

Barbara Zollinger Herausgeberin

Kinder im Vorschulalter

Erkenntnisse,
Beobachtungen
und Ideen
zur Welt
der Drei- bis
Siebenjährigen

3. Auflage



 Haupt

Barbara Zollinger (Hrsg.)

Kinder im Vorschulalter

Barbara Zollinger (Hrsg.)

Kinder im Vorschulalter

Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen
zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen

3., korrigierte Auflage

Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien

Die Herausgabe dieses Buches wurde finanziell unterstützt
durch das Zentrum für kleine Kinder GmbH.
Für die Redaktion war Dominique Bürki verantwortlich.

1. Auflage: 1998
2. Auflage: 2000
3. Auflage: 2008

ISBN 978-3-258-07325-5 (Buch)
ISBN 978-3-258-47325-3 (E-Book)

Alle Rechte vorbehalten
Copyright © 2008 by Haupt Berne
Umschlaggestaltung: Nicholas Mühlberg, Basel
Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig

www.haupt.ch

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	5
---------------------------------	----------

Vorwort.....	9
---------------------	----------

Vom Symbol- zum Rollenspiel

von Dominique Bürki	11
---------------------------	-----------

1. Einleitung.....	11
2. Die Entwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel.....	14
2.1 Kognitive Schritte als Voraussetzung	14
2.2 Symbolisierung von Gegenständen und Personen	19
2.3 Veränderter Gegenstandsbezug im Rollenspiel	23
3. Erfassung symbolischer Kompetenzen im Rollenspiel: ein Pilotprojekt	24
3.1 Ziel der Beobachtungen	24
3.2 Rahmenbedingungen und methodisches Vorgehen	25
3.3 Erstellen eines Fragenkatalogs als Beobachtungshilfe.....	27
3.4 Leitfragen als Beobachtungshilfe.....	28
3.5 Interpretation beispielhafter Spielsequenzen.....	29
3.51 Gegenstandsbezug	29
3.52 Sequentierung	31
3.53 Rollenübernahme.....	33
3.6 Zusammenfassung der Beobachtungen.....	36
4. Zur Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung.....	37
4.1 Spiel als Quelle der Entwicklung	37
4.2 Spiel als Form der Realitätsbewältigung.....	40
5. Literatur	44

Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen

von Ursula Peter	47
------------------------	-----------

1. Einleitung.....	47
2. Sozialisierung der Sprache – Sozialisation durch die Sprache	48
2.1 Sprachliche Kommunikation im Vorschulalter	48
2.2 Sozial-kognitive Entwicklungsschritte.....	50
3. Soziale Kommunikation im Rollenspiel	53
3.1 Merkmale und Funktion des Rollenspiels.....	53
3.2 Skripts	54

3.3 Gestaltung der Kommunikation	56
3.4 Metakommunikation	58
3.5 Rollensprache.....	60
3.6 Zur Bedeutung des Sprachverständnisses im Rollenspiel	62
4. Erfassung sozial-kommunikativer Kompetenzen im Rollenspiel: ein Pilotprojekt....	63
4.1 Ziel der Beobachtungen	63
4.2 Erstellen eines Fragenkatalogs.....	63
4.3 Leitfragen als Beobachtungshilfe.....	64
4.4 Interpretation beispielhafter Spielsequenzen.....	65
4.41 Gestaltung der Kommunikation.....	65
4.42 Metasprachliche Kommunikation.....	70
4.43 Rollenspezifische Sprachverwendung	72
5. Zusammenfassung	75
6. Literaturverzeichnis	77

Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses

von Susanne Mathieu**81**

1. Frühe Sprachverständnissentwicklung: Prosodische, situationale und erste semantische Bezüge	83
2. Pragmatische Bezüge.....	85
2.1 Das innere Bild	85
2.2 Erfahrungsbezogenes Verstehen	87
2.3 Verstehen und fragen	88
3. Syntaktische Bezüge und kohärentes Verständnis.....	89
3.1 Komplexeres Verständnis: Die Notwendigkeit der Syntax	89
3.2 Spezielle grammatikalische Bereiche.....	90
3.3 Das zusammenhängende Verständnis im Vorschulalter	91
3.31 Theorien zum Verstehen von Erzählungen.....	92
3.32 Bedingungen für adäquates Verständnis von Erzählungen.....	96
4. Auswirkungen von Sprachverständnisstörungen in verschiedenen Entwicklungsphasen	99
5. Diagnostik.....	102
5.1 Spiel	103
5.2 Pizzamiglio	104
5.3 PSST	107
5.4 Geschichtentest	109
5.41 Fragen als Mittel zur Verständnisüberprüfung	110
5.42 Testgeschichte	112
Anna-Geschichte.....	112
5.43 Die Testfragen	116
5.44 Statistische Auswertung/Daten.....	117
5.45 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	123
5.46 Klinische Beobachtungen	125
6. Literaturverzeichnis	126

Malen und Ich-Entwicklung

von Helen I. Bachmann.....	133
1. Die Entwicklung zum Ich	133
2. Zeichnen und Malen	137
3. Das Selbstportrait des Kindes in der Psychodiagnostik.....	143
4. Literaturhinweise	174

Psychosexuelle Identitätsentwicklung

von Kurt Schürmann	175
1. Einleitung.....	175
2. Entwicklungsbereiche	175
2.1 Körperliche Entwicklung	176
2.2 Intellektuelle Entwicklung	176
2.3 Emotionale Entwicklung	176
2.4 Sprachliche Entwicklung	177
2.5 Soziale Entwicklung	177
3. Ich-Entwicklung	178
4. Psychosexuelle Identitätsbildung.....	178
4.1 Biologischer Aspekt.....	178
4.2 Kultureller Aspekt.....	179
4.3 Familiärer Aspekt.....	179
4.4 Sozialer Aspekt	180
5. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten.....	181
6. Literaturhinweise	183

Die Bedeutung von Kommunikation und Sprache für die Sozialisationsprozesse im Vorschulalter

von Nitza Katz-Bernstein	185
1. Die Sozio-Ökologie der Entwicklung	186
2. Mit der Sprachentwicklung interagierende Modalitäten	187
2.1 Der Körper und die Leiblichkeit	187
2.2 Bindung und Affekt	190
2.3 Das Ich und das Selbst	192
2.4 Rituale und wiederkehrende Umgangsformen und Ereignisse.....	194
2.5 Fantasie und Realität	196
2.6 Spiel	197
2.7 Bildung von Dyaden und sozialer Triangulation	200
3. Safe Place, Narrative Strukturen und Sprache	201
3.1 Der Safe Place der internalisierten Mutter	204
3.2 Der Safe Place und die Autonomie	204
3.3 Narrationsrahmen und Narrative Strukturen	205

4. „Supporting“, „facilitating“ und „containering“: Was wird in Therapie und Förderung gebraucht?	207
5. Literatur	212

Kinder im Vorschulalter: Zusammenfassung

von Barbara Zollinger.....	217
1. Die Vorstellung als Ausgangspunkt der Sozialisierung	217
2. Die Entdeckung des WIR	220
3. Das schul-„reife“ Kind.....	222
4. Literatur	225

Verzeichnis der Autorinnen und des Autors.....228

Vorwort

Immer wieder beschäftigt uns die Frage, welche speziellen Entwicklungsschritte Kinder zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr machen.

Obwohl es sich um eine sehr zentrale Phase handelt, wird sie in den meisten entwicklungspsychologischen Beschreibungen vernachlässigt: sie ist gewissermaßen die „Nachher“- beziehungsweise die „Vorher“-Stufe. Es existieren in der Spracherwerbsforschung zahlreiche Untersuchungen über die Ursprünge und die Entwicklung der Sprache bis zum Alter von drei Jahren, und viel wissen wir dann wieder über den Erwerb der Schriftsprache ab dem siebten Lebensjahr. Doch was geschieht zwischen drei und sieben Jahren? Welches sind die zentralen Entwicklungsschritte, die das Kind dazu führen, die Schriftsprache zu entdecken? Wie sieht die Welt des Vorschulkindes aus? Welche Themen beschäftigen es und weshalb? Ist es möglich, innerhalb dieser Entwicklungsphase unterschiedliche Schritte zu beobachten und wie könnten sie „benannt“ werden? Kann man beispielsweise im Rahmen einer (sprach-)entwicklungspsychologischen Abklärung entscheiden, ob sich dieses Kind bezüglich seiner sozialen Entwicklung auf dem Stand eines drei-, vier- oder gar siebenjährigen Kindes befindet, und wie können diese Beobachtungen beschrieben werden?

Um der Beantwortung dieser Fragen näher zu kommen, haben wir im Rahmen der Kurstätigkeit am Zentrum für kleine Kinder 1997 eine Fortbildung organisiert zum Thema „Was Kindergarten-Kinder tun, denken, fühlen und sprechen: Erkenntnisse und Ideen zum Warum und Wie“. Wir haben Referentinnen aus verschiedenen Fachbereichen eingeladen, während je eines Tages folgende Fragestellungen zu diskutieren:

1. Wie entwickeln sich die Fähigkeiten von Kindern im symbolischen, psychosozialen, kommunikativen und sprachlichen Bereich zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr?
2. Wie hängen die verschiedenen Fähigkeiten zusammen, das heisst: Welche Bedeutung hat eine neue Errungenschaft für die Entdeckung von Fähigkeiten in anderen Entwicklungsbereichen?

Die Beiträge der einzelnen Fachpersonen sind in diesem Buch zusammengefasst.

Ursprünglich verfolgten wir das Ziel, auf dieser Basis ein Entwicklungsprofil für die Abklärung von sprachauffälligen Vorschulkindern zu erarbeiten, welches neben den formalen Aspekten der Sprache auch deren repräsentative und sozial-kommunikative Bedeutung erfasst.

Im Verlauf der letzten zehn Jahre haben wir uns deshalb auf theoretischer und praktischer Ebene intensiv mit diesem Vorhaben auseinandergesetzt und dabei folgende Erkenntnis gewonnen: Sprachgestörte Vorschulkinder zeigen nicht nur Verzögerungen der repräsentativen und kommunikativen Fähigkeiten, sondern fallen durch Verhaltensweisen auf, welche in der normalen Entwicklung nicht zu beobachten sind. Spiel und sprachliche Kommunikation sind weniger variationsreich, stärker an den Kontext gebunden und durch viele Abbrüche gekennzeichnet.

Dies bedeutet, dass die sprachlichen Auffälligkeiten von Vorschulkindern mit einem Instrument, welches primär auf entwicklungspsychologischen Kriterien basiert, nur beschränkt erfasst werden können. Für eine differenzierte Beschreibung und Erfassung ihrer Schwierigkeiten sind zusätzliche Kriterien nötig.

Ende 2006 haben wir gemeinsam mit Dominique Bürki, Susanne Mathieu und Sylvia Sassenroth die „Forschungsgruppe CH. Logopädie im Frühbereich“ gegründet und hoffen, im Rahmen einer vierjährigen Studie zum Verlauf früher Spracherwerbsstörungen die entscheidenden Kriterien evaluieren zu können.

Winterthur, November 2007

Barbara Zollinger

Vom Symbol- zum Rollenspiel

von Dominique Bürki

1. Einleitung

Mit der Vorstellungsfähigkeit erwerben Kinder eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der Sprache und des So-tun-als-ob-Spiels. Sie kommt gegen Ende des zweiten Lebensjahres in den ersten symbolischen Spielhandlungen zum Ausdruck und zeigt sich ungefähr gleichzeitig in der Sprachentwicklung: Die Wörter sind nicht mehr untrennbar mit den Gegenständen verschmolzen, sondern treten *anstelle* der bezeichneten Dinge. Kinder beginnen zu diesem Zeitpunkt zu erkennen, dass Wörter gesagt und verstanden werden können, um sich Dinge in der Vorstellung zu vergegenwärtigen. Mit dem Entdecken der symbolischen Funktion von Sprache eng verknüpft ist auch deren kommunikative Bedeutung. Wenn sich mein Gegenüber aufgrund der von mir geäußerten Wörter Dinge in der Vorstellung vergegenwärtigt, löst dies auch Reaktionen aus: mein Gegenüber freut sich oder ist traurig, ärgerlich, ungeduldig oder wehrt ab.

Ebenso wie *Wörter* als Symbole ein Mittel sind, um sich Dinge gedanklich zu vergegenwärtigen, können auch *Gegenstände* die Funktion von Symbolen erhalten: ein zweijähriges Kind führt zum Beispiel eine Spielzeugtasse zum Mund und benutzt dabei die Tasse als Mittel, um sich den Ablauf des Trinkens zu vergegenwärtigen und eine Vorstellung davon aufzubauen; die Tasse wird zum Symbol und das angedeutete Trinken zu einer symbolischen Handlung.

Bedingung für den beobachtbaren engen Zusammenhang zwischen dem Auftauchen erster Symbole im Spiel und in der Sprache von Kleinkindern ist die Ausbildung einer *zugrundeliegenden allgemeinen Symbolfunktion* (Piaget 1959, 99; 1972, 52). Symbolspiel und Sprache können als zwei Ausdrucksformen dieser Symbolfunktion betrachtet werden. In verschiedenen entwicklungspsychologischen Forschungsarbeiten ist bisher untersucht worden, wie sich die Symbolisierungsfähigkeit im Spiel und in der Sprache kleiner Kinder bis zum Alter von etwa drei Jahren entwickelt und wie Entwicklungsschritte beider Bereiche zusammenhängen (vgl. u.a. Bates et al. 1979; McCune-Nicolich & Bruskin 1982; Zollinger 1995).

Während in den ersten Lebensjahren der parallele Verlauf der Entwicklung des Symbolspiels und der Sprache gut beobachtbar ist, wird die Wechselwirkung zwischen Spiel und Sprache im Verlauf des Vorschulalters immer komplexer:

der Aufbau von Vorstellungen ist einerseits Voraussetzung für die Sprachentwicklung, andererseits stützen die zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten die Entwicklung der symbolischen Kompetenzen im Spiel.

Mit dem Begriff *Spiel* ist im vorliegenden Beitrag Fantasie-, Fiktions- oder imaginatives Spiel gemeint, das heisst, es werden darunter „... Spieltätigkeiten verstanden, bei denen Kinder konkrete Materialien benutzen oder Handlungen und Situationen hervorbringen, die als Zeichen für gedachte, in der Phantasie repräsentierte Materialien, Handlungen und Situationen stehen. Dieses Spiel kann Replikagebrauch, Nachahmungshandlungen, irrealer Spielideen, Metagespräche usw. umfassen.“ (Einsiedler 1991, 77). Das Fantasiespiel als Ausdruck des symbolischen Denkens ist die charakteristische Spielform für die prä-operationale Phase zwischen zwei und sieben Jahren. Entsprechend den Veränderungen im kindlichen Denken gegen Ende des Vorschulalters, das heisst mit dem Übergang in die konkret-operationale Phase, gewinnen die Spiele nach Regeln an Bedeutung. Als Ausdrucksform des symbolischen Denkens treten symbolische Spielhandlungen ab dem Schulalter eindeutig in den Hintergrund.

Ich verwende im Folgenden in der Regel den Begriff **Symbolspiel**, wenn es sich um So-tun-als-ob-Handlungen beim Kleinkind handelt, welche noch keine Absprache zwischen den Spielenden beinhalten. Handelt es sich um symbolische Spielaktivitäten zwischen zwei oder mehr Spielpartnern, die mehr oder weniger aufeinander abgestimmt sind, ist von **Rollenspiel** die Rede. Mit anderen Worten bezeichnet der Begriff Symbolspiel im Folgenden diejenige Spielform, in der *individuelle Vorstellungen* zum Ausdruck kommen, und Rollenspiel wird verwendet zur Bezeichnung von Spielformen, in denen der Aufbau *gemeinsamer Vorstellungen* den Rahmen bildet. Somit wird der Begriff Symbolspiel vorwiegend für das Spiel jüngerer Kinder bis etwa drei Jahre verwendet und Rollenspiel für das Spiel von Kindern ab fünf Jahren, wobei die Übergänge selbstverständlich fließend sind.

Neben der Symbolisierungsfähigkeit ist die *Dezentrierung* eine weitere Fähigkeit, die im Vorschulalter die Entwicklung von Sprache und Spiel prägt: ab etwa drei Jahren beginnen Kinder spontan eigene Erlebnisse zu erzählen und andere darüber zu informieren, weil sie erkennen, dass das Wissen der andern über Ereignisse ihrer Welt begrenzt ist (vgl. Zollinger 1995, 37). Im Fantasiespiel können Kinder ab etwa fünf Jahren in eine Rolle schlüpfen; dabei entdecken sie, dass sie die Welt, um sie zu verstehen, von unterschiedlichen Standpunkten aus betrachten und gestalten können und es ist ihnen möglich, ihre Vorstellungen darüber mit den Mitspielern auszutauschen. Mit der *Sozialisierung* des Kindes, das heisst mit dem Heraustreten aus dem vertrauten Kreis familiärer Bezugspersonen in ein weiteres soziales Umfeld (zum Beispiel Kindergarten, Nachbarschaft), werden zwischen drei und sieben Jahren auch das Spiel und die Sprache sozialisiert: die symbolischen Spielhandlungen des Kleinkindes, die alleine oder nebeneinander ausgeführt werden und die noch keine Absprache zwischen den Spielenden beinhalten, entwickeln sich im Verlauf der Sozialisierung ab etwa fünf Jahren zu Rollenspielen, das heisst symbo-

lischen Spielaktivitäten zwischen mehreren Spielpartnern, die untereinander ausgehandelt und vereinbart werden. Analog dem „Miteinander-Spielen“ entwickelt sich im Bereich der sprachlichen Kommunikation mit der Sozialisierung des Kindes das „Miteinander-Sprechen“, das heisst die Fähigkeit, ein Gespräch zu führen über ein gemeinsames Thema. Wie im Spiel setzt dies die Fähigkeit voraus, die sprachlichen Äusserungen und die unterschiedlichen Standpunkte und Vorstellungen von Gesprächspartnern miteinander zu verknüpfen.

Die Beziehung zwischen Spiel und Sprache wird zwischen drei und sieben Jahren immer vielschichtiger, und beide Entwicklungsbereiche hängen noch von weiteren Bedingungen ab (zum Beispiel dem sozialen Umfeld, ob einem Kind Platz und Material zum Spielen zur Verfügung stehen, ob seine Bezugspersonen Zeit, Interesse und Musse haben, seinen Fragen und seiner Welt Raum zu geben und sich darauf einzulassen usw.). Dennoch ist davon auszugehen, dass die So-tun-als-ob-Handlungen im Spiel von Vorschulkindern für den Aufbau von Vorstellungen und damit für die Sprachentwicklung eine wichtige Bedeutung haben. Für Diagnose und Therapie bei sprachentwicklungsauffälligen Kindern im Vorschulalter bedeutet dies, dass neben dem genauen Erfassen des *sprachlichen* Entwicklungsstandes das Erfassen der *symbolischen* Kompetenzen im Spiel ebenso bedeutsam ist. Schwere Störungen der Sprachentwicklung treten häufig zusammen mit Auffälligkeiten in der Spielentwicklung auf. Sie können in diesem Sinne als Symptome einer gestörten Symbolisierungsfähigkeit verstanden werden. Therapeutisch kann dies bedeuten, dass über den Aufbau von Vorstellungen im Spiel, eine angenommene zugrunde liegende Verzögerung in der Symbolisierungsfähigkeit beeinflusst werden kann, was sich indirekt auch auf die Sprachentwicklung auswirkt.

Im vorliegenden Beitrag werden Aspekte davon beleuchtet, wie Vorschulkinder im So-tun-als-ob-Spiel ihre Vorstellungen über die Welt mit Hilfe von Gegenständen und Handlungen repräsentieren. Der Aufbau von Vorstellungen beginnt ab Mitte des zweiten Lebensjahres, wenn Kinder fähig sind, sensomotorische Handlungsschemata zu verinnerlichen. Die Verinnerlichung kombinierter Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster des eigenen Körpers bedeutet, dass Handlungen als innere Bilder geistig repräsentiert sind; dadurch können sie zu einem späteren Zeitpunkt und in einem neuen Situationszusammenhang hervorgerufen und ausgeführt werden. Ein Kind beobachtet zum Beispiel während des Tages, wie jemand in auffälliger Weise die Zunge herausstreckt. Wenn es nun dieses Verhalten oder Handlungsschema am nächsten Tag ohne Modell und in einer neuen Situation selber hervorruft, spricht man von *verschobener Nachahmung*. Gleichzeitig mit dieser Fähigkeit erwirbt das Kind die *Objektpermanenz*, das heisst, es gelangt zur Erkenntnis, dass die Dinge existent bleiben, auch wenn sie nicht unmittelbar wahrnehmbar sind. Verschobene Nachahmung und Objektpermanenz sind zwei Aspekte der geistigen Repräsentationsfähigkeit, die im zweiten Lebensjahr den Ausgangspunkt bildet für die Entwicklung des *symbolischen Denkens*, der Fähigkeit, auf der Vorstellungsebene eine Sache durch eine andere darzustellen (vgl. *Piaget 1959*).

Welche entscheidenden entwicklungspsychologischen Schritte führen nun von den ersten kombinierten symbolischen Spielhandlungen mit konkreten Gegenständen im dritten Lebensjahr zu den differenzierten Rollenspielen gegen Ende des Vorschulalters?

2. Die Entwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel

2.1 Kognitive Schritte als Voraussetzung

Dezentrierung und Perspektivenwechsel

Die gegenseitige Beeinflussung von Fantasiespieltätigkeiten und sozial-kognitiven Entwicklungsschritten ist ein wechselseitiger Prozess: *Auswirkungen* der Spieltätigkeit auf die sozial-kognitive Entwicklung lassen sich nicht eindeutig trennen von den *kognitiven Voraussetzungen* für verschiedene Formen von Symbol- und Rollenspielen. Im vorliegenden Kapitel wird beschrieben, wie sich die Spieltätigkeit als Folge der zunehmenden Dezentrierungsfähigkeit verändert.

In seinen Anfängen wird das Symbolspiel auch als selbstbezogenes oder egozentrisches Spiel bezeichnet, weil die symbolischen Handlungen noch ganz auf das Kind selbst zentriert sind. Im Verlauf des dritten Lebensjahres werden die symbolischen Handlungen mehr und mehr zu fremdbezogenem Spiel, das heißt, Puppen, Spieltiere und -figuren können in selbständige Akteure verwandelt werden. Dieser Prozess wird im Bereich des Spiels als erste *Dezentrierung* bezeichnet (vgl. *Einsiedler* 1991, 85). Höhepunkt der Dezentrierungsfähigkeit, wie sie im Fantasie- und Rollenspiel des Vorschulalters zum Ausdruck kommt, ist die Fähigkeit des Kindes, im Spiel in eine Rolle zu schlüpfen und seine Spielhandlungen im Zusammenhang mit dieser Rolle mit denjenigen seiner Spielpartner in Bezug auf ein vorgestelltes Spielthema zu koordinieren.

Die sich entwickelnde Fähigkeit den eigenen Standpunkt zu relativieren, verschiedene Perspektiven zu übernehmen und zu koordinieren, wird als wichtigster kognitiver Entwicklungsschritt angesehen auf dem Weg von den individuellen symbolischen Handlungen des dritten und vierten Lebensjahres bis zu den Dramatisierungen in den Rollenspielen, die im Verlauf des Vorschulalters zunehmend differenzierter werden. Kern der Dezentrierungsleistung ist dabei die Fähigkeit, im Spiel verschiedene Rollen zu beachten und zwischen fingierten und realen Rollen und Handlungen innerhalb des Spiels zu unterscheiden (vgl. *Rubin, Fein & Vandenberg* 1983, 751).

Im Spiel zwischen Realität und Fiktion unterscheiden zu können, basiert auf der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Der Dezentrierungsprozess kommt im Verlauf der Entwicklung des Rollenspiels darin zum Ausdruck, dass sich Kinder immer leichter auf mehreren Handlungs- und Kommunikationsebenen bewegen können. Sie beginnen im sozialen Fantasiespiel auch immer deutlicher zwischen

Spielhandlung und Gespräch über das Spiel (Metakommunikation) zu unterscheiden (vgl. *Peter*, in diesem Buch). Im Hin- und Herpendeln zwischen realer Situation, Fantasiespielhandlungen und Metakommunikation braucht es im Sinne einer Dezentrierungsleistung kognitive Flexibilität, die ihrerseits im Spiel auch ständig geübt wird (vgl. *Einsiedler & Bosch* 1986, 88).

Mit dem Abbau des Egozentrismus entwickeln Kinder die Fähigkeit, verschiedene Aspekte ihrer personalen und dinglichen Umwelt in ihrem Handeln, Sprechen, Denken und Fühlen gleichzeitig zu berücksichtigen (vgl. u.a. *Fenson* 1984; *Wolf, Rygh & Altshuler* 1984; *Rubin, Fein & Vandenberg* 1983). Die Dezentrierung vom Selbst im Fokus kindlicher Handlungen eröffnet dem Kind im Spiel die Möglichkeit, die Spielfiguren (Puppen, Tiere u.a.) als Akteure und später auch lebendige Spielpartner als Rollenträger eigenständige Handlungen ausführen zu lassen. Im Verlauf des Dezentrierungsprozesses wird das Kind fähig, seinen eigenen Standpunkt nicht mehr als den einzigen zu betrachten. Indem es gleichzeitig immer mehr seiner selbst bewusst wird, entwickelt es auch die Fähigkeit, sich mit seinem eigenen Empfinden und Denken gewissermaßen von aussen zu betrachten. Als Folge davon kann es den Spielfiguren, die zunächst nur als passive Empfänger kindlicher Handlungen dienen, vermehrt auch Gefühle, Wahrnehmungen und Denkinhalte zuschreiben (vgl. *Wolf, Rygh & Altshuler* 1984).

Im Verlauf des Vorschulalters wird die Sprache zunehmend zum wichtigsten Mittel, um Vorstellungen im Symbol- und Rollenspiel auszudrücken (vgl. u.a. *Fenson* 1984; *Lyytinen* 1991; *Pellegrini* 1985; *Ungerer et al.* 1981). Schon bei dreijährigen Kindern sind So-tun-als-ob-Handlungen im Spiel meistens begleitet von sprachlichen Äusserungen, die den fiktiven Charakter einer Handlung unterstreichen oder ihn für Aussenstehende oft überhaupt erst erkennbar machen (zum Beispiel wenn ein dreijähriges Kind beim Doktorspiel das Blutdruckmessgerät in die Hand nimmt, zum Ohr führt und sagt: „Jetzt hat grad das Telefon geläutet!“).

Der Dezentrierungsprozess ist für die sich entwickelnde Fähigkeit, Fiktionen im Spiel mittels *Sprache* zum Ausdruck zu bringen, ebenso Voraussetzung wie für das *Ausführen von So-tun-als-ob-Handlungen*. *Lyytinen* (1991) hat untersucht, wie zwei- bis sechsjährige Kinder im Fantasie- und Rollenspiel Fiktionen einerseits mittels *Sprache* und andererseits mittels *Handlungen* zum Ausdruck bringen. Bei beiden Ausdrucksformen wurde die Fähigkeit, Puppen und Spielfiguren als eigenständige Akteure im Spiel einzusetzen, als Dezentrierungsleistung betrachtet. Es zeigte sich, dass die Dezentrierungsfähigkeit beim verbalen So-tun-als-ob früher zum Ausdruck kommt als im Handlungsbereich. Kinder gebrauchen früher Sprache, um fiktive Eigenschaften und Tätigkeiten von Puppen zu bezeichnen (zum Beispiel die Puppe hat Hunger), als dass sie die Puppen fiktive Handlungen ausführen lassen (zum Beispiel eine Puppe Auto fahren oder kochen lassen) (*Lyytinen* 1991, 22f.).

In Symbol- und Rollenspielen haben Kinder die Möglichkeit, ihre Vorstellungen von der Welt aufzubauen und menschliche Interaktionen, Handlungen und Charaktere kennen- und verstehenzulernen. Auch wenn die Sprache ein wichtiges Mittel ist, um im Fantasiespiel diese Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen, so scheint es für den erwähnten Verstehensprozess darüber hinaus notwendig zu sein, wirklich So-zu-tun-wie-wenn und fiktive Handlungen nicht nur verbal auszudrücken. Man kann davon ausgehen, dass das, was Kinder im Spiel *tun*, ein verlässlicherer Indikator ihrer Vorstellungen ist, als das, was sie *sagen* (vgl. Wolf, Rygh & Altshuler 1984, 198). Für jüngere Kinder scheint es einfacher, fiktive Eigenschaften verschiedener Figuren zu beschreiben und jemanden im *Sprechen* nachzuahmen, als andere beim *Ausführen fiktiver Handlungen* darzustellen.

Dekontextualisierung

Im Verlauf ihrer Entwicklung können Kinder zwischen drei und sieben Jahren immer unabhängiger vom Vorhandensein bestimmter Gegenstände Fantasesituationen erzeugen. Verinnerlichte Handlungen können mit der Zeit nur noch gedacht werden und brauchen nicht mehr unbedingt ausgeführt zu werden. Dieser kognitive Prozess wird als *Dekontextualisierung* bezeichnet (vgl. u.a. Rubin, Fein & Vandenberg 1983; Einsiedler & Bosch 1986; Einsiedler 1991; Lyytinen 1991). So-tun-als-ob-Handlungen können zunehmend mit Ersatzgegenständen (zum Beispiel Duplo-Steine als Grillwürste) oder auch ohne reale Spielgegenstände mit nur vorgestellten Objekten gestaltet werden (zum Beispiel mit Pinzettengriff ‚Tabletten‘ aus einem leerem Pillendöschen nehmen). Wie die Dezentrierung ist auch die Dekontextualisierung im Spiel ein wechselseitiger Prozess: sie ist Voraussetzung für die Entwicklung von Fantasiespielformen *und* Ergebnis der Spielbarkeit.

Im dritten und vierten Lebensjahr beginnt das Kind im Spiel mit Bedeutungen zu operieren, die von den Dingen losgelöst sind. Nach *Wygotski* (1980, 455) ist dies möglich, weil sich die Bedeutung bis zu einem gewissen Grad vom Gegenstand emanzipiert, mit dem sie zuvor unmittelbar verbunden war. Dieses Operieren mit Bedeutungen muss im Kleinkindalter noch in einer konkreten Situation stattfinden, das heisst, das Kind braucht als Stütze der Vorstellungstätigkeit im Symbolspiel das reale Handeln mit einem realen Gegenstand, dessen ursprüngliche Bedeutung verändert wurde.

Die Fähigkeit vorgestellte Situationen im Spiel auszudrücken, macht für das Vorschulkind schliesslich den entscheidenden Schritt in der Entwicklung der Symbolfähigkeit im Denken möglich: „die Emanzipation des Kindes von der Situationsbindung. (...) Das eben macht den Übergangscharakter des Spiels aus, durch den es zum Verbindungsglied zwischen der reinen Situationsgebundenheit des Kleinkindalters und dem von der realen Situation losgelösten Denken wird.“ (*Wygotski* 1980, 455f.)

Der erste Schritt bei der Entwicklung der Dekontextualisierungsfähigkeit ist also die Trennung von Gegenstand/ Handlung und Bedeutung. Im Vorschulalter werden So-tun-als-ob-Handlungen immer weniger von vorhandenem Material und immer mehr von Spielideen ausgelöst und gesteuert.

Chaillé (1978) hat in ihrer Untersuchung fünf- bis elfjährige Kinder definieren lassen, was ihrer Meinung nach *So-tun-als-ob-Handlungen* und *Spiel* seien. Die jüngeren Kinder waren der Überzeugung, dass vor allem spezifische Requisiten und physische Eigenschaften ausschlaggebend sind, um bestimmte Personen im Spiel darstellen zu können. Befragt, ob sie in der Lage seien, einen Doktor, Mutter/Vater, ein Tier etc. zu spielen, waren die jüngsten Kinder der Meinung, dies ginge nur, wenn ihnen *entsprechende Gegenstände* zur Verfügung stehen würden. Um zum Beispiel einen Doktor zu spielen, bräuchte es ihrer Meinung nach spezifische Doktorutensilien und -bekleidung, einen Fisch zu spielen ginge nur mit einem Fischkostüm usw. Mit zunehmendem Alter waren die Kinder der Ansicht, eine Person oder ein Tier zu spielen, sei ohne materielle Unterstützung möglich, man müsse sich die zu spielende Figur nur sehr genau vorstellen. (*Chaillé* 1978, 206f.)

Die Fähigkeit, unabhängig von vorhandenem Material Fantasiehandlungen zu spielen, wird dadurch unterstützt, dass soziale Situationen, die als Spielthemen auftreten, kognitiv organisiert und repräsentiert werden (*Rubin, Fein & Vandenberg* 1983, 718). In der englischsprachigen Literatur sind die Begriffe „frames“, „maps“ und „scripts“ gebräuchlich zur Bezeichnung solcher kognitiver Muster oder Karten (vgl. u.a. *Einsiedler* 1991, 80; *Rubin, Fein & Vandenberg* 1983, 718; *Bretherton* 1984, 5; *Nelson & Seidmann* 1984, 47; *Pellegrini* 1985, 17). Die zunehmende Kontextunabhängigkeit beim Gestalten fiktiver Spielhandlungen zeigt den Aufbau solcher kognitiver Strukturen an, auf die im folgenden Kapitel näher eingegangen wird (vgl. *Rubin, Fein & Vandenberg* 1983, 718).

Sequentierung und Scriptaufbau

Ein weiterer kognitiver Entwicklungsschritt, der die Fantasiespieltätigkeit im Vorschulalter entscheidend beeinflusst, ist die Fähigkeit, in der Vorstellung einzelne Handlungen miteinander zu verknüpfen und in planender Vorausschau zusammenhängende Ketten von Tätigkeiten ausführen zu können (*Einsiedler* 1991, 88). Aufgrund von Forschungsergebnissen der kognitiven Psychologie kann davon ausgegangen werden, dass bereits sehr früh in der Entwicklung Elemente von Erfahrungen und Ereignissen nicht einfach schubladenartig als Wissensinhalte abgelegt werden, sondern dass wir eine Art kognitiver Landkarten (engl. „maps“) bilden, wo Aspekte unserer individuellen Erfahrungen und Lerninhalte netzwerkartig in Verbindung zueinander gespeichert werden (*Bretherton* 1984, 5). Ein Script ist eine Form einer solchen kognitiven Karte, eine Art mentales Gerüst oder „Drehbuch“ für alltägliche Ereignisse, in dem raumzeitliche und kausale Verbindungen zwischen Akteuren, Empfängern, Handlungen und Objekten repräsentiert sind. Scripts werden aufgebaut und im Laufe

wiederholter Erfahrungen mit ähnlichen Ereignissen revidiert. Gleichzeitig steuern Scripts auch den Verstehensprozess von Ereignissen (zum Beispiel ein Arztbesuch oder ein Restaurantbesuch, vgl. *Bretherton* 1984, 5).

Folgende Aspekte kennzeichnen die Entwicklung der Repräsentation von Ereignissen im Fantasienspiel:

- (1) die einzelnen Handlungen werden *geordneter* und mit grösserem *inneren Zusammenhalt* miteinander verknüpft,
- (2) in den So-tun-als-ob-Handlungen können immer mehr Rollen gespielt werden,
- (3) Spielhandlungen können immer unabhängiger von realistischen Spielgegenständen ausgeführt werden (vgl. *Bretherton* 1984, 8).

Unter dem Begriff Sequentierung als kognitiver Voraussetzung für die Entwicklung der Fantasienspieltätigkeit ist die Fähigkeit von Kindern zu verstehen, im Spiel gemäss einem inneren Plan Handlungsschemata zu sinnvollen Sequenzen zu verbinden und Abläufe hierarchisch zu strukturieren. Diese Fähigkeit hängt davon ab, inwieweit Kinder alltägliche Handlungen und Ereignisse in Form von Scripts innerlich repräsentiert haben (vgl. u.a. *Nelson & Seidmann* 1984, 68f.; *Pellegrini* 1985, 18; *Einsiedler* 1991, 89; *Oerter* 1993, 67f.).

Im Verlauf des Vorschulalters bringen Kinder in ihren Fantasienspielen immer komplexere Scripts zum Ausdruck (vgl. u.a. *Nelson & Seidmann* 1984; *Pellegrini* 1985). Die zunehmende Komplexität bezieht sich nun aber weniger auf ein exakteres Abbilden der Realität, sondern vielmehr darauf, dass die einzelnen Sequenzen der im Spiel repräsentierten alltäglichen Handlungsabläufe einen grösseren inneren Zusammenhalt haben und dass einzelne Szenen immer farbiger und variantenreicher ausgeschmückt werden (vgl. u.a. *Oerter* 1993, 68; *Franklin* 1983, 216).

Pellegrini (1985) hat untersucht, wie sich die Fantasienspiele vier- und fünfjähriger Kinder bezüglich der Organisation einzelner Handlungsschemata zu Sequenzen und Episoden in Abhängigkeit von spezifischem und unspezifischem Spielmaterial unterscheiden. Es zeigte sich, dass die älteren Kinder mit unspezifischem Spielmaterial (zum Beispiel Bauklötzen) mehr zusammenhängende Sequenzen spielten als die jüngeren Kinder. Im Spiel mit spezifischem und dadurch stark strukturierendem Material (zum Beispiel Kochspielzeug) unterschieden sich die Spielfähigkeiten beider Altersgruppen kaum. Der Autor schliesst daraus, dass strukturierendes Spielmaterial bestimmte Spielthemen leichter in Gang setzt. Weil das Material durch seine Spezifität als Script-Stütze dient, können leichter zusammenhängende Szenen gespielt werden. Je komplexer die Scripts als kognitive Repräsentationen von Abläufen im Verlauf des Vorschulalters werden, desto mehr können also gleichzeitig Sequenzen von Handlungsabläufen unabhängig von vorhandenem Material im Spiel zu zusammenhängenden Episoden strukturiert werden.

Im fünften und sechsten Lebensjahr können Kinder im Rollenspiel Handlungen, die auf alltäglichen Routine-Scripts beruhen (zum Beispiel Kochen), bereits viel

differenzierter gestalten, als solche, die mit Rollen verbunden sind, die nicht zu ihrem unmittelbaren Erlebnishintergrund gehören (zum Beispiel Doktor, Superman) (vgl. Garvey zit. in Bretherton 1984, 18). Je vertrauter ein Script ist, desto früher kann es in So-tun-als-ob-Handlungen im Fantasienspiel variiert, ausgeschmückt und verlängert oder auch in einzelnen Sequenzen abgekürzt werden.

Gleichzeitig mit der sich entfaltenden Fähigkeit, einzelne Handlungen zu immer komplexeren, geplanten Handlungsketten zu verknüpfen, entwickelt sich auch die Fähigkeit, *zeitliche Dimensionen* zu erfassen und mittels Sprache auszudrücken. Im Sprachgebrauch werden ab dem vierten Lebensjahr Vergangenheits- und Futurformen wichtig, um die zeitliche Abfolge fiktiver Handlungen im Spiel auszudrücken, das heisst um auf frühere oder vergangene und/oder zukünftige Ereignisse hinzuweisen. (vgl. Westby 1988)

Das *Planen* und *Antizipieren* der Abfolge einzelner So-tun-als-ob-Handlungen im Fantasienspiel rückt ab Mitte des fünften Lebensjahres immer mehr in den Vordergrund: das Planen einzelner Sequenzen und ihrer Abfolge, das Verteilen der Rollen usw. kann unter Umständen mehr Zeit beanspruchen, als das eigentliche Ausführen der Spielhandlungen (vgl. Peter, in diesem Buch).

Scripthaft repräsentierte Ereignisse dienen im Spiel sozusagen als Drehbuch im Kopf der Spielenden. Sie strukturieren die Spielhandlungen und die Interaktionen zwischen den Spielpartnern. Damit im gemeinsam ausgeführten Rollenspiel So-tun-als-ob-Handlungen weiterentwickelt und ausgestaltet werden können, müssen Kinder im Spiel von ihrem Scriptwissen Gebrauch machen und dieses Wissen miteinander teilen, das heisst, auf der Grundlage ihres individuellen Script-Wissens können sie *gemeinsame* Vorstellungen aufbauen.

2.2 Symbolisierung von Gegenständen und Personen

Rollenübernahme

Die Fähigkeit zur Rollenübernahme im Spiel entwickelt sich komplementär zum Abbau des kindlichen Egozentrismus. Rollenübernahme (engl. role-taking) wird definiert, als „Sich-in-die-Lage-einer-anderen-Person-Versetzen, um deren innere Verfassung und äussere Befindlichkeit nachzuvollziehen (...). Mit Rollenübernahme sind die (...) Fähigkeiten des sich ein zutreffendes Bild von seinem Gegenüber Machens gemeint, auf dessen Grundlage man sein zukünftiges Verhalten abschätzen und ein eigenes Handeln einstellen kann.“ (Kasten 1986, 250). Die Fähigkeit zur Rollenübernahme bedeutet in diesem Sinne eine sozial-kognitive Kompetenz, die zentral ist für jeden Lebensbereich, in dem es Menschen miteinander zu tun haben (*ebd.*).

Sich im Spiel so zu verhalten, als ob man eine andere Person wäre und/oder Handlungen auszuführen, die normalerweise eine andere Person ausführt, kann als eine Form von Symbolisierung von Personen verstanden werden. Darin ist

der Aspekt des „Ausprobierens der Welt von einem neuen Standpunkt aus“ enthalten, ein Kernmerkmal des Rollenspiels (vgl. *Bretherton* 1984, 10).

Die eigentliche Übernahme von Rollen im Sinne einer *bewussten Verwandlung der eigenen Person* kann frühestens ab drei Jahren beobachtet werden. Die Fähigkeit im Spiel bewusst in die Rolle einer anderen Person zu schlüpfen, setzt voraus, dass das Kind eine klare Vorstellung von sich selbst als eigenständiger Person entwickelt hat, die es sprachlich damit zum Ausdruck bringt, dass es sich selbst mit „ich“ bezeichnet. Erste einfache Formen von Rollenübernahme im Spiel, sind mit der ersten Dezentrierung vom Selbst ab Ende des zweiten Lebensjahres beobachtbar (zum Beispiel wenn Kinder am Spieltelefon mit spezieller Körperhaltung, Gestik und entsprechendem Gesichtsausdruck so tun wie Vater oder Mutter beim Telefonieren).

Nach *Garvey & Berndt* (1977 zit. in *Rubin, Fein & Vandenberg* 1983, 724) können vier Typen dramatischer Rollen im sozialen Fantasienspiel unterschieden werden:

- (1) *funktionale Rollen*: durch Objekte und/oder Tätigkeiten definierte Rollen, zum Beispiel Busfahrer
- (2) *relationale Rollen*: Familienrollen, die komplementäre Beziehungen beinhalten, zum Beispiel Mutter-Kind, (Ehe)frau-(Ehe)mann; relationale Rollen können mit funktionalen Rollen zusammenfallen, zum Beispiel Vater *und* Busfahrer
- (3) *Charakter-Rollen*: basieren auf einer beruflichen oder gewohnheitsmässigen Aktivität, zum Beispiel Polizist, Doktor, Cowboy, Indianer; zu dieser Gruppe gehören auch *fiktionale Rollen* und *spezifische Rollen mit Eigennamen* zum Beispiel Superman, St. Nikolaus
- (4) *periphere Rollen*: Rollen über die gesprochen wird, deren Identität das Kind aber nie annimmt, zum Beispiel richtige oder imaginäre Freunde

Nach *Garvey & Berndt* (*ebd.*) sind *relationale Rollen* die am häufigsten übernommenen Rollen im sozialen Fantasienspiel.

Watson & Fischer (1980) haben untersucht, wie sich bei Kindern zwischen zwei und sieben Jahren die Fähigkeit entwickelt, in konkreten Spielsituationen soziale Rollen zu verstehen. *Soziale Rollen* sind bestimmt durch ihre Beziehung zu einer komplementären Rolle, zum Beispiel ist die Rolle des Arztes mit der komplementären Rolle des Patienten verbunden. Durch diese Komplementarität erwartet jede Person in der einen Rolle ein bestimmtes Verhalten von der Person in der anderen Rolle. Soziale Rollen, wie sie Vorschulkinder in ihren Fantasienspielen zum Ausdruck bringen, entwickeln sich folgendermassen:

Mit zwei Jahren können Kinder so tun, als ob sie eine bestimmte Handlung ausführen würden (zum Beispiel Telefonieren) und zeigen dadurch ein erstes Verständnis von sich selbst als Akteuren. Dreijährige können so tun, als ob eine Puppe selber eine Handlung ausführen würde (zum Beispiel trinken oder essen). Sie zeigen damit die elementare Fähigkeit, andere Personen als unabhängige Akteure zu repräsentieren. Im vierten und fünften Lebensjahr können Kinder

verschiedene Tätigkeiten ausführen, die zu einer sozialen Rolle (zum Beispiel Mutter, Vater, Doktor) gehören. Mit fünf Jahren können die meisten Kinder eine soziale Rolle übernehmen und die gespielten Verhaltensweisen, die zu dieser Rolle gehören (zum Beispiel Doktor) mit einer komplementären Rolle (zum Beispiel Patientin) verbinden. Nach *Watson & Fischer* (1980, 491) zeigen die meisten Sechsjährigen schliesslich die Fähigkeit, einen Akteur gleichzeitig verschiedene Rollen übernehmen zu lassen.

Im Fantasienspiel Personen symbolisch darzustellen, fängt damit an, dass Kinder selber Rollen übernehmen, das heisst so tun, als ob sie selber jemand anderes wären. Schon ab dem dritten Lebensjahr können sie im Symbolspiel aber auch Puppen als Akteure einsetzen und ihnen spezifische Rollen übertragen (zum Beispiel die des Kindes, das immer quengelt, abends nicht schlafen will, zu allem nein sagt, usw.). Was Kinder ihre fiktiven Partner, das heisst die Puppen, Spielfiguren, (Stoff-) Tiere usw. tun und sagen lassen, ist neben der Rollenübernahme ebenfalls ein wichtiger Aspekt der Symbolisierung von Personen.

Wolf, Rygh & Altshuler (1984) haben das Fantasienspiel von neun Kindern in einer Längsschnittuntersuchung beobachtet und festgestellt, dass den fiktiven Partnern (Puppen etc.) immer mehr Fähigkeiten und Eigenschaften zugeschrieben werden können. Die Autorinnen der Studie haben festgestellt, dass die beobachteten Kinder bereits mit vier Jahren fähig waren, den Spielfiguren Empfindungen, Wahrnehmungen, Gefühle, Verpflichtungen und Denkinhalte zuzuschreiben. Sie betonen, dass Kinder zwischen zwei und fünf Jahren breite Kenntnisse über menschliche Verhaltensweisen erwerben und dass beim Ausdrücken dieses Wissens in Spielhandlungen in dieser Zeit bereits deutliche individuelle Unterschiede beobachtbar sind. Mit drei Jahren zeigen Kinder im Spiel bereits klare Vorlieben für das Einbeziehen oder Auslassen psychologischer Aspekte beim Repräsentieren menschlicher Verhaltensweisen (*ebd.* 214).

Ersetzen und Umdeuten von Gegenständen

Vorschulkinder sind mit zunehmendem Alter weniger auf reale Gegenstände angewiesen, um Rollen, Handlungen und Situationen im Fantasienspiel darstellen zu können (vgl. u.a. *Bretherton* 1984; *Pellegrini* 1985; *Chaillé* 1978; *Nelson & Seidmann* 1984). Die Bedeutung vorhandener Gegenstände reduziert sich darauf, im gemeinsamen Spiel ein bestimmtes Script als Spielthema zu aktivieren. Ist das Thema einmal festgelegt, werden Gegenstände vor allem als Hilfsmittel beim Ausgestalten der Rollen gebraucht.

Fehlende Dinge können im Spiel durch etwas anderes ersetzt und vorhandene können in etwas anderes umgewandelt werden. Im Verlauf des Vorschulalters wird immer häufiger auch die *Sprache* dazu gebraucht, das heisst die Kinder begleiten und ergänzen die mit Gesten angedeuteten Handlungen mit Ersatzgegenständen *sprachlich* (vgl. u.a. *Pellegrini* 1985; *Lyytinen* 1991; *Bretherton* 1985).

Neben kognitiven Entwicklungsschritten bewirkt auch die Art des Spielmaterials Veränderungen bei der Umwandlung von Gegenständen. Im dritten und

vierten Lebensjahr werden mit besonders prototypischem Material mehr symbolische Handlungen gespielt; ab vier Jahren ist der Realitätsgrad von Spielzeug immer weniger ausschlaggebend für die *Häufigkeit* von So-tun-als-ob-Handlungen im Spiel. In einer Untersuchung zur Abhängigkeit der Fantasie- und Rollenspiele vom Spielzeug konnte gezeigt werden, dass bei Kindern ab fünf Jahren niedrigrealistisches Spielmaterial (zum Beispiel Holzplatten, Holzwürfel und Stangen) zu mehr Fantasiespiel mit Umwandlungen in fiktive Situationen und Objekte führt, als hochrealistisches Material (zum Beispiel Playmobil-Spielset), das eher zu imitativen Spielhandlungen führt (*Einsiedler* 1991, 91ff).

Mit zunehmendem Alter sind also Vorschulkinder in der Lage, auch realitätsfernes, wenig prototypisches Material zu verwenden, um im Spiel Gegenstände und Handlungen zu symbolisieren. Jüngere Kinder benötigen realitätsnahe Objekte, um sich in der „eingebildeten Situation“ entsprechende Handlungen besser vorstellen zu können (vgl. *Wygotski* 1980, 455f.). Später scheinen Kinder im Spiel immer weniger Wert auf einen hohen Realitätsgehalt der Gegenstände zu legen. Je nach Themen oder Rollen, die im Spiel ausgestaltet werden, können sie beliebige Gegenstände als Ersatzobjekte einsetzen und benötigte, aber nicht verfügbare Gegenstände, auch nur durch eine Geste andeuten (zum Beispiel nicht vorhandenes Geld fiktiv mit Greiffingern überreichen). Dennoch spielen realistische Spielgegenstände eine wichtige Rolle im Vorschulalter. Nach *Einsiedler* (1991, 96) nehmen zwar vier- bis fünfjährige Kinder ohne realitätsnahes Spielzeug Symbolisierungen vor, sie scheinen aber realistisches Spielzeug (zum Beispiel Miniaturautos) gegenüber stilisiertem Spielzeug vorzuziehen.

Wolf & Grollmann (1982) haben vier Kinder in einer Längsschnittuntersuchung zwischen eineinhalb und viereinhalb Jahren beim Symbol- und Rollenspiel beobachtet. Die Autorinnen der Studie gehen davon aus, dass Kinder das „Hier-und-Jetzt“ hinsichtlich des Objektgebrauchs auf sehr unterschiedliche Weise in ihren symbolischen Transformationen im Spiel zum Ausdruck bringen können. Sie unterscheiden zwischen (a) *objektabhängigem* Transformationsspiel, wo Kinder die Spielrealität dadurch erschaffen, dass sie vorhandene Gegenstände benutzen und ihnen neue Bedeutungen verleihen und (b) *objektunabhängigem* Fantasiespiel, in welchem Kinder eine Spielrealität durch Erfinden von Ereignissen, Rollen, und Gegenständen erschaffen. Objektabhängige Kinder suchen nach Meinung der Autorinnen für ihre So-tun-als-ob-Handlungen möglichst „gute“ Substitute (zum Beispiel rote Perlen als Kirschen, einen rechteckigen Holzblock als Cake usw.) und versuchen, ihre Transformationen während dem Spiel beizubehalten. Objektunabhängige Kinder kümmern sich weit weniger um die Angemessenheit von Substitutionen (zum Beispiel kann ein kleiner Würfel als Badetuch verwendet werden). Anstatt gute Substitute zu suchen und einmal gemachte Transformationen im Spiel beizubehalten, können objektunabhängige Kinder die gleichen Gegenstände im Spiel mehrmals benutzen und ihnen je nach dem, was sie in ihren Handlungen ausdrücken möchten, verschiedene Bedeutungen geben. (*Wolf & Grollmann* 1982, 48ff.)