

Wesen und Bedeutung des Spiels

Ein Beitrag zur Spieltheorie

Der nachfolgende Beitrag ist ein stark gekürzter Auszug aus der Diplomarbeit «Spiel und emotionale Intelligenz». Der Werklehrer Thomas Stuber hat sie zum Abschluss seiner Weiterbildung am Didaktischen Institut in Solothurn 1998 eingereicht.

Zur Begrifflichkeit

«Kultur in ihren ursprünglichen Phasen wird gespielt. Sie entspringt nicht aus Spiel (...), sie entfaltet sich in Spiel und als Spiel» (Huizinga 1987, 189).

Die Aufnahme dieses Gedankens hat sich im Sprachgebrauch deutlich niedergeschlagen. Das Wort Spiel hat eine beinahe universale Bedeutung erhalten:

- Das Phänomen Spiel betrifft nicht nur den menschlichen Bereich: das Mückenspiel, das Wellenspiel, das Spiel der Radachse, Tiere spielen.

- Die Sprache spielt, einige Beispiele: «Es spielt keine Rolle», «Lass mich bitte aus dem Spiel», «Du treibst ein gefährliches Spiel», «Es wird ein Nachspiel haben», «Geld ist im Spiel», «Da spielt sich etwas ab».

Dass «Spielen» ursprünglich mit Bewegung zu tun hat, lässt sich aus etymologischer Sicht leicht nachweisen. Das althochdeutsche «Spil» bedeutet «lebhaft und belebte, effektvolle beseelte Körperbewegung», auch «reine Gemütsbewegung» oder «bewegte Naturscheinung». «Spil» erstreckt sich also über verschiedene Bereiche, schliesst aber immer Bewegung mit ein. Im Rahmen dieses Beitrags ist der Begriff auf jene Spielphänomene eingeschränkt, die Tätigkeiten mit Menschen darstellen.

Wesensmerkmale

Auf die Frage «Was ist Spiel?» gibt es keine einfache Antwort. Schon in begrifflicher Hinsicht herrscht Vieldeutigkeit. Jede theoretische und praktische Beschäftigung mit dem Spielen geschieht auf dem Hintergrund anthropologischer Grundannahmen. Unterschiedliche Deutun-

gen menschlichen Daseins führen zu verschiedenen Einschätzungen der Bedeutung und Beschreibung des Phänomens Spielen.

Relativ weit gefasst ist die Definition des vor 50 Jahren verstorbenen holländischen Kulturphilosophen, Historikers und Spielförderers Jan Huizinga, der in seinem berühmten Werk «Homo Ludens» geschrieben hat, Spiel sei «eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des Andersseins als das gewöhnliche Leben» (Huizinga 1987, 37).

Der Begriff «Spiel» wird in der Literatur häufig durch Abgrenzung gegenüber dem Begriff «Arbeit» zu erfassen versucht. Im Duden ist folgende Umschreibung der beiden Begriffe zu finden:

- Spiel ist eine «Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird.»

- Arbeit ist eine «Tätigkeit mit einzelnen Verrichtungen, Ausführungen eines Auftrags.»

Dem Spiel liegt kein bewusster Zweck zugrunde, darin scheint der Hauptunterschied dieser allgemeinen Umschreibungen zu bestehen.

«Im kindlichen Spiel sehen wir, dass Spiel und Ernst nicht Gegensätze zu sein brauchen. Das Spiel ist nicht einfach das Unernste, das nur «Spielerische». Im kindlichen Spiel ist im Gegenteil gerade der ganze Lebensernst noch enthalten, der Ernst der Arbeit, (...). Erst mit der Zeit treten die in ihm

enthaltenen Momente auseinander; und damit wird dann auch aus dem Spiel etwas anderes, als es ursprünglich war. Ob dieser Vorgang – wir nennen ihn die Entwicklung des Kindes – in derjenigen Art und Weise, wie er sich heute tatsächlich vollzieht, auch notwendig und wünschbar ist, das fragen wir. Gewiss ist zunächst, dass sich die spätere Arbeitshaltung aus der ursprünglichen Spielhaltung heraus entwickelt (...).» Moor (1973, 39f)

Nach der Auffassung von Moor führt also das Spiel das heranwachsende Kind zu einer Spielhaltung, die Grundlage bildet für das Aufbauen einer Arbeitshaltung für die Bewältigung von Lebensaufgaben. Dass die Abgrenzung Spiel-Arbeit nicht eindeutig zu bestimmen ist, soll folgendes Zitat zeigen:

«Spiel bedeutet für mich was für andere Arbeit, die Abgrenzung zwischen Spiel und Arbeit ist schwierig, es gibt fließende Übergänge. Für mich jedenfalls ist Spielen selten zweckfrei, insbesondere gehört auch der experimentelle Bereich dazu, im Schulbereich wohl der Ort, wo Problemlöseverhalten ausprobiert werden könnte» (Fluri in Stuber, 1998).

Nachdem einige Aspekte des Begriffs «Spiel» dargestellt worden sind, ist es an der Zeit, eine fassbare Begriffsklärung anzubieten. Eine differenzierte Darstellung von sechs Wesensmerkmalen hat Scheuerl in seinem umfassenden Buch «Das Spiel» (1973, S. 27) vorgelegt:

- Das Moment der Freiheit: «Wo sich die Spieler von spielfremden Zwecksetzungen nicht freimachen oder zu distanzieren verstehen (wie gelegentlich im Leistungssport, bei gewinnträchtigen Glücksspielen oder bei berufsmässiger Ausübung artistischer Spielvorführungen), da geht eines der



wichtigsten Momente des Spielerischen verloren, und das ganze Spiel wird unter Umständen destruiert.»

• Das Moment der inneren Unendlichkeit: Das Spiel «macht als solches Spass und strebt deshalb nach Ausdehnung in der Zeit, gegebenenfalls um dieser Ausdehnung willen nach ständiger Selbstwiederholung.»

• Das Moment der Scheinhaftigkeit: «Spiele erreichen ihre besondere Spielqualität auf einer eigenen, sich von der sonstigen Realität abhebenden scheinhaften Ebene.»

• Das Moment der Ambivalenz: «Spiele müssen für die Beteiligten dadurch spannend sein, dass ihr Ausgang offen ist. Dies ist dann der Fall, wenn etwa gleich starke Kräfte einander entgegengesetzt sind.»

• Das Moment der Geschlossenheit: «Damit Spiele ihre ambivalente Offenheit auch nur über mittlere Zeitstrecken hinweg aufrechterhalten können, bedürfen sie nicht nur eines Freiraums, sondern auch einer Begrenzung, um nicht gestaltlos zu zerfliessen.»

• Das Moment der Gegenwärtigkeit: Spiele sind im Unterschied zu ausengerichteten Zweckhandlungen «zeitlich derart strukturiert, dass die offene, ambivalente Spannung für die Beteiligten am jeweiligen Augenblick oder zumindest an sehr kurzfristigen Ablaufphasen haftet.»

Spieltheoretische Ansätze

In den Spieltheorien wird ein wesentlicher Teil des menschlichen Verhaltens erklärt und in den Zusammenhang von Sozialisation, Psychologie und Gesellschaftstheorien gebracht. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass es sehr unterschiedliche Theorien gibt, und diese abhängig sind von Weltanschauung und Menschenbild. In Anlehnung an U. Baer, Autor des «Wörterbuches der Spielpädagogik» (1981), folgt ein kurzer Abriss der verschiedenen Theorieansätze:

• Für die Psychoanalyse ist Spiel eine Handlung des Kindes, mit der angstauslösende, überwältigende Erlebnisse nachvollzogen und bewältigt

werden können.

• Für die Entwicklungspsychologie ist das Spiel die dem Kind angemessene Form der Reifung und Anpassung.

• Für Philosophie und positivistische Psychologie ist Spiel zumeist eine (kindgemässe) Handlungsform, die ihren Zweck in sich selbst besitzt.

• Für die Kommunikations- und Interaktionstheorien ist Spiel eine Sozialisationsform, in der das Verhalten zu Menschen und Sachen (vor allem im Rollenspiel) gelernt wird.

• Die materialistische Spieltheorie sieht Spiel vorwiegend als kindliche Form der Aneignung von gesellschaftlicher Wirklichkeit und Veränderung an.

Anthropologische Sicht

Spiele gehören zu den ältesten Kulturgütern des Menschen, sind älter als alle in schriftlicher Form aufgezeichneten Ideen und Gesetze. Seit der Frühzeit der Menschheit war Spiel kein Kinderkram, sondern vor allem eine kulturelle Beschäftigung der Erwachsenen, oft beeinflusst durch Mathematik, Architektur, Kriegshandwerk, Religion oder Mythologie. Bis in die Neuzeit hat der erwachsene Mensch Spiele als Herausforderung an seinen Geist und Verstand und zur Bereicherung seines sozialen Wirkens erfunden. Erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts wurde der Spieltrieb der Erwachsenen gesellschaftlich unterdrückt. Spiele wurden in der Pädagogik plötzlich allein den Kindern zugewiesen.

Kindheit ist nicht nur eine biologisch bedingte Lebensphase. Vielmehr ist sie ein gesellschaftliches Konstrukt, den Bedingungen der Zeit entsprechend. Die Geburtsstunde der Kindheit fällt in die Zeit Pestalozzis im 18. Jahrhundert. Natürlich hat es schon immer Kinder gegeben, seit Pestalozzi wird aber deutlicher zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt unterschieden.

Kindheit und Kinderkultur sind in unserer Gesellschaft ein zentrales Thema geworden. Nie zuvor ist der

Kindheit soviel Aufmerksamkeit zuteil geworden. Davon zeugen eine Flut von Erziehungsratgebern zuhanden von Eltern und Lehrpersonen, entwicklungspsychologische und soziologische Studien und ganze Wirtschaftszweige, die speziell für Kinder produzieren – insbesondere auch in der Spielwelt. Kindheit als Lebensraum und gleichzeitig als Gegenentwurf zur unzulänglichen Welt der Erwachsenen? Dies ist eine mögliche Begründung zur klaren Trennung der Kinder- und Erwachsenen-spielwelt in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts. Heute zeichnet sich tendenziell eher ein kultureller Wandel ab: Der Lebensraum Kindheit wurde zugunsten der Idee der prinzipiellen Gleichwertigkeit von Kindern und Erwachsenen aufgegeben, man beruft sich auf jene Zeiten, wo Kinder der Welt der Erwachsenen ganz selbstverständlich zugehörten. Bezüglich Spiel schrieb der Philosoph Nietzsche bereits im 19. Jahrhundert: «Wir meinen, das (...) Spiel gehöre zur Kindheit: wir Kurzsichtigen! Als ob wir in irgend einem Lebensalter ohne (...) Spiel leben würden.»

Das Spiel ist anthropologisch gesehen ein lebenslanger Begleiter geworden.

«Gerade für die Entwicklung und Vollendung des Menschen wäre es von entscheidender Bedeutung, wenn Spielauffassung und -verständnis (...) auch das Erwachsenenleben durchdringen könnten, um jene Lebensfreude lebendig zu erhalten, die als Mitte des Spiels den Menschen über einen bejahenden Lebensbezug zu einem vertieften Selbstverständnis führt. Das Spiel ist in dieser übergreifenden Auslegung (...) ein stetes sich Erproben in offenen Situationen.» (Röhrs 1981, 107)

In der Entwicklungspsychologie spricht man deshalb beim Spielen von der Möglichkeit des Probedelns. Im Spiel können Verhaltensweisen erprobt, nachgeahmt, wiederholt und eingeübt werden. Der Rahmen des Spiels schützt vor Verletzung und Ausstossung. Das Spiel schliesst einen Spiel- resp. Schonraum ein. Es bietet die Möglichkeit,

Gefühle wie «sich solidarisieren», «austricksen», «einander übers Ohr hauen», «Schadenfreude empfinden» usw. in geregelter und ritualisierter Form auszuleben.

Bildungspolitische Relevanz

Wie bereits eingangs erwähnt, schreibt Huizinga, ein grundlegendes Element unserer Kultur sei das Spiel. Der Mensch als Spieler – ohne seine Lust und Fähigkeit zum Spielen hätten sich ganze Bereiche der Kultur nicht entwickelt. Als Beispiel nennt er Dichtung, das Recht, die Wissenschaft, die bildende Kunst, die Philosophie und vieles andere. Aufgrund der Aussagen Huizingas über das Verhältnis von Spiel und Kultur wird offensichtlich, dass Spiel sicher bildungspolitische Relevanz hat.

Spiele heisst sich entwickeln: Bewegung, Kommunikation, soziale und personale Kompetenzen, Gefühle und Kreativität. Man kann sich nun die Frage stellen, warum denn Spiele in der Schule, abgesehen vom Sportunterricht, eine recht untergeordnete Rolle spielen. Dazu Peter Gasser: «Die Schule spiegelt immer die gesellschaftliche Situation in der Schweiz härter. Man neigt als Folge davon eher zu defensivem Verhalten, setzt auf traditionelle, bewährte Leistungsmuster und verkennt dabei z. B., was für ein Potential im Spiel liegt. Andererseits weiss man, dass z. B. in der technologischen Forschung oder in jungen Unternehmen in verschiedenen Gebieten (z. B. Werbung, Informatik) Leute durch spielerischen Umgang mit Problemen auf ungeahnte Lösungen kommen. Die Wirtschaft hat häufig eine Art Vorreiterrolle für die Schule, die ja eher ein traditionelles und systembewahrendes Gebilde ist. Von da her habe ich die Hoffnung, dass mit der Zeit auch die Schule die Bildungsqualität des Spiels noch besser erkennen wird, und nicht wieder beginnt, Reihen zu drillen.» (Gasser, in Stuber, 1997).

Nebst der wirtschaftlichen Situation sind noch weitere Gründe aufzuführen: Spiel ist lustbetont und zu we-

nig lernzielorientiert, Spiel ist etwas für Kleinkinder, Spiel ist Freizeitbeschäftigung – so lauten gehörte Argumente in diesem Kontext.

Verschiedene Spieldidaktiker betonen die Wichtigkeit des Spiels im Lernprozess. Meyer sieht im Spielen einen «zielgerichteten Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.» (Meyer 1987, 344)

Aregger begründet den Einsatz des Spiels im Unterricht folgendermassen: Spielen ist eine umfassende Betätigungsweise des Menschen, in der Denken, Handeln, Fühlen und Sprechen zum Tragen kommen können. Nach Aregger (1994, 88) sind weitere Charakteristika:

• Spielen ist eine lebenslange Möglichkeit, in freudiger Weise tätig zu sein.

• Spielen hat in der Entwicklung des Menschen (vom Kleinkind bis zu allen Phasen des Erwachsenseins) eine wesentliche Bedeutung.

• Spielerische Betätigungsweisen können in allen Phasen/Stufen eines Lehr/Lernprozesses sinnvoll eingesetzt werden.

• Spielen kann alle drei Lerndimensionen ansprechen, die kognitive, die psychomotorisch-pragmatische und die emotional-soziale.

• Spielen kann für einfache über mittelschwierige bis hin zu komplexen Lernleistungen förderlich sein.

In vielen Lehrplänen der Volksschule werden Schlüsselkompetenzen als oberste Bildungsziele formuliert. Im Kanton Bern zum Beispiel sind Leitideen zur Selbst- und Sozialkompetenz wie folgt formuliert:

• Die Schule unterstützt die Schülerinnen auf dem Weg zu selbständigen Personen.

• Die Schule hilft den Schülern beim Aufbau persönlicher Werthaltungen.

• Die Schule fördert die Beziehungsfähigkeit und versteht sich als Ort des sozialen Lernens.

• Die Schule fördert die Fähigkeit zur Zusammenarbeit.

Diese Ziele können mit entsprechender Spielpädagogik angestrebt werden.

Ein Grund, weshalb diese Erkenntnis noch nicht in die Schulpraxis umgesetzt ist, könnte in der unausgesprochenen Hierarchie der Bildungsziele liegen. Noch vor nicht allzu langer Zeit war in der Schule nur Wissen gefragt, soziale und persönlichkeitsbildende Lernziele waren klar untergeordnet oder gar nicht vorhanden. In der heutigen Zeit sind solche Aspekte aus Leitbildern der Schulen, aber auch der Wirtschaft und Industrie, nicht mehr wegzudenken. In einer Zeit, in der Zusammenarbeit nötiger denn je erscheint, und zudem auch (neue) Erlebnisse in der Freizeit, respektive im Schulalltag, gesucht werden, ist eindeutig, dass Spiele aus pädagogischer Sicht an Bedeutung gewinnen müssen.

Für Hans Fluri ist Spiel Ort der Selbsterziehung und «unerschöpfliche Quelle der Selbsterfahrung»:

«Das Spiel fördert die geistige und körperliche Gewandtheit, den Mut zum Risiko und die Ausdauer, das Konzentrationsvermögen, die Angriffslust, die Freude am Sieg genauso wie die Gelassenheit beim Verlieren. Das Spielen entwickelt das Vergnügen an vielfältigen Bewegungen, Geschicklichkeit, Schnelligkeit, Kraft, die Fähigkeit, Situationen einzuschätzen und darauf zu reagieren. Spielend bekommt man Lust zum Ausprobieren und Experimentieren; der Übergang zum Lernen und wissenschaftlichen Arbeiten ist hier fliessend. Die Spieler entwickeln Kreativität, ihr Vorstellungsvermögen. Sie lernen sich in einem Regelwerk zu bewegen. Das Spiel ist nicht zuletzt eine unerschöpfliche Quelle der Selbsterfahrung» (Fluri 1989, 4).

«Meist werden in Spieltheorien die positiven Seiten des Kindes angesprochen, die durch das Spiel optimal gefördert werden. Nun ist aber jeder Mensch anlagemässig ambivalent. Während die Pädagogik die dunklen Seiten unseres Wesens entweder verdrängt oder unterdrückt, kann im Spiel die 'Sau rausgelassen werden'.»

(Fluri 1996, 25).

Bezug zum Werkunterricht

Lernen im Werkunterricht (gemeint ist nicht ausschliesslich Technisches Werken, sondern Gestaltungsunterricht im Allgemeinen) bedeutet kognitives, sensomotorisches und affektives Erschliessen einer Sache. Gustav Zankl spricht beim Herstellen eines Produktes von emotionaler Bildung. Diese entsteht durch spielerischen Umgang mit Material während des Herstellungsprozesses insbesondere bei eigenen Problemlösungen, aber auch anschliessend im spielerischen Umgang mit dem Produkt.

«Spiel ist eine wichtige emotionale Grösse» ist eine zentrale, sich auf das Werkspiel beziehende Aussage von Zankl aus der Expertensicht. Ich bin überzeugt, dass Eigenschaften des Werkspiels im Sinne von Zankl häufig nicht abzutrennen sind vom Spiel im allgemeinen Sinn. Es soll nun auf ein zentrales Anliegen des heutigen Werkunterrichts eingegangen und exemplarisch der Bezug zum Spiel aufgezeigt werden.

Die Förderung von problemlösungsorientiertem Verhalten wird gerade im Werkunterricht zum Thema, weil das Problemlösen als entscheidendes Element anerkannt ist. Dabei ist mit Problemlösen das echte Problemlösen gemeint, das heisst, es sind neue Lösungen gefragt, nicht das Reproduzieren von bestehenden Lösungsvarianten. Zankl (1985, 37) unterscheidet die rational-analytische und die emotional-intuitive Vorgehensweise.

In der Schule und auch in der Arbeitswelt werden die Vorgehensweisen gemischt. Durch entsprechende Unterrichtsverfahren wie Analysen und Experimente kann ein Problem zielgerichtet gelöst werden.

Im Werkunterricht sind Probleme noch zu begreifen und erkennbar. Das handlungsorientierte Lernen (bei Jugendlichen nach Gustav Zankl die vorherrschende Lernart) ist fachspezifisch gegeben und grenzt sich zum «Unterricht am Pult» deutlich ab. Diese Chance ist kaum in einem anderen Unterrichtsbereich so gut und muss deshalb genutzt wer-

den. *Lernt das Kind im Werkunterricht «wie man Probleme löst, so kann es diese Erkenntnisse auch in anderen Bereichen des täglichen Lebens anwenden. Dadurch kann abgeleitet werden, dass es im Werkunterricht primär nicht um ästhetisch hervorragende Endprodukte geht, sondern dass der Lernprozess entscheidend ist, der zu eigenständigen Problemlösungen führt.» (Zankl 1985, 56)*

Plädoyer für das Spiel

Verschiedene Experten sehen das Spiel als Königszugang zu heutigen Bildungsanliegen. Gefordert sind sich verändernde pädagogische Konzepte, die ein anregendes Lernumfeld und individuelle Förderangebote schaffen. Nur so lassen sich Bildungsanliegen mit dem Ziel der «Mündigkeit» der zu Erziehenden verwirklichen.

«Das Spiel hat Möglichkeiten wie kein anderes Medium», sagt Fluri im Zusammenhang mit der Förderung der emotionalen Intelligenz. Im «Schonraum Spiel» lassen sich emotionale, handlungsorientierte, soziale und auch intellektuelle Kompetenzen fördern. Dass sich diese Möglichkeiten nicht automatisch und in jedem Spiel realisieren lassen, ist ebenso offensichtlich.

Die Aussage von Otto Schärli zur Frage «Was bieten Spiele?» fasst entscheidende Punkte zusammen:

«Gute Spiele bieten mehr als Massenspaß zur Befriedigung des Unterhaltungsbedürfnisses. Sie reißen den Menschen aus dem Alltag heraus, versetzen ihn in eine andere Welt, sprechen alle seine Sinne an, fordern seine kreativen, intellektuellen und sozialen Kompetenzen heraus und erlauben ihm, sich ohne äusseren Leistungszwang zu entfalten. (...)

Das Spiel ist ein langsames Medium - ein Gegenpol zur allgemeinen Hektik unserer Zeit. Viele Jugendliche gestalten ihre Freizeit nach dem Motto: Mehr, schneller, weniger intensiv. Diese Schnellebigkeit hat Oberflächlichkeit zur Folge. In der Förderung des Spiels kann dieser allgemeinen

Tendenz Gegensteuer gegeben werden. Spielen verlangt Bereitschaft, sich auf eine Idee oder eine Vorgabe einzulassen, aufeinander einzugehen, Toleranz zu üben, nachzudenken, aus sich herauszugehen und etwas von seinem Wesen zu zeigen oder zu geben. Insofern muss Spiel ein wesentliches Anliegen der Pädagogik sein.» (Schärli 1997, 234)

Viele der heute tätigen Pädagoginnen und Pädagogen durchliefen eine Schule, in der der prozessorientierte Bildungsansatz nicht oder nur am Rande erlebt wurde. Die Angst vor Neuem, resp. vor dem Verlassen von «bewährten» Verhaltensmustern ist in einer Zeit des pädagogischen Wandels mit vielen Unsicherheiten verständlich. Der pädagogische Wandel von einem produkt- zu einem prozessorientierten Unterrichtsverständnis ist nicht in erster Linie eine Frage der Methodenwahl, sondern eine Frage der inneren pädagogischen Haltung.

Das Spiel als Methode soll deshalb nur Mittel zum Zweck einer humanen Bildung sein, einer Bildung, die emotionale und kognitive Kompetenzen fördert. Wichtig und entscheidend scheint mir, dass sich jene Werte in der Schule und im Alltag durchsetzen, die ein gutes Spiel ausmachen: Fairness, Verlässlichkeit, Verbindlichkeit, Solidarität, Toleranz, Kreativität, Phantasie, Sinnlichkeit, Mitfühlen usw.

Während diese Werte ein gutes Spiel ausmachen und in einem guten Spiel selbstverständlich sind, müssen sie in Schule und Alltag immer wieder erkämpft werden. □

Thomas Stuber

Zusammenfassung Viktor Dittli

Thomas Stuber

Spiel und emotionale Intelligenz

Was kann das Spiel zur Förderung der emotionalen Intelligenz beitragen? Ein Beitrag zur pädagogischen, psychologischen und gesellschaftlichen Relevanz des Spiels. Diplomarbeit Didaktisches Institut der NW EDK, Solothurn 1998

Kontaktadresse: Thomas Stuber, Ementalstrasse 11, 3400 Burgdorf

Literatur

- AREGGER, K.: Didaktische Prinzipien. Aarau: Sauerländer 1994
BAER, U.: Wörterbuch der Spielpädagogik. Basel: Lenoz 1981
FLURI, H.: 1012 Spiele und Übungsformen in der Freizeit. Schorndorf: Hofmann 1989
- ders. Spielend mit Aggressionen umgehen. In: ANDERFUHREN T., MEIER D. (Hrsg): Handbuch Spielszene Schweiz. Zürich: Pro Juventute 1996
- ders. Flexibel durchs Spielen. In: Sowieso 10/1997
GASSER, P.: Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer neuen Lernkultur, Gerlafingen 1992
HUIZINGA, J.: Homo ludens - Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt 1987
MEYER, H.: Unterrichtsmethoden. Frankfurt: Cornelsen 1987
MOOR, P.: Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung. Bern: Huber 1973
RÖHRS, H.: Spiel und Sportspiel. Ein Wechselverhältnis. Hannover: Schroedel 1981
SCHÄRLI, O.: Universum Spiel. In: Natürlich 12/1997
SCHEUERL, H.: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Basel: Beltz 1973
ZANKL, G.: Produktgestaltung. Linz: Veritas 1985



Fotos
Wada Jossen

