



das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK

SCHULLANDHEIM BALDERSCHWANG/SCHWABEN



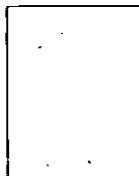
**Skifreizeiten · Erziehung zur Verantwortung
Berufsorientierung im Schullandheim**

Verband Deutscher Schullandheime e. V.
slh 161 — 1994 — Heft 1

ISSN - 0724 5262

Heinz Jürgen Ipfing ERZIEHUNG ZUR VERANTWORTUNG — konkretisiert am Schullandheimaufenthalt	3
Wilhelm Kleiß HAUPTAMTLICHER ("PROFESSIONELLER") MITARBEITER IM SCHULLANDHEIM?	12
Lothar Beinke BERUFLICHE BILDUNG UND UMWELTERZIEHUNG — unterstützt durch Schullandheimaufenthalte	19
Manfred Vogel NACHBEREITUNG IM SCHULLANDHEIM: DAS SCHÜLERBETRIEBSPRAKTIKUM	24
Wilhelm Kleiß VIELE WEGE FÜHREN (NICHT) NACH ROM oder: WOZU BRAUCHEN WIR EINEN BUNDESVERBAND?	28
Hans-Jürgen Fahn BESSER ALS SKIKURSE: KONKRETE ALTERNATIVEN	33
Wolfgang Reschke, Jochen Sievers SKILÄUFER ENTDECKEN UMWELT(SCHUTZ)	38
Ulrich Dopheide WINTERSPIELE OHNE SKI: WIR BAUEN EINEN IGLU	42
Manfred Vogel WER MUSS HIER ZAHLEN? DER KONKURS EINES BUSUNTERNEHMERS	45
Helge Thielemann ZWEIGE IM WINTER, EIN KLEINES LERNPROGRAMM	48
Hans-Georg Schulz EIN SCHULLANDHEIM STELLT SICH VOR: SCHULLANDHEIM ROSDORF	56
BUCHBESPRECHUNGEN	58
AUS DEN LANDESVERBÄNDEN	60
Wilhelm Kleiß MANFRED VOGEL GEEHRT	64

Absender:



**Verband Deutscher
Schullandheime e.V.
Mendelssohnstraße 86
22761 Hamburg**



Absender:

bitte
mit
80 Pf
freimachen

**Verband Deutscher
Schullandheime e. V.
Mendelssohnstr. 86
22761. Hamburg**

Hiermit bestelle ich

_____ Exemplar(e) der Fachzeitschrift 'das Schullandheim'.

Die Zeitschrift (64 Seiten) erscheint dreimal jährlich und kostet im Abbonément DM 12.— (Einzelpreis DM 6.—) zzgl. Versandkosten.

Wenn ich die Zeitschrift nicht mehr beziehen möchte, kann ich den Bezug drei Monate vor Jahresende schriftlich kündigen.

(Datum)

(Unterschrift)

Menge	Titel	E-Preis
	Bewegung, Spiel und Sport im Schullandheim	
	Heft 1, Päd. Orientierung und Grundkonzeption	9,20 DM
	Heft 2, Abenteuerspiele und waldspaziergang	12,70 DM
	Heft 3, Boßeln und Zirkus	10,70 DM
	E. Balz: Aufgaben des Sports im Schullandheim	25,00 DM
	Handreichungen zur Umwelterziehung in Schullandheim und Schule (BASP)	
	Band 1, Lebensraum Wasser	22,50 DM
	Band 2, Lebensraum Wald	26,50 DM
	Band 3, Heilpflanzen	22,50 DM
	BASP (Hrsg.) Schullandheim heute Dokumentation einer Fachtagung der Bayer. Akademie f. Schullandheimpädagogik im März 1992	25,00 DM
	Schullandheimaufenthalte: Hinweise und Hilfen für die Planung und Durchführung, ein praxisorientierter und preiswerter Ratgeber mit Formularvordrucken u. ä.	6,00 DM
	Verzeichnis der Schullandheime im Verband Deutscher Schullandheime e. V. Anschriften und Daten von über 400 Schullandheimen	6,50 DM

Alle Preise zuzüglich Versandkosten

Unterschrift

Datum

*Sehr geehrte Leserinnen und Leser,
liebe Freunde der Schullandheimarbeit!*

Es geschah im Schullandheim Ratum auf Sylt, dem Tagungsort unserer Bundesarbeitstagung 94, daß die Mehrzahl der dort anwesenden Kolleginnen und Kollegen, alles engagierte Schullandheimfreunde, unsere Fachzeitschrift überhaupt nicht kannten.

Und das trotz unsere Auflage von rund 2500 Exemplaren, die auf doppelte Weise verteilt wird:

Einmal wird 'das Schullandheim' allen unseren Mitgliedsvereinen in einer bestimmten Anzahl von Exemplaren zugesandt. Diese Leistung ist im Mitgliedsbeitrag enthalten; aber die Exemplare reichen natürlich nicht aus, um damit alle Schulen - geschweige denn alle Lehrerinnen und Lehrer - zu versorgen, die regelmäßig Schullandheimaufenthalte durchführen.

Viele Schulen und noch mehr Kolleginnen und Kollegen bestellen deshalb Einzel-exemplare im Abbonoment, mit zunehmender Tendenz. Es spricht sich herum, daß man der Fachzeitschrift 'das Schullandheim' manche grundsätzlichen Erkenntnisse und auch viele praktisch verwertbare methodische und didaktische Anregungen entnehmen kann.

Aber trotzdem werden, siehe oben, noch lange nicht alle Schullandheimfreunde erreicht. Aus diesem Grunde hat die Delegiertenversammlung beschlossen, diese und die nächste Ausgabe in einer größeren Auflage drucken und über unsere Landesverbände, die diese Aktion finanziell mittragen, versenden zu lassen.

Bleibt zu hoffen, daß unsere neuen Leserinnen und Leser Gefallen an unserer Fachzeitschrift finden und den Wunsch haben werden, sich ständig über den 'Markt der Möglichkeiten' im Schullandheim informieren zu lassen.

Manfred Vogel

'das Schullandheim' ist die Fachzeitschrift des Verbandes Deutscher Schullandheime e.V., Mendelssohnstraße 86, 22761 Hamburg (Verlag und Herausgeber). Telefon: 0 40 / 8 90 15 41, Fax: 0 40 / 89 86 39.

Bestellungen und Anzeigenverwaltung über den Verlag.

Redaktion: Manfred Vogel, Heidestraße 176, 32120 Hiddenhausen, Tel: 0 52 21 / 6 58 87, Fax: 0 52 21 / 6 27 85.

Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Lothar Beinke, Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21b, 35394 Gießen · Ulrich Doppeide, Rumpfstr. 16, 80469 München · Dr. Hans-Jürgen Fahn, Justin-Kirchgäßner-Str. 11, 83906 Erlenbach/Main · Prof. Dr. Heinz Jürgen Ipfing, Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93040 Regensburg · Wilhelm Kleiß, Weltenburger Straße 141, 90453 Nürnberg · Wolfgang Reschke, Liguisterweg 8, 38300 Wolfenbüttel · Hans-Georg Schulz, Hoisdorfer Landstr. 107, 22929 Großhansdorf · Jochen Sievers, Oderblick 9, 38122 Braunschweig · Helge Thielemann, Seekamp 49, 24837 Schleswig.

Druck: Druckerei und Verlag Hans Krohn, Kap-Horn-Str. 2a, 28237 Bremen, Telefon: 04 21 / 61 18 33, Fax: 04 21 / 61 17 47.

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Verbandes oder der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit Genehmigung der Redaktion.



Im Auftrag der Delegiertenversammlung des Verbandes ist derzeit eine Arbeitsgruppe „**Orientierungsrahmen künftiger Schullandheimarbeit**“ tätig, der der Ehrenvorsitzende des Verbandes und frühere Landesschulrat der Freien und Hansestadt Hamburg, **Wolfgang Neckel**, zur Sitzung im November 1993 u. a. folgende Botschaft übermittelte:

... . Nicht erst jetzt, aber verstärkt und zunehmend, fällt mir auf, daß es einen Bereich gibt, den wir — Schule ganz besonders, aber auch Schullandheim — vernachlässigt haben, obwohl besonders im Schullandheim Chancen gegeben sind, ihn näher zu bringen.

Ich meine den Bereich, der sich um den Begriff der Freiheit ansiedeln läßt, der Freiheit, von der wir immer reden (insbesondere auch sonntags), die häufig als selbstverständlich gefordert, selten aber in ihrer Tragweite verstanden wird.

Wir müssen deutlich machen, daß je mehr Freiheit gewährt wird, umso größer die Gefahr des Mißbrauchs ist. Das sehen wir heute in aller Welt, und wenn wir auf Gewalt stoßen, hängt das auch mit Freiheit zusammen, eben mit ihrem Mißbrauch, weil nämlich der Einzelne, oder einzelne Menschen, ihre Freiheit so weit ausdehnen, daß — eben mit Gewalt — der Freiheitsbereich anderer erheblich eingeengt wird.

Schule hat versäumt, so meine ich — und das nicht nur in Deutschland —, den Umgang mit Freiheit zu lehren. Die Schüler müssen verstehen lernen, mit Freiheit umzugehen, müssen erkennen, daß Mißbrauch von Freiheit Gewalt nach sich zieht, in der menschlichen Geschichte zudem sehr häufig dazu geführt hat, daß die Freiheit von staatswegen immer weiter eingeengt wurde.

Freiheit zu erleben, Erfahrungen mit ihr zu machen und diese zu verarbeiten, gibt es reichlich im Schullandheim — und das nicht nur theoretisch. . .”

Überlegungen zum Begriff „Verantwortung“ führen **Heinz Jürgen Ipfing** zu ganz ähnlichen konkreten Feststellungen/Empfehlungen für den Schullandheimaufenthalt, deren Tragweite wir („Funktionäre“, sowohl, als auch Lehrer im Schullandheim) uns — dem Appell Wolfgang Neckels folgend — sehr wohl stets bewußt sein sollten.

Wilhelm Kleiß

Erziehung zur Verantwortung —

konkretisiert am Schullandheimaufenthalt

Heinz Jürgen Ipfling

Mit Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst führte die Bayerische Akademie für Schullandheimpädagogik in der Zeit vom 11. bis 15. Oktober 1993 im Schullandheim Pleystein/Opf. eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema "Erziehung zu verantwortungsbewußtem Handeln" für Lehrerinnen und Lehrer insbesondere der Hauptschule durch. Wegen der grundlegenden Bedeutsamkeit wird nachfolgend das Hauptreferat dieser Veranstaltung wiedergegeben. Wir danken Herrn Professor Dr. Ipfling für die Überlassung des Manuskriptes.

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile: Im ersten soll von Verantwortung generell die Rede sein, im zweiten von Ver-

antwortung aus pädagogischer Sicht; der dritte Teil stellt die Konkretisierung am Schullandheimaufenthalt dar.

Verantwortung

Anthropologische Bedingungen

Verantworten zu können, d.h. auf ein Wort Antwort geben zu können oder anders gesagt: einem Anspruch entsprechen zu können bzw. zu müssen, ist nicht irgendein Detailspekt menschlicher Existenz; vielmehr handelt es sich um 'das anthropologicum schlechthin' (J. Schurr); es ist das (!) entscheidende Merkmal unserer Existenz, das uns von anderer Kreatur unterscheidet.

Ohne allzuweit in die Anthropologie auszuholen, will ich diese Aussage verdeutlichen: Es kennzeichnet den Menschen, daß er sein Denken, sein Wollen und sein Handeln in Freiheit bestimmen kann. Dies gilt prinzipiell, und damit soll nicht übersehen werden, daß die faktische Ausübung von Freiheit an exogene Ermöglichungsbedingungen ge-

knüpft ist (H. Heid). Die Ausübung von Freiheit kann durch Außenbedingungen unterstützt, jedoch auch behindert, eingeschränkt, unterdrückt werden; aber noch so starke Restriktionen können den 'Drang' zur Freiheit nicht tilgen, wie die Geschichte mehrfach beweist. Eigenständiges Denken, freies Wollen und selbstbestimmtes Handeln sind Voraussetzungen für das, was wir als Disposition 'Verantwortlichkeit' und als Akt 'Verantwortung' nennen.

Menschliche Freiheit käme der Beliebigkeit gleich, wenn nicht ein zweites entscheidendes anthropologicum dazu käme: die Bindung. Gemeint ist damit das Eingespanntsein des Menschen in die ontologische Differenz, seine Existenz in der Spannung zwischen Sein und Sollen. Aufgrund unseres kritischen, reflexiven Bewußtseins können

wir ein gedachtes Sollen postulieren, an dem wir unser gelebtes Sein messen. Anders gesagt: Wir können Wirklichkeit im Blick auf Vernünftigkeit hin analysieren und bewerten. Die Möglichkeit und Notwendigkeit des Menschen, seine Realität an einem 'Sollen' zu messen, ist eine zweite Voraussetzung für Verantwortung.

Auf der Basis von Freiheit und kritisch-normativem Bewußtsein lebt der Mensch nicht ein außengesteuertes Dasein, sondern bestimmt seine Akte als seine; sie werden ihm zugerechnet. Er ist "selbstverantwortete Existenz" (E. Schütz). Verantwortlichkeit ist nur möglich, wo Zurechnungsfähigkeit vorliegt. "Verantwortlichkeit hebt also nur dort an, wo Vernunft waltet; und nur in dem Maße, in welchem ein Mensch ein Vernunftwesen ist, kann er zur Verantwortung gezogen werden" (J. Schurr). Des-

halb gibt es die juristische Sonderbehandlung von Geisteskranken. Aber auch vom Pädagogischen her ist das Moment der Zurechnungsfähigkeit in doppelter Weise bedeutsam. Zum einen: Wenn Verantwortlichkeit an Vernunft gebunden ist, wird pädagogisches Handeln mit dem Ziel der Förderung von Verantwortlichkeit Vernunft entwickeln und an sie appellieren heißen. Zum zweiten: Zurechnungsfähigkeit ist keine fixe Größe; sie steht vielmehr in Abhängigkeit vom Entfaltungsgrad der Vernunft.

Pädagogisches Handeln bedeutet dann, Vernunft im jungen Menschen dergestalt zu entfalten, daß er für sein Denken, Wollen und Handeln zurechnungsfähig wird. Pädagogisches Handeln heißt, gemäß der Individuallage des jungen Menschen, ihm die Verantwortung für seine Akte zuzumessen.

Modalitäten

Nach dem Aufweis der anthropologischen Bedingungen will ich den Modalitäten von Verantwortung nachgehen, also fragen, in welcher Art und Weise sie sich in ihrem Vollzug darstellt.

Wir haben vorhin festgestellt, daß Verantwortung ein 'Sollen' voraussetzt, oder anders ausgedrückt: Es gibt Ansprüche an das Ich, denen es in freier Entscheidung entspricht. Dies kann in unterschiedlicher Verantwortung geschehen.

Was sind das für Ansprüche, woher kommen sie, wer stellt sie? Ich will drei 'Quellen' von Ansprüchen unterscheiden; sie sind identisch mit den Instanzen, die mich im Hinblick auf die Qualität meines Entsprechens zur Rechenschaft rufen, zur Verantwortung ziehen.

Ansprüche gehen zunächst einmal vom anderen Menschen, von der Gesellschaft und ihren Gruppen aus. So erheben z.B. Kinder Ansprüche; und sie werden eines Tages Rechenschaft dafür verlangen, weshalb man sie so oder so erzogen hat. So erhebt die Gesellschaft Ansprüche, wenn sie verlangt, daß ich Steuern zahle, bei roter Ampel stehenbleibe, die Verfassung achte; auch hier kann ich im Hinblick auf mein Entsprechen zur Rechenschaft gezogen werden. Man kann (mit Weischedel) dies die 'soziale Verantwortung' nennen. Für den gläubigen Menschen kommt eine weitere Dimension hinzu, nicht neben, sondern über, die soziale gestellt, nämlich die religiöse Verantwortung. "Am Anfang war der Logos" oder auch: "Am Anfang war das Wort", lesen wir im Johannes-Evangelium

(1,1). Unsere Existenz ist nichts anderes als das Bemühen, Antwort auf dieses Wort, Entsprechung gegenüber dem göttlichen Anspruch zu sein. Beide Ansprüche zu vernehmen - den immanent-gesellschaftlichen und den transzendent-göttlichen -, ist Sache eines jeden Subjekts. 'Ich' muß den Anspruch als solchen erkennen, ihn aufgreifen und ihm qualifiziert entsprechen. So läuft letztlich alles auf die Selbstverantwortung hinaus. 'Ich' habe dafür einzustehen, was ich denke, will und tue.

Verantwortung ist also immer die 'meine', sofern ich Mündigkeit für mich beanspruche. Wenn andere sich für mich verantwortlich fühlen, ist das ein Zeichen meiner beschränkten Mündigkeit. Dieser Fall tritt im pädagogischen Zusammenhang auf. Er ist nur befristet zu rechtfertigen und nur dann, wenn er ausdrücklich seine eigene Auflösung zum Ziel hat. Anderenfalls besteht die Gefahr, daß angemaßte Fremdverantwortung nur der Durchsetzung persönlicher Interessen dient und zur Entmündigung führt (H. Heid).

Verantwortung sei an ein Sollen gebunden, sagte ich, an Normativität, an Maßgaben. Woher aber die Maßgaben meiner Verantwortung? Wir 'finden' sie wie eben schon unterschieden - zunächst im gesellschaftlichen und im religiösen Bereich. In der Gesellschaft begegnen sie uns im gesetzten Recht und in der gelebten Sitte, in der Religion im göttlichen Wort. Aber wiederum ist es in die freie Entscheidung des einzelnen gestellt, diese Maßgaben für sich verbindlich zu halten oder nicht. Wir sind auf unsere sittliche Autonomie verwiesen, die uns einerseits unsere Würde verleiht, uns aber andererseits in doppelter Hinsicht belastet und belästigt. Zum einen: Nur zu leicht geben wir sie auf und unterstellen uns der Heteronomie, weil es doch so bequem ist, unmündig zu

sein (I. Kant); weil es belastend ist, Verantwortung zu übernehmen. Zum anderen: Angesichts dieser Autonomie sind die absolute Allgemeingültigkeit der Maßgaben und ihre unumstrittene Verbindlichkeit dahin. Im permanenten Dialog mit dem anderen und innerhalb der Gesellschaft müssen wir die Verbindlichkeit von Maßgaben immer wieder erneuert herstellen. Die Überholbarkeit unserer Normen, unser Irrtum und unsere Fehlbarkeit sind das (vielleicht manchmal lästige) Korrelat unserer Freiheit. Unsere Verantwortung ist also nicht nur eine 'vor' Normen, sondern ausdrücklich eine 'für' Normen (G. Mertens). Dies hat wichtige Konsequenzen für die Erziehung zur Verantwortlichkeit: Sie kann sich nicht mit einer Einschwörung auf vorgegebene Normen begnügen, sondern muß diese verlassen und überschreiten, indem sie dem jungen Menschen dazu verhilft, sein "Selbstführer" durchs Leben zu werden (J. M. Sailer).

Verantwortung, so sagte ich, sei Rechtfertigung von und Einstehen für sein Denken, Wollen und Tun. Rechtfertigung erfolgt angesichts sachlicher und sittlicher Normen, die ich für mich verbindlich setze. Der Dialog mit meinen Rechtfertigungspartnern und auch mit meinem eigenen Gewissen geschieht durch das Aufweisen meiner Motive und durch den Nachweis von Argumenten. Verantwortung ist also gebunden an Bewußtheit, an Einsicht in Sachen und Situationen. Für das, was ich nicht weiß, kann ich nicht verantwortlich sein, allenfalls dafür, 'daß' ich diesbezüglich unwissend bin, Verantwortung ist in starkem Maß an Wissen gebunden (H. Heid). Wer also verantwortliche junge Menschen will, der wird sie nicht dumm halten können. Ich sage dies deshalb, weil manchmal Verantwortlichkeit und Klugheit gegeneinander ausgespielt werden. Dies kann man nur, wenn man Verantwortung auf das Befolgen hetero-

nomer Vorgaben reduziert, was von Einfältigen eher eingelöst wird als von Klugen.

"Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden", so lesen wir bei Herbart. Die Köpfe werden durch Wissen geweckt, freilich nicht allein. Wissen ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft. Verantwortliche Haltungen entspringen nicht notwendig und zwangsläufig aus dem Wissen, sie setzen es aber in vielen Fällen voraus. Das 'Wecken der Köpfe' geht jedoch weiter: Sie dürfen nicht stumpfsinnig bleiben! Das heißt wohl, daß ihnen die Haltungsrelevanz des Wissens verdeutlicht werden muß, daß sie 'feine Sinne' entwickeln sollen, Mitgefühl, Empathie, Betroffenheit, Fürsorge. Hans Jonas versteht Verantwortung in diesem Sinne als "die als Pflicht erkannte Sorge um ein anderes Sein". Diese Sorge reduziert sich nicht auf den Augenblick, sie richtet sich auch auf die Zukunft, indem sie nach den Folgen des aktuellen Denkens, Wollens und Handelns fragt. Wissen ist notwendig, wenngleich nicht hinreichend für Verantwortung, sahen wir eben. Somit bedingen die Grenzen meines Wissens auch die Grenzen meiner Verantwortung. Überspitzt: Ich kann nicht für 'alles' verantwortlich sein! Ebenso verhält es sich mit der Sorge um den anderen. Wiederum überspitzt: Ich kann nicht für 'jeden' verantwortlich sein! In der Rolle des Allround-Engagierten laufe ich Gefahr, mich zu übernehmen, zu verzetteln und vielleicht selbst zu vergessen. Wie aber sind die Felder und die Grenzen meiner Verantwortung zu bestimmen? Es gibt - so meine ich - keine Antwort von außen; ich muß in jedem einzelnen Fall selbst entscheiden, wie eng oder weit ich das Feld meiner Verantwortung abstecke. Ich muß diese Aufgabe immer wieder

neu lösen, also fragen, was ich mir nach meinen Möglichkeiten und Kräften jeweils zumuten kann.

Wofür bin ich also verantwortlich bzw. wofür kann ich zur Verantwortung gerufen werden? Zunächst einmal für alle meine Akte des Denkens, Wollens und Handelns, sofern ich zurechnungsfähig bin. Das ist es aber nicht allein. Bei Antoine de Saint-Exupry spricht der Fuchs zum kleinen Prinzen: "Die Menschen haben diese Wahrheit vergessen, . . . aber du darfst sie nicht vergessen. Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast."

Wir machen uns Sachen vertraut, Gedanken und Menschen. Sachen werden uns vertraut, wenn wir uns mit ihnen umgeben, wenn sie uns zugehören. Wir können ihren Anspruch vernehmen: Meine Wohnung will gepflegt, meine Rose gegossen, mein Hund gefüttert sein.

Wir machen uns Gedanken vertraut, wenn wir uns auf sie einlassen, uns mit ihnen auseinandersetzen. Ihr Anspruch an uns lautet: Klarheit in der Darstellung und Wahrheit im Aussagegehalt.

Wir machen uns Menschen vertraut, wenn wir mit ihnen unsere Zeit teilen, uns mit ihnen austauschen und um sie Sorge tragen. Sie wollen gefördert, bestärkt, getröstet, beraten, korrigiert sein.

Wenn auch - wie wir eben sahen - mit jeder Vertrautheit Ansprüche einhergehen, so will ich doch auf einen pädagogisch bedeutsamen Unterschied hinweisen: Während die mir anvertrauten Sachen und die mir zugehörigen Gedanken direkt und unmittelbar meiner Verantwortung obliegen, ist eine Verantwortung für die personale Mitwelt nur mittelbar und stellvertretend: Ich verantworte mögliche Selbstverantwortung, stellvertretend für den, der sich

auf dem Weg zur Mündigkeit befindet, oder für den, der nach meiner Hilfe verlangt.

Soweit einige Überlegungen zum Verantwortungsphänomen. Immer wieder

sind bereits in diesem ersten Teil pädagogische Gesichtspunkte angeklungen. Der zweite Teil wendet sich nun ausdrücklich der Verantwortung in pädagogischer Sicht zu.

Verantwortung in pädagogischer Sicht

Verantwortete Verantwortung

Um Verantwortung in pädagogischer Sicht zu verdeutlichen, erscheint es mir notwendig, wenigstens kurz auf Sinn und Zweck pädagogischen Handelns einzugehen. Dieser wiederum steht in engem Zusammenhang mit den eingangs dargelegten anthropologischen Daten. Auf eine knappe Formel gebracht, möchte ich als Ziel pädagogischen Handelns die Ausbildung, die Entwicklung, die Entfaltung selbstverantworteter Existenz verstehen, oder anders gesagt: die Ermöglichung von Mündigkeit. Pädagogisches Handeln setzt - wie auch Verantwortung - Freiheit und Bindungsnotwendigkeit voraus; es will Hilfestellung leisten, daß der Heranwachsende sein Leben in Freiheit und Bindung qualifiziert zu gestalten und zu verwalten lernt. Pädagogisches Handeln will dem Heranwachsenden die Welt als Um- und Mitwelt vertraut machen, d.h.: ihm helfen, daß er sie sachlich richtig erkennt und verantwortlich in ihr zu leben weiß.

Wissenserwerb geschieht unter dieser Zielsetzung nicht nach dem Modell des Nürnberger Trichters; es geht nicht um eine ichfremde Speicherung. Vielmehr soll es 'mein' Wissen sein; 'ich' habe den Umfang und die Tiefe meines Wissens zu bestimmen; 'ich' entscheide letztlich über das Für-wahr-halten; und 'ich' bin es, der sich die Frage nach der Haltungsveranz meines Wissens stellen muß. Ebenso ist es mit der Grundlegung von Haltungen: Ich muß durch alle

unbestreitbare und unumgängliche Heteronomie hindurch; ich muß - wie Petzelt sagt - "Grundsatzsubjekt" werden, d.h. ein Mensch, der sein Leben nach Grundsätzen führt, die er für sich als verbindlich anerkennt.

Gemäß dieser Zielvorstellung ist die Entfaltung von Verantwortlichkeit als Möglichkeit und Bereitschaft 'die' zentrale pädagogische Aufgabe schlechthin. Pädagogisches Handeln definiert sich geradezu als Entfaltungshilfe für Verantwortlichkeit, und deshalb gibt es keine 'losgelöste' Erziehung zur Verantwortlichkeit, gleichsam als spezielle Maßnahme wie Verkehrserziehung oder Gesundheitserziehung. Vielmehr haben 'alle' pädagogischen Handlungen prinzipiell die Entfaltung von Verantwortlichkeit im Subjekt zum Ziel. Die zentrale Verantwortung des Pädagogen ist es, jeden Anvertrauten zur Übernahme von Verantwortung zu führen. Dieser muß lernen, sich seine Akte des Denkens, Wollens und Handelns zuzurechnen, sie als 'seine' Akte zu verantworten. Das meint auch Schurr, wenn er schreibt: "Wenn Menschsein nichts anderes besagen soll als 'selbstverantwortete Existenz', dann muß der Erzieher es verantworten, den Verantworteten in dessen eigene Verantwortung zu entlassen und freizustellen."

Eltern, Lehrer und Erzieher haben es also zu verantworten, daß der Heranwachsende seine eigene Verantwortlichkeit erkennt und wahrnimmt. Dies ist ihre Aufgabe, weil - wie wir bereits sa-

hen - Zurechnungsfähigkeit etwas ist, das sich erst - unterstützt von Außenanlassen - entwickeln muß. Der pädagogische Prozeß kann verstanden werden als ein Prozeß der Entwicklungshilfe und Förderung von Zurechnungsfähigkeit. Das Ziel ist die Selbstverantwortlichkeit. Auf dem Weg dorthin verantwortet der Erzieher stellvertretend noch nicht genügend entfaltete Selbstverantwortlichkeit. Das Ziel muß dabei stets Prinzip des Weges sein, d.h. jede Einzelmaßnahme auf dem Weg hat sich am Ziel auszurichten.

Es scheint mir in diesem Zusammenhang keine Spitzfindigkeit, sondern eine wichtige Unterscheidung zu sein, wenn ich sage: Ich darf als Erzieher den jungen Menschen in keiner Phase seiner Entwicklung von seiner jeweiligen Verantwortung 'entbinden'; das liefe auf Entmündigung hinaus. Vielmehr muß ich ihm jeweilige Verantwortung 'zumuten', ihn in die Verantwortung rufen.

Des Erziehers Verantwortung liegt dabei darin, zu prüfen, was er dem jungen Menschen zumuten kann. Er muß Hilfen geben, daß die Zumutung eher bewältigt werden kann. Ein mögliches Scheitern gehört zum Prozeß des Lernens von Verantwortung. Der Erzieher wird es weder verhindern können noch wollen, es aber doch so 'dosieren', daß kein ernsthafter Schaden zurückbleibt.

Verantwortung erweist sich an Fällen der Bewährung; deshalb entwickelt sie sich nicht in der Risikolosigkeit einer Glassturz-Pädagogik. Es muß etwas gewagt werden; nur vor offensichtlicher Waghalsigkeit hat der Erzieher zu schützen. Wir wissen als Erzieher nie genau, wie weit die Selbstverantwortung der uns Anvertrauten reicht; und selbst wenn sie prinzipiell erreicht ist, kann sie faktisch mißlingen - wie wir von uns selbst wissen. Aber eines wissen

wir sicher: Ohne Zumutung von Verantwortung als Akt gibt es keine Entfaltung von Verantwortlichkeit als Disposition.

Wege und Holzwege

Wir müssen also, wenn wir Verantwortlichkeit wollen, Anlässe für Verantwortung zumuten. Wie kann dies geschehen?

Ein wichtiger Ansatz ist es, die exogenen Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Übernahme von Verantwortung erst ermöglichen. Es darf also keine Nachwächter-Pädagogik betrieben werden, die dem Heranwachsenden alle Sorge abnimmt, sondern dem jungen Menschen müssen Aufgabenfelder überlassen werden, die er 'in eigener Verantwortung' zu bestellen hat. Entscheidungen dürfen nicht von 'höherer Instanz' abgenommen, sondern müssen in Selbst- oder zumindest in Mitbestimmung getroffen werden.

Eine zweite Maxime hängt eng mit der ersten zusammen. Wir sahen: Meiner Verantwortung unterstehen mein Denken, mein Wollen, in besonderer Weise aber mein Handeln, weil es nicht nur mich, sondern auch andere betrifft. Die Entfaltung von Verantwortlichkeit hängt nicht so sehr am Reden als vielmehr am Handeln. Deshalb muß eine Pädagogik, der an der Übernahme von Verantwortung durch die jungen Menschen liegt, konkrete Handlungsanlässe für sie bereitstellen. Nur im Handeln lernt man den situations- und individualitätsgerechten Umgang mit Verantwortungsnormen.

Ein dritter Ansatz: Verantwortlichkeit wachrufen, das heißt auch zu motivieren, Beweggründe zu schaffen, sich die sachliche und mitmenschliche Welt vertraut zu machen, sich neuen Feldern und Fragen zuzuwenden, 'Vielseitigkeit der Interessen' grundzulegen.

Viertens will ich an die Bedeutung des Wissens erinnern, von der schon die Rede war. Verantwortung ist an Wissen gebunden, an Sachkompetenz. Wissen ist hier nicht nur als Einzel- oder gar als Brockenwissen verstanden, sondern als Zusammenhangswissen (A. Petzelt), oder, wie wir es heute nennen, als vernetztes Wissen. Freilich hat es mit dem Wissen allein nicht sein Bewenden; verantwortet ist es erst dann, wenn der junge Mensch angehalten wird, danach zu fragen, wie er mit seinem Wissen umgeht, wie er es für sein Handeln bestimmend werden läßt. Unterricht, der auf Entfaltung von Verantwortlichkeit aus ist, wird also auch die Frage aufwerfen, was dieses Wissen für mein Handeln, meine Haltung 'bedeutet'. Er wird deshalb zum Analysieren, zum kritischen Bedenken und zum Hinterfragen anhalten.

Hinter all diesen Maßnahmen und Verhaltensweisen steht die Hoffnung des Pädagogen, daß sich der andere darauf einläßt. Ohne die Hoffnung auf das Wollen und die Selbstkraft des anderen gibt es keine Erziehung als Hervorrufen von Verantwortlichkeit.

Damit sind einige 'Wege' aufgezeigt; auf mögliche Holzwege will ich nur ganz kurz hinweisen:

Ein Holzweg ist schon benannt: Es ist das allgemeine, inhaltsleere Anpredigen von Verantwortlichkeit. Positiv gewendet, meint H. Heid: "Verantwortlichkeit kann es . . . nicht abstrakt, 'an sich', sondern immer nur als Modus ganz konkret-inhaltlichen Handelns geben."

Fragwürdig ist es (zweitens), zu glauben, man könne Verantwortlichen durch positive und/oder negative Sanktionen 'machen', 'herstellen'. Noch einmal H. Heid: "Verantwortbar ist ein Handeln nur so lange, wie seine Ermöglichung . . . nicht durch Sanktionen beeinträchtigt wird." Sanktionen führen

allenfalls zu legalem, aber nicht zu moralischem Handeln, das vielmehr der Einsicht entspringt.

Schließlich wird im Zusammenhang der Erziehung 'zur' Verantwortlichkeit oft das Vorbild des Erziehers genannt. Dies kann - angesichts der Zielvorstellung 'Mündigkeit' - nicht heißen, daß dieses Vorbild für ein Abbild oder Nachbild steht. Vorbild in Verantwortlichkeit kann nur heißen, sich selbst als auf dem Weg zu selbstverantworteter Existenz zu zeigen, mit allem Bemühen und allem Scheitern und in der Akzeptanz der Freiheit des anderen.

Bewußt wurden die bisherigen Überlegungen allgemein gehalten. Sie sollen für pädagogisches Handeln generell gelten, nicht nur für den Lehrer. Auf diesen beschränkt sich jetzt aber das Folgende.

Zunächst ist für ihn eine Unterscheidung wichtig, die ich dem Buch von H. Danner entnehme. Er spricht von juridischer und existenzieller Verantwortung. Beide Formen betreffen den Lehrer. Seine juristische Verantwortung ist in Gesetzen und Verordnungen festgelegt und von der Rechtsprechung interpretiert; von ihr - z.B. von der Aufsichtspflicht - soll hier nicht die Rede sein, sondern nur von der existenziellen.

In existenzieller Weise begegnet der Lehrer seinem Schüler in Unterricht und Erziehung. Die Schule ist sowohl Unterrichts- als auch Erziehungsinstitution. Während sie aber für den Unterricht im wesentlichen allein verantwortlich fungiert, teilt sie den Erziehungsauftrag mit anderen, vor allem mit den Eltern. So ist der Lehrer wohl für seinen Unterricht verantwortlich, auch für die von ihm selbst gesetzten erzieherischen Akte, nicht aber für die Erziehung der Schüler schlechthin. Insofern ist seine Verantwortung partiell. Dies ist nicht nur eine 'akademische' Beschrän-

kung; sie entlastet den Lehrer von einer erzieherischen Gesamtverantwortung, die ihm immer wieder von anderen Erziehungsträgern zugeschoben wird. So halte ich es für fragwürdig, aus bestimmten Erziehungsdefiziten (z.B. der Eltern) geradlinig und zwingend Erziehungsaufträge der Schule abzuleiten. Erziehungsaufgaben müssen im gesamtgesellschaftlichen Kontext gelöst werden. Noch fragwürdiger und problematischer ist es, wenn die Schule für alle möglichen gesellschaftlichen Mißstände als 'Verursacher' verantwortlich gemacht wird. Auch hier darf die gesell-

schaftliche Einbettung von Schule nicht übersehen werden. Ich möchte deshalb H. v. Hentig zustimmen, wenn er die Schule nicht gern als den 'Ausputzer' für Fehlentwicklungen in der Gesellschaft sieht, sondern sich eine Pädagogisierung der Gesellschaft wünscht, was wohl nichts anderes bedeutet, als daß man nicht Inseln der Verantwortung schafft in einem Meer von unverantwortlichem Handeln. Verantwortung in pädagogischer Sicht tut sich schwer, wenn junge Menschen im krassen Widerspruch von Schulmeinung und Wirklichkeit aufwachsen (vgl. H. Hornstein).

Ansätze im Schullandheim

Im dritten Teil gilt es nun, die grundsätzlichen, theoretischen Aussagen mit konkreten pädagogischen Gestaltungsaufgaben im Schullandheim in Verbindung zu bringen.

Diese Aufgabe stellt uns vor zwei Schwierigkeiten. Die erste: Wir haben gesehen, daß alle pädagogischen Akte auf die Entfaltung von Verantwortlichkeit gerichtet sind. Konsequenterweise könnte man jetzt alles, was im Schullandheim an Pädagogischem geschieht, als Beitrag zur Entfaltung von Verantwortlichkeit darstellen. Ein solches Vorhaben ist uferlos! Ich stelle also, um unsere Aufgabe einzugrenzen, die Frage nach dem 'Spezifischen' des Schullandheims, um dann nur daran Ansatzmöglichkeiten aufzuweisen.

Die zweite Schwierigkeit: Wir haben festgestellt, daß Verantwortung (fast immer) an Handeln gebunden ist. Handeln vollzieht sich sowohl in umfassenden, weitreichenden, 'großen' Taten als auch in ganz engen kleinen, bescheidenen Akten. Es stellt sich die Frage: Wie groß oder klein soll die Münze sein, in der wir die Ansätze für die Übernahme

von Verantwortung ausgeben? Ich will Verantwortlichkeit hier bewußt nicht nur für die großen Taten reservieren, wenngleich ich - bei Ausgabe in kleiner Münze - Gefahr laufe, an die Grenze zur Trivialität zu geraten. Der pädagogische Alltag besteht jedoch vorwiegend aus den kleinen Taten. Ich denke dabei auch an die Zumutbarkeit, an die Erreichbarkeit dessen, was man sich vornimmt. Ich nehme dabei in Kauf, daß die Aussagen der beiden ersten Teile von ganz anderer Reichweite und Valenz sind als die des dritten Teils.

Das Spezifische des Schullandheims

Zunächst also die Frage nach dem Spezifischen des Schullandheims. Ich sehe den ganz entscheidenden Unterschied zum normalen Schulalltag darin, daß eine Klasse für eine bestimmte Zahl von vollen (!) Tagen 'selbstverantwortlicher' Gestalter und Verwalter ihrer (!) Zeit ist. Die Klasse ist weitgehend entbunden von den Reglements der Schule und völlig losgelöst von den vorgegebenen Ordnungen der Familie, dieses in den

meisten Fällen sogar erstmals. Diese beiden Chancen gilt es, für die Entfaltung von Verantwortlichkeit zu nützen. Ich will Ansatzmöglichkeiten anhand meiner Aussagen über die 'Wege' (vgl. 2. Teil: Wege und Holzwege) aufzeigen.

Ansatzmöglichkeiten

Ich beginne mit den Rahmenbedingungen des Schullandheimaufenthalts und will ausdrücklich festhalten, daß sie für die Aufgabe der Erziehung 'zur' Verantwortlichkeit optimal sind: Die Vorgaben sind, wie gesagt, gering (so etwa die geltende Hausordnung); es besteht ein immenser Freiraum für eigenständige Gestaltung, und es stellen sich zugleich viele Aufgaben, die gelöst werden müssen. Konkret: Wie lange haben wir Unterricht? Wie verteilt sich die Freizeit auf gebundene und ungebundene? Welches Programm nehmen wir uns vor, wo bleiben unverplante Zeiten? Wer erklärt sich für bestimmte Aufgaben zuständig? Die Aufgabenfelder ließen sich noch lange fortsetzen.

Verantwortung, so sahen wir, artikuliert sich im Handeln. Handlungsanlässe liefert laufend das tägliche Leben im Schullandheim: Das Zimmer in Ordnung halten; den Tisch decken; das Geschirr abspülen; den Ausflug planen; den Bunten Abend gestalten; sportliche Aktivitäten durchführen; Spiele arrangieren; dem Verletzten helfen; Gespräche mit Personen aus der Region führen; dem Heimpersonal helfen und ihm danken. Auch hier gäbe es noch viele Beispiele.

Verantwortung hat - drittens - mit Vertrautmachen zu tun. Das Schullandheim bietet vielerlei Anlässe für die Begegnung mit neuen Interessensfeldern: Welche besonderen Begegnungsmöglichkeiten bietet die Region? Welche Vorhaben oder Projekte können wir hier durchführen? Wie sieht das Leben in

dieser Gegend aus, wo liegen die schönen und problematischen Seiten? Was gibt es an Vegetation, an Tieren, an Naturschönheiten? Wovon leben die Menschen, warum wohnen sie hier? Was unterscheidet das Leben hier von meinem Zuhause?

Mit den eben genannten Fragen ist bereits der Wissensaspekt angesprochen. Darüber hinaus läßt sich viel im neuen, andersartigen Lebenszusammenhang lernen, was mit Verantwortung zu tun hat: Wie richten wir unsere Zeit ein zwischen 'action' und Stille und Besinnung? Erfahre ich meinen Lehrer und meine Mitschüler in neuer Weise, lerne ich sie von einer anderen Seite kennen? Wo kann ich etwas empfangen und profitieren, wo kann ich etwas geben und wo helfen? Benützen wir das Schullandheim wie einen Dienstleistungsbetrieb, oder können wir irgendwo dienlich sein? Wie gehe ich mit meinem Heimweh um, und was 'machen' wir mit dem Heimweh von Mitschülern? Wie integrieren wir Außenseiter? Wie regulieren wir Konflikte?

Alle diese Beispiele sind sicher 'kleine Münze' im beschriebenen Sinn, aber auch und gerade das Kleine verdient seine verantwortliche Beachtung. Aus ihm setzt sich das 'große' Leben zusammen.

Ich schließe sinngemäß mit H. v. Hentig: Die Schritte können klein sein, wenn nur die Ziele groß sind! Und das Ziel einer Erziehung zur Verantwortlichkeit ist wahrlich ein großes Ziel.

Im Text erwähnte Literatur:

Danner, A.: Verantwortung und Pädagogik, Königstein 1985

Heid, H.: Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft, in: Neue Sammlung, 3/1991, S. 459 ff

Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806); Bochum 1983

Hornstein, W.: Aufwachsen mit Widersprüchen, Jugendsituation und Schule heute; Stuttgart 1990

Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung; Frankfurt a. M. 1979

Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: Berlinische Monatsschrift 1784, Dezember, S. 481 ff

Mertens, G.: Verantwortung als Ziel der Moralerziehung, in: Schulmagazin 5 10, 10/1993, S. 4 ff

Petzelt, A.: Wissen und Haltung. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung; Freiburg 1955

Saint-Exupéry, A. de: Der kleine Prinz, Düsseldorf 1958

Schütz, E.: Wissenschaft und pädagogisches Ethos, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/1980, S. 35 ff

Schurr, J.: Verantwortete Verantwortung. Grundsätzliches zum Ethos der Erziehung; in Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/1980, S. 46 ff

Weischedel, W.: Das Wesen der Verantwortung, Ein Versuch; Frankfurt a.M. 1958

Literatur mit Praxishinweisen:

Fauser, P. / Luther, H. / Meyer-Drawe, K. (Hsg.): Verantwortung; Friedrich, Jahreshft X 1992

Hauptamtlicher ("professioneller") Mitarbeiter im Schullandheim?

Wilhelm Kleiß

Vorbemerkung

Wenn ich mit meinesgleichen diskutiere, erhalte ich eine eindeutige und durchgängige Antwort: Wir brauchen keinen solchen. Dabei erinnern wir uns an unsere Aufenthalte in den fünfziger Jahren: Vierzig bis fünfundvierzig Kinder waren damals keine Seltenheit, Aufenthalte dauerten außerdem drei Wochen, Begleitpersonen waren nicht in jedem Fall obligatorisch. Die Aufenthalte - zumindest haben wir das so in Erinnerung - waren ein voller Erfolg: Wir erlebten eine außerordentliche Klassengemeinschaft, nahmen alle Gelegenheiten wahr, unsere Schülerinnen und Schüler beiläufig auf Denk- und Sehwürdigkeiten, so wie sie 'vor Ort',

d.h. in der Umgebung des Schullandheimes, zu haben sind, auf Schönheit und Vollkommenheit der Natur (die wir täglich aufsuchten) hinzuweisen. Wir vertieften die Erlebnisse und Erfahrungen im Gespräch und im schullandheimtypischen Unterricht, und, und, und . . .

Es war also keine Frage: Wir als Klassenlehrer bestritten den Aufenthalt. Einen professionellen Lehrer etwa, der im Schullandheim hauptamtlich tätig war, vermißten wir nicht nur, wir hätten ihn vielmehr als 'störend' empfunden!). Wir hatten uns ja entsprechend 'vorbereitet' bzw. waren evtl. als Jüngere mit einem erfahreneren Kollegen unterwegs. 'Vorbereitet?' Na ja, wir waren bereit, zu improvisieren, im Schulland-

heim abends uns - zusammen mit dem zweiten Kollegen oder auch mit der 'Begleitperson' - Gedanken über Ablauf und Gestaltung des nächsten Tages zu machen. Länger vorher, so

unsere Behauptung, wäre wegen der "Imponderabilien, die nun einmal für einen Schullandheimaufenthalt typisch sind", eine "Planung sowieso illusorisch".

Veränderte Situation im Schullandheim

Ich möchte im folgenden nun nicht auf die Begriffe 'Hauptamtlichkeit' und 'Professionalität' eingehen. Sie wären von kompetenterer Seite darzustellen und in Hinblick auf Schullandheim restlos zu klären²⁾. Es erscheint mir vielmehr geboten, Berichte zu reflektieren, so wie wir sie heute über praktizierte Aufenthalte im Schullandheim erhalten. Heute, das meint vorige Woche, in diesem Schuljahr, vielleicht im kommenden Schuljahr. Kunde davon erhalten wir in Gesprächen mit Lehrern, mit Heimverwaltern, mit Ortsbewohnern, aber auch mit Eltern und Schulleitern³⁾.

Ausgangssituation

Da ist festzuhalten, daß auch heutige Aufenthalte zum größten Teil wie beschrieben ablaufen, also beschwerdefrei und damit 'erfolgreich'. Es hat sich der Aufwand gelohnt, stellen Lehrer, Schule, Eltern und Kinder fest.

Allerdings werden wir zunehmend auch mit 'Auffälligkeiten' konfrontiert: Unsere Schullandheimverwalter beschwerten sich, daß einzelne Kinder, oft aber ganze Klassen zu laut, zu frech und herausfordernd gewesen seien, daß eine Menge in die Brüche gegangen sei, daß die Schüler gegammelt hätten, nicht gewußt hätten, was sie tun sollten (wobei die Verwalter angeblich eine Menge Hilfen hätten anbieten können). Es beschwerten sich aber auch die Ortsbewohner über zu große Lautstärke, über

Ungezogenheiten, z.T. über, vandalisches Treiben.

Auch unsere Kolleginnen und Kollegen haben viel auszusetzen: Die Klassen seien zu groß, sie könnten sich nicht mehr dem einzelnen Kind widmen, sie hätten zu viele verhaltensauffällige oder gar gestörte Kinder, es machte gar keinen Spaß mehr, auch sei das Haus nicht recht geeignet, der Hausverwalter zu aufdringlich und vieles andere mehr (insbesondere, daß 'der Staat' die zusätzliche Arbeit auch gar nicht honoriere, man habe sogar auf die zustehende Reisekostenerstattung ausdrücklich verzichten müssen).

Übrigens: Diesbezüglich wird das Ergebnis einer wissenschaftlichen Untersuchung zur Frage der Kurzaufenthalte von großem Interesse sein. Was betrachten Lehrer als belastende Momente beim Schullandheimaufenthalt?⁴⁾

Wir älteren Kolleginnen und Kollegen erinnern uns selbstverständlich auch an Probleme bei Aufenthalt. Aber offensichtlich nicht in dieser Häufigkeit und Zusammenballung. Eigentlich können wir das 'Lamento' nicht verstehen: kleinere Klassen, kürzere Zeiten; wo soll da Belastung herkommen?

Zweifelloos tun wir den 'heutigen' Kollegen aber unrecht.

Dauer des Aufenthaltes

Die kürzere Aufenthaltsdauer stellt sicher keine Erleichterung dar. Seien wir

ehrlich: Auch unsere 'ersten Tage' - und vor allem die ersten Nächte - waren manchmal turbulent. Die Schüler mußten erst einmal mit der neuen Situation fertig werden. (Die Lehrer vielleicht auch). Aber im Laufe der Zeit, und die gab es ja genügend, beruhigte sich die Lage. Jeder stellte sich offensichtlich darauf ein, daß er sich nun einmal in anderer Umgebung befand.

Spätestens ab der zweiten Woche traten Probleme im Verhalten, "mit der Disziplin", wie man damals sagte, kaum mehr auf. Der Lehrer konnte sich entlastet fühlen, die Kinder sprachen auf seine Signale an, waren da und dort so weit einsichtig zu machen, daß 'Ord-

nung' notwendiger Bestandteil des Zusammenlebens ist.

Erst mit der Vorbereitung auf den Abschiedsabend kam wieder Unruhe auf: Eine abermalige Umstellung stand bevor. Bereits zum Abschied im Schullandheim aber wurde in der Form wehmütiger Gefühle und nicht selten von Tränen deutlich, daß alle, die Schüler und Lehrer, diesen dreiwöchigen Lebensabschnitt zu verklären begannen. Noch heute, 40 Jahre später, denken wir und, wie sie immer bestätigen, auch die Schüler von ehemals, gern an die Zeit intensiven Erlebens und Erfahrens, die sich wohl insbesondere wegen der langen Dauer so tief eingepägt hat.

Die erziehliche Situation — auch im Schullandheim

Ganz ohne Zweifel ist die erziehliche Situation in der Schule - wodurch auch immer - schwieriger geworden. Das kann natürlich nicht ohne Auswirkung auf den Schullandheimaufenthalt bleiben. Weder Schule noch Schullandheimaufenthalt können das allgemeine Fehlen von Maßstäben, von Werten und an ihnen ausgerichteten Normen ersetzen - und das gleich gar nicht innerhalb eines Kurzaufenthaltes. Schule und Lehrer fühlen sich nicht selten machtlos. Vermutlich ist auch die Schmerzstelle beim Lehrer gesunken, weil er sich im Berufsleben (sicher zu Recht) mehr beobachtet, kontrolliert, vielleicht auch bedroht fühlt.

Das also mag die Situation kennzeichnen: Fehlende Wertbindung, fehlende Orientierung führen zu Verunsicherung, zu Unberechenbarkeit, zu Auffälligkeiten oder zu Oberflächlichkeit, vielleicht zu einseitiger Betonung des Kognitiven, der 'Wissens'-seite, des Abfragbaren.

Schule und in der Folge Schullandheim sind davon stark betroffen. Zwar hat

Schule eine äußere Form, die allerdings infolge ihrer Tradiertheit nicht selten als fragwürdig erlebt wird und folglich in Gefahr ist, mit Zwang durchgesetzt werden zu müssen, was natürlich erneut Widerspruch herausfordert. Der Teufelskreis kommt in Gang.

Schullandheim wäre da freier. Als besonderer Vorzug wird zu Recht immer wieder das Freisein vom Stundentakt erwähnt. Es können Tätigkeiten, Überlegungen sach- und personengerecht zu Ende geführt werden. Wer schon erlebt hat, wie sich eine Klasse eine ganze Woche lang von frühmorgens bis zum späten Abend z.B. beim Ball-überdie-Schnur-Spielen in der schullandheim eigenen Turnhalle erschöpfen kann, weiß, was gemeint ist. Unschwer läßt sich die gleiche Erfahrung wiederfinden, wenn sich die Klasse die Woche über einem durchdachten Projekt widmet, wenn sie während des Aufenthaltes ein Planspiel vorbereitet und durchführt usw. - In jedem Fall tut sie das fasziniert, 'schullandheimtypisch'.

Warum nützen wir diese Wirkung nicht?

Einerseits ist der Lehrer sicher auf den Schullandheimaufenthalt hin nicht ausgebildet⁵⁾. Es fehlen ihm Kenntnisse allgemeinen und ortsgebundenen Schullandheimrepertoires. Was er in dieser Beziehung zu haben glaubt, ist häufig als unterrichtsuntypisch nicht gepflegt, wenig gefördert, nicht geübt. Deutlich wird das immer bei der 'Freizeitgestaltung' im Schullandheim, sei es während der Pause nach dem Mittagessen oder am Abend, wenn der Lehrer glaubt, die Kinder würden schon von sich aus was finden (was natürlich nicht geht, weil alle Freispiele zwangsläufig immer wieder in 'Hahnenkämpfe' ausarten: Die vom Unterricht in der Heimatschule her gültige Rangreihe ist nicht mehr praktikabel). "Müssen wir schon wieder tun, was wir wollen?" ist - etwas überspitzt - die bezeichnende Schülerfrage dazu.

Dem Lehrer fehlt es in solchem Fall an Ausbildung, insbesondere hin zu soziologischen und sozialpädagogischen Praktiken. Kenntnisse und Fertigkeiten bringt er allenfalls - und wir schätzen das! - aus einem (früheren) Tätigsein in der Jugendarbeit mit (was sicher immer schon war: Auch der Lehrer früherer Zeiten hatte sehr häufig Erfahrungen in der Jugendarbeit). Bedenkt man nun, daß insbesondere wegen der wesentlich höheren Zahl von Aufenthalten pro Schullandheim (Vergrößerung des Angebotes, auch durch Verkleinerung der Klasse, insbesondere aber durch Verkürzung der Dauer) mindestens die dreifache Zahl von Lehrerinnen bzw. Lehrern einen Schullandheimaufenthalt durchführt, so wird die Not deutlich: Es mangelt dann tatsächlich an Vorerfahrungen, an Ausbildung.

Dazu kommt noch, daß im Schullandheim sonst üblicher 'Unterricht' nicht

möglich ist oder sein sollte. 'Schullandheimtypisch'? Was ist das? Wie läuft das ab?

Gelegenheitsunterricht, Freiarbeit, Projektarbeit usw. gehören zwar bereits zum Repertoire der Reformpädagogik; Kenntnis und Fertigkeiten in dieser Richtung wurden aber im Zeichen des curricularen Ansatzes vernachlässigt, sie sind zudem fächerwissenschaftlicher Vermittlung auch heute meist suspekt. Die Lehrerbildung krankt nicht selten an der - vielleicht auch fehlenden Auseinandersetzung zwischen Didaktik und Fachwissenschaft⁶⁾.

Das Ergebnis liegt auf der Hand: Während der Ausbildung werden an die künftige Lehrerin, den künftigen Lehrer gar keine oder zu wenig schullandheimtypische Vorkenntnisse und Vorerfahrungen herangetragen. Angebote mögen da und dort verdienstvoller Weise gemacht werden. Genutzt werden sie weil ohne Testatzwang und scheinbar nicht prüfungsrelevant - hauptsächlich wieder von denen, die ohnehin aus der Jugendarbeit kommen (s.o.), und von diesen, weil ihnen über alle Stoffvermittlung hinaus am persönlichen Kontakt zu der Schülerin, dem Schüler liegt.

Offenbar fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer auch persönlich zu stark in Anspruch genommen; u. a. auch, weil sie sich 'emanzipiert' haben, ihr Privatleben mit der gleichen Konsequenz leben müssen (Versorgung der Familie) oder doch zumindest möchten (was von ihnen, ich meine zu Recht, als Anspruch eingefordert wird), wie es im Beruf verlangt wird. An diesem Recht hindert der ganztägige Aufenthalt über eine Woche hin, von mehrwöchigen Unternehmungen ganz zu schweigen.

Dazu kommt noch, daß sich der Lehrer schon an der Schule stark gefordert

fühlt und sich seiner Meinung nach weder von der Schulleitung, den Behörden, der Schulaufsicht, vom Staat noch von den Eltern entsprechend gewürdigt, honoriert sieht. Er ist sensibel geworden, verwundbar und zieht daraus

Konsequenzen: Rückzug auf Vorschriften bzw. Emigration aus dem Pädagogischen. Der Schullandheimaufenthalt ist für ihn dann längst nicht mehr "Pädagogische Chance", sondern leider notwendiges Übel.

Resümee

Unsere Überlegungen haben uns zu der Feststellung geführt, daß die Situation in Schule und Schullandheim heute offenbar nicht mehr die gleiche ist wie vor einigen Jahrzehnten. Ich möchte dies, aber auch praktizierte oder abzuleitende Konsequenzen, kurz noch einmal zusammenfassen:

- Schule ist, insbesondere den Eltern, heute wichtiger denn je. Die Weichen zum sozialen Aufstieg, so scheint es, werden entscheidend in der Schule gestellt. Aus solcher Haltung heraus muß man fordern, daß sich auch der Schullandheimaufenthalt dieser Bedeutung von Schule unterstellt, mit anderen Worten muß für den Schullandheimaufenthalt nachgewiesen werden, daß er für den Schüler (und für seine spätere Karriere) wichtig ist, daß er, man kann das gut so sagen, hilft, 'Schlüsselqualifikationen' zu vermitteln⁶⁾. Dies kann einerseits geschehen durch seine besondere erziehlige Qualität, andererseits über einen Unterricht mit einer besonderen Qualität, so wie er in der Schule gegebener Umstände wegen nicht realisierbar, vielleicht auch nicht gewünscht ist.
- Die besondere erziehlige Qualität muß in jedem Fall gewährleistet sein, einerseits von den Bedingungen des Aufenthaltes (Dauer, ganz- und mehrtägiges Zusammenleben) her, andererseits auch wegen der

veränderten pädagogischen Situation in der heutigen Schule.

- Unterricht im Schullandheim wird einerseits an der Realbegegnung orientiert sein und dabei die Besonderheiten des jeweils aufgesuchten Schullandheimes berücksichtigen müssen, andererseits wird er andere Vermittlungsmöglichkeiten (ganzheitlich - überfachlich - themaschöpfend) heranzuziehen haben.
- Aus verschiedenen Gründen, denen nachzugehen ist⁴⁾, werden heute Aufenthalte von einwöchiger (d.h. eigentlich vier- bis fünftägiger) Dauer bevorzugt durchgeführt. Soll es dabei bleiben, sind sicher Überlegungen angebracht, wie man die Effizienz solcher Kurzaufenthalte gewährleisten bzw. steigern kann (z.B. durch vermehrte Vor- und Nachbereitung bzw. durch Konzentration).
- Der Schullandheimaufenthalt wird die Veränderung der Lehrkräfte zu berücksichtigen haben, er wird einerseits Rücksicht nehmen müssen auf fehlende Ausbildung, andererseits auf das geänderte Selbstbild des Lehrers. Wir werden auch nicht darum herumkommen, den zugrundeliegenden gesellschaftlichen Wandel gebührend zu berücksichtigen.

Es gibt sich meines Erachtens die klare Schlußfolgerung, die uns durch das Hinzukommen der 'östlichen' Schullandheime - weil dort schon vorgegeben noch erleichtert wird:

Hauptamtlicher ("professioneller") Mitarbeiter im Schullandheim

Wir können jetzt Folgerungen ableiten. Rechnung getragen werden muß den veränderten Erwartungen gegenüber dem Schullandheimaufenthalt, der veränderten Erziehungs- und Unterrichtssituation, der veränderten persönlichen Situation der Lehrer.

Ganz offenbar werden notwendige Qualifikationen während der Lehrerausbildung nicht gelehrt. Dazu gibt es angesichts der bestehenden Ausbildungsordnungen, die den Ausbildungsbetrieb ohnehin stets überlasten, auch keine Möglichkeit.

Wir müssen die Aufgabe also einer verstärkten Fort- und Weiterbildung überlassen, einer berufsbegleitenden Ausbildung, die nicht nur kognitiv belehrt, sondern Einstellungen vermittelt und Fertigkeiten anbahnt, daß der Lehrer daran Gefallen findet.

Insgesamt ist das ein hoher Anspruch an eine Fort- oder Weiterbildungsveranstaltung, der meines Erachtens nur über eine Folge von einwöchigen Veranstaltungen über Jahre hinweg in der besonderen Situation des Schullandheimes selbst erfüllt werden kann. Beziehen wir die Forderung der Kultusministerkonferenz ein, wonach jeder Schüler wenigstens einmal (!) während seiner Schulzeit im Schullandheim gewesen sein soll, dann müssen wir mindestens 20% aller Lehrer der Primarstufe und der Sekundarstufe I über Grund- und Aufbaukurse fort- und weiterbildend qualifizieren; und dies jeweils über mehrere Wochen hinweg.

Wir bemühen uns darum da und dort heute schon - häufig dezentral -, stellen allerdings Widerstände fest: Schulverwaltungen und auch Lehrer selbst klagen, daß Klassen allzu häufig verwaist

sind, daß solche Veranstaltungen zu kostspielig sind, daß die (wenigen) Schullandheime eigentlich den Schülerinnen und Schülern dienen sollen, daß die nötige (häusliche) weitere Übung des über die Fortbildung Angebahnten unterbleibt bzw. unterbleiben muß.

Zweifellos: Der Schullandheimaufenthalt ist in Gefahr, den Charakter einer geplanten pädagogischen Maßnahme zu verlieren. Schulverwaltung, Schulleitung und sicher auch die Kollegien hier und dort reagieren darauf und können sich nur mehr in eingeschränktem Maße zum pädagogischen Wert eines Schullandheimaufenthaltes bekennen. Auf diese Weise bleiben Belegungen aus, stellt sich Desinteresse ein, wird die öffentliche Anerkennung in der gewünschten Richtung mehr und mehr in Frage gestellt und damit natürlich auch die öffentliche Unterstützung.

Die Konsequenz liegt meines Erachtens auf der Hand. Sollen Schullandheimaufenthalte künftig - die Bemühungen der Schule ergänzend und abrundend (vielleicht auch einmal 'weiter'-führend) - sinnvoll durchgeführt werden, so brauchen wir dazu den hauptamtlichen Mitarbeiter, mit der Ausbildung zum Lehrer einerseits, mit sonderpädagogischer, freizeitpädagogischer Komponente andererseits. Mit seinen speziellen Fähigkeiten wird er dem Lehrer bei der Vor- und Nachbereitung des Aufenthaltes helfen (und dazu ganz konkrete Vorschläge machen); er wird behilflich sein, die erzieherische Situation im Schullandheim fruchtbringend zu gestalten⁷⁾, die spezifischen unterrichtlichen Möglichkeiten dieses konkreten Schullandheimes zu erschließen, Freizeitangebote sinnvoll zu nutzen. Er wird andererseits den Lehrer entlasten (Gruppenbil-

dung, Übernahme von Unterrichts- und Betreuungsaufgaben), wird der Lehrerin und dem Lehrer auch einmal die Möglichkeit ganztägiger Abwesenheit verschaffen (und auf diese Weise vielleicht sogar beitragen helfen, die Aufenthaltsdauer und damit die pädagogische Qualität der Aufenthalte zu steigern).

Über allem sollten wir nicht vergessen, daß tatsächlich jedes Schullandheim ja Besonderes bietet, sowohl hinsichtlich seiner landschaftlichen (Besonderheiten der geografischen Lage) und historischen Eingebundenheit als auch hinsichtlich des Zusammenhanges mit einem Wirtschaftsraum, einer politischen Gemeinde, einem Verkehrssystem usw. Dies alles sind sehr spezielle Bezüge, die erschlossen werden müssen und können - zweckmäßigerweise von jemandem, der dort, zumindest beruflich, ansässig oder doch eingebunden ist. Aus der Arbeit des hauptamtlichen Mitarbeiters im Schullandheim wird dann auch eine Reihe von Materialien hervorgehen, die aufgeschlossen und gepflegt werden wollen.

Wir brauchen also den hauptamtlichen Mitarbeiter im Schullandheim!

Wozu im einzelnen und wie wir ihn in die Lage versetzen, 'professionell' zu arbeiten, dann auch: wie wir ihn finanzieren wollen und können - darüber wird noch mehr und an anderer Stelle zu reden sein ²⁾.

¹⁾ Bewußt wurden in jener Zeit viele ein-klassige Häuser errichtet, weil sie am ehesten die Möglichkeit 'ungestörten' Zusammenlebens, d.h. ungestörter Beeinflussung boten; 'Micro-teaching', Laborcharakter des Schullandheimaufent-

haltes forderten solche 'Eindimensionalität'.

- ²⁾ Lothar Beinke: "Professionalität im Schullandheim", in "Schullandheim heute zwischen Tradition und neuen Herausforderungen", Bd. I der Reihe Pädagogik im Schullandheim der Bayerischen Akademie für Schullandheimpädagogik (BASP), Nürnberg, 1993
- ³⁾ Dazu bot sich dem Verfasser als ehemaligem Vorsitzenden eines Schullandheimvereins mit 5 Häusern, als Landesverbandsvorsitzenden und beruflich - als Schulaufsichtsbeamten reichlich Gelegenheit.
- ⁴⁾ Untersuchung im Auftrage der Bayerischen Akademie für Schullandheimpädagogik 1992 (Universität Regensburg, Hein Jürgen Ipfing erscheint 1995)
- ⁵⁾ Vergl. Jürgen Stammberger: "Schulleben und Lehrerbildung, Bestandsaufnahme und Perspektiven aus realistischer Sicht" Bad Heilbrunn, 1991: Zwar sind in der Lehrerbildung, so das Ergebnis der Untersuchung, an vielen Stellen durchaus Bemühungen erkennbar, dem Anliegen des Schullebens und damit u.a. auch des Schullandheimaufenthaltes stärker Rechnung zu tragen. Insgesamt gesehen ist jedoch die Vorbereitung des künftigen Lehrers auf dieses wichtige Tätigkeitsfeld unzulänglich, insbesondere unter den Bedingungen der ersten Ausbildungsphase.
- ⁶⁾ Lothar Beinke: "Berufswahlunterricht", Bad Heilbrunn, 1992 und ders. "Was macht die Schule falsch?" Osnabrück, 1991
- ⁷⁾ Andreas Möckel: "Sozialintegrative Wirkung gemeinsamer Aufenthalte behinderter und nichtbehinderter Kinder in Schullandheimen", Stellungnahme der Universität Würzburg zur Begründung modellhafter Schullandheimaufenthalte, 1992 (unveröffentlichtes Manuskript beim Verband Deutscher Schullandheim e.V.)

Berufliche Bildung und Umwelterziehung — unterstützt durch Schullandheimaufenthalte

Lothar Beinke

Die Schullandheime haben sich in den letzten Jahren - unterstützt durch die Finanzierung des Modellversuchs 'Umwelterziehung im Schullandheim' durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) - in ihrem Bestreben, neue inhaltlich/didaktische Konzepte zu entwickeln und ihre Institution als besonderen 'Lernort' zu etablieren, verstärkt der Umwelterziehung zugewandt. Darüber hinaus hat der Verband durch den Start einer Tagungsreihe zur Umwelterziehung auch Impulse für Berufsorientierung und Berufsausbildung setzen wollen¹⁾.

Die Schullandheimpädagogik hat sich - bedingt durch ihre Entstehung aus der reformpädagogischen Bewegung der 20er Jahre - bisher wenig mit der beruflichen Bildung beschäftigt²⁾. Die Verknüpfung von beruflicher Bildung mit Umwelterziehung fordert jedoch die Einsicht, daß Umwelterziehung nicht an Schulform- oder Schulstufengrenzen haltmacht. Im Gegenteil: Die Umwelterziehung erlangt auch in der beruflichen Bildung zunehmend Bedeutung. Da in den Schullandheimen eine besondere Chance zur Vermittlung umweltschonender Verhaltensweisen besteht, wird es zunehmend wichtig, die Chancen des Lernortes Schullandheim auch in die berufliche Bildung mit hineinzutragen. Das erfordert von der Schullandheimpädagogik die Aufnahme berufsorientierender Kenntnisse und die Berücksichtigung beruflicher Lernortver-

bunde und berufsbildender Inhalte in eine didaktische Lernkonzeptionierung des Schullandheimes.

Die fachliche Orientierung sowohl der beruflichen Bildung als auch der Umwelterziehung kann - will man sich nicht einer kaum begründbaren Selbstbescheidung unterziehen - nicht allein bei den Fachgebieten stehenbleiben, die sich originär in der Arbeit der Schullandheimaufenthalte behandeln lassen.

Es muß ein Weg der interdisziplinären Arbeit im Zusammenwirken von Theorie und Praxis gefunden werden. Dieser Weg ist nicht nur deshalb schwierig, weil er bisher noch wenig gegangen wurde, - er ist auch deshalb mühsam, weil sowohl neue didaktische Formen in den betroffenen Fachdidaktiken als auch neue Organisationsformen und neue pädagogische Konzepte für die Schullandheime erarbeitet und in den Schullandheimen umgesetzt werden müssen.

Wie kann man das für die gestellte Aufgabe realisieren?

Ich meine, zur Beantwortung dieser Frage sollten wir uns generell der Möglichkeiten eines Schullandheimaufenthaltes vergewissern. Das Schullandheim ist stets ein Ort des Schülersaufenthaltes zusammen mit Lehrern und Lehrern gewesen, der der erzieherischen, künstlerischen, spielerischen und gemeinschaftsorientierten Arbeit

und Erziehung diene. Die von uns vorgeschlagenen zusätzlichen Aufgaben bedeuten, daß neben diesen Aspekten das Schullandheim auch als Lernort mit Ernstcharakter im Sinne fachlicher Arbeit interpretiert werden soll.

Das Schullandheim ist also ein Erziehungsort geblieben, in dem Lernen und Leben miteinander kombiniert werden. Das Lernen aber vollzieht sich jetzt auch in Fächern und Disziplinen, die über den Rahmen der Eingebundenheit in die Natur, Landschaft und Gemeinschaft hinausreichen, die Beschäftigung mit ihnen aber nicht nur beibehält, sondern sie miteinander verbindet zu einer neuen Ganzheit.

Wenn damit angedeutet worden ist, daß unser Vorschlag den Rahmen traditionellen Schullandheimverständnisses nicht sprengt, sondern erweitert, dann müssen die inhaltlichen Komponenten näher betrachtet werden. Zu den Zielen der Umweltbildung gehört das Bewußtsein, daß Schutz unserer Umwelt nur möglich ist, wenn jeder einzelne dazu beiträgt. Umweltschutz setzt fundiertes Wissen und Verhaltensänderung voraus, Umweltschutz erfordert Umweltbildung. Diese Umweltbildung als Teil einer zeitgerechten Allgemeinbildung soll nicht eine besondere Disziplin oder ein besonderes Schulfach werden, sie muß vielmehr an verschiedenen Inhalten in mehreren Fächern oder in fächerübergreifenden Bildungsveranstaltungen verwirklicht werden.

Dazu ist erforderlich, daß

- Informationen über Umweltbelastungen allgemeinverständlich dargeboten werden und
- die Konsequenzen des eigenen Verhaltens in der Umwelt durch Anleitung zur Beobachtung und des eigenen Verhaltens verdeutlicht werden.

Krol und Diermann³⁾ formulieren für das Lernziel 'Umweltschutz', daß die Auseinandersetzung mit diesen Problemen Einsicht in die Mitverantwortlichkeit der Adressaten vermitteln und die Bereitschaft wecken muß, sich diesen Problemen zu stellen und beim Bemühen ihrer Bewältigung teilzunehmen. Im einzelnen zählen sie Fähigkeiten zum Erkennen auf, daß nämlich ein steigendes Abfallaufkommen auf verbrauchten Deponieraum stößt, Luft, Boden und Wasser belastet und zu steigenden Entsorgungskosten führt. Es sollen umweltverträgliche Produktionsverfahren und Produkte entwickelt werden, und es seien Rahmenbedingungen zu schaffen, die umweltverträgliches Verhalten für Produzenten und Konsumenten als ökologisch vorteilhaft erscheinen lassen. Die gesetzlichen Grundlagen zur Abfallwirtschaft müssen das Ziel verfolgen, die ökologische und soziale Umwelt zu sichern und die Entsorgungskosten zu minimieren. Es müssen Fähigkeit und Bereitschaft gefördert werden, im eigenen Handlungsfeld die Möglichkeiten der Abfallvermeidung und -verwertung zu nutzen und dem eigenen Einflußbereich für Vermeidung verantwortungslosen Umgangs mit Abfallmaterialien Raum zu schaffen.

Alle diese jüngeren Vorschläge basieren letztlich auf dem Umweltprogramm der Bundesregierung von 1971 und seiner Fortschreibung im Umweltbericht von 1976, wo ausgeführt wird, daß Umweltpolitik als zukunftsichernde Aufgabe für Staat und Gesellschaft auf allen Ebenen des Bildungswesens zu vermitteln ist, um die Voraussetzungen für eine Neuorientierung des Denkens und Handelns zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen zu schaffen. Vor allem die Bereiche der Ausund Fortbildung sollen auf ein umweltbewußtes Verhalten im beruflichen und privaten Bereich hinwirken⁴⁾.

1980 faßte die Kultusministerkonferenz einen Beschluß vor dem Hintergrund der Erkenntnis, daß für den einzelnen und die Menschheit insgesamt die Beziehungen zur Umwelt zu einer Existenzfrage geworden sind. Nach diesem Beschluß wird es zur Aufgabe der Schule erklärt, bei jungen Menschen das 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.

Die Schule soll durch Vermittlung von Einsichten in die komplexen Zusammenhänge unserer Umwelt die Probleme aufzeigen, die aus ihrer Veränderung entstehen; denn der Mensch ist sowohl Verursacher als auch Betroffener von Umweltveränderungen. Es wurde erklärt, daß die Ziele der Umwelterziehung an verschiedenen Inhalten in mehreren Fächern oder in fächerübergreifenden Unterrichtsveranstaltungen verwirklicht werden können. Damit wurde Umwelterziehung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, das in gleicher Weise den naturwissenschaftlichen wie den gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsbereich durchdringt, erklärt.

Aber die Umwelterziehung umfaßt nicht nur den Bereich der allgemeinbildenden Schulen. Auch in der beruflichen Bildung müssen ihre Ziele und Inhalte und Methoden wirksam werden. Der Betrieb als Lernort wird als besonders geeignet erklärt, umweltrelevante Einsichten zu vermitteln und den Umweltschutzgedanken zu fördern. Entsprechend gezielt wurde der Umweltschutz in die Berufsausbildung der Betriebe einbezogen.

Will man das im Unterricht realisieren, kann man diesen Unterricht nicht nur auch nicht im Rahmen beruflicher Qua-

lifizierung - als reine Informationsveranstaltung konzipieren. Es muß vielmehr nach einem umfassenden Prinzip gesucht werden, das die Kombination von Informationsteilen, Handlungsmotivationen und emotional gestimmtem Engagement miteinander verbindet.

Das in diesem Vorschlag eingeschlossene Prinzip ist das Prinzip der Jugendorientierung. Es wird hier ergänzt um den Vorschlag zur Schaffung von strukturierten peer-groups. Eine solche Jugendorientierung - sofern sie sich nicht auf die Berufsbildung bezieht - ist ein wichtiger Aspekt nichtschulischer Lernvorgänge und darf nicht in zweckrationale Unterrichtsmodelle gepreßt werden. Ebenso wie im Verlauf der Berufsorientierung ist eine außerschulische Informationsveranstaltung wie z.B. in einem Umweltzentrum bei der Erziehung zum Umweltschutz wirksam.

Die außerhalb des Lernortes Schule durchgeführte Bildungsveranstaltung hat nicht deshalb die Schule verlassen, um einem modischen Trend zu folgen und den Lernortwechsel ohne didaktisch/methodische Differenzierung zu vollziehen. Die Wahl hier des Lernortes Schullandheim soll zielgerichtet und strukturadäquat eine Ergänzung der Lernmöglichkeiten am Lernort Schule erreichen, mit der zusätzliche Lernimpulse und Lernerlebnisse erzielt werden. Der Lernort Schullandheim vermag genuin die affirmativen Gehalte von Lernzielen zu verbessern. Er soll in dem hier vorgelegten Vorschlag weiterhin durch gezielte heterogene peer-group-Strukturen zwischen den Gruppen - Schüler allgemeinbildender Schulen und Schüler berufsbildender Schulen - sonst kaum formbare Lehr- und Lernaktivitäten ermöglichen.

Die dadurch ausgelösten Selbstverständigungs- und Aufklärungsprozesse sind langfristig anzulegen, und der

Lernort Schule ist zu öffnen zur Kooperation mit den anderen intendierten Lernorten. Daß hier der Lernort Schullandheim seinen hohen Stellenwert beanspruchen kann, liegt in der Erfüllung der Ansprüche an die für das Thema Umweltschutz wesentlichen Komponenten der Mitmenschlichkeit. Mit dem Lernortverbund wird die verkürzte Orientierung auf Rationalität ebenso vermieden wie eine fachliche Isolation durch ein eigenständiges Unterrichtsfach. Bei der Kombination von Berufsorientierung mit Umwelterziehung muß der Unterricht auch eine Kombination von Lernorten berücksichtigen.

Umweltschutz und Berufsorientierung sind Themen, die sich aus einem erweiterten Bildungsauftrag der Schulen ableiten: einer Erziehung für die gesellschaftlichen Erfordernisse der Welt, in der wir leben, und damit einer Erziehung, die Allgemeinbildung auch als die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt versteht.

Das schließt ein:

- Hinführung zu einer konkreten Berufswahlentscheidung, das heißt hier: Berücksichtigung von Berufen im Bereich ökologischer Arbeitszusammenhänge.
- Im Sinne einer allgemeinen Berufsausbildung (Sekundärqualifikation, Schlüsselqualifikation) Vermittlung von Fähigkeiten, die jedem Beruf eigen sind, aber eben doch einen deutlichen Berufs- und Arbeitsbezug haben.

Sobald die Schule ihren Schonraum verläßt und z.B. ihre Schüler zu praktischer Arbeit in einem Betrieb führt, können die Zielsetzungen nicht wie bisher für Schule üblich von ihr gesetzt werden, sondern sie müssen zumindest mit den Strukturen und Erfordernissen des jeweiligen außerschulischen Lernortes

abgestimmt sein. In Betriebspraktika werden gerade deshalb Ziele angestrebt, weil sie den bisherigen Lehr- und Lernverfahren noch nicht vermittelbar erscheinen. Mit anderen Worten: Kann also im Betrieb noch eine schulische Zielsetzung des Lernverfahrens (der Methode) und des Inhaltes (der Didaktik) erfolgen?

Ich meine: grundsätzlich nur begrenzt. In dieser Begrenzung liegt ein Verlust, aber auch eine Chance zu einem Gewinn. Dieser Gewinn sucht pädagogische Planung in der Umwelterziehung und in der Berufsorientierung außerhalb des Lernortes Schule und in der Erweiterung der Praxisorientierung über einfache Betriebspraktikumsformen hinaus, mit denen bisher versucht wurde, die schulischen Grenzen vom Unterricht zu überwinden.

Es liegt also nahe, sowohl für die Umwelterziehung als auch für die Berufsorientierung die Betriebspraktikumsstrukturen und Vorbereitungen als auch die Umweltproblematik sowohl handlungsorientiert als auch situationsbezogen und problemorientiert zu gestalten. Da diese Forderung Handlungsorientierung, Situationsbezug und Problemlösungsorientierung - gleichsam gekoppelt ist mit der Absicht, zwischen den verschiedenen Schülerpopulationen (Berufsschule, allgemeinbildende Schule) einen Kommunikationsprozeß zu ermöglichen, der in der herkömmlichen Schulorganisation nicht möglich ist, bietet sich für einen Versuch der Lernort Schullandheim an.

Die Informationsweitergabe von älteren Schülern an jüngere Schüler, Auszubildende und Praktikanten bedeutet nicht nur einen Lehr- und Lernprozeß in dieser Richtung, sondern auch umgekehrt einen Lehr- und Lernprozeß von den Hauptschülern und Realschülern zu den Berufsschülern hin. Besonders in

der Frage der Berufsorientierung haben die Mitglieder von peer-groups, wenn sie bereits in der Ausbildung sind, Vorbildfunktion für Berufswähler. Wer aber schon in der Berufsausbildung steht, hat auch engere Kontakte zu Umweltproblemen und Umweltproblemlösungen.

Wirksamer Umweltschutz ist stets mehr als die Anwendung technischen Wissens und die Einhaltung von Normen und Standards. Die Einsicht des einzelnen in die Folgen seines Handelns, die für ihn merkbar oder unmerklich wieder zurückwirken, hat große Bedeutung für umweltbewußtes Verhalten⁵⁾. Da fast alle Berufe mittelbaren oder unmittelbaren Bezug zum Umweltschutz haben, ist auch eine allgemeine Orientierung zur beruflichen Bildung in Sachen Umweltschutz möglich. In jeder Berufsausübung entstehen häufig Gefahren für die Umwelt durch Unkenntnis, Nichtbeachten von Vorschriften, Unachtsamkeit, Rücksichtslosigkeit oder Bequemlichkeit. Das ist deshalb auch beachtenswert, weil praktische Ansätze, Modelle und Projekte zur beruflichen Umweltbildung häufig noch unverbunden und ohne theoretische Konzeption aus dem unmittelbaren Handlungsdruck heraus entstehen, d. h., zu ihrer Wirksamkeit müßten sie besser vernetzt, ausgewertet, genutzt und auf ihre Übertragbarkeit hin geprüft werden. Mit diesem Ergebnis könnten dann inhaltliche Elemente zur Umwelterziehung in der Berufsbildung realisiert werden.

Die Studie des BIBB 'Berufliche Umweltbildung - umweltgerechte Berufspraxis' setzt sich nicht nur mit Fragen der Qualifikationsanforderungen für ökologisch orientiertes Handeln auseinander, sondern befaßt sich auch mit den Voraussetzungen für den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen auch unter Möglichkeiten und Bedingungen der unterschiedlichen Lernorte. Neben

dem Bildungsbestandteil 'Sachverstand' treten auch noch 'Sinnliche Erfahrung' und 'Verantwortung für die Natur' im Rahmen der Umwelterziehung auf⁶⁾.

Da die Wirksamkeit von Umweltschutzmaßnahmen weitestgehend mitbestimmt ist durch die Ausbildungsordnungen, ist es im Rahmen der beruflichen Umwelterziehung wichtig, die Ausbildungsordnungen so zu konzipieren und zu verändern, daß auch der Umweltschutz darin thematisiert wird. Entsprechende Beispiele zur Berücksichtigung der Umweltthematik in den Ausbildungsordnungen liegen vor⁷⁾. Diese Thematik soll in die Gesamtausbildung integriert werden, d.h., Umweltschutzhinhalte werden den anderen fachlichen Anforderungen nicht einfach hinzugefügt, sondern nach Möglichkeit in die fach- bzw. berufsspezifischen Ausbildungsgegenstände eingebettet.

Das Ziel ist dabei, die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen zur Umweltthematik an die Berufsrolle der Lernenden zu binden und sie dadurch zu befähigen, im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit die Belange des Umweltschutzes qualifiziert wahrzunehmen. "In den neueren Ausbildungsordnungen wird die Umweltrelevanz bestimmter Ausbildungsinhalte durch geeignete handlungsorientierte Formulierungen, integriert in die Fach-Lernziele, hervorgehoben. In Einzelfällen ist Umweltschutz auch ausdrücklicher Gegenstand von Zwischen- und Abschlußprüfungen." ⁸⁾. Da die Gesamtentwicklung, die unsere Umwelt belastet, in der Umwelterziehung weitere pädagogische Maßnahmen notwendig machen wird, können auch besondere weitere Umweltberufe erforderlich werden, die eine abgeschlossene Ausbildung und zusätzliche Fortbildung im Umweltschutz voraussetzen, z.B. für verantwortliche Funktionen der Planung, des Durchführungs-

managements, der Verwaltung und Kontrolle auch für spezifische Umwelttechnik und Umweltinformatik. ⁹⁾

- 1) Die Tagungsreihe wurde im Jahre 1990 in der Tagungsstätte Rauschholzhausen der Universität Gießen gemeinsam von der Pädagogischen Arbeitsstelle beim Verband Deutscher Schullandheime und dem Institut der Arbeitslehre-Didaktik der Universität Gießen begründet. Es sind bisher vier Tagungen durchgeführt worden, die jeweils Lothar Beinke und Klaus Kruse organisiert und geleitet hatten und die in Tagungsbänden dokumentiert wurden (in der Herausgeberschaft der genannten Initiatoren). Die zweite Tagung in der Reihe fand während der Jahresverbandstagung 1991 in Bonn statt, die dritte Veranstaltung in dieser Reihe wurde in Oberwiesental (Sachsen) gemeinsam mit Conrad Sachs (Technische Universität Chemnitz) durchgeführt. Die vierte Tagung in Jahresfolge fand 1993 wiederum in Schloß Rauschholzhausen (Universität Gießen) statt.
- 2) Ausnahmen: In Rheinland-Pfalz existiert der 'Schullandheimverein für Berufsbil-

dende Schulen in Rheinland-Pfalz e.V.', der Träger des Schullandheims Eppnbrunn ist. Berufsbildende Schulen in Hamburg und Hannover sind ebenfalls mit bestimmten Schullandheimen verbunden (z.B. Schullandheim Lankau bei Hamburg und Schullandheim Burgwedel bei Hannover).

- 3) Krol/Diermann, "Umwelt- und Verbraucherpolitik im Europäischen Binnenmarkt" in: Verbrauchererziehung und wirtschaftliche Bildung, Heft 1/92
- 4) vgl. Kramer, Wolfgang, "Umwelt im Unterricht", Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 141, Köln 1988
- 5) vgl. "Umweltschutz in der beruflichen Bildung", Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Berlin/Bonn 1992, empirische Studien zur Umweltbildung, S. 12 f
- 6) ebenda, S. 3
- 7) ebenda, S. 6
- 8) ebenda, S. 7
- 9) ebenda, S. 10

Nachbereitung im Schullandheim: Das Schülerbetriebspraktikum

Manfred Vogel

Da gehen die Schülerinnen und Schüler - 15 bis 17 Jahre alt - für zwei oder, noch besser - für drei Wochen in einen Betrieb, in ein Rechtsanwaltsbüro, in die Kreisverwaltung, in ein Krankenhaus, in einen Handwerksbetrieb oder zur Bank, um dort ein Schülerbetriebspraktikum zu absolvieren.

Vielfältig sind die offiziellen und die amtlicherseits zurückhaltender definierten Ziele eines solchen Praktikums und die Vorstellungen, die die Mädchen und Jungen haben. "Die Schülerinnen und Schüler sollen ihr Interesse für einen Arbeitsbereich berufsorientierend mit der Realität in Beziehung setzen",

"endlich einmal heraus aus der Schule", "die Schülerinnen und Schüler sollen sich in einem Berufsbereich in der Praxis bewähren, lernen, in einem Team zu arbeiten und sich so mit der sozialen Wirklichkeit von Arbeit vertraut zu machen", das "unmittelbare Kennenlernen der Berufs- und Arbeitswelt" und "vielleicht finde ich dort bereits eine Lehrstelle", das sind einige der Aussagen von Berufenen und von Schülern über das Schülerbetriebspraktikum.

Sehr schnell hat man erkannt, daß das bloße Aussenden der Mädchen und Jungen in die Berufswelt mit dem ein- oder zweimaligen Besuch der betreuenden Lehrkraft allein nicht genügen kann. Gewiß, dort gibt es einen Jungen, der am liebsten früher schon Vaters Auto auseinandergenommen und wieder zusammengesetzt hätte und der die Erfüllung seiner Berufsvorstellung nun auch in einer Pkw-Werkstatt realisiert sah (die auch zugesagt hat, daß sie ihn nach seinem Schulabschluß einstellen werde), und jenes Mädchen, das immer so gern mit kleineren Kindern gespielt und auch schon als Babysitter gejobbt hatte, um dann im Kindergarten festzustellen, daß es den ständigen Geräuschpegel auf die Dauer nicht aushalten würde.

Für sie beide war - im positiven wie im negativen Falle - das Schülerbetriebspraktikum allein bereits ein voller Erfolg, zumindest was ihre berufliche Vorstellung betrifft. Aber die Berufsorientierung ist nur ein, wenn auch durchaus wichtiges Ziel eines Schülerbetriebspraktikums.

Der gruppenspezifische und der psycho-soziale Aspekt, die kritische Auseinandersetzung mit der Wirtschafts- und Arbeitswelt und das Gewinnen einer kritischen Distanz zu den eigenen während des Praktikums gewonnenen Erfahrungen, das alles ist nur innerhalb

der Klasse und - noch besser - in Gesprächen von Kleingruppen zu gewinnen.

Hier bietet sich ein - etwa einwöchiger - Schullandheimaufenthalt geradezu an, der unmittelbar an die Praktikumszeit anschließen sollte und der in einer Reihe von Ländern auch befürwortet und empfohlen wird.

Die Schülerinnen und Schüler sprudeln nach dem Praktikum geradezu über von den Erlebnissen während der zurückliegenden Wochen. Anders als im Unterricht hatten sie ja - ähnlich wie nach den Ferien, aber doch noch viel intensiver - ganz unterschiedliche individuelle Erfahrungen gemacht. Und die gilt es einander auszutauschen.

Da reicht dann nicht die vom Stundenplan her zur Verfügung gestellte Doppelstunde - "und in der nächsten Woche machen wir dann weiter" - , sondern da will man fortfahren mit den Mitteilungen, mit der positiven wie negativen Kritik, mit den Empfehlungen und Ratschlägen, die man den Lehrerinnen und Lehrern für das Praktikum der nachfolgenden Jahrgänge mit auf den Weg geben will.

Schnell ist darüber der erste Tag im Schullandheim, der wegen der Anreise ohnehin nicht voll zu zählen ist, verstrichen. Bewußt sind hier von den Betreuern noch keine Strukturen gesetzt worden, die den Erzähltrieb nur behindern würden. Möglicherweise haben sich die einzelnen Klassen - wegen der Dreizügigkeit der Schule waren immerhin mehr als achtzig Mädchen und Jungen beteiligt - in kleinere Gesprächsgruppen geteilt. Ein Schullandheim, das bei der nötigen Größe viele solcher 'Nischen' hat, ist hier natürlich von Vorteil.

Erst am nächsten Tag wird mit der Strukturierung begonnen. Und auch dies wieder in kleineren Arbeits- und

Diskussionsgruppen, die zunächst nach den Berufsfeldern gegliedert waren. Die Ergebnisse sollten dann im Klassenplenum zusammengetragen und anschließend auf Wandzeitungen veröffentlicht werden.

Zur Verwunderung der Schülerinnen und Schüler zeigte sich, daß es durchaus im gleichen Berufsbereich zu sehr unterschiedlichen Erfahrungen gekommen war. Da waren ein paar 'Groß- und Einzelhandelskauffleute' frustriert über die immer gleiche Arbeit - Waren auspacken, "Auspreisen durfte ich nicht", in die Regale stellen und das Leergut zerkleinern -, und andere fanden den Umgang mit den Kunden - "nach einer Woche konnte ich jedem sagen, wo welche Ware zu finden ist" - "ganz prima". Und manchmal wurden die negative Kritik und das positive Echo von Praktikanten laut, die sogar in dem gleichen Betrieb tätig waren. Wunderbare Ansätze für den Lehrer, hier tiefer zu graben.

Trotzdem sei hier nicht verschwiegen, daß es Berufsfelder gab, die überwiegend positiv aufgenommen wurden - sehr zum Erstaunen der Lehrer waren das Tätigkeiten in Behörden, in Rechtsanwaltsbüros und in einigen handwerklichen Bereichen -, und andere, bei denen mehr 'Abwahlen' - "nein, diesen Beruf möchte ich später keinesfalls ausüben" - vorkamen, dies eher in einzelnen Sparten sozialer Berufe. Aber das ist gewiß eine sehr individuelle Feststellung, die andere Betreuer gleichermaßen aus ihrer Erfahrung bestätigen wie widerlegen können.

Zwei Tage später war die erste Serie der Wandzeitungen fertig. Die ursprünglich sehr subjektiv geprägten Eindrücke einzelner hatten sich inzwischen durchaus schon merklich objektiviert.

Die nächste Phase galt der Frage nach der Effektivität des Praktikums. Aus-

gangspunkt waren anonyme Fragebogen, die zur besseren Einordnung lediglich die Berufsfelder abfragten, in denen das Praktikum absolviert wurde.

Fragen nach der Art der Tätigkeit (beobachtend, aktive Teilnahme), nach der Selbständigkeit der Arbeit, nach der Mitarbeit in einer Gruppe (einem Team), nach der Produktivität der Arbeit - "hast Du für den Betrieb produktiv oder (nur) für Dich selbst gearbeitet?" - würden natürlich in den unterschiedlichen Berufsfeldern völlig anders beantwortet. Der nächste Fragenblock befaßte sich mit dem subjektiven Eindruck über die Praktikumsstelle bis hin zu dem Fragenkomplex, ob ein solcher Beruf und die Tätigkeit in dem gewählten Praktikumsbetrieb bereits vor dem Praktikum als erstrebenswert angesehen wurden und wie beide nun - nach dem Praktikum - eingeschätzt werden.

Auch hier bieten sich offene Gesprächskreise an, denen die zusammengefaßten Ergebnisse der Fragebogen nach Art einer Statistik vorgegeben werden. Es werden Erkenntnisse gefunden, nach denen Praktikanten und damit auch Auszubildende (Lehrlinge) offensichtlich in bestimmten Berufsbereichen, etwa im Handwerk oder auch in Arztpraxen, recht schnell in die 'Produktion' übernommen werden, wobei das zuschauende Mithelfen bei einem Älteren der erste Schritt sein kann. In Industriebetrieben dagegen ist es eher wahrscheinlich, daß der Auszubildende zunächst in einer längeren Anlaufphase 'unproduktiv' in der Lehrlingswerkstatt ausgebildet wird, ehe er in den eigentlichen Produktionsablauf überwechseln kann. Eine Praktikantin im Kindergarten läßt sich eben viel leichter in das Gesamtgeschehen einfügen als ein Schüler, der in einem hochspezialisierten Fertigungsbetrieb praktiziert. Auch diese Phase wurde auf Wandzeitungen dokumentiert.

Diese und eine ganze Reihe von weiteren Erkenntnissen werden gewonnen, die natürlich von Fall zu Fall und auch regional unterschiedlich sein dürften. Sie sollen hier auch nicht als objektive Feststellungen, sondern nur als die individuellen Ergebnisse einer überschaubaren Schülergruppe gesehen werden. Die Ergebnisse sind nicht transformierbar; aber es sollen mögliche Wege dargestellt werden, die während einer Nachbereitungsphase eines Schülerbetriebspraktikums in einem Schullandheim beschritten werden können.

Die Nachbereitungsphase in einem Schullandheim in der hier dargestellten Form beläuft sich auf etwa dreißig Stunden. Würde man diese Zeit auf jeweils zwei wöchentliche Schulstunden verteilen, so würde sie sich - die Ferien einbezogen - auf rund ein halbes Jahr, vom Ende des Praktikums gerechnet, ausdehnen. Man fragt sich da, wieviel von den damaligen Eindrücken aus den Betrieben denn dann noch gegenwärtig sind.

So aber kommen die Schülerinnen und Schülern nach einer Arbeitsphase, die voll aus der jüngsten Vergangenheit schöpfen konnte, mit neuen Erkenntnissen und akzeptablen Ergebnissen nach Hause. Sie haben erkannt, wie sich ihre eigenen subjektiven Erfahrungen im Betrieb einbetten ließen in die der Mitschülerinnen und Mitschüler, sie konnten daraus Verallgemeinerungen ziehen, die zumindest in ihrem lokalen Erkenntnisbereich objektivierbar sind. Sie werden auch Erfahrungen der anderen auf sich projizieren können, und das vor allem, wenn sie eine Diskrepanz zwischen ihren Vorstellungen und der Realität ihres 'Praktikanten-Berufs' erfahren mußten.

Die Nachbereitung eines Schülerbetriebspraktikums in einem Schullandheim ist ein typisches Beispiel für das

Konzentrieren und 'Blocken' von Themen und Aufgabenstellungen. Wir kennen es vom Blockunterricht der berufsbildenden Schulen, der zumindest in den Fachbereichen, die räumlich nur dünn besetzt sind, sogar in sog. Heimschulen stattfinden kann. Bei diesem Blockunterricht mit seinen klar definierten und vom Lehr- und Prüfungsplan gesteuerten didaktischen Lernzielen wird für projektorientiertes Arbeiten wie bei unserem Thema wenig oder kein Raum gelassen. Deshalb kann man die Methodik dieses Unterrichts auch nicht auf unsere Arbeitsweise übertragen. Übertragbar aber können Teile der dort erprobten Arbeitsorganisation sein: Konzentration des Projektes auf wenige Tage, Erarbeitung von vorzeigbaren Dokumentationen (hier: unsere Wandzeitungen zum 'Ausklang zweier Phasen'), Arbeit in kleineren Gesprächskreisen, keine Schulglocke und damit das völlige Auflösen der starren und frustrierenden Stundeneinteilung. Nur die Essenszeiten sollten bei allem Arbeitseifer eingehalten werden!

Und man könnte den Zirkel weiter schlagen: Ähnliche Arbeitsweisen wünscht man sich auch bei Projektwochen der Schulen. Gewiß, dabei gibt es in der Regel keine starren Schulstunden mehr, und die Arbeit an einem bestimmten Projekt konzentriert sich auf wenige Tage. Aber es stören dann immer noch - und möglicherweise sogar besonders - die vielen anderen Arbeitsgruppen mit ihrem individuellen Rhythmus. Und oft fehlen dann wegen dieser Gruppen auch unsere 'Nischen', in die man sich zur Diskussion mit wenigen zurückziehen kann. Warum, so die Frage, nutzt man nicht bei Projektwochen viel stärker die Möglichkeit der Arbeit in einem Schullandheim?

Damit würde man übrigens auch das leidige Raumproblem in den Schulen mildern, das fast überall als Negativfaktor bei Projektwochen auftritt.

Viele Wege führen (nicht) nach Rom

oder

Wozu brauchen wir einen Bundesverband?

Wilhelm KleiB

Verbandsebenen

Auf den ersten Blick mag der Verband Deutscher Schullandheime unübersichtlich erscheinen. Er weist aber klare Strukturen auf:

Am ehesten kennt man noch die einzelnen **Schullandheimträger**, denn mit ihnen haben Lehrerin und Lehrer zunächst und meist ausschließlich Kontakt. Diese Träger sind in der Mehrzahl eingetragene, gemeinnützige Vereine. Es gibt aber auch, vor allem in den neuen Bundesländern, kommunale Träger von Schullandheimen.

Über dieser konkreten Ebene wölbt sich ein erstes Dach: die **Landesverbände**.

Traditionsbedingt haben sie zwar unterschiedliche Bezeichnungen und z.T. auch unterschiedliche Rechtsformen: Sie nennen sich ARGE (Arbeitsgemeinschaft) oder 'Landesverband' oder auch 'Schullandheimwerk'. Wegen des föderativen Aufbaues der Bundesrepublik, vor allem weil Schule Ländersache ist, kommt ihnen aber eine ganz entscheidende Bedeutung zu: sie vertreten die Sache der Schullandheime gegenüber ihrem Land.

Die große Klammer aller Initiativen auf dem Schullandheim-'Markt-der-Möglichkeiten' aber ist letztlich der **Bundesverband**, um dessen Aufgaben es hier geht.

Der Verband hat einen Satzungsauftrag

Der Verband Deutscher Schullandheime ist '**Fachverband für Schullandheimpädagogik**', so will es seine Satzung. Diese Festlegung ist sehr umfangreich, sie fordert die Diskussion von Fragen des Selbstverständnisses ebenso, wie die Verpflichtung zu pädagogischer und didaktisch-methodischer Hilfestellung bis hin zur Darstellung, Weitervermittlung. Im folgenden wird davon ausführlich die Rede sein.

Der Verband ist ferner '**Spitzenverband der Schullandheimträger**', vertritt ihre und der Landesverbände ge-

meinsamen Belange. So hat er sich zur Absicherung seiner Angelegenheiten mit anderen Verbänden, z.B. mit Lehrer- und Elternverbänden, mit dem Deutschen Jugendherbergswerk (DJH) oder mit dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV) auseinandersetzen.

Desgleichen kann nur ein Bundesverband angemessener Verhandlungspartner gegenüber Bundesministerien oder gar Behörden auf europäischer Ebene sein, was sich in den letzten zwanzig Jahren im Zuge der Modellversuche be-

währt hat. Ein Landesverband oder gar einzelne Schullandheime wären hier nicht angekommen.

Der Verband hat aber auch die Aufgabe der **Hilfestellung für Landesverbände und Gruppen von Schullandheimen**. Ich brauche da nur an das Paradebeispiel dieser Tage, an die koordinierende Funktion des Verbandes beim Übergang der ehemaligen 'Stationen junger Touristen' zu Schullandheimen zu erinnern. Nach ersten tastenden, aber sehr wichtigen Annäherungen in Neustadt/Weinstraße, Mai 1990, sind die unterschiedlichen Ansätze inzwischen so weit verflochten, daß bereits im Mai 1992 in allen neuen Bundesländern Schullandheim-Landesverbände existie-

ren und in der Delegiertenversammlung des Verbandes vertreten sind. Die 'neuen' Delegierten sprechen heute für fast 100 Schullandheime!

Diese Entwicklung hat aber ihr Ende noch nicht gefunden: allenthalben sind Gemeinden und Landkreise als derzeitige Träger im Begriff, für ihre Schullandheime passende Rechts- und Wirtschaftsformen zu finden. Der Verband verfügt in dieser Hinsicht über jahrzehntelange Erfahrung. Er wird rechtlich beraten, gangbare Wege zur Verwirklichung anregen und angemessen funktionierende Lösungen vorstellen. Solcher Hilfestellung bedarf es im übrigen nicht nur hinsichtlich der Trägerschaften im östlichen Teil unseres Landes.

Der Verband als Hüter des Selbstverständnisses

Die Schullandheimpädagogen der zwanziger Jahre waren davon überzeugt, daß sich das Selbstverständnis der Schullandheimbewegung vornehmlich aus der Umsetzung wichtiger reformpädagogischer Grundsätze speist.

Noch heute betrachten wir das **Schullandheim als 'pädagogische Tat'** (Heinrich Sahrhage, 1926 und 1950), wenn wir uns auch darüber im klaren sind, daß sich die Zeitumstände sowie die Bedürfnisse und Wünsche von Kindern und Lehrern verändert haben, daß wir pädagogische Inhalte und Verfahrensweisen anpassen, ergänzen, vielleicht auch da und dort neu definieren, neu lehren und lernen müssen.

Der Bundesverband hat hier in den letzten zwanzig Jahren deutliche Akzente in Form von pädagogischen Modellen gesetzt: Umwelterziehung, die berufliche Eingliederung von Schülerinnen und Schülern, die sprachliche und soziale Integration von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, das Mitein-

ander von Behinderten und Nichtbehinderten im Schullandheim - das alles sind Aufgaben, die bevorzugt im Schullandheim angegangen, untersucht und praktiziert werden können, die vormals wohl aber nicht anstanden.

Mehr denn je verstehen wir das Schullandheim heute als notwendige Ergänzung zu Schule, als eindringlichen, effektiven Lernort außerhalb der Schule, aber eben zum schulischen Anliegen gehörend.

Angesichts veränderter Rahmenbedingungen und fortschreitender pädagogischer Forschung ist die Formulierung und Darstellung des Selbstverständnisses der Schullandheime immer wiederkehrende Aufgabe. Zwar sind zu Beginn der Schullandheimbewegung grundlegende Aussagen gemacht worden, aber man kann aktuelle Fragen der Öffentlichkeit, der Politik und der Presse gegenüber nicht mehr vorwiegend mit Begründungen der zwanziger - auch nicht mehr der fünfziger Jahre beantworten.

Unser Selbstverständnis bedarf unablässiger Überprüfung, fortlaufender Reflexion, ständiger Begründung und Präzisierung. Es ist die Visitenkarte der pädagogischen Erfordernissen verpflichteten Schullandheimbewegung. Sie muß Ernsthaftigkeit, Seriosität und Glaubwürdigkeit ausstrahlen. Wer anders sollte solche Grundlegung unserer Arbeit leisten, wenn nicht der Bundesverband?

Er hat sich dieser Aufgabe bereits auch explizit angenommen: Vorstand und Delegiertenversammlung haben vor Jahresfrist einen Arbeitskreis 'Orientierungsrahmen 2000' ins Leben gerufen, der der Hauptversammlung 1994 eine Ausarbeitung zu Fragen des Selbstverständnisses vorlegen wird; ein Papier, das sich zunächst vorwiegend an Schulaufsicht und Schulbehörde richtet.

Der Verband als Podium für didaktisch-methodische Fragen

Die 'pädagogische Tat', auch die der heutigen Form, bedarf fachlicher Abklärung. Insofern war der Bundesverband schon immer Podium für Erfahrungsaustausch zwischen pädagogischer Forschung/Lehre und Lehrerinnen/Lehrern unterschiedlichster Schularten und -formen, zwischen verschiedenen Regionen und mit benachbarten Ländern, sei es in der Form von **Bundes(-arbeits-)tagungen** oder sonstiger nationaler oder internationaler Begegnungen, sei es bei den zahlreichen Maßnahmen der **Lehreraus- und -fortbildung**, die vom Bundesverband selbst oder, unterstützt durch seine Pädagogische Arbeitsstelle, auf Landesebene durchgeführt wurden und werden. Es werden dabei Kenntnisse und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen transportiert: der Kreis der schullandheimbegeisterten Lehrerinnen und Lehrer soll nicht elitär bleiben, wollen wir doch, daß möglichst viele Kinder die Wirkung des Schullandheimaufenthaltes am eigenen Leib erspüren dürfen.

Der Verband ist in der Weitergabe fachlicher Erfahrungen ausgesprochen produktiv. Ich denke an die inzwischen sehr breit gewordene Palette eines **Angebotes an Fachliteratur**, die ganz konkret hilft, Aufenthalte zu planen, vor-

zubereiten und pädagogische sinnvoll zu gestalten. U.a. werden die Ergebnisse der Modellversuche auf diese Weise weitervermittelt, lebendig erhalten. Obwohl die geschaffene Literatur sicher die insgesamt entstandenen Kosten nicht zu decken vermag, der Verlag des Verbandes also Zuschußbetrieb bleiben wird, ist er von unschätzbarem Wert, auch als Beweis der Lebendigkeit der Schullandheimbewegung.

Mit ähnlichen Zielen hat der Verband die bereits in den zwanziger Jahren konzipierte **Fachzeitschrift** erneut ins Leben gerufen. Sie erscheint regelmäßig und hat sich neben den mehr verbandlichen Anliegen zur Aufgabe gemacht, pädagogische Grundsatzüberlegungen zur Schullandheimarbeit, erprobte didaktische und methodische Modelle, individuelle Erfahrungen, Anregungen und Hinweise einer breiten Kollegenschaft zugänglich zu machen und zur Diskussion zu stellen.

Die wieder zunehmende Zahl von Abonnenten zeigt, daß wir hier offensichtlich auf dem richtigen Weg sind. Wenn die Fachzeitschrift dennoch am Tropf bleibt, so darf uns das nicht verdrießen: sie teilt dieses Schicksal mit (fast) allen pädagogischen Fachzeitschriften.

Der Verband als Garant einer geschlossenen Außenwirkung

Man spricht in diesem Zusammenhang von "Corporate Identity" und versteht darunter "die Summe aller Verhaltens- und Darstellungsweisen innerhalb und außerhalb eines Unternehmens". Orientierung sollte uns dabei generell der Nutzen für die Schülerinnen und Schüler als den zukünftigen Bürgerinnen und Bürgern dieser unserer Welt geben.

Was die 'Verhaltens- und Darstellungsweisen' angeht, haben wir an uns zu arbeiten. Für den Außenbeobachter stellt sich Schullandheim nicht selten als Kaleidoskop dar: unterschiedlich, wenn nicht gar divergierend und widersprüchlich sind unsere Begrifflichkeit, unsere Häuser, unsere pädagogischen Schwerpunkte, unsere Organisationsformen. Solche Varietät gereicht uns nicht nur zum Vorteil: in edlem Heroismus haben wir nicht selten öffentliche Gleichgültigkeit zu ertragen, zumindest, was Pressekongressen und die (Kultus-)Haushalte mancher Bundesländer angeht. Schullandheim ist eine, freilich liebenswerte, Arabeske, so signalisiert man uns. Gerade diese Botschaft sagt uns aber auch, daß man der Arbeit in den Schullandheimen nur marginalen Bildungswert zumißt.

Von Kaleidoskop war die Rede:

Unsere ausgesprochenen Vorzüge, Kreativität und Individualität, heben sich in ihrer Wirkung nach außen offenbar manchmal auf. Viele Wege führen eben nicht in jedem Fall nach Rom, sondern hier in letzter Konsequenz zu ausbleibender finanzieller Stützung, wodurch viele unserer Schullandheime existentiell in Gefahr geraten.

Es könnte zudem sein, daß wir eines Tages feststellen müssen, daß sich Lehrerinnen und Lehrer verweigern, weil sie keine 'Schullandheim-Linie' sehen, oder weil ihr erhöhtes Engagement im Schullandheim vielleicht aufsichtlich nicht mehr entsprechend gewürdigt wird. Auch von dieser Seite her müssen sich die Schullandheime und die Schullandheimbewegung ihrer derzeitigen Außenwirkung wegen gefährdet sehen. Abhilfe kann hier die angedeutete 'konzertierte Aktion' schaffen, so wie sie nur ein Bundesverband anzubieten in der Lage ist. Von der notwendigen gemeinsamen fachlichen Arbeit war schon die Rede. Hier geht es mehr um die Wirkung in der Öffentlichkeit, die seitens des Bundesverbandes koordiniert und gesteuert werden muß.

Der Verband als 'Werkzeug' seiner Mitglieder

Die Mitglieder des Verbands, die Träger der Schullandheimarbeit vor Ort und die Landesverbände, haben offenbar erkannt, was auf Bundesebene zu leisten ist: von der Hauptversammlung in Mönnesee-Körbecke wurden Änderungen der Satzung beschlossen, wurde die Vorstandschaft des Verbandes ausdrücklich verpflichtet, die Einrichtung der **Pädagogischen Arbeitsstelle** zu

erhalten. Die Leistung dieser 'Institution' hat die Entwicklung des Verbandes entscheidend beeinflußt und soll dies auch weiterhin tun. Wir registrieren den Erfolg: die Zahl der Veröffentlichungen zu grundsätzlichen und didaktisch-methodischen Fragen steigt und diese Veröffentlichungen werden auch an- und abgenommen. Eben durften wir in einen weiteren Modellversuch einstei-

gen, dessen Tragweite nur erahnt werden kann. Zudem, die Fachzeitschrift kann sich zunehmenden Zuspruches erfreuen, auch wird mehr und mehr konkrete pädagogische, rechtliche und wirtschaftliche Beratung seitens der Mitglieder eingeholt. Nicht zuletzt: die verbandsinterne Diskussion ist, das stellt sich regelmäßig bei Vorstandssitzungen und Delegiertenversammlungen heraus, erfreulich rege.

Die 'Werkzeuge' greifen. Allerdings: Werkzeuge müssen funktionsfähig erhalten bleiben.

Dazu gehört einerseits, daß sie nicht überfordert werden. Je mehr Aufgaben der Pädagogischen Arbeitsstelle zugemutet werden, desto weniger intensiv läßt sich die Arbeit leisten. Auch Klaus Kruse ist nur ein Mensch. Wir haben ihm zusätzlich die Leitung der **Geschäftsstelle** übertragen müssen (wer sollte es sonst tun?), er koordiniert nach wie vor das Verlagswesen des Verbandes, er hält wie immer die Fäden zu den Mitgliedern in der Hand (wobei es mit

dem 'Halten' nicht sein Bewenden hat). Um alle diese Arbeiten dem Umfang nach aber auch in entsprechender Qualität - leisten zu können, muß der Verband neben vielem ehrenamtlichem Engagement Mitarbeiter auch gegen Vergütung anstellen.

Auf der anderen Seite ist Gewähr zu leisten - und hier verlasse ich jetzt das Bild des Werkzeuges -, daß Arbeit gesichert verrichtet werden kann. Es wäre unseriös, einem fachlich und menschlich untadeligen, unentbehrlichen, dazu langjährigen Mitarbeiter zuzumuten, daß er von Modellversuch zu Modellversuch lebt. Ebenso hieße es, das einzelne Schullandheim in seiner Existenz zu gefährden, wollte man die anderen aufgezeigten Aktivitäten drosseln oder gar einstellen.

Der Verband, und darunter verstehe ich uns alle, ist verpflichtet, Sicherheit und Rückhalt zu geben, die entstehenden Kosten über reguläre Mitgliedsbeiträge zu gewährleisten, aus der Zufälligkeit und Beliebigkeit zu nehmen.

Abschließend . . .

Man gestatte mir ein persönliches Wort zum Schluß. Vorsitzender eines Verbandes Deutscher Schullandheime wird man nicht, um sich zu profilieren, sondern aus dem Bewußtsein der Verantwortung heraus: ich bin fest davon überzeugt, daß Schullandheime heute wichtiger denn je sind. Ich möchte sie meinen Enkelkindern erhalten wissen, so wie wir alle. Dazu scheint es mir unumgänglich, aktuelle Signale aufzunehmen, sie auf ihre pädagogische Valenz hin zu untersuchen und programmatisch für die Arbeit der Schullandheime aufzubereiten, sie dann aber auch als Programm der fachlichen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit gegenüber

darzustellen. Ich fühle mich in gleicher Weise der Tradition verpflichtet: unsere Väter haben aus ähnlichen Motiven Schullandheime geschaffen und mit Leben erfüllt.

Sie haben zurecht erwartet, daß diese Arbeit weitergeführt wird - nicht starr und konservierend, sondern lebendig, zeitangemessen, wenn es sein muß mit Anstrengungen und Opfern.

Es ist soweit: Zeitumstände und persönliches Verpflichtetsein verlangen besondere Anstrengungen. Helfen wir zusammen, unsere Schullandheime der Schule und der Gesellschaft als wichtig und unentbehrlich auszuweisen!

Besser als Skikurse:

Konkrete Alternativen

Hans-Jürgen Fahn

Ein Konzept für sozial- und umweltfreundliche Schulfahrten ¹⁾

In nahezu allen Schulen ist die Diskussion über Sinn und Unsinn von Schulsikursen entstanden mit bayerischen - Schwerpunkten im Münchener, Nürnberger und Regensburger Raum. Es werden Eltern- und Informationsabende zu diesem Thema durchgeführt. Es gibt sogar schon Elterninitiativen gegen Schulsikurse, so in Dillingen, Wirsberg und Neualbenreuth.

Ein Großteil von Schulen praktiziert zur Zeit einen 'Teilausstieg', d.h. die Skikurse werden noch noch in einer einzigen Jahrgangsstufe durchgeführt (früher waren es in Bayern in der Regel zwei Jahrgangsstufen). Es gibt aber immer mehr Schulen, die auf eine völlige 'Null-Lösung', also den totalen Verzicht auf Schulsikurse, setzen.

Positiv zu vermerken ist auch, daß führende Vertreter der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen inzwischen eine klare Stellung gegen Schulsikurse eingenommen haben.

Karlheinz Scherf, Leiter des Fachbereichs Biologie der Lehrera Akademie in Dillingen, schreibt in der Zeitschrift 'Praxis der Naturwissenschaften' im April 1990, warum er gegen Schulsikurse ist, und er setzt mit seinem Beitrag 'Umwelterziehung als Umweltpost - wie bayerische Schüler im Schulsikurs Umwelterziehung erleben - ein

Unterrichtsvorschlag zum 'Mißbrauch umwelterzieherischer Ideen' ein deutliches Zeichen.

Das Institut für Sportwissenschaft der Universität Regensburg hat im Auftrag des Kultusministeriums einen Materialband 'Umwelterziehung im Schulsikurs' herausgebracht. Scherf setzt sich mit dieser Arbeit auseinander und belegt in eindrucksvoller Weise, daß alle dort aufgeführten Beispiele mit Umwelterziehung überhaupt nichts zu tun haben.

So ist auf allen Ebenen landesweit, auch auf offizieller Seite, ein Trend zu sehen, der wegführt von den Schulsikursen. In seiner Bekanntmachung vom 21.11.91 hat nun auch das bayerische Kultusministerium reagiert. Jetzt ist allen bayerischen Schulen offiziell erlaubt, anstelle von Schulsikursen Schullandheimaufenthalte mit sportlichem Schwerpunkt durchzuführen.

Diese Alternativen lassen sich in folgende Kategorien einteilen:

- Sommersportwochen in einem Schullandheim
- ökologisch orientierte Schullandheimaufenthalte
- künstlerisch-kreative Schullandheimaufenthalte
- projektorientierte Schullandheimaufenthalte.

Argumente gegen Skikurse

Fachliche Überlegungen

Bereits im Dezember 1987 hat ein Sachverständiger für Umweltfragen der bayerischen Landesregierung erklärt, daß "der Wintersport, insbesondere der Alpinskielauf . . . zu den Freizeitaktivitäten (zählt), die mit die größten Landschaftsbelastungen verursachen". Und das Europaparlament stellte im Juli 1991 fest: ". . . Die größten Schäden entstehen durch den Schulskisport, und zwar schon bei der Erschließung des Geländes durch den Einsatz schwerer Maschinen" 2).

Dazu einige Fakten zum Skifahren (Zahlen von 1990):

In den Alpen gibt es:

- 6.700 Seilbahnen und Lifte. Das entspricht einer Beförderungskapazität von rund vier Millionen Personen pro Stunde.
- 41.000 Skipisten und Skilifte.
- Insgesamt ein 120.000 km langes Pistenband. Das ist das Dreifache des Erdumfanges.
- 5,5 Millionen Abfahrtsläufer und drei Millionen Langläufer allein in der Bundesrepublik.
- 110.000 bayerische Schüler/innen (bundesweit: 250.000) und 7.000 Lehrer/innen (bundesweit: 17.000), die pro Jahr mit ihrer Klasse Ski fahren.
- Nur noch selten ausreichenden Naturschnee zum Skifahren.

Dieter Popp hat im Auftrag des Bundes Naturschutz im Jahre 1989 rund 150 Skipisten in Bayern untersucht. Die Ergebnisse sind interessant:

- 6% der untersuchten Pisten liegen in Naturschutzgebieten.

- 54% aller Skiabfahrtspisten führen zu erheblichen Erosionsschäden.
- Etwa 30% der Stickstoffimmissionen sind auf die Skifahrer-Mobilität zurückzuführen.
- In den Naturhaushalt wird in 12% der Skigebiete durch Lawinenbahnen und Lawinensprengungen eingegriffen.
- Unzureichend sind auch die Müll- und Abwasserentsorgung. Nur 20% der Skigebiete verfügen über ausreichende Toilettenanlagen.

Die Folgen des Skitourismus sind vielfältig:

- Zersiedlung der Gebirgslandschaft.
- Versiegelung durch Beton und Asphalt: starke Zunahme des Oberflächenabflusses.
- Starke Abnahme der Artenvielfalt bis hin zur Zerstörung der Vegetation.
- Zunahme der Bodenerosion.
- Der Bergwald verliert seine Funktion als Schutzwall gegenüber Lawinen.
- Verkürzung der Vegetationsperiode.
- Gefährdung von Grund- und Trinkwasserreserven. Das gilt vor allem bei der Nutzung der Gletscher als Skipisten.
- Änderung der Infrastruktur mit hohem Energieaufwand.
- Änderung des Ortsbildes.
- Störung des normalen Zusammenlebens der Einwohner.

Um es noch einmal zu verdeutlichen: Nicht das Skifahren an sich ist umweltschädlich, sondern es ist die 'Masse' an Touristen, die hier massiv in ein Ökosystem eingreift. Würden nur einige Leute auf Naturpisten Ski fahren, dann wäre das Skifahren sogar eine ausgesprochen umweltverträgliche Sportart.

Aber wie sieht es in der Realität aus?

Vierzig Millionen Urlauber besuchen die Alpen jährlich für mindestens eine Woche: Dazu kommen rund hundert Millionen Tagesausflügler und zwei Millionen Wochenendgäste.

Der pädagogische Aspekt

Ist es überhaupt notwendig, daß Schülerinnen und Schüler nach Salzburg, Tirol oder Südtirol fahren, um winterliche Natur erleben zu können? Ist es notwendig, alpinen Skilauf zu betreiben, um die winterliche Natur zu erleben? Kann man denn noch von 'Naturerlebnis' sprechen, wenn der Skikurs auf Skipisten stattfindet, die mit chemisch haltbar gemachtem Kunstschnee aus Schneekanonnen präpariert werden?

Wesentlich wertvoller wäre es, winterliche Naturerlebnisse im heimatlichen Raum zu suchen. Winterliche Natur muß nicht zwangsläufig Schneelandchaft sein. Daß Skifahren nicht immer möglich ist, sollten wir in Kauf nehmen. Das Akzeptieren von naturbedingten und witterungsabhängigen Gegebenheiten ist eine pädagogische Chance zu erkennen, daß die Natur ein Wert an sich ist, deren Rhythmus vom Menschen nicht ohne Schaden manipuliert werden kann.

Jeder Schüler kann im privaten Bereich durchaus Ski fahren. Aber die Schule sollte diese Sportart nicht noch zusätzlich fördern. Die Vorbildfunktion der Schule würde nicht darunter leiden. Denn beim Skifahren ist die Natur nur Kulisse, mehr nicht.

Scherf spricht in diesem Zusammenhang von einem Mißbrauch der Umwelt-erziehung im Skikurs. Die Argumentation des Kultusministeriums, gerade bei Schulsikikursen lasse sich die Umwelt-erziehung besonders gut betreiben, wenn man z.B. auf die Zerstörung der

Natur (durch die Skifahrer?) hinweise, sei völlig absurd. Scherf: "Würden Sie in der Verkehrserziehung mit Schülern bei roter Ampel über die Straße gehen, um ihnen dann anschließend die damit verbundenen Gefahren aufzuzeigen?"

Und das Argument des Kultusministeriums, daß in Südbayern ohnehin schon 90% der Schüler und in Nordbayern immerhin noch 60% der Schüler bereits vor dem Schulsikikurs Ski fahren können, ist doch eher ein Argument gegen als für den Schulsikisport.

Das bayerische Kultusministerium formulierte bereits 1984 bei "Aufgaben und Ziele von Schulsikikursen", daß die Schüler einen "Erlebnis- und Gesundheitswert in der winterlichen Natur erfahren (und) soziales Verhalten in der Gemeinschaft mit den Mitschülern und Lehrern erproben und sich darin bewähren" sollen.

Manche bezeichnen den Schulsikisport als 'lustbetonte' Freizeit und tun so, als wenn sie sonst nicht zu realisieren sei. Es wird weiter behauptet, daß gerade bei den Schulsikikursen echte Gemeinschaftserlebnisse möglich seien.

Dazu zwei Bemerkungen:

— Befragungen von Schülern haben gezeigt, daß die Gemeinschaftserlebnisse beim Schulsikisport vornehmlich ab 18 Uhr in der Hütte - z.B. beim gemeinsamen Spiel - erfolgen und nicht auf der Skipiste.

Das ist auch logisch; denn beim Skikurs werden die Schüler gemäß ihrem Können - oft klassenübergreifend - in verschiedene Gruppen aufgeteilt. Von 'Gemeinschaft' kann man da kaum reden.

— Schüler, die Alternativen in Schullandheimen oder Jugendherbergen durchführten, hatten mehr Gemeinschaftserlebnisse. Und das nicht erst nach 18 Uhr!

Es ist einfach nicht nachvollziehbar, daß beim Wandern, gemeinsamen Brotbacken, beim Theaterspielen, beim Eisstockschießen oder bei Umweltspielen in der freien Natur keine Gemeinschaftserlebnisse entstehen sollen.

Vielfach verwenden skibegeisterte Lehrer das Argument, die Selbstbestimmung der Schüler solle im Vordergrund stehen, und die haben zu 70% oder gar 90% für einen Skikurs gestimmt. Ein solches Resultat ergab sich bei (nachgewiesenen) Fragestellungen etwa in der Art:

- Ich bin der Meinung, daß Skikurse wie bisher stattfinden sollen.
- Ich bin der Meinung, daß Skikurse zukünftig ausfallen sollen.

Dabei wird - gewollt oder ungewollt - häufig substituiert, daß die Alternative zu dem (vom Lehrer gewünschten) Skikurs der normale Unterricht ist. Und da hierfür keine Alternative in der Fragestellung aufgeführt wird (z.B. ein Schulandheimaufenthalt mit entsprechenden Aktivitäten), kann eine objektive Entscheidung natürlich auch nicht möglich sein.

Und weiter: Gerade Schüler, die von den Alpen weit entfernt wohnen, haben die komplizierte Problematik des komplexen Ökosystems der Alpenregion oft nicht erfaßt, weil sie im Unterricht bisher wenig davon erfahren haben. Ihre Entscheidung für oder gegen einen Skikurs würden sie also ohne das Wissen um diese Problematik fällen.

Kann man so zu verantwortungsbewußten Menschen erziehen?

Es ist geradezu paradox, Kinder aus alpenfernen Gebieten, die von sich aus nie zu Skifahrern würden, für diese Sportart zu begeistern. Trotzdem fahren Jahr um Jahr 90.000 Schüler allein aus Berlin in die Alpen.

Ganz abgesehen von der enormen Anfahrt über überfüllte Autobahnen: Die Kinder können - wieder zu Hause - ihr im Skikurs gelerntes Können nicht vor Ort umsetzen; denn zu Hause fällt im Winter kaum noch Schnee. Die einzige Möglichkeit: Sie müssen mit ihren Eltern in den Ferien in schneesichere Gebiete fahren. Und so wird der Skitourismus weiter angeheizt.

Hubert Rüttinger, früher selbst Gruppenleiter bei Skikursen und heute entschiedener Gegner, stellte fest, daß etwa nur 25% der Schüler gute Skifahrer sind. Für die anderen - und die bequemen - muß dann die Technik einspringen: Man benötigt anstelle von naturbelassenen Skipisten breitgewalzte, problemlose Hänge. Der Lift bringt einen nach oben, physikalische Kräfte wieder nach unten.

Auch hinsichtlich der Körpererächtigung rangiert das Pistenskifahren im Vergleich zu anderen Sportarten weit hinten. Statt einer halben Stunde am Lift und zehn Minuten Abfahrt bringen 40 Minuten Gymnastik, Wandern oder Radfahren entschieden mehr!

Nach Ansicht des bayerischen Kultusministeriums hat der Skilauf eine große Tradition und gehört zu den volkstümlichsten und bodenständigsten Sportarten.

Dazu zwei Bemerkungen: Das gilt, wenn überhaupt, nur für Südbayern. Und es ist völlig abwegig, damit andere Sportarten weniger volkstümlich und bodenständig zu nennen; denn dann würde der Skisport z.B. das Wandern, das Radfahren, das Eisstockschießen disqualifizieren. Das Prinzip 'Heimat', das das Kultusministerium immer wieder propagiert, wird durch einen Skikurs grob mißachtet. Oder hat ein Skikurs in Meran für Schüler aus Unterfranken noch etwas mit 'Heimat' zu tun?

Zu den Kosten

Die Finanzen spielen bei Skikursen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Es sind ja nicht der Aufenthalt von einer Woche und die Fahrt, die die Hauptkosten verursachen. Es sind vielmehr die Skibekleidung - unterstellt man, daß die Schule die Skier und die Skistiefel kostenlos bereitstellt -, die Kursgebühren, die Liftkosten und die 'Nebenkosten', die jeder Schüler selbst tragen muß. Es ist realistisch, die Kosten für einen einwöchigen Schulsikurs auf minimal 600 DM anzusetzen. Meist wird es erheblich teurer. "Aber wer ließe sich nachsagen, sich das nicht leisten zu können?"³⁾

Alternativen zu Schulsikursen

Bei der Diskussion um das Pro und Contra von Schulsikursen haben sich drei Positionen der Befürworter herausgebildet, die hier kurz dargestellt werden sollen:

Position 1:

Wenn Alternativen zu Schulsikursen durchgeführt werden, dann sollten es ausschließlich sportliche Aktivitäten sein. Sportlehrer, die Skikurse durchgeführt haben, betonen immer wieder, daß insbesondere die sportliche Betätigung in der frischen Luft bei Schülern und Lehrern sehr gut ankomme. Die Alternative müsse gleichermaßen pädagogisch wertvoll sein.

Position 2:

Die Naturschützer lehnen Schulsikurse aus Umweltgründen ab. Aber auch bei allen anderen Schulfahrten oder bei Wandertagen wird die Umwelt ebenfalls stark belastet. Dazu aber schweigen die Naturschützer.

Position 3:

Jede Fahrt, also auch jede Alternative, belastet die Umwelt, ob dies nun Ru-

dern, Segeln, Surfen oder Radfahren sein wird. Auch eine Alternative 'Schullandheimaufenthalt auf einer Nordseeinsel' ist unter diesem Gesichtspunkt kritisch zu beurteilen.

Es ist richtig: Auch der Nordseeraum, insbesondere das Wattenmeer und die Dünen, sind solche sensiblen Ökosysteme. Würden jetzt alle Schulen, die bislang in die Alpen fahren, ihre Alternative plötzlich an der Nord- und Ostsee suchen - dies wären allein 100.000 Schüler und 7.000 Lehrer aus Bayern, die den Raum belasten würden -, dann wären die Folgen ähnlich negativ.

Ähnliche Beispiele ließen sich mit verschiedenen anderen Sportarten wie Wandern, Radfahren oder Bergsteigen anführen.

Doch es besteht ein wichtiger Unterschied zwischen Schulsikursen und solchen alternativen Klassenfahrten: Beim Schulsikurs fahren in relativ kurzer Zeit Hunderttausende von Schülern mit ihren Lehrern in einen relativ kleinen Raum.

Bei den sportlichen Alternativen zeigen sich wesentlich größere zeitliche und räumliche Entzerrungen. Die Fahrten sind je nach Ausrichtung (fast) das ganze Jahr über möglich, und die Ziele sind über ganz Deutschland - auch in den neuen Bundesländern gibt es viele einladende Schullandheime mit lohnenden Sport-, Wander- und Radfahrmöglichkeiten! - verstreut.

Die Umweltbelastung ist schon da, aber durch eine bessere zeitliche und räumliche Trennung wird eine breitere Verteilung der Risiken erreicht. Man spricht hier auch vom 'sanften' Tourismus.

Dieser umwelt- und sozialverträgliche Tourismus hat verschiedene Merkmale:

Er strebt gleichermaßen eine sozial verantwortliche, umweltverträgliche, aber auch ökonomische Tourismusedwick-

lung an. Ein Ausbau aus wirtschaftlichen Zwängen wird abgelehnt, wenn die Belastungen für die Natur und den Menschen hoch sind (Umweltverträglichkeitsprüfung).

Der sanfte Tourismus legt die Ausbauziele fest und beschränkt sich auf das umwelt- und sozialverträglich Wünschbare. Er möchte nicht das z.B. wirtschaftlich Machbare realisieren. Dafür nimmt er - wenn nötig - auch zeitliche Engpässe in Kauf.

Ein umwelt- und sozialverträglicher Tourismus verfolgt eine zurückhaltende Erschließungspolitik. Er will deshalb beim Bau neuer oder bei der Erweiterung bestehender Infrastruktur-Anlagen und touristischer Einrichtungen vorsichtig sein und die Ausbauziele strikt beachten. Einmal festgelegte Obergrenzen sollten nicht überschritten werden.

Ein umwelt- und sozialverträglicher Tourismus will Natur und Landschaft wirksam schützen. Neben dem behäutlichen Umgang mit dem Boden und der zurückhaltenden Erschließung errichtet er auch großräumige Schutz-zonen, die besonders wertvolle Landschaften bewahren sollen.

Ein umwelt- und sozialverträglicher Tourismus nimmt auf die Interessen der einheimischen Bevölkerung, auf ihre Eigenständigkeit und ihre Wünsche nach Selbstbestimmung Rücksicht. Er respektiert die einheimischen Sitten, Bräuche und die kulturelle Eigenart. Er will stets daran erinnern, daß die Touristen bei der jeweiligen Bevölkerung nur zu Gast sind.

1) in Auszügen

2) Das Parlament, 12.07.91

3) Dr. Hans-Jürgen Fahn, Praxis Geographie 3/91

Skiläufer entdecken Umwelt(schutz)

Wolfgang Reschke, Jochen Sievers

"... , weichen Sie aus über die U 4, die U 6 und die U 8 zur Anschlußstelle Braunschweig-Ost. Im Oberharz behindern Schneeglätte und Neuschnee den Verkehr." Normalerweise sind ja die Verkehrsnachrichten im Radio kein Grund zum Jubeln, aber jetzt - relativ kurz vor dem Schullandheimaufenthalt - sind solche Nachrichten doch ganz nach unserem Geschmack.

Nach zwei Jahren mit grünen Wintern wünschen wir uns endlich einmal wie-

der einen Skiaufenthalt, bei dem die Skier auch zum Einsatz kommen können. Und auch für unser Schullandheim, das Schullandheim Sonnenberg im Harz, ist ein richtiger Winter mit knackiger Kälte und mit viel, viel Schnee wichtig.

Das Heim liegt zentral an 'dem' Skigebiet des Harzes, und Januar bis März sind eigentlich die gefragtesten Belegungszeiten bei uns. Aber nach einigen schneelosen Jahren fangen doch ein-

zelle Stammgäste schon mal an zu überlegen, ob sie nicht doch in schneesichere Gebiete ausweichen sollen, also raus aus Niedersachsen und ab in das Hochgebirge.

Nun aber war der Harz schon seit Tagen weiß, und die Skepsis war verfliegen, sowohl bei den beteiligten Kollegen als auch bei Schülerinnen und Schülern. Einige von ihnen wurden sogar ein wenig zurückhaltender als bisher. Von dem großen Gerede unserer 'Flachlandtiroler' blieb jetzt, kurz bevor die meisten von ihnen das erste Mal auf Brettern stehen sollten, nicht mehr allzuviel übrig.

Daß manche unserer Schülerinnen und Schüler an den ersten Tagen weniger standen, als daß sie besonders mit einem bestimmten Körperteil innigen und häufigen Schneekontakt hatten, dürfte jedem, der selbst Umgang mit den langen Brettern auf dem ach so glatten weißen Untergrund erlernen mußte oder der eine solche Skiwoche geleitet bzw. begleitet hat, klar sein. Da es, gottlob, auch diesmal ohne Eingipsungen oder andere böse Verletzungen abging, soll dieser Teil hier nicht näher beschrieben werden.

Desgleichen überspringen wir in diesem Bericht die sicher schon zahlreich (und besser) beschriebenen Skigewöhnungs- und Übungsphasen der ersten Tage des Aufenthaltes, bis wir es wagen konnten, unsere Schülerinnen und Schüler in die Loipe zu schicken. Der erste Rundkurs, den es zu bewältigen galt, war natürlich weder besonders lang noch schwierig. Dennoch erhielt jeder 'Behle-in-spe' seine Stärkung mit auf den Weg, einen eingewickelten (!) Bonbon. Daß wir, hinterhältig wie Lehrer nun einmal sind, auch im Winter Umwelterziehung betreiben wollten, hatten selbst unsere cleversten Schüler/innen nicht geahnt, oder waren sie

nur so intensiv mit dem sperrigen Sportgerät beschäftigt, daß sie darüber alles andere vergessen hatten?

"Das ist doch gleich eingeschneit", "das bißchen Papier!", waren dann einige der höflichsten Kommentare, als wir bei der Rückkehr 'zur Kasse' baten und die Bonbonpapiere einsammeln wollten. Bei der folgenden Tour, etwas länger und auch bei den Skiläufern beliebter, wollten nun dennoch und sollten unsere Schülerinnen und Schüler 'Saubermänner' und 'Sauberfrauen' spielen.

Also zogen sie mit (nicht umweltfreundlichen) Plastiktüten los und sammelten, was an Abfall entlang der Loipe so zu finden war. Zu unserem Glück hatte es seit dem Wochenende keinen Neuschnee gegeben.

Beim Sichten der 'Beute' kam es zu einer intensiven Diskussion, deren Ergebnisse zum Teil auch den weiteren Verlauf unseres Schullandheimaufenthaltes bestimmten.

So machte sich eine Gruppe von Mädchen und Jungen auf und versuchte, bei der Kurverwaltung und in Andreasberger Hotels Informationen darüber zu bekommen, wie stark denn der Besucherverkehr hier im Winter eigentlich ist, wie viele Autos so an einem Sonntag durch den winterlichen Harz fahren und wie der Winter im Vergleich zum Sommer abschneidet. Dazu paßte gut die Diskussion, die sich ergeben hatte, warum denn der Altschnee eigentlich so dreckig sei.

Leider reichte die Zeit nicht, unser Projekt "Wie sauber ist die Luft im Harz?" hier noch einzubauen, da die Luftstaubsammlung erst nach mehreren Tagen ausgewertet werden kann. Theorie mußte da als Praxisersatz dienen.

Eine andere Gruppe befragte, ausgelöst durch den Hinweis, daß eventuell

Tiere durch Plastikabfälle geschädigt werden können, den zuständigen Revierförster. Von ihm erfuhren die Kinder - und durch ihren Bericht im Schullandheim wir alle - nicht nur, warum Wild gerade im Winter Ruhe benötigt, sondern auch, wo in der Nähe die bewußt abgesperrten Wildruhezonen sind und wie wichtig es ist, daß dem Wild im Winter kräftezehrende Fluchten erspart werden.

Wir haben die Ergebnisse dieser Gruppe bewußt in eine Karte eingezeichnet, da wir uns sicher waren, daß keiner unserer Mädchen und Jungen dadurch angespornt wurde, nun gezielt nach dort per Ski zu rutschen, und weil wir die Abfahrtshänge (einschließlich vorhandener Skilifte) ebenfalls farblich hervorheben wollten. Es muß wohl nicht groß erläutert werden, zu wessen Gunsten dieser Flächen-, Herrschafts- und Rechtevergleich sehr eindeutig ausging!

Trotz dieser guten Ergebnisse war die 'Förstergruppe' dennoch enttäuscht. Die Schülerinnen und Schüler hatten viel über die Notwendigkeit der Wildfütterung in der Notzeit Winter erfahren, aber ihr Angebot, das Beschicken der Krippen und Raufen zu übernehmen, hatte nicht die erwartete Zustimmung des Försters erfahren.

"Na, ja, vielleicht hat er euch ja auch angesehen, daß ihr noch nicht so perfekt auf den Skiern seid", versuchten wir abzuwiegeln. "Für das nächste Jahr können wir das ja einplanen."

Diese Vertröstungstaktik erbrachte einen überraschenden Schülerkommentar: "Dann fahren wir aber über das Wochenende und sehen mal, wie es Montag am Abfahrtshang aussieht."

Bei diesem Skiaufenthalt ist erstmalig gelungen, unseren Schülerinnen und Schülern drei wichtige Ziele zu vermitteln: Skilauf ist eine auch in unseren

Breiten (Niedersachsen) schöne Freizeit-Sportart, Umweltschutz und Umwelterhaltung fangen schon im kleinen, beim Verhalten jedes einzelnen von uns an, und Sport in der Natur und Schutz der Natur sind keine Gegensätze, sondern sie sind gut neben- und miteinander möglich.

Wir wollen gar keinen Hehl daraus machen, daß auch wir nicht von Anfang an unsere Skiaufenthalte im Schullandheim Sonnenberg so mit dem Aspekt der Umwelterhaltung verbunden hatten. Zunächst hatten wir die Konzepte der Gründerväter des Schullandheimes aus der fünfziger Jahren für unsere Winteraufenthalte einfach übernommen, nur daß die Skiausrüstung sich der allgemeinen Entwicklung anglich.

In den oben so beklagten schneefreien Jahren mußten wir uns ein anderes Programm einfallen lassen, und was lag da - als wir improvisieren mußten näher, als auf den 'Erfahrungsschatz' sommerlicher Umweltprojektarbeit zurückzugreifen.

Parallel dazu erfaßte uns natürlich auch die Diskussion um einen möglichen Nationalpark Hochharz, der eine niedersächsische Ergänzung des Brocken-Nationalparks darstellen wird. Gerade in diesem Zusammenhang wurde intensiv darüber diskutiert, ob sich denn der Skilauf mit dem Schutzgedanken vereinbaren läßt. Richtig durchgeführt, so das Ergebnis der Überlegungen, lassen sich beide Aspekte gut miteinander verbinden.

Daher werden auch unsere künftigen Skiaufenthalte in unserem Schullandheim immer das Ziel verfolgen, zum umweltbewußten Skilauf zu erziehen. Sicher werden wir den Umweltaspekt in Zukunft noch weit intensiver einbeziehen.

Einige Möglichkeiten dazu seien hier angedeutet:

Auch mit Skiern ausgerüstet, können Sammelaufträge (s. Cornell) ausgeführt werden, allerdings nur entlang der ausgewiesenen Loipen!

Im Schnee sind die Spuren der Tiere für uns ungeübte Beobachter viel besser zu sehen als z.B. bei trockenem Sommerwetter. Zum Glück kreuzen diese Spuren auch die erlaubten Skiwege; denn die Ruhegebiete der Tiere sind unbedingt zu respektieren: Wo also gibt es Wildwechsel? Welche Tiere - Reh, Hirsch, Wildschwein, Fuchs, . . . - leben eigentlich in den Wäldern rings um das Schullandheim? Waren es Fluchten mit weiten Abständen zwischen den Trittsiegeln, oder zogen die Tiere gemächlich über den Weg? Wenn dann während des Aufenthaltes Neuschnee gefallen ist, sind sogar noch genauere zahlenmäßige Aussagen möglich; denn nun sind nur noch die neuen Fahrten zu sehen.

Früh genug angesetzt, läßt sich auch die Luftstaubuntersuchung durchführen. Auch hier tun sich Fragen auf: Ergibt ein Vergleich mit dem Sommer Unterschiede in der Staubmenge in der Luft? - Altschnee ist nach einiger Zeit alles andere als weiß. Was bleibt, wenn wir Schnee im Reagenzglas zunächst schmelzen und dann das Wasser verdampfen lassen?

Zum Glück für einen weiteren Projektteil verläuft unsere 'Haus-Loipe' teilweise durch einen Mischwald. Im Sommer und im Herbst ist es ja nun relativ leicht, die verschiedenen Baumarten zu bestimmen. Aber nur im Winter, wenn das Erkennungsmerkmal 'Blatt' fehlt, tun sich unsere Schülerinnen und Schüler schon schwerer, wenn sie Bäume bestimmen sollen. Als Arbeitsblatt erhalten sie eine Seite mit Abbildungen kahler Bäume¹⁾ und sollen zunächst vor Ort feststellen, welche Bäume tatsächlich von der Loipe aus zu sehen sind. Zusätzlich sind die Arten anzugeben.

Dazu kann differenziert werden: ohne, oder mit Bestimmungsbuch, in dem leider (!) nur belaubte Bäume abgebildet sind. Wer es noch schwerer machen will, gibt den Schülerinnen und Schülern ein Arbeitsblatt 'Blätterpuzzle', auf dem ganz seltsame Blätter abgebildet sind (es sind Zusammenschnitte aus je zwei echten Blättern). Die Aufgabe lautet nun, den an der Loipe erkannten und bereits benannten kahlen Bäumen das passende Blatt zuzuordnen.

Viel deutlicher als im Sommer können wir im Winter auch in der Umgebung unseres Schullandheimes einen Teilspekt zum Thema 'Waldschäden' behandeln. Gemeint ist die Problematik der Waldschäden durch Schnee- und Eisbruch. Hiervon sind im Harz besonders große Teile des Fichtenbestandes betroffen; genauer gesagt: alle nicht-autochthonen Fichten, die nämlich, im Ursprung aus schneeärmeren Regionen stammend, nahezu waagrecht stehende Äste haben, die die volle Last des Schnees tragen müssen, während die echten Harzer Fichten stark geneigte Äste besitzen, so daß die Schneelast von ihnen wesentlich besser abtrutschen kann.

Gleich gegenüber dem Schullandheim stehen dafür typische Exemplare: Eine autochthone Fichte und eine Gruppe nicht aus dem Harz stammender Fichten. Eine kurze Einführung in das Thema kann fast aus dem Speisesaal heraus vorgenommen werden. Daß der Anteil der autochthonen Fichten sehr gering ist, wird deutlich, wenn die Schülerinnen und Schüler den Loipenkurs umrundet und ausgezählt haben: Fichten mit großer Schneelast und solche, die fast schneefrei bleiben.

1) Bäume und Sträucher, 47 Arbeitsblätter und Kopiervorlagen, DIN A 4, Verband Deutscher Schullandheime e.V., Verlag, Mendelssohnstr. 86, 22761 Hamburg.

Winterspiele ohne Ski:

Wir bauen ein Iglu

Ulrich Dopheide

Zur Vorbereitung

Als Lehrer sollte man, ehe man ein Schullandheim aufsucht, um 'alternative Winterspiele' durchzuführen, welche Möglichkeiten vor Ort vorhanden sind. Der Bauplatz für das Iglu sollte möglichst nahe an einem 'Schneesteinbruch' und bei einem Wasservorkommen (z.B. an einem Bach oder einem Gartenschlauchanschluß, der auch im Winter Wasser führt!) liegen.

Die Schüler sollten rechtzeitig aufgefordert werden, sich möglichst einen Satz wasserdichte Kleidung bzw. viel Kleidung zum Wechseln mitzubringen. Im üblichen Skianzug bekommen die Schüler schnell nasse Knie und nasse

Füße. Mitzubringen sind neben der üblichen Ausrüstung: zwei Schlafsäcke und zwei Isomatten, wasserdichte Handschuhe, ein Klappspaten und/oder eine Gartenschaufel, ein derber Plastiksack, eine Taschenlampe mit Akku und Solartadegerät (soweit vorhanden).

Außerdem benötigen wir zwei große Fuchsschwanzsägen, zwei Plastikcontainer, ca. 80 * 30 * 40 cm, zwei weiße Bettlaken, zwei Thermometer und jede Menge Kerzen.

Die Eltern sollten gebeten werden, sich schriftlich damit einverstanden zu erklären, daß ihre Kinder eventuell (!) in einem Iglu übernachten dürfen.

Zur Aktion

Je nach Beschaffenheit des Schnees bieten sich unterschiedliche Bautechniken an:

Aus verharrschten oder sonstwie verfestigten Altschneefeldern lassen sich leicht große 'Bausteine' heraussägen oder mit dem Spaten herausstechen. Lockerer Schnee kann unter Zugabe von viel Wasser in den Plastikcontainern zu 'Bausteinen' festgetrampelt werden, was allerdings deutlich länger dauert. Aus Pappschnee werden große Bälle gerollt, wie wir es vom Schneemannbau kennen.

Hat man genug Baumaterial zusammen, kann es losgehen:

Mit einer Schnur und Stöcken zeichnet man einen Kreis mit einem Radius von ca. 1,50 m vor. Unser Iglu wird dann später einen Innendurchmesser von rund zwei Metern haben. Bei größerem Durchmesser würde sich der Bau zunehmend schwieriger gestalten. Die gesamte Kreisfläche wird festgetrampelt. Die Bausteine werden schichtweise versetzt aufeinandergeschichtet, wobei ein Eingang mit ca. 80 cm Breite freizulassen ist. Der Bau wird, zur Mitte verjün-

gend, hochgezogen. Die Fugen kann man mit wassergetränktem Schnee verputzen.

Der 'Schlußstein' wird entweder klassisch als letzter Kuppelstein eingefügt oder - theoriwidrig und doch praxisnah - als eine breite, flache Schneeplatte aufgelegt. Harte Schneeplatten findet man oft am beiseite geschobenen Schnee von Scheeräummaschinen. Im Notfall dienen auch ein Bettlaken, Fichtenzweige, Dachlatten oder Bretter als Dach für die Schneebug, die mit 'Schlußsteinen' überdeckt werden. Man muß dann allerdings bei Tauwetter mit Wassertropfen rechnen. Wenn die Schüler in dem Iglu übernachten wollen,

muß unbedingt wie bei den Eskimos ein 'Kältegraben' gezogen werden, in welchem die kalte Luft während der Nacht absinken kann. Es empfiehlt sich, auf den Boden eine doppelte Schicht Isomatten zu legen. Vier Schüler finden dann in dem Iglu Platz.

Gute Freunde verhängen den Ausgang von außen mit einem weißen Bettlaken.

Bei der Einweihungsfeier im Iglu glasieren brennende Kerzen dessen Innenfläche.

Mit den Thermometern kann man die Temperaturunterschiede zwischen Igluboden, Igludecke, Kältegraben, Igluinnenwand und Igluaußenwand messen.

Zur Theorie

Im Rahmen des Iglubaus kann die folgende Aufgabe erarbeitet werden (von Modell, leicht abgewandelt):

Mit trapezförmigen Eisblöcken von 80 cm Bausteinlänge und beliebiger Bausteinhöhe und -breite soll auf einem kreisförmigen Fundament von 2.00 m Innendurchmesser mit möglichst wenigen Bausteinen ein Iglu gebaut werden, wobei die Kuppel während des Baus nicht von innen abgestützt werden soll. Wie viele Lagen Iglubausteine sind hierzu nötig?

Hat man acht oder gar sechzehn Bücher zur Hand, dann kann man die einzelnen Lösungsschritte sehr gut veranschaulichen:

Zunächst wird eine Lage Eisblöcke (Bücher) am Fundamentrand verlegt. Will man nur eine zweite Schicht Eisblöcke auflegen, dann dürfen die folgenden Eisblöcke mit ihrem Schwerpunkt höchstens zur Hälfte über der Innenkante der unteren Schicht liegen, d. h. sie können maximal 40 cm überstehen (Abb. 1).

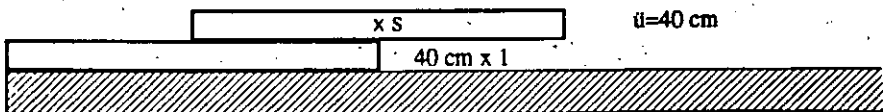


Abb. 1

Will man drei Blockschichten übereinanderlegen, so müssen die Blöcke der zweiten Schicht so weit zurückgezogen werden, bis der gemeinsame Schwer-

punkt höchstens über der Innenkante (Fundamentkante) der untersten Schicht liegt. Wir erhalten dann einen maximalen Überhang von 60 cm (Abb. 2).

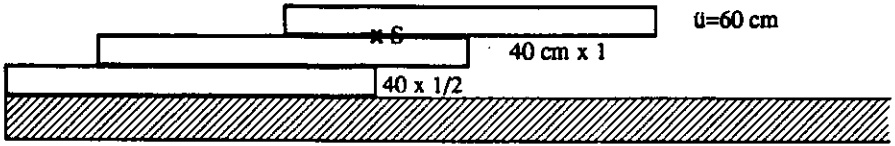


Abb. 2

Wird eine vierte Schicht aufgelegt, dann können die beiden oberen Schichten die darunterliegende wieder um 60 cm überragen; doch müssen die Eisblöcke der zweiten Schicht wegen des gemeinsamen Schwerpunktes nochmal

zurückgezogen werden, bis sie nur noch ein Drittel von 40 cm (= 13,33 cm) über die Fundamentinnenkante hinausragen. Der maximale Überhang beträgt nun 73,33 cm (Abb. 3).

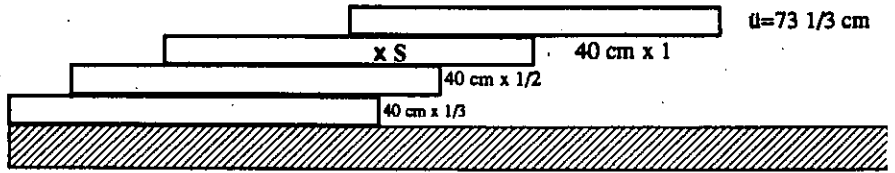


Abb. 3

Jede zusätzliche Eisblöckschicht läßt die Wand um immer kleinere Teilstücken zur Mitte hin anwachsen, so daß

sich der maximale Überhang \ddot{u} bei n Eisblöckschichten mit der folgenden Formel berechnen läßt:

$$\ddot{u} = 0,4 * (1 + 1/2 + 1/3 + 1/4 + 1/5 + \dots + 1/n) \text{ Meter.}$$

Für $n = 7$ gilt beispielsweise:

$$\ddot{u} = 0,4 * (1 + 1/2 + 1/3 + 1/4 + 1/5 + 1/6 + 1/7) \text{ Meter}$$

$$\ddot{u} = 1,004 \text{ Meter}$$

Um zu unserer Aufgabe zurückzukommen:

blöcken, um unser Iglu (mit einem Innendurchmesser von zwei Metern) bis zur Mitte selbsttragend hochbauen zu können.

Man braucht also inklusive der Fundamentbausteine acht Schichten von Eis-

Wer muß hier zahlen?

Der Konkurs eines Busunternehmers¹⁾

Manfred Vogel

Im Prinzip sieht die Sachlage doch ganz unkompliziert aus:

Die Schulkonferenz hat den Grundsatzbeschluß gefaßt, daß das 6. Schuljahr für zwei Wochen ins Schullandheim fährt, die Klassenpflegschaft der Klasse 6b hat die Fahrt beschlossen und hält die Kosten der Fahrt für angemessen, die Eltern haben sich zur Übernahme der Kosten bereit erklärt, und für die finanziell schwachen Eltern ist - etwa über das Sozialamt - eine Kostenregelung gefunden worden. Eine begleitende Referendarin steht zur Verfügung, das Studienseminar hat die Beurlaubung der jungen Kollegin für die Fahrt ins Schullandheim (ganz im Sinne des KMK-Beschlusses vom 30. September 1983) ausgesprochen, die Schulaufsichtsbehörde hat den Schullandheimaufenthalt genehmigt.

So viele Schritte sind notwendig, um allein die formale Seite eines Schullandheimaufenthaltes abzuwickeln! Pädagogische Überlegungen spielten da bislang noch kaum eine Rolle.

Der Klassenleiter, nennen wir ihn Herrn Argus, hat schließlich den Termin im

Schullandheim gebucht und rechtzeitig - in der Saison sollte man lieber etwas früher reagieren - den Bus bei dem günstigsten Anbieter bestellt, für den er auf Verlangen des Bus-Unternehmers eine Anzahlung in Höhe der halben Fahrtkosten (640,- DM) geleistet hat. "Nur zur Sicherheit," so der Reisechef, "in letzter Zeit sind mir ein paar Klassen kurzfristig abgesprungen, und dann bekommt man natürlich keinen Ersatzauftrag."

Die Eltern hatten auch termingerecht ihren Kostenbeitrag eingezahlt, so daß Herr Argus die Anzahlung finanzieren konnte.

Wer würde hier sagen, daß Herr Argus nicht absolut korrekt gehandelt hat?

Zumindest in der Phase bis zum Beginn des Aufenthaltes kann eigentlich nichts mehr schiefgehen. So dachte auch Herr Argus.

Aber er bekam doch Schwierigkeiten, und die nicht zu knapp.

Etwa eine Woche vor der Fahrt sprach es sich in dem Ort herum, daß der Busunternehmer 'Pleite' gemacht habe.

¹⁾ Es wird hier die Situation in einem Bundesland - Nordrhein-Westfalen - dargestellt. Die generelle Haftungssituation und die Stellung der Schule als nicht-rechtsfähige Anstalt sind natürlich bundeseinheitlich gleich. Wegen der Länderstruktur sowohl der Kultusbehörden als auch der Städte- und Gemeindeverbände kann es aber in den einzelnen Ländern durchaus zu unterschiedlichen Auffassungen kommen über die Frage, wieweit der Schulträger sein Recht auf Abschluß von Verträgen 'herunter'-delegiert. Ja, selbst im gleichen Bundesland ist es - nicht nur theoretisch - durchaus möglich, daß der eine Schulträger sich genau an die Empfehlung seines Verbandes hält und, wie hier dargelegt, restriktiv handelt, während eine andere Kommune dem einzelnen Lehrers mehr Kompetenzen einzuräumen bereit ist.

Es wäre interessant, wenn hier Kolleginnen und Kollegen ihrerseits Erfahrungen in dieser strittigen Frage einbringen könnten.

Der Lehrer, nun doch ein wenig besorgt, erkundigte sich beim Amtsgericht und erfuhr dreierlei:

- Der Unternehmer hatte tatsächlich Konkurs angemeldet.
- Die noch vorhandenen geringen Geldmittel sind zunächst erst einmal gesperrt.
- Er, Herr Argus, kann seine Anzahlung vorerst noch nicht wiederbekommen. Er müsse abwarten, bis der Konkurs abgewickelt ist. Wenn dann noch Mittel vorhanden sind, würde er natürlich auch als Gläubiger bedacht werden.

Um es kurz zu machen: Herr Argus mußte einen Bus bei einem anderen Unternehmer bestellen, der zudem noch teurer war, und er streckte die Mehrkosten, sie beliefen sich dadurch auf 812,- DM, aus seiner eigenen Tasche vor.

Aus der Konkursmasse sollte er nach langer Zeit 22% der Anzahlung, genau 176,-DM, zurückerhalten. Den Rest in Höhe von 636,- DM, so glaubte er, würde er schon von einer amtlichen Stelle zurückbekommen; denn die Eltern wollten und mochte er nicht um eine Nachzahlung bitten, denen man ja genauso wenig wie ihm die Mißwirtschaft des Busunternehmers anlasten könne.

Um es zu verdeutlichen: Dieser Fall spielte sich, so wie geschildert, in Nordrhein-Westfalen ab.

Und um das Ende vorherzusagen: Herr Argus bekam das Geld nirgendwoher.

Der Grund: Er hatte, wie oben dargestellt, die 'Verträge' mit dem Schullandheim und dem Busunternehmer - diesen sogar nur telefonisch im Auftrage der Schule bzw. der Klassenpflegschaft, wie er meinte, abgeschlossen.

Nun sind aber weder die Schule noch die Klassenpflegschaft rechtsfähige In-

stitutionen. Den Status, den jeder Tierzuchtverein, so er ein e.V. ist, hat, hat keine Schule, keine Schulpflegschaft, keine SV und keine Klassenpflegschaft.

Daraus, das sei hier bemerkt, resultiert die vielfach praktizierte Konstruktion der Schulvereine e.V. und der Fördervereine e.V., die dann natürlich den entsprechenden Status hat und deren Vorstand deshalb gegen eine persönliche Haftung kraft Gesetzes geschützt ist.

Kommen wir auf Herrn Argus, den Klassenlehrer, zurück: Die Schule selbst kann, so argumentieren die Verwaltungsgerichte, überhaupt keinen rechtsverbindlichen Vertrag abschließen, und darum konnte auch Herr Argus nicht im Auftrage der Schule oder der Klassenpflegschaft handeln. Das kann nur der Schulträger, der sich ja - bei den meisten Kommunen in NRW ist es so - ausdrücklich beispielsweise das Recht auf Abschluß von Wartungsverträgen für Geräte vorbehält.

Aus der Sicht dieser Rechtgrundlage müßte also das Schulverwaltungsamt einer Kommune - theoretisch - jeden einzelnen 'Vertrag' mit einem Busunternehmer oder mit einem 'Beherbergungsbetrieb' unterschreiben.

Nun hat sich schon in der Zeit, als die Personaldecke in den Ämtern noch nicht so kurz war wie heute, diese Regelung als undurchführbar erwiesen, zumal in saisonbedingten Stoßzeiten kurzfristig eine Fülle von solchen Unterschriften zu leisten gewesen wäre (und welcher Sachbearbeiter 'prüft' nicht erst das, was er unterschreiben soll oder muß?). Deshalb hat man - in NRW - auf Empfehlung des Städte- und Gemeindebundes die Befugnis zum Abschluß von Fahrt- und Beherbergungsverträgen auf die Schulleiter delegiert mit der ausdrücklichen Weisung, daß sie diese Aufgabe nicht weiter 'herunter'-delegieren dürfen, es sei denn, ihr

Vertreter oder ihre Vertreterin nimmt diese Aufgabe während ihrer Abwesenheit wahr.

Wäre also Herr Argus Schulleiter gewesen, oder hätte er den Vertrag mit dem Busunternehmer von seinem Schulleiter unterschreiben lassen, dann hätte der Schulträger für den Schaden aufkommen müssen²⁾. So aber, so der Verwaltungsrichter, mußte Herr Argus persönlich haften. Die Tatsache, daß die Schulkonferenz und die Klassenpflegschaft die Fahrt beschlossen und der Schulleiter den Antrag auf Genehmigung des Schullandheimaufenthaltes bei dem zuständigen Dienstaufsichtsorgan gestellt hatte, genügte dem Gericht nicht; denn die dienstrechtliche Problematik und die vertrags- und haftungsrechtliche Seite seien zwei ganz verschiedene Dinge, die nichts miteinander zu tun hätten.

Eine harte Entscheidung, die in NRW öfter getroffen wurde, wobei es manchmal um weit höhere Summen - einmal waren es einschließlich der aufgelaufenen Zinsen und der Prozeßkosten über 20.000,- DM - ging.

Konkurse kann es immer geben und gibt es häufiger, als man gemeinhin denkt. Reisebüros, über die manche Klasse eine Fahrt bucht, sind da genauso wenig ausgeschlossen wie unsere Busunternehmer. Und selbst Schullandheime als selbständige eingetragene Vereine können - nicht nur theoretisch - gezwungen sein, Konkurs anzumelden mit der Folge des Einfrierens der Konten wie in unserem Falle.

Aber muß das so sein, daß ein engagierter Lehrer wegen eines Formfehlers derart für seinen Einsatz bestraft, ja, daß seine Existenz und die seiner ganzen Familie bedroht wird?

Wie ja auch vielfach Fachlehrer im Rahmen des ihnen zur Verfügung stehen-

den Etats durchaus Einkäufe tätigen und Bestellungen aufgeben 'dürfen', ohne daß der Schulleiter jedesmal sein schriftliches Plazet geben muß, wäre es doch logischerweise sinnvoll, jedem Klassenlehrer, der die Sachlage am ehesten durchschauen kann, das Recht auf rechtsgültige Unterzeichnung des Vertrages im Auftrage des Schulträgers zuzuerkennen.

Aber das ist - zumindest in NRW - im Prinzip Entscheidungssache der einzelnen Kommune. Die aber hält sich, wie oben dargestellt, an die Rechtsempfehlung ihrer Vertreterschaft, des Städte- und Gemeindebundes. Hier sollte die Gebietskörperschaft insgesamt in sich gehen und überlegen, ob es im Interesse der jungen Bürgerinnen und Bürger, die heute noch in der Schule sitzen, aber morgen Verantwortung delegieren und übernehmen werden, richtig ist, weiter veraltete Strukturen verkrusten zu lassen und den Schulen und ihren Lehrern Stolpersteine in den Weg zu legen, die sehr leicht zu Resignation und Ablehnung jeglichen Engagements führen dürften.

Und die Kommune als Schulträger, die ja an diese Beschlüsse nicht gebunden ist, sollte jetzt schon den Mut haben zu zeigen, daß sie liberaler handeln kann und die verantwortliche Entscheidung 'von oben nach unten' zu verlagern bereit ist, dem Lehrer also das Recht zuerkennen, den Bus für die Fahrt in das Schullandheim für seine Klasse selbst zu bestellen.

²⁾ Die Kommune als Schulträger kann übrigens, wenn hier der Lehrer oder der Schulleiter fahrlässig gehandelt haben sollten, den Kultusminister als das oberste Dienstaufsichtsorgan der Lehrkräfte für den entstandenen Schaden regresspflichtig machen.

Zweige im Winter

Ein kleines Lernprogramm

Helge Thielemann

An Stelle einer Einführung:

Liebe Mädchen und Jungen!

Dieses kleine Heft ¹⁾ habe ich vor allem für euch geschrieben. Es will euch anleiten, in den Wintermonaten zehn häufige Laubbäume nach ihren Knospen zu bestimmen. Ich denke, daß euch dies sogar ohne Hilfe des Lehrers gelingt.

Habt ihr schon einmal einen winterlichen Zweig genauer betrachtet? Und wißt ihr, welche Bedeutung die Knospen haben? Nun, ihr werdet staunen, welche interessanten Dinge man an einem so kahlen, scheinbar leblosen Zweig entdecken kann.

Von den Bäumen, deren Namen ihr selbst herausfinden sollt, trifft ihr viele bestimmt in der Umgebung der Schulandheime, in der Nähe eurer Schule und natürlich auch im Schulwald an.

Es sind die Rotbuche, der Ahorn, die Esche, die Linde, die Birke, die Pappel, die Kastanie, die Erle, die Eiche und die Weide.

Ihr könnt sogar zu einem Fachmann werden, der einfach so im Vorbeigehen auf einen kahlen Baum zeigt und sagt: "Das ist eine Esche, und dies hier ist eine Rotbuche!"

So etwas beeindruckt natürlich. Und dabei ist es oft nur eine einzige Besonderheit, die man erkennen muß, um

einen Baum im Winter auf Anhieb mit Namen richtig benennen zu können.

Nun, die Birke erkennt ihr an ihrem weißen Stamm sicher auch sofort. Ein zuverlässiges Merkmal anderer Bäume sind die Knospen: Schwarze Knospen trägt nur die Esche; sind sie dunkelbraun und klebrig, dann handelt es sich immer um eine Kastanie.

Mit Hilfe einer Bestimmungstabelle lernt ihr, diese und andere einfache Merkmale anzuwenden und den richtigen Namen eines Baumes schnell zu ermitteln.

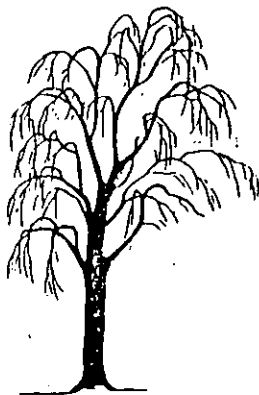


Abb. 1a

Kannst du Strauch und Baum voneinander unterscheiden?

Sträucher sind hohe Pflanzen, die mit vielen Stämmen aus der Erde kommen (Abb. 1b). Bäume kommen mit einem einzigen Stamm aus dem Boden, der sich erst in größerer Höhe verzweigt (Abb. 1a).

Hier wollen wir nur Bäume bestimmen.

Nur ein kahler Zweig?

Du benötigst das Zweigstück eines Ahorns, eine Lupe, ein Lineal und Schreibzeug.

Schau dir einen Zweig des Ahorns genau an. Nimm dazu die Lupe zu Hilfe. Schreibe allein oder in Partnerarbeit mit eigenen Worten auf, was nur irgendwie an einem solchen Zweig zu erkennen ist. Achte darauf, wie die Knospen am Zweig sitzen, auf ihre Form und Farbe. Sieh dir die Rinde genau an. Achte auf Farbunterschiede, Abdrücke, Ringe,

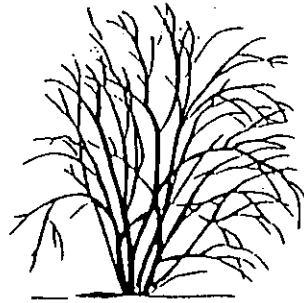


Abb. 1b

Punkte, Fraßspuren vom Wild und anderes mehr.

Lies dir nun den folgenden Text durch. Vergleiche, ob du gut beobachtet und die wichtigsten Bauteile des Zweiges entdeckt hast. Du lernst jetzt auch die richtigen Begriffe kennen und erfährst etwas über die Aufgaben der Teile am Zweig.

Ein winterliches Zweigstück des Ahorns stellt sich vor

Ja, ein Ahornzweig kann uns eine ganze Geschichte erzählen.

An der Spitze sitzt die große Endknospe, in der richtige Blätter und oft auch Blüten ganz klein schon ausgebildet sind. Sie sind durch viele gelbgrüne Knospenschuppen geschützt.

Seitlich am Zweig sitzen die kleineren Seitenknospen, die winzige Blätter enthalten.

Unter jeder Seitenknospe siehst du die helle, hufeisenförmige Blattnarbe. Sie besteht aus einer dünnen Korkschiicht. Hier trennte sich im Herbst das Blatt ab. Als genauer Beobachter hast du sicherlich auf der Blattnarbe drei Punkte, die sogenannten Spuren, entdeckt (mit der Lupe betrachten!). Es sind die nun ver-

schlossenen Leitungsbahnen (Adern), die das Blatt mit Wasser und Nahrung aus dem Boden versorgten.

Du fragst, was die vielen hellen Punkte auf der Rinde bedeuten. Diese Gebilde nennt man Rindenwarzen (fachmännisch auch Lentizellen). Es sind Öffnungen, die der Zweig zum Atmen braucht. Schau sie dir einmal mit der Lupe an!

Weiter unten am Zweig, wo die Rinde dunkler wird, fallen eigenartig geriffelte Ringe auf. Sie heißen Trenn- oder Zuwachsringe. Es sind Reste von Knospenschuppen. Hier saß nämlich im vorigen Jahr eine Endknospe, aus der ein neues Zweigstück (der Jahrestrieb) hervorgegangen ist.

Anhand der Trennringe kannst du auch drei- und mehrjährige Zweigabschnitte ermitteln und miteinander vergleichen.

An älteren Trieben sitzen häufig kleinere Zweige, die wie gestaucht aussehen. Man bezeichnet sie als Kurztriebe (s. Abb. 2).

In den Knospen sind nicht nur Blätter und Blüten, sondern auch junge Triebe winzig klein, aber schon fertig vorgebildet.

Mit dem Lineal kann man von der Zweigspitze bis zur Trennlinie ausmessen, wie lang im letzten Sommer der neue Trieb gewachsen ist. Dabei werdet ihr feststellen, daß die Triebe unterschiedlich lang sind. Man kann daran erkennen, ob sich ein Zweig im Schattenbereich anderer Äste befand und geringeres Wachstum hervorbrachte oder ob er ideale Lichtbedingungen hatte.

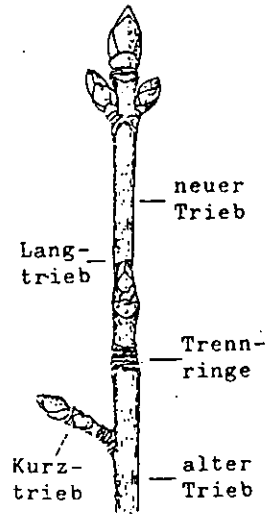


Abb. 2

Woran man Bäume im Winter unterscheiden kann

Damit ihr mit der folgenden Tabelle zum Bestimmen der Bäume, dem sogenannten Bestimmungsschlüssel, sicher umgehen könnt, müßt ihr euch noch ein paar wichtige Begriffe aneignen.



Abb. 3a



Abb. 3b

In den Wintermonaten tragen unsere Laubbäume keine Blätter mehr, an denen man sie im Sommer gut unterscheiden kann. Ein wichtiges Kennzeichen sind nun die Knospen.

Die Knospe, die am Zweigende steht, nennt man Endknospe. Die Knospen, die seitlich am Zweig sitzen, heißen Seitenknospen (Abb. 3a und 3b). Die Seitenknospen können sich gegenüberste-

hen (Abb. 3a). Man nennt dies gegenständig. Sie können aber auch abwechselnd am Zweig sitzen (Abb. 3b). Dann sind sie wechselständig.

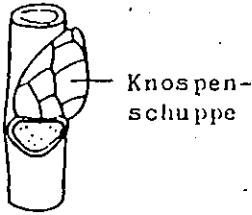


Abb. 4a

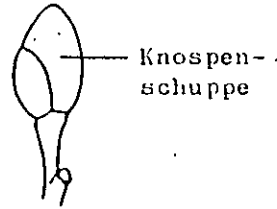


Abb. 4b

Eine Knospe besteht aus Knospenschuppen. Es können viele sein (4 und mehr) oder auch wenige (1 bis 3) (Abb. 4a u. 4b).

Nun mußt du noch unterscheiden, ob die Knospen dem Zweig eng anliegen oder abstehen oder ob die Knospe auf einem kleinen Stiel sitzt (Abb. 5 a bis c).

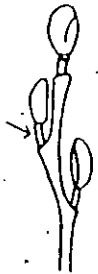


Abb. 5a



Abb. 5b

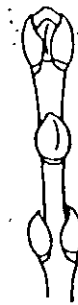


Abb. 5c

Anleitung zum Bestimmen der Laubbäume

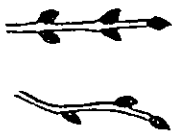

Zum Bestimmen der winterlichen Bäume benutzt ihr die nachfolgenden Tabellen. Dieser Bestimmungsschlüssel ist so aufgebaut, daß man sich von zwei Möglichkeiten immer für eine Beschreibung (z.B. 1a oder 1b, 2a oder 2b) entscheiden muß.






Am rechten Rand findet ihr dann den Namen des Baumes und kleine Zeichnungen zu den wichtigsten Bestimmungsmerkmalen. Sie sollen euch die Entscheidung erleichtern.

Steht am Ende des erklärenden Textes nur eine Zahl mit Buchstaben, so lest bei dieser Zahl weiter, bis ihr als Antwort den Namen des Baumes erhaltet. Die anschließende Bildtafel soll euch helfen, die gefundenen Ergebnisse zu überprüfen und die natürlichen Zweige mit den Abbildungen zu vergleichen.

1) Helge Thielemann, Laubbäume im Winter, Verlag: Verband Deutscher Schullandheime Hamburg, 1991

Bestimmungstabelle:

1a oder 1b	<p>Sind die Knospen schwarz, wie verbrannt (Mit dem Finger darüberstreichen!) und die Zweige grau, dann ist es die ----- →</p> <p>Sehen die Knospen anders aus (braun, grün, rötlich, violett), dann lies weiter bei 2a/b</p>	<p>Esche (Abb.1)</p>
2a oder 2b	<p>Sind die Knospen gegenständig, dann lies weiter bei 3a/b</p> <p>Sind die Knospen wechselständig, dann lies weiter bei 4a/b</p>	
3a oder 3b	<p>Sind die Knospen dick, klebrig und dunkelbraun, dann ist es die →</p> <p>Sind die Knospen nicht klebrig, sehen sie grünlich, bräunlich oder auch rötlich aus, dann ist es ein →</p>	<p>Kastanie (Abb.2)</p> <p>Ahorn (Abb.3)</p>
4a oder 4b	<p>Sind der Stamm und die dickeren Äste weiß, die Knospen klein (an der Zweigspitze hängen oft 2 - 3 Kätzchen), dann ist es die ---- →</p> <p>Sehen der Stamm und die Äste anders aus, dann gehe nach 5a/b</p>	<p>Birke (Abb.4)</p>
5a oder	<p>Sitzen am Ende des Zweiges mehrere Knospen beieinander, sind die Knospen hellbraun mit vielen Knospenschuppen (Lupe!), dann ist es die →</p>	 <p>Eiche (Abb.5).</p>

5b	Sitzt am Ende des Zweiges nur eine Knospe (selten auch mal zwei), dann lies weiter bei 6a/b	
6a oder 6b	Hat die Endknospe vier oder mehr Knospenschuppen (Lupe!), dann lies weiter bei 7a/b Hat die Knospe nur eine bis drei Knospenschuppen, dann lies weiter bei 8a/b	 
7a oder 7b	Stehen die Knospen deutlich vom Zweig ab, sind die Knospen mindestens 5 mal länger als breit und hellbraun, dann ist es die --> Liegen die Knospen dem Zweig an, nur die Spitzen können etwas abstehen, dann ist es eine ----->	 Rotbuche (Abb. 6)  Pappel (Abb. 7)
8a oder 8b	Sitzen die Knospen auf einem Stielchen (an den Zweigen oft noch kleine schwarze Zapfen vom Vorjahr), dann ist es eine -----> Wenn die Knospen nicht gestielt sind, dann gehe nach 9a/b	 Erle (Abb. 8)
9a oder 9b	Erkennt man zwei bis drei Knospenschuppen (eine davon ist sehr viel kürzer als die anderen), dann ist es eine -----> Ist die Knospe nur von einer Knospenschuppe umhüllt (wie eine Kapuze), dann ist es eine ----->	Linde (Abb. 9) Weide (Abb. 10)

Bildtafel: Laubbäume im Winter



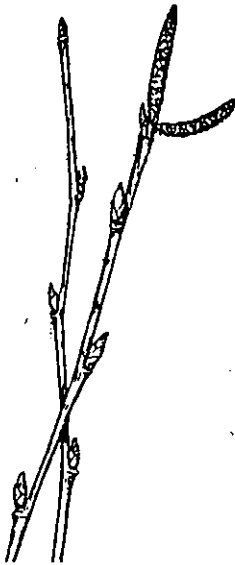
1 Esche



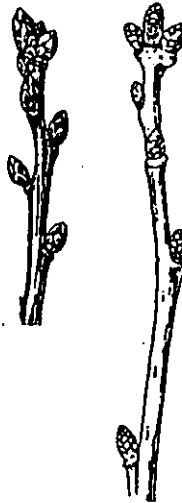
2 Kastanie



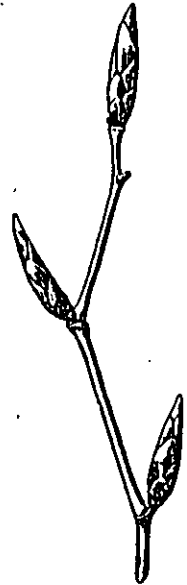
3 Ahorn



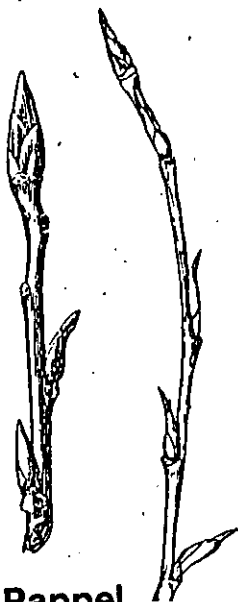
4 Birke



5 Eiche



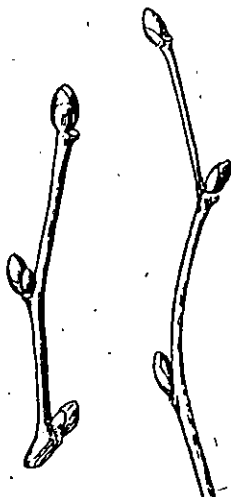
6 Rotbuche



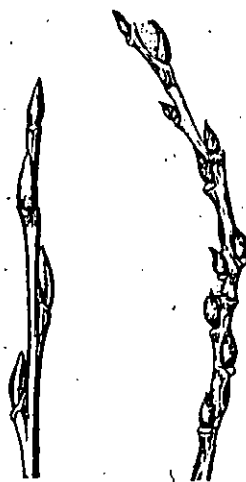
7 Pappel



8 Erle



9 Linde



10 Weide

Ein Schullandheim stellt sich vor:

Schullandheim Rosdorf

Hans-Georg Schulz

Einen schönen Anblick bietet unser Schullandheim, wenn man sich, von Kellinghusen kommend, dem Ortsrand des kleinen Dörfchens Rosdorf nähert. Etwas erhöht über die angrenzenden Auen der Stör blickend, verdient es durchaus den Namen, den ein begeisterter Vater und Förderer prägte: "Perle des Au-Krugs".

Die Geschichte des Schullandheims Rosdorf beginnt mit dem Jahr 1951, als der Schulverein der damaligen Charlotte-Paulsen-Schule (heute: Charlotte-Paulsen-Gymnasium, Anm. d. Red.) mit Hilfe von Elternspenden ein Haus in Rosdorf kaufen konnte und es als Schullandheim einrichtete. Nach einigen Um- und Ausbauten, die in früherer Zeit auch aus Erträgen des Zahlenlottos ermöglicht und mit Hilfe von Elternspenden vollendet wurden, bietet das Heim, nunmehr seit 1968 äußerlich unverändert, seinen unverwechselbaren Anblick.

Mit seinen beiden miteinander verbundenen Häusern Tanneck und Olgaheim verfügt das Heim über etwa 60 Betten, die sich auf die ungleich großen Trakte Olgaheim mit gut 40 Betten und Tanneck mit rund 20 Betten verteilen. Im Haus Tanneck finden die Gruppenleiter auch zwei romantische Turmzimmer, die von Eingeweihten gern nachgefragt werden, wenn auch die Entfernung zum nächtlichen Geschehen in den Gruppenzimmern leicht etwas zu groß ist.

Zwei Aufenthaltsräume, durch eine Falltür getrennt und so zu einem großen Gruppenraum zu vereinen, und eine kleine Bibliothek für etwa fünfzehn Personen gehören zur weiteren Ausstattung des Hauses. Klavier, Keyboard, Fernseher, Videorecorder und Tageslichtprojektor stehen den Gästen zur Verfügung.

Die Gästelisten der letzten Jahre zeigen, daß das Schullandheim Rosdorf für sehr verschiedene Arten der Belegung geeignet ist. So wissen Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen und ihre Schüler, Kindergärtnerinnen und ihre Schutzbefohlenen das großzügige Heimgelände mit den vielen Spiel- und Sportmöglichkeiten (Tischtennis drinnen und draußen, Billard im Freien, Bolzen auf dem großen Bolzplatz, Volleyball und Basketball mit verschiedenen Korbhöhen, Spielplatz mit Sandkiste, Schaukeln, Kletterturm, Spielhaus und Torwand) zu schätzen, während Trainer von Sportvereinen die phantastischen Joggingmöglichkeiten in der Umgebung in ein abwechslungsreiches Trainingswochenende ihrer Mannschaft einbeziehen; häufig läßt sich ein Freundschaftsspiel mit einer Kellinghusener Fußballmannschaft arrangieren.

Zu allen Jahreszeiten kann der Tag mit einem zünftigen Lagerfeuer beschlossen werden, und wenn das Wetter es zuläßt, wird abends gegrillt, wobei die liebenswerten Heimeltern tatkräftig hel-

fen. Der von aktiven Eltern geplante und gebaute Grillpavillon läßt die Grillfans auch einen unvorhergesehenen Schauer gelassen überstehen.

Spezialisten finden im Schullandheim Rosdorf eine umfangreiche astronomische Ausrüstung: mehrere Rohre mit Montierung und ein 'dreißiger Newton' unter einer Kuppel. Das reizvolle Bader-Planetarium verdient viel öfter als bisher dem astronomisch versierten Gruppenleiter, der seinen Schülern auch bei bedecktem Himmel noch den Reiz und die Faszination der Sterne und ihrer Bewegung nahebringt, Beachtung.

Rosdorf lädt durch seinen nahe gelegenen Wald ein zum Wandern und ist ideal für alle Arten von Geländespielen, deren Reiz noch dadurch gesteigert werden kann, wenn sie im Rahmen einer Nachtwanderung stattfinden.

Außerhalb des Heimes gibt es in Kellinghusen eine Fayencen-Manufaktur und das Heimatmuseum zu besichtigen. Busfahrten in die nähere und fernere Umgebung lassen sich leicht arrangieren, so zum Beispiel nach Lübeck, Schleswig, Brunsbüttel, Haithabu und zum Wildpark Eekhold.

Durch die Stadtnähe können uns Gruppen direkt von Hamburg mit dem Fahrrad erreichen oder auch sehr günstig von Elmshorn, wenn bis dorthin die S-Bahn genommen wird. Mit dem Zug



fährt man von Altona bis Wrist und muß von dort aus entweder die etwa sieben Kilometer zu Fuß oder mit dem Bus zum Heim zurücklegen.

Rosdorf ist das Ziel von Klassenreisen, Projektunternehmungen (z.B. Biologie, Astronomie), Oberstufengruppen mit verschiedenen Absichten, Theatergruppen, Chören und Orchestern. Gern gesehen sind bei uns auch Elternvertretungen auf pädagogischen Konferenzen und Tagesausflügen.

Im Winter bietet der Heimaufenthalt über ein verlängertes Wochenende die idealen Bedingungen für eine ruhige Arbeitsatmosphäre zur Vorbereitung eines Oberstufenkurses auf das Abitur.

Buchbesprechungen

Harald Ludwig

Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland

Kürzlich ist die vorliegende zweibändige Studie mit rund 700 Seiten davon 89 Registerseiten - im Rahmen der bildungsgeschichtlichen Reihe des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung erschienen, die Harald Ludwig als Habilitationsschrift verfaßt hat.

Der Autor begründet die Notwendigkeit der Ganztagschule und zeigt auf, daß sie in Deutschland bis ins 19. Jahrhundert 'Regelschule' war und - im Gegensatz etwa zu den angelsächsischen Ländern - erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts durch halbtägige Schulformen ersetzt wurde.

Die sich im zwanzigsten Jahrhundert bildenden Ganztagschulformen werden dann in einzelnen ausführlich beschrieben, wobei deren Wurzeln aus der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts hergeleitet werden. Es werden dann von den Landerziehungsheimen (Lietz, Geheeb, Nelson und Specht), dem Halbinternat (Kapff), über die Ganztagschule von Wynekens, die Stadtrandschule (Hahn), die Waldschulen, die Erziehungsschule Peter Petersens und die 'ganztägliche Schulerziehung' in der zweiten Hälfte der 50er Jahre bis hin zu Aspekten der Ganztagschulentwicklung von 1965 bis 1985 eine Fülle von Schulversuchen und Schulformen unter Zuhilfenahme vieler Zitate dargestellt und kritisch durchleuchtet.

Eine Fundgrube für den, der sich mit Aspekten aus der jüngeren Geschichte unserer Schule auseinandersetzen will!

Doch untersuchen wir eine Einzeldarstellung genauer und lesen, was Ludwig über die Schullandheimarbeit sagt. Auch hier wird die Entstehung der Schullandheimbewegung detailgetreu beschrieben: Es fehlen nicht die Berichte über die ersten Schullandheimimpulse aus den Jahren 1911 bis 1913 und über die Gründung des Reichsbundes der deutschen Schullandheime e.V. im Jahre 1926. Sahrhage, Nicolai, Berger und andere

werden zitiert und in ihrem Wirken kritisch dargestellt. Es fehlt auch nicht die Auseinandersetzung der Schullandheimbewegung mit der HJ. Die Hitlerjugend versuchte bekanntlich, alle erzieherischen Komponenten auf sich zu verlagern, und wollte der Schule lediglich die reine Wissensvermittlung überlassen.

Was aber zu kurz kommt, sind Hinweise auf pädagogische Tätigkeiten des Verbandes Deutscher Schullandheime e.V. nach der (Neu-)Gründung des Verbandes im Jahr 1950. Kochansky und Kruse werden als einzige Vertreter der heutigen Schullandheimpädagogik im Literaturverzeichnis erwähnt. Kochansky indes wird im Personenindex überhaupt nicht erwähnt und Kruse einmal als historische Quelle (zur Geschichte der Schullandheimbewegung und Schullandheimpädagogik) und einmal als Beispiel von "verschiedene(n) Formen von Projektarbeit, ... die schwerpunktmäßig dem Thema 'Umwelterziehung im Schullandheim' gewidmet sind und sich auf den von 1988 bis 1991 laufenden Modellversuch ... zu dieser Problematik beziehen" (S. 239 u. 241). Die anderen Modellversuche des Verbandes tauchen nicht auf. Beinke, Kersberg, Johannson, Schenk, Hübner, Neckel oder Thies, um nur einige Vertreter heutiger Schullandheimpädagogik zu nennen, bleiben unbekannt. Einziger noch Ipfing wird mehrfach erwähnt und zitiert, aber nicht im Zusammenhang mit Schullandheimpädagogik, sondern als Verfasser des Auswertungsberichtes über Ganztagschulen für die Bund-Länder-Kommission.

Man sieht hier also Grenzen, die bei anderen Formen der Ganztagschule und vor allem bei Betrachtungen ihrer Entwicklung während der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts freilich nicht derart eng sein mögen. Man muß aber doch das obige, nach dem ersten Eindruck gefällte Urteil revidieren: Wer sich einen allgemeinen Überblick über den Gesamtkomplex 'Ganztagschule' verschaffen will und wer Informationen über entsprechende Primärliteratur sucht, dem sei dieser Doppelband - erschienen bei Böhlau, Köln, ISBN 3-412-13392-2, 110.- DM - empfohlen.

Wer sich indes einen detaillierten Einblick - insbesondere über die neueren Entwicklungen von Einzelinstitutionen - verschaffen will, der sollte sich bei diesen mit originärer Literatur versorgen.

*

Schullandheim heute — zwischen Tradition und neuen Herausforderungen

(-er) Literatur, die sich auf einem theoretischen Hintergrund mit der Pädagogik im Schullandheim befaßt, ist dünn gesät; auch Monographien, die einen umfassenden Überblick über das Schullandheim als pädagogische Einrichtung geben, sind selten. Die Bayerische Akademie für Schullandheimpädagogik registrierte dieses Defizit und veranstaltete deshalb im März 1992 eine Fachtagung zu dem Thema "Schullandheim heute - zwischen Tradition und neuen Herausforderungen". Ihr Leitprinzip war der Versuch, den Standort des Schullandheims bzw. des Schullandheimaufenthaltes unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zu überprüfen und ggf. neu zu bestimmen. Die dort gehaltenen Referate wurden zu umfassenden schriftlichen Beiträgen ausgearbeitet und können jetzt in einer soeben erschienenen Veröffentlichung einem breiteren Interessentenkreis zugänglich gemacht werden.

Wer sich über den Stand der Pädagogik im Schullandheim heute in komprimierter Form kundig machen will, findet hier ein herausragendes Compendium, dem sowohl theoretisches Niveau als auch Praxisrelevanz zu bescheinigen sind.

Aus dem Inhalt:

Jürgen Stamberger: Fachtagung "Schullandheim heute - zwischen Tradition und neuen Herausforderungen".

Wilhelm Kleiß: Begrüßung, Einführung in die Tagung

Schullandheim - historische und systematische Aspekte

Jürgen Stamberger: Thesen zur Situation

Bernd Karsten: Schullandheime in den neuen Bundesländern - Fragen an die Schullandheimbewegung

Hartmut Börner: Schullandheime in den neuen Bundesländern - Chance für einen Neubeginn?

Hans Jürgen Apel: Die reformpädagogischen Intentionen des Schullandheimaufenthaltes aus heutiger Sicht

Werner Wiater: Kritisch-konstruktive Überlegungen zur Erziehung im Schullandheim

Heinz Jürgen Ipfing: Zur Bedeutung des Schullandheims für die Schule heute

Erziehung und Unterricht im Schullandheim

Hans Göckel: Unterricht im Schullandheim

Heinz Zimmermann: Soziales und politisches Lernen im Schullandheim

Siegfried Klautke: Umwelterziehung im Schullandheim

Erich Weber: Freizeiterziehung im Schullandheim

Wolfgang Mack: Praktisches Lernen und Schullandheimpädagogik

Andreas Möckel: Mit anderen im Schullandheim

Gerald Klenk: Religiöse Erziehung im Schullandheim

Schullandheim und Professionalität

Lothar Beinke: Professionalität in der Schullandheimarbeit

Hartmut Hacker / Heinz S. Rosenbusch: Das Obersteinbach-Modell - Das Schullandheim als Ort der Vermittlung von Unterrichtskompetenz

Rückblick

Wilhelm Kleiß: Rückblick auf die Tagung

Der Band kann über den Verlag des Verbandes Deutscher Schullandheime e.V., Mendelssohnstr. 86, 22761 Hamburg, und über die Bayerische Akademie für Schullandheimpädagogik e.V., Wasserweg 5, 90559 Burghann bezogen werden. Er kostet DM 26,80 und hat einen Umfang von 266 Seiten.

Harald Dibbern

Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung

(-se) Während Berufsausbildung, Berufsförderung und -weiterbildung seit jeher Ziele und Inhalte des beruflichen Bildungswesens bestimmen, ist die Berufsvorbildung als neue berufs- und wirtschaftspädagogische Aufgabe hinzugetreten. Wirtschaft und Technik sind die großen Herausforderungen unserer Zeit. Es geht um mehr Produktivität und Effektivität, zugleich aber auch um mehr Humanität und Demokratie in den betrieblichen Abläufen. Es geht um eine erweiterte, zeitgemäße und zukunftsorientierte Bildung, die schon in der allgemeinen Schule beginnen muß.

Berufsvorbildung wird hier zunächst als Berufsorientierung in der Sekundarstufe I bestimmt. Darunter fallen alle Maßnahmen der Schule und der Berufsberatung, durch einen gemeinsamen Berufswahlunterricht die Fähigkeit des einzelnen zu entwickeln, eine weitgehend rational begründete und möglichst selbständige Entscheidung hinsichtlich einer schulischen oder betrieblichen Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld zu treffen. Im Zentrum der Berufsvorbildung steht also die Berufswahlkompetenz.

Andererseits greift diese Untersuchung als besonderes Anliegen über die Berufswahlkompetenz hinaus. Versucht wird die Integration von Berufsorientierung und wirt-

schaftlicher Grundbildung. Dabei werden die Inhalte der wirtschaftlichen Grundbildung im Rahmen eines Gesamtcurriculums 'Wirtschaft' festgelegt.

Insgesamt ist beabsichtigt, durch die Auseinandersetzung mit der Aufgabe 'Berufsvorbildung' das berufs- und wirtschaftspädagogische Denken zu schulen, zu erweitern und zu vertiefen.

Im einzelnen stellt sich der Autor - Dipl. Kaufmann, Dipl. Handelslehrer, Dr. phil., Professor für Arbeits- und Wirtschaftslehre an der Pädagogischen Hochschule Flensburg - folgende Fragen:

Wo hat die Wirtschafts- und Berufspädagogik ihren wissenschaftlichen Standort? Wie begründet sich ihre Zuständigkeit für die Berufsvorbildung? Was ist 'wirtschaftliche Grundbildung', und wie läßt sie sich didaktisch vermitteln? Wie läßt sich der besondere Auftrag einer pädagogischen Berufswahlhilfe in die Fachdidaktik Wirtschaft integrieren? Wie stellt sich die optimale Ausbildung von Wirtschaftslehrern dar?

Das Buch wendet sich an alle berufs- und wirtschaftspädagogisch Tätigen, insbesondere an Lehrer des Faches Wirtschafts- und/oder Arbeitslehre, an Berufsberater, an Studierende der Wirtschafts- und Berufspädagogik, an Studierende für das Lehramt der Sek. I und an Referendare in Studienseminaren.

Schneiderverlag — 73666 Hohengehren, DM 22.—

Aus den Landesverbänden

Schullandheimverband Baden-Württemberg

Fortbildungsveranstaltungen 1994

Unter dem Thema "Schullandheim als Experimentierfeld und Chance für besondere Unterrichtsformen und Erziehungskonzepte" sind zwei Veranstaltungen geplant:

25.04.94 bis 29.04.94 auf der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung Donaueschingen,

Lehrgangsnummer: 3.1794.4.9

Lehrgangsleitung: Rektor Krössinger, Grund- und Hauptschule Stuttgart-Stammheim.

27.06.94 bis 01.07.94 auf der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung Calw,

Lehrgangsnummer: 1.2694.2.7

Lehrgangsleitung: Oberstudiendirektor Weidner, Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasium, Hohenheim.

Ferner findet vom 05.10. bis 09.10.94 in der Jugendherberge Murrhardt eine Fortbildungsveranstaltung des Schullandheimverbandes Baden-Württemberg e.V. statt.

Thema: "Projekt im Schullandheim - Römer und Limes"

Lehrgangsleitung: Realschulkonrektor Seidel, Karl-Friedrich-Schimper-Realschule, Schwetzingen.

Der Schullandheimverband Baden-Württemberg e.V. bedankt sich in diesem Zusammenhang beim Landesverband Schwaben des Deutschen Jugendherbergswerkes für die kostenfreie Überlassung der Jugendherberge Murrhardt.

Landkreis Esslingen eröffnet Schullandheim Lichteneck wieder

Für 4,6 Millionen Mark wurde binnen zwei Jahren das landkreiseigene Schullandheim Lichteneck am Fuße der Schwäbischen Alb grundlegend renoviert, modernisiert und erweitert.

Das Schullandheim ist vor allem für Grundschulen aus dem Kreis Esslingen am Neckar gedacht, direkt vor der Haustür und hautnah an der Natur. Zu beliebten Zielen wie dem Randecker Maar, der Limburg, dem Urweltmuseum Hauff in Holzmaden ist es nur ein Katzensprung.

Der Geschäftsführende Vorsitzende des Schullandheimverbandes Baden-Württemberg e.V., Peter Krössinger, gratulierte dem zuständigen Landrat und den Kreistagsmitgliedern zu ihrem Mut, in der heutigen Zeit solche Investitionen für die kreiseigene Jugend zu tätigen. Die Verantwortlichen haben mit ihrer Entscheidung eine sinnvolle Ergänzung zur Schule geschaffen.

Das Haus mit den 78 Schülerplätzen für drei gemischte Klassen ist für 1994 so gut wie ausgebucht. Das sei, so Peter Krössinger, der beste Beweis für den Bedarf der Schulen. Er übergab dem Sachbearbeiter im Landratsamt, Herrn Peter Keck, einige Bücher aus dem Verlag des Verbandes Deutscher Schullandheime e.V. zur Auffüllung der dortigen Bibliothek.

Ortenaukreis in Offenburg verkauft Schullandheim

Im Gegensatz zu den Landkreisen Esslingen und Ludwigsburg, die beide in der letzten Zeit ihre Schullandheime mit erheblichem finanziellen Aufwand erweitert haben, bietet der Landkreis Ortenau in Offenburg sein Schullandheim 'Hanauerland' in Feldberg-Altglashütten zum Verkauf an. Das jährliche Defizit von 200.000 DM wurde von der Mehrheit im Kreistag nicht mehr getragen.

Der Schullandheimverband Baden-Württemberg e.V. bedauert die Entscheidung seines langjährigen Mitgliedes, die ausschließlich unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten getroffen wurde. Das Schullandheim ist heute mehr denn je eine wichtige Ergänzung zur Schule. Es darf nicht erwartet werden, daß hohe Investitionen kurzfristigen Gewinn abwerfen. Langfristig gesehen, lohnt sich finanzieller Einsatz für Kinder und Jugendliche jedoch immer. Der Gewinn läßt sich aber nicht in Mark und Pfennig ausdrücken und wird den verantwortlichen Kommunalpolitikern wohl auch nicht bilanzmäßig vorgelegt werden können.

Landkreis Ludwigsburg veröffentlicht 'Werkbuch Ökologie'

In den letzten zehn Jahren hat sich die Zahl der Aufenthalte im Schullandheim Strümpfelbrunn des Landkreises Ludwigsburg mehr als verdoppelt. Dies verdankt der Landkreis dem Mut der Kreistagsmitglieder, die vor über einem Jahr den Kreis-Pavillon von der Landesgartenschau in Bietigheim-Bissingen erworben und in Strümpfelbrunn aufstellen ließen. Er dient den Schulklassen als idealer Werk- und Bastelraum. Außerdem wurde für mehr Platz für Sport und Spiel gesorgt sowie ein Obstsorten-Lehrpfad neu geschaffen.

Maßgeschneiderte Projekte bietet für die Hand der Lehrerschaft das 'Werkbuch Ökologie', das vom Landkreis Ludwigsburg mit Hilfe von Lehrern aus dem Landkreis und dem Schullandheimverband Baden-Württemberg e.V. erstellt wurde. Folgende Themen werden in dem Buch behandelt, zu denen auch notwendige Medien, Untersuchungskoffer usw. ausgeliehen werden können: "Der Odenwaldlimes", "Gewässer um

Strümpfelbrunn", "Artenschutz - Storchenaufzuchtstation Schwarzach", "Wald und Wild" und "Der Heilkräutergarten in Eberbach am Neckar".

*

Landesverband Bayern

Durch die Bayerische Akademie für Schullandheimpädagogik werden - zum Teil in Kooperation mit der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen - im Kalenderjahr 1994 die folgenden Fortbildungsveranstaltungen angeboten:

1. "Mit Grundschulern ins Schullandheim". Schullandheim Leinach/Ufr. 11. bis 15. April 1994. Leitung: Walter Rauh und Christa Wege
2. "Sport im Schullandheim". Schullandheim Weißenstadt/Ofr., 18. bis 22. April 1994, Leitung: Dr. Hans Schaub.
3. "Werterziehung im Schullandheim". Schullandheim Violau/Schwaben, 13. bis 17. Juni 1994. Leitung: Michael Stürmer.
4. "Spielen im Schullandheim". Schullandheim Weißenstadt/Ofr. 5. bis 9. September 1994. Leitung: Michael Stürmer.
5. "Miteinander leben und lernen im Schullandheim; Begegnung deutscher Hauptschulklassen mit Klassen aus anderen europäischen Ländern". Schullandheim Heidenheim/Mfr. 7. bis 11. November 1994. Leitung: Dr. Gerhard Lindemann.
6. "Einführungslehrgang (inhaltlicher Schwerpunkt) in die Schullandheimarbeit (für Realschullehrer)". Schullandheim Bairawies/Obby. Herbst 1994. Leitung: H. Ohgke und R. Kahle.
7. "Wochenendlehrgang für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in leitender Funktion in Schullandheimen. Ort und Zeitpunkt liegen noch nicht fest. Leitung: Dr. Jürgen Stammberger.

Zu den Veranstaltungen können sich auch interessierte Teilnehmer/innen aus anderen Bundesländern (8 Wochen vorher!) anmelden. Die dienstliche Freistellung muß selbst erwirkt werden, die Teilnahme erfolgt auf eigene Kosten. Näheres: Bayerische Aka-

demie für Schullandheimpädagogik (BASP), Wasserweg 5, 90559 Burgthann-Mimberg, Tel: 09183-8527, Fax: 09183-3300.

*

ARGE Hamburg

Fortbildungsseminar: Spielen und Darstellen unterwegs. IFL-Verzeichnis Nr. 1957, Leitung Karin Hüttenhofer, Wulf Schlünzen, Ekkehard Schultze. Schullandheim 'Haus Dübelsheide', 29328 Faßberg. Termin: 08.04. bis 10.04.94

*

Landesverband NRW

Tagungen im Schullandheim

Von zwei herbstlichen Fortbildungsveranstaltungen in NRW kann berichtet werden. Vom 22. bis 24. September 93 trafen sich Lehrerinnen und Lehrer, im Schullandheim Hollerath/Eifel, um über die Probleme des Deutschunterrichts für Spätaussiedler zu sprechen. Eine Referentin, die selbst Lehrerin in der UdSSR war, berichtete über die sozio-kulturelle Situation der Aussiedlerfamilien und über Unterrichtsverfahren in russischen Schulen. Manche Verhaltensweise der Spätaussiedlerkinder wurde durch diesen Vortrag, dem sich eine lange Diskussion anschloß, verständlich. Ein zweites Referat - Deutsch als Zweitsprache -, gehalten von einer Grundschulrektorin, die hier viele Erfahrungen hat sammeln können und einen permanenten Lehrerarbeitskreis zu dieser Problematik leitet, zeigte u.a. auf, worauf 'typische' sprachliche Unzulänglichkeiten und Fehler basieren und wie man ihnen begegnen kann. Ein Kollege hat mit einer Gruppe von Aussiedlerkindern während eines Aufenthaltes in einem Schullandheim aufgearbeitet, wie sie 'drüben' gelebt und gewohnt haben und wie sie es hier angetroffen haben. Er wird darüber in 'das Schullandheim' berichten.

Die zweite Tagung fand vierzehn Tage später im Schullandheim Klefhaus statt. Hier hatten sich vor allem die Vertreter der Träger von Schullandheimen zusammengefunden;

denn es ging um den Modellversuch EFEU - hier referierte Klaus Kruse, dem es auch gelang, die Teilnehmer zu einer Plakat-Gestaltungs-Aktion für EFEU zu motivieren - und um den Orientierungsrahmen 2000, über den Paul Kellner berichtete, der Mitglied der entsprechenden Arbeitsgruppe ist. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die Unterrepräsentanz älterer Schüler/innen, die Anforderung an die Betriebsführung, das Spannungsfeld zwischen ehrenamtlicher Tätigkeit und hauptamtlichen Mitarbeitern, Nachwuchsfragen, die schwieriger gewordene Kostendeckung, das sind nur einige Themen, die hier angesprochen wurden und deren Beantwortung noch offen ist.

Zwei Veranstaltungen, die thematisch ausgewogen waren und bei denen man sich in einer Gruppe bekannter und neuer Teilnehmerinnen und Teilnehmer - dies sei als Dank an die Träger beider Schullandheime - sofort 'wie zu Hause' fühlen konnte.

Mitgliederversammlung 1994

Die Mitgliederversammlung des Landesverbandes NRW wird am Dienstag, dem 15. März 94, in Wuppertal im Haus des DPWW

stattfinden. Es wird vor allem die Vorbereitung auf die Bundesarbeitstagung in Rantum im Mittelpunkt der Tagesordnung stehen. Zu der Veranstaltung, die um 14.30 Uhr beginnt, werden die Mitglieder des Landesverbandes gesondert eingeladen.

*

Landesverband Rheinland-Pfalz

Neuwahlen

Auf der Delegiertenversammlung des Schullandheimverbandes Rheinland-Pfalz am 24. 09. 93 in Frankenthal wurde der Ltd. Ministerialrat i.R. Herr Hubertus Schmoll, Mainz, zum ersten Landesvorsitzenden, Herr Studiendirektor D. Weitz, Ludwigshafen, zum stellvertretenden Vorsitzenden und Herr Dipl. Ing. Werner Dureneck, Mainz, zum Landesgeschäftsführer gewählt.

Die Anschrift des Landesvorsitzenden: Draiserstraße 154, 55128 Mainz, Tel: 06131 / 34679. Das neue Konto des Landesverbandes wurde bei der Commerzbank Mainz, BLZ 550 400 22, unter der Nummer 210 3547 eingerichtet.

30. September bis 2. Oktober 1994:

Bundesarbeitstagung in Rantum

Themenstellungen in den Arbeitsgruppen (Auswahl):

- Präsentation von aktuellen Beispielen gelungener Schullandheimarbeit
- Aktuelle pädagogische Fragestellungen
- Corporate Identity am Beispiel eines Schullandheimvereines
- Öffentlichkeitsarbeit aus der Sicht eines Schullandheimträgers
- Betriebsstatistik und Buchführung der Schullandheimträger
... und die 'Sylter Welle' und Sylterkundungen.

Das genaue Programm wird in der Ausgabe 2/94 im Juni 1994 veröffentlicht.

Manfred Vogel geehrt . . .

Der Bundespräsident hat unserem Freund Manfred Vogel in Anerkennung der um Staat und Volk erworbenen Verdienste durch Urkunde vom 27. September 1993 das Verdienstkreuz am Bandes des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen. Das Verdienstkreuz wurde Herrn Vogel im Rahmen einer Feierstunde am 3. Dezember 1993 durch Herrn Landrat Wattenberg überreicht. Dieser hob dabei die Verdienste Manfred Vogels in der Schul- und Bildungspolitik hervor, insbesondere seine Sorge um die sprachliche Förderung von Aussiedlern. So war es Herrn Vogel über die Gründung eines Fördervereins gelungen, zeitweise über 50 arbeitslosen Lehrern dadurch eine sinnvolle Beschäftigung zu verschaffen, daß sie über tausend spätausgesiedelten schulpflichtigen Kindern außerschulisch flächendeckend in seinem Heimatkreis Herford förderten. Wöchentlich wurden etwa 900 Unterrichtsstunden an rund sechzig verschiedenen Unterrichtsstätten erteilt! Und diese Arbeit dauert bis heute an.



Ingrid Vogel, Manfred Vogel, Landrat Gerd Wattenberg

Eigentlich hätte er sich als Pensionär ja 'ausruhen' und ganz sein Hobby, das Segeln, pflegen können. Aber, so kennen wir ihn: verantwortungsbewußt immer dann eintreten, wenn Not am Mann ist, als Vorsitzender des Landesverbandes Nordhein-Westfalen, als Schriftleiter der Fachzeitschrift 'das Schullandheim', und das mit voller Kraft, mit Übersicht, mit Witz und mit erstaunlicher Fähigkeit, sich einzuarbeiten.

Klaus Kruse nahm bei der Feierstunde die Gelegenheit wahr, in Vertretung des Vorsitzenden dem Geehrten Dank, Anerkennung und Grüße des Verbandes Deutscher Schullandheime auszusprechen. Auch hier sei noch einmal unser Dank ausgesprochen mit dem Wunsch um gleichbleibenden Elan in der Sorge um den Anderen, einer Sorge, die uns auch bei unserem Schullandheim-Anliegen trägt.

Wilhelm Kleiß

Wir trauern um

Dr. phil. Walter Requardt

Schulrat a.D.

Träger des Bundesverdienstkreuzes Erster Klasse

Ehrenvorstandsmitglied des Verbandes
Deutscher Schullandheime e.V.

Ehrenvorsitzender des Verbandes
Deutscher Schullandheime, Landesverband NRW e.V.

Ehrenvorstandsmitglied des Deutschen Paritätischen
Wohlfahrtsverbandes, Landesverband NRW e.V.

Der Verstorbene - Organist, Schulmann und Reformpädagoge, Literaturwissenschaftler und Gerhart-Hauptmann-Bibliograph - gründete 1950 den Melanchthon-Schullandheim-Verein Bielefeld e.V., der das später nach ihm benannte und heute vom Kollegium und von Eltern des Ceciliën-Gymnasiums Bielefeld betriebene Schullandheim auf Spiekerooog errichtete, in dem nach seinem Wunsch "mehr Licht in dem Leben der Kinder scheinen und Reformpädagogik lebensnah durch die Lehrer verwirklicht werden" sollte.

Walter Requardt gründete innerhalb des Bundesverbandes Deutscher Schullandheime den Landesverband NRW e.V., dessen Vorsitzender er bis 1975 war. Er blieb Motor und Mahner in der Sache der Schullandheime als Ehrenvorsitzender des Landesverbandes NRW und als Ehrenmitglied des Bundesvorstandes. Er war bis in seine letzten Lebensjahre immer voll engagiert, er sprach einerseits nachdrücklich Bedenken aus und bestärkte andererseits verständnisvoll. Aber selbst bei heftigen Diskussionen spürten wir alle seine menschliche Anteilnahme, seine Wärme und seinen Humor, der sich auch manifestierte in seinen zahlreichen Gästebucheinträgen zum Ausklang vieler Vorstandssitzungen in Schullandheimen.

Wir haben in Walter Requardt einen Helfer und einen Freund verloren. Wir haben ihm zu danken, und wir werden ihn nicht vergessen.

Verband Deutscher Schullandheime e.V.

Wilhelm Kleiß
Bundesvorsitzender

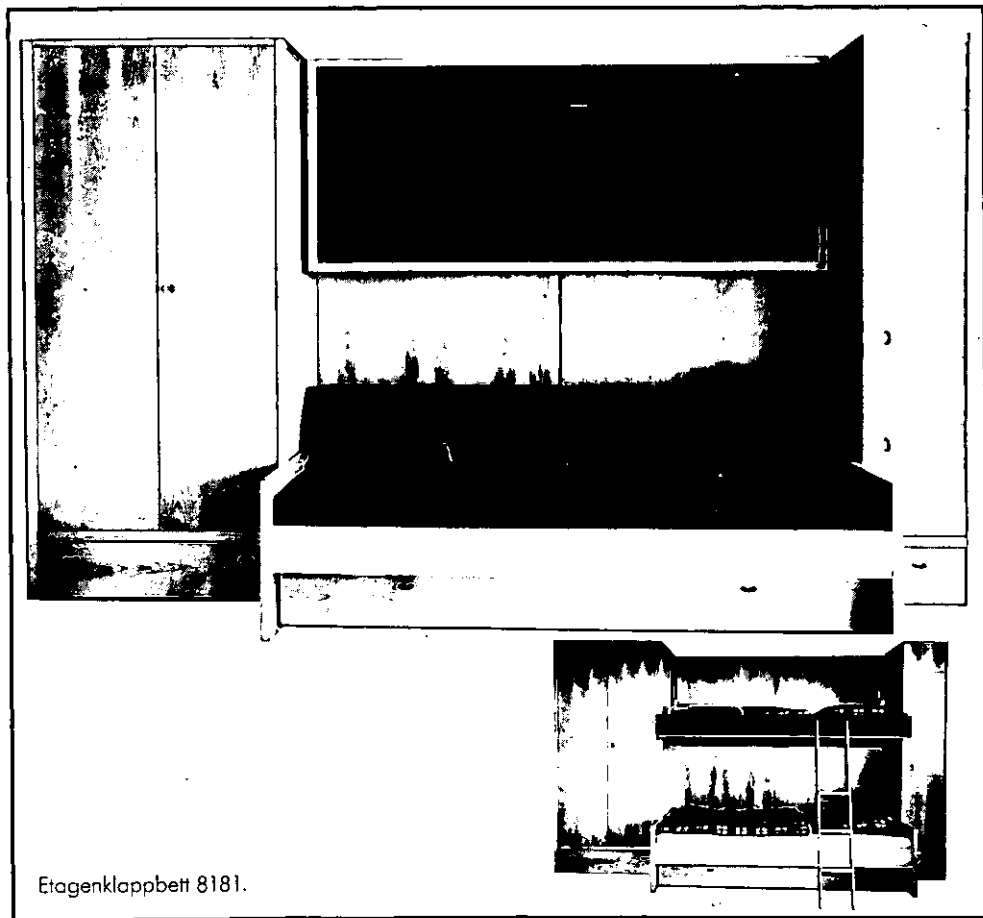
Verband Deutscher Schullandheime
Landesverband NRW e.V.

Manfred Vogel
Landesvorsitzender

Eine Schulklasse kommt selten allein.

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

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



Etagenklappbett 8181.

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

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

SUDAHL GmbH & Co. KG

MÖBELWERKSTÄTTEN · OBJEKTEINRICHTUNGEN

Produktion und Verwaltung

Haller Straße 54

Postfach 24

74532 Ilshofen

Telefon 0 79 04 / 10 14

Telefax 0 79 04 / 10 55

Zweigbetrieb und

Ausstellung

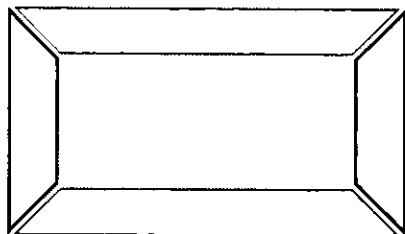
Brückenweg 16

74547 Untermünkheim-

Enslingen

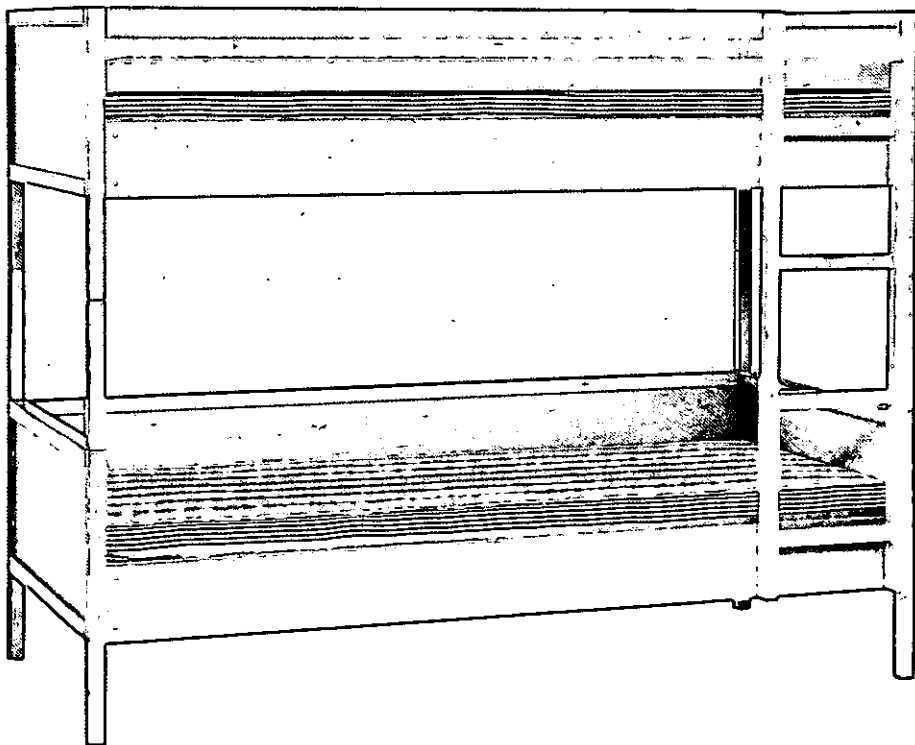
Telefon 0 79 06 / 5 84

SUDAHL



Innenarchitektur mit Funktion

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



zitat

Krönt als letzte meiner Pflichten

Dank mein Denken und Verrichten.

Wie denn sollt ich mich beklagen?

Köstlich ist es, Dank zu sagen

mit des Alters ernstem Munde.

Es verklärt die letzte Stunde!

Walter Requardt

1903 - 1993

DEUTSCHES SCHULLAND WEIHEIM