

Heidtmann, Willi

Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne. Zur Geschichte eines Bildungskonzeptes und der Aktualität seiner unzeitgemäßen Fragen

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 13 (1990) 2, S. 2-7



Quellenangabe/ Reference:

Heidtmann, Willi: Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne. Zur Geschichte eines
Bildungskonzeptes und der Aktualität seiner unzeitgemäßen Fragen - In: Zeitschrift für
Entwicklungspädagogik 13 (1990) 2, S. 2-7 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64571 - DOI:
10.25656/01:6457

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64571>

<https://doi.org/10.25656/01:6457>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEEPLAND

Provinzkultur

Landpädagogik

Kulturbeggnung

Interview mit Niklas Luhmann

Teil I

Landschaftsschutzgebiet



Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik

13.Jahrgang

Juni

2

1990

ISSN 0172-2433

Inhalt:

Editorial

- | | | |
|----------------------|----|--|
| Willi Heidtmann | 2 | Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne
Zur Geschichte eines Bildungskonzepts und der Aktualität seiner
unzeitgemäßen Fragen |
| Albert Herrenknecht | 8 | Von der Kultivierung des Landes zur eigenständigen
Provinzkultur
Sieben Thesen zur Provinzarbeit |
| Rudolf Buntzel | 10 | Entwicklung ist unteilbar
Anfragen an das Mandat der entwicklungspolitischen Bildung auf
dem Lande |
| Hermann J. Wald | 16 | Traditionelle Landeskunde - verhindert sie Kommunikation? |
| | 18 | Portrait: Gaststätte Maier
Ein Versuch konsequenter Provinzarbeit
Kultur ist mehr als Veranstaltungsprogramme! |
| Matthias Wesseler | 22 | Reflexive Evaluation in der Kulturbegegnung
Überlegungen zur Erforschung und Bewertung interkultureller
Lernprozesse |
| Niklas Luhmann | 26 | "Meine Theorie ist ein Spezialhobby"
Interview - Teil I - Über den theoretischen Status der
Systemtheorie |
| Donald Schwarzenbart | 32 | Mantel auf....
In eigener Sache: Der neue Verlag |
| | 34 | Rezensionen |
| | 36 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik. 13.Jg 1990 Heft 2. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. Herausgeber: Alfred K. Tremel. Redaktionsanschrift: 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Schriftleitung: Dipl.Päd. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2803. Redaktion: PD Dr. Asit Datta, Hannover; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Dr. Erwin Wagner, Hildesheim. Anzeigenverwaltung: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. Verantwortlich i.S.d.P: Klaus Seitz für den Themenschwerpunkt; im übrigen der Herausgeber. Titelbild und Fotos: Achim Heinrichs, Tübingen (sowie div. Privatfotos); Gedichte: Walle Sayer.

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 28,-; Einzelheft DM 7,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Willi Heidtmann

Landpädagogik zwischen Tradition und Moderne

Zur Geschichte eines Bildungskonzeptes und der Aktualität seiner unzeitgemäßen Fragen

Der Begriff "Landpädagogik" ist heute weitgehend aus der schul- und bildungspolitischen Szenerie verschwunden. Die Sache, um die es hier geht, indes nicht. Denn die von den modernen Bildungseinrichtungen betriebene Anpassung an die urbane Industriegesellschaft stößt immer mehr auf Widerspruch. Motive des alten landpädagogischen Themas werden so auch in der jüngsten "Ökopädagogik" wieder aufgegriffen und aktualisiert. Dieser Beitrag möchte zunächst Entstehung und Scheitern des traditionellen landpädagogischen Konzeptes nachzeichnen. Wie könnten die nach wie vor bedeutsamen Fragen nach der je besonderen Qualität lokaler und regionaler Lebensbezüge im Rahmen einer "prospektiven Pädagogik" neu formuliert werden?

Der Streit um die Landschule

Landpädagogik im herkömmlichen Sinn war zunächst klar auf die Landschule als Teil des allgemeinen Schulwesens bezogen. Der Begriff tauchte erstmals in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts auf, als das Preussische Kultusministerium neue Richtlinien für das Volksschulwesen erließ. Ziel der ministerialen Erlasse war seinerzeit die weitere Ausdifferenzierung und Durchgliederung der Volksschulen in Stadt und Land, wobei die Schulpolitik offensichtlich an städtischen Verhältnissen orientiert wurde. Die in der Regel einklassig geführten Landschulen gerieten dadurch unmittelbar in Gefahr, und das in einem doppelten Sinn: Erstens drohte der Schulstandort im Dorf verloren zu gehen,

zweitens - und das war damals die wichtigere Frage - war das bis dahin eigenständige Curriculum der Landschule gefährdet.

Im Streit um die Erhaltung der Landschule entwickelten dann engagierte und dem Land verbundene Pädagogen und Wissenschaftler das schulpolitische Konzept der Landpädagogik, das vor allem an der Bewahrung der traditionellen, d.h. bäuerlichen Lebenswelt ausgerichtet war. Als erster hat Wilhelm Seedorf ein landpädagogisches Konzept entwickelt (1) und im Jahre 1919 dem "Ausschuß für Erziehung und Unterricht" vorgetragen (2). Ihren Höhepunkt erreichten die schul- und bildungspolitischen Kontroversen dann allerdings erst nach dem zweiten Weltkrieg im Rahmen der von Seedorf mitbegründeten

landpädagogischen Kongresse.

Das Problem einer eigenständigen Landpädagogik, wie es damals formuliert und entfaltet wurde, ist in seiner Zuspitzung nur aus der Zeit heraus zu verstehen und zu deuten. Es war die Zeit zwischen den Kriegen, in der nun auch das flache Land immer stärker in den Sog der Industrialisierung und Verstädterung geriet. Die im gesellschaftlichen Wandel aufbrechenden sozialen Konflikte haben dann auch die Schulpolitik voll erfaßt.

Landpädagogik verstand sich in ihren Anfängen vor allem als Abwehr gegen eine amtliche Schulpolitik, die in ihren Richtlinien für den Unterricht die Unterschiede zwischen Stadt und Land mehr und mehr beseitigte. Dagegen formulierte Wilhelm Seedorf schon 1919: es geht darum, "Jugendliche vom Lande so zu leiten, daß sie eine den ländlichen Verhältnissen entsprechende allgemeine Bildung erhalten, so daß sie befähigt werden, später Führer des Landvolks... zu werden" (3). Im weiteren Verlauf der Auseinandersetzungen verengt sich das landpädagogische Thema immer mehr auf die bäuerliche Jugend, wenn etwa Fritz Blättner fordert, daß die Landschule "der Landwirtschaft die klugen, sicheren

und souveränen Menschen" zubildet (4).

Mit der Industrialisierung verändert sich nicht nur die bis dahin bäuerlich dominante Sozialstruktur in den Dörfern, sondern es nimmt zugleich auch die räumliche Mobilität der Landbevölkerung rasch zu. "Landflucht" lautet das neue Schlagwort, denn die Wanderungsströme haben überwiegend nur eine Richtung: vom Dorf in die Stadt. Auch dagegen versucht sich nun die Landpädagogik zur Wehr zu setzen. So soll die Landschule das Kind, "das in der dörflichen Gemeinschaftswelt aufwuchs und in diese Welt zurückkehren soll, in das Dorf hinein bilden" (5). Die Schüler sollen dazu motiviert werden, "ihre Zukunft auf dem Lande zu suchen" (6). Die Fredeburger Leitsätze zur Landschulreform und Lehrerbildung formulieren es noch deutlicher: "Die Landschule ist dorfeigene Schule. Sie muß das Kind vom bäuerlichen Lebenskreis über die Schule zum bäuerlichen Lebenskreis zurückführen" (7).

Aus heutiger Sicht ist festzustellen, daß die traditional-bäuerlich orientierte Landpädagogik von Anfang an auf verlorenem Posten stand. Sie hatte sich immer neuen Angriffsfrenten zu erwehren und geriet dabei immer mehr unter Ideologieverdacht.

"Aus heutiger Sicht ist festzustellen, daß die traditional-bäuerlich orientierte Landpädagogik von Anfang an auf verlorenem Posten stand"

Wie sich aus den landpädagogischen Kongreßberichten der ersten Nachkriegsjahre ergibt, entbrannte dann auch der Streit um die Konfessionsschulen in voller Schärfe. Es ging seinerzeit um die Einführung von Dorfgemeinschaftsschulen. Auf dem 6. landpädagogischen Kongreß 1961 in Rendsburg wurde beispielsweise über den Zusammenhang von neuer Schulform und Konfessionsfrage besonders hart gestritten. So heißt es etwa in dem Diskussionsprotokoll: "Die Ablehnung der Dorfgemeinschaftsschule geschehe mit dem Blick auf das Religiöse. Die Schulfrage sei eine religiöse und keine politische Frage. Für das Seelenheil des Kindes seien die Eltern vor Gott verantwortlich. Die Mittel-

punktschule sei abzulehnen; denn sie werde eine Gemeinschaftsschule sein müssen. Dorfgemeinschaftsschulen würden aber mit Rücksicht auf das Landkind abgelehnt, dem es Romantik zu erhalten gelte. Eine Schule sei nur dann dorfeigen, wenn sie im Dorf inmitten der Familien und neben der Kirche stehe. Es gelte, die Eigenart und Kultur des Dorfes zu erhalten in einer Zeit der Vermassung" (8). Wohl gemerkt, es handelt sich hier um eine landpädagogische Debatte, die nur aus ihrer Zeit heraus zu verstehen ist. Auch wenn Sie heute nicht mehr so geführt werden könnte, so enthält sich doch unvermindert die Frage nach dem Proprium der ländlichen Lebenswelt, wenn es sie denn gibt.

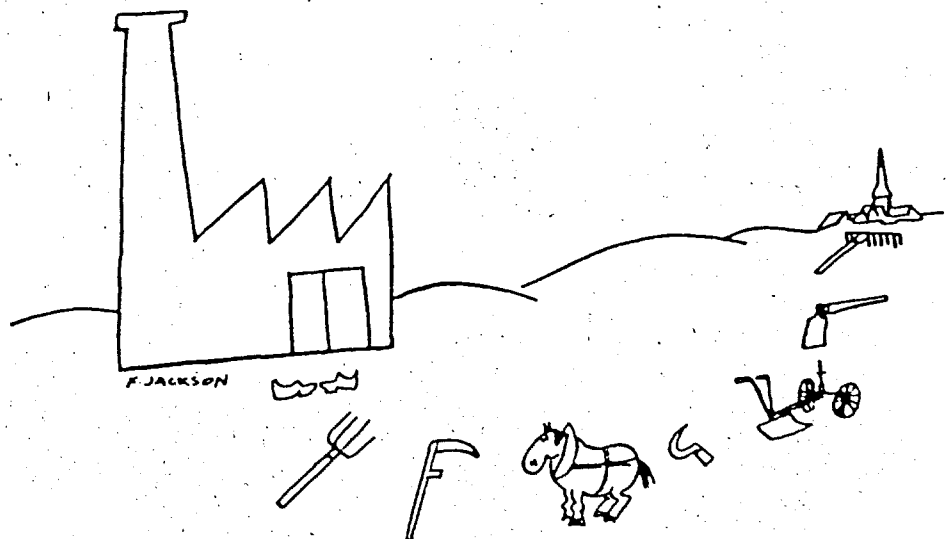
Landpädagogik als Standort- und Strukturproblem

Etwa seit Mitte der sechziger Jahre ist ein deutlicher Wandel in der bildungspolitischen Diskussion zu verzeichnen, der auch immer stärker auf das Land übergreift. Für diese Veränderungen sind verschiedene Faktoren verantwortlich. Zunächst ist es vor allem die wirtschaftliche Entwicklung, die ein bis dahin nicht gekanntes Wachstum erreicht, das breiten Schichten der Bevölkerung neue Perspektiven des Wohlstands eröffnet. Da Arbeitskräfte zusehends knapp und teuer werden, lautet die Parole nun: Industrialisierung ländlicher Räume. Zwar bleibt das Resultat der Industrie- und Gewerbepolitik auf dem Lande weit hinter den Erwartungen zurück, gleichwohl setzt ein verschärfter Wandel der ländlichen Berufs- und Wirtschaftsstruktur ein. Insbesondere die Landwirtschaft ist davon in erheblichem Umfang betroffen, indem sie viele Arbeitskräfte -

meistens im Zuge des Generationswechsels - an nichtlandwirtschaftliche Sektoren abgibt.

Mit der wirtschaftlichen Entwicklung und den damit verbundenen andersartigen Anforderungen an die berufliche Qualifikation wird ein weiterer Faktor offenbar: das ländliche Bildungsproblem, genauer, das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land. In jenen Jahren erscheinen zahlreiche wissenschaftliche Analysen, die die Benachteiligung der Landkinder im Schul- und Bildungssystem eindrucksvoll dokumentieren (9). von einer "Bildungskatastrophe" (Georg Picht) und einem "Bürgerrecht auf Bildung" (Ralf Dahrendorf) ist nun viel die Rede und schließlich konstituiert sich der "Deutsche Bildungsrat" mit dem Ziel, eine grundlegende Reform des Schul- und Bildungswesens vorzubereiten und zu begleiten.

Wichtige Impulse zur Verbesserung der Schul- und Bildungssituation auf dem Lande gingen schon sehr früh von Edmund Rehwinkel aus, dem Präsidenten des Niedersächsischen Landvolks und späteren Präsidenten des Deutschen Bauernverbandes. Er erkannte die Gefahren einer rückwärtsgerichteten Landpädagogik und für eine zeitgerechte Modernisierung des ländlichen Schul- und Bildungswesens. Im Jahre 1957 leitete er mit dem ersten Barsinghäuser Gespräch, dem zehn Jahre später ein zweites folgte, einen Wendepunkt in der ländlichen Bildungspolitik ein. In Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden und dem niedersächsischen Kultusministerium entwickelte er das Konzept der Mittelpunktschulen, das dann in Niedersachsen zügig durchgeführt wurde. Gleichzeitig ging es Rehwinkel darum,



ein 9. Schuljahr einzuführen und mehr Durchlässigkeit im dreigeteilten Schulsystem zu schaffen. Es ist klar, daß bei diesen Bemühungen die Frage einer eigenständigen Landpädagogik in den Hintergrund trat. Schulpolitik auf dem Lande wurde nun vorrangig zu einem Thema von Raumordnung und Bildungsplanung, zur Standortfrage.

Rehwinkels Ideen fielen dann auch bald bei den weiterhin in zweijährigem Abstand einberufenen landpädagogischen Kongressen auf fruchtbarem Boden. So befaßte sich z.B. der zehnte Kongreß 1969 in Braunschweig mit dem weitsichtigen Thema: "Moderne Schulformen im ländlichen Raum - Experimente oder Gestaltung der Zukunft?" In seiner Begrüßungsansprache ging Rehwinkel auch auf die pädagogische Problematik der Schul- und Bildungsreform ein. Auf die schon auf dem 1. Kongreß von Erich Weniger aufgeworfene Frage "Gibt es überhaupt eine Landpädagogik?" antwortete er: "Eine Landpädagogik, die nur an den Bauern oder gar nur an den Hoferben denke, vernachlässige einen großen Teil ihrer Aufgaben. Man solle in Zukunft weniger von Bäuerlichkeit als von Ländlichkeit, d.h. von einer dem gesamten Lande eigenen in sich differenzierten Lebensform sprechen" (10). Noch deutlicher formuliert es Herbert Kötter: "Die Frage nach der zukunftsgerechten Schule oder besser noch nach einem zukunftsgerechten Bildungswesen für die ländliche Bevölkerung ist nur dann erfolgversprechend zu stellen, wenn man sich zunächst Klarheit über die Perspektiven des sozialen Wandels in ländlichen Gebieten verschafft hat. Ganz offenbar haben verschiedene 'landpädagogische' Richtungen bis auf unsere Tage Realität und Wunschbild in unzulässiger Weise vermischt, indem übersehen oder verdrängt wurde, daß die Entwicklung in den ländlichen Gebieten untrennbar mit der Entwicklung der gesamten Gesellschaft verknüpft, ja eine Funktion dieser Entwicklung ist. Wendet man ideologiekritische Maßstäbe auf eine solche 'Landpädagogik' an, dann wird die 'Ideologie des verlorenen Paradieses' deutlich, dem man ein letztes Bollwerk auf dem Lande erhalten möchte" (11).

Auch die wissenschaftliche Pädagogik wendet sich nun vehement gegen das traditionale landpädagogische Konzept. "Um es ganz deutlich zu sagen", so formulierte es G. Hausmann in Braunschweig, "es kann heute ernstlich nicht mehr daran gedacht werden, eine eigenständige Landpädagogik zu verteidigen oder die Landpädagogik unter dem Gesichtspunkt weiterzuentwickeln, da auch das Land zunehmend und durchgreifend durch Momente der Urbanisierung in 'Mitleidenschaft' gezogen wird.



Es geht um etwas grundsätzlich anderes. Dies andere läßt sich mit einem gängigen Schlagwort kennzeichnen: der 'Modernitätsrückstand' unseres Bildungswesens ist eklatant" (12). Hausmann schlägt daher vor, das neuartige der Herausforderung auch neu zu benennen; in Anlehnung an

"Prospektive Pädagogik ist ein Unternehmen, das mit den Mitteln der Wissenschaft einen Vorgriff ins Künftige unternimmt"

den von der OECD geprägten Begriff einer "éducation prospective" sei es sinnvoll von einer prospektiven Pädagogik zu reden. Sie sei ein Unternehmen, das mit den Mitteln der Wissenschaft einen Vorgriff ins Künftige unternimmt (13).

Auf Braunschweig folgten noch ein oder zwei landpädagogische Kongresse und seither - inzwischen seit mehr als einem Jahrzehnt - gibt es ein solches Forum der ländlichen Schul- und Bildungspolitik nicht mehr. Die Anpassung der Lehrpläne und Schulformen an die Bildungsbedürfnisse der industriellen und postindustriellen Gesellschaft, an die Moderne ist durchgehend vollzogen. Unterschiede zwischen Stadt und Land sind im Alltag des Schullebens kaum noch auszumachen, wengleich die Schulzentren in den dünner besiedelten Gebieten bei abnehmenden Schülerzahlen nicht selten zum Problem werden. Die Weiterentwicklung ländlicher



Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

Schulsysteme zu integrierten Gesamtschulen scheint angesichts erheblicher gesellschaftspolitischer Widerstände keine Lösung zu sein. Wie auch immer, 'Land' ist in den allgemeinbildenden Schulen kein spezifisches bildungspolitisches Thema mehr.

Landpädagogik und ländliche Erwachsenenbildung

Die Auseinandersetzungen um eine eigenständige Landpädagogik wurden in der Hauptsache stets dann geführt, wenn es um Reformen des allgemeinen Schulwesens auf dem Lande ging. Die ländliche Erwachsenenbildung, deren Ursprünge bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückreichen, zeigte sich davon merkwürdig unberührt. Zwar lassen sich die pädagogischen Reformwellen in abgeschwächter Form auch in der Erwach-

senenbildung auf dem Lande nachzeichnen, dennoch hat sich dort der landpädagogische Ansatz in vielfach modifizierter Gestalt bis in die Gegenwart erhalten. Es ist hier nicht der Ort, über die weitverzweigte Geschichte der ländlichen Bildungsarbeit zu berichten (14), vielmehr sollen kurz die ländlichen Heimvolkshochschulen zur Sprache kommen, die jeweils nach den Weltkriegen in größerer Zahl entstanden sind und in konfessioneller oder berufsständischer Trägerschaft geführt werden. Das Datum dieser Gründungen signalisiert dabei meistens auch schon den Anlaß. Im Vorfeld der Gründung der Niedersächsischen lutherischen Volkshochschule Herrmannsburg führte beispielsweise der Gründer und erste Schulleiter Georg Haccius im Sommer 1919 aus: "Das Bedürfnis nach reiferer und tieferer Fortbildung auch unserer ländlichen Jugend macht sich immer dringender geltend. Der Krieg mit seinen Erfahrungen ihres Wertes hat das Verlangen danach gestärkt" (15). Von ähnlichen Überlegungen ließ sich auch Fritz von Bodelschwing leiten, als er 1919 die Ev. Heimvolkshochschule Lindenhof inmitten der Betheler Anstalten gründete. Theodor Burckhardt, der erste Schulleiter, warb seinerzeit für das neue Unternehmen mit folgenden Worten: "Die Überlebenden werden es lernen müssen, für ihr Vaterland zu leben; ob sie wollen oder nicht, sie müssen's. Gibt's einen Weg, den weiten Kreisen unseres Volkes unser Vaterland lieb zu machen?" (16)

Die Idee der Heimvolkshochschule stammt von dem dänischen Pfarrer Grundtvig, der in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts die ersten Schulen dieser Art in Dänemark gründete. Es ging ihm vor allem darum, das Selbstbewußtsein der bäuerlichen Bevölkerung auf konservativ-christlicher Grundlage zu stärken (17). Grundtvig stellte der klassischen Bildungsschule eine "Schule des Lebens" entgegen. Die ländliche Heimvolkshochschule ist der Erziehung zum Leben und zur Gemeinschaft verpflichtet, sie soll "die Erfordernisse des Lebens zum Ziele der Schule machen und das Leben so nehmen, wie es wirklich ist."

Auch die Bildungsarbeit der ersten und dann auch der späteren ländlichen Heimvolkshochschulen in Deutschland richtete sich in erster Linie an die bäuerliche Bevölkerung. Dabei spielen die sogenannten "langen Kurse" von mehrwöchiger bis mehrmonatiger Dauer eine herausragende Rolle. Sie waren und sind vielfach in ihren Lernangeboten auf den bäuerlichen Berufsnachwuchs in ländlicher Hauswirtschaft und landwirtschaftlichem Betrieb zugeschnitten. Die fachliche Ausbildung steht dabei aber nicht im Vordergrund, sondern die allseitige Persönlichkeitsbildung. Zwar

wurde in den Anfangsjahren auch versucht, das Bildungsdefizit des Schulwissens aufzuarbeiten; mit der Verbesserung der allgemeinen Schulsituation auf dem Lande einschließlich des beruflichen Ausbildungswesens verstärkte sich jedoch die politische und kulturelle Bildung sowie das soziale Lernen, d.h. die Einübung in gemeinschaftliche Lebensformen. Bemerkenswert ist, daß die Absolventen der

"Unterschiede zwischen Stadt und Land sind im Alltag des Schullebens kaum noch auszumachen"

"langen Kurse" sich nicht nur in Altschüler- und Freundeskreisen meistens lebenslang an ihre Heimvolkshochschule binden und die Bildungsarbeit fördernd begleiten, sondern daß viele von ihnen wichtige Ehrenämter in Politik und Gesellschaft übernommen haben. Damit realisiert sich in der geräuschlosen und jenseits aller ideologischen Gefechte geleisteten und zu leistenden Bildungsarbeit der Heimvolkshochschulen ein erheblicher Teil jener Landpädagogik, der in den bildungspolitischen Schlachten der Nachkriegszeit der Garaus gemacht wurde.

Das Land als neue pädagogische Herausforderung

Die Arbeit der ländlichen Heimvolkshochschulen hätte längst ihre Existenzberechtigung verloren, wenn sie sich nur an den Traditionsbeständen einer übernommenen bäuerlichen Lebenswelt orientiert hätte. Ihre Arbeit war und ist immer an den Bildungsbedürfnissen der Zeit ausgerichtet, so daß Tradition und Moderne hier aufeinandertreffen und zu neuen Lebensperspektiven führen. Dafür sorgen schon die jungen Kursteilnehmer/innen, die den Konflikt mit der Elterngeneration in die Seminare und Kurse mitbringen und nach Lösungen suchen.

In jüngster Zeit wird zunehmend deutlich, daß die schul- und bildungsreformerischen Anpassungen an die Industriegesellschaft auf Widerspruch stoßen. Vor allem engagierte jüngere Menschen gewinnen die Einsicht, daß weite Teile des ländlichen Raumes zu einem Rest- und Funktionsgebiet einer weithin verstädterten Gesell-

schaft degenerieren. Es stimmt wohl, das Land kann sich aus der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung nicht einfach ausklinken. Aber es ist nicht zu übersehen, die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen und die natürlichen Ressourcen des ländlichen Raumes sind wachsenden Belastungen ausgesetzt. Ohne daß hier auf Einzelheiten näher eingegangen werden kann, es wird doch deutlich: das Land stellt nicht nur eine politische, sondern auch eine große pädagogische Herausforderung für die Zukunft dar.

Landpädagogik als *éducation prospective*, das heißt vor allem, über die Funktionen und das Selbstverständnis ländlicher Räume im gesellschaftlichen Prozeß neu nachzudenken und die Ergebnisse in die Bildungsprogramme an Schulen und Hochschulen einzubringen. Dabei kann es nicht mehr um abgeschirmte ländliche Lebensbereiche gehen, die vor den negativen Folgen der Zivilisation zu schützen sind. Es kann vielmehr nur um die Einübung und Sicherung in lokale und regionale Lebensbezüge gehen, in denen zugleich die Verantwortung für globale Lebenszusammenhänge gestärkt wird. Drei Fragen- und Aufgabenkreise drängen sich dabei besonders in den Vordergrund:

- Die soziale Frage auf dem Lande, von der vor allem, aber nicht nur bäuerliche Familien betroffen sind, die mit ihren Betrieben nicht mehr über die Runden kom-

men und für die Zukunft keine Perspektiven sehen. Um neue Lebensperspektiven geht es auch bei jungen und älteren Menschen, die angesichts der sozio-strukturellen und demographischen Entwicklungen an den Rand gedrängt werden.

- Die ökologische Frage, die insbesondere auf dem Land virulent ist, auch wenn fast alle darin verstrickt sind.

- Schließlich die globale Frage der Weltoffenheit und Weltverantwortung, die nach weltweiten Lösungen der gerechten Teilhabe an lebenswichtigen Gütern und Leistungen drängt.

Keine Konzeption künftiger Schul- und Bildungspolitik wird es sich leisten können, diese Fragen nicht aufzunehmen. Zwar geht es hier letztlich um politische Lösungen, aber es ist inzwischen allseits bekannt, daß politische Entscheidungen in den Köpfen der Menschen vorbereitet sein müssen. Darin liegt die große Herausforderung der ländlich orientierten Schul- und Erwachsenenbildung.

Literaturhinweise:

- (1) Wilhelm Seedorf, *Landvolkerziehung, Zielsetzung der gesamten Bildungsfragen des Landvolkes*, Hiltrup 1956.
- (2) Zit. nach: Georg M. Rückriem, *Die Situation der Volksschule auf dem Lande*, München 1965, S. 10.
- (3) Zit. nach: Rückriem, a.a.O., S. 230.
- (4) Fritz Blättner, zit. nach Rückriem, a.a.O., S. 231.

(5,6) Rückriem, ebenda.

(7) Fredeburger Leitsätze zur Landschulreform und Lehrerbildung, in: *Bauern- und Bauernbildung*, hrsg. von Werner Lennartz, Bonn, o.J., S. 48.

(8) *Neue Bildungswege und Ausbildungsformen für die ländliche Welt*, 6. Landpädagogischer Kongreß in Rendsburg, Arbeiten der DLG, Band 79, Frankfurt 1962, S. 30 f.

(9) Z.B. Aurin, K., *Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum*, Villingen 1966. Peisert, H., *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*, München 1967.

(10) E. Rehwinkel, *Begrüßungsansprache*, in: *Moderne Schulformen im ländlichen Raum*, Arbeiten der DLG, Band 123, Frankfurt 1969, S. 10.

(11) Herbert Kötter, *Anforderungen an eine zukunfts-gerechte Schule aus der Sicht eines Sozialökonom*, in: *Moderne Schulformen im ländlichen Raum*, a.a.O., S. 27.

(12) G. Hausmann, *Anforderungen an eine zukunfts-gerechte Schule aus der Sicht eines Pädagogen*, in: *Moderne Schulformen*, a.a.O., S. 42.

(13) G. Hausmann, ebenda, S. 37.

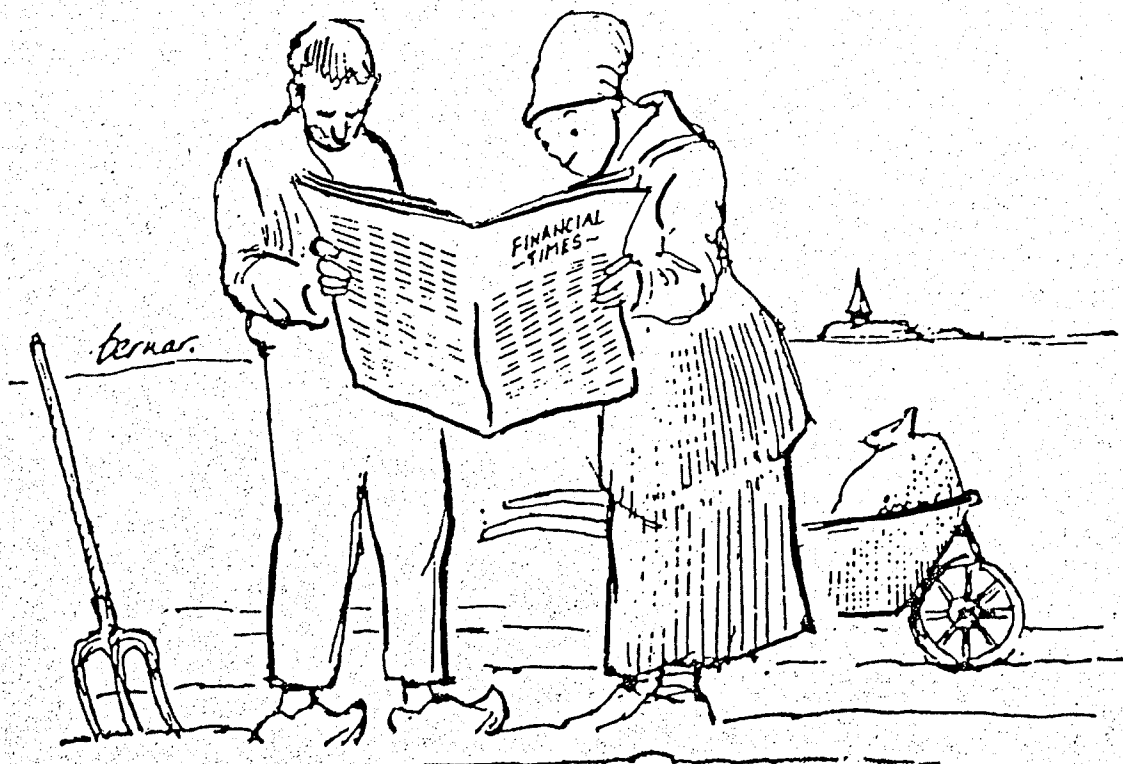
(14) Vgl. Ulrich Klemm, *Von der Bauernbildung zur Provinzarbeit*, in: U. Klemm, K. Seitz (Hrsg.), *Das Provinzbuch*, Bremen 1989, S. 130 ff.

(15) Georg Haccius, *Eine niedersächsische lutherische Volkshochschule für unser Landvolk in der Heide*, in: *Bildung und Bindung*, Hermannsburg 1969, S. 14.

(16) Theodor Burckhart, *Eine christliche Volkshochschule*, in: *Bethel* 8/9 Jg. 1919, S. 129 f.

(17) Vgl. Hermann Scheile, *Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Situation der deutschen Heim-Volkshochschulen*, in: Vogel N., Scheile H., *Lernort Heimvolkshochschule*, Paderborn 1983.

Dr. Willi Heidtmann ist Leiter der Heimvolkshochschule Lindenhof in Bielefeld-Bethel und Vorsitzender des "Ausschusses für den Dienst auf dem Lande in der EKD". Er lehrt darüberhinaus Agrarsoziologie an der Fachhochschule Osnabrück. Von 1965 bis 1976 war Willi Heidtmann als stellvertretender Leiter der Agrarsozialen Gesellschaft ASG tätig.



Die Bedeutung und Richtung der heutigen Landvolkbildung

Wir stehen heute im Zeichen einer Landbewegung und einer Landvolkbewegung. Die Aufgewühltheit unseres wirtschaftlichen, kulturellen und nationalpolitischen Lebens hat das bedingt. Man sieht im Lande die Möglichkeiten eines Ausweges aus den Nöten der Gegenwart. Kulturell gesehen, wenden wir uns nicht nur dem Natürlichen, Einfachen, Ursprünglichen wieder zu, sondern wir gebrauchen zum kulturellen Neuaufbau, dessen Notwendigkeit überall gespürt wird, seelische und geistige Kräfte, die aus dem ländlichen Leben allein kommen können und das Wesentliche unseres Lebens immer neu zu beleben fähig und geeignet sind. Wir ringen um Neuformung unseres Gemeinschaftslebens. Das Maschinenzeitalter hat es zerstört. Aus dem Maschinenzeitalter heraus muß es aber wieder aufgebaut werden. Dazu sollen die an der Natur gewordenen Kräfte eingesetzt werden.

Gleich in den ersten Anfängen dieser Bewegung zu einer neuen Gemeinschaft geschah eine Bewegung zum ländlichen Lebensraum hin. Die Jugend verließ das Beengende der Städte (beengend äußerlich, besonders aber auch innerlich), und suchte in der Weite der Landschaft und in der Berührung mit dem Lande Freiheit aus so vielem, was das Wollen belastete und hemmte, suchte weiter Gebundenheit aus dieser neuen Freiheit heraus. Diese neue Gebundenheit erhielt für sie an vielen Stellen Triebkräfte aus unmittelbar im Ewigen verwurzelten Erlebnissen, die dem Menschen immer wieder unverändert aus dem ländlichen Dasein vor Geist und Seele treten. Da wird ihm immer wieder deutlich, wie sehr sein Leben abhängt von Kräften, die er doch nicht meistern kann, und der trügerische Schein des Lebens der Stadt und Technik, der uns glauben machen möchte, daß unsere Kräfte ausreichen, aus völliger Freiheit unseres Daseins unser

Leben zu gestalten, verfließt, um den Menschen an seine Bindungen an das Ganze des Lebens und des Seins zu erinnern. (...)

Die Landbewegung ist ganz besonders eine deutsche Angelegenheit und von der größten Bedeutung für unser nationales Schicksal. Wir stehen nicht nur vor der Aufgabe, der Masse unserer Bevölkerung Existenzmöglichkeit zu verschaffen, sondern wir haben die Aufgabe des Neuaufbaus unseres Volkslebens und der Stärkung der geistigen und seelischen Volkskräfte zur Bezwingung der ungeheuerlichen Schwierigkeiten, denen unser Volk heute ausgesetzt ist. (...) Dabei stellt sich vor uns die Frage des deutschen Ostens. (...)

Die Landvolkbildung hat also weder allein wirtschaftliche noch nur kulturelle oder allein politische Gründe. Sie vollzieht sich aus der Ganzheit unseres heutigen nationalen Daseins. Es geht um ein von neuen geistigen Kräften durchpulsstes Werden, das seinen deutlichsten Ausdruck in den Bindungen findet, die Menschen unter sich eingehen, in Familie, Heimat, Volk, Staat. (...)

Es gilt erst einmal diese Provinz zu erobern. Es gilt ihre Eigenart wirksam zu machen. (...) Bedeutet diese Eroberung Unterjochung, wird sie für die neue Formung wertlos. Es geht um Entwicklung der Eigenart des Landes, um Bewahrung vor verfälschenden fremden Einflüssen, um Kraftentwicklung aus dem Lande heraus zur eigengesetzlichen Behauptung in einer neuen Situation. (...)

Es geht nicht um die Erweiterung des Bezirks städtischer Kultur (...). Es geht um die Formung eines neuen Landmenschen und eines neuen Landlebens. (...)

Es stoßen zusammen die frühere Welt des Landes mit ihrer Abgeschlossenheit, ihrer Kulturferne, ihrer Naturnähe, ihrer Unberührtheit, ihrer Ferne von wesentlichen anderen Einflüssen, ihrer traditionsgebundenen in sich geschlossenen Lebenshaltung mit der in der Stadt und Industrie und Technik gewordenen neuen Welt der Maschine, der Zivilisation, der Aufklärung, der Diesseitigkeit, des Kapitalismus, des Individualismus, des Sozialismus usw. (...)

In solcher Zeit hat die Erziehungs- und Bildungsarbeit besondere Aufgaben. Die Fragen ländlicher Bildung und Erziehung sind heute sehr viel wichtiger als viele der Fragen städtischer Bildung und Kultur, die bisher fast allein uns beschäftigt haben. (...)

Das alles wirkt sich um so stärker aus, je weniger da ist, ihm (dem Menschen) manches zu verschleiern und ihn über Abgründe hinwegzutäuschen, wie das eben beim Stadtmenschen der Fall ist, in Vergnügungen, Kino, Veranstaltungen usw. Der Landmensch steht immer unmittelbar vor den letzten Fragen und Entscheidungen und deshalb wird er sich so stark der Krise bewußt. Dieses Bewußtsein bedeutet nicht Beherrschen der Situation. Vielmehr führt es zu Widerstreben gegen Wirtschaftliche, politische, weltanschauliche Ereignisse, Einstellungen, Erlebnisse aller Art zu Unruhe, Rastlosigkeit, Aufbegehren, Trotzhaltung, Sichinsichselbstzurückziehen. (...)

Es werden also hier gleichzeitig neue Verhältnisse und andere Menschen geformt. (...)

Auszüge aus:

Hans Fuchs: Erziehung zum Lande. Langensalza 1933, S. 1-5.

In den alten Heimatgedichten

In den alten Heimatgedichten reimte sich noch Not auf Brot, lügen auf fügen, Tat auf Saat, Wiege auf Siege, Orden auf Morden, Stube auf Grube, schuldigen auf huldigen, Gott auf Schafott, Kindheit auf Blindheit, lebend auf bebend, und Dank auf Gestank.

Walle Sayer