

---

**Universität Zürich  
Pädagogischen Institut**

Sommersemester 2006

Ursina Degen-Cuonz  
Staldenweg 7  
8703 Erlenbach

# **Spiel und Selbstmotivation**



Fotos: Ursula Markus

Proseminararbeit  
Fachbereich Pädagogische Psychologie

Betreuung:  
Dr. phil. Maja Storch

---

---

# Spiel und Selbstmotivation

---

## Abstract

In dieser Arbeit beschäftige ich mit dem Spiel und der Selbstmotivation und frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem kindlichem Spiel und der Selbstmotivation besteht, welche Faktoren des kindlichen Spiels die Selbstmotivation begünstigen und wie sich Spielverhalten beobachten lässt. Dazu stelle ich verschiedene Spieltheorien, Spielformen und Spielhandlungen vor. Ich beziehe mich einerseits auf Kooij (2001, 1983), der die Spieltheorien nach sensomotorischen, emotional-sozialen und kognitiven Spielverhaltensformen gliedert und andererseits auf den handlungsorientierten Ansatz von Oerter (2002, 1999), der die Spielhandlung ins Zentrum stellt und Zweckfreiheit, Selbstbestimmung, den Wechsel des Realitätsbezuges und die Wiederholung zu den Merkmalen des Spiels erklärt. Im weiteren gehe ich auf das Konzept der Selbstmotivation (intrinsische Motivation) ein und zeige, wie sich diese entwickeln lässt (Martens & Kuhl, 2005; Kuhl, 2001; Heckhausen, 1989). Mit dem mehrdimensionalen Modell von Kooij (2001; 1983) zur Beobachtung von Spielverhalten lässt sich die pädagogische Relevanz aufzuzeigen. Die Beantwortung der Fragestellung zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Spiel und der Selbstmotivation besteht, und dass es die gemeinsamen Faktoren sind, die begünstigend wirken.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b>	<b>2</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>3</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>4</b>
1.1. Herleitung und Begründung der Themenwahl	4
1.2. Fragestellungen	5
<b>2. Zum Spiel des Kindes</b>	<b>5</b>
2.1. Merkmale und Aspekte des Spiels	6
2.2. Spieltheorien und Spielformen	7
2.3. Spielhandlungen	13
2.3.1. Zweckfreiheit	13
2.3.2. Die neue Realitätskonstruktion	15
2.3.3. Die Wiederholung und das Ritual im Spiel	16
2.4. Zusammenfassung	16
<b>3. Das Konzept der Selbstmotivation</b>	<b>18</b>
3.1. Zum Begriff der Selbstmotivation	20
3.1.1. Motivation	20
3.1.1.1. Intrinsische und extrinsische Motivation	21
3.2. Selbstmotivierung entwickeln	21
3.3. Zusammenfassung	24
<b>4. Pädagogische Relevanz</b>	<b>25</b>
4.1. Das mehrdimensionale Modell zum Spielverhalten von van der Kooij	25
4.2. Die Dimension Spielintensität und deren Operationalisierung	27
4.2.1. Intrinsische Motivation	27
4.2.2. Kontrollüberzeugung oder Selbstwirksamkeit (locus of control)	28
4.2.3. „So-tun-als-ob“ - in Distanz zur Wirklichkeit treten (suspension of reality)	28
<b>5. Diskussion</b>	<b>29</b>
5.1. Beantwortung der Fragestellung	29
5.2. Ausblick	32
<b>6. Literaturverzeichnis</b>	<b>34</b>

## 1. Einleitung

Kinder spielen, und wenn sie nicht spielen können, dann fehlt ihnen etwas. Kleine Kinder lernen, indem sie spielen und sie verbringen den grössten Teil ihrer Wachzeit mit Spielen. Was fasziniert mich, als erwachsene Person am kindlichen Spiel? Es ist die Ernsthaftigkeit, das sich Vertiefen- und sich Verwandeln-Können und die Selbstvergessenheit, die Kinder beim Spielen zeigen. Das kindliche Spiel hat nicht ein Endprodukt zum Ziel, sondern Zweckfreiheit und der innere Anreiz der Spieltätigkeit an sich charakterisieren das Spiel. Spiel und Selbstmotivation müssten somit in einem Zusammenhang stehen und sich wechselseitig beeinflussen.

### 1.1. Herleitung und Begründung der Themenwahl

Spiel scheint etwas Grundlegendes zu verkörpern und die Auseinandersetzung mit dem Spiel der Kinder und mit dem Spiel der Erwachsenen haben eine lange Tradition. Pädagogen, Therapeuten, Dichter, Komponisten, Maler und Staatsmänner setzen sich mit dem Spiel des Menschen auseinander. So schreibt Schiller: „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*<sup>1</sup>“ (1775, S. 63). Sigfried Lenz schreibt eine Erzählung mit dem Titel Brot und Spiele und schon die einflussreichen Staatsmänner, Denker, Könige und Kaiser der Griechen und Römer befassten sich mit dem Spiel und wussten es geschickt einzusetzen. Mit dieser Proseminararbeit verfolge ich das Ziel, mein Wissen über das kindliche Spiel und die Selbstmotivation zu erweitern, indem ich Spieltheorien vorstelle, mich mit Spielformen, Spielhandlungen und der Selbstmotivierung befasse. Im Weiteren interessiert mich, welche Beobachtungskriterien sich zum kindlichen Spielverhalten finden. Ich beziehe mich theoretisch auf den handlungstheoretischen Ansatz (Oerter, R., 1999), die Theorie der Selbststeuerung (Kuhl, J., 2001) und die Selbstmotivation (Martens, J. U. & Kuhl, J., 2005). Zur Beobachtung von Spielverhalten stütze ich mich auf das mehrdimensionale Modell von van der Kooij, R. (2001; 1983).

Methodische wähle ich die Literaturrecherche und vergleiche spieltheoretische Ansätze miteinander, und um die Fragestellung zu beantworten, suche ich nach Parallelen zwischen dem kindlichen Spiel und der Selbstmotivation.

---

<sup>1</sup> Vom Autor hervorgehoben Textstelle

## 1.2. Fragestellung

Aufgrund dieser Vorüberlegungen leite ich folgende Fragestellung ab:

Besteht ein Zusammenhang zwischen dem kindlichem Spiel und der Selbstmotivation?  
Wenn JA, welche Faktoren des kindlichen Spiels begünstigen die Selbstmotivation und wie lässt sich Spielverhalten beobachten?

## 2. Zum Spiel des Kindes

Nichts scheint selbstverständlicher zu sein, als dass Kinder spielen und bis zum Alter von ca. sieben Jahren spielt ein Kind etwa acht Stunden pro Tag (vgl. Kooij, 2001, S. 293). Somit scheint Spiel für die Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern ein wesentlicher Faktor zu sein. Die Erkenntnisse der interdisziplinären Frühentwicklungsforschung sieht im kindlichen Spiel eine wichtige Voraussetzung für die dem Menschen eigene Fähigkeiten wie Kreativität, Symbolisierung, Sprache und kulturelle Integration. Die Freude am Spiel und die Fähigkeit zu spielen, sind beim Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt und in der frühen Kommunikation zentral. Im kindlichen Spiel werden Selbstwirksamkeitserfahrungen, das Erproben und Einüben neuer Fertigkeiten, Problemlösen und frühe Formen der Konfliktbewältigung geübt (vgl. Papousek & von Gontard 2003, S. 12). Unsere Einstellungen zum Spiel sind in der kulturgeschichtlichen Tradition und in den Mythen zu finden. Auch in der abendländischen Philosophie stösst man auf spieltheoretische Überlegungen und auch Kulturhistoriker verweisen immer wieder auf das Spielverhalten des Menschen (vgl. Renner 1997, S. 10). Ich werde nicht weiter auf die kulturelle Bedeutung und die Geschichte des Spiels eingehen, da dies den Rahmen meiner Arbeit sprengen würde. Im Zusammenhang mit der Pädagogik konzentriere ich mich auf die entwicklungspsychologische und entwicklungsfördernde Bedeutung des Spiels.

## 2.1. Merkmale und Aspekte des Spiels

Wie wird dieser Begriff definiert und was aber macht das Wesen des Spieles aus? Zur ersten Frage äussert Kooij (2001) prägnant, „Spiel: eine nicht definierbare Aktivität“ (S. 295). Vernooij (2006) schreibt: „Spiel ist eine allgemeine Aktivität des Menschen, die ohne Zwang und Zweck um ihrer selbst ausgeübt wird. (...) Es gibt keine einheitliche Definition“ (S. 1). „Spiel ist kommunikatives Handeln, und die Spielmittel sind der Schlüssel zum Verständnis der Handlungssymbolik“ (Renner, 1997, S. 8). Die Definitionen sind je nach theoretischer Position unterschiedlich und es müssen lediglich die Punkte subjektive Beteiligung, die Motive und die subjektiven Ziele des Spielenden berücksichtigt werden (vgl. Vernooij, 2006.). Kooij (2001), der sich mit unterschiedlichen Spieltheorien beschäftigte, leitet daraus folgende Schlussfolgerung ab: „Lasst uns nicht über Spiel, sondern über Spielverhalten sprechen, darüber können wir Andeutungen machen und verschiedene Formen unterscheiden. Leider können nicht alle konzeptuellen Probleme dadurch gelöst werden“ (Kooij, 2001, S. 296). Die zweite Frage, was das Wesen des Spiels ausmacht, scheint weniger komplex zu sein. Verschieden Autoren (Largo, 2003; Oerter, 2002, 1999; Bühler, 1983) beschreiben Aspekte und Merkmale des kindlichen Spiels. Unabhängig vom Alter und der Art des Spielverhaltens weist das kindliche Spiel folgende übergreifende Merkmale auf:

- Nur ein Kind, das sich wohl und geborgen fühlt, spielt. Fühlt sich ein Kind krank, müde oder allein gelassen, wirkt sich dies auf sein Spiel aus
- Das Kind hat ein naturgemässes Interesse am Spiel. Schon Säugling spielen aus einem inneren Bedürfnis heraus. Spielen ist mit Neugierde verbunden und kann Lernen bedeuten. Das kindliche Spiel ist oft mit grosser Ernsthaftigkeit verbunden. Das Kind kann dieses innere Bedürfnis nur angemessen befriedigen, wenn es in seinem Spiel selbstbestimmend sein darf
- Der Sinn des kindlichen Spiels liegt nicht in einem Endprodukt, sondern in der Handlung selbst. Das Wesentliche des Spiels, sind die Erfahrung, die das Kind macht. Das bedeutet jedoch nicht, dass das kindliche Spiel zweckfrei wäre. Das Spiel dient nicht unmittelbar, sondern langfristig gesehen einem Zweck. Im Verlaufe der Entwicklung werden Verhaltensweisen, die sich das Kind spielerisch angeeignet hat, zu zielgerichteten Funktionen
- Das Spiel drückt den Entwicklungsstand des Kindes aus und die Abfolge der verschiedenen Stufen des Spielverhaltens ist bei allen Kindern gleich. Im Spiel setzt sich das Kind mit der Umgebung auseinander und diese Auseinandersetzung entspricht dem Entwick-

lungsalter. So räumt das Kind anfangs des zweiten Lebensjahres Behälter ein und aus, baut Türme und gegen Ende des zweiten Lebensjahres einen Zug. Bezüglich dem Auftreten und der Ausprägung der verschiedenen Verhaltensweisen im Spiel besteht eine grosse Variantenvielfalt (vgl. Largo & Benz, 2003, S. 57f.).

Für Oerter (2002) zählt der *Selbstzweck des Spiels* zu den wesentlichen Merkmalen des Spiels. Er versteht darunter Handlung um der Handlung willen. Der Autor bezieht sich auf Rheinberg, wenn er schreibt: „Das Aufgehen in der Tätigkeit des Spiels wird durch tätigkeitstzentrierte Motivation (...) erklärt“ (ebd., S. 251). Das Spiel ist durch die besondere Erfahrung bei der auszuführenden Tätigkeit gekennzeichnet, da man sich optimal beansprucht fühlt. Die Konzentration erfolgt von selbst „man selbst erlebt sich nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, sondern geht in ihr auf“ (ebd., S. 251). Als weiteres Merkmal des Spiels erwähnt Oerter (2002) den *Wechsel des Realitätsbezugs*. Das Kind konstruiert im Spiel einen anderen Realitätsbezug. Im Spiel wird der Handlungsrahmen verändert. Gegenstände, Handlungen und Personen können etwas anderes bedeuten als in der Realität (vgl. ebd., S. 251). Das dritte Merkmal bildet die *Wiederholung und das Ritual*. Alle Spielformen zeigen Wiederholungen von Handlungen und solche Handlungswiederholungen zeigen häufig Ritualcharakter, d.h. „die Handlungen haben einen festgelegten Ablauf und sind in ihrer Gestalt stärker profiliert als normale Handlungen“ (ebd., S. 251).

## 2.2. Spieltheorien und Spielformen

Die meisten Spieltheorien beschäftigen sich mit der Frage, welchen Einfluss das Spiel auf die menschliche Entwicklung hat. Meistens befassen sich die Theorien mit der Wechselwirkung zwischen Spiel und der kognitiven Entwicklung oder zwischen Spiel und Sozialisation (vgl. Renner, 1997, S. 14). Kooij (1983) bemängelt, dass es an integrativen Spieltheorien fehle. Er orientiert sich an der Einteilung nach Verhaltensformen, dem sensomotorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Verhalten und beschreibt die Spieltheorien einerseits aufgrund phänomenologischer Ansätze und andererseits gliedert er sie nach den oben beschriebenen Verhaltensformen.

Kooij unterteilt die Spieltheorien in ältere und „moderne“ Spieltheorien. Zu den *älteren Spieltheorien* zählt er die Energieüberschusstheorie, die 1855 von Spencer formuliert wurde und die Rekapitulationstheorie von Hall (1906). Spencer stellt die These auf, dass das Spiel aus einem Zuviel an Energie resultiere, das zur Erhaltung der biologischen Art nicht mehr erforderlich ist. Kinder spielen folglich, um auf diese Weise ihren Energieüberschuss abzubauen. Der Mensch

wird hier als aktiver Organismus definiert, der, auch wenn die Grundbedürfnisse wie Essen und Trinken befriedigt sind, noch motiviert ist, in Interaktion mit der Umwelt zu treten (vgl. Kooij, 1983, S. 298). Das Spiel bei Spencer's Theorie wird jedoch nicht als zweckfrei verstanden. Die Rekapitulationstheorie von Hall entstand unter dem Einfluss von Darwins Evolutionstheorie. Hall verstand seine Theorie des Spiels als eine verkürzte Wiederholung (Rekapitulation) der stammesgeschichtlichen Entwicklung (Phylogenese). Interessanter sind die sog. „moderneren“ *Spieltheorien*. Kooij (1983) bezieht sich auf den phänomenologischen Ansatz und charakterisiert folgende Ausgangspunkte, die nicht nur für das kindliche Spiel, sondern für die Gesamtheit menschlichen Verhaltens bestimmend sind:

- Die Zielgerichtetheit (Intentionalität), bezogen auf das Spiel heisst dies, „dass Spielen immer ein Spielen mit etwas ist. (...) Immer geht es um ein Bezogensein auf etwas
- Die Tatsache, dass der Mensch und also auch das Kind nur innerhalb seiner Situation verstanden werden kann. (...)
- Die Beziehung, in der der Mensch zu seiner Umgebung steht“ (ebd., S. 304).

Das Ziel der phänomenologischen Spielforschung ist, die Art und Weise zu beobachten, mit der das Kind seiner Umgebung spielend begegnet. Das Spiel wird als das Resultat eines Verhältnisses aufgefasst, welches das Kind mit seiner Umgebung hat. Bei den phänomenologischen Spieltheorien sind Intentionalität, Situation und Beziehung die zentralen Begriffe (vgl. ebd., S. 305).

Zu den Vertretern dieser phänomenologischen Theorien zählt Kooij (1983) Jean Chateau. Chateau bezeichnet die frühkindlichen Aktivitäten als Spiel, weil sie die Grundlage der späteren Spiele bilden. Er spricht von Funktionsspielen, wenn es um die Bewegungsspiele kleiner Kinder geht.

Von den **phänomenologischen Theorien** erwähnt Kooij die *spieltheoretische Sicht Chateau's*.

Die frühkindlichen Spielaktivitäten sind nach Chateau (1976) die Folgen eines inneren Aktivitätstriebes. Grössere Kinder suchen im Spiel Selbstbestätigung. Sie orientieren sich am Spiel älterer Kindern. Chateau teilt das Spielverhalten in Spiele ohne Regeln und Spiele mit Regeln.

Zu den Spielen ohne Regeln zählt er:

A) Spiele auf dem Niveau konkreter Intelligenz

- Funktionsspiele wie das Strampeln des Babys
- Hedonistische (Genussspiele), bei denen das Baby ein bereits erfahrenes interessantes Resultat wiederholt
- Explorative Spiele wie das Untersuchen des eigenen Körpers



- Manipulationsspiele wie das Spielen mit Sand oder Käfer

B) Selbstbestätigungsspiele ohne Regeln

- Zerstörungsspiele wie z. B. etwas umwerfen, etwas kaputtmachen und später Balgereien
- Entladungsspiele, z. B. einen Abhang hinunterrennen oder rollen

Spiele ohne Regeln sind vor allem bis zum Alter von sieben Jahren zu finden.

Zu den *Spiele mit Regeln* zählt Chateau

A) Spiele mit Wirklichkeitssegmenten

- Figurative Spiele wie Nachahmungsspiele, z. B. Vater- und Mutter-Spielen
- Objektive Spiele, weil die Struktur im Objekt selbst liegt wie z.B. mit Klötzen spielen, Hütten bauen
- Abstrakte Spiele, zu denen Spiele mit willkürlichen Spielregeln (z. B. das rückwärts die Treppe hinaufgehen), Heldenspiele (z.B. Hindernisse wie Stelzenlaufen oder Seilspringen überwinden) oder Wettkampfspiele (wie Laufen, Weitsprung oder Rätsel lösen) zählen

B) Kooperative Spiele

- Kooperative Wettkampfspiele wie Katz und Maus, Brennball
- Spiele mit strengen Regeln wie Tanzen

Die phänomenologischen Spieltheorien stellen das Spiel in einen möglichst umfassenden Rahmen, ohne dass sie im besonderem Mass auf die inhaltliche Erklärung der verschiedenen Spielformen oder auf die konkrete Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes eingehen. Dieser Ansatz führt oft zu ausgezeichneten Analysen bestimmter Phänomene oder Verhaltenweisen, doch lassen diese Analysen kaum eine nachprüfbare Operationalisierung zu (vgl. ebd. S. 307f.).

Als **sensomotorische Theorie** bezeichnet Kooij (1983) Charlotte Bühler's spieltheoretische Sicht. Bühler (1928) ist die erste gewesen, die deutliche Aussagen über die Entstehung des kindlichen Spiels machte. Sie setzte sich insbesondere mit dem Spiel des Kindes in den ersten Lebensjahren auseinander. Ihre Betrachtungsweise der frühkindlichen Spielformen stellt die Sensomotorik in den Vordergrund. Für Bühler müssen zuerst Wahrnehmung und Motorik und das Zusammenspiel beider Fähigkeiten herausgebildet werden, bevor es zur Entwicklung der Material- und Objektformung kommen kann (vgl. ebd. S. 310). Bühler unterscheidet zwei Arten von Bewegungen des Subjekts, zum einen sind es passive Bewegungen, das Kind wird bewegt, zum

anderen geht es um Bewegungen, die das Kind aktiv gestaltet. Spiel bedeutet bei Bühler Bewegungsspiel. Sie entwickelt aus dem Bewegungsspiel einerseits das Illusionsspiel und andererseits auch das Konstruktionsspiel. In einer Übersicht über die Aktivitäten nennt sie folgende Formen des Spielverhaltens:

- *Funktionsspiele*: Dazu wird das Bewegen der Gliedmassen, das sich Aufrichten, gehen, tanzen, mit Wasser spritzen, Ball spielen und alle möglichen Bewegungsspiele gerechnet
- *Fiktionsspiele*: Beispiele sind Spielzeugtiere füttern, mit Hilfe eines Papiers abstauben, Kondukteur spielen, in verschiedene Rollen z.B. der Tante, des Lokführers, des Grossvaters schlüpfen, oder so tun als ob man ein Löwe wäre
- *Rezeptionsspiele*: hier nennt Bühler Bilder ansehen, Geschichten oder Märchen hören
- *Konstruktionsspiele*: Als Beispiele führt sie bauen, Knöpfe aneinander reihen, zeichnen oder schreiben an.

Bühler's bekannteste Aussage ist, dass nicht das gegenständliche Material geformt wird, sondern mit und an dem Material wird Bewegung geformt. Zu kritisieren ist, dass Bühler die Grenze zwischen Spiel und Nichtspiel ungenau zieht (vgl. ebd. S. 313ff.).

Als **kognitive Theorie** beschreibt Kooij (1983) die Sicht von Jean Piaget zum Spiel. Für Piaget besteht die kognitive Entwicklung aus einem Zusammenwirken von vier Faktoren, der physiologischen Reife, der körperlichen Erfahrung, der sozialen Erfahrung und der Äquilibration<sup>2</sup>. Dieser Äquilibrationsgedanke spielt bei Piagets Spieltheorie eine zentrale Rolle.

Piaget ist der Ansicht, dass die Anpassung des Kindes, die er Adaption nennt, aus zwei sich gegenseitig beeinflussenden ‚Systemen‘ besteht, wobei es sich um sehr komplexe, offene Prozesse handelt. (...) Diese beiden Systeme sind für die optimale Anpassung des Individuums an seine Umgebung verantwortlich. (...) Die beiden hier unterschiedlichen Systeme sind die Assimilation und die Akkommodation. Unter Assimilation versteht er die Handlung, in der Information aus der Umwelt aufgenommen wird und bei der gleichzeitig strukturelle Veränderungen innerhalb des Organismus auftreten (van der Kooij, 1983, S. 317).

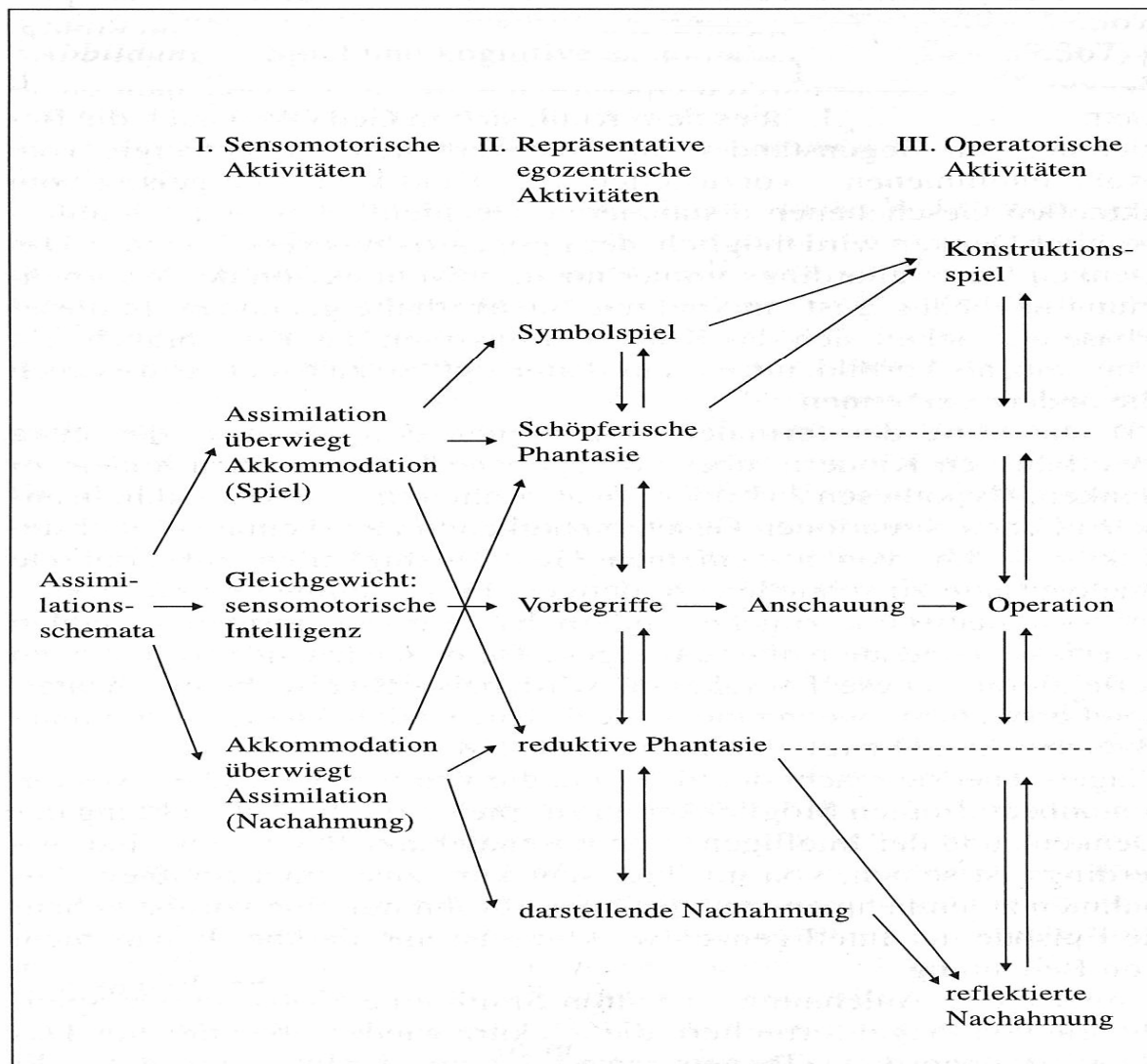
Unter Akkommodation versteht Piaget die Anpassung des Organismus an die Art der Information, die aus der Umwelt kommt (vgl. ebd., S. 317). Die folgende Grafik zeigt auf, wie es in der Stufe I, der sensomotorischen Aktivität, zum Spiel kommt, wenn die

---

<sup>2</sup> Äquilibration: Der Begriff stammt ursprünglich aus der Biologie und wurde von Jean Piaget in die Psychologie übernommen und in der Bedeutung erweitert. Die Äquilibration ist bei Piaget ein gerichteter Vorgang, der danach strebt, einen Gleichgewichtszustand zu erreichen.

Akkommodation überwiegt. Piaget zeigt auf, wie sich auf Stufe II, der repräsentativen, egozentrischen Aktivität, das Symbolspiel entwickelt und auf der Stufe III, der operatorischen Aktivität, zur Spielform des Konstruktionsspiels kommt. Piaget wollte nicht eine Spieltheorie entwickeln, sondern die Bedeutung des Spiels für die kognitive Entwicklung untersuchen (vgl. Renner, 1997, S. 24).

### Spiel und kognitive Entwicklung:



(Renner, 1997, S. 22)

Theorien über **emotionales und soziales Verhalten** fasst Kooij zusammen, da seines Erachtens zur Erklärung des kindlichen Verhaltens in der praktischen Anwendung emotionales und soziales Verhalten gleichzeitig analysiert werden. In den sozialen Beziehungen spielt emotionales Erleben oft eine grosse Rolle und umgekehrt ist bekannt, dass auch soziale Kontakte in hohem Mass unsere Emotionen beeinflussen (vgl. Kooij, 1983, S. 321). Viele Forscher haben das Spiel für the-

rapeutische Zwecke genutzt. Von der Psychoanalyse leitet sich die Bedeutung des Spiels für die Therapie (Klein, 1932, 1955; Anna Freud, 1949; Axline, 1947; Winnicott, 1973; Schmidtchen, 1991) ab (vgl. Oerter, 1999, S. 177). Freud, der selbst keine eigene Theorie des Spiels entwickelt hat, legt in seinen frühen Werken den Schwerpunkt auf die wunscherfüllende Funktion des Spiels. Es erlaubt dem Kind, den Zwängen der Realität zu entfliehen und ermöglicht das Ausleben tabuisierter Impulse, vor allem aggressiver Bedürfnisse. Das Spiel gehorcht dem Lustprinzip, während ausserhalb des Spiels das Realitätsprinzip regiert (Oerter, 2002, S. 251). Der psychoanalytische Ansatz von *Eriksons Betrachtungen zum Spielverhalten* sieht die Grundlage des Spiels in den dynamischen Prozessen Lustprinzip, Prinzip des Wiederholungszwangs und dem Prinzip der Angstabwehr. Beim Lustprinzip gilt, dass „ein Erlebnis, das mit Unlust besetzt ist, so schnell wie möglich in eines umgewandelt wird, das mit Lust verbunden ist. Das Spiel ist in besonderem Masse geeignet, lustvolle Situationen zu schaffen“ (Kooij, 1983, S. 322). Das Kind ist im Spiel in erster Linie an Lustgewinn interessiert. Bei Erikson zeigt sich ein deutlicher Unterschied zum Begriff der Funktionslust bei Bühler.

Dabei handelt es sich um die Lust an der Bewegung, ohne dass diese zu einem Erfolg führen muss, um ein Lusterlebnis also, das unabhängig vom Inhalt bleibt. Nun erweist sich das Erklärungsprinzip des Lustgewinns im Spiel in bestimmten praktischen Situationen nicht als ausreichend, denn es kommt durchaus vor, dass Kinder unangenehme Situationen aus dem täglichen Leben im Spiel wiederholen (Kooij, S. 322).

Hier kommt das Prinzip des Wiederholungszwangs zum Tragen. Er gehört nicht nur zum Spielverhalten, er spielt auch im emotionalen Bereich eine wichtige Rolle. Wiederholungen im Verhalten treten auf, weil das Kind Befriedigung sucht. Kinder wiederholen das, was bei ihnen einen grossen Eindruck hinterlassen hat. Durch den Wiederholungszwang wird versucht, einen passiven Eindruck aktiv zu gestalten. Unter dem Einfluss dieses Wiederholungszwanges können Erlebnisse in Teilerlebnisse auseinander fallen und aufs neue im Spiel thematisiert werden (vgl. ebd. 322f.). Das Prinzip der Angstabwehr basiert auf der Triebtheorie von Freud. Erfährt ein Individuum nicht die ihm gemässe Triebbefriedigung, kann es Ängste entwickeln.

Der Angst liegt ein Teil nicht richtig gesteuerter Energie zu Grunde. (...) [So] scheint es logisch, das Spiel als eine Möglichkeit zu betrachten, die durch Angst gestaute Energie durch Bewegungen abzuführen. In Spielsituationen wird es zugleich möglich, ein ursprünglich frustrierendes Erlebnis durch symbolische Wunscherfüllung zu verarbeiten. Ausserdem wird durch eine Verschiebung aus Passivität hin zur Aktivität die Angst herausgefordert (...) im Spiel aktiv ausgelebt und dadurch überwunden (ebd., S. 323).

Bei Erikson steht die Entwicklung des Ich's im Zentrum. Er betont auch die Orientierung des Ich's an seiner Umgebung. Die Art der Ausrichtung ändert sich für Erikson, je nach Entwicklungsphase, in der sich das Kind befindet. So unterscheidet er die drei verschiedenen Lebenskreise Autosphäre, Mikrosphäre und Makrosphäre. Charakteristisch für die Autosphäre ist, dass das Kleinkind in erster Linie mit seinem eigenen Körper spielt, um danach mit den erreichbaren Dingen und Menschen zu spielen. Die Mikrosphäre bezieht sich auf die Welt der handhabbaren Spielobjekte. Das Kind lernt im Umgang damit, dass die Welt der Dinge eigene Gesetze hat, und dass man mit ihnen auf eine bestimmte Art umgehen muss. Die Makrosphäre umfasst mehr Lebensraum und betrifft die Lebenswelt, die mit anderen Spielkameraden geteilt wird. Das Kind lernt in der Makrosphäre die soziale Wirklichkeit kennen und erfährt, was es von anderen verlangen kann und was es selbst zu geben bereit sein muss (vgl. Erikson, 1992, S. 206ff.).

Die Spieltheorien, die sich an den Verhaltensformen des Spiels orientieren habe ich beschrieben und werde als nächstes die Spielhandlung resp. den handlungsorientierten Ansatz des Spiels von Oerter (2002; 1999) beleuchten.

### **2.3. Spielhandlungen**

Oerter (1999; 2002) betrachtet Spiel als Handlung besonderer Art. Spiel ist Handlung um der Handlung willen.

#### 2.3.1. Zweckfreiheit

Steht Handlung um der Handlung willen im Zentrum, so ist die Zweckfreiheit ein wichtiges Merkmal des Spiels. Nach Oerters Auffassung definiert sich Handeln über zwei Merkmale, die Intentionalität oder Zielgerichtetheit und den Gegenstandsbezug. Die Intentionalität beginnt sich schon im ersten Lebensjahr, teilweise in den ersten Lebensmonaten herauszubilden.

Schon im zweiten Lebensjahr wird es kaum möglich, Verhaltensweisen beim Kind zu finden, die wir nicht als Handlungen interpretiert, d. h. als Aktionen auffassen, denen eine Absicht zugrunde liegt. Nur durch diese Deutungen wird weiterhin soziale Interaktion möglich: die Partner des Kindes versuchen, dessen Ziele und Absichten zu erfassen und entsprechend auf sein Verhalten zu reagieren. Umgekehrt (...) geben [sie] Handlungsaufträge oder machen Handlungsvorschläge. Wenn soziale Interaktion gelingen soll, muss kindliches Verhalten als absichtsvolles Handeln aufgefasst werden (Oerter, 1999, S. 3).

Die zeitliche Vorwegnahme der Handlung und des Handlungszieles, die mehr oder weniger lange Beibehaltung eines Handlungszieles und die Kontrolle der Handlung selbst, durch Vergleich des Ist-Zustandes mit dem Soll-Zustand (Handlungsziel), umschreiben die Intentionalität des Handelns. Später zeigt sich, dass auch schon kleine Kinder Vorstellungen oder Theorien über Handlungen und deren Träger, sog. mentale Theorien entwickeln (vgl. ebd., S. 3f.). Der Gegenstandsbezug, als weiteres Merkmal von Handlungen, zeigt sich auch schon bei Säuglingen. Neben sozialen Partnern als „Objekte“ kristallisieren sich Gegenstände von Anfang an als Brennpunkt heraus. Schon Säuglinge hantieren mit Gegenständen, die ihnen die Umgebung der entsprechenden Kultur bereitstellt. So zeigt die Entwicklung des Greifens und vor allem die Objektpermanenz<sup>3</sup> die zentrale Rolle des Gegenstandes für die menschliche Entwicklung. Oerter formuliert pointiert: „Ohne Gegenstand keine Handlung, aber ohne Gegenstand auch keine Entwicklung“ (1999, S. 4). Ein Kind das spielt, benutzt Gegenstände, stellt aber auch Gegenstände her. Ist ein Kind nicht in der Lage, den Gegenstand zu produzieren, dann deutet es den Gegenstand einfach nach seinen Handlungsintensionen um. So wird ein Stuhl zu einer Lokomotive und der Tisch zu einem Haus (vgl. ebd., S. 5). Es fragt sich nun, wie sich Spielhandlungen von anderen Handlungen unterscheiden. Oerter (1999) bezieht sich auf Wygotski und Scheuerl, die die Zweckfreiheit und den inneren Anreiz der Spieltätigkeit als Kriterien herausgearbeitet haben. Die Zweckfreiheit kann nach dem Handlungsmodell von Heckhausen (1989, S. 468) als Wegfallen der Teile „Handlungsergebnis“ oder der Handlungsfolge bezeichnet werden. Bei vielen Handlungen ist die Folge das Wichtigste, beispielsweise bei der Arbeit. Beim Spiel hingegen gibt es eine Situation, eine Handlung und ein Ergebnis. In der Handlungskette fehlt das Glied Handlungsfolge. Im Spiel kommt es dem Kind auch nicht so sehr auf den ursprünglich mit dem Spiel verbundenen Zweck der Handlung an „sondern die Tätigkeit selbst rückt in den Vordergrund, wird variiert und immer wieder erneut aufgegriffen. (...) Auf diese Weise (...) werden Fertigkeiten geübt und kombiniert, die unter funktionalem Druck wohl nie ausprobiert würden“ (Oerter, 1999, S. 6). Das lustbetonte Ausprobieren und das lustvolle Versenken in die Tätigkeit, charakterisieren das Spiel. Fragt man sich, was an solchen Tätigkeiten, die ausser der Aktivität und des unmittelbaren Ergebnisses keinen weiteren Effekt aufweisen, so attraktiv ist, stösst man auf die intrinsische Motivation, welche die Spielaktivität zeigt (vgl. ebd., S. 6). So schreibt Oerter:

---

<sup>3</sup> Objektpermanenz: Piaget hat diesen Begriff eingeführt. Es ist die Fähigkeit, die andauernde Existenz eines Objektes und seiner Eigenschaften unabhängig von der aktuellen Wahrnehmung und Handhabung intern zu repräsentieren.

Die Tätigkeit selbst verstärkt und belohnt (Hunt, 1965; Heckhausen, 1989) bzw. das bei der Tätigkeit auftretende Flusserlebnis (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 (...). Rheinberg unterscheidet zwischen zweckzentrierter und tätigkeitstzentrierter Motivation (1999, S. 6).

Nimmt man Motivationsbedingungen als Grundlage zur Aufrechterhaltung des Spiels, so sind es vor allem die Erfahrung des Aufgehens in der Umwelt, das Verschmelzen des Spielenden mit der Umwelt und die Erfahrung des Heraushebens des Ichs, die Selbsterweiterung, z. B. durch das Meistern einer Tätigkeit (vgl. ebd., S. 7). Beim Spiel zeigt sich neben der Zweckfreiheit, als formale Bedingung, der Wechsel des Realitätsbezugs.

### 2.3.2. Die neue Realitätskonstruktion

Es ist die inhaltliche Bestimmung von Handlung, die Spiel von anderen Handlungen unterscheidet. Sie gibt Aufschluss über eine merkwürdige Verkürzung der Handlungskette. Im Spiel werden andere Realitäten konstruiert als im alltäglichen Kontext erfahren und erlebt werden. Generell stehen Spielhandlungen für etwas anderes. Das „so tun als ob“ ist ein Zeichen für eine andere Realität. „Die Spielsituation erzeugt in der ‚Einbildung‘ eine neue Realität, in der Tätigkeiten, die aus der ursprünglichen (gesellschaftlichen) Realität stammen, herausgelöst und ausgeführt, eben gespielt werden können“ (Oerter, 1999, S. 9). Spielende Kinder setzen sich über die verbindliche Realität hinweg. Sie konstruieren eine neue Realität, die ihren momentanen Bedürfnissen und Zielsetzungen entspricht und ihre Erfüllung zulässt. Die Konstruktion einer zweiten Realität lässt sich bis ins erste Lebensjahr zurückverfolgen. Piaget sieht den Zeitpunkt der Entstehung in der frühen Kindheit, bei der Trennung von Akkommodation und Assimilation. Während die Assimilation die Einordnung von Ereignissen in vorhandene Schemata bewerkstelligt, sorgt die Akkommodation für die Anpassung der Schemata an die Umweltgegebenheiten. Auch das spätere Spiel, vor allem das Symbolspiel ist für Piaget durch das Vorherrschen der Assimilation gekennzeichnet. Piagets Sicht trifft sich hier mit Freud, denn für ihn ist das Spiel Wunscherfüllung (vgl. ebd., 1999, S. 12f.). Piaget sieht im Spiel die Möglichkeit der Kompensation, um den Anforderungen der physikalischen und sozialen Umwelt stand zu halten. Durch die Assimilation kann das Kind die Umwelt nach seinem Belieben umdeuten (siehe Grafik Renner, S. 11). Oerter (1999) sieht in der Realitätsumwandlung im Spiel für das Kind einen tieferen Sinn. Das Kind schafft sich eine Welt, in der es stellvertretend die eigenen Bedürfnisse befriedigen und die Probleme, mit denen es in der realen und sozialen Welt nicht fertig wird, meistern kann. Andererseits

ist die gesellschaftliche Realität eine Konstruktionsleistung, und somit kann das Kind auch eine Realität erzeugen, in der es sich wohl fühlt (vgl. ebd., S. 13). „Unter dieser Perspektive ist Spiel nicht eine periphere Aktivität, die das Kind ausübt oder auch nicht, sondern lebensnotwendig und konstitutiv für die Menschwerdung, denn zu ihr gehört die Fähigkeit des von der Symbiose zwischen Umwelt und Organismus abgehobenen Entwurfs der Wirklichkeit“ (ebd. S. 13). Das Spiel schafft also die Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Vorstellung und Phantasie.

### 2.3.3. Wiederholung und Ritual im Spiel

Das Wiederholen von Handlungen ist ein grundlegendes Merkmal. Dies wird schon bei ganz kleinen Kindern sichtbar, wenn sie im sog. Funktionsspiel Bewegungen und einzelne Handlungen unermüdlich wiederholen. Nur durch Wiederholung ist eine ausreichende Festigung von Erfahrungen möglich und sie bildet die Grundlage des Lernens. „Wiederholung macht Spass, d.h. sie ist durch das Motivationssystem abgesichert“ (Oerter, 1999, S.15). Die Arten von Wiederholung im Spiel sind im einfachsten Fall Bewegungen wie schlagen, saugen oder Ballwurf. Meist werden durch Bewegung Effekte herbeigeführt. So produziert das Schlagen des Löffels ein Geräusch. Die Freude am Effekt ist auf allen Alterstufen zu finden und steht meist im Zusammenhang mit der Meisterung einer Leistung. Wiederholungen können auch zu intensiven Emotionen führen. Variationen bilden eine höhere Form der Wiederholung. Die höchste Form der Wiederholung besteht im Ausspielen unverarbeiteter oder einschneidender Erlebnisse. So spielt ein Kind, das ins Krankenhaus musste, so lange selber den Arzt und behandelt die Puppe, die Mutter oder Geschwister, bis es die Erfahrung verarbeitet hat. Auch zukünftige Ereignisse, mit denen sich das Kind beschäftigt, können so gespielt werden (vgl. ebd., S. 16f.). Im Unterschied zu den Wiederholungen „zeigt sich im Ritual eine Paradoxie des Spiels, (...). Obwohl Spiel Handlungsfreiheit eröffnet, wird diese zugleich durch Regeln eingeschränkt. Das Kind benutzt die im Spiel gewonnene Freiheit oft dazu, seinem Handeln Zwang aufzuerlegen. Die Regeln, die das Rollenspiel und mehr noch das Regelspiel bestimmen, entspringen dem Ritual (ebd., S. 18).

## **2.4. Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den verschiedenen Spieltheorien unterschiedliche theoretische Ansätze zum Spiel zugrunde liegen. Ich gliedere sie folgendermassen, wobei sich auch Überschneidungen ergeben:



1. Ältere Spieltheorien
2. Phänomenologische Theorien und Spielverhalten
3. Handlungsorientierte Spieltheorien

1. Zu den älteren Spieltheorien zählen:

- Die *Energieüberschusstheorie* von Spencer (1855), der im Spiel das Freisetzen der überschüssigen Energie sieht, die das Kind oder der Mensch nicht für den alltäglichen Lebensunterhalt benötigt.
- Die *Rekapitulationstheorie* von Hall (1906) welche annimmt, dass die Ontogenese<sup>4</sup> eine verkürzte Wiederholung der stammesgeschichtlich Entwicklung des Menschen ist, die sich im Spiel ausdrückt.
- Chateau (1954), der in den frühkindlichen Spielformen die Folgen eines inneren Aktivitätstriebes sieht, bei grösseren Kindern wird über die Orientierung an älteren Kindern beim Spiel die Selbstbestätigung ein wichtiger Faktor. Chateau unterteilt die Spielformen in Spiele ohne und mit Regeln und bildet differenzierte Kategorien (vgl. Kooij, 2001; 1983).

2. Zu den phänomenologischen Theorien, gegliedert nach Spielverhalten, zählen:

- Die *sensomotorische Theorie* von Charlotte Bühler. Bühler setzt sich mit dem Spiel des Säuglings, des Kleinkindes und des älteren Kindes auseinander und stellt die Bewegung ins Zentrum. Für Bühler wird nicht das gegenständliche Material geformt, sondern mit und an dem Material wird Bewegung geformt (vgl. Kooij, 2001; 1983).
- Die *kognitive Theorie* beschreibt Piaget's Sicht zum Spiel. Piaget hat die Bedeutung des Spiels für die kognitive Entwicklung untersucht und seine Stufentheorie mit der Adaption des Kindes, die aus Assimilation und Akkommodation besteht, verbunden
- Spieltheorien zu *emotionalem und sozialem* Verhaltens fasst Kooij zusammen und ordnet sie dem psychoanalytischen Ansatz von Erikson zu. Für Erikson bilden folgende dynamischen Prozesse die Grundlage des Spiel:
  - Lustprinzip
  - Wiederholungszwang und
  - das Prinzip der Angstabwehr

---

<sup>4</sup> Ontogenese: Entwicklung des Individuums

Weiter unterscheidet Erikson die Ausrichtung auf die Umgebung und gliedert das Spiel nach den Lebenskreisen

- Autosphäre
- Mikrosphäre und
- Makrosphäre

### 3. Zur handlungsorientierten Spieltheorie zählt:

Die Spieltheorie von Oerter (2002; 1999), welche die Spielhandlung ins Zentrum stellt. Spiel ist Handlung um der Handlung willen und durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- *Zweckfreiheit*: Sie bedeutet lustbetontes Ausprobieren und lustvolles Versenken in die Tätigkeit, wobei die intrinsische Motivation das Spiel charakterisiert
- *Selbstbestimmung*: Sie kann als Grundlage für die Aufrechterhaltung des Spiels gesehen werden, wobei die Erfahrung des Aufgehens in der Umwelt, das Verschmelzen des Spielenden mit der Umwelt und die Erfahrung des Heraushebens des Ichs zentral sind
- *Wechsel des Realitätsbezuges*: Hier stehen die Spielhandlungen generell für etwas anderes. Das „so tun als ob“ ist ein Zeichen für eine andere Realität. Die Realitätsumwandlung hat für das Kind einen tieferen Sinn. Es schafft sich eine Welt, in der es stellvertretend die eigenen Bedürfnisse befriedigen und die Probleme, mit denen es in der realen und sozialen Welt nicht fertig wird, meistern kann. Andererseits ist die gesellschaftliche Realität eine Konstruktionsleistung, und somit kann das Kind auch eine Realität erzeugen, in der es sich wohl fühlt
- *Wiederholung*: Sie bietet eine ausreichende Festigung von Erfahrungen und bildet die Grundlage des Lernens. „Wiederholung macht Spass, d.h. sie ist durch das Motivations-system abgesichert“ (Oerter, 1999, S.15).

### **3. Das Konzept der Selbstmotivation**

Kuhl entwickelte eine Theorie der willentlichen Handlungssteuerung, in der verschiedene Komponenten zusammenarbeiten. Kuhls Modell beschreibt die wechselseitigen modulatorischen Einflüsse zwischen vier Makrosystemen. Die Makrosysteme sind:

(1) das (...) *explizite Intensionsgedächtnis*, das mit einem Aufmerksamkeitssystem verknüpft ist, das absichtsrelevante Objekte verstärkt, (2) ein *intuitives Ausführungssystem*, das auf die Übersetzung des abstrakten Intensionscodes in konkrete Verhaltensroutinen spezialisiert ist und mit einer Aufmerksamkeitsvariante verknüpft ist (...), (3) das (...) *implizite ‚Extensionsgedächtnis‘* (einschliesslich integrierter Selbstrepräsentationen), das die Interpretationen der Erlebniswelt verstärkt, (...) und (4) ein Wahrnehmungssystem, das elementare Empfindungen aus verschiedenen Sinnesmodalitäten vermittelt und zu wiedererkennbaren Objekten verbindet (*Objektwahrnehmung*) (Kuhl, 2001, S. 157).

Kuhl beschreibt zusätzlich zu den vier Makrosystemen noch vier charakteristische Prozesse, die mit einzelnen Strukturen assoziiert sind: (1) Selbstkontrolle und Absichtsumsetzung, (2) Selbstregulation, (3) intuitive Verhaltenssteuerung und (4) Wiedererkennen von Objekten. Ich erwähne lediglich den Prozess der Selbstregulation. Die Selbstregulation und die Selbstkontrolle sind Teilbereiche der Selbststeuerung (vgl. Degen, 2005, S. 14). Der Prozess der Selbstregulation dient der emotionalen Stützung und Stabilisierung aktueller Selbstrepräsentationen z. B. der Selbstmotivierung, Selbstberuhigung und der Selbstaktivierung (vgl. Kuhl, 2001, S.158f.). Innerhalb der PSI-Theorie<sup>5</sup> trifft Kuhl sieben Modulationsannahmen, von der ich die fünfte, die Selbstmotivierungs-Annahme kurz ausführe und in deren Anwendung für Kuhl die intrinsische Motivation steht. Er schreibt:

Die selbstgesteuerte Rekrutierung positiven Affekts, die besonders in schwierigen Situationen (...) für die Aufrechterhaltung der willentlichen Handlungsfähigkeit von Bedeutung ist, wird als die entscheidende Grundlage der positiven Wirkung günstiger Kontrollüberzeugungen<sup>6</sup> angesehen: Gemäss der Theorie der willentlichen Handlungssteuerung entstehen positive Kontrollüberzeugungen durch den Zugriff auf implizite Selbstrepräsentationen, die ein ausgedehntes Netzwerk von bereits einmal eingesetzten erfolgreichen Handlungsmöglichkeiten einschliessen. Die Summe der mit all diesen Handlungsoptionen assoziierten positiven Affekte vermittelt die (...)Fähigkeit zur ‚Selbstmotivierung‘. Dieser Prozess der Selbstmotivierung, der durch den Zugriff auf die im Extensionsgedächtnis gespeicherten impliziten Handlungsräume ermöglicht wird, erklärt die positive Wirkung von Kontrollüberzeugungen (2001, S. 177).

Es zeigt sich, dass die Selbstmotivierung einer der vielen, der willentlichen Handlungssteuerung subsummierten Teilaspekte ist.

---

<sup>5</sup> Die PSI-Theorie beruht auf dem Versuch, auf der Grundlage der Befundvielfalt aus der experimentellen Psychologie und der Neurobiologie eine integrative Persönlichkeitstheorie zu entwickeln. Kuhl versteht sie als ein funktionsanalytisch, systemtheoretischer Ansatz (vgl. Degen, 2005, S. 17).

<sup>6</sup> Kontrollüberzeugung: Annahme über den Ursprung der Verstärkung, insbes. über seinen Ort (→ locus of control).

### 3.1. Zum Begriff der Selbstmotivation

Selbstmotivation bedeutet nicht anderes, als sich selbst motivieren können. Selbstmotivation wird auch als Selbstmanagement bezeichnet. Ich beziehe mich auf Kuhl (2001) und Martens & Kuhl (2005) und verwende den Begriff Selbstmotivierung. Die Selbstmotivierung bezeichnet einen Mechanismus, der bei zu wenig positivem oder bei negativem Anreiz unterstützende positive Affekte generiert. Diese positiven Affekte erweitern das Spektrum der kognitiven und emotionalen Prozesse, welche für die Selbststeuerung förderlich sind. Bevor ich genauer auf die Selbstmotivierung eingehe, frage ich mich: Wie wird Motivation definiert?

#### 3.1.1. Motivation

Motivation ist der Zustand des Motiviertseins! Diese alltagssprachliche Erklärung, bezieht sich auf eine Grösse, die in der Stärke variieren kann. Im wissenschaftlichen Kontext ist der Motivationsbegriff

eine Abstraktionsleistung mit der von vielen verschiedenen Prozessen des Lebensvollzuges jeweils diejenigen Komponenten oder Teilaspekte herausgegriffen und behandelt werden, die mit der ausdauernden Zielausrichtung unseres Verhaltens zu tun haben (Rheinberg, 2004, S. 15).

Verhalten wird als Resultat der Wechselbeziehung zwischen einer bestimmten Person und einer bestimmten Situation verstanden (vgl. Rheinberg, 2004). Der Begriff Motivation lässt sich etymologische vom lateinischen *movere* = bewegen ableiten. Für Kuhl (2001) bezeichnet Motivation Prozesse, die den Organismus in Bewegung versetzen. Motivation ist somit ein dynamischer Begriff, der Merkmale einzelner Systemverbindungen beschreibt, die verhaltensrelevante Informationen vermitteln. Motivationszustände wirken unmittelbar einschränkend auf das Spektrum von Verhaltensalternativen. „Die Motivation, ein Leistungsziel zu erreichen, ist direkt durch eine konkrete Verhaltenstendenz bestimmt (z. B. einen Zwischenschritt auf dem Weg zur Lösung noch einmal zu überprüfen)“ (Kuhl, 2001, S. 618). Die Motivation, eine bestimmte Handlung auszuführen, hängt einerseits von der Erwartung und andererseits vom Anreiz ab. Rheinberg (2004) spricht von zeitüberdauernden Vorlieben für bestimmte Klassen von Zuständen der Person. Vier Merkmale kennzeichnen das Phänomen Motivation: (1) Aktivierung: Motivation bedeutet immer ein Prozess, in dem Verhalten in Bewegung umgesetzt wird, (2) Richtung: Die Aktivität wird auf ein Ziel ausgerichtet und bleibt in der Regel solange bestehen, bis dieses Ziel erreicht ist, (3) Intensität: Die Aktivität kann mehr oder weniger stark sein und (4) Ausdauer: Zielstrebiges Verhalten kann mehr oder weniger Beständigkeit aufweisen.

Mit Motivation wird die aktivierende Ausrichtung auf einen positiv bewertenden Zielzustand bezeichnet (vgl. Rheinberg, 2004).

### 3.1.2. Intrinsische und extrinsische Motivation

Im Zusammenhang mit Motivation taucht immer wieder das Begriffspaar intrinsisch – extrinsisch auf. Laut Heckhausen (1989) gibt es verschiedenste Auffassungen nach denen Verhalten intrinsisch (von innen) oder extrinsisch (von aussen) motiviert sein kann. Allen gemeinsam ist, dass intrinsisches Verhalten um seiner selbst willen und nicht als blosses Mittel zu einem andersartigen Zweck zu verstehen ist. Intrinsisch motivierte Menschen erleben sich als Verursacher von Veränderungen in dieser Welt. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist zweckfrei und kann als freudiges Aufgehen in einer Handlung gesehen werden. Entscheidend ist, inwieweit im Erleben des Handelnden eine sachbezogene Beziehung zwischen dem Handeln und dessen Ziel ist. Heckhausen schreibt: „Es ist also eine Frage der Selbstattribution der eigenen Motivation. Intrinsisch ist Handeln dann, wenn Mittel (Handlungen) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen. (...), wenn das Ziel gleichthematisch mit dem Handeln ist, sodass dieses um seiner eigenen Thematik willen erfolgt“ (1989, S. 459).

Die Befriedigung leiblicher Bedürfnisse fällt nicht unter intrinsisch motiviertes Verhalten.

Bei extrinsisch motiviertem Handeln sind Mittel (Handeln) und Zweck (Handlungsziel) thematisch nicht kongruent (ebd., S. 459). Nach Kuhl (2001) beruht die extrinsische Motivation auf einer Konfiguration, bei der nicht die integrierten Repräsentationen eigener Bedürfnisse und Werte die Grundlage für die Tätigkeiten generiert. Die extrinsische Motivation wird auf eine Dissoziation zwischen Selbstmotivierung und Anreizmotiven zurückgeführt, die intrinsische Motivation geht mit Selbstmotivierung einher (vgl. Kuhl, 2001, S. 175, 177).

## **3.2. Selbstmotivierung entwickeln**

Was heisst es, sich selbst zu motivieren und wie kann Selbstmotivierung entwickelt werden? Zur ersten Frage schreibt Kuhl: „Der Prozess der Selbstmotivierung ist eine der wichtigsten Funktionen des Selbst überhaupt“ (2001, S. 728). Aufgrund der Selbstmotivierungsannahme leistet dieser Prozess die zentral veranlasste Rekrutierung positiver Affekte, die aus einer Handlung erwachsen. Die Abschwächung und die Verstärkung von Affekten wird durch das implizite Selbst vermittelt. Positive Affekte ermöglichen eine Aktivierung des Fühlens und der Selbstregulation,

die eine Einbindung kognitiver und emotionaler Prozesse in die Steuerung von Entscheiden und Handeln ermöglichen (vgl. ebd., 2001, S. 728). „Der Mechanismus der Selbstmotivierung ermöglicht dem System, eine Tätigkeit auch dann mit positiver emotionaler Unterstützung anzugehen, wenn sie zunächst wenig positiven Affekt auslöst“ (ebd., S. 728). Kuhls Theorie der Persönlichkeits- System – Integrationen (PSI-Theorie)<sup>6</sup> subsummiert den Mechanismus der Selbstmotivierung der Selbstregulation, einem nicht bewusstseinspflichtigen willentlichen Prozess (vgl. Kuhl, 2001, S. 733). Auch Martens & Kuhl schreiben: „Selbstmotivation geschieht (...) weitgehend unbewusst. Das hat den grossen Vorteil, dass die Selbstmotivierung auch dann funktioniert, wenn man bewusst gar nicht darauf aufmerksam wird, dass man sich jetzt motivieren müsste“ (2005, S. 105). Für die Autoren bildet die Systemkonditionierung die wissenschaftliche Grundlage der Selbstmotivierung. Zur zweiten Frage, wie sich die Selbstmotivierung entwickeln lässt, schreiben Martens & Kuhl, dass die Systemkonditionierung zwei Systeme miteinander verknüpft, das Selbstsystem und das Emotionssystem, und sie geben praktische Hinweise zur Entwicklung der Selbstmotivierung. So kommt es für die Autoren auf die Person an, mit der man sich zusammensetzt, um eine Verbindung zwischen diesen Systemen entstehen zu lassen und dadurch die eigene Fähigkeit zur Selbstmotivation zu entwickeln. Zu dieser Person sollte man eine gute persönliche Beziehung erleben und sie muss einem auch ermutigen können, damit das Selbstsystem aktiviert wird. Hat man keine solche Person, so empfehlen die Autoren in einem ersten Schritt das Nachlassen der eigenen Motivation zu registrieren und dann, in einem zweiten Schritt beim Bemerkens einer Motivationsreduktion, sich selbst ein Bild oder einen ermutigenden Satz ins Bewusstsein zu holen. Entscheidend ist, dass die Verbindung zwischen dem Selbstsystem und den affektregulierenden Systemen verstärkt wird. Geschieht dies hinreichend oft, lernt das Selbstsystem das Emotionssystem zu stimulieren und positive, motivierende Gefühle entstehen und somit motiviert man sich selbst, wenn es erforderlich wird (vgl. 2005, S. 107f.).

Praktisch lässt sich die Selbstmotivierung durch das ganzheitliche Fühlen, die persönliche Intelligenz, die Martens und Kuhl als gesamte persönliche Lebenserfahrung bezeichnen, entwickeln (vgl. 2005, S. 127). Sie empfehlen Folgendes zu beachten:

- Motivierende Vorstellungen bilden und positive Assoziationen selbst ausdenken, indem ganzheitliche Lösungen erfühlt und nicht berechnet werden (vgl. Martens & Kuhl, 2005, S. 108)
- Ausgewogenheit zwischen Selbstkontrolle und der Selbstwahrnehmung anstreben, sodass die gesammelte Lebenserfahrung, die im Extensionsgedächtnis gespeichert ist, die emotionale Selbständigkeit aktiviert (vgl. ebd., S.109)

- Sich persönliche Ziele setzen, die wirklich attraktiv und konkret sind (vgl. ebd. S. 110)
- Die Bedeutung von Bildern für die Selbstmotivation zu nutzen, da sie das Selbstsystem mit seinem ganzheitlich verfügbaren Erfahrungsschatz bereitstellen. Bilder stimulieren das Selbstsystem aus dem Unbewussten heraus (vgl. ebd., S.112)
- Pendeln zwischen Gefühl und Verstand, indem man sich einerseits Ziele konkret vor Augen führt, aber sich auch bewusst um das Erreichen der Ziele bemüht (vgl. ebd., S.114)
- Erfolgserlebnisse sollen erlebt werden, denn nur wenn der Erfolg in das ausgedehnte Netzwerk persönlicher Erfahrungen dringt, kann daraus wieder umfassend gelernt werden (vgl. ebd., S.115f.)
- Auch Misserfolgserlebnisse werden verarbeitet. Sie werden in das ganzheitliche Erleben eingespeist und somit nicht isoliert (vgl. ebd. S. 117)
- Sich selbst Erfolgserlebnisse geben, da jemand, der immer wieder Erfolgserlebnisse hat, sich mehr zutraut (vgl. ebd., S.119)
- Lernen durchzuhalten, den Erfolg braucht Durchhaltekraft (vgl. ebd., S.121)
- Kraft und Energie im körperlichen und seelischen Bereich sind wichtig (vgl. ebd., S.121)
- Vorbilder und eine Umgebung haben, die fördert und motiviert (vgl. ebd., S.122f)
- Die persönliche Entscheidung ist das Zentrale und verhilft gegen äussere und innere Widerstände durchzuhalten und für sich selber Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd., S.124ff).

Martens & Kuhl stellen die Entwicklung der persönlichen Intelligenz ins Zentrum und postulieren das ganzheitliche Fühlen, die gesamte persönliche Lebenserfahrung des Selbstsystems durch folgende sieben Methoden zu aktivieren:

1. eine aktive Auseinandersetzung vermag die negativen Gefühle herabzuregulieren und sie ermöglicht damit Lösungen und Sinnfindung (vgl. 2005, S. 127)
2. eine Differenzierung und Relativierung durch das Einordnen der Erlebnisse in die Gesamtheit der persönlichen Erfahrungen vermindert einseitige Interpretationen (vgl. ebd., S. 127)
3. durch Selbstäusserung im Gespräch mit Freunden ist das Selbst aktiv (vgl. a.a.O.)
4. die Körperwahrnehmung kann ein unterdrücktes Selbst aktivieren (vgl. a.a.O.)
5. Bilderleben und indirekte Kommunikation verhelfen ein diffuses Ziel zu klären (vgl. a.a.O.)
6. Wahlfreiheit und Bedeutungsausdehnung garantieren Handlungsalternativen und sorgen dafür, dass sich die Steuerung des Handelns oder Erlebens nicht verengt (vgl. a.a.O.)

7. Erwartungsbildung und Vorhersage ermöglichen zukünftiges vorauszusagen und sich gegen Rückschläge und Misserfolge zu immunisieren (vgl. ebd., S. 128f.).

### 3.3. Zusammenfassung

Die Selbstmotivierung bedeutet nichts anderes, als sich selbst motivieren zu können. Sie bezeichnet einen Mechanismus, der bei zu wenig positivem oder bei negativem Anreiz unterstützende positive Affekte generiert. Diese positiven Affekte erweitern das Spektrum der kognitiven und emotionalen Prozesse, welche für die Selbststeuerung förderlich sind. Mit Motivation wird die aktivierende Ausrichtung auf einen positiv bewertenden Zielzustand bezeichnet (vgl. Rheinberg, 2004). Im Zusammenhang mit Motivation taucht immer wieder wird das Begriffspaar intrinsisch – extrinsisch auf. Laut Heckhausen (1989) gibt es verschiedenste Auffassungen nach denen Verhalten intrinsisch (von innen) oder extrinsisch (von aussen) motiviert sein kann. Allen gemeinsam ist, dass intrinsisches Verhalten um seiner selbst willen und nicht als blosses Mittel zu einem andersartigen Zweck zu verstehen ist. Intrinsisch motivierte Menschen erleben sich als Verursacher von Veränderungen in dieser Welt. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist zweckfrei und kann als freudiges Aufgehen in einer Handlung gesehen werden. Heckhausen schreibt: „Es ist also eine Frage der Selbstattribution der eigenen Motivation. Intrinsisch ist Handeln dann, wenn Mittel (Handlungen) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen. (...), wenn das Ziel gleichthematisch mit dem Handeln ist, sodass dieses um seiner eigenen Thematik willen erfolgt“ (1989, S. 459). Die extrinsische Motivation wird auf eine Dissoziation zwischen Selbstmotivierung und Anreizmotiven zurückgeführt, die intrinsische Motivation geht mit Selbstmotivierung einher (vgl. Kuhl, 2001, S. 175, 177).

Somit können folgende Kriterien zur Bestimmung von Selbstmotivierung festgelegt werden:

- zweckfreies Handeln
- freudiges Aufgehen in der Handlung
- Mittel und Zweck des Handelns stimmen überein
- Handeln ist auf einen als positiv bewerteten Zielzustand gerichtet
- positive Affekte werden generiert, die emotionale und kognitive Prozesse anregen
- selbstbestimmtes Handeln aus einem inneren Bedürfnis heraus
- Selbstzweck



## 4. Pädagogische Relevanz

Pädagogisches Handeln im Spiel erfordert mehr als Kenntnisse in Spieltheorie, Spielfreude und Spielfähigkeit. Spiele erfordern, besonders beim Spielen mit älteren Kindern, unterschiedliche Fachkenntnisse und Fertigkeiten. Je nach Spielform sind dies Material- und Werkzeugkenntnis, sportdidaktische und praktische Kenntnisse oder beispielsweise das Spielen eines Musikinstrumentes (vgl. Renner, 1997, S. 9). „Es gilt nicht nur das Spiel der Menschen ernst zu nehmen, sondern auch die Menschen, die spielen“ (ebd., S. 9).

### 4.1. Das mehrdimensionale Modell zum Spielverhalten von van der Kooij

Das Beobachten des kindlichen Spielverhaltens beschränkt sich hauptsächlich auf die Analyse. Kooij schreibt:

Sicher sind Analysen des Spielverhaltens äusserst wichtig, aber je komplexer das zu erklärende Verhalten ist, desto dringlicher wird auch die Forderung nach Abwägung der verschiedenen Einflüsse auf das Verhalten. (...). Gerade das Spielverhalten älterer Kinder zeichnet sich durch Komplexität aus. Daher sollte ein Versuch zu einer mehr synthetischen Betrachtungsweise gewagt werden, um dieser Komplexität gerecht zu werden (1983, S.326).

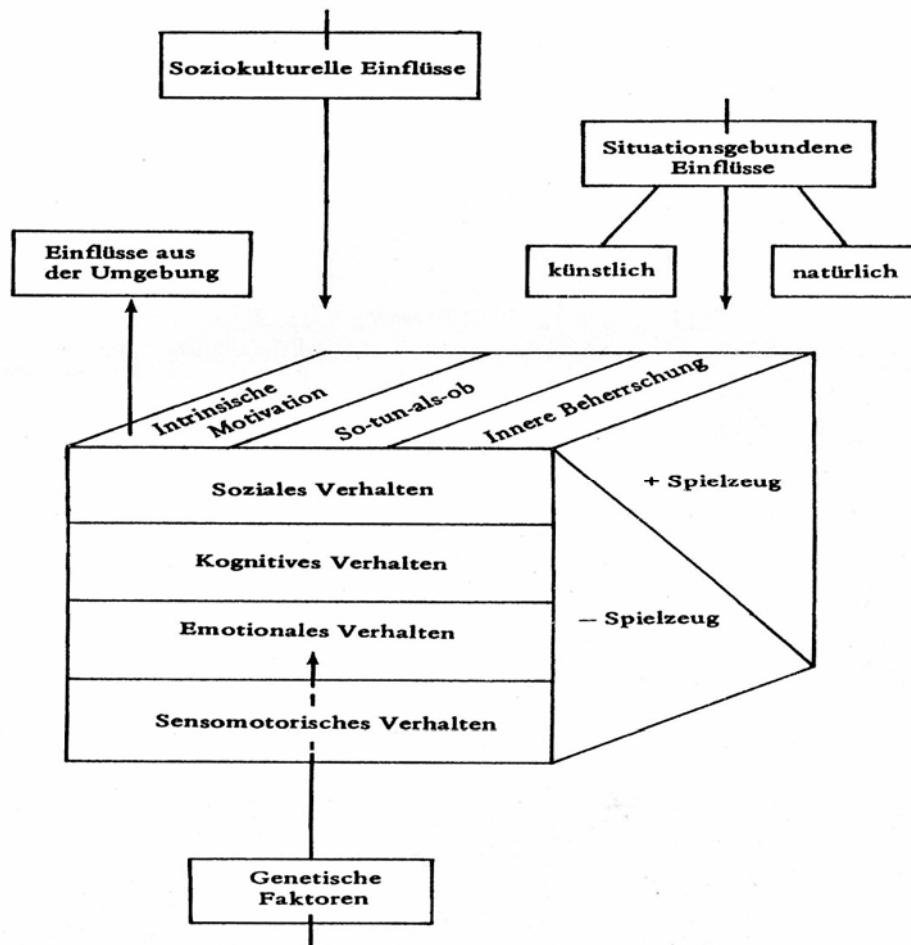
Für Kooij ist jedoch die Wahl eines Erklärungsmodells von der Art des zu erklärenden Verhaltens abhängig zu machen. Er stützt sich auf Levy (1978) und geht von folgenden drei Determinanten des Spielverhaltens aus: (1.) der Person mit ihren einzigartigen menschlichen Merkmalen, (2.) der Situation, die unmittelbar einem bestimmten Spiel vorausgehende Umgebung, die das Spiel bestimmt und (3.) der Struktur, den Wahlmöglichkeiten für das Spielverhalten, wie sie vom Individuum wahrgenommen und zum Selbstaussdruck verfügbar gemacht wird. Ausgehend von diesen drei bestimmenden Faktoren für das Spiel haben Kooij & Vrijhof ein mehrdimensionales Modell mit drei Dimensionen entwickelt.

- Arten des Verhaltens (sensomotorisch, emotional, sozial, kognitiv)
- Spielintensität (intrinsische Motivation, internal locus of controll, suspension of reality)
- Gebrauch von Spielzeug (ja oder nein)

Diese drei Dimensionen werden zueinander in Beziehung gesetzt. „Der Vorteil dieser synthetischen Arbeitsweise besteht darin, dass gleichzeitig mehrere Aspekte des Spielverhaltens berücksichtigt werden können“ (Kooij, 1983, S. 330). Auf diese Weise lassen sich die unterschiedlichen

Dimensionen des Spiels in einen Zusammenhang stellen. Es kommt wohl zu einer gewissen Reduktion der Spielwirklichkeit, doch besteht der grosse Vorteil darin, dass sich das Spielverhalten gleichzeitig von verschiedenen Perspektiven aus beobachten lässt (vgl. ebd., S. 330). Auf diese Weise läuft man nicht Gefahr, nur einzelne Facetten des Spiels zu berücksichtigen und andere zu vernachlässigen. Für Kooij ist es wichtig, sich zu fragen, welche äusseren Faktoren das Spielverhalten beeinflussen. So sind sozio-kulturelle Faktoren und der Einfluss, den die Umgebung auf das Spielverhalten ausübt (Spielpartner, Spielraum, Spielzeug) zu berücksichtigen. Im Weiteren ist auch zu fragen, ob die Umgebung durch das Spielverhalten beeinflusst wird. Kooij & Vrijhof (1983) setzen die Dimensionen Arten des Verhaltens, Spielintensität und Gebrauch von Spielzeug zueinander in Beziehung. Sie beziehen auch äussere Faktoren mit ein und so entsteht folgende Abbildung:

**Einflüsse auf das Spielverhalten & Dimensionen des Spielverhaltens:**



(Kooij van der, R. & Vrijhof, H.J., 1983, S. 331)

---

## 4.2. Die Dimension Spielintensität und deren Operationalisierung<sup>7</sup>

Von den drei Perspektiven des Spielverhaltens gehe ich näher auf die Spielintensität mit den drei Dimensionen intrinsische Motivation, in Distanz zur Wirklichkeit treten oder „so tun als ob“ (suspension of reality) und der Kontrollüberzeugung oder Selbstwirksamkeit (locus of control) ein (vgl. Kooij, 1983, S. 327). Die Arten des Verhaltens (sensomotorisches, emotionales, soziales und kognitives Verhalten) berücksichtige ich nicht, da dies den Umfang meiner Proseminararbeit sprengt.

### 4.2.1. Intrinsische Motivation

„Die intrinsische Motivation ist der Antrieb, sich in einer Aktivität zu engagieren. Dieser Antrieb findet seinen Ursprung innerhalb der Person oder in der Handlung“ (ebd., S. 327). Durch intrinsisch motiviertes Verhalten wird man unabhängig von den Einflüssen der Umgebung.

Intrinsisch motiviertes Verhalten ist:

- als Folge einer eigenen Entscheidung zu verstehen
- die Folge der Selbstsetzung eines Zieles in der Aufgabe
- gerichtet auf innerhalb der Person liegende Ziele (vgl. ebd., S. 327).

Eine wichtige Voraussetzung, dass es überhaupt zur intrinsischen Motivation kommen kann, ist die Wahlfreiheit im Spiel. Das Kind muss frei wählen können, was es spielen will. Das Kind muss eigenaktiv werden und eigenständig ein Spiel, ein Spielmaterial wählen dürfen. Um den Begriff intrinsische Motivation zu operationalisieren hat Kooij folgende Kriterien gewählt und dazu Fragen festgelegt:

1. *Explorationsdrang*: Wie neugierig ist das Kind? Wie energisch ist das Kind? Wie initiativ ist das Kind?
2. *Dauer*: Wie dauerhaft (zeitlich) ist das Spielverhalten? Bleibt die Aufmerksamkeit auf das Spiel gerichtet?
3. *Intensität des Spielverhaltens*: Wie stark lässt sich Kind auf das Spiel ein? Wie gross ist sein Engagement? Wie tiefgehend sind seine Spielerfahrungen?
4. *Spilfreude*: Wie viel Spass macht die Beschäftigung? Liegt die Befriedigung in der Handlung selbst?
5. *Persistenz des Spielverhaltens*: Zeigt das Kind Durchsetzungsvermögen, wenn sich Hindernisse im Spiel ergeben? Wie gross ist die Ausdauer? (ebd., S. 327).

---

<sup>7</sup>Operationalisieren: beobachtbar machen

#### 4.2.2. Kontrollüberzeugung oder Selbstwirksamkeit (locus of control)

„Internal locus of control kennzeichnet das Individuum, das wahrnimmt, dass es sein eigenes Verhalten und die Auswirkungen des Verhaltens selber steuert“ (ebd. S. 328). Dies bedeutet, dass die Kinder merken, dass sie ihr Spiel in Form und Resultat bestimmen können. Dies ist ein Zustand, indem die Person spürt, dass sie das, was sie tut tut, weil sie es gewählt hat.

Der Begriff Kontrollüberzeugung oder Selbstwirksamkeit wurde von Kooij folgendermassen operationalisiert:

1. *Intentionalität*: Weiss das Kind was es will? Hat es eine bestimmte Vorliebe? Traut es sich von vornherein ein bestimmtes Spiel zu wählen?
2. *Spielstrategie*: Nach welcher Methode handelt das Kind während des Spiels? Kann es sein eigenes Handeln steuern? Beherrscht es den Spielverlauf kognitiv?
3. *Spielbeherrschung*: Macht das Kind während des Spieles den Eindruck, das Spiel zu beherrschen? Verhält es sich selbstsicher und zeigt Selbstvertrauen? Hat es ein positives Bild von sich? Bittet es um Hilfe?
4. *Spielplan*: Überblickt das Kind die möglichen Abläufe? Kann es sich die Konsequenzen seines Handelns vorstellen? Kann es vorausdenken?
5. *Erfolgs erlebnis*: Kann von affektiver Selbsteinschätzung die Rede sein? Wird der Spielerfolg sich selbst oder dem Zufall zugeschrieben? (ebd., S. 328).

#### 4.2.3. „So-tun-als-ob“ - in Distanz zur Wirklichkeit treten (suspension of reality)

„Im Spiel braucht man die physische und die soziale Wirklichkeit nicht ernst zu nehmen. Kinder können hier die Grenzen der Wirklichkeit übersteigen und mittels ihrer Fantasie eine eigene Spielwelt entwerfen“ (ebd., S. 329). Um „so-tun-als-ob“ zu operationalisieren hat Kooij folgende Kriterien gewählt und dazu Fragen festgelegt:

1. *Kreativität*: Kann das Kind von der wirklichen Funktion des Materials absehen? Wie ist sein Umgang mit Spielmaterial? Benützt das Kind auch Spielzeug mit anderen Intensionen als sie in den Gegenständen vorgeschrieben sind?
2. *Komplexität*: Wie gross ist der Organisationsgrad der Vorstellungskraft während des Spieles? Wie ausgeprägt ist die Spielfantasie? Wie breit oder umfassend ist das Spiel angelegt?
3. *Relation zur Wirklichkeit*: Wieweit ist das Kind imstande eigene Fantasien auszubilden? Ist es in der Lage, aus der Wirklichkeit ein eigenes Spiel abzuleiten? In welchem Masse wird die Wirklichkeit im Spiel assimiliert?
4. *Grad der Vorstellungskraft*: Kann das Kind von sich selbst absehen? Kann es ein Vorstellungsbild annehmen? Inwieweit kann es sich in eine andere Rolle hineinversetzen?

5. *Dynamik der Vorstellungskraft*: Wie lebendig ist das Rollenspiel? Wie abwechslungsreich sind die Phantasien? Wie viele Aspekte können zum Tragen gebracht werden? (ebd., S. 329).

Bei der Dimension Spielzeug geht es darum, zu beobachten, ob das Kind mit oder ohne Spielzeug spielt. Das Spielzeug ist in erster Linie ein Mittel, mit welchem der Pädagoge oder Therapeut das Spielverhalten des Kindes stimulieren kann. Gemessen an der Wichtigkeit anderer Faktoren steht das Spielzeug oder das Material bei Kooij an letzter Stelle (vgl. ebd., 1983, S. 330). Meines Erachtens ist es beim Beobachtung des kindlichen Spiels vor allem die Dimension Spielintensität, über die sich eine Beziehung zur Selbstmotivierung herstellen lässt.

## 5. Diskussion

Die Literaturrecherche zeigt, dass es *die Spieltheorie schlechthin nicht gibt*. Die verschiedenen Spieltheorien können als theoretische Ansätze zum Spiel verstanden werden. Sie beleuchten einerseits den wissenschaftlichen Zeitgeist und andererseits zeigen sie die verschiedenen theoretischen Perspektiven auf. Die Spieltheorien wirken teilweise fragmentarisch. Auch sind immer wieder mitten in spieltheoretischen Erläuterungen Aussagen zur Spielentwicklung und zu Spielformen zu finden. In allen theoretischen Ansätzen wird dem Spiel eine wichtige Funktion in der Entwicklung des Kindes zugeschrieben. Gestützt auf Kooij (2001; 1983) erachte ich es als zentral, in der Pädagogik das Spielverhalten der Kinder mehrperspektivisch zu betrachten und wie Oerter (2002; 1999) die Spielhandlung ins Zentrum zu setzen. Wenn Spiel Handlung um der Handlung willen ist, ist es zweckfrei und selbstbestimmt, und somit intrinsisch motiviert.

Um meine Fragestellungen zu beantworten setze ich, gestützt auf die Literaturrecherchen (Heckhausen, 1989; Martens & Kuhl, 2005; Kuhl, 2001; Rheinberg, 2004) die Begriffe Selbstmotivation und Selbstmotivierung mit intrinsischer Motivation gleich.

### 5.1. Beantwortung der Fragestellung

Die erste Fragestellung, *ob ein Zusammenhang zwischen dem kindlichem Spiel und der Selbstmotivation besteht*, lässt sich klar mit JA beantworten. Als Begründung zeige ich auf, wie sich die Aussagen zum Spiel und die zur Selbstmotivierung aufeinander beziehen.

---

Bei folgenden Aussagen zum kindlichen Spiel zeigen sich Parallelen (→) zur Selbstmotivation:

- Das Kind hat ein naturgemäßes Interesse am Spiel und spielt aus einem inneren Bedürfnis heraus. Dieses innere Bedürfnis kann nur befriedigt werden, wenn das Kind in seinem Spiel selbstbestimmend sein darf (siehe S. 6) → Die Selbstmotivierung setzt selbstbestimmtes Handeln aus einem inneren Bedürfnis voraus
- Der Selbstzweck des Spiels ist ein wesentliches Merkmal (siehe S. 7) → Der Selbstzweck ist ein Kriterium der intrinsischen Motivation
- Das Aufgehen und sich Vergessen im Spiel wird durch die tätigkeitszentrierte Motivation erklärt (siehe ebd.). → Das freudige Aufgehen in der Handlung charakterisieren die Selbstmotivation
- Steht Handlung um der Handlung willen im Zentrum, so ist die Zweckfreiheit ein wichtiges Merkmal des Spiels. Handeln definiert sich über die Merkmale, Intentionalität (Zielgerichtetheit) und den Gegenstandsbezug (siehe S.13f.) → Das zweckfreie Handeln einerseits und → Handeln ausgerichtet auf einen als positiv bewerteten Zielzustand andererseits sind Bestimmungsgrößen der intrinsischen Motivation
- Das lustbetonte Ausprobieren und das lustvolle Versenken in die Tätigkeit, charakterisieren das Spiel. Fragt man sich, was an solchen Tätigkeiten, die ausser der Aktivität und des unmittelbaren Ergebnisses keinen weiteren Effekt aufweisen, so attraktiv ist, stösst man auf die intrinsische Motivation, welche die Spielaktivität zeigt (siehe S. 14)
- Wiederholung gehört zu den Merkmalen des Spiels, und dass sie Spass macht, ist durch das Motivationssystem abgesichert (siehe S. 14f.).

Bei folgenden Aussagen zur Selbstmotivation finden sich Parallelen (→) zum kindlichen Spiel:

- Die Selbstmotivierung bezeichnet einen Mechanismus, der bei zu wenig positivem oder bei negativem Anreiz unterstützende positive Affekte generiert. Diese positiven Affekte erweitern das Spektrum der kognitiven und emotionalen Prozesse, welche für die Selbststeuerung förderlich sind (siehe S. 20f.) → Im Spiel werden positive Affekte generiert und somit emotionale und kognitive Prozesse angeregt
- Die vier Merkmale der Motivation: Aktivierung (Verhalten wird in Bewegung umgesetzt), Richtung (auf ein Ziel ausgerichtet), Intensität (Stärke der auf das Ziel gerichteten Aktivität) und Ausdauer (zielstrebiges Verhalten) sind auch für die Selbstmotivierung ausschlaggebend (siehe S. 20). → Diese Merkmale zeigen sich auch im Spielverhalten

- Intrinsisch motiviertes Verhalten ist zweckfrei und kann als freudiges Aufgehen in einer Handlung gesehen werden. Die Selbstattribution ist das, was zur Selbstmotivation führt (siehe S. 21) → Das Spiel ist Handlung um der Handlung willen, also zweckfrei und das Erleben steht im Zentrum beim Spielen
- Intrinsisch ist Handeln dann, wenn Mittel (Handlungen) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen (siehe ebd.). → Im Spiel wird eine neue Realität konstruiert
- Aufgrund der Selbstmotivierungsannahme erwachsen aus einer Handlung positive Affekte. Positive Affekte ermöglichen eine Aktivierung des Fühlens und der Selbstregulation, die eine Einbindung kognitiver und emotionaler Prozesse in die Steuerung von Entscheiden und Handeln ermöglichen. Der Mechanismus der Selbstmotivierung ermöglicht dem System, eine Tätigkeit auch dann mit positiver emotionaler Unterstützung anzugehen, wenn sie zunächst wenig positiven Affekt auslöst (siehe S.21f.). → Das Spiel wird als lustvoll erlebt und Erlebtes wird im Spiel verarbeitet
- Praktisch lässt sich die Selbstmotivierung durch das ganzheitliche Fühlen entwickeln (siehe S. 22). → Im Spiel lassen sich neue konstruierte Realitäten erleben und spielen ist erlebtes Handeln.

Die zweite Fragestellung gliedere ich zur Beantwortung in zwei Teile und frage:

- a) *Welche Faktoren des kindlichen Spiels begünstigen die Selbstmotivation?*
- b) *Wie lässt sich Spielverhalten beobachten?*

Zu a) *welche Faktoren des kindlichen Spiels die Selbstmotivation begünstigen*, eignen sich einerseits die Faktoren, welche die Selbstmotivierung unterstützen und entwickeln (Martens & Kuhl, 2005) und andererseits sind es die Dimension der Spielintensität (Kooij, 1983), die begünstigend auf die Selbstmotivation wirken.

Zu den Faktoren, welche die Selbstmotivierung entwickeln und im kindlichen Spiel auftreten, zählen:

- Vorstellungen bilden und positive Assoziationen selbst ausdenken, indem ganzheitliche Lösungen erfüllt und nicht berechnet werden (siehe S. 22)
- Die emotionale Selbständigkeit aktivieren (siehe ebd.)
- Sich persönliche Ziele setzen, die wirklich attraktiv und konkret sind (siehe S. 23)
- Die Bedeutung von Bildern nutzen (siehe ebd.)
- Pendeln zwischen Gefühl und Verstand (siehe a.a.O.)

- Erfolgserlebnisse erleben und Misserfolgserlebnisse verarbeiten (siehe a.a.O.)
- Lernen durchzuhalten, denn Erfolg braucht Durchhaltekraft (siehe a.a.O.)
- Vorbilder und eine Umgebung haben, die fördert und motiviert (siehe a.a.O.).

Zu den Faktoren des kindlichen Spiels, welche die Selbstmotivation unterstützen, zählen:

- Die Spielintensität des Spielverhaltens mit den Dimensionen
  - intrinsische Motivation (Explorationsdrang, Dauer, Intensität, Spielfreude, Persistenz des Spielverhaltens)
  - Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit (Intensionalität, Spielbeherrschung, Spielplan, Erfolgserlebnis).

Zu b) *wie sich Spielverhalten beobachten lässt*, zeigt sich im mehrdimensionalen Modell zum Spielverhalten von Kooij mit den 3 Dimensionen: Arten des Verhaltens, Spielintensität und Spielzeuggebrauch an (siehe 4.1 und 4.2., S. 25f.). Mit diesem mehrdimensionalen Modell lassen sich auch die herkömmlichen Spielklassifikation: wie das Funktionsspiel (sensomotorisches Spiel), „so-tun-als-ob“ (Imitations- oder Rollenspiel), das Konstruktionsspiel und das Regelspiel (Weltspiel) ohne weiteres integrieren. Damit ist gemeint, dass es keine Rolle spielt, ob ein Kind

- mit dem Ball prellt, auf einer Mauer balanciert, Trampolin springt
- „Mütterlis“ spielt, kocht, die Puppenkinder zu Bett bringt, einen Bus chauffiert, gegen einen Drachen kämpft, die „Ausserirdischen“ angreift
- eine Marmelbahn konstruiert, Häuser baut
- Fussball, Hockey oder eines der vielen Fangspiele spielt.

Das mehrdimensionale Modell ist in der Praxis für alle Spielformen anwendbar. Diese Unabhängigkeit von der Spielform finde ich bestechend und meines Erachtens ist Kooij's Modell eine ausgezeichnete Hilfe zur differenzierten Spielbeobachtung für die Pädagogik.

## 5.2. Ausblick

Interessant wäre nun, in einem nächsten Schritt das mehrdimensionale Modell zum Spielverhalten im pädagogischen Kontext einzuführen und die Pädagogen - vor allem auf der Grundstufe - anzuleiten, das Spielverhalten der Kinder zu beobachten. Wichtig dabei ist, dass die Kinder beim



sog. Freispiel auch wirklich frei und selbstbestimmt spielen dürfen, damit die Kriterien des mehrdimensionalen Modells beobachtet werden können.

Abschliessend stelle ich fest, dass die Auseinandersetzung mit den verschiedenen spieltheoretischen Ansätzen und Sichtweisen zum Spiel, sowie die Verbindung zur Selbstmotivation mir einen neuen Zugang zum Spiel eröffnet hat.

## 6. Literaturangaben

Duden. (2001). *Fremdwörterbuch*. (Bd. 5). (7. Aufl.). Mannheim: Duden.

Erikson, E. H. (1992). *Kindheit und Gesellschaft*. (11. veränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Häcker, H. & Stapf, K. (Hrsg.) (2004). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. (14. Aufl.). Bern: Huber.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Kooij van der, Rimmert. (2001). *Pädagogik und Spiel*. (Hrsg.). In: Leo Roth. *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. (2. Aufl.). (S. 293 – 311). München: Oldenburg.

Kooij van der, Rimmert. (1983). *Die psychologischen Theorien des Spiels*. In: Kreuzer, K.J. *Handbuch der Spielpädagogik*. (Bd. 1). (S. 297 – 335) Düsseldorf: Schwann.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. (Kapitel 5). Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. & Heckhausen, H. (1996). *Motivation, Volition und Handlung*. Göttingen: Hogrefe.

Largo, Remo & Benz, Caroline. (2003). *Spielend lernen*. (Hrsg.). In: Mechthild Papousek. & Alexander von Gontard. *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Martens, J. U. & Kuhl, J. (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim: Beltz.

Oerter, R. (1998). *Spiel und kindliche Entwicklung*. In: Rolf Oerter & Leo Montada. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. (4. Aufl.).(S. 250 – 267). Weinheim: Beltz.

Papousek, M. & von Gontard A. (2003). *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. (Hrsg.). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

Renner, M. (1997). *Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe*. (2. Aufl.). Freiburg: Lambertus.

Schiller, F. (1973). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Reclam.

Degen, U. (2005). *Das Konzept der Selbststeuerung bei Julius Kuhl*. Seminararbeit, Fachbereich Pädagogische Psychologie, Universität Zürich oder [www.zrm.ch/default.htm?/publikationen.htm](http://www.zrm.ch/default.htm?/publikationen.htm)

Internet, Stand 21.05.06, <http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/vernooij/spiel/spiel.htm>

### Fotografie

Internet, Stand 31.07.06, Ursula Markus (2001). Das Kind von der Geburt bis zur Schule. In: Heinz Stefan Herzka, Bernardo Ferrari, Wolf Reukauf. <http://www.schwabe.ch/docs/books/1059-0.html>