

Vorwort

Dieses Buch ist das Ergebnis von zwei zunächst getrennt verlaufenden Aktivitäten, nämlich von theoretischen Überlegungen zu einer psychologischen Handlungstheorie und der Analyse von Spielszenen von Kindern. Die Zusammenführung beider Bereiche mündete in einen handlungstheoretischen Ansatz des Spiels. In der folgenden Darstellung wird der Gegenstandsbezug als zentrale Kategorie gewählt, die zugleich als Einteilungsgesichtspunkt für das Buch dient. Zunächst wird das Spiel als besondere Form des Gegenstandsbezugs dargestellt. Es folgen der gemeinsame Gegenstandsbezug als Kennzeichen des sozialen Charakters des Spiels und der übergeordnete Gegenstandsbezug als Erklärung für das Warum des Spiels. Schließlich wird vor dem Hintergrund dieses Zuganges die Transformation des Spiels bzw. seine Institutionalisierung im Erwachsenenalter beschrieben.

Die Darstellung greift auf eine Fülle von Beispielen zurück, von denen einige immer wieder herangezogen werden, um auf diese Weise das Lesen zu erleichtern. Der Fortführung der Argumentation läßt sich leichter folgen, wenn man auf alte Bekannte trifft, diese aber von einer neuen Seite kennenlernt.

Das vorliegende Buch ist in gemeinsamer Diskussion und Arbeit mit einer Vielzahl von Personen entstanden. Studierende aus Projekt- und Hauptseminaren haben mit Video-Aufzeichnungen über kindliches Spielverhalten wesentlich zu seiner Entstehung beigetragen. Ich habe bei den Protokollen der Aufzeichnungen jeweils die Namen der Studierenden beigefügt. In einigen wenigen Fällen konnte ich die Protokollanten nicht mehr ausfindig machen. Ihnen allen möchte ich meinen Dank für ihre sorgfältige Arbeit und die anregenden Diskussionen in den Seminaren aussprechen.

Wichtige Daten stammen aus unserem Längsschnittprojekt, in dem das Spielverhalten von Kindern, beginnend mit eineinhalb Jahren, achtzehn Monate lang beobachtet und videographiert wurde. Organisation und Leitung der Aufnahme lag in Händen von Frau Dipl. Psychologin Eva Nagy, die von Frau Dipl. Psychologin Brigitte Mieruch, Frau Dipl. Psychologin Ursula Hofmann und Frau Dipl. Psychologin Susanne Blazek unterstützt wurde. Ihnen allen gilt mein besonderer Dank.

Das Buch greift auch auf mehrere Diplomarbeiten zurück, die von mir angeregt wurden und die längsschnittliche Spielbeobachtungen an Kindern über mindestens ein Jahr zum Gegenstand haben. Die sorgfältige Dokumentation des Spielverhaltens in diesen Arbeiten war mir eine große Hilfe.

Mein Dank gilt aber vor allem den Eltern und ihren Kindern, die sich im Rahmen des Projekts sowie für andere Aufnahmesituationen zur Verfügung gestellt haben. Die Namen der Kinder wurden verändert, so daß eine Identifikation nicht möglich ist und die Anonymität gewahrt bleibt.

Der Beltz Verlag bringt das Buch als Taschenbuch-Ausgabe heraus und macht es dadurch einem größeren Leserkreis zugänglich. Ihm und Frau Ashauer-Schubach, die diese neue Ausgabe betreut, möchte ich an dieser Stelle ebenfalls danken. Nicht zuletzt danke ich meiner Frau, die bei der Entstehung des Buches viel Geduld aufbringen mußte und das Korrekturlesen besorgt hat.

München, im Sommer 1999

Rolf Oerter

Teil 1

Spiel, ein Handeln ganz besonderer Art

In letzter Zeit ist das Spiel wieder stärker in das Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit gerückt. Neben Wiederauflagen (Scheuerl, 1991; Flitner, 1988) existieren Neuerscheinungen, die einen Überblick vermitteln oder eine bestimmte Perspektive des Spiels in den Vordergrund rücken (Einsiedler, 1991; Mogel, 1991; Schäfer, 1989). Das Anliegen des vorliegenden Buches ist es, das Phänomen des Spiels von einem übergreifenden einheitlichen theoretischen Standpunkt aus zu betrachten und so das bisherige Verständnis des Spiels zu erweitern und zu vertiefen.

Zu diesem Zweck wählen wir einen handlungstheoretischen Zugang. „Handlungstheoretisch“ heißt, daß menschliches Verhalten nicht als naturwissenschaftlich faßbare äußere Bewegung oder innere Reaktion verstanden wird, sondern als Tun, dem Absicht und Zielorientierung zugrundeliegen. Betrachtet man Spiel als Handlung, so muß es Merkmale besitzen, die es mit allem übrigen Handeln gemeinsam hat. Daneben aber müssen Besonderheiten des Handelns gegeben sein, die nur für das Spiel bzw. Unterkategorien des Handelns, die man global als Spiel bezeichnet, gelten.

In der Literatur gibt es zahlreiche Versuche, Merkmale und Definitionen für das Phänomen Spiel aufzustellen (Sutton-Smith, 1986a; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983; Scheuerl, 1991; Winnicott, 1973). Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, mit drei Merkmalen zur Kennzeichnung des Spiels auszukommen. Dieser Versuch entspricht dem in der Wissenschaft allgemein üblichen Bemühen, bei der theoretischen Beschreibung mit möglichst sparsamen Mitteln zu arbeiten. Alle drei Merkmale orientieren sich an dem Handlungskonzept, das erste (Handlung als Selbstzweck) und das letzte (Ritual und Wiederholung) beziehen sich auf die Handlungsdynamik, das zweite (Realitätskonstruktion) bezieht sich auf den Handlungsrahmen, den sich der Akteur im Spiel schafft. Diese drei Charakteristika werden als Tiefenmerkmale und damit auch als notwendige Kennzeichen des Spiels angesehen.



Kapitel 1

Erstes Merkmal: Handlung um der Handlung willen

1.1 Was sind Handlungen?

Zwei Merkmale gelten nach unserer Auffassung für Handeln generell. Das erste, die Intentionalität des Handelns, ist weithin bekannt. Das zweite, der Gegenstandsbezug des Handelns, wird aus der Tätigkeitspsychologie (Wygotski, 1987; Leontjew, 1977) übernommen.

Die *Intentionalität* oder Zielgerichtetheit des Handelns beginnt sich bereits im ersten Lebensjahr, wenn nicht gar in den ersten Lebensmonaten, herauszubilden. Bruner (1968) beobachtete bei zwei- bis dreimonatigen Säuglingen das „Aufpumpen“ von Armen, Schultern und Kopf, aktive Mundarbeit und Überraschung, wenn das Objekt berührt wird. Daraus lassen sich Rückschlüsse auf die Existenz von Zielgerichtetheit und voluntaristischen Impulsen beim Handeln ziehen. Mit drei bis vier Monaten zeigt die langsame Bewegung mit offener Hand auf den Gegenstand zu den Fortschritt zielgerichteten Handelns. Mit vier bis fünf Monaten besteht schon eine klare Sequenz: Aktivierung, Armbewegung, Ergreifen, Heranholen zum Mund, in den Mund stecken. Aber erst nach dem siebten, achten Monat wird die Greifbewegung regelmäßig visuell gesteuert.

Schon im zweiten Lebensjahr ist es kaum mehr möglich, Verhaltensweisen beim Kleinkind zu finden, die wir nicht als Handlungen interpretieren, d. h. als Aktionen auffassen, denen eine Absicht zugrundeliegt. Nur durch diese Deutung wird weiterhin soziale Interaktion möglich: die Partner des Kindes versuchen, dessen Ziele und Absichten zu erfassen und entsprechend auf sein Verhalten zu reagieren. Umgekehrt tun sie ihre eigenen Absichten kund, geben Handlungsaufträge und machen Handlungsvorschläge. Wenn soziale Interaktion gelingen soll, muß kindliches Verhalten als absichtsvolles Handeln aufgefaßt werden.

Absichtsvolles Handeln verdeutlicht die Video-Aufzeichnung eines einhalbjährigen Mädchens mit seiner Mutter. Die Absicht des Kindes ist es – so läßt sich die Szene interpretieren – Gegenstände in Plastikwürfel zu legen, die sich öffnen und schließen lassen. Die Mutter versteht das Vorhaben des Mädchens, das sich noch nicht sprachlich artikulieren kann, nicht, und bietet dem Kind allerlei andere Handlungsmöglichkeiten an, die es auch vorübergehend aufgreift. Es behält aber sein ursprüngliches Ziel immer im Auge, bis schließlich die Mutter eher zufällig einen Plastikwürfel öffnet und so dem Kind die gewünschte Handlung ermöglicht. Sie wird dann vom Kind viele Male wiederholt.

Intentionalität und Zielgerichtetheit beinhalten als Merkmale des Handelns

- die zeitliche Vorwegnahme der Handlung und des Handlungszieles,
- die mehr oder minder lange Beibehaltung eines Handlungszieles (einer Hand-

lungsabsicht), z. B. bei Unterbrechung oder Verhinderung einer Handlung – die Kontrolle (monitoring) der Handlung selbst durch Vergleich des Ist-Zustandes (des aktuellen Handlungsstandes) mit dem Soll-Zustand (Handlungsziel).

Es besteht kein Zweifel, daß diese Leistungen rudimentär bereits im ersten Lebensjahr auftreten. Später kommt noch Erstaunlicheres dazu: Die Kinder entwickeln Vorstellungen, Theorien über Handlungen und deren Träger, sogenannte mentale Theorien. So wird der Mensch schon im Verständnis kleiner Kinder zu einem Akteur, der Wünsche und Ziele hat und diese durch Handlungen zu erreichen versucht.

Das zweite Merkmal von Handlung, der *Gegenstandsbezug*, blieb lange Zeit in der westlichen Psychologie unbeachtet. Gegenstände aber bilden von Anfang an den Kristallisationspunkt für Handlungen. Alles Handeln ist auf Gegenstände gerichtet. Leontjew (1977), der im Gefolge der Tradition von Rubinstein (1977), Luria (1976), Wygotski (1933) und anderen statt Handlung den Begriff „Tätigkeit“ verwendet, stellt lapidar fest: „Die Grundlage der Tätigkeit – ihr konstituierendes Merkmal – ist ihre Gegenständlichkeit“ (op. cit., S.24). Die Psychoanalyse beschreibt ebenfalls die Entwicklung als Aufbau des Objektbezugs, allerdings interessiert sie sich fast ausschließlich für den Mensch als Objekt, also für die Frage, wie kleine Kinder Beziehung und Bindung zu anderen Menschen, insbesondere zur Mutter, aufbauen (Kernberg, 1988; Mahler et al., 1980; Klein, 1932; Spitz, 1967).

Neben sozialen Partnern als „Objekten“ hantiert der Säugling bereits mit den von der Kultur bereitgestellten Gegenständen. Die Entwicklung des Greifens (Bower, 1979; Piaget, 1936; Bruner, 1968) und mehr noch die Entwicklung der Objektpermanenz (Piaget, 1936; Bower, 1979) belegen die zentrale Rolle des Gegenstandes für die menschliche Entwicklung. Ohne Gegenstand keine Handlung, aber ohne Gegenstand auch keine Entwicklung. Daher ist es wichtig, die Art des Gegenstandes, zu dem ein Kind handelnd Beziehung aufnimmt, in die Beobachtung und Analyse miteinzubeziehen. Beim Spiel wird der Gegenstand besonders bedeutsam, da er merkwürdige Wandlungen durchmacht und im Handlungsbezug nicht mehr das zu sein scheint, was er ist.

Beim kindlichen Handeln ist der Gegenstandsbezug augenfällig, weil das Handeln noch äußerlich ist und sich auf konkrete materielle Objekte, z. B. Spielobjekte richtet. Aber auch später, wenn große Anteile des Handelns als Vorstellungstätigkeit und als Denken ablaufen, bleibt der Gegenstandsbezug erhalten. Die Gegenstände müssen nun nicht mehr konkret gegenwärtig sein – man kann mit ihnen „gedanklich“ umgehen – und sie sind auch in vielen Fällen keine materiellen Gegenstände mehr, sondern Ideen, Werte, Ordnungen oder Regeln.

Allerdings darf man den Gegenstandsbezug nicht als etwas Fixes auffassen: auf der einen Seite der Akteur mit einer festgelegten Handlung, auf der anderen Seite der fixe Gegenstand. Vielmehr ist der Gegenstand für den Akteur stets im Wandel begriffen. Äußerlich unveränderlich, ein für allemal zu Materie erstarrt, ist er für das Kind je nach seinem Wissen über ihn und seine Attraktivität höchst verschieden. Das einmal richtet sich alles Begehren des Kindes auf ihn, und Verzweiflung kommt auf, wenn es ihn nicht haben kann. Das anderemal – vielleicht nur Minuten später – bleibt er unbeachtet und ist dem Kind völlig gleichgültig. Das auf den Gegenstand gerichtete Handeln wird durch die Beschaffenheit diktiert, die der Gegenstand als kulturelles

Erzeugnis der Gesellschaft erhalten hat, aber auch durch die Valenzen und Merkmale, die er für das Kind zum jeweiligen Zeitpunkt besitzt. Das Kind geht also mit dem Gegenstand einerseits mehr und mehr so um, wie es die Kultur vorschreibt (es setzt sich beispielsweise auf den Stuhl), andererseits agiert es mit ihm nach eigenem gusto, nämlich zur Erfüllung eigener Wünsche (der Stuhl wird zu einem Auto umgedeutet). Häufig fallen beide Formen des Umgangs nicht zusammen, so daß der außenstehende Betrachter verwundert oder belustigt, manchmal auch empört die Handlungsweisen des Kindes am Gegenstand wahrnimmt.

Handeln kann also Umgehen mit dem Gegenstand bedeuten, es beinhaltet aber auch die Herstellung des Gegenstandes selbst. Wenn das Kind mit einem Spielzeugauto im Zimmer umherfährt, so benutzt es diesen Gegenstand in kulturell angemessener Weise. Wenn es aus Lego ein Auto baut oder ein solches zeichnet, so stellt es den Gegenstand neu her. Während die Herstellung von Gegenständen in der Erwachsenenwelt einer komplexen arbeitsteiligen Gesellschaft wie der unsrigen aus dem Gesichtskreis verschwindet, nimmt sie beim Kind noch einen breiten Platz ein. Wenn das Kind nicht in der Lage ist, den Gegenstand zu produzieren, sei es, daß ihm die Fähigkeiten fehlen, sei es, daß ihm die Materialien nicht zur Verfügung stehen, dann greift es zu einem Trick: es deutet vorhandene Gegenstände nach seinen Handlungsintentionen um. Ein Stuhl wird zu einer Lokomotive, ein Tisch zu einem Haus, in das man kriechen kann usw. Diese sonderbare Form der Vergegenständlichung wird uns noch genauer beschäftigen.

1.2 Spiel: eine besondere Art von Handlung

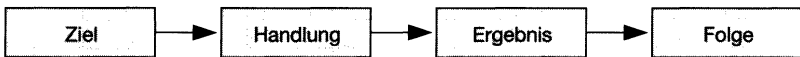
Dieses letztgenannte Beispiel führt uns zu der Frage, in welcher Weise sich Spielhandlungen von sonstigen Handlungen unterscheiden. Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Spielforscher haben unterschiedliche Antworten zu geben versucht. Als zwei Kriterien, die immer wieder genannt werden, schälen sich Zweckfreiheit und der innere Anreiz der Spieltätigkeit heraus (Scheuerl, 1991; Wygotski, 1933).

Zweckfreiheit

Die Zweckfreiheit läßt sich nach dem Handlungsmodell von Heckhausen (1977) als Wegfall der Glieder „Handlungsergebnis“ und „Handlungsfolgen“ kennzeichnen. Wie aus Abb. 1 ersichtlich, läßt sich die „vollständige“ Handlung durch die Glieder Situation – Handlung – Ergebnis – Folge kennzeichnen. Bei vielen Handlungen sind die Folgen das Wichtigste. Der Prototyp dafür ist die Arbeit, die um ihrer Folgen willen, nämlich sich den Lebensunterhalt zu verdienen, geleistet wird (unbeschadet der intrinsisch motivierenden Tätigkeitsmomente innerhalb der Arbeit). Beim Spiel fehlt die Berücksichtigung der Folgen, es wird um seiner selbst willen betrieben, d. h. die Spieltätigkeit und in manchen Fällen auch noch das Spielergebnis sind entscheidend. Rücken die Folgen ins Blickfeld, dann wandelt sich das Spiel in Arbeit. Wer um des Geldes willen Tennis spielt, der arbeitet. Wer durch Klavierspiel sein Geld verdient, der arbeitet. So besehen, scheint das Spiel eine rudimentäre Handlung zu sein, der ein

entscheidendes Glied in der Handlungskette fehlt, nämlich die Handlungsfolge. Abb.1 veranschaulicht noch ein weiteres Merkmal der Spielhandlungen, auf das Bruner (1985) hingewiesen hat: die lose Verbindung zwischen Handlung und Ergebnis. Dem Kind kommt es im Spiel nicht so sehr darauf an, den ursprünglich mit der Spielhandlung verbundenen Zweck auch wirklich zu erreichen, sondern die Tätigkeit selbst rückt in den Vordergrund, wird variiert und immer wieder erneut aufgegriffen. Das Kind vergißt gewissermaßen über der Tätigkeit den ursprünglichen Zweck. Auf diese Weise, so meint Bruner, werden Fertigkeiten geübt und kombiniert, die unter funktionalem Druck (nämlich wirklich ein Ergebnis zu erzielen) wohl nie ausprobiert würden. Das spielerische Gleiten von einer Tätigkeit in die andere bedeutet nicht einfach einen Mangel an Konzentrations- und Steuerungsleistung des Spielenden, sondern vielmehr das lustvolle Versenken in Tätigkeiten und das lustbetonte Ausprobieren von Handlungskombinationen.

Handlungsstruktur von „Ernsthandlungen“:



Handlungsstruktur des Spiels:



Abb. 1: Gegenüberstellung der Handlungsstruktur des Spiels zur Ernsttätigkeit (dem Motivationsmodell von Heckhausen, 1977, entlehnt)

Intrinsische Motivation, Flußerleben

Man mag sich fragen, was an einer Tätigkeit, die außerhalb der Aktivität und des unmittelbaren Ergebnisses keinen Effekt hat und keinen Wert besitzt, so attraktiv ist. Gemeinhin führt man die Spielaktivität daher auf ihren intrinsisch motivierenden Charakter zurück. Die Tätigkeit selbst verstärkt und belohnt (Hunt, 1965; Heckhausen, 1989) bzw. das bei der Tätigkeit auftretende Flußerleben (Csikszentmihalyi, 1985) motiviert zur Beibehaltung der Tätigkeit. Vielfach wird auch der Wechsel von Spannung und Lösung, das Auf und Ab im Spielverlauf (vor allem bei motorischen Spielen) als Triebkraft angesehen (Heckhausen, 1963/64; Huizinga, 1955). Rheinberg (1989) unterscheidet zwischen zweckzentrierter und tätigkeitzentrierter Motivation und zeigt empirisch, wie beide miteinander verknüpft sind. Apter (1982) unterscheidet zwischen ‚telic‘ und ‚paratelic models‘ der Motivation, eine Einteilung, die recht gut der von Rheinberg getroffenen entspricht. Für das Spiel wäre nach dieser Terminologie also das paratelic model anzuwenden.

Das Aufgehen in der Tätigkeit findet sich nicht nur im Spiel, sondern trifft auf viele Berufs- und Freizeitaktivitäten zu. Rheinberg (1991, S. 2, 3) kennzeichnet das

Flow-Erlebnis, das wir als Kern der tätigkeitszentrierten Motivation ansehen können, durch folgende Merkmale:

1. Handlungsanforderungen und Rückmeldungen sind klar und interpretationsfrei, so daß man jederzeit und ohne nachzudenken weiß, was jetzt zu tun ist.
2. Man fühlt sich optimal beansprucht und hat trotz hoher Anforderungen das sichere Gefühl, das Geschehen noch stets unter Kontrolle zu haben.
3. Der Handlungsablauf wird als glatt erlebt. Ein Schritt geht flüssig in den nächsten über, als liefe das Geschehen wie aus einer inneren Logik.
4. Man muß sich nicht aktiv konzentrieren, vielmehr kommt die Konzentration wie von selbst, ganz so wie die Atmung. Es kommt zur Ausblendung aller Kognitionen, die nicht unmittelbar auf die jetzige Ausführungsregulation gerichtet sind.
5. Das Zeiterleben ist stark beeinträchtigt; man vergißt die Zeit und weiß nicht, wie lange man schon dabei ist.
6. Man erlebt sich nicht mehr als abgehoben von der Tätigkeit, man geht vielmehr gänzlich auf in der eigenen Aktivität (sog. „Verschmelzen“). Es kommt zum Verlust von Reflexivität und Selbstbewußtheit.

Diese Merkmale wurden allerdings bei Jugendlichen und Erwachsenen ermittelt. Kinder können ihre Erlebnisse beim Spiel noch nicht hinreichend sprachlich artikulieren.

Nimmt man solche Motivationsbedingungen als Grundlage, um nach den Bedingungen zu fragen, die das Spiel aufrechterhalten, so mag man sie auf zwei Erlebnisformen reduzieren: auf die Erfahrung des Aufgehens in der Umwelt, also die Verschmelzung des Spielenden mit der Umwelt (s.o. Punkt 6), und auf die gegenteilige Erfahrung der Heraushebung des Ichs, das gesteigerte Existenzbewußtsein oder die Selbsterweiterung, z. B. durch Meisterung einer Tätigkeit. Selbsterhöhung und -erweiterung haben wir in Spielen vor uns, die Risiko und Wettbewerb anbieten, wie z. B. die Regelspiele, oder andere Erfahrungen von Spannung und Lösung, wie die Partnerspiele in der frühen Kindheit (Hoppe, hoppe, Reiter; Versteckspiele). Verschmelzungserlebnisse, wie sie auch noch von Erwachsenen erfahren werden können, gibt es vor allem bei motorischen Spielen, etwa beim Ballspiel, Surfen, Bergsteigen usw. (s. z. B. die Kategorie „Naturkontakt“ bei Rheinberg für das Motorradfahren und Windsurfen, 1989, S. 144 ff.). Gewöhnlich gehen beide Erlebnisformen Hand in Hand. Das Risiko und die Erfahrung seiner Meisterung vermitteln Existenzsteigerung, die Tätigkeitszentrierung führt dagegen zur Erfahrung der Aufhebung der Ichschränken. Phantasie- und Rollenspiele liegen bei solchen Grunderfahrungen mehr im Mittelbereich. Die Erfahrung der Existenzsteigerung wird im Konstruktionsspiel auf andere Weise vermittelt. Dort führt die Schaffung neuer Gegenstände (Bauwerk, Knetfigur, Bild) zur Selbsterfahrung, etwas aus eigener Kraft geschaffen zu haben, etwas, das von einem selbst kommt (zu kommen scheint). Dieses Schöpferbewußtsein bildet die Grundlage der erfahrenen Existenzsteigerung.

Die Rückführung motivationaler Komponenten des Spiels auf allgemeinere Grunderfahrungen veranlaßt zur Frage nach dem Sinn der Spiel­tätigkeit. Diese Frage wird vor allem Gegenstand von Teil 4 dieses Buches sein, doch schon jetzt zeigt sich, daß das Spiel trotz seiner Einschränkung, was die Handlungsstruktur betrifft (fehlende Handlungsfolgen), dem Individuum sinnvoll erscheinen muß, vermittelt es doch Grunderfahrungen menschlicher Existenz, die außerhalb des Spiels möglicherweise noch nicht oder nicht mehr erfahrbar sind.

