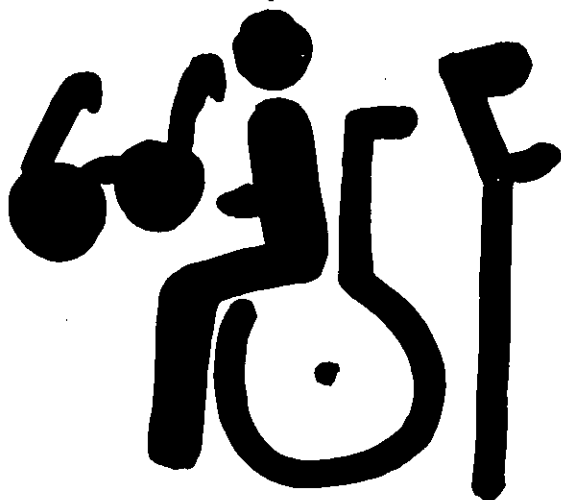




das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK



Mit Behinderten
im Schullandheim

Verband Deutscher Schullandheime e. V.
slh 180 - 1999 - Heft 2

ISSN - 0724 5262



Dr. Weidner
MATRATZEN

Seit über 40 Jahren

Matratzen und Bettwaren

Schaumstoffmatratzen · Matratzenschoner · Matratzenschutzhauben
Matratzenrahmen · Einziehdecken · Kopfkissen · Schlafdecken · Bettwäsche

Einkauf direkt beim Hersteller

Dr. E. Weidner KG

Kieler Straße 37 - 24211 Preetz

Telefon 0 43 42 / 8 67 68 - Telefax 0 43 42 / 8 29 91

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

Behinderte Schülerinnen und Schüler - Rollstuhlfahrer, Kinder mit Gehhilfe, Blinde - im Schullandheim? Kann man es angesichts der Risiken und des Betreuungsaufwandes wagen, ein solches Vorhaben zu realisieren?

Das Schicksal von Thomas, Carolina, Martin, Gonca und das der Kinder um Hans-Werner Wesemüller und der Professoren Beinke und Lüdtke zeigt, wie eng die Welten dieser Kinder im Vergleich zu denen ihrer gesunden Mitschülerinnen und Mitschüler begrenzt sind. Die elterliche Wohnung und bestenfalls ein Stück Garten auf der einen und die Schulräume mit dem Schulhof auf der anderen Seite sind oft ihr einziges Umfeld. Die Verbindung zwischen beiden - der selbständig zurückgelegte Schulweg - existiert meist nicht. Ein Kleinbus oder ein Taxi ersetzen den Schulweg, der den gesunden Kindern so viel Sehenswertes bieten kann. Die Möglichkeit einer räumlichen Ausweitung ihres Umfeldes ist nur gering und damit die, neue Eindrücke zu erfahren, die die anderen gleichsam automatisch, spielerisch, unbewußt erleben, aufnehmen und verinnerlichen können.

Das Schullandheim bietet hier eine gute Möglichkeit, weitere Eindrücke und Erfahrungen zu gewinnen.

Ältere Kollegen sowie eine junge Kollegin und ein junger Kollege berichten über Aufenthalte mit behinderten Kindern, über die Schwierigkeiten, die sich - auch im psychischen Bereich - ergeben haben, und über die Fortschritte, die die Kinder letztlich machen.

Insgesamt mögen diese Berichte ermutigen, außergewöhnliche Schullandheimaufenthalte zu planen und durchzuführen!

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, Internet: <http://www.Schullandheim.de>

Bestellungen und Anzeigenverwaltung über den Verlag.

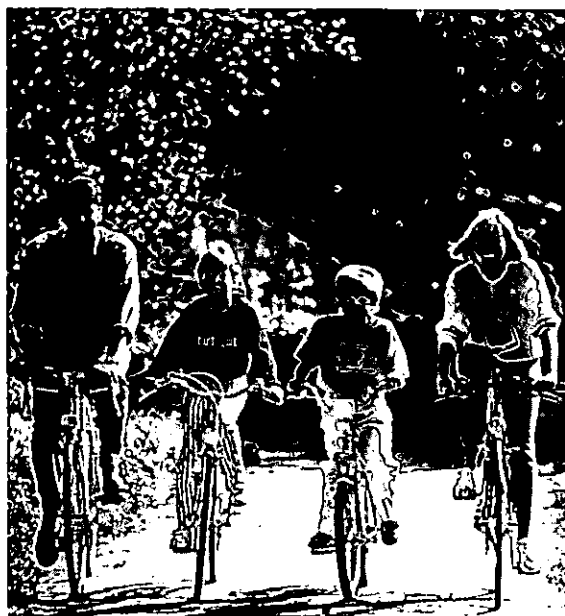
Redaktion: Manfred Vogel, Heidestraße 176, 32120 Hiddenhausen, Telefon: 0 52 21 / 6 58 87, Fax: 0 52 21 / 6 27 58.

Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Lothar Beinke, Humboldtstraße 48, 49074 Osnabrück · Willi Kiesow (Grafik), Mozartstraße 3, 47239 Duisburg · Klaus Lässig, Parchimer Straße 7, 19063 Schwerin · Andrea Steube, Schäferkampsallee 2, 20357 Hamburg · Hans-Werner Wesemüller, Heidlohnstraße 11, 22459 Hamburg · Rüdiger Windszus, 21720 Grünendeich · Henrike Zimmermann, Arnoldstraße 21, 22765 Hamburg.

Druck: Druckerei und Verlag Hans Krohn, Kap-Horn-Straße 2a, 28237 Bremen, Postfach 21 02 05, 28222 Bremen, Telefon: 04 21 / 61 18 33, Fax: 04 21 / 61 17 47.

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

Gut. Sehr gut. tut gut



tut gut wird nach altem Traditionsrezept hergestellt. Es enthält von Natur aus wenig Kalorien, gibt dafür aber viel Kraft durch schnell verwertbaren Fruchtzucker und die

lebenswichtigen Elektrolyte Kalium und Magnesium.

Kein Wunder, daß immer mehr Leute sagen: tut gut schmeckt super und macht fit!

Qualitäts-Malz

tut gut

Die malzfrische Energie

| | |
|---|----|
| Lothar Beinke BLINDE SCHÜLER IM SCHULLANDHEIM? | 4 |
| Rüdiger Windszus THOMAS | 9 |
| Henrike Zimmermann CAROLINA, MARTIN UND GONCA UND DER LEBENSRAUM WATTENMEER | 20 |
| Hans-Werner Wesemüller BEHINDERTE UND NICHTBEHINDERTE IM SCHULLANDHEIM, – EIN WAGNIS MIT GRUNDSCHULKINDERN? | 28 |
| Johann EIN BRIEF AN EIN SCHULLANDHEIM | 30 |
| Klaus Lässig, Andrea Steube ZWEI SCHULLANDHEIME STELLEN SICH VOR | 33 |
| DAS SCHULLANDHEIM 'JUGENDSCHIFF LIKEDEELER' IN ROSTOCK | 33 |
| DIE FERIANANLAGE DER HAMBURGER SPORTJUGEND | 34 |
| Manfred Vogel Das Bundesministerium der Justiz schreibt uns ZUR FRAGE DER INSOLVENZABSICHERUNG | 35 |
| Manfred Vogel VOR DEM ESSEN | 37 |
| AUS DEN LANDESVERBÄNDEN | 41 |
| BRANDENBURG | 41 |
| MECKLENBURG-VORPOMMERN | 42 |
| NORDRHEIN-WESTFALEN | 43 |
| BUCHBESPRECHUNGEN | 44 |

Blinde Schüler im Schullandheim?

Lothar Beinke

Die Erziehung zur Vielseitigkeit ist nach wie vor der Dreh- und Angelpunkt einer Pädagogik, die auf praktisches Lernen setzt. Seit dem Aufkommen der Industrialisierung der Arbeit öffnete oder verschloß sich die öffentliche Schule gegenüber den Veränderungen der Arbeit und des Arbeitsmarktes. Bis heute bestimmt jedoch nicht die praktisch handgreifliche Bearbeitung von materiellen Dingen das schulische Lernen, sondern bestimmend für das, was Allgemeinbildung ausmacht, ist die sprachlich-symbolische Aneignung der jeweils vorfindbaren Lebenswelt. Selbst die künstlerisch-präsentative Praxis spielt in der allgemeinbildenden Schule nur eine schmückende Rollé am Rande der 'wichtigen' Fächer.¹⁾ Das will die Schullandheimarbeit ändern.

Ich sehe die Aufgaben in der Schullandheimarbeit in der Bereitstellung eines ergänzenden Lernortes. Schullandheime als ergänzende Lernorte für erzieherische und Bildungsaufgaben zur Schule sollen im Bereich des praxisorientierten Lernens die curriculare Arbeit in der Schule ergänzen, um Lücken schließen zu helfen, die im organisierten und verwalteten Schulsystem entstehen müssen, denn die organisierte Schule kann insbesondere wegen des Stundentaktes, der Lehrplanvorgaben und des Lernumfeldes diese Forderungen nicht erfüllen.

Da weiterhin Schullandheime in der Lage sind - nicht nur im Bereich der sozialen Erziehung - ergänzend die Arbeit der Schule zu verlängern, in-

dem sie im Schulunterricht durchaus leistbare Aufgaben erweitern und ergänzen.

Während das Schullandheim - erprobt in entsprechenden Modellversuchen - z. B. die Integration von Ausländerkindern und die politische Bildung im Sinne zur Schaffung eines gemeinsamen Europas zur Unterstützung der Arbeit in eigentlich allen Formen der in Deutschland vorhandenen Regelschulen behandelt hat, scheint mir, daß andere Bereiche des Schulsystems noch nicht durch Modellversuchsprogramme des Verbandes Deutscher Schullandheime untersucht worden sind, in denen jedoch ähnliche Wünsche aus einer Interpretation erfolgen, die irrtümlich unterstellt, hier seien Grenzen der Schullandheimarbeit erreicht.

Ich denke da z. B. an die Arbeit mit Behinderten, wie sie von der Arbeitsgemeinschaft Niedersächsischer Schullandheime in einem gemeinsamen Aufenthalt von behinderten und nicht behinderten, polnischen und deutschen Schülern geleistet wurde.²⁾ Mit ihnen gibt es Versuche trotz der Behinderungen, die Zumutung des Fremdaufenthaltes außerhalb des gewohnten Schul- und Lebensraumes zu wagen, wobei hier ein integrierter Ansatz gewählt wurde, anders als in einem besonderen Heim des Bayerischen Schullandheimwerkes Mittelfranken³⁾.

Weitergehende Ansätze bedürfen selbstverständlich zunächst der Erprobung, um herauszufinden, wieweit die Umweltrealität und damit auch Aspekte der künftigen Arbeits- und Berufs-

realität durch Nutzung allgemein zugänglicher Einrichtungen auch Behinderten die Möglichkeit bietet, Einstiegshürden zu überwinden.

Falls ich es richtig sehe, kann die Förderung behinderter Schüler nicht durch isolierte Betreuung und Umsorgung gelingen, sondern es ist eher durch die verständige Anregung zur Auseinandersetzung gerade mit der schwer zugänglichen Umwelt ein Aspekt anzustreben, der dem Bildungs- und Erziehungsauftrag dieses Bereiches der Sonderpädagogik durchaus entspricht.

Neben den genannten gibt es Schulfahrten und Schullandheimaufenthalte für Behinderte, auch vereinzelt in Schullandheimen, die besonders für die Betreuung Behinderter ausgestattet sind. Außerdem gibt es Bemühungen einzelner Schullandheime, sich auf Integrationsklassen für den Schullandheimaufenthalt vorzubereiten.

Doch dieses sind zwar Schritte in die richtige Richtung, gehen aber doch m. E. zu stark von der Vorstellung aus, mit besonderen Unterstützungen Behinderten entgegenzukommen. Dies ist jedoch gerade auch in der Sonderpädagogik für Blinde und Sehbehinderte - auch im Selbstverständnis der Blinden und Sehbehinderten - als Übergangsstadium akzeptierbar, aber als endgültige Form durch Maßnahmen und Einrichtungen zu ergänzen bzw. zu ersetzen, die einen Normalumgang der Betroffenen mit der Umgebung anstreben.

Wenn dies für blinde Schülerinnen und Schüler erreicht werden soll, dann muß die grundlegende Frage gestellt werden, ob Schullandheime ganz allgemein für diese Schülergruppe geeignet sind. Diese Frage versuche ich mit der Forderung der Sonderpädagogik für Blinde zu klären.

Aber sind Schullandheime ganz allgemein für blinde Schülerinnen und Schüler geeignet? Was fordert die Sonderpädagogik für Blinde?

Blinde können in der Regel

- sich nur mit fremder Hilfe in unbekannter Umgebung orientieren;
- Informationen aus der Umwelt nur über andere Wahrnehmungssysteme als das visuelle aufnehmen;
- Lernprozesse, an denen das Sehvermögen sonst wesentlich beteiligt ist, nur mit Hilfe spezieller Mittel und besonderer Maßnahmen vollziehen.

Sie brauchen

- eine Schulung der Bewegungskoordination und der Orientierung und
- allgemeine körperliche Ertüchtigung, Korrektur körperlicher Fehlhaltungen;

außerdem

- die Schulung der Grob- und Feinmotorik,
- des Training bestimmter Arbeits- und Handlungsabläufe und
- Schulung des technischen Verständnisses und des konkreten Umgangs mit technischen und elektronischen Geräten.

Nicht zu vergessen

- die Schulung der Selbständigkeit,
- Verhaltenstraining im Umgang mit Sehenden und
- Training von angemessenen Selbstbehauptungsstrategien in einer Welt von Sehenden.

Die Frage der Eignung einer Einrichtung wird in aller Regel fälschlicherweise darin gesehen, ob die Bedingungen für das Leben behinderter Menschen angemessen angepaßt und erleichtert wird. Es ist sicherlich richtig, daß den Behinderungen adäquate Einrichtungen zur Bewältigung

von Problemen gegeben sein müssen. Andererseits sind aber blinde Menschen, wenn man sie nicht lebenslang in Isolation belassen will, an die normalen Lebensbedingungen heranzuführen oder zumindest sie mit ihnen vertraut zu machen. Das gilt ganz besonders für die künftige Arbeitswelt, in die auch die Absolventen von Bildungseinrichtungen hineingehen sollen, um darin die Bewältigung praktischer Aufgaben zu üben.

Wenn man blinde Schülerinnen und Schüler zu einem Schullandheimaufenthalt führen will, dann bedarf es dort natürlich einer entsprechenden Hilfe, und man darf nicht erwarten, daß Schullandheime dafür extra ausgestattet werden. Andererseits kann man aber durch die Blindenbildungseinrichtungen bekannten Einweisungstechniken blinde Schülerinnen und Schüler schnell mit der neuen Umgebung vertraut machen. Man kann auch dabei darauf vertrauen, daß die so behinderten Schülerinnen und Schüler neugierig sind, auf diese Weise neue Umgebungen kennenzulernen, sich zu erschließen und sich in ihnen zu bewähren. Daß aber auch praktisches Arbeiten dazugehören soll, mag noch manchem befremdlich erscheinen. Deshalb stelle ich jetzt die Arbeit in einem Modellversuch⁴⁾ vor, in dem gerade auch ein Heimaufenthalt und Betriebserkundungen und Betriebspraktika durchgeführt wurden. Dieser Modellversuch „Arbeitslehre für Blinde“ ist der Versuch, die Arbeitswelt für Behinderte mit der Einführung des Faches Arbeitslehre in das Gymnasium zu kombinieren, und ist soeben abgeschlossen. Er begann am 1. 2. 1996 und endete am 31. 12. 1997.⁵⁾

Für blinde Schülerinnen und Schüler gilt noch mehr als für nichtbehinderte, daß sie viele Formen von Erwerbsarbeit nicht aus unmittelbarer Lebens-

umwelt erfahren. Dieser Kontakt wird durch den Floßbau, wo konkrete Arbeiten und Arbeiten mit dem Gegenstand Ziel des Unterrichts sind, angestrebt. Dies gilt auch für die Arbeit in fremden Betrieben unter Realitätsbedingungen. Anders als im Rahmenplan vermutet, bringen diese Jugendlichen kaum eigene Erfahrungen mit, so daß hier der Unterricht und das Betriebspraktikum mit besonderen Akzenten hervortreten müssen. Damit wird für sie das Ziel des Arbeitslehreunterrichtes erreicht, die eigene Alltagswelt mit ihren Informationen und Ansprüchen besser verstehen zu lernen.

Daß der Arbeitslehreunterricht die Begegnung mit der Realität der Arbeitswelt und auch den Lernortwechsel fordert, muß auch für blinde Schülerinnen und Schüler gelten. Deshalb erscheint es hier besonders zwingend, die Arbeitsphasen im Arbeitslehreunterricht mit dem Betriebspraktikum zu verbinden.

Die Realisierungen sind jedoch nicht nur als Form der Begegnung, sondern als Arbeitspraxis definiert, die sich ausdrücklich in Betriebspraktika manifestiert. Hier also löst der geplante Modellversuch exakt die Bedingungen des Arbeitslehreunterrichts ein, was für blinde Schülerinnen und Schüler als besondere Herausforderung einzuschätzen ist.

Für das Thema „Arbeit und Wirtschaft“ ist der Betrieb im Wirtschaftssystem einer der verbindlichen Themenbereiche. Damit ist die 10. Jahrgangsstufe auch der Ort für das Schülerbetriebspraktikum. Dieser Bereich fordert jedoch eine angemessene Vorbereitung in fremden Umgebungen, die keineswegs generell als blindenzugänglich gelten können. Ein Betrieb bietet eine derartig unspezifische Situation, die aber der Alltagsrealität entspringt, daß

- wie im Bootshaus erfolgreich versucht - eine Übungsphase für den Einstieg zur Bewältigung von Realitätsbegegnungen auch außerhalb des relativ umhüteten Schulraums in einem einwöchigen Schullandheimaufenthalt einen Lösungsweg darstellt, der zukünftig weitere Aufgaben lösen helfen kann.

Im Zentrum des Modellversuchskonzeptes standen zwei Elemente: die praktische Arbeit in der Schule bzw. außerhalb der Schule zum Floßbau und zum anderen in dem durch Betriebspraktikungen vorbereiteten Betriebspraktikum. Natürlich betrifft die Reflexion über diesen Modellversuch auf die Nutzung von Schullandheimen für ähnliche Arbeiten nur den ersten Aspekt. Der Aufenthalt im Bootshaus der Universität Marburg am Edersee umfaßte insgesamt vier Tage. Die Außenarbeit begann mit dem Fällen von Bäumen, dem Zusammenbau durch verschiedene Verbindungstechniken der Baumstämme zu schwimmbaren Flößen und der Nutzung dieser Flöße. Es steht noch die Fahrt mit einem großen, alle Schülerinnen und Schüler der Klasse tragenden Floß auf der Weser aus. Für die Floßbauphase am Edersee waren drei Untergruppen für das Erstellen je eines Floßes gebildet worden (je drei bzw. vier Personen). Im Bootshaus wurden die Mahlzeiten eingenommen, die übrige Zeit als Freizeit genutzt und natürlich geschlafen. Im Haus waren außer den betreuenden Lehrern und Begleitern und dem Personal keine weiteren Gäste. Die Schülerinnen und Schüler haben von Beginn des Aufenthaltes an - wie sie es auch in ihrer Schule gewohnt sind - die Einzelheiten des Aufenthaltes selbst organisiert. Da sie sich gegenseitig gut kennen, kennen sie auch die Stärken und Schwächen der einzelnen, so daß erforderliche Hilfen gegenseitig gewährt und aufgenommen

wurden. Die Orientierung im ungewohnten Rahmen und mit z. T. nicht bekannten Menschen (das Team der Wissenschaftlichen Begleitung) wurde durch Zurufe und andere akustische Signale bewältigt. Es waren grundsätzlich im Haus keine besonderen Einrichtungen für den Aufenthalt der blinden Schülerinnen und Schüler vorgenommen worden. Natürlich wurden die auch sonst zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Rehabilitationslehrkräfte genutzt:

Die Blinden (es handelte sich in allen Fällen um vollblinde Schülerinnen und Schüler entsprechend der definitiven Unterscheidung zwischen Schwersehbehinderten und Blinden), betrachteten während ihres Aufenthaltes das Bootshaus als „ihr Haus“. Die Benutzung erfolgte wie selbstverständlich. Andere als die eingeforderten Hilfen wurden von den Schülerinnen und Schülern nicht erwartet.

Die Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs kommt zu dem Ergebnis, daß das Konzept sich als empfehlenswert erwiesen hat. Zur Begründung wird herausgestellt, daß aus der Tatsache, daß blinde Schülerinnen und Schüler nicht die gleichen Möglichkeiten haben, Erfahrungen mit der Arbeits- und Berufswelt zu machen wie sehende, sie auf besondere Impulse angewiesen sind, um in Auseinandersetzungen mit diesem Lebenszusammenhang zu treten. Außerdem vermag das Betriebspraktikum im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts, die Grenzen einer sonst als total charakterisierbaren Institution aufzubrechen und den Schülern eine Möglichkeit zu schaffen, identitätsbildende Erfahrungen zu machen. Zum Aufbrechen der „Totalen Institution“ trug auch gerade die gemeinsame Unterkunft im Bootshaus bei, wo einerseits die stabilisierenden Gruppenfaktoren wirksam werden konnten, was für die

Tätigkeit der blinden Schüler für die Erfüllung einer besonders schwierigen Aufgabe sehr wichtig ist, wo andererseits aber auch eine freiere Form der Gruppenstruktur gelebt werden konnte, als es von ihnen täglich im Internat erfahren wird.

Es wurde über die zwei Jahre eine erfolgreiche Arbeit erreicht, die in folgenden Aspekten deutlich wird:

- Die Akzeptanz, sich mit der Wirtschafts- und Arbeitswelt auseinanderzusetzen, wurde differenziert und erweitert.
- Die Sozialkompetenz durch die Arbeitsprozesse, die Kooperation und Teamarbeit erfordert, wurde verbessert.
- Die Interaktion Behinderter und der Kontakt mit der Arbeitswelt konnten gefördert werden.

Die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler für eine individuell begründete Berufswahl wurde erhöht.

Wie an dem einwöchigen Aufenthalt im Bootshaus der Universität Marburg am Edersee gesehen und erfahren werden konnte, wäre hier das Schullandheim als eine Einrichtung zu gestalten, in der auch außerhalb der besonderen Aufgabenstellung des Modellversuchs dem Übergang der blinden Schülerinnen und Schüler von

den umhertrennen und stets besonders begleiteten und betreuten Aufenthalten in die spätere offene Situation in der Berufs- und Arbeitswelt eine Chance gegeben würde, sich ohne die bisher vorhandenen Risiken auch im Berufsleben zu bewähren. Innerhalb der Institution Schullandheim ist das dann eine tragfähige und wünschenswerte Erweiterung.

1) Ziefuss, Horst, Arbeitslehre - eine Bildungsidee im Wandel, Seeze 1996, S. 35.

2) Vgl. Gemeinsamer Schullandheimaufenthalt Behinderter und Nichtbehinderter. Erfahrungsbericht. Niedersächsischer Schullandheime e.V., Hannover 1991.

3) Schullandheim Hohenstadt 'Sophie-Klein-Heim', das zur Belegung nur für blinde und sehbehinderte Schüler/innen eingerichtet ist.

4) Der Modellversuch ist an der Carl-Strehl-Schule in Marburg, Blindenstudienanstalt (BLK-Nr. A 6620.00) und seiner Wissenschaftlichen Begleitung (BLK-Nr. B 6621.00) angesiedelt. Die Wissenschaftliche Begleitung an der Universität Marburg lag in den Händen von Prof. Dr. Hartmut Lüdtko und des Verfassers.

5) In Hessen gibt es das Fach Arbeitslehre mit der Geltung des neuen Rahmenplanes auch für das Gymnasium. Das ist in anderen Bundesländern leider noch offen.

Manfred Vogel:

Wie lang? Wie weit? Wie hoch? Wie groß?

Mit Theodolit und Sextant ... ins Schullandheim

Ein Buch voller Anregungen, um Trigonometrie in Klassenstufe 10 anschaulich und handlungsorientiert zu vermitteln!

DIN A 5, 84 Seiten, 9,50 DM zzgl. Versandkosten

Bezug über Verband Deutscher Schullandheime e.V.

Telefon: 040 / 890 15 41

Fax 040 / 89 86 39

Thomas

Rüdiger Windszus

Thomas ist zehn Jahre alt. Er ist das zweitälteste von vier Kindern und besuchte zum Zeitpunkt des Schullandheimaufenthaltes seit zweieinhalb Jahren die Regelschulklasse, mit der er den Schullandheimaufenthalt verbrachte. Er erblindete im Alter von sieben Jahren und hat somit noch visuelle Erfahrungen - Farben, Formen, Begriffe - machen können, auf die er in vielerlei Hinsicht zurückgreifen kann. Außer durch die Blindheit ist er durch eine linksseitige Spastik behindert. Unterrichtsgänge und andere Anforderungen an seine Motorik bereiten ihm Mühe. Seine Merkfähigkeit ist eingeschränkt, so daß kognitive Lernziele (z.B. die Reihenfolge der Monate im Jahr) ständig wiederholt erarbeitet werden müssen.

Thomas kann seinen Schulweg streckenweise alleine bewältigen und sich an markanten Punkten in seinem Wohnort zurechtfinden. Auch auf dem Schulgelände und im Schulgebäude findet sich Thomas aufgrund seines guten Orientierungsvermögens ohne Probleme zurecht. Er hat sich schnell markante Anhaltspunkte gemerkt, die es ihm erlauben, sich problemlos auf dem Schulgelände zu orientieren. Den

Langstock, der ihm hilft, etwaige Hindernisse rechtzeitig zu erkennen und ihm unbekannte Wege zu erkunden, setzt er angemessen ein.

Beunruhigend in Hinsicht auf seine Gesamtentwicklung war seine gleichgültige Haltung, die mit der tendenziellen Bereitschaft einherging, sich möglichst viele Tätigkeiten abnehmen zu lassen. Obwohl keine Gründe dagegen sprachen, ging er den Schulweg lange Zeit nicht zu Fuß, sondern er wurde von einem Taxi gefahren. Erst später konnte in Vereinbarung mit den Eltern eine andere Lösung gefunden werden: Eine ältere, in der Nähe wohnende Mitschülerin begleitete ihn auf dem Schulweg. Beim An- und Ausziehen seiner Jacke und bei Gängen auf dem Schulgelände nahm er für gewöhnlich jede sich bietende Hilfe durch andere Personen (ältere Mitschülerinnen, Taxifahrer) an.

Thomas' Umwelterfahrung beschränkte sich hauptsächlich auf den häuslichen Bereich und den Garten. Soziale Interaktionen ergaben sich in der Regel durch die Eltern, seine beiden jüngeren Geschwister und erwachsene Verwandte. Der Kontakt zu einem Mitschüler, der Thomas zweimal besucht hatte, brach wieder ab.

Thomas im Schullandheim - Anreise

Die folgende Darstellung des Schullandheimaufenthaltes ist keine chronologische Auflistung. Es sollen vielmehr Lernerfahrungen in bestimmten Aktivitäten beschrieben und anschließend kommentiert werden.

Die Anreise erfolgte ausschließlich mit der Bahn. Auf dem Bahnsteig übernahm ich ein Stück von Thomas' Gepäck, hielt mich in seiner Nähe auf und führte ihn an seinen Platz. Eine selbständige Erkundung war aufgrund

des allgemeinen Gedränges nicht möglich.

Die Kinder packten ihren mitgebrachten Proviant aus und fingen an zu essen.

Thomas bat mich, seine Reisetasche von der Gepäckablage zu holen. Er erkundete seine Tasche mit ihren kleinen Nebentaschen eingehend, holte Butterbrote, ein Getränk und Kekse heraus. Er bot seinen Sitznachbarn und mir von den Keksen an. Dabei sprach er seine Mitschüler mit Namen an, ohne daß sie sich ihm gegenüber direkt zu erkennen gegeben hatten.

Während wir aßen, fragte ich Thomas, was er alles in den Nebentaschen seiner Reisetasche hätte. Nach einigem Zögern begann er noch einmal, die Nebentaschen auf deren Inhalt zu erkunden und beschrieb mir die Anordnung der Nebentaschen und deren Inhalt.

Thomas konnte bereits innerhalb der ersten Stunde - während ich mit ihm durch unseren Waggon und das Zwischenstück in den nächsten Wagen ging und ihn die Toilette erkunden ließ - situationsabhängige Lernerfahrungen machen, die blindenspezifische Bedeutung hatten. Er war vorher erst einmal mit dem Zug gefahren. Die für Züge typischen Räumlichkeiten und Gegenstände erkundete Thomas mit großem Interesse.

Auch wenn er zu diesem Zeitpunkt noch nicht in der Lage war, sich völlig selbständig zurechtzufinden, so hatte er doch grundlegende Erfahrungen in den Bereichen LPF (lebenspraktische Fertigkeiten), O+M (Orientierung und Mobilität) und der Begriffsbildung machen können, auf die er während späterer Eisenbahnfahrten - wie sich auf der Rückreise bereits herausstellen sollte - zurückgreifen und aufbauen konnte.

Ankunft

Thomas wurde mit fünf anderen Schülern in einem Zimmer untergebracht. Er bekam das erste Bett hinter der Tür zu ebener Erde. Thomas bewegte sich vorsichtig in dem kleinen Raum und ertastete alles, was ihm begegnete. Ich erinnerte ihn an die Schutzhaltung seiner Arme (einen Arm vor den Kopf und den anderen Arm in Bauchhöhe halten!). Er registrierte die Betten und die dazugehörigen Mitschüler, das Fenster, den Tisch, die Stühle, den Papierkorb und die Schränke. Er packte seine Sachen aus und legte sie auf seinem Bett ab.

Er erkundete den Schrank, entdeckte Böden, Haken und eine Stange mit Kleiderbügel. Gemeinsam überlegten wir eine günstige Ordnung (Schuhe ganz unten, Jacke auf Kleiderbügel, Waschbeutel schnell zugänglich,

zusätzliche Handtücher weiter hinten etc.). Dann räumte Thomas mit meiner Hilfe seinen Schrank ein. Dabei konnte er sich eine Orientierung über verschiedene Ablagemöglichkeiten verschaffen. Unter dem pragmatischen Aspekt - was braucht man häufig, was weniger oft? - erwies sich die Ordnung über die Dauer des Aufenthaltes als positiv.

An diesem Punkt zeigte sich die Ausübung blindenspezifischer Fertigkeiten, aber auch in Konkurrenz mit dem Handlungsspielraum seiner sehenden Mitschüler. Während er noch mit dem Einräumen seiner Sachen beschäftigt war, hatten die bereits die Möglichkeit, die Nachbarzimmer zu besuchen. Diese Alternative bot ich ihm nicht an, da ich es für seine Entwicklung zur Selbständigkeit als überaus wertvoll erach-

tete, die Situation zu nutzen, an einem neuen Sachverhalt (dem ihm unbekanntem Schrank) seine Fertigkeiten weiterzuentwickeln und ihm gleichzeitig seine Kompetenz erfahrbar zu machen.

Wie noch zu sehen sein wird, tauchten während des Aufenthaltes häufiger Situationen auf, die eine Entscheidung darüber verlangten, ob Thomas bestimmte Handlungen selbständig verrichten sollte, weil sie sich für die Lernerfahrungen entweder anboten und notwendig waren, oder ob es notwendig war, Handlungen durch Hilfestellungen zu unterstützen, die so weit reichen konnten, daß ihm bestimmte Aufgaben abgenommen wurden. Insbesondere war das immer dann der Fall, wenn übergeordnete Interessen - die Teilnahme an einem Ausflug etwa - gefährdet waren.

Nachdem Thomas mit dem Einräumen des Schrankes fertig war, zeigte ich ihm den Weg zur Toilette, die gegenüber seinem Zimmer lag, und zu meinem Zimmer. Wir vereinbarten, daß er mich dort auch nachts aufsuchen könne. Den Weg dorthin prägte er sich schnell an selbst entdeckten Orientierungsmerkmalen (es war die sechste Tür nach seinem Zimmer) ein.

Da bis zum Abendessen noch einige Stunden Zeit waren, gingen wir an den Strand. Obwohl Thomas einen müden Eindruck machte - zu Hause schläft er regelmäßig am Nachmittag eine bis zwei Stunden - war er voller Eifer, als sich die Schüler für den Strandgang fertigmachten. Zuvor hatten wir noch ausreichend Zeit, um die Treppe vom ersten Stock bis zum Erdgeschoß zu inspizieren. Nachdem wir den Weg einmal gemeinsam gegangen waren, war Thomas sofort in der Lage, die Richtung zu bestimmen, in die er gehen mußte, wenn er aus dem Wohnbereich herauskam. Mit Hilfe des

Langstockes ging er langsam vorwärts, bis er an den Sockel des Treppengeländers stieß. Er ertastete das Gelände, nahm den Stock in die andere Hand und stieg die Treppe, die Stufen zählend, vorsichtig abwärts.

Unten zögerte er nicht, geradeaus auf den Ausgang zuzugehen und dort, ebenfalls zählend und sich am Gelände festhaltend, die Außentreppe hinabzugehen.

Er war gefordert, auch die anderen räumlichen Gegebenheiten kennenzulernen. Dazu setzte er Körperschutztechniken ein, die es ihm ermöglichten, einen ihm völlig unbekanntem Raum relativ gefahrlos zu erkunden. Er konnte darüber hinaus für die Orientierung wichtige räumliche Merkmale selbst herausfinden und sie in seine Raumvorstellung einordnen. Neu war für ihn das im oberen Treppbereich auf einem steinernen Sockel aufgesetzte Treppengelände. Schon nach kurzer Zeit wußte er, wo er nach dem Handlauf zu suchen hatte, wenn er mit dem Langstock auf den Sockel traf.

Die positive Grundstimmung, die sicherlich auch durch die spontane Zuwendung der Mitschüler in Thomas' Zimmer mit erzeugt wurde, war für Thomas' Lernerfahrungen von elementarer Bedeutung. Er brachte einen von mir bisher nicht beobachteten Entdeckungsdrang auf, der ihn selbst seine Müdigkeit überwinden ließ:

Der Fußweg vom Schullandheim dauerte ungefähr zwanzig Minuten. Thomas bemerkte insbesondere die landschaftliche Veränderung, die sich beim Übergang in die Dünen abzeichnete. Das Gehen im Sand bereitete ihm Mühe. Deshalb legten wir zwei eine Pause ein. Wir setzten uns eine Weile. Thomas ließ immer wieder Sand durch seine Finger gleiten. Dazu stellte er Fragen, z. B. wie groß die

Dünen seien und wie der ganze Sand da hingekommen sei. Anschließend gingen wir weiter in Richtung Strand. Beim Näherkommen nahm Thomas bereits das Wellenrauschen und das Spielgeschrei seiner Mitschüler wahr, die sich inzwischen schon ihre Schuhe ausgezogen hatten und bis zu den Knien im Wasser standen. Zuerst hatte Thomas Hemmungen und wollte sich die Schuhe nicht ausziehen, um auch ins Wasser zu gehen. Wir kamen an einen Strandkorb, von denen viele unbenutzt herumstanden. Für Thomas war es das erste Mal, daß er Meer und Strand kennenlernte. So war es auch nicht verwunderlich, daß ihm Strandkörbe unbekannt waren. Er tastete ihn erst von außen und dann von der Innenseite ab. Ich demonstrierte ihm das Auf- und Abklappen des oberen Teils. Wir setzten uns in den Korb, Thomas lauschte den Geräuschen. Ich ging zu den anderen Schülern.

Als ich kurze Zeit später zurückkam, wollte Thomas auch die Schuhe ausziehen und mit den Füßen ins Wasser gehen. Er ging in Richtung der anderen Schüler, die ihn auch schon riefen. Als eine auslaufende Welle seine Füße umspülte, lief er überrascht ein Stück zurück. Er zögerte nicht lange und ging wieder in Richtung Wasser. Bei jeder anrollenden Welle jauchzte er auf und lief ein Stück zurück, bis er zum Strand zurückkommen mußte, um seine Beine zu trocknen.

Ich half ihm beim Anziehen der Schuhe. Er trug zu dem Zeitpunkt Stützschiene um seine Fußgelenke, die die Gefahr verringern sollten, mit den Füßen umzuknicken. Das Hineinschlüpfen in die Schuhe bereitete ihm daher Schwierigkeiten.

Zurück ging er mit zwei Mitschülerinnen aus der Parallelklasse, die ihn neugierig über das Blindsein ausfragten. Er erzählte bereitwillig und aus-

giebig. Als ich dann wieder neben ihm ging, fragte er mich, wie weit es noch sei. Seine Erschöpfung durch die ungewohnte körperliche Anstrengung und die sensorischen Eindrücke wurde offensichtlich. Im Heim fand er allein die Treppe hinauf. Ich mußte ihm nur beim Auffinden seines Zimmers behilflich sein. Thomas ging selbständig zur Toilette, kam ins Zimmer zurück, legte sich auf sein Bett und schlief bis zum Abendessen.

In dem beschriebenen Handlungsablauf werden die Bereiche der emotionalen und der kommunikativen Fertigkeiten deutlich, die an ihm besonders beteiligt waren. Aus bisherigen Beobachtungen war für Thomas mit körperlichen Anstrengungen ein Punkt erreicht, der in den meisten Fällen zu Verweigerungshaltungen geführt hatte. Hier gelang es ihm, diesen Punkt zu überwinden. Voller Bereitschaft stellte er sich dem Ausflug zum Strand.

Ebenso konnte er seine anfängliche Ablehnung überwinden, sich die Schuhe auszuziehen und in die Wellen zu gehen. Die Bereitschaft, auf unbekannte Dinge zuzugehen und sie zu erfahren, ist wichtiges blindenspezifisches Lernziel im emotionalen Bereich. Für blinde Kinder setzt dieses Vorgehen ein großes Maß an Mut und Selbstvertrauen voraus, da sie sich dem unbekanntem Gegenstand nicht sukzessiv mittels visueller Eindrücke annähern können.

Ein enge Verbindung zwischen emotionalen und kommunikativen Fertigkeiten bestand in Thomas' Gespräch mit den beiden Schülerinnen während des Rückweges. Zum einen tauschte er sich themengebunden aus, zum anderen berichtete er ausführlich über seine Blindheit. Das Gespräch zeugte von dem Bewältigungsprozeß hinsichtlich seiner Behinderung, den Thomas immer wieder nachvollziehen

muß. Hier war es ihm möglich, im kommunikativen Austausch seine Blindheit als etwas Selbstverständliches darzustellen, mit dem er in der Lage ist, auf unterschiedliche Art und Weise umzugehen.

Außerdem tauschte er sich interessiert mit seinen Mitschülern über die Sandburgen aus, die sie mit den Händen gebaut hatten und die er ertastet hatte. Es wurde deutlich, daß die Bereitschaft zur Kommunikation auch auf Seiten der sehenden Schüler größer war als in der Schule üblich. Zurückzuführen ist dies m. W. auf die positive Atmosphäre und den gegenwärtigen Kommunikationsgegenstand, der sich aus dem gemeinsamen Erleben heraus entwickelt und sich nicht an visuell geprägten Erlebnissen der sehenden Schüler orientiert, die sie in ihrer Freizeit machen und an denen Thomas nicht-gleichwertig teilhaben kann.

In die Begriffsbildung fließen auch Um-

welterfahrungen ein, die die individuelle Vorstellung von Dingen und Sachverhalten vermitteln. Thomas nahm intensiv die Größe und Beschaffenheit der Dünung wahr. Das Herumspringen in den auslaufenden Wellen war für ihn ein beeindruckendes Erlebnis. Schließlich war er auch nach diesem Ausflug in der Lage, einen Strandkorb genau zu beschreiben.

Für die Orientierung und Mobilität spricht sein Verhalten nach der Rückkehr in die Unterkunft. Die Bedeutung seiner Fähigkeiten konnte er unmittelbar erfahren, indem er fast selbständig den Weg zurück in sein Zimmer fand. Ebenso konnte er alleine zur Toilette gehen. In den folgenden Tagen baute er seine Fähigkeiten weiter aus, so daß er es schaffte, den Weg vom Zimmer nach draußen in kurzer Zeit zu gehen, so daß die Gruppe nie auf ihn warten mußte. Die anfänglich bestehende Sonderrolle baute sich dadurch zunehmend ab.

Orientierung und Mobilität

Ein weiterer Schwerpunkt der Lernerfahrung liegt im Bereich von Orientierung und Mobilität. Während des gesamten Aufenthaltes gab es Wege, die im Laufe des Tages mehrfach gegangen werden mußten. Dazu zählten Wege innerhalb des Gebäudes, innerhalb des Wohntraktes, vom Zimmer zu den Waschräumen. Außerhalb des Wohngebäudes mußten wir regelmäßig zum Speisesaal gehen, der in einem anderen Gebäude lag, das ungefähr 300 Meter entfernt war. Auf dem Weg dorthin befand sich in einem Kellerraum ein kleiner Kiosk.

Alle diese Wege hatte sich Thomas bereits nach dem dritten Tag so angeeignet, daß er imstande war, sie selbständig zu gehen. Auf dem Weg zu anderen Gebäuden hielt ich mich

trotzdem aus Sicherheitsgründen in seiner Nähe auf. Genauso begleitete ich ihn in den Waschraum, auch aus dem Grund, um ihn bei der Körperpflege zu unterstützen.

Exemplarisch für diese Lernerfahrungen stelle ich dar, wie der Weg von der Unterkunft zum Speisesaal erarbeitet wurde:

Wir gingen den Weg am Ankunftstag erst einmal gemeinsam. Kinder der Parallelklasse wollten, daß Thomas mit ihnen gemeinsam an einem Tische saß. Nach dem Essen ging er mit diesen Schülern zurück ins Wohngebäude. Am nächsten Morgen fand sich dieselbe Gruppe zusammen und ging wieder den Weg gemeinsam hin und zurück. Als ich Thomas für das Mittagessen begleitete, begann er bereits,

Treppenstufen zu zählen und sich die Bordsteine für die Überquerung eines Weges einzuprägen. Glücklicherweise wies der Untergrund viel Abwechslung in seiner Oberfläche - Pflastersteine, Gehwegplatten, wilde Grünstreifen und Übergänge aus Schotter - auf, die ihm wichtige Orientierungshilfe gab.

Nachmittags wollte Thomas sich etwas am Kiosk kaufen und fragte mich, ob ich ihn begleiten würde. Den Weg bis vor das Gebäude ging er bereits selbständig. Ich trug seinen Langstock, da er sich mit beiden Händen am Handlauf der Treppe festhalten wollte. Unten angekommen, verlangte er seinen Stock zurück und sagte mir, daß er den Weg allein gehen wolle. Während er ging, mußte ich ihn noch einmal auf die Pendelbewegung mit dem Stock aufmerksam machen, die er zu gering ausführte. Dadurch lief er Gefahr, sich an Gebäudevorsprüngen, Ecken und Geländern zu stoßen. Auch beim Auffinden der Bordsteinabsenkungen griff ich unterstützend ein.

Abends ging Thomas den Weg vom Zimmer zum Speisesaal und zurück völlig selbständig. Begleitet wurde er von einigen Jungen aus seiner Klasse, die ihm erstaunt zusahen und meinten, daß er sehen könne, als er die Treppe zum Wohngebäude hochging. Thomas schien sehr stolz zu

sein. Er versuchte an den kommenden Tagen, immer schneller zu gehen. Er wurde dabei aber auch unaufmerksamer:

Thomas war bald in der Lage, jede obligatorische Wegstrecke auf dem Schullandheimgelände und im Unterkunftsgelände selbständig zu gehen. Er machte davon auch ausgiebig Gebrauch, indem er öfter zwischen den Zimmern pendelte und um ein Mädchen einer anderen Schule, das er schon vorher kannte, zu besuchen.

Das Beispiel zeigt, wie Thomas situationsbedingt seine Fähigkeit, sich Wegstrecken und Räume anzueignen, einsetzte, um während der verbleibenden Tage von seinem Lernzuwachs Gebrauch zu machen. Das Schullandheimgelände bot ihm dafür eine geeignetes überschaubares Terrain mit zu bewältigenden situativen Anlässen. Begriffe wurden erweitert und neu geschaffen, aus der Fähigkeit zur Mobilität haben sich kommunikative Anlässe ergeben (Besuch anderer Schüler), die sich auf die Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten auf verstärkende und ergänzende Weise auswirkten.

Der Sprung zu einem gestärkten Selbstbewußtsein und das Bedürfnis zu weiterer Selbständigkeit waren für alle beteiligten Lehrkräfte offensichtlich.

Lebenspraktische Fertigkeiten

Lebenspraktische Fertigkeiten bezogen sich hauptsächlich auf die schon vorher eingeübten Bereiche der Essensfertigkeiten, des An- und Ausziehens und der Körperpflege.

Für Thomas bestand eine besondere Aufgabe in der Anwendung dieser Fertigkeiten unter neuen Bedingungen, d.h. die Überprüfung seiner Fertigkeiten in einem ihm nicht vertrauten Rah-

men. Im Schullandheim präsentierten sich ihm andere Speisen, andere Gegenstände für die Kleiderablage und andere Räumlichkeiten für die Körperpflege, als er es von zu Hause gewohnt war.

Auf die Essensfertigkeiten und das An- und Ausziehen soll hier näher eingegangen werden. Schon während der ersten gemeinsamen Mahlzeit fiel mir

auf, daß Thomas nicht von sich aus die ihm bekannten Fertigkeiten einsetzte. Er schien darauf zu warten, daß er sämtliche Lebensmittel weitestgehend vorbereitet vorgesetzt bekam. Um für ihn günstigere Voraussetzungen zu schaffen, stellte ich alle Lebensmittel - Brotkorb, Butter, Aufschnitt, Käse etc. - vor ihm auf. Er weigerte sich aber weiterhin, sich ein Brot zuzubereiten. Auf meine Frage gab er keine Antwort. Als die anderen Kinder am Tisch bereits mit dem Essen begannen und Thomas offensichtlich auch Hunger hatte, bereitete ich ihm die Brote. Ihn die Konsequenzen seiner Verweigerung erfahren zu lassen, so daß er am Ende nichts gegessen hätte, hielt ich für unangemessen. Die Entscheidung wurde dahingehend getroffen, Thomas zu unterstützen, obwohl er die Streichtechniken im LPF-Training eingeübt hatte.

Am nächsten Morgen wiederholte sich seine ablehnende Haltung. Ich konnte ihn lediglich dazu überreden, ein Brötchen aufzuschneiden. Butter und Marmelade bzw. andere Brotbeläge wählte er zwar aus, überließ mir dann aber die weiteren Schritte.

Anders verhielt er sich bei den warmen Mahlzeiten. Suppe, Nudeln mit Soße und Fleisch sowie Gemüse und Kartoffeln konnte er ohne größere Probleme selbständig essen. Wie zu Hause durch das LPF-Training eingeübt, war Thomas in der Lage, sich auf seinem Teller zu orientieren und Schneide-, Schiebe- und Picktechniken anzuwenden.

Seine ablehnende Haltung gegenüber der Brotzubereitung könnte m.E. auf das erforderliche hohe Maß an Konzentration und die dadurch verursachte Mühe zurückzuführen sein. Die Notwendigkeit für das Zubereiten der Brote bestand für Thomas nicht, da er bereits am ersten Tag erfahren hatte,

daß er sich meiner Hilfe sicher sein konnte. Wie ich später von seiner Mutter erfuhr, werden ihm zu Hause die Brote auch fertig zubereitet vorgesetzt. Berücksichtigt man, daß Thomas, wie die Rehabilitationslehrerin berichtete, schon nach kurzer Zeit die Beherrschung der Fertigkeiten verliert, wenn sie nicht ständig angewendet werden, ist seine Reaktion verständlich.

Thomas zog sich selbständig an und aus. Ausgezogene Kleidungsstücke legte er in der Reihenfolge, in der er sie auszog, übereinander auf einen Stuhl. Morgens fand er dann seine Kleidungsstücke problemlos wieder. Unterwäsche und Socken, die er täglich wechselte, konnte er ohne Probleme im Schrank auffinden. Die anfangs eingerichtete Ordnung erwies sich als sinnvoll: Thomas benötigte für das An- und Ausziehen etwa doppelt soviel Zeit wie seine Mitschüler. Besonders summierte sich der zusätzliche Zeitbedarf beim Waschen und beim Anziehen. Um den Anschluß an die Frühstückszeit nicht zu verpassen, weckte ich Thomas zwanzig Minuten vor der normalen Weckzeit. Der Zeitvorsprung ermöglichte es ihm, rechtzeitig zum Frühstück im Speisesaal zu sein.

Eine andere Situation ergab sich nach der Mittagspause. An einigen Tagen schlief Thomas nach dem Essen. Aber an drei Tagen wurden die Nachmittage für Ausflüge ausgewählt.

Thomas hatte große Schwierigkeiten aufzustehen, so daß die Zeit knapp wurde. Um rechtzeitig am Bus zu sein, mußte ich ihm beim Anziehen von Schuhen und Jacke helfen. Einmal bestand die Gefahr, eine Schiffsfahrt zu versäumen; ein anderes Mal war es mir wichtig, daß Thomas mit den anderen Schülern gemeinsam ging, um sich mit ihnen auszutauschen und nicht mit mir zusammen hinter der Gruppe herzulaufen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Thomas die erlernten Techniken des An- und Ausziehens und der geordneten Ablage der Kleidungsstücke erfolgreich einsetzen konnte. Die äußeren organisatorischen Umstände ließen nicht immer ausreichend Zeit, die er für

das An- und Ausziehen brauchte. Es bewährte sich, daß er morgens entsprechend früher aufstand. Unvorhersehbarkeiten wie kurzfristige Terminverschiebungen bedingten die Unterstützung durch die Lehrkraft, um negative Konsequenzen zu vermeiden.

Tagesausflug

Für einen Tag wurde geplant, einen Ausflug an eine Steilküste zu machen, auf dem Weg dorthin ein Museum zu besuchen und im Anschluß daran ein wenig in der naheliegenden Stadt umherzulaufen, bevor wir von dort aus wieder mit dem Linienbus zurück ins Schullandheim fahren wollten.

Nachdem uns der Bus an einer Haltestelle abgesetzt hatte, machten wir uns auf den ungefähr drei Kilometer langen Weg, den wir bis zur Steilküste vor uns hatten. Ich führte Thomas, um nicht den Anschluß an die Gruppe zu verlieren. Nach einer halben Stunde wollte er allein mit dem Langstock weitergehen. Anfänglich ging er normal schnell, legte dann aber an Tempo zu. Kurz darauf stolperte er über eine flache Rasenkante, die den Gehweg zur linken Seite begrenzte. Er weigerte sich weiterzugehen. Die Gruppe hatte schon einen mehrere hundert Meter großen Abstand. Ich führte Thomas zu einer Bank auf der gegenüberliegenden Straßenseite, auf die er sich setzte, und lief der Gruppe hinterher, um mitzuteilen, daß sie nicht auf uns warten sollte. Als ich zu Thomas zurückkehrte, weigerte er sich, mit mir zu sprechen, obwohl ich ihn mehrfach ansprach.

Nach einer Viertelstunde reagierte er auf einen kleinen Hund, der zu uns gelaufen kam und an unseren Beinen schnupperte. Thomas' Gesichtsausdruck erhellte sich. Er tastete nach dem Hund und streichelte ihn, bis der

von seiner Besitzerin zurückgerufen wurde. Wir sprachen darauf über Hunde. Er erzählte mir ausführlich vom Hund seiner Tante. Ich schlug vor, zur Bushaltestelle zurückzugehen und mit dem Bus in die Stadt zu fahren, um dort etwas zu essen. Er willigte ein. Zuerst führte ich ihn; dann schlug ich ihm vor, wieder allein mit dem Langstock zu gehen. Dieses Mal ging er vorsichtiger. An der Bushaltestelle wartete bereits ein Bus.

Der Busfahrer erkannte uns wieder und ließ uns einsteigen. Weil wir die einzigen Fahrgäste waren und niemand nach uns einsteigen wollte, konnten wir uns mit dem Einsteigen viel Zeit lassen. Ich schickte Thomas allein vor und gab ihm nur bei Bedarf Hinweise über die Höhe der Stufen und die Position des Haltegriffs. Thomas tastete alles genau ab, stieg die beiden Stufen hoch und zeigte dem Busfahrer seinen Behindertenausweis. Anschließend bewegte er sich auf die erste Sitzreihe zu, wobei er seine Hand in ihre Richtung ausstreckte. Als er merkte, daß der Platz frei war, setzte er sich hin und rutschte ans Fenster durch. Ich setzte mich neben ihn und lobte ihn für sein Verhalten. Etwas später fuhr der Bus ab.

Dieses Beispiel betrifft die Bereiche der emotionalen Fertigkeiten O+M und LPF. Thomas schien durch den erfolgreichen Einsatz seiner Mobilitätsfertigkeiten eine starke Steigerung in seinem Selbstbewußtsein zu erfahren.

Obwohl er aus Erfahrung den bequemeren Weg vorzog und sich gern führen ließ, wollte er jetzt selbständig mit dem Langstock gehen. Die aus dem Mißerfolg resultierende Frustration war unter dieser Betrachtung nur zu verständlich. Die durch den Hund verursachte Stimmungsänderung führte schließlich zur Bereitschaft weiterzugehen. Daß er fähig war, sein Problem emotional zu überwinden, sollte nicht überbewertet werden. Es zeigte aber deutlich, daß er zumindest in diesem Fall die durch seine Blindheit verursachte Frustration bewältigte und schließlich sogar den Mut wiederfand, noch einmal allein zu gehen.

Seine Fertigkeit, in den Bus einzusteigen, konnte er durch die ausgedehnte Übung festigen. Hier wird noch einmal die enge Verknüpfung zwischen lebenspraktischen Fertigkeiten, Orientierung und Mobilität deutlich. Glücklicherweise fuhren wir immer in Bussen desselben Typs, so daß Thomas schon auf der Rückfahrt von der Stadt zum Schullandheim seine Fertigkeiten beim Einsteigen in einen Bus sicher einsetzen konnte.

In der Stadt gingen wir ein kurzes Stück von der Bushaltestelle zur Fußgängerzone. Das Wetter war angenehm, so daß die Geschäfte und Restaurants ihre Türen offen hatten und sich viele Menschen auf der Straße befanden.

Thomas nahm viele Gerüche und Geräusche wahr, die er mir zum Teil mitteilte. Außerdem fragte er, was sich hier oder dort befände. So hörte er die Gitarrenmusik eines Straßenmusikers und bemerkte dazu, daß dort wohl ein Radio laufe. Ich führte ihn näher an den Mann heran, und wir hörten der Musik gemeinsam zu. Ich wies ihn auch auf den offenen Gitarrenkoffer hin und daß es üblich sei, dort ein wenig Geld hineinzuworfen, wenn ei-

nem die Musik gefalle. Thomas nahm sein Portemonnaie aus der Jackentasche und holte ein Marktstück heraus. Er fragte mich, wieviel Geld das sei - Thomas war noch nicht in der Lage, Münzen zu unterscheiden und hatte noch keine Vorstellung über ihren Wert - und ob er es in den Koffer tun könne. Ich antwortete ihm, daß er dafür ein kleines Eis bekommen würde. Er tastete sich langsam an den Gitarrenkoffer heran und legte die Münze hinein.

Auf der Suche nach etwas Eßbarem kamen wir schließlich zu einem McDonald's-Restaurant. Thomas sagte, daß er wohl schon von Mc Donald's gehört, selbst aber noch nie dort gegessen habe. Wir gingen hinein und ich erklärte ihm, wie man in einem Schnellrestaurant sein Essen bekommt. Wir stellten uns an den Verkaufstresen und besprachen, was man alles kaufen konnte. Um ihm die Entscheidung zu erleichtern, empfahl ich ihm einen Hamburger und eine Tüte Pommes. Thomas gab auf die Begrüßung der Verkäuferin hin seine Bestellung auf. Als Getränk nahm er eine Cola. Er bezahlte mit einem Zehnmarkschein und erhielt das Wechselgeld zurück, das er mir gab. Am Tisch packte Thomas den Hamburger aus, roch an ihm und begann zu essen. Die Pommes pickte er mit einem kleinen Stäbchen aus der Packung.

Zurück im Schullandheim schlief Thomas zwei Stunden, bis die andere Gruppe eintraf. Die Kinder erzählten, was sie erlebt hatten. Auch Thomas berichtete in seinem Zimmer und der Klassenlehrerin von unserem Stadtbummel. Besonders stolz schien er auf das Essen bei McDonald's gewesen zu sein.

Der Besuch in der Fußgängerzone förderte Thomas besonders hinsichtlich der Begriffsbildung, indem er vielfälti-

ge Umwelterfahrungen sammeln konnte. Sie bildeten gleichzeitig einen kommunikativen Anlaß, der einen wichtigen Faktor in Thomas' Kommunikationskompetenz darstellte.

Thomas konnte noch weitere Lernerfahrungen machen. Zu nennen wären insbesondere seine erste Fahrt mit einem Schiff, das gemeinsame Kegeln

und eine ausgedehnte Wattwanderung.

Ihre detaillierte Ausführung würde allerdings keine neuen Aspekte für die Bedingungen hervorbringen, unter denen blindenspezifische Lerninhalte während eines Schullandheimaufenthaltes vermittelt werden können.

Bewertung

Der Schullandheimaufenthalt bot vielfältige Möglichkeiten, durch die Thomas Lernerfahrungen machen konnte. Dabei handelte es sich sowohl um Fertigkeiten, die Thomas bereits vorher entwickelt hatte und nun unter veränderten Umständen einsetzte und weiterentwickelte, als auch um neue Natur- und Umwelterfahrungen, die sich besonders im Bereich der Begriffsbildung auswirkten. Alle zugrunde liegenden Aktivitäten waren spontan und hatten sich aus der Situation ergeben.

Eine vorhergehende Planung war nicht möglich und - wie sich zeigte - auch nicht notwendig, da die Tagesgestaltung von organisatorischen und wetterbedingten Gegebenheiten abhängig war. Kurzfristige Entscheidungen ließen eine systematische Vermittlung blindenspezifischer Lerninhalte im Sinne eines Programms nicht zu, die ohnehin nur auf Fertigkeiten hätten bezogen werden können, bei denen es um die Aneignung von Mustern geht, deren Einsatz in unterschiedlichen Situationen sinnvoll ist. Das betrifft insbesondere die Bereiche LPF und O+M.

Systematisch konnten allerdings Teilfertigkeiten vermittelt werden, soweit das nur wenig Zeit beanspruchte und den situativen Anforderungen gerecht wurde. Zu nennen wären Fertigkeiten

im Umgang mit Zahnbürste und Zahnpasta sowie die selbständige Einnahme der Medikamente.

Lernen von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die den Bereichen der Kommunikation, der Emotionalität und der Begriffsbildung zuzuordnen sind, hat sich aus der Situation heraus ergeben. Eine methodisch-systematische Vorgehensweise wäre in diesen Bereichen mit Problemen verbunden gewesen, da die Lerninhalte nur schwierig oder gar nicht zu fassen und außerdem an die Echtheit der Situation gebunden sind.

Für die Diagnostik entsteht daraus die nicht einfache zu leistende Aufgabe, den Bedarf in diesen Bereichen zu ermitteln und letztendlich den Lernzuwachs festzustellen.

Es ist außerdem die Frage zu stellen, inwieweit es für das blinde Kind erforderlich ist, die sich anbietenden Situationen für initiierte Lernerfahrungen auszunutzen. Der Schullandheimaufenthalt hat mehrfach gezeigt, daß das blinde Kind dadurch tendenziell in seinen Freiheiten gegenüber den sehenden Mitschülern eingeschränkt ist.

Es entstehen dadurch Konfliktsituationen zwischen den durch die Lehrkraft geplanten Lernsituationen und den Interessen des Kindes. Ein bewußtes Herangehen an Lernsituationen ist hier besonders erforderlich.

Weitere Interessenüberschneidungen ergaben sich aus der Simulation von Situationen, die dem Kind die Notwendigkeit adäquaten Handelns bewußt machen sollten. Sie zielen auf die Einsicht in notwendiges Verhalten ab, obwohl keine echte Notwendigkeit besteht, da die Lehrkraft immer noch unterstützend eingreifen kann. Als Beispiel sei hier auf die Brotzubereitung und das unselbständige Anziehen bei Zeitknappheit hingewiesen. Einsicht und Kontinuität stellen bei der Vermittlung blindenspezifischer Lerninhalte wichtige Punkte dar. Jedoch verlangten das pädagogische Zugehen auf das Kind und organisatorische Notwendigkeiten des öfteren die Hilfestellung der Lehrkraft.

Deutlich wurde daran auch die Abhängigkeit blindenspezifischer Lernerfahrungen von der motivationalen Hal-

tung des Kindes. Sie zeigte sich schwankend und erforderte daher unbedingte Flexibilität. Es hatte keinen Sinn, Lernsituationen zu planen, denen gegenüber Thomas abgeneigt war. Andererseits führte Motivation ihn zu Handlungen, die den Rahmen bisheriger Beobachtungen sprengte.

Seine Bereitschaft, auf viele Dinge zuzugehen und sich auf neue Situationen einzulassen, wirkte sich auf seine gesamte Persönlichkeit positiv aus.

Abschließend sei bemerkt, daß der gemeinsame Schullandheimaufenthalt einer Grundschulklasse mit einem blinden Kind für alle Beteiligten als positiv zu werten ist. Die Veränderung aus dem Alltag heraus förderte nicht nur bei Thomas, sondern auch bei seinen sehenden Mitschülern Kompetenzen, die die soziale Integrationsfähigkeit aller Kinder steigerte.








mitwohlfahrts
marken
helfen

Carolina, Martin und Gonca und der Lebensraum Wattenmeer

Henrike Zimmermann

Carolina, Martin und Gonca sind drei von zehn Kindern, die die vierte Klasse einer Schule für Körperbehinderte besuchen.

Die Verfasserin zeigt auf, wie die drei Kinder dieser Klasse den 'Lebensraum Wattenmeer' entdecken und 'Realbe-

gegnungen' mit dem Wattenmeer machen ').

Dieser Beitrag ist Teil ihrer Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Volks- und Realschulen in der sonderpädagogischen Fachrichtung Körperbehindertenpädagogik.

Carolina, 11 J.

Carolina ist durch ihre spastisch athetotische Tetraparese²⁾ motorisch sehr stark beeinträchtigt. Sie bewegt sich seit etwa einem Jahr selbständig mit dem E-Rollstuhl. Um vorwärtszukommen, muß sie den 'Steuerhebel' nach vorn bewegen. Bewegt sie ihn nach rechts oder links, fährt sie in die entsprechende Richtung. Sobald sie den Steuerhebel losläßt, bleibt der Rollstuhl stehen; die Räder sind gebremst, so daß sie nicht wegrollen kann. Zudem läßt sich die Geschwindigkeit variieren. Innerhalb des Schulgebäudes fährt sie bereits mit geringer Geschwindigkeit ohne 'Aufsicht'. Sie fährt jedoch noch häufig gegen Wände und Möbel oder stößt Personen an. Auch im Sportunterricht fallen ihre Orientierungsschwierigkeiten im Raum auf. Außerhalb des Schulgebäudes wäre ein Fahren ohne Aufsicht gefährlich.

Carolina kann die linke Hand grobmotorisch nutzen. Sie kann damit z.B. den Steuerhebel ihres Rollstuhls bedienen und nach Dingen greifen. Feinmotorische Tätigkeiten wie Schreiben

oder selbständiges Essen sind ihr noch nicht möglich. Sie schreibt jedoch in einem Schreibprogramm an einem Computer.

An einem recht sonnigen, warmen und windigen Tag brechen wir mit der gesamten Gruppe auf, um ein Strandstück zu erreichen, das zirka drei Kilometer vom Schullandheim entfernt ist. Der Weg dorthin und das Strandstück wurden vorab auf ihre Befahrbarkeit und Zugänglichkeit überprüft. Die gesamte Gruppe, die Schüler³⁾ wie die Erwachsenen, ist mit fahrbaren Untersätzen ausgestattet.

Carolina fährt mit ihrem Rollstuhl. Eine Betreuerin, die ausschließlich beobachtende und - im Notfall - schützende Funktion hat, bleibt in ihrer Nähe; denn Carolina soll das Ziel möglichst selbständig erreichen und dabei tunlichst den Anschluß an die Gruppe behalten.

Der asphaltierte Weg verläuft anfangs zwischen Deich und einem Waldstück. Der Weg ist uneben und fällt zur Wald-

seite hin ab. Nach etwa der halben Wegstrecke führt der Weg den Deich hinauf und auf der anderen Seite zum Wasser hinunter. Sobald der Deichkamm erreicht ist, wird es sehr windig. Der Blick fällt auf das Meer, der Weg wird sandig, wir haben starken Gegenwind.

Carolina bleibt schnell hinter der Gruppe zurück. Sie hat große Schwierigkeiten, sich auf der rechten Seite zu halten, sie kann die Unebenheiten des Weges schlecht ausbalancieren und läuft Gefahr, in den Graben zu fahren, so daß ihre Begleiterin eingreifen muß. Carolina sucht das Gespräch mit ihrer Begleiterin, und bei jeder sprachlichen Äußerung bleibt sie stehen.

Die Steigung auf den Deich überwindet Carolina ohne nochmaliges Anhalten. Als sie den Deichkamm erreicht hat, äußert sie sich zu dem, was sie sieht. Sie stellt fest, daß Flut ist, sie fragt nach dem Namen von Vögeln, die gerade zu sehen sind. Die Begleiterin geht auf dieses Gespräch ein.

Die Abfahrt ist recht unkontrolliert und führt zu zahlreichen Stopps. Anschließend geht die Fahrt wesentlich zügiger in Richtung Strand.

Auswertung

Carolina war zu Beginn der Fahrt scheinbar wenig motiviert, das Strandstück zu erreichen. Sie konzentrierte sich nicht auf den Fahrvorgang, sondern suchte Ablenkung in Gesprächen. Ihre Beeinträchtigungen in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen kamen in vollem Ausmaß zum Tragen. Sie konnte sich nicht auf der rechten Seite halten und merkte nicht, daß sie vom Weg abkam. Die Unebenheit des Weges spürte sie erst, als der Rollstuhl wesentlich schneller wurde und fast zur Seite kippte.

Bei Erreichen des Deichkammes wurde deutlich, wieviel Wissen über den

Lebensraum Wattenmeer sie bereits mitbrachte und welch großes Interesse sie an weiteren Informationen hatte. Ihre Freude an den auf sie einströmenden Reizen des Wattenmeeres war unübersehbar. Deshalb beschloß die Begleiterin, auf ihre Fragen einzugehen und das Bestreben, die Gruppe einholen zu wollen, zurückzustellen.

Die Abfahrt schien Carolina zu ängstigen. Der Rollstuhl fuhr recht schnell, und da sie nicht in der Lage war, ihre Bewegungen zu dosieren, bremste sie häufig ab.

Die sinnlichen Eindrücke auf dem Deichkamm, das Erinnern an bereits Gelerntes und das Gespräch mit der Begleiterin schienen die weitere Fahrt und das Ziel des Weges für Carolina interessant gemacht zu haben. Sobald sie sich auf ebener Strecke befand, konzentrierte sie sich auf den Fahrvorgang und erreichte damit eine wesentlich sicherere und zügigere Fahrweise als auf der Landseite des Deiches.

Es hatte den Anschein, als trete Carolina erst jetzt mit den Naturphänomenen der Umgebung in Beziehung und lerne dabei u.a., ihre Bewegungen entsprechend anzupassen. Erst in diesem Augenblick wurde die Fahrt für Carolina zu einer 'Realbegegnung' mit dem Lebensraum Wattenmeer.

Der recht kräftige Gegenwind tat ihrer Motivation, möglichst schnell fahren zu wollen, keinen Abbruch. Augenscheinlich machte es ihr sogar Spaß, gegen den Wind anzukämpfen.

Den Anschluß an die Gruppe konnte Carolina nicht halten. Die Begleiterin versuchte anfangs noch, dieses Ziel zu verfolgen, indem sie Gespräche während der Fahrt ablehnte und auf den Anschluß an die Gruppe verwies. Sie gab dieses Ziel jedoch dann auf, um auf Carolinas Interesse eingehen zu können und damit eine Motivationssteigerung zu erreichen.

Martin, 11 J.

Martin ist ein hyperaktiver Junge. Er hat Störungen im Bereich der Wahrnehmung und der Bewegungskoordination. Er bewegt sich schnell und unkontrolliert, fällt häufig hin und verletzt sich dabei. Er ist leicht ablenkbar und kann sich nur schwer länger auf eine Arbeit konzentrieren. Sein enormer Bewegungsdrang ist selten zielgerichtet und führt im Schulalltag häufig zu Verhaltensproblemen. So beschäftigt er sich im Unterricht viel nebenbei, redet dazwischen und versucht ständig, im Mittelpunkt zu stehen. Werden seine Bedürfnisse nicht erfüllt, kann es zu starken Erregungszuständen mit Wutausbrüchen kommen. Er hat große Probleme, sich an Regeln und Absprachen zu halten.

Im Sachunterricht beteiligt er sich sehr interessiert und stellt eifrig viele Fragen, hat aber oft nicht die Konzentrationsfähigkeit, sich die Antworten in Ruhe anzuhören. Am liebsten arbeitet er an frei gewählten Themen. Auf festgelegte Arbeitsanweisungen reagiert er teilweise mit Arbeitsverweigerung.

Martin war Teilnehmer einer Radtour mit drei Erwachsenen. Die waren notwendig, da sich bei auftretenden Schwierigkeiten ein Erwachsener um einen Schüler kümmern mußte. Die Tour war als freiwillige sportliche Aktivität geplant. Die Route war mit den Schülern besprochen worden. Geeignete Fahrräder waren ausgewählt. Längere Aufenthalte auf Spielplätzen o. ä. waren nicht vorgesehen. Die Schüler sollten sich im Rahmen dieser Radtour an vorgegebene Regeln halten und ihre Fahrweise den Gegebenheiten des Lebensraumes Wattenmeer anpassen.

Die Schülergruppe setzte sich aus Zweiradfahrern und einem Handybike-

Fahrer zusammen. Es läßt sich recht schnell fahren, da alle Schüler gute Fahrer sind. Sie haben augenscheinlich viel Freude an dem zügigen Fahren.

Martin fällt auf, weil er sich häufig nicht an die vorgegebenen Verkehrsregeln hält. Er fährt absichtlich Schlangenlinien und muß häufig ermahnt werden. Die Gruppe kommt an einem Trampolin-Spielplatz vorbei. Martins Wünsche, hier haltzumachen, werden abgelehnt und finden weder bei Schülern noch bei den Erwachsenen weitere Beachtung.

Der Junge fährt trotz erneuter Ermahnungen Schlangenlinien, streift dabei ein anderes Fahrzeug und fällt hin. Er reagiert darauf mit einem extremen Wutanfall, tritt auf sein Fahrrad ein, beschimpft seinen 'Unfallgegner' und die hinzugekommenen Erwachsenen und läuft schließlich weg. Die Gruppe muß ohne ihn weiterfahren, da er sich nicht beruhigen kann.

Er und sein erwachsener Begleiter treffen erst zwanzig Minuten später im Schullandheim ein. Martin hat auch auf der Rückfahrt viel geflucht und ist recht unkontrolliert gefahren.

Auf dem späteren Ausflug zum Strand legt Martin den Weg mit dem Fahrrad sehr schnell zurück. Er ist einer der ersten, die dort ankommen. Diesmal hält er sich grundsätzlich an die allgemeinen Regeln. Es hat teilweise den Anschein, als sei seine Fahrweise recht unkontrolliert und zu schnell, aber er fällt während der Fahrt niemals hin. Ziel ist, daß Martin seinen Bewegungsdrang nutzt, um sich konzentriert, zielgerichtet und längerfristig freudvoll mit dem Lebensraum Wattenmeer auseinanderzusetzen. Er soll zur Überwindung von Schwierigkeiten und Frustration Lösungen finden.

Sobald die Gruppe den Strand erreicht hat, macht Martin sich selbständig. Er zieht mit seiner leeren Sammeltüte los, die am Abend in den Sammelkasten geleert werden soll, und kommt nach einiger Zeit mit einer vollen Tüte zurück. Er ist sehr stolz auf seine Funde und zeigt sie seinen Mitschülern und den Erwachsenen. Er stellt viele sachgerechte Fragen und freut sich, wenn er Funde auf Anhieb benennen kann. Er blättert auch in den mitgenommenen Bestimmungsbüchern und entdeckt einige seiner Funde wieder.

Martin gräbt mit den Händen im Sand, baut Burgen und läßt sich in den Sand eingraben. Er geht auch mit den Füßen ins eiskalte Wasser und muß mehrfach ermahnt werden, endlich wieder Strümpfe und Schuhe anzuziehen. Es fällt ihm sehr schwer, den Strand zu verlassen, und er muß mehrfach zum Mitkommen aufgefordert werden.

Am nächsten Tag sind wir erstmals bei Ebbe an den Strand gegangen. Martin ist anfangs etwas verdrossen, da er ja nun nicht mit den Füßen ins Wasser gehen kann. Auf den Hinweis, man könne ja auch barfuß im Watt laufen, reagiert er heftig und erklärt, daß er doch nicht mit seinen Füßen in diesen ekligen Matsch gehen würde.

Das Wattgebiet, das die Erwachsenen 'freigegeben' haben, ist klar begrenzt und umfaßt eine Fläche von ca. einem Quadratkilometer. Martin sieht seine Mitschüler durch das Watt laufen. Er zieht seine Gummistiefel an und geht in Richtung Watt. Er kommt recht schnell zurück und schimpft, daß man mit den Gummistiefeln stecken bleibe und daß das Watt stincke.

Inzwischen kommen Mitschüler mit ihren ersten Fundsachen zurück. Martin ist sehr neugierig und stellt fest, daß

die Schüler Dinge gefunden haben, die er noch nicht in seiner Sammlung hat. Zudem kann er zwei Schüler belehren, die geschlossene Muscheln mitgebracht haben. Er fordert sie auf, die noch lebenden Muscheln zurückzubringen.

Er befragt die Schüler, woher sie diese Muscheln haben. Dann bittet er einen Erwachsenen, ihn zu begleiten. Beide gehen gemeinsam weit in das Watt hinein. Martin erwähnt seine Abneigung gegen den 'Matsch' nicht mehr. Er konzentriert sich unentwegt auf das am Boden liegende Strandgut. Er hebt vieles auf, legt aber geschlossene Muscheln sofort zurück. Er stellt viele Fragen bezüglich der im Watt lebenden Tiere und Pflanzen und staunt darüber, daß diese Tiere sich im Boden vergraben.

Als sich die gesamte Gruppe wieder sammelt, zeigt Martin besonders stolz seine Funde und erklärt viel dazu. Etwas verärgert reagiert er auf Carolinas Fund. Sie hat einen toten Wattwurm von ihrer Fahrt durch das Watt mitgebracht, der natürlich das Interesse der Schüler und der Erwachsenen weckt. Martin betrachtet den Wattwurm mit Interesse und gleichzeitiger Abscheu. Anfassen möchte er ihn nicht.

Bei späteren Aufenthalten im Watt thematisiert Martin seine anfänglichen Bedenken nicht mehr. Er gräbt sogar mit seinen Händen im Wattboden, weil er meint, dort Bewegungen gesehen zu haben. Anschließend wäscht er seine Hände in einer Pfütze.

Auswertung

Während der Radtour kamen Martins Probleme im Bereich der Bewegungskoordination und seine Verhaltensprobleme in vollem Ausmaß zum Tragen. Mit dem Radfahren wurde zwar seinem Bewegungsdrang entsprochen;

die Rahmenbedingungen bzw. die Anforderungen während einer solchen Radtour schienen ihn jedoch stark zu überfordern. So mußte er sich als Teil der Gruppe an Gruppenregeln und zudem auch an Verkehrsregeln halten und aufkommende Bedürfnisse zurückstellen.

Die Rahmenbedingungen konnten Martin folglich nicht motivieren, sich zielgerichtet auf das Radfahren zu konzentrieren und damit seine Bewegungen den Gegebenheiten der Strecke optimal anzupassen. Im Rahmen der beschriebenen Radtour kam es für Martin demnach nicht zu einer Realbegegnung. Er machte zwar zahlreiche Wahrnehmungserfahrungen, er reagierte jedoch nicht gezielt darauf.

Auch auf der Fahrt zum Watt fielen Martins Fahrunsicherheiten auf. Er schien jedoch motiviert zu sein, möglichst schnell und sicher zu fahren. Es schien, als konzentrierte er sich ausschließlich auf seine Fahrbewegungen, um ohne Unfälle und Regelverstöße zum Ziel zu kommen. Er paßte seine Fahrweise gezielt den Naturphänomenen des Wattenmeeres an und trat somit mit diesen in Beziehung.

Folglich wurde die Fahrt zum Strand für Martin zur Realbegegnung mit Teilaspekten des Lebensraumes Wattenmeer. Diese Realbegegnung setzte sich am Strand fort. Martin arbeitete hochmotiviert an den Aufgaben, die den Schülern gestellt waren. Die Rahmenbedingungen bzw. Angebote konnten zum einen seinem Bewegungsdrang, zum anderen seinem Wissensdurst gerecht werden und motivierten zu gezielten Aktivitäten, die mit einer Bewegungsanpassung an den Lebensraum Wattenmeer einhergingen.

Martins Abneigung bzw. seine gesteigerte Empfindlichkeit gegenüber

Schmutz, Geruch und kleinen Krabbeltieren hemmte zunächst seine Motivation, ins Watt hinauszugehen. Er schien sich in einem inneren Konflikt zu befinden, da er sich seinem eigenen Bedürfnis verweigerte - Motivation und Abneigung hielten sich die Waage. Die Motivation, in das Watt zu gehen, gewann schließlich die Oberhand. Er sah die Erfolgserlebnisse seiner Mitschüler und seine Abneigung mit Hilfe verschiedener Techniken:

Gummistiefel zur Wahrung der Distanz zum Wattboden und Organisation einer Begleitperson zur Ablenkung.

So kam es für Martin ebenfalls zu einer Realbegegnung mit dem Watt. Seine Bewegungen im Schlamm waren anfangs sehr unsicher. Schnell gelang ihm jedoch eine recht sichere Bewegungsanpassung, so daß er sich zudem auf das Suchen von Strandgut konzentrieren konnte. Die Anwesenheit der Begleitperson wurde nach und nach überflüssig.

Beim Zusammentreffen mit den Mitschülern am Strand wurde deutlich, daß Martin an diesem Tag besonders stolz auf seine Funde war. Er wirkte sehr glücklich über die bewältigte Herausforderung. Die Präsentation des Wattwurmes verdrängte Martin aus seiner 'Hauptrolle' und machte ihn wahrscheinlich deshalb ärgerlich. Zudem wurde ihm wohl bewußt, daß das Finden des Wattwurmes mit dem Graben im Wattboden verbunden war, so daß er seine Abneigung erneut überwinden mußte, wenn er seinem Bedürfnis gerecht werden wollte; einen Wattwurm zu finden.

Der nächste Aufenthalt am Strandstück bei Ebbe zeigte recht deutlich, daß er sich den Erfolg nicht nehmen lassen wollte und schon erheblich weniger Schwierigkeiten hatte, seine Abneigung zu überwinden.

Gonca, 10 J.

Gonca ist durch ihre spastische Diparese⁴⁾ motorisch eingeschränkt. Sie benötigt zum Gehen Unterarmstützen oder einen Rollator. Längere Strecken legt sie im Aktiv-Rollstuhl oder mit dem Dreirad zurück. Jede körperliche Betätigung strengt sie sehr an, da sie zusätzlich zur eingeschränkten Motorik auch stark übergewichtig ist. Die linke Hand kann sie uneingeschränkt nutzen, die rechte Hand setzt sie unterstützend ein.

Gonca überschätzt ihre eigenen Fähigkeiten teilweise erheblich. An sachunterrichtlichen Themen ist sie nur mäßig interessiert; sie scheint in diesem Bereich auch nur sehr wenige Vorerfahrungen zu haben.

Während des Schullandheimaufenthaltes soll sich Gonca möglichst viel selbständig mit den Unterarmstützen fortbewegen. Wir hoffen, daß Gonca bei der anstehenden Fahrt mit der Fähre nach Neuwerk und bei den Aktivitäten auf der Insel viel Spaß haben wird, da sie diesbezüglich noch wenige Erfahrungen hat und sich ein Interesse an der Natur erst entwickeln muß.

Die Fahrt verbringt sie größtenteils auf dem Oberdeck, obwohl sie auch von dem Verkaufsstand unter Deck stark angezogen wird. Sie beobachtet das Wattenmeer, fragt viel, möchte häufig durch das Fernglas schauen und entdeckt und benennt als erste die Seeschwalben, die um einen Krabbenkutter kreisen.

Zu Beginn des Rundgangs auf Neuwerk läuft Gonca mit Hilfe ihrer Unterarmstützen. Sie bemerkt schnell, daß sie mit der Gruppe nicht Schritt halten kann und bittet darum, geschoben zu werden. Der Weg ist asphaltiert und befindet sich auf der Landseite des Deiches. Während Gonca geschoben

wird, beginnt sie zu schimpfen: „Blöder Ausflug!“ . . . „Wann machen wir endlich Pause?“ usw.

An einem geeigneten Platz am Deich wird gerastet und gegessen. Danach bewegt sich Gonca sehr viel. Sie spielt mit ihren Mitschülern und läuft mit ihren Unterarmstützen den Deich hoch und wieder hinunter. Sie geht mit einer Gruppe in das Watt, bleibt aber weit hinter den anderen zurück, da sie mit ihren Gummistiefeln und den Unterarmstützen ständig steckenbleibt. Trotzdem konzentriert sie sich auf das Absuchen des Wattbodens und lacht darüber, daß sie nicht vorankommt.

Während des weiteren Rundganges läßt sie sich im Aktiv-Rollstuhl schieben. Sie spricht während der Strecke recht wenig. Hin und wieder zeigt sie auf einen Vogel und versucht, ihn zu benennen.

In der Vogelschutzstation Jordsand wird Gonca von einem Ausstellungskasten mit Strandgut angezogen. Die ausgestellten Stücke dürfen angefaßt werden. Sie versucht, die zugehörigen Wandtafeln zu lesen, und muß mehrfach aufgefordert werden, den Anschluß an die Gruppe nicht zu verlieren. An den weiteren Ausstellungsteilen geht sie sehr schnell vorbei.

Auf der Rückfahrt hält sie sich wie die meisten anderen Schüler unter Deck auf. Sie kauft sich Süßigkeiten und äußerst häufig und lautstark, daß sie keine Lust mehr habe, auf einem Schiff zu fahren.

Während der Abendrunde berichtet sie lebhaft von ihren Erlebnissen: „Ich habe eine - wie heißt das noch mal - eine Seeschwalbe gesehen, wie sie sich gerade einen Fisch schnappte.“

... „Und dann bin ich ausgeglitscht.“
... „Meine Unterarmstützen wollten nicht aus dem Matsch raus.“ ... „Ich habe so einen komischen Deckel hier gefunden.“ ... „Am Deich bin ich voll hingeflogen.“ usw.

Auswertung

Gonca schien viel Freude an der Überfahrt mit den vielfältigen Wahrnehmungseindrücken zu haben und war motiviert, sich während der gesamten Überfahrt und vor allem über die visuellen Wahrnehmungseindrücke auch sprachlich auseinanderzusetzen. Die Überfahrt wurde für Gonca zur Realbegegnung, da sie gezielt auf die wattenmeerspezifischen Wahrnehmungseindrücke reagierte.

Der Rundweg auf Neuwerk bot im Vergleich zur Fährfahrt recht wenig neue Wahrnehmungseindrücke. Gonca war nicht motiviert, sich selbständig zu bewegen. Um den Anschluß an die Gruppe nicht zu verlieren, wurde sie im Aktiv-Rollstuhl geschoben. Gonca fühlte sich in dieser passiven Rolle scheinbar überhaupt nicht wohl, langweilte sich und war somit nicht in der Lage, die sie umgebende Natur wahrzunehmen. Auf diesem Wegstück kam es folglich nicht zu einer Realbegegnung.

Die freie Zeit nach dem Picknick, das Spiel mit den Mitschülern, die Möglichkeit, den Deich zu überwinden und in das Watt hinauszugehen, schienen Gonca sehr zu motivieren, sich selbständig zu bewegen. Sie bemühte

sich, ihre Bewegungen den Umweltegebenheiten anzupassen, und entwickelte beim Überqueren des Deiches eine erstaunliche Schnelligkeit.

Die Beschaffenheit des Wattbodens erschwerte Goncas Bewegungsmöglichkeiten. Trotzdem machte es ihr große Freude, auf dem unbekanntem Boden zu laufen. Die Wahrnehmungserfahrungen schienen für sie reizvoll zu sein, daß sie begann, ihre Bewegungen auf spielerische Art den Gegebenheiten des 'Matsches' anzupassen. Zudem hatte sie großes Interesse am Sammeln von Strandgut entwickelt. Sie war motiviert, viele verschiedene seltene und hübsche Stücke zu finden. So kam es auch aus diesem Grunde vermehrt zu aktiver Bewegung. Das 'Mithalten' mit der Gruppe wurde aufgrund des beschriebenen Hintergrundes zunehmend unwichtiger.

Die Pause wurde für Gonca zur Realbegegnung mit verschiedenen Aspekten des Lebensraumes Wattenmeer. Sie trat als Lernende in Beziehung zu Deich, Watt und allen zugehörigen Komponenten. Der Gang zur Fähre und die Rückfahrt boten für Gonca wenig Möglichkeit zur selbständigen Bewegung. Während der Rückfahrt hielten sich die Schüler größtenteils unter Deck auf. Viele der Beobachtungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten in Hinblick auf die umgebende Natur fielen folglich weg, und Tätigkeiten wie Essen und Einkaufen wurden zunehmend wichtig.

Schlußbemerkungen

Die beschriebenen Schüler traten mit den Naturphänomenen der Umgebung in Beziehung und setzten sich mit Teilaspekten des Lebensraums

Wattenmeer selbsttätig handelnd auseinander. So nutzte Carolina ihre Bewegungsfähigkeiten, um ihren Fahrstil optimaler den Gegebenheiten der Um-

gebung anzupassen. Gonca bewegte sich trotz extrem erschwerten Bedingungen freudvoll am Deich und im Watt. Und Martin konnte seine Verhaltensproblematik selbständig überwinden und sich somit auch im Watt zielgerichtet und mit Freude bewegen.

Die beschriebenen Prozesse des Entdeckens ergaben sich jedoch nicht zwangsläufig mit dem 'Hinausgehen' in die umgebende Natur, sondern mußten - dem sonderpädagogischen Förderbedarf jedes einzelnen Schülers entsprechend - unterstützt werden. So wurden im Sinne der psychomotorischen Erziehungsprinzipien günstige Erfahrungsbedingungen geschaffen: Unternehmungen wurden gezielt ausgewählt, spezielle Hilfsmittel eingesetzt und Begleitpersonen zur Einzelbetreuung zur Verfügung gestellt. Alle Abschnitte einer Unternehmung wurden im sinnvollen Handlungszusammenhang - z. B. Fortbewegung zu einem Ziel, - geplant bzw. ließen Raum für das Entwickeln eigener, für die Schüler sinnvoller Beschäftigungen (z. B. Spielen im Sand). Diese Voraussetzungen ermöglichten den körperbehinderten Kindern zielgerichtete Bewegungen und motivierten sie zu zielgerichteter selbständiger Handlung.

Die Vermittlung von Sachverhalten und entsprechende Angebote (z. B. Sammelkästen, Bestimmungsbücher) weckten bei den Schülern Interesse, motivierten ebenfalls zu handelnden Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Naturphänomenen und gaben damit der gezielten Bewegung einen Sinn. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang z. B. Carolinas Vorfreude auf den Strandaufenthalt, Martins Sammelleidenschaft und Goncas Interesse an den Seevögeln.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Schüler trotz ihrer Beeinträch-

tigung durch die jeweilige Behinderung Wege fanden, Teilaspekte des Lebensraums Wattenmeer zu entdecken. Die dargestellten Vorgehensweisen konnten den Prozeß des Entdeckens initiieren und unterstützen.

Problematisch stellte sich die hohe Zahl an benötigten Begleitpersonen dar. Wie bei den Einzelbeschreibungen deutlich wurde, brauchten die Schüler zur Verwirklichung selbständiger Handlungen zeitweise permanente Einzelbetreuung. Der Betreuungsschlüssel während eines Schullandheimaufenthaltes liegt jedoch bei etwa zwei bis drei Kindern pro Erwachsenen, so daß eine ständige Einzelbetreuung eines jeden Schülers nicht in Frage kam. Es sollte folglich - vor allem auch in Hinblick auf eine selbstbestimmte Lebensbewältigung - angestrebt werden, gleichermaßen selbständiges Handeln der Schüler in einer ihnen unbekanntem Umgebung zu erreichen, ohne daß diese die individuelle Betreuung eines Erwachsenen benötigen.

1) Unter 'Realbegegnung' versteht die Verfasserin nach Horney 'Das-in-Beziehung-Treten' des Lernenden mit einem körperlichen Gegenstand in seiner natürlichen Umgebung, wobei das pädagogische Ziel des Lerneris eingeschlossen ist (Anm. d. Red.).

2) Schwächung von vier Muskelgruppen in Verbindung mit einer Erkrankung mit unaufhörlichen, ungewollten, langsamen, bizarren Bewegungen der Gliedmaßen (Anm. d. Red.).

3) Die Verfasserin beschränkt sich bei ihrer Arbeit auf die Benutzung der herkömmlichen meist männlichen Form, obwohl auch immer weibliche Personen einbezogen sind (Anm. d. Red.).

4) Krampfartiger Spannungszustand der Muskulatur mit gleichzeitiger Schwächung zweier Muskelgruppen (Anm. d. Red.).

Behinderte und Nichtbehinderte im Schullandheim

Ein Wagnis mit Grundschulkindern?

Hans-Werner Wesemüller

Vor mehr als sieben Jahren wurde ich, der ich zuvor den größten Teil meines Lehrerdaseins in der Hauptschule zugebracht hatte, Klassenlehrer einer ersten Klasse mit drei ausgewiesenen behinderten und siebzehn nichtbehinderten Kindern.

Mit den älteren Schülerinnen und Schülern war ich es gewohnt gewesen, jedes Jahr auf Klassenfahrt zu gehen. Dabei hatte ich viele Erfahrungen sammeln können:

Aber konnte man einen Schullandheimaufenthalt auch schon mit Schulanfängern wagen, die zudem in einer Integrationsklasse saßen?

Bei den beiden anderen Mitgliedern meines Pädagogen-teams - einer Sonderschullehrerin und einer Erzieherin - fand ich schnell Unterstützung für meinen Gedanken. Und so unterbreiteten wir unseren Vorschlag den Eltern unserer Kinder.

Zu unserer Überraschung stimmten die Eltern sofort uneingeschränkt zu; und so wurde beschlossen, die Klassenfahrt im folgenden Frühjahr durchzuführen. Bald standen der Termin endgültig fest und auch das Ziel: das Schullandheim Kisdorf. Unsere Klasse sollte gemeinsam mit einer Klasse der benachbarten heilpädagogischen Tagesschule fahren.

Unsere Kinder und die - geistig behinderten - Kinder unserer Partnerklasse lernten einander bei gegenseitigen Besuchen in der jeweils anderen Schule mit gemeinsamem Frühstück sehr

frühzeitig kennen und verstehen und konnten so den gemeinsamen Aufenthalt im Schullandheim vorbereiten. So wuchs auch die Neugier unserer Kinder auf das ihnen noch unbekanntes Reiseziel von Tag zu Tag.

Schließlich unternahmen wir an einem Wochenende kurz vor Beginn der Klassenfahrt einen gemeinsamen Ausflug mit Eltern und Kindern in unser Schullandheim. Unser Ziel war es dabei, den Eltern zu zeigen, wo ihre Kinder demnächst eine ganze Woche zubringen würden. Wir besichtigten das Haus und das Heimgelände, und letzte noch offene Fragen wurden beim gemeinsamen Kaffeetrinken besprochen.

Die Kinder nutzten die Zeit, um das Heimgelände zu 'erobern'. Sie probierten die Spielgeräte aus, entdeckten die Kühe auf der angrenzenden Weide, sammelten kleine Blumensträuße oder hübsche Steine und fühlten sich innerhalb kürzester Zeit richtig 'heimisch'.

Unter diesem Eindruck war es dann leicht, den Eltern das Versprechen abzunehmen, uns - trotz der geringen Entfernung zum Schullandheim - während des Aufenthaltes nicht zu besuchen; ein Versprechen, an das sich alle Eltern später auch wirklich gehalten haben.

Endlich kam der Tag der Abreise. Unsere Kinder waren so voller gespannter Erwartung und Aufregung, daß sie kaum Zeit fanden, sich von ihren El-

tern zu verabschieden. Im Schullandheim angekommen, war das erste Problem natürlich der Transport der Koffer in die Zimmer, das Auspacken und Einräumen der mitgebrachten Sachen und natürlich das Beziehen der Betten.

Sehr schnell merkten die Kinder, daß vieles nicht allein zu schaffen war, während sie sich bei gegenseitiger Hilfe ihre Arbeit erleichtern konnten - eine erste Regel, die unseren ganzen Aufenthalt prägen sollte. Selbstverständlich wurde auch die Hilfe der Erwachsenen gesucht.

So wurde bis zum Mittagessen der größte Teil der Aufgaben erledigt, und bald danach sammelten wir uns zu unserem ersten Gang hinaus in die Umgebung. Den Kuchen und die Getränke für die Kaffeemahlzeit sowie ein paar Wolldecken für das gemeinsame Picknick hatten wir auf einem kleinen Handwagen verpackt, und so ging's auf dem schmalen Weg zum nur vierhundert Meter entfernten Wald.

Hierbei lernten wir Erwachsenen gleich eine zweite 'Regel' von unseren Kindern. Sie entdeckten in dem Knick, am Rande des Weges und in den Gräben so viel Neues und Unbekanntes, das sie uns unbedingt zeigen mußten und erklärt bekommen wollten, daß wir für dieses kurze Wegstück über eine volle Stunde brauchten.

Wir sollten weder an diesem Tag noch an irgendeinem anderen Tag unseres Schullandheimaufenthaltes auch nur eines unserer Wanderziele wirklich erreichen. Stets endete unser Gang da, wo die Kinder etwas Erforschenswertes entdeckten. War es an einem Tag ein riesiger Ameisenhaufen am Rande der ersten Lichtung, wo die Kinder die Ameisenstraßen verfolgen konnten und dabei staunten, was die Tiere alles wegschleppten, so waren es an

anderen Tagen ein Teich, in dem sie Froschlaich, kleine Kaulquappen und große Frösche entdeckten, oder ein tief eingeschnittenes Bachbett, das sie über einen umgestürzten Baum zu überqueren und dessen Wasser sie zu stauen versuchten, oder eine mit Wildblumen bewachsene Wiese, auf der sie Sträuße für unseren Tagesraum pflückten und sich Blumenkränze flochten.

Wie erging es nun unseren drei behinderten Kindern bei diesen Unternehmungen?

Es war für ihre Mitschüler/innen sehr bald selbstverständlich, daß unser Spina-Bifida-Mädchen, das erst vor zwei Jahren zu gehen gelernt hatte, jederzeit das Recht hatte, sich in den Handwagen zu setzen und gezogen zu werden. Es bemühte sich deutlich, die zu Fuß zurückgelegten Wegstrecken von Tag zu Tag auszudehnen. Aber seine Kraft reichte nie für die ganze Strecke. Da in dem Handwagen Platz für vier Kinder war, wurde die sonstige 'Besatzung' regelmäßig gewechselt, wenn das behinderte Mädchen nicht mehr laufen konnte. Die neidischen Blicke hielten sich dabei durchaus in Grenzen.

Unser geistig behinderter Junge, ein kleiner Türke, der anfangs nur sehr wenig Deutsch sprach und Schwierigkeiten bei der Koordination seiner Bewegungen und beim Orientieren im Gelände hatte, wurde von seinen Mitschülern stets in alle Unternehmungen mit einbezogen. Sie zeigten ihm interessante Dinge und erklärten sie ihm. Immer paßten sie auf, daß er uns nicht verlorenging.

Den größten Wandel aber zeigte unser hypermotorischer Junge; denn während unseres Aufenthaltes traten seine sonst so häufigen Verspannungen nur ganz selten auf. Er wirkte viel ruhiger, als wir ihn sonst im normalen Schulbetrieb erlebten.

Bemerkenswert war, wie sich unsere drei Behinderten den Kindern unserer Partnerklasse gegenüber verhielten. Sie fühlten sich ihnen offensichtlich überlegen und 'halfen' ihnen, wie ihnen selbst innerhalb unserer Klasse geholfen worden war. Das wurde besonders deutlich bei den 'bunten' Spielen auf unserer Heimwiese oder bei einem Verkleidungsabend, den wir gemeinsam mit unserer Partnerklasse durchführten.

Für das Zusammenwachsen unserer Integrationsklasse war dieser erste Schullandheimaufenthalt von immenser Wichtigkeit. Die gemeinsamen Erlebnisse und die Erfahrung, daß man viele Schwierigkeiten bewältigen kann, wenn man sich gegenseitig unterstützt, haben sich für die weiteren drei Jahre des Zusammenseins auf alle Kinder der Klasse positiv ausgewirkt und erhalten.

Für unsere Kinder wurde es zur Selbstverständlichkeit, jedes Jahr wieder auf Klassenfahrt zu gehen. Im zweiten und dritten Schuljahr führen wir erneut in unser Schullandheim, in dem wir uns dann schon wie zu Hause fühlten, und

im vierten Schuljahr ging es dann sogar in ein Schullandheim auf der Nordseeinsel Neuwerk. Dort waren wir völlig auf uns selbst gestellt und mußten in eigener Regie für unsere Verpflegung sorgen. Insbesondere hier hat sich das hilfsbereite Verhalten dem Schwächeren gegenüber, das unsere Kinder so frühzeitig erlernt hatten, bestens bewährt.

Mit behinderten und nichtbehinderten Grundschulkindern gemeinsam ins Schullandheim - ein Wagnis?

Wir als Pädagogenteam einer Integrationsklasse sind überzeugt, daß wir während unserer Schullandheimaufenthalte die besten Grundlagen legen konnten für eine echte Integration, für gegenseitiges Verstehen, für die Rücksichtnahme auf die Schwächen der Mitschüler/innen und für selbstverständliche Hilfsbereitschaft. Wir sind sicher, daß all dies um so besser gelingt, je unvoreingenommener die Kinder an diese Ziele herangeführt werden können.

Daher ist es wichtig, schon mit Grundschulkindern in ein Schullandheim zu fahren. Je eher, desto besser!

Ein Brief an ein Schullandheim

Hallo Andreas,

die Erlebnisse unseres Aufenthaltes bei Euch in Ulsnis sind bei uns noch nicht abgeklungen. Durch Fotos, gemalte Bilder und Erzählungen ist uns die Woche immer wieder gegenwärtig. Im Klassenraum gibt es eine große Zeitung zu unserer Reise. Noch einmal einen schönen Dank an Dich und Deine Familie. Und nun - wie versprochen - ein kurzer pädagogischer Rückblick auf die Woche im Schullandheim.

Bevor ich auf den eigentlichen Aufenthalt im Schullandheim komme, möchte ich die Entwicklung der entstandenen Klassenfahrt aufzeigen: Die Lehrkräfte der Klasse 4b der Lauerholz-Schule (Grundschule) und der Klasse M 1b der Schule Wilhelmshöhe (Schule für Geistigbehinderte) aus Lübeck hatten sich vor einem Jahr vorgenommen, gemeinsam mit den Klassen eine Klassenfahrt durchzuführen.



Für uns Lehrkräfte war diese Art von Begegnungen von Behinderten und Nichtbehinderten 'Neuland'. Im zweiten Halbjahr haben wir dann gemeinsam eintägige Aktivitäten der Klassen geplant und ausgeführt. Unser Leitziel für diese pädagogische Arbeit war, daß durch gemeinsame Schulstunden sich kein Schüler und keine Schülerin auf Verpflichtungen einlassen mußten, um ein Gelingen dieser 'Integration' zu gewährleisten. Die Idee war, daß wir gemeinsam durch Erleben unserer Begegnungen ein Zusammenleben für alle möglich machen wollten.

Höhepunkt dieser Idee ist dann die gemeinsame Fahrt von fünf Tagen in das Schullandheim gewesen. Nach der Fahrt sind in Lübeck weitere Treffen mit den Klassen geplant; denn der Aufenthalt im Schullandheim hat uns dazu ermutigt.

Schon bei der Ankunft und dem Empfang durch den Leiter Andreas Heiler entstand eine aufgeschlossene freundliche Begegnung mit den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern. Bei einer anschließenden Bespre-

chung und Planung des Aufenthaltes im Schullandheim hatten wir in Andreas einen potenten Helfer und Ratgeber für unser Anliegen. Er schlug uns auch eine eintägige Kanutour auf der Schlei für unser pädagogisches Konzept vor.

Nachdem unsere Bedenken, besonders im Hinblick auf drei behinderte Kinder, ausgeräumt waren, haben wir dem Vorschlag zugestimmt. Es galt nämlich zu überlegen, ein querschnittgelähmtes und gleichzeitig epilepsieanfälliges, ein epilepsieanfälliges und spastischgelähmtes und ein sehr ängstliches Kind auf diese Tour mitzunehmen.

Während der ganzen Kanufahrt begleitete uns eine Kollegin vom Land aus in einem VW-Bus. Wir hatten verschiedene Standorte an der Schlei abgesprochen, wenn eines der Kinder mit der Situation im Kanu überfordert sein sollte und die Tour im Bus hätte fortsetzen müssen.

Nach der Sicherheitsbelehrung durch Andreas wurden erst die behinderten Schülerinnen und Schüler auf die drei Boote verteilt. Anschließend haben

sich die anderen Kinder ihre Plätze in den Booten gesucht. Auf kleinen Bootstrailern wurden die Kanus einzeln von der jeweiligen Crew zum Schleifer gezogen und dort zu Wasser gelassen. Bei schönem warmem Wetter mit teilbedecktem Himmel und wenig Wind hatten wir gute Voraussetzungen für das Vorhaben. Beim ersten Stop wurde in zwei Booten noch einmal die Crew neu zusammengesetzt, um aufkommende Spannungen zu entschärfen.

Wir fahren auf den 'Wikingerspuren' bis Missunde und dann zurück nach Ulsnis. Auf dieser Reise hat sich jeder mit seinen Möglichkeiten einbringen können, um das Boot in Fahrt zu halten. Ohne die Grundschüler/innen hätten wir diese Kanufahrt nicht unternehmen können; denn die Kraft, die Ausdauer und das Stechen mit dem Paddel beherrschten sie wesentlich bes-

ser. In den Booten herrschte auch eine schöne Atmosphäre, es wurde viel erzählt, gesungen, gealbert und gelacht. Zurück in Ulsnis-Hafen kamen die Kanus wieder auf die Trailer und wurden zurück ins Schullandheim gezogen. Den Tag beendeten wir mit einem Grillabend.

Rückblickend auf diesen Tag kann ich sagen: Für alle Beteiligten war es ein großartiges Erlebnis, und das Miteinander solch einer Begegnung im Schulalltag zeigt uns neue Wege auf und macht uns Mut, unsere angefangene Arbeit weiterzugestalten.

Vielen Dank, Andreas!

Es grüßt

Johann

Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Redaktion 'Streiflicht' der Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig (ADS).



Zwei Schullandheime stellen sich vor

Das Schullandheim „Jugendschiff Likedeeler“ in Rostock

Klaus Lässig

Das Schullandheim „Likedeeler“ ist das einzige schwimmende Schullandheim des Landesverbandes der Schullandheime Mecklenburg-Vorpommern e. V. und darüber hinaus des gesamten Bundesverbandes. Das Schiff wird durch den maritimen „Förderverein der Jugendschiffe Likedeeler und „Vagel Griep e. V.“ betrieben und unterhalten.

Die „Likedeeler“, am Fähranleger Rostock-Schmarl gelegen, dient nunmehr seit zehn Jahren als Schullandheim sowie als Jugend-Freizeitzentrum. Das 1962 auf der Neptunwerft Rostock gebaute und unter dem Namen „Condor“ in Dienst gestellte kleine Frachtschiff für Stückgut, Schüttgut und Holz befuhr vorwiegend die Ost- und Nordsee.

Nach der Außerdienststellung und dem Umbau wurde das Schiff als Ausbildungsstätte der Pionierorganisation der DDR für angehende junge Matrosen unter seinem neuen Namen „Immer bereit“ eingesetzt.

Nach der Wende im Jahr 1990 wurde es von dem derzeitigen Betreiberverein zur Bewirtschaftung übernommen und erhielt seinen jetzigen Namen „Likedeeler“ (Gleichteiler) im Andenken an die Seeräuber um Klaus Störtebeker. Nunmehr dient es als Schullandheim, territoriales Jugend- und Freizeitzentrum sowie als historisches Zeitzeugnis des Schiffsbaus. Für Schullandheimaufenthalte stehen 34 Schlafplätze in Zwei- und Dreimannkabinen ganzjährig zur Verfügung.

Die Betreuungs- und Freizeitangebote dieser Einrichtung werden nicht nur von den Klassen bei Schullandheimaufenthalten genutzt, sondern auch von den Kindern und Jugendlichen des Territoriums um Rostock. Hilfe und Unterstützung wird hierbei durch das örtliche Jugendamt und anderer zahlreicher Träger der freien Jugendarbeit gegeben.

Neben der Schullandheimarbeit werden acht ständige Arbeitsgemeinschaften mit mehr als 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern betreut und angeleitet. Als außerschulischer Unterricht werden Umweltprojekte rund um das Wasser, maritime Einzelprojekte und Projekte zu Wasservögeln angeboten.

Die „Likedeeler“ kann in dem jetzigen Ausbauzustand nicht mehr in See stechen. Für die Wassersportler können aber Kutterfahrten auf die offene See oder Segeltörns mit Sportbooten im Segelrevier vor der „Likedeeler“ organisiert werden.

Zum Wohlfühlen laden mehrere Gemeinschaftsräume, ein Café und die Schiffsmesse ein. Selbstverständlich wird auf dem Schiff auch Vollpflege geboten, wobei auch Sonderwünsche der Gäste nach Absprache berücksichtigt werden können.

Ein Besuch im einzigen schwimmenden Schullandheim des Verbandes Deutscher Schullandheime e.V. ist immer ein Erlebnis!

Die Ferienanlage der Hamburger Sportjugend

Andrea Steube

In Schönhagen, zwischen Eckernförde und Kappeln an der Ostsee, findet man die Ferienanlage der Hamburger Sportjugend. Bereits vor etwa 30 Jahren wurde sie als Zeltlager gegründet, um Hamburger Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, kostengünstigen Urlaub am Meer zu machen. Es schloß sich die Umwandlung der Unterkünfte in Nurdach-Holzhäuser an. Sie legten den Grundstein für das heutige Bild der Ferienanlage.

Unsere Gäste wohnen in zehn ebenerdigen Bungalows mit jeweils zwei Arbeitszimmern und einem Sechsbettzimmer. Alle Häuser haben direkten Zugang zu sanitären Einrichtungen. Ein Haus ist behindertengerecht ausgestattet.

Unsere Außenanlage ist 36.000 qm groß und bietet den Gästen einen Rasenfußballplatz und andere Rasensportplätze, Tischtennisplatten und einen Mehrzwecksportplatz. Die Ostsee ist nur zehn Gehminuten entfernt, und unser eigener Strandabschnitt wird von Juni bis August durch die DLRG bewacht.

Der Ausgangspunkt Schönhagen bietet ein vielfältiges Ausflugs- und Freizeitprogramm: Man kann eine Wanderung an der wunderschönen Steilküste nach Damp ins 'Aqua Tropica' machen, Ebenfalls zu Fuß zu erreichen

ist das naturkundliche Infozentrum in Dörphof. Neben einer ständigen Ausstellung von in der Region lebenden Tieren werden dort wechselnde Diavorträge sowie geführte Beobachtungswanderungen an den Schwansenener See angeboten.

Eine Surfschule am Weidefelder Strand bietet unseren Gruppen Sonderkonditionen an.

Per Bus kann z. B. das Museum der Wikingersiedlung Haitabu besucht werden, das die Geschichte dieses bedeutenden Handelsknotenpunktes didaktisch gut aufbereitet darbietet, und das umfangreiche Landesmuseum Schloß Gottorf in Schleswig mit den Moorleichen und dem Nydamboot, einem Vorläufer der Wikingerschiffe.

Weitere Freizeitmöglichkeiten halten unsere Buspartner für unsere Gäste bereit.

Es besteht auch die Möglichkeit, eine Tagesfahrt mit dem Schiff nach Dänemark zu unternehmen. Wenn das geplant wird, müssen alle Teilnehmer/innen ihre Personalausweise mitbringen.

Bei schlechtem Wetter gibt es viele Spielmöglichkeiten in unseren Tagesräumen, so zum Beispiel Tischtennis-spiele.

Gerhard Winkel

Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche
Natur- und Umwelterziehung:

Umwelt und Bildung 424 Seiten, DIN A 5 42,00 DM

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

Das Bundesministerium der Justiz schreibt uns

Zur Frage der Insolvenzabsicherung

Manfred Vogel

Schon mehrfach¹⁾ haben wir in 'das Schullandheim' das Problem der Insolvenzabsicherung bei Schullandheimaufenthalten erörtert. Wir hatten dabei auch auf unsere Versuche hingewiesen, durch eine Gesetzesänderung gemeinnützige Schullandheimträger aus der Pflichtversicherung zur Insolvenzabsicherung herauszunehmen. Das ist leider nicht möglich, wie uns der Parlamentarische Staatssekretär bei der Bundesministerin der Justiz, Prof. Dr. Eckhart Pick, am 11. Januar 1999 schreibt:

Ihr Schreiben vom 12. November 1998 ist an mich weitergeleitet worden. Zu Ihrem Anliegen, die Träger von Schullandheimen von der in § 651k BGB vorgesehenen Insolvenzversicherungspflicht auszunehmen, möchte ich wie folgt Stellung nehmen:

Die Insolvenzversicherungspflicht ist ein wichtiger Baustein des Verbraucherschutzes bei Pauschalreisen. Die Abgrenzung des Begriffs des Reiseveranstalters und des Reisevertrags im Sinne der §§ 651a ff BGB ist seit jeher in Grenzbereichen problematisch und umstritten, was sich auch auf den Anwendungsbereich des § 651k BGB auswirkt.

§ 651k BGB basiert aber auf einer europäischen Richtlinie. Art. 7 der sog. Pauschalreiserichtlinie 90/314/EWG verpflichtet die Mitgliedsstaaten, eine Absicherung des Reisenden für den Konkursfall einzuführen. Ausgenommen vom Anwendungsbereich der

Richtlinie sind nur Reisen, die nicht länger als 24 Stunden dauern [und - zugleich - nicht mehr als 150 DM kosten]²⁾, sowie Reiseveranstalter, die lediglich gelegentlich Pauschalreisen organisieren³⁾. Beide Ausnahmen finden sich in § 651k, Abs. 6 BGB. Die dort zusätzlich genannte Ausnahme für juristische Personen des öffentlichen Rechts rührt daher, daß diese nicht insolvent werden können.

Da die [europäische] Richtlinie darüber hinaus aber keine Ausnahmen zuläßt, sind dem deutschen Gesetzgeber insofern die Hände gebunden. Eine darüber hinausgehende Ausnahme - z. B. für sämtliche 'gemeinnützige Reiseveranstalter' -, wie sie schon im Gesetzgebungsverfahren gefordert worden ist, würde nicht nur zu Wettbewerbsverzerrungen führen, sondern als Verstoß gegen zwingendes Europarecht auch ein Vertragsverletzungsverfahren vor dem Europäischen Gerichtshof gegen die Bundesrepublik Deutschland nach sich ziehen. Eine entsprechende Änderung der europäischen Vorgaben müßte von der Europäischen Kommission vorgeschlagen und von einer qualifizierten Mehrheit der Mitgliedsstaaten akzeptiert werden. Hierfür sehe ich keine Chance.

Ich sehe sehr wohl, daß mit der Koppelung von Schullandheimaufenthalt und Beförderung für alle Seiten [wirtschaftliche] Vorteile verbunden sein könnten. Da jedoch auch die privatrechtlichen Träger von Schullandheimen insolvent werden können, sehe

ich durchaus auch eine Rechtfertigung für die Absicherung von Kundengeldern, wenn Schullandheime Vorleistungen verlangen. § 651k BGB dient nicht nur der Sicherstellung des Rücktransports, sondern vor allem der Absicherung von Vorauszahlungen, die auch bei Schullandheimaufenthalten vorkommen.

Da die Insolvenzrisiken im Hinblick auf Schullandheimaufenthalte jedoch in der Praxis nicht sehr groß sein dürften, sollte es den Trägern der Schullandheime möglich sein, zu angemessenen Konditionen eine Insolvenzabsicherung zu erhalten, sei es bei einer Versicherung oder sei es in Form einer entsprechenden Bankbürgschaft.

Ferner dürfte es sich anbieten, daß die in Ihrem Verband zusammengeschlossenen Schullandheimträger über Ihren Verband gemeinsam nach einer Insolvenzabsicherung suchen, die ihren Bedürfnissen und der Gesetzeslage gerecht wird, wenn sie überhaupt an der Koppelung von Transport und Unterbringung interessiert sein sollten. . .

Ich bedaure, Ihnen im Hinblick auf Ihr Anliegen keine positivere Antwort übermitteln zu können. Ich kann Ihnen versichern, daß dem Bundesministerium der Justiz die mit der auf europäischem Recht basierenden Insolvenzabsicherungspflicht in der Praxis verbundenen Probleme bewußt sind und der Gesetzgeber soweit wie möglich versucht, innerhalb des europarechtlich vorgegebenen Gesetzgebungsspielraums praxisgerechte gesetzliche Lösungen zu schaffen.

Mit freundlichen Grüßen
(gez. Pick)

Es ist natürlich für gemeinnützige Schullandheimträger bedauerlich, daß keine Aussicht auf eine Änderung des § 651k BGB besteht. Zudem ist, wie das Justizministerium ausführt, nach

wie vor strittig, ob Schullandheimträger bereits durch das Angebot von Unterbringung und Verpflegung - mit Bereitstellung gewisser pädagogischer Hilfen und Hilfsmittel - zum 'Reiseveranstalter im Sinne der §§ 651a ff BGB werden. Wir sind nicht dieser Meinung, aber die Kommentare dazu sind widersprüchlich. Sie vertreten sogar in jüngerer Zeit eher die Auffassung, daß Schullandheimträger dann doch (schon) als Reiseveranstalter anzusehen sind. Ein höherinstanzliches Urteil liegt angesichts der Kürze der Geltungsdauer des Gesetzes noch nicht vor; doch man sollte niemandem raten, hier ein Präzedensurteil zu provozieren, indem man bei erfolgter Vorkasse die Ausstellung des sog. 'Sicherungsscheines' ablehnt.

Doch das Schreiben des Bundesjustizministeriums beinhaltet einige beachtenswerte Hinweise zum Vorteil unserer Schullandheimträger:

- *Alle Schullandheime in öffentlicher Trägerschaft - Kommunen, Landkreise, Länder, Kirchen - sind frei von der Versicherungspflicht, denn - so das Ministerium - „juristische Personen des öffentlichen Rechts (können) nicht insolvent werden“. Damit wird unsere diesbezügliche Auffassung bestätigt ⁴⁾.*
- *Die Schullandheimträger des privaten Rechts - also beispielsweise alle eingetragenen gemeinnützigen Vereine und alle Stiftungen - dürften oder könnten ebenso wie die gewerblichen Reiseveranstalter verpflichtet sein, sich bei allen Vorleistungen (!!) durch die Klasse für den Insolvenzfall zu versichern und den Klassen den sog. 'Sicherungsschein' auszuhandigen, ehe sie die Vorauszahlung anfordern oder annehmen.*
- *Daraus folgt, wie wir bereits vermutet hatten ⁴⁾, daß der Schullandheimträger immer dann von dieser Versi-*

cherungspflicht frei ist, wenn er Vorleistungen weder verlangt noch annimmt! Er muß also den Zinsverlust in Kauf und das - gewiß minimale - Risiko, daß die Klasse im nachhinein die Aufenthaltskosten nicht überweist, tragen. Und er muß sogar für den Fall, daß ein übervorsichtiger Lehrer den Aufenthaltstermin absolut 'wasserdicht' haben möchte und deshalb ihm, dem Träger, unaufgefordert eine Anzahlung - etwa per Scheck - macht, den Betrag zurücküberweisen. Bloßes 'Liegenlassen' und Nichteinlösen des Schecks (vor dem Ende des Aufenthaltes) gilt als Annahme!

- Kann oder will ein Schullandheimträger auf die Vorauszahlung - einen 'Abschlag' - der Aufenthaltskosten nicht verzichten, dann muß er durch eine Bankbürgschaft oder durch den Versicherungsschein das Insolvenzrisiko absichern. Der Verband Deut-

scher Schullandheime e. V. hat den Rat des Justizministeriums befolgt und bietet einen solchen Versicherungsschein an, den der UNION-Versicherungsdienst vermittelt. Das Dokument kostet pro Aufenthalt und Kind 1,10 DM (zzgl. Ausstellungsspesen), und man kann den Versicherungsschein über die Bundesgeschäftsstelle des Verbandes Deutscher Schullandheime anfordern.

-
- 1) M. Vogel: 'Schullandheimaufenthalte und Reisevertrag', in 'das Schullandheim' 178, 4/98, S. 22 ff. und M. Vogel: 'Die Insolvenzhauptpflichtversicherung', in 'das Schullandheim' 179, 1/99, S. 79 ff.
 - 2) Die in eckige Klammern - [] - gesetzten Teile sind Zusätze der Redaktion.
 - 3) Mehr als zwei Reiseveranstaltungen pro Jahr gelten hier bereits als 'nicht gelegentlich'.
 - 4) a.a.O.

Vor dem Essen . . .

Manfred Vogel

das Händewaschen nicht vergessen.

Diese mütterliche Mahnung kennen wohl alle Kinder.

Aber befolgen sie sie auch, beispielsweise, wenn sie im Schullandheim vom Herumtollen kommen und die Waschbecken - vielleicht - alle besetzt sind oder aber die Waschanlagen von allen gemieden werden? Gilt es nicht möglicherweise unter Jungen eines gewissen Alters als geradezu mutig, dieses Gebot zu umgehen? Und renommiert man vielleicht sogar damit,

daß man sich 'noch nie' die Hände vor dem Essen gewaschen habe und davon noch nie krank geworden sei. Und im übrigen esse man ja mit Löffel, Gabel und Messer und nicht mit den Fingern.

Kommen wir auf einen der üblichen Schullandheimaufenthalte zurück. Da gibt es natürlich den Tischdienst. Die Teller und die Bestecke werden aus den Schränken genommen und auf den Tischen verteilt, die Teller in der Mitte des Platzes, den Löffel für die Nachspeise oben, die Gabel links und

das Messer rechts. Sorgfältig und genau. Schließlich sollen die Mitschüler/innen (auch) Freude an der ordentlich gedeckten Tafel haben und nicht nur an dem wie immer schmackhaften Essen.

Tischdienst mit sauberen Händen!

Eine Selbstverständlichkeit?

Da hatte ein Junge, zwölf Jahre alt, nennen wir ihn Werner, in der Woche vor dem Schullandheim ein paar Tage gefehlt, so daß der Lehrer schon befürchtete, ihn nicht ins Schullandheim mitnehmen zu können.

Aber er stand am Abfahrtstage pünktlich am Bus.

„Wissen Sie, er muß irgend etwas nicht vertragen haben“, sagte die Mutter zu dem Lehrer, „vielleicht hat er auch unreife Äpfel gegessen und Wasser darauf getrunken. Ich habe ihm an drei Tagen Iodiumkapseln gegeben. Und jetzt geht es wieder.“ Sie kramte in ihrer Tasche und gab dem Lehrer eine kleine angebrochene Packung. „Nur für den Fall, daß es wieder losgeht. Aber nur eine Kapsel pro Tag, das reicht.“ Sie setzte dann nach kurzem Zögern noch hinzu: „Aber der Werner ist noch etwas schwach. Er hat ja fast die ganze Woche nichts gegessen. Wenn Sie eine längere Wanderung machen, dann lassen Sie ihn bitte im Schullandheim. Er kann sich schon gut selbst beschäftigen.“

Werner kam allmählich wieder zu Kräften. Das Medikament brauchte er nicht mehr. Aber an der Tageswanderung nahm er dann doch nicht teil, weniger, weil er es nicht wollte, sondern weil der Lehrer Sorge hatte, er würde nicht durchhalten.

Der Tag war für Werner natürlich etwas langweilig, aber er beschäftigte sich auch allein ganz gut. So konnte er in aller Ruhe am Kicker trainieren und lernen, den kleinen Ball geschickt und

hart von einem eigenen Verteidiger durch die Reihen aller Spieler bis ins gegnerische Tor zu schießen.

Der übliche Essensgong rief ihn in den Speisesaal, obwohl seine Klassenkameraden noch gar nicht da waren. Der Koch wartete auf ihn: „Euer Lehrer hat gerade angerufen. Sie kommen etwa eine halbe Stunde später. Aber damit das Essen nicht ganz zerkocht, kannst du schon die Tische decken. Es gibt eine Suppe, und jeder kann sich noch ein paar Brote schmieren. Dazu gibt es Fruchttete.“

Werner deckte alle Tische mit der ihm anezogenen Sorgfalt. Er nahm die tiefen Teller, die Frühstücksteller, die Taschen und die Bestecke aus den einzelnen Fächern und stellte alles sorgfältig auf die Tische. Als er damit fertig war, hatte der Koch schon die Brotkörbe herausgereicht. Die verteilte Werner auch und packte die schmucklos darauf liegenden Brote um, so daß die runden Brotkörbe mit ihrem Inhalt wie eine große Blume aussahen.

Am nächsten Morgen hatten einige Kinder Bauchschmerzen. Sie mußten dauernd zur Toilette gehen.

„Durchfall“, sagte ein Mädchen, „so schlimm hatte ich es noch nie.“

„Habt ihr irgendwo Wasser getrunken? Vielleicht gar an der Viehränke?“ fragte der Lehrer. Dort hatten sie längere Zeit verweilt, um zuzusehen, wie die Kühe mit ihrem Maul geschickt das Ventil öffneten, damit das Wasser aus dem auf einem Wagen montierten Faß floß, das sie dann aufschlürften.

Natürlich hatte dort keiner Wasser getrunken. So sagten alle.

Der Arzt machte ein bedenkliches Gesicht und meinte, daß man von allen Erkrankten Stuhlproben nehmen müsse. „Sicher ist sicher. Das muß die Kasse bezahlen. Und wir wissen spätestens bis übermorgen, woran wir sind.“

Und seine Befürchtungen trafen zu. Alle Proben waren positiv. Salmonellen!

Aus Vorsicht ließ sich der Arzt dann auch Stuhlproben der - noch - gesunden Kinder geben. Auch die waren positiv, obwohl die Kinder auch später keine oder nur geringe Beschwerden hatten.

„Ich habe die Kinder schon eingehend befragt, Herr Doktor, alle betonen, daß sie unterwegs nichts Unrechtes gegessen oder getrunken haben. Verpflegung und Getränke hatten wir ja hier aus dem Schullandheim mitgenommen. Einige mögen sich unterwegs noch etwas zu trinken gekauft haben.“

„Haben die Kinder unterwegs Softeis gegessen?“

Auch, das traf nicht zu. Auf dem ganzen Weg durch den Wald, die Wiesen und die Äcker gab es keinen Softeisstand. Nur in einer Gaststätte gab es verpacktes Eis.

„Dann muß hier im Schullandheim etwas nicht in Ordnung gewesen sein. Irgendwoher müssen diese Biester ja kommen“, meinte der Arzt.

Dagegen wehrte sich der Koch vehement: „Bei mir ist noch niemals etwas vorgekommen, Herr Doktor. Außerdem verarbeite ich nur ganz frische oder tiefgekühlte Ware. Die Suppe gestern war aus Rindfleisch mit frischem Gemüse, das ich erst gestern morgen gekauft hatte.“

Es versteht sich von selbst, daß der Aufenthalt zum Krankenzimmer wurde. Zwei Mädchen, die es besonders schlimm erwischt hatte, mußten sogar wegen lebensbedrohlicher Austrocknung in das Krankenhaus eingeliefert werden.

Der Koch hatte sich schon vor längerer Zeit angewöhnt, von allen Speisen, die er zubereitete und die er fertig gekauft hatte, eine Probe einzufrieren. So

auch die erwähnte Gemüsesuppe. Aber nirgends, auch nicht in der Wurst, dem Käse, dem Brotaufstrich und dem Brot selbst, den Lebensmitteln also, die nicht ausgegeben waren, fanden sich Salmonellen.

Aus der Küche konnten sie also nicht kommen.

„Dann muß eines Ihrer Kinder das Zeug mitgebracht haben“, resümierte der Arzt.

Da erinnerte sich der Lehrer an Werner: „Sag einmal, hat der Arzt, als du vorige Woche krank warst, veranlaßt, daß dein Stuhl - du weißt, was ich damit meine?“ der Junge nickte; „also, daß dein Stuhl untersucht wurde?“

Aber die Mutter hatte gar keinen Arzt konsultiert.

Als der Koch das hörte, suchte er in dem Abfalleimer nach Brotresten, die an dem fraglichen Abend ausgegeben, aber nicht aufgegessen worden waren. Sie waren noch nicht abgeholt worden.

Auf diesen Brotresten ließen sich tatsächlich Salmonellen nachweisen, und dann zeigte sich, daß Werner ebenfalls Salmonellenträger war, obwohl er schon wieder gesund wirkte.

Somit war bewiesen, daß Werner die Salmonellen mit ins Schullandheim geschleppt und spätestens, als er die Tische deckte, schön gleichmäßig auf den Tellern, den Bestecken und vor allem auf den Broten verteilt hatte.

An das Händewaschen hatte er natürlich nicht gedacht. Den ganzen Tag nicht. Das gab er auch zu und weinte. Und dabei hing doch auf jeder Toilettenanlage so ein schöner Seifenspende, der geradezu zum Händewaschen aufforderte!

Soweit unsere Geschichte.

Wer muß nun in einem solchen Fall für die entstandenen Kosten haften? Allein die Stuhluntersuchungen der Kinder kosteten rund eintausend Mark!

Seit dem 1. Januar 1990 gilt bei Erkrankungen durch Lebensmittel die umgekehrte Beweispflicht: Nicht der Erkrankte muß nachweisen, daß er von einem bestimmten Lebensmittelhersteller durch ein verdorbenes Lebensmittel geschädigt wurde, sondern dieser, und zwar der, der die Speisen an den Verbraucher ausgegeben hat, muß beweisen, daß er unmöglich die Erkrankung verursacht haben konnte¹⁾. Dieser Beweispflicht konnte das Schullandheim genügen. Die eingefrorenen Lebensmittel und die anderen Nahrungsmittel, die an jenem Abend nicht - mehr - ausgegeben wurden, waren einwandfrei.

Aber war der Koch auch wirklich außerstande, die Salmonelleninfektionen zu verhindern?

Gewiß, er sorgte in seiner Küche für Sauberkeit. Das bewiesen die Gefrierproben, die alle einwandfrei waren. Aber genügt das? Mußte er nicht auch darauf achten, daß sich seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (und dazu zählte im vorliegenden Falle auch Werner) äußerster Sauberkeit befleißigen - wie es die Lebensmittelhygiene-Verordnung von ihm verlangt -, und hätte er den Jungen nicht vor dem Tischdecken auffordern müssen, sich die Hände ordentlich zu waschen?

Und der Lehrer?

Er hatte, als er dem Schullandheim die Verspätung mitteilte, natürlich nichts davon gewußt, daß Werner den Tisch decken würde. Aber er hatte gewußt, daß Werner tagelang an einer schweren Durchfallerkrankung gelitten hatte. Hätte er nicht an jenem Morgen vor der Abfahrt, als ihm die Mutter von Wer-

ners schwerer, tagelang anhaltender Durchfallerkrankung berichtete, skeptisch werden und den Jungen wieder nach Hause schicken oder ihn zumindest im Schullandheim zu besonderer Sauberkeit anhalten müssen? Den Tischdienst und den Spüldienst hätte Werner keinesfalls leisten dürfen, genau wie Kinder mit - eitrigen - Verletzungen oder krankhaften Hautausschlägen an den Händen und Unterarmen.

Und die Mutter?

Gewiß, sie hatte alle Aufsichtsrechte und Aufsichtspflichten an den Lehrer übergeben, als sie den Werner in das Schullandheim schickte. Aber hätte sie angesichts der Schwere der Erkrankung nicht doch einen Arzt aufsuchen müssen? Und der hätte mit großer Wahrscheinlichkeit eine Stuhlprobe genommen, deren positiver Befund zumindest den Schullandheimaufenthalt, wenn nicht gar den Schulbesuch insgesamt, verboten hätte.

An dieser Stelle wollen wir es eingestehen: Die Geschichte ist konstruiert. Wir wissen nicht, ob ein solcher Fall jemals in einem Schullandheim aufgetreten ist; denn alle, die hier möglicherweise fahrlässig gehandelt haben - der Junge, der Koch, der Lehrer, die Mutter - hätten natürlich anders reagiert, sorgfältiger, gewissenhafter, hygienebewußt.

Aber wenn sie geschehen wäre?

Mit großer Wahrscheinlichkeit hätten sich die Erwachsenen mit erheblichen Schadensersatzansprüchen auseinandersetzen müssen, deren Kosten im vorliegenden Fall mit Sicherheit im fünfstelligen Bereich gelegen hätten; denn

¹⁾ Wenn eine Küche fertig zubereitete Lebensmittel - also solche, die sie nicht selbst zubereitet oder weiterverarbeitet hat, beispielsweise den eimerweise gekauften Kartoffelsalat, - ausgegeben hat, hat sie im Falle einer krankheitsserregenden oder ekelerregenden Verunreinigung maximal 28 Tage Zeit, den Verursacher nachzuweisen. Gelingt ihr das in dieser Zeit nicht, muß sie ebenfalls für den Schaden haften.

die Krankenkassen, denen zunächst die Rechnungen für die Untersuchungen, die Arztbehandlungen, die Medikamente und den Krankenhausaufenthalt der beiden Mädchen präsentiert worden wären, hätten natürlich versucht, die Kosten 'weiterzureichen'. Außerdem hätten von den Erkrankten auch noch Schmerzensgeldforderungen erhoben werden können. Alle vier Beteiligten aber hätten sich selbst

dann, wenn einschlägige Haftpflichtversicherer die Regulierung des materiellen Schadens übernommen hätten, eingestehen müssen, daß sie eine große moralische Schuld an dem Geschehen auf sich geladen hatten.

Zum Schluß eine Zahl: Im Jahre 1991 - jüngere Zahlen liegen nicht vor - entstand allein durch bakterielle Lebensmittelvergiftungen in der Bundesrepublik ein Schaden von 1,6 Milliarden Mark!

Aus den Landesverbänden

Brandenburg

Die LJW - Kinderland Elbtalau

Am 30. Oktober 1998 wurde in Lenzen (Brandenburg) mit der Ländlichen Jugendwerkstatt (LJW) Kinderland Elbtalau ein Schullandheim feierlich wiedereröffnet. Nach fast zweijähriger Bauzeit präsentierte sich die Einrichtung - fein herausgeputzt - ihren zahlreich erschienenen Gästen. In seiner Grußrede hob der Kreisschulrat des Landkreises Prignitz, Herr Hubatsch, die Bedeutung der Einrichtung für die Region und für die Schulklassen des Landkreises hervor.

Am nächsten Tag fand der erste 'Tag der offenen Tür' statt. Dieser begann mit einem lustigen Treiben und vielen Überraschungen im Haus und auf dem Hofgelände. An diesem wie an dem vorhergegangenen Tag führte die Grundschule Karstädt ein Kulturprogramm auf, das den Beifall aller Anwesenden, der zahlreichen großen und kleinen Gäste, fand. Eltern, Lehrer und Anwohner informierten sich über das umfangreiche Angebot des Schullandheims.

Die LJW - Kinderland Elbtalau liegt im nordwestlichsten Teil Brandenburgs am Rande des Naturschutzgebietes Elbtalau in Lenzen/Elbe an den Ufern des Rudower Sees. Das Haus hat eine Aufnahmekapazität von über sechzig Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und verfügt über eine behindertengerechte Ausstattung. Die Zimmer mit einem Bett bis zu sechs Betten sind modern möbliert. Die Ein- und Zweibettzimmer haben fließendes kaltes und warmes Wasser. Für die Mehrbettzimmer stehen Gemeinschaftswasch- und Duschräume zur Verfügung. Der Speiseraum mit 70 Plätzen und die Aula mit 100 Plätzen können getrennt und auch gemeinsam genutzt werden.

Eine komplett eingerichtete Teeküche - für dreißig Personen - steht Gruppen und Einzelpersonen, die sich selbst verpflegen wollen, zur Verfügung.

Bildungsveranstaltungen können in einem modern eingerichteten Seminarraum, der Platz für dreißig bis fünfzig Personen bietet und der mit standardgemäßer Technik - Overheadprojektor, Diaprojektor, Flipchart, Moderatorenwand, Fernseh-, Video- und

Tontechnik - ausgestattet ist, durchgeführt werden.

Im Haus können die Gäste Tischtennis, Billard und Tischfußball spielen.

Im Außenbereich bietet das Schullandheim eine Vielzahl von Sport-, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten wie Volleyball, Fußball, Basketball, Tischtennis und Federball an. Boote und Fahrräder können ausgeliehen werden. Ein Kleintierzoo lockt vor allem jüngere Schüler/innen. Ein Grillplatz, eine Lagerfeuerstätte und eine kleine Naturbühne vervollständigen die Außenanlagen.

Für alle Klassen bietet das Schullandheim umweltbezogene Themen an. Da es in einem fast naturbelassenen Umfeld liegt, sind die angebotenen Projekte naturnah und vor allen Dingen praxisbezogen gestaltet. Ausgehend von den natürlichen Bereichen 'Wasser', 'Boden' und 'Wald' können viele Möglichkeiten genutzt werden, diese bewußt zu erleben.

Priorität hat bei allen Projekten das Ansprechen der Sinne. Beispiele dafür sind Untersuchungen im Naturlehrgarten mit über 400 einheimischen Pflanzen, die Bestimmung und Wirkung von Heilpflanzen und die Zusammenstellung eines kräftigen 'Kräuterfrühstücks' aus Kräuterpflanzen. Das Wasser als Lebensraum kann bei Unterrichtsgängen zu den Gewässern Löcknitz, Rudower See sowie zu naheliegenden Teichen und Tümpeln erkundet werden. Der Wald als Lebensraum kann mit dem Förster erlebt werden. Man kann Tiere beobachten und sogar Fledermäuse hören!

Auf dem Schafhof und dem Pferdehof können die Schüler/innen Einblick in die Landschaftspflege mit Tieren nehmen.

Und schließlich können sie mit Naturmaterialien - Filze in der Filzschauwerkstatt - arbeiten und Floristkgestecke anfertigen.

Hauptsächlich steht das ganzjährig geöffnete Schullandheim, dessen Mitarbeiter/innen schon Erfahrungen als internationale Begegnungsstätte für Kinder und Jugendliche aus Europa hatten sammeln können, natürlich Schulklassen sowie Kinder- und Jugendgruppen zur Verfügung. Aber es kann auch von Vereinen und von Qua-

lifizierungsgruppen genutzt werden. Ebenfalls können hier Familien mit und ohne Kinder Urlaub machen, für die Zweibett-, Vierbett- und Sechsbettzimmer bereitstehen.

Mecklenburg-Vorpommern

Schullandheim Sassen

In unmittelbarer Nähe des Poggendorfer Forstes, am Rande des Naturschutzgebietes 'Schwingetal' liegt inmitten der Feldmark das Schullandheim 'Geschwister Scholl' Sassen.

Ein 1839 errichteter Bauernhof, weit ab vom Dorfzentrum und lärmenden Straßenverkehr, dient seit 1959 der Bildung und Erziehung von jungen Menschen.

Mit seinen 26 Betten und vielen Nebenräumen sowie großen Außenflächen ist er besonders geeignet für Grundschulklassen und für die freie Jugendarbeit an den Wochenenden und in den Schullerferien.

Das Haus ist im Jahr 1995 komplett saniert worden und bietet ganzjährig sehr gute Wohn- und Lernbedingungen. Problemlos für die zwei Mitarbeiter und für die Schullandheimarbeit erfolgte 1998 der Trägerwechsel vom Landkreis Demmin zum jetzigen Träger, dem Gemeinnützigen Beschäftigungsverein e. V. Demmin.

Seit 1992 verfolgt der Leiter der Einrichtung das Ziel, die örtlichen Gegebenheiten (Großsteingräber, Naturschutzgebiet, Wälder, Agrarmuseum, Pferde- und Vogelhaltung) in einen naturnahen und lebendigen Unterricht einzubeziehen. Seit dieser Zeit war es auch das Bemühen, diese Bildungsaufgabe mit den Menschen der Region zu realisieren. Es konnten Personen gewonnen werden, die in ihrer nachberuflichen Phase im Rahmen freiwilliger ehrenamtlicher Aktivitäten ihre Kenntnisse an junge Menschen weitergeben.

Aber auch zu einheimischen Firmen konnten Kontakte geknüpft werden, die durch ihren Einsatz die Attraktivität der Schullandheimaufenthalte verbessern. So kann

z. B. durch das Halten von zwei Pferden und dem Angebot von Reit- und Fahrstunden der Besuch des Schullandheims zu einem nachhaltigen Erlebnis werden, ohne daß für den Träger besondere Kosten entstehen.

Folgende pädagogischen Projekte werden z. Z. angeboten:

- Besuch des Agrarmuseums des Schullandheimes (umfangreiche Sammlung; praktische Vorführung: Spinnen und Malzkaffeeherstellung)
- 40 Großsteingräber im Schwingetal
- Tiere im Schullandheim (Pferde und Vögel)
- Das Vogeljahr im Schullandheim
- Das Wetter im Schullandheim (Wetterstation, Wetterkarte)
- Tiere und Pflanzen im Poggendorfer Forst
- Erkunden des Naturschutzgebietes „Schwingetal“
- Die Honigbiene
- Handpuppenspiel im Märchenzimmer des Schullandheims.

Nordrhein-Westfalen

Paul Kellner neuer Vorsitzender des Landesverbandes

Auf der Mitgliederversammlung des Landesverbandes am 2. März 1999 in Duisburg wurde Rektor a. D. Paul Kellner, Düsseldorf, einstimmig zum neuen Vorsitzenden gewählt. Paul Kellner, der seit über 25 Jahren das Schullandheim Klefhaus in Overath führt, ist im Landes- wie im Bundesverband kein Unbekannter. Bislang stellvertretender Landesvorsitzender ist er u. a. Mitglied der Delegiertenversammlung und der Arbeitsgruppe „Orientierungsrahmen“, die das Grundsatzpapier „Schule – Schullandheim – Schullandheimaufenthalt“ erarbeitet hat.

Der Landesvorsitz mußte neu besetzt werden, weil Manfred Vogel, der dem Landesverband elf Jahre lang vorstand, nicht wie-

der kandidiert hat. Vogel, der bekanntlich auch Schriftleiter der Fachzeitschrift ist, will sich verstärkt um „das Schullandheim“ kümmern und arbeitet bei der Neufassung der Satzung des Bundesverbandes und an der Festschrift anlässlich des 75jährigen Jubiläums des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V./des Reichsbundes der deutschen Schullandheime e. V. mit, genug Aufgaben für einen 70jährigen, wie er schmunzelnd sagte.

In Anbetracht seiner Verdienste um den Landesverband trug die Mitgliederversammlung dem scheidenden Vorsitzenden den Ehrenvorsitz des Landesverbandes an, eine Ehrung, die vor ihm nur Dr. Walter Requardt zuteil wurde.

In seine Dankesrede schloß Vogel die besten Wünsche für die Arbeit des neuen Vorstandes ein, der sich nunmehr – neben Paul Kellner als Vorsitzendem – aus Franz Gusinde und Rolf Ingerfurth als stellvertretende Vorsitzende, Frau Ingrid Rackelmann, Leiterin des Dr.-Isidor-Hirschfelder-Schullandheims in Herongen, als Schriftführerin und Rolf Ingerfurth als alter und neuer Schatzmeister zusammensetzt. Neu im vierköpfigen Beirat ist Realschuldirektor Willi Kiesow, Duisburg.

Peter Liebrecht geehrt

25 Jahre lang hat Peter Liebrecht, Leverkusen, die Geschäfte des Carl-Duisberg-Schullandheim-Vereins (CDSV) Leverkusen e. V. mit dem Schullandheim in Unnau/Ww. geleitet. Für diese langjährige ehrenamtliche Tätigkeit wurde Liebrecht am 8. März 1999 die Verdienstmedaille des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen. Mit dieser Verleihung reiht sich Peter Liebrecht ein in die Reihe der Vorstandsmitglieder der Vereine in unserem Bundesland, die für ihre langjährige aktive Arbeit für ihre Schullandheime mit dieser hohen Auszeichnung geehrt wurden. Der stellvertretende Landesvorsitzende Franz Gusinde überbrachte dem Geehrten die Grüße und Glückwünsche des Landesverbandes NRW.

Buchbesprechungen

(-el). Heyer, Iris „Schullandheimpädagogik, Standortbestimmung, empirische Untersuchungen und Konsequenzen“. Beiträge zur Schullandheimpädagogik. Bayerische Akademie für Schullandheimpädagogik e.V. (BASP), Burghthann 1988, 434 Seiten, Kart. 28,50 DM.

Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Bundestagung 1996 in Habischried ist die Verfasserin keine Unbekannte, referierte sie doch dort bereits über Teilergebnisse der nunmehr veröffentlichten Dissertation.

In dem ersten der fünf Kapitel macht Iris Heyer eine Standortbestimmung der Schullandheimpädagogik, wobei sie neben Basedow vor allem Salzmann und Lietz als Wegbereiter der Schullandheimpädagogik darstellt und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzt.

Christian Gotthilf Salzmann (Erziehungsanstalt in Schnepfenthal) setzte sich zum Ziel, daß die Kinder ihre Umwelt mit ihren Sinnen entdecken und erforschen sollten. Daneben stellte er handwerkliches Tun wie Schnitzen, Flechten, Tischlern und Gartenarbeit (Arbeitsunterricht) und die körperliche Eräftigung, die leibliche Gesundheit sowie den Sport (Guts Muths) in den Mittelpunkt seiner Erziehungsarbeit.

Hermann Lietz, der Gründer des ersten deutschen Landerziehungsheims (die Pulvermühle in Ilsenburg im Harz), Student bei Wilhelm Rein, dem Herbart-Schüler, vertrat die Prinzipien des erziehenden Unterrichts und der Selbsttätigkeit der Kinder. Lietz vertrat die Meinung, daß die (Industrie-) Stadt die Keimzelle der Zivilisationskrankheiten und Alkohol, Nikotin und Sexualisierung die Indikatoren dafür seien. In seinen Landerziehungsheimen - Lietz gründete insgesamt vier, seine Mitarbeiter Alfred Andreesen, Gustav Wyneken und Paul Geheeb weitere, darunter Salem und die Odenwaldschule - setzte er dagegen die körperliche Eräftigung (Waldlauf vor dem Frühstück, Kaltwasserabreibungen, landwirtschaftliche Arbeiten) und strenge Vorschriften für eine gesunde Ernährung

(Milch, Eier, Gemüse, Früchte, keine scharf gewürzten Speisen, kein Bohnenkaffee und - natürlich - kein Alkohol). Erziehung war Lietz das Hauptanliegen des Unterrichts. Der Lehrervortrag wurde abgelöst durch das Erstellen von Unterrichtseinheiten, durch die freie Rede (der Schüler) und durch das Gespräch.

Andere Reformpädagogen - etwa Kerschensteiner, Petersen oder Gaudig -, deren Gedanken gewiß in die Überlegungen zur Schullandheimarbeit von Sarhage und Nicolai eingeflossen sein dürften, werden von Heyer nicht oder nur am Rande erwähnt.

Die Kapitel 2, 3 und 4 breiten zwei umfangreiche empirische Untersuchungen aus, die bei Lehrern und Schulräten in Bayern durchgeführt wurden. Die Daten und die jeweils angeschlossenen Diskussionen bieten ein fast unerschöpfliches Reservoir zur Vorbereitung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten.

So wird nachgewiesen, daß die Belegzeit während der letzten dreißig Jahre von zwei bis vier Wochen auf fünf bis höchstens vierzehn Tage - mit weiter abnehmender Tendenz - geschrumpft ist. Und es wird belegt, daß die Schüler/innen, die ein Schullandheim aufsuchen, immer jünger werden. In beiden zeigt sich aber eine erschreckende Tendenz: Nur 2,3 % der Lehrer und nur ein Prozent der Schulräte sehen die Möglichkeit, während eines Schullandheimaufenthaltes die Freiheit von Raum- und Zeitzwängen für neue (!!) Unterrichtsformen zu nutzen (und das angesichts der zahlreichen Modellversuche des Verbandes und seiner permanenten Bemühungen, neue Wege der handlungsorientierten, fächerverbindenden und -übergreifenden Arbeit, weitgehender Binnendifferenzierung, der Gruppenarbeit und des produktorientierten Prinzips aufzuzeigen). Vielmehr sehen fast alle befragten Lehrer/innen vorrangig die pädagogischen Möglichkeiten eines Schullandheimaufenthaltes.

Gründe für die Verkürzung der Schullandheimaufenthalte sehen Außenstehende - so

auch die Schulräte - vor allem in der Problematik, das Familienleben mit einer langen Abwesenheit in Einklang zu bringen. Die mangelnde Betreuung der (eigenen) Kinder, die (Mit-)Arbeit im Haushalt, die Doppelbelastung des daheim gebliebenen (und oft auch berufstätigen) Ehepartners seien Gründe, so meint man, die die Lehrer/innen zu einem Kurzaufenthalt von nur einer knappen Woche veranlassen dürften. Heyers Befragung zeigt bemerkenswert anderes: Nur 5 % der Befragten sehen Schwierigkeiten bei der eigenen Familie, 80 % hingegen fürchten die zu hohe Beanspruchung, die vorbereitende Organisation und die Verantwortung (Mehrfachnennungen waren möglich).

Hier wird dem Verband eine große Informations- und Aufklärungsarbeit aufgebürdet, und dies um so mehr, als nur 11 % der Befragten während der Ausbildung mit der Schullandheimarbeit vertraut gemacht worden waren.

Wie gesagt, das Datenmaterial ist fast unerschöpflich. So fragt man sich, warum die Oberbayern nur einen geringen Zugang zu Schullandheimen haben, während die Lehrer/innen aus Franken überwiegend gern in ein Schullandheim fahren (eine Auswirkung der im Fränkischen beheimateten Bayerischen Akademie für Schullandheimpädagogik, die die vorliegende Dissertation verlegt hat?). Und man wird stutzig, wenn 70 % der Lehrer/innen behaupten, daß ihr Engagement in Sachen 'Schullandheim' von der Schulaufsicht nicht honoriert wird. Die Schulräte sehen das übrigens anders!

Iris Heyer legt - wie gesagt - mit ihrem Buch eine Fülle von statistischem Material vor und diskutiert jedes einzelne Zahlenwerk. Eine abschließende Zusammenfassung und Auflistung der notwendigen Konsequenzen - von der Organisation der Aufenthalte über die Informationspolitik bis hin zu einer Intensivierung der Lehreraus- und -fortbildung - rundet das Werk ab.

So macht sie die „Standortbestimmung“ zu einer Fundgrube für statistisch belegte Aussagen, die bei der Zahl der Auskunft erteilenden Lehrer/innen (925) und Schulräte (207) gewiß eine große Dokumentations-sicherheit haben, zumindest im Freistaat Bayern.

Eberhard Bolay, „Das Waldschulheim - Eine vergleichende Untersuchung von Waldschulheimaufenthalten“. Verlag Verband Deutscher Schullandheime e. V., Hamburg 1998, 254 S., mit vielen Abbildungen und Grafiken. 28,50 DM.

Das Buch ist eine ungekürzte Fassung der an der Pädagogischen Hochschule Gmünd im Jahre 1998 abgeschlossenen Dissertation. Der Verfasser hat als Lehrer an Gymnasien seit dem Jahre 1975 die Bedeutung des Waldschulheimaufenthaltes von Schul-klassen für die Umwelterziehung, die Erlebnispädagogik, das Naturerleben und die Behandlung des Waldes in der Schule verfolgt und im einleitenden Teil dargestellt.

Die Organisation und die pädagogisch-didaktische Konzeption der Waldschulheime Baden- Württembergs werden vor allem im Hinblick auf die Waldarbeit sehr differenziert und übersichtlich beschrieben. Die geistigen Wurzeln der Waldarbeit werden bis zur Arbeitsschulbewegung der Reformpädagogik der 20er Jahre verfolgt. Dem Thema 'Kind und Arbeit' wird ein extra Kapitel gewidmet.

Für den empirischen Teil hat der Verfasser in einer Pilotstudie im Rahmen einer Diplomarbeit in den Jahren 1994 bis 1995 das Instrumentarium für die Hauptuntersuchung erarbeitet. Dazu hat er siebzehn Hypothesen aufgestellt. Im Jahre 1996 hat er sämtliche Klassen der vier Waldschulheime Baden-Württembergs in 600 Vor- und in 2000 Nachuntersuchungen befragt.

Die Diskussion der Ergebnisse stellt die neuen Erkenntnisse der Zusammenhänge zwischen den Bereichen 'Interesse und Beliebtheit', 'Arbeit und Geld' sowie 'Wissen' bei der Gesamtbefragung heraus. Es wurden aber auch die Veränderungen der Einstellungen und des Wissens durch das Waldschulheim je nach Schularat, nach dem Geschlecht der befragten Personen, nach der Biologienote im letzten Zeugnis, nach den Vorerfahrungen mit bezahlter Arbeit sowie der Mitwirkung bei der Beschlußfassung für den Waldschulheimaufenthalt herausgearbeitet.

Die überwiegende Mehrzahl aller Befragten schätzt den Wert des Waldschulheimaufenthaltes hoch ein. Selbst die Waldar-

beit, obwohl mit Mühe und Schweiß verbunden, findet breite Zustimmung. Alle sind sich einig, daß sich ihre Einstellungen zum Wald verbessert haben. Ebenso wird die Klassengemeinschaft mehrheitlich als verbessert bezeichnet. Ein Waldschulheimaufenthalt ist eine Möglichkeit, Natur zu erleben. Jugendliche setzen sich in der Waldarbeit aktiv mit der Natur auseinander. Die Jugendlichen erkennen, daß es wertvolle Ziele sind, die Schönheit der Natur und die Probleme des Waldes zu erfahren.

In der empirischen Studie fallen die Breite des Ansatzes, die ernsthafte Diskussion der didaktischen Positionen und die genauen, oft mit verschiedenen Methoden dargestellten Auswertungen der Ergebnisse der Befragung auf.

Die sehr umfangreichen empirisch gewonnenen Daten sind durch Tabellen und Gra-

fiken übersichtlich dargestellt. Das Literaturverzeichnis bringt mit über 250 Titeln den aktuellen Stand zur Thematik. Der Anhang führt die in der Hauptuntersuchung verwendeten Fragebögen auf.

Neue Ergebnisse bringt das Buch bei der Erfassung der Einstellungen der Waldschulheimteilnehmer/innen zur Umwelt und gegenüber den Arbeitsanforderungen.

Wer sich mit dem Thema der Einstellungen und Einstellungsänderungen bei den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Freilandarbeit befaßt, kann sich aus dem Buch „Das Waldschulheim“ wertvolle Anregungen holen. Die Kenntnis der Einstellungen der Schüler/innen zur Waldarbeit, zur Ökologie und zur Umwelt gibt für zukünftige Waldschulheimaufenthalte wichtige Hinweise.

Dieter Rodi

Dringende Bitte

Es fehlen von einigen Schullandheimen immer noch die Daten, Disketten, Fragebögen, Fotos... für die **EDV-Info „Schullandheime im Internet“** !
Falls Sie die Unterlagen nicht mehr vorhanden haben, wenden Sie sich bitte an die Geschäftsstelle des Bundesverbandes in Hamburg:

Verband Deutscher Schullandheime e.V.
Mendelssohnstr. 86 22761 Hamburg
Telefon: 040 / 890 15 41 Telefax: 040 / 89 86 39

email: verband@schullandheim.de

Sie finden die Schullandheime im Internet unter:
<http://www.schullandheim.de>

Berlin 2000
... wir sind dabei!



Das 75-jährige Jubiläum
unseres Verbandes wollen wir im
Rahmen
der 16. Bundestagung
im Jahr 2000 festlich begehen.

Wir werden die Tagung von

Freitag, dem 24.11. 2000

bis Sonntag, dem 26.11.2000

im

Residence Hotel Estrel
durchführen.

Gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft
Berliner Schullandheime
hat der Bundesvorstand dieses Hotel ausgesucht,
in dem wir alle zusammen den Geburtstag des Verbandes
unter einem Dach feiern können.

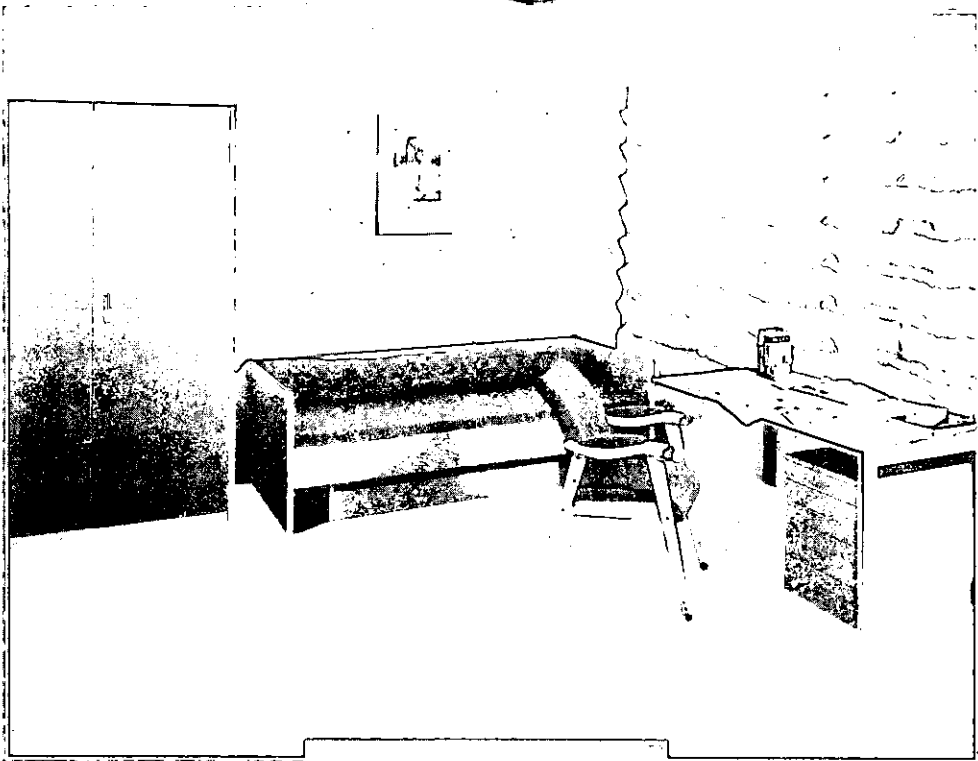
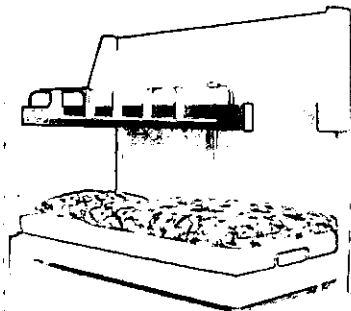
Gleichzeitig können wir in diesem Hotel auch alle Veranstaltungen durchführen,
die im Rahmen der Tagung angesetzt werden.

Berlin 2000.....

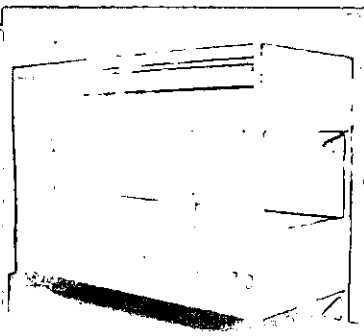
...ein Grund, vor oder nach der Tagung ein paar Tage
Berlin und die vielfältigen Angebote zu erleben.

Wir haben mit dem Hotel vereinbart, daß dieses möglich sein wird.
Bitte notieren Sie sich in Ihrem Kalender schon heute den Termin.

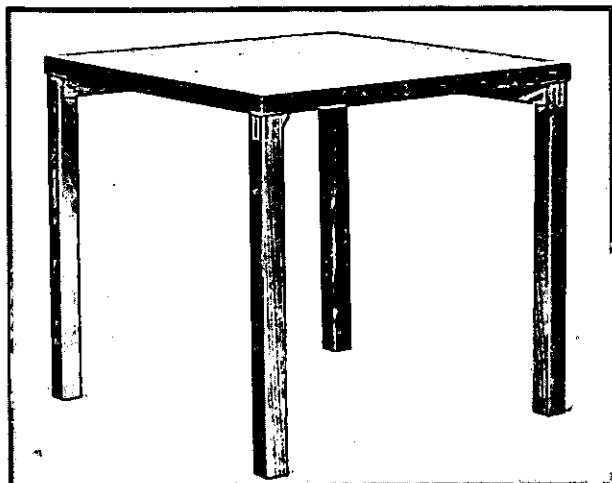
Etagenklappbett
Contexo 8281



Möbelprogramm Trendo



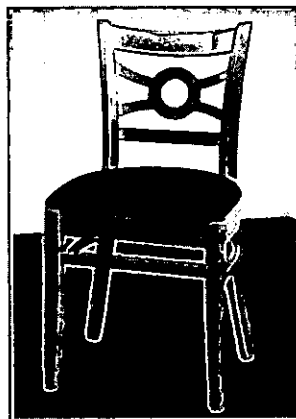
Etagenbett
Contexo 8261



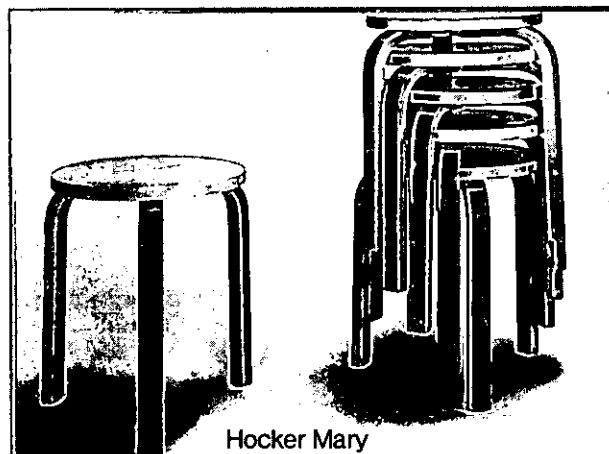
Tisch Quadro



Stuhl Karlo



Stuhl Ariel



Hocker Mary

Schulausflüge erfreuen sich nach wie vor großer 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.

Unser neues Möbelprogramm Trendo beispielsweise. Mit vielen einzelnen Elementen sind für jedes Zimmer die richtigen Möbel dabei.

Oder unser Etagenklappbett, das nicht nur schöne, sondern vor allen Dingen praktische Seiten hat.

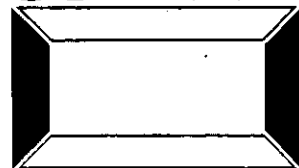
Wird das obere Bett nicht gebraucht, wird es einfach weggeklappt. Sie erhalten mehr Platz und können individuell auf die Bedürfnisse Ihrer Gäste eingehen.

Wie Sie sehen haben wir viel zu bieten.

Auch Tische und Stühle sind bei uns im Programm.

Fragen Sie uns danach.

SUDAHL



MÖBEL UND KONZEPTE

SUDAHL GmbH & Co. KG
OBJEKTEINRICHTUNGEN
Haller Straße 54
74532 Ilshofen
Telefon 079 04/97 17-0
Telefax 079 04/97 17 70

zitat



ICH HABE EINE
– WIE HEISST DAS NOCH MAL? –
EINE SEESCHWALBE GESEHEN,
WIE SIE SICH GERADE
EINEN FISCH SCHNAPPTE.
UND DANN
BIN ICH AUSGEGLITSCHT,
MEINE UNTERARMSTÜTZEN
WOLLTEN NICHT
AUS DEM MATSCH RAUS.

Gonca,
10 Jahre