

Zeitschrift: Schweizer Schule

Band: 67 (1980)

Heft: 3

Artikel: Spielen in der Schule : Reform von innen nach aussen

Autor: Huber, Otto

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526742>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

ein Schüler mit seinen Konflikten und Problemen vorwiegend in der einen oder andern Bezugsebene des didaktischen Drei-

ecks liegen. Konflikte im Feld Schule pädagogisch sehen heisst auch, sie primär vom Kinde aus zu sehen.

Konfliktfelder

1. SCHÜLER → Stoff

2. STOFF → Schüler

3. SCHÜLER → Lehrer

4. Lehrer → Stoff → Schüler

5. Schüler ↔ Schüler

6. System → Schule

Kernkonflikte

Über-/Unterforderung, verminderte Leistungsmotivation

Informationslücken, fehlender Aufforderungscharakter, Nicht-Zulänglichkeit

Übertragungskonflikte, Verständnisbarrieren, nicht befriedigte Grundbedürfnisse, Beziehungskonflikte

Verstehenskonflikte, Selektions- und Entscheidungskonflikte

Paar- und Gruppenkonflikte

Unruhe, Diskontinuität, Verlust des Vertrauensprinzips durch übersteuerte Kontrolle und Kritik, Diskussion statt Gespräch, widersprechende Erziehungsstile

Ursachenbereiche

Intelligenz- und Anspruchsstruktur, Bedingungen im Milieu

Didaktisch-methodische Fehler

Sprachbarrieren, einseitige Kommunikation, Abwehrmechanismen, Übertragungen und Identifikationen

Intelligenz, Motivationen, Entscheidungsfähigkeit

Rivalität, Geschwisterproblematik, Aussenseiter-situation, Rollenproblematik

Störungen in der Organisation, ideologische Überforderungen und pädagogische Utopien, Politik an Stelle von Sachverstand.

(Fortsetzung folgt)

Spielen in der Schule – Reform von innen nach aussen

Otto Huber

«Es mussten wohl die Augen eines Krüppels sein; er humpelte auch, und die Pelerine, die ihm bis zu den Waden hinabreichte, schien einen Buckel zu verbergen, einen Auswuchs, irgendeine ungewöhnliche Missbildung. Plötzlich warf er die Zipfel dieses Umhangs über die Schultern zurück, näherte sich dem Winkel, wo die Schulranzen auf einem Haufen lagen, und nun sah man, dass sein Gang, diese lahme Hüfte, nur durch die

Art, wie er seine schwere Ledermappe trug, hervorgerufen wurde. Er liess die Mappe fallen und hörte auf, ein Krüppel zu sein, aber seine Augen behielten den gleichen Ausdruck.» Jean Cocteau, *Kinder der Nacht*

Lebensprobleme der Kinder und Jugendlichen

Hat sich die Schule wirklich verändert?
Sind die Beziehungen zwischen Lehrer und

Schüler persönlicher geworden? Liegt dem Bildungspolitiker, dem Erziehungswissenschaftler, dem Lehrer, einer Mutter, einem Vater wirklich etwas an einer Schulatmosphäre,

- die das eigene Selbst des Schülers berührt,
- in der das Kind seine ihm je eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten entwickeln kann,
- in der seine Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse ernst genommen werden,
- in der es seine schon gemachten Erfahrungen, sein bereits vorhandenes Können einbringen und mit neuem Wissen und neuen Fertigkeiten sinnvoll verknüpfen kann,
- die nicht durch rein ökonomische Massstäbe (Laufbahnen und grosse Löhne), durch rigorose Ein- und Unterordnung, durch Fremdbestimmung und Abhängigkeit bestimmt wird, sondern in der es Räume gibt für selbständiges Tun, in der Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen vordringliche Ziele sind, in der neben einer notwendigen Anpassung Widerstand geäussert und ausgetragen wird, in der gegenüber einem Leben, das immer mehr wirtschaftlichen und technischen Sachzwängen unterworfen wird, Kritik geübt wird und Alternativen gesucht und erprobt werden?

Wollen wir wirklich eine solche Schule, eine Schule, die sich am Kind orientiert und die damit nicht nur Bekanntes, Geplantes, Rationalisiertes, Bewusstes und Gewusstes, Geordnetes zulässt, sondern auch Neues, Ungeplantes, Phantasiertes, Unbewusstes und Ungewusstes, Chaotisches? Wollen wir wirklich eine Schule, in die unser Leben in dieser Gesellschaft hereingeholt wird? Mit einer Frage: Ermöglichen unsere Schulen ein Lernen am Leben, ohne die Kinder diesem Leben zu unterwerfen, oder verhindern sie es und ersetzen Leben durch Starrheit, Beengung, Zerstückelung, durch Gesichts- und Seelenlosigkeit?

Ich frage ausführlich, weil erst das Fragen bis in die Verästelungen hinaus die Kern- oder «Stamm»-Fragen durchsichtig macht. Zudem ist mir vieles wieder fragwürdig geworden, nachdem ich im Rahmen von Thea-

teraufführungen für Jugendliche mit ungefähr 15 Schulklassen habe sprechen können. Und ich muss sagen, dass ich aufgrund dieser Gespräche traurig, fast resigniert bin, dass ich zunächst einmal viel Mut verloren habe, dass ich vieles nicht verstehen kann.

Schüler schreiben und erzählen mir,

– dass sie sich oft verlassen und allein fühlen («Ich kann dem Lehrer nicht sagen, dass ich die Strafe nicht gerecht finde, und zuhause finden sie sowieso alles richtig, was der Lehrer sagt.»),

– dass ihnen die Schule meistens keine Freude macht, dass sie lustlos zur Schule gehen («Ich sehe zwar ein, dass ich etwas lernen muss, aber es ist alles so stur.» – Ich träume oft von der Schule, und dann gehe ich am Morgen schon mit einem komischen Gefühl in die Schule.»),

– dass sie sich nicht wehren können, dass sie keinen wirklichen Widerstand leisten dürfen («Wir werden immer aufgemuntert, unsere Meinungen zu sagen, aber wenn wir sie sagen, dann versucht der Lehrer, uns seine Meinung aufzuzwingen.»),

– dass sie zu wenig Möglichkeiten haben, ausserhalb der Schule Erfahrungen zu machen, Erfahrungen, die wieder in die Schule einfließen und das Leben dort aktivieren könnten («Die Schule verfolgt mich überall hin.» – «Ich habe keine Zeit für ein Hobby, ich habe fast keine freie Zeit neben Schule und Aufgaben.»),

– dass ihnen die ungebrochene Neugier, das spontane Interesse genommen werden («Wir haben so viele Prüfungen, dass ich nur noch lerne, was geprüft wird. Ich weiss, es ist blöd, aber was soll ich anderes machen? Ich brauche gute Noten, ich will später einmal studieren.»),

– dass sie sich nicht kennen, nicht kennenlernen können, ihre eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten, dass sie sich selbst entfremden («Ich habe fast keine Zeit für mich, aber wenn die Schule nicht wäre, wüsste ich gar nicht, was tun.»),

– dass sie oft nicht ernst genommen werden, sie als Kinder, Jugendliche mit ihren Ansichten, Gefühlen, Vorschlägen, Verhaltensweisen («Der Lehrer nimmt uns nicht ernst. Wir können nur mit einem hämischen

Lachen zeigen, dass wir nicht seiner Meinung sind.» – «Manchmal werden wir wie Babies behandelt, dann wieder wie Erwachsene.» – «Ich habe Angst vor den Erwachsenen. Ich kann sie nicht verstehen, und ich glaube, sie verstehen mich nicht.»).

Ich muss ein paar mögliche Missverständnisse ausräumen:

– Ich will nicht den Teufel an die Wand malen. Aber die Diskussionen, die ich mit Kindern und Jugendlichen führe, vermitteln mir vorwiegend diese Bilder. Ich komme nicht umhin anzunehmen, dass in den Schulen wieder offensichtlich eher ein autoritärer Ton angeschlagen wird.

– Ich weiss, dass es andererseits viele Pädagogen, Lehrer gibt, die unermüdlich an einer besseren Schule arbeiten, die sich für menschen-(kinder- und jugend-)freundliche Klassenzimmer einsetzen, die mit ihren Schülern, mit den Eltern, mit Behörden nicht nur reden, sondern auch etwas tun. Ich kenne eine Menge solcher Leute und kann ihre Arbeiten verfolgen.

– Einige Leser werden vielleicht dennoch entgegenhalten, dass ich alles durch die schwarze Brille sehe, dass ich einseitig verallgemeinern und dass ich solche Antworten bei den Schülern bewusst evozieren wolle. Dazu zwei Dinge: Erstens werden häufig Menschen gegenüber, die Mängel einer Einrichtung festmachen, solche Vorwürfe gemacht, und sie werden auf Gegenbeispiele verwiesen. Max Horkheimer¹ zeigt, dass gerade in solchen Fällen die Methode der Gegenbeispiele logisch unstatthaft ist. Wenn mir jemand antwortet, das seien alles alte Zöpfe, man tue alles für die Kinder, dann sind diese Behauptungen durch den Nachweis eines einzigen Gegenbeispiels widerlegt. Aber wenn ich auf dem Hintergrund von Gesprächen schreibe, dass sich die Schüler nicht ernst genommen fühlen, dann kann diese Kritik keineswegs durch eine Handvoll Beispiele von Zuwendung und Aufmerksamkeit vom Tisch gefegt werden. Zweitens glaube ich, dass wir nicht wahrhaben wollen, dass wir uns trotz aller Reformen zu wenig um das Seelische der Kinder kümmern. Vordergründig kann alles erträglich sein, im Hintergrund tut sich eine

öde Ebene von Angst, Leid, Lustlosigkeit, Verlassenheit, Verlorenheit auf.

Gründe für die Fehlentwicklungen

Ich will drei Hauptgründe nennen, die uns meiner Ansicht nach die Sicht auf die Seele der Kinder verdecken. Ich formuliere sie als Thesen:

– *Die Reformen sind – nicht global, aber in der Tendenz – zu sehr Reformen von aussen her, sie sind zu wenig radikal. (Sie haben sich zu wenig von innen heraus entwickelt und konnten deshalb nicht eigentlich Wurzeln schlagen: lat. radix=Wurzel, radikal=an die Wurzel gehend.)*

Es gibt zwar viele Bemühungen, die Schüler für den Unterricht zu interessieren und mit ihnen zusammen in einem persönlichen, partnerschaftlichen Verhältnis zu arbeiten. Aber aufgrund meiner Erfahrungen können diese Versuche nicht über die vielfältigen Massnahmen hinwegtäuschen, die sich an den sogenannten objektiven Bedingungen der Erziehungs- und Unterrichtsprozesse orientieren (z. B. Curricula für alle möglichen Lern- und Lebensbereiche, Effizienzkontrollen, Verbesserung von Leistungskontrollen, ökonomische Verbesserung der Lernprozesse, Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation durch allerlei neue Geräte), und die die subjektiven zudecken. Die subjektiven Probleme, die Lebensprobleme der Schüler werden angesichts einer Überaufmerksamkeit auf die objektiven Probleme, die Leistungsprobleme immer grösser, immer schwieriger, immer unüberwindlicher.

Für mich hängt diese unzureichende Reform mit zwei Erscheinungen zusammen, die ich in den beiden nachfolgenden Thesen darstellen will.

– *Die Pädagogik läuft Gefahr, unpädagogisch zu werden.*

Der Graben zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis wird immer tiefer und breiter. Wissenschaftler reihen Untersuchungsergebnisse an Untersuchungsergebnisse und vergessen nach dem Sinn und Zusammenhang solcher Ergebnisse zu fragen. Zudem vermindert eine dauernd objektivierende Haltung verbunden

mit einer abstrakten, komplizierten Sprache keineswegs den Abstand zu den Praktikern, zu Lehrern und Eltern².

– *Die Lehreraus- und -fortbildung wird zunehmend rationalisiert, technologisiert, instrumentalisiert.*

Rationale Beschreibungen des Lehrerverhaltens (Rationalisierung), rationale Planung und Steuerung dieses Verhaltens (Technologisierung) und die Ausstattung des Lehrers mit einem differenzierten «Instrumentarium» an pädagogischen Hilfsmitteln für die Lösungen seiner Aufgaben (Instrumentalisierung) verdrängen die Person des Lehrers aus dem Klassenzimmer. Wie können aber Lehrer für persönliche Probleme der Schüler sensibel sein, wenn sie selber nicht Subjekte bleiben und nicht ihr eigenes Selbst ins Erziehungsgeschehen einbringen?

Veränderungen von innen heraus durch Spielen

Ich komme auf die Lebensprobleme der Kinder und Jugendlichen zurück. Ich fasse sie hier verallgemeinert zusammen und versuche zu begründen, warum das Spiel, das szenische Spiel, Wesentliches zur Lösung dieser Probleme beitragen kann. Ich stütze mich dabei auf meine Erfahrungen als Spieler, auf meine Theaterarbeiten mit Kindern, Jugendlichen, auf Erfahrungen von Freunden, Kollegen, Bekannten und auf verarbeitete Literatur. Noch etwas: Unter szenischem Spiel kann man natürlich vieles verstehen. Ich hoffe, dass sich mein Verständnis teilweise aus dem Folgenden erschliesst. Wichtig ist mir vorweg, dass Spiel aus der Freiheit, aus der Freude, aus der Lust geboren wird und niemandem aufgezwungen werden darf. Das wiederum heisst nicht, dass Spiel intensives Arbeiten ausschliesst. Und schliesslich: Ich werde hier keine Spiele beschreiben. Dazu gibt es inzwischen genügend Literatur³.

Jetzt also die Zusammenstellung:

– Die Kinder haben grosse Schwierigkeiten, ihr eigenes Selbst zu entdecken. In einem mehr oder weniger rigiden Bildungskanon müssen sie Lernziele erreichen, die die Gefahr in sich tragen, die Schüler einem entfremdeten Selbst nachrennen zu lassen⁴.

In Spielübungen lernen die Kinder sich kennen: sie hören, wie sie sprechen; sie nehmen ihre Bedürfnisse, Gefühle wahr; sie werden sensibel für ihren Körper und dessen Bewegungen; in Improvisationsspielen werden sie aufmerksam, wie sie sich anderen mitteilen, wie sie Botschaften anderer Kinder aufnehmen und deuten. In einfachen, selbstentwickelten Szenen spielen sie ihre Geschichten, ihre Erlebnisse. – Unter Umständen müssen Sie am Anfang viel Geduld haben, bis sich die Kinder öffnen, bis sie von sich her spielen, bis sie ihre eigenen Geschichten spielerisch erzählen. Ich stelle bei mir selber und in der Arbeit mit Kindern fest, dass immer wieder Hemmungen das direkte, unzensurierte Spiel behindern können.

Spielleiter und Lehrer müssen sich natürlich ihrerseits auf die Suche nach ihrem eigenen Selbst machen. Ich behaupte, dass sich nur an dem, was das blosses Sein des Lehrers ausstrahlt, das Ich der Schüler ausbildet.

– Die Kinder werden einseitig in ihrer intellektuellen Entwicklung auf Kosten der emotionalen gefördert. Wir verlassen uns zu sehr auf den Kopf, auf die Verstandeserziehung und spalten die Gefühlswelt von uns ab. Wir haben aber nicht nur über das Denken Zugang zu unserem Selbst, sondern auch über unsere Gefühle, über unsere Sinne und deren Empfindungen, über unsere Bewegungen⁵.

Im Spiel können sich die Kinder im Ausdrücken ihrer Gefühle üben. Sie finden verdrängte Gefühle (oft sind es die «negativen» wie Zorn, Wut, Angst, Eifersucht, Neid), nehmen sie an und bringen sie in Spielsituationen zum Ausdruck. Wahrnehmungsspiele sensibilisieren ihre Sinne, machen sie empfindsamer; mit Atmungs- und Bewegungsübungen werden das Körpergefühl erweitert, das Bewusstsein für die je eigene Bewegungsweise gefördert und die grundlegende Einheit von Körper und Seele erfahrbar gemacht. Ich habe während meiner ganzen Schulzeit meinen Körper selten anders als eine Leistungsmaschine erlebt: möglichst schnell rennen und klettern, möglichst hoch und weit springen, die Muskelkraft steigern, hart zupacken, viel einstecken . . . Spielleiter und Lehrer müssen ihrerseits ver-

suchen, ihre zum Teil eingeschlossenen, verbauten, verborgenen Gefühle zu fühlen und auszudrücken.

– Durch die Überbetonung der intellektuellen Entwicklung wird die Sprache des Bildes, der Gesamtheit, des Unterbewusstseins durch die Sprache der Vernunft, der Analyse, des Bewusstseins verdrängt. Und Sprache ist ja nicht nur ein Mittel, um unsere Wirklichkeit abzubilden, sondern sie ist Schlüssel zur Wirklichkeit, indem sie Wirklichkeit entwirft. Es besteht also eine Verbindung zwischen Sprache und Weltauffassung, Weltsicht. Wenn Kinder nur noch sachlich und begrifflich genau denken und argumentieren lernen und keine übers bildliche Erzählen vermittelte Erfahrungen mehr machen, dann sind sie je länger desto weniger imstande, für sich einen Sinn zu erschliessen, Zusammenhänge zu erfassen, sich und die anderen Menschen als Ganzheiten zu erfahren⁶.

Im Spielen lassen die Kinder Bilder entstehen. Indem sie Geschichten erzählen und spielen, erforschen sie ihre Welten (Wirklichkeiten), entwerfen zugleich Welten und stellen sie dar. Erinnerteres, Wahrgenommenes, Erfundenes, Phantasiertes, Geträumtes fassen sie zu einem Weltbild zusammen, welches ein tieferes Verstehen ermöglicht und Sinn stiftet.

Spielleiter und Lehrer müssen sich ihrerseits im intuitiv-ganzheitlichen Denken und Erzählen üben. Wenn wir fortfahren, nur das logisch-analytische Denken und Sprechen zu kultivieren, verlieren wir immer mehr die Sicht aufs Ganze und können dieses Ganze immer weniger herstellen.

– Die Kinder werden vielmals «oberhalb» ihrer Erfahrungen belehrt. Ich meine, dass die Vermittlung von objektiviertem Wissen zu wenig die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Kinder berücksichtigt, dass sie ihre Anstösse zu wenig aus diesen Erfahrungen bezieht. Es ist nicht verwunderlich, wenn einerseits die Lehrer solche Erfahrungen gar nicht wahrnehmen, geschweige denn aktualisieren können, oder wenn andererseits die Schüler mit der Zeit ihre personalen Impulse abblocken und verdrängen müssen⁷.

Das Spiel beruht ja auf Erfahrungen. Die Kinder legen ihre von erlebnishafter Betroffenheit bestimmten Erfahrungen frei und «bringen sie ins Spiel». Sie breiten sich selber aus, ihre mit ihren Erfahrungen verbundenen Möglichkeiten und Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. Zudem werden sie mit Erfahrungen anderer Kinder konfrontiert, die sie «spielerisch» verarbeiten und neu kombinieren; mit einem Wort: sie lernen.

Wenn sich Spielleiter und Lehrer an solchen Prozessen mitbeteiligen, erweitern sie ihre Erfahrungen, lernen sie ebenfalls.

– Die Kinder sind dem Prinzip der Leistung unterworfen. Und die Leistungen müssen perfekt erbracht werden. Ich bin überhaupt nicht für die Abschaffung von Leistungen. Aber ich verurteile Leistungen als Werte an sich. Wenn wir alles, was wir tun, nur tun, um noch bessere, grössere, vollkommeneren Leistungen zu erzielen, dienen wir einem Fetisch⁸.

Im Spiel erhalten Leistungen ihren Sinn ausserhalb ihrer selbst, in der Erfahrung des Glücks, der Lust, der Freude, auch in der Freude des Begreifens, des Könnens, im gemeinsamen Erlebnis, in der erfüllten Gegenwart. Improvisationsspiele geben den Kindern ihre Lebendigkeit, ihre Erlebnisfähigkeit, ihre Spontaneität zurück und durchbrechen jenen Perfektionismus, der uns innerlich abtötet. Mit zunehmender Spielerfahrung und -übung wagen sie auch das Bekannte zu verlassen und ins Unbekannte, ins Offene, ins Chaos zu springen. Sie probieren Neues aus, verwerfen es wieder, experimentieren und erfinden von neuem, bauen neue Ordnungen auf. Im Spiel haben die Kinder die Chance, neben dem Wirklichen das Mögliche zu erschliessen. Alternativen, die wir so sehr brauchen, weil uns unser verwaltetes, geplantes, rationalisiertes und vergesellschaftetes Leben in Sackgassen führt, werden nicht aus dem Nichts geboren.

Spielleiter und Lehrer müssen ihrerseits aufbrechen, müssen Neues versuchen und erschaffen (müssen kreativ sein).

– Die Kinder werden in unseren Schulen durch allerlei Tests und Diagnosebögen, Leistungsnachweise und Selektionen in die

Vereinzelung getrieben. Zeitdruck und Stofffülle verhindern es immer mehr, dass sie gemeinsam Erfahrungen machen, dass sie bei natürlichen Zusammenkünften einander erzählen, miteinander singen, musizieren, spielen, dass sie Gemeinschaft erleben können⁹.

Das Spiel ermöglicht und stiftet Gemeinschaft. Die Kinder lernen *für* eine Gemeinschaft, indem sie Konflikte, Probleme erkennen und lösen, und sie lernen *an* der Gemeinschaft, indem sie in den Spielsituationen Streit, Unordnung, Widerstand, Protest und Frieden, Ordnung, Gemeinsamkeit, Versöhnung spontan entstehen lassen und erleben können.

Solche Spielprozesse steigern das Vertrauen. Und: «Vertrauen heisst, sich gehen lassen.»¹⁰ Wer sich gehen lässt, ist gelassen. Diese Prozesse lassen die Kinder auch erfahren, dass Spiel und Schulalltag zusammengehören, und wir Erwachsene lernen verstehen, dass sich Kultur und Leben durchdringen müssen. Nur dann entstehen Feste.

Schlussbemerkungen

– Sie denken vielleicht: Schön und gut, aber wie und wo anfangen? Dazu muss ich sagen, dass jede Arbeit – ob ich selber spiele oder Kinder und Jugendliche zum Spielen zu animieren versuche – für mich ein Wagnis ist. Ich brauche oft viel Mut. Zudem macht mir die Suche nach meinem Selbst nicht immer heiter Freude. Sie ist mit viel Trauerarbeit verbunden. Ich kann Ihnen nur antworten: Wagen und suchen Sie auch! Eines ist sicher: Kraft, Mut und Freude gibt einem die Arbeit auch zurück. – Ein paar Bücher mit Spielvorschlägen, die weiterhelfen, habe ich unter Anmerkung 3 aufgelistet. Sie können zudem Theater- und Spielkurse besuchen, die von kompetenten Spielleitern geleitet werden. (Die Schauspielakademie in Zürich bildet seit mehreren Jahren Theaterpädagogen aus.)

– Ich finde es wichtig, dass Sie die Prozesse, die Sie – wann immer Sie mit den Schülern spielen – auslösen und die die Kinder in Gang setzen, in Ihrem ganzen Unterricht weiterverfolgen.

– Die Arbeit kann von den Eltern nicht immer nachvollzogen und verstanden werden. Kinder können den Wechsel von Schule und Elternhaus als einen Wechsel vom Heiss- ins Kaltbad erleben. Elternkontakte sind deshalb dringend notwendig. Vorschläge:

- Elterngespräche (von der Arbeit den Eltern spontan erzählen)
- Elternabende (Spiele, Szenen vom Tonband oder Videorecorder abspielen / Achtung: Einwilligung der Schüler einholen!)
- Spielabende mit Eltern (Eltern sammeln selber Spielerfahrungen)
- Spielnachmittage oder Spielweekends mit Eltern und Schülern
- Theateraufführungen mit Diskussionen (Eltern nehmen Stellung zu Thema und Aussage der selbsterarbeiteten Szenen, Stücke der Kinder).

– Ich hoffe, dass Sie und die Schüler sich von vielen Schullasten befreien können, damit Sie alle nicht mehr humpeln müssen und damit der Ausdruck in den Augen nicht gleich bleibt (vgl. Cocteau-Zitat).

Anmerkungen

¹ Horkheimer, Max: Notizen 1950–1969 und Dämmerung. Frankfurt a/M 1974, S. 229 f.

² Ich müsste hier natürlich eine ganze Reihe von Wissenschaftlern ausnehmen, die diese Missstände klar sehen, darstellen und auf dem Hintergrund ihrer Analysen neue Wege gehen. Hier die Namen einiger Pädagogen, die mein Denken besonders beeinflussen: Otto F. Bollnow, Paulo Freire, Hartmut von Hentig, Ivan Illich, Wolfgang Klafki, Heinrich Kupffer, Klaus Mollenhauer, Horst Rumpf. Dazu muss ich sagen, dass neue Forschungsansätze (Handlungs-, Aktionsforschung) den erwähnten Graben aufzuschütten versuchen.

³ Sie finden in folgenden Büchern Erfahrungsberichte, Spielanregungen, Spielsammlungen, Szenen zum Weiterspielen:

Block, Peter André (Hrsg.): Zwischen Traum und Aggression, Lenos-Press und Z-Verlag, Basel 1975;

– Heimat zwischen Traum und Wirklichkeit, Lenos-Press und Z-Verlag, Basel 1978.

Daublebsky, Benita: Spielen in der Schule, Verlag Klett, Stuttgart 1973;

Elias, Josef: Schultheater, Spielversuche. Comenius-Verlag, Hitzkirch 1978;

Feldenkrais, Moshé: Bewusstheit durch Bewegung, Suhrkamp-Taschenbuch (st 429), Frankfurt a/M 1978;

- Höper / Kutzleb / Stobbe / Weber: Die spielende Gruppe, Pfeiffer-Verlag, Wuppertal 1974;
 Meyer, Walter / Seidel, Günter: Spielen und Darstellen, Band 1 und 2 (mit Spielleiterbegleitband), Verlag Erziehung und Wissenschaft, Hamburg 1975;
 Schneider, Ruth / Schorno, Paul (Hrsg.): Weiterspielen, Lenos-Presse und Z-Verlag, Basel 1979;
 Schorno, Paul / Wassermann, Peter (Hrsg.): Spielen, spielen, spielen. Lenos-Presse und Z-Verlag, Basel 1978;
 Schultheater, Band 1, 2, 3, Zytglogge-Verlag, Bern 1976/1978/1979.
- ⁴ vgl. etwa: Fromm, Erich: Haben oder Sein. Stuttgart 1976 (jetzt als Taschenbuch erhältlich);
 Linde, Michael: Momo, Ein Märchen-Roman. Stuttgart 1973;
 Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt a/M 1979.
- ⁵ vgl. etwa: Feldenkrais, Moshé: Bewusstheit, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a/M 1978;
 Kurtz, Ron / Pretera, Rector: Botschaften des Körpers, München 1979;
 Verschiedene Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung von Johann Heinrich Pestalozzi.

- ⁶ vgl. etwa: Cocteau, Jean: Kinder der Nacht, Frankfurt a/M 1979;
 Heidegger, Martin: Unterwegs zur Sprache, Pfullingen 1975;
 Watzlawick, Paul: Die Möglichkeit des Andersseins, Bern 1977;
 Whorf, Benjamin L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit, Reinbeck bei Hamburg 1963;
 Zulliger, Hans: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, Stuttgart 1970.
- ⁷ vgl. etwa: Grotowski, Jerzy: Das arme Theater, Velber bei Hannover 1968 (z.Z. vergriffen);
 von Hentig, Hartmut: Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart 1973;
 Naef, Louis: Ein Hergiswiler Dorftheater, Bericht über die Theaterarbeit in Hergiswil, in: Programmbuch zur Uraufführung «D' Goldsuecher am Napf», Willisau 1979.
- ⁸ vgl. etwa: von Hentig, Hartmut: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1974.
- ⁹ vgl. etwa: Feigenwinter, Max: Soziales Lernen im Unterricht, Zug 1978;
 Stankewitz, Winfried: Szenisches Spiel als Lernsituation, München/Berlin/Wien 1977;
 Watzlawick, Paul u. a.: Menschliche Kommunikation, Bern 1969.
- ¹⁰ Ionesco, Eugène: Tagebuch, Zürich 1967, Seite 190.

MODULEX PLANUNGS-SYSTEME

«Jetzt haben wir den idealen Gesamtschulstundenplan...»

... sagen uns Lehrer, die mit dem MODULEX-Gesamtschulstundenplan arbeiten. Einfach, übersichtlich, leicht zu verändern und für alle Kombinationen geeignet sind MODULEX Schulstundenplanungstafeln. Lieferbar für jede Klassenanzahl (mit Erweiterungsmöglichkeit) und alle Ausbildungsarten. Weite Farbskala und aufsteckbare Zahlen und Buchstaben ermöglichen genaue Angaben auf kleinstem Raum. Das oben abgebildete, einfache Planungstafel-Beispiel (100 cm breit × 50 cm hoch) umfasst fünf Klassen, 12 Lehrkräfte in 11 Räumen und einen 9-Stunden-Tag von Montag bis Samstag (Preis ca. Fr. 325.-). Mit MODULEX-Planungstafeln können Sie aber auch 40 Klassen und mehr, dazu noch alle Spezialräume einplanen und übersichtlich darstellen.

Machen Sie Ihren nächsten Schulstundenplan mit MODULEX PLANUNGS-TAFELN.

Verlangen Sie Prospekte oder unverbindliche, kostenlose Beratung.

MODULEX AG PLANUNGS-SYSTEME, 8102 Oberengstringen ZH, Rebbergstrasse 10, Tel. 01 - 750 25 20