



Geographische Erziehung im Schullandheim – ein Beitrag zur Verbesserung der Situation des Schulfachs Geographie (Teil I)

Peter Pfriem

Zitieren dieses Artikels:

Pfriem, P. (1999). Geographische Erziehung im Schullandheim – ein Beitrag zur Verbesserung der Situation des Schulfachs Geographie (Teil I). *Geographie und ihre Didaktik*, 27(2), S. 86–98. doi 10.60511/zgd.v27i2.301

Quote this article:

Pfriem, P. (1999). Geographische Erziehung im Schullandheim – ein Beitrag zur Verbesserung der Situation des Schulfachs Geographie (Teil I). *Geographie und ihre Didaktik*, 27(2), pp. 86–98. doi 10.60511/zgd.v27i2.301

Geographische Erziehung im Schullandheim – ein Beitrag zur Verbesserung der Situation des Schulfachs Geographie (Teil I)

von PETER PFRIEM (Würzburg)

1. Die Diskrepanz zwischen den Rahmenbedingungen für das Schulfach Geographie und Zielsetzungen der Geographiedidaktik fordert auf zum Nachdenken über neue Lösungen

„Geographie erschließt die Wirklichkeit der menschlichen Lebensverhältnisse ... unter ganzheitlichen Betrachtungsweisen und vernetzenden Verfahren, ... in unterschiedlichen räumlichen Dimensionen (Heimat, Region, Nation ...) und vermittelt (von) Lernfeldern: (u. a.) Topographie, kategoriale Gliederung der Geosphäre, raum- und geowissenschaftliche Grundkenntnisse, Umwelterziehung ... Der Bildungsauftrag erfordert von uns, nicht nur Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schulen ...“ (RICHTER 1996, S. 167).

„Die Beachtung und Einbeziehung außerschulischen Lernens im Erdkundeunterricht ist unter lernpsychologischen Gesichtspunkten grundlegend, sie ist unter

methodischen Gesichtspunkten geschickt und sinnvoll, sie ist für die Erziehung didaktisch notwendig. Darüber hinaus ist sie um der Zukunft unseres Faches willen schulpolitisch bedeutsam“ (KROSS 1990, S. 230).

Die Idee, Schullandheime als Einrichtungen zur Vermittlung geographischer Bildung und zur geographischen Erziehung zu nutzen, basiert auf einem Dilemma. Dies wird deutlich, wenn man den Stellenwert des Schulfaches Erdkunde in Stundentafeln und Lehrplänen den Aussagen solcher und ähnlicher Stellungnahmen aus der geographiedidaktischen Literatur gegenüberstellt. Auf der einen Seite findet unter lebhafter Beteiligung der Öffentlichkeit ein Verteilungskampf um Unterrichtsanteile der einzelnen Fächer angesichts finanziell begründeter Notwendigkeiten zur Stundenreduktion quer durch den Fächerkanon statt; auf der anderen Seite ist die inzwischen auch gesellschaftlich akzeptierte Notwendigkeit einer wichtigen Rolle geographischer Erziehung innerhalb des schulischen Unterrichts zu konstatieren. Die für den Geographieunterricht als richtig erkannte Bedeutung außerschulischen Lernens, der originalen Begegnung und der Beherrschung von fachspezifischen Arbeitstechniken sowie die Forderung nach einer Orientierung an „Standards geographischer Bildung“ nach US-amerikanischem Vorbild („Goals 2000: Educate America Act“, in: HAUBRICH 1996, S. 46) fordert auf zur Suche nach Möglichkeiten, dieses Fach den Richtzielen angemessen zu unterrichten.

Über bildungstheoretisch und bildungspolitisch für notwendig erachtete, derzeit angesichts der insgesamt schwachen Stellung des Fachs jedoch kaum im Unterricht realisierbare Lerninhalte und Gegenstände des Geographieunterrichts (vgl. KÖCK 1992, S. 338) bzw. über eine Neuauslegung bisheriger Themen im Rahmen des Geographieunterrichts bei gleichzeitig notgedrungener Akzeptanz seiner veränderten Rahmenbedingungen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1994, S. 340) wird demzufolge unter den Geographiedidaktikern mit einer gewissen Vehemenz diskutiert. Diese Diskussion brachte uns ein erweitertes Profil der Geographie als Schlüsselfach mit dem Leitziel „Raumverhaltenskompetenz“. Damit wird ein kompetentes, selbstbestimmtes, übertragbares, ethischen Prinzipien verpflichtetes Raumverhalten auf der Basis von „raumbezogenem Wissen“ angestrebt, das über „raumbezogene Teilqualifikationen“ (vgl. KÖCK 1992, S. 334) zu erwerben ist. Innerhalb dieser Diskussion wurde Geographie als erdwissenschaftliches „Zentrierungsfach“ beschrieben, das Gegenstandsbereiche aus den Erdwissenschaften vermittelt, die nicht durch eigene Unterrichtsfächer vertreten sind und demzufolge ohne Erdkundeunterricht den Schülern verschlossen blieben (vgl. KÖCK 1992, S. 335/336). Nicht zu vergessen ist die Aufgabenzuweisung an die Erd-

kunde als „Dienstleistungsfach“, das allen Fächern, welche mit dem Raum als Kategorie arbeiten müssen, das notwendige raumbezogene Wissen und die notwendigen geographischen Arbeitstechniken zur Verfügung stellt (vgl. KÖCK 1992, S. 337).

Ähnliche Forderungen stellt MEINCKE (1996, S. 100) für das Fach, das mit einem „Zeitbudget, ... das den anderen Kernfächern entspricht“, versehen werden soll, wobei auch die „Möglichkeit größerer Zeitblöcke für Projekte und Geländestudien gewährleistet wird“ (ebd.). Die Diskussion brachte uns andererseits wichtige Denkanstöße im Hinblick auf eine Reform dieses Faches bei gleichzeitigem „Abspecken“, eine Konzentration auf „machbare“ Ziele, Inhalte und Fragestellungen, um den „enger gewordenen Raum“ sinnvoll auszufüllen. Hier schlägt SCHMIDT-WULFFEN (1994, S. 341) eine Orientierung an den Schlüsselproblemen KLAFKIs (1994, S. 56) vor. Er verlangt eine Beschränkung auf konsensfähige Problemfelder mit geographischer Relevanz (SCHMIDT-WULFFEN 1994, S. 343 - 344), die er als „zentrale Herausforderung an die Zukunft“ (ebd.) zum Kern des Geographieunterrichts machen möchte.

Als Positionen kristallisieren sich heraus: „Ballast abwerfen“, sich mit der Lehrplansituation letztlich abfinden und sich auf wenige Problemfelder beschränken oder der Schulgeographie die Rolle eines Schlüsselfaches zuweisen, um eine Aufwertung des Faches und eine bessere Verankerung in den Stundentafeln zu erreichen. Eine kritische Zusammenfassung dieser Diskussion liefert HOFFMANN (1995). Er lehnt eine Zuweisung immer neuer Themenbereiche zum Geographieunterricht ebenso ab wie die Beschränkung auf (hauptsächlich gesellschaftliche) Schlüsselprobleme und fordert eine „tatsächliche“ Orientierung auf eine „Verbindung zwischen Natur und Sozialwissenschaften“ zur Thematisierung von Fragen aus dem „Konfliktfeld Ökonomie – Ökologie“ (a. a. O., S. 136).

Nach wie vor bleibt die Frage, wie sich Geographie als eigenständiges Fach mit umfassendem Bildungsauftrag innerhalb der derzeitigen Rahmenbedingungen unterrichten lassen soll. Hier bieten sich Schullandheimaufenthalte an, um die defizitäre Situation zu verbessern. Sie stellen eine bislang noch wenig genutzte Ressource für problemorientierte Unterrichtsarbeit dar. An einem konkreten Beispiel soll im Folgenden gezeigt werden, wie Schullandheimaufenthalte für Erdkundeunterricht im Sinne geographiedidaktischer Forderungen genutzt werden können.

2. Die Schullandheimbewegung – Bewahrung tradierter reformpädagogischer Zielsetzungen und innovative Mitgestaltung zur Lösung aktueller pädagogischer Probleme

Die pädagogischen Wurzeln der Schullandheimbewegung liegen im Konzept des „Heimschulgedankens“ der Philanthropen im ausgehenden 18. Jahrhundert (z. B. SALZMANN, BASEDOW), wieder aufgegriffen von LIETZ Ende des 19. Jahrhunderts in der „Landerziehungsbewegung“ (vgl. HEYER 1998, S. 20 ff.). In internatartigen Einrichtungen wurde die Unterrichtsarbeit durch Sozialerziehung, ethische Orientierung und „vaterländische Zielsetzungen“ ergänzt (vgl. APEL 1993, S. 57/58). Forderungen der Reformpädagogen, „... den Menschen in seiner Ganzheit als Leib-Seele-Geist-Wesen zu fördern und nicht ... nur die Bildung des Intellekts in den Vordergrund zu stellen“ (LINDEMANN 1984, S. 8), und die Einflüsse von Waldschul-, Wandervogel- und Freiluftbewegung führten nach dem Ersten Weltkrieg in Industriegebieten und von Großstädten aus zu den ersten Schullandheimen. In der Schullandheimbewegung wurde die Idee der Gemeinschaftserziehung aufgegriffen (vgl. APEL 1993, S. 61/62), und SAHRHAGE (1925) lieferte die erste Definition: „Der Name Schullandheim bedeutet ein pädagogisches Programm: die städtische *Schule* verlegt ihre Klassen unter Führung der Lehrer in regelmäßigem Wechsel vorübergehend aufs *Land*, um ihnen ein *Heim* mit frohem und gesundem Gemeinschaftsleben zu bereiten, worin Kinder nicht nur unterrichtet, sondern zu ganzen Menschen erzogen werden“ (zitiert in HEYER 1998, S. 37).

Einige Ziele aus der Programmatik der beginnenden Schullandheimarbeit sind heute noch gültig:

- selbständige Aktivität des Einzelnen,
- Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe Gleichaltriger und Erziehung zur und durch die Gemeinschaft,
- Ablehnung der Schule als „reine Lernanstalt“, Erziehung muss mit einbezogen werden (LINDEMANN, 1984, S. 11).

Überbetonung der Leibeserziehung in den 1930er Jahren, Versuche, das Schullandheim ins nationalsozialistische Erziehungsprogramm zu integrieren, teilweise Zweckentfremdung der Häuser im Zweiten Weltkrieg (u. a. Kinderlandverschickung, Wehrrertüchtigung) kennzeichnen den Weg bis zur Gründung des „Verbands Deutscher Schullandheime“ 1950 (vgl. HEYER 1998, S. 39 – 44, LINDEMANN 1984, S. 10; PETEK 1990, zitiert in HEYER 1998, S. 42). Der Verband trat mit hohem Anspruch an; NOHL hoffte 1950, „... daß durch die Verwirklichung der Schullandheimarbeit das gesamte deutsche Schulwesen von innen her-

aus reformiert werden könne“ (in: HEYER 1998, S. 44). Wesentliche Ziele der Reformpädagogik wurden weiterverfolgt.

Als fester Bestandteil des Schulwesens wurden Schullandheime immer wieder auf ihren möglichen Beitrag zur Erfüllung gesellschaftlicher Forderungen an die Pädagogik überprüft. Mit zunehmender Bedeutung kognitiver Ziele bis in die 1970er Jahre veränderte sich die Schulsituation. Schlagworte wie Leistungsdruck, Schulstress und Schulangst tauchen auf. Waren die Schullandheime eben noch gezwungen, ihre Daseinsberechtigung nachzuweisen, wurde die „aktive soziale Erziehung“ jetzt als zentrales Anliegen der demokratischen Bildung erkannt, und die Schullandheimbewegung bekam wieder Rückendeckung beim Einsatz für pädagogische Ziele (vgl. LINDEMANN 1984, S. 13, und S. 34/35; HEYER, S. 46/47). Lange war der Unterricht im Schullandheim – wenn er denn eine nennenswerte Rolle spielte – vom Unterricht im Klassenzimmer kaum zu unterscheiden. Angesichts immer vollerer Stoffpläne und immer knapper werdender Unterrichtszeit wurden ab den 1980er Jahren die Chancen für die Verwirklichung neuer Unterrichtsmethoden im Schullandheim diskutiert. Modellversuche zum „Schullandheim als ergänzendem Lernort“ zur Schule wurden mit staatlicher Unterstützung durchgeführt, Voraussetzungen zur Erfüllung der geforderten Aufgaben wurden erkundet (vgl. HEYER 1998, S. 47). Im Bereich des Schullandheimwerks Unterfranken kam es zur Einrichtung des ersten Hauses mit fachlichem Schwerpunkt, des Schullandheims Hobbach mit Schwerpunkt Umwelterziehung – Ökologie mit Leitfach Biologie; im Frühjahr 1995 wurde mit der Konzeption des Projekts „Geographie im Schullandheim“ auf dem Bauersberg bei Bischofsheim a. d. Rhön begonnen. Das Ziel: die Einrichtung eines Studienhauses Geographie / Geologie zur fachbezogenen Umsetzung handlungsorientierter und fächerübergreifender Unterrichtsmethoden und zur Lehreraus- und Fortbildung.

3. Ein Beitrag zur Verbesserung der Situation des Schulfaches Erdkunde – das „Schullandheim mit fachlichem Schwerpunkt“

Mit dem Konzept der fachlichen Schwerpunkte und der Unterstützung der Einrichtung solcher Häuser erweiterte die Schullandheimbewegung ihr Aufgabenfeld ganz beträchtlich, indem sie Lernorte schaffte, die auf die Herausforderungen der Schule von heute eine Antwort geben möchten. Stärker als bisher kann die Zeit eines Schullandheimaufenthaltes zur unterrichtlichen Arbeit an weit über den Lehrplan hinausgehenden Themenbereichen unter Anwendung von Methoden, die in der Regel den Rahmen der Möglichkeiten des Schulalltags sprengen, ge-

nutzt werden. Zunächst entstand die Idee für solche Häuser nur im Hinblick auf eine teilweise Aufhebung der Diskrepanz zwischen den in Fachprofilen, Präambeln und Lernzielen der Lehrpläne aller Schularten ausformulierten Anforderungen an den Unterricht und der gleichzeitig immer schwieriger werdenden Lernsituation. Während der Entwicklungs- und Erprobungsphase zeigte sich, daß Schullandheime mit fachlichen Schwerpunkten auch der Verbesserung der Ausbildung von Studierenden aller Lehrämter und der Lehrerfortbildung im Sinne der Forderungen aus den Reihen der Fachdidaktiker dienen können, worauf noch näher eingegangen wird.

Mit der Einrichtung eines „Studienhauses Geographie / Geologie“ im Schullandheim Bauersberg bei Bischofsheim an der Rhön wurde – wie erwähnt - begonnen, nachdem bereits Erfahrungen mit ähnlichen Einrichtungen vorlagen (neben Biologie / Ökologie auch zu den Themenbereichen „Alternative Energien“, und „Musische Erziehung“). Die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Betreuung bei der Entwicklung des Vorhabens wurde erkannt, und bereits mit der Bezeichnung „Studienhaus“ wurden neue Weichen gestellt. So entstand ein Kooperationsprojekt zwischen dem Schullandheimwerk Unterfranken (SWU), dem Lehrstuhl für die Didaktik der Geographie an der Universität Würzburg und der Bezirksregierung von Unterfranken. Das Konzept „Geographie im Schullandheim“ wurde auf einem Symposium „Zur Didaktik von Schullandheimaufenthalten“ im Herbst 1995 erstmals vorgestellt (BÖHN/PFRIEM 1996, S. 25). Durch die theoriegeleitete Ausarbeitung der Konzeption, betreut durch einen Lehrstuhl für Geographiedidaktik, wird Forderungen dieser Wissenschaft Rechnung getragen:

- Als Aus- und Fortbildungsstätte bietet das Studienhaus durch eine Verzahnung zwischen Fortbildungsleitern und Referenten aus den Reihen der Lehrerschaft mit Dozenten der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft Geographie die Möglichkeit, die Lehrerfortbildung auf eine breite Basis zu stellen, welche die Komponenten „aus der Praxis für die Praxis“ und die Nutzung fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher sowie fachwissenschaftlicher Kompetenz umfaßt (vgl. dazu KVFF 1998, S. 24).
- Durch die Federführung eines Fachdidaktik-Lehrstuhls wird bei der Ausarbeitung und Umsetzung des Konzepts eine zu starke Orientierung an den gültigen Lehrplänen vermieden. Diese sind auch nach Ansicht von Fachdidaktikern, die ansonsten unterschiedliche Konzepte für das Schulfach Geographie vertreten, nicht als ausschließliche Richtlinie zur Erreichung konsensfähiger Unterrichtsziele geeignet (vgl. hierzu MEINCKE 1996, S. 333; ALFRED- WEGENER-STIFTUNG FÜR GEOWISSENSCHAFTEN 1996, S. 6 und 8; KÖCK 1992, S. 338 und SCHMIDT-WULFFEN 1994, S. 344).

- Ein Studienhaus Geographie, genutzt für die Lehrerausbildung in der ersten und zweiten Ausbildungsphase sowie für die Lehrerfortbildung, kann helfen, die Lehrkräfte für das Fach Geographie auf die hohen Anforderungen vorzubereiten, welche dieses Fach stellt:

„Geographieunterricht stellt somit hohe Anforderungen an den Lehrer, nämlich an dessen Sach-, Methoden-, didaktische wie unterrichtspraktische Kompetenz. Wenn Geographie ein geo-, wirtschafts- und kulturwissenschaftliches Zentrierungsfach sein will, und eine ganzheitliche Raumbetrachtung erfordert diesen Zuschnitt, so kann eine derartige Querschnittsaufgabe nur von dem Geographielehrer gemeistert werden, der als kompetenter Generalist mit natur-, wirtschafts- und kulturwissenschaftlichem Hintergrund ... qualifiziert wurde“ (RICHTER 1996, S. 169)

Diese Ausbildung wird durch das Lehrangebot an den geographischen Instituten ermöglicht, sofern auch ein Lehrstuhl oder eine Professur für Didaktik zur Ausstattung gehört. Schullandheime mit fachlichem Schwerpunkt können hier durch das umfassende, konzentrierte Angebot an Lern- und Arbeitsmöglichkeiten Hilfestellungen bieten. Das Konzept für das Studienhaus umfaßt eine geeignete Sach- und Raumausstattung und ein umfangreiches Angebot an Lehrerhandreichungen, Lehr- und Lernmaterialien für Schullandheimaufenthalte unter Berücksichtigung wichtiger Grundsätze der Handlungsorientierung, des fächerübergreifenden Arbeitens, der Werterziehung und der Originalen Begegnung / Exkursionsdidaktik. In einer Bibliothek stehen Lehrbücher für das Fachstudium zur Verfügung, welche die häufigsten Themenbereiche ansprechen, die vor Ort untersucht werden können. Studierende sind auch an der Ausarbeitung des didaktischen Materials beteiligt (Staatsexamensarbeiten) und werden gleichzeitig im Studienhaus mit ausgebildet. Die Einrichtung wird seit Beginn der Arbeit an der Konzeption im Frühjahr 1995 sukzessive aufgebaut, dient der geographischen Erziehung von Schülern aller Schularten und Jahrgangsstufen, der Ausbildung von Studierenden der Geographie für alle Lehrämter, der Ausbildung von Lehramtsanwärtern und Studienreferendaren sowie der Lehrerfortbildung im Sinne der Geographiedidaktik. Das Studienhaus wird bereits zu den genannten Zwecken genutzt und über die Rückmeldungen und persönlichen Erfahrungen von Schulklassen und Lehrgängen gleichzeitig evaluiert, strukturell und inhaltlich ergänzt und gegebenenfalls verändert.

Dynamische Beziehung zwischen aktiven Partnern, Reaktion auf programmatische Vorgaben oder nur einseitige Anpassung an Nutzungswünsche: die Beziehung zwischen Schullandheim und Schule stellt sich heute differenziert dar. Ihre

Aspekte dienen zur Begründung vieler der angebotenen Inhalte des Studienhauskonzepts.

4. Mögliche Relationen zwischen Schullandheim und Schule – Modelle zur Begründung inhaltlicher Komponenten des Konzepts „Geographie im Schullandheim“

IPFLING (1993, S. 91ff.) stellt für die derzeitige Situation drei Modelle vor, mit denen die Relation zwischen Schule und Schullandheim beschrieben werden kann. Diese Modelle eignen sich sehr gut zur Beschreibung der Komponenten des „Studienhaus Geographie / Geologie“ im Schullandheim und helfen bei der Erklärung der Entstehung und der ständigen Evaluation und Weiterentwicklung eines Konzepts zur geographischen Erziehung im Schullandheim.

Das Schullandheim als Protagonist der Reform von Schule – „Disseminationsmodell“ (a.a.O., S. 91):

IPFLING geht bei dieser Bestimmung davon aus, daß die Schullandheimbewegung eine „genuine pädagogische Idee verfolgt“, programmatisch arbeitet und anstrebt, ihre Ideen oder zumindest wichtige Elemente davon in der Schule generell durchzusetzen und zu verbreiten. Diese Rolle versuchte die Schullandheimbewegung besonders dann auszufüllen, wenn nach kriegsbedingten „Systemabstürzen“ eine gesellschaftliche, ethische und politische Neuorientierung erfolgen sollte.

Das Schullandheim als leeres Haus – „Benutzermodell“ (a.a.O., S. 92):

Bei diesem Modell wird vorausgesetzt, daß der Einrichtung Schullandheim „... allenfalls eine sehr vage und unbestimmte Basisideologie zugrunde(liegt)“ (ebd.), daß Schullandheime gewissermaßen als Einrichtungen zur Verfügung stehen, in denen pädagogische Absichten und Ideen, die außerhalb der Schullandheimbewegung selbst initiiert oder kreiert wurden, verwirklicht werden können. Hier werden Schullandheime gewissermaßen „benutzt“, die Schullandheime dienen „den sich wandelnden Aufgaben und Bedürfnissen der Schule“ (ebd.).

Das Schullandheim als pädagogischer Partner der Schule – „Korrespondenzmodell“ (a. a. O., S. 93):

Bei diesem Modell wird vorausgesetzt, daß der Einrichtung „Schullandheim“ zwar pädagogische Prinzipien und Ideen zugrunde liegen, daß Schullandheime von ihrer Konzeption her jedoch generell für sich wandelnde Anforderungen und Bedingungen offen sind. Hier „...kultiviert das Schullandheim seine besonderen Möglichkeiten und bietet diese der Schule zur besseren Erfüllung ihrer Aufgaben an“ (ebd.). Auf der anderen Seite muß jedoch auch die Schule ihre sich wandeln-

den Bedürfnisse erkennen, die mit ständig neuen Aufgaben verbunden sind, und versuchen, diese mit Hilfe der besonderen Möglichkeiten der Schullandheime zu befriedigen bzw. zu lösen (ebd.).

5. Die Relation Schullandheim – Schule ist um die Komponente „Universität“ zu erweitern

Diesen Modellen möchte ich nun als weitere Komponente die Universität hinzufügen. Hier läuft die erste Phase der Ausbildung für die zukünftigen Lehrkräfte ab, gleichzeitig ist bei ständigem Wandel der pädagogischen Situation und bei ständiger Diskussion über die Bedeutung von Lerninhalten (gerade von Sachfächern) in der Gesellschaft eine wissenschaftliche Begründung von Schullandheimaufenthalten notwendig geworden. Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken in enger Kooperation mit den Bezugswissenschaften sind in dieses Spannungsfeld mit einzubeziehen (vgl. auch KLEISS 1993, S. 15). Das vorgestellte Konzept „Geographische Erziehung im Schullandheim“ läßt sich mit Hilfe zweier Modelle IPFLINGs erklären (s. o.); das „Disseminationsmodell“ kann hier unberücksichtigt bleiben.

6. Schullandheim – Schule – Universität im „Korrespondenzmodell“

Das Korrespondenzmodell, bei dem die Leitideen der Schullandheimbewegung Offenheit für sich wandelnde Bedingungen und Umstände signalisieren, eignet sich am besten für die Begründung der Konzeption „Studienhaus Geographie“. So entstand aus der Überlegung, wie die vielfältigen Möglichkeiten, während eines Schullandheimaufenthaltes handlungsorientiert, fächerübergreifend und sozialintegrativ zu arbeiten, verbessert werden könnten, die Idee der fachlichen Schwerpunkte. Auf der einen Seite sind die Lehrkräfte bei der Vorbereitung eines Schullandheimaufenthaltes gut beraten, eine konkrete Planung von Unterrichtsvorhaben durchzuführen. Auf der anderen Seite sind viele Lehrkräfte in Unkenntnis der örtlichen Gegebenheiten – sowohl, was die Ausstattung der Häuser angeht, als auch was das Potential der Umgebung für die Nutzung im Sachunterricht betrifft – zur Planung von Unterrichtseinheiten gezwungen, die auch (vom zeitlichen Rahmen einmal abgesehen) am Schulort durchzuführen gewesen wären. Hier setzt nun die Korrespondenz zwischen Schullandheim, Schule und – beim hier beschriebenen Konzept im Modellversuch – Universität ein. Das Schullandheim versteht sich als Lernort, der die Möglichkeiten der Schule erweitern kann und bewußt als Bestandteil schulischer Erziehung und Bildung zu verstehen ist. Gleichzeitig bietet das Schullandheim durch seine Umgebung das,

was KROSS (1990, S. 227) für die Geographiedidaktik fordert, nämlich die Möglichkeit zu außerschulischem Lernen, das explizit nicht mit „Unterricht an außerschulischen Lernorten“ (ebd.) gleichgesetzt werden darf. Der Schullandheimaufenthalt ermöglicht außerschulisches Lernen (um beim Beispiel Geographie zu bleiben), wenn eine individuelle Raumwahrnehmung in der Umgebung des Schullandheims initiiert wird, beispielsweise

- durch sorgfältige Auswahl von Exkursionszielen und
- durch überlegte Setzung von Impulsen zur Problemerkennung und zur Motivation für eine Befassung mit raumwirksamen Problemen und Prozessen.

Das setzt selbstverständlich gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer voraus.

Die Erfahrungen von langjährigen Schullandheimbesuchern und vorliegende Beschreibungen erfolgreich durchgeführter Unterrichtsvorhaben am Standort Bauersberg (vgl. HÖHL 1986) bewogen das Schullandheimwerk zur Entscheidung, dort ein Studienhaus Geographie / Geologie einzurichten. Die Erweiterung um den Begriff „Geologie“ geschah einerseits durch die besondere Destination des Standorts für die Erarbeitung naturgeographischer und erdgeschichtlicher Inhalte (beispielsweise die Lage im Biosphärenreservat Rhön, gut zugängliche Aufschlüsse und ein bereits vorhandener naturkundlicher Wanderweg, der in der Umgebung des Hauses erdgeschichtliche und geologische Schwerpunkte vermitteln hilft) und andererseits durch Forderungen aus der Fachdidaktik, die Reduktion naturgeographischer Inhalte im Erdkundeunterricht wenigstens teilweise wieder rückgängig zu machen: „Durch die Zuordnung des Unterrichtsfaches Geographie zum gesellschaftlichen Aufgabenfeld gibt es vielfach eine starke Tendenz, den naturwissenschaftlichen Anteil der Geographie immer weiter zurückzudrängen. Dem sollte sich jeder Geographielehrer widersetzen, denn ohne physisch-geographische Grundlagen ist es kaum möglich, den Schülern bewußt-zumachen, daß die wachsenden Ansprüche an die Lebensqualität zu einem immer deutlicher werdenden Verlangen führen, die Umwelt so zu gestalten, daß heute und auch in Zukunft der Mensch in möglichst gesunden Lebensräumen existieren kann“ (MEINCKE 1996, S. 330).

Impliziert ist die Absicht, in der geographiedidaktischen Diskussion im Sinne des Richtziels „Raumverhaltenskompetenz“ für „raumbezogenes Wissen“ notwendig erachtete Lerninhalte (vgl. KÖCK 1992, S. 334), die Orientierung an „Schlüsselproblemen“ (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1994, S. 340), ein ausgewogenes Neben- und Miteinander von allgemeiner und regionaler Geographie (vgl. BÖHN 1988, S. 11/12) und eine Verbindung von natur- und kulturgeographischen Inhalten (vgl. HOFFMANN 1995, S. 136) im Konzept zu verankern. Die Schule als Partner liefert aus der Praxis neue Ideen zur methodischen Umsetzung, zur Ver-

mittlung der geplanten Inhalte. Gleichzeitig gewährleistet sie Aktualität durch die ständige Auseinandersetzung mit pädagogischen Problemen, durch Erfahrungen mit der veränderten Motivationslage und der gegenwärtigen Lernsituation der Schüler. Dadurch bietet das Schullandheim bei einer Kooperation mit der Fachdidaktik Dozenten und Studierenden gleichzeitig die Möglichkeit, theoretische Konzepte in der Praxis zu erproben. Die Beobachtung anwesender Schulklassen bei der Umsetzung der ausgearbeiteten Unterrichtsvorhaben und die Rückmeldungen der damit befaßten Lehrkräfte können genauso wie die Erprobung von Arbeitstechniken und Projekten durch die Studierenden selbst die Qualität der Ausbildung verbessern. Das Schullandheim stellt dabei Sachausstattung und „Ambiente“ für eine an den anerkannten und permanent diskutierten Grundsätzen der Schullandheimerziehung orientierte pädagogische Arbeit zur Verfügung.

7. Schullandheim – Schule – Universität im „Benutzermodell“

Diesem Modell IPFLINGs entsprechend stellt das Schullandheim zunächst und in erster Linie Unterkunft, Verpflegung und Fachräume mit entsprechenden Arbeitsmöglichkeiten zur Verfügung; Lerninhalte und pädagogische Ziele legt der „Benutzer“ fest. Die Schullandheimidee mit ihren Handlungsfeldern „Sorge um physische Gesundheit“, „Sorge um Erziehung“ und „Bemühen um einen veränderten Unterricht“ (IPFLING 1993, S. 98/99) spiegeln höchstens Rahmenbedingungen wie eine durchdachte Hausordnung oder eine pädagogisch anregende Gestaltung und Ausstattung des Hauses wider. Im Falle des Studienhauses Geographie liegt ein Angebot an Sachausstattung und Räumlichkeiten vor, welches die Universität bei der Ausbildung von Lehramtsstudierenden unterstützt. So wird die Durchführung von Blockseminaren ermöglicht, die eine intensive Beschäftigung mit Studieninhalten über mehrere Tage hinweg zulassen. Dieses „Miteinander“ dient nebenbei einer Verbesserung der sozialen Kontakte und wirkt sich positiv auf die Arbeitshaltung aus. Soziales Lernen ist keineswegs mit dem Ende der Schulzeit abgeschlossen!

Schulen können die räumliche Ausstattung der Schullandheime ebenfalls unter eigenen Schwerpunktsetzungen nutzen, die allenfalls methodisch (Unterrichts-, Arbeits- und Sozialformen ...) Berührungspunkte zum Studienhauskonzept haben. Eine weitere Form der Nutzung des Studienhauses Geographie wird derzeit erprobt. Schulklassen aus der näheren Umgebung besuchen für einen Tag das Studienhaus, um Kurzprojekte und Experimente oder andere handlungsorientierte Unterrichtsvorhaben durchzuführen. Dabei nutzen sie die umfangreiche Ausstattung und die für selbständige Gruppen- und Projektarbeit geeigneten Räumlich-

keiten oder arbeiten im Gelände rund um das Haus. Voraussetzung ist hier die Kenntnis der Ausstattung und der Möglichkeiten, die Haus und Umgebung bieten. Diese Kenntnis wurde in der Regel während eines vorangegangenen Aufenthalts mit einer Schulklasse oder anlässlich eines Lehrgangs erworben.

8. Die bestimmungsgemäße Nutzung von Schullandheimen – eine Frage der Aus- und Fortbildung

Bei der Auseinandersetzung mit den möglichen Relationen zwischen Schule und Schullandheim oder – allgemein – zwischen „Nutzern“ und Schullandheim wird rasch deutlich, daß die Umsetzung der Schullandheimidee ein Problem der Fortbildung ist. Das betrifft sowohl fachdidaktische als auch erziehungswissenschaftliche Ziele. „Auf die vielfältigen Anforderungen eines Schullandheimaufenthaltes werden die Lehrkräfte nach Aussagen von Verbandsvertretern und Wissenschaftlern nur unzulänglich vorbereitet. Zwar sind Bemühungen einzelner Lehrstühle und positive Ansätze in der zweiten Phase der Ausbildung ebenso festzustellen wie in der Lehrerfortbildung, insgesamt wird jedoch die Forderung nach einer entscheidenden Verbesserung der Situation erhoben. Diese scheint letztlich nur durch eine Neuorientierung der Lehrerbildung erreichbar“ (STAMMBERGER 1993, zitiert in HEYER 1998, S. 60)

Eine Vernachlässigung der Aus- und Fortbildung im Bereich der Schullandheimpädagogik in allen Phasen der Lehrerbildung führt grundsätzlich zu einem mangelnden Interesse an der Durchführung von Schullandheimaufenthalten. Das zeigt eine bayernweite Untersuchung von HEYER (1998, S. 371), die eine direkte Korrelation zwischen der Information über Schullandheimaufenthalte in Aus- und Fortbildung und der Eigenmotivation von Lehrkräften, einen solchen Aufenthalt durchzuführen, nachweist. Eigene Untersuchungen bestätigen das Ergebnis. Der bei HEYER infolge des geringen Aus- und Fortbildungsangebots für Realschul- und Gymnasiallehrer signifikant niedrigere Anteil dieser Schularten an der Gesamtzahl der Schullandheimfahrer bestätigt sich bei der Auswertung der Belegungsdaten des Schullandheims Bauersberg (eig. Unters. in: PFRIEM: Geographische Erziehung im Schullandheim. In Vorbereitung).

Die zweite Folge mangelhafter Ausbildung im Bereich Schullandheimarbeit ist die Gestaltung einer Schullandheimwoche als „touristisches Unternehmen“. Nicht wenige Lehrkräfte spulen von der „Beherbergungsstätte“ Schullandheim aus ein Programm ab, das dem eines Reiseveranstalters ähnelt. Sie nutzen die Zeit nicht für sozialintegrative, handlungsorientierte oder fächerübergreifende Unterrichtsverfahren und oft nicht oder kaum für die Verfolgung erziehungswissen-

schaftlich begründeter Zielsetzungen, wie beispielsweise Sozial- und Gemeinschaftserziehung.

**** Forts. folgt in Heft 3/1999 ****