

Deutsche Landerziehungsheime

Konzepte und Erfahrungen

5

Otto Seydel

Die Einheit von Leben und Lernen – Fragen zur Konzeption der Landerziehungsheime

Bericht über eine Tagung der Pädagogischen Arbeitsstelle der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime

„Malt, zeichnet ein Symbol oder Bild, in dem ihr eure spontanen Einfälle zum Thema ‚Einheit von Leben und Lernen‘ darstellt. Es kommt dabei auf keinen Fall auf Schönheit oder Perfektion an. Malt, was euch einfällt!“ – Ein überraschender Start des Wochenendseminars in Kirchberg, das ausdrücklich als *Theorieseminar* ausgewiesen war. Verwunderung und leichte Schwellenängste sind die erste Reaktion („Ich habe zwanzig Jahre nicht gemalt . . .“). Doch das Verfahren repräsentiert selbst ein Stück weit das Thema: Die Konzeption aller vertretenen elf Landerziehungsheime wird wesentlich bestimmt durch den Anspruch, die „Einheit von Leben und Lernen“ als „Einheit von Kopf, Herz und Hand“ zu verwirklichen – es ist nur konsequent, wenn dieser Anspruch auch in den Lehrerfortbildungsseminaren der Landerziehungsheime verwirklicht wird. Das anfängliche Zögern schwand schnell, der visuelle Einstieg („mit Herz und Hand“) bewährte sich: starke persönliche Beteiligung, unmittelbarer Kontakt zum Thema. Das Ergebnis der Malversuche: Die Mehrzahl der 18 Bilder zeigte eine gespannte oder sogar gebrochene Beziehung zwischen Leben und Lernen. Unvermittelt blieb die Gegenüberstellung von heiler, idyllischer Natur, bzw. Internatsschule und einem zerstö-

renden/zerstörten Leben „draußen“. Oder aus anderer Perspektive: hier das intensive Internats*leben* der Schüler, dort – von ihrem „wirklichen“ Leben abgetrennt – das *Lernen* in der Schule. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bilder führten von selbst zu zahlreichen Fragen: Wie ist die Tatsache zu interpretieren, daß die meisten Bilder nicht die Einheit, sondern die Brüche zeigten? Sind dies nur Stereotype, die sich am leichtesten zeichnen lassen? Sind es Indizien einer konzeptionellen Krise? Sind es Hinweise, daß der Anspruch einer Einheit im Sinne eines harmonischen Ineinandergreifens gar nicht zu verwirklichen ist? Kann ich selbst – als Lehrer – überhaupt diesen ganzheitlichen Anspruch verwirklichen? Werden mit der Formel von „Leben und Lernen“ nicht zum Teil völlig unterschiedliche, zum Teil sogar widersprüchliche Sachverhalte beschrieben?

Wie wird das Einheitspostulat in den Landerziehungsheimen verwirklicht?

Im Blick auf die letzte Frage wurde zunächst eine Bestandsaufnahme aus den verschiedenen vertretenen Heimen versucht. Dabei stellte sich heraus, daß das Ziel einer Einheit von Leben und Lernen auf mehreren Ebenen angegangen wird:

- mit der *architektonischen* Gliederung, die Unterrichts-

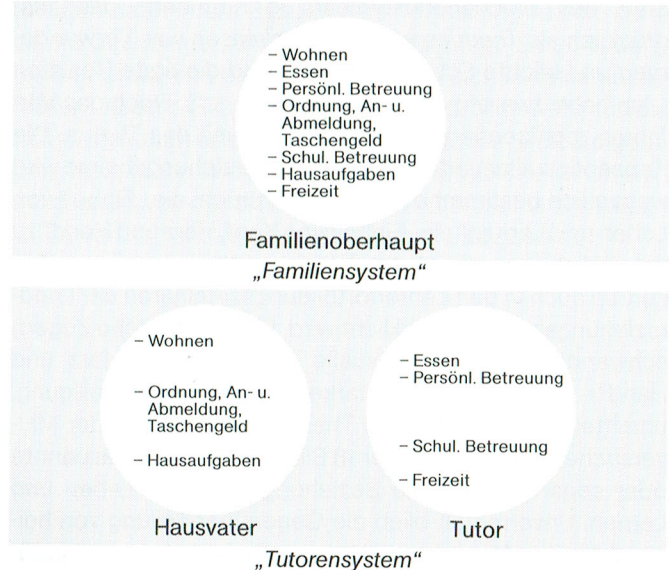
räume, Internatsgebäude und Lehrerwohnungen zu einer mehr oder weniger geschlossenen Einheit zusammenfaßt;

- mit der *sozialen Organisation*, indem die Schulgemeinschaft identisch ist mit der Lebensgemeinschaft, die Wohnen, Essen, Freizeit, persönlichen Bereich usw. einschließt;
- mit der besonderen Definition der *Lehrerrolle*, der neben Unterrichtsaufgaben auch Erziehungs- und Betreuungsfunktionen im gesamten Alltag des Schülers zugewiesen sind;
- mit dem Angebot besonderer *Unterrichtsinhalte* und *-methoden* im Schulbereich (z. B. Projektunterricht) sowie mit der Gestaltung des Internatslebens (Ämter, Dienste, Freizeitaktivitäten).

Mit welchem „Internatssystem“ soll die Einheit verwirklicht werden?

Bei den Berichten aus den Heimen war besonders augenfällig der Unterschied in der sozialen Organisation bzw. der Definition der Lehrerrolle. Drei idealtypische Internatssysteme – mit zahlreichen Mischformen – kristallisierten sich heraus; alle drei stellen Versuche dar, die Einheit von Leben und Lernen über die Definition der Lehrerrolle zu sichern: das „Familiensystem“ (u. a. Odenwaldschule, Hermann Lietz-Schulen, LSH am Solling, Ecole d'Humanité), das „Tutorensystem“ (Louisenlund, Neubauern, Salem, Birklehof), das „Kooperationssystem“ (Kirchberg, Steinmühle). Die folgende Graphik zeigt in etwas vereinfachter Form die

Aufgabenverteilung auf ein, zwei bzw. drei Erwachsene bei den drei verschiedenen Internatssystemen. Die „Konkurrenz“ dieser drei Systeme ist vermutlich unvermeidlich: Jedes System stellt in gewisser Weise den Versuch dar, bestimmte Fehlfunktionen der beiden anderen zu korrigieren. Eine Idealform dürfte es nicht geben, auch wenn jeder Vertreter einer Schule die Überzeugung einbringt, daß das eigene System das „wahre“ Landerziehungsheim darstellt. Es bleibt einer späteren Tagung vorbehalten, den Vor- und Nachteilen dieser drei Systeme – eingebunden in den jeweiligen Gesamtkontext – nachzugehen.





Mit welchen räumlichen Strukturen soll die Einheit verwirklicht werden?

Welche Abhängigkeit besteht zwischen der sozialen Organisationsform des Internatslebens und der architektonischen Gliederung? Zum einen ist sicherlich ein gewisser „genius loci“ des Internatskerns prägend: „Schloß“ oder „Kloster“ oder „Burg“ oder „Siedlung“ oder ... sie alle bilden eine mehr oder weniger abgeschlossene Einheit gegenüber der Außenwelt. Auffällig ist zum zweiten die Funktionsgliederung: Ein Teil der Schulen mischt Wohnbereich, Schulräume, Werkstätten und technisch-administrative Funktionsräume in einem Gebäude (z. B. Louisenlund, Birklehof, Neubeuern, Salem), andere trennen diese Bereiche. Die meisten Heime, die bei dem Internatssystem eine deutliche Funktionstrennung aufweisen (Tutorensystem, kooperatives System) mischen die Funktionen bei der Gebäudenutzung. Die Heime dagegen, die mit dem Familiensystem eine ganz enge Verbindung von Leben und Lernen über die Person des Erwachsenen schaffen, scheinen eine gegenläu-

fige Tendenz zu haben. Sie trennen die Funktionen durch Zweckgebäude. Architektonischer Zufall? Planvolles Konzept? Unbewußtes Ausgleichsstreben?

Welche Gefahren sind mit der Forderung nach einer Einheit verbunden?

Die angedeutete „räumliche“ und „soziale“ Einheit eines Landerziehungsheimes führt nun aber nicht automatisch zu einer pädagogisch qualifizierten Einheit von Leben und Lernen. Bleibt es bei einer bloß räumlichen und formal-organisatorischen Verwirklichung dieses Anspruchs, könnten sogar mögliche negative Folgen die gute Absicht in ihr Gegenteil verkehren. Dann könnte sich verschärft die Frage stellen, ob das Einheitspostulat

- zu einer unzureichenden Vorbereitung auf die Erfordernisse einer modernen Industriegesellschaft führt? Sind Ganzheit, Überschaubarkeit, Geborgenheit, Einheit der Lebensbereiche nicht eine nostalgische „Heile-Welt-Fiktion“? Müssen die Kinder in einer modernen Industriegesellschaft nicht gerade lernen, umzugehen mit der Segmentierung der verschiedenen Funktionsbereiche (Arbeit, Freizeit, Familie etc.), mit der Vielfalt der Bezugssysteme, mit der Anonymität von Großorganisationen, mit konfliktreichen gesellschaftlichen Interessengegensätzen?
- zu einer radikalen Überforderung der Erwachsenen führt? Wie können diese das Double-Bind-Dilemma vermeiden, wenn sie zugleich liebender, annehmender Elternersatz und zugleich notengebender, selektieren-

der Funktionsträger des Schulsystems sein sollen? Wie können sie das emotionale Zuwendungsbedürfnis, das gerade bei jüngeren Kindern aus einer gestörten Sozialisation schier unersättlich ist, für eine ganze Gruppe stillen?

- zu einer äußerlichen Pädagogisierung aller Lebensvollzüge der Kinder verführt? Vom morgendlichen Zähneputzen bis zur abendlichen Freizeitaktivität, von den Schlafgewohnheiten bis zur ersten Liebe – alles soll sinnvoll geplant und kontrolliert werden. Muß da der Erwachsene nicht in pädagogische Allmachtsphantasien verfallen, die zwangsläufig in entsprechende Versagensgefühle sich verkehren? Muß das Kind nicht ein Doppelleben führen, indem es sich einerseits anpaßt, andererseits Entlastungsstrategien in nicht kontrollierbaren Bereichen sucht? Die Forderung nach einer Einheit von Leben und Lernen könnte so verstanden in die Zwänge einer „totalen Institution“ umschlagen.

Was soll durch die Einheit von Leben und Lernen positiv erreicht werden?

Die Forderung nach einer „ganzheitlichen“ Pädagogik, in der Leben und Lernen miteinander verbunden werden, gerät leicht in den Verdacht, einem vordergründigen Harmoniestreben Vorschub leisten zu wollen. Drei falsche Vorstellungen, die mit diesem Begriff häufig verbunden werden, sollen hier korrigiert werden. Mit „Ganzheit“ soll zunächst die Ganzheit der Person gemeint sein, also der Versuch, die Abspaltung eines bloßen Wissensmenschen

zu vermeiden. Mit Ganzheit soll zum zweiten die spannungsvolle Präsenz durchaus widersprüchlicher Lebensbereiche und gesellschaftlicher Interessen gemeint sein. Der Begriff Ganzheit darf also nicht die Illusion nähren, daß die Insel eines abgeschiedenen Internats die „heile“ Welt ohne die Konflikte der „bösen“ Gesellschaft zuläßt, als könnten die Kinder in der sterilen Retorte eines abgeschlossenen Internats gleichsam infektionsfrei gedeihen. Mit dem Begriff Ganzheit soll zum dritten angedeutet werden, daß das jeweilige Kind radikal ernst genommen wird in seiner Eigenständigkeit. Der Begriff Ganzheit darf also nicht die Illusion nähren, als sei das *Leben* eines Kindes zur Gänze in ein Curriculum zu verpacken, „lehrbar“.

Positiv formuliert: Die Einheit von Leben und Lernen soll verwirklicht werden, indem in drei verschiedenen Bereichen Wechselbeziehungen zwischen gleichwertigen Zielen ermöglicht werden:

- die Wechselbeziehungen bei der Förderung und Entfaltung der intellektuellen, sozialen, ästhetischen und emotionalen Anlagen und Möglichkeiten;
- die Wechselbeziehungen zwischen der freien Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen einerseits und seiner Befähigung und Verpflichtung andererseits, als politischer Mensch in einem demokratischen Gemeinwesen konfliktfähig, sozial und verantwortlich zu handeln;
- die Wechselbeziehungen schließlich zwischen dem schöpferisch gestaltenden Menschen und der lebenspendenden Natur.

Wie werden diese Ziele im pädagogischen Alltag verwirklicht?

Der Verwirklichung dieser komplexen Ziele kann man sich im Alltag im Normalfall nur nähern. Gelungene Beispiele, die bei der Bestandsaufnahme erwähnt wurden, bezogen sich fast ausschließlich auf Aktionen und Projekte, die sich aus dem Internatsleben heraus entwickelt hatten. Auf die Frage: „In welchen Situationen hatte ich *Schwierigkeiten*, eine Einheit von Leben und Lernen zu befördern/herzustellen?“ stellte sich bei einer Stichwortsammlung heraus, daß alle Teilnehmer fast ausschließlich den Unterricht nannten. Auffällig waren dabei die Unterschiede in den Ursachenzuschreibungen, mit denen angedeutet werden sollte, warum die „Einheit“ hier nicht zu verwirklichen sei. Die Deutungsmuster setzten z. B. an bei: dem schwierigen Schüler, der Gruppengröße, dem Zeitrahmen, den Unterrichtsinhalten, dem Notendruck, dem Selektionszwang, den Elternerwartungen, den Lehrplananforderungen und vielem mehr. Es wird für die zukünftige Entwicklung zu fragen sein: Welche dieser Faktoren sind in einem Landerziehungsheim – einer „freien Schule“ – im Prinzip änderbar? Welche Faktoren sind von uns nicht zu beeinflussen? Welche Ursachenzuschreibungen sind nur Rationalisierungen dafür, daß ich als Lehrer selbst ein gebrochenes Verhältnis zu meinen Unterrichtsinhalten habe, daß ich selbst die „Einheit von Leben und Lernen“ nicht repräsentiere?

Auf dem Hintergrund dieser Bestandsaufnahme und Problemsammlung konzentrierten wir uns im weiteren Verlauf der Tagung auf die Vorstellung und Diskussion von zwei

Modellen, die Ansätze dafür liefern, wie gerade im Blick auf den Unterricht die Einheit von Leben und Lernen verwirklicht werden kann. Christel Grünenwald berichtete über das Konzept und den Alltag in der Ecole d'Humanité, als Exilschule in der Schweiz von Paul Geheeb gegründet. Otto Herz stellte Prinzipien und Beispiele der Community-Education-Bewegung vor.

Sind Prinzipien der Ecole d'Humanité auf bundesrepublikanische Verhältnisse übertragbar?

Die Beschreibung des Schulsystems der Ecole muß sich in diesem Tagungsbericht auf knappe Stichworte beschränken:

- konsequenter Epochenunterricht am Vormittag: über einen Zeitraum von ca. 5–7 Wochen jeden Tag vormittags nur 3 Fächer, und zwar jeden Tag die gleichen. Nach 7 Wochen bzw. 1 Trimester werden vom Schüler selber neue Kurse gewählt. Wahlgesichtspunkte sind einerseits Neigung, andererseits Notwendigkeit im Blick auf den angestrebten Abschluß (die Ecole ist eine integrierte Gesamtschule);
- die theoretischen Fächer werden auf den Vormittag beschränkt, am Nachmittag finden praktische Arbeitsgemeinschaften, Sport etc. statt;
- keine Klassen, sondern jahrgangsübergreifende kleine Kurse, je nach Fach leistungshomogen oder leistungsheterogen zusammengesetzt;
- keine Zeugnisse, statt dessen Lehrerberichte und Schülerberichte über Arbeitsfortschritt und Schwierigkeiten,

Kursatmosphäre etc. jeweils am Ende einer Epoche;

- zentrale Bedeutung des sozialen Lernens, orientiert an Prinzipien der „Themenzentrierten Interaktion“.

Alle genannten Organisationsprinzipien basieren auf einer pädagogischen Grundüberzeugung, in der sich die Forderung nach einer Einheit von Leben und Lernen widerspiegelt: *Jedes Kind will und kann von sich aus lernen* – darum kann und muß innerhalb eines bestimmten Rahmens die Verantwortung für den Lernprozeß radikal in die Hände des Kindes zurückverlegt werden. Nur so ist es möglich, daß das Kind das Lernen mit *seinem* Leben verbindet.

Die lebhafteste Diskussion über die Frage, inwieweit Ansätze der Ecole auf unsere Landerziehungsheime in der Bundesrepublik übertragbar sind, blieb kontrovers. Auf der einen Seite stehen als Einwände gegen eine Übertragung vor allem: Elternerwartung und ökonomische Zwänge (eine Ecole in der Bundesrepublik müßte vermutlich auf die staatliche Anerkennung verzichten!), Lehrplandruck, andere Schulkultur, Verhaltensmuster der Lehrer, traditionelle Strukturen unserer Landerziehungsheime und vieles andere. Auf der anderen Seite steht die Überzeugung, daß viele Freiräume, die wir vor allem in der Unter- und Mittelstufe haben, noch ungenutzt sind. Es müßte möglich sein, die Prinzipien der Ecole so zu abstrahieren, daß sie auf unsere bundesrepublikanischen Verhältnisse übertragen und für die spezifische Situation eines jeden Landerziehungsheimes weiterentwickelt werden könnten. Ausgehend von der oben genannten pädagogischen Grundüberzeugung könnten diese Prinzipien vielleicht lauten:

- Balance von persönlicher Entwicklung des Kindes, Entwicklung der Gruppe, Auseinandersetzung mit dem Stoff muß immer wieder neu gesucht werden;
- exemplarisches Lernen hat Priorität vor enzyklopädischem Lernen, selbstbestimmtes Lernen hat Priorität vor fremdbestimmtem Lernen, entdeckendes Lernen hat Priorität vor rezeptivem Lernen;
- theoretische, „wissenschaftliche“ Kurse oder praktisches Tun sind gleichberechtigt;
- Unterrichtsorganisation und Methoden müssen sich an den Leitzielen der Angstfreiheit und Selbsttätigkeit des Kindes orientieren.

Gewiß kann es nicht darum gehen, eine Ecole in der Bundesrepublik direkt zu imitieren. Die konsequente Auseinandersetzung mit diesem reformpädagogischen „Urgestein“ könnte den einzelnen Landerziehungsheimen jedoch vielleicht dazu verhelfen, die eigenen neuen Entwicklungsmöglichkeiten klarer zu sehen.

Können die Prinzipien der Community-Education-Bewegung auf die Landerziehungsheime übertragen werden?

Die Konzeption der Ecole d'Humanité wird durch den Versuch geleitet, eine Einheit von Leben und Lernen von der Person des Kindes aus zu verwirklichen. Nicht als Gegensatz, sondern als eine – vielleicht sogar notwendige – Ergänzung dieses Ansatzes kann die Community-Education-Bewegung betrachtet werden. Zusammengefaßt lauten die wichtigsten Prinzipien dieser Nachbarschaft-Schulbewegung:

- die unmittelbare Lebenswelt der Kinder hier und jetzt lie-

- fert die exemplarischen Inhalte des Unterrichts;
- die Kompetenz der Eltern wird gezielt in Unterrichtsprojekte einbezogen;
- Handwerker und andere praktisch kundige Menschen aus der unmittelbaren Umgebung werden für das praktische Lernen zur Hilfe herangezogen;
- die Lern- und Erfahrungsfelder außerhalb der Schule (Betriebe, Volkshochschulen, Jugendzentren, Museen usw.) werden planmäßig genutzt;
- Lehrer und Schüler greifen gemeinsam in sie betreffende kommunal-politische Prozesse ein.

Durch eine solche Öffnung der Schulen soll es möglich werden, daß das Kind lernt, sein Leben in einem gesellschaftlichen Zusammenhang zu begreifen.

Bei der Diskussion über dieses Konzept wurde deutlich, daß bestimmte Ziele, die ursprünglich zur reformpädagogischen Gründung der Landerziehungsheime geführt haben, auch in die Zielsetzungen der Community-Education eingehen. Jedes Landerziehungsheim wollte ursprünglich so etwas wie eine eigene sinnstiftende „Community“ darstellen, die in reger Wechselbeziehung zu ihrem sozialen Umfeld steht. Beispiele dafür waren die zu dem Heim gehörenden landwirtschaftlichen Betriebe, die der Selbstversorgung dienten und in denen die Schüler mitarbeiten mußten. Oder handwerkliche Arbeitsgemeinschaften (Innungen, Gilden etc.), die außerhalb der Schulen bei den Handwerkern der Umgebung praktiziert wurden. Seit dem Zweiten Weltkrieg hat sich jedoch in zweifacher Hinsicht ein problematischer Wandel vollzogen. Zum einen hat sich die Ten-

denz zur „Verschulung“ des Unterrichts durchgesetzt (vermutlich um die staatliche Anerkennung nicht zu verlieren und damit Elternerwartungen zu entsprechen). Die zweite Tendenz betrifft den technisch-administrativen Bereich, der zunehmend professionalisiert wurde: Küche, Gärtnerei, Hausmeisterei, Schreinerei usw. wurden entweder aus ökonomischen Gründen ganz nach außen verlagert oder von schuleigenen Mitarbeitern besetzt, die nur in Ausnahmefällen sich auch als Pädagogen fühlen. In fast allen Schulen ging der landwirtschaftliche Bereich als natürliches Erfahrungsfeld zunächst verloren. Allerdings sind in jüngster Zeit an vielen Schulen wieder gegenläufige Tendenzen erkennbar. Spiekeroog z. B. hat die Tierhaltung wieder aufgebaut, in anderen Schulen werden die Schüler zunehmend stärker auch im technischen Bereich oder in der Küche eingesetzt, indem jeden Tag ein Schüler vom Unterricht freigestellt wird, der ausschließlich in der Küche bzw. beim Hausmeister etc. hilft. Ohne Zweifel liegen hier für die Zukunft gute Chancen, daß die Community-Education-Bewegung und die Landerziehungsheimpädagogik sich wechselseitig befruchten.

Zwei Metaphern, die Otto Herz einbrachte, sollen die während der Tagung geweckten Reformhoffnungen zugleich dämpfen und anspornen. Einerseits: „Langfristig wirksame pädagogische Veränderungen vollziehen sich immer nur im Schnecken tempo.“ Andererseits: „Ein Überseedampfer, der in Hamburg Richtung New York startet und auf dem offenen Meer seinen Kurs nur um Bruchteile verändert, kommt an völlig neuen Ufern an.“



Ecole d'Humanité

Goldern/Schweiz

Schule Birklehof (Hochschwarzwald)
7824 Hinterzarten, Tel. 0 76 52/1 22-0
Leitung: Götz Plessing

Stiftung Deutsche Landerziehungsheime
Hermann Lietz-Schule mit den Heimen

Schloß Hohenwehrda (Kl. 5–10),
Tel. 0 66 73/12 01-2
Leitung: Dr. H. Joswig

Schloß Bieberstein (Kl. 10–13),
Tel. 0 66 57/80 72–80 71
Leitung: U. Kindscher
6417 Hofbieber (Rhön)

Hermann Lietz-Schule Spiekeroog
2941 Spiekeroog (Nordsee),
Tel. 0 49 76/413-414
Leitung: Dr. Hartmut Henke

Landerziehungsheim Stiftung Louisen-
lund mit den Heimen Carlsburg (Kl. 5–8)
2343 Winnemark, Tel. 0 46 44/71 16
und Louisenlund (Kl. 9–13)
2334 Güby Post Fleckeby, Tel. 0 43 54/1 70
Leitung: Hans-Georg Tönjes

Schule Marienau (Lüneburger Heide)
2121 Marienau, Tel. 0 58 51/5 17
Leitung: Wolf-Dieter Hasenclever

Schule Schloß Neubeuern (Inn)
Tel. 0 80 35/20 31-33
Leitung: Dr. Reiner Schmähling

Landschulheim Burg Nordeck
6301 Nordeck, Tel. 0 64 07/70 81
Leitung: Egon Trapp

Odenwaldschule (Bergstraße)
6148 Heppenheim/Ober-Hambach,
Tel. 0 62 52/7 10 77
Leitung: Dr. Wolfgang Harder

Landerziehungsheim Reichersbeuern
Max-Rill-Schule (bei Bad Tölz)
8175 Reichersbeuern, Schloßweg 1,
Tel. 0 80 41/60 41-60 42
Leitung: Hermann Schmid und
Gisela Schmid-Steinke

Schule Schloß Salem (Bodensee)
mit den Stufenschulen
Hohenfels (Kl. 5–7),
Salem (Kl. 8–11) und
Spetzgart (Kl. 12 und 13)
7777 Salem 1, Tel. 0 75 53/8 13 81
Leitung: Dr. Bernhard Bueb

Stiftung Landerziehungsheim
Schondorf am Ammersee
8913 Schondorf, Tel. 0 81 92/70 71
Leitung: Dr. Rolf Mantler

Stiftung Landschulheim am Solling
3450 Holzminden,
Tel. 0 55 31/30 01
Leitung: Oberstudiendirektor
Helmut Brückner

Landschulheim Stein an der Traun
8221 Stein, Tel. 0 86 21/20 55
Leitung: Olaf Ziegler

Urspringschule (Schwäbische Alb)
7933 Schelklingen 1,
Tel. 0 73 94/20 21-23
Leitung: Pfarrer und Oberstudiendirektor
Uli Teuscher

Schloß-Schule Kirchberg
7184 Kirchberg a. d. Jagst,
Tel. 0 79 54/85 51
Leitung: Heinz Borchers

Landschulheim Steinmühle
3550 Marburg/Lahn-Cappel
Tel. 0 64 21/4 10 25 (Internat)
0 64 21/4 10 27 (Schule)
Leitung: Dr. G.-U. Buurman (Internat)
K. Teichler (Schule)

Zinzendorf-Gymnasium
d. Herrnhuter Brüdergemeinde
7144 Königsfeld/Schwarzwald,
Tel. 0 77 25/80 01 40
Leitung: Dr. Hans-Jürgen Kunick

**Vereinigung
Deutscher Landerziehungsheime**

Am Schlachtensee 2
1000 Berlin 37
Tel. 0 30/8 01 20 79
