

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 64 (1977)
Heft: 7

Artikel: Spiel : eine Grundkategorie pädagogischen Handelns und pädagogischer Reflexion
Autor: Schymroch, Hildegard
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528909>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 16.02.2025

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

c) Berufsschule und Mittelschulen

In verschiedenen Lehrplanprojekten für Berufsschulen (und für Mittelschulen dürfte die Problemstellung gleich sein) sind bereits Lernziele für die Behandlung der Umweltprobleme im wirtschaftskundlichen Unterricht vorgesehen, wie folgende Beispiele zeigen:

1. Arten der Überbeanspruchung der Umwelt erklären sowie Ziele der Umweltpolitik ableiten.
2. Die Wirksamkeit der Umweltschutzpolitik (Information, Globalsteuerung, direkte Eingriffe) im Hinblick auf die Ziele der Umweltpolitik beurteilen.
3. Mit Hilfe eines morphologischen Kastens eine Umweltpolitik entwerfen⁵.

D. Organisatorische Fragen

Alle eben angeführten Beispiele haben nur exemplarischen Charakter. Insbesondere sind sie nicht auf bestimmte Lehrpläne ausgerichtet. Eine der wichtigsten Aufgaben für Lehrplanreformen ist es, solche Unterrichtselemente «Umweltprobleme» zielstrebig auszuwählen und geschickt in den Unterricht einzubauen, damit einerseits eine differenzierte ganzheitliche Betrachtung erreicht wird, und andererseits gute Transfermöglichkeiten geschaffen werden, d. h. an wenigen typischen Beispielen weitreichende Einsichten gewonnen werden.

Aus Gründen des Zwangs zur kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der Umweltproblematik geben wir dieser Lösung «Umweltlehre als Unterrichtsprinzip» auch grössere Bedeutung als Arbeitswochen oder Arbeitsgemeinschaften, wie es in vielen guten Modellen vorgeschlagen wird⁶. Überall dort,

wo echte Verhaltensänderungen angestrebt werden, genügt eine einmalige vertiefte Auseinandersetzung mit der Problematik nicht, sondern es ist eine permanente Beschäftigung anzustreben.

E. Abschliessende Bemerkung

Bleiben wir aber bei allem Realisten. Ein noch so guter Umweltunterricht vermag die Probleme so lange nicht zu lösen, als die Glieder unserer Gesellschaft ihre Verhaltensweisen nicht verändern. Die Schule kann und muss Ideale geben. Ideale und Wirklichkeit näherbringen kann aber nur die Gesellschaft.

Anmerkungen

¹ Zum Begriff Richtziel siehe R. Dubs, Ch. Metzger, T. Hässler, H. Seitz: Lehrplangestaltung und Unterrichtsplanung, 3. Aufl., Zürich 1974, S. 21 ff.

² Ein brauchbares Beispiel stellen die Bilder von Jörg Müller «Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder» oder «Die Veränderung der Landschaft», Aarau 1973, dar, wobei sie allerdings – falsch gehandhabt – zu extremer Polarisierung verleiten könnten.

³ Vgl. dazu R. Dubs, Die Betriebserkundung, in: Jahrbuch der Schweizerischen Sekundarlehrerkonferenz, Weinfelden 1973, S. 77.

⁴ Vgl. die guten Beispiele in: Hörner/Hörner, Versuche zum Umweltschutz, Weinheim 1972.

⁵ Diese Lernziele basieren auf einem Richtziel, das dem in diesem Aufsatz beschriebenen ähnlich ist.

⁶ Vgl. z. B. Hörner/Hörner, Thema: Umweltschutz, Weinheim 1972, sowie K. A. Noak / B. Roland: Umweltschmutz – Umweltschutz, Berlin 1974, Seite 99 ff. Die wohl besten Basisinformationen gibt aber W. Engelhardt, Umweltschutz, 2. Auflage, München 1974.

Spiel – eine Grundkategorie pädagogischen Handelns und pädagogischer Reflexion

Hildegard Schymroch

Einleitung

Ab Mitte der 60er Jahre schien *Lernen* neben den pädagogischen Grundbegriffen *Erziehung* und *Bildung* ein Grundbegriff geworden zu sein. Dies wird deutlich bei

Sichtung der Einführungen in die Pädagogik¹. Die Grundbegriffe Erziehung und Bildung der Pädagogik wurden gegen die Begriffe Lernen und Sozialisation zurückgedrängt (HARGASSER 1972, S. 78).

Neuerdings scheint es so, dass *Lernen* – als Höhepunkt kann hier der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) gesehen werden – von *Spielen* abgelöst wird. Der kognitive Bereich wird durch den affektiven, emotionalen Bereich abgelöst². Wie ist dies zu erklären? Eine Modeerscheinung – Moden der Pädagogik (HARGASER 1972) – oder wird eine Seite des pädagogischen Geschehens, die von der Reformpädagogik hervorgehoben, dann abgesunken, wieder zum Vorschein gebracht?

Spiel(en), ein pädagogisches Phänomen (Prozess)³, wird hier als Grundkategorie pädagogischen Handelns, Geschehens und pädagogischer Reflexion betrachtet.

Bisher ist Spiel innerhalb der Pädagogik in der Theorie der Erziehungsmittel zu finden. Hier wird Spiel nicht als Erziehungsmittel dargestellt, denn mit Erziehungsmittel werden die «Massnahmen und Situationen (verstanden), mit deren Hilfe Erziehende auf Heranwachsende einwirken, in der Absicht, deren Verhalten, Einstellungen oder Motive zu bilden, zu festigen oder zu verändern» (GEISLER 1973, S. 22). Ein wesentlicher Aspekt, warum Spiel nicht als Erziehungsmittel gesehen wird, ist, dass «Mittel (...) nicht um ihrer selbst willen da (sind). Sie sind auf einen ausser ihnen liegenden Zweck hingeeordnet» (GEISLER 1973, Seite 24). Genau dies aber ist es, was aufgezeigt werden soll, dass das Spiel für die Pädagogik mehr bedeutet als nur ein Mittel, welches nach Belieben ein- und abgesetzt werden kann, wie Medikamente, die gelegentlich, wenn nötig, genommen werden. Spiel ist eben nicht etwas, was gelegentlich aufgegriffen wird, denn Spiel ist zumindest für das Kleinkind konstitutiv. Dabei wird keineswegs verkannt, dass Spiel realiter häufig als Mittel zur Erreichung von Zwecken eingesetzt wird, die pädagogisch ausgerichtet sind.

Überbetonung des Spiels

Eine gewisse Überbetonung des Spiels (nach dem Pendelschlag «Lernen») ist abzusehen, die sich in Richtung einer Spielerziehung (nicht im engeren sportlichen Sinn zu verstehen) breit macht, nämlich derart, dass der Einsatz des Spiels für die Schule gefordert wird in Form einer Spiel-

stunde (DAUBLEBSKY 1973, KRAPPMANN 1975). Der Verfasserin geht dies zu sehr in eine Richtung, die die Überbetonung deutlich macht und gleichzeitig zeigt, wie vernachlässigt das Spiel bisher wurde, ebenso wie etwa Sexualerziehung, Leibeserziehung, Freizeiterziehung usw. Hierbei wird deutlich, dass Phänomene wie Sexualität, Bewegung, Freizeit und Spiel isoliert und (...) aus der Gesamterziehung herausgehoben werden, in die sie eigentlich eingebettet sein sollten.

Andererseits ist natürlich verständlich, dass ein bislang verdrängtes, tabuisiertes Phänomen wie Sexualität so betont wird, ebenso, dass ein sich stark ausweitendes und damit problematisiertes Gebiet wie Freizeit durch eine Freizeitpädagogik pointiert und deutlich gemacht wird. Das gleiche kann auf das Spiel übertragen werden. Ein durch den heutigen Leistungsdruck und Lernzwang verdrängter Bereich wird wieder entdeckt⁴. Entsteht jetzt eine Gegenströmung? Wenn Spielen und Lernen (CALLIES 1972) nicht als interdependente Phänomene (Prozesse) gesehen und behandelt werden, ist diese Gefahr der Gegenströmung vorhanden. Spielen wie Lernen oder andere spezifische Phänomene des Menschen können nur fruchtbar für den zu Erziehenden werden, wenn sie ausgewogen in der Gesamterziehung vorzufinden sind.

Das Spiel in der Geschichte der Pädagogik

Spiel ist nicht erst ein Phänomen unserer heutigen Zeit. Denken wir nur an die antiken Olympischen Spiele. Lediglich die Bedeutung, die dem Spiel beigemessen wurde, ist in der Geschichte der Pädagogik unterschiedlich.

Das Mittelalter und die Anfänge der Neuzeit bis etwa zum Barock (ausgenommen COMENIUS) waren sehr spielfeindlich eingestellt. Spiel galt als unnützlich. Sehr deutlich wird diese Spielfeindlichkeit beim Pietisten August Hermann FRANKE (1663–1727). Abgesehen von Johann Amos COMENIUS (1592–1670), der im «Spiel ein Vorspiel zu ernstesten Dingen» (S. 263) sieht, wendet man sich dem Spiel bewusst erst in der Aufklärung zu. Das Kind wurde bis dahin immer im Hinblick auf das Erwachsensein gesehen. Der Eigenwert der kindlichen Lebens-

form und dieser Lebensphase kommt erst in der Aufklärung zur Geltung, in Ansätzen schon bei COMENIUS.

Es lässt sich ein Zusammenhang herstellen zwischen den Epochen, die den Eigenwert des Kindes herausstellen und der Hervorhebung des Spiels. Die Herausstellung der Besonderheit und Individualität des Kindes ziehen eine Beachtung des Spiels nach sich.

Bei den folgenden Vertretern der Aufklärung findet sich dieser Zusammenhang ebenfalls: John LOCKE (1632–1704), Jean Jacques ROUSSEAU (1712–1778) und Johann Heinrich PESTALOZZI (1746–1827).

LOCKE wie ROUSSEAU vertreten beide eine natürliche⁵ Erziehung, die eng verbunden ist mit einer freien, natürlichen körperlichen Ertüchtigung. Sie sehen beide im Spiel ein Bedürfnis des Kindes. Jedoch steht die erzieherische Bedeutung des Spiels im Vordergrund. Spiel wird häufig noch gesehen als körperliche Spiele und Bewegungsspiele. Heute würden sie als sportliche Spiele oder gymnastische Übungen bezeichnet werden. Das Spiel ist in der Aufklärung noch sehr mit einem Zweckcharakter verbunden für das Körperliche, für die Erziehung. Es hat einen erzieherischen Wert und erhält dadurch einen Mittelcharakter im Sinne des Erziehungsmittels.

Die Vertreter des Philanthropismus Johann Bernhard BASEDOW (1724–1790), Joachim Heinrich CAMPE (1746–1818), Friedrich Eberhard ROCHOW (1734–1805) und Christian Gotthilf SALZMANN (1744–1811) versuchten, das Gedankengut der Aufklärung auf dem Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens anzuwenden. Die Philanthropen sahen weniger den Eigenwert des Spiels, sondern wollten das Lernen spielerisch für das Kind gestalten bzw. das Spiel lehrreich nutzen. BASEDOWS «Lernspiele» und seine spielerische Methode im Unterricht weisen ebenfalls auf den Zweckcharakter des Spiels hin.

Zeigt sich in der Aufklärung noch das Zweckhafte des Spiels, bedingt durch den Utilitarismus in der Aufklärung, so zeigt sich in der Romantik (klassisch-idealistische Epoche) der Zug zum Intuitiven. Die gemüthhaften Kräfte werden sichtbar (was heute als affektiv-emotionaler Bereich be-

zeichnet wird). Dadurch wird dem Spiel ein Eigenwert eingeräumt.

Bei JEAN PAUL (1763–1825) finden wir ein tiefes Verständnis für das kindliche Spiel. In seiner Schrift «Levana oder Erziehlehre» sieht er im Spiel des Kindes eine Art Vorübung für das spätere Leben, wenn er sagt «das Kind probiere oder versuche sich spielend sein zukünftiges Leben an» (S. 83). In dieser Schrift hebt er die Phantasie und die emotionalen Kräfte des Kindes hervor. Friedrich von SCHILLER (1759–1805) stellt in seinen Briefen «Über die ästhetische Erziehung» deutlich den Eigenwert des Spiels als Lebensform und Lebensprinzip des Menschen heraus mit dem Ausspruch «der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt».

Friedrich FRÖBEL (1782–1852) kann als der erste Spieltheoretiker bezeichnet werden. Er setzte sich im Rahmen seiner Spielgaben mit dem Spiel auseinander.

In der Reformpädagogik, die Pädagogik vom Kinde aus betrieb, findet sich ebenfalls eine grössere Zuwendung zum Spiel wie zum Emotionalen, Empfindungsmässigen überhaupt (Jugendbewegung, Kunsterziehung usw.).

Spiel – eine Grundkategorie der Pädagogischen Anthropologie

Das Spiel hat in seiner geschichtlichen Entwicklung eine Reihe von Funktionen erfüllt und ist besonders auch von den Spieltheoretikern⁶ von den verschiedensten Seiten her beschrieben worden. Hier wird Spiel nicht von seiner physiologisch-biologischen Seite (LAZARUS 1883) als Rekreations- und Ausgleichsfunktion gesehen, auch nicht von den therapeutischen (FREUD, KLEIN, ZULLIGER) Möglichkeiten her betrachtet, sondern hier wird Spiel als anthropologisches Phänomen gesehen. Deutlich wird dies insbesondere bei der Negation, wenn der Mensch, das Kind nicht spielt oder nicht spielen kann. Dies trifft in ähnlicher Weise zu wie bei den Fehlformen der Erziehung oder völlig fehlender Erziehung (ROTH 1971, WEBER 1972). Der Mensch bedarf der Erziehung und er bedarf des Spiels zu seinem Menschsein. Dieser Gedanke ist auch bei F. G. JÜNGER (1953) zu finden, «(wie

wird) der Mensch aussehen, (. . .), dem man alle Spiele streicht».

Für das Kind bedeutet das Spiel Auseinandersetzung mit der Welt, spielend erfährt es die Welt, lernt es die Welt kennen. HETZER (1965, S. 5) spricht hier von einer Spielhaltung, die als eine «innere Bereitschaft (zu verstehen ist), der Welt in der Grundform der Auseinandersetzung, die wir Spiel nennen, zu begegnen, die in jedem gesunden Kinde schon von allem Anfang an vorhanden ist». Ihre Grundthese ist dabei: «Jeder Mensch muss, um ein ganzer Mensch zu sein, auch die Grundform menschlichen Verhaltens, die wir Spiel nennen, lebend verwirklichen.» Hier finden sich die Gedanken SCHILLERs wieder.

Die anthropologische Sicht des Spiels wurde auch von den älteren Spieltheoretikern BUYTENDIJK, FINK, HUIZINGA, SCHEUERL vertreten. Spiel ist also mehr als nur ein pädagogisches Phänomen. Somit ist das Kinderspiel nicht nur zu pädagogischen Zwecken einsetzbar und für pädagogische Zwecke fruchtbar zu machen. Es ist nicht total verfügbar. Dem Spiel kommt eine existentielle Bedeutung zu. Das Wesen des Spiels ist nicht mit biologischen, psychologischen und soziologischen Erklärungen völlig zu erfassen. «Das Wesen des Spiels liegt nicht in der Tätigkeit, liegt nicht im Zweck, liegt nicht in einer aus ihm hervorgehenden und über es hinausweisenden Bedeutung. Sein Wesen liegt ganz in ihm selber beschlossen. . . . Es genügt sich selber, ist reines, erfülltes Dasein» (MOOR 1973, S. 14). Das Wesen des Spiels und damit seine Bedeutung für das menschliche Dasein liegt im Spiel selber begründet und nicht in von aussen herangetragenem Zweck. Es ist, wie schon erwähnt, eine Grundform menschlichen Verhaltens, die im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsprozesses ihre Ausbreitung findet. Hieraus wird deutlich, dass Spiel wie auch «Erziehung und Bildung als Grunderscheinungen des menschlichen Lebens zu verstehen sind» (RÖHRS 1970, S. 111).

Untersuchungen zum Spiel können somit zu anthropologischen Fragen und Gesichtspunkten beitragen und zu Aussagen über den Werdeprozess des Menschen führen, wie allerdings auch umgekehrt Forschungen aus anderen Gebieten und Zusammenhän-

gen zum «Verständnis des Spiels etwas beitragen» (ELLIS 1972, S. 39).

Spiel – ein Grundbegriff der Systematischen Pädagogik

Spiel müsste nach Meinung der Verfasserin in die Reihe der Grundbegriffe der Systematischen Pädagogik neben Erziehung, Bildung, Lernen und Sozialisation aufgenommen werden. Bisher ist Spiel als Grundbegriff nicht in den «Einführungen der Pädagogik» (Systematische Pädagogik) zu finden. Wenn Spiel überhaupt mitgeführt wird, wie im «Lehrbuch der systematischen Pädagogik» von Hubert HENZ (1971³), dann ebenfalls lediglich als Erziehungsmittel.

Auch wenn Hermann RÖHRS das «Spiel (als) ein konstitutives Element der Lebenshaltung» in seinem Buch «Allgemeine Erziehungswissenschaft» hinstellt, finden sich diese Ausführungen nicht neben den Grundbegriffen Erziehung und Bildung, sondern in der Beschreibung der Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, nämlich in der Sportpädagogik.

Spiel jedoch muss eingebettet sein in die Gesamterziehung und in die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Menschen. Vom Aspekt des Subjekts her kommt Spiel den Phänomenen Bildung und Lernen näher als Erziehung; denn Bildung und Lernen sind Prozesse, die sich im Menschen selbst vollziehen, während Erziehung von aussen herangetragen wird. d. h. ein von einem anderen Menschen (meist Erzieher) gesteuerter Fremdprozess ist. Das Spiel ist ebenso wie Bildung und Lernen subjektgebunden. Mit Spiel ist Spontaneität verbunden. Es kann zwar wie auch Bildung und Lernen als Prozess vorbereitet und organisiert werden, aber entscheidend ist, wieweit sich das Subjekt auf diese vorbereiteten Prozesse einlässt, sie als Anstoss annimmt und übernimmt.

Wenn Spiel eine existentielle Bedeutung hat und schon immer eine pädagogische Kategorie gewesen ist, dann wird man ihm auch nur gerecht werden können, indem man es in die Reihe der Grundbegriffe aufnimmt und dadurch seinen Stellenwert deutlich macht.

Anmerkungen

¹ Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädago-

gik, München 1973⁵ (Juventa), S. 47 ff. Potthoff, Willy und Antonius Wolf: Einführung in Strukturbegriffe der Erziehungswissenschaft, Freiburg/Basel 1974 (Herder), S. 23 ff. Slotta, Günter: Grundprobleme der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung, Heilbronn 1969 (Klinkhardt), S. 53. Soltis, J. F.: Eine Einführung in die Analyse pädagogischer Grundbegriffe, Düsseldorf 1971 (Schwan-Verlag), S. 75 f. Weber, Erich: Pädagogik. Eine Einführung. Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth 1972 (Auer), S. 45 ff. Wolf, Antonius: Brennpunkte moderner Erziehungswissenschaft, Donauwörth 1972 (Auer), S. 103 f. Xochellis, Panos: Pädagogische Grundbegriffe, München 1973 (Ehrentwirth), S. 80 ff.

- ² Auch sichtbar in der Forderung nach mehr musischer Bildung.
- ³ Die verschiedenen Ansätze von Spiel werden von der Verfasserin gesehen, jedoch hier ausser acht gelassen, siehe hierzu Flitner, Andreas: Spielen – Lernen, München 1973 (Piper).
- ⁴ Deutlich zu sehen an der anwachsenden Zahl von Veröffentlichungen über das Spiel(en).
- ⁵ Auf den Begriff «Natur», «natürlich», der bei beiden sehr vielschichtig geführt wird, wird hier nicht näher eingegangen; siehe hierzu: Rang, Martin: Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1965. Röhrs, Hermann: Jean Jacques Rousseau, Vision und Wirklichkeit, Heidelberg 1966. Stark, Georg: Natur und Naturgemässheit in der Pädagogik John Lockes, Nürnberg 1920.
- ⁶ Siehe Andreas Flitner, a. a. O. Die verschiedenen Seiten und Möglichkeiten werden von der Verfasserin nicht übersehen und auch nicht abgewertet.

Literaturanhang

Buytendijk, Frederik J. J.: Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb, Berlin 1934 (Kurt Wolf).

Callies, Elke: Spielen und Lernen, in: Gisela Hundertmarck und Helgard Ulshoefer (Hrsg.), Kleinkindererziehung Bd. 2, München 1972, Kösel-Verlag, S. 168–191.

Comenius, Johann Amos: Pampaedia, hrsg. V. Dimitrij Tschizenskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller. Heidelberg 1965² (Quelle und Meyer), S. 263.

Daublebsky, Benita u. a.: Spielen in der Schule, Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, Stuttgart 1973.

Ellis, J. Michael: Spielpraxis und Spielforschung in den siebziger Jahren (1972), in: Flitner, A.: Das Kinderspiel, München 1974² (Piper).

Fink, Eugen: Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels, Freiburg 1957.

Geissler, E. Erich: Erziehungsmittel, Bad Heil-

brunn 1973⁴ (Klinkhardt).

- Hargasser, Franz: Pädagogische Moden der Gegenwart, in: Katholische Frauenbildung 73 (1972), 2, 575–584.
- Hauck, K.: Das Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts, Halle/Saale 1935.
- Henz, Hubert: Lehrbuch der Systematischen Pädagogik, Freiburg 1964.
- Hetzer, Hildegard: Das Spiel in der Schule, Harms. Päd. Reihe: Schriften für die Schulpraxis, Heft 21, München 1965³ (List).
- Huizinga, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 1956 (Rowohlt) rde 21.
- Jean Paul: Levana oder Erziehlehre, besorgt von K. G. Fischer, Paderborn 1963 (Schöningh).
- Juenger, Friedrich Georg: Die Spiele. Ein Schlüssel zu ihrer Bedeutung, Frankfurt 1953 (Klostermann).
- Klein, Melanie: Die psychoanalytische Spieltechnik: Ihre Geschichte und Bedeutung, in: Psyche, 12 (1959), S. 687–705.
- Krappmann, Lothar: Kommunikation und Interaktion im Spiel, in: Deutscher Bildungsrat: Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Band 2/1 Spielen und Gestalten (Gutachten und Studium der Bildungskommission Bd 48/1).
- Moor, Paul: Das Spiel in der Entwicklung des Kindes, Ravensburg 1973² (Otto Maier).
- Röhrs, Hermann: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim 1970 (Beltz, 2. Aufl.).
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie (1966), Hannover 1971³ (Schroedel).
- Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Weinheim 1954 (Beltz).
- Beiträge zur Theorie des Spiels, Kleine pädagogische Texte, Bd. 23, hrsg. von E. Blochmann, G. Geissler, H. Nohl, E. Weniger, Weinheim 1969⁹ (Beltz).
- Weber, Erich: Pädagogik – Eine Einführung. Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth 1972 (Auer).
- Zulliger, Hans: Heilende Kräfte in kindlichem Spiel (1952), Frankfurt 1971 (Fischer), Bd. 6006.

Es ist leichter
ein Land zu regieren als Kinder
zu erziehen.

Winston Churchill