

# Verband der Pädagogiklehrer

RUNDSCHREIBEN Nr. 4 - 197

November 1979

Ahrweg 7 · 4006 Erkrath 2

## INHALTSÜBERSICHT

	<u>Seite</u>
1. Rainer Dahlhaus - Über erziehungswissenschaftlich rezipierte Diskursmodelle (Teil I)	2
2. Edwin Stiller - Spielen in der Sekundarstufe II - Theorie und Praxis des Spieleinsatzes in der reformierten Oberstufe	15
3. Reinhold Braun - Audiovisuelle Medien für den Pädagogikunterricht	40
4. Abiturthemen	45
5. Birgit Rauch - Thesen zur Konfliktstruktur der Fachleiterrolle	53
6. Betrifft: Dienstlicher Wohnsitz von Fachleitern	58
7. Kleinanzeigen	59
8. Pädagogische Studienreisen für Lehrer	60
9. Pädagogische Studienreisen mit Schülern?	61
10. "Mir haben Prügel schließlich auch nicht geschadet"	62
11. Der Vorstand stellt sich vor (Teil I)	63
12. Aufgaben und Ziele des Verbandes	66
13. Anmelde-/Werbeformular	67

Bankkonto: Siegfried Doering für: Verband der Pädagogiklehrer  
Kreissparkasse Köln/ELL Nr: 388 002 487 BLZ: 373 502 88

Spiel in der Sekundarstufe II - Theorie und Praxis des Spieleinsatzes  
in der reformierten Oberstufe.

Eine Unterrichtseinheit für den EWU

Edwin Stiller

1. Einleitung
  2. Thematische Aspekte
  3. Intentionale Aspekte
  4. Bausteine für den Unterricht
    - 4.1 Baustein A: "Was stellen Sie sich unter 'Spiel in der Sek. II' vor? - Brainstorming als Quelle von Einfällen und Problemlösungen."
      - 4.1.1 Didaktisch-methodischer Kommentar
      - 4.1.2 Material
    - 4.2 Baustein B: "Welche Erfahrungen haben wir bis jetzt mit der reformierten Oberstufe gemacht? - Aufarbeitung von sozialen Erfahrungen mit Hilfe des Mediums Rollenspiel."
      - 4.2.1 Didaktisch-methodischer Kommentar
      - 4.2.2 Material
    - 4.3 Baustein C: "Wie gehen wir eigentlich miteinander um? - Beobachtung und Analyse von Interaktionsprozessen mit Hilfe des Städtebauspiels."
      - 4.3.1 Didaktisch-methodischer Kommentar
      - 4.3.2 Material
    - 4.4 Überlegungen zu einem Baustein D: "Plan- und Simulationsspiele"
    - 4.5 Überlegungen zu einem Baustein E: "Spiele im Freizeitbereich"
- Anmerkungen

## 1. Einleitung

Die im folgenden skizzierte Unterrichtseinheit steht im Kontext einer Halbjahresplanung für einen Grundkurs 12/1 mit der Themenstellung: "Die Bedeutung des Spiels in der Entwicklung des Kindes". Hier ein Überblick über die Halbjahresplanung:

- A: Problemorientierter Einstieg "Spielen verboten!"  
(Ermittlung von Vorwissen und Vor-Einstellungen, gemeinsame Erarbeitung von übergreifenden Problemstellungen)
- B: Aspekte der Entwicklungspsychologie  
(Vermittlung von Grundwissen über körperliche, kognitive, psychische und soziale Entwicklung des Kindes)
- C: Aspekte der Spieltheorie  
(Vermittlung von Grundwissen über verschiedene theoretische Ansätze zur Beschreibung und Erklärung des kindlichen Spiels)
- D: Wahl eines praxisorientierten Schwerpunkts
  - Spielzeug oder
  - Spielplatz oder
  - Schulhof als Spielplatz oder
  - Spiel in der Sekundarstufe II.

Für die Schüler war in der Phase D "die eigene Praxis" der interessanteste Untersuchungsgegenstand: "Wie können wir als Schüler in der Schule (oder Jugendliche in der Freizeit) spielen?"

## 2. Thematische Aspekte

"Lernen ist Arbeit. Wem die Arbeit Spaß macht, der arbeitet gern, und spielerisches Lernen macht Spaß." <sup>1)</sup> Dieses Resümee zog der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft als kleinsten gemeinsamen Nenner des Modellversuchs "Künstler und Schüler". In 20 Schulen wurde versucht, Spiel, Kunst, Musik u.a. in den Schulalltag einzubringen. "Sie (die Künstler, E.S.) bringen Freude und Frohsinn in die Schule und entlasten unsere Kinder etwas von dem Schulstreß; sie geben Kindern Anstöße und Anregungen zu eigenem kreativen und spontanen Tun." <sup>2)</sup>

Auch in der Reformdiskussion um die Sekundarstufe II wird - vor allem im "Lernort Studio" des Kollegschulversuchs - versucht, Konzeptionen



für den Einsatz von Spiel in der Sekundarstufe II zu entwickeln. "Im Spiel können sich Gegenmodelle zu den stereotypen Rollenverhärtungen unserer Gesellschaft bilden, die einen erschreckenden Mangel an individueller humaner Rückbindung sozialer und ästhetischer Technokratien aufweist... Eine handlungsmotivierende und sozial integrative Wirkung freier Spielhandlungen in der Sekundarstufe II kann nur eintreten, wenn gleichzeitig die Aufnahme echter Spiel- und Erprobungsphasen in alle anderen Lernprozesse erfolgt." <sup>3)</sup> Dies heißt, m.a.W., Spiel darf nicht in einen "Lernort Studio" verbannt werden, sondern es muß in möglichst vielen Fächern - und vor allem in EWU - erprobt werden, wie sich Spiel- und Lernprozesse mit ihren unterschiedlichen Qualitäten ergänzen können. Hier wird deutlich, daß der traditionelle Spielbegriff (z.B. Spiel als zweckfreies, lustbetontes Tun - Huizinga) durch Theorie und Praxis des Spieleinsatzes in der Schule überholt ist. So ist z.B. nach dem Konzept "Spielpädagogik" der Akademie Remscheid, Spiel als ein pädagogisches Interventionsinstrument anzusehen, mit dem auf soziale Defizite (Konkurrenzverhalten, Ausdrucksschwierigkeiten, Konformismus, Wahrnehmungsdefizite) mit dem Medium Spiel (Entscheidungsspiele, Selbsterfahrungsspiele, Rollen- und Planspiele, Interaktionsspiele) reagiert wird, um kommunikative Kompetenzen zu verbessern (Durchsetzungsfähigkeit, Interessenklärung, Entscheidungsfähigkeit, Kooperationsverhalten). <sup>4)</sup>

### 3. Intentionale Aspekte

In der neueren didaktischen Diskussion zum EWU wird zunehmend die Abkehr vom rein (oder vorwiegend) wissenschaftspropädeutischen Unterricht gefordert. <sup>5)</sup> Zwei Aufsätze in der Zeitschrift für Pädagogik setzen hier neue Akzente:

- Andreas Gruschka <sup>6)</sup> plädiert für einen praxis-integrierenden Pädagogikunterricht, da die wissenschaftspropädeutische Funktion nur durch berufspraktische Orientierung wahrgenommen werden kann (Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft).
- Jürgensmeier und Pieschl <sup>7)</sup> fordern die stärkere Einbeziehung von Selbstreflexionsprozessen in den EWU. Sie wollen den "didaktischen Sonderfall"(Neuzeit) des EWU nutzen und die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse von Schülern in Schule, Elternhaus und Freizeit

zum zentralen Ansatzpunkt für den Unterricht machen. Dies schließt die politische Dimension der Veränderung der erfahrenen Praxis ein. In der hier skizzierten Unterrichtseinheit habe ich versucht, Elemente von Selbstreflexion und Praxisbezug - soweit dies am Gymnasium möglich ist - in den Unterricht einzubeziehen.

Praxisbezug hieß im Rahmen der UE:

- die Schüler sollten Spielformen selbst praktisch erproben;
- die Schüler sollten auf mögliche gegenwärtige und zukünftige pädagogische Praxis (vgl. Überlegungen zu Baustein E) vorbereitet werden.

Die Aufarbeitung der Spiele erfolgte auf zwei Ebenen:

- der Thematisierung der mit den Spielen verbundenen affektiven und sozialen Lernprozesse im Sinne einer Selbstreflexion;
- der theoretischen Aufarbeitung von Spielkonzepten im Sinne einer Methodenkompetenz und kritischen Methodenreflexion.

Die Lerninhalte der Unterrichtseinheit sind organisiert als Bausteine im Sinne eines offenen Curriculums. Die hier aufgezeigte Reihenfolge ist nicht zwangsläufig, ebenso ist keine Vollständigkeit angestrebt. Über Einsatz- bzw. Modifikation ist eine Abstimmung mit den jeweils konkreten Schülerinteressen und -problemen notwendig.

#### 4. Bausteine für den Unterricht

##### 4.1 Baustein A: "Was stellen Sie sich unter 'Spiel in der Sek.II' vor? - Brainstorming als Quelle von Einfällen und Problemlösungen."

Zielsetzungen:

Die Schüler sollen ...

- ihre Vorstellungen von möglichen Spielformen in der Sekundarstufe II im Brainstorming artikulieren und in einem kooperativen Entscheidungsprozeß zu gemeinsamen Vorschlägen gelangen;
- aus diesen begründeten Vorschlägen gemeinsam mit dem Lehrer die Untersuchungsgegenstände für den weiteren Unterrichtsverlauf auswählen;
- die praktizierte Brainstorming-Methode auf Chancen, Probleme und Einsatzmöglichkeiten in der Sek.II kritisch untersuchen;
- Ziel und Konzeption des Modellversuchs "Künstler und Schüler"(M.A.3) sowie den Ansatz von Bertelsmann "Spielhandlungen in der Sek.II" kennenlernen, mit ihren vorher entwickelten Vorstellungen vergleichen und kritisch dazu Stellung nehmen ... können.

Verlauf:

<u>Phase</u>	<u>Funktion</u>	<u>Inhalt</u>	<u>Medien</u>
1	Hinführung	Vorstellung der Vorgehensweise Erläuterung der Regeln für die Brainstorming-Aktion	M.A.1
2	Erarbeitung	a) Durchführung des Brainstormings in 5er Gruppen (5 Minuten) b) Präsentation ohne Kommentar c) Bewertung durch die Gruppe (Auswahl von 3 Vorschlägen) d) Reflexion des Gruppenprozesses e) Präsentation der Ergebnisse mit Begründungen.	Papier/Filz Markierungspur M.A.2
3	Beurteilung	a) Diskussion der Ergebnisse Planung des weiteren Kursverlaufs b) Beurteilung der Methode "Brainstorming" Chancen, Probleme, Einsatzmöglichkeiten in der Sek.II	
4	Vertiefung	Spiel in der Schule Zwei Beispiele aus der aktuellen bildungspolitischen Diskussion.	M.A.3 M.A.4

Dauer: ca. 5 Stunden



#### 4.1.1 Didaktisch-methodischer Kommentar

- Die Brainstorming-Aktion <sup>8)</sup> zu Beginn der UE hat folgende Funktionen:
- die Schüler können hier ihre Vorstellungen und Interessen zum Thema Spiel in der Sek.II frei artikulieren und diskutieren;
  - da diese Artikulation und Diskussion von Vorstellungen und Interessen in einer spielerischen Form geschieht, die allen Beteiligten Spaß macht und der Beitrag jedes einzelnen ernst genommen und zur weiteren Planung herangezogen wird, hat diese Aktion äußerst motivierenden Charakter;
  - die Schüler lernen zudem eine Methode der Ideenfindung kennen und beurteilen, die sich in vielen gesellschaftlichen Bereichen beim Einstieg in neue Problemfelder bewährt hat.

Hier einige Hinweise zum Verlauf:

Zu Beginn sollte vom Lehrer Stellenwert (Interessenartikulation und Grundlage für weitere Planung) und Vorgehensweise (Brainstorming, Präsentation ohne Kommentar, Bewertung durch die Gruppe, Fragebogenaktion zum Gruppenprozeß, Präsentation der Ergebnisse mit Begründungen, Diskussion und Kursplanung) sowie die Spielregeln des Brainstormings (vgl. M.A.1) erläutert werden.

Anschließend wird ein 5-Minuten-Brainstorming zur Frage: "Was stellen Sie sich unter 'Spiel in der Sek.II' vor?" in 5er Gruppen durchgeführt. Die Gruppen sollten je einen Protokollanten wählen, der die Vorschläge notiert und auf die Einhaltung der Regeln achtet.

Nach Ablauf der 5 Minuten sollten die einzelnen Gruppen ihre Ideen ohne Kommentar den anderen Kursteilnehmern vorlesen, um allen das Ideenspektrum bekannt zu machen.

Die Gruppen sollten nun in einer ca. 20minütigen Bewertungsphase 3 Vorschläge herausuchen, die der Gruppe als die brauchbarsten Vorschläge für "Spiel in der Sek.II" erscheinen. Diese Vorschläge können auf den Bögen mit Markierungspunkten gekennzeichnet werden. Die Begründungen für die Auswahl sollten vom Protokollanten festgehalten werden.

Der Gruppenarbeits- und Entscheidungsprozeß kann mit Hilfe eines anonymen Fragebogens (M.A.2) erfaßt werden (nur sollte ein Zeichen für die unterschiedlichen Gruppen auf dem Fragebogen eingetragen werden). Der Fragebogen kann von Schülern ausgewertet werden und die Ergebnisse im Baustein C in den Unterricht eingebracht werden. So können auftauchende Kooperationschwierigkeiten identifiziert und im Unterricht thematisiert

werden.

Die Bögen mit den Ergebnissen werden an der Wand befestigt und die Gruppen nennen ihre drei ausgewählten Vorschläge und begründen diese. In der anschließenden Plenumsdiskussion können diese Vorschläge gruppiert werden und Entscheidungen getroffen werden, welche Vorschläge im weiteren Kursverlauf ausprobiert und untersucht werden sollen. Nach meinen Erfahrungen werden folgende Spielformen vorgeschlagen:

- Theater- und Rollenspiele
- Spiele zum sozialen Lernen
- Spiele zur Erholung, Ablenkung, zum Austoben usw.

Als Auswahlkriterium sollte bedacht werden, daß die Spiele nicht nur praktisch durchgeführt werden sondern auch theoretisch aufgearbeitet (Legitimation und Zielsetzung ihres Einsatzes in der Sek.II) werden sollen.

Als erstes Beispiel für eine solche theoretische Aufarbeitung sollte die Brainstorming-Aktion auf ihre Brauchbarkeit und ihre Einsatzmöglichkeiten überprüft werden:

- wie war die Vorgehensweise?
- welche Zielsetzung hatten die einzelnen Phasen?
- welche Probleme traten auf?
- welche Ergebnisse wurden erzielt?
- ist die Methode für diesen Zweck geeignet?
- wo und wann kann man sie einsetzen? u.ä.

In einer Vertiefungsphase kann den Schülern mit Hilfe der Texte "Mit 'Spaß und Freude' gegen den Schulstreß"(M.A.3) und "Spielhandlungen in der Sek.II"(M.A.4) vermittelt werden, daß sie sich mit diesem Thema nicht auf einer illusionistischen Spielwiese bewegen, sondern daß die Diskussion um die Einbeziehungsmöglichkeiten von Spielprozessen durchaus Gegenstand von Modellversuchen und Reformüberlegungen sind.



werden.

Die Bögen mit den Ergebnissen werden an der Wand befestigt und die Gruppen nennen ihre drei ausgewählten Vorschläge und begründen diese. In der anschließenden Plenumsdiskussion können diese Vorschläge gruppiert werden und Entscheidungen getroffen werden, welche Vorschläge im weiteren Kursverlauf ausprobiert und untersucht werden sollen. Nach meinen Erfahrungen werden folgende Spielformen vorgeschlagen:

- Theater- und Rollenspiele
- Spiele zum sozialen Lernen
- Spiele zur Erholung, Ablenkung, zum Austoben usw.

Als Auswahlkriterium sollte bedacht werden, daß die Spiele nicht nur praktisch durchgeführt werden sondern auch theoretisch aufgearbeitet (Legitimation und Zielsetzung ihres Einsatzes in der Sek.II) werden sollen.

Als erstes Beispiel für eine solche theoretische Aufarbeitung sollte die Brainstorming-Aktion auf ihre Brauchbarkeit und ihre Einsatzmöglichkeiten überprüft werden:

- wie war die Vorgehensweise?
- welche Zielsetzung hatten die einzelnen Phasen?
- welche Probleme traten auf?
- welche Ergebnisse wurden erzielt?
- ist die Methode für diesen Zweck geeignet?
- wo und wann kann man sie einsetzen? u.ä.

In einer Vertiefungsphase kann den Schülern mit Hilfe der Texte "Mit 'Spaß und Freude' gegen den Schulstreß"(M.A.3) und "Spielhandlungen in der Sek.II"(M.A.4) vermittelt werden, daß sie sich mit diesem Thema nicht auf einer illusionistischen Spielweise bewegen, sondern daß die Diskussion um die Einbeziehungsmöglichkeiten von Spielprozessen durchaus Gegenstand von Modellversuchen und Reformüberlegungen sind.

# Mit „Spaß und Freude“ gegen den Schulstreß

## Ausstellung über Schulversuch mit Künstlern eröffnet

Rollenspiel, Tanz, Pantomime und selbstgemachte Fernsehprogramme stehen seit Februar 1977 in 20 Orten der Bundesrepublik auf den Stundenplänen der Schulen. Durchgeführt wird dieses ungewöhnliche Programm von rund 60 Künstlern und Publizisten im Rahmen des Modellversuchs „Künstler und Schüler“. Bundesbildungsminister Jürgen Schmude eröffnete jetzt in Bonn eine Wanderausstellung, in der erste Erfolge und Probleme anschaulich vor Augen geführt werden.

„Gerichtstag im mittelalterlichen Braunschweig“ - im Bonner Wissenschaftszentrum: Der Ritter und Grundherr fordert eine höhere Pacht von seinen Bauern. Die Akteure sind neun- bis 14jährige Kinder, die Zuschauer Bundesbildungsminister Schmude, hohe Ministerialbeamte, Künstler, Lehrer und Journalisten. Ziel der Vorführung ist es, zu demonstrieren, was mit dem „Modellversuch Künstler und Schüler“ alles erreicht werden soll: Zunächst einmal spontanes Spiel - keines der Kinder hat einen Rollentext gelernt.

Doch auch die klassischen Schulbücher kommen dabei nicht zu kurz. Die Einführung in mittelalterliche Sitten und Gebräuche ist Sache des Geschichtsunterrichts. Der selbständige mündliche Ausdruck und das Theaterspiel werden im Fach Deutsch besprochen, unbewusste Verhaltensweisen gegenüber der vom berufsmäßigen Schauspieler dargestellten Autoritätsperson mit dem Videogerät aufgezeichnet und anschließend gemeinsam aufgedeckt. Schließlich kann auch der Sozialkundelehrer an das Stück anknüpfen, indem er

Parallelen zu Autoritätsstrukturen in der heutigen Gesellschaft zieht.

Das historische Spiel ist nur ein Tupfer auf der breiten Palette unorthodoxer Pädagogik, die derzeit in 20 Orten der Bundesrepublik erprobt wird. Künstlerische Freiheit gilt nicht nur bei der Durchfüh-

rung, sondern auch bei der Planung der einzelnen Projekte. Da wird an der integrierten Gesamtschule in Mainz-Kastel ein lokales Fernsehprogramm auf die Beine gestellt und in Gaststätten den Bürgern vorgeführt, während Schüler in Hamburg sich in der Herstellung von Steinwerkzeugen üben.

## Eine Schulband entsteht

Andernorts entsteht eine Schulband, nach deren Klängen die Kinder im ungewohnten Tanz ein bewußteres Verhältnis zu ihrem Körper gewinnen sollen. In Rollenspielen geht es um Fragen, die im Schulleben oder am Wohnort aktuell sind: jugendalkoholismus in Berlin, Probleme polnischer Aussiedler in Unna, Schulversagen in Bremen. Mit der Darstellungskunst ist die Skala der pädagogischen Mittel nicht erschöpft: Pantomime, „Textiles Gestalten“ oder Körperübungen mit psychologischem Hintergrund stehen in anderen Schulen auf dem Stundenplan.

Rund 60 Schauspieler, bildende Künstler, Musiker, Publizisten, Tanz- und Sozialpädagogen sind in all diesen

Projekten engagiert. Häufig haben sie ihre gewohnte Tätigkeit aufgegeben, um in der gemeinsamen Arbeit mit Lehrern und Schülern ihr Berufsfeld zu erweitern. Als Nebeneffekt soll diese Art der musischen Bildung die soziale Notlage zahlreicher Künstler lindern helfen.

So unterschiedlich wie die Inhalte der 14 Modellversuche sind auch die Orte und Zeiten. Teils kommen die Schauspieler während des regulären Unterrichts in die Schulen, teils finden sich die Schüler nachmittags zu freiwilligen Arbeitsgemeinschaften an anderen Plätzen zusammen. In manchen Städten wiederum wird die gesamte Aktion in einem Block an mehreren aufeinanderfolgenden Tagen veranstaltet.

GÜNTER MEUFELDT



M.A.4 Klaus Bertelmann; Spielhandlungen in der Sekundarstufe II, in: Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Hrsg.); Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II, Stuttgart 1974, S. 13

1. Vorwort

Spiele ohne Wertkampfdologie entwickeln neue Sozialisationsformen, sie fördern die Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen, sie leisten Beiträge zur Erprobung spontaner, kreativ-kommunikativer Verhaltensweisen.

Im Spiel können sich Gegenmodelle zu den stereotypen Rollenverhältnissen unserer Gesellschaft bilden, die einen erschreckenden Mangel an individuell humaner Rückbindung sozialer und ästhetischer Technokratien aufweist.

Die vielen Spielhandlungen immanente Antizipation neuer Verhaltensformen, neuer Umweltbedingungen, die damit verbundene „Einübung in Zukunft“ (Robert Juno) gehören zu den Voraussetzungen für das Überleben in einer Welt, deren einzige stabile Qualität Veränderung sein wird.

Kinder und Jugendliche engagieren sich im Spiel, ihre handlungsaktive und rezeptive Intelligenz setzt hier in eklatantem Kontrast zu passivem Verhalten während der spielfreien Abläufe von Schule und Berufsbildung. Die Vorstellung, daß Schüler im „normalen“ Bildungsprozeß ernsthaft gefordert werden und deshalb mit Verweigerung reagieren, während sie im Spiel nur die ästhetisch verbrämte Aufhebung von Ernstfällen genießen, ist nicht haltbar.

Spiele im Sinne selbständigen experimentellen Lernens erreichen freiwillige Rollenidentifikation, die nicht primär auf Anpassung, Imitation, sondern auf innovative Gestaltung gerichtet ist. Daraus beziehen Spiele ihre Faszination.

Im Gegensatz zu spielorientiertem Lernen löst besonders der „Herauswachsende“ in Schule und Berufsausbildung immer wieder schon gelöste Probleme. Er gelangt reproduktiv zu empirisch gesichertem Wissen, seine Phantasie, seine kreativen Potenzen sind nicht gefragt. Experimentelle Erprobung wird im allgemeinen nur als motivationsstimulierende Scheinqualität in der Mitbestimmung von Lernschritten inszeniert, deren Ergebnis bereits feststeht.

Daraus ergibt sich eine zumindest ausgleichende Funktion von Spielhandlungen, sobald sie Kreativität als primär nicht auf bereits fixierte Ziele bezogene Handlungsfähigkeit ermöglichen. (Vergleiche auch WOLTSCHLAGER „Kreativität und Gesellschaft“.)

Spielfreiheit schließt nicht aus, daß die Spielentwürfe der Jugendlichen konkrete Umverwertungen und Umverwertungen widerspiegeln. Bleibt es bei der gewöhnlichen extremen Wirkungsverdrängung von Spielhandlungen in einem ästhetischen

schon Gesto außerhalb der Kontrolle von Schule und Berufsausbildung, dann werden Selbstheilung, Ausdrucks- und Beobachtungsschulung im Spiel nur zu verstärkten Protestreaktionen, zu verstärkter gesellschaftlicher Desintegration der Jugendlichen führen.

Eine handlungsmotivierende und sozial integrative Wirkung freier Spielhandlungen in der Sekundarstufe II kann nur eintreten, wenn gleichzeitig die Aufnahme echter Spiel- und Erprobungsphasen in alle anderen Lernprozesse erfolgt.

Damit ist die Koppelung freier Spielvorgänge zu wissenschaftlich-beruflich orientierten Lernspiele gemeint. Sobald diese Basis der Vorbereitung und Ausstrahlung freier Spielhandlungen im Gesamtkomplex Schule/Berufsausbildung eingestellt ist, sollte man Spiel-situationen anstreben, die das Artikulationsgefälle zwischen Jugendlichen verschiedener sozialer, bildungsspezifischer Gruppierungen neutralisieren. Spielmaterialien, Aktionsmöglichkeiten müssen so vielfältig sein, daß eine einseitige Beherrschung der Spielabläufe durch privilegierte Akteure nicht stattfinden kann. Lehrlinge, Berufschüler sollten ihre außerschulische Lebenspraxis in die Spielabläufe einbringen können. Das gleiche gilt für beruflich-technisch-musikalische Geschicklichkeiten. Es muß zu einem Austausch von Erfahrungen und Handlungsfähigkeiten mit den sich schneller verändernden, reflexionsfähigeren und gleichzeitig erfahrungsmittleren Schichten der gymnasialen Oberstufe kommen.

Erfahrungen in Freizeitzentren und Jugendclubs zeigen, daß es nicht-gehend altersspezifische Spielinteressen der 15- bis 20-jährigen gibt. Kontrastwierigkeiten zwischen heute noch bildungsprivilegierten und unprivilegierten Jugendlichen können durch gemeinsame Spielprojekte verringert werden. Gegenseitige Achtung und effektive partnerschaftliche Hilfe müssen keine Utopie bleiben. Es genügt nicht, daß die Jugendlichen sich in ihrem Anders- oder Fremdsein wechselseitig begreifen. Die Gründe dafür müssen aufgedeckt und da bewirkt werden, wo sie nicht individuell-Verschiedenheit, sondern soziale Missstände signalisieren. Das ist ein Meilenstein vor allen Jugendgruppen, aber gleichzeitig die einzige praktische Legitimation für Spielkonzepte, die über ästhetische Flucht-Räume hinausgreifen.



4.2 Baustein B: "Welche Erfahrungen haben wir bis jetzt in der reformierten Oberstufe gemacht? - Aufarbeitung von sozialen Erfahrungen mit Hilfe des Mediums Rollenspiel."

Zielsetzungen:

Die Schüler sollen ...

- ihre bisherigen Erfahrungen mit der reformierten Oberstufe kritisch reflektieren, Problembereiche herausarbeiten und ihre Erfahrungen mit den Ergebnissen der Untersuchung von Zboril (M.B.2) vergleichen
- die herausgearbeiteten Problembereiche und alternative Problemlösungsansätze in Rollenspielszenen umsetzen;
- die Rollenspiele durchführen und auswerten;
- das Medium Rollenspiel kritisch unter den Gesichtspunkten der Legitimation und Zielsetzung des Einsatzes in der Sek.II untersuchen
- den pädagogischen Rollenspiel-Ansatz von Ursula Coburn-Staege kennenlernen und kritisch auf die Übertragbarkeit in die Sek.II überprüfen ...können.

Verlauf:

<u>Phase</u>	<u>Funktion</u>	<u>Inhalt</u>	<u>Medien</u>
1	Einstieg	Karikatur von Marie Marks Welche Erfahrungen haben Sie bis jetzt in der reformierten Oberstufe gemacht?	M.B.1
2	Erarbeitung	a) Untersuchung zur sozialen Situation der Schüler in der ref.Oberstufe b) Umsetzung der eigenen Erfahrungen und der Untersuchungsergebnisse sowie Veränderungsvorschläge in Rollenspielszenen. (arbeitsteilige Gruppenarbeit) c) Durchführung und Auswertung der Rollenspiele.	M.B.2
3	Beurteilung	Helfen Ihnen die Rollenspiele bei der Aufarbeitung und Bewältigung Ihrer Situation?	
4	Vertiefung	Zielsetzung und Einsatzmöglichkeiten von Rollenspielen in der Sek.II Das pädagogische Rollenspiel-Konzept von Ursula Coburn-Staege	M.B.3

Dauer: ca. 8 Stunden

#### 4.2.1 Didaktisch-methodischer Kommentar

Die Karikatur von Marie Marks (M.8.1) soll die Schüler anregen, ihre soziale Situation in der Sek.II kritisch zu reflektieren und Erfahrungen in der Diskussion auszutauschen. Hier sollten einzelne Problembereiche möglichst konkret beschrieben und festgehalten werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung von Zboril u.a.(M.9.2) können dann zum Vergleich oder zur Ergänzung herangezogen werden.

Die so erarbeiteten Problemskizzen zur sozialen Situation der Schüler in der Sek.II können dann in arbeitsteiliger Gruppenarbeit in Rollenspielszenen umgesetzt werden.

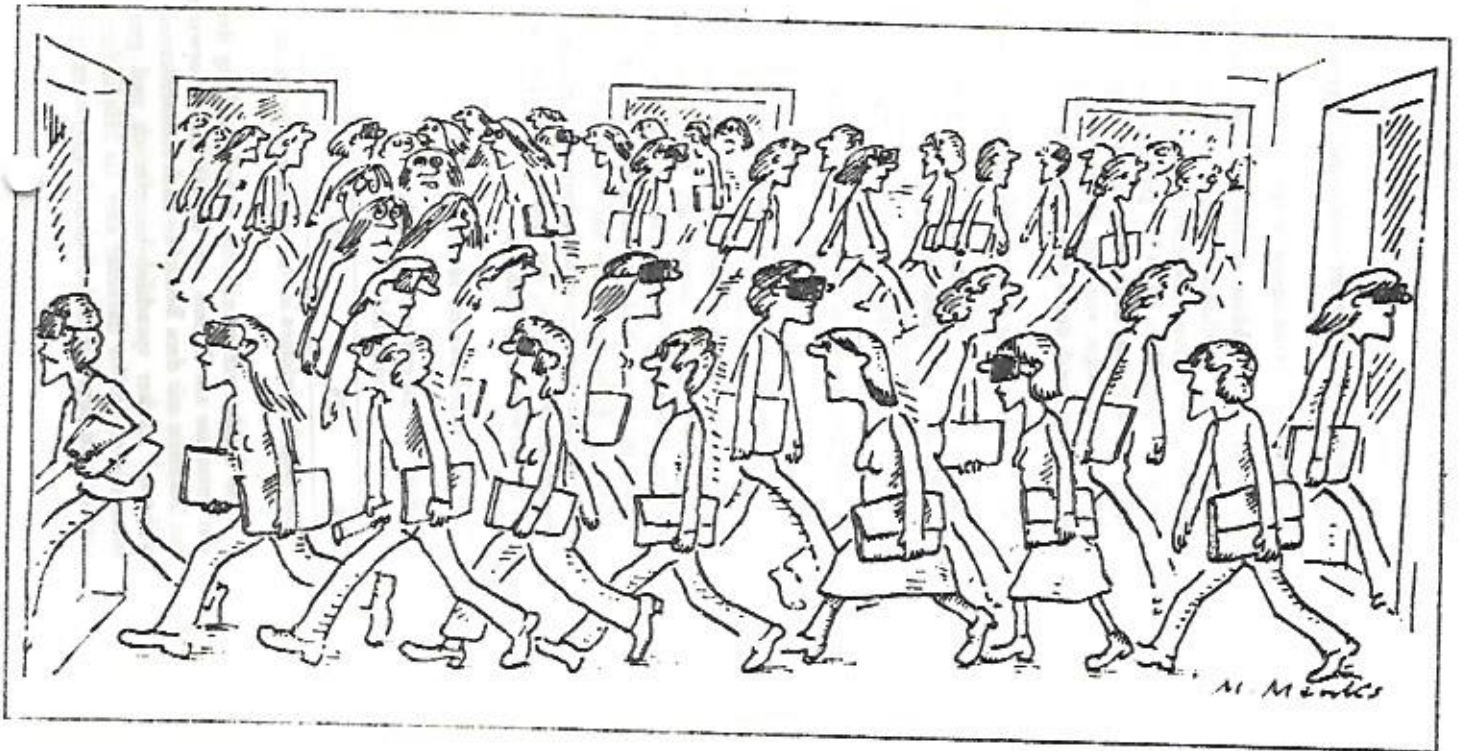
Dies könnte in Anlehnung an Shaftel/Shaftel<sup>9)</sup> so geschehen, daß zunächst ein Problem möglichst konkret beschrieben und bestimmt wird, in eine Situation umgesetzt und alternative Handlungsmöglichkeiten entworfen werden. Die Gruppe, die eine solche Szene mit alternativen Handlungsmöglichkeiten konzipiert hat, spielt den anderen Schülern die Szene mit alternativen Verläufen vor. Es wird sicherlich eine Zeit dauern, bis die Spieler "warm" geworden sind und frei spielen können. Hier muß der Lehrer auf ein solidarisches Klima in der Gesamtgruppe achten. Die Zuschauer sollten durch Beobachtungsaufträge zur aktiven Verarbeitung des Gesehenen angeregt werden (Welches Problem wurde dargestellt? War die Darstellung realitätsgemäß? Was halten Sie von den alternativen Lösungsvorschlägen?..).

Die Auswertung der Rollenspielszenen erfolgt zunächst auf der inhaltlichen Ebene der Diskussion über die dargestellten Probleme und die skizzierten Problemlösungsvorschläge.

In der Beurteilungsphase soll dann das Medium Rollenspiel zum Gegenstand der kritischen Reflexion gemacht werden: hilft das Medium bei der Aufarbeitung und Bewältigung der sozialen Situation von Schülern in der Sek.II?

Zum Schluß sollen die Schüler den pädagogischen Rollenspiel-Ansatz von Ursula Coburn-Staege kennenlernen und überprüfen, ob man die dort vertretenen Positionen zur Legitimation und Zielbestimmung des Rollenspieleinsatzes in der Sek.II heranziehen kann.



4.2.2 MaterialM.0.1 Karikatur von Marie Marks, in: Betrifft:Erziehung 10/1976, S.36



M.U.2 Zhoril, G. u.a.; Zur sozialen Situation der Schüler in der reformierten Oberstufe, in: Gegenwartskunde 6/1978, S.47-71.

Zur sozialen Situation der Schüler in der reformierten Oberstufe

1. Zur Fragestellung

Seit dem 1. 8. 76 ist die gymnasiale Oberstufe der BRGK vereinbarungshalbjährlich wechselnder Lerngruppen (Kurse). Dem Schüler soll dadurch die Regel.

Verbunden hiermit ist die Auflösung des Klassenverbandes zugunsten ermöglicht werden, stärker als bisher, gemäß Schwerpunkte zu setzen. Dies geschieht einmal dadurch, daß der Schüler innerhalb eines Aufgabenfeldes über die Möglichkeit, durch die Differenzierung des Kursangebotes nach Grund- und Leistungskurs seinen individuellen Ausbildungsschwerpunkt zu bestimmen. (Hess, Kultusminister 1975; S. 8).

Vorliegende Berichte von Verunsicherungen weisen auf Probleme hin, die sich aus der Auflösung des Klassenverbandes ergeben können (vgl. ebenda). Die vorangehende Untersuchung wurde von vier Schülern der Jahrgangsstufen 11/12 und von einem Lehrer aus Anlass einer VAG durchgeführt, die sich vorwiegend in Präzedenzen und bezüglich der Schule trat.

Anlaß waren zunächst soziale Schwierigkeiten der Schüler, das Teilen der festen Bezugsperson „Klassenlehrer“ und der Verlust einer konstanten Gruppenzugehörigkeit führte zu einem Gefühl der Isolierung und der Verunsicherung, das für einige Schüler die Beteiligung am Unterricht unmöglich machte.

Tab. 1: Zur näheren Beschreibung der Stichprobe

Table with 3 columns: insgesamt, Geschlecht, Jahrgangsstufe. Rows for weiblich, männlich, and Abi.

3. Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

3.1. Soziale Interaktionen in der Lerngruppe

Nahzu alle Schüler wissen von Interaktionen in der Lerngruppe zu berichten, die produktive kooperative Arbeit erschweren. Insbesondere werden hier Dominanzstreben in der Diskussion (56,9%) und Hierarchietendenzen von Mitschülern (22,4%) genannt. 62,8% der Schüler haben Schwierigkeiten, sich am Unterricht zu beteiligen. Gründe hierfür sind hauptsächlich die Angst vor den Mitschülern und das Gefühl der dauernden Beurteilung durch den Lehrer (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Gründe für Nichtbeteiligung im Unterricht\*

Table with 3 columns: Angst vor Mitschülern, Gefühl der Beurteilung, kein Interesse an hohen Anforderungen. Row for 40,85, 30,5, 19,54, 7,56.

\* Die Angaben erfolgen in %, bezogen auf die Anzahl der Schüler insgesamt.

3.2. Persönliche Beziehungen im Kursystem

Insgesamt haben Freundschaften im Kurs kaum Bedeutung. 71,5% aller Schüler gehen davon aus, daß Freundschaften im Kurs weniger wichtig genommen werden als das Streben nach Punkten. 84,6% aller Schüler bereiten sich alleine auf die Klausuren vor.

Bei der Wahl der Kurse hat das Kriterium „Freundschaft zu Mitschülern“ weitaus die geringste Bedeutung. Entsprechend fallen hierbei die zu erwartende Punktzahl, das Interesse am Thema und die Person des Lehrers ins Gewicht (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Gesichtspunkte zur Kurswahl\*

Table with 4 columns: Thema, zu erwartende Punktzahl, Lehrer, Stundenplan, Freundschaft zu Mitschülern. Row for 29,8, 24, 23,17, 18,9, 5,04.

\* Die Angaben erfolgen in %, bezogen auf die Anzahl der Nennungen.

Eine fachbereichsspezifische Aufschlüsselung der Antworten zeigt, daß das Interesse am Thema sich bei stärker naturwissenschaftlich interessierten Schülern mit dem Bedürfnis nach Kennenlernen von Fakten verbindet, während stärker sprachlich-künstlerisch und gesellschaftswissenschaftlich interessierte Schüler darunter eher die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung und zum außerschulischen Engagement verstehen (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Begründung des Interesses am Thema\*

	Orientierung der Schüler		
	naturwiss.	sprachl.-künstl.	gesellschaftl. wiss.
Kennenlernen von Fakten	69,2	12,2	11,7
Persönlichkeitsentwicklung	5,3	61,4	37,6
Engagement	5,5	26,4	50,7

\* Die Angaben erfolgen in %, bezogen auf die Anzahl der Schüler je Orientierungsbereich.

Die gewichtige Orientierung bei der Kurswahl an der zu erwartenden Punktzahl zeigt keine fachbereichsspezifischen Unterschiede. Eine zeitliche Differenzierung der Daten nach Jahrgangsstufen bezüglich der Kriterien „zu erwartende Punktzahl“ und „Interesse am Thema“ zeigt eine deutliche Zunahme der Orientierung nach Punkten zur Jahrgangsstufe 13 hin und eine deutliche Abnahme des Kriteriums „Interesse am Thema“. Gestützt wird diese Feststellung durch die Zunahme der Interessenlosigkeit (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Ausgewählte Kriterien in zeitlicher Differenzierung nach Jahrgangsstufen\*

Kriterien zur Auswahl	Jahrgangsstufen	
	12	13
zu erwartende Punkte	18,27	31,12
Thema	34,37	25,73
Freundschaft	7,74	4,15
andere Kriterien zur Beschreibung der Einstellung		
Interessenlosigkeit	13,83	29,23
Punkte wichtiger als Freundschaften	71,43	77,6

\* Die Angaben erfolgen in %, bezogen auf die Anzahl der Schüler der einzelnen Jahrgangsstufen.

Obgleich freundschaftliche Beziehungen zu Mitschülern bei der Kurswahl und im Kurs selbst kaum eine Rolle spielen und ca. 30% der befragten Schüler angeben, daß sie unter ihren Mitschülern keine Freunde (innen) haben, nutzen ca. 36% der Schüler die Pausenzeiten zu Gesprächen mit Mitschülern aus den Kursen über persönliche Probleme und schulbezogene Fragen, und mehr als die Hälfte verbringt ihre Freizeit mit Mitschülern aus den Kursen.

3.3. Schüler-Lehrer-Verhältnis

Die Auswertung der vorliegenden Daten wurde hier in zwei Richtungen vorgenommen:

- die Beziehung der einzelnen Schüler zum jeweiligen Kurslehrer
- die Beziehung des Schülers zum jeweils gewählten Tutor, der auf der Grundlage eines Vertrauensverhältnisses neben administrativen Aufgaben die Beratung des Schülers in schulischen und persönlichen Fragen vornehmen soll.

Erwa die Hälfte der Schüler kann das Verhältnis zu den Kurslehrern nicht genau beschreiben und glaubt sie nicht richtig zu erkennen; eine recht große Anzahl hat das Gefühl, daß die Kurslehrer persönliche Probleme der Schüler nicht ernst genug nehmen (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Einschätzung der Schüler-Kurslehrer-Verhältnisses\*

man kann die Lehrer nicht richtig kennenlernen	46,22
das Verhältnis zu den Kurslehrern läßt sich nicht richtig beschreiben	40,25
die Lehrer nehmen persönliche Probleme der Schüler nicht richtig ernst	26,73

\* Die Angaben erfolgen in %, bezogen auf die Anzahl der Schüler.

Gleichzeitig erkennt über die Hälfte der Schüler (55%) durchaus Versuche der Kurslehrer durch persönliche Gespräche, Aussprachen in der Lerngruppe und außerschulischen Veranstaltungen zur Bewältigung gespannter sozialer Situationen (s. S. 455) beizutragen; jedoch sah nur eine geringe Anzahl (3%) der Schüler einen Erfolg dieser Maßnahmen.



### Pädagogischer Ansatz:

In normativen Institutionen werden Rollenerwartungen mit Hilfe von Sanktionen stark verinnerlicht, so daß eine Reflexion und Distanz gegenüber den gesellschaftlichen Forderungen, daß eigene Erfahrungs-, Erlebnis- und Handlungsweisen sowie Urteilsfähigkeit und eigene Problemlösungen kaum mehr möglich sind. Das Verfügen über Situationen wird nur soweit zugelassen, als es positiv sanktioniert wird, und den gesellschaftlichen (d. h. der Machthabenden) Erwartungen nicht widerspricht. Das Einsichtigwerden in die biologische und gesellschaftliche Bedingtheit des Verhaltens und die daraus folgende Möglichkeit der Veränderbarkeit zumindest gesellschaftlicher Strukturen wird durch Mechanismen verwehrt, die den einzelnen und nur ihm ganze Schichten in materieller und geistiger Abhängigkeit halten. Haben Heranwachsender jedoch das Glück, in weniger starren Rollenmustern und sanktionsausübenden Institutionen aufzuwachsen, sind sie weniger entfremdeter Arbeit und damit verbunden, Herrschafts- und Machtverhältnissen ausgeliefert, so haben sie eher die Chance zur dynamischen Entfaltung und können soziale Handlungsfähigkeit erwerben. Lassen die Sozialisationsinstanzen (wie z. B. Familie, Schule, Arbeitsplatz usw.) verschiedene Handlungsmöglichkeiten in spezifischen Situationen zu und können verschiedene Verhaltensweisen ausprobiert werden, hat der einzelne die Möglichkeit zur Artikulation eigener Ansprüche und wird er ständig zur Auseinandersetzung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung herausgefordert, wird nicht Leistungsstreben nach dem Konkurrenzprinzip prämiert und der Mensch in die Vereinzelung gedrängt, sondern werden im Miteinander gemeinsame Lösungen zur Situationsbewältigung entworfen und durchgespielt, so kann sich mündiges, soziales Verhalten entwickeln, als Fähigkeit zu Anpassung und Widerstand.

Hängt das jeweilige soziale Verhalten so eindeutig ab von gesellschaftlichen Strukturen, vorherrschenden Wertehaltungen, Interaktionsmustern, Lern- und Entwicklungsprozessen, so erhebt sich für den Pädagogen die doppelte Frage:

- Wie kindliches Rollenverhalten beeinflusst werden kann, um soziales Handeln zu ermöglichen,
  - wie gesellschaftliche Strukturen geändert werden können, um dynamisches Rollenverhalten zu verwirklichen.
- Eine Lösung der Problematik erfordert die *dialektische Vermittlung* der Demokratisierung aller Lebensbereiche und Institutionen mit der spezifisch pädagogischen Aufgabe des Bewußtmachens gesellschaftlicher Strukturen und Funktionen, ihrer Bedingungen und Folgen für Verhalten und Haltungen. Indem man verschiedene

Möglichkeiten zur Situationsbewältigung erfährt, kann man die Einsicht gewinnen, daß manche normativ vorgegebene Verhaltensmuster nicht die einzigen zur Problemlösung sind. In der gemeinsamen Aktion, im Widerstand gegenüber unzureichenden Verhaltensnormen können neue Interaktionsformen geschaffen werden.

Neben der pädagogischen Funktion des Bewußtmachens von Handlungszusammenhängen ist die Verhaltensänderung von besonderer Bedeutung. Da in Interaktionen vorgeschriebene, erforderliche, erwünschte und verborene Dispositionen zum Verhalten übermittelt und übernommen werden, ist es von pädagogischem Interesse, in den Sozialisationsprozeß einzugreifen, um Menschen - entsprechend den zugrunde gelegten (politischen) Zielsetzungen - zu beeinflussen. So liegt es nahe, den Lernprozeß, der durch die umweltspezifischen Rollenspiele der Kinder in Gang gesetzt wird, durch curriculare Planung zu steuern, Mittel zur Situationsbewältigung einzusetzen, um soziale Verhaltensweisen und Einstellungen zu reflektieren und zu erproben.

Eine Möglichkeit dies zu erreichen, d. h. Umwelterfahrungen, Wahrgenommenes und Vorgestelltes handelnd zu verarbeiten, liegt im Einsatz von Rollenspielen. In diesen Spielen sollen reale und fiktive Situationen durch das Darstellen von vorgestellten Rollen, die dem Umweltbereich der Spielenden entnommen sind, gelöst werden. Die Übernahme von Rollen der Realität führt die Spieler in Handlungs- und Entscheidungssituationen. Dadurch erfahren sie den Zusammenhang zwischen Entscheidungen und daraus resultierenden Handlungen. Gerade im Rollenspiel werden Sozialbezüge einsichtig gemacht, können Konflikte dargestellt und gelöst (z. B. Kind - Umwelt), kann Sprachverhalten gefördert, Spiel- und Handlungsfähigkeit verbessert werden.



4.3 Baustein C: "Wie gehen wir eigentlich miteinander um? - Beobachtung und Analyse von Interaktionsprozessen mit Hilfe des 'Städtebauspiels'."

Zielsetzungen:

Die Schüler sollen ...

- die Ergebnisse der Fragebogenaktion (s. Baustein A) zu Problemen der Gruppenarbeit referieren und diskutieren;
- die Rollenfunktionen (nach Antons) mit Hilfe der Beobachtungsbücher kennenlernen und mit ihnen in der Beobachtung und Analyse eines Gruppenprozesses arbeiten sowie ihre Beobachtungen dem Plenum so mitteilen, daß sie den Betroffenen nützen;
- die Spieler sollen ihr Verhalten während des 'Städtebauspiels' kritisch reflektieren, indem sie überprüfen und formulieren, was sie zum Gruppenprozeß beigetragen haben, ob sie sich kooperativ verhalten haben usw. und Belastungen vor und während des Spiels sowie in der Auswertungsphase aushalten können;
- Aspekte der Legitimation (Konkurrenzsituation in der Sek. II, negative Erfahrung mit Gruppenarbeit usw.) und Zielsetzungen (Rollenfunktionen kennenlernen, Kooperationsfähigkeit fördern usw.) dieses Spiels nennen und diskutieren;
- die Spielpädagogik-Konzeption der Akademie Remscheid kennenlernen und kritisch auf ihre Anwendbarkeit in der Sek. II überprüfen ... können.

Verlauf:

<u>Phase</u>	<u>Funktion</u>	<u>Inhalt</u>	<u>Medien</u>
1	Einstieg	Ergebnisse der Fragebogenaktion	
		Wie gehen wir eigentlich miteinander um?	
2	Erarbeitung	a) Erläuterung der Vorgehensweise	
		b) Spielergruppe verläßt den Raum (mit Arbeitsauftrag)	M.C. 1
		c) Erläuterung von Ziel und Ablauf des Städtebauspiels und der Beobachtungsaufträge	M.C. 2-4
		d) Durchführung des Spiels Beobachtung des Spiels	Bücher/Filzst.
		e) Auswertung des Spiels: - Selbsteinschätzung der Spieler - Bericht Beobachtungsgruppe 1 - Bericht Beobachtungsgruppe 2 - Bericht Beobachtungsgruppe 3 - Diskussion der Gruppenberichte	
3	Urteilung	Einsetzt sich das Spiel für den Einsatz in der Sek. II? Wie kann man den Einsatz begründen? Welche Ziele kann man damit erreichen?	
4	Vertiefung	Spieler als pädagogisches Interventionsmedium. Die Spielpädagogik-Konzeption der Akademie Remscheid.	M.C. 5

Dauer: ca. 5 Stunden

#### 4.3.1 Didaktisch-methodischer Kommentar

Als problemorientierter Einstieg können hier die Ergebnisse der Fragebogenaktion zum Verlauf des Gruppenprozesses in Baustein A eingebracht werden. Sie geben eine erste Antwort auf die Frage: Wie gehen wir eigentlich miteinander um? und weisen eventuell schon auf Probleme der Kommunikation und Kooperation hin. Das "Städtebauspiel" wurde entwickelt von Hans Frür <sup>10)</sup> und modifiziert von Höper u.a. <sup>11)</sup> zu einem Vorschlag für soziales Lernen <sup>12)</sup>. Für den Einsatz in diesem Baustein habe ich es abgewandelt und die von den Autoren vorgeschlagenen Reglementierungen (konkrete Rollenverteilung: Gesundheitssachverständiger, Verkehrssachverst. usw., Vorgaben von Spielmaterial: Bauklötze, Landschaftsskizze usw. oder Festlegung von zu bauenden Einrichtungen: Fabrik, Rathaus usw.) weggelassen. Die Spieler erhalten lediglich einen leeren Bogen Papier und einen Satz Filzstifte mit dem Arbeitsauftrag, eine ideale Stadt in 30 Minuten zu planen. Dies hat meiner Erfahrung nach den Vorteil, daß durch den offenen Charakter sich spontanere und komplexere Gruppenprozesse abspielen. Eine weitere Abwandlung besteht darin, daß die Beobachter nicht nur allgemein gefaßte Aufträge erhalten (z.B. wie stark ist jeder beteiligt, dominieren die Ideen eines einzelnen? usw.) sondern präzise Rollenfunktionsbeschreibungen nach Urcher <sup>13)</sup> und Antons <sup>14)</sup>.

Die Spieler werden zu Beginn der Stunde mit einem Text (M.C.1) für 15 Minuten in einen anderen Raum geschickt. Der Text hat die Funktion, die Aufmerksamkeit der Spieler auf die inhaltliche Ebene der Kommunikation zu lenken, um die Aktionen auf der Beziehungsebene möglichst wenig zu beeinflussen. Den Beobachtern werden in dieser Zeit Ziel und Methode des Spiels sowie die Beobachtungslinien erläutert. Die Beobachtung erfolgt arbeitsteilig: je eine Gruppe achtet auf die "Aufgabenrollen", die "Erhaltungs- und Aufbaurollen" sowie die "Negativen Rollen". Danach wird das Spiel bzw. die Beobachtung des Spiels durchgeführt. Die Auswertung beginnt mit der Selbsteinschätzung der Spieler, da sie nur zu Beginn ihre Eindrücke unbeeinflusst äußern können. Dann sollen die drei Beobachtergruppen den Spielern ihre Aufträge erläutern und ihre Beobachtungen mitteilen. Die Spieler können jederzeit zu den Beobachtungen Stellung nehmen, so daß eine Interaktion zwischen Spielern und Beobachtern zustande kommt. Der Unterrichtende hat hier die Rolle des Moderators,



der nur dann regulativ eingreift, wenn z.B. die Belastungen für die Spieler oder auch die Beobachter zu groß werden oder ein Impuls zur Auswertung nötig erscheint.

In der Gruppendynamik geht man davon aus, daß sich in jeder Gruppe Rollenfunktionen herausbilden, die Kooperation fördern und erst ermöglichen, aber auch Rollen, die Kooperation unmöglich machen. <sup>15)</sup> Antons geht davon aus, daß Gruppen effektiver und für die Beteiligten befriedigender arbeiten können (im Rahmen unseres Bildungs- und Gesellschaftssystems), wenn sie:

- "...- sich der jeweils erforderlichen Rollenfunktion besser bewußt sind,
- sensibler und bewußter das Erforderliche tun, um das Gewünschte tatsächlich zu erreichen und
- ein Selbsttraining beginnen, um den Umfang ihrer Rollenfunktionen zu prüfen und die Fähigkeit einzuüben, sie tatsächlich zu erfüllen." <sup>16)</sup>

Im Anschluß an die konkrete Auswertung des "Städtebauspiels" soll dann - auf der methoden-kritischen Ebene - das Spiel auf seine Eignung überprüft werden, soziale Lernprozesse in der Sekundarstufe II wirksam in Gang zu setzen. Die Schüler sollen selbständig Gründe für den Einsatz solcher Methoden und Ziele, die mit diesen Methoden erreicht werden können zusammenstellen, um diese Argumentationszusammenhänge für die eigene gegenwärtige (s. Baustein E) oder zukünftige pädagogische Praxis nutzen zu können.

In einer Vertiefungsphase kann dann das Spielpädagogik-Konzept der Akademie Remscheid vorgestellt werden. Es handelt sich hierbei um einen solchen Argumentationszusammenhang. Spiel wird als pädagogisches Interventionsinstrument begriffen, mit dem auf soziale Defizite reagiert wird, um Ziele wie "kommunikative Kompetenz" zu erreichen.

Weitere geeignete Interaktionsspiele:

- Dimensionen der Kooperation, nach Brocher <sup>17)</sup>
- Turmbauspiel, nach Antons <sup>18)</sup>



4.3.2 Material

M.C.1

Donnerstag, 1. Februar 1979  
Nummer 27

## Architektenkammer appelliert an Politiker: Sorgt, daß die Stadt menschengerecht wird!

Von NRZ-Redakteur HEINER STACHELHAUS

ESSEN. Ein Phänomen geht um in unserem Lande: Die wiedererwachte Liebe der Menschen zur Stadt. War die Funktionstrennung von Arbeiten, Wohnen und Freizeit einst das in Satellitenstädten mündende Ideal fortschrittlicher Stadtplanung, jauchzen heute die potentiellen Bauherren mit ihren Architekten über jede Baulücke in der City, die sie ergattern können, um dort „Ihr“ Stadthaus zu errichten. „Der Trend zurück in die Stadt ist auch durch fehlende Grundflächen und allzu teure Baulücken kaum aufzuhalten“, sagte gestern vor der Presse in Essen der Leverkusener Architekt Dipl.-Ing. Hermann-Josef Beu, Präsident der Architektenkammer Nordrhein-Westfalen (Düsseldorf).

Beu nutzte die Tagung zum Thema „Erhaltung und Erneuerung unserer Städte“, die die Akademie der Architektenkammer gemeinsam mit der deutschen UNESCO-Kommission gestern im Rahmen der Essener DEUBAU veranstaltete, um der Öffentlichkeit die gegenwärtige Misere unserer Städte vor Augen zu führen und um die politische Verantwortlichen in Bund, Ländern und Gemeinden nachdrücklich aufzufordern, die längst notwendigen konkreten Entschlei-

dungen und Maßnahmen zur Humanisierung unserer Städte zu treffen.

Die Satellitenstädte, so Beu, sind selbst schon verdichtet und zum Teil Sanierungsgebiete geworden. Sie haben nicht zuletzt deswegen an Anziehungskraft verloren, weil der Fahrverkehr sich mehr und mehr zu einer Katastrophe auswächst. Auch liegen Erhebungen vor, nach denen inzwischen die Baukosten auf dem Lande fast die gleichen wie in den Städten sind.

notwendigkeiten „kochgeschirrmäßig“, ohne Beteiligung Sachkundiger, ausgeschüttet. Statt alternative bzw. Objektplanungen zu betreiben, favorisieren einige Politiker immer noch Flächensanierung, die den Verlust wertvoller Bausubstanz mit sich bringen.

Was aus der Sicht der Architektenschaft in dieser Situation zwingend geboten ist, stellt Beu in einigen Punkten klar:

① Es geht um das Bekenntnis zur menschengerechten (familien-gerechten, kindergerechten) Stadt. Dazu bedarf es der Änderung von Bebauungs- und Baunutzungsplänen.

② Das Gespräch mit dem Nutzer muß intensiviert werden, damit Planungsabläufe und -konsequenzen transparent werden. Denn: Wohnen muß gelernt werden.

③ Grün und zwar Nutzungsgrün, gehört in die Stadt, nicht nur vor Rathäuser, Schulen und neue Messehallen, sondern vor die Wohnungen. Grünzonen in der City sind genau so wichtig wie Autoabstellplätze.

### Reiz der Altbauten

Andererseits hat sich herausgestellt, daß die Fußgängerstadt entgegen allen pessimistischen Erwartungen an Attraktivität gewonnen hat. Überdies finden es immer mehr Bürger reizvoll, in Altbauten einzuziehen - und dafür scheuen sie nicht die teils beträchtlichen Investitionen, die zur Modernisierung der Wohnung erforderlich sind.

Dies alles hat sogar den Se-

gen der Regierenden in Bund und Ländern, die Wettbewerbe über Stadtgestaltung durchführen und Modellbauvorhaben zum Thema Stadthaus subventionieren.

Allerdings können die Schattenseiten, die der Kammer-Präsident skizziert, bedenklich stimmen. So werden Zuschüsse zu Modernisierungsmaßnahmen unabhängig von Wohngrößen und Nutzungs-

M.C.2 "Städtebauspiel"

Beobachtungsgruppe 1

Sie sollen die Gruppe beim folgenden "Städtebauspiel" mit Hilfe der Rollenbeschreibungen beobachten, um ihr anschließend über Ihre Aufgabe und Ihre Beobachtungen zu berichten.

(Rollenfunktionen aus: Antons, K.; Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1973, S. 226ff.)

Aufgabenrollen

1. *Initiative und Aktivität* = Lösungen vorschlagen, neue Ideen vorbringen, neue Definitionen eines gegebenen Problems versuchen, neues In-Angriff-Nehmen des Problems, Neu-Organisation des Materials.
2. *Informationssuche* = Frage nach genauerer Klärung von Vorschlägen, Forderung nach ergänzenden Informationen oder Tatsachen.
3. *Meinungserkundung* = Versuche, bestimmte Gefühlsäußerungen von Mitgliedern zu bekommen, die sich auf die Abklärung von Werten, Vorschlägen oder Ideen beziehen.
4. *Informationen geben* = Angebot von Tatsachen oder Generalisierungen, Verbinden der eigenen Erfahrung mit dem Gruppenproblem, um daran bestimmte Punkte und Vorgänge zu erläutern.
5. *Meinung geben* = Äußern einer Meinung oder Überzeugung, einen oder mehrerer Vorschläge betreffend, speziell eher hinsichtlich seines Wertes als der faktischen Basis.
6. *Ausarbeiten* = Abklären, Beispiele geben oder Bedeutungen entwickeln; Versuche, sich vorzustellen, wie ein Vorschlag sich auswirkt, wenn er angenommen wird.
7. *Koordinieren* = Aufzeigen der Beziehungen zwischen verschiedenen Ideen oder Vorschlägen; Versuch, Ideen oder Vorschläge zusammenzubringen; Versuch, die Aktivität verschiedener Untergruppen oder Mitglieder miteinander zu vereinen.
8. *Zusammenfassen* = Zusammenziehen verwandter Ideen oder Vorschläge; Nachformulierung von bereits diskutierten Vorschlägen zur Klärung.

Notieren Sie bitte, bei wem Sie eine oder mehrere der beschriebenen Verhaltensweisen beobachtet haben. Bitte formulieren Sie Ihre Beobachtungsergebnisse so, daß sie den Betroffenen nützen. Berichten Sie möglichst konkrete Einzelheiten.



## M.C.3 "Städtebauspiel"

Beobachtungsgruppe 2

Sie sollen die Gruppe beim folgenden "Städtebauspiel" mit Hilfe der Rollenbeschreibungen beobachten, um ihr anschließend über Ihre Aufgabe und Ihre Beobachtungen zu berichten.

(Rollenfunktionen aus: Antons, K.; Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1973, S. 226ff.)

## Erfüllungs- und Aufbaurollen

9. *Ermütigung* = Freundlichkeit, Wärme, Antwortbereitschaft gegenüber anderen; andere und deren Ideen loben; Übereinstimmen und Annehmen von Beiträgen anderer.
10. *Grenzen wahren* = Versuch, einem anderen Gruppenmitglied einen Beitrag dadurch zu ermöglichen, daß andere darauf aufmerksam gemacht werden; z. B. „Wir haben von X noch gar nichts zu diesem Thema gehört“, oder „Y wollte etwas sagen, er hat aber nicht die Gelegenheit“. Begrenzung der Sprechzeit für alle, um damit allen eine Chance zu geben, tatsächlich gehört zu werden.
11. *Regeln bilden* = Formulierung von Regeln für die Gruppe, die für Inhalt, Verfahrenswesen oder Entscheidungsbewertungen gebraucht werden sollen; Erinnerung der Gruppenmitglieder, Entscheidungen zu vermeiden, die mit den Regeln kollidieren.
12. *Folge leisten* = Den Gruppenentscheidungen folgen, nachdenklich die Ideen anderer annehmen und anhören, als Auditorium während der Gruppendiskussion dienen.
13. *Ausdruck der Gruppengefühle* = Zusammenfassung, welches Gefühl innerhalb der Gruppe zu spüren ist. Beschreiben der Reaktionen der Gruppenmitglieder, Mitteilung von Beobachtungen und unbewussten Reaktionen von Gruppenmitgliedern, geäußerten Ideen oder Lösungen gegenüber.
14. *Auswerten* = Überprüfen der Gruppenentscheidungen im Vergleich mit den Regeln; Vergleich der Bemühungen im Verhältnis zum Gruppenziel.
15. *Diagnostizieren* = Bestimmen der Schwierigkeitsquellen und der situationsgerechten nächsten Schritte; Analysieren der Haupthindernisse, die sich dem weiteren Vorgehen entgegenstellen.
16. *Übereinstimmung prüfen* = Versuchsweise nach der Gruppenmeinung fragen, um herauszufinden, ob die Gruppe sich einer Übereinstimmung für eine Entscheidung nähert. Versuchsballons loslassen, um die Gruppenmeinung zu testen.
17. *Vermitteln* = Harmonisieren, verschiedene Standpunkte miteinander versöhnen, Kompromißlösungen vorschlagen.
18. *Spannung vermindern* = Negative Gefühle durch einen Scherz ableiten, beruhigen, eine gespannte Situation in einen größeren Zusammenhang stellen.

Notieren Sie bitte, bei wem Sie eine oder mehrere der beschriebenen Verhaltensweisen beobachtet haben. Bitte formulieren Sie Ihre Beobachtungsergebnisse so, daß sie den Betroffenen nützen. Berichten Sie möglichst konkrete Einzelheiten.

## M.C.4 "Städtebauspiel"

Beobachtungsgruppe 3

Sie sollen die Gruppe beim folgenden "Städtebauspiel" mit Hilfe der Rollenbeschreibungen beobachten, um ihr anschließend über Ihre Aufgabe und Ihre Beobachtungen zu berichten.

(Rollenfunktionen aus: Antons, K.; Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1973, S. 226ff.)

## Negative Rollen

19. *Aggressives Verhalten* = Arbeiten für den eigenen Status, indem andere kritisiert oder blamiert werden; Feindschaftsäußerungen gegen die Gruppe oder einzelne Mitglieder; Herabsetzen des Selbstwertes oder des Status anderer Mitglieder; Versuch, ständig zu dominieren.
20. *Blockieren* = Die Weiterentwicklung der Gruppe durchkreuzen durch Ausweichen auf Randprobleme; Angebot persönlicher Erfahrungen, die nichts mit dem vorliegenden Problem zu tun haben; hartnäckige Argumentation zu einem einzigen Punkt; Abweisung von Ideen ohne jede Überlegung aus affektiven Vorurteilen.
21. *Selbstgeständnisse* = Benützen der Gruppe als Resonanzboden für rein persönliche, nicht an den Gruppenzielen orientierte Gefühle oder Gesichtspunkte.
22. *Rivalisieren* = Mit anderen um die produktivsten oder besten Ideen zanken, ständig am meisten sprechen, die größte Rolle spielen, die Führung an sich reißen.
23. *Suche nach Sympathie* = Versuch, andere Gruppenmitglieder zur Sympathie mit den eigenen Problemen und Mißgeschicken zu verleiten; die eigene Situation verwirrend darstellen oder die eigenen Ideen so erniedrigen, daß auf diese Weise Unterstützung durch andere erreicht werden soll.
24. *Spezialplädoyer* = Einführung oder Unterstützung von Vorschlägen, die mit eigenen, eingeeengten Bedenken oder Philosophien verbunden sind. Hierher gehört auch das Lobbyistenverhalten.
25. *Clownerie* = Jux veranstalten, Witzeeln, Nachäffeln, um die Arbeit der Gruppe möglichst immer wieder zu unterbrechen.
26. *Beachtung suchen* = Versuche, die Beachtung auf sich zu ziehen, durch lautes und ausgiebiges Reden, extreme Ideen oder ungewöhnliches Verhalten.
27. *Sich zurückziehen* = Überwiegend indifferentes, passives Verhalten, beschränkt auf äußerste Formalität; Tagträumen; Unsinn machen; mit anderen flüstern, vom Thema weit abweichen.

Notieren Sie bitte, bei wem Sie eine oder mehrere der beschriebenen Verhaltensweisen beobachtet haben. Bitte, formulieren Sie Ihre Beobachtungsergebnisse so, daß sie den Betroffenen nützen. Berichten Sie möglichst konkrete Einzelheiten.



#### 4.4 Überlegungen zu einem Haustein D: "Plan- und Simulationsspiele"

Die folgenden Überlegungen konnten aus zeitlichen und organisatorischen Gründen noch nicht in Praxis umgesetzt werden.

Plan- und Simulationsspiele sind wohl neben der Projektmethode am ehesten geeignet im EWU einen Praxisbezug herzustellen. Da es sich hierbei aber um sehr komplexe, zeitaufwendige Spielformen handelt (bevor z.B. in einer Spielphase Realität simuliert wird, muß in einer kompakten Planungsphase Wissen über die zu simulierende Realität vermittelt werden), ist es sinnvoll, dieses Plan- oder Simulationsspiel als Übergang zu einem neuen Themenkomplex zu nutzen. Dies entspricht auch der Forderung von Uertelsmann (s.o.) Spielformen in Lernprozesse zu integrieren und nicht isoliert zu behandeln. Da die bisher laufende UE im Rahmen des Halbjahresthemas 12/1 Entwicklungspsychologie: "Die Bedeutung des Spiels in der Entwicklung des Kindes" angesiedelt war, bietet sich für den Einstieg in 12/2 ein Simulationsspiel zum Themengebiet Sozialpädagogik an.

Falls nicht aus der konkreten Realität vor Ort ein Simulationsspiel entwickelt werden kann, sei hier auf Modelle hingewiesen, die sich nachspielen lassen:

- Tangemann, H.G.; Ein Aktivspielplatz in U-Stadt. in: Langefeld; Fach Pädagogik, Düsseldorf 1978, S.55ff.
- Bollermann; Das Simulationsspiel Jugendzentrum, in: Frommberger, H.u.a. (Hrsg.); Lernendes Spielen: Spielendes Lernen, Hannover 1976, S.118ff.
- Vopel, K.W., Kirsten, R.E.; Kommunikation und Kooperation, München 1974
- Antons; Praxis der Gruppendynamik, u.u.a., (3 Planspieltypen), S.155ff.

#### 4.5 Überlegungen zu einem Haustein E: "Spiele im Freizeitbereich"

Bei einer sehr aktiven und motivierten Lerngruppe könnte die Arbeit außerhalb des Unterrichts - stärker selbstorganisiert - fortgesetzt werden mit der Fragestellung: Wie können Schüler mit Hilfe von Spielen die Kommunikation und Kooperation untereinander fördern? Was kann man auf Klassen- und Kursfesten, auf Klassenfahrten, auf Schulfesten usw. spielen? Wie kann man die Disko's kommunikativer gestalten? usw. Vorschläge, die auf ihre Eignung und Zielsetzung überprüft werden

können, bieten:

- Hüper, C.; Die Spielende Gruppe, Wuppertal 1976
- Dantscher, R.; Arbeitsmaterial für Gruppenarbeit, Bielefeld 1975
- Wicken, E.; Diskothek - Mediothek, Wuppertal 1977 u.a.

Hier könnten die Schüler der EW-Kurse zu Multiplikatoren werden und der Unterricht Anregungen und Argumentationshilfen für die Praxis liefern.

Anmerkungen:

- 1) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.); Modellversuch "Künstler und Schüler", Werkstattbericht 11, Bonn 1970, S.3
- 2) ebd.
- 3) Bertelsmann, K.; Spielhandlungen in der Sekundarstufe II, in: Bildungscommission des Deutschen Bildungsrates (Hrsg.); Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II, Stuttgart 1974, S.11
- 4) vgl. Jaer, U.; Spielpädagogik, in: Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung NRW (Hrsg.); Lernort Studio, Tagungsberichte Heft 09, Düsseldorf 1977, S.105ff.
- 5) vgl. u.a. Langefeld 1978, Groothoff 1978, Bayer 1976
- 6) Gruschka, A.; Wissenschaftspropädeutik durch Berufsqualifikation - Plädoyer für einen integrierten Pädagogikunterricht, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/1978, S. 871ff.
- 7) Jürgensmeier, H.G., Pieschl, W.; Pädagogikunterricht und Selbst-reflexion, in: ebd., S. 889ff.
- 8) konzipiert in Anlehnung an: Lippitt, R.; Detto und andere, Lehrerhandbuch, Stuttgart 1977, S. L IV, S.33 u. L X S.7ff.
- 9) Shäffel, F.R. u.G.; Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, München 1973, S. 214ff.
- 10) vgl. Frör, H.; Spielend bei der Sache, Kaiser Verlag, o.O., n.J.
- 11) vgl. Hüper, C.J.; Die spielende Gruppe, Wuppertal 1974
- 12) ebd.; Untertitel des Buches
- 13) vgl. Brocher, T.; Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, S. 137ff.
- 14) vgl. Antons, K.; Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1973, S.226ff.
- 15) vgl. ebd., S.226
- 16) ebd., S.228
- 17) vgl. Brocher, a.a.O., S. 160ff.
- 18) vgl. Antons, a.a.O., S. 132ff

An FEEDBACK sehr interessiert:  
 Edwin Stiller  
 Kunstwerkerstr. 102  
 4300 Essen 1



### Gunter Derichs

geb. 1943, seit 1973 im Schuldienst, seit 1975 Fachleiter für Pädagogik in Jülich. Gegner einer zu starken Reglementierung von Unterrichts- und Prüfungsinhalten. Starke Betonung des Prinzips der Selbstverantwortung, Befürworter einer praxisnahen unterrichtsbezogenen Verbandsarbeit.



### Jürgen Langefeld

Geboren 1941, verh., zwei schulpflichtige Söhne. Studium in Köln, Nancy, Barcelona der Fächer Französisch, Latein. 1 u. 2. Staatsexamen. Promotion 1968. Mehrere Jahre Schuldienst an verschiedenen Schulen. Ergänzungsstudium in Pädagogik in Düsseldorf. 1970 - 73 am Lehrerfortbildungsinstitut in Essen-Werden. 1973 - 1977 am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Uni Düsseldorf, danach Berufung an die GH Wuppertal als Studienprofessor. 1979/80 Dekan des FB Erziehungswissenschaft.



### Edwin Stiller

Ich bin 27 Jahre alt, habe von 1972-74 in Bochum und von 1974-76 in Münster Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft studiert, danach ein halbes Jahr als 14-Karäter am Theodor-Heuß-Gymnasium in Recklinghausen unterrichtet. Ausgebildet worden bin ich vom Februar 78 bis Juni 79 am Bezirksseminar in Gelsenkirchen. Nun bin ich Studienrat am Heisenberg-Gymnasium in Gladbeck.

Meine Aufgaben im Vorstand sehe ich im wesentlichen darin, Kontakt



zu Verbänden (besonders Kinderschutzbund und GEW) herzustellen und dafür zu sorgen, daß sich der Verband in erster Linie mit unterrichtspraktischen Dingen beschäftigt und die konkrete ,praktische Arbeit am Ort fördert.

\* Zeichnungen: Gebhard Manntz

