

**Elke HILDEBRANDT & Mark WEISSHAUPT<sup>1</sup> (Brugg)**

## **Werkstatt erarbeiten – Welt erspielen**

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag behandelt die wenig erkannte Verbindung von Lernwerkstattarbeit und spielerischem Lernen. Diese Verbindung wird als eine Möglichkeit herausgearbeitet, um eine neue selbstgesteuerte Lernkultur in Hochschulen zu etablieren. Hierbei wird die Bedeutung des Spiels und der Spiel-Dinge für die Konstruktion der Welt bei Lernprozessen beleuchtet. Anhand der Seminarpraxis der „Lernwerkstatt SPIEL“ werden pädagogische und verallgemeinerungsfähige Bedingungen der Etablierung einer spielerischen Forschungskultur diskutiert.

### **Schlüsselwörter**

Lernwerkstatt, Flow, Spiel, Selbstgesteuertes Lernen

### **Working in the workshop: Gaining knowledge through play**

#### **Abstract**

This article focuses on the little-known connection between forms of learning in learning workshops (Lernwerkstätten) and forms of learning through play. This connection is presented as a promising way to establish a new form of self-directed learning at universities. The general and pedagogical requirements for establishing a playful research culture are discussed based on the example of the seminar praxis of the “Lernwerkstatt SPIEL”.

#### **Keywords**

learning workshop, flow, play, self-directed learning

---

<sup>1</sup> E-Mail: [mark.weisshaupt@fhnw.ch](mailto:mark.weisshaupt@fhnw.ch)

# 1 Lernwerkstattkultur und Spielkultur

Die Lernwerkstattkultur hat sich in den letzten Jahrzehnten beharrlich eine immer größer werdende Aufmerksamkeit an den Hochschulen erarbeitet (vgl. FRANZ, 2012). Von dieser Entwicklung weitgehend unbeeinflusst hat erst seit relativ kurzer Zeit eine bedeutende Auseinandersetzung mit dem Thema Spielen als Lernmodus begonnen (HAUSER, 2005; GANGUIN, 2010). Beide Themengebiete vereint erstens, dass sie sich ihren Platz gegen Widerstände in der Bildungslandschaft erkämpfen mussten und müssen und zweitens, dass ihr Möglichkeitshorizont schillert, dass sie gerade heute mit ihren quer zu traditionellen Lernformen liegenden Kulturen zugleich die Verheißung eines noch nicht ausgeschöpften Lernpotentials und den Hauch des (im Vergleich zu traditionellen Lernmethoden) immer noch neu Erscheinenden in die Bildungsdiskussion bringen.

Nun läge es nahe, nach dem Verhältnis dieser beiden „quer liegenden“ Lernkulturen untereinander zu fragen. In einem ersten Zugriff scheinen diese Kulturen eher disparat, wie ein Zitat von Herbert Hagstedt belegen soll, der als einer der Urväter der Lernwerkstätten-Bewegung repräsentativ für die Haltung auch vieler „Lernwerkstätten“ steht: „Lernwerkstätten, die auf ein authentisches Arbeitsbedürfnis von Kindern oder Erwachsenen und den Ernstcharakter ihrer Tätigkeiten setzen, brauchen keine Spielesammlung“ (HAGSTEDT, 2004, S.49). Hier zeigen sich stark aufgeladene semantische Spannungspole: Die „Authentizität“ der Arbeit in der Lernwerkstatt wird dem nicht „ernsthaften“ sowie nicht „authentischen“, also künstlichem Spiel diametral gegenübergestellt.

Diese Entgegensetzung ist aber keineswegs zwingend und wir zielen mit darauf ab, in der Vereinigung dieser zwei Lernkulturen die Perspektive für eine mögliche, breit anschlussfähige, aktive wie verpflichtete, lustvolle wie passionierte Lernkultur an Hochschulen zu eröffnen. Bescheidener gesagt, gilt es zunächst einmal einen grundlegenden Zusammenhang wiederzuentdecken, der auch innerhalb der deutschsprachigen Lernwerkstätten-Diskussion wenig erkannt wird, den Zusammenhang von Arbeit und Spiel, von Anstrengung und Lust, von Lernen und Weltgewinn. Zu diesem Zweck soll ein weiterer Gründervater der Idee der Lernwerkstätten zu Wort kommen – John Dewey:

„Spiel und Arbeit sind in ihrem Wesen keineswegs solche Gegensätze, wie man oft annimmt. [...] Das Kennzeichen des Spiels im psychologischen Sinne ist nicht Vergnügen oder Zweckfreiheit. [...] Das Spiel hat einen Zweck im Sinne eines leitenden Gedankens, der die Richtung [...] bestimmt, [...] Sinn gibt.“ (DEWEY, 1993 (1916), S. 268ff)

Dewey zeigt hier den inneren Zusammenhang zwischen scheinbaren Gegensätzen auf. Seine Auffassung steht dadurch im Widerspruch zu bis heute gängigen Theorien des Spiels (vgl. z. B. SCHEUERL, 1997), und zwar eben dahingehend, dass er behauptet, das Spiel sei im Kern keine Frage von „Spaß“ oder „Vergnügen“ und *auch* keine Frage der Zweckfreiheit, welche ansonsten ebenso zum festen Bestandteil der gängigsten Spieltheorien gehört wie positive Emotionen, pleasure etc. Wo liegt dann aber noch ein Unterschied zur Arbeit? Deweys Antwort: Dieser liege in dem Grad des Auseinandertretens des Zwecks des Handelns, also des Ergebnisses, vom Handeln selbst. Bei der Arbeit stehe typischerweise das ferne Ergebnis schon

fest und man arbeite sich instrumentell darauf hin, während beim Spiel die Mittel Selbstzweck seien und je zu einem weiteren nahen Schritt innerhalb der offenen Spieltätigkeit führten.

Es geht Dewey hier um die Offenheit des Spiels für die sich entwickelnden Interessen des Kindes. Wenn das Spiel nicht offen für die Interessen und Fähigkeiten, für die aktive Aneignung durch das Kind ist, die dem Spiel die (wenn auch wechselhafte) Richtung und Zweck geben, dann ist es für Dewey kein gutes Spiel, sondern ein „hypnotischer Dämmerzustand“ mit sinnentleerter „Erregung“ (ebd., S. 269).<sup>2</sup>

Dewey löst den Gegensatz zwischen Spiel und Arbeit weitgehend auf, indem er der idealen Arbeit das zwanghafte Moment des feststehenden Endprodukts und dem idealen Spiel das rein hedonistische, geistlose Element nimmt. Er kommt dadurch bei einem Konvergenz-Punkt an, der für die Lernwerkstatt-Philosophie ebenso wie für die neuere Lernforschung absolut zentral ist: Die Offenheit des Tätigseins – ob nun Arbeit oder Spiel – für die Interessen, die aktive Aneignung und den Sinn des Tätigen: das, was wir als das selbsttätige Lernen beschreiben.

Wenn man Dewey und der neueren Lernforschung darin folgt, dann macht es sehr viel Sinn zu versuchen, die beiden Lernkulturen der Lernwerkstatt und des spielerischen Erarbeitens von Welt zu vereinen – Lernkulturen, die in ihrem inneren Zusammenhang dabei nur wiedererkannt werden müssten.

## 2 Der Appell der Dinge und die spielerische Konstruktion der Welt

Die Nähe von Arbeit und Spiel wird an einem Beispiel (s. Foto) deutlich:



Foto: privat (Elke Hildebrandt)

<sup>2</sup> Das gilt ihm im Übrigen dann auch für die Arbeit. Arbeit ist für Dewey, wenn sie keinen Sinn für den Arbeitenden hat, sinnlose „Plackerei“. Dewey versucht so die beiden Begriffe „Spiel“ und „Arbeit“ zusammenzuziehen und gegenüber der „Plackerei“ einerseits und dem „sinnlosen Spiel“ andererseits abzugrenzen. Hier unterscheidet er sich auch innerhalb der reformpädagogischen Diskussion stark von z. B. M. Montessori, die den Arbeitsbegriff zentral stellt und einen spielerisch-freien Umgang mit „Arbeits“-Material durch die Kinder rundheraus ablehnt.

Der Junge „spielt“ Klavier (was in seiner „realen“ Ausprägung auch eine sehr spezifische Form des Spielens ist, die nur dann zu angenehmen klangvollen Erlebnissen führt, wenn hart gearbeitet, sprich: geübt wird). Er ist ganz versunken in seine Tätigkeit, hört vielleicht innerlich Musik. Zuvor hat er im herumliegenden Baumaterial die wesentlichen Dinge zum Bau seines Klaviers gesehen: Den Balken für die Tastatur, die Betonplatte für den Notenhalter und er hat auch noch eine Stütze für letzteren gefunden. Aus dem Entdecken und Umdeuten der Dinge heraus entsteht im Spiel etwas Neues, wird Welt spielerisch konstruiert. Die Ursache dessen, was hier geschieht, bezeichnet STIEVE (2008) als „Appell der Dinge“. Die Dinge sind, wie er in seinen phänomenologischen Überlegungen darlegt<sup>3</sup>, nicht neutral und die Menschen handeln nicht als freie Subjekte im Umgang mit ihnen. Vielmehr wirken Dinge, wie Stieve es beschreibt: Sie fordern Handlungen heraus, sie bieten sich für Tätigkeiten an, sie wecken Gefühle, sie ziehen einen an, sie schrecken einen ab (ebd., S. 12). Die Dinge verankern das Erlebte auf tiefgehende Weise im Gedächtnis, indem sie durch ihren Apell zur probeweisen, spielerischen Auseinandersetzung einladen.

Lernwerkstätten, die schon immer die Bedeutung von ansprechendem Material vor Ort betont haben, sind durch diesen Appell-Charakter sehr gut dafür aufgestellt, eine neue Lernkultur zu etablieren, wenn sie auch dabei bisher eher auf „Arbeit“ denn auf „Spiel“ gesetzt haben. Zu Unrecht, denn gerade im Spiel wird sehr effektiv gelernt, vom Elementarbereich bis zum Bereich Hochschullernen.

### 3 Bedeutung des Spiels für Lernprozesse

In Zeiten von PISA und Bildungsstandards wirkt ein Interesse am Spiel zunächst disparat. Es ist aber zu bedenken, dass das Spielen und das Durchlaufen der verschiedenen Spielformen für eine gelingende Entwicklung von Kindern wesentlich sind (MOGEL, 2008). Die Spielformen lassen sich – vereinfacht – als Abfolge und Entfaltung von Funktions-, Konstruktions-, symbolischem Rollen- und schließlich dem Regelspiel beschreiben (vgl. im Überblick BOSSI et al., 2009). Sie haben entscheidende Funktionen in der kindlichen Entwicklung (ebd.): Das Kind lernt, sich seiner Umwelt anzupassen (Adaptation), erweitert seine Erkenntnis der Welt einerseits und gelangt andererseits zu einer Erweiterung seines Selbst. Es lernt im voraussetzungsvollen Regelspiel Sozialität aufzubauen, die Perspektiven anderer zu antizipieren und nachzuvollziehen. Es lernt dabei entscheidend mit, zu verhandeln, längerfristiger zu planen und auch sein Emotionserleben zu steuern: Das Kind erlebt zwar Wohlbefinden, lernt aber ebenso, Frustration zu verarbeiten. Es kann insgesamt seine Fähigkeiten im Spiel optimieren, in sozialer, emotionaler und in sprachlicher Hinsicht.

---

<sup>3</sup> Stieve bezieht sich in seinen Überlegungen auf den tschechischen Philosophen und Phänomenologen Jan Patočka. Die Phänomenologie vertritt allgemein eine Orientierung „an den Sachen selbst“. Der Ausgangspunkt von Erkenntnisgewinn liegt dabei in den unmittelbar gegebenen Erscheinungen.

Aber auch fachliche Kompetenzen werden spielerisch und informell „nebenbei“ angeeignet. So können z. B. beim Spielen von Yatzy (auch Kniffel/Yatzee genannt)<sup>4</sup> diverse mathematische Kompetenzen erlangt werden: Von der Mengenerfassung über einfache Additions- und Multiplikationsaufgaben bis hin zur schriftlichen Addition im dreistelligen Bereich und dem Abschätzen von Wahrscheinlichkeiten gibt es auf verschiedenen Niveaus arithmetische Aufgaben zu bewältigen.<sup>5</sup>

Neuere Studien berichten über die Vorteile offener spielbasierter Unterrichtsformen. So zeigt sich, dass Kinder durch längere Freispielphasen im Bereich der kognitiven und sprachlichen Entwicklung deutlich gegenüber instruiertem Unterricht profitieren (vgl. MONTIE, CLAXTON & LOCKHART, 2007; RÖHNER, 2009). Nichtsdestotrotz erfolgt im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich eine Reduktion von Freispielzeit, die „eine deutliche Reduktion der sprachlichen und sozialkognitiven Produktivität“ mit sich bringt, wobei auch „das spezifische Anregungspotential der Peers für die Gestaltung und Effizienz von Lernprozessen nicht genutzt wird“ (RÖHNER, 2009, S. 68). Diese Reduktion von Freispielzeit wird nicht zuletzt von der im ersten Abschnitt beschriebenen, fehlgeleiteten Dichotomie von Spiel und Ernst bzw. Spiel und Arbeit begleitet.

Jenseits der sich hieraus ergebenden Auseinandersetzung um die Öffnung von Unterricht für das Spiel haben sich in den letzten Jahren mediale Entwicklungen ergeben, die für das Lernen im Spiel Folgen haben: Mittlerweile bringen Kinder und Jugendliche nicht nur die Erfahrung von mit den Händen erfassbaren Spiel-Dingen mit, sondern spielen auch mit „virtuellen“ Videospieldingen. Diese Erfahrungswelt bietet eigene Formen der komplexen Interaktion *mit* und des ästhetischen Appells *von* virtuellen Objekten (DEEN, 2011). Games können Lernumgebungen bieten, die teilweise parallel zu traditionellen Spielmitteln zu sehen sind, die teilweise aber auch Möglichkeiten bieten, die mit konventionellem Spielmaterial nicht möglich sind und die in Zukunft immer wichtiger werden (GANGUIN, 2010).

Auch im Kontext von Erwachsenenbildung hat das Spiel bzw. das Game in letzter Zeit noch an Bedeutung gewonnen.<sup>6</sup> Zum einen wurden z. B. „Planspiele“ schon länger, insbesondere in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen genutzt.<sup>7</sup> Der kommende Trend zur „Gamification“, also das Prinzip, Merkmale von (Computer-

---

<sup>4</sup> Grundregel: Mit fünf Würfeln müssen 13 in einer Spieltabelle vorgegebene Kombinationen erwürfelt werden, wobei jeder Spieler bzw. jede Spielerin pro Runde dreimal würfeln darf.

<sup>5</sup> Vgl. <http://www.holderied.de/kniffel/>, Stand vom 28. Februar 2012

<sup>6</sup> Der Anteil des „informellen“ Lernens am menschlichen Lernen wurde schon 1973 von der „Faure-Kommission“ der UNESCO mit insgesamt 70 % beziffert (BRETSCHNEIDER, 2006, S. 9). In neueren Publikationen zum lebenslangen Lernen wird verstärkt das Spielen, auch mit Video-Spielen, thematisiert, z. B. in den Kapiteln „Lernen mit Computerspielen“ und „Lebenslang lernen heißt lebenslang spielen“ (BRÖDEL et al., 2011; siehe auch GANGUIN, 2010: „Computerspiele und lebenslanges Lernen: Eine Synthese von Gegensätzen“).

<sup>7</sup> Z. B.: <http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl3/c-planspiel.php>, vgl. <http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/voeller.htm>, Stand vom 28. Februar 2012

)Spieldesign dazu zu nutzen, Partizipation in Gruppen zu verstärken, bietet für die Hochschullehre in der Zukunft noch vielversprechende Möglichkeiten.<sup>8</sup>

Die grundsätzliche Bedeutung des Spiels für das Lernen ins Zentrum stellend und dabei Verschulungsgefahren des Kindergartens ein Stück weit entgegenwirkend, wird die Lernwerkstatt SPIEL aufgebaut, wobei genannte Entwicklungen aufgegriffen werden, von der Auseinandersetzung um die Öffnung des Unterrichts für Spielformen über die Beschäftigung mit Nutzen und Fähnissen des Appells von Videospielwelten bis hin zu neuen Formen des Lernens auf Hochschulebene.

## 4 Seminarpraxis in der Lernwerkstatt SPIEL

Die Lernwerkstatt SPIEL hat ihren Seminarbetrieb im Herbst 2011 aufgenommen.<sup>9</sup> Unsere Studierenden, die sich in einem Bachelorstudiengang als Lehrpersonen für Kindergarten und Unterstufe (Primarstufe bis 3. Klasse) qualifizieren, können sich hier intensiv mit der Bedeutung des Spiels auseinandersetzen und dieses später gezielt in Kindergarten und Schule fördern.

Dabei sollen die Studierenden sowohl im traditionellen als auch im Games-Bereich lernen, offene Spiel-Lerngelegenheiten zu planen, zu beobachten und zu begleiten. Dies soll, und das ist entscheidend, in der Form der Werkstatt-Arbeit geschehen. Inhalt (Spiel) und Methode (Werkstattarbeit) sind nun aber, wie wir hoffen gezeigt zu haben, auf besondere Weise verbunden: Beide setzen auf die Interessen und die Aneignung der Dinge durch die Beteiligten, beide setzen eher auf Eigenaktivität und Konstruktion denn auf Instruktion, mehr auf Passion denn auf Konsumation. Wie sorgt man aber nun dafür, dass, ganz in Deweys Sinne, spielerische Weltaneignung und nicht „geistlose Sinneserregung“ beim Thema „Spiele“ vorherrschen? Wie unterstützt man, dass ein aktiver und selbst gesteuerter Lernprozess und nicht instrumentelle „Plackerei“ (Dewey), allein für die Seminar-Credits, bei der Werkstattarbeit stattfindet?

Eine Voraussetzung, die sich in unserer Praxis bewährt hat, ist, dass die Dozierenden in Entsprechung zum Inhalt des Seminars das Seminar selbst öffnen. D. h., dass sie den Grad des Gestaltungsspielraums und der Selbstbestimmung bei der gemeinsamen Arbeit erhöhen. Eines unserer grundlegenden Prinzipien ist daher, dass die Seminarteilnehmenden immer zugleich Nutzer/innen und auch Konstruk-

---

<sup>8</sup> Hierbei ist allerdings vor Tendenzen der Instrumentalisierung zu warnen, die mit der Verwendung von Gamification für Marketingzwecke verbunden sind. Es geht uns bei dem Gedanken der Gamification vielmehr um die Gewinnung von Methoden zur Ermöglichung von spielerischer Haltung bei den Lernenden, der Öffnung für ihre Interessen und ihre Aneignung der Themen (siehe nächster Abschnitt).

<sup>9</sup> Es handelt sich um zwei Räume, ein Raum ist dem traditionellen, einer dem virtuellen Spiel gewidmet. Entsprechendes Spielmaterial und -konsolen und eine Präsenzbibliothek ergänzen die Ausstattung. Informationsmaterialien erklären Posten und verschiedene Zugänge zur Werkstatt. Derzeit ist die Werkstatt mit einer dedizierten Teilzeitstelle ausgestattet. Zwei Hilfskräfte unterstützen die Organisation im Semesterbetrieb. Öffnungszeiten sind an 3 Tagen in der Woche.

teurinnen und Konstrukteure der Lernwerkstatt sind. Teilweise innerhalb der Seminarzeit, teilweise in der Zeit des „Selbststudiums“ konstruieren sie z. B. Posten, sie erstellen Filme, unternehmen Forschungen oder gestalten Ausstellungen, und dies alles sowohl für besuchende Studierende, die nicht Teil des Seminars sind, als auch für die anderen Seminarteilnehmenden. Auf diese Weise kommen die Studierenden sehr schnell in eine aktive Rolle – stärker als sie es in den meisten Seminaren gewohnt sind.

Die erzeugten Posten werden innerhalb des Seminars gegenseitig durch die Studierenden genutzt und dabei zugleich auf ihre Qualität geprüft. Jeder Posten behandelt ein anderes Thema im inhaltlichen Bereich. Dieses Verfahren ermöglicht es den Studierenden, durch Peer-Feedback ihre Arbeit zu verbessern und zugleich inhaltlich von den Lernwegen und Gestaltungsideen der anderen zu profitieren. Bei der Themenauswahl soll den Studierenden zudem möglichst freie Wahl gelassen werden, um deren eigene Interessen ernst zu nehmen. Die behandelten Kenntnisse zur selbstgesteuerten Spiel- und Weltaneignung werden durch diese strukturelle Offenheit auf das Seminar selbst angewandt. Und sie werden um die mit der Offenheit idealerweise verbundenen spielerischen Dimension erweitert: In der Werkstattarbeit werden Modelle von Gamification erprobt, welche die gemeinsame Arbeit um eine lustvolle Dimension erweitern und die einen zusätzlichen, von Gelöstheit geprägten Freiraum erschaffen, gegenüber den beschränkenden äußeren Bedingungen des Seminars.

An dieser Stelle sind redlicherweise die Grenzen des „freien Spiels“ im „Seminar in der Lernwerkstatt“ zu markieren: Bevor der selbst bestimmte Lernweg beginnen kann, müssen die Studierenden ein Stück weit in das übergreifende Thema der Werkstatt eingeführt werden (und das, ohne den gedanklichen Zugang der Studierenden dabei zu verengen, sondern im Gegenteil: um ihn zu verbreitern). Als weitere Unfreiheit sind bei den Themen(-Posten) durch frühere Seminare einige schon besetzt. Wesentliche Einschränkungen liegen auch im Bereich der „organisationalen Dimension“ (JENERT et al., 2009), d. h. der äußeren Rahmenbedingungen des Refugiums Lernwerkstatt, welche nicht direkt beeinflusst werden können: Die Studierenden kommen nicht alle freiwillig in das Seminar, sondern sind einem nur bedingt flexiblen Studienplan verpflichtet. Zudem hört die hochgehaltene Selbstbestimmung spätestens auf, wenn die Lehrenden die Leistungen der Studierenden bewerten und Noten vergeben müssen. Dies führt zu unterschwelligem Spannungen: Der spielerische Raum des Seminars muss sich gegen die äußeren Bedingungen behaupten, und zwar nicht im luftleeren Raum, sondern insbesondere in der Haltung der Studierenden, der „individuellen Dimension“ (ebd.) der Lernkultur. Vor allem zu Beginn des Werkstatt-Seminars ist eine gewisse Irritation, eine Hemmung oder sogar Widerstand von Seiten der Studierenden festzustellen, wenn die vertraute konsumistische Haltung, die vielfach eingeübt wird, so gar nicht zur geöffneten Seminarform passen will; wenn plötzlich Mitverantwortung und eigene Gestaltungsspielräume für die Studierenden angeboten und – man könnte auch sagen: als „Zumutung“ – eingefordert werden. Im Laufe des Semesters löst sich diese Hemmung erfahrungsgemäß in weiten Teilen auf und die Studierenden genießen die Eigenverantwortung für das Ziel, den Prozess und das Ergebnis ihrer Werkstattarbeit, wie auch den Rückmeldungen am Ende des Semesters zu entnehmen ist.

Dazu trägt nicht zuletzt die Möglichkeit bei, in freien Sequenzen des Seminars die im Raum vorhandenen digitalen und traditionellen Spielmaterialien auszuprobieren, mit der dabei gesammelten Erfahrung Posten für die anderen zu entwickeln und damit wiederum Lernpotenziale zu ermöglichen. Das Ziel dabei ist, die jeweiligen Lernwege möglichst offen und aktivierend zu gestalten. Wenn bestimmte Lernziele feststehen, dann soll der *Lernweg* spielerische Freiheitsgrade und unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten für den Nutzer bzw. die Nutzerin aufweisen. Der Appell der Dinge, seien sie „realer“ oder „virtueller“ Natur, unterstützt dabei die nachhaltige individuelle Lernerfahrung.

Entscheidender noch als diese Erfahrung der materialen Ausstattung halten wir jedoch die pädagogische *Haltung*: Durch Interesse für die Forschungsfragen der Studierenden, durch eine Anerkennungskultur, die Irrtümer und Fehlschläge gestattet, und durch spielbewusste Interaktionsformen kann eine Seminaratmosphäre unterstützt werden, welche die begrenzenden Rahmenbedingungen hinter sich lässt. Ein Ziel, das die strukturelle Weiterentwicklung der Lernwerkstatt dabei motiviert, ist eine Seminar- und Raumstruktur, die während des Seminarbetriebs durch Erfahrung zugleich jene Methode der spielerischen Aneignung vorbildlich veranschaulicht, welche die Studierenden später für ihre Lehr- und Vermittlungstätigkeiten – in unserem Fall die Tätigkeit im Kindergarten und in der Primarstufe – benötigen.

Das Ziel einer Methode, bei der Einzelne und Gruppen in ihre Tätigkeit eintauchen und *Flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 2008) bei der Forschungsarbeit eintritt, eben jener Zustand, bei dem der/die Aktive und Lernende ganz in der Sache eintaucht und der Unterschied von Arbeit und Spiel – ganz im Sinne Deweys – verwischt, ist jedoch ein verallgemeinerungsfähiges Qualitätsziel, das alles andere als alltäglich in Hochschulseminaren anzutreffen ist. Die Lernwerkstatt SPIEL will hierbei verschiedene Formen ausprobieren und sich immer weiterentwickeln.<sup>10</sup>

Die Lernwerkstatt sollte insgesamt ein Ort für experimentelle neue Lernkulturen bleiben, wo man Forschungsarbeit spielerisch voranbringt.

## 5 Literaturverzeichnis

**Bossi, C. B., Lieger, C. & Felten, R.** (2009). *Spielen als Lernprozess planen, begleiten und beobachten*. Zürich: Pestalozzianum.

**Bretschneider, M.** (2006). *Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Reihe: texte.online. <http://www.die-bonn/doks/bretschneider0601.pdf>, Stand vom 7. Mai 2012.

**Brödel, R., Franzen, J. et al.** (2011). *Fachprofil Lernbegleitung*. Stuttgart, Berlin: Helliwood media & education, EduMedia.

---

<sup>10</sup> Als weiteres Ziel wird anvisiert, dass Studierende mit Kindern über einen längeren Zeitraum hinweg in und außerhalb der Werkstatt spielen bzw. die Kinder beim Spielen beobachten und begleiten und im Seminar dazu beraten werden. Dabei sollen, in Kooperation mit Schulen und wissenschaftlich begleitet, gezielt Kinder eingeladen werden, die in ihrer Spielentwicklung besonderer Unterstützung bedürfen (in Anlehnung an GARLICH, 2000).

- Csíkzentmihályi, M.** (2008). *Flow*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deen, P. D.** (2011). Interactivity, Inhabitation and Pragmatist Aesthetics. *Game Studies*, 11(2). <http://gamestudies.org/1102/articles/deen>, Stand vom 3. März 2012.
- Dewey, J.** (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Franz, E.-K.** (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Ganguin, S.** (2010). *Computerspiele und lebenslanges Lernen: Eine Synthese von Gegensätzen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garlichs, A.** (2000). *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung*. Donauwörth: Auer.
- Hauser, B.** (2005). Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung. In T. Guldemann (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 143-163). Münster u. a.: Waxmann.
- Hagstedt, H.** (2004). Stichwort: Lernwerkstätten. In: *Pädagogische Werkstätten sind nicht kopierfähig* (S. 47-51). Kassel: Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik, Reihe Werkstattberichte.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F. & Dommen, J. et al.** (2009). *Lernkulturen an Hochschulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.
- Mogel, H.** (2008). *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. 3. aktualisierte u. erw. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer.
- Montie, J. E., Claxton, J. & Lockhart, S. D.** (2007). A multinational study supports child-initiated learning. Using the findings in your classroom. *Young Children*, 62(6), 22-26.
- Röhner, C.** (2009). Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 51-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheuerl, H.** (1997). *Das Spiel: Theorien des Spiels*. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Stieve, C.** (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Phänomenologische Untersuchungen*. München: Wilhelm Fink.

## Autor/in



Prof. Dr. Elke HILDEBRANDT || FHNW – PH, Institut IVU ||  
Baslerstrasse 43, CH-5200 Brugg

[www.fhnw.ch/personen/elke-hildebrandt](http://www.fhnw.ch/personen/elke-hildebrandt)

[elke.hildebrandt@fhnw.ch](mailto:elke.hildebrandt@fhnw.ch)



M.A. Mark WEISSHAUPT || FHNW – PH, Institut IVU || Bas-  
lerstrasse 45, CH-5200 Brugg

[www.fhnw.ch/personen/mark-weisshaupt](http://www.fhnw.ch/personen/mark-weisshaupt)

[mark.weisshaupt@fhnw.ch](mailto:mark.weisshaupt@fhnw.ch)