

# Musik als Spiel

Schon in der Alltagssprache sind Musik und Spiel eng verbunden. Man sagt, jemand spielt ein Instrument, es wird Musik gespielt, die Philharmoniker spielten eine Symphonie von ... Dies zeigt, dass Musik und Spiel ähnlich wie bei Sport (Fußball spielen) und beim Theater (Stücke spielen) eng miteinander verbunden sind. Ist Spiel hier nur eine Metapher oder hat Spiel für das Musizieren eine tiefere Bedeutung? Zur Klärung dieser Frage werden wir uns zunächst mit den Merkmalen des Spiels befassen und seine verschiedenen Formen, die im Laufe der Entwicklung auftreten, kennen lernen. Dann wird zu zeigen sein, welche Formen des Spiels für das Musizieren besonders wichtig sind. Dabei werden wir auch die Rolle des Spiels für die Lebensbewältigung ansprechen. Sodann wird die Rolle des Spiels in der Entwicklung zum Musiker dargestellt, das gemeinsame Spiel im Orchester, in der Band oder im Chor als Prototyp für soziales Zusammenleben vorgeschlagen und schließlich nochmals der enge Zusammenhang zwischen Spiel und Kultur als allgemeiner Rahmen unserer Darstellung hervorgehoben.

## 1. MERKMALE DES SPIELS

Scheuerl (1991) versucht, das Spiel phänomenologisch zu beschreiben und findet eine Vielzahl von Kriterien. Im Folgenden wollen wir uns aber mit drei Merkmalen begnügen, da sie ausreichen, die Vielfalt des Spielverhaltens zu beschreiben.

*Selbstzweck des Spiels (Handlung um der Handlung willen).* Das Aufgehen in der Tätigkeit des Spiels wird durch tätigkeitzentrierte Motivation (RHEINBERG, 1989) oder als Handeln nach dem Paratelic Model (APTER, 1982) erklärt. Dabei spielt das so genannte Flusserleben (*flow*) nach Csikszentmihalyi (1985) eine wichtige Rolle. Es ist u. a. durch besondere Erfahrung bei der ausführenden Tätigkeit gekennzeichnet: Man fühlt sich optimal beansprucht, der Handlungsablauf geht glatt und flüssig vonstatten, die Konzentration erfolgt von selbst, das Zeiterleben wird weitgehend ausgeschaltet und man selbst erlebt sich nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, sondern geht in ihr auf (RHEINBERG, 1991, 2/3). Die Annahme, dass Spiel wegen seines Lust gewinnenden Charakters aufgesucht wird, ist insofern falsch, als hier Spiel als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung (Lustgewinnung) angesehen wird, während Spiel Selbstzweck und nicht Mittel zum Zweck (also auch nicht zur Lustgewinnung) ist. Die anthropologische und biologische Basis des Spiels liegt tiefer als die Motivation zur Lustgewinnung.

*Wechsel des Realitätsbezuges.* Im Spiel konstruiert das Kind eine andere Realität, die der „eingebildeten Situation“ (ELKONIN, 1980, 11). Spiel bildet also einen anderen Handlungsrahmen, innerhalb dessen Gegenstände, Handlungen und Perso-

nen etwas anderes bedeuten können als in der Realität außerhalb des Spiels. Solche Rahmen sind im sozialen Spiel auch vereinbart und reichen bis in die Phylogenese des Menschen zurück, da sie bereits im tierischen Spielverhalten auftreten, so etwa bei den Spielkämpfen von Jungtieren. Wenn Kinder einen Spielrahmen vereinbaren und damit eine eigene Realität konstruieren, müssen sie sich sprachlich oder nonverbal auf den Spielrahmen, d. h. die eingebaute Situation einigen. Die Realitätstransformation gewährleistet einerseits die Abschirmung nach außen (man wechselt in eine andere Welt), andererseits ermöglicht sie die Herstellung und Aufrechterhaltung des für das Spiel typischen Motivationszustandes, der für Kinder und oft auch für Erwachsene in der Ernstsituation nicht erfahrbar ist.

*Wiederholung und Ritual.* In allen Spielformen zeigen sich Wiederholungen von Handlungen, oft in exzessiver Form. Weiterhin haben solche Handlungswiederholungen häufig Ritualcharakter, d. h. die Handlungen haben einen festgelegten Ablauf und sind in ihrer Gestalt stärker profiliert als normale Handlungen. Die Wiederholung hat mehrere Funktionen. Zunächst dient sie der positiven Erfahrung der Meisterschaft einer Handlung, z. B. das mastery play bei sekundären Kreisreaktionen im ersten Lebensjahr (PIAGET, 1969; BRUNER, JOLLY & SYLVA, 1985). Eine andere Funktion besteht in der selbst verstärkenden Wirkung von Handlungen, die flow erzeugen. Schließlich dient die Wiederholung im Spiel aber auch der Bewältigung traumatischer oder unverarbeiteter Erfahrungen.

Zusammenfassend lässt sich Spiel definieren als Tätigkeit mit Selbstzweck, bei der es zu einer Realitätstransformation kommt und wiederholende, teilweise ritualisierte Handlungssequenzen auftreten.

## 2. KLASSIFIKATION UND ENTWICKLUNG DES SPIELS

*Sensumotorisches Spiel* oder Funktionsspiel bezeichnet die schon im ersten Lebensjahr auftretende motorische Tätigkeit des Säuglings, die entweder freie Bewegungen wiederholt, mit dem eigenen Körper „spielt“ oder mit einem Gegenstand umgeht (z. B. mit einer Rassel oder einem Mobile). Der kulturell adäquate Umgang mit Gegenständen (z. B. Benutzen einer Tasse) wächst zwischen 9 und 13 Monaten an, während kompliziertere Handlungen mit Alltagsgegenständen (Einhalten einer Reihenfolge, Einbeziehung mehrerer Gegenstände) erst mit 18 bis 24 Monaten auftreten (INHELDER et al., 1972). Mit 12 bis 13 Monaten zeigen Kinder erstmals das *Symbolspiel* oder *Als-ob-Spiel*. Das Kind deutet seine Handlungen und die in die Handlung einbezogenen Gegenstände um. Als Akteur übernimmt es andere Rollen. So fährt das Kind Auto, indem es den Stuhl als Fahrzeug, das Summen als Motorgeräusch einsetzt und so selbst zum erwachsenen Autofahrer wird. Das Als-ob-Spiel nimmt über die Jahre der Vorschulzeit zu und sinkt in seiner Häufigkeit dann wieder ab (umgekehrte U-förmige Beziehung: FEIN, 1981). Bei sozial benachteiligten Kin-

dem fand man den Höhepunkt des Symbol- und Rollenspiels in der ersten und zweiten Grundschulklasse und danach einen plötzlichen Abfall (EIFERMANN, 1971).

Das kooperative Rollenspiel ist bei Dreijährigen noch kaum zu finden, während bereits alle Vierjährigen bei „normaler“ Entwicklung *Rollenspiele* machen. Beim Rollenspiel sind mehrere Akteure beteiligt, die unterschiedliche Rollen bekleiden und ihr Spiel permanent aufeinander abstimmen müssen. Rollenspiele erfordern komplexere kognitive Leistungen: die Rollenträger müssen (a) sich auf ein Spielthema einigen, (b) ihre eigenen Rollen verstehen und ausführen und (c) auch die Rollen der anderen kennen, um auf sie eingehen zu können.

Die Dauer solcher Spiele wächst zwischen dem Alter von vier bis fünf Jahren deutlich an (IWANAGA, 1973). Das *Regelspiel* als letzte Form ist noch relativ selten im Vorschulalter, tritt aber im Übergang zum Grundschulalter immer häufiger auf (RUBIN et al., 1978) und wird im Erwachsenenalter zur häufigsten Spielform. Beim Regelspiel tritt die Rolle in den Hintergrund, wesentlich wird das Zusammenspiel nach Regeln. Zu den Regelspielen gehören Gesellschaftsspiele wie Mensch ärgere dich nicht, Strategiespiele wie Schach sowie Sportspiele wie Fußball und Tennis. Gewöhnlich sind Regelspiele also auch Wettkampfspiele. Dies gilt nicht für die Musik, wie noch zu zeigen sein wird.

*Exploration* und *Konstruktion* fallen für viele Spielforscher nicht unter Spielverhalten; nach der oben genannten Interpretation sollten sie jedoch als Spiel gelten, sofern sie die Merkmale des selbst gesetzten intrinsisch motivierten und des stellvertretenden bzw. unmittelbar Wunsch erfüllenden Umweltbezuges aufweisen. Unter Exploration versteht man die erkundende Tätigkeit des Kindes, die auf die Erforschung von Gegenständen und Situationen der Umwelt gerichtet ist und im zweiten Lebensjahr in großem Umfang zu beobachten ist. Aus dem Explorationspiel entwickelt sich das Konstruktionspiel, das aus Materialien oder Gegenständen etwas konstruiert, herstellt. Zu solchen Konstruktionspielen gehören das Malen, das Formen mit Knet, das Bauen, aber auch das Singen oder Musizieren auf einem Instrument.

Im Erwachsenenalter bleiben alle Spielformen in unveränderter oder transformierter Form bestehen. Das sensomotorische Spiel fächert sich in die Vielfalt kulturell geprägter sportlicher Aktivitäten auf. Das Symbolspiel finden wir als Tagträume, Phantasien, aber auch als Kunstform in Romanen, Erzählungen und Gedichten wieder. Das Rollenspiel erhält seine Hochform in Dramen und Opern. Das Regelspiel als häufigste Spielform im Erwachsenenalter wird sowohl privat in Gesellschaftsspielen und Strategiespielen (Schach, Dame) sowie in sportlichen Wettkämpfen (Tennis), als auch öffentlich in Turnieren und Ligen, Welt-Cups und Olympiaden praktiziert. In Abb. 1 sind die unterschiedlichen Spielformen und ihr Entwicklungsverlauf zusammengestellt. Alle Spiele münden im Erwachsenenalter in das kulturelle Schaffen ein. Am Ende dieses Beitrags werden wir auf diesen Aspekt zurückkommen.

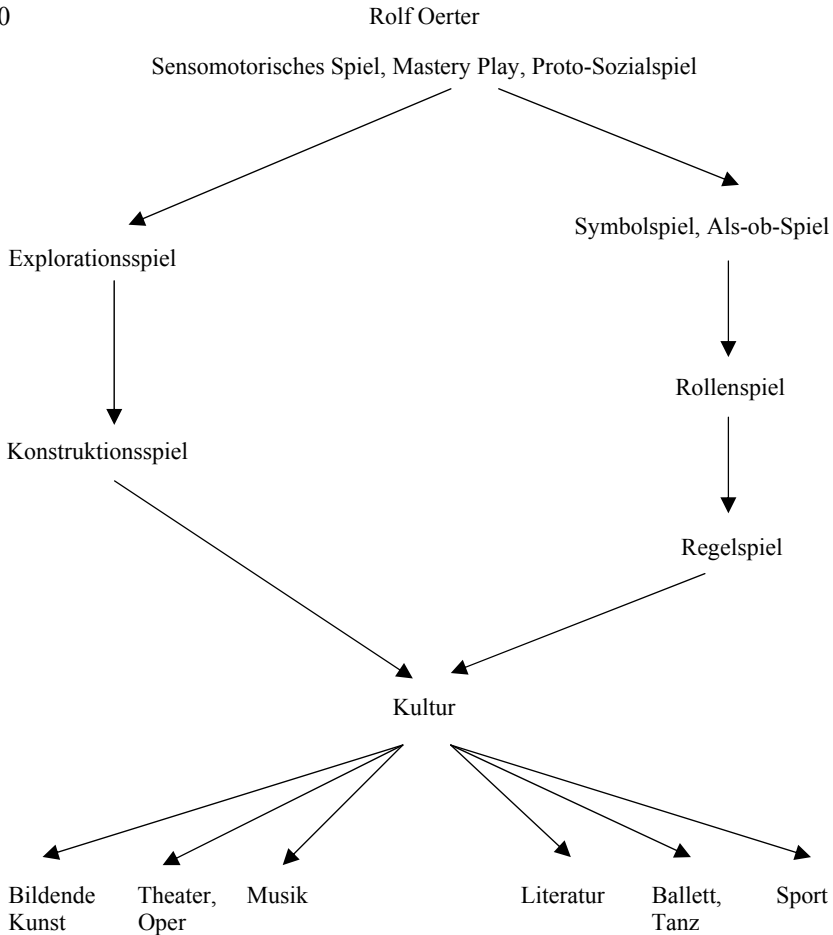


Abb. 1: Klassifikation und Entwicklung des Spiels

### 3. ARTEN DES SPIELS BEIM MUSIZIEREN

Es lässt sich zeigen, dass alle genannten Formen des Spiels beim Musizieren bedeutsam sind. Beginnen wir mit dem sensomotorischen Spiel. Es bildet die Basis des Instrumentalspiels und Singens. So wie Kinder spielerisch ihre Stimme erproben und Laute produzieren, wie sie Rhythmen auf Gegenständen klopfen, dient das sensomotorische Spiel später als Grundlage des Gesangs und Instrumentalspiels. Solange sensomotorisches Handeln spielerisch erfolgt, treten kaum Ermüdungserscheinungen auf. Die motorische Handlung ist selbstverstärkend. Ohne die Erfahrung des sensomotorischen Spiels kommen Kinder (und erwachsene Novizen) nicht zum dauerhaften Musizieren. Belege hierfür werden wir später kennen lernen.

Das Symbol- oder Als-ob-Spiel macht auch vor dem Musizieren nicht Halt. Kinder imitieren eine Popsängerin, funktionieren einen Topf in eine Trommel um und spielen auf einem Stück Holz Trompete. Wer hat sich nicht schon als Jugendlerner und Erwachsener während des häuslichen Musizierens ein Auditorium vorgestellt, das ihm andächtig lauscht? Hier wird Als-ob-Spiel zum Tagtraum, der ein reales Ereignis vorwegnimmt oder ein in der Realität unmögliches Ereignis illusionär imaginiert.

Das Rollenspiel wird musikalisch im Kindergarten aufgegriffen, wenn man die Kinder dazu anregt, ein Vogelkonzert zu machen, bei dem jedes Kind eine bestimmte Vogelart darstellt. Tiere durch Instrumente darzustellen und dann gemeinsam zum Erklingen zu bringen, wäre ebenfalls ein musikalisches Rollenspiel. In viel ausgeprägter und auch reiferer Form haben wir das musikalische Rollenspiel natürlich in Singspielen oder Theateraufführungen mit Gesang. Hier wird die Kunstform der Oper vorweggenommen, die Kinder ausgesprochen zur Nachahmung anregt.

Das Regelspiel schließlich bildet den Prototyp des musikalischen Zusammenspiels. Hier werden die Spieler und Spielerinnen zu Partnern, die nach strengen Regeln handeln. Dieses abgestimmte Zusammenspiel verlangt in seiner reifen Form Akteure mit gleichem Fähigkeits- bzw. Leistungsniveau. Während des Lernvorgangs jedoch ist Zusammenspiel vorwiegend durch Asymmetrie gekennzeichnet: Lehrerin und Schülerin musizieren gemeinsam. Je mehr dieser Vorgang als Spiel interpretiert wird, desto mehr macht er Spaß. Gemeinsames Musizieren als Regelspiel ist im Gegensatz zu den üblichen Regelspielen nicht kompetitiv sondern kooperativ. Es wird so auch zu einem Sinnbild harmonischen Zusammenlebens. Musik steigert sich zwar zu konfliktreichen Höhepunkten, führt aber zu versöhnlichen und nicht selten zu triumphalen Schlüssen als Lösung.

Die parallel verlaufende Spielentwicklung führt über das Explorationsspiel zum Konstruktionsspiel. Auch hier gibt es Entsprechungen in der Musik. Kleine Kinder erforschen die Klangmöglichkeiten von Gegenständen, explorieren vor allem mit Vorliebe Musikinstrumente, z. B. die des Orffschen Schulwerks und suchen nach neuen, durch eigenes Handeln produzierten akustischen Sinneseindrücken. Gerade musikalische Aspekte sind im Explorationsverhalten von Kleinkindern häufig zu finden. Exploration in der Musik bleibt das ganze Leben über erhalten, besonders wenn man die spielerische Haltung beibehält. Das permanente Suchen nach musikalischen Besonderheiten in Stücken, die Entdeckung neuer bislang unbekannter Stücke und das Erproben neuer Möglichkeiten auf dem Instrument sind Beispiele für Exploration. Spielhaltung fördert dabei die Offenheit für Neues in bisher Vertrautem und für Fremdartiges, etwa bei moderner Musik.

Das Konstruktionsspiel beim Musizieren wird von Vorschulkindern eifrig praktiziert. Sie improvisieren singend und produzieren dabei musikalische Strukturen. Zwei Beispiele mögen als Illustration dienen (Abb. 2), beide stammen von fünfjährigen Jungen. Der erste Gesang beschreibt ein Erlebnis mit einer Eidechse, das zweite Beispiel stellt eine geschlossene Liedform dar:

Liedimprovisation von zwei Fünfjährigen

Die Ei - dech-se kroch ü - ber Stein und Stein, plötz-lich war sie mü - de  
 und dann leg - te sie sich ein Stein. Da kam ein Mann mit ei - nem ... her  
 der Ruck-sack war auch leer. Da sag - te sich die Ei-dech-se: Da hüpf ich ein-fach rein  
 CODA  
 und sie hüpf - te rein und der Mensch merk - te nichts.

Die Schlange

Die Schlan - ge die Schlan - ge die wird in der Gon - del ge - falt  
 Die Schlan - ge die Schlan - ge die fährt im Mär - chen mit  
 die Schlan - ge die Schlan - ge als aus der ...

Abb. 2

Es gibt eine Untersuchung über Kompositionen von Kindern, die über mehrere Jahre hinweg geführt wurde (SWANSWICK & TILLMAN, 1986). Dabei zeigten die Kinder einen spiralförmigen Entwicklungsverlauf auf vier Ebenen. Das musikalische Konstruktionsspiel mündet generell in das Improvisieren und Komponieren von Musikern. Improvisation hat vor allem beim Jazz eine Hochform erreicht und dabei ist Spiel, Spaß und Freude am Gestalten zentral. Die Komposition in der westlichen Musikkultur ist stets mit der Aufzeichnung der geschaffenen Musik verbunden. Sie bleibt so erhalten, muss aber bei jeder Aufführung zu neuem Leben erweckt werden. Die Interpreten sind jedesmal neu Konstrukteure der Komposition. Auch dabei bildet spielerische Haltung eine wichtige Komponente.

#### 4. WARUM SPIELEN MENSCHEN? WARUM SINGEN KINDER?

##### 4.1 DREI KLASSISCHE ERKLÄRUNGEN DES SPIELS

Seit Groos (1899) die These aufgestellt hat, dass im Spiel lebenswichtige Funktionen geübt werden, besteht die allgemeine Überzeugung, dass Spiel entwicklungs-fördernd ist. Abgesehen davon, dass es auch hier gegenteilige Meinungen gibt (z. B. SMITH, 1982; VANDENBERG, 1986), bildet die Entwicklungs- bzw. Funktionsförder-ung des Spiels nicht die Antwort nach der Warum-Frage. Das spielende Kind ist nämlich keineswegs daran interessiert, seine Funktionen zu trainieren. Auch das mu-sizierende Kind ist zunächst nicht darauf aus, sein Können zu verbessern. Im Fol-genden seien drei bedeutende Psychologen ausgewählt, die über das Spiel nachge-dacht haben und zu einer Deutung des Spiels gekommen sind. Der theoretische Hin-tergrund dieser drei Autoren ist grundverschieden und dennoch kommen sie bei ihrer Spieldeutung zu einem gemeinsamen Erklärungskern.

Sigmund 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 ge-horcht dem Lustprinzip, während außerhalb des Spiels das Realitätsprinzip regiert (FREUD, 1908, 1920; WÄLDER, 1933). Musik als Flucht aus einer belastenden Real-i-tät ist in unserer Kultur oft ein Phänomen des Erwachsenenalters.

Im Zusammenhang mit der Wunscherfüllung spielt die Katharsis-Hypothese eine wichtige Rolle. Sie besagt, dass durch erneutes Ausleben früherer Probleme bzw. unerlaubter Triebwünsche eine „Reinigung“ erfolgt, die das Kind (bzw. den Patien-ten) von seinen Ängsten befreit. Während die Katharsis-Hypothese bezüglich der Häufigkeit aggressiver Spiele als widerlegt gelten kann (siehe schon SCHMIDTCHEN UND ERB, 1976), hat sie in ihrer allgemeinen Form der Bewältigung von Problemen durch Wiederholung im Spiel durchaus ihre Gültigkeit, wie noch zu zeigen sein wird. Der Mechanismus der Bewältigung von Problemen bzw. generell nicht verar-beiteter Alltagserfahrung ist die Wiederholung. Durch die Wiederholung macht sich das Kind zum „Herrscher der Situation“ (FREUD, 1920, 226) und fügt der passiven Erfahrung ein aktives Gegenstück hinzu (FREUD, 1938). Dieser Gedanke wird von Erikson (1978) aufgegriffen und weiter elaboriert. Wir werden zeigen, dass Kinder Singen und Musizieren tatsächlich als Strategie der Bewältigung von Problemen und Erfahrungen nutzen.

Wygotski (1933) befasste sich, wenn auch nur skizzenhaft, systematisch mit dem Spiel. Im Spiel entwickelt das Kind „unrealistische“ Wünsche, vor allem groß und stark sein zu wollen und wie die Erwachsenen attraktive Tätigkeiten ausführen zu können. Diese Wünsche können nicht in der Realität erfüllt werden, andererseits kann das Kind nicht warten, bis es erwachsen ist, um seine Ziele zu verwirklichen. Es ist im Gegensatz zum Erwachsenen noch kaum in der Lage, Bedürfnisse aufzu-

schieben. Hier bringt das Spiel die Lösung: Die Wünsche können in der Spielrealität illusionär verwirklicht werden. „*Auf die Frage, weshalb das Kind spielt, kann es nur die Antwort geben: das Spiel ist als eingebilddete, illusionäre Realisation unrealisierbarer Wünsche zu verstehen*“ (WYGOTSKI, 1980; Orig. 1933; 443). Die Wünsche im Spiel sind jedoch nicht konkrete Einzelwünsche, sondern eher verallgemeinerte Affekte bzw. Wünsche. Das Kind will groß und stark sein und lebt diesen Wunsch in mannigfaltiger Weise im Spiel aus: als Supermann, als Vater, als Lehrer, als Astronaut und vielleicht auch als Star-Musiker. Wygotski betont, dass dem Kind diese verallgemeinerten Wünsche nicht bewusst sind und dass es das Motiv seines Handelns nicht begreift. „*Darin unterscheidet sich das Spiel wesentlich von der Arbeit und anderen Tätigkeitsarten*“ (op. cit. 444).

Piaget (1969) ist mit seinen Ansichten und Beschreibungen des kindlichen Spiels weit bekannter als die beiden anderen genannten Autoren. Dennoch wird er meist verkürzt wiedergegeben und der Hintergrund seiner Auffassung über das Spiel vernachlässigt. Er kennzeichnet Spiel generell durch einen Überhang an Assimilation, d. h. an kognitiven Aktivitäten, die die Umwelt einseitig an die Schemata des Individuums (in diesem Fall des Kindes) anpassen. Warum aber diese einseitige Assimilation im Spiel? Spätestens ab dem Symbolspiel, d. h. den Spielhandlungen, bei denen das Kind Gegenstände umdeutet und Fiktionen aufbaut, handelt es sich nach Piagets Ansicht um eine Gegenreaktion gegen den Sozialisationsdruck und dem Zwang der allgemeinen Wirklichkeit.

Spielhandeln ist „*die Abwehr dagegen, dass die Welt der Erwachsenen und die allgemeine Wirklichkeit das Spiel stören, um sich an einer Wirklichkeit, die man für sich selbst hat, zu erfreuen [...]*“ (op. cit., 216). Es ist die Welt des Ich und das Spiel hat die Funktion, „*diese Welt gegen die erzwungenen Akkommodationen an eine allgemeine Wirklichkeit zu verteidigen*“ (op. cit., 216). Hier ergibt sich für das aktive Musizieren ein Problem, denn auf Dauer gesehen sollen ja musikalische Produktionen Regeln der Musikkultur folgen und nicht nur subjektiven Bedürfnissen. Dennoch ist der Ausgangspunkt musikalischen Spielens die subjektive Bedürfnislage des Kindes (oder Erwachsenen). Wie sich Subjektivität und objektive Musikkultur treffen können, wird uns noch zu beschäftigen haben.

Damit weisen die drei wohl bedeutendsten Entwicklungspsychologen dem Spiel einen tieferen Sinn zu: Es übernimmt Aufgaben der Lebensbewältigung zu einem Zeitpunkt, da andere Techniken und Möglichkeiten noch nicht zur Verfügung stehen.

#### 4.2 DREI EBENEN DER SPIELHANDLUNG, EIN HANDLUNGSTHEORETISCHER ANSATZ

Im Folgenden wählen wir einen theoretischen Ansatz, der von der Handlungstheorie Leontjews ausgeht und systematisch weiterentwickelt wird. Leontjew (1977) führt den Tätigkeitsbegriff der russischen Schule (Wygotski, Luria) weiter und unterscheidet drei Ebenen der Handlung, die wir aber gleich auf das Musizieren bezie-



hen. Die unterste Ebene bilden die *Operationen*. Dies sind automatisierte Handlungen, die z. T. sehr rasch ablaufen, nicht mehr bewusst sind sowie wenig Speicherplatz im Arbeitsgedächtnis und wenig psychische Energie brauchen. Beim Musizieren sind dies die gesanglichen und instrumentalen Fertigkeiten, die gewöhnlich erst durch eine lange Übungszeit erworben werden. In der Kindheit wären solche Operationen das Singen überhaupt, später das richtige tonale Singen, der Umgang mit Schlegeln oder anderen Schlagwerkzeugen und die abgestimmte sensomotorische Koordination von Hören und Bewegung und schließlich das jeweils erreichte motorische Niveau auf einem Instrument.

Die nächste Ebene bilden die *Handlungen*. Sie laufen bewusst ab und sind zielgerichtet. Während Operationen Mittel für Handlungen darstellen, gehört zu den Handlungen selbst konstitutiv das Ziel. Handlungen sind im Spiel wie generell hierarchisch geordnet. In der Musik bildet die Handlungsebene das bewusst kontrollierte Musizieren, sei es als Gesang oder Instrumentalspiel. Die Zielgerichtetheit zeigt sich beim Musizieren auf verschiedenen Ebenen, beginnend mit der Absicht, ein bestimmtes Stück zu erlernen oder zu spielen, der Beschäftigung mit Teilen des Stückes beim Lernen und schließlich seiner kontrollierten Aufführung.

Die oberste Ebene bildet die Tätigkeitsebene, die den hinter den Handlungen liegenden Sinn ausmacht. Sie soll im Folgenden genauer behandelt werden (ausführlich hierzu s. OERTER, 1999, 2000). Die Tätigkeitsebene stellt den Rahmen für Handlungen dar und gibt das Motiv und den Sinn für die Handlungen ab. Die Tätigkeitsebene ist nicht oder nur teilweise bewusst, da sie aus den gesamten bisherigen Lebenserfahrungen entspringt, die niemals simultan repräsentiert werden können, da unser Arbeitsspeicher dafür viel zu klein ist. Im Spiel bildet die Tätigkeitsebene zunächst die jeweilige Thematik, die das Kind beschäftigt, z. B. Geschwisterrivalität, Erwachsen-werden-wollen, Auseinandersetzung mit Krankheit, Strafe, Unfall etc. Daneben gibt es noch eine allgemeine Thematik der Beziehung von Selbst und Umwelt, die sich vor allem im Umgang mit Gestaltungsmaterialien zeigt, wie mit Wasser, Plastilin und Bausteinen. Beispiele für die Tätigkeitsebene im Spiel sind die Bearbeitung der Ablösung (relative Selbständigkeit) mit etwa zwei Jahren, die Wiederholung eines traumatischen Erlebnisses (sich Verlaufen), Konflikte zwischen den Eltern und Schulprobleme.

Zwei Beispiele zum improvisierenden Singen von Kindern, deren Notation in Abb. 2 vorliegt, mögen die Existenz der Tätigkeits- oder Sinnebene beleuchten. Ein fünfjähriger Junge singt von einer Eidechse, die in den Rucksack kriecht und zu Hause erst wieder entdeckt wird. Er schildert eine tatsächliche Begebenheit auf einer Wanderung, die ihn offenbar sehr beschäftigt hat. ein andere Junge, ebenfalls fünf Jahre, singt von einer Schlange in der Geisterbahn, beides Objekte, die ihn ängstigen, aber zugleich auch anziehen. Im improvisierenden Singen versucht er, seine Ängste zu bewältigen. Kinder drücken aber auch übergreifende Entwicklungsthemen im Singen aus, wie das Streben nach Autonomie, Beziehungsthematiken, Erwachsenwerden, Schuleintritt u. a. m.

#### 4.3 TÄTIGKEIT ALS SINNSTIFTENDER AUSTAUSCH ZWISCHEN INDIVIDUUM UND UMWELT

Tätigkeit kann generell als die typische Form der Auseinandersetzung zwischen Umwelt und einem Organismus verstanden werden, einem System, das Selbstbewusstsein und die Fähigkeit besitzt, die Umwelt und sich selbst ein zweites Mal, unabhängig von der aktuellen Wahrnehmung zu repräsentieren (OERTER, 1998, 1999). Diese Fähigkeit führt zu einem besonderen Verhältnis zwischen Selbst und Umwelt, das durch die beiden Begriffspaare Aneignung – Vergegenständlichung und Subjektivierung – Objektivierung gekennzeichnet werden kann. Das erste Begriffspaar beschreibt in quasi-räumlichen Termini die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Bei der Vergegenständlichung wirkt der Akteur in die Umwelt hinein, verändert sie durch die Benutzung von Gegenständen oder durch die Herstellung neuer Gegenstände. Im Spiel zeigt sich Vergegenständlichung als Konstruieren (Bauen, Gestalten, Zeichnen, musikalisches Improvisieren, Bewegungserfindung), durch handlungsmäßige Darstellung eines Spielthemas, durch Erzählen oder Erfinden von Geschichten und schließlich durch Handeln in Regelspielen. Bei der Vergegenständlichung sind grob- und feinmotorische Leistungen, die Sprache und das Singen beteiligt. Aber immer spielen auch kognitive Leistungen wie Denken und Planen eine wichtige Rolle. In unserem Falle interessieren nur Singen und Musizieren als vergegenständlichende Handlungen. Im Vergleich zu Bauwerken, Bildern und Plastiken, die das Kind herstellt, sind musikalische Produktionen äußerst flüchtig. Sie verschwinden wieder nach ihrem Erklingen. Solange Musik reines Spiel bleibt, ist dies auch kein Problem. Auch andere vergegenständlichte Erzeugnisse werden nach ihrer Fertigstellung vom Kind nicht mehr beachtet, da der Herstellungsprozess im Vordergrund des Interesses steht. Die heute verfügbaren technischen Werkzeuge zum Festhalten musikalischer Äußerungen sind dennoch für spielendes Musizieren bedeutsam, da sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf das eigene musikalische Tun richten und die Differenzierung musikalischen Improvisierens fördern.

Die *Aneignung* ist die gegenläufige Bewegung. Der Mensch nimmt Umwelt-ereignisse auf, indem er sie in das bisherige Wissen einordnet oder indem das, was man an Bewegungen und Fertigkeiten beobachtet hat, durch Nachahmung und Übung gelernt wird. Bei der Aneignung sind also Prozesse der Wahrnehmung, der Nachahmung, der Übung und Wiederholung sowie des Gedächtnisses und der kognitiven Strukturierung beteiligt. Im Bereich der Musik sind typische Formen der Aneignung das Lernen von Liedern, die Imitation von Sängern bzw. generell von akustischen Ereignissen und das Einprägen und Behalten musikalischer Stücke.

Eine typische Form des Zusammenspiels von Aneignung und Vergegenständlichung in der Musik besteht im Hören und Nachspielen oder Nachsingen. Immer aber greift das Kind oder auch der improvisierende Erwachsene beim Musizieren auf gespeichertes musikalisches Material zurück, das, zuvor angeeignet, im Gedächtnis gespeichert wurde und beim Vorgang der Vergegenständlichung entweder getreu oder in neuer Zusammenstellung produziert wird.

Ein zweites Begriffspaar heißt Subjektivierung und Objektivierung. Sie beziehen sich auf die Erkenntnishaltung des Akteurs. Bei der *Subjektivierung* wird das Handlungsgeschehen den subjektiven Bedürfnissen und Wissensstrukturen angepasst. Bei der *Objektivierung* richtet sich der Akteur nach den physikalischen und sozialen Gegebenheiten. Tab. 1 veranschaulicht das Zusammenwirken der vier Handlungskomponenten an Musik-Beispielen.

*Subjektivierende Aneignung* haben wir beim Anhören und Genießen von Musik vor uns, denn dabei geht es schwerpunktmäßig um das Ansprechen der eigenen Bedürfnisse und Wünsche. Kinder wie Erwachsene wählen Stücke aus, die ihrer augenblicklichen Stimmungslage entsprechen oder sie haben ihre Lieblingsstücke, die sie über lange Zeitstrecken hinweg immer wieder hören wollen. *Subjektivierende Vergegenständlichung* zeigt sich im Als-ob-Spiel, da das Kind Szenarien aus der Umwelt übernimmt, sie aber gemäß der eigenen Bedürfnislage gestaltet. Solche Spiele werden oft durch Singen begleitet, wobei die Gesangstexte die Handlung kommentieren. Weit ausgeprägter und typischer finden wir subjektivierende Vergegenständlichung im Improvisieren, sei es im Singen oder beim Musizieren am Instrument. Bei dieser Art des Musizierens steht die subjektive Struktur des Produzenten im Vordergrund. Das Kind singt, wonach ihm zumute ist, es drückt, wie bereits ausgeführt, Stimmungen, Ängste, Wünsche und Glücksgefühle aus.

*Objektivierende Aneignung* zeigt sich beim Zuhören und Mitsingen, wenn sich das Kind ein Lied objektiv getreu einprägt, ein Musikstück auswendig lernt, aber einfach auch, wenn es Komponisten beim Hören von Musik identifizieren kann. Letztere Leistung konnte beispielsweise in Untersuchungen an vier- bis fünfjährigen Kindern nachgewiesen werden (LINEBURGH, 1994).

	Subjektivierung	Objektivierung
<i>Aneignung</i>	Musik genießen	sich ein Lied einprägen
Vergegenständlichung	improvisieren, komponieren (auch objektivierend)	ein Lied richtig singen, ein Musikstück spielen

Tab. 1: Das Zusammenwirken der vier Grundkomponenten von Handlung in der Musik

Die vier Grundkomponenten von Handlung bilden den allgemeinen Rahmen menschlicher Tätigkeit. Sie gewährleisten emotionale Sicherheit, das Bewusstsein von Kontrolle und ein Realitätsverständnis, das auf dem jeweils erreichten Niveau angemessen zu handeln erlaubt. Damit dienen auch im Spiel die genannten Handlungskomponenten der mentalen Hygiene und gewährleisten eine gedeihliche Entwicklung. Das Universum von Musik wird in diesem Zusammenhang sicherlich weniger genutzt als andere Handlungsmöglichkeiten. Dies liegt vor allem daran, dass in unserer Kultur Musik vorwiegend angeeignet und nur von wenigen vergegenständlicht wird. Die ständige Musikberieselung, die leichte Verfügbarkeit von Musikkonserven und die negative Modellwirkung der nicht musizierenden Erwachsenen ver-

hindern frühzeitig, spätestens aber mit Schuleintritt ein ausgewogenes Verhältnis der vier Grundkomponenten von Handlung. Prinzipiell gilt dies auch für andere Handlungsbereiche, doch ist dort kompensatorische Aktivität des Kindes wohl stärker am Werk als im Bereich der Musik.

## 5. DIE ROLLE DES SPIELS IN DER ENTWICKLUNG ZUM MUSIKER

Man könnte versucht sein, die Bedeutung des Spiels für das Musizieren auf das Vorschulalter und damit auf ein recht bescheidenes Niveau musikalischer Kompetenz zu beschränken. Die Untersuchung von Lebensläufen guter und sehr guter Musiker und Musikerinnen zeigt jedoch ein anderes Bild. Es gibt typische Etappen in der Entwicklung zu musikalischen Hochleistungen, von denen die erste der spielerische Umgang mit der Musik ist. Im Folgenden sollen zunächst die Etappen im Anschluss an Gabrielsson (1999) dargestellt werden.

1. Etappe. Der erste Zugang zur Musikpraxis verläuft über Spiel, Freude und Interesse am Musizieren. Bei Pianisten dauerte diese Etappe bis ca. 10 Jahren (Sosniak, 1990). Sloboda (1994) und Manturzewska (1990) berichten, dass die von ihnen interviewten Spitzenmusiker gleichwohl oft schon mit 5–6 Jahren den ersten Unterricht erhielten. Die unterstützende familiäre Umgebung und die intrinsische Motivation des Kindes gelten als wichtigste Faktoren für die Entwicklung zum professionellen Musiker. Analoge Ergebnisse liegen auch in Deutschland vor (BASTIAN, 1989, 1992).

2. Etappe. Es folgt im Regelfall eine Zeit der gezielten und vertieften Ausbildung, bei der die *deliberate practice* wichtig wird. Für die Pianisten war dies in der Studie von Sosniak (1990) das Alter zwischen 9 und 13 Jahren. Sloboda (1994) und Manturzewska (1990) fanden die Etappe des gezielten Lernens mit Musikunterricht im Zeitraum von 6 bis 14 Jahren. In dieser Zeit beginnt auch der Kontakt mit gleichaltrigen Experten und der Einfluss musikfördernder Einrichtungen, wie Ganztageschulen und Internate.

3. Etappe. Zwischen 16 und Anfang der 20 kommt es erneut zu einer Intensivierung des Übens. Das Meister-Schüler-Verhältnis gewinnt zentrale Bedeutung und formt die junge Persönlichkeit, die nun die Musikausübung als zentrales Lebensziel ansieht. Es ist dies die Zeit der ersten wichtigen Auftritte und Wettbewerbe.

Etwa zwischen 25 und 45 Jahren setzt man die optimale künstlerische Leistung an. Manchmal gibt es eine Krise der Lebensmitte, wie bei Friedrich Gulda, der vorübergehend die pianistische Laufbahn ganz aufgab, dann aber wieder konzertierte.

Danach folgen die größten Leistungen als Lehrer, wobei die eigenen künstlerischen Leistungen aber nicht zurückfallen müssen. Typische Beispiele sind die Geiger Isaac Stern und Yehudi Menuhin. Beide haben sich in ihrem späteren Leben der Ausbildung des Nachwuchses gewidmet, waren aber weiterhin auch als Virtuosen tätig.

Die spielerische Auseinandersetzung mit Musik steht also am Anfang der musikalischen Laufbahn. Die Merkmale des Spiels gewährleisten in diesem Anfangsstadium auch den Leistungsfortschritt. Die Freude an der Wiederholung und das Ausbleiben der Ermüdung führen durch die damit verbundene Übung zu Lernfortschritten. Diese wiederum stimulieren zum Weitermachen dieser Art des Spiels. Der hier zugrunde liegende Mechanismus lässt sich schon am Mastery Play der frühen Kindheit beobachten. Er besteht darin, dass das Kleinkind (etwa im Alter von sechs Monaten) sich als Urheber eines Effektes erlebt (z. B. eines Klanges durch Läuten eines Glöckchens) und dadurch stimuliert wird, diesen Effekt wieder herbei zu führen. Dadurch verbessert sich rasch die Koordination seines Handelns bis hin zur seiner Beherrschung (mastery). Ab da wird die Handlung lustvoll wiederholt und zum Spiel. In den spielerischen Umgang mit Musik gehen aber alle übrigen Formen des Spiels mit ein, vor allem jedoch das Explorieren und das Konstruktionspiel. Frühes Musizieren geht einher mit Ausprobieren, Improvisieren, Erforschen von Möglichkeiten der eigenen Stimme und des Instruments. Genau dies wird oft zu bald unterdrückt und es ist kein Geheimnis, dass vor allem Klavierlehrerinnen früherer Epochen durch die Forderung nach strengem Üben und die Beschränkung auf die gestellten Aufgaben vielen Kindern das Musizieren verleidet haben. Heute bemühen sich Musikpädagogen gezielt um die Nutzung des Spiels und dessen vielfältigen Handlungsmöglichkeiten, sehen sich aber anderen Problemen gegenüber, nämlich der Konkurrenz anderer Spielangebote und vor allem der Attraktivität der Medien.

Es scheint einen Zusammenhang zwischen der Geschwindigkeit des Lernfortschrittes und der musikalischen Spielfreude zu geben. Machen die Lernenden rasche Fortschritte, so wirken diese intrinsisch motivierend, weil immer wieder Neues am Horizont erscheint, das man ausprobieren und kennen lernen möchte. Eine längere Stagnation wirkt sich in dieser frühen Periode hemmend aus. Freilich setzt ab einem gewissen Stadium, wie oben gezeigt, das intensive gezielte und konzentrierte Üben ein. Dieser Übergang misslingt nicht selten, weil die Anregung durch Peers mit ähnlichen Fähigkeiten fehlt. Der soziale Vergleich mit kompetenten Gleichaltrigen kann zum kritischen motivationalen Faktor werden. Fehlt er, so fehlen dem Kind Vergleichsmaßstäbe und der Wille zur Weiterentwicklung.

Die Rolle des Spiels endet für den Musiker aber nicht in der Kindheit. Wenn wir die generelle Entwicklung des Spiels verfolgen, so mündet sie, wie bereits dargestellt wurde, in die Leistungen der Kultur. Musikkultur enthält als Komponenten das Spiel in Hochform, eben in der Form kulturellen Schaffens. Die Interpretation und mehr noch die Komposition von Musik sind immer beides: Arbeit und Spiel. Musiker selbst sprechen bevorzugt von Arbeit. Orchestermitglieder leisten Arbeit und empfinden ihre Tätigkeit oft auch als reine Arbeit. Komponisten arbeiten an ihrer Komposition und Dirigenten erarbeiten mit ihren Musikern Aufführungen.

Es sieht also so aus, als ob von den Trägern der Musik das Musizieren eher als Arbeit angesehen wird. Das hängt einerseits mit dem Erleben von Anstrengung und der Motivation, sein Bestes geben zu wollen, zusammen, andererseits mit der Wert-

geltung von Arbeit in der modernen Gesellschaft. Eine als Arbeit bezeichnete Tätigkeit gilt mehr als eine spielerische Tätigkeit, weshalb Beruf und Arbeit semantisch bei uns aufs Engste verquickt sind. Ausübende Musikerinnen und Musiker sehen sich daher gerne als arbeitende Berufstätige. Nun bietet aber Arbeit generell die Möglichkeit, Spielelemente in ihren Prozess aufzunehmen. Csikszentmihalyi (1985) fand das Flow-Erleben, von dem oben schon die Rede war, zunächst bei Erwachsenen. Sportler, Chirurgen und Künstler berichteten über eine Emotion während ihrer Arbeit, die ihnen ein Hochgefühl verbunden mit dem Erleben des Fließens der Tätigkeit und dem Verlust an Zeitgefühl vermittelte. Flow stellte sich ein, wenn die Tätigkeit nicht zu leicht, sondern anspruchsvoll war aber dennoch gut bewältigt wurde. Dies ist auch der Fall beim Musizieren auf hohem Niveau. Es geht also darum, bei der alltäglichen Routine-Arbeit des Musizierens dieses Flow-Erleben aufkommen zu lassen. Für Orchestermusiker stellt es sich dann ein, wenn der Dirigent begeistert aber auch fordert. Flow-Erleben bedeutet unter der von uns angelegten Perspektive, dass Spiel „mit im Spiel“ ist. An welcher Stelle auch immer musiziert wird, im Orchestergraben eines internationalen großen Orchesters, in einem Schulorchester oder in der Hausmusik, immer sollte echtes Spiel beim Musizieren beteiligt sein. Ein Indikator dafür, ob dies gelingt, ist das Flow-Erleben.

## 6. MUSIKALISCHES SPIEL ALS MODELL FÜR SOZIALES ZUSAMMENLEBEN

In sozialen Spielformen werden soziale Spielregeln erprobt und praktiziert. Rollenspiele erfordern die Abstimmung der sozialen Rollen und das adäquate Umgehen mit Konflikten. Regelspiele erlauben nur Handlungen, die innerhalb der Regeln zulässig sind. Solange sich Kinder und auch Erwachsene im Regelspiel befinden, ist es für sie selbstverständlich, sich an Vorschriften zu halten, da nur so das Spiel aufrecht erhalten werden kann. Regelübertretungen werden nicht geduldet und können starke emotionale Reaktionen hervorrufen.

Wie steht es nun damit beim musikalischen Spiel? Musizieren hat einige zusätzliche Besonderheiten, die Beachtung verdienen. In der Musik nehmen Regeln von vorne herein eine zentrale Rolle ein. Selbst freies Improvisieren bei Kindern unterwirft sich musikalischen Regeln. Kinder wählen motivisches Material und fügen es neu zusammen, aber sie bilden dabei Schlusswendungen und gestalten oft ihr Tonmaterial zu einer Liedform (s. Abb. 2). Je mehr Kinder beim Musizieren in die Gemeinschaft der Musikkultur hineinwachsen, desto stärker übernehmen sie auch deren musikalische Regeln. Instrumentalspiel und Singen werden mehr und mehr durch das strenge Reglement der Musik kontrolliert und dominiert. Tonales Falschspielen und aus dem Takt kommen sind immer weniger hinnehmbar. Spontaneität und Originalität sind nur innerhalb der gegebenen Regeln zulässig. Dies erfordert vom spielenden Individuum ein hohes Maß an Selbstkontrolle. Dennoch sollte es gelingen, beim Musizieren eine Spielhaltung beizubehalten. Solange näm-

lich Musik als Spiel erlebt wird, fällt die Regel den Spielenden nicht zur Last, ganz analog zu den Spielregeln in Gesellschaftsspielen. Das Sich Üben in regelgeleitetem Verhalten beim Musizieren kann als Modellfall für die freiwillige Einhaltung sozialer Regeln angesehen werden. Musik als Modellfall demonstriert nämlich, dass Regeln nicht beliebig sind, sondern sich aus der Sache selbst ableiten. Soziale Regeln erhalten ihre Legitimation nur insofern, als sie aus ihrer sachlichen Notwendigkeit ableitbar sind.

Nun besteht die kulturelle Entwicklung in der Musik aber darin, dass einzelne Individuen die bisherigen Regeln durchbrechen und neue Möglichkeiten eröffnen. Aber dieses Neue hat wiederum seine eigenen Regeln. Dieser kulturelle Schaffensprozess hat sein Pendant im Wandel und in der der Weiterentwicklung von Gesetzen des Zusammenlebens. Soziale Regeln sind ebenfalls nicht starr und unveränderlich, sondern erfordern eine ständige Überarbeitung und Anpassung an neue Situationen.

Bezieht man nun in die Betrachtung das gemeinsame Musizieren ein, so wird die Parallele zum gesellschaftlichen Zusammenleben noch deutlicher. Die Spielenden erzeugen abgestimmt aufeinander ein ästhetisches Werk, bei dem – in der Gegenwartskultur – Harmonie und Dissonanz in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen und ein überzeugendes Ganzes entsteht. Möglich wird dies durch die strikte Einhaltung musikalischer Regeln, wobei zusätzlich die Angleichung an andere Spieler durch permanenten Hörvergleich der Klangproduktion der musikalischen Partner mit der eigenen Klangproduktion erforderlich ist.

Schließlich und endlich wird gemeinsames Musizieren in Orchestern zu einem Modellfall oder doch zu einer Metapher globalen Zusammenlebens verschiedener Ethnien und Kulturen. Alle bedeutenden Orchester der Welt sind international zusammengesetzt. Orchestermitglieder können verfeindeten Nationen angehören und spielen doch friedlich zusammen. Dies zeigte sich eindrucksvoll im Jugendorchester von Justus Frantz, in dem während des Bosnien-Krieges Serben, Kroaten und Bosnier Mitglieder des Orchesters waren und musikalisch die Möglichkeit und die Notwendigkeit des „Zusammenspiels“ demonstrierten.

Sicherlich lässt sich die Domäne musikalisches Spiel nicht einfach auf die Domäne Gesellschaft und Weltgemeinschaft übertragen, aber die bewusste Wahrnehmung der Modellhaftigkeit des gemeinsamen Musizierens für gesellschaftliche Prozesse kann nachdenklich machen und dazu ermutigen, Züge eines idealen „Zusammenlebens“ und einer idealen Gemeinschaftsleistung, wie sie in einem Orchesterkonzert oder einer Operaufführung vorliegen, auf gesellschaftliche oder wirtschaftliche Prozesse zu übertragen.

## LITERATUR

- APTER, M. J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. New York/London: Academic Press.
- BASTIAN, H. G. (1989). *Leben für Musik. Eine biographische Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- BASTIAN, H. G. (1992). *Jugend am Instrument*. Mainz: Schott.
- BRUNER, J. S., JOLLY, A. & SYLVA, K. (1985). *Play. Its role in development and evolution*. Harmondsworth, Middelsex, England: Penguin Books.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- EIFERMANN, R. R. (1971). *Social play in childhood*, in: R. E. Herron & B. Sutton-Smith (Hg.), *Child's play* (270–297). New York: Wiley.
- ELKONIN, D. (1980). *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- FEIN, G. G. (1981). *Pretend play in childhood: An integrative review*, in: *Child Development* 5, 52, 1095–1118.
- FREUD, S. (1908). *Der Dichter und das Phantasieren* (Ges. Werke, Bd. 7). London: Hogarth.
- FREUD, S. (1920). *Jenseits des Lustprinzips*, in: *Studienausgabe 1975*, Bd. 3. Frankfurt/M.: Fischer.
- GABRIELSSON, A. (1999). *The performance of music*, in: D. Deutsch (Hg.), *The psychology of music* (501–602). San Diego: Academic Press.
- GROOS, K. (1899). *Die Spiele des Menschen*. Jena:
- INHELDER, B., LEZINE, I., SINCLAIR, H. & STAMBAK, M. (1972). *Les debouts de la fonction symbolique*, in: *Archives de Psychologie* 41, 187–243.
- IWANAGA, M. (1973). *Development of interpersonal play structures in 3, 4, and 5 year old children*, in: *Journal of Research and Development in Education* 8, 71–82.
- LEONTJEW, A. N. (1977). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LINEBURGH, N. E. (1994). *The effects of incidental exposure to musical prototypes on the stylistic discrimination ability of kindergarden and second grade children*, in: *Unpublished doctoral dissertation*. Kent, OH: Kent State University.
- MANTURZEWSKA, M. (1990). *A biographical study of the life-span development of professional musicians*, in: *Psychology of Music* 18, 112–139.
- OERTER, R. (1998). *Transactionalism*, in: D. Görlitz, H.-J. Harloff, G. Mey & J. Valsiner (Hg.), *Children, cities, and psychological theories. Developing relationships* (253–266). Berlin/New York: de Gruyter.
- OERTER, R. (1999). *Psychologie des Spiels*. Weinheim: Beltz. Taschenbuch.
- OERTER, R. (2000). *Activity and motivation: A plea for a human frame motivation*, in: J. Heckhausen (Hg.), *Motivational psychology of human development* (57–80). Amsterdam: Elsevier.
- PIAGET, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- RHEINBERG, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*. Göttingen, Toronto, Zürich: C. J. Hogrefe.
- RHEINBERG, F. (1991). *Flow-Erleben beim Motorradfahren: Eine Erkundungsstudie zu einem besonderen Funktionszustand*. Dt. Fassung von: *Flow-experience when motorcycling: A study of a special human condition*, in: R. Brendicke (Hg.), *Proceedings of the 1991 International Motorcycle Conference* (349–362). Bochum: Institut für Zweiradsicherheit.



- RUBIN, K. H., WATSON, K. S. & JAMBOR, T. W. (1978). *Free-play behaviors in preschool and kindergarten children*, in: *Child Development* 49, 534–536.
- SCHEUERL, H. (1991). *Das Spiel*. Weinheim: Beltz.
- SCHMIDTCHEN, S. & ERB, A. (1976). *Analyse des Kinderspiels*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- SLOBODA, J. A. (1994). *Music performance: Expression and the development of excellence*, in: R. Aiello & J. A. Sloboda (Hg.), *Musical perceptions* (152–169). New York: Oxford University Press.
- SMITH, P. K. (1982). *Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play*, in: *The Behavioral and Brain Sciences* 5, 139–184.
- SOSNIAK, L. A. (1990). *From typo to virtuoso: A long-term commitment to learning*, in: F. R. Wilson & F. L. Roehmann (Hg.), *Music and child development* (274–290). San Louis, Missouri: MMC Music.
- SWANWICK, K. & TILLMAN, J. (1986). *The sequence of musical development: a study of children's composition*, in: *British Journal of Music Education* 3, 305–339.
- VANDEMBERG, B. (1986). *Play, myth and hope*, in: R. van der Kooij & J. Hellendoorn (Hg.), *Play, Play Therapy, Play Research* (77–87). Berwyn: Swets North America; Lisse: Swets & Zeitlinger.
- WÄLDER, R. (1933). *The psychoanalytic theory of play*, in: *Psychoanalytic Quarterly* 2, 208–224.
- WYGOTSKI, L. S. (1980, Orig. 1933). *Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes*, in: D. Elkonin (Hg.), *Psychologie des Spiels* (430–465). Köln: Pahl-Rugenstein.

