Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 80 (1993)
Heft: 9: Schultheater - Schulspiel : Theaterpädagogik

Artikel: Schule - Lernen - Spielen : eine pädagogische Grenzwanderung
Autor: Wanzenried, Peter
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530820

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 18.07.2025

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

Peter Wanzenried

Schule – Lernen – Spielen: Eine pädagogische Grenzwanderung

Spiel, Theaterspiel – und alles Musische überhaupt – hat, wenn nicht gar den Ruf des Unnützen, doch allzuhäufig den Beigeschmack – und damit auch nur die Funktion – des Bereichernden und Ergänzenden zur wirklichen Schule: Gemüsebeilage zum saftigen Schnitzel. Peter Wanzenried plädiert pädagogisch für eine Schule, welche das Darstellende Spiel auch als Ausdruck ihrer Schulkultur versteht, denn das Darstellende Spiel ist *Unterricht.*

Schultheater und Schulspiel sind nicht nur wertvolle Bereicherung und Ergänzung – sondern selbst Unterricht!

«Jetzt haben wir schon wieder den ganzen Morgen nicht richtig Schule gehabt!» Diese Schüleräusserung schnappte ich auf, nachdem ich mit einer fünften Klasse und ihrem Lehrer drei Stunden intensiv an den Szenen einer Aufführung für den Abschluss des Schuljahres gearbeitet hatte. Wer hätte solches nicht auch schon vernommen? Ob mit kindlicher Begeisterung, kollegialem Zweifel oder elterlicher Befürchtung als Unterton ausgesprochen: Ich lasse diesen Satz nicht gelten! Schulspiel *ist richtige Schule*. Ich gehe noch weiter. Alle Formen des Darstellenden Spiels vom dramatisierten Text, der inszenierten Geschichte zum Rollenspiel, dem Themenzentrierten Theater, dem Puppen- und Maskenspiel und der Improvisation mit Stimme und Bewegung, all das ist nicht nur eine wertvolle Bereicherung und Ergänzung zum Unterricht, *das ist Unterricht*.

Alle, denen das Darstellende Spiel in der Schule ein Anliegen ist, und alle, die diesem Anliegen eher skeptisch gegenüberstehen, möchte ich hier zu einer gemeinsamen pädagogischen Grenzwanderung einladen. Wir werden einigen unser pädagogisches Alltagsverständnis bestimmenden Grenzen entlang gehen, um sie klarer zu erkennen, neu zu vermessen, einige zu öffnen und andere deutlicher zu markieren. Vier Wegstücke möchte ich begehen:

- Ganzheitliche Bildung und Schulspiel
- Spielen – Lernen – Leisten
- Erziehung durch Spiel
- Schulspiel und Öffnung der Schule

Schulspiel im Dschungel ganzheitlicher Bildung: Grenzziehung als Orientierungshilfe

«Ganzheitlichkeit» – eine Leerformel für fehlende Klarheit der Ziele?

Wo immer Schulspiel angepriesen und legitimiert wird, ist die Formel von der ganzheitlichen Bildung schnell zur Hand. Nur – was ist denn damit wirklich gemeint? Der Bezug zu Pestalozzis «Kopf, Herz und Hand» oder Schillers «Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt» wirken mir doch etwas zu abgegriffen. Zu sehr ist «Ganzheitlichkeit» zur Leerformel verkommen, die immer dann bemüht wird, wenn keine

klaren Zielvorstellungen auszumachen sind. Zu oft versteckt sich dahinter das nostalgische Bemühen um jenen in sich ruhenden Menschen und jene übersichtliche Welt, nach welchen wir uns vergeblich sehnen. Unsere tägliche Erfahrung zeigt aber, was moderne Kognitionsforschung, Systemisches Denken und Erkenntnistheorie bestätigen: Wir müssen uns neu orientieren. Dazu scheinen mir einige Grenzziehungen hilfreich.

Das Ganze ist nicht ganz zu haben!

«Mit dem Glauben oder exakter gesagt, mit dieser Theorie, in deren Licht die Welt als eindeutig bestimmte oder bestimmbare gedacht werden konnte, ist es aus vielen Gründen schon lange vorbei. Seither leben wir in einer pluralen Welt der Perspektiven: in der Welt der objektiven Wissenschaft und der Technik..., in der Welt der ästhetischen Erfahrung..., in der Alltagswelt flüchtiger Wahrnehmung und Routine..., in einer Welt widersprüchlichster Ontologien... Das Ganze ist eben nicht ganz zu haben. Na und? Wo liegt das Problem?» (Kohler, 1991, S. 68)

Hier möchte ich ansetzen. Menschen mit einem uneinheitlichen Bewusstsein begegnen einer komplexen und vieldeutigen Wirklichkeit. Sie haben Mühe, ihre verschiedenen Wahrnehmungen, Denkimpulse, Empfindungen unter einen Hut zu bringen. Sie erleben ihre Umwelt als undurchschaubar, widersprüchlich, inkonstant usw. Unvermeidlich stellt sich die Frage «Was ist nun wahr? Welches ist *die* Wirklichkeit?»

Die Antwort muss lauten: Wirklichkeit wird immer wieder neu inszeniert oder rekonstruiert in jeder Begegnung von Mensch und Welt. Diese Inszenierung kann nun unter verschiedenen Perspektiven vorgenommen werden (vgl. Tabelle 1). Die verschiedenen Formen des Darstellenden Spiels erhalten somit zusammen mit den übrigen gestalterischen Ausdrucksformen klar umrissene Grenzen im Rahmen mehrperspektiver Bildung. Dieser ästhetischen oder künstlerischen Dimension von Bildung kommt es zu, durch Betrachtung mit fremdem Blick auf neue Deutungen der Alltagswirklichkeiten zu verweisen, durch gestalterische Ver-dichtung des spontanen Ausdrucks Verständnis zu vertiefen und durch symbolische Mit-teilung zur Antwort aufzurufen.

Im Spiel wird eine Erfahrung gemacht, die für das Bestehen in unserer Welt unabdingbar ist.

Um dieses Anliegen zu konkretisieren, zwei Beispiele aus meiner eigenen Erfahrung. «Du hast uns immer wieder den Boden unter den Füssen weggezogen – das war mühsam, aber doch irgendwie gut», lautete eine Rückmeldung der Studierenden, die ich im Rahmen der Lehrerbildung in die Ausdruckspädagogik einführe. Genau dies belegt, dass mein erstes Anliegen angekommen ist. Ungewohnte, überraschende Wahrnehmungsperspektiven verunsichern, entziehen den Boden – im Spiel wird eine Erfahrung gemacht, die für das Bestehen in unserer Welt unabdingbar ist. Wir dürfen uns nicht damit zufrieden geben – wie ich das oft bei schulischen Rollenspielen erlebe –, dass klischeehafte Alltagswahrnehmungen fraglos im Spiel wiederholt werden. Wer sich als Spielleiterin oder Spielleiter der Grenzen zwischen den drei skizzierten Inszenierungsmodalitäten von Wirklichkeit bewusst ist, wird jedoch

auch nicht erwarten, dass der Übergang von der einen zur andern ohne Bruch, quasi von selbst, erfolge. Spielerfahrungen sind nicht selbstverständlich alltagsrelevant und sie führen kaum direkt zu klaren Begriffen und Einsichten in wissenschaftliche Zusammenhänge.
Ganzheitliche Bildung stellt sich nach meiner Überzeugung nicht durch Verwischung dieser Grenzen ein, sondern dann, wenn wir bewusst die verschiedenen Wirklichkeits-Rekonstruktionen nebeneinanderstellen.

Tabelle 1:

Ganzheitliche Bildung als Inszenierung von Wirklichkeiten

Wirklichkeit Individuum mit uneinheitlichem Bewusstsein		Situation Kontext Welt **als Inszenierung**
Inszenierung als ästhetische Erfahrung	**Inszenierung als Alltagspraxis**	**Inszenierung als Wissenschaft**
gelassene und sinnliche Betrachtung mit fremdem Blick	implizite subjektive Theorien steuern Wahrnehmung und Deutung	systematische Beobachtung und Experiment
spielerischer und künstlerischer Ausdruck	Alltagssprache und Common-Sense-Verhalten	Hypothesen prüfen, Analyse und Synthese
gestaltete Mitteilung	Handlungsroutine	Generalisierung in Paradigmen, Modellen und Theorien
intuitives Verständnis und Identifikation	pragmatisches Handeln	distanziertes Erklären und Überblicken

Spielen – Lernen – Leisten:
Grenzüberprüfung als aktuelle Notwendigkeit

An pädagogischen und didaktischen Klärungsversuchen zum Vergleich dieser drei Handlungsfelder herrscht kein Mangel, eine Übereinstimmung scheint sich dabei jedoch kaum abzuzeichnen (vgl. z.B. Daublebsky u.a., 1973; Seibold (Hg.), 1987; Schäfer, 1989). Aber nicht das ist mein Problem. Die Frage, welche mich bedrängt, lautet: Wie schaffen wir es, in einer Zeit allgemeiner wirtschaftlicher Verunsicherung, in der der Ruf «back to basics» verständlicherweise auch bei uns unüberhörbar

wird, in der Schule Zeit und Raum fürs Spiel zu bewahren? In Zeiten gesicherten Wohlstandes gönnte man Kindern und Jugendlichen – auch in der Schule – sehr wohl Spielfreude, Entlastung und Ausgleich im «zweckfreien Spiel» und anerkannte seine bereichernde Wirkung wohlwollend. Damit scheint es heute eher vorbei, auch wenn neue Lehrpläne neben Leistungsfähigkeit auch Gestaltungsfähigkeit, Offenheit und gar Muse als erstrebenswerte Grundhaltungen postulieren und den Stellenwert verschiedener Formen des Darstellenden Spiels auch in den Detaillehrplänen konkretisieren. Wo gespielt wird, wittern manche Leistungsabbau. Wie dem entgegentreten? Wie verständlich machen, dass nicht weniger, sondern andere, für die Alltagsbewältigung notwendige Leistungen anvisiert werden? Mir scheint es nötig, hier zwei tradierte Grenzen neu zu vermessen.

Wo gespielt wird, wittern manche Leistungsabbau.

Einen ersten Ansatzpunkt dazu liefert mir *Gardner* (1991). In seiner Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen umreisst er sieben verschiedene, von einander relativ unabhängige, menschliche Intelligenzen: eine linguistische, eine musikalische, eine logischmathematische, eine räumliche, eine körperlichkinästhetische, verschiedene personale. *Andere schulische Leistungen* fördern heisst demnach, statt der einseitigen Überbetonung einzelner dieser Leistungen, bewusste und gezielte Förderung aller dieser Intelligenzen und ihrer Wechselwirkungen. Dies erfordert aber mehr und anderes als den zufälligen Einbezug gestalterischer Spiel- und Ausdrucksformen zur Bereicherung des Unterrichts. In der Ausdruckspädagogik sprechen wir vom *Intermodalen Lernen* (vgl. Knill, 1992). Sinnvolles Lernen entsteht nach dieser Auffassung im Wechselspiel von direkter Gefühlsbeteiligung, spielerischem Experimentieren, geistiger Verarbeitung und Mitteilung über verschiedene Darstellungsmodalitäten. Dabei werden Zugänge zu einem Thema erweitert und Erfahrungen vertieft durch das Umgiessen von einer Ausdrucksform in die andere: Der geschriebene Text oder das gemalte Bild werden z.B. in Szene gesetzt und diese Erfahrung wird wiederum musikalisch aufgegriffen. So sollen die verschiedenen Intelligenzen integriert und individuelle Wege ermöglicht werden. Ein Artikulationsschema mit den Phasen und Stationen eines so verstandenen Lernprozesses ist in Tabelle 2 dargestellt.

Sinnvolles Lernen entsteht aus dem Wechselspiel von Gefühlsbeteiligung, spielerischem Experiment, geistiger Verarbeitung und Mitteilung.

«Ist jetzt von Spielen oder von Lernen die Rede?» mögen Sie sich fragen, weil ich die Grenzen mit Absicht verwische. Natürlich weiss ich, dass diese Unterscheidung schon das Alltagsverständnis von Schulanfängern prägt. Mir scheint es aber hilfreicher, eine andere Grenzlinie herauszuheben. Sie verläuft zwischen ernsthaftem, sorgfältigem und bedeutsamem *Spielen und Lernen* auf der einen Seite und oberflächlichem, flüchtigem und bedeutungslosem *Spielen und Lernen* auf der andern Seite. Nicht, ob ein gelesener Text anschliessend mit einem Arbeitsblatt ausgewertet oder im Spiel dargestellt wird, ist entscheidend. Beides kann dazu führen, sich auf den Text und seine Bedeutung einzulassen oder in leerer Betriebsamkeit sich unverbindlich um die Auseinandersetzung herumzumogeln. An uns Lehrerinnen und Leh-

rern, die von der Bedeutung des Spieles im Unterricht überzeugt sind, liegt es, nicht zuzulassen, dass diese Formen der Auseinandersetzung fehlgedeutet werden, zum Amusement und der Entlastung von der wirklichen Arbeit verkommen. Wo immer wir Hand bieten, Spiel als nur lustvoll und Lernen als nur mühsam zu etikettieren, leisten wir unserem Anliegen schlechte Dienste.

Tabelle 2:

Abschnitte und Stationen des Lernweges

Vorbereitung	leer werden, Chaos und Unsicherheit aushalten, offen sein, empfänglich sein, etwas erwarten, gelassen werden, ... *«Ich bin bereit!»*
Gewahr werden	hellhörig lauschen, aufmerksam betrachten, Geruch und Geschmack einatmen und einsaugen, sinnlich und körperlich empfinden, bildhaft erinnern und vorstellen, ... *«Das ist ES!»*
Begegnen	benennen, personifizieren, beseelen, Zwiesprache führen, ins Bild setzen, inszenieren, konkretisieren, in Worte fassen, ... *«Das sagt ES mir!»*
Gestalten	formen, herausarbeiten, ausschmücken, reduzieren, wiederholen noch und noch, umgiessen *«Das ist das passende Gefäss!»*
Mitteilen	in die Mitte treten, auf die Bühne treten, vorstellen, darstellen, darbieten, vorlegen, ausstellen, ... *«So teile ich Euch das mit!»*
Feedback erhalten	so wurde ich wahrgenommen, diese Gefühle wurden geweckt, diese Gedanken, Erinnerungen, Assoziationen kamen auf, diese Gestaltungsprozesse wurden ermöglicht, ... *«Das habt Ihr von mir erfahren!»*

Erziehung durch Spiel: Eine Grenz-Grat-Wanderung

Während vielen Jahren habe ich in Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften Veranstaltungen mit dem Titel «Soziales Lernen im Spiel» angeboten. Soziale Wahrnehmung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Umgang mit sozialen Spielregeln, mit Normen, Rollen,

mit Konflikten waren erzieherische Ziele, denen wir mit Darstellendem Spiel, mit Musik und Bewegung, sprachlichem und visuellem Gestalten näher zu kommen versuchten *(Wanzenried, 1978)*. Nach wie vor bin ich davon überzeugt, dass Erziehung durch Unterricht dieser Mittel bedarf. Blicke ich zurück, erkenne ich aber den schmalen Grat, auf dem ich mich dabei bewege.

Ein schmaler Grat zwischen Verzwecken des Spiels und Verspielen des Zwecks...

Er verläuft zunächst zwischen «Verzwecken des Spiels und Verspielen des Zwecks». Wer gutgemeinte Spiele inszeniert, um damit vorkalkulierte soziale Erfahrungen herbeizuführen, missbraucht das Spiel (und vielleicht auch die Kinder). Wer andererseits im schulischen Rahmen Spiele zulässt oder selbst arrangiert, ohne sich über ihren Sinn und ihre Wirkungen ernsthafte Gedanken zu machen, verkennt den Zweck der Institution Schule. Schulische Spielsituationen sollen also durchaus erzieherischen Absichten entsprechend wahrgenommen, gestaltet und begleitet werden. Dabei sollen aber weite, auch gegensätzliche, Spielerfahrungsmöglichkeiten eröffnet und einschränkende Absichten transparent gemacht werden. Wer auch in edelster Absicht Schülerinnen und Schülern im Spiel genau jene Erfahrungen *vermitteln* will, die seinem Gesellschafts- und Menschenbild entsprechen, muss sich bewusst sein, damit den gefährlichen Grenz-Grat zu betreten zwischen der zugestandenen und erwarteten erzieherischen Beeinflussung der anvertrauten jungen Menschen und ihrer Manipulation durch scheinbar harmloses Spiel. Gerade weil ich der Überzeugung bin, dass wir mit den verschiedenen Formen des Darstellenden Spieles über ein sehr wirksames Erziehungsmittel verfügen, scheint es mir unabdingbar, damit verantwortlich umzugehen. Ich meine damit aber nicht rücksichtsvoll, ängstlich und übervorsichtig, sondern offen und neugierig planend, aufmerksam und präsent das Spielgeschehen verfolgend, sorgfältig und mutig intervenierend, zurückhaltend und verständnisvoll deutend. Dies bedingt entsprechende Eigenerfahrung und die hohe Bereitschaft, sich selbst auf die Begegnung mit dem andern im Spiel einzulassen.

Wo ist die Grenze zwischen Erziehung und Therapie?

Damit sind wir beim zweiten Grenz-Grat angelangt. Wo ist denn da die Grenze zwischen Erziehung/Bildung und Therapie? Versuche, Formen des Darstellenden Spiels, die auch in Therapien angewandt werden, aus der Schule auszugrenzen, werden immer wieder unternommen, und sie dürfen meines Erachtens nicht in den Wind geschlagen werden. Nur weigere ich mich, zur Vermeidung von Grenzübertretungen gleich den totalen Verzicht zu akzeptieren. Wenn die Schule heute von der Gesellschaft Aufgaben wie multikulturelle Erziehung, Umwelterziehung, Sucht-, Aids- und Gewaltprophylaxe usw. zugewiesen erhält, muss klar sein, dass es sich dabei wesentlich um *Einstellungsbildung* handelt. Nun enthalten Einstellungen neben ihrer kognitiven Komponente bekanntlich auch eine emotionale und eine verhaltensmässige. Diese müssen einbezogen werden, soll tatsächlich etwas bewirkt werden. Mit blossem «Reden über...» gelingt dies kaum. Abstrakte, ich-ferne Fragestellungen berühren kaum, der Ansatz bei der eigenen wirklichen Wirklichkeit ist meist zu bedrohlich. Genau hier liegen die Chancen des Spiels. Es

werden andere Wirklichkeiten geschaffen, in denen Identifikation und Distanzierung zugleich möglich sind, in denen ein sichernder Rahmen das Ein- und Aussteigen ermöglicht.

Wer Gefühle zulässt und ernst nimmt, geht immer Wagnisse ein.

Wie in jeder ernsthaften pädagogischen Auseinandersetzung sollen auch im Spiel Emotionen zum Ausdruck gebracht werden können: Freude, Lust, Unsicherheit, Angst, Ärger usw. Wer all diese Gefühle zulässt und ernst nimmt, geht immer Wagnisse ein, begibt sich immer auf eine Gratwanderung. Dabei ist es nicht meine Aufgabe als Lehrer, alle Abgründe auszuloten und den hinter uns liegenden Weg auf seine Schrecknisse zu untersuchen. Ich habe als Lehrer vorwärts zu gehen, in dem ich mich auf die Stärken der mir anvertrauten Menschen konzentriere und sie anrege, das eigene Potentional zu erweitern, sich selbst und andern zuversichtlich zu begegnen, den Weg initiativ und eigenverantwortlich weiterzugehen. Die im kreativen Gestalten und im ernsthaften Spiel frei werdenden Kräfte und der sorgfältige Umgang mit ihnen, sind für diesen Weg durch unsere Welt von entscheidender Bedeutung.

Schulspiel und Öffnung der Schule: Grenzen beseitigen

Nach der heiklen Wanderung über den Grenzgrat gelangen wir in offeneres Land. Schulspiel als Gelegenheit, sich zur Schulgemeinschaft, zu den Eltern, zur Gemeinde hin zu öffnen, hat gute Tradition. Ich erinnere mich, wie ich als Zweitklässler bei der Einweihung der Turnhalle auf der Bühne stand, wie ich als Fünftklässler die Kolleginnen und Kollegen aus der Parallelklasse beneidete, die mit ihrem Lehrer das von diesem selbst verfasste Stück «Tarzan kontra SJW» aufführte. Von den zahllosen Schüleraufführungen, denen ich beigewohnt habe, sind mir u.a. die Feiern der heilpädagogischen Michaelsschule hier in Winterthur, eine grossartige Aufführung von Brechts «Der gute Mensch von Sezuan» durch eine dritte Sekundarklasse in Meilen und die multikulturelle «Weihnachtsfeier» an der Thomson-School in Arlington USA, an der meine Tochter als Drittklässlerin mitwirken durfte, in nachhaltiger Erinnerung.

So unterschiedlich diese Veranstaltungen waren, haben sie doch verschiedenes gemeinsam. Sie alle vermittelten mir das deutliche Gefühl, an einer Gemeinschaft teilzuhaben. Sie alle waren das Ergebnis der intensiven Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Lehrkräften, die ihre spezifischen Fähigkeiten dazu einsetzten. Sie alle waren keine «Eintagsfliegen», sondern standen in einer Tradition, die Ausdruck des Selbstverständnisses einer Schule ist.

Schultheater – ein Ausdruck des Selbstverständnisses einer Schule!

Die Beziehung zum Darstellenden Spiel in der Schule als Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses einer Schule? Sind wir damit am Ziel unseres Grenzumganges angelangt? Oder erst am Ausgangspunkt? Vielleicht könnte hier das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen beginnen. Als Motto dazu möchte ich ein Zitat aus dem Leitbild des neuen Zürcher Volksschullehrplanes mit auf den Weg geben:

«Freude soll die Grundstimmung sein, die in der Schule vorherrscht: Das mag Lernfreude, Sinnesfreude, Bewegungs- und Spielfreude sein, dazu gehört auch Wohnlichkeit und Gemütlichkeit. Lebensfreude soll sich im Alltag der Schule ausbreiten. So wie Kindheit mehr ist als eine Vorstufe zur Jugend, Jugend mehr als eine Vorstufe des Erwachsenseins, so ist auch die Schule mehr als Vorbereitung auf das Leben, sie ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.»

Literatur

Daublebsky, B., u.a.: Spielen in der Schule, Stuttgart: Klett 1973.

Gardner, H.: Abschied vom IQ, Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart: Klett – Cotta 1991.

Knill P.: Ausdruckstherapie, Künstlerischer Ausdruck in Therapie und Erziehung als intermediale Methode, Lilienthal/Bremen: Eres Verlag 1992.

Kohler G.: Henry und der «Tolle Mensch», in: du, Nr.11, 1991.

Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag 1992.

Schäfer, G. E.: Spielphantasien und Spielumwelt, Weinheim und München: Juventa 1989.

Seibold, W. (Hg.): Spass beim Spiel – Glück in der Schule, Heinsberg: Agentur Dieck 1987.

Wanzenried P., u.a.: Partner- und Gruppenarbeit auf der Unterstufe, Zürich: ELK-Verlag 1978.

Gemeinde Cham

Schulwesen

Auf Beginn des neuen Schuljahres 1993/94 (oder nach Vereinbarung) suchen wir infolge Wegzuges der bisherigen Stelleninhaberin

1 Logopädie-Therapeutin, resp. Logopädie-Therapeut

im Teilpensum von ca. 60%

Lehrpersonen mit abgeschlossener Ausbildung erhalten den Vorzug. Das Pensum kann allenfalls auch aufgeteilt werden.

Bewerber, resp. Bewerberinnen senden die üblichen Unterlagen mit Photo an den Schulpräsidenten, Herrn Heinz Wyss, Lindenstrasse 6, 6330 Cham.
Nähere Auskünfte erteilt das Schulrektorat unter Tel. 042/36 10 14, 36 54 88 oder 36 24 08.

Die Schulkommission