

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Flow. Eine Auseinandersetzung mit der flow-Theorie im Umfeld diverser Disziplinen. Die Bedeutung autotelischen Handelns für den schulischen Bewegungs- und Sportunterricht.“

verfasst von / submitted by

Raphael Pallitsch

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 180 482 020

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport
und UF katholische Religion

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof.MMag. Dr. Konrad Kleiner

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „flow“ im Umfeld diverser Theorien. Zunächst wird das Verständnis des Begriffs herausgearbeitet und sodann die Eckpfeiler des gesamten Konstrukts beleuchtet. Diese Grundlagen sind vor allem für das weitere Verständnis der Arbeit relevant, da sie stets als Bezugspunkt für die philosophischen Verständnisklärungen und psychologischen Theorien der nachfolgenden Kapitel dienen: Der direkte Konnex der flow-Theorie mit Glück, Selbstbestimmung, Freiheit, Motivation und Konzentration wird hier dargelegt. Auf weiterführende Zusammenhänge und aktuelle Diskurse dieser Themen wird hingewiesen und teilweise auch eingegangen.

Die Klärung des adäquaten Verständnisses stellt die zentrale Voraussetzung für den vorletzten Teil der Arbeit dar. Dort wird untersucht, wo flow in einem pädagogischen Umfeld Anschluss finden kann. Die Präzisierung von flow im Bewegungs- und Sportunterricht ist als Ausblick gedacht. Viele Erkenntnisse, welche sich aus der Arbeit destillieren lassen, finden sich in den jeweiligen Teilkapiteln. Der große Anspruch der Theorie besteht darin, dass sie selbstgenügsame Handlungen rechtfertigt. Dies gelingt durch zwei zentrale Argumente, welche in dieser Arbeit immer wieder aufgegriffen werden: Zum einen rechtfertigt sich ein Selbstzweck in sich und andererseits setzt eben dieser Selbstzweck Werte wie beispielsweise Glück, Freiheit und Selbstbestimmung frei, was – sofern der vorausgesetzte Konsens besteht, dass diese Werte erstrebenswert sind – zentrale Bildungsziele jeder aufgeklärten Gesellschaft darstellen. Damit reicht der Anspruch der flow-Theorie in die grundlegenden Fragen der schulischen Bildung und Erziehung hinein und erinnert zugleich an das fast vergessene Paradigma des homo ludens. Viele praktische Ableitungen wird man in dieser Arbeit nicht finden, wie wohl sich einige Hinweise auf das Veränderungspotenzial im schulischen Umfeld im Lauf der Arbeit aufdrängen und angedeutet werden.

Abstract (Englisch)

This diploma thesis deals with the theory of “flow” in various contexts. First, the foundation of this theory is explored, followed by the pillars which supports this theory. These fundamentals are particularly relevant for the further understanding of the thesis since they serve as a point of reference for the philosophical understanding and psychological theories of the following chapters: There are direct connections of the flow theory with happiness, self-determination, freedom, motivation and concentration. Further details of these topics are explored.

Clarification for adequate understanding is the central goal for the last part of the thesis. It examines how flow can be found in an educational sphere. The final examination of flow in “Physical Education“ is intended as an outlook. Many of the findings which can be distilled from the work can be found in the respective subsections. The main claim of the theory is that it justifies self-sufficient actions, which is achieved by a central argument: Self-purpose creates values such as happiness, freedom and self-determination. The prerequisite is that there is agreement that these values are desirable and should be central educational objectives for any enlightened society. Thus, the claim of flow theory extends into the fundamental questions of school education, and simultaneously recalls the almost forgotten paradigm of homo-ludens. Many practical derivations and applications will not be found in this thesis. Nevertheless some indications of the potential for change in the school environment are indicated in the course of this thesis.

Inhaltsverzeichnis

PROLOG UND DANK	1
1 EINLEITUNG.....	3
1.1 HINFÜHRUNG ZUR FRAGESTELLUNG	3
1.2 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN.....	4
1.2.1 FRAGEN.....	4
1.2.2 HYPOTHESEN	4
1.3 METHODEN DER BEARBEITUNG	5
1.4 ZU ERWARTENDE ERGEBNISSE	6
1.5 GLIEDERUNG DER ARBEIT UND ALLGEMEINES VERSTÄNDNIS DES AUTORS.....	6
1.6 HINWEIS ZUR SPRACHE IN DIESER ARBEIT	9
2 DAS KONSTRUKT DER FLOW-THEORIE	11
2.1 „FLOW“ – EIN BEGRIFFSUMRISS	11
2.2 ZUM ANTHROPOLOGISCHEN GRUNDVERSTÄNDNIS DER THEORIE.....	12
2.3 EINE INTRINSISCHE MOTIVATIONSTHEORIE	14
2.4 ZUR WISSENSCHAFTLICHEN HERANGEHENSWEISE CSIKSZENTMIHALYIS	15
2.4.1 ZIEL, METHODEN UND ERGEBNISSE	15
2.4.2 VON DER QUALITATIVEN ZUR QUANTITATIVEN FORSCHUNG: INTERVIEWS UND FRAGEBÖGEN ZUR ERUIERUNG DER STRUKTUR AUTOTELISCHER AKTIVITÄTEN	15
2.4.3 RÜCKKEHR ZUR QUALITATIVEN FORSCHUNG UND DIE ESM	17
2.5 DAS THEORETISCHE MODELL: DIE VORAUSSETZENDEN STRUKTUREN VON FLOW- AKTIVITÄTEN	17
2.5.1 DIE „FLOW-TÄTIGKEIT“	17
2.5.2 DIE „FLOW-PERSÖNLICHKEIT“	22
2.6 ELEMENTE DES FLOW-ERLEBNISSES	25
2.6.1 VERSCHMELZUNG VON HANDLUNG UND BEWUSSTSEIN.....	25
2.6.2 ZENTRIERUNG DER AUFMERKSAMKEIT AUF EIN BESCHRÄNKTES STIMULUSFELD.....	26
2.6.3 SELBSTVERGESSENHEIT	27
2.6.4 VERÄNDERTES ZEITGEFÜHL.....	29
2.6.5 DAS AUTOTELISCHE WESEN.....	31
2.7 ERWEITERUNGEN UND ANFRAGEN AN DAS KONZEPT	31
3 PHILOSOPHISCHE GRUNDBEGRIFFE UND THEORIEN IM UMFELD DER FLOW-THEORIE	34
3.1 AUTOTELIE	34
3.1.1 EINFÜHRUNG IN DIE TELEOLOGIE	34

3.1.2	POIESIS UND PRAXIS BEI ARISTOTELES UND PLATON.....	35
3.1.3	DER FORMALLOGISCHE ASPEKT DER KANTISCHEN SELBSTZWECKFORMEL.....	36
3.1.4	CSIKSZENTMIHALYIS VERSTÄNDNIS- UND GEBRAUCHSWEISE DES BEGRIFFS AUTOTELIE.....	37
3.1.5	SELBSTZWECK, NICHT ZWECKFREIHEIT.....	37
3.1.6	ZUSAMMENFASSENDE ÜBERBLICK, KRITIK UND GEGENKRITIK.....	38
3.2	ICH UND SELBST ALS BEDINGUNG DER MÖGLICHKEIT EINER IDENTITÄT.....	39
3.2.1	KONTUREN DES „ICH“ IN DER ABGRENZUNG ZUM SELBST UND DER UNTERSCHIEDUNG „EMPIRISCH“/ „TRANSCENDENTAL“.....	39
3.2.2	DAS „SELBST“ ALS VERÄNDERLICHE GRÖßE.....	42
3.2.3	ZUM VERHÄLTNISS ZWISCHEN DEM „ICH“ UND DEM „SELBST“.....	44
3.2.4	ALTERNATIVE ICH-PHILOSOPHISCHE POSITIONEN UND ANMERKUNGEN.....	44
3.2.5	ABSCHLIEßENDE ERKLÄRUNG ZUM „SELBST“ UND REKAPITULATION DER POSITION CSIKSZENTMIHALYIS.....	48
3.3	GLÜCK ALS ZUGANG UND ASPEKT DES FLOW-ZUSTANDS.....	50
3.3.1	„GLÜCK“ BEI CSIKSZENTMIHALYI.....	50
3.3.2	ZUFALL VERSUS BEFINDEN.....	51
3.3.3	KATEGORIEN DES GLÜCKS.....	51
3.3.4	GLÜCKSELIGKEIT VERSUS HEDONISMUS.....	53
3.4	SPIEL – HOMO LUDENS ALS PARADIGMA DER FLOW-THEORIE.....	57
3.4.1	WAS IST „SPIEL“ UND DIE NÄHE ZUM FLOW.....	57
3.4.2	ABZWEIGUNGEN DES ORIGINÄREN SINNS VON SPIEL: ARBEIT, NUTZEN, FUNKTION, ZWECK.....	61
3.4.3	DIE RÜCKKEHR DES SPIELS ALS URPHÄNOMEN IM 20. JAHRHUNDERT AUSGEHEND VON FRIEDRICH SCHILLERS „HOMO LUDENS“.....	64
3.4.4	VERSCHIEDENE ANSÄTZE DER SPIELTHEORIEN IM ÜBERBLICK.....	65
3.4.5	CSIKSZENTMIHALYIS SPIEL-VERSTÄNDNIS.....	67
3.5	FREIHEIT – DER FREIE WILLE ALS PRÄMISSE EINER FLOW-ADÄQUATEN MOTIVATIONSTHEORIE.....	69
3.5.1	POSITIONSLANDKARTE.....	69
3.5.2	„NEGATIVE“ (ÄUßERE) UND „POSITIVE“ (INNERE) FREIHEIT.....	71
3.5.3	CSIKSZENTMIHALYIS FREIHEITSPPOSITION: „ZUFALL, NOTWENDIGKEIT UND NOCH ETWAS ANDERES“.....	72
3.5.4	ERZIEHUNG ZUR FREIHEIT BEI MONTESSORI UND NEILL.....	74
4	THEORIEN UND BEGRIFFE AUS DER PSYCHOLOGIE IM UMFELD DER FLOW-THEORIE.....	76
4.1	MOTIVATION: DAS „WARUM“ (MOTIV) ZWISCHEN „OB“ (WILLE) UND „WIE“ (MOTIVATION UND VOLITION).....	76
4.1.1	VON DER PHILOSOPHIE ZUR PSYCHOLOGIE: WOLLEN, WUNSCH UND VOLITION.....	77
4.1.2	HANDLUNGSPSYCHOLOGISCHES PHASENABFOLGEMODELL (RUBIKONMODELL) NACH HECKHAUSEN.....	80
4.1.3	MOTIVATION UND MOTIVE.....	83
4.1.4	MOTIVATIONSPSYCHOLOGISCHE ERKLÄRUNGSANSÄTZE IM ÜBERBLICK.....	85
4.1.5	HIERARCHIE DER BEDÜRFNISSE (MASLOW).....	87
4.1.6	„PEAK PERFORMANCE“ UND „PEAK EXPERIENCE“.....	90

4.1.7	INTRINSISCHE MOTIVATION	95
4.1.8	ZUSAMMENFASSUNG	98
4.2	AUFMERKSAMKEIT UND KONZENTRATION.....	98
4.2.1	ERKLÄRUNGEN UND UNTERSCHIEDUNGEN ZUR AUFMERKSAMKEIT UND KONZENTRATION	99
4.2.2	ZUSAMMENHANG VON AUFMERKSAMKEIT UND FLOW	100
5	VERORTUNG VON FLOW IM SCHULISCHEN KONTEXT VON „BEWEGUNG- UND SPORT“	102
5.1	REFORMPÄDAGOGIK IM ÜBERBLICK: (IN-)KOMPATIBILITÄT MIT FLOW	103
5.1.1	MAKARENKO.....	104
5.1.2	MONTESORI	105
5.1.3	NEILL	107
5.1.4	CONCLUSIO	109
5.2	ERLEBNISPÄDAGOGIK	110
5.2.1	DIE ERLEBNISPÄDAGOGIK KURT HAHNS – EIN REFORMPÄDAGOGISCHES KONZEPT.....	112
5.2.2	KRITISCHE ENTWICKLUNGEN IN DER GESCHICHTE DER ERLEBNISPÄDAGOGIK	115
5.2.3	BETÄTIGUNGSFELDER UND AKTIVITÄTEN DER MODERNEN ERLEBNISPÄDAGOGIK	117
5.3	FLOW IM SPORT.....	117
5.3.1	DIE BALANCE ZWISCHEN HERAUSFORDERUNG UND KÖNNEN IM SPORT.....	118
5.3.2	WEITERE ELEMENTE VON FLOW IM SPORT	120
5.3.3	FLOW ZWISCHEN MINDESTMAß UND HÖCHSTLEISTUNG	122
5.3.4	FÜNF SCHRITTE ZUM FLOW DURCH SPORT	123
5.4	PRÄZISIERUNG: FLOW IM BEWEGUNGS- UND SPORTUNTERRICHT	124
6	EXKURS: DER RELIGIÖSE ASPEKT IN DER FLOW-THEORIE	127
6.1	EXEMPLARISCHER ZUGANG: DIE „REINE ERFAHRUNG“ IM ZEN-BUDDHISMUS.....	128
6.1.1	WAS IST REINE ERFAHRUNG?	128
6.1.2	ASPEKTE DER ZEIT, BEWUSSTSEIN UND SELBST	128
6.1.3	ASPEKTE DER KONZENTRATION, WAHRNEHMUNGSKONTINUITÄT UND DES BRUCHS.....	129
6.2	DIE PÄDAGOGISCHE DIMENSION DES RELIGIÖSEN ASPEKTS VON FLOW	131
7	CONCLUSIO UND EPILOG	133
7.1	WAS IST FLOW – ZU DEN FORSCHUNGSFRAGEN:	133
7.2	HOMO PICTOR – BEANTWORTUNG DER ZENTRALEN FORSCHUNGSFRAGE	134
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	137
	TABELLENVERZEICHNIS.....	138
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	139
	LITERATURVERZEICHNIS	140
	INTERNETQUELLEN.....	145

Prolog und Dank

„Im Anfang war das Wort [...]“¹ „**danke**“:

Danke, Mama und Papa,

danke, meine Familie und meine Freunde,

danke, mein Betreuer, mein Lektor, meine Unterstützer, meine Alma Mater!

„[...] und das Wort war bei Gott“² ...**sei Dank**... für alle Gespräche und Begegnungen, für das Licht in der Finsternis, für ein Leben voll von Möglichkeiten, für all das Glück, die Liebe und die Freiheit.

¹ Joh, 1,1

² Joh, 1,2

1 Einleitung

1.1 Hinführung zur Fragestellung

Diese Diplomarbeit setzt sich mit der flow-Theorie auseinander, die ursprünglich von Mihaly Csikszentmihalyi (1975/2010a) vorgestellt wurde. Sie bedarf der Betrachtung aus disziplindiversen Blickwinkeln, wenn sie grundlegend verstanden werden möchte. Der Mensch wird in dieser Theorie aus anthropologischer Sicht als ein homo ludens betrachtet. Im Gegensatz zum Paradigma des „homo oeconomicus“ oder des „homo faber“ sind seine Handlungen nicht notwendigerweise nutzbringend oder fremdweckorientiert. Der homo ludens handelt autotelisch.

Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 153) erklären, dass mit flow ein „Zustand des (selbst-) reflexionsfreien gänzlichen Aufgehens in einer glatt laufenden Tätigkeit“ gemeint ist. Die Forschungsarbeiten zum flow-Erlebnis liefern Beschreibungen, Voraussetzungen, Zustände und Zusammenhänge des Phänomens. Während Csikszentmihalyi zunächst mittels Interviews und Fragebögen Daten erhoben hatte, entwickelte er später die ESM (experience sampling method), um noch gezielter zu Forschungsergebnissen zu gelangen (vgl. Csikszentmihalyi 1975/2010a; Csikszentmihalyi 1990/2010b). Aufgrund dieser Forschungen konnte als eine der zentralen Erkenntnisse herausgefunden werden, dass die vom Handelnden wahrgenommenen Anforderungen einer Tätigkeit und das eigene Können in einem Gleichgewicht stehen müssen, wenn nicht Angst oder Langeweile auftreten sollen (Csikszentmihalyi, 1990, S. 75).

In einem wesentlichen Teil des Forschungsbestandes sind Schlüsselbegriffe der Thematik mit einem nicht weiter erörterten Vorverständnis unter Verwendung. Die der Theorie zugrundeliegenden Begriffe Selbstzweck, Glück, Freiheit, etc. bedürfen daher einer hermeneutisch-philosophischen Betrachtung. Bedeutende Termini aus der Psychologie (Intrinsische Motivation, Aufmerksamkeit, etc.) werden ebenso einer literaturbezogenen Synopse unterzogen, da sie die notwendigen Voraussetzungen bilden, um das flow-Erlebnis in geeigneter Weise besprechen zu können.

Das adäquate Verstehen der flow-Theorie bedarf daher dieser theoretischen Grundlagenarbeit. Diese ist wiederum für die Frage nach der Nutzbarmachung für die pädagogische Pra-

xis notwendig. Hier scheint eine Paradoxie zwischen dem Selbstzweckcharakter der flow-Theorie und einer utilitären Anwendung derselben angezeigt, welche durch die Bearbeitung der nun folgenden Fragestellungen näher beleuchtet werden soll. Alle Kapitel sollen implizit oder explizit auf die zentrale Frage hinlenken, welche Relevanz das flow-Erlebnis für den Bewegungs- und Sportunterricht hat.

1.2 Fragestellungen und Hypothesen

1.2.1 Fragen

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet, welche Bedeutung das flow-Erlebnis für den Bewegungs- und Sportunterricht hat. Dafür sind grundlegende Klärungen notwendig:

Was ist flow? Im Zuge der gegenwärtig inflationären Verwendung des Begriffs und der damit einhergehenden Verwässerung der ursprünglichen Bedeutung des Fachbegriffs stellt sich die Frage neu, wie der Begriff abgegrenzt werden kann. Was sagt er aus, welche Ansprüche können an die Theorie herangetragen werden, wo sind Grenzen erkennbar?

In der dieser Arbeit zugrunde liegenden Primärliteratur wird beschrieben, dass das *Fließen* auch ohne vorbereitende Maßnahmen, gleichsam unverhofft und gnadenhaft, auftreten kann. Daher wird konkret zu erarbeiten sein, was flow in seiner Entstehung implizit und explizit begünstigt.

Flow ist nicht auf bestimmte Tätigkeiten beschränkt, sondern kann beispielsweise beim Musizieren, Meditieren, Beten, Sexualverkehr oder Schachspielen erlebt werden. Besonderes Augenmerk wird im Schlussteil dieser Arbeit die Frage bekommen, welche sportlichen Aktivitäten beständig flow auslösen können?

1.2.2 Hypothesen

Hypothese 1: Die zentrale Hypothese der Diplomarbeit lautet, dass unterschiedliche akademische und praktische Disziplinen (Motivationspsychologie, philologische Philosophie, polyreligiöse Theologie, Reform- und im Speziellen Erlebnispädagogik, Neurobiologie, Sport, Kunst, etc.) einen sinnvollen Beitrag zur flow-Theorie leisten können.

Hypothese 2: Das flow-Erlebnis hat autotelischen Charakter. Eine „Vernützlichungs“ für die pädagogische Praxis scheint daher gemäß dem englischen Sprichwort „You can lead a

horse to water but you can't make it drink.“ abwegig zu sein. Dennoch ist davon auszugehen, dass es Wege der sinnvollen Implementierung von flow in den Unterricht geben kann.

Hypothese 3: Die flow-Theorie ist ein relativ junges Konstrukt aus der Psychologie. Das Phänomen per se ist, dem Anspruch der Theorie folgend, ein anthropologisches Merkmal und damit so alt wie die Menschheitsgeschichte an sich. Daher lässt sich die Hypothese bilden, dass es in früheren Schriften erwähnt ist und synonyme Bezeichnungen gefunden werden können.

1.3 Methoden der Bearbeitung

In dieser Arbeit wird mittels theoretisch-hermeneutischer Methode geforscht werden. Die in der Literatur bereits vorhandenen Befunde der qualitativen und quantitativen Forschung werden gesichtet und einer kritischen Revision auf hermeneutischer Ebene unterzogen werden.

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema soll weitgehend auf reduktionistische Denkformen verzichtet werden: Dass die individuelle Qualität einer subjektiven Erfahrung nicht in Clustern subsummiert oder auf Schlagbegriffe reduziert werden kann, darf a priori als Kritik an einer ausschließlich quantitativen Zugangsweise gelten, wie sie in der modernen Forschung en vogue geworden ist. Auf einen metaphysischen Reduktionismus soll jedoch verzichtet werden. Eine Synthese diverser Theorien und holistisches Denken sind Anspruch und Zugang dieser Arbeit, wie es auch Csikszentmihalyi in der flow-Theorie grundgelegt hat. Dementsprechend wird der isolierte und exklusive Anspruch zur Erklärung des Phänomens diverser Lern- und Verhaltenstheorien (beispielsweise Kognitivismus, Behaviorismus oder Sozialkonstruktivismus) als unzureichend zurückgewiesen. Eine „Nichts-anderes-als“-Herangehensweise soll damit verhindert werden. Im ersten Kapitel des Grundlagenwerks der Primärliteratur „Das flow-Erlebnis“, welches in der Originalfassung bereits 1975 erschienen ist, schreibt Csikszentmihalyi (2010a, S. 26) sich zur wissenschaftlichen Disziplin der Psychologie bekennd:

Aufs Ganze gesehen dominiert jedoch in der Erforschung des menschlichen Verhaltens, trotz der philosophischen Wurzeln der Psychologie, eine mechanistische Orientierung [...]. Ein mechanistisches Modell jedoch wird den psychologischen Phänomenen oft nicht gerecht.

Damit kann kurz zusammengefasst ausgesagt werden, dass diese Arbeit an vielen Stellen als Fußnote zu vorangegangenen Forschungen gelten kann – im Speziellen zur ursprünglichen Theorie. Einige Untersuchungen der letzten Jahre werden sich demgegenüber nicht nahtlos an Csikszentmihalyis Forschung anreihen lassen, da die an den flow-Begriff herangetragenen Verständnisweisen nicht kompatibel sind mit der originären Theorie oder teilweise zu ungenau oder gar diffus sind. Beispielsweise ist die Gleichsetzung von Glück, Zufriedenheit und Freude bei quantitativen Erhebungen illegitim. Eine Revision einiger Forschungsarbeiten ist damit angezeigt. Die Prüfung dieser hier nicht genannten wissenschaftlichen Abhandlungen wird der Autor dieser Arbeit jedoch nicht vornehmen.

1.4 Zu erwartende Ergebnisse

Eine Heuristik der Ergebnisse orientiert sich an den formulierten Fragestellungen und Hypothesen. Wenn die unter Kapitel 1.2 formulierten Fragen und Thesen im Lauf dieser Arbeit hinreichend beantwortet werden können, wird das dafür akquirierte Wissen über die ursprünglichen Vorüberlegungen zu dieser Forschung hinausgehen und jeweils eine gezielte Hinführung zu den Überlegungen Csikszentmihalyis bieten können.

Auswahl: Es soll herausgearbeitet werden, welchen impliziten oder expliziten Glücksbegriff die flow-Theorie voraussetzt. Wie wird das Selbst und damit die Selbstvergessenheit bei Csikszentmihalyi gedacht? Welchen Begriff von Konzentration hat er vor Augen? Religiöse Zugangsweisen bieten womöglich ein nahbares Verständnis dieses speziellen Erlebens. Ein „metaphysischer Blick“ wird hier hilfreich sein. Letztlich münden viele dieser Fragen in relevante Themen der Schulpädagogik. Diese Arbeit versteht sich als hermeneutisches Forschen an den Grundlagen einer Theorie. Damit werden die Ergebnisse nicht wie bei quantitativen Studien zu Applikationen führen, sondern vielmehr Hinweise für ein notwendiges Weiterforschen geben.

1.5 Gliederung der Arbeit und allgemeines Verständnis des Autors

Die Arbeit wird in mehreren Kapiteln zu den jeweiligen Wissenschaftsfächern einen einleitenden und damit erklärenden Theorieteil liefern und sodann synthetische Überlegungen zwischen den Teilen und dem Kern der Forschung, der flow-Theorie, herzustellen versu-

chen. Zu Beginn der großen Themenblöcke dieser Arbeit stehen jeweils kurze Einleitungen. In den meisten Unterkapiteln finden sich auf der 3. Ebene (z.B. Kap. 3.1.6 bzw. Kap. 3.2.5, etc.) Zusammenfassungen oder Erläuterungen bezüglich des Zusammenhang mit der flow-Theorie und/ oder relevanten bewegungs- und sportdidaktischen Aspekten.

Eingeleitet (Kap. 2) wird die Arbeit mit einem Abriss der zentralen Aspekte der flow-Theorie. Dieses Kapitel folgt vor allem der gesichteten Primärliteratur und dient für die weitere Arbeit als Bezugspunkt und Anker. Der Rekurs auf diese Seiten wird immer wieder notwendig sein, um schlüssige Vergleiche ziehen und aufschließende Erkenntnisse liefern zu können.

Kapitel 3 befasst sich in fünf Abschnitten mit den zentralen philosophischen Grundlagen der flow-Theorie. Die Themen „Autotelie“, „Ich und Selbst“, „Glück“, „Spiel“ und „Freiheit“ werden systematisch aufgearbeitet. Es kann in diesen Unterkapiteln freilich keine monographische Übersicht über den Forschungsstand gegeben werden. Vielmehr geht es um die der flow-Theorie nahestehenden philosophischen Bestände. Jeder Abschnitt bietet aber auch kontraparadigmatische Überlegungen. Dieses Teilkapitel wird – quantitativ gesehen – den größten Teil der Arbeit ausmachen.

Das 4. Kapitel schließt mit den Motivationstheorien aus der Psychologie nahtlos an die Willensfreiheitserörterungen aus Kapitel 3.5 an. Es werden verschiedene Modelle aufgezeigt und im Speziellen explizit auf die von Csikszentmihalyi erwähnten Theorien eingegangen. Im Anschluss daran wird ein Blick auf Aufmerksamkeit und Konzentration aus psychologischer Sicht geworfen.

Im anschließenden Kapitel (5) wird der Versuch unternommen, einen Bogen von der Pädagogik zu sportlichen Betätigungsfeldern zu spannen. Dabei wird in diversen reformpädagogischen Strömungen des 20. Jahrhunderts nach Vorläufern und Parallelen der flow-Theorie gesucht. Die erlebnispädagogische Konzeption ist hierbei die engste Verwandte der flow-Theorie aus der Erziehungswissenschaft und wird daher genauer erörtert werden. Die „Präzisierung von flow im Bewegungs- und Sportunterricht“ ist der letzte Teil dieses Kapitels. Hier werden aus dem zusammengetragenen theoretischen Wissen Ableitungen für die Praxis generiert.

Den Schluss des wissenschaftlichen Teils dieser Arbeit (Kap. 6) bildet ein kurzer Exkurs zu religiösen Sichtweisen und Anknüpfungspunkten zur flow-Theorie.

Der Epilog beinhaltet eine knappe Zusammenfassung dieser Arbeit und blickt nochmals kompakt auf die Forschungsfragen und -hypothesen zurück. Hier wird auf Fragen hingewiesen, welche auch nach Abschluss dieser Arbeit offen bleiben.

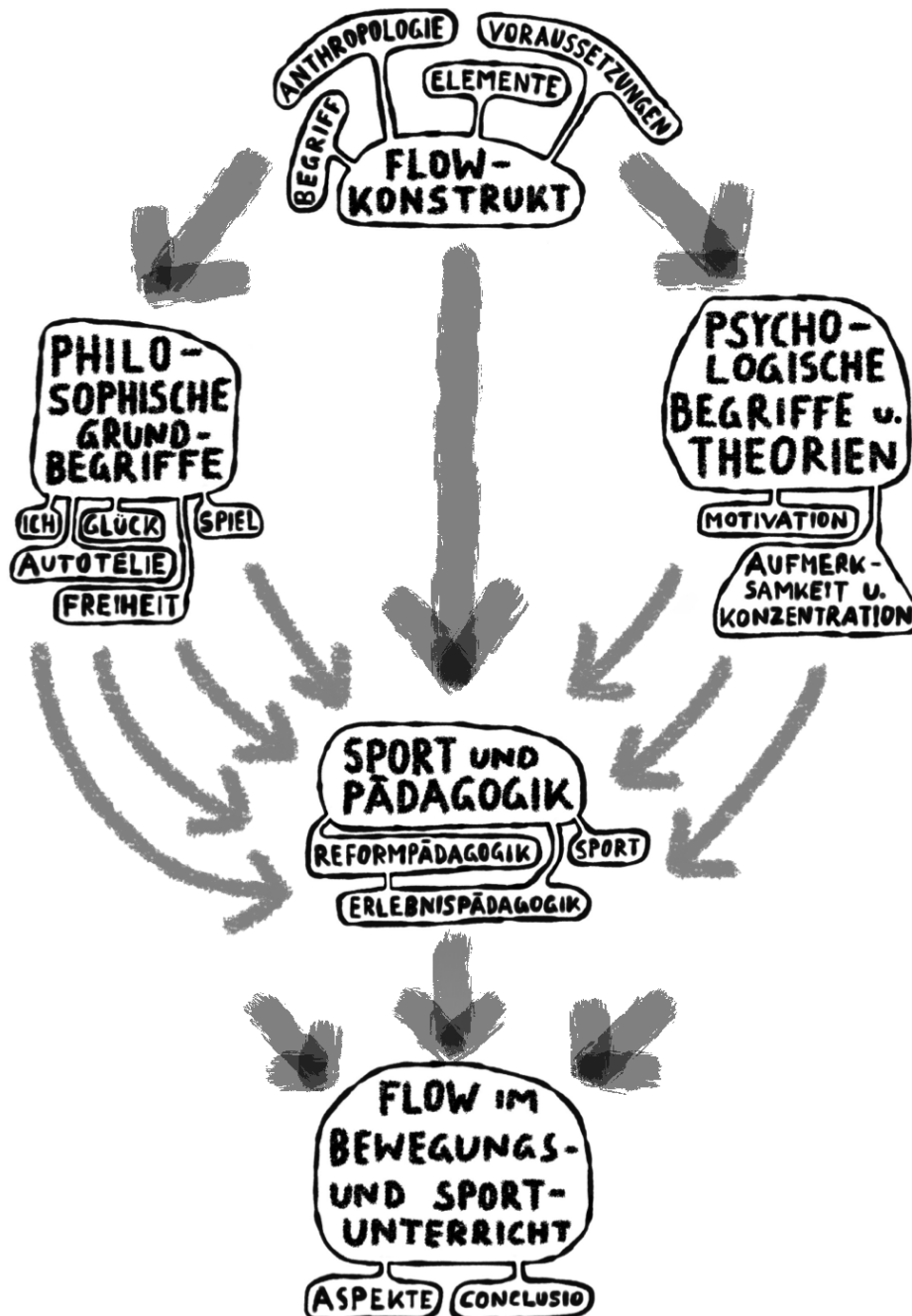


ABB. 1: ABRISS DER GLIEDERUNG DIESER ARBEIT (EIGENE QUELLE).

1.6 Hinweise zur Sprache in dieser Arbeit

In dieser Arbeit werden vorschriftsmäßig „beide“ Geschlechter sprachlich gekennzeichnet. In diesem Sinne möchte ich auch allen (durch dieses Gebot) vernachlässigten Intersexuellen das „Mitgedacht sein“ zusichern. Der folgende Text versucht sich dennoch an einer geschlechtsneutralen und lesefreundlichen Ausdrucksweise durch Meidung eindeutiger Geschlechtszuordnungen. Wo das nicht möglich war, wurde das Binnen-I verwendet oder neologistische Konstruktionen (wie z.B.: einE, dieseR, etc.) eingesetzt.

Der Begriff „*flow*“ wird in dieser Arbeit als terminus technicus der Einheitlichkeit halber stets klein geschrieben, sofern er nicht zitiert wird oder zu Satzbeginn steht. Selten wird das deutsche Äquivalent „*fließen*“ verwendet, was synonym mit *flow* gesetzt und verstanden werden kann.

Der Nachname des Begründers der *flow*-Theorie „Csikszentmihalyi“, der in dieser Arbeit ca. 300-mal zu lesen ist, wird laut dem Umschlagtext der deutschen Fassung „FLOW. Das Geheimnis des Glücks.“ (2010b) „Tschik Sent Mihaji“ ausgesprochen.

Zuletzt sei noch auf die Vielzahl der Rechtschreib-, Grammatik- und Tippfehler der gesichteten Literatur hingewiesen. Durch die Menge an direkten Zitaten in dieser Arbeit, wird dem/ der aufmerksamen LeserIn nicht entgehen, dass der Autor dieser Diplomarbeit alle Fehler übernommen hat.

2 Das Konstrukt der flow-Theorie

Die folgenden Teilkapitel repräsentieren die wichtigsten Aspekte der flow-Theorie. Als Grundlage dienten vor allem die Werke Csikszentmihalyis (1975/2010a; 1990/2010b; 1991; 1995; 1996/ 2014; 1997/1999). Das Erstlingswerk „Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen.“ wurde in den folgenden Seiten als wichtigster Bezugspunkt hergenommen. Viele Aspekte wurden in den späteren Werken erneut aufgegriffen. Aufgrund dessen hat der Autor dieser Diplomarbeit die (bis dato) neueste (resp. elfte) Auflage (2010a) der besagten Literatur hergenommen, um die wichtigsten Thesen aktualisiert bearbeiten zu können.

Dieses Kapitel ist der Anker dieser Diplomarbeit und stellt für die nachfolgenden Themen die entscheidenden Anknüpfungspunkte her. In der Arbeit wird des Öfteren Bezug auf diese Zeilen genommen, und einige Vergleiche lassen sich nur mit den Abhandlungen dieser Primärliteratur ziehen. Die wesentlichen Zitate und Passagen werden später nicht retardierend wiedergegeben; er/ die LeserIn ist demgegenüber stets aufgefordert, zu den nun folgenden Grundlagen zurückzublättern. Wo dies notwendig erscheint, um die Sinnzusammenhänge zu verstehen, ist es in der Arbeit markiert.

2.1 „flow“ – ein Begriffsumriss

Aus dem englischen Terminus „flow“ geht zunächst nicht hervor, ob es sich um eine Verbform oder ein Substantiv handelt. Das Wort kann mit den Begriffen „fließen, rinnen, strömen“³ aus dem Englischen übersetzt werden. Wenn in der flow-Theorie von Mihaly Csikszentmihalyi (vgl. 2010a, 2010b, 2000) der Begriff als terminus technicus verwendet wird, ist stets von einem Zustand (allerdings nicht in einem passiven Sinn) die Rede. Daher bietet sich in der Übersetzung und im adäquaten Verstehen eine substantivierte Gebrauchsform im Sinne von „Fließen“ an, was einen deutlich aktiveren Akzent in sich trägt, als vom „Fluss“ oder vom „Strom“ (einer Tätigkeit) zu sprechen. Lässt man Csikszentmihalyi (2010a, S. 58f) selbst zu Wort kommen, wird auch deutlich, wie das Wort inhaltlich zu bestimmen ist:

Wir werden „[...] das holistische Gefühl bei völligem Aufgehen in einer Tätigkeit als flow bezeichnen. Im flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und

³ Vgl. https://dict.leo.org/ende/index_de.html#/search=flow&searchLoc=0&resultOrder=basic&-multiwordShowSingle=on, Zugriff am 20. November 2016

zwar nach einer inneren Logik [...]. Er⁴ erlebt den Prozeß als einheitliches ‚Fließen‘ von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handelns ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt. Flow ist das, was wir ‚autotelisches Erleben‘ nannten.“

In dieser Definition begegnen dem Leser einige der wesentlichen Begriffe der Theorie, die später in dieser Arbeit ausführlich behandelt werden: „Prozeß“, „Einheitlichkeit“, „Trennung zwischen Selbst und Umwelt“, das (für die Theorie) adäquate Zeitverständnis und „Autotelie“. „Flow“ als Schlüsselwort der Theorie speist sich nach Angaben von Csikszentmihalyi (2010a, S. 73) aus einem Interview mit einem Dichter, der ebenso ein erfahrener Bergsteiger ist. Dieser brachte das spezielle Erleben, von dem in dieser Arbeit die Rede ist, folgendermaßen auf den Punkt:

Der Grund des Kletterns liegt im Klettern, genau wie der Grund für das Dichten im Schreiben selber liegt; man erobert dabei nichts anderes, als Dinge, welche in einem selbst liegen... Die Handlung des Schreibens rechtfertigt das Dichten. Beim Klettern ist es dasselbe: Erkennen, daß man ein einziges Fließen ist. Der Zweck des Fließens ist, im Fließen zu bleiben [...]. Es ist keine Aufwärtsbewegung, sondern ein kontinuierliches Fließen; aufwärts klettert man nur, um den flow im Gang zu halten. Es gibt keine andere Begründung für das Klettern, als das Klettern selber; es ist Selbstkommunikation.

2.2 Zum anthropologischen Grundverständnis der Theorie

Als humanwissenschaftliches Konzept steht die flow-Theorie freilich im Kontext anthropologischer Grundüberlegungen, die sich in vielerlei Debatten einer kritischen Revision unterziehen ließen. In dieser Arbeit können nicht alle Diskurse⁵ aus dem Umfeld der flow-Theorie bearbeitet werden. Nichtsdestotrotz ist auf das grundlegende Verständnis des Menschseins von Csikszentmihalyi einzugehen, damit die Theorie richtig verortet werden kann. Csikszentmihalyis Denken ist vom Paradigma des Menschen, der auf der Suche nach

⁴ Anm.: der Handelnde

⁵ Anm.: Hier sei exemplarisch die Philosophie des Geistes erwähnt, welche die Fragen der Qualia-Debatte, der mentalen Verursachung und des menschlichen Bewusstseins aufwirft und versucht zu klären.

dem Sinn ist, geprägt (vgl. Csikszentmihalyi, 1995; Csikszentmihalyi, 2010b, S. 281-314). Dieses Streben und Suchen nach Sinn im Leben des Menschen kann einer Richtung folgen. Er verweist dabei auch auf den Psychologen Viktor Frankl, der mit seiner Existenzialanalyse und Logotherapie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bedeutende Schriften zum Thema „Sinn“ geliefert hat. Entscheidend ist für Csikszentmihalyis Theorie jedoch stets das Reflexionsvermögen des Menschen, der über sich und sein Tun nachdenken kann und damit sein Selbst zu transzendieren vermag (vgl. 1995, S. 271-326; Kap. 3.2). Im Anschluss an dieses Vermögen des Transzendierens kann nach zweieinhalbtausend Jahren Kulturgeschichte mit Gerald Hartung (2008, S. 124) das Folgende ausgesagt werden:

Menschsein stand von Anfang an und steht auch gegenwärtig noch in der Spannung zwischen seinen körperlichen und geistigen Funktionen. Die Spannung zwischen einer naturhaften Teilhabe am Naturgeschehen und einer Befähigung zum Transzendieren dieser Begrenzung führt zu einer existentiellen Unruhe, die der Einsicht korreliert, dass Menschsein kein Zustand, sondern eine Aufgabe der Vermittlung und Bewältigung von Lebensrisiken ist.

In dieser animal-rationalen Verfasstheit (vgl. Thies, 2004, S. 55) handelt der Mensch einerseits nach den Relikten der tierlichen Instinkte und Affekte und andererseits aus bestimmten Gründen oder Motiven (vgl. Keil, 2009; bzw. Kap. 3.5). Ein Schnittpunkt der ohnehin unscharfen Trennung liegt sicherlich in den teils grundlegenden Bedürfnissen und teils banalen Begierden des Menschseins und letztlich auch deren Befriedigung. Auf die Frage, inwieweit diese Bedürfnis- und Begierdenbefriedigung auf ein Reiz-Reaktions-Schema, also Triebbefriedigung, rückführbar ist oder auf das menschliche Streben nach Glück, wird später ausführlich eingegangen werden (vgl. Skidelsky & Skidelsky, 2013)⁶. Beiden Ansätzen ist jedoch gemeinsam, dass der Mensch Freude in seinem Tun sucht und findet. Csikszentmihalyi (2010a, S. 19) nimmt in seinem grundlegenden Werk „Das flow-Erlebnis“ eine entschiedene Position für diese anthropologischen Fragen vorweg:

⁶ Anm.: Skidelsky und Skidelsky (2013, S. 126f) argumentieren, dass die moderne liberale Theorie und die neoklassische Wirtschaftswissenschaft dazu geführt haben, dass in moderner Zeit Unterscheidungen wie Bedürfnis versus Begierde, Notwendigkeit versus Luxus etc. nicht mehr scharf zu trennen sind. Demgegenüber plädieren sie dafür, dass sich Bedürfnisse auf Notwendigkeiten des Lebens beziehen und Begierden als „psychologisches Phänomen“ nur gewünscht werden. Sie führen zwei Beispiele an: Medizin wird von einem Kranken bedurft, aber nicht gewünscht; die Erstausgabe eines Buches wird gewünscht, entbehrt aber eines echten Bedarfs.

Gewiß, man kann auf Freude ausgerichtetes Tun auch als nutzlos ansehen [...]. Psychologen mögen darin sublimierte Abarten anderweitig verhaltener realer Bedürfnisbefriedigung sehen. Unser Interesse an der Sache stammt aus einer anderen Annahme: Wenn wir mehr darüber erfahren, warum Aktivitäten in sich selber befriedigend sein können, gewinnen wir Hinweise auf eine Motivationsform, welche zu einer äußerst wichtigen Kraftquelle der Menschheit werden könnte.

Die Bemühungen der Theorie sind also in einem Horizont zu beachten, der den Menschen als Ganzes in den Blick nimmt. Es geht um ein Erklärungsmuster für Tätigkeiten, die, obwohl sie auf den ersten Blick betrachtet keinen Sinn zu ergeben scheinen, auf eine größere Sache hinweisen: das Menschsein an sich.

2.3 Eine intrinsische Motivationstheorie

Csikszentmihalyi (2010a, S. 20) unterstreicht in den Überlegungen, dass der Mensch durch die Entstehung und Entwicklung von wirtschaftlichem Denken zu einem „homo oeconomicus“ geworden ist, den leitenden Gedanken, dass „extrinsische Belohnungen wie Geld und Status menschlichen Grundbedürfnissen“ eben nicht entsprechen, wie er mit ethnologischen Befunden zeigen möchte. Zuzüglich zu der anthropologischen Grundausrichtung des Menschen, einen Sinn im Leben und Tun zu suchen, führt er ökologische und soziale Argumente an, die gegen eine ausschließlich materielle (und damit extrinsisch-motivierte) Lebensgestaltung sprechen (vgl. Csikszentmihalyi, 2010a, S. 281ff; Csikszentmihalyi, 2010b).

Mit Blick auf die „reduktionistischen Erklärungsmodelle des Behaviorismus“ und naturwissenschaftlicher Zugangsweisen „tut ein holistischer, ganzheitlicher Ansatz not, welcher auch die Ziele und Fähigkeiten der Person sowie ihre subjektive Beurteilung der äußeren Situation berücksichtigt.“ Deswegen kommt Csikszentmihalyi ebenda zu folgendem Schluss: „Aus diesem Grunde brauchen wir ein neues Modell intrinsisch lohnenden Verhaltens [...]“ (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 25 bzw. S. 29). Dieses angesprochene Modell sieht Csikszentmihalyi in der flow-Theorie bereitgestellt, das sich eindeutig in die Kategorie der intrinsischen Motivationstheorien einordnen lässt. Dies wird in Kapitel 4.1.7 dieser Arbeit dargestellt.

2.4 Zur wissenschaftlichen Herangehensweise (Methoden) Csikszentmihalyis

2.4.1 Ziel, Methoden und Ergebnisse

Nach Durchsicht der Primärliteratur (vgl. Csikszentmihalyi 2010a, 2010b, 2000) des Urhebers der Theorie lässt sich sein Forschungsweg klar nachzeichnen. Das ausgewiesene Ziel bestand darin, das Phänomen sich selbst belohnender Aktivitäten zu beschreiben. Ursprünglich wurden Pilotbefragungen durchgeführt, um einen entsprechenden Fragebogen aufsetzen und damit wiederum einen präzisen Interviewleitfaden erstellen zu können. Dieser sollte es ermöglichen, das Phänomen qualitativ besser in den (Be-)Griff zu bekommen. Dass die Durchführung und Methodologie der ersten Studien „nicht so sauber und inkonsistent“ war, gesteht Csikszentmihalyi (2010a, S. 32) ein. Er verweist aber auf den damals explorativen Charakter seiner Arbeit und die schwer fassbare Natur des Phänomens an sich. In weiteren Untersuchungen ist daher die ESM⁷ angewendet worden, welche auch auf (quantitativ) umfassenderer Ebene wissenschaftliche Nachweise liefern sollte.

2.4.2 Von der qualitativen zur quantitativen Forschung: Interviews und Fragebögen zur Eruierung der Struktur autotelischer Aktivitäten

Nachdem Csikszentmihalyi (2010a, S. 23) von der Annahme ausgegangen ist, dass solche selbst-belohnenden Aktivitäten sowohl in Freizeit- als auch Arbeitstätigkeiten zu finden sind, wurden die Pilotbefragungen und auch die ersten Interviews mit Personen aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen (Kletterer, Komponisten, Tänzer...) durchgeführt. Mit den ersten Untersuchungen (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 34-45) wollten sie feststellen, was autotelische Aktivitäten lohnend macht. Die Ergebnisse hatten notwendigerweise einen zirkulären Charakter in Bezug auf die Forschungsfrage: Die am häufigsten angekreuzten Antworten auf die Frage, was eine autotelische Aktivität lohnend macht, waren „Lust an der Aktivität und an der Anwendung von Können“ und „Die Aktivität selber: das Muster, die Handlung, die darin liegende ‚Welt‘“. Damit eröffneten sich dennoch spannende Fragen. Während in vielen Testverfahren Zusammenhänge⁸ in Bezug darauf, welche Ei-

⁷ Anm.: ESM bedeutet *experience sampling method* und wird in Kap. 1.3.3 näher beleuchtet

⁸ Anm.: Im Sinn quantitativer Forschung zu verstehen (Spearman, Pearson, etc.)

genschaften eine Person oder eine Tätigkeit mit sich bringt, damit sie als autotelisch bezeichnet werden kann, nur schwerlich eruiert werden konnten, musste anerkannt werden, dass der „einzige reale empirische Befund“, welche Personen und Aktivitäten verbindet, das „autotelische Erleben“ ist. Csikszentmihalyi (2010a, S. 44) spricht von einem psychologischen Zustand, der auf einem konkreten Feedback beruht. Damit kann (für die Praxis und auch diese Arbeit) gesagt werden, dass autotelische Personen und Aktivitäten legitimerweise als solche auch bezeichnet werden können, wenn sie autotelische Erlebnisse begünstigend hervorrufen (können).

Was „autotelisches Erleben“ war, blieb fürs Erste also vage und bedurfte der weiteren Forschung. Daher fragte Csikszentmihalyi nach der Struktur solche Aktivitäten: Orientiert an Roger Caillois' vier zentralen Bedürfnissen (vgl. Caillois, 1958 bzw. Kap. 3.4), auf die später entsprechend eingegangen wird, hatte Csikszentmihalyi zum Ziel, ein eigenes Kategorisierungssystem zu entwickeln. Dafür stellten er und sein Forschungsteam eine Liste mit achtzehn Aktivitäten auf, die sechs Gruppen (Kletterer, Komponisten, Tänzer, Schachspieler, Schachspielerinnen, Basketballspieler zu je 22 bis 40 Teilnehmern bzw. 22 Teilnehmerinnen) vorgelegt wurden. Diese sollten bewerten, welche Tätigkeiten der Liste (wie z.B. ein mathematisches Problem lösen, ein Rennen mitmachen, zu schnell fahren, etc.) ähnliche Gefühle hervorrufen wie die von ihnen angegebene (für diese Forschung referenzielle) Hauptaktivität. Die achtzehn Items wurden geclustert und in fünf Kategorien (Freundschaft und Entspannung, Risiko und Zufall, Problemlösen, Wettbewerb, Kreativer Bereich) subsummiert. Mittels parametrischer Verfahren (Faktorenanalyse, t-Tests) konnte ermittelt werden, dass speziell der kreative Bereich und das Problemlösen deutliche gruppenübergreifende Übereinstimmungen ergaben:

Die grundlegende Ähnlichkeit dieser autotelischen Aktivitäten besteht also unabhängig von ihren formalen Unterschieden darin, daß sie alle den Ausübenden ein Gefühl des Entdeckens, des Erkundens und Problemlösens geben – mit anderen Worten: ein Gefühl der Neuheit und Herausforderung. (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 52)

Die Ergebnisse implizierten, dass kreative und kompetitive Tätigkeiten eine stärkere intrinsische Belohnung erwarten lassen als z.B. routinegeplagte oder repetitive. Es kann gesagt werden, dass ein bestimmtes Verhältnis zwischen Vorhersagbarkeit und Unvorhersagbar-

keit gegeben sein muss. Zudem ist das Ergebnis ungewiss und „der Handelnde bleibt potenziell die steuernde Instanz“ (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 56).

2.4.3 Rückkehr zur qualitativen Forschung und die ESM

Mit den Ergebnissen der Fragebögen als Basis interviewte Csikszentmihalyi Kletterer, Tänzer und Chirurgen in umfassender Weise und konstruierte sodann das theoretische Modell, welches im nächsten Kapitel vorgestellt wird. Um die Theorie zu festigen, entwickelte er die Erhebungsmethode der ESM (experience sampling method). „Diese Technik [...] arbeitet so, daß bestimmte Individuen eine Woche lang ein elektronisches Gerät tragen und daß sie, immer wenn dieses Gerät summt, aufschreiben, was sie denken und was sie fühlen.“ (Csikszentmihalyi, 2010b, S. 17). Das Gerät summt etwa acht Mal täglich, nachdem ein Signal von einem Radiosender gesendet wurde. Ihre Aufzeichnungen erfolgen auf Vordrucken, die offene Fragen und numerische Skalen beinhalten, die beispielsweise von „sehr glücklich“ bis „sehr traurig“ reichen. Die TeilnehmerInnen geben an, was sie tun, wo sie sind usw. Letztlich ergeben diese Querschnitte ein breites Informationsspektrum, bei dem aber nur schwierig bestimmbar ist, ob sich eine Person im flow befindet. Kritisch muss daher angemerkt werden, wie Csikszentmihalyi (2010b, S. 209) selbst schreibt, dass der flow-Zustand vorab eingegrenzt wurde: „Als flow-Zustand wurde definiert, wenn die Anzahl der Herausforderungen und Fähigkeiten über dem Durchschnitt dieser Woche lag.“ Bei dieser Methode wird daher nicht getestet oder verfestigt, was flow ist, sondern wie oft, wie lange und unter welchen Umständen eine vorab definierte Größe auftritt.

2.5 Das theoretische Modell: Die voraussetzenden Strukturen von flow-Aktivitäten

2.5.1 Die „flow-Tätigkeit“

Prinzipiell kann bei allen Tätigkeiten „flow“ hervorgerufen werden (vgl. Csikszentmihalyi, 2010a, S. 75). Bestimmte Faktoren können zur Entstehung eines solchen Zustands jedoch in besonderer Weise beitragen. Dies lässt sich schon daran erkennen, dass in „Spielen, Kunst, Ritualen“ das Fließen in besonderer Weise auftritt, sodass beinahe angenommen werden kann, diese Tätigkeiten seien ausschließlich für diesen Zweck geschaffen worden, wie Csikszentmihalyi ebenda mutmaßt. Zudem erwähnt er an anderer Stelle (2010a,

S. 42f), dass wahrscheinlich bei allen Tätigkeiten, die der Mensch ausführt, Spaß an der Sache gewonnen werden kann, sich einige Formen aber besser eignen als andere.

Auf der Suche nach den passenden Voraussetzungen bei Aktivitäten, die auf das Fließen abzielen, wurde festgestellt (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 75), dass die „Handlungsanforderungen bzw. Möglichkeiten der Situation mit den Fähigkeiten der Person im Gleichgewicht stehen“ müssen. Das unten abgebildete Modell beruht auf dem Axiom, dass sich der Akteur der endlichen Möglichkeiten und gleichzeitig seiner Fähigkeiten bewusst ist.

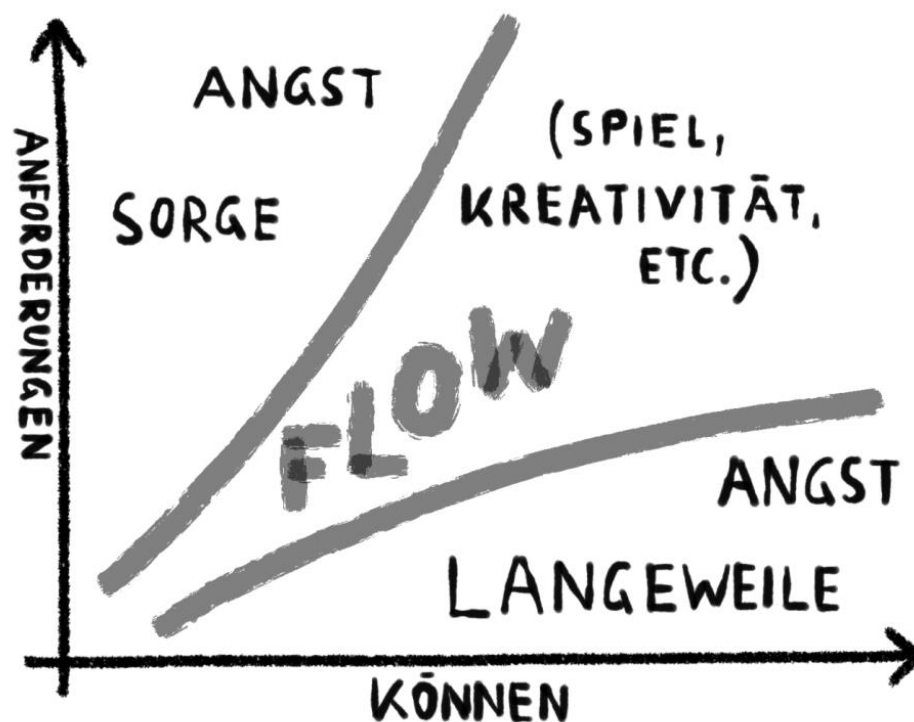


ABB. 2: DAS URSPRÜNGLICHE MODELL DES FLOW-ZUSTANDS (NACH CSIKSZENTMIHALYI, 2010A, S. 75).

Erzeugen die Anforderungen an den Handelnden ein innerpsychisches Szenario der Angst, weil die Tätigkeit nicht erfolgreich (im Sinne des Bewegungsziels) vollführt werden kann, wird der flow-Zustand nicht erreicht: Überforderung ist das Resultat. Ebenso sind zu geringe Anforderungen nicht „flow-adäquat“, weil sie konsequenterweise zur Unterforderung führen:

„Flow wird dann erreicht, wenn wir ein Gleichgewicht zwischen Handlungsmöglichkeiten einerseits und unseren Fähigkeiten andererseits wahrnehmen.“ (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 76)

Die beiden diagonalen Linien können hierbei als Schwellen des Eintretens in den „flow“ betrachtet werden, was graphisch einen Korridor ergibt, der in der Realität jedoch relativ eng zu sein scheint, da, wie noch gezeigt wird, viele Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Zudem gilt es zu beachten (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 157), dass die Balance zwischen Anforderungen und Können nicht schon gleichgesetzt werden kann mit flow. Rheinberg und Vollmeyer verweisen auf den Aufgabenkontext, bei dem entscheidend ist, ob eine Handlung für den Akteur relevante Folgen hat oder nicht. Die Frage der persönlichen Motivation spielt hierin eine Rolle, die noch zu beachten sein wird. Zudem weisen Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 158) auf den „systematischen Einfluss individueller Unterschiede“ hin.

Der große Kritikpunkt an diesem Modell ist, dass sowohl die Herausforderungen der Tätigkeiten als auch die Möglichkeiten des Einzelnen schwer zu messen sind. Diese beiden Gegebenheiten werden bei vielen Tätigkeiten subjektiv wahrgenommen und führen daher intuitiv zum flow. Bei Sportarten wie Klettern oder Laufen könnte anhand von Zeiten oder Schwierigkeitsgraden und entsprechenden Leistungstests ein objektivierbares Schema entwickelt werden; beim Schachspiel, in der beruflichen Arbeit oder sonstigen Tätigkeiten kann sich dies als unmöglich erweisen. Nicht zuletzt deswegen merkt Csikszentmihalyi (2010a, S. 79) an, dass die Schwellen zum Eintritt in den flow-Zustand individuell sind und daher nur einen illustrativen Wert haben können. Die Relativierung solcher objektiven Darstellungen (vgl. Abb. 2) ist durch die Aussage gesteigert, dass es für die handelnde Person entscheidend ist, sich seine Umwelt an die eigenen Fähigkeiten anpassen zu können. Hier sind Künstler und religiöse Praktiker zu nennen, die unabhängig von den Umweltbedingungen dazu in der Lage sind, kognitive Techniken anzuwenden, um „flow“ zu erleben (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 79f).

In späteren Werken nahm Csikszentmihalyi (1991, 1997) eine Revision dieser Abbildung vor. Diese berücksichtigte die Befunde, dass bei niedriger Herausforderung kein flow auftritt. Zudem hat Rheinberg (2006, S. 348) darauf hingewiesen, dass auch das unten abgebildete Schema (Abb. 3) nicht vollends befriedigen kann und andere Autoren (z.B. Massimini & Carli., 1991) weitere Modifikationen vorgenommen haben und beispielsweise das Oktanten-Modell konzipiert haben. Nichtsdestotrotz eliminiert die von Csikszentmihalyi modifizierte Version das Problem, dass bei komplexen Aktivitäten wie

bestimmten Sportarten oder dem Musizieren bei geringen Fähigkeiten und geringen Anforderungen flow nur sehr unwahrscheinlich zu Stande kommt. Rheinberg (2006, S. 348) meint, dass „bei solchen und anderen komplexen Aktivitäten erst die notwendigen Basisoperationen automatisiert werden“, und denkt dabei an das Geklimper eines Klaviernovizen oder die vielen Versuche, das erste Mal auf einem Surfbrett stehen bleiben zu können.

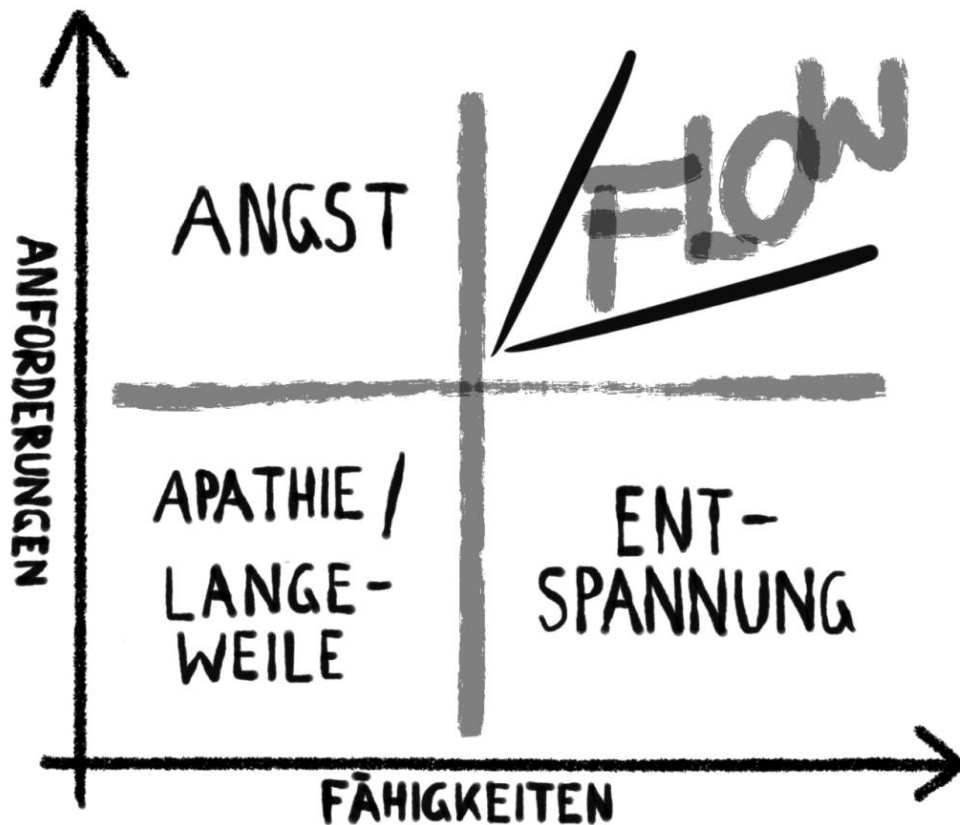


ABB. 3: DIE MODELLREVISION DES FLOW-ZUSTANDS (MODIFIZIERT N. CSIKSZENTMIHALYI 1991; CSIKSZENTMIHALYI, 1997).

Faktoren, die flow begünstigen, und Voraussetzungen, die vorherrschen müssen, sagen noch nicht in geeigneter Weise aus, welche Situationen flow grundsätzlich verhindern können. Dabei gilt, dass solche negativen Einflüsse schwierig zu überwinden sind, da sie gesamtgesellschaftliche Strukturen betreffen. Csikszentmihalyi geht davon aus, dass Menschen auf intrinsische Belohnungen leichter ansprechen, wenn die äußeren Bedürfnisse erfüllt sind. In neueren sozialphilosophischen Schriften sind diese Art von Voraussetzungen ausführlich dargelegt worden: Während John Rawls eine Liste von Grundgütern vorgestellt hat, welche ein rationales Individuum zur Verfügung haben muss, um ein gutes

Leben zu verwirklichen, und Marta Nussbaum verschiedene Grundbefähigungen vorgelegt hat, welche die Lebensqualität des Einzelnen bewerten, geben Skidelsky und Skidelsky (2013, S. 201) Basisgüter an, welche das gute Leben an sich ausmachen. Allen Ansätzen ist gleich, dass sie Voraussetzungen wie z.B. Gesundheit und Sicherheit ausweisen, damit ein Mensch glücklich leben kann. Auch die Hierarchie der Bedürfnisse nach Maslow (vgl. Kap. 4.1.5) sieht die Grundlagen für Selbstverwirklichung in der Befriedigung von niederen sozialen und physiologischen Bedürfnissen. Csikszentmihalyi (2010a, S. 223) verweist aber auf den Fehlschluss, dass „seelische Gesundheit oder Glück einfach gleichbedeutend sei mit einer passiven Anpassung an soziale Anforderungen.“ Die allgemeine politische und ökonomische Tendenz einer rationalen Kosten/Nutzen-Rechnung von Produktionen, Institutionen und Verhaltenskontrolle sieht er dabei äußerst kritisch. Der Begriff der „Freizeit“ wird oft anstelle der tatsächlich empfundenen Freude als Indikator für Wohlergehen und Zufriedenheit herangezogen. Soll der Trend zur Mechanisierung des Lebens umgekehrt – und damit die soziale Entfremdung und das individuelle Sinn-Vakuum reduziert – werden, so muß der erste Schritt die Anerkennung der Tatsache sein, daß es so etwas wie positive Freude gibt.“ (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 224). Diesen Appell an Politik, Wirtschaft und letztlich auch die Pädagogik bringt er nochmals ganz gezielt auf den Punkt (2010a, S. 226): „Die Befriedigung von Grundbedürfnissen mag eine Voraussetzung für das Erleben von Freude sein, verschafft aber selber noch kein Gefühl der Erfüllung.“

Wie Freude bzw. Glück und flow zusammenhängen, wird in Kap. 3.3 ausgeführt werden; festgehalten sei an dieser Stelle, dass intrinsische Belohnungen äußerer Bedingungen bedürfen; auch aktive negative Zustände in der Gesellschaft dürfen nicht wirken:

Zwei Begriffe, die gesellschaftliche Krankheitszustände beschreiben, passen auch auf die Bedingungen, die flow zur schwierigen Erfahrung machen: Anomie und Entfremdung. Anomie – wörtlich: Mangel an Regeln – ist der [...] Zustand, bei dem die Verhaltensnormen verwischt wurden. [...] Entfremdung ist in vielerlei Hinsicht das Gegenteil: Es handelt sich um einen Zustand, bei dem die Menschen von dem Gesellschaftssystem gezwungen werden, sich gegen ihre Ziele zu verhalten. (Csikszentmihalyi, 2010b, S. 121)

Csikszentmihalyi stellt dabei eine interessante Analogie her, die uns auffordert, nochmals einen Blick auf Abb. 3 zu werfen: „Auf individueller Ebene entspricht Anomie der Unsi-

cherheit⁹ und Entfremdung der Langeweile.“ (Dem Aspekt des Spiels, welcher in dieser Abbildung im flow-Korridor aufscheint, ist ein eigenständiges Kapitel in dieser Arbeit gewidmet. Im Besonderen ist auf Abschnitt 3.4.5 hinzuweisen, in welchem aus Sicht des Spiels auf flow-Tätigkeiten im Allgemeinen rückgeblickt wird.) Zu den angesprochenen sozioökonomischen Bedingungen ist zudem auszusagen (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 41), dass sich der Mensch „erst dann mit Selbstverwirklichung befassen kann, wenn seine unmittelbaren Bedürfnisse wie Sicherheit, Wertschätzung usw. befriedigt sind.“

2.5.2 Die „flow-Persönlichkeit“

Die weiter oben genannten interindividuellen Unterschiede sind neben der Art der Tätigkeit und der Umweltbedingungen auch auf die Persönlichkeit des Einzelnen zurückzuführen:

Eine autotelische Person ist jemand, der fähig ist, an dem, was er tut, Spaß zu finden, unabhängig davon, ob er dafür äußere Belohnungen erhält. Im allgemeinen¹⁰ hängt das Ausmaß intrinsischer Freude von der Struktur der betreffenden Tätigkeit ab. Aber es scheint auch so zu sein, daß einige Leute sogar an weniger autotelischen Tätigkeiten Spaß finden [...]. Wir können daher annehmen, daß es tatsächlich eine autotelische Persönlichkeitsvariable gibt, welche von der autotelischen Struktur der Aktivität unabhängig ist. (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 44)

Auch wenn sich in diesem Bereich Forschungsdefizite auftun, kann zur zitierten Persönlichkeitsvariable gesagt werden, dass vermutlich Alter, Geschlecht und Schichtzugehörigkeit eine Rolle spielen. In einer Untersuchung (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 41) „zeichnete sich tendenziell über alle Gruppen ab, daß Alter, weibliches Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund und Bildungsniveau positiv mit der Wertschätzung intrinsischer Belohnung zusammenhängen.“ Die Gründe für diese Zusammenhänge erklärt er mit der „Bedürfnispyramide“ von Abraham Maslow, die in dieser Arbeit in Kap. 4 dargestellt und eingehend bearbeitet wird.

⁹ Anm.: Csikszentmihalyi setzt hier „Sorge“ mit „Unsicherheit“ gleich.

¹⁰ Anm.: Die zitierten Passagen aus Csikszentmihalyis Büchern entstammen zwar neueren Auflagen, wurden aber nicht in die neue Rechtschreibung überführt. So ist „daß“ oder auch „im allgemeinen“ des Öfteren zu lesen; dies wurde originalgetreu übernommen.

Ausgehend von den begünstigenden Faktoren, die oben genannt wurden, und der Erfüllung der äußeren Begebenheiten, wie bereits erörtert wurde, bleibt die Frage offen, ob alle Menschen das gleiche Potenzial haben, flow herbeizurufen, zu steuern bzw. schlichtweg zu erleben. Es ist zu lesen (Csikszentmihalyi, 1991, S. 45), dass angeborene Eigenschaften einen wichtigen Faktor darstellen, aber die Fähigkeit, flow zu erleben, „läßt sich sicher auch erlernen.“

Csikszentmihalyi (2010b, S. 118f) geht davon aus, dass Schizophrenie, Konzentrationsstörungen und andere psychische Krankheitsbilder einzelne Menschen grundsätzlich daran hindern, dieses Fluss-Phänomen zu erleben. Als gemeinsamen Hauptgrund führt er hier an, dass sich solche Menschen nicht in geeignetem Maß konzentrieren können. Bei übertriebener Schüchternheit und Egozentrik fehlt hingegen die „Flexibilität“ in der Aufmerksamkeit, die, wie noch zu zeigen sein wird, eine Voraussetzung für das Erleben des flow darstellt.

Damit kann gesagt werden, dass es sowohl pathologische als auch charakterliche Hinderungsgründe gibt, die flow verhindern. Wichtig ist aber zu bedenken, dass „autotelisch“ als Persönlichkeitscharakteristikum nur jenen Menschen zugeschrieben werden kann, welche vornehmlich Tätigkeiten ausüben, die sie um ihrer selbst willen tun. Es sind „Menschen [...], die fast all ihr Tun als in sich wichtig und wertvoll empfinden.“ (Csikszentmihalyi, 1999, S. 154).

Csikszentmihalyi legt dar (1999, S. 155), dass autotelische Menschen natürlich auch Dinge tun müssen, die ihnen kein Vergnügen bereiten. Im Großen und Ganzen stellen sie sich im Leben aber mehr und größeren Herausforderungen (bei entsprechenden Fähigkeiten) als andere Menschen und tauchen so in den „Strom des Lebens“ ein. Das macht sie „autonom und unabhängiger“ wie Csikszentmihalyi schreibt. In einer Studie (1999, S. 155-161) wurden 50 hochbegabte autotelische Jugendliche nicht-autotelischen Jugendlichen gegenübergestellt.¹¹ Die Forschung ergab, dass die autotelischen Teenager mehr Zeit mit Lernen, Sport und Hobbys verbrachten, während die andere Gruppe in etwa die doppelte Zeit vor dem Fernseher verbrachte. Daraus folgert Csikszentmihalyi, dass das Charakteristikum

¹¹ Anm.: Ob die SchülerInnen autotelisch oder nicht-autotelisch sind, wurde vorab gesondert eruiert.

„autotelisch“ mit der Frage zusammenhängt, was Menschen mit sich und ihrer Lebenszeit anfangen. Dahingehend kann gesagt werden, dass passive Gestaltung des Alltags und der Unterhaltung kaum Gelegenheit bietet um in flow zu kommen; bzw.:

Das Erleben von flow lernt man, indem man an Aktivitäten teilnimmt, die eher dazu geeignet sind, flow zu bieten, etwa durch geistige Anstrengung und aktiv verbrachte Freizeit. (Csikszentmihalyi, 1999, S. 157)

Die zuletzt behandelte Thematik lautete: Welche Persönlichkeit erlebt (mehr) flow? Die Folgefrage lautet: Steigt mit dem flow auch die Erlebnisqualität? Csikszentmihalyi beantwortet diese Frage eindeutig mit „ja“ und begründet dies mit einer Studie (Csikszentmihalyi, 1999, S. 157), welche an 404 US-amerikanischen Jugendlichen durchgeführt wurde. Diese wurden erneut vorab in eine autotelische und eine nicht-autotelische Gruppe unterteilt. Sie bekamen jeweils Fragen zur Konzentration, Selbstachtung, etc. bei der Ausübung von produktiven Tätigkeiten und von aktiven Freizeittätigkeiten gestellt. Die Ergebnisse waren eindeutig: Autotelische Jugendliche konzentrieren sich besser, haben bei der Ausübung von diesen Tätigkeiten mehr Freude, eine höhere Selbstachtung und sehen darin mehr Bedeutung für ihre Zukunft. Mit einem Wort: Die Erlebnisqualität (als Metakriterium) ist bei autotelischen Jugendlichen besser. Angemerkt sei lediglich, dass die Kategorie „Glück“ in beiden Gruppen keinen signifikanten Unterschied ergeben hat. Csikszentmihalyi interpretiert dieses Ergebnis mit der infiniten Vorstellung von Glück und einem Zweckoptimismus der Probanden für ihr eigenes Leben:

Manche Menschen behaupten, sie seien ‚glücklich‘, selbst wenn ihnen ihr Beruf nicht gefällt, wenn sie so gut wie kein Familienleben haben [...]. Aber wenn man nicht sagen kann, daß man wenigstens ein bisschen glücklich ist – was hat es dann für einen Sinn weiterzumachen? (Csikszentmihalyi, 1999, S. 160)

Aus dieser Studie lässt sich noch ein letztes Forschungsergebnis destillieren: Autotelische Menschen verbringen deutlich mehr Zeit mit sozialer Interaktion innerhalb der Familie. Csikszentmihalyi plädiert dafür, dass die Menschen lernen müssen, alltäglichen Dingen und Abläufen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und aktiver zu werden.

Zuletzt sei noch auf neurophysiologische Untersuchungen hingewiesen (Csikszentmihalyi, 1991, S. 385), die nahelegen, dass es Menschen gibt, die sich effizienter konzentrieren

können als andere. Diese Fähigkeit sich bei geringer Anstrengung konzentrieren zu können, könnte ein Kennzeichen autotelischer Persönlichkeiten sein.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich – freilich nur als interpretatorische Konsequenz – Implikationen für den Schulsport treffen, wie sie in Kapitel 5 dieser Arbeit angedeutet sind und im Epilog ein Resümee finden.

2.6 Elemente des flow-Erlebnisses

Dieses Teilkapitel orientiert sich an den von Csikszentmihalyi (vgl. Csikszentmihalyi, 2010a, S. 61-74; Csikszentmihalyi, 1995, S. 235-247) ausgearbeiteten Elementen von flow-Erlebnissen, welche er aus vielen Interviews extrahierte. Die Anzahl variiert in der Literatur, was der Entwicklung und Vervollständigung der Theorie im Lauf der Zeit geschuldet ist. Auf den folgenden Seiten findet sich eine Auswahl dieser Elemente durch den Verfasser dieser Diplomarbeit. Ausgewählte Aspekte dieser Merkmale werden im dritten, vierten und sechsten Kapitel dieser Arbeit durch philosophische, psychologische und religiöse Überlegungen im Umfeld der Theorie erklärt, um dem Leser ein erweitertes Verständnis dieser Begriffe vermitteln zu können.

2.6.1 Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein

Das vielleicht deutlichste Anzeichen von flow ist das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein. Ein Mensch im flow-Zustand hat keine dualistische Perspektive: Er ist sich zwar seiner Handlungen bewußt, nicht aber sich selbst. (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 61)

Csikszentmihalyi meint damit, dass die Handlung „wie von selbst“ vollzogen wird. Pointiert formuliert bedeutet dies, dass nicht mehr gesagt wird „ich laufe“, sondern „es läuft mit mir“ und dabei das „Ich“ genaugenommen noch ausgespart werden muss bzw. im „es“ aufgeht, wenn man der Kohärenz der flow-Theorie folgt (vgl. die Kapitel 2.6.3 und 3.2 zur Selbstvergessenheit bzw. dem Selbst). Das „Es“ ist dabei das Fließen (flow) der Tätigkeit selbst. Durch die Grenzen der Sprache kann nicht weiter ausgedrückt werden, was es mit der letztlich unverfügbaren Qualität und Realität des „flow“ auf sich hat. Das „Ich“ darf eben schon sprachlich nicht getrennt sein von der Tätigkeit. In der Literatur (vgl. Csikszentmihalyi, 2010a; Csikszentmihalyi, 1995) finden sich einige exzerpierte

Passagen von Interviews mit Kletterern, Komponisten, Eiskunstläufern u.v.m, welche den Zustand auf diese Weise verbalisieren:

TAB. 1: BESCHREIBUNGEN DES FLOW-ERLEBNISSES VON AUSGEWÄHLTEN INTERVIEWS

„Meine Hand scheint mir nicht zu gehören, und ich habe nichts mit dem zu tun, was geschieht. [...] Es fließt wie von selbst heraus.“	Csikszentmihalyi, 1995, S. 241
„Es ist fast so als ob man nicht mehr denken müßte. Alles läuft ganz automatisch, ohne daß man darüber nachdenkt...als ob man den Autopilot eingestellt hätte und an nichts mehr denken müßte.“	Csikszentmihalyi, 1995, S. 242
„Man ist dermaßen in der Tätigkeit ‚drinnen‘, daß einem kein von der unmittelbaren Tätigkeit unabhängiges ‚Ich‘ in den Sinn kommt... Man sieht sich selbst nicht getrennt von dem, was man tut.“	Csikszentmihalyi, 2010a, S. 63

Quelle: Vgl. Csikszentmihalyi (2010a, 1995)

Auf die Unterscheidung zwischen Ich und Selbst, wie sie beispielsweise Thies (2005, S. 43-55) darlegt und später noch genauer beschrieben wird, sei an dieser Stelle hingewiesen: Die Passage „getrennt sein von sich selbst“ bedeutet freilich nicht, dass der Akteur nicht mehr über seiner Handlungen bestimmungsfähig ist; vielmehr geht am Endpunkt der geistig-konzentrierten Aktivität die Selbstwahrnehmung (scheinbar paradoxerweise) in eine selbstvollziehende Passivität (Selbstvergessenheit) über (Csikszentmihalyi, 1995, S. 241). Die Verschmelzung von Bewusstsein und Handlung bringt keine dualistische Perspektive ein, wie Csikszentmihalyi (2010a, S. 61) schreibt: Ein Mensch im flow-Zustand „ist sich zwar seiner Handlungen bewußt, nicht aber seiner selbst.“

2.6.2 Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein beschränktes Stimulusfeld

Csikszentmihalyi erklärt (2010a, S. 64), dass einer der entscheidenden Faktoren bei der Konzentration auf eine Tätigkeit das Identifizieren und Ausschalten von möglichen Störquellen ist. In diesem Zusammenhang wird genauer zu fragen sein, was es mit Konzentration als Gedächtnisleistung auf sich hat (vgl. Kap. 4.2). Ebenfalls als Vorschau (für Kap. 3.4) sei hier angemerkt, dass das Spiel ein geeignetes Setting zur Konzentrierung darstellt.

Im Fall von Spielen definieren die Regeln die relevanten Stimuli und schließen alles andere als irrelevant aus. Aber Regeln allein genügen nicht immer um eine Person ganz ins Spiel zu ziehen. Es kommt die Struktur des Spiels hinzu, welche weitere motivationale Elemente liefert. (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 65)

Die hier erwähnten Begriffe Spiel und Motivation werden in späteren Kapiteln dieser Arbeit gesondert und differenziert behandelt. Csikszentmihalyi geht in diesem Zusammenhang darauf ein, dass eine Wettbewerbssituation für viele Menschen eine besondere Anreizsituation bietet. Hier ist zwar einerseits (auch mit Blick auf die pädagogischen Implikationen der Theorie für den Schulsport; Kap. 6) eine Chance für das Erleben von „flow“ eröffnet, allerdings macht dieses Element „aber auch anfälliger für das Eindringen ‚äußerer Realität‘“, was wiederum im Sinne der Konzentration vermieden werden sollte. Speziell im beruflichen Alltag sind extrinsische Anreizsysteme (v.a. Bezahlung) Hindernisgründe für das vollkommene und langfristige Aufgehen in einer Tätigkeit als solcher. Csikszentmihalyi nennt hier (2010a, S. 162) demgegenüber Chirurgen als „bestes Beispiel“ dafür, dass zunächst äußere Anreize wie „soziale Beachtung, Prestige und Geld“ zur Berufswahl motivieren können.¹² Nach eingehenden qualitativen Untersuchungen steht für ihn jedoch fest (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 163): „Aber Chirurgen gehen vor allem deshalb beinahe völlig in ihrer Arbeit auf, weil sie an der Tätigkeit selber Freude haben.“

Die Begründung für diesen Schluss exzerpiert er aus den Antworten einer empirischen Analyse, wonach die Chirurgen von der Genauigkeit und Konzentration sprechen, die notwendigerweise aufzubringen sind, um die Aufgabe medizinisch erfolgreich lösen zu können. Auf diese Weise können sich auch Chirurgen in eine Operation derart vertiefen, dass sie dabei das Fließen erleben.

2.6.3 Selbstvergessenheit

Apriorisch müsste an diesem Punkt notwendigerweise nach einem adäquaten Verständnis vom „Selbst“ des Menschen gefragt werden. Ebenso wäre zur genaueren Betrachtung eine Unterscheidung zwischen Ich und Selbst zielführend, da diese Begriffe prinzipiell nicht

¹² Anm.: Csikszentmihalyi gibt in diesem Kapitel an, dass aus 21 Befragten in hoher Übereinstimmung die im Fließtext genannten Faktoren nicht angegeben wurden. Dennoch unterstellt er der Berufsgruppe der Chirurgen bei der Berufswahl diese Faktoren stärker als angegeben mitberücksichtigt zu haben und bezeichnet die Antworten als „ideologisch“.

synonym verwendet werden können. Diese Aspekte werden im dritten Kapitel dieser Arbeit tiefergehend bearbeitet (vgl. Kap. 3.2). Was darüber hinaus die Negation des Selbst (Selbstlosigkeit) bedeutet, stellt sich als diffiziler Begriff dar und wäre ebenfalls gesondert zu behandeln. An dieser Stelle soll aber im Besonderen Csikszentmihalyis Zugang (2010a, S. 66), der auf die flow-Theorie zentriert ist, repliziert werden: „Nimmt eine Aktivität jemanden gefangen, werden ‚selbstische‘ Betrachtungen irrelevant.“ Damit meint er die sogenannte „Selbstvergessenheit“, die ihm verschiedentlich auch unter „Verlußt des Bewußtseins seiner selbst“, „Transzendieren der Individualität“ oder „Selbst-Transzendenz“ (Csikszentmihalyi, 1995, S. 244) in der Literatur begegnet sind. Nachdem Csikszentmihalyi nach eigenen Angaben nicht behavioristisch¹³ denkt, wird klar, dass das folgende Zitat in einem größeren Zusammenhang gelesen werden muss:

Was gewöhnlich im flow verlorengeht, ist nicht die Bewußtheit des eigenen Körpers oder der Körperfunktionen, sondern lediglich das Selbst-Konstrukt, die vermittelnde Größe, welche wir zwischen Stimulus und Reaktion einzuschieben lernen. (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 67)

Der Verlust oder besser ausgedrückt die vorübergehende Vergessenheit des Selbst wurde auch auf neurologischer Ebene nachgewiesen. Im Artikel „When the Brain Loses it's Self“ beschreiben Goldberg, Harel und Malach (2006), dass sich das Ich unter bestimmten Bedingungen verflüchtigt. Das von ihnen konzipierte Experiment wurde mittels fMRI¹⁴ durchgeführt und gestaltete sich folgendermaßen: Testpersonen mussten zweimal Spielkarten bewerten. Das eine Mal wurde danach gefragt, ob Tiere abgebildet sind, das andere Mal ob die Bilder auf emotionaler Ebene etwas auslösten. Das Ziel bestand dabei darin, zu überprüfen ob bei visueller Wahrnehmung und/ oder Introspektion das Ich ausgeblendet wird: „The aim of this fMRI study was to directly compare, during the same scan, self-

¹³ Anm.: Csikszentmihalyi (2010a, S. 27) bezeichnet den Behaviorismus und den klinischen Ansatz zur Verhaltensklärung der Psychoanalyse als „unbefriedigend reduktionistisch“; dies gilt für ihn vor allem wenn sie sich mit jenen Arten von Verhalten befassen, die am „wenigsten vorhersagbar sind: Kreativität, Religion, und die Freude des Menschen an komplexen Tätigkeiten.“ Das Selbst-Konstrukt muss hier als ein Konstruieren des Selbst durch Erinnerungen, Ziele, Wünsche, etc. verstanden werden, wie in Kap. 3.2 noch dargelegt wird.

¹⁴ Anm.: Das fMRI ist ein bildgebendes Verfahren, bei dem neurophysiologische Vorgänge bildlich dargestellt werden können. Der Begriff fMRI (englisch: functional resonance imaging) wird im Deutschen mit fMRT abgekürzt und heißt funktionelle Magnetresonanztomographie.

related processes with highly engaging sensory processes.“ Die Antwort, die sie darauf bekommen haben, war deutlich:

Our results show a clear segregation between regions engaged during self-related introspective processes and cortical regions involved in sensorimotor processing. Furthermore, self-related regions were inhibited during sensorimotor processing. (Goldberg, Harel & Malach, 2006)

Diese Unterschiede in den Ergebnissen beziehen sich darauf, dass im präfrontalen Cortex (wo das Ich nach derzeitigem Forschungsstand neuronal situiert ist) eine schwache Aktivität zu verzeichnen war, wenn der visuelle Cortex angeregt wurde, wie das beim Betrachten von Bildern geschehen ist. Demgegenüber konnte ein hohes Maß („high level“) an Selbstbewusstsein bei den ProbandInnen festgestellt werden, als die Aufgabe mit der emotionalen Introspektion gekoppelt war. Als das Design dahingehend verändert wurde, dass mehr Bilder in gleicher Zeit gezeigt wurden, konnte eine noch geringere Aktivität des neuronalen Ichs gemessen werden. Die Conclusio des Forschungsteams lautet, dass das Ich und Sinneswahrnehmungen offenbar in Konkurrenz stehen und es Nachweise gibt, dass der Mensch sein Selbst (temporär) verlieren kann.

Dieser Nachweis einer Selbstvergessenheit darf aber nicht als Unkonzentriertheit gedeutet werden. Csikszentmihalyi schreibt (1995, S. 244f), dass in diesem Zustand das Gegenteil der Fall ist, denn „wer sich seiner selbst weniger bewusst ist, kann mehr Energie auf sein Handeln lenken. Der selbstvergessene Felskletterer kann sich intensiver auf den Fels, die erforderlichen Bewegungen und die Wetterbedingungen konzentrieren.“ Solch eine Situation darf berechtigterweise als „paradox“ bezeichnet werden.

2.6.4 Verändertes Zeitgefühl

Another common feature of flow experiences is a ‚distorted‘ sense of time. When consciousness is fully active and ordered, hours seem to pass by in minutes, and occasionally a few seconds stretch out into what seems to be an infinity. The clock no longer serves as a good analog of the temporal quality of experience. (Csikszentmihalyi, 1988, S. 33)

Nachdem „Zeit“ dem Menschen nur in fließender Form widerfährt, müsste dieses Element korrigiert „veränderte Wahrnehmung des Vergehens von Zeit“ heißen. An anderer Stelle

(1991, S. 47) bezeichnet Csikszentmihalyi dieses Element auch als „verzerrten Zeitsinn“. Er weist, wie oben im Zitat deutlich wurde, (vgl. auch Csikszentmihalyi, 1995) auf die mechanische Zeiteinteilung im Alltag hin. Er erachtet dies sogar als Problem für das Auftreten von flow, weil oftmals im schulischen Alltag oder in der Arbeitswelt fixe Zeitzonen den Verlust von höchster Aufmerksamkeit an oder Vertiefung in eine Sache bedeuten. Dass Menschen in diesen abgesteckten Zeiträumen denken und handeln sollen, erscheint äußerst kontraindizierend für die menschliche Wahrnehmung von Zeit. Daher meint Csikszentmihalyi (1995, S. 245), dass im flow „das Zeitgefühl wieder zu einem natürlichen Bestandteil des Gesamterlebens“ wird. Vielfach zitiert er Interviewte, die erklären, dass „Stunden wie Minuten erscheinen können“ oder Ähnliches. Nachdem viele Probanden in Interviews solche und ähnliche Formulierungen getroffen haben, spricht Csikszentmihalyi diesem Charakteristikum den stärksten Indikator für das Erleben von flow zu: „Die zuverlässigste Verallgemeinerung [...] lautet, daß bei einer flow-Erfahrung das Zeitgefühl nur wenig Beziehung zum tatsächlichen Verstreichen der Zeit hat, die mit durch die Uhr auferlegten Konventionen gemessen wird.“ (2010b, S. 96). Auch Ikuya Sato – auf die Erkenntnisse Csikszentmihalyis rekurrierend – bestätigt diese Erkenntnis nach Interviews mit Mitgliedern japanischer Motorradbanden (1988, S. 125):

In the state of psychological flow, one loses track of ‚time‘ in the usual sense of the word. Reflecting afterward, one cannot grasp it by means of the time sense and memory for time used in everyday life.

In diesem Sammelband (1988) betonen weitere Autoren (Allison & Duncan; Massimini & Carli; u.a.m.), dass Zeit im flow schwer fassbar („elusive“) oder einfach schneller („faster“) zu vergehen scheint. Csikszentmihalyi erläutert diesen Zustand an vielen weiteren Stellen seines Lebenswerks. Wichtig ist dabei auch die positivwertende Kategorie, die sich durch seine Interpretation auftut. So spricht er an einer Stelle davon (2000, S. 36), dass dieses veränderte Zeitempfinden druckentlastend sein kann, weil der Mensch durch den modernen Lebensstil „dauernd auf die Uhr“ schaut. Ebenso sei nochmals auf die Ressource hingewiesen, auf die Csikszentmihalyi im Kontext der Schule aufmerksam macht: Im Aufbrechen der 50‘-Einheiten könnte das Konzentrationspotential besser ausgeschöpft werden.

2.6.5 Das autotelische Wesen

Neben den beiden Elementen „Kontrolle über Handlungen und Umwelt“ und „Klare und eindeutige Rückmeldungen an die Handelnden“, deren Bedeutung Csikszentmihalyi für die Erklärung des Phänomens betont, wird noch auf den Schlüsselbegriff der hier untersuchten Theorie, die Autotelie, hingewiesen:

Mit Autotelie „ist gemeint, daß es keine Ziele oder Belohnungen zu benötigen scheint, welche außerhalb seiner selbst liegen.“ (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 72)

Das autotelische Wesen wird als das wesentlichste Element zur Beschreibung einer flow-Aktivität genannt. Csikszentmihalyi stellt hier eine Verbindung zu Huizingas und Caillois Abhandlungen über das Spiel her, welche den autotelischen Charakter spielerischer Formen des Tuns ebenso beschrieben haben. In „Flow im Sport“ (Csikszentmihalyi, 2000, S. 19) setzt er die beiden Begriffe (Autotelie und flow) sogar synonym. Kap 3.1 wird auf die Bedeutung und die philosophische Basis der Autotelie näher eingehen.

2.7 Erweiterungen und Anfragen an das Konzept

Ein übergeordneter Klärungsbedarf besteht in der Frage, wie die einzelnen Elemente funktional aufeinander zu beziehen sind (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 159). Eine Möglichkeit bietet sich mit Handlungsregulationskonzepten an, wie sie bereits erarbeitet wurden. Rheinberg und Vollmeyer (2012) verweisen auf die Ansätze von Cranach, Kalbermaten, Indermühle und Gugler (1980), Heckhausen (1987b) und Hacker (1986). So wie die Bedürfnishierarchie nach Maslow (siehe unten) hierarchisch organisiert ist, könnte dies auch für Handlungen im Allgemeinen gelten. Die genannten Autoren bringen die Konzepte mit der Aufmerksamkeitsregulation in Zusammenhang. Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 160f) erläutern anhand eines Beispiels, dass sich „[...] fast alle Elemente des Flow-Erlebens aus allgemeineren Annahmen zur Handlungsregulation ableiten lassen und so ein zusammenhängendes System ergeben.“ Hinzu kommt, dass im Anschluss an Csikszentmihalyi auch weitere Elemente in Betracht gezogen werden müssen. Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 161) beziehen sich auf Hacker (2005) und Volpert (1983), wenn sie die „Unterbrechungsfreiheit“ einer Handlung als zusätzliches Element von flow erwähnen.

Zudem nennt Rheinberg (2006, S. 348) den „Expertiseneffekt“, der besagt, dass bestimmte Tätigkeiten wie beispielsweise Musizieren erst ab einem bestimmten Grad an Expertise möglich sind. Er zieht hier auch komplexe Sportarten in Betracht und verweist dabei auf die Untersuchungen von Bieneck (1991). Csikszentmihalyi (2010a) hat dies in seiner Revision des Modells berücksichtigt, und er sieht bei geringen Fähigkeiten jedoch durchaus die Möglichkeit eines microflow-Zustands. Der Theorie folgend (Csikszentmihalyi 2010a, S. 81), ist eine grundlegende Unterscheidung zwischen der Art von flow-Erleben, die Freude bereitet, und den „einfachen, unstrukturierten Aktivitäten, die wir täglich ausüben“ zu treffen. Die zweite Form beschreibt körperliche Prozesse, welche für diverse Funktionen des Lebens und Überlebens unerlässlich sind. Dabei denkt er an physische Automatismen, aber ebenso an geistige Bewegungen des Denkens und Wahrnehmens. Das bedeutet, dass für jene Menschen, die keine flow-affine Persönlichkeit besitzen, dennoch eine basale Form dieses Zustands erfahrbar ist:

Und für viele Leute wird das flow-Erleben auf jene äußerst trivialen Formen der Kontrolle beschränkt bleiben, welche wir microflow genannt haben: Die Strukturierung von Alltagserfahrungen durch idiosynkratische Gewohnheiten des Denkens, der Bewegung, Wahrnehmung und sozialen Interaktion. (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 222)

Ein weiterer Begriff – antiflow – stammt ursprünglich von Allison M. und Duncan M. (1991, S. 139-160), die ihn im Zusammenhang mit der „Aufmerksamkeitskonzentration und –intensität“ von arbeitstätigen Frauen einbringen: Antiflow setzt dann ein, wenn sich die „Arbeiterinnen unterfordert fühlen“. Es entsteht Langeweile und diese zieht letztlich Frustration nach sich. In Abbildung 3 ist der „antiflow“ im linken unteren Quadranten anzusiedeln. Dabei sind einerseits keine besonderen Fähigkeiten durch die Akteure vorhanden und andererseits keine besonderen Anforderungen durch die Tätigkeiten gegeben.

Csikszentmihalyi (2010a, S. 200-202) weist auch auf den Entzug von flow hin. Dieser stellt sich ein, wenn die erwähnten microflow-Momente im Alltag abhandenkommen und beständiger antiflow das Leben beherrscht. Diese scheinbar „nutzlosen ‚Verhaltenssplitter‘“ (microflow) erweisen sich zwischen den als notwendig angesehenen Aktivitäten des täglichen Lebens (Untersuchungen zu Folge) als durchaus nützlich und darüber hinaus als überlebensnotwendig. Der Verlust von trivialen Aktivitäten wie Tagträumen, Spaziergehen

oder informelle Gespräche auf einer sehr niederschwellig wahrnehmbaren Stufe der Anforderungen führen zu seelischem Ungleichgewicht. Im Bereich der sozialen Deprivation wurde dies sehr umfangreich erforscht und beschrieben. Csikszentmihalyi (2010a, S. 200) untermauert dies mit Forschungsarbeiten aus den 50er und 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts (vgl. Gewirtz & Baer, 1968; Rankin, 1969). Zweifelsohne lässt sich diese These auch mit Publikationen der letzten Jahre bestätigen.

3 Philosophische Grundbegriffe und Theorien im Umfeld der Flow-Theorie

Kapitel 2.2 schließt mit dem Satz, dass selbstgenügsame Aktivitäten dem Menschsein entsprechen. Das flow-Erlebnis ist ein tiefer Ausdruck des Menschseins und artikuliert sich zumindest in den fünf nachfolgendbehandelten Themen: „Autotelie“, „Selbst und Ich“, „Glück“, „Spiel“ und „Freiheit“. Darüber hinaus könnten auch beispielsweise „Sinn“ oder „Freude“ als kategoriale Aspekte von flow behandelt werden. Aufgrund der Auswahl der genannten philosophisch bedeutsamen Grundbegriffe kann keine Vollständigkeit beansprucht werden um das anthropologische Verständnis der flow-Theorie vollends einzufangen. Jedes dieser Themen ist von einer allgemeinen Einführung zur Hinführung der für die flow-Theorie relevanten Bestandteile angeordnet. Es werden (wenn es der Autor als sinnvoll erachtet hat) kontraparadigmatische Ansätze ebenso andiskutiert. In jedem Teilkapitel finden sich aber die Auffassungen und Zugänge von Csikszentmihalyi, wenn diese aus der Primärliteratur gefiltert werden konnten.

3.1 Autotelie

3.1.1 Einführung in die Teleologie

Precht (2005, S. 191) versteht unter Teleologie die Annahme der Zielgerichtetheit eines Prozesses oder einer Handlung. In Bezug auf Erscheinungen in der Natur ist diese Denkweise plausibel nachzuvollziehen. Die Realisierung der Möglichkeit ist der Zweck des Werdens. Anzenbacher (2002, S. 104): „Die Eichel ist teleologisch so verfasst, dass sie potentiell eine Eiche ist und auch eine Eiche wird, wenn nichts dazwischenkommt.“ Diese Logik der Naturzwecke wurde in der Geschichte der Philosophie auf den Menschen und seine Handlungen übertragen, was bisweilen kritisch diskutiert wird, wie bei Anzenbacher zu lesen ist. Dennoch kann mit Precht (2005, S. 191) gesagt werden, dass Menschen grundsätzlich nach Zielen streben: „Eine solche Vorstellung findet sich im Anschluss an Aristoteles: Jedes Wesen strebt danach, des Guten nach Maßgabe seiner Kapazität teilhaftig zu werden.“ Diese Aussage ist auf die in Kap. 1 erörterten anthropologischen Grundlagen rückgebunden. Um das Gute (Sinn, Glück, flow) erreichen zu können, sind Einzelhandlungen notwendig. Diese haben in ihrer Summierung zwar das Gute im Blick, aber ebenso jeweils ein eigenes Ziel in sich. Der einer einzelnen Handlung immanente Träger dieser Zwecke wird als Entelechie (gr. telos = Ziel, Zweck; en = in; echein = haben), also In-sich-Zweck-Haben, bezeichnet (Anzenbacher, 2002, S. 101). Dabei ist inhaltlich nichts

über das Ziel bzw. den Zweck einer Handlung ausgesagt. Dass eine Handlung als Mittel eingesetzt wird, um ein Ziel zu erreichen, nennt sich Zweckrationalität (vgl. Hartmann, 1998, S. 237). Eine jede Handlung hat daher notwendigerweise ein Ziel und jedes Ziel kann nur mittels einer Handlung realisiert werden. Es gibt Handlungen, die auf etwas Äußerliches *abzielen*, und andere, die das Ziel verfolgen, um ihrer selbst willen aufrechterhalten zu werden. Eine solche Selbstreferentialität eines Telos einer Handlung nennt sich Autotelie.

3.1.2 Poiesis und Praxis bei Aristoteles und Platon

Aristoteles unterscheidet zumindest drei Arten des Tätig-seins: *theoria*, *praxis* und *poiesis*. In diesem Zusammenhang sind die Erklärungen zu den zwei letztgenannten notwendig. „Herstellen (*poiesis*) und Handeln (*praxis*) sind zweierlei.“ (NE VI, 4, 1140a 2f). Während das Herstellungswissen mit einem „Entstehen zu tun hat“ und damit das Ziel von der Handlung verschieden ist, trifft das auf die Bestimmung der „*praxis*“ nach Aristoteles nicht zu: „Denn das gute Handeln (*eupraxia*) selbst ist Ziel.“ (NE, VI, 5, 1140b 8f). In dieser Passage der nikomachischen Ethik spricht Aristoteles von moralischen Handlungen, welche sich in den Schriften der Metaphysik jedoch auf alle Tätigkeiten übertragen lassen. Der Passus MET IX, 6, 1048b 20f dient hier als Anhaltspunkt. Die Überlieferung dieser Zeilen ist im Sinnzusammenhang des neunten Buches strittig, wie in den Anmerkungen der Ausgabe von Hans Zekl (2003) zu lesen ist, aber der Tenor und die Grundaussage sind durchaus kohärent zu dem oben Gesagten: Aristoteles unterscheidet ebenda zwischen Veränderung bewirkenden und auf ein Ziel hinstrebenden Tätigkeiten (hier: eine Abmagerungskur) von „*wirkendem Tätigsein*“: „Jene¹⁵ dagegen, der das Ziel leitend innewohnt, ist eine Handlung [*praxis*].“ Zudem findet sich diese Unterscheidung auch in MET VI, 1, 1025b 25f.

„Man kann den Ursprung dieser Unterscheidung von machen (hervorbringen, *poiein*) und handeln (*prattein*) bis auf den platonischen *Charmides* zurückverfolgen.“ (Precht, 2005, S. 146). Platon lässt Sokrates dort anhand des Beispiels eines Handwerkers erklären, dass dieser nicht nur Produkte hervorbringt, die ihm selbst nützen, sondern durch den Vollzug

¹⁵ Anm.: Veränderung

des Herstellens dem Handwerker-dasein an sich gerecht zu werden versucht. Auf diese Weise können produktive Tätigkeiten, die prinzipiell auf einen Zweck ausgerichtet sind, auch Selbstzweckcharakter haben. Damit bleibt die Frage offen, ob es Handlungen gibt, die nicht *auch*, sondern *ausschließlich* Selbstzweck haben?

3.1.3 Der formallogische Aspekt der kantischen Selbstzweckformel

In der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten ist die wohl bedeutendste philosophiegeschichtliche Abhandlung des 18. Jahrhunderts zur Formallogik des Selbstzwecks enthalten. Kant legt – wie andere vor ihm – einleitend dar, dass die Wirkung einer Handlung Zweck genannt wird. Zwecke sind stets Mittel, die auf etwas Folgendes verweisen. Damit kann gesagt werden, dass alle Zwecke nur¹⁶ relativ sind.

Gesetzt aber, es gäbe etwas, dessen Dasein an sich selbst einen absoluten Wert hat, was, als Zweck an sich selbst, ein Grund bestimmter Gesetze sein könnte, so würde in ihm, und nur in ihm allein, der Grund eines möglichen kategorischen Imperativs, d.i. praktischen Gesetzes, liegen. Nun sage ich: der Mensch [...] existiert als Zweck an sich selbst. (GMS, BA 64)

Kant argumentiert hier in einem ethischen Kontext und zielt in weiterer Folge auf die sogenannte Zweck-an-sich-Formel des Kategorischen Imperativs ab. Der Aufbau seiner Argumentation folgt einer Logik, die eine grundlegende Geltung für den Begriff des Selbstzwecks besitzt: Der Mensch existiert als Zweck an sich und damit sind jene Handlungen, die auf ihn selbst weisen, absolut. Selbstreferentielle Handlungen des Menschen sind unbedingt (kategorisch), weil der Mensch einen absoluten Wert hat.

Diesen Gedanken folgend, dass der Mensch als Zweck an sich existiert und es Handlungen gibt, wodurch man dieser Mensch-sein-Konzeption gerecht wird, kann flow aufgrund seines autotelischen Charakters als eine Selbstzweck-Handlung (im nicht-moralischen Sinn) bezeichnet werden.

¹⁶ Anm.: „nur“ als wertende Kategorie ist bei Kant selbst zu lesen; vgl. GMS, BA 64.

3.1.4 Csikszentmihalyis Verständnis- und Gebrauchsweise des Begriffs Autotelie

Eine Aktivität wurde als autotelisch betrachtet (von griechisch: auto = selbst und telos = Ziel, Absicht), wenn sie vom Ausübenden zwar eine formelle und beträchtliche Energieaufwendung verlangte, ihm aber wenig oder gar keine konventionellen Belohnungen brachte. (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 29f)

Die Autotelie (als Selbstziel bzw. Selbstzweck verstanden) einer Handlung wird von der flow-Theorie nicht exklusiv beansprucht. Wie Csikszentmihalyi den Begriff verwendet, wurde in Kap. 1.5.4 angedeutet, soll hier aber genauer erörtert werden: Er versteht darunter (2010b, S. 97), dass es sich um eine „sich selbst genügende Aktivität“ handelt, die in sich lohnend ist und keine zusätzlichen Erwartungen oder Hoffnungen auf etwas außer sich schürt. Dabei macht er deutlich, dass ein- und dieselbe Tätigkeit aufgrund der Motivlage autotelisch oder exotelisch¹⁷ genannt werden kann. Dies erklärt er mit einem Beispiel: Wenn jemand Kinder unterrichtet, damit sie anständige Bürger der Gesellschaft werden, ist dies ein exotelisches Ziel; doch wenn (mit gleichen Inhalten und Methoden) aufgrund der Freude am Umgang mit Kindern gelehrt wird, trifft Autotelie zu. Die Aufmerksamkeit darf sich bei autotelischen Handlungen also nicht auf die Folgen beziehen.

Für Csikszentmihalyi (2010a, S. 97) ist jedoch klar, dass beinahe alle Handlungen eine heterotelische Komponente haben: „Die meisten Dinge, die wir tun, sind weder rein autotelisch noch rein exotelisch [...], sondern eine Kombination aus beiden.“ So kann sich bei einer Tätigkeit im Laufe der Zeit die motivationale Einstellung ändern und damit auch der qualitative Erlebnisgehalt. Hier ist ein Rückverweis auf die platonisch-aristotelische Unterscheidung zwischen *praxis* und *poiesis* angebracht.

3.1.5 Selbstzweck, nicht Zweckfreiheit

Im letzten Abschnitt wurde rein deskriptiv analysiert, was eine Handlung autotelisch macht. Dabei wurde deutlich, dass das Motiv des Akteurs entscheidend ist – was wiederum

¹⁷ Anm.: Csikszentmihalyi nennt Handlungen „exotelisch“, wenn sie ausschließlich aus anderen Gründen ausgeübt werden. Der sonst gebräuchliche (und zu Autotelie antonyme) Begriff der „Heterotelie“ findet keine Erwähnung in den Werken Csikszentmihalyis. Hierzu wäre eine Sichtung der Primärliteratur in Originalsprache aufschlussreich.

in Kap. 4 ausführlich behandelt wird. Aufgrund der Tatsache, dass er den Zweck der Handlung in der Realisierung der Tat selbst sieht, steht fest, dass es keinen Grund außer sich gibt, aber dennoch ein Ziel: den Selbstzweck.

Häufig begegnet in wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. z.B. Winkler, 1995) zum Thema „flow“ der Fehlschluss, dass der Selbstzweckcharakter einer Handlung Zweckfreiheit bedeute. Wenn Zweckfreiheit in dem Sinn verstanden wird, dass eine Handlung auf keine bestimmten oder gar keine Zwecke ausgerichtet ist, wird übersehen, dass eine „selbstzweckliche“ Handlung ein „letztes“ Ziel implizit stets beinhaltet; und zwar, dass die Handlung grundsätzlich ausgeführt bzw. aufrechterhalten werden will. Nachdem das Motiv der Handlung in sich liegt, nennt man eine solche Tat motivationstheoretisch „intrinsisch“ (vgl. Kap. 4).

3.1.6 Zusammenfassender Überblick, Kritik und Gegenkritik

Teleologie ist die Lehre von Zwecken eines Prozesses bzw. einer Handlung. Entelechie beschreibt dabei das In-Sich-Zweck-Haben einer Handlung. Autotelie hat entelechisch gesehen den Zweck in sich, die Handlung selbst zu vollführen ohne auf einen äußeren Zweck zu verweisen. Das nennt sich Selbstzweck. Das Gute [hier: der flow-Zustand] ist um seiner selbst willen geboten, also autotelischer Natur.

Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 143) stellen in Frage, dass jede Handlung immanent zielgerichtet ist, und gehen so weit, diese Aussage als „Binsenweisheit“ zu disqualifizieren. Das Problem dieser Annahme sehen sie in der „Viel-Bestimmbarkeit des psychologischen Zielbegriffs“. Es lassen sich viele Ebenen einziehen und Handlungen entweder a posteriori Intentionen oder Interpretationen zuschreiben oder ihnen einen motivationalen Charakter vorausgehen. Sie machen mit James (1890) darauf aufmerksam, dass Handlungen, wenn ihnen „Vorstellungen oder Zielzustände“ vorausliegen, selbst nicht mehr Willensakte benötigen und damit nicht mehr als zielgerichtet bezeichnet werden müssen. Diese Auffassung ist allerdings als implausibel zurückzuweisen, da die Entelechie in der Handlung nach wie vor aufrecht bleibt, auch wenn dem Akteur das Bewusstsein über sich oder die Handlung verloren geht. Zudem ist mit Precht (2005, S. 76) zu erwähnen, dass in der Philosophie Handlungen definitiv eine intentionale Struktur aufweisen. Das heißt, dass ihnen

eine Zielgerichtetheit eigen ist: „Denn ein jedes Handeln vollzieht sich in einem situativen Kontext“, wie auch Heckhausen im Kapitel der Motivation (4.1) bestätigt.

Entschließen wir uns überhaupt, das Tun eines Lebewesens als Handeln zu beschreiben, so gehört dazu, daß dieses Handeln auch als vom Lebewesen beabsichtigtes Mittel zur Realisierung von Zwecken beschrieben wird. Das ist die Unterstellung der Zweckrationalität. Die Annahme von Zweckrationalität ist keine empirische Hypothese, sondern eine Bedingung der Möglichkeit von Handlungsverstehen. (Hartmann, 1998, S. 237)

Diese Aussage ist auch als Gegenpol zu einem Kausalitätsverständnis der Natur zu verstehen, das Vorgänge als Gesetze beschreibt und damit Ursache-Wirkungs- bzw. Reiz-Reaktions-Schemata darlegt. Solche Gesetzmäßigkeiten weisen nach Hartmann die fundamentale Schwäche auf, dass sie Prognosen zulassen, die empirisch prüf- und falsifizierbar sein müssten. Wenn auf der Handlungsebene des Menschen nicht alle intendierten Zwecke realisierbar oder realisiert (worden) sind, spricht Hartmann von „Wünschen“ (Hartmann, 1998, S. 241). Diese Wünsche lassen sich in eine Präferenzordnung bringen, die notwendigerweise eine Wertung der ursprünglichen Zwecke bedeutet. So werden aus Zwecken Werte (vgl. Hartmann, 1998, S. 241).

3.2 Ich und Selbst als Bedingung der Möglichkeit einer Identität

3.2.1 Konturen des „Ich“ in der Abgrenzung zum Selbst und der Unterscheidung „empirisch“/ „transzendental“

Tiefenpsychologisch ist spätestens seit Freud klar, dass verschiedene Instanzen des Ich festgehalten werden können (Freud, 2011, S. 253-295): Die Trias des Ich, Es und Über-Ich (Ich-Ideal) bilden verschiedene Ebenen des Bewussten, Unbewussten und Vorbewussten im menschlichen Geist. Damit ist nochmals auf die Freiheitsdebatte zu verweisen, in der für die Motive des Menschen die jeweils eigene soziale Biographie stets mitgedacht werden muss. Die kritische Revision, Diskussion und Würdigung der freudschen Thesen dauern bis in die heutige Zeit an, seien an diesem Punkt allerdings ausgespart.

Das „Ich“ wurde speziell in der neuzeitlichen Forschung philosophischer, psychologischer, philologischer und neurologischer Untersuchungen unterzogen. So kann es einerseits im

Sinne eines radikalen Konstruktivismus (Glaserfeld) als irreal verstanden und auf den empirischen Teil beschränkt untersucht werden. Daran anschließend ist die Position Wolfgang Prinz' (2013) zu nennen, der das Selbst und die Subjektivität des Menschen als soziale Konstruktion entlarven möchte. Andererseits kann das körperlose Ich im Sinne der sprachanalytischen Philosophie als Fehlinterpretation gedeutet werden, da die „Selbstzuschreibung mentaler Zustände nicht dazu berechtigt, auf eine distinkte Ego-Substanz zu schließen.“ (Precht, 2005, S. 85). Auf diese und weitere alternative Positionen wird später eingegangen werden (vgl. 2.2.4).

Das Selbst, dass im nächsten Teilkapitel behandelt wird, ist nach Csikszentmihalyi als Mündungsstelle aller Informationen im Bewusstsein zu sehen. Diese Informationen speisen sich aus der Erfahrungswelt (Emotionen, Gedanken, Gefühlen). An dieser Stelle kann das Ich am deutlichsten abgegrenzt werden. Es ist nicht nur ein verbales Konstrukt, wie oben zitiert wurde, sondern der Mensch rekonstruiert das ihm nicht Erfahrbare, aber alle Erfahrung voraussetzende Existente sprachlich als „Ich“. Das wird mit Kants transzendentaler Differenz deutlich: (vgl. Anzenbacher, 2002, S. 112-160):

Die transzendente Reflexion führte uns zu einem Sinn von ‚Ich‘, ‚Subjekt‘, ‚Vernunft‘ und ‚Erkenntnis‘, der uns zwingt, diese Begriffe radikal abzuheben gegenüber allem Empirischen bzw. Erfahrungsimmanen. Wir können, wozu es geht, durch ein Bild illustrieren. (Anzenbacher, 2002, S. 118)

Dieses Bild stellt sich nach Ludwig Wittgenstein folgendermaßen dar:

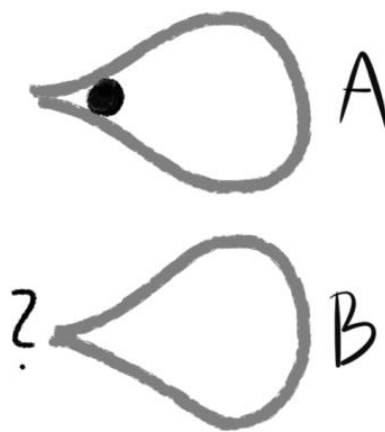


ABB. 4: AUGE UND GESICHTSFELD NACH WITTGENSTEIN (MODIFIZIERT NACH ANZENBACHER, 2002, S. 118 BZW. WITTGENSTEIN, 1963, 5.6331).

In Abbildung 4 sind übereinander zwei sich unterscheidende Darstellungen des Auges samt Gesichtsfeld geboten (A und B). Im oberen Teil der Abbildung stellt der schwarze Punkt das Auge dar. Die beiden tropfenförmigen Blasen entsprechen den Gesichtsfeldern (dem Empirisch-fassbaren des Menschen). Das Fragezeichen ist die transzendente Bedingung der Möglichkeit des Sehens, welche nicht selbst Teil des empirisch Fassbaren ist. Das Auge und Gesichtsfeld von „A“ hat Wittgenstein (1963, 5.6331) im Anschluss an Kant skizziert; dabei ist zu lesen: „Das Gesichtsfeld hat nämlich nicht etwa eine solche Form“. Demgegenüber drückt die untere Fassung den Versuch Anzenbachers aus, eine adäquatere Darstellung des Ich zu finden. Dieses (Abbildung „4.B“) drückt das Verständnis des „transzendentalen Ich“ gegenüber dem „empirischen Ich“ (Abbildung „4.A“) der Ethologie, Soziologie und Psychologie symbolisch aus: Das Gesichtsfeld des Auges ist das empirisch Fassbare; das Auge selbst ist aber keiner dieser fassbaren Gegenstände. So gesehen ist das Auge Bedingung und Grenze aller Erfahrbarkeit von Welt. Es ist der Erfahrung vorausgesetzt, zwar kein Teil davon, aber dennoch existent. So ist also das Subjekthafte im Menschen, sprich das Ich, nicht fassbar und dennoch Voraussetzung für Denken und Handeln und damit wirklich (bzw. wirkend) (vgl. Anzenbacher, 2002, S. 118-120). Wittgenstein (1963, 5.632) unterstreicht dies nochmals, wenn er schreibt: „Das Subjekt gehört nicht zur Welt, sondern es ist eine Grenze der Welt.“ Es muss hier allerdings angemerkt werden, dass Wittgenstein die Ansicht vertritt, dass alles, was nicht gedacht werden kann auch nicht besprochen werden kann (5.61). Er verschiebt das „transzendente Ich“ in einen metaphysischen Raum, von dem nichts gesagt werden kann. Die oben angeführte Abbildung 4.B verdeutlicht mit dem Fragezeichen nochmals die Tatsache, dass das Ich nicht Teil des Erfahrbaren ist und daher unerkannt bleibt, aber als Prämisse nur außerhalb stehen kann.

An dieser Stelle sei der Vollständigkeit halber angemerkt, dass es durchaus ausführlich argumentierte Diskurse und Gegendiskurse zu der hier extrapolierten Auffassung gibt (vgl. Glasersfeld, 1996; Anzenbacher, 2002). Dennoch gilt diese Position in der philosophischen Tradition als sehr gefestigt. So schreibt auch Thies dass es eine wesentliche Unterscheidung gibt zwischen dem, was der Mensch (er)lebt, und der Reflexion, die er darauf nimmt:

Durch meine Bezugnahme auf mich bin ich immer schon mehr als der empirische Mensch, der sich aus der Außenperspektive erforschen lässt. Wir haben uns selbst überschritten; wir befinden uns außerhalb unserer selbst, in einer exzentrischen Position. (Thies, 2004, S. 43f)

Was Thies mit der exzentrischen Position meint, ist das transzendente Ich. Auf die Frage, wo sich das Ich befindet, findet er die klare Antwort, dass es schlichtweg von einer Außenperspektive nicht erfasst werden kann. Nach Thies entzieht es sich aller räumlichen und zeitlichen Kategorien und steht daher „gewissermaßen im Nichts“ (2004, S. 44). Der Begriff des „Nichts“ weiß sich in einer langen philosophischen Tradition. Speziell im Denken der japanischen Kyoto-Schule nimmt es einen breiten Raum ein. Dies wird zwar nicht näher behandelt, hat aber Konsequenzen für das Denken Nishidas, wie es in Kapitel 6 näher beleuchtet wird.

Der Begriff der „exzentrischen Positionalität“ folgt Plessners anthropologischem Denken. Dem Tier ist „sein selber Sich“ verborgen, es bildet ein auf „sich selber rückbezügliches System, ein Sich, aber es erlebt nicht – sich.“ (Plessner, 1975, S. 360). Plessners Ausführungen, dass das Tier in seiner Mitte, aber nicht *als* Mitte lebt, führt ihn zum Begriff der zentrischen Positionalität. Das Tier lebt mit seinem Körper und bleibt eins mit diesem Leib, der motorischen Anforderungen begegnen kann; es existiert als Leib. Diese „positionale“ Mitte zeigt an, dass ein tierischer Organismus als Körper und im Körper (bzw. als Leib) lebt. Demgegenüber fasst Kolb Plessners Auffassung vom Menschen wie folgt zusammen:

Damit ist die exzentrische Positionalität erreicht, die nach Plessner dem Menschen vorbehalten bleibt. Er geht in seinem Leben nicht mehr auf, handelt und reagiert nicht nur, sondern tritt in Distanz zu seiner eigenen positionalen Mitte, steht in bzw. hinter dem Zentrum seines Stehens und weiß darum um sein Tun. Mit dieser Stellung ist die totale Selbstreflexivität des lebendigen Systems gegeben. (Kolb, 1990, S. 60)

3.2.2 Das „Selbst“ als veränderliche Größe

Die (oben beschriebene) exzentrische Position des Ich ermöglicht den Blick auf einen selbst – sprich auf „mich“ und „mein Selbst“. Damit ist der Begriff nach Thies (2004, S. 44) auch schon gefasst. In der Psychologie und Soziologie wurde synonym dazu der

Begriff der Identität geprägt. Prinz weist darauf hin, dass hier eine Unterscheidung zwischen naturalistischer und konstruktivistischer Perspektive eingezogen werden muss:

Die klassische naturalistische Sichtweise schließt Vorstellungen von Subjektivität ein und behauptet, daß das Selbst ein natürliches Organ des Geistes ist. Dieses Organ ist Träger von Subjektivität, Persönlichkeit und Individualität. (Prinz, 2013, S. 289)

Dementgegen machen konstruktivistische Auffassungen des Selbst geltend (siehe Prinz, 2013, S. 290-291), dass das Selbst eine „erworbene Wissensstruktur“ ist und eine bestimmte Form und Auswahl von geistigen Inhalten widerspiegelt. Das Selbst wird in den Lern- und Sozialisationsvorgängen der jeweiligen Person geprägt und hat gegenüber anderen Wissensstrukturen keinen „Vorsprung“, sondern entwickelt sich parallel dazu. Damit wird es¹⁸ eine Frage der Entwicklungspsychologie.

Thies (2004, S. 44) bietet eine Synthese der beiden Auffassungen an, wenn er einerseits das Selbst als Identität auffasst, aber darauf hinweist, dass dieses Selbst nicht im Sinne des lateinischen „idem“ stets das-selbe ist. Es ist als Identität wachsend und veränderungsfähig. Nicht willkommene Gedanken können abgewiesen, positive und stärkende Gedanken hingegen integriert werden. Das Selbst kann Rollen annehmen und ablegen. Im Gegensatz zum Ich ist es neuronal (empirisch) durchaus fassbar.¹⁹ Csikszentmihalyi (2010b, S. 54) schreibt, dass im Selbst alle Informationen (Handlungen, Wünsche, Erinnerungen, etc.), die das Bewusstsein durchlaufen hat, enthalten sind: „Und mehr als alles andere birgt das Selbst die Hierarchie der Ziele, die wir uns Stückchen für Stückchen im Laufe der Jahre aufgebaut haben.“

Das Selbst unterliegt einerseits diesen erwähnten ontogenetischen Entwicklungen, die sich entlang der je individuellen Biographie des Menschen zutragen. Zudem ist aber erwähnt worden (Thies, 2005, S. 52), dass auch die phylogenetische Dimension bei der Ausprägung des Selbst eine Rolle spielt.

¹⁸ Anm.: das Selbst bzw. die Subjektivität

¹⁹ Anm.: Thies (2004, S. 45) belegt diese neuronalen Äquivalente mit A. R. Damasio (1998) und G. M. Edelman und G. Tononi (2002).

Dass eine Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Selbst und dem Ideal-Selbst der eigenen Wünsche vorherrschen kann, wurde ebenfalls in der Literatur beschrieben (vgl. Duval & Wicklund, 1993). Der zentrale Begriff der self-awareness bzw. Selbstaufmerksamkeit meint, dass der Akteur (das Selbst) in eine sich selbst beobachtende Funktion treten kann: Dabei ziehen Duval und Wicklund die Unterscheidung zwischen privat (Gefühle, Einstellungen) und öffentlich (Auftreten, Erscheinungsbild) ein. Die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit dieser Reflexivität bleibt dabei unterbelichtet und kann mit dem transzendentalen Ansatz vom „Ich“ erklärt werden.

3.2.3 Zum Verhältnis zwischen dem „Ich“ und dem „Selbst“

Das Verhältnis zwischen den beiden wurde als „dialektisch“ beschrieben (Plessner, 1928, S. 299). Das Selbst kann nur durch das Ich ausgeprägt werden – und zwar in dreifacher Weise (durch Reflexion; durch Vorbild- oder Kunstwirkung; durch präreflexive Vertrautheit)²⁰. Das Ich benötigt wiederum einen Bezugsort: das Selbst. Diese gegenseitige Abhängigkeit kann als dynamische Relation bzw. als Prozess beschrieben werden, der allerdings nicht von zwei gleichwertigen Polen ausgeht. Letztlich ist und bleibt das Ich – im Sinne der transzendentalen Reflexion Kants – die Bedingung der Möglichkeit zur empirischen (und damit auch zur selbstischen) Erfassbarkeit (Thies, 2005, S. 45).

Mit Bezug auf die Theorie Csikszentmihalyis wird nun auch deutlicher, was mit Selbstvergessenheit gemeint ist (vgl. 1.5.3). Das Ich bleibt stabil und aufrecht, während die Reflexion auf das Selbst beim flow aussetzt. Der Bezugsort des Ich (das Bewusstsein) verläuft und vermischt sich in und mit der Handlung (vgl. 1.5.1).

3.2.4 Alternative Ich-philosophische Positionen und weitere Anmerkungen

3.2.4.1 Der radikale Konstruktivismus Glasersfelds und Kritik

An dieser Stelle kann nicht allzu ausführlich auf die Grundlagen der konstruktivistischen Theorie eingegangen werden. Einleitend sei gesagt, dass diese Position auf der Annahme beruht, dass alles Wissen, das Menschen im Lauf der Zeit generiert und akkumuliert haben, „nur in den Köpfen von Menschen existiert“ und diese Menschen das Wissen nur durch

²⁰ Anm.: Vgl. dazu Thies (2005, S. 46): Ausführungen zum Selbstverhältnis des Menschen.

Erfahrung konstruieren konnten. Damit bleibt im Sinne des Subjekts, das diese Erfahrung macht, alles Wissen stets subjektiv. Letztlich kann nicht geklärt werden, ob der eine Mensch die gleiche Fassung des Wissens mit sich trägt wie der andere (vgl. Glasersfeld, 1996, S. 22). Ähnlich sieht dies auch Prinz (2013, S. 71): „Der Konstruktivismus postuliert, daß das, was wir von der Welt wissen, viel eher eine Sache der gesellschaftlichen Konstruktionen als eine Widerspiegelung von Naturtatsachen ist.“

Zum Ich-Philosophischen Standpunkt Glasersfelds (1996, S. 200f) ist Folgendes zu sagen: Er geht von Descartes „cogito ergo sum“ als Selbsterkenntnismöglichkeit des Menschen aus und deutet es im Sinne eines „ich nehme wahr, daß ich denke, daher bin ich“ um. Das Bewusstsein des Tuns ist für ihn noch kein Beleg für die Entität²¹ eines Ichs. Einige Zeilen später dekodiert er auch Wittgensteins oben erörtertes Verständnis des Ichs (als Bedingung der Möglichkeit durch die transzendente Reflexion Kants) zwischen Subjekt und Objekt um, indem er mit Berger und Luckmann diese Unterscheidung auf Körper-sein und Körper-haben reduziert:

Aus konstruktivistischer Sicht sind sowohl das Ich, das wir begrifflich bestimmen, wie auch der dazugehörige Körper notwendig Produkte jenes aktiv handelnden Menschen, den Wittgenstein jenes ‚Ich‘ nannte, das nicht Teil der Welt ist. Was immer dieses außerweltliche Ich aufbaut, wird nach Viabilität in der Erfahrung bewertet. [...] Statt zu fragen, was das Ich im Sinne der Philosophen ist, können wir nun fragen, wie wir unser Ich erleben. (Glasersfeld, 1996, S. 201f)

Auf subtile Art amputiert er damit der transzendentalen Differenz des Ichs seine metaphysische Grundlage und hebt es (zurück) auf die Ebene des Erfahrbaren. Damit geht es eben nicht mehr um „eine mysteriöse Entität, die diese Erfahrungen macht, sondern vielmehr um jene greifbare Struktur, den Körper, der als der eigene Körper erlebt wird“, wie er schreibt. Nachdem Kant und Wittgenstein das Ich erfahrungsentbunden verstanden haben, kann Glasersfelds Neuinterpretation als „kreativ“ bezeichnet werden. Er selbst geht von einem empirischen Zugang zum Ich-Begriff aus, der oben als „Selbst“ beschrieben wurde. Er untersucht diesen Begriff in der Unterscheidung zwischen einem Ich, das wahrgenom-

²¹ Anm.: Entität beschreibt in der Philosophie die Seinshaftigkeit bzw. Existenz eines Dings.

men wird bzw. wahrnehmen kann, und einem sozialen Ich, das das Miteinander konstituiert und dadurch wiederum konstituiert wird. Auf das hier auftretende Problem der Zirkularität der Konstruktionen zwischen „Ich“ und den „Anderen“ ist Glasersfeld in geeigneter Weise selbst eingegangen (vgl. 1996, S. 208). Glasersfelds Position unterscheidet sich keineswegs grundlegend von der oben skizzierten Darlegung. Seine konstruktivistische Zugangsweise kann durchaus fruchtbar für das „Selbst“ gemacht werden. Die Bedingung der Möglichkeit, welche selbst nicht schon Teil des Erfahrbaren (sondern nur des Denklogischen) sein kann, kann er als Empirist nicht mittragen:

Das Ich als wirkender Akteur der Konstruktion oder das Ich als Ort des subjektiven Bewußtseins scheint jedoch eine metaphysische Annahme zu sein und liegt daher außerhalb des Bereichs der empirischen Konstruktion. (Glasersfeld, 1996, S. 2010)

Exkurs: Die Lücke, welche der Konstruktivismus zwischen Fiktionalität und Realität aufreißt, erinnert an die Feuerbachsche Religionskritik, welche Gott als Projektion des Menschen ausweist. Mit Hans Küng (2010, S. 340) kann in metaphorischer Sprache gesagt werden, dass auch Liebende ihr Bild auf den Geliebten projizieren, was aber nicht heißt, dass der Geliebte deswegen nicht existiert. Aus dem menschlichen Wunsch nach Gott folgt noch nicht seine Existenz, aber die Nichtexistenz desselben folgt aus solch einem Wunsch eben auch nicht. Damit kann analog zum Konstruktivismus ausgesagt werden: Aus der transzendentalen Reflexion folgt noch nicht die Existenz eines Ichs, aber aus der Dekonstruktion desselben ebenso wenig seine Nichtexistenz.

Auch der Philosoph John Searle verdeutlicht (2011, S. 168), dass die Konstruktion keine Erfindung der Realität ist, sondern eine Rekonstruktion des Perzeptiven: „Aus der Tatsache, daß unsere Erkenntnis/Vorstellung/Bild der Wirklichkeit von menschlichen Gehirnen in menschlichen Interaktionen konstruiert wird, folgt nicht, daß die *Wirklichkeit*, von der wir Erkenntnis/Vorstellung/Bild haben, von menschlichen Gehirnen in menschlichen Interaktionen geschaffen worden ist. Der Schluss aus der kollektiven neurophysiologischen kausalen Erklärung unserer Erkenntnis der externen Welt auf die Nichtexistenz der Außenwelt ist einfach nur ein *non sequitur*, ein genetischer Fehlschluss.“ Damit greift er direkt die philosophischen und psychologischen Strömungen des Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus auf, wie sie z.B. bei Glasersfeld und Prinz zu finden sind.

3.2.4.2 Sprachphilosophische Bemerkung und weitere Aspekte

Prinzipiell drückt das Pronomen „ich“ die Selbstreferenz eines Sprechers aus. Dass ein Sprecher damit auf sich selbst verweist, zeugt nicht schon von der Existenz einer „körperlichen Ego-Substanz“, wie Strawson sagt (zit. n. Precht, 2005, S. 85). Eine solche Ego-Substanz ist das Resultat eines falsch interpretierten Sachverhalts. Die Selbstzuschreibung von Bewusstseinszuständen kann nicht auf Beobachtungen gestützt sein und daher kann wiederum eine Identifikation zwischen dem Sprecher und dem Ich nicht legitim beansprucht werden. „Ich“ identifiziert nicht die sprechende Person, sondern beschreibt zunächst nur eine identifizierbare Person. Mit Shoemaker, Castenada und Chisholm führt Precht (2005, S. 85) diesen Gedanken weiter aus.

Im Rahmen der Diskussion, ob das Ich vom Selbst gänzlich oder zumindest abgeschwächt unterschieden werden kann, gibt es auch den Hinweis, dass Neugeborene prinzipiell nicht über eine Selbstzuschreibung bzw. ein Selbstbewusstsein verfügen (vgl. Sroufe, 1990). Diese Feststellung richtet sich gegen ein angeborenes Selbstverständnis des Menschen und postuliert, dass die Entwicklung der Individuation erst in den kindlichen Lebensabschnitten, und zwar vor allem durch soziale Einflüsse, einsetzt. Prinz (2013, S. 14) schreibt, dass Kognitions- und Verhaltensforscher die Tätigkeiten des menschlichen Geistes nicht nur „von der Naturgeschichte seines Aufbaus sowie der Kultur- und Individualgeschichte“ beeinflusst sehen, sondern sagen, dass sie gänzlich determiniert sind. Hier bleibt kein Raum für Erfindung und Schöpfung. Das finale Postulat lautet, dass sich so etwas wie Geist nicht selbst schaffen kann. Die offene Frage ist damit, wie so etwas wie Subjektivität bzw. Selbst entstehen und sich formen kann.

Im Widerspruch zu dieser Theorie beschreiben Deci und Ryan (1990) in „Nebraska Symposium on Motivation“, dass der Mensch ein inhärentes Selbst schon bei der Geburt hat.

[The] neonate is not tabula rasa, is not empty and waiting for the world to write its script. Instead, it suggests that there is an inherent rudimentary self, a set of processes and potential (e.g. exploratory tendencies, innate preferences, and the motivation to relate and assimilate) that represent the beginning of a developing self. (Deci & Ryan, 1990, S. 246)

Damit meinen sie, dass der Mensch immer schon das Potenzial zum Selbst in sich trägt. Das Selbst ist im Menschen angelegt. Das hier angesprochene Potenzial zum Selbst wird bisweilen auch in ethischen Diskussionen als Argumentationsgrundlage für die Würde des Menschen herangezogen (vgl. Damschen & Schönecker, 2003, S. 149f).

Die oben aufgeworfene Frage, wie sich das Selbst formen und entwickeln kann, beantwortet Prinz (2013, S. 15) in der Form, dass er dem Menschen zwar autologe Inspiration ab spricht, aber „durch die Interaktion und Kommunikation mit anderen“ Neues und Kreatives geschaffen werden kann. Der Geist des Menschen ist damit auf ein Kollektiv (andere) bezogen. Solch ein Kollektivismus²² „geht Hand in Hand mit dem Konstruktivismus des Geistes“ und damit auch des Selbst (Prinz, 2013, S. 71).

3.2.5 Abschließende Erklärung zum „Selbst“ und Rekapitulation der Position Csikszentmihalyis

Die Klärung der Bedeutung des „Selbst“ und die adäquate Verständnisweise sind für die flow-Theorie von besonderer Dringlichkeit. Einerseits gehen viele Autoren wissenschaftlicher Arbeiten (Kimminger, 2015; Kummer, 2002; Pokorn, 1997; Stumpf, 2001; Tsanetakis, 2001; Winkler, 1995, u.v.m.), die auf diese Thematik rekurren, stillschweigend von unbestimmten und daher auch unklaren Annahmen zum Selbst aus und andererseits ist das Verschwinden des Selbstbewusstseins das markanteste und allgemeinste Merkmal im flow-Erlebnis. Daher war die ausführliche Erörterung dieses Kernelements der Theorie zwingend.

Csikszentmihalyis Verständnis vom Selbst wurde oben (Kap. 3.2.1) bereits angedeutet. Im Buch „Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben“ widmet er ein Kapitel dem „transzendentalen Selbst“ (1995, S. 271-326). Er erläutert seinen Zugang anhand einer Metapher: Wenn der Mensch an einem Strand vor einem Ozean steht, bewundert und bewertet er die Wassermassen. Was der Mensch als „Ozean“ bezeichnet, ist allerdings eine mentale Konstruktion, weil letztlich „nichts anderes als eine Ansammlung von Wasserstoff- und Sauerstoffatomen“ vor einem liegen. An anderer Stelle (2010a, S. 116) bezeichnet er das „Ich“ als verbales Konstrukt. Dieser Prozess, bei dem Wahrnehmungen vergegenständlicht und

²² Anm.: „Kollektivistische Ansätze behaupten, daß die universelle Form des Geistes sich aus der Interaktion und Kommunikation mit anderen geistbegabten Wesen ergibt.“ (Prinz, 2013, S. 71)

etikettiert werden, nennt sich Reifikation. Auch das Selbst ist eine solche Vergegenständlichung, denn „nach allem was wir heute wissen, ist [es] eher eine Art Phantasieprodukt, etwas, das wir erschaffen haben“, das alle Wahrnehmungen im Bewusstsein speichert. Nachdem dieses Bewusstsein steuerbar ist, hat sich die Vorstellung einer zentralen Kontrollinstanz gebildet – das Selbst. Im Nachsatz dieser Überlegungen ist jedoch zu lesen:

Auch wenn das im buchstäblichen Sinn nicht zutrifft, gibt es doch tatsächlich etwas in uns, das mehr ist als die Summe der einzelnen Neuronen im Gehirn. Dieses Etwas ist das Selbst, die Bewußtheit des Gehirns von seiner eigenen informationsverarbeitenden Gestalt. So wie wir die Millionen von Wassermolekülen als einzigen großen Ozean wahrnehmen, erleben wir auch den Zusammenfluß von Informationen im Bewußtsein als das Selbst. (Csikszentmihalyi, 1995, S. 282f)

Seine Position kann daher als holistisch bezeichnet werden – eine Zuschreibung, die er sich in seinem ersten Hauptwerk zur flow-Theorie 1975 selbst gegeben hat. Er verbindet hier die Überlegungen des Konstruktivismus mit der praktischen Faktizität des Realismus. In Kenntnis der transzendentalen Reflexion, wie sie oben erklärt wurde, ist zu lesen (1991, S. 33), dass das Selbst als Epiphänomen des Bewusstseins zu verstehen ist: „Das Selbst stellt [...] dar, daß das Bewußtsein seiner selbst bewußt wird. [...] Mit der Zeit dehnt sich der Bereich des Selbst so aus, daß er das ganze Bewußtsein umfaßt. An diesem Punkt wird das Selbst zum Symbol für die Gesamtheit der bewußten Vorgänge in einem Individuum.“ Csikszentmihalyi geht an dieser Stelle sogar so weit, dass er diesem mit der Zeit entwickelten Selbst die Fähigkeit zuspricht die genetische Programmierung gebrochen zu haben. Der Mensch konnte nun „selbstherrlich oder selbstlos sein“ und zwar unabhängig von den Genen, welche die Voraussetzung seiner Existenz waren. Daraus leitet er die „Teleonomie des Selbst“ (1991, S. 35-49) ab: Die Ziele eines Mensch werden im Selbst gebildet. In Anlehnung an Maslows Hierarchie der Bedürfnisse, spricht Csikszentmihalyi (1991, S. 35) von einer Zielhierarchie. Erlebnisse werden dabei positiv in das Selbst integriert, wenn sie einem bestimmten Ziel entsprechen. Mit Blick auf Kap. 3.5.3, in welchem Csikszentmihalyis Position zur Willensfreiheit des Menschen besprochen wird, ist auch die Passage zu lesen (1991, S. 35), dass die meisten Ziele „durch genetische Instruktionen aus unserem biologischen Erbe [entstehen] oder durch kulturelle Instruktionen, die durch gesellschaftliche Wertvorstellungen hervorgebracht werden. Aber auch hier haben

wir dank des Bewußtseins eine gewisse Unabhängigkeit und Wahlfreiheit.“ Wenn das Verhältnis zwischen den Zielen des Selbst und den Inhalten des Bewusstseins harmonisch sind, entsteht ein besonderer Zustand: flow (Csikszentmihalyi, 1991, S. 37). Allgemein wird dies als Glück, Befriedigung oder Freude empfunden und artikuliert. Ebenda ist zu lesen, dass diese optimale Erfahrung einen großen Stimulus auf die Zielstruktur ausübt, da das Selbst diesen Zustand reproduzieren möchte. Praktisch ist dies einfach erklärt: Menschen wiederholen Tätigkeiten, die ihnen Freude bereiten. Sie (er)füllen damit ihre Existenz mit Sinn. Zur Erklärung für die Zielwahl dieser dritten Handlungskategorie des Menschen – der Freiheit – nennt Csikszentmihalyi (1991, S. 38) die *Telenomie des Selbst*. Dieses Streben nach Glück (bzw. in einem bestimmten Zusammenhang nach flow) wird im folgenden Kapitel (3.3) inhaltlich näher bestimmt. Die Bedingung der Möglichkeit dieses Strebens (die Freiheit des Menschen) wird in Kapitel 3.5 erörtert.

3.3 Glück als Zugang und Aspekt des flow-Zustands

3.3.1 „Glück“ bei Csikszentmihalyi

Es stellt keinen Zufall dar, dass Csikszentmihalyis Buch „Flow. Das Geheimnis des Glücks.“ zum Band mit der höchsten Auflage seines Lebenswerks wurde. Flow hängt unmittelbar mit Glück zusammen, wie der Autor zeigt. Die Frage bzw. Suche nach dem Glück ist in allen Gesellschaften eine der zentralsten, wenn auch sehr uneindeutig aufgefasst (vgl. Bucher, 2009). Dieses Kapitel setzt sich mit den intellektuellen Wurzeln des Glücksverständnisses von Csikszentmihalyi (v.a. 2010b) auseinander. Der Weg führt dabei vom (adäquaten) aristotelischen zum (abgelehnten) hedonistischen Verständnis des Begriffs (vgl. auch Csikszentmihalyi, 1991, S. 23).

Während sich der zitierte Autor im erwähnten Buch vor allem mit dem Prozess beschäftigt, „wie man Glück durch die Kontrolle über das eigene Innenleben gewinnt“ (Csikszentmihalyi, 2010b, S. 19), begegnen dem Leser einige verwendete Begriffe, die eng an das Glücksverständnis gekoppelt sind: Freude und Erfüllung. Unter dem Hinweis, dass auch Frustrationsmomente zu einem erfüllten Leben gehören, betont er, dass es am Einzelnen ist, einen „optimalen Zustand innerer Erfahrung“ durch eine geeignete Umgebung in bestimmten Momenten herbeizuführen; das nennt er flow. Aber das bloße anei-

nanderreihen von flow-Momenten macht nach Csikszentmihalyi noch keinen glücklichen Menschen aus:

Was ich ‚entdeckte‘, war, daß Glück nicht etwas ist, das einfach geschieht. Es ist keine Folge von angenehmen Zufällen. Es ist nichts, was man mit Geld kaufen oder mit Macht bestimmen kann. Es hängt nicht von äußeren Ereignissen ab, sondern eher davon, wie wir diese deuten – Glück ist vielmehr ein Zustand, für den man bereit sein muß. (2010b, S. 14)

Diese Definition beinhaltet viele Aspekte und zieht einige Anfragen nach sich, die im Folgenden unsystematisch beantwortet werden: Was hat Zufall mit Glück zu tun? Wirken äußere Bedingungen auf das Glück ein? Ist Glück ein momentaner Zustand?

3.3.2 Zufall versus Befinden

Anton Bucher (2009, S. 2) unterscheidet bei der Bestimmung des Begriffs zuallererst die zwei populären Auffassungen des Glücks als Zufall bzw. als Befindlichkeit. Während das aleatorische, akzidentielle Verständnis von Glück als günstiges Zu-fallen bzw. Widerfahren einer Sache oder Situation in anderen Sprachen mit „luck“ (Englisch) und „fortune“ (Französisch, Italienisch) wiedergegeben wird, gibt es im Deutschen keine Abgrenzung zur Bedeutung im Sinne einer Befindlichkeit. Hier verwenden Engländer „happiness“, Franzosen „bonheur“ und Italiener „felicitá“. Diese Befindlichkeit lässt sich nach Bucher (2009, S. 3-5) mit einigen Aspekten kennzeichnen: Sie ist subjektiv und sinnlich, kann in der Natur, der Liebe, durch Arbeit, durch Tugend und durch Mystik gefunden, aber nicht gesucht werden.

3.3.3 Kategorien des Glücks

Hoffmann (1981, zit. n. Bucher 2009, S. 6) ließ Studierende Situationen, in denen sie glücklich waren, nochmals Revue passieren und verbal ausdrücken, was sie dabei fühlten. Die Antworten fasste sie in zwölf Kategorien zusammen. Es wird sichtbar, dass einige Antworten eine auffällige Nähe zur flow-Theorie aufweisen. Dieser Vergleich lässt sich wie folgt darstellen:

TAB. 2: VERGLEICH DER KATEGORIEN VON GLÜCK UND ELEMENTEN DES FLOW-ZUSTANDS

Auswahl der Kategorien des Glücks nach Hoffmann (1981)	Elemente des flow nach Csikszentmihalyi (2010a, 2010b, 1995) als Äquivalent zu den Kategorien des Glücks von Hoffmann
Ekstase: ‚Ich wollte zerfließen, mich auflösen‘	Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein
als Trance: ‚Ich war in einem Zustand der Selbstvergessenheit‘	Selbstvergessenheit
als Enthobenheit aus der Zeit: ‚Mein Zeitgefühl war aufgehoben‘	Verändertes Zeitgefühl
als positiver Selbstwert: ‚Ich war meiner selbst sehr sicher‘	Gefühl von Kontrolle

Quellen: Vgl. Hoffmann (1981) und Csikszentmihalyi (2010a, 2010b, 1995)

Zudem ist bei Hoffmann auch die Kategorie „Transzendenz: ‚Ich hatte Vertrauen zu Gott‘ genannt. Diese Nähe zu religiösen Vorstellungen wie etwa der Seligkeit als Glück in seiner letzten Vollendung ist auffällig und wird später noch ausführlicher behandelt werden (vgl. Kap. 5). Bucher fasst auch neuere Forschungen zusammen (Buss, 2000; Grinde, 2002; Wlodarek-Küppers, 1989; Wulf, 2005), die sich ebenso an kategorialen Zuschreibungen des Glücks versuchen. Deutlich wird dabei die kontrastreiche Auffassung in den Beschreibungen: Glück oszilliert zwischen den Polen des Stürmischen/ Euphorischen und Ruhigen, im Kontext von Beziehungen und im Bei-sich-sein, und kann im egozentrierten Selbstwert und im externen Göttlichen gefunden werden.

Viele Psychologen versuchten bereits durch qualitative Studien zu erarbeiten, was Menschen unter „Glück“ verstehen. Während einige (Diener, 1984; Freud, 1974; beide zit. n. Bucher 2009) Glück als Erfüllung von Bedürfnissen sehen und es damit auf ein episodisches Phänomen reduzieren, haben andere die Auffassung vertreten, dass es durch eigenes Zutun mitgestaltet werden kann: Bucher (2009, S. 6) bezeichnet Csikszentmihalyis Zugang als „aktivitätstheoretische Theorie“ in der Tradition des Aristoteles. Diese Auffassung, dass „Glück durch persönliches Schaffen und Wirken“ begünstigt werden kann, wird nun nachgezeichnet:

3.3.4 Glückseligkeit versus Hedonismus

3.3.4.1 Die Aristotelische Glückseligkeit als ziel-autarkes Handeln

Systematische Überlegungen und Entfaltungen zum Glücksbegriff setzen vor über zweieinhalbtausend Jahren an (vgl. Precht, 2005; Anzenbacher, 2002; Csikszentmihalyi, 2010b) – das (unbewusste) Streben nach dem Glück vermutlich mit dem Anbeginn der Menschheit und kann damit als „anthropologische Konstante“ (Bucher, 2009, S. 8) bezeichnet werden.

Precht (2005, S. 72) schreibt: „Seit der Antike hat man immer wieder das G[lück] als das höchste Gut oder das höchste Ziel des menschlichen Lebens verstanden.“ Dieser antike Stamm unseres heutigen Verständnisses hat viele Wurzeln – eine der kräftigsten ist sicherlich der aristotelisch-geprägte Begriff der „Eudaimonia“. Der Terminus darf nach Precht nicht mit dem aleatorischen Verständnis eines „günstigen Zufalls, noch einem momentanen angenehmen Gemütszustand“ verwechselt werden (wie er auch oben beschrieben wurde), sondern wird in philosophischer Auffassung als eine Art der Zufriedenheit beschrieben (vgl. Bucher, 2009). Während dieser Zugang den Begriff stärker in eine Verfügbarkeit des Menschen rückt, liegt im religiösen Verständnis von Glück als Seligkeit eine ganzheitliche Deutung vor:

Unter S. (lat. beatitudo) versteht man den Zustand der vollendeten Erfüllung des Menschen in all seinen Dimensionen. Selig ist, wer zutiefst beglückt und wunschlos ist, wer sein Menschsein restlos verwirklicht hat. Da alle anthropolog. Analysen darin übereinkommen, daß der Mensch auf Unendlichkeit angelegt ist, schließt die Verwirklichung dieses Status zwar das innerweltliche Glück ein, kommt in diesem aber nicht z. Ziel. (LThK, 2006/9, S. 438)

Diese im Zitat angedeutete Unterscheidung zwischen innerweltlichem und jenseitigem Glück wird in der Theologie klar. Jedenfalls wird „Eudaimonia“ in den einschlägigen Aristoteles-Übersetzungen²³ mit „Glück“ oder „Glückseligkeit“ übersetzt bzw. bleibt bisweilen auch als terminus technicus unübersetzt stehen. In der heutigen Wissenschaftsdiskussion ist strittig, ob der aristotelische Glücksbegriff äußere Güter als Voraussetzung annimmt

²³ Anm.: Vgl. Wolf U., 2006, Aristoteles. Nikomachische Ethik bzw. Gigon, O., 2000, Aristoteles. Nikomachische Ethik

oder ob innere Güter (Gesundheit, etc.) hinreichend sind, um diese Art von Glück zu erreichen. Ebenfalls ist nicht eindeutig geklärt, wie das Glück des Einzelnen mit dem gesellschaftlichen zusammenhängt (Precht, 2005, S. 72). Aristoteles bestimmt das Glück jedenfalls folgendermaßen:

Wenn es nun für das, was wir tun, ein Ziel gibt, das wir um seiner selbst willen wünschen (*boulesthai*), während wir die übrigen Dinge um seiner willen [sic!] wünschen, und wenn wir nicht alles um eines weitergehenden Ziels willen wählen [...], dann wird offensichtlich dieses [Ziel] das Gut, und zwar das beste Gut (*ariston*) sein. (NE I, 1, 1094a 18-22)

Und eben dieses höchste Gut spezifiziert er an anderer Stelle mit „Glück“ bzw. „*eudaimonia*“, gleichwohl er bemerkend anfügt, dass „jedoch Uneinigkeit darüber besteht, was das Glück ist.“ (NE I, 1, 1095a 20) Den erwähnten Dissens wehrt er durch Ablehnung zweier (damals) populärer Präzisierungen ab: Glück als Lust- oder Genussstreben und Glück als Ehrerwerb (NE I, 1, 1095b 15-29) und formuliert in positiver Weise, dass das Glückliche sein dem gleicht, dass man gut lebt (*eu zen*) und gut handelt (*eu prattein*) (Vgl. NE I, 1, 1095a 19 und NE I, 1, 1098b 20). Die vollkommene Glückseligkeit offenbare sich im „betrachtenden Leben“, wie er im 10. (und letzten) Kapitel der nikomachischen Ethik ausführt und wie es für das adäquate Glücksverständnis im flow-Begriff relevant zu sein scheint:

Wenn [...] wir das Glück, wie früher ausgeführt, eher in eine Art von Tätigkeit (*energeia*) setzen müssen und wenn ferner die Tätigkeiten teils notwendig und um anderer Dinge willen wählenswert, teils als solche (*kath' hauto*) wählenswert sind, dann muss man offensichtlich annehmen, dass das Glück zu den als solchen wählenswerten Dingen gehört [...]. Denn dem Glück fehlt nichts; es ist autark. (NE I, X, 1176b 1-4)

Zusammenfassend bietet das aristotelische Denken die geistige Grundlage, auf dem der flow-Begriff steht: Die Handlung wird um ihrer willen vollzogen (sie ist daher intrinsisch-motiviert und ihrer Verfasstheit autotelisch bzw. autark). Der Handelnde strebt das höchste Gut (bei Aristoteles als Glück näher definiert) an, eben das, was nach nichts Weiterem verlangt (vgl. Kap. 1 bzw. Kap. 2.2.1).

3.3.4.2 Glück als Maximierung von Lust?

Anzenbacher (2002, S. 323f): „Empiristisch-hedonistische Positionen gab es bereits in der Antike. Nach Aristipp von Kyrene (ca. 435-366) ist die Erreichung möglichst vieler aktueller Lustempfindungen das Ziel aller Praxis.“ Auf diesem geistigen Boden und den teilweise falschverstandenen (vgl. Skidelsky & Skidelsky, 2013) epikureischen²⁴ Vorstellungen entwickelte sich ein egoistischer Hedonismus (im pejorativen Sinn), der im Zuge des Britischen Empirismus des 17. und 18. Jahrhunderts (Hobbes, Locke, Hume, Smith, u.v.m.) und schließlich besonders durch die Überlegungen von Jeremy Bentham und John St. Mill dem Utilitarismus seine durchschlagende Kraft gaben (vgl. Anzenbacher, 2002, S. 324).

Exkurs: Anzenbacher beschreibt vier Prinzipien, die dem klassischen²⁵ utilitaristischen Denken eignen. Da diese Konzepte in eine moralphilosophische Richtung lenken, ist hier ein notwendiger Abbruch der Theorieexplikationen geboten. Festgehalten sei jedoch, dass sie dem aristotelischen Glücksbegriff bis hin zur modernen philosophischen Auffassung nicht entsprechen, auch wenn die Glücksforschung bisweilen utilitaristisch argumentiert (vgl. Skidelsky & Skidelsky, 2013, S. 144-170).

Da Glück und Lust durch die ökonomische Ideologie der letzten Jahrhunderte äquivalent gesetzt wurden, konnte es allein auf die Menge ankommen. Ökonomische Glücksforschung plädiert heute mit den besten Absichten für die Maximierung von Glück, übersieht dabei aber die historischen Wurzeln und weitere Mängel, welche Skidelsky und Skidelsky (2013) aufzeigen.

So wie Aristoteles eine ablehnende Haltung gegenüber der Identsetzung des Glücksbegriffs mit dem Lust-Begriff (als bloße Befriedigung der Begierden) eingenommen hat (vgl. NE I, 1, 1095b bzw. 1096a), forciert auch Csikszentmihalyi dieses Verständnis und zitiert dabei

²⁴ Anm.: Vgl. Skidelsky und Skidelsky, 2013, S. 109: „[Epikur] lehrte, dass das Vergnügen weniger in der Befriedigung eines Wunsches liege, als vielmehr in dessen Reduzierung auf das absolute Minimum.“, dazu Precht, 2005, S. 42: Es geht nicht um die „einzelne Lust (hedone) als höchstes Gut, sondern das lustvolle Leben als Ganzes, die Glückseligkeit (Eudaimonia).“, und dazu Anzenbacher, 2002, S. 324: „Epikur (341-270) ging es nicht primär um die aktuelle, bewegte Lust, sondern mehr um die ruhige Lust als Schmerzlosigkeit und Gemütsruhe.“

²⁵ Anm.: Zu beachten ist, dass sich moderne Ausformungen, wie beispielsweise der Präferenzutilitarismus (P. Singer, 1994) oder Regelutilitarismus (R. Brandt, 1959) vom klassischen Utilitarismus abheben.

einen Kletterer, der Flow als völlig nutz- und zwecklos beschreibt und für ihn damit zum treffendsten Beispiel dafür wurde, was darunter überhaupt zu verstehen ist:

Die Mystik des Kletterns im Fels ist das Klettern; man steht schließlich oben auf dem Fels, ist froh darüber und wünscht sich doch, daß es immer so weiterginge. Der Grund des Kletterns liegt im Klettern [...]; man erobert nichts anderes, als Dinge, welche in einem selbst liegen. (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 73)

Eine treffende Absage an flow-verzweckendes Denken kommt aus der Bhagavad-Gita (allerdings als religiös-moralische Aussage): „Laß das Motiv in der Tat sein, nicht im Ergebnis. Sei keiner von denen, deren Handlungsmotiv die Hoffnung auf Belohnung ist!“ (Bhagavad-Gita; zit. n. Csikszentmihalyi, 2010a, S. 73). Freilich hat Csikszentmihalyi zuerst wissenschaftlich erhoben, was er (wie eben zitiert) thesenhaft formuliert. Deutlich wird in den von ihm präsentierten Ergebnissen (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 34-45), dass die Gründe für Aktivitäten, wenn sie erfreulich sind, nicht nur intrinsisch sind, sondern durchaus auch utilitären, äußerlichen Zwecken Folge geleistet haben, wenngleich Ersteres deutlich überwogen hat. Dennoch ist abschließend in diesem Teilkapitel festzuhalten, dass eine Handlung oft nicht nur eindimensional motiviert ist (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 43): „In vielen Fällen kann ein und dieselbe Tätigkeit neben starken intrinsischen Belohnungen auch starke extrinsische Belohnungen bieten.“

Es darf weder vorschnell „Glück“ mit „flow“ gleichgesetzt werden noch in banaler Weise der eine unter den anderen Begriff subsummiert werden. Durchaus kann der flow-Zustand jedoch als glücklicher Moment im aristotelischen Sinn aufgefasst werden und entgegen einer lustmaximierenden Tradition. In der Einführung zu „Flow. Das Geheimnis des Glücks“ ist zu lesen: „Glück wird um seiner selbst willen angestrebt [...] Durch die Beschreibung einiger Aktivitäten, die beständig flow auslösen –wie Sport, Spiel, Kunst und Hobbys –, versteht man leichter, was den Menschen glücklich macht.“ (Csikszentmihalyi, 2010b, S. 13 bzw. S. 20). Nicht zuletzt deswegen wird ein Blick auf Sport und Spiel im Laufe dieser Arbeit näher behandelt werden. Auch der Begriff „Freude“ darf nicht mit „Glück“ gleichgesetzt werden. Dennoch ist auf Csikszentmihalyis Auffassung (2010a, S. 226) hinzuweisen, wie er Freude versteht. Seine Untersuchungen brachten ihn dazu, „die Elemente der Freiheit, des Könnens, des Wachstums und der Selbsttranszendenz in den Vordergrund zu rücken. Freude ist nicht synonym mit Lust.“

3.4 Spiel – homo ludens als Paradigma der flow-Theorie

Spiel ist Anfang und Ende [...] – ist nur eins niemals: Mittel zum Zweck.

(Spies, 1976, S. 37)

Während flow in praktisch allen menschlichen Tätigkeiten erlebt werden kann (vgl. Csikszentmihalyi, 2010a, S. 42; Csikszentmihalyi, 2010b), ist es gerade das Spiel bzw. Spielen, in dem das Fließen auftritt (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 75). Abb. 2 (Kap. 2.5.1) zeigt, dass das Spiel (ebenso wie Kunst und Rituale) in besonderer Weise Gelegenheit bietet, um in den optimalen Zustand zu kommen, der das Erleben des Phänomens ermöglicht. Im Kontext der Themen des 5. Kapitels (Pädagogik und Bewegungs- und Sportunterricht) sind daher die Abhandlungen dieses Teilkapitels bezüglich des Grundverständnisses von Spiel mitzudenken.

3.4.1 Was ist „Spiel“ und die Nähe zum flow

Warwitz und Rudolf (2003, S. 18) bringen das Spiel aus seinem Alltagssprachlichen Umfeld treffend auf den Punkt: Es findet sich in den Gegensatzpaaren „Ernst und Spiel“ bzw. „Arbeit und Spiel“. Es äußert sich sprachlich positiv („spielerisch leicht“) und negativ („verspielt“). Es offenbart Glück. Es kann als nützlich oder sinngebend oder auch als überflüssig gesehen werden.

Diese unterschiedlichen sprachlichen Erscheinungsformen und gesellschaftlichen Deutungen zeigen nicht schon an, was es mit dem Wesen des Spiels auf sich hat. Manche Deutungen und Unterscheidungen treffen den Kern der Sache, andere nicht, wie nachfolgend noch gezeigt wird. Jedenfalls kann mit Warwitz und Rudolf (2003, S. 18) festgehalten werden:

Das Spiel „ist eine elementare Lebenserscheinung.“

Mit Vorsicht kann dieses Zitat um die Formel „des Menschen“ ergänzt werden, denn Warwitz (2000, S. 273-277) listet an anderer Stelle die Antriebsmomente zum Spielen auf. Er nennt hier: Neugiertrieb, Wissens- und Erkenntnistrieb, Explorationstrieb, Spieltrieb, Bewegungstrieb, Leistungstrieb, Gestaltungstrieb, Spannungstrieb, Gesellungstrieb, Darstellungstrieb, Anerkennungstrieb, Wettkampftrieb, Sexual- oder Geschlechtstrieb, Vervollkommnungs- oder Selbsterschöpfungstrieb und Helfertrieb. Diese vielen Triebe zeigen, dass das Spiel ein vielschichtiges Phänomen des Menschen ist. Es „entwickelt sich jedoch

nicht nur aus Triebimpulsen der Persönlichkeit. Der korrespondierende Impulsgeber zum Spielen ist die Umwelt.“ (Warwitz & Rudolf, 2003, S. 16)

Warwitz und Rudolf (2003) liefern ausdrücklich keine Definition für „Spiel“, sondern plädieren mit Kant (1781) dafür, dass die Erstellung eines Merkmalkatalogs der geeignete Weg ist, um dieses Phänomen zu charakterisieren (vgl. Warwitz & Rudolf, 2003, S. 18-22). Die von ihnen genannten Merkmale weisen eine inhaltliche Nähe zu den Elementen des flow-Erlebnisses auf (vgl. Kap. 2.6). Nachfolgend ist der Versuch eines Vergleichs zwischen Aspekten des Spiels und des flow aufgelistet. Eine detaillierte Erörterung der Merkmale des Spiels ist an dieser Stelle aus Gründen des Umfangs nicht möglich. Der Vergleich hat jedoch eine weiterführende Bedeutung, weil bei Csikszentmihalyi (vgl. 2010a; 2010b; 1991) des Öfteren zu lesen ist, dass flow und Spiel in einem engen Zusammenhang stehen. Die Begriffe können zwar nicht synonym verwendet werden, aber im Speziellen sind es Spiel, Sport, Kunst und religiöse Praktiken, welche flow in besonderer Weise fördern.²⁶ Mit Blick auf das 5. Kapitel dieser Arbeit ist daher die inhaltliche Nähe von Spiel und flow bedeutsam.

TAB. 3: VERGLEICH DER MERKMALE DES SPIELS MIT DEN ELEMENTEN DES FLOW

Merkmale des Spiels	Äquivalente Elemente des flow-Phänomens
Nichtnotwendigkeit Zweckfreiheit Sinnhaltigkeit [sic!]	Das autotelische Wesen
Gegenwartsbezogenheit	Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Stimulusfeld Verändertes Zeitgefühl
Unendlichkeits- und Wiederholungstendenz	Verändertes Zeitgefühl
Freiheit und Freiwilligkeit	Kontrolle über Handlungen und Umwelt

²⁶ Anm.: Dies wurde in Kap. 2.5.1 bereits erwähnt und wird in Kap. 5 und Kap. 6 ebenfalls ersichtlich.

Ambivalenz und Spannung	X
Nichtalltäglichkeit	X
Regelhaftigkeit	X
Symbolhandeln	X

Quellen: Vgl. Warwitz und Rudolf (2003, S. 18-22) und Csikszentmihalyi (2010a, S. 61-74)

Die Ausführungen zu den Merkmalen der linken Spalte können in der angegebenen Literatur (Warwitz & Rudolf, 2003, S. 18-22) nachgelesen werden. „Nichtnotwendigkeit“, „Zweckfreiheit“ und „Sinnhaltigkeit“ lassen sich mit dem autotelischen Wesen parallelisieren. In den Kapiteln 2.6.5 und 3.1 sind hierzu ausführliche Erklärungen zu finden. An diesen Punkt angeschlossen kann mit Warwitz und Rudolf (2003, S. 22) gefragt werden, ob „Spielen überhaupt etwas bewirken soll“ bzw. ob man dem Spiel und auch dem flow nicht seine „Zweckfreiheit, Offenheit und Spontaneität nimmt“, wenn es instrumentalisiert wird (beispielsweise für Lernerfahrungen)? Dass das Spiel bisweilen mit einem funktionalen Charakter bedacht wurde, ist geschichtlich zu erklären.

Jedenfalls muss auch Scheuerl (1979, S. 69-105) erwähnt werden, der ebenso eine Wesensbestimmung des Spiels anhand von Merkmalen vorgenommen hat. Diese nennt er „Momente“ und lauten wie folgt: „Freiheit“, „innere Unendlichkeit“, „Scheinhaftigkeit“, „Ambivalenz“, „Geschlossenheit“ und „Gegenwärtigkeit“. Bei den Ausführungen zu diesen Momenten ließen sich ebenso Parallelen zur flow-Theorie ziehen und Brücken zu den in dieser Arbeit behandelten Themen schlagen. Das „Moment der Freiheit“ als Merkmal des Spiels ist so bestimmt, dass Freiheit (vgl. Kap. 3.5) und Autotelie (vgl. Kap. 3.1) gleichermaßen berücksichtigt werden können:

Spiel verfolgt keinen ausserhalb [sic!] seiner selbst liegenden Zweck. Es ist dadurch von der Arbeit [...], vom Ernst und den objektiven Wert- und Zweckordnungen abgehoben. Es ist von allem frei. Der Terminus ‚Freiheit‘ ist [...] zunächst rein negativ zu verstehen als ‚Freiheit wovon?‘ (Scheuerl, 1979, S. 70)

Die hier erwähnte „negative Freiheit“ wird weiter unten ausführlich behandelt, weil sie speziell für die flow-Theorie eine besondere Bedeutung hat. Scheuerl beschreibt an dieser Stelle auch die Selbstvergessenheit, wie sie von Csikszentmihalyi als Element von flow angeführt wurde (vgl. Kap. 2.6): Wenn das Spiel gelingen soll, muss sich der Mensch voll und ganz hingeben, „als gäbe es nichts außer diesem Spiel auf der Welt. Eine ähnliche selbst- und weltvergessene Hingabe verlangt das Spiel auch schon vom Kinde.“ (Scheuerl, 1979, S. 70). Er nimmt hier direkt Rekurs auf Kants Spieldefinition als „Freiheit von Zwecken“, wie sie in der Schrift „Über Pädagogik“ zu finden ist und auch Werner Michl aufgreift: „Der Mensch muß auf eine solche Weise okkupiert sein, daß er mit dem Zwecke, den er vor Augen hat, in der Art erfüllt ist, daß er sich gar nicht fühlt.“ (Kant, 1997, S. 65, zit. n. Werner, 2009, S. 42).

Ebenso muss auf Huizingas fünf „Kennzeichen des Spiels“ hingewiesen werden (1987, S. 15-20). Er hat das Spiel zwar als „Kulturerscheinung“ beschrieben, obwohl es, wie er schreibt (1987, S. 9), der Kultur des Menschen vorausliegt, weil bereits im Tierreich die Grundzüge des Spiels verwirklicht sind. Die Kennzeichen nach Huizinga lauten: „freies Handeln“, „Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche‘ oder ‚eigentliche‘ Leben“, „Abgeschlossenheit und Begrenztheit“, „Wiederholbarkeit“ und „Spannung“. Die Erklärungen zu diesen Merkmalen sind, wie angegeben, gegebenenfalls nachzulesen. Vor allem aber wird von Huizinga (1987, S. 16) das „freie Handeln“ betont. Im Kontext des Kapitels 3.1 und auch Scheuerls Aussagen, müssen Huizingas Auffassungen über Freiheit ebenso in einem „negativen“ Sinn gelesen werden. Konkreter: „Freiheit muß hier natürlich in einem weiteren Sinne verstanden werden, in dem das Problem vom Determinismus unberührt bleibt.“

Abschließend seien auch noch Caillois Überlegungen zur Wesensbeschreibung des Spiels repräsentiert (1982, S. 16). Er beschreibt sechs formale Eigenschaften: Spiele sind frei, abgetrennt (von Raum und Zeit), ungewiss (im Ausgang), unproduktiv, geregelt und fiktiv. Unter dem Hinweis, dass sich die letzten zwei Aspekte auszuschließen scheinen, kann mit Caillois gesagt werden, dass diese Merkmalsauflistung (wie auch die oben genannten) einer Suche nach dem „größten gemeinsamen Nenner“ von Spielen entspricht.

3.4.2 Abzweigungen des originären Sinns von Spiel: Arbeit, Nutzen, Funktion, Zweck

Dass das Spiel selbstzweckhaften (autotelischen) Charakter hat, wurde bereits gesagt. Im Lauf der Geschichte hat sich diese Perspektive allerdings verschoben und bisweilen sogar ins Gegenteil verkehrt. Diese „Perversion des Spiels“, von der Werner Spies (1976, S. 36) spricht, ist jedoch „nicht plötzlich da“. Spies schreibt ebenda ausdrücklich, dass die „Begriffszusammenhänge des Aristoteles“ umgekehrt wurden (vgl. Kap. 3.1.1). Er geht hier beispielsweise auf Musik als „in sich Zweck findendes Zeitverbringen“ ein, um deutlich zu machen, dass Erziehung²⁷ auch die Perspektive anhaften muss, dass Entwicklung nicht immer angestrebt werden muss. Im Nachsatz sieht er die Verdunkelung des originären Sinns von Spiel beispielsweise bei Montessori. Er räumt aber ein (1976, S. 37), dass speziell für komplexe Spielsituationen ein Vorverständnis für das Regelwerk vorhanden sein muss und bestimmte Fähigkeiten als Voraussetzung dienen müssen.

Auch Thies (2004, S. 79) geht mit Aristoteles von der fundamentalen „Unterscheidung zwischen poiesis und praxis, d.h. zwischen zielorientierten und vollzugsorientierten Handlungen“, aus. (Vgl. Kapitel 3.1.1). Mit „poiesis“ meint Aristoteles Handlungen, welche zweckgebunden sind; demgegenüber beschreibt das Wort „praxis“ Handlungen, welche ihren Zweck in sich selbst haben: „Das Ziel der Herstellung (poiesis) ist von dieser selbst verschieden, das der Handlung nicht. Denn das gute Handeln (*eupraxia*) selbst ist Ziel“ (NE VI, 5, 1140b 8). Damit kann Thies auf Aristoteles rekurrierend sagen, dass der Daseinszweck des Menschen nicht nur im Produzieren, sondern auch im Handeln selbst liegen kann.

Das Musterbeispiel einer selbstzweckhaften Tätigkeit ist das Spielen. (Thies, 2004, S. 80)

Thies geht hier auf die paradigmatische Unterscheidung zwischen „homo faber“ und „homo ludens“ ein: In der Bestimmung des Menschen als ein arbeitendes bzw. schaffendes (von lat. faber, d.i. dt.: der Arbeiter, Handwerker) Wesen lassen sich nach Thies (2004, S. 75-83) zumindest zwei Strömungen aufzeigen. Auf der einen Seite ist das

²⁷ Anm.: Spies geht hier stillschweigend von einer bestimmten Art der Erziehung aus.

Marx'sche Verständnis des Menschen als ein Werkzeughersteller zu erwähnen. Er²⁸ versteht Arbeit dabei selbstbezüglich: Die Arbeit führt zu einem Produkt, „in dem sich der Mensch gleichsam vergegenständlicht“. Arbeit kann so als Selbstverwirklichungsprozess gesehen werden (Thies, 2004, S. 79). Die zweite Strömung nimmt Rekurs auf die Einnengung der Marx'schen Konzeption von Arbeit als Produzieren. Hannah Arendt unterscheidet dabei grundlegend zwischen dem herstellenden Arbeiten (Marx) und produktiven Tätigkeiten. Diese beiden Dimensionen will Arendt einander nicht unterordnen. Beide haben, wie Thies erklärt, „einen grundlegenden funktionalen Beitrag zur menschlichen Existenz“, wenngleich auch nach dieser Ausweitung des Arbeitsbegriffs eine entscheidende Komponente für den Menschen als handelndes Wesen fehlt. Dieser erste binnenparadigmatische Umbruch des homo faber vom herstellenden Produzenten zum produktiv Handelnden weist dem Menschenbild „homo ludens“ zwar den Weg, trifft ihn aber nicht ganz, weil nach wie vor die selbstzweckhaften Tätigkeiten unberücksichtigt sind.

Im Lauf der Geschichte hat sich jedoch nicht nur eine Dichotomie zwischen Arbeit und Spiel entwickelt, sondern auch zwischen dem Spiel im originären Verständnis und dem nutzenorientierten Spiel der modernen Pädagogik. Kolb (1990, S. 1-21) zeichnet diese kulturhistorischen Entwicklungen an ausgewählten Etappen der Sozial- und Geistesgeschichte nach. Durch die Entstehung der aufklärerischen Pädagogik wurde das Moment bzw. das Zugeständnis des Kind-sein-dürfens in die allgemeine Erziehung eingeschrieben. Um die „Freiheit für die Kindesnatur“ (Scheuerl, 1975, S. 14; zit. n. Kolb, 1990, S. 4) zu gewährleisten und den Charakter zu formen, wurden Spiele verwendet. Damit hatte das Spiel als Mittel zur Erziehung eine utilitäre Funktion bekommen, wie Kolb schreibt. Hier hat historisch gesehen die Umdeutung vom Spiel als Grundphänomen zu „einem pädagogischen Zwecken dienstbar gemachten Mittel“ (Kolb, 1990, S. 7) stattgefunden.

Chronologisch nachfolgend (aber dem ursprünglichen Sinn des Spiels eher entsprechend) wurde die ästhetisch-phantasievolle Seite des Spiels von den Denkern der Klassik und Romantik dargelegt. Das Kind sollte seine Welt selbst gestalten und seiner Kreativität Raum geben, wie Kolb schreibt. Diese Betonung „des Spiels als Ausdruck einer elementa-

²⁸ Anm.: Karl Marx

ren Begabung des Menschen, der Einbildungskraft, wird so um den Preis seiner Ausgliederung aus dem ernsthaften Lebenszusammenhang erkauft.“ (Kolb, 1990, S. 5).

Durch diese zwei Stränge der Geschichte wurde das Spiel als Gegensatz zur Arbeit bzw. sogar zur Wirklichkeit aufgefasst und in diversen Spieltheorien²⁹ als eine solche Dichotomie bis heute positioniert, wie ebenda zu lesen ist. Die Folgen dieser Dichotomie sind bekannt: Das Spiel hat durch die Pädagogik eine ihm zugeordnete Funktion und ist zudem meist stets infantil konnotiert. Der Beitrag der Klassiker und Romantiker wurde nicht nur als Merkmal des Spiels gesehen, sondern sollte auch im Sinne von „Lernen auf Vorrat“ weiter gefördert werden. In den Spielen wird eine „Verhaltenstendenz unterstützt, die darauf angelegt ist, Probleme auf kreative und innovatorische Art zu lösen.“ So geht es um eine Weiterentwicklung gesellschaftlich notwendiger Fähigkeiten, ohne die Erfahrungshorizonte der Kinder zu berücksichtigen. Kolb (1990, S. 11) weiter: „Selbst die phantasievolle, subjektive Seite des Spiels wandert dann auf einem schmalen Grat zwischen Kreativitätstraining und phantasievollem Lebensausdruck.“

Aufgrund dieser vereinnahmenden Tendenzen des 19. Jahrhunderts (die sich bis in die moderne Pädagogik fortgepflanzt haben), welche das Spiel ausschließlich als Lernmethode beanspruchten, war mithin bereits die Rede von der „Perversion des Spiels“, wie bei Werner Spies (1976, S. 36) zu lesen ist:

Das Spiel ist nur Spiel als Spiel und nichts sonst. Ein ‚Spiel‘, das für etwas anderes da ist [...] geht fugenlos ein in die endlosen Verweisungen der positivis-tisch-industrialisierten Welt. Das mag dann alles mögliche [sic!] sein, nützlich, fördernd, lernmotivierend, die Chancengleichheit aufhebend, kreativitätsstei-gernd und was man sonst so sagt heute – nur eins ist es sicher nicht: Spiel.

Spies‘ kritische Sichtweise ließe sich weiter ausführen. Mit seiner scharfen und direkten Sprache deutet er diese „Vernutzungszusammenhänge“ des Spiels einerseits als Folge der industrialisierten Welt mitsamt marx’scher Ideologie (siehe oben Paradigma „homo faber“) und andererseits als Konsequenz positivistischen Denkens. Mit Blick auf den schulischen Kontext kann hier Scheuerls (1979, S. 195-206) Unterscheidung zwischen freien und ge-

²⁹ Anm.: Gemeint sind hier die phänomenologischen und anthropologischen Theorien der Spielwissen-schaft, welche in Abgrenzung zu den Spieltheorien der strategischen Mathematik stehen.

bundenen Spielen hilfreich sein. Nachdem Scheuerl, wie viele andere, Freiheit als ein Wesensmerkmal des Spiels bezeichnet haben, scheint die Rede vom „freien Spiel“ eine Tautologie zu sein. Gemeint ist hier jedoch das Spielen-Lassen, das auf einen Eingriff vor oder während der jeweiligen Tätigkeit verzichtet. Damit kann das Betreiben von Sportspielen an sich zu einer Ausnahme werden und das Spielen mit etwas (z.B. Ball, Gerät, Partner, etc.) zur Regel. Scheuerl (1979, S. 199) merkt zudem an, dass Erziehung mehr ist „bloße Befreiung und Lösung natürlicher Anlagen“, weswegen das gebundene Spiel ebenso seinen Anspruch im pädagogischen Feld behaupten kann. In beiden Fällen – frei oder gebunden – können Schüler lernen zu spielen oder spielend lernen (Warwitz & Rudolf, 2003, S. 23; Scheuerl, 1979, S. 198f). Warwitz und Rudolf (2003, S. 23): „Die Inanspruchnahme des Spiels für pädagogische und therapeutische Anliegen ist längst zur Selbstverständlichkeit geworden.“

3.4.3 Die Rückkehr des Spiels als Urphänomen im 20. Jahrhundert ausgehend von Friedrich Schillers „homo ludens“

Kolb (1990, S. 13) schreibt, dass die „Rückbesinnung auf die phänomenologisch-anthropologische Tradition der Spielforschung“ mit Buytendijk, Huizinga u. a. im 20. Jahrhundert gelungen ist. Diese beziehen sich an vielen Stellen auf Schillers „homo ludens“ aus dem Briefsammelsurium „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Diese – hier zitierte – Passage ist in der Geistesgeschichte unterschiedlicher Disziplinen mannigfaltig aufgegriffen und gedeutet worden:

Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. Dieser Satz, der in diesem Augenblicke vielleicht paradox erscheint, wird eine große und tiefe Bedeutung erhalten, wenn wir erst dahin gekommen sein werden, ihn auf den doppelten Ernst der Pflicht und des Schicksals anzuwenden; er wird, ich verspreche es Ihnen, das ganze Gebäude der ästhetischen Kunst und der noch schwierigeren Lebenskunst tragen. (Schiller, 2013, S. 62f)

Häufig begegnet dem Leser lediglich die bekanntgewordene Zeile „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ als Aphorismus ohne den Sinnzusammenhang des Absatzes geschweige denn des ganzen Briefes mitzudenken. Demgegenüber sind beispielsweise

Warwitz und Rudolf (2003, S. 8) zu nennen, die treffend formulieren: „Solange es Menschen gibt und überall, wo es Menschen gibt, wird gespielt.“

Damit ist ausgedrückt, dass das Spiel ein Wesensmerkmal des Menschen ist. Das Kind „spielt sich in die Welt ein“, wie sie ebenda schreiben. Warwitz und Rudolf führen den Gedanken weiter: Der Jugendliche spielt mit Fahrzeugen und Sportgeräten, der Erwachsene mit Gedanken und Gegenständen, der Forscher mit Thesen, etc. Aufgrund der oben genannten Dichotomie ist das Spielen als ein Kontrapart zur Arbeit gesehen worden, wofür der postmoderne Mensch³⁰ keine Zeit mehr hat oder haben will (Warwitz & Rudolf, 2003, S. 9). Alle Tätigkeiten, die nicht auf einen unmittelbaren oder potenziellen Nutzen ausgerichtet sind, nennt man häufig „verspielte Zeit“. Damit wurde „spielen“ unter Erwachsenen bisweilen sehr pejorativ verwendet. Dem halten Warwitz und Rudolf (2003, S. 9) die Anfrage entgegen, ob der Mensch nicht ausgeglichener, glücklicher und erfüllter, weniger neurotisch, überarbeitet und gestresst, „weniger zu Depressionen und innerer Einsamkeit neigend“, u.v.m. wäre, wenn er der anthropologischen Bestimmung als *homo ludens* gerecht werden würde. Jedenfalls kann gesagt werden, dass sich dieses Paradigma seit Friedrich Schiller und vor allem in den letzten eineinhalb Jahrhunderten in die anthropologischen Debatten *ingespielt* hat.

3.4.4 Verschiedene Ansätze der Spieltheorien im Überblick

Die Deutungen über den Sinn (und Zweck) von Spiel sind in den letzten Jahrhunderten auseinandergegangen, wie oben kurz besprochen wurde. Warwitz und Rudolf (2003, S. 10-14) liefern einen Überblick über einige Theorien, welche die Entwicklung der verschiedenen Erklärungsmodelle nachzeichnen.

TAB. 4: AUSWAHL UND ÜBERBLICK DER SPIELTHEORIEN

Autor	Theorie	Erklärung
Spencer	Kraftüberschuss-Theorie	Siehe S. 10
Lazarus (1883)	Arbeitserholungs-	Diese Theorie fasst das Spiel als Erho-

³⁰ Anm.: verallgemeinert formuliert

	Theorie	lung von der Arbeit auf, die als Belastung gesehen wird. Demgegenüber soll das Spiel von dieser Belastung erholen. Diese instrumentalisierte Nutzung des Spiels ist auch in der „pädagogischen Alltagspraxis“ zu finden. Der Zweck liegt hier außerhalb des Spiels.
Groos (1899)	Einübungs-Theorie	Siehe S. 11
Freud (1901)	Theorie der Angstabwehr	Im kindlichen Spiel werden Selbstheilungskräfte entwickelt, die innere Verunsicherungen lösen sollen. Beispiele: Im Krieg-spielen wird die Angst vor Verletzungen und Zerstörungen abgebaut; im Arzt-spielen wird die Angst vor Peinlichkeit und Schmerzen versucht zu bewältigen.
Psychoanalyse	Theorie der Wirklichkeitsflucht	Wenn sich Menschen einer Situation nicht gewachsen fühlen, entziehen sie sich der Überforderung durch eingenommene Rollen. Beispiele.: Spaßmacher, um ernste Situationen zu umgehen; „im Leben Gescheiterte“ spielen oft den Helden in Fantasiespielen
Buytendijk (1933)	Triebtheorie	Siehe S. 13f
Huizinga (1938)	Kulturschaffungs-Theorie	Krieg, Dichtung, Rechtssystem, etc. sind dem Spiel entsprungen. Erscheinungsformen können bei Parteien vor Gericht, Rittern und Soldaten, etc. beobachtet werden, da alle bestimmte Spielregeln und Achtung der Spielpartner einhalten. Seine Theorie bezieht sich daher vor allem auf das „ritualisierte Spiel“.
Eibl-Eibesfeldt (1969)	Umwelterfassungs-Theorie	Siehe S. 11
Piaget (1975)	Kognitive Spieltheorie	Piaget parallelisiert das Spiel mit der Entwicklung des Kindes in drei Phasen: Erste Monate: Übungsspiel: Das Kind wird sich seiner Sinne bewusst und erkennt sich als Verursacher von Ereignissen. 2.-7. Lebensjahr: Symbolspiel:

		Das Kind teilt der Umwelt Rollen zu und nimmt selbst eine ein (z.B. der Schaukelstuhl ist ein Pferd). Ab 7. Lebensjahr: Regelspiel: Reproduzieren von Situationen aus dem realen Leben. Das Kind lernt soziale Beziehungen und Abmachungen kennen. Das gipfelt im Instrumentalspiel oder im Sportspiel.
Suttons-Smith (1978)	Dialektik-Theorie	Sutton-Smith sieht im Spiel adaptive (Umwelt rezipierende) <i>und</i> innovative (Potenzial erweiternde) Funktionen

Quelle: Warwitz und Rudolf (2003, S. 10-14).

Diese tabellarisch aufgelisteten Spieltheorien nähern sich an das „homo ludens“-Paradigma auf unterschiedliche Weise an. Für das Verständnis von Spiel für die flow-Theorie hat Csikszentmihalyi Caillouis (1913-1978) und Huizinga (1872-1945) explizit genannt. An dieser Stelle können weder die Kulturtheorien dieser beiden Autoren bearbeitet werden, noch andere bedeutende Forscher des Spielbegriffs wie z.B. Buytendijk (1884-1974), Scheuerl (1919-2004) oder Fink (1905-1975) dargelegt werden.

Scheuerls „Momente“ wurden oben ebenso erwähnt wie Huizingas „Kennzeichen“ des Spiels. Dies kann um den Hinweis erweitert werden, dass auch Fink „Strukturmomente“ beschrieben hat, denen allen voran die „Sinnhaftigkeit“ zu nennen ist, und dass die Spielhandlung nur „interne, keine sich überschreitenden Zwecke“ (Fink, 1957, S. 23; zit. n. Kolb, 1990, S. 325) hat. Hiermit ist auch bei Fink der autotelische Charakter des Spiels erwähnt worden. Die Theorien der hier angesprochenen Spielforscher sind selbstverständlich so komplex, dass sie nicht auf die zitierten Merkmale oder Schlagbegriffe reduziert werden können. An dieser Stelle dienen sie der Aufbereitung des Spiel-Begriffs, wie er von Csikszentmihalyi verstanden wird und nachfolgend aufbereitet ist:

3.4.5 Csikszentmihalyis Spiel-Verständnis

In der Primärliteratur über die flow-Theorie tauchen direkte Bezüge zum Spiel bzw. Spielen sehr häufig auf. So sind beispielsweise Autoren wie Huizinga, Piaget und Caillouis ausdrücklich erwähnt, wenn es um Abhandlungen des Spiels in Bezug auf Autotelie geht (vgl. Csikszentmihalyi, 2010a, S. 72). Im Besonderen geht Csikszentmihalyi (2010a, S. 47f) auf die Klassifikation von Caillouis (1982, S. 21-36) ein, der bei intrinsisch-lohnenden Tätigkei-

ten vier zentrale Bedürfnisse beschreibt, welche der Mensch durch das Spiel befriedigen möchte: Agon (Wettkampf-Aspekt), Alea (Aspekt des Unvorhersehbaren), Mimicry (Aspekt der Illusion, z.B. im Tanz, Theater oder der Kunst) und Ilinx (Aspekt des Rausches). Er nimmt diese vier Kategorien als Ausgangspunkt, sieht diese Typologie aber nicht als „abgeschlossen“ an, um den autotelischen Charakter einer Tätigkeit zu beschreiben, wie bereits in Kap. 2.4.2 dargelegt wurde.

An anderen Stellen (vgl. 2010a, S. 65 bzw. S. 208) sind ganz eigenständige Gedanken zu finden. Er spricht dort von den Anreizen, welche Spiele mit Wettkampfelementen oder materiellen Gewinnen haben, oder auch von der „befreienden Macht“, welche bestimmte spielerische Strukturen, wie z.B. jene des Kletterns, freisetzen können. Die oben besprochene Dichotomie zwischen Arbeit und Spiel greift er ebenso auf (vgl. 2010a, S. 176, S. 209 bzw. S. 227). Er bezeichnet diese historisch gewachsene Unterscheidung als „zählebige“ und „hartnäckige“ und kritisiert die unreflektierte Übernahme dieser Unterscheidung durch Psychologen und Soziologen. Er stellt sich damit gegen diese Dichotomie von Arbeit und Spiel. Dass diese Begriffe zwei unterschiedliche und sogar entgegengesetzte Umstände benennen, ist für ihn nicht plausibel. Vielmehr plädiert Csikszentmihalyi (2010a, S. 209f) gegen eine strukturelle Unterscheidung und für eine Abgrenzung „zwischen dem flow-Erleben (welches gewöhnlich im Spiel auftritt, aber sich auch in Arbeitstätigkeiten einstellen kann) und dem Erlebnis von Angst und Langeweile“. Mit dieser Herangehensweise würde man dem „esprit de jeu“, welcher von Huizinga, Caillois u. a. „als entscheidender Punkt des Phänomens Spiel betrachtet wurde“, gerecht werden. Die Verbindung von Spiel und flow ist an diesem Punkt kohärent zu einem Abschluss gebracht worden.

Wenn der Mensch eine Verbesserung seiner Lebensqualität anstrebt und dies durch das beständige Erleben von flow erreichen möchte, meint Csikszentmihalyi (2010b, S. 20), dass jedoch nicht nur auf Spiele zurückgegriffen werden sollte: „Um Kontrolle über das zu erlangen, was im Bewußtsein geschieht, kann man fast unendlich viele Gelegenheiten zur Freude finden.“ Er erwähnt hier Sport, Musik, Joga, Poesie, Philosophie oder Mathematik. Hier schließt sich auch der Kreis zu den in Kapitel 2.5.1 dargelegten flow-Tätigkeiten. Csikszentmihalyi erwähnt (2010b, S. 108), dass nicht jede Tätigkeit für jeden Menschen denselben Grad an flow auslöst, und daher ist auch das Setting des Spiels nicht für jeder-

mann der adäquate Zugang. Demgegenüber können diese Menschen möglicherweise bei „ganz gewöhnlichen Tätigkeiten“ in den flow-Prozess kommen.

Selbstzweckhaftes Tun findet sich nicht nur im freien Spiel. Uneingeschränkte Wahlmöglichkeit und absolute „Ungerichtetheit“ kann sich vielmehr als negativ für flow herausstellen: „Daher hilft die Freiheit nicht notwendigerweise dabei, einen Lebenssinn zu entwickeln – im Gegenteil: wenn die Regeln eines Spiels zu flexibel werden, nimmt die Konzentration ab, und es wird schwerer, *flow* zu erlangen.“ (Csikszentmihalyi, 2010b, S. 294). Mit dem Thema der Wahlmöglichkeit bzw. Freiheit ist an dieser Stelle zugleich auf das nächste Kapitel verwiesen.

3.5 Freiheit – der freie Wille als Prämisse einer flow-adäquaten Motivationstheorie

Die Bedeutung der Freiheit des Menschen spielt eine entscheidende Rolle in vielen Diskursen wissenschaftlicher Debatten. Mit ihr kann der Mensch Autonomie und Entscheidungshoheit beanspruchen, ohne sie ist er eine Marionette in einer unveränderlichen Situation. Kann die Willensfreiheit – zumindest teilweise – beansprucht werden, wird der Anspruch der flow-Theorie verständlich: Der Mensch ist frei, die Bedingungen zu beeinflussen, die flow ermöglichen oder verhindern und mit dem Erleben von flow erlebt er diese Freiheit.

Freiheit ist damit einerseits die Voraussetzung für Motivation (Kap. 4), die auf flow abzielen kann. Flow generiert wiederum eine Art von Freiheit, die den Menschen weiter motiviert.

3.5.1 Positionslandkarte

Dieses Kapitel zur Freiheit muss als Einleitung zu dem in Kapitel 4 extrapolierten Begriff der Motivation gelten. Einleitend kann gesagt werden, dass der Wille des Menschen zwischen den Polen Freiheit und Determinismus diskutiert wird. Je nach Argumentationsstrang lassen sich die Philosophen (und auch Neurobiologen und Psychologen) in Libertarier, Kompatibilisten und Impossibilisten einteilen. Die Erst- und Letztgenannten sind daher als Inkompatibilisten zu bezeichnen (vgl. Klein, 2012, S. 23f). Dabei ergeben sich jedoch vielerlei Abstufungen und Ausnahmen, „Verzweigungen und Überschneidungen“, wie Klein schreibt. Unter den Kompatibilismus lassen sich jene Positionen einordnen, wel-

che eine Vereinbarkeit zwischen Freiheit und Determinismus proklamieren. Libertarier leugnen die Existenz eines Determinismus und Impossibilisten spiegelverkehrt den freien Willen.

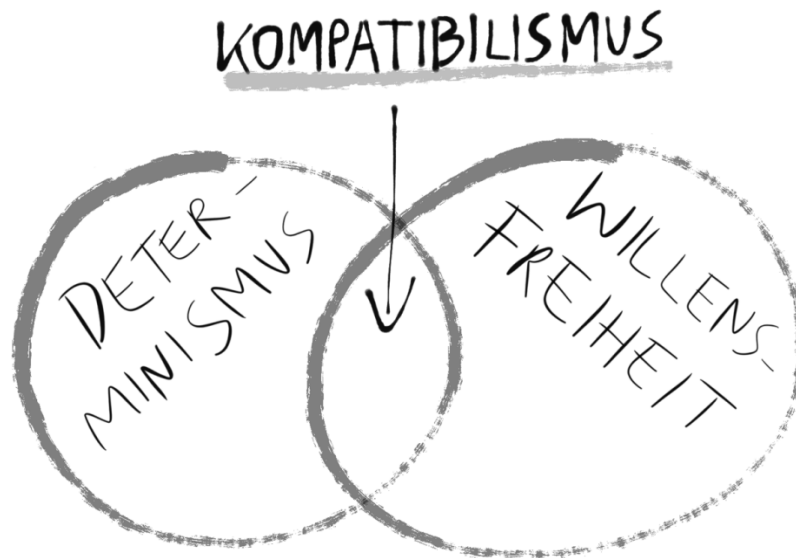


Abb. 5: DER MENSCHLICHE WILLE ZWISCHEN FREIHEIT UND DETERMINISMUS (EIGENE QUELLE).

Keil (2009, S. 11f) erwähnt diverse Positionen, welche sich nicht eindeutig in das oben skizzierte Schema einordnen lassen. So ist beispielsweise der agnostische Kompatibilismus erwähnenswert (prominent vertreten durch Peter Strawson), der die Frage nach dem Determinismus für irrelevant hält, um das Problem der Willensfreiheit zu lösen. Freiheits-skeptische Positionen postulieren bisweilen, dass die Freiheit auch nicht zu retten ist, wenn der Determinismus nicht gilt, da auch indeterministische Szenarien einem freien Willen entgegenstehen. Es ergibt sich eine Landkarte der Positionen, denen ein gemeinsames Problem zugrunde liegt: die unterschiedliche Auffassung, was Willensfreiheit überhaupt ist. Keil (2009, S. 12) meint, dass einerseits durch die Diversität der vielen Positionen keine hinreichende Erfassung der Debatte gelingt und andererseits, dass oftmals nicht vom selben Grundverständnis ausgegangen wird: „Es erweckt den Eindruck, die Kompatibilisten hielten genau dieselben Phänomene für vereinbar, die die Inkompatibilisten für unvereinbar hielten. Dieser Eindruck ist trügerisch, denn beide Lager legen typischerweise nicht denselben Freiheitsbegriff zugrunde.“

Die Willensfreiheitsproblematik zieht vor allem in ethischen Debatten weite Kreise. Eine bekannte Argumentation der Apologeten des freien Willens lautet beispielsweise (Keil, 2009, S. 92-106): Ohne freien Willen gibt es keine sinnvolle Verantwortung für die Handlungen, die ein Mensch ausführt. Ohne Verantwortung kann es keine „Schuld“ geben und ohne Schuld dürfte es keine strafrechtliche Verfolgung geben, denn Sühne folgt bekanntlich auf Schuld. Damit führen sich Gesetze letztendlich ad absurdum, da einer Tat kein freier Wille zugrunde liegt.

3.5.2 „Negative“ (äußere) und „positive“ (innere) Freiheit

Der Diskurs, welche Argumente die eine (der Wille ist frei) oder andere (der Wille ist nicht frei) Position begünstigen, scheint für diese Arbeit keine weitere Relevanz zu haben. Die Unterscheidung zwischen „positiver“ und „negativer“ Freiheit ist allerdings eine bedeutende: So definiert Precht (2005, S. 61), dass die negative Bestimmung von Freiheit bedeutet, dass der Mensch von äußeren Zwängen und Hindernissen frei ist und sich ungehindert bewegen kann. Es handelt sich hier um ein „frei sein von...“ z.B. Steuern, Strafen, Schmerzen, etc. (Keil, 2009, S. 21). Demgegenüber „impliziert [Freiheit] in einer positiven Bestimmung die Möglichkeit der Selbstbestimmung, der freien Entscheidung und Wahl.“ (Precht, 2005, S. 61) Das meint ein „frei sein zu...“. Anzenbacher (2002, S. 302) führt das Beispiel an, dass ein im Gefängnis sitzender Straftäter keine äußere (negative) Freiheit besitzt. Weitergedacht bedeutet dies, dass der Gefangene (sofern nicht psychisch krank oder fanatisch) allerdings innerlich („positiv“) frei war, sich für oder gegen die begangene Straftat zu entscheiden.

Diese Unterscheidung führt Keil auch zum wesentlichen Unterschied zwischen Willens- und Handlungsfreiheit. Handlungsfreiheit ist durch die Optionen begrenzt, während Willensfreiheit auf die Möglichkeit der Wählbarkeit abzielt. Der Gefangene kann immer noch wollen, nicht im Gefängnis zu sitzen oder anders ausgedrückt: „Wer eingesperrt ist, kann viele Dinge nicht tun, die er gern tun würde, aber er verliert dadurch nicht das Vermögen, sich seinen Willen zu bilden.“ (Keil, 2009, S. 29). Erwähnenswert ist an dieser Stelle eine Aussage Viktor Frankls, die Warwitz (2001, S. 210) aufgreift: Frankl sagte, dass er im Konzentrationslager die Freiheit gefunden hat. „Er meint damit die ‚innere Freiheit‘, die ‚letzte menschliche Freiheit, sich zu den gegebenen Verhältnissen so oder so einzustellen‘.“

Für die Konzepte der Motivationspsychologie, wie sie in Kap. 4.1 vorgestellt werden, sind zumindest die teilweise Bejahung sowohl der äußeren als auch der inneren Freiheit³¹ Voraussetzung. Auf das Argument, dass Neigungen, Triebe und Wünsche die Freiheit einschränken, antwortet Keil (2009, S. 24), dass der Mensch einen Zugang zu vernünftigen Gründen hat und sich eine Sache ein zweites Mal überlegen kann und sich daher auch immer wieder „umentscheiden“ kann. Dies ist ein „fähigkeitsbasierter Vernunftbegriff“, wie er von den Kompatibilisten vertreten wird.

3.5.3 Csikszentmihalyis Freiheitsposition: „Zufall, Notwendigkeit und noch etwas anderes“³²

3.5.3.1 Eine kompatibilistische Position

Csikszentmihalyi (1995, S. 31-41) beginnt seine Überlegungen zur Freiheit mit der Frage, ob der Mensch Einfluss auf die Zukunft nehmen kann. Er leitet die Argumentation mit dem „Schmetterlingseffekt“ ein, der beschreibt, dass kleinste Ursachen große Wirkungen haben können. So kann beispielsweise ein Schmetterling mit seinem Flügelschlag im Amazonasgebiet einen Hurrikan in Florida auslösen. Solche Kausalitäten ergeben sich aus dem „Zusammenspiel von unwägbaren Zufällen und unveränderlichen Naturgesetzen“, wie ebenda zu lesen ist. Solch eine Position würde, wie in 3.5.1 gezeigt wurde, als „impossibilistisch“ bezeichnet werden, weil die Natur und der Mensch entweder unabänderlichen (determinierten) Naturgesetzen oder unkalkulierbaren (indeterminierten) Zufällen unterliegen. Auch Csikszentmihalyi (1995, S. 32f) attestiert solch einer Position, dass damit Verantwortung und Wahlfreiheit nicht zu halten sind. Daher legt er sich fest: „Um sich von der fatalistischen Akzeptanz eines genetischen oder historischen Determinismus zu befreien, muß man – mindestens – an Freiheit und Selbstbestimmung glauben.“ Er sieht diese Position aber auch als „self-fulfilling-prophecy“; wer an die „innere“ Freiheit glaubt, befreit sich von den „äußeren“ Einflüssen. Csikszentmihalyi kann daher als Kompatibilist in der Positionslandkarte eingeordnet werden. Hier sei abschließend noch Prinz⁶ (2013, S. 283) Einwand angeführt, der schreibt, dass die Schlussfolgerung natürlich ist, „daß wir *frei sind*,

³¹ Anm.: Äußere und innere Freiheit werden in der Fachliteratur stets isoliert umrissen. Dennoch bildet die Synthese aus beiden „Freiheiten“ die menschliche Willensfreiheit an sich.

³² Anm.: Vgl. Kapitelüberschrift aus „Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben“ (Csikszentmihalyi, 1995, S. 31).

weil wir uns *frei fühlen*. [...] Die Intuition mag zwar attraktiv und intuitiv sein, aber sie ist falsch und irreführend.“ Diese kontroverse Sichtweise auf Wahrnehmung und Wirklichkeit könnte in beide Richtungen weiterargumentiert werden, muss hier aber einen notwendigen Abbruch finden.

3.5.3.2 Der doppelte Konnex mit der flow-Theorie

Zur „inneren“ Freiheit: Csikszentmihalyi (2010a, S. 47) beruft sich auf die Theorien von White (1959) und De Charms (1968) und die wissenschaftlichen Belege von Deci (1971) und Lepper, Greene und Nisbett (1973), um zu erklären, dass Freude dann aufkommt, wenn sich eine Person als Urheber einer Handlung sieht. Dies entspricht auch der „alten philosophischen Doktrin, daß Freiheit das Kriterium freudigen Tuns ist“, wie ebenda zu lesen ist. Er argumentiert weiter, dass das Spiel gerade deshalb ein Generator für Freude ist, weil man den Anfang und das Ende frei wählen kann. Csikszentmihalyi plädiert also nicht nur für einen kompatibilistischen Freiheitsbegriff, sondern sieht die Annahme der Freiheit als Voraussetzung für freudiges Tun. Der Mensch muss das Gefühl haben, dass das, was er tut, selbstbestimmt ist.

Zur „äußeren“ Freiheit: Csikszentmihalyi meint (1995, S. 247), dass es wichtig ist, sich der inneren Freiheit zu bedienen, um die äußere Freiheit zu begünstigen. Dies muss auch als gesamtgesellschaftliches Projekt mitgetragen werden: „Eine gute Gesellschaft unterstützt den einzelnen bei der Entfaltung seines genetischen Potenzials. Sie bietet Handlungsmöglichkeiten für alle: für die Sportlerin, für den Dichter, den Kaufmann und den Gelehrten.“ Damit meint Csikszentmihalyi, dass der Mensch die begünstigenden Bedingungen für flow, wie sie in Kapitel 2.5.1 besprochen wurden (Handlungsgelegenheiten und -fähigkeiten), mitgestalten kann. Er bringt zum Ausdruck, dass sodann einem freien Handeln, das flow fördert, nichts im Weg steht:

Nach dieser Auffassung bezieht sich Freiheit nicht auf das *Tun*, sondern auf das *Sein*. Jeder Mensch hat die Freiheit, sich selbst bis an die äußersten Grenzen seiner möglichen Komplexität zu entfalten, solange er dabei nicht die Freiheit eines anderen beschneidet. (Csikszentmihalyi, 1995, S. 247)

Diese Abhandlungen haben sich im Großen und Ganzen auf die Bedingung der Möglichkeit – die Freiheit – bezogen. Zu expliziten Aussagen über den Willen hat der Autor dieser

Arbeit lediglich eine Aussage im Kontext von Darlegungen über das menschliche Bewusstsein und der Aufmerksamkeit aufspüren können. Dabei sieht Csikszentmihalyi (1991, S. 32) den Willen, als einen „Prozeß, der die Aufmerksamkeit auf einen gewissen Reizbereich fixiert hält, statt sie zu anderen Zielen wandern zu lassen.“

3.5.4 Erziehung zur Freiheit bei Montessori und Neill

Der Begriff der „negativen Freiheit“ wurde bereits erläutert. Es handelt sich um ein Freisein von äußeren Zwängen. Durch die Gestaltung des eigenen Lebens können diese Zwänge abgebaut werden und mehr Freiheit geschaffen werden. Das bedeutet Selbstbestimmung.

Maria Montessori spricht beispielsweise die „freie Wahl“ des Kindes an, zu der es erzogen werden soll (Vgl. Bernet, 2012, S. 99). Sie sollen unabhängig und selbstbestimmt handeln lernen. Bernet versteht Montessoris Sichtweise so, dass Kinder die Freiheit als Teil einer sich entwickelnden Persönlichkeit mitaufbauen müssen. Diese Freiheit gibt die Verantwortung preis, welche die Kinder auf diese Weise internalisieren. Der Prozess, den die Pädagogen hierbei begleiten, muss „in einem hohen Maße autonom und selbstbestimmt“ (Bernet, 2012, S. 100) ablaufen. Bernet insistiert hier auf die Freigabe der Wahlmöglichkeit durch die Erziehenden. Handlungsfreiheit zeigt und entwickelt sich an den bewusst und frei gewählten Entscheidungen, wie auch Anzenbacher (2002, S. 303) schreibt: „Entscheidungsfreiheit betrifft die innere Bewandnis verantwortlicher Selbstbestimmung.“

Neill legte mit seinem Projekt „Summerhill“ großen Wert auf Freiheit. Allerdings ist hier auch eine kritische Perspektive unerlässlich, da eine Überbetonung der „äußeren“ Freiheit stattfindet. Neill geht es laut Bernet (vgl. 2012, S. 121) weniger darum, dass Kinder eigenständig Entscheidungen treffen, sondern mehr um die Schaffung einer Atmosphäre der Abwesenheit von Zwängen. Dies gipfelt darin, dass Erwachsene keinen Einfluss auf die Wahl der Tätigkeit oder die Tätigkeit selbst nehmen sollen. Bernet ebenda: „Da aber die wichtigsten Auslöser von *flow*, wie Ziele, Herausforderungen, Feedback, Kontrolle und Konzentration, hier fehlen, ist es für die Schüler wahrscheinlich meist nicht möglich, in den *flow*-Zustand zu gelangen.“ Bernet vermutet, dass sich die SchülerInnen aufgrund des fehlenden Ziels den Tätigkeiten bis zu dem Punkt widmen, wo die Anforderungen steigen

und flow intensiv eintreten würde. Bernet (2012, S. 122) erwähnt jedoch ergänzend, dass es durchaus SchülerInnen gegeben hat, die „aus eigenem Antrieb leistungsstark für Aufnahmeprüfungen an Universitäten lernen konnten.“

4 Theorien und Begriffe aus der Psychologie im Umfeld der flow-Theorie

[Transcendence] is the same kind of self-fortgetfulness which comes from getting absorbed, fascinated, concentrated. In this sense, meditation, concentration on something outside one's own psyche can produce self-fortgetfulness and therefore loss of self-consciousness, and in this particular sense of transcendence of the ego or of the conscious self. (Maslow, 1971, S. 259)

Bereits in der Darlegung der Methodik zu dieser Arbeit (Kap. 1.3) wurde die kritische Haltung Csikszentmihalyis zur modernen Psychologie artikuliert. Dabei spricht er (2010a, S. 26) von einer „mechanistischen Orientierung“, die den Erscheinungen, welche die Psychologie zu erklären versucht, nicht gerecht wird. An anderer Stelle (1991, S. 28) ist sogar von einer „reduktiven, einseitigen und unvollständigen“ Herangehensweise die Rede, welche sich am Muster der Physik ausrichtet. Dabei bleibt er jedoch nicht sehr vage, sondern nimmt hier „alle psychologischen Hauptrichtungen dieses Jahrhunderts“³³ in die Kritik. Namentlich erwähnt er dabei die Triebtheorien, die Psychoanalyse und die kognitive Psychologie und sieht als Hauptproblem in ihren epistemologischen Prämissen: Alle Theorien haben die „Existenz eines bewußten Selbst“ ausgeklammert. Die Diskussion dieses Aspekts wurde in Kap. 3.2 bereits aufgerollt und das für die flow-Theorie adäquate Verständnis dargelegt. Die Themen dieses Kapitels sind im Umfeld des „korrigierten“ Verständnisses verfasst. Ausführlich wird die Motivationspsychologie behandelt, welche speziell im Hinblick auf die intrinsische Motivation und die Bedürfnispyramide nach Maslow bearbeitet wird. Im zweiten Block werden die Themen Aufmerksamkeit und Konzentration in den Blick genommen. Diese stellen unter den beeinflussbaren Voraussetzungen (respektive kognitiven Fähigkeiten) das entscheidende Kriterium dar, um flow zu erleben.

4.1 Motivation: das „warum“ (Motiv) zwischen „ob“ (Wille) und „wie“ (Motivation und Volition)

Tatsache ist, daß Menschen tun, was sie tun wollen, und daß dieser Wille nicht direkt von äußeren Kräften abhängt, sondern von Prioritäten, die auf Bedürfnisse des Selbst zurückgehen. Die Motivation läßt sich folglich nicht auf Ursachen zurückführen, die auf einer niedrigeren Organisationsebene des Selbst liegen. (Csikszentmihalyi, 1991, S. 29)

³³ Anm.: das 20. Jahrhundert

Das Thema der Motivation nimmt einen entscheidenden Platz in dieser Diplomarbeit ein. Ausgehend von den Erkenntnissen der Willensfreiheitsdebatte, die in Kap. 3.5 bereits vorgelegt wurden, hat sich gezeigt, dass die wissenschaftlichen Positionen zwischen libertarisch (uneingeschränkt bejahend) bis hin zu deterministisch (gänzlich unfrei) reichen. Die Frage nach der Handlungswirksamkeit eines Willens ist hier noch zu stellen. Dabei spielen Motive eine entscheidende Rolle. Zur Unterscheidung von Motivation (im engeren Sinn) und Volition legt Heckhausen (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 9) fest:

Motivation bezieht sich auf die an der Auswahl und dem Setzen von Zielen beteiligten Prozesse. Volition bezieht sich auf regulative Prozesse, die entscheiden, welche Motivationstendenzen wann und bei welcher Gelegenheit wie in Handlungen umgesetzt werden sollen.

Sodann wird im Rahmen der Motivationstheorien die „Bedürfnishierarchie“ nach Maslow (1954/2014) vorgestellt und auf die Phänomene der Peak Experience und Peak Performance eingegangen. Zuletzt wird erörtert, wie intrinsische Motivation im Rahmen der flow-Theorie zu verstehen ist.

4.1.1 Von der Philosophie zur Psychologie: Wollen, Wunsch und Volition

Dieser Abschnitt schließt als Übergang zur Debatte um die Freiheit des Menschen an die psychologischen Überlegungen zum Willen und damit des menschlichen Wollens und Wünschens an. Wiederholt sei an dieser Stelle, dass diese Arbeit im Anschluss an das Denken Csikszentmihalyis (2010a, S. 47) eine kompatibilistische³⁴ Position einnimmt und damit dem Menschen eine Willens- (als Freiheit zu wollen, was man will; das ultimative So-oder-anders-Können) und Handlungsfreiheit (Freiheit, zu tun was man will; nicht an der Verwirklichung des Willens gehindert zu werden) einräumt³⁵. Der freie Wille wird nach Keil (2009, S. 24) als Bedingung der Möglichkeit menschlichen Denkens und Wünschens inklusive Reflexions- und Suspensionsvermögen gesehen.

³⁴ Anm.: Vgl. Definition von Geert Keil, 2009, S. 133: Lehre der Vereinbarkeit von Willensfreiheit und Determinismus.

³⁵ Anm.: Die knappen Definitionen der Willens- und Handlungsfreiheit folgen Geert Keil (2009, S. 22).

Harry Frankfurt (2001, S. 67f) entwickelt ein hierarchisches Modell von Wünschen. Während sich Wünsche erster Ordnung („first-order desires“) direkt auf Handlungen beziehen, beziehen sich Wünsche zweiter Ordnung auf jene der ersten. Mit dieser Abstufung von Wünschen ist erklärt, dass sich Menschen im Alltag in Konflikt- bzw. Widerspruchssituationen befinden können. Auf der einen Ebene kann ein Wunsch existieren, eine Handlung auszuführen, während auf der anderen der Wunsch existiert, das nicht zu tun. Hier setzt Reflexion ein, wie Frankfurt ebenda schreibt.

Blickt man kurz auf das einleitende Zitat von Kap. 4.1, ist ersichtlich, dass auch Csikszentmihalyi (1991, S. 28-35) von verschiedenen Ebenen der Entscheidungsfindung ausgeht. Er führt hierzu den Begriff des „Ziels“ an, wie unten genauer zu lesen ist. So viel sei vorausgeschickt: Das Selbst prägt eine Zielhierarchie aus, nach der gedacht („verarbeitet“) und entschieden wird. Dabei ist für Csikszentmihalyi (1991, S. 32) „der Wille der Prozeß, der die Aufmerksamkeit auf einen gewissen Reizbereich fixiert hält, statt sie zu anderen Zielen wandern zu lassen.“

Frankfurts Modell (2001, S. 81) führt zu einer allgemeineren Definition vom Willen, der letztlich mit jener von Csikszentmihalyi zusammenfällt: „Der Wille einer Person ist nur dann frei, wenn sie frei ist, den Willen zu haben, den sie möchte.“ Die Stärke dieser Definition liegt im Einbeziehen des Reflexionsvermögens des Menschen, der letztlich abwägen und entscheiden kann; die Schwäche offenbart sich im augenscheinlichen infiniten Regress, wo nicht klar wird, warum sich der Esel Buridans³⁶ überhaupt entscheiden sollte. Um ein endloses Rückbeziehen des Willens auf das Wollen und vice versa abubrechen, spricht Frankfurt von „wholeheartedness“ (vgl. Frankfurt, 2001, S. 12), was so viel bedeutet, dass es notwendigerweise zu einem Abschluss in der Entscheidungsfindung kommt, wenn man entschlossen bzw. sicher und mit ganzem Herzen zu einem Endpunkt der Überlegungen gekommen ist. Mit Bezug auf Frankfurts Modell als Ganzem ist hier Kleins Beurteilung von Bedeutung:

Es wird ersichtlich, dass der Wille kein starres Gebilde ist, sondern durch höhere Ebenen immer wieder reflektiert werden kann. Damit zusammenhängend

³⁶ Anm.: Zum besseren Verständnis siehe <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/buridans-esel/2685>, Zugriff: 20.November.2016

leuchtet auch eine hierarchische Perspektive ein. [...] Der eigene Wille ist immer schon durch verschiedenste Vorgaben bestimmt. (Klein, 2012, S. 76)

Klein geht auch auf die Schwächen dieses Modells ein und moniert, dass hier der Rekurs auf Gründe fehlt. Willensänderungen können auch zustande kommen, weil rationale und moralische Gründe für oder gegen etwas sprechen. Dabei ist sodann weder ein Wunsch höherer Ordnung von Bedeutung gewesen noch die „wholeheartedness“, da manchmal – im kantischen Sinn – aus Pflicht gehandelt wird (vgl. Klein, 2012, S. 76f). Das Fehlen der Gründe macht die Position Frankfurts „antirationalistisch und damit kontraintuitiv“, wie Klein schreibt. Csikszentmihalyi integriert in sein Modell die genannten Gründe durchaus. Er erklärt (1991, S. 34) anhand des Beispiels „Fasten“, dass man Gewicht verlieren oder Geld sparen möchte. Auch religiöse Vorstellungen können handlungsleitend sein, genauso wie „aus irgendeinem von hundert Gründen [!], die zu diesem Zeitpunkt mit den Zielen des Selbst kongruenter wären.“

Korrigiert und ergänzt man das Volitionen-Modell um die „Gründeebene“ unter Einbeziehung von Beurteilung und Bewertung, ist allerdings ein passables System des menschlichen Wünschens erklärt. An diesem defizitären Punkt müssen neben den Gründen auch die Motive berücksichtigt werden, wie im anschließenden Kapitel dargelegt wird, die noch (zeitlich gesehen) vor der Volition angesiedelt sein müssen. Ein letzter Kritikpunkt am Volitionsmodell von Frankfurt drückt Klein (2012, S. 78) so aus, dass ein Bezug auf „objektive und externe Faktoren“ fehlt. Dabei meint er Formen von offener und verdeckter Kontrolle, wie beispielsweise den Zwang von außen (durch andere Menschen oder Strukturen) und Zwang, der nicht bewusst erlebt bzw. wahrgenommen, aber dennoch ausgeübt wird.

In Frankfurts Modell wird der Wille als Wunsch gesehen. Im Unterschied zu den anderen Volitionen (diverser Ordnungen) wird der Wille jedoch handlungswirksam (vgl. Frankfurt, 2001, S. 8). Wie solch eine Volition vom bloßen Wunsch zur Umsetzung gelangt, erklärt im Folgenden das Rubikonmodell von Heckhausen. Dieses berücksichtigt die von Klein als fehlend kritisierten Gründe und Motive in adäquater Weise.

4.1.2 Das handlungspsychologische Phasenabfolgemodell (Rubikonmodell) nach Heckhausen

Heinz Heckhausen (vgl. Heckhausen, Gollwitzer & Weinert., 1987; Heckhausen & Heckhausen, 2006) liefert ein Modell des Wirksamwerdens des Willens, welches vier Phasen beschreibt, an denen sich einzelne kognitive Handlungsschritte nachzeichnen lassen. Der entscheidende Schritt ist jener über den „Rubikon“³⁷, der metaphorisch für eine Grenze in der Willensbildung steht, bei dem in einer Motivationslage aus einem Wunsch eine Intention entsteht. Heckhausen (1987, S. 123) schreibt: „Vor dieser Schwelle oder diesseits des Rubikon, d.h. bevor es zur Bildung einer Intention kommt, geht es um Wünschen, Wägen und Wählen.“ Nach dem Überschreiten dieser Schwelle geht es um konkrete Umsetzungsstrategien des Wünschens.

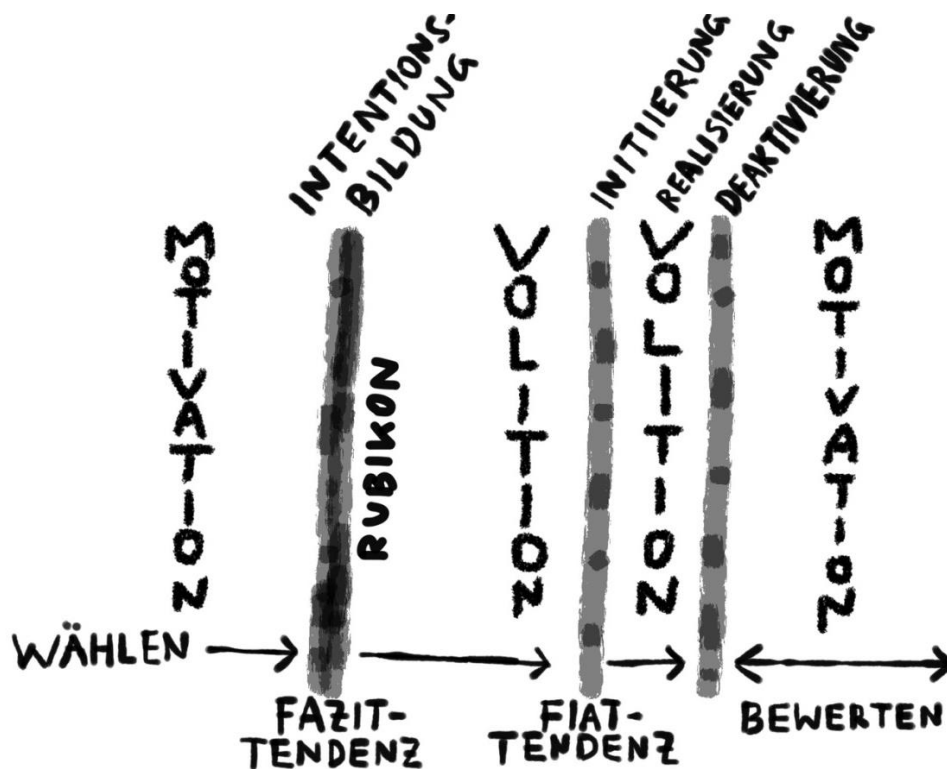


ABB. 6: HANDLUNGSPSYCHOLOGISCHES PHASENABFOLGEMODELL NACH HECKHAUSEN (MODIFIZIERT NACH GOLLWITZER, 1987, S. 180).

³⁷ Anm.: Der Rubikon ist ein Grenzfluss, den Julius Caesar als Kriegserklärung an den römischen Senat überschritten hat. Dies wurde als entscheidender Schritt gesehen, der als unwiderruflich galt. Er steht in diesem Modell metaphorisch für die Grenze an der aus einer Motivation eine Volition wird.

Beschreibung der Abbildung 6 und Erklärung des Modells im Detail:

- *Motivationale Phase 1 (Abwägephase); prädezisionale*

Motive sind Wünschen vorausgesetzt. Diese Wünsche werden bezüglich ihres Werts und ihrer Erwartung gegeneinander abgewogen und letztlich ein Wunsch ausgewählt, der umgesetzt werden soll. Diese Auswahl rekurriert auf Motive, Gründe oder die moralische Pflicht (die an diesem Punkt auch Gewissen oder Über-Ich genannt werden kann) und nennt sich Intentionsbildung. Diese finale Absicht wird „Rubikon“ oder auch Entscheidung genannt.

Wenn ein Entschluss vorliegt, befindet man sich bereits diesseits des Rubikons:

- *Volitionsphase 1 (Planungsphase); postdezisionale bzw. präaktional*

Die Entscheidung steht nun fest, das Abwägen ist abgeschlossen. Der Wunsch will verwirklicht werden und bedarf konkreter Umsetzungsüberlegungen. Die Absicht benötigt Mittel, mit denen der Wunsch verwirklicht werden kann.

Gollwitzer (1987, S. 180) schreibt, dass die momentane Volitionsstärke variieren kann. Diese hängt auch mit Misserfolgen und Rückschlägen zusammen. Nach der motivationalen Phase wird mit Überschreiten des Rubikons eine Intention gebildet; nach der Volitionsphase erreicht der Akteur die Intentionsinitiierung. Die Fiat-Tendenz ist an diesem Punkt vorherrschend – und damit ist die Handlungsphase erreicht. „Ist die Resultante aus momentaner Volitionsstärke und Günstigkeit der Gelegenheit (ist. gl. Fiattendenz) im Vergleich zu alternativen, konkurrierenden Zielintentionen hoch, kommt es zur Handlungsinitiierung“:

- *Volitionsphase 2: (Handlungsphase); aktional*

Die Fiat-tendenz (lat.: fiat = es werde) bedeutet, dass der Entschluss zur Handlung gefasst ist. Das Bewusstsein schaltet auf „tun“ und die Person handelt tatsächlich.

Wenn das Handlungsergebnis erreicht ist, ist die Volitionsphase beendet und es schließt eine zweite Motivationsphase an, die auf die Bewertung der eigenen Handlung, ihres Ergebnisses und deren Folgen ausgerichtet ist.

- *Motivationale Phase 2 (Bewertungsphase); postaktional*

Gollwitzer (1987, S. 180). „Ziel dieser Bewertung ist die realistische Einschätzung der erbrachten Leistung.“

Das Rubikonmodell darf aber nach Aussagen von Heckhausen (1987, S. 138) nicht so verstanden werden, dass jedes Wollen an seinem Entschluss oder der Entscheidung gemessen wird. Das bedeutet, dass auch Handlungsinitiiierungen, welche keinen motivationalen „Vorlauf“ haben, Willensakte sind. Heckhausen (1987, S. 138) liefert in Anlehnung an James (1980) das Beispiel „vom Aufstehen an einem kalten Wintermorgen, wenn man ohne eigenen Entschluß, ja ohne wissen wie, sich plötzlich vor dem Bett stehend findet.“ Außerdem muss auch das Abbrechen, Ruhenlassen, Wiederaufnehmen und Weiterführen von Handlungen Platz in der Entstehung von Handlungen haben. Als letzten Punkt erwähnt er auch, dass bei Alltagsroutinen eine „Entmotivationalisierung“ stattfinden kann. Handlungen werden in diesen Fällen nicht nach Motiven initiiert. Bei all den Aspekten, welche in diesem handlungspsychologischen Phasenabfolgemodell zusätzlich berücksichtigt werden müssen, fassen Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 191) die Überlegungen zu diesem Modell wie folgt zusammen:

Das Rubikonmodell integriert eine Vielzahl aktueller sowie älterer Ansätze aus der Motivations-, Volitions- und Handlungsregulationsforschung. Mit der Unterscheidung von präaktionaler und aktionaler Volitionsphase wird das Modell in dem Sinne alltagstauglich, als im Alltag – anders als im psychologischen Labor – ja erst passende Situationen abzuwarten oder herzustellen sind, ehe eine wunschtsprungene Absicht realisiert werden kann.

Abschließend und zusammenfassend kann zur Erklärung des Modells der Handlungsphasen mit Heckhausen und Heckhausen. (2006, S. 7f) betont werden, dass vor allem drei Modi der Handlungsregulation unterschieden werden können: Zielauswahl (vor Überschreiten des Rubikons), Zielengagement („Go-Modus“; nach Überschreiten des Rubikons) und Zieldistanzierung („Stopp-Modus“; in der postaktionalen Phase wird ein neuer Handlungszyklus eingeleitet). Es sei nochmals betont, dass die Übergänge zwischen den Handlungsphasen im Idealfall diskret und effizient sind und interindividuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können.

Möchte man dieses Modell an die flow-Theorie rückkoppeln, wird man das flow-Erlebnis per se in die aktionale Handlungsphase einordnen müssen. Nachdem flow bis zu einer reflexiven oder „abgelenkten“ Situation aufrecht bleibt, kann nur ex post, also in der Bewertungsphase, erkannt werden, dass es sich um flow gehandelt hat. Der Entschließungsgrund, welcher beim flow stets autotelisch ausgerichtet ist, liegt in der ersten motivationalen Phase oder ist als solcher kognitiv nicht präsent, weil flow auch bei alltäglichen Handlungen auftreten kann, denen, wie mit Heckhausen soeben referiert wurde, keine Motivation vorausgehen muss. Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 192) schreiben, dass „Tätigkeiten, die in sich Spaß machen und flüssig gelingen“, keine Willensanspannung brauchen, um die Handlung aufrecht zu halten. Weiter: „Willensprozesse sind hier allenfalls erforderlich, um die attraktiven Tätigkeiten nicht zu exzessiv, zu lange oder zu oft auszuführen [...] vgl. die non-volitionale Verhaltensselbstorganisation im Flow.“

4.1.3 Motivation und Motive

4.1.3.1 Motivation

Gerrig (2015, S. 420): „Motivation ist der allgemeine Begriff für alle Prozesse, die der Initiierung, der Richtungsgebung und der Aufrechterhaltung physischer und psychischer Aktivitäten dienen.“

Die hier vorangestellte Definition ist offen gefasst und zeigt dem Leser, dass auch im Rubikonmodell die Motivation nicht nur in der ersten Phase der Entscheidungsfindung angesiedelt ist. Motivation umfasst dementsprechend den gesamten Prozess – vom grundlegenden Motiv bis zur Reflexion bzw. Bewertung der Handlung – in latenter Weise.

Während die Bedingung der Möglichkeit menschlichen Handelns ein freier Wille ist (*dass* der Mensch handelt), kann Volition als die Umsetzung eines Motivs durch den Willen gesehen werden (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 1). Diese Frage nach dem „*wie*“ wurde oben mit den Modellen von Frankfurt und Heckhausen bereits erläutert. Die Frage „*warum*“ ein Akteur etwas bewegt, klären die Motive. Das Wort „Bewegung“ ist hier nicht zufällig gewählt, denn schließlich lautet das lateinische Korrelat „*motus*“ (Stowasser, 1997, S. 324), das als passives Partizip der perfekten Form von „*movere*“ „bewegt“ oder als Subjekt „Bewegung“ meint und sowohl als Körper- als auch Geistesbewegung wiedergegeben werden kann. Daraus leitet sich das Wort „Motiv“ ab. Der gesamte Strebenspro-

zess der Willens- und Handlungsbewegung wird durch die Motivation bestimmt, wie durch die einleitende Definition von Gerrig dargelegt wurde.

4.1.3.2 Motiv und Situation

In „Motivation und Handeln“ (Heckhausen & Heckhausen, 2006) ist zu lesen, dass Motivation als Produkt von Person und Situation gesehen werden muss. Mit der Unterteilung der drei personenbezogenen Faktoren und den zwei Arten von situativen Anreizen (intrinsisch/ extrinsisch) sind die verschiedensten motivationspsychologischen Theorien in ein übersichtliches Format zusammengefasst.

Heckhausen und Heckhausen (2006, S. 3) unterscheiden „drei Arten von personenbezogenen Faktoren“, welche einer Handlung zugrunde liegen:

- a) Universelle Verhaltenstendenzen und Bedürfnisse
- b) Motivdispositionen (implizite Motive), die einzelne Individuen von anderen unterscheiden
- c) Zielsetzungen (explizite Motive), die eine Person gefasst hat und verfolgt

Diese triadische Unterteilung vereint in ausdifferenzierter Weise die unterschiedlichen persönlichkeitszentrierten Motivationstheorien, auf die später eingegangen wird. Sie stellt sozusagen eine Synthese der verschiedenen Möglichkeiten dar, wie das menschliche Streben verstanden worden ist. Während die universellen Verhaltenstendenzen und Bedürfnisse (a) „zum Erbe der frühen Motivations- und Lernforschung gehören“ (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 3) und in elementarer Form menschlichen Handlungen zu Grunde liegen, ist mit den impliziten Motiven (b) die individuelle Disposition gemeint, welche in der frühen Kindheit angelegt und gelernt wird. Die drei größten und am besten erforschten impliziten Motive sind nach Heckhausen Leistung, Anschluss und Macht. Die expliziten Motive (c) sind „sprachlich repräsentierte bzw. repräsentierbare Selbstbilder, Werte und Ziele“, welche eine Person bewusst für sich wählt. Diese können auch als Beweggründe bzw. Gründe bezeichnet werden. Heckhausen und Heckhausen (2006, S. 4) stellen fest, dass diese drei personenbezogenen Faktoren menschlicher Handlungen nicht immer intra-individuell übereinstimmen. Häufig gibt es Konfliktsituationen der impliziten und expliziten Motive oder auch dieser beiden Motive gegenüber den Handlungsfolgen. Diese Handlungsfolgen messen sich unweigerlich an den äußeren Bedingungen und Gelegenheiten,

die auch als „Anreiz“ bezeichnet werden (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 5). Dementsprechend sind personenbezogene Aspekte, situative Anreize und deren Interaktion als handlungsbestimmend relevant. Diese Aspekte berücksichtigend, hat Heckhausen ein neues Modell konstruiert, welches die Handlungsphasen („Rubikonmodell“) und das Modell der Determinanten (Person und Situation) miteinander verbindet.

Der für die Motivationspsychologie relevante Terminus „Motiv“ wird einerseits als handlungsleitende Zwecke, also Interessen, Ziele, Wünsche, Werte, Begierden, Bedürfnisse, Gründe etc. verstanden und andererseits als handlungsdeterminiert durch Emotionen, Antriebe, Neigungen und Anreize gesehen (vgl. Hartmann, 1998, S. 245). Heckhausen und Heckhausen (2006, S. 3f) bestätigen diese Definition, wenn sie unter Motiven Bedürfnisse, Anreize und Beweggründe (Ziele und Werte) zusammenfassen. Auch das Verständnis von Csikszentmihalyi lässt sich hier, wie oben gezeigt wurde, nahtlos einordnen.

4.1.4 Motivationspsychologische Erklärungsansätze im Überblick

Gerrig (2015, S. 421) gibt fünf Gründe an, warum in der Psychologie Konzepte der Motivation entwickelt werden und was sie erklären sollen. Sie sind in ausführlicher Weise beschrieben worden und lauten:

- a) Um Biologie mit Verhalten zu verbinden
- b) Zur Erklärung der Verhaltensvariabilität
- c) Um von äußeren Handlungen auf innere Zustände schließen zu können
- d) Um Handlungen Verantwortung zuzuweisen
- e) Zur Erklärung der Beharrlichkeit trotz Widrigkeiten

Rheinberg und Vollmeyer. (2012, S. 12f) bestätigen in der Einleitung des Buchs „Motivation“ vor allem das Interesse an Punkt (b). Dabei interessiert sie die Verhaltensvariabilität zwischen Personen, aber auch die unterschiedlichen Handlungen bei scheinbar gleicher Motivlage derselben Person. Dass die Quellen der Motive sehr vielschichtig sind, wurde bereits mit Heckhausen (2006) und Hartmann (1998) dargelegt. Bei der Darstellung der nun folgenden unterschiedlichen Motivationstheorien waren vor allem zwei Erklärungsmuster bedeutungsstark und einflussreich: Triebe und Anreize (vgl. Gerrig, 2015, S. 422).

Bei dieser dualen Aufspaltung ist zu beachten, dass die „Ursachen von Verhaltensweisen in einer Mischung aus internen und externen Quellen zu finden sind.“

Zudem betont Weiner (1994, S. 14), dass in der Motivationsforschung zwei grundlegende Ansätze vertreten werden; der experimentelle und der klinische Ansatz: „Der erstere versucht, mathematische Modelle zur Erklärung relativ eng begrenzter Verhaltensbereiche zu entwickeln, während der letztere psychologische Axiome aufstellt, die für einen breiten Bereich von Handlungen Gültigkeit haben sollen.“ Weiner fügt an: „Alle Theorien versuchen jedoch, dieselbe grundlegende Frage zu beantworten: die Frage nach den Beweggründen menschlichen Verhaltens.“

Über eine historische Darstellung diverser Entwicklungslinien zur Motivationspsychologie wird in dieser Arbeit nicht referiert werden. Im Folgenden ist zwar eine Auswahl unterschiedlicher Theorien getroffen, welche sich an der Einteilung von Heckhausen & Heckhausen (2015, S. 14-43) orientiert, jedoch wird im nächsten Abschnitt lediglich Bezug auf die (für die flow-Theorie relevanten) Theorien genommen.

TAB. 5: BEDEUTENDE MOTIVATIONSPSYCHOLOGISCHE THEORIESTRÄNGE UND IHRE VERTRETER

Stränge	Linien	Wegbereiter und bedeutende Vertreter
willenspsychologisch	heterogene Positionen phänomenologische Pos.	James
instinkt-theoretisch		McDougall Lorenz Eibl-Eibesfeld
persönlichkeits-theoretisch	motivationspsychologisch kognitionspsychologisch persönlichkeitspsychologisch	Freud Lewin Atkinson Maslow
assoziations-theoretisch	lernpsychologisch aktivationspsychologisch	Thorndike Pawlow Skinner

Quelle: Heckhausen und Heckhausen (2006, S. 14-43)

Nachdem die Inhalte der genannten Theorien nicht näher erklärt werden, ist an dieser Stelle auf Heckhausen und Heckhausen (2006) und andere einführende Werke zur Motivationspsychologie zu verweisen. Die Positionslandkarte dient jedoch zur Verortung von Theorien, die der Erklärung des flow-Konzepts explizit nahestehen.

4.1.5 Hierarchie der Bedürfnisse (Maslow)

Der Grundgedanke der Theorie der menschlichen Motivation bei Abraham Maslow (1954/2014) lautet, dass zuerst Bedürfnisse niedriger Ebenen befriedigt werden müssen, bevor ein höheres Niveau aktiviert werden kann und vice versa zum handlungsrelevanten Movens werden kann. Diese schematische Erklärung kann die vielschichtigen und komplexen Überlegungen Maslows nicht einfangen. So ist ergänzend anzumerken, dass es auch eine „funktionale Autonomie der höheren Bedürfnisse“ (Maslow, 2014, S. 102) gibt. Das bedeutet, dass zwar die allgemeine Grundregel der Theorie (Bedürfnis zur Befriedigung erfolgt von niedrigeren Ebenen zu höheren Ebenen) unangetastet bleibt, aber das Phänomen beobachtet werden kann, dass die höheren Bedürfnisse autonom und unabhängig von der Befriedigung unterer Ebenen werden.

Csikszentmihalyi (vgl. 2010a, S. 41f; 1995, S. 285) nimmt des Öfteren auf diese Hierarchie der Bedürfnisse Bezug. Das bedeutet nicht, dass sich die flow-Theorie vollends in den Persönlichkeitstheoretischen Strang einordnen lässt, aber durchaus, dass ein Zusammenhang besteht. Es wurde erwähnt (vgl. Kap. 2.5.1), dass bei John Rawls, Amartya Sen, Marta Nussbaum oder aktuell Skidelsky und Skidelsky (2013) zu lesen ist, welche Grundbedingungen oder Befähigungen im Leben bereitgestellt sein müssen, um „glücklich“ zu sein. Diese Bedingungen bzw. Bedürfnisse sind den unteren Ebenen der Maslow'schen Pyramide sehr ähnlich. Bei Skidelsky und Skidelsky (2013) steht an oberster Stelle das Streben nach Glück, bei Csikszentmihalyi das Erleben von flow (1975/ 2010a) und bei Maslow das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung bzw. Transzendenz (1954/2014). Nachdem diese drei Begriffe nicht synonym verwendet werden können, ist eine integrativ-synthetische Theorie von Nöten, welche die Zusammenhänge aufzeigt. Dies würde den Anspruch dieser Arbeit übersteigen. Hingewiesen sei jedoch auf die erörterten Zusammenhänge von Glück und flow in Kap. 3.3 und die nun folgenden Darlegungen zur Selbstverwirklichung:

Csikszentmihalyi (1995, S. 285) knüpft an die Überlegungen der hierarchischen Bedürfnisbefriedigung mit einem Verweis auf Maslow explizit an. Er sagt, dass viele Menschen deswegen ähnliche Ziele im Leben haben, weil sie nach demselben streben: Überleben, Geborgenheit, geliebt zu werden und respektiert zu werden. „Wenn diese Ziele einigermaßen umgesetzt [...] sind, wenden wir unsere Energie der Entfaltung unseres eigenen einzigartigen Potenzials zu, um das zu erreichen, was der Psychologe Abraham Maslow als ‚Selbstverwirklichung‘ bezeichnet hat. Dann verlagern einige Menschen ihre Prioritäten erneut und erstreben das Ziel der Transzendenz.“ Diese Selbstverwirklichung ist in der Hierarchie der Bedürfnisse nach Maslow weit oben angesiedelt.

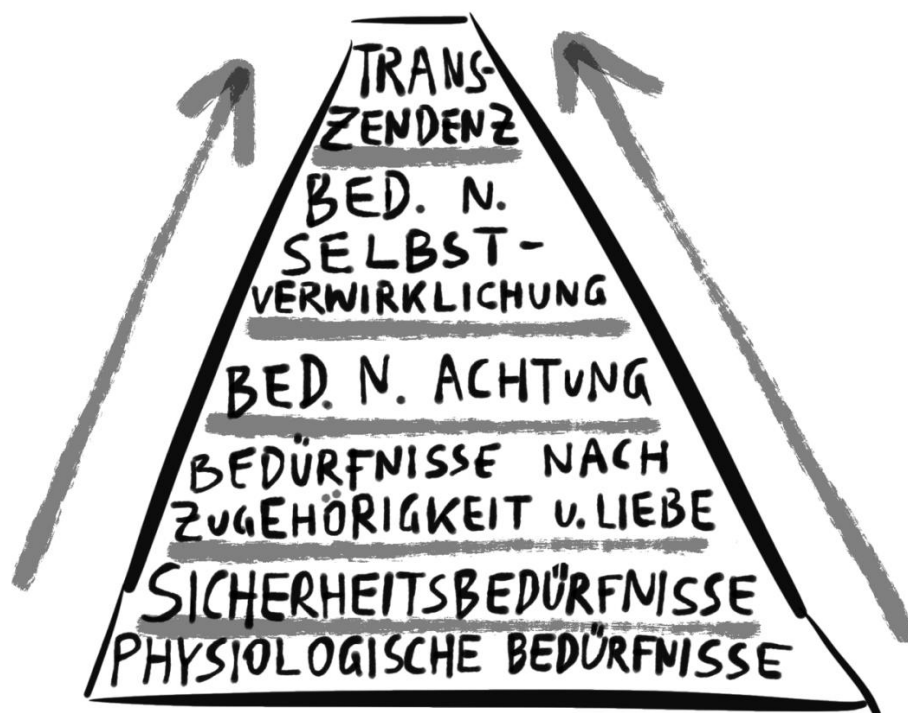


ABB. 7: DIE HIERARCHIE DER BEDÜRFNISSE NACH MASLOW (VGL. MASLOW, 1976; 2014, S. 62-79).

Csikszentmihalyi (2010a, S. 42) argumentiert ausgehend von Maslow und den von ihm erhobenen Daten, „daß man leichter auf intrinsische Belohnungen anspricht, wenn man an äußeren Belohnungen keinen Mangel erleidet.“ Mit den intrinsischen Belohnungen spricht er in diesem Zusammenhang die Stufe der Selbstverwirklichung und Transzendenz an.

Auffallend ist, dass in den lexikalischen Standardwerken (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006; Gerrig, 2015; Werner, 1994) die durch Maslow knapp vor seinem Tod aktualisierte

Version des Modells ignoriert wird. Hierin steht das *Bedürfnis nach Transzendenz* an oberster Stelle, wie im posthum veröffentlichten „Farther Reaches of Human Nature“ von 1971 zu lesen ist.

Maslow (1971, S. 259-269) liefert 35 verschiedene Betrachtungsweisen der Transzendenz. Diese reichen von psychologischen Definitionen hin zu Überlegungen der Transzendenz der Kultur, der Dichotomie, der Polarität und natürlich des Göttlichen. Er kommt zum wesentlichen Schluss:

Transcendence refers to the very highest and most inclusive or holistic levels of human consciousness, behaving and relating, as ends rather than means, to oneself [...] and to the cosmos. (Maslow, 1971, S. 269)

Hier ist besonders bedeutsam, dass er der Transzendenz Selbstzweck-Charakter („as ends“) zuspricht und sie weniger als Mittel („rather than means“) sieht. Damit bildet sie tatsächlich die Spitze der menschlichen Bedürfnisse, über welche nichts zu stehen scheint.

Umso diffiziler fällt die grundsätzliche Kritik am Modell aus. Diese lässt sich so zusammenfassen, dass „viele Begriffe nur vage definiert sind und daher viel Raum für die subjektive Interpretation lassen.“ (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 60). Daraus ergibt sich die Popularität und die breite Rezeption dieser Theorie, obwohl bis heute keine zufriedenstellende empirische Überprüfung gelungen ist, wie ebenda zu lesen ist. Das Verhältnis der Bedürfnisse zueinander ist in den genannten Standardwerken überblicksmäßig nachzulesen. An dieser Stelle sei auch auf die zahlreichen Revisionsversuche dieses Modells hingewiesen.

Mit Blick auf die Selbstverwirklichung („Self-Actualizing“) , welche für die flow-Theorie eine bedeutende Rolle spielt, kann mit Maslow festgehalten werden:

Was ein Mensch sein *kann*, *muß* er sein. Er muß seiner eigenen Natur treu bleiben. Dieses Bedürfnis bezeichnen wir als Selbstverwirklichung. (2014, S. 74)

Maslow grenzt dieses Bedürfnis auf den Begriff der „Selbsterfüllung“ ein. Dies drückt aus, dass der Mensch das werden möchte, was er imstande ist zu werden, respektive wofür er veranlagt bzw. „geeignet“ ist (S. 73f): Musiker musizieren, Künstler malen, Dichter schreiben, Sportler betätigen sich athletisch, Erfinder erfinden, Mütter sind Mütter, etc.

4.1.6 „Peak Performance“ und „Peak Experience“

Die beiden in der Überschrift angeführten Schlagbegriffe benennen zwei Theorien, welche bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurückreichen und damit ähnlich datieren wie die Begründung des flow-Konzepts. Auch inhaltlich lassen sich viele Parallelen ausmachen. Für diese Arbeit wäre eine Behandlung dieser Konzepte zu umfangreich, daher muss auf eine hermeneutische Tiefe an dieser Stelle verzichtet werden.

4.1.6.1 Peak Experience (P. E.)

Peak experience is intense joy, a moment of highest happiness that stands out perceptually and cognitively among other experiences. (Privette und Bundrick, 1973, p. 171)

Die Forschungen zu diesem Phänomen beginnen ein Jahrzehnt vor Abfassung dieser Definition mit Abraham Maslow (1962) und Marghanita Laski (1961). Maslow (1962, p. 69) spricht von einem höchsten Erfülltsein im Leben: „These and other moments of highest happiness and fulfillment I shall call the peak-experiences.“ Damit ist die inhaltliche Grundlegung des Begriffs verdeutlicht. Maslow listet an dieser Stelle eine Reihe von Erfahrungsmöglichkeiten auf, bei welchen P. E. auftreten können: Mystik, Natur, Ästhetik, Kreativität, Therapie, Orgasmus und Sport (p. 69). Zudem sieht er in ihnen ein ultimatives Ziel im Leben (vgl. 4.1.5). Laski (1961, p. 5) untersuchte den Begriff der Ekstase („ecstasy“). Die Definition des Begriffs steht in einem engen Verhältnis zu den P. E.: Those experiences are "characterized by being joyful, transitory, unexpected, rare, valued, and extraordinary to the point of often seeming as if derived from a praeternatural source". Damit ist bei ihr ein religiöser Bezug deutlich („praeternatural“ bedeutet dt.: außergewöhnlich bzw. übernatürlich). An anderer Stelle (p. 11) kann diese Definition um die Zusätze, dass es „in the subject's mind“ und „in more or less permanent contrast to the experiences that surround it in time and space“ stattfindet, erweitert werden. Damit wird die Nähe zur flow-Theorie sehr deutlich.

In einer Untersuchung (Maslow, 1973) wurden 270 Personen nach ihren wunderbarsten Erlebnissen befragt. Die Ergebnisse dieser Studie fasste Maslow in Merkmalen zusammen. Die Ähnlichkeit zur flow-Theorie ist hier evident. Genannt sind dort unter anderem: „vollständige Einheit“, „totale Aufmerksamkeit“, „selbstvergessen und Ich-los“, „an sich loh-

nend“, „passiv und rezeptiv“, etc. Drei charakteristische Alleinstellungsmerkmale (gegenüber Peak Performance und flow) wurden auch von Privette und Bundrick (1991) festgestellt. Diese befragten 123 StudentInnen aus unterschiedlichen Studienrichtungen mittels Fragebogen bezüglich der bis dahin geforschten (v.a. Privette, 1983 und 1984 und den oben genannten Autoren) Merkmale, wie und wann sie P. E., Peak Performance und flow erlebt hatten. Zu diesem Zweck reduzierten sie die Theorien auf simplifizierende Definitionen, wobei hier v.a. jene Definition von flow als unzureichend erachtet werden muss: „the last time you played a sport or game“ (p. 173). Nichts desto trotz können die Ergebnisse für P. E. als valide gelten, weil speziell hierfür eine klare Zuschreibung getroffen werden konnte: „Highest happiness“ (p. 173) lautete die Kurzformel ihrer Definition, welche an jene von Maslow (1962, p. 69) angelehnt ist und oben bereits angeführt wurde. In der besagten Untersuchung konnten Privette und Bundrick (1991) die drei besagten Merkmale eruieren:

TAB. 6: 3 MERKMALE DER PEAK EXPERIENCE

Merkmal	Erklärung
Fulfillment (Erfüllung)	- Feelings of ecstasy (Ekstase), - uniquely endorsed (einmalig (selbst)bestätigt), - intrinsically rewarding (intrinsisch belohnend), - related positively (positiv konnotiert)
Significance (Bedeutung, Sinn)	- Uniquely strong personal understanding, expression and values (einmalig-starkes Selbst-/ Verständnis, Ausdruck und Wert) - meaning (bedeutend), - spontaneous (spontan)
Spirituality (Spiritualität)	- Ineffable, beyond words (unbeschreiblich, unaussprechlich) - Sense of unity of self and environment (Einheit zwischen Selbst und Umwelt) - Loss of time and space (Verlust der Wahrnehmung von Zeit und Raum) - <u>Und</u>: Contradiction of loss of self (Verneinung von Selbstvergessenheit)

Quelle: Privette und Bundrick (1991, p. 178f)

Als relevant für diese Arbeit scheinen zudem die Untersuchungen des Sportpsychologen Ravizza (1977), da sich dieser mit dem Phänomen der P. E. im Kontext sportlicher Aktivitäten befasst hat. Durch Interviews mit 20 AthletInnen fand er drei gemeinsame Merkmale („Focused awareness“, „Feeling of complete control of self and environment“ und „Transcendence of self“). Abgesehen vom Merkmal der „Selbsttranszendenz“, welche Privette und Bundrick (1991) bzw. Ravizza (1977) nicht in einem übereinstimmenden Sinn der P. E. zuweisen, ist insgesamt auf die inhaltliche Nähe zur flow-Theorie zu verweisen.

4.1.6.2 Peak Performance (P. P.)

Privette (1983) erklärt den Begriff der P. P. als ein Erlebnis, welches im Kontext körperlicher Aktivität auftritt:

Peak performance also refers to full use of any human power. Peak performance is a high level of functioning rather than a type of activity. (p. 1632)

Damit kann es als ein Zustand beschrieben werden, in dem der Sportler (beispielsweise) sein Leistungspotenzial ausschöpfen kann. Diese optimale bzw. maximale Leistungsfähigkeit („full use of potential“) wird daher zurecht als Gipfel („Peak“) bezeichnet. Wie auch im Bereich der P. E. haben vor allem Privette (1983) und Privette und Bundrick (1991) dieses Phänomen erforscht. Dabei konnten sie in der oben zitierten Untersuchung herausfinden, dass vor allem zwei Merkmale bedeutend sind:

- „full focus“
- „a sense of self in clear process“

In der erwähnten synoptischen Untersuchung zwischen P. P., P. E. und flow haben sie dem Faktor „full focus“ einen bedeutsamen Aspekt zugeschrieben: Der Zustand dieser besonderen Erfahrungen beginnt abrupt und spontan und startet mit einem „Klick“ (p. 181).

Privette und Landsman (1983, p. 200) haben ebenfalls zwei exklusive Faktoren für P. P. gefunden: „clear focus on self, object and relationship“ und „intense involvement“. Als besonders relevant – im Sinne eines Unterscheidungsmerkmals zur flow-Theorie – kann die Erläuterung zum erstgenannten Merkmal erachtet werden: „The importance of the factor suggests that in the peak moment, the person apprehends the focused object fully, both

perceptually and cognitively, while also maintaining a clear identity of self.“ Die deutliche Wahrnehmung vom Selbst grenzt sich, wie auch schon in Privettes und Bundricks Untersuchungen zur P. E. (1991) von der flow-Theorie ab.

Richard Stark (1999, S. 22-24) fasst in seiner Diplomarbeit weitere Autoren (vgl. Garfield und Bennet, 1984; Cohn, 1991; Loehr, 1984; u.v.m.) zusammen, welche Beiträge zu diesem Phänomen geliefert haben, und erstellte eine Tabelle, welche die beschriebenen Merkmale auflistet. Auch hier ließen sich Vergleiche zur flow-Theorie ziehen, da viele Merkmale einen engen Bezug herstellen: Mit „focused attention“, „clear focus“, „joy/ enjoyment“, „no fear of consequences“, strong sense of self“, „intense involvement“ und Zeitverzerrung seien einige wichtige Merkmale genannt. Auch in neueren Untersuchungen finden sich hierzu entsprechende Ergebnisse (vgl. Cowen at al., 2014; Harmison, 2011, u.v.m.).

4.1.6.3 Zusammenhang Peak Experience, Peak Performance und flow

Privette und Bundrick (1991, p. 176f) zeigen anhand einer Tabelle, wie die Merkmale der einzelnen Phänomene parallelisiert werden können. Privette lieferte allerdings bereits in seinem 1983 erschienenen Artikel eine grafische Darstellung der Zusammenhänge:

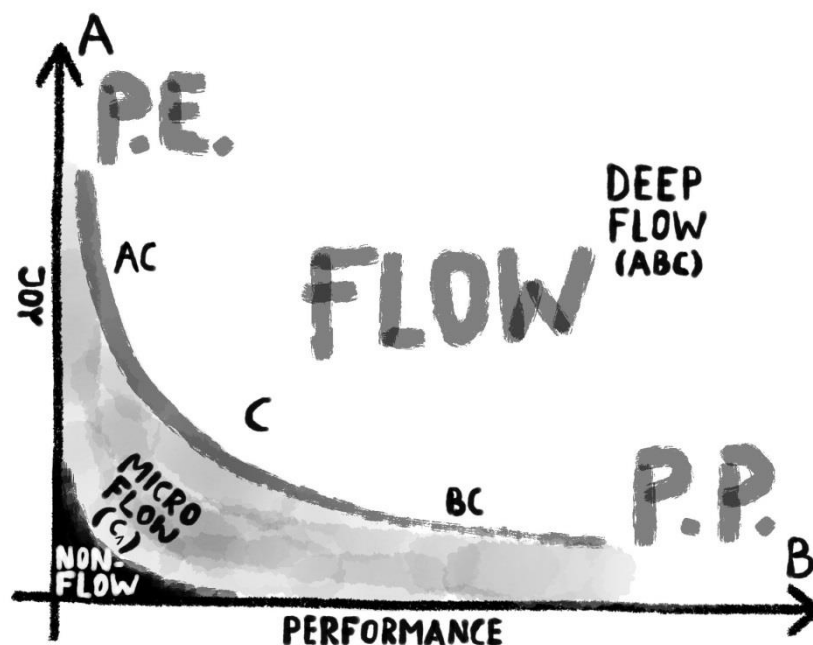


ABB. 8: INTERRELATION OF CONSTRUCTS AND PROTOTYPIC ACTIVITIES (MODIFIED ACCORDING TO PRIVETTE, 1983, P. 1363).

Erklärung und Abkürzungsverzeichnis zu Abbildung 8:

A = peak experience (p.e.: listening to music, childbirth). B = peak performance (p.e.: crisis, placebo). C = flow (p.e.: enjoyable bicycle riding, game playing). Peak experience, peak performance, and flow (ABC) = deep flow (p.e.: joyous, superior running, painting). Peak experience and flow (AC): joyous bicycle riding, sky diving, sex. Peak performance and flow (BC): enjoyable superior running or painting. C1 = microflow (p.e.: chewing gum.)

Diese Abbildung zeigt, dass eine extreme Ausprägung von Freude („joy“) exklusiv P. E. kennzeichnet, während eine maximale Ausprägung von Leistung („performance“) P. P. identifiziert. Demnach tritt flow bei Aktivitäten auf, bei welchen weder Freude noch Leistung in extremer Weise ausgeprägt sind.³⁸

Flow per se does not imply optimal joy or performance but may include either or both. Each of the three has been described both globally and in detail in ways that suggest that the phenomena overlap. (Privette, 1983, p. 1361)

Diese Interrelation der drei Phänomene lässt sich auch durch überlappende Kreise darstellen, wie ebenda zu sehen ist (p. 1366).

Als eindeutiger Befund lässt sich konstatieren, dass alle qualitativen Untersuchungen zu den drei Phänomenen beschreibende Merkmale geliefert haben, welche sich gut vergleichen lassen. Stark (1999, S. 35-37) hat beispielsweise in seiner Diplomarbeit Metavergleiche der Merkmale angestellt, die zur Betrachtung einladen. Das zentrale Problem liegt jedoch sicherlich in den zugrundeliegenden semantischen und syntaktischen Bedeutungen der verschiedenen Merkmale. Wie oben kurz gezeigt wurde, stellt bereits die Definition von flow, wie sie Privette und Bundrick (1991) vorgenommen haben, eine Irritation dar. Da es sich bei diesen Themen mitunter um Begriffe des Transzendenten dreht, müssten philologische, phänomenologische, transzendentalpragmatische, (de)konstruktivistische, strukturalistische, mystische und allgemein-religiöse Grundlagen erörtert und sich anschließend auf eine gemeinsame Sprache verständigt werden. Privette und Bundrick (1991,

³⁸ Anm.: „deep flow“ ausgenommen

p. 182) versuchen beispielsweise mit den Überlegungen des Religionsphilosophen Martin Buber sich einem Verständnis des Selbst anzunähern.

Diese Kritik der unzureichenden Erfassung der Theorien formuliert Harmison (2011, p. 3) folgendermaßen: „Unfortunately, there is considerable overlap in the literature regarding the definitions and the manner in which these positive states have been examined.“ Aktuelle Untersuchungen beziehen sich vor allem auf erweiterte Fragestellungen und legen die Theorien, wie sie mit der hier verwendeten Literatur aufgerissen wurden, zugrunde. Neuere qualitative Untersuchungen zur Revision der Modelle oder Neuformulierungen der Merkmale konnten hierzu nicht gefunden werden.

Eine Conclusio zur Vergleichbarkeit der drei Phänomene Peak Experience, Peak Performance und flow beinhaltet folgende drei Punkte:

- Abgrenzungen sind schwer möglich und auch nicht zwingend notwendig, weil sich die Phänomene überschneiden. (vgl. Abb. 8)
- Die Intensität der beiden Dimensionen „Freude“ (joy) und „Leistung“ (performance) scheint bedeutend, um eine Unterscheidung bzw. Zuordnung treffen zu können. (vgl. Abb. 8)
- Peak Performance wurde (vgl. Privette und Bundrick, 1991) das Merkmal „strong sense of self“ im Gegensatz zum flow-Element „Selbstvergessenheit“ oder zum Peak Experience-Merkmal „transcendence of self“ (Ravizza, 1977) zugewiesen.

4.1.7 Intrinsische Motivation

Woodworth (1918, S. 70, zit. n. Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 332) lieferte die erste Definition intrinsisch-motivierten Handelns: Er sprach von „einer in sich selbst befriedigenden Aktivität“. Die Motivation zu einer Handlung liegt in der Befriedigung, welche die Handlung selbst mit sich bringt, und nicht in einem Folgeeffekt, Produkt oder Ergebnis, den bzw. das diese Handlung erzeugt. Woodworths Zugang (1925, S. 69) zur Erklärung der intrinsischen Motivation führt über den Begriff der „Absorbierung“ eines Kindes: „Absorption means that attention is wholly directed upon the matter in hand, and that it continues so directed.“ Auf der anderen Seite schließt er aus, dass „outside“ bzw. „extraneous motives“ hierin eine Rolle spielen. Im Gegenteil: Extrinsische Motive führen einen Bruch

(„break“) der Absorption von einer Tätigkeit herbei. Um in eine solche Tätigkeit verfallen zu können, bedarf es „voluntary attention“ (freiwillige Aufmerksamkeit). Diese Freiwilligkeit ist für Woodworth die Erklärung für „erfolgreiches“ Handeln schlechthin. Woodworth erklärt beispielhaft, dass ein durstiges Pferd durch extrinsische Motive zum Wasser geht, aber das Motiv zum realen Trinken in der aktiven Handlung selbst zu finden ist. Daher sagt Woodworth (1925, S. 70), dass der Trieb, welcher eine freie und effektive Handlung vorwärts treibt, in der Tätigkeit inhärent ist. Er betont ebenda, dass extrinsische Motive zwar anlassgebend bzw. initiierend sind, aber dieselben Motive im Verlauf einer Handlung in den Hintergrund rücken können.

Die Kurzformel, dass Ziel und Handlung ident sind, weil schon der Vollzug einer Tätigkeit Freude erzeugt (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 332), bringt Woodworths Verständnis auf den Punkt. Heckhausen und Heckhausen (2006) stellen dieses erste und intuitive Verständnis jedoch in Frage. Sie erörtern zudem, dass viele Autoren der nachfolgenden Jahrzehnte im Kern nicht das Gleiche gemeint haben, wenn sie von intrinsischer Motivation gesprochen haben. Schon die Abgrenzung zu extrinsischer Motivation verdeutlicht nicht, was „innen bzw. innerlich“ oder „außen bzw. äußerlich“ sein soll. Auch Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 149) bemängeln das in Vergessenheit geratene eindeutige Verständnis des Begriffs. Eine exemplarische Auswahl von drei unterschiedlichen Zugängen lässt sich in Anlehnung an Heckhausen und Heckhausen (2006, S. 333-336), folgendermaßen beschreiben. „Intrinsisch-motiviert“ kann gesehen werden als...

(1) ...in der Tätigkeit:

Diese Sichtweise ist auf die Anreize bzw. anreizbezogenen Ergebnisse bezogen. Heckhausen und Heckhausen (2006, S. 333) erwähnen Bühler (1922), der zwischen „Funktionslust“ und „Schaffenslust“ unterschieden hat und sich damit auf die Lust „während“ bzw. „nach“ der Tätigkeit bezogen hat. Woodworths eingangs erwähnte Definition aus 1918 war ebenso auf die Reize, welche in der Tätigkeit liegen, bezogen.

(2) ...Bedürfnis nach Selbstbestimmung:

Vor allem Deci und Ryan (1980, 1985) stehen für diesen Zugang, der sich am angeborenen Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Kompetenz orientiert. Sie schlie-

ßen an DeCharms (1968, 1976) Autonomiebedürfnis und Whites (1959) bzw. Groos' (1899) Konzept der eigenen Wirksamkeit an: Wenn sich Menschen als Urheber einer Tätigkeit sehen, ist das Bedürfnis nach Kompetenz befriedigt. Unter Einbindung sozialer Faktoren legten sie die Self-Determination-Theory vor.

(3) ...Übereinstimmung von Mittel und Zweck:

In diesen Konzeptionen muss eine inhaltliche Übereinstimmung von Tätigkeit, Ergebnis und Folgen der Handlung vorliegen, um von intrinsischer Motivation zu sprechen. Heckhausen (1989) und Kruglanski (1989) gelten als Vertreter dieser Begriffsbestimmung. In diesem Verständnis scheint sich die Auffassung, dass der Zweck einer Handlung stets auf veräußerliche Folgen abzielt, mit der ursprünglichen Definition von Woodworth zu sperren.

Mit Rekurs auf Kap. 3.1 kann Csikszentmihalyis Position rekapituliert werden: Tätigkeiten werden als „autotelisch“ bezeichnet, wenn sie das Ziel im Vollzug der Handlung selbst haben (Selbstzweck). Solche Tätigkeiten sind zugleich „in sich selbst be-(lohnend)“ (2010a, S. 23). Wenn jemand diese Freude (Belohnung) erleben möchte, ist diese eine sublimale und komplexe Wechselwirkung subjektiver Prozesse und damit trifft eine Reduktion auf Triebbefriedigung oder ein Reiz-Reaktions-Schema „einfach nicht zu“ und ist daher mit Csikszentmihalyi (2010a, S. 25, S. 27) zurückzuweisen. Die Motivation, welche zu autotelischen Tätigkeiten antreibt, wird daher als „intrinsisch“ bezeichnet.

Csikszentmihalyi weist die Auffassungen von (2) und (3) zurück. Er bewertet (2010a, S. 47) die Abhandlungen von DeCharms (1968) und Deci und Ryan (1980) als unzureichend für die Erklärung, „warum gewisse Aktivitäten angenehm sind und andere nicht“, wiewohl er ihnen eine gewisse Aussagekraft zubilligt. Auch Heckhausen und Heckhausen (2006, S. 334) merken an, dass mit diesen Theorien nicht erklärt ist, warum der Vollzug von Tätigkeiten ohne nachfolgenden Nutzen so attraktiv ist.

Das dritte Verständnis unterscheidet sich noch grundlegender von der Vorstellung, die die flow-Theorie an intrinsische Motivation heranträgt. Bei Csikszentmihalyi (2010a, S. 56) ist zu lesen, dass bei autotelischen Tätigkeiten „das Ergebnis ungewiß“ ist. Intrinsisch definiert er in Anlehnung an Woodworth (1918) als lohnende Tätigkeit in sich und damit haben (vice versa) Handlungsfolgen keine Bedeutung für autotelische Tätigkeiten.

Die Definition intrinsischer Motivation von Woodworth (1918) ist für die flow-Theorie nach wie vor leitend und auch der Zugang, dies über Funktionslust zu erklären (vgl. Bühler, 1922), mit dieser kompatibel. Die Daten einer Untersuchung (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 51) weisen darauf hin, dass kreatives Entdecken und Explorieren meist in autotelischen Tätigkeiten zu finden sind.

4.1.8 Zusammenfassung

Wie im Verlauf des Abschnitts 4.1 wiederholt gezeigt werden konnte, knüpft die flow-Theorie an persönlichkeits-theoretische Konzepte der Motivationspsychologie an. Sie weist explizit wie implizit eine Nähe zu den Überlegungen von Maslow auf und kann auch nach eigenen Aussagen als intrinsische Motivationstheorie bezeichnet werden. Die Nähe zu den Theorien der „Peak Experience“ und „Peak Performance“ konnte aufgezeigt werden. Auch wenn sich eine klare Abgrenzung der Theorien voneinander als schwierig gestaltet, dürfen sie nicht zusammengefasst werden, wenngleich eine Synthese denkmöglich erscheint.

4.2 Aufmerksamkeit und Konzentration

Der Themenblock Aufmerksamkeit/ Konzentration nimmt in der flow-Theorie eine zentrale Rolle ein. In Kap. 2.6.2 ist bereits das Element „Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein beschränktes Stimulusfeld“ erörtert worden. „Was ist Konzentration?“, „wie funktioniert sie?“ und „wie lässt sie sich steuern?“ sind einige der relevanten Fragen, die in dieser Arbeit nur ansatzweise beantwortet werden können.

Ähnlich wie Kap. 3.2 („Ich und Selbst“) ist dieses Thema an der Schnittstelle von verschiedenen Disziplinen angesiedelt. Das Mutterthema ist zweifelsohne die Frage nach dem Bewusstsein des Menschen, das sich in der aktuellen Gehirn-Geist-Debatte (bzw. dem Leib-Seele-Problem) niederschlägt (vgl. Hartmann, 1998, S. 1-7). Die „Philosophie des Geistes“ (philosophy of mind) konfrontiert die unterschiedlichen Disziplinen mit der Frage nach der Verursachung mentaler Inhalte. Wie auch in der Willensfreiheitsdebatte (vgl. Kap. 3.5) scheint eine Lösung des Problems nur durch eine Synthese der Theorien erreichbar zu sein. Csikszentmihalyi (1995, S. 42) ist der Ansicht, dass das Bewusstsein mit stofflichen Strukturen oder neurologischen Funktionen alleine nicht zu erklären ist: „Die Fä-

higkeit zur Reflexion bildete sich als Reaktion auf die unzähligen neuronalen Gruppen des Gehirns heraus, von denen jede für eine begrenzte Aufgabe zuständig war [...].“ Das Bewusstsein ist für Csikszentmihalyi daher holistisch zu begreifen: Es ist mehr als die Summe der neuronalen Strukturen und Funktionen, wenngleich es darauf angewiesen ist. Er nennt das Bewusstsein zudem ein Informationssystem (1991, S. 30) und gliedert seine Funktionen in eine Trias: Aufmerksamkeit, Bewusstheit und Gedächtnis.

4.2.1 Erklärungen und Unterscheidungen zur Aufmerksamkeit und Konzentration

Hartmann (1998, S. 123f) spricht von der „Aktualisierung eines Handlungsschemas“ und Leitner (1998, S. 34) von der „Auseinandersetzung mit realen und vorgestellten Objekten“ externer Reize oder interner Prozesse, wenn sie in den Begriff der Aufmerksamkeit einführen. Anders drückt es Waldenfels (2004, S. 16) aus: „Es geht darum, daß überhaupt etwas in der Erfahrung auftritt [...]“. Eine synthetische Definition der genannten Autoren könnte daher nach Eigenüberlegungen des Autors wie folgt lauten:

Aufmerksam zu sein ist die Fähigkeit des wachen (vigilanten) Bewusstseins, einen externen Reiz oder internen Prozess (kurz: Information) fokal³⁹ wahrnehmen/ aktualisieren/ erfahren/ vergegenwärtigen zu können.

Bei Csikszentmihalyi (1991, S. 30) findet sich eine ähnliche Definition: „Aufmerksamkeit ist das Medium, das die Information im Bewußtsein erscheinen läßt.“ Diesem Begriffsverständnis widerspricht Hartmann (1998, S. 125), da suggeriert wird, dass die Aufmerksamkeit eine Art „mentales Ding“ ist (vgl. Fußnote 34).

Eine klare Grenzlinie lässt sich zwischen die Begriffe „Aufmerksamkeit“ und „Konzentration“ aufgrund der unterschiedlichen Verwendungsweisen in der Vergangenheit allerdings nur schwer ziehen (vgl. Leitner, 1998, S. 22). Diese Zuordnungsproblematik könnte jedoch so aufgelöst werden, dass Konzentration als ein Teilbereich der Aufmerksamkeit gesehen wird, wie Leitner (1998, S. 23) schreibt. Er sagt auch mit Rapp (1982), dass Konzentration eine Intensitätsform der Aufmerksamkeit ist, was jedoch als alleiniges Abgrenzungsmerkmal nicht ausreicht. Leitner erwähnt die Struktur der „absichtlichen und willentlichen

³⁹ Anm.: fokal i. g. fokussiert

Steuerung“ als zweiten wesentlichen Aspekt. Eine andere Annäherung bietet sich mit Hartmann (1998, S. 130): „Über Konzentration zu sprechen heißt also, über Aufmerksamkeit⁴⁰ im Hinblick auf Aufmerksamkeitsdauer und Ablenkungsresistenz zu sprechen.“ In beiden Auffassungen wird Aufmerksamkeit als Überbegriff von Konzentration verstanden.

Aufmerksamkeit ist für sich gesehen kein einheitliches Phänomen. Leitner (1998, S. 32) erwähnt in Anlehnung an Neisser (1974) die präattentiven Prozesse, welche „zugleich Vorstufe, aber auch Voraussetzung fokaler Aufmerksamkeit“ sind. So nimmt beispielsweise ein Schüler zwar Teile des Lehrervortrags auf, wenn er mit seinem Nachbarn zur selben Zeit spricht, aber das sinnvolle Ganze des Vortrags konnte damit nicht erfasst werden. Hartmann (1998, S. 124) bezeichnet die Qualität der Aufmerksamkeit, sprich: ob sie geteilt ist oder nicht, als Performanz. Der Performanzverlust hängt daher mit der Fähigkeit zusammen, die Aufmerksamkeit über eine bestimmte Dauer aufrechterhalten zu können.

4.2.2 Zusammenhang von Aufmerksamkeit und flow

Die „Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein beschränktes Stimulusfeld“ (vgl. die flow-Elemente in Kap. 2.6) stellt ein notwendiges Kriterium dar, das erfüllt sein muss, um flow erleben und aufrecht erhalten zu können. Csikszentmihalyi (2010a, S. 61): „Sobald sich die Aufmerksamkeit teilt, indem man die eigene Aktivität ‚von außen‘ sieht, wird der flow unterbrochen. Dieser Zustand ist deshalb nur schwer über längere Zeit hinweg aufrechtzuerhalten, ohne daß wenigstens minimale Unterbrechungen auftreten.“ Das bedeutet, dass der Bewusstseinsakt des Aufmerksamseins zur selben Zeit nicht reflektiert werden darf. Auf der anderen Seite ist das Wachsen der Aufmerksamkeit für ein klar definiertes Ziel ein Anzeichen von flow (Csikszentmihalyi, 1995, S. 10).

Dass sich vollständige Aufmerksamkeit einstellt und dann auch wieder „bricht“, ist ein Indikator für die zeitliche und kapazitative Begrenztheit des Vermögens an sich (Csikszentmihalyi, 1991, S. 31f): Die Ressourcen dieser „psychischen Energie“ sind beschränkt. Es gilt zu beachten, dass die Zuordnung/ Kategorisierung der repräsentierten

⁴⁰ Anm.: Hartmann (1998, S. 125) weist darauf hin, dass das Substantiv „Aufmerksamkeit“ nur ein Hilfsbegriff ist, der eigentlich vermieden werden sollte. Es solle nicht der Eindruck erweckt werden, dass es sich um ein „mentales Ding“ wie einen Scheinwerfer handle. „Aufmerksam“ ist damit nur als Apprädikator (Adjektiv) auf Handlungen beziehbar.

Information nicht mehr die „Aufmerksamkeit“ an sich betrifft. Dieses Sich-bewusstmachen bzw. Erkennen und Einordnen einer Sache nennt Csikszentmihalyi (1991, S. 32) „Bewußtheit“. Zu den wichtigsten Bewusstseitsprozessen zählt er Denken, Fühlen und Wollen.

Das oben genannte Element der „Zentrierung“ ist in der flow-Theorie als die Konzentration auf einen Aufmerksamkeitskreis beschrieben worden. Wenn der Handelnde auf den Vollzug einer Tätigkeit fokussiert ist, ist für das Erleben von flow ein bestimmter Orbit an unscharfer Zentrierung möglich („beschränktes Stimulusfeld“), aber eine möglichst hohe Einengung geboten (2010a, S. 64); Reflexion (i.g. die Sicht von „außen“; S. 61) und mögliche Störstimuli (S. 64) müssen bestmöglich vermieden werden. Mit einem Seitenblick auf Sport, schreibt er (2010b, S. 277), dass bereits „das sekundenlange Nachlassen der Aufmerksamkeit bei einem Rennen die Niederlage bedeuten kann“.

An diesem Punkt sei eine Ich-Aussage des Autors akzeptiert: Diese These Csikszentmihalyis bewahrheitet sich in der Welt des Laufsports eindeutig. Meiner Erfahrung, die meiner Athleten und vieler Profiläuferkollegen nach ist der Verlust der Konzentration auf das Renngeschehen aus zweierlei Gründen problematisch: Erstens geht der „Anschluss“ zu den Läufern an der Spitze verloren – ein Rückstand stellt sich ein – und damit geht (zweitens) häufig eine Reflexion auf den eigenen Ermüdungszustand einher, was eine zusätzliche Belastung darstellt. Physisch und psychisch ist zu diesem Zeitpunkt die Chance auf den Sieg drastisch gesunken.

5 Verortung von flow im schulischen Kontext von „Bewegung- und Sport“

Verzicht auf Wagnis, einmal zur Gewöhnung geworden, bedeutet im geistigen Bezirk ja immer den Tod, eine gelinde und unmerkliche, dennoch unaufhaltsame Art von Tod, etwas Geistloses in dem Sinn, wie ein Mensch stets geistlos wird, wenn er nicht mehr das Vollkommene will [...]. (Frisch, 2013, S. 245; zit. n. Heckmair und Michl, 1994, S. 57)



ABB. 9: FOTO VON DER GIPFELBESTEIGUNG DES GROßVENEDIGERS (3666M) 2011 DURCH DEN OGGAUER ALPENVEREIN (QUELLE: MANUEL SCHMIT).

Im Anschluss an die vorangegangenen Kapitel muss flow als fest umrissener Fachbegriff verstanden werden, der in seiner Definition eng gefasst ist. Demgegenüber wird heute – wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit dargelegt wurde – ein sehr weites Verständnis an den Begriff herangetragen. Auch wenn die ursprüngliche Bedeutung von flow oftmals vernebelt wird, darf nicht übersehen werden, dass diese junge Theorie durchaus entwicklungsbedürftig ist. Beispielsweise stellt sich unweigerlich die Frage, wie das flow-Erlebnis, das praktisch gesehen weit älter ist als seine Etikette, in früheren Zeiten bezeichnet wurde.

Ein Blick in die Geschichte der Reformpädagogik tut Not, um dies zu klären. Etwa zeitgleich mit dem Entstehen der Theorie hat sich auch die Erlebnispädagogik ihr Profil gegeben. Diese ist schul-pädagogisch gesehen die explizite Brutstätte des sportlichen flow-Erlebnisses, da dadurch ein Raum geschaffen wird, in dem Lernen auf genau diese Momente des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit abzielt. Da sich flow in jeder Tätigkeit einstellen kann, ist eine Förderung autotelischer Aktivitäten und eine Erziehung der Kinder zu autotelischen Personen ein ebenso notwendiger Lernprozess wie jener, der beispielsweise zu mathematisch-logischen Kompetenzen führt. Auch hier gibt es, wie oben beschrieben wurde, affinere und weniger veranlagte Charaktere, um flow zu erleben.

Das einführende Zitat zu diesem Kapitel findet sich bei Heckmair und Michl (1994, S. 57). Wie schon in der anthropologischen Grundlegung (vgl. Kap. 2.2) beschrieben wurde, sind es die speziellen Erlebnisse, welche das Menschsein mitbestimmen. Frei nach dem Motto vieler Abenteurer „Im Leben zählen nicht die kleinen Momente, in denen man atmet, sondern die großen, die einem den Atem rauben“ sind es die besonderen und merkwürdigen Erlebnisse, die den „modernen Menschen“ fehlen, wie Heckmair und Michl (1994, S. 70) mit Konrad Lorenz schreiben: Besonders Heranwachsende suchen diese Erlebnisse, „denn Risiko, Bewährung, Wagnis, Überwindung, Grenzen sind Bestandteile einer Pädagogik der Pubertät, die Jugendlichen tiefes Erleben ermöglicht, Grenzen auf der Suche nach Identität aufzeigt, zur Entdeckung des Subjekts verhilft [...]“

5.1 Reformpädagogik im Überblick: (In-)Kompatibilität mit flow

Der flow-Begriff ist ein terminus technicus, wie bereits im ersten und zweiten Kapitel beschrieben wurde. Obwohl er erst in der jüngeren Forschung der letzten Jahrzehnte auftaucht, beschreibt er ein Phänomen, das es seit jeher gibt. Daher kann auch gesagt werden, dass „flow-Phänomene schon vor 80 Jahren als zentrales Charakteristikum in der Erziehung wirksam und international etabliert waren.“ (Bernet, 2012, S. 81). Franziska Bernet zeigt auf, dass das flow-Erlebnis in den unterschiedlichen reformpädagogischen Konzepten bisweilen verschieden benannt wurde und de facto dieselbe Idee meint:

TAB. 7: SYNOPSE DER VERSCHIEDENEN NAMEN VON FLOW

Autor	Bezeichnung (Äquivalent für „flow“)
Freinet	„lebendiges Sprudeln“
Montessori	„Versenken der Seele“

Makarenko	„Freude“, „wirklicher Antrieb“, „Erfüllung“
Neill	„Glück“
Hahn	„schöpferische Leidenschaft“

Quelle: Bernet (2012, S. 81)

Bernet arbeitet aus den einzelnen Reformkonzepten die zentralen Elemente heraus, welche sich ebenso in der flow-Theorie wiederfinden. An dieser Stelle sollen, Bernet folgend, Anton Makarenkos, Maria Montessoris und Alexander Neills Ansätze exemplarisch mit der flow-Theorie parallelisiert werden. Dabei wird deutlich, dass nicht alle Konzepte flow-kompatibel sind.

5.1.1 Makarenko

Bernet (2012, S. 83-92) erläutert anhand der russischen Geschichte und der Biographie Makarenkos, warum dieser die „Resozialisierung der verwahrlosten Heranwachsenden“ zu seinem pädagogischen Hauptanliegen machte. Seine Ideen waren „von Hungersnot, dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Chaos sowie politischem Umbruch zum Sozialismus geprägt.“ Makarenkos geistesgeschichtliche Wurzeln fasst Bernet (2012, S. 84) so zusammen, dass sie seinen Versuch einer Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit in den Vordergrund stellt. Er folgte humanistischen Denkern wie Jean-Jacques Rousseau und Johann Heinrich Pestalozzi. Dadurch war sein Menschenbild „von einer positiven und konstruktiven anthroposophischen Annahme geprägt.“ Wolfgang Sünkel (1979, S. 433) schreibt, dass der „neue Mensch“ das Ziel dieser Pädagogik ist: „Die Verantwortung des Erziehers vor Kind und Gesellschaft aktualisiert sich für Makarenko in der Verantwortung des Zöglings vor sich selbst und der Gesellschaft.“ Seine didaktischen Grundsätze „Individuation und Kollektivierung“ sollen helfen, dieses Ziel zu realisieren.

Makarenkos Hauptintention bestand darin, dass die Jugendlichen Freude an ihrer Arbeit und ihrem Tun fanden. Bernet zitiert Makarenko (1989), der von einem „wirklichen Antrieb“ und dem „eigentlichen Stimulus“ wahrhaft motivierten Handelns spricht, wenn das Tun mit „Freude“ geschieht. Mit Sünkel (1979, S. 442) lässt sich erweitern, dass die Jugendlichen durch die Freude an der Arbeit ihren Beitrag für ihr Glück leisten. Glück wird der Mensch nicht durch Zufall, sondern durch das Tätigsein. Makarenko

(zit. n. Sünkel, 1979, S. 442): „Jedes Unglück ist immer übertrieben. Man kann es immer überwinden. ... Das Glück wird zu unserer sittlichen Pflicht.“

Sein Ansatz weist bereits die Grundüberlegungen „Ziel“, „Herausforderung“, „Struktur“, etc. auf, sodass Bernet eine Parallelisierung mit den spezifischen flow-Komponenten versucht. Ihr Resümee lautet (2012, S. 89): „Ein Hauptkennzeichen von Makarenko im Zusammenhang mit flow-auslösenden Bedingungen ist das Verfolgen von Zielen auf unterschiedlichen Fähigkeitsebenen der Jugendlichen.“

Diese flow-evozierenden Bedingungen zielten primär auf eine Förderung von bestimmten Bildungszielen ab. Beispielgebend seien Verantwortung und Werdenskraft (respektive Persönlichkeitsausprägung und -entwicklung) und die praktische Lebenshilfe für die Resozialisierung genannt. Letztlich attestiert Bernet (2012, S. 91) Makarenko, „dass seine Erziehungsmethode auch auf der Ebene des flow-Zustandes wirksam wird: Freude, Fröhlichkeit und Begeisterung.“

5.1.2 Montessori

Auch Montessoris frühe Biographie war prägend für ihre pädagogische Linie, welche zu einer langlebigen Tradition avancierte. Ähnlich wie bei Makarenko war der Kontakt mit hilfsbedürftigen Heranwachsenden das initiale Moment für ihre neue pädagogische Denkrichtung. Ihr anthropologisches Denken war von kosmologischen und theologischen Grundgedanken der Antike und des Christentums durchzogen. Ihr Modell bezeichnet Montessori (1996, S. 128-133) selbst als „kosmische Erziehung“. Diese Bezeichnung stammt von der synthetischen Vorstellung der antik-griechischen Philosophie und der christlichen Theologie, dass der Mensch als Mikrokosmos und die Welt als Makrokosmos ein Ziel haben und sich nicht planlos entwickeln:

Das Leben schreitet nach einem kosmischen Plan voran, und der Sinn des Lebens ist nicht, Vollkommenheit auf einer unbegrenzten Bahn des Fortschritts zu erlangen, sondern einen Einfluß auf die Umgebung auszuüben und ein bestimmtes Ziel in ihr zu erreichen. (Montessori, 1996, S. 129)

Bernet (2012, S. 93) fasst die Finalität des Menschen im Sinn Montessoris treffend zusammen: „Seine Schöpfungsaufgabe besteht darin, an der Realisation des universellen ‚kosmischen Plans‘ mitzuwirken. [...] Für das Gelingen hat jedoch jedes Lebewesen eine

besondere Aufgabe zu erfüllen.“ (Bernet, 2012, S. 93) Diese Perspektive kann weitergedacht nur auf Verantwortung und Selbständigkeit hinauslaufen. Während der Erwachsene (LehrerIn) von der hinführenden in eine zunehmend passiv-beobachtende Erziehungsfunktion übergeht, lernt das Kind „es selbst zu tun“. Der Pädagoge muss nach Montessori (1996, S. 28) Zurückhaltung lernen, weil die Entwicklung, welche das Kind durchmacht, „von Gesetzen bestimmt wird, die wir nicht kennen“. Jedes Kind soll ohne zu starke Einflussnahme des Erziehenden seine je individuelle Persönlichkeit entwickeln können: „Die fundamentale Hilfe in der Entwicklung, besonders bei Kindern von drei Jahren, ist das Nichteingreifen. Einmischung hemmt Aktivität und Konzentration.“ (Montessori, 1996, S. 24)

Dieser paradigmatische Überbau zeigt in seiner praktischen Ausgestaltung viele Übereinstimmungen mit den Elementen der flow-Theorie. Bernet (2012, S. 95-100) zeigt beispielsweise, dass Montessoris Ansatz, ebenso wie Csikszentmihalyis, eine klare Zielvorstellung hat. Diese Ziele sind da wie dort nicht ergebnisorientiert, sondern in freier Wahl „von starken inneren Motiven geleitet“ (Montessori, 1995, S. 33; zit. n. Bernet, 2012, S. 95). Dies zielt, wie Bernet schreibt und in dieser Arbeit schon ausführlich behandelt wurde, auf eine intrinsische Motivation ab. Es geht eben nicht um ein „Besser-werden-als-andere“, sondern um ein „Optimal-sein-für-sich-selbst“. Montessori (1996, S. 19-24) rückt auch die Konzentration in das Blickfeld von den zu fördernden Fähigkeiten. Diese Voraussetzung für autotelisches Erleben verhindert bei freier Wahl der Tätigkeit eine Unter- oder Überforderung. Die zuletzt angesprochene „freie Wahl“ ist für Montessori ebenso ein zentrales Anliegen. Montessori denkt den Freiheitsbegriff „negativ“ (vgl. Kap 3.5.4), wenn sie die Kinder zu verantwortungsvollem Handeln erziehen möchte. Dennoch ist diese Auffassung von Freiheit – so wie bei Csikszentmihalyi – Bedingung der Möglichkeit, dass die Bildungsziele verwirklicht werden können und sich flow einstellen kann. Im Hintergrund steht eine grundsätzliche Freiheit, die dem Menschen überantwortet ist und eingelöst werden kann bzw. für Montessori explizit verwirklicht werden *soll*.

Zuletzt sei auf die „Selbstvergessenheit“ hingewiesen, die bei Montessori mit den mystisch-anmutenden Worten „Versenken der Seele in sich selbst“ (1996, S. 22) identifiziert werden kann. So wie Montessori selbst diesen Zustand beschreibt, kann er inhaltlich gesehen als perfekte Übereinstimmung mit dem flow-Element gelten. Sie schreibt ebenda, dass

es sich nicht um einen Ausnahmezustand, „sondern um eine allgemeine Eigenschaft der menschlichen Seele handelt, die sich nur bei wenigen bis ins Erwachsenenalter hinein hält.“

Auch die veränderte Zweitwahrnehmung, wie sie oben beschrieben wurde, kann bereits bei Montessori (1996, S. 18) entdeckt werden: Bei einer Übung bemerkte sie die Vertiefung eines Kindes in eine Sache bis zu dem Moment, wo es um sich schaute, „als erwachte es aus einem erholsamen Schlaf“.

Noch konkreter behandelt Montessori (1996, S. 17-24) das Thema Konzentration und Aufmerksamkeit. Hier scheint die größte thematische Parallelität zur flow-Theorie gegeben zu sein. Relevant scheinen hier die Beobachtungen Montessoris zu sein, welche sich in Csikszentmihalyis Werken in ähnlichen Formulierungen wiederfinden. Sie schreibt (1996, S. 18), dass in den hochaufmerksamen Phasen Kinder Veränderungen durchmachten und dies „offenbarte außergewöhnliche innere Qualitäten, die an die höchsten Bewußtseinsphänomene erinnern, wie die der Bekehrung.“

5.1.3 Neill

Alexander Neill (1883-1973) gründete 1921 das antiautoritäre Internat „Summerhill“, welches als älteste demokratische Schule gilt. Die Gründung dieser Einrichtung versteht sich als Gegenentwurf zu den damals vorherrschenden Schulstrukturen, welche für ihn zu dresierend und doktrinär waren. Demgegenüber ging es für Neill (1969, S. 22) darum „die Schule kindgerecht zu machen – nicht die Kinder schulgeeignet“. Bernet (2012, S. 116) bringt Neills Überlegungen auf den Punkt: Das herkömmliche Schulmodell verstellt den intrinsischen Lerntrieb durch äußere Überreizung (Prüfungen, Klassenarbeiten, etc.). Für Neill war das Lernen der Kinder für die Schule ein Dorn im Auge. Auch für das Leben zu lernen reiche nicht aus, wenn der größere Sinnzusammenhang nicht erkannt werde. Das Ziel unseres Lebens ist Glück. “ (Neill, 1969, S. 120). Das Glücksverständnis kann bei Neill allerdings in zwei Richtungen gedeutet werden. Einerseits zielt er explizit auf ein erfülltes Leben ab, andererseits ist die Erziehungsstruktur in „Summerhill“ lusttriebbefriedigend, da die Kinder ausschließlich das tun sollen, was sie möchten (Neill, 1971, S. 16). Hier weist Neill auf den Unterschied zwischen „Kindsein“ und „Erwachsensein“ hin. Für das aristotelische Verständnis (vgl. Kap. 3.3.4) spricht der autotelische Charakter

der Tätigkeiten; für eine hedonistische Deutung des Konzepts, dass die Kinder nicht auf ein übergeordnetes Ziel explizit hinstreben (Bernet, 2012, S. 118).

Zum Konzept von „Summerhill“: Die bedeutendste Komponente stellte für Neill definitiv die Erziehung zu freiem Handeln dar, welche durch Abschottung von negativen Einflüssen gewährleistet werden sollte: „Um das zu ermöglichen, mußten wir auf alle Disziplinarmaßnahmen, auf Lenkung, suggestive Beeinflussung, auf jede ethische und religiöse Unterweisung verzichten.“ (Neill, 1969, S. 22). Neill geht es um „Originalität“ in der Erziehung, die die „Fähigkeit, mit Freude zu arbeiten und ein erfülltes Leben zu führen“ (Neill, 1969, S. 46) ausprägen soll. Neills Verständnis vom Spiel ist das einer „planlosen“ Tätigkeit. Er erteilt Sport- und Regelspielen als pädagogische Maßnahme eine klare Absage (Neill, 1969, S. 76).

In Neills Erziehungskonzept spielen einige anthropologische und psychologische Begriffe der flow-Theorie („Selbstbestimmung“, „Freiheit“, „Glück“, etc.) eine zentrale Rolle. Demgegenüber fehlen aber einige Kriterien, welche Tätigkeiten aufweisen müssen, um flow generieren zu können. Bernet (2012, S. 118-122) hat dies herausgearbeitet: Neills Konzept entbehrt der notwendigen Ziele, der Herausforderungen, der Konzentration und der Kontrolle bzw. des Feedbacks. Obwohl auch in der flow-Theorie das Thema Freiheit einen breiten Raum einnimmt, darf diese nicht als beliebig verstanden werden. Csikszentmihalyi (2010b, S. 294) sagt, dass die Vielfalt an Möglichkeiten der letzten hundert Jahre die persönliche Freiheit ausgeweitet hat, „doch die unvermeidliche Konsequenz gleich attraktiver Chancen ist Unsicherheit bei der Wahl eines Ziels.“ Die Regeln eines Spiels dürfen beispielsweise nicht zu flexibel werden, da die Konzentration abnimmt. Nimmt wiederum die Konzentration ab, verhindert dies das Auftreten von flow. Csikszentmihalyi spricht sich im Sinne Neills durchaus dafür aus, dass niemand „da draußen“ zu sagen hat, dass dies oder jenes schlechthin das Lebensziel des Einzelnen ist, aber er plädiert dafür, dass der Grad der Herausforderungen mit der Zeit steigen muss. Bernet (2012, S. 119) vermutet in Summerhill dementgegen das Problem, dass die „Tätigkeiten gerade zu einem Zeitpunkt abgebrochen werden, kurz bevor das Tun auf höherer Ebene wieder erfreulich wird.“ Sie schließt daraus (2012, S. 118), dass die Kinder aufgrund der fehlenden Ziele und Herausforderungen eklektisch handeln und deswegen „vermutlich wenig flow erlebten“.

5.1.4 Conclusio

Abschließend kann mit Blick auf Makarenko, Montessori und Neill gesagt werden, dass diese reformpädagogischen Ansätze des 20. Jahrhunderts Bedingungen für das flow-Erlebnis bereitgestellt und so das faktische Eintreten des „Aufgehens in einer Tätigkeit“ evoziert haben. Dennoch kann nicht jedes reformpädagogische Anliegen als flow-kompatibel gesehen werden.

Unbestritten lassen sich die kurz beschriebenen Ansätze auch kritisch begutachten. So wie Neill über Montessori sagt, dass ihre Methode „nur eine künstliche Art und Weise darstellt“, das Kind durch das indirekt gelenkte Spiel lernen zu lassen und das daran „nichts Schöpferisches“ zu finden ist, müssen auch Neills Überlegungen zu Ethik und Religion (vgl. 1969, S. 226-247) aus theologischer Sicht und zur Annahme des „Guten im Kind“ aus allgemeinpädagogischer Perspektive kritisiert werden. Michl (2009, S. 30) erwähnt ganz die wesentliche Errungenschaften der antiautoritären Erziehung und der Antipädagogik: Gleichberechtigung. Dass hierbei Werterziehung, Belehrung, Vorbildwirkung und alles pädagogische Handeln verwerflich wurde, sei nicht unerwähnt. Einigen reformpädagogischen Konzepten (Neill, 1969; Braunmühl, 1983) attestiert Michl (2009, S. 30) daher, dass nicht mehr zwischen Erziehung und Beziehung unterschieden werden können. Er führt das markante Beispiel an, dass am Gipfel eines Berges bei Unwetter die klare und eindeutige Entscheidung eines kompetenten Leiters unabdingbar ist und hier „scheindemokratische Argumente“ fehl am Platz sind.

Diese weiterführenden Analysen und Bewertungen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit; sie besitzen jedoch insofern Bedeutung, weil sie der Förderung autotelischer Fähigkeiten entgegenstehen und so zu einer Korrektur der Konzepte im Hinblick auf das Sicherstellen von flow führen könnten. Autotelische Fähigkeiten befähigen den Menschen wiederum „ein ganzes Leben lang, mit Inhalten und Anforderungen umzugehen.“ (Bernet, 2012, S. 125).

Ein weiterer reformpädagogischer Ansatz (Kurt Hahn) wird im folgenden Kapitel behandelt. Aus diesem entwickelte sich die Erlebnispädagogik, welche die deutlichsten Bezüge zum flow-Konzept aufweist und in der schulischen Praxis gegenwärtig viel Anwendung erfährt.

5.2 Erlebnispädagogik

Wenn wir erklimmen, schwindelnde Höhen, steigen dem Gipfelkreuz zu, in unsren Herzen brennt eine Sehnsucht, die läßt uns nimmermehr in Ruh. (Text: E. Härtinger, Musik: H. Kolesa, o.J., zit. n. Warwitz, 2001, S. 204)

Die Erlebnispädagogik ist eine reformpädagogische Spielart. Michl (2009, S. 11) ruft die Definition von Heckmair und Michl (2008) in Erinnerung und beschreibt diese pädagogische Linie als eine „handlungsorientierte Methode [...], in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden“, um ihre Persönlichkeit zu stärken und ihr Leben aktiv und verantwortlich zu gestalten. Hierin kommen einerseits drei bedeutsame Ebenen menschlichen Entwicklungspotenzials zum Ausdruck und andererseits die Ziele, welche mit der Methode verfolgt werden. An dieser Stelle muss eingeworfen werden, dass Jörg Ziegenspeck (1992, S. 18) dafür plädiert von einer (Teil-) Wissenschaft zu sprechen. Die Erlebnispädagogik bietet demnach als Disziplin unterschiedliche Methoden an, ist aber nicht selbst eine: „Die Vielfalt der Formen, allein was Dauer, Zielgruppen, Erziehungsziele, Institutionen und Inhalte betrifft, macht eine klare Begriffsbestimmung schwierig.“ (Ziegenspeck, 1992, S. 23).

Da jede Definition eine Umrissvorstellung einer Sache und keinen näheren Einblick in das Ganze bietet, bleiben manche Aspekte auch bei dieser Begriffsbeschreibung ungesagt. So kann mit Michl (2009) auf den Zusatz hingewiesen werden, dass Erlebnisse a priori prägend und beeindruckend sein können und eine Versprachlichung (respektive Reflexion) oftmals „versagt“. Diese erscheint oft künstlich und aufgesetzt und als „etwas, durch das Erlebtes zerredet und zerstört wird“, wie Michl (2009, S. 8) schreibt. Er stellt hierbei folgerichtig die kritische Frage, ob das Erlebnis nur dazu da ist, um vorgefertigten pädagogischen Zielen zu dienen. Entscheidend bleibt jedoch, wie Wahl (2015, S. 24) sagt, das Ziel, dass Pädagogen Erlebnissituationen an sich gestalten und sie nicht zum ausschließlichen Zweck der Reflexion verwenden. Anders sieht dies Münchmeier (1992, S. 30), der auf die Gefahr hinweist, dass die „Methode zum Inhalt wird. In diesem Fall tritt das möglichst intensive und außergewöhnliche Erlebnis als solches in den Mittelpunkt und nicht mehr die in diesem Lernprozeß vermittelten Themen und Inhalte.“ Er begründet dies mit der Kritik, dass Erlebnisse meist höchst spektakulär inszeniert werden und dies eine Art „Gegenwelt“ bzw. „Ausstieg“ zur Langeweile des Alltags biete. Münchmeier argumentiert, dass anstatt

110

des Rückzugs aus der Realität mit der Erlebnispädagogik die Möglichkeit der „(Wieder-) Aneignung alltäglicher sozial-räumlicher Lebenswelten“ geschaffen werden solle. Ob hier ein Gegensatz besteht, bleibt mit Blick auf die unterschiedlichen Verständnisweisen von Spiel kritisch anzufragen. Zudem wird im flow-Konzept (vgl. Kap. 2.5.1) das Fließen als Kontrapunkt zur zu vermeidenden Langeweile positioniert. Auch Weis (1992, S. 62f) möchte die Erlebnispädagogik nicht als Bewältigungs- oder Kompensationsstrategie verstanden haben. „Erleben“ hat für ihn zuallererst mit „Wahr-Nehmen“ zu tun.

Michl (2009, S. 11) beschreibt den Lehr- und Lernweg der Erlebnispädagogik schematisch als ein viergliedriges Konstrukt: Ereignis – Erlebnis – Erfahrung – Erkenntnis. Wahl (2014) meint, wie unten zu lesen ist, dass hierbei die Reflexion nicht immer notwendig ist, um aus Erlebnissen Erfahrungen zu generieren oder gar Erkenntnisse zu gewinnen.



ABB. 10: DIE „E-KETTE“ DER ERLEBNISPÄDAGOGIK (MODIFIZIERT NACH MICHL, 2009, S. 11).

Die einleitenden Darlegungen, welche vor allem Michl (2009) folgen, bieten einen Blick auf die gegenwärtige Sichtweise zur Erlebnispädagogik. Mit Kurt Hahn wird im nächsten Kapitel die „Geburtsstunde“ dargelegt und im Weiteren auf die Genese eingegangen.

5.2.1 Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns – ein reformpädagogisches Konzept

Kurt Hahn (1886-1974) ist der „Begründer“ (Michl, 2009, S. 25), „Vater und Schulmeister“ (Weis, 1992, S. 49) der Erlebnispädagogik. Dieser Zuschreibung wird er aufgrund seines ganzheitlichen Konzepts und Menschenbilds gerecht. Um die allgemeinen historischen Wurzeln der Bewegung Anfang des 20. Jhs. zu erörtern, sei auf Oelkers (1992, S. 102-106) verwiesen. Hartmut von Hentig über Kurt Hahn:

Als Jude und Christ, Deutscher und Engländer, Politiker und Pädagoge war Kurt Hahn eine Ausnahmeerscheinung – ein Grenzgänger und Wanderer zwischen den Welten. Doch die Prioritäten, die er hatte und setzte, lagen eindeutig fest. (Hentig, 1998, S. 7)

Die hier angesprochenen Prioritäten lassen sich idealerweise mit den Konzepten von Hahn selbst darstellen. So sieht er beispielsweise Verfallserscheinungen in der Gesellschaft, die er 1962 in Hamburg bei einer Rede zur Verleihung des Freiherr von Stein-Preises erwähnt. Die jeweilige Therapie, die er hierzu erläutert, macht sein Mantra deutlich. Diese beziehen sich stark auf die sieben Salemer Gesetze, die weiter unten als grundlegende Gedanken seines pädagogischen Paradigmas dargestellt sind.

Die Verfallserscheinungen, welche Hahn (1998, S. 298) erwähnt, erinnern an Ödön von Horvaths Darstellungen aus dem Antikriegsroman „Jugend ohne Gott“: Verfall des Erbarments, Selbstsucht, Verfall der Phantasie, etc. Seine Empfehlung gegen diverse Verfallserscheinungen seiner Zeit ist die „Erlebnistherapie“. Die *vier zentralen Elemente* buchstabiert er in der oben zitierten Rede (1998, S. 301-303) 1962 aus und lassen sich durch einen 1954 erschienenen Text von Hahn (1958, S. 74-78) synoptisch präzisieren:

TAB. 8: 4 ELEMENTE DER ERLEBNISTHERAPIE

Element und Zweck	Erklärung
Körperliches Training gegen den „Verfall der körperlichen Tauglichkeit“	Die leichtathletische Pause soll an vier Vormittagen in der Woche stattfinden. Hahn sagt hier, dass Kinder unterschiedliche leichtathletische Talente und auch „Unbegabtheiten“ aufweisen. Der Fokus soll auf die Defizite gerichtet werden, um eine Willensstärke auszubilden.

Expeditionen zu Wasser und zu Lande	Expeditionen sind als Ergänzung zum sportlichen Aspekt zu verstehen. Die körperliche Fitness ist auch als Voraussetzung für längere Touren gedacht. Zudem geht es hier stark um die Befriedigung des Forschungstriebes. Hahn führt Leichtathleten als Beispiel an: Diese sind körperlich sehr tauglich, jedoch „gleicht ihr Leben zuweilen einer Rastkur, unterbrochen von Höchstleistungen.“
Forschungs- oder Kunstprojekte	Projekte sollten Kinder „gefangen nehmen“ und „verborgene Reserven des Verstandes“ freisetzen. Die Ziele sollten klar definiert und so abgesteckt sein, dass das Erreichen sehr anspruchsvoll, aber möglich ist. Hahn denkt an dieser Stelle ebenfalls an die Möglichkeit von Gruppenprojekten.
Der Dienst am Nächsten	Friedenszeiten sollen nicht um des Gewinns willen aufrechterhalten werden, sondern um weiteren Krieg zu verhindern. Hahn spricht von der „Leidenschaft des Rettens“ und betont explizit die Bedeutung des Rettungsdienstes „für das Charakterschicksal“. ⁴¹

Quellen: Hahn (1958 und 1998)

Vor allem gegen den letzten Punkt und alle Aussagen, die im Umfeld dieses Elements stehen, wurde Kritik geübt. So erwähnt Hentig (1998, S. 9), dass hier „Erziehung durch Moral ersetzt und Geist der Tugend geopfert“ wurde. Hentig meint weiter, dass Hahn „den charakterformenden Wert des Sports überschätzte“ und dass Einsicht für die moralische Erziehung eine unabdingbare Größe darstellt, die sich durch Sport allein nicht notwendig einstelle. Dass für Hahn die Aufgabe der Pädagogik jedoch nichts anderes ist, als den Menschen zu einem moralischen Wesen zu erziehen, stellt er schon in einer Rede „Gedanken über Erziehung“ 1908 klar (Hahn, 1958, S. 9): „Es ist ein Ziel der Pädagogik, die Kinder zu sittlichen Menschen zu erziehen. Wir sind aber der Ansicht, daß es das Ziel der Pädagogik ist, und daß es daneben keine anderen Ziele gibt.“ Er führt diese Gedanken mit Kants „Grundlegung der Metaphysik der Sitten“ weiter aus und plädiert dafür, dass die Methoden der Ethik auf die Pädagogik übertragen werden. Deshalb bezeichnet Weis (1992, S. 49)

⁴¹ Anm.: Dieses Element gegen gesellschaftlichen Verfall weist er selbst als „wichtigstes“ aus.

Hahns Zugang als „Wertepädagogik“, die auf menschliches Handeln mit „Kopf, Herz und Hand“ abzielt.

Doch unabhängig vom angedeuteten Diskurs über den Zusammenhang von Moral und Pädagogik, sind die ersten drei „Rezepte“ aus der oben zitierten Preis-Rede eine Fortführung der 1930 erschienenen (und ursprünglich in englischer Sprache abgefassten) *Sieben Salemer Gesetze* („The Seven Laws of Salem“). Diese Gesetze sind prägnant formuliert und stellen nach Hahns Ansicht die Voraussetzung für eine neue und damit moderne Art der Erziehung und Bildung dar. Im Anschluss sind alle Gesetze repräsentiert:

TAB. 9: DIE 7 SALEMER GESETZE

Gesetz	Erklärung
Erstes Gesetz	Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken
Zweites Gesetz	Laßt die Kinder Triumph und Niederlage erleben
Drittes Gesetz	Drittes Gesetz: Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Sache
Viertes Gesetz	Sorgt für Zeiten der Stille
Fünftes Gesetz	Übt die Phantasie
Sechstes Gesetz	Laßt Spiele eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen
Siebtes Gesetz	Erlöst die Söhne reicher und mächtiger Eltern von dem entnervenden Gefühl der Privilegiertheit

Quelle: Hahn (1998, S. 151-153)

Die Erlebnispädagogik war als reformpädagogisches Unternehmen durch Kurt Hahn geboren und hat so ihren Lauf durch die Geschichte genommen. In den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat sie ihren großen Aufschwung als Trittbrettfahrer des erstarkten Umweltbewusstseins einer neuen Generation erlebt:

5.2.2 Kritische Entwicklungen in der Geschichte der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogische Tätigkeiten „finden in der Regel unter freiem Himmel statt, haben eine hohe physische Handlungskomponente und verwenden häufig die Natur als Lernfeld.“ (Michl, 2015, S. 30). Dieser (an eine Definition erinnernde) Satz zeigt ein Sinnbild der Erlebnispädagogik, wie sie ursprünglich nicht war und heute nicht mehr ist. Die ungestüme und unorganisierte Anfangszeit ist nahtlos in eine überreflektierte und behütete Praxis übergegangen, wie Wolfgang Wahl meint. Wahl beschreibt (2015, S. 13f) die Entstehung und Entwicklung der Erlebnispädagogik analog zum Phasenmodell von Tuckman aus den 1960er Jahren. Ausgehend von der Ökologiebewegung der 1980er Jahre und der noch früher anzusiedelnden Friedensbewegung, waren Gruppenerfahrung und Umweltbewusstsein die zwei großen Eckpfeiler des gemeinsamen Erlebens in der Natur. Diese zeigten sich zwar zunächst in wilden und ungeschützten Lernräumen, aber im Kontakt mit der Pädagogik musste eine Strukturierung stattfinden:

Schon von ihrer Entstehung her war Erlebnispädagogik ein Unternehmen, das wilde, ungezähmte Erleben zu domestizieren, Gefahren in handhabbare Risiken zu transformieren, so dass ein pädagogisch vertretbares Maß an Unsicherheit dabei heraus kam. Dahinter stand die grundlegende Erkenntnis, dass Erlebnisse sich nur dann einstellen, wenn man geschützte Räume verlässt, nach draußen geht, sich exponiert. (Wahl, 2015, S. 19)

Als „Risiken und Gefahren“ können die heutzutage inszenierten Settings der Ausbildungsgänge und Fortbildungen höchstens mit euphemistischen Unterton bezeichnet werden. Die Erlebnispädagogik machte einen Wandel vom abenteuerbetonten, den Mutigen und Spontanen vorbehaltenen Erlebnis zum Mainstreamangebot durch. Heute ist sie nicht mehr politisch oder ideologisch aufgeladen, sondern ein „Etikett für Maßnahmen, Methoden und Aktionen, die irgendwie ungewöhnlich [sind], in der Natur [stattfinden] oder Projektcharakter“ haben (Wahl, 2015, S. 20). Der Preis der Kommerzialisierung war der Eintausch des Originären gegen Sicherheit und Standardisierung. Warwitz (2001, S. 206) erwähnt im Zusammenhang mit dem Bergsteigen als Massenbewegung auch die Problemfelder der Zersiedelung, des Bergbahnbaus, der Höhengasthäuser, der ausgebauten Bergwege und mehr.

Wahl (2015) bringt zudem einen kontroversen Gedanken, der die Reflexionsarbeit der pädagogischen Fachkräfte in Frage stellt. Das Paradoxon liegt in der (bisweilen) unreflektierten Annahme, dass Reflexion nach jedem Erlebnis stattfinden sollte. Er moniert:

Die Balance zwischen Erlebnis und Reflexion ist nicht mehr gewährleistet. Stand [früher] das Erlebnis im Zentrum der Aktion (und die Reflexion spielte eine untergeordnete Rolle), so hat sich dies nun ins Gegenteil verkehrt. Das Erlebnis hat sich der anschließenden Reflexion unterzuordnen. (Wahl, 2015, S. 24)

Der Erwartungshorizont hat sich insofern verschoben, als dass auf originäre Erlebnisse ein Kompetenzgewinn folgen soll. Die Situation muss kontrollierbar sein, wie Wahl ebenda schreibt. Unweigerlich werden SchülerInnen und Lernende aller Art in solch einem Setting die Tätigkeit auf die Urteile anderer ausrichten. Diese Erkenntnis ist besonders brisant, wenn man bedenkt, dass flow nur einsetzt, wenn man sich nicht auf das Ziel konzentriert, sondern auf die Tätigkeit selbst (vgl. Kap. 2.5.1).

Ein zweiter Kritikpunkt richtet sich in diesem Zusammenhang an den Verlust der Eigeninterpretation, wenn stets der Versuch gestartet wird, durch unterschiedliche Wahrnehmungen ein möglichst objektives Bild der Situation zu rekonstruieren. Der Sozialwissenschaftler Ulrich Lakemann (2015) erläutert die Bedeutung der Erlebnispädagogik für die Psychotherapie. Dabei kann mit Blick auf die Diskussion rund um die Reflexionsbedürftigkeit der Erlebnisse das Folgende für die Pädagogik rekursiv fruchtbar gemacht werden:

Im Kontrast zu sprachbasierten therapeutischen Ansätzen erlaubt es die erlebnistherapeutische Situation aufgrund ihrer Ganzheitlichkeit nicht oder nur schwer in Sprache zu fassende Erfahrungen wahrzunehmen. [...] Eindrücke und Erlebnisse können auch dann in Erfahrungen münden, wenn sie nicht oder nur in Ansätzen zu verbalisieren sind. (Lakemann, 2015, S. 144)

Wahl (2015, S. 24) meint sogar, dass die „Verlagerung von Aktionen und Programmen aus der Natur hinein in künstliche Räume“ zur Künstlichkeit des Erlebnisses führt bzw. sogar „bis hin zu Erlebnissimulation“. Was prinzipiell unter einem Erlebnis verstanden werden kann, wird an dieser Stelle nicht weiter diskutiert.

5.2.3 Betätigungsfelder und Aktivitäten der modernen Erlebnispädagogik

Die Betätigungsfelder der Erlebnispädagogik gehen schon lange über das schulische Setting hinaus. Das „Spektrum der Praxisfelder der Sozialen Arbeit, der Schulen und Hochschulen [...], das Outdoor-Training, die Variante des erlebnis- und handlungsorientierten Lernens für Unternehmen, Fach- und Führungskräfte“ (Michl, 2015, S. 27) ist mittlerweile sehr stark angewachsen. Nicht nur Lernende, sondern auch zu Trainierende und zu Coachee nutzen inzwischen das Angebot diverser Studiengänge, Weiterbildungen o.ä. erlebnispädagogischen Möglichkeiten. Sie grenzen diese Methode des Erziehens jedoch von anderen Methoden und Formen außerschulischer Bildungsarbeit (z.B.: Theater, Selbsterfahrung, etc.) ab, denn nur „wenn die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft im Rahmen von Natursportarten pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden“ (Heckmair & Michl., 1994, S. 121), kann von *der* Erlebnispädagogik gesprochen werden. In ihrer vergleichenden Betrachtung, diskutieren Heckmair und Michl (1994) die verschiedenen Anwendungsfelder: Bergwandern, Klettern und Abseilen, Skitouren, Höhlenbegehung, Kajakfahren, Schlauchbootfahren/ Rafting, Fahrradtouren, Kuttersegeln, Solo.

5.3 Flow im Sport

Sport schafft die Möglichkeit, Kontrolle über unser Selbst zu gewinnen. (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 129)⁴²

Sportliche Betätigungen gelten in der flow-Theorie als besondere Möglichkeit, in den Zustand des Fließens zu gelangen, da hier die physischen Fähigkeiten an das Anforderungsprofil der Tätigkeit gut angepasst werden können, wie Csikszentmihalyi und Jackson (2000, S. 46) schreiben. Sie weisen zudem (2000, S. 25 bzw. S. 59) auf die „mentale“ Dimension und den Zusammenhang der beiden Komponenten bei sportlichen Tätigkeiten hin. Die in Kap. 2.6 relevanten Komponenten von flow gelten für flow im Sport ebenso. In besonderer Weise ist jedoch auf die „Balance zwischen Herausforderung

⁴² Anm.: Die Ausführung in diesem Teilkapitel orientiert sich primär an dem von Csikszentmihalyi und Jackson vorgelegten Buch „Flow im Sport“ (2000).

und Können“ als zentrale Voraussetzung hinzuweisen (2000, S. 15). Auf diesen Aspekt wird im Folgenden detaillierter eingegangen werden.

An dieser Stelle sei in Erinnerung gerufen, dass das Schlagwort „flow“ aus dem sportlichen Bereich kommt (vgl. Csikszentmihalyi, 2010a, S. 73). In allen primären Literaturquellen (Csikszentmihalyi, 1988, 1991, 1995, 1999, 2010a, 2010b), welche zum Zweck dieser Arbeit bearbeitet wurden, sind Sportler erwähnt worden, da viele Forschungen mit ihnen durchgeführt wurden. Die Bandbreite der untersuchten Sportarten reicht sehr weit: Aikido, Basketball, Baseball, Bergsteigen, Jiu-Jitsu, Judo, Karate, Kendo, Klettern, Kung-Fu, Laufen, Rock-Tanz, rhythmische Sportgymnastik, Segeln, Schach, Sumo-Ringen, Tanz, Yoga. Durch die Diversität der Anforderungen ergeben sich verschiedene Zugangsweisen zur Sprache der jeweiligen Sportarten und damit unterschiedliche Umschreibungen von flow, wie Csikszentmihalyi und Jackson schreiben (2000, S. 19f). Sie listen Begriffe auf, die das Fließen ausdrücken können: „In sich versunken“, „absolutes Wohlbefinden“, „Fokus“, „entrückt“, „völlige Hingabe“, „ideal“, etc.

5.3.1 Die Balance zwischen Herausforderung und Können im Sport

Csikszentmihalyi und Jackson (2000, S. 43f) sehen im Trieb, Herausforderungen überwinden zu wollen, „einen mächtigen Überlebensmechanismus“. Dabei führen sie „Herausforderung“ wissenschaftlich als „Handlungsmöglichkeiten“ bzw. „situationsbedingte Erfordernisse“ aus. Anhand eines Beispiels erläutern sie ebenda, dass es in der flow-Gleichung (vgl. Kap. 2.5.1) nicht nur eine Balance zwischen den Möglichkeiten und den Fähigkeiten geben müsse, um flow zu erreichen, sondern aus Sicht der SportlerInnen auch ein relativ hohes Niveau erreicht sein muss. Dieses „relativ hoch“ deutet eine Ungenauigkeit an, für die der Autor dieser Zeilen keine quantifizierbaren Belege gefunden hat. Häufig werden kontrastierende Begriffe wie „normal“, „alltäglich“, „gewöhnlich“, o.ä. verwendet um ein Verständnis zu erzeugen. In „Flow im Sport“ (2000, S. 46) ist eine sinnvolle Annäherung durch drei Thesen zum Begriff „Herausforderung im Sport“ gegeben:

- (1) Der Körper sträubt sich gegen physische Anstrengungen.
- (2) Der Mensch kann sich im Sport stets verbessern.
- (3) Sportliche Betätigungen sind immer mit einem Risiko verbunden.

Diese drei Aspekte vereinen die Möglichkeit durch Sport (2) gegen die triebhafte Intuition, (1) ein Risiko (3) im Leben einzugehen. Damit verlassen Sportler „den Bereich, in dem sie sich sicher fühlen, und nähern sich der oberen Grenze Ihrer [sic!] HK-Balance⁴³.“ (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 47).

Ruft man sich Abb. 2 und Abb. 3 dieser Arbeit in Erinnerung, wird verständlich, dass sich nicht jeder Mensch extremen Gefahren aussetzen möchte, weil bei einer Dysbalance zwischen Herausforderung und Eigenkönnen Angst bzw. bisweilen auch Lebensangst aufkommen kann. Nichts desto trotz bezeichnen Csikszentmihalyi und Jackson (2000, S. 48) Herausforderungen als einen notwendigen Weg zu flow. Die entscheidende Frage lautet dabei, wie sich der/ die Einzelne solche Situationen schaffen kann?

Jeder Sport hat seine eigenen festgelegten Herausforderungen – in Form von Regeln, Wettkämpfen, Ausrüstung und Abmessungen des Spielfelds. [...] Aufgrund dieser klar definierten Herausforderungen bietet der Sport ideale Bedingungen, um Flow zu erleben. (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 48f)

Je nach Sportart sind die Regeln punktgenau definiert (beispielsweise müssen in der rhythmischen Sportgymnastik immer komplexere Übungen vollzogen werden, um höhere Punktzahlen zu erreichen) oder die festgelegten Herausforderungen sind konstant und die Sportler müssen selbst den grundgelegten Aktivitäten zusätzliche Aufgaben zuschreiben. Beispielsweise kann ein Basketballer dem Rebound mit einer unverkennbaren technischen Komponente einen ästhetischen Wiedererkennungswert geben (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 50).

Csikszentmihalyi und Jackson (2000, S. 50-58) nennen drei Aspekte, wie sich ein geeignetes Herausforderungsprofil für eine Sportart kreieren lässt:

- (1) Sich aufraffen und die Trägheit überwinden
- (2) Sich Niederlagen stellen
- (3) Den Bereich verlassen, in dem man sich sicher fühlt

⁴³ Anm.: Herausforderung-Könnens-Balance

Diese drei Punkte hängen mit der motivationalen Einstellung jedes Menschen zusammen und diese ist entscheidend für Erleben von flow, wie bereits erörtert wurde. Der gute Wille, sich Herausforderungen im Leben (hier: durch Sport) zu stellen, ist Grundbedingung dafür. Erreicht der/ die SportlerIn Kontrolle, besteht die Aufgabe im Heben der Erfordernisse zur Bewältigung der Anforderung einer Tätigkeit:

„Es gilt für jeden Sportler, egal ob Anfänger oder Spitzenathlet, seine Grenzen zu erweitern.“ (Csikszentmihalyi & Jackson., 2000, S. 56)

Auf der Können-Achse (vgl. in Abb. 2 und 3 „Fähigkeiten zum Handeln“) ist es vor allem der „Glaube an die eigenen Fähigkeiten“, der eine Situation bewältigen lässt oder nicht: Es geht nicht nur um die physischen Fertigkeiten, sondern auch um eine „positive Einstellung und Entschlossenheit“. Csikszentmihalyi und Jackson (2000, S. 61) plädieren in diesem Zusammenhang für das wiederholte Üben einer Tätigkeit, bis dieser beim Vollziehen keine Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Abschließend sei auf die Gefahr hingewiesen, die entsteht, wenn die subjektive Beurteilung des Eigenkönnens nicht mit den realisierbaren Fähigkeiten in Einklang steht. Dies führt häufig zu unrealistischen Zielen; dennoch ist das Gegenteil, sich die Bewältigung einer Herausforderung nicht zuzutrauen, die häufigere Erscheinung.

5.3.2 Weitere Elemente von flow im Sport

In der hier häufig zitierten Literatur (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000) werden die einzelnen Elemente von flow mit Blick auf Sport durchbuchstabiert. Als besonders bedeutsam wird hierbei die „klare Zielsetzung“ ausgewiesen, da der/ die SportlerIn nur dann weiß, was er/ sie zu tun hat, um erfolgreich sein zu können (respektive erfolgreich flow erleben zu können). Diese Komponente hat vor allem für Wettkampfsportarten einen hohen Stellenwert, da siegreiche Strategien in komplexen Sportarten selten Zufallsprodukte sind (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 29f). Diese Komponente ist neben der Konzentration (welche schon vor Beginn einer Tätigkeit aufgebaut werden muss) die einzige, welche zeitlich gesehen als „Voraussetzung“ betrachtet werden kann.

Während des Vollzugs der Tätigkeit ist vor allem das permanente und zur Handlung synchron ablaufende „eindeutige Feedback“ die notwendig bedingende Komponente, um das Gefühl von „Kontrolle“ über eine Tätigkeit zu haben: Die Wahrnehmung darüber, dass die

Dinge „ideal laufen“, veranlassen den Sportler/ die Sportlerin weiter auf das Ziel, welches sie stets vor Augen haben, hinzusteuern. Feedback kann dabei von innen oder von außen kommen: „Das wahrscheinlich Wichtigste liefert der eigene Körper, besonders in Form kinästhetischer Bewusstheit oder des Bewusstseins der eigenen Bewegungsempfindungen.“ (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 31). Externe Informationen wie Applaus, Jubel, Pfiffe, Anweisungen, Tipps, Kritik durch Trainer, Gegner, Kollegen und Zuschauer können gleichermaßen hilfreich wie unsinnig sein (2000, S. 101), aber eine reflexive Verarbeitung dieser Informationen ist nicht notwendig, um flow zu erzeugen (2000, S. 112): Demgegenüber muss sich ein Gefühl der Sicherheit beim Ausführen der Tätigkeit einstellen. Hier scheint ein Widerspruch zwischen Kontrolle und Risiko angezeigt, der folgendermaßen aufgelöst wird (2000, S. 128-142):

Auch wenn der Mensch eine Situation niemals vollständig unter Kontrolle haben kann, ist es entscheidend, dass er denkt, die Möglichkeit zu haben, die Kontrolle zu bewahren. Hierbei geht es um Vorbereitung (dementsprechend auch um die Komponente der klaren Zielsetzung) und Konzentration. Für das Auftreten von flow gilt dahingehend, dass sich das Kontrollgefühl unterhalb der Wahrnehmungsschwelle einstellt. Wenn eine Situation einer Einflussnahme bedarf, um weiterhin die Kontrolle zu behalten, ist die Aufmerksamkeit von der Tätigkeit selbst weggelenkt, was bedeutet, dass der flow-Zustand unterbrochen bzw. abgebrochen ist: „Wenn wir den Punkt erreichen können, an dem wir uns nicht mehr um Kontrolle kümmern, nähern wir uns Flow [...].“ (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 131).

Dieser Aspekt beantwortet den scheinbaren Widerspruch zwischen Kontrolle und Risikobereitschaft: Wenn sich der Sportler in eine Tätigkeit vertiefen kann (weil er auch unterbewusst über die nötige Kontrolle verfügt), verliert er das Bedürfnis, die Kontrolle behalten zu können: „Deshalb kann es paradoxerweise zu mehr Kontrolle führen, wenn wir den Versuch *aufgeben*, Kontrolle zu erlangen.“ (Csikszentmihalyi & Jackson, 2000, S. 132). Die zu kontrollierenden Faktoren müssen demnach vorab geregelt sein, damit währenddessen die Tätigkeit an sich in den Blick rückt. Auf diese Weise kann das Anforderungsprofil ständig gehoben und den neu erlangten Fähigkeiten angepasst werden, was Unsicherheit und Risiko in Bezug auf das Gelingen schafft.

Nachdem sportliche Komponenten wie z.B. konditionelle Fähigkeiten (Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit) oder technische Fertigkeiten prinzipiell trainierbar sind, ist es Aufgabe des systematischen Trainings, das eigene Können zu steigern, um neuen Herausforderungen gewachsen zu sein. Nachdem sich die Steigerungsraten bei sportlichen Aktivitäten oftmals in kleinen Schritten vollziehen und dazu gut messbar sind, ergibt sich hieraus eine adäquate Möglichkeit, das Anforderungsprofil schrittweise anzupassen. Dies ist auch der Inbegriff eines „methodischen Aufbaus“ bzw. einer „methodischen Reihe“ von technischen Aspekten sportlicher Aktivitäten (Handstützüberschlag im Bodenturnen, Sprungwurf im Basketball, Hop-Step-Jump-Rhythmus im Dreisprung, etc.), da hier zur Hinführung der Bewältigung einer Zielübung der Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad Stück für Stück erhöht werden kann. Nachdem diese Aufgaben zumeist eine sehr kurze Zeitspanne dauern, wird sich hierbei vermutlich eine Art microflow einstellen, wie auf Abb. 8 zu sehen ist. An dieser Stelle ist eine weitere Diskrepanz angezeigt, die sich aus zwei unterschiedlichen Aspekten zusammensetzt:

5.3.3 Flow zwischen Mindestmaß und Höchstleistung

Erstens ist wiederholt darauf zu verweisen, dass sich für das Auftreten von flow die Könnens-Herausforderungs-Homöostase auf einem Mindestlevel befinden muss, wie in Kap. 2.5.1 deutlich wurde. Dementsprechend ist eine Auseinandersetzung mit den eigenen körperlichen Fähigkeiten unabdingbar. Csikszentmihalyi (2010b, S. 132) schreibt, dass „die Entropie einem Gefühl erfreulicher Harmonie im Bewußtsein“ weicht, wenn man „Kontrolle über das gewinnt, was der Körper vermag“. Auch ohne dieses Wissen wurde in unterschiedlichen Kulturen unweigerlich flow erzeugt. Am Beispiel des Laufens verdeutlicht er (2010b, S. 132), dass unterschiedlichste Herausforderungen bestimmte Fähigkeiten erforderten. Das Laufen gegen die Uhr oder Kontrahenten (bzw. „im Wettbewerb“) sind aktuelle Bezüge. Csikszentmihalyi erwähnt ebenda aber auch die Tarahumara-Indianer in Mexiko, welche aus rituellen Gründen Hunderte Kilometer laufen.

Zweitens ist ein Verweis auf Kap. 4.1.6 notwendig, da hier sportliche Aktivitäten im Umfeld von flow besprochen wurden. Körperliche Höchstleistungen lassen sich als „Peak Performance“ bezeichnen. Solch eine Höchstleistung muss jedoch nicht zwingend das Auftreten von flow zur Folge haben. Im Gegenteil: Csikszentmihalyi schreibt (1991, S. 389), dass mithin die Gefahr besteht, flow „gründlich zu zerstören“, wenn es nur um Leistungssteige-

122

nung geht. Der autotelische Charakter einer Tätigkeit würde sich in der extrinsischen Zielsetzung verlieren. Leistungen werden zwar besser, wenn sie intrinsisch motiviert sind, dies sollte nach Ansicht von Csikszentmihalyi aber „heruntergespielt“ werden. Er verdeutlicht das Problem mit einem persönlichen Erlebnis bei einer Tagung: Dort wurde über intrinsische Motivation und seine positiven Auswirkungen auf das Lernverhalten referiert. Sodann hat ein Behaviorist angeregt, diese Motivation mit einem Spielchip-System noch weiter zu fördern. Mittels extrinsischen Anreizen würde sich intrinsische Motivation freilich ad absurdum führen.

Conclusio: Wie kann eine Synthese der beiden Aspekte aussehen? Csikszentmihalyi (2010b, S. 134) schreibt dezidiert, dass flow-Erfahrungen nicht nur von den besten AthletInnen bestimmter Sportarten erreicht werden können, sondern „jeder Mensch, wie fit und untrainiert er auch sein mag“ sich in irgendeiner Form verbessern kann. Entscheidend ist das expressive Potential des Körpers (2010b, S. 138). Die prinzipielle Möglichkeit sich zu verbessern offeriert die Chance sich zu verbessern, um das erwähnte Mindestlevel zu erreichen. Wo diese Schwelle liegt, kann nach derzeitigem Wissenstand nicht allgemein festgelegt werden. Eine Leistungssteigerung fördert der Theorie zufolge jedoch die Intensität des flow-Erlebnisses (vgl. Kap. 2.5.1). Entscheidend ist dabei die Motivation, welche sich sowohl bei niedrigem Level als auch bei Weltklassefähigkeiten nicht an extrinsischen Anreizen orientieren darf. Eine interessante Frage ist in diesem Zusammenhang, ob eine Wettkampfsituation ein probater „flow-Beförderer“ ist. Der Wille zum Sieg lässt zwar einerseits das Ziel/ die Motivation nicht in der Aufrechterhaltung der Tätigkeit selbst sein, aber andererseits erfordern Höchstleistungen eben jene Komponenten, die für das flow-Erleben angezeigt sind. Das Ziel zu gewinnen kann der/ die SportlerIn durchaus aus den Augen verlieren, wenn er/ sie in der Tätigkeit versunken ist. Anhand der Literatur lässt sich jedenfalls eindeutig (Csikszentmihalyi, 2010a, 2010b) bestätigen, dass Wettkampf und flow kompatibel sind.

5.3.4 Fünf Schritte zum flow durch Sport

Damit der Mensch ein Mindestlevel an körperlichen Fähigkeiten in einem bestimmten sportlichen Bereich erreicht, schlägt Csikszentmihalyi (2010b, S. 134f) fünf Coaching-Punkte vor:

- a) Gesamtziel und viele realistische Unterziele setzen
- b) Methode zur Messung des Fortschritts finden
- c) Konzentration auf die Tätigkeit richten, um die Herausforderungen besser differenzieren zu können
- d) Notwendige Fähigkeiten entwickeln
- e) Anspruch heben, wenn die Aktivität langweilig wird, weil sie beherrscht wird

Diese Punkte können durchaus als Leitfaden für den Bewegungs- und Sportunterricht gelten. De facto entsprechen auch die Formulierungen, wie sie in den aktuellen österreichischen Lehrplänen⁴⁴ der Primar- und Sekundarstufe zu finden sind, dem olympischen Prinzip „citius, altius, fortius“⁴⁵, welches auch Csikszentmihalyi (2010b, S. 133) als Ausgangspunkt seiner Erklärungen verwendet.

5.4 Präzisierung: Flow im Bewegungs- und Sportunterricht

„Non vitae discimus sed scholae“. (Seneca)

Der deduktive Aufbau dieser Arbeit findet hier seinen Abschluss: Nach der eingängigen Vorstellung der flow-Theorie und der Blickwendung auf die anthropologischen und psychologischen Grundlagen von Csikszentmihalyis Denken ist zum Abschluss der pädagogische und sportliche Konnex erarbeitet worden. Im Kontext des Bewegungs- und Sportunterrichts sind im Folgenden ausständige Erkenntnisse abgehandelt.

Die Betätigungsfelder der Erlebnispädagogik (vgl. Kap. 5.2.3) weisen einen markant hohen Anteil an implizit und auch explizit sportlichen Aktivitäten aus. Wenn vom Bergsteigen, Klettern, Kajakfahren, Radfahren etc. gesprochen wird, ist die Rede von konkreten Sportarten. Viele andere Aktivitäten setzen zumindest physische Fähigkeiten voraus (Abseilen, Höhlenbegehung, Walderkundung, etc.). Michl (2009, S. 81-86) kategorisiert dieses diversifizierte Angebot in vier Aktionsfelder:

⁴⁴ Anm.: <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=173>, Zugriff am 24. November 2016

⁴⁵ Anm.: Die Übersetzung der olympischen Formel heißt „schneller, höher, stärker“ und zeigt mit den Komparativen das fundamentale sportliche Prinzip der Steigerung bzw. Verbesserung an.

- Natursport und Wildnis
- Problemlösungsaufgaben und kooperative Abenteuerprojekte
- Künstliche Anlagen (z.B. Hochseilgarten)
- Vertiefung, Selbsterfahrung und Therapie

In „Erleben und Lernen“ (1994) bieten Heckmair und Michl eine Übersicht vieler erlebnispädagogischer Aktivitäten. Das Angebot an Spielsammlungen zu kooperativen und wilden Spielen ist kaum zu überschauen (vgl. Frommann, 2006; Orlick, 1982; Reiners, 2007; u.v.m.). Wichtig ist dabei zu beachten, dass nicht jedes Spiel oder jedes erlebnispädagogische Setting automatisch flow auslöst. Die Auswahl und Aufbereitung sind bedeutende Faktoren, welche die Lehrkraft beeinflussen kann, aber die Anteilnahme und das Engagement der SchülerInnen sind letztlich von deren Motivation (vgl. Kap. 4.1) abhängig. Damit kann der Sinnspruch aus der Einleitung rezipiert werden: „You can lead a horse to water but you can’t make it drink.“ Das bekräftigen auch Csikszentmihalyi und Jackson (2000, S. 49): „Ein Trainer oder Lehrer kann einem Sportler dabei helfen zu erkennen, was seine Aufgabe ist und worin die Herausforderung in der jeweiligen Situation besteht. Doch letztendlich ist es entscheidend, dass jeder Sportler lernt, selbst neue Herausforderungen zu finden, wenn ihn Langeweile zu überkommen droht.“ Dieses Selbstengagement ist im schulischen Kontext deswegen von Bedeutung, weil die SchülerInnen-Zahlen pro Klasse so hoch sind, dass ein individualisiertes Stimulusfeld für flow schwierig zu konzipieren ist. In der modernen Pädagogik und Didaktik erhalten die Stichwörter Differenzierung (gruppenhomogene Unterscheidung) und Individualisierung (Orientierung am Einzelnen) zu Recht einen breiten Raum (vgl. Kahl, 2011; Meyer, 2011; Bönsch, 1995 und 2011). Speziell dem Spiel (bzw. Spielen) wird in der Schule die Chance zugeschrieben, individuelle Bedingungen adäquaten Lernens zu gewährleisten:

Die gegenwärtige Pädagogik sieht im Spiel ein unerschöpfliches Reservoir an Möglichkeiten, das Kind in seinen motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern. (Warwitz & Rudolf, 2003, S. 22)

Nochmals sei erwähnt, dass das Setting des Spiels nicht das Gelingen desselben und auch nicht das Erreichen von flow gewährleistet. Dasselbe gilt für alle erlebnispädagogischen

Aktivitäten. Entscheidend ist die oben erwähnte Motivation der SchülerInnen und die in Kap. 2.5 dargelegte Relation zwischen Herausforderung und Eigenkönnen der Tätigkeit.

Neue Arbeiten (Kemmlinger, 2015; Heppel, 2008) versuchen flow im CrossFit und Tanzen auf Basis von qualitativen Studien oder hermeneutischer Grundlagenarbeit nachzuweisen. Csikszentmihalyi und Jackson (2000, S. 158-161) wenden sich auch dem virtuellen Sport mit der Frage zu, ob psychodelische Drogen flow künstlich erzeugen können? Diese Fragen und Forschungsarbeiten zu flow im Sport sind relevant, da sie klären können, welche Aktivitäten beständig flow auslösen können. Gelingt hier auf Metaebene ein Erkenntnisgewinn im Hinblick auf sportmotorische Aktivitäten, kann dies an die Lehrpläne rückgebunden werden, ohne dass das Erleben von flow per se eingefordert werden muss.

Rheinberg und Vollmeyer (2012, S. 155f) bieten einen Überblick über den Forschungszweig, der flow-Empfinden und Lernen in Zusammenhang bringt. Sie weisen darauf hin, dass sich zwar noch kein eindeutiges Bild ergibt, aber der Einfluss auf die Lernleistung partiell nachgewiesen wurde.

Ein letzter kritischer Aspekt zu flow in Sport und Schule kann mit Csikszentmihalyi angebracht werden: Das veränderte Zeitgefühl, welches als Element von flow herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 2.6.4), bringt die kritische Anfrage mit sich, ob die derzeit gängige Praxis der 50'-Einheiten schulischen Unterrichts eine geeignete Zeitspanne des Lernens insgesamt und des Erlebens von flow im Speziellen darstellen. Csikszentmihalyi (1995, S. 245) kritisiert diese mechanische Zeiteinteilung als negativ, erschwerend und willkürliche Einschränkung: „Schüler berichten häufig, daß gerade in dem Augenblick, wenn ein Thema sie zu fesseln beginnt [...], das Klingelzeichen ertönt und sie sich auf ein neues Fach einstellen müssen.“ Demgegenüber ist das Zeitgefühl im flow ein „natürlicher Bestandteil des Gesamterlebens“.

Mit den letzten Absätzen wird deutlich, dass die Erforschung des flow-Phänomens viel Potenzial birgt. Dieses streut weit in die Neurobiologie, Philosophie, Psychologie und viele weitere Gebiete ein. Einerseits bedarf die Theorie von Csikszentmihalyi weiterer Belege und andererseits haben die potenziellen Erkenntnisse Einfluss auf Überlegungen des Lernens und Lebens an sich.

6 Exkurs: Der religiöse Aspekt in der flow-Theorie

„Flow und Religion sind in der Tat seit den frühesten Zeiten eng miteinander verknüpft. Viele optimale Erfahrungen der Menschheit fanden im Kontext religiöser Rituale statt.“ (Csikszentmihalyi, 2010b, S. 109)

Ursprünglich war vom Autor dieser Arbeit angedacht, dass dem religiösen Aspekt des flow-Erlebnisses ein eigenständiges und umfassendes Kapitel gewidmet wird. Nach Bearbeitung der philosophischen, psychologischen und pädagogischen Abschnitte zeigte sich, dass das Volumen dieser Diplomarbeit ohnehin sehr groß ist. Der religiöse Teil ist dem Autor nicht zuletzt aufgrund seiner eigenen Erfahrung und dem Studium der Theologie ein Anliegen gewesen. Csikszentmihalyi erwähnt einerseits an vielen Stellen die Bedeutung des Transzendenten für flow (vgl. 2010a, S. 56 und S. 60) und auf der anderen Seite, dass flow im Besonderen durch religiöse Praktiken und Rituale evoziert werden kann (vgl. 2010a, S. 60, S. 67 und S. 79; 1991, S. 95).

Eine hermeneutische Bearbeitung verschiedener Begriffe wie Transzendenz, Ekstase, Spiritualität, Kairos, Qi, Wu Wei, Yu, Ewigkeit, Seligkeit u.v.m. hätten hier dargelegt werden sollen. „Eines der interessantesten Beispiele, wie das Phänomen flow von den Denkern früherer Zeiten begriffen wurde, ist das Konzept des Yu, das vor etwa 2300 Jahren in den Schriften des taoistischen Gelehrten Chuang Tzu beschrieben wurde.“ (Csikszentmihalyi, 2010b, S. 199).

Beträge aus der christlichen Mystik, Meditationstraditionen des Buddhismus und Hinduismus (Zen, Yoga) und der Weisheit des Daoismus können religiöse Annäherungen an flow liefern und zur weiteren Forschung anregen. Neben dem Erarbeiten des pädagogischen Konnex‘ wäre ein Unterkapitel zu den Ritualen und religiösen Feiern der antiken Olympischen Spiele angedacht gewesen.

Der Autor dieser Arbeit hat sich dazu entschlossen exemplarisch den Konnex des Begriffs der Reinen Erfahrung aus dem Buddhismus mit der flow-Theorie herzustellen.

6.1 Exemplarischer Zugang: Die „Reine Erfahrung“ im Zen-Buddhismus

6.1.1 Was ist Reine Erfahrung?

Erfahrung bedeutet das Tatsächliche als solches zu erkennen; ohne alles Mitwirken des Selbst nach Maßgabe des Tatsächlichen zu wissen. Rein beschreibt den Zustand einer wirklichen Erfahrung als solcher, der auch nicht eine Spur von Gedankenarbeit anhaftet. (Nishida, 1993, S. 29)

Dies ist der einleitende Satz des ersten Abschnitts zur Abhandlung über die „Reine Erfahrung“ von Nishida. Er dröseln an diesem Punkt den Doppelbegriff zwar in seine beiden Bestandteile auf, nähert sich im Folgenden jedoch nicht jeweilig an „Erfahrung“ und „rein“ gesondert an, sondern erklärt den Begriff in einer einheitlichen und synthetischen Weise.

Nishida (1993, S. 36) verwendet den Begriff des „Tatsächlichen-wie-es-ist“ um das zu beschreiben, was zunächst perzeptiv aufgefasst (respektive erfahren) wird. Dieses „Tatsächliche-wie-es-ist“ ist a priori urteilsfrei und bedeutungslos beschaffen und ohne jede Zuschreibung: „So gesehen scheint [es] ein chaotisch-undifferenzierter Zustand zu sein.“ Da der wirkende Mensch die wirkliche Welt aber nur erfahren kann, entstehen hier Zuschreibungen. Nishida sagt (1993, S. 36), dass diese Zuschreibungen (Urteile, Bedeutungen) dem „objektiv Realen“ nichts Neues beimengen: „Die Urteile respektive Bedeutungen fügen nichts hinzu, was vorher nicht gegeben war.“ Weil sich der Mensch die Welt erfahrungsgebunden aneignet, nimmt er alles „tatsächlich-wie-es-ist“, also rein, wahr.

Brüll schreibt (1989, S. 156), dass sich Nishidas Philosophie im Wesentlichen auf zwei Denktraditionen stützt: „Auf der einen Seite ist Nishida seit frühester Zeit vom Zen-Buddhismus geprägt, auf der anderen Seite der westlichen Philosophie verpflichtet.“ Dabei verfolgt er ein zentrales Anliegen, welches implizit bei seinen Überlegungen stets mitgedacht werden muss. Es geht ihm also darum, „die Erfahrung des Zen mit den Kategorien westlichen Denkens zu erläutern.“ Eine weitere Hintergrundfolie von Nishidas Denken ist die christliche Mystik, wie Brüll ebenda schreibt.

6.1.2 Verschiedene Aspekte 1: Zeit, Bewusstsein und Selbst

Nishida setzt „unmittelbar“ und „rein“ synonym um die Begrifflichkeit gegen eine Art der „mittelbaren“ bzw. „nicht reinen Erfahrung“ abzugrenzen. Diese Mittelbarkeit sieht Nishi-

da (1993, S. 30) im Bewusstsein gegeben, „wenn es über erinnerte, vergangene oder gegenwärtige Inhalte Urteile fällt.“ Daraus kann geschlossen werden, dass die „Reine Erfahrung“ nur zeitentbunden gedacht werden kann, da ein Urteil stets a posteriori auf eine Wahrnehmung entsteht. Ein Urteil ist somit immer Respons und niemals eine Bewusstseinsaktion aus oder an sich. Nishida entfernt die Zeitlichkeit im Sinne einer Chronologie als Kategorie des Wirklichen: „Die wirklich Reine Erfahrung ist nur Gegenwartsbewusstsein des Tatsächlichen als solchem, ohne jegliche Bedeutung.“ Selbst „das Empfinden von Vergangenem ist vielmehr ein gegenwärtiger Affekt.“ (Nishida, 1993, S. 30). Dieses Gegenwartsbewusstsein ist der einzige Ort⁴⁶, in dem der Mensch lebt. Nishidas Verständnis vom Bewusstsein ist stark an die Gegenwart geknüpft. Dieses Denken findet sich sowohl im Zen-Buddhismus wie auch im Christentum.

Mit Blick auf den oben genannten Aspekt der Selbstvergessenheit bei Csikszentmihalyi (vgl. Kap. 2.6.3), ist auch mit Nishida (1993, S. 43) zu sagen: „Wenn wir unser selbst vergessen und ganz eins werden mit dem Gegenstand respektive der Fragestellung unseres Denkens oder wenn, genauer gesagt, unser Selbst darin aufgegangen ist, haben wir erstmals das Wirken des Denkens vor Augen.“ Daher kann Brüll (1989, S. 158) mit Nishida die Art der Selbstvergessenheit in eine Form der Seligkeit überführen: „Reine Erfahrung ist der Augenblick einer absoluten Selbsterfüllung, in dem man mit den Inhalten des Bewusstseins eins ist. Ein solcher Augenblick stellt immer eine Einheit dar.“ Diese kurzen, den Menschen selbst- und zeittranszendierenden Episoden des Daseins, können trainiert werden und finden nicht zuletzt in der Zen-Praxis ihr Ziel. (vgl. Sekida, 2010, S. 29ff).

6.1.3 Verschiedene Aspekte 2: Konzentration, Wahrnehmungskontinuität und Bruch

„[...] Im Fokus des Bewußtseins liegt immer die Gegenwart. Somit fällt der Bereich der Reinen Erfahrung immer von selbst mit dem Bereich der Aufmerksamkeit zusammen.“ (Nishida, 1993, S. 32). Für Nishida ist es die absolute und ungeteilte Aufmerksamkeit, welche eine „Ungeschiedenheit von Subjekt und Objekt“ gewährleistet, in der wir „rein erfahren“ können. Auch das flow-Erlebnis wird dadurch möglich, dass „eine Zentrierung

⁴⁶ Anm.: „Ort“ ist nicht im räumlichen Sinn zu verstehen. Die „Logik des Ortes“ nimmt bei Nishida zudem eine zentrale Denkperspektive ein, die an dieser Stelle nicht näher erläutert wird.

der Aufmerksamkeit auf ein beschränktes Stimulusfeld“ gelenkt wird. Csikszentmihalyi (2010a, S. 64) schreibt: „Um sicher zu gehen, daß sich der Handelnde auf sein Tun konzentriert, müssen mögliche Störstimuli außerhalb des Aufmerksamkeitskreises gehalten werden.“ Auch bei Sekida (2010, S. 211) ist zu lesen: „Das Bewußtsein bemüht sich, seine Ganzheit zu wahren, in dem es seiner Aufmerksamkeit im gegenwärtigen Augenblick auf einen einzigen Gegenstand konzentriert.“

Nishida (1993, S. 32f): „Wenn man alle Kräfte konzentrierend, eine steile Felswand hinaufklettert, oder wenn ein Musiker ein perfekt einstudiertes Stück spielt, kann man von einem ‚perceptual train‘, einer Wahrnehmungskontinuität, sprechen.“ Genauso wie in der Konzentrationsphase des flow nicht davon gesprochen werden kann, „daß man den Kontakt zur eigenen physischen Realität verliert“ (Csikszentmihalyi, 2010a, S. 67) sagt auch Nishida (1993, S. 38), dass die „Aufmerksamkeit stets dem Objekt zugewandt“ bleibt: „Jede Art Bewußtsein ist im Zustand strengster Einheit immer Reine Erfahrung, einfache Tatsache.“ Dort wo diese Einheit nicht (mehr) gegeben ist, kommt es zum Bruch. Sobald die Einheit der Erfahrung in Beziehungen zu anderen Bewusstseinsinhalten tritt, entstehen „Bedeutung“ und „Urteil“. Für Nishida gilt sodann, dass in diesem Moment die Reine Erfahrung analysiert und zerbrochen ist. Das Urteil markiert eine Spaltung:

Gehen wir noch einen Schritt weiter, stellt sich heraus, daß Reine Erfahrung und Urteil (resp. Bedeutung) die beiden Seiten des Bewußtseins darstellen und nicht mehr als zwei Aspekte derselben Sache sind. Einerseits eignet dem Bewußtsein Einheit, andererseits muß es sich differenzieren und entwickeln. [...] Differentiation und Entwicklung sind Funktionen einer größeren Einheit. (Nishida, 1993, S. 39)

Dort, wo der Bruch geschieht, teilt sich für Nishida die Einheit von Subjekt und Objekt: Brüll (1989, S. 158) resümiert: „Die reine Erfahrung stellt jenen Bewußtseinszustand dar, in dem noch keine Subjekt-Objekt-Unterscheidung stattgefunden hat, wo unter Ausscheidung des diskriminierenden Intellektes ‚Sehender, Sehen und Gesehenes eine Einheit bilden‘.“ Diese Auffassung teilt auch Sekida (2010, S. 209): „Erkenntnis geschieht mittels zweier Vorgänge: zuerst findet reine Erkenntnis statt, und dann die Erkenntnis, etwas rein erkannt zu haben. Bei der reinen Erkenntnis gibt es keine Subjektivität und keine Objektivität.“

Dies lässt sich mit Csikszentmihalyis praktischen Überlegungen zur flow-Theorie abgleichen, wie im Kapitel 4.2.2 (bzw. vgl. 2010a, S. 61) nachzulesen ist. In seiner Auffassung gibt es das Element der ungeteilten Aufmerksamkeit, respektive einer einheitlichen, fokussierten Konzentration auf eine Sache, die stets in „Gefahr“ steht, unterbrochen zu werden. Mit dem oben beschriebenen „von außen“ sind keineswegs nur Umwelteinflüsse gemeint, sondern ebenso eigene Gedanken, die den Fluss einer Tätigkeit unterbrechen können – also auch Gedanken über das gerade Vollziehende. Demnach darf für Csikszentmihalyi (2010a, S. 66) auch im Sport (nicht anders als in der Zen-Meditation) das Bewusstsein nicht auf ein Ziel ausgerichtet sein: „Idealerweise ist flow das Ergebnis des reinen ‚Aufgehens‘ in der Tätigkeit, wo Gedanken über Resultate keine Rolle spielen.“

6.2 Die Pädagogische Dimension des religiösen Aspekts von flow

Michl (2009, S. 18) verwendet den Begriff des „Kairos“ um zu verdeutlichen, dass es in der Pädagogik um den „rechten Augenblick“ geht. Unter Kairos versteht man „in der griechischen Mythologie den Gott der Chance, der günstigen Gelegenheit.“ Dieser Augenblick ist ein Geschenk Gottes, das dem Menschen zu Teil wird. Diese Momente des religiösen Erlebnisses, wie sie in Meditation und Yoga in besonderer Weise gefunden werden können, „haben immer den ganzen Menschen im Sinn.“ (Weis, 1992, S. 65). Weis plädiert an dieser Stelle dafür, dass man, entgegen des Zeitgeistes, diese Phänomene nicht gering achten solle.

Heckmair und Michl (1994) widmen der religiösen Dimension der Erlebnispädagogik ebenso eigenständige Überlegungen. Dabei bezeichnen sie (1994, S. 71) die Erlebnispädagogik als archimedischen Punkt der Pädagogik, weil sie die SchülerInnen an Sinnfragen und Grundfragen des Seins heranzuführt, und über das gängige Raum- und Zeitverständnis hinausführt. Lebensfeindliche Umgebungen wie Berge, Höhlen, Wüsten und Felsen stellen Möglichkeiten der Evokation besonderer Augenblicke dar:

„Erlebnispädagogik soll [...] die Vergänglichkeit vermitteln, die Ewigkeit spüren lassen, den von Gott gegebenen rechten Augenblick – kairos – ermöglichen.
(Heckmair & Michl, 1994, S. 71)

Sie beschreiben die mögliche Ausgestaltung solcher Augenblicke folgendermaßen: Das Wahrnehmen der tiefen Dunkelheit einer Höhle, des stetigen Tropfens und Rauschens eines Bachs, der steingewordenen Zeit der Natur. Als das ist „ein Hauch von Zeitlosigkeit und Ewigkeit“ und säumt die Suche nach Gott.

7 Conclusio und Epilog

7.1 Was ist flow – zu den Forschungsfragen

Flow ist kein Elitenprivileg. Das Erleben dieses Phänomens ist nicht nur ausgewählten Menschen vorbehalten, und seine potenzielle Entfaltung findet sich in den verschiedensten Tätigkeiten. Viele Menschen erleben vermutlich flow ohne zu wissen, wie sie es verursacht haben, und andere sprechen von flow ohne zu wissen, was es eigentlich bedeutet. Hierin liegt der springende Punkt dieser Arbeit: Die Suche nach den Ursachen und letztlich den Bedingungen, die vorherrschen müssen, um die praktische Erfahrung machen zu können, müssen gegeben sein – ob bewusst inszeniert oder unbewusst bereitgestellt. Viele Menschen werden sich die Frage stellen, ob sie bereits flow erlebt haben. Diese Frage muss insofern offenbleiben, weil das subjektive Bewusstsein dieses Zustands nicht objektiv nachempfunden werden kann. Auch Hirnstrommessungen, ergo Linien auf einem Blatt Papier, können die notwendigerweise zu erfahrende Qualität von flow nicht darstellen und ausdrücken. Der Frage, wie die Farbe „Blau“ aussieht oder eine Ananas schmeckt, ist letztlich keine Zahl und kein Strich zuzuordnen, um sie zu beantworten. Auch wenn „blau“ möglicherweise für jeden Menschen etwas anders aussieht und sich „flow“ für jeden etwas anders anfühlt, so hat es doch für jeden von uns eine nicht zu verleugnende Realität. Blau existiert genauso wie flow – unabhängig davon, wie es jeder wahrnimmt.

Wer an das flow-Erlebnis Erwartungen heranträgt, wird vermutlich enttäuscht werden; wer es sich aneignen will, um seine Produktivität zu steigern, ebenso. Es verhält sich ein wenig so wie mit der Gralswahl im Spielfilm Indiana Jones und der letzte Kreuzzug: Entscheidend sind die Motive. Und zwar dürfen sich diese nicht extrinsisch (also am Erreichen eines externen Ziels) artikulieren. Das entscheidende Moment der Theorie liegt im autotelischen Wesen des Phänomens. Hierin liegt auch die Erhabenheit der Theorie, denn mit diesem Merkmal verhält es sich wie mit den „großen“ Zufällen des Lebens: Liebe, Hoffnung, Glück und Glaube zielen nur auf die Verwirklichung ihrer selbst ab und fallen einem genau dann zu, wenn man weder auf ihr Eintreten „hinarbeitet“ noch wenn man sie als Mittel für einen anderen Zweck missbrauchen möchte. Hierin besteht in gewisser Weise ein Gnadenakt, den der Mensch mitverantwortet.

Damit konnten die formulierten Fragen der Einleitung aus Sicht des Forschers befriedigend einer Antwort zugeführt werden. Andere Fragen und Forschungsfelder wie jene die in Kap. 5.4 angerissen wurden, bleiben auch nach Abschluss dieser Arbeit offen.

7.2 Homo pictor – Beantwortung der zentralen Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage, ob flow eine Bedeutung für den Bewegungs- und Sport Unterricht hat und wenn ja, welche, kann paradigmatisch beantwortet werden.

Ausgehend von den diversen Befunden, welche in den Zusammenfassungen der Teilkapitel nachgelesen werden können, muss das Erleben von flow als eine Zielkategorie des Unterrichts gelten. Im Zusammenhang mit Schule, stellt sich jedoch die Frage, ob flow als eine Kompetenz bezeichnet werden kann. Kompetenz (lat.: *competo* – zu etwas fähig sein) meint im eigentlichen Wortsinn, dass man die Fähigkeit besitzt, etwas umsetzen zu können. Nachdem flow aber auch ein Zufallsmoment hat, kann dies nicht zwingend verwirklicht werden. So gesehen sollte das „Auslösen-können“, „Fühlen“ oder „Realisieren“ dieses Erlebens nicht technokratisch im Lehrplan verankert werden. Demgegenüber sollten Lehrkräfte Bedingungen dafür schaffen (Setting), um flow zu ermöglichen oder zumindest zu begünstigen. Ein höchstmögliches Maß an Individualisierung kann die Zuordnung der Anforderungen an die Fähigkeiten der SchülerInnen gewährleisten.

Es geht letztlich um eine autotelische Erfahrung, die Freiheit voraussetzt und Freiheit befördert. Es ist aber eine Art der Erfahrung, die über „Schule“ hinausgeht. Damit kann frei nach Seneca gesagt werden: „Non scolae sed vitae discimus.“⁴⁷ Dieser Anspruch, dass der Mensch sein Lernen auf das Leben ausrichtet, darf nicht so verstanden werden, dass alles zu erwerbende Wissen anwendungsorientiert bzw. anwendungszentriert sein soll. Schulisches Lernen der ersten Sekundarstufe zielt primär auf allgemeine Bildung, und dies bedeutet vor allem Aufklärung, so wie Kant sie verstanden hat. Der Mensch sollte lernen, sich seines Verstandes zu bedienen und sich sein Bild zu machen, respektive sich zu bilden (vgl. Hans Jonas „homo pictor“). Bildung ist demnach der Weg aus der Unmündigkeit in

⁴⁷ Anm.: Seneca formulierte den Satz ursprünglich verkehrt: „Non vitae sed vitae discimus.“ (Dt.: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.)

eine selbstbestimmte Sphäre des Denkens. Selbstbestimmung generiert Freiheit oder wie Csikszentmihalyi (2010b, S. 189) in negativer Weise schreibt: „Jemand, der die Nutzung seiner symbolischen Fähigkeiten aufgibt, ist niemals wirklich frei.“

Die Handlungsfreiheit bietet (bei intrinsischer Motivation) die Möglichkeit, sich explizit autotelischen Tätigkeiten, z.B. dem Spiel, hinzugeben oder in Alltagstätigkeiten das autotelische Moment zu finden. Solch eine Herangehensweise kann, wenn weitere Bedingungen erfüllt sind, flow evozieren. Flow bietet eine Option auf Glück. Zwar ist Glück an sich kein Bildungsziel, aber Lehrpläne sollten Rahmenbedingungen schaffen, um dieser Spur des Transzendenten nachgehen zu können.

Ganz allgemein kann mit Warwitz (2001, S. 40f) gesagt werden: „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.“ Der Wille zum Sinn führt bei Warwitz über die Begriffe „Mut“ und „Wagnis“, die für die heutige Pädagogik neu bewertet werden müssen. Der Hinweis (201, S. 41), dass sich Mut „von idg. *mo* (= starken Willens sein, heftig nach etwas streben) und ahd. *muot* (= Kraft des Denkens, Empfindens, Wollens)“ ableitet, muss hierbei beachtet werden. Damit fällt der Risikobereitschaft eine besondere Rolle im Unterricht zu. Sicherheit ist ein zentrales Gebot im Bewegungs- und Sportunterricht. Leib und Leben der SchülerInnen müssen stets geschützt sein und dürfen nicht durch unkalkulierbare Gefährdungen aufs Spiel gesetzt werden. Auf der anderen Seite darf ein Übermaß an Verboten nicht die Möglichkeiten einengen, Freiheit zu generieren. Wenn Warwitz (2001, S. 45) schreibt, dass Wagnis grundsätzlich bedeutet, dass der Bereich des Sicherens verlassen wird, muss dies so verstanden werden, dass die von LehrerInnen gestalteten Situationen und Settings kontrollierbar sind, aber dennoch den Mut der SchülerInnen erfordern, sich bestimmten Herausforderungen zu stellen. Subjektives Sicherheitsgefühl und Kontrolle über eine Situation dürfen nicht gleichgesetzt werden. Beispielsweise sind Unfälle und Verletzungen beim Wasserspringen weitaus geringer als bei Ballsportarten, aber die Absprunghöhe kann durchaus Unbehagen und Unsicherheit erzeugen. Damit steht am Ende dieser Arbeit das Plädoyer, die Freiheit der SchülerInnen in einem höchstmöglichen Maß zu gewährleisten, damit dem Erleben von flow nichts entgegensteht.

„Im Anfang war das Wort [...]“⁴⁸ und im Ende ist es ebenso: Danke!

⁴⁸ Joh, 1,1

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ahd.	althochdeutsch
Anm.	Anmerkung
Bed.	Bedürfnis
bzw.	beziehungsweise
d.i.	das ist
dt.	Deutsch
Ed.	Editor
etc.	et cetera (und so weiter)
f.	folgend
GMS	Grundlegung zur Metaphysik der Sitten
Hrsg.	HerausgeberIn/ HerausgeberInnen
idg.	indogermanisch
ist gl.	ist gleich
Jh.	Jahrhundert
Kap.	Kapitel
lat.	Latein
NE	Nikomachische Ethik
o.ä.	oder ähnliche/ ähnlicher/ ähnliches
o.O.	ohne Ort
p.	page
pp.	pages
p.e.	per example
psych.	psychologisch
resp.	respektive
S.	Seite
sic!	so, tatsächlich so
Tab.	Tabelle
u. a.	und andere
usw.	und so weiter
u.v.m.	und viele mehr
Univ.-Prof.	Universitäts-professor
vgl.	vergleiche
v.a.	vor allem
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

Tabellenverzeichnis

TAB. 1: BESCHREIBUNGEN DES FLOW-ERLEBNISSES VON AUSGEWÄHLTEN INTERVIEWS	26
TAB. 2: VERGLEICH DER KATEGORIEN VON GLÜCK UND ELEMENTEN DES FLOW-ZUSTANDS	52
TAB. 3: VERGLEICH DER MERKMALE DES SPIELS MIT DEN ELEMENTEN DES FLOW	58
TAB. 4: AUSWAHL UND ÜBERBLICK DER SPIELTHEORIEN	65
TAB. 5: BEDEUTENDE MOTIVATIONSPSYCHOLOGISCHE THEORIESTRÄNGE UND IHRE VERTRETER.....	86
TAB. 6: 3 MERKMALE DER PEAK EXPERIENCE	91
TAB. 7: SYNOPSE DER VERSCHIEDENEN NAMEN VON FLOW	103
TAB. 8: 4 ELEMENTE DER ERLEBNISTHERAPIE.....	112
TAB. 9: DIE 7 SALEMER GESETZE	114

Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: ABRISS DER GLIEDERUNG DIESER ARBEIT (EIGENE QUELLE).....	8
ABB. 2: DAS URSPRÜNGLICHE MODELL DES FLOW-ZUSTANDS (NACH CSIKSZENTMIHALYI, 2010A, S. 75).....	18
ABB. 3: DIE MODELLREVISION DES FLOW-ZUSTANDS (MODIFIZIERT N. CSIKSZENTMIHALYI 1991; CSIKSZENTMIHALYI, 1997). ..	20
ABB. 4: AUGE UND GESICHTSFELD NACH WITTGENSTEIN (MODIFIZIERT NACH ANZENBACHER, 2002, S. 118 BZW. WITTGENSTEIN, 1963, 5.6331).	40
ABB. 5: DER MENSCHLICHE WILLE ZWISCHEN FREIHEIT UND DETERMINISMUS (EIGENE QUELLE).....	70
ABB. 6: HANDLUNGSPSYCHOLOGISCHES PHASENABFOLGEMODELL NACH HECKHAUSEN (MODIFIZIERT NACH GOLLWITZER, 1987, S. 180).	80
ABB. 7: DIE HIERARCHIE DER BEDÜRFNISSE NACH MASLOW (VGL. MASLOW, 1976; 2014, S. 62-79).	88
ABB. 8: INTERRELATION OF CONSTRUCTS AND PROTOTYPIC ACTIVITIES (MODIFIED ACCORDING TO PRIVETTE, 1983, P. 1363). .	93
ABB. 9: FOTO VON DER GIPFELBESTEIGUNG DES GROßVENEDIGERS (3666M) 2011 DURCH DEN OGGAUER ALPENVEREIN (QUELLE: MANUEL SCHMIT).	102
ABB. 10: DIE „E-KETTE“ DER ERLEBNISPÄDAGOGIK (MODIFIZIERT NACH MICHL, 2009, S. 11).	111

Literaturverzeichnis

- Allison, M. T. & Duncan, M. C. (1991). Frauen, Arbeit und flow. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Hrsg.). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aristoteles, Metaphysik (H. G. Zekl), 2003, Königshausen und Neumann: Würzburg.
- Aristoteles. Nikomachische Ethik (U. Wolf), 2006, Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- Anzenbacher, A. (2002). *Einführung in die Philosophie*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bedacht, A. u.a. (Hrsg.). (1992). *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik*. München: Fachhochschule.
- Bernet, F. (2012). *Wie sieht die Pädagogik von morgen aus? Das flow-Prinzip als Grundlage einer ressourcenorientierten Erziehung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Betzler, M. & Guckes, B. (Hrsg.). (2001). *Harry G. Frankfurt. Freiheit und Selbstbestimmung. Ausgewählte Texte*. Berlin: Akademie Verlag.
- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirt.
- Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüll, L. (1989). *Die japanische Philosophie. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bucher, A. A. (2009). *Psychologie des Glücks. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Caillois, R. (1982). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Frankfurt: Ullstein Materialien.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Ed.), *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 92-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. (1991). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1995). *Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben. Eine Psychologie für das 3. Jahrtausend*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Lebe gut! Wie Sie das Beste aus Ihrem Leben machen*. (2.Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. & Jackson, S. (2000). *Flow im Sport. Der Schlüssel zur Optimalen Erfahrung und Leistung*. München: BLV.

- Csikszentmihalyi, M. (2010a). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original veröffentlicht 1975).
- Csikszentmihalyi, M. (2010b). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. (15. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original veröffentlicht 1990).
- Damschen, G.; Schönecker, D. (Hrsg.). (2003). *Der moralische Status menschlicher Embryonen. Pro und contra Spezies-, Kontinuums-, Identitäts- und Potentialitätsargument*. Berlin: de Gruyter.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. In A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990. Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Duval, S. & Wicklund, R. A. (1993) Die Theorie der Selbstaufmerksamkeit. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Band I (S. 155-173). Bern: Huber.
- Ferstl, A.; Scholz, M. & Thiesen, C. (Hrsg.). (2015). *Erlebnispädagogik: quo vadis. Zwischen Anpassung und Abenteuer*. Augsburg: Ziel.
- Freud, S. (2011). *Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Gerrig, R. J. (2015). *Psychologie* (20., aktualisierte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Goldberg, I. I., Harel, M., Malach, R. (2006). When the Brain Loses Its Self: Prefrontal Inactivation during Sensorimotor Processing. *Neuron*. Vol.50(2), pp.329-339. Zugriff am 15.11.2016
- Hahn, K. (1958). *Erziehung zur Verantwortung*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Hartmann, D. (1998). *Philosophische Grundlagen der Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hartung, G. (2008). *Philosophische Anthropologie*. Stuttgart: Reclam.
- Harmison, R. J. (2011). Peak Performance in Sport: Identifying Ideal Performance States and Developing Athletes' Psychological Skills. *Sport, Exercise and Performance Psychology*, 1, 3-18. Zugriff am 7.11.2016
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln* (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1987). *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1994). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik* (2., überarbeitete Aufl.). Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Hentig, H. (1998). Einführung. In M. Knoll (Hrsg.). *Kurt Hahn. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hillig, G. & Weitz, S. (Hrsg.). (1979). *Makarenko*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Original veröffentlicht 1938).
- Jackson, S. A. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports. The keys to optimal experiences and performances*. o.O.: Human Kinetics.
- Kahl, R. (2011). *Individualisierung. Das Geheimnis guter Schulen. 25 Filmclips. Zwei Essays zur Individualisierung des Lernens*. Hamburg: Archiv der Zukunft.
- Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Werkausgabe Bd. 7. (W. Weischedel), 2008, Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Keil, G. (2009). *Willensfreiheit und Determinismus*. Stuttgart: Reclam.
- Klein, A. (2012). „Ich bin so frei!“. *Willensfreiheit in der philosophischen, neurobiologischen und theologischen Diskussion*. Neukirchen-Vlyun: Neukirchner Verlagsgesellschaft mbH.
- Knoll, M. (Hrsg.). (1998). *Kurt Hahn. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kolb, M. (1990). *Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel*. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz.
- Konecny, E. & Leitner, M.-L. (2000). *Psychologie*. Wien: Braumüller.
- Lakemann, U. (2015). Erlebnispädagogik und Psychotherapie. In A. Ferstl, M. Scholz & C. Thiesen (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: quo vadis. Zwischen Anpassung und Abenteuer*. (S. 12-25). Augsburg: ZIEL.
- Laski, M. (1961). *Ecstasy. A Study of some Secular and Religious Experiences*. Frome and London: Butler & Tanner Ltd.
- Leitner, W. G. (1998). *Konzentrationsleistung und Aufmerksamkeitsverhalten. Begriff, Einflußfaktoren, Entwicklung, Diagnostik, Prävention und Intervention*. Bamberg: WVB.
- Lexikon für Theologie und Kirche. Auflage 2006. Bd. 9, Artikel: *Seligkeit*, S. 438. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Maslow, A. H. (2014). *Motivation und Persönlichkeit*. (13. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Original veröffentlicht 1954).
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: van Nostrand.
- Massimini, F. & Carli, M. (1991). Die systematische Erfassung des flow-Erlebens im Alltag. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Hrsg.), *Die außergewöhnliche*

- Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses.* (S. 291-312). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht?* (8.Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michl, W. (2009). *Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Michl, W. (2015). Erlebnispädagogik zwischen ISO-Norm und Innovation. In A. Ferstl, M. Scholz & C. Thiesen (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: quo vadis. Zwischen Anpassung und Abenteuer.* (S. 12-25). Augsburg: ZIEL.
- Münchmeier, R. (1992). Statements zur Podiumsdiskussion: „Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?“. In A. Bedacht u.a. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik.* (S. 28-31). München: Fachhochschule.
- Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Neill, A. S. (1971). *Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Argumente, Erfahrungen, Ratschläge.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nishida, K. (1993). *Über das Gute. Eine Philosophie der Reinen Erfahrung.* (2.Aufl.). Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Oelkers, J. (1992). Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In A. Bedacht u.a. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik.* (S. 15-21). München: Fachhochschule.
- Oswald, P. & Schulz-Benesch, G. (Hrsg.). (1996). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Montessoris Schrifttum und Wirkkreis.* (14. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Plessner, H. (1975) *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie.* Berlin: de Gruyter.
- Precht, P. (Hrsg.). (2005). *Philosophie.* Stuttgart: J. B. Metzler.
- Prinz, W. (2013). *Selbst im Spiegel. Die soziale Konstruktion von Subjektivität.* Berlin: Suhrkamp.
- Privette, G. (1983). Peak experience, peak performance and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1361-1368. Zugriff am 7.11.2016
- Privette, G., Bundrick, C. M. (1991). Peak experience, peak performance and flow: Personal descriptions and theoretical constructs. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 169-188. Zugriff am 7.11.2016

- Privette, G., Landsmann, T. (1983). Factor analysis of peak performance: the full use of potential. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 195-200. Zugriff am 7.11.2016
- Ravizza, K. (1977). Peak experience in sport. *Journal of Humanistic Psychology*, 17, 35-40. Zugriff am 7.11.2016
- Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 331-354). Heidelberg: Springer.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sato, I. (1988). Bozozoku: flow in Japanese motorcycle gangs. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Ed.), *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 92-117). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheuerl, H. (1979). *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schiller, F. (2013). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (Aufl. 2013). Stuttgart: Reclam.
- Searle, J. R. (2011). *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen*. Berlin: Suhrkamp.
- Sekida, K. (2010). *Zen-Training. Praxis, Methoden, Hintergründe* (3.Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Skidelsky, R. & Skidelsky, E. (2013). *Wie viel ist genug? Vom Wachstumswahn zu einer Ökonomie des guten Lebens*. München: Antje Kunstmann GmbH,
- Spies, W. (1976). *Perversion des Spiels*. In: H. Frommberger, U. Freyhoff & W. Spies (Hrsg.), *Lernendes Spielen – Spielendes Lernen*. (S. 35-38). Hannover: Schroedel Verlag.
- Stark, R. (1999). *Untersuchungen zum Flow-Erlebnis bei Leichtathleten. Eine qualitative und quantitative Studie über die Beziehung Flow und Leistung*. Wien: Universität Wien, Fakultät für Grund- und Integrativwissenschaften.
- Stowasser. Österreichische Schulausgabe. Lateinisch – deutsches Schulwörterbuch. Auflage 1997. Wien: öbv & hpt Verlagsgesellschaft.
- Sünkel, W. (1979). Zum Problem des Erziehungsziels bei Makarenko (1965). In G. Hillig & S. Weitz (Hrsg.), *Makarenko*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thies, C. (2004). *Einführung in die philosophische Anthropologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Wahl, W. (2015). Erlebnispädagogik zwischen Inszenierung und Kontrolle. In A. Ferstl, M. Scholz & C. Thiesen (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: quo vadis. Zwischen Anpassung und Abenteuer*. (S. 12-25). Augsburg: ZIEL.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Warwitz, S. A. (2001). *Sinnsuche im Wagnis. Leben in wachsenden Ringen. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Warwitz, S. A. & Rudolf, A. (2003). *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weis, K. (1992). Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. In A. Bedacht u.a. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik*. (S. 49-71). München: Fachhochschule.
- Winkler, B. (1995). *Persönlichkeitskorrelate autotelischen Erlebens. Eine Untersuchung der Einflüsse von Persönlichkeitsmerkmalen auf das Flowerleben*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Wittgenstein, L. (1963). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Woodworth, R. S. (1925). *Dynamic Psychology*. New York: Columbia University Press.
- Ziegenspeck, J. (1992). Statements zur Podiumsdiskussion: „Erlebnispädagogik – Mode, Methode oder mehr?“. In A. Bedacht u.a. (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik*. (S. 15-21). München: Fachhochschule.

Internetquellen

- Leo.org Wörterbuch. Zugriff am 20. November 2016 unter:
https://dict.leo.org/ende/index_de.html#/search=flow&searchLoc=0&resultOrder=basic&-multiwordShowSingle=on
- Spektrum.de. Zugriff am 20. November 2016 unter:
<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/buridans-esel/268>
- Bewegung.ac.at. Zugriff am 24. November 2016 unter:
<http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=173>