

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

von Astrid-Elisabeth Drick

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation des Fröbel e. V., der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Das Portal bietet praxisbezogene Studientexte zu insgesamt zehn Themenfeldern, die von Expertinnen und Experten aus dem Feld der frühen Bildung verfasst werden. Alle Texte werden im Peer-Review-Verfahren begutachtet. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer.

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

von Astrid-Elisabeth Drick

ABSTRACT

Das Fantasienspiel ist bei Kindern im Vorschulalter nicht nur eine sehr beliebte Beschäftigung, sondern wirkt sich auch auf unterschiedliche Entwicklungsbereiche positiv aus. Es gehört daher zum professionellen Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte, über Wissen zu dieser Spielform zu verfügen. Der folgende Text möchte dazu einen Beitrag leisten. Nach einer Einführung zum Thema Spielen im Allgemeinen erfolgt eine Darstellung wesentlicher theoretischer Grundlagen zur Entwicklung sowie den Erwerbsmechanismen des Fantasienspiels. Abschließend wird erläutert, wann eine Begleitung des Fantasienspiels sinnvoll ist und wie sie in der Praxis des Kitaalltags gestaltet werden kann.

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Astrid-Elisabeth Drick hat Sprach- und Erziehungswissenschaften studiert und zur Sprachentwicklung promoviert. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Spielen, Erzählfähigkeiten, Deutsch als Zweitsprache sowie in der Gesprächsanalyse. Sie ist in Hilden (NRW) in einer eigenen lerntherapeutischen Praxis selbstständig tätig und arbeitet in der Fortbildung pädagogischer Fachkräfte.

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

von Astrid-Elisabeth Drick

HERAUSGEBERIN

Prof. Dr. Rahel Dreyer
(dreyer@ash-berlin.eu)

REDAKTION

Karsten Herrmann
(redaktion@kita-fachtexte.de)

LEKTORAT

Frauke Severit

ZITIERVORSCHLAG

Drick, A.-E. (2024). Das Fantasienspiel im Vorschulalter. In Dreyer, R. (Hrsg.), *Kita-Fachtexte 3*. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-6338> und <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/das-fantasienspiel-im-vorschulalter>



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

ISSN

2940-3960

ISBN

978-3-910703-06-3

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

von Astrid-Elisabeth Drick

Gliederung
des Textes

1. Einleitung

2. Spielen

3. Das Fantasienspiel im Vorschulalter

3.1. *Begriffsbestimmung*

3.2. *Entwicklung des Fantasienspiels*

3.3. *Welche Fähigkeiten benötigen Kinder für das Fantasienspiel?*

3.4. *Aneignungsprozesse: Wie erwerben Kinder die Fähigkeiten für das Fantasienspiel?*

3.5. *Effekte des Fantasienspiels für die kindliche Entwicklung*

4. Förderung des Fantasienspiels

4.1. *Spielförderung durch die pädagogische Fachkraft*

4.2. *Effekte der Spielbegleitung*

5. Praxisbeispiel

6. Zusammenfassung

7. Fragen und weiterführende Informationen

7.1. *Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes*

7.2. *Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen*

7.3. *Glossar*

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

1. Einleitung

Wenn Erwachsene an das eigene Spielen in ihrer Kindheit zurückdenken, weckt das bei den meisten positive und lebhaftere Erinnerungen. Zu schön war die unbeschwertere Zeit, in der man sich auf dem Spielplatz versteckte und darauf hoffte, nicht sofort entdeckt zu werden. Erinnerung werden die endlosen Nachmittage, an denen man sich mit Freund*innen neue Spiele ausdachte und bekannte immer wieder variierte. Diese Aufzählung ließe sich beliebig lange fortsetzen. Fest steht, dass Kinder heutzutage trotz veränderter Lebensbedingungen ebenso vom Spielen fasziniert sind. Die Lieblingsbeschäftigung der Kinder hat darüber hinaus auch einen enormen positiven Einfluss auf ihre Entwicklung. Eine besondere Rolle im Spektrum kindlicher Spiele nimmt dabei das Fantasienspiel ein. Warum dieses Spiel so bedeutend ist, wie es sich entwickelt, welche Voraussetzungen es für das Fantasienspiel bedarf und welche Möglichkeiten es zu seiner Förderung gibt, ist Gegenstand des folgenden Fachtextes.

2. Spielen

Bevor das Fantasienspiel detailliert erläutert wird, erfolgt ein kurzer Überblick zum Spielen im Allgemeinen. Eine eindeutige Definition, was genau unter Spielen zu verstehen ist, gestaltet sich allerdings aufgrund der Komplexität nicht einfach. Nach Burghardt (2011) können fünf Merkmale als Spiel gelten:

Unvollständige Funktionalität: Die Ausübung einer Tätigkeit darf nicht vollständig funktional sein, damit sie als Spiel gelten kann. Ziel des Spiels ist der Spaß an der Tätigkeit, nicht der damit verbundene Nutzen. Damit soll nicht ausgeschlossen werden, dass durch bestimmte Spiele, wie z. B. das Herumtoben auf dem Spielplatz, nicht auch bestimmte Entwicklungsfortschritte erzielt werden können. Sofortiger oder auch späterer Nutzen ist nicht ausgeschlossen, steht aber nicht im Vordergrund der Tätigkeit.

So – tun – als ob: Das spielerische Verhalten der Kinder zeigt sich in übertriebenen, unvollständigen Verhaltensweisen, die dem realen Verhalten (in irgendeiner Form) gleichen. So wird z. B. bei gespielter Essen nicht so lange gekaut wie bei einer „echten“ Mahlzeit. Dennoch sind die Grundzüge der Handlung erkennbar.

Positive Aktivierung: Zentral ist der Aspekt der sogenannten intrinsischen Motivation, d. h., die Spieltätigkeit entsteht aus eigenem innerem Antrieb heraus. Weitere Merkmale sind das Entstehen positiver Emotionen, Wahlfreiheit und ein unvorhersehbarer Spielverlauf.

Was versteht man unter dem Begriff „Spielen“?

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

Wiederholung und Variation: Wenn eine Handlung als Spiel bezeichnet wird, muss die Möglichkeit bestehen, sie so oft zu wiederholen und zu variieren wie gewünscht.

Entspanntes Feld: Voraussetzung für Spiel sind Abwesenheit von Stress. Es bedarf physischer und psychischer Sicherheit.

Neben diesen fünf Merkmalen, die Spiel definieren, wurden in der Spielforschung Kategorien entwickelt, die dazu dienen, die einzelnen Spielformen zu ordnen. Die folgende Darstellung nach Schwarz (2013) bietet einen knappen Überblick:

Objektspiele (oder auch das sensomotorische, Funktions- oder Bewegungsspiel): Sie treten in der frühen Kindheit (ab etwa sechs Monaten) auf und bestehen aus einfachsten spielerischen Bewegungen des eigenen Körpers sowie dem Hantieren mit unterschiedlichen Gegenständen. In diesen Spielen testet das Kind, was sein Körper bereits alles kann, und erfährt die unterschiedlichen Eigenschaften von Objekten in seiner Umwelt.

Bauspiele (oder auch Konstruktionsspiele): In diesen Spielen, die ab der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahrs beobachtet werden können, steht das Nachbauen von unterschiedlichen Objekten aus der realen Welt mithilfe von Legosteinen, Holzklötzen, Papier, Pappe o. Ä. im Vordergrund.

Regelspiele: Sie basieren auf vorab festgelegten Regeln (z. B. Gesellschafts-, Brett- oder Kartenspiele, aber auch Fußballspiele usw.). Im Mittelpunkt steht der Wettbewerb zwischen den einzelnen Teilnehmer*innen. Sie sind ab dem dritten Lebensjahr zu beobachten.

Fantasienspiele (auch Symbol-, Fiktions- oder Rollenspiel): Auf der Grundlage bestimmter kognitiver Fähigkeiten wie Objektpermanenz und Symbolfähigkeit können sich Kinder ungefähr ab dem zweiten Lebensjahr Objekte, Handlungen oder Rollen vorstellen und in ein Spiel integrieren (z. B. Mutter-Kind-Spiel). Dies ist der Beginn zunächst einfacher Formen von Fantasienspielen, die im Verlauf der Entwicklung immer weiter ausdifferenziert werden.

Das Fantasienspiel stellt in der frühen Kindheit eine von vielen Kindern favorisierte Spielform dar. Fantasienspielen wird, wie bereits einleitend erwähnt, eine bedeutende Rolle in der Entwicklung von Kindern im Vorschulalter zugeschrieben. Warum dies so ist, soll anhand der folgenden Ausführungen verdeutlicht werden.

Verschiedene Spielformen im Laufe der Entwicklung

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

3. Das Fantasienspiel im Vorschulalter

3.1 Begriffsbestimmung

Für das Fantasienspiel finden sich unterschiedliche Begriffe, wie beispielsweise Rollenspiel, soziales Rollenspiel, imaginatives Spiel sowie in der angloamerikanischen Forschung auch *pretend play* oder *make believe play*. Damit werden, wie Einsiedler in seiner richtungsweisenden Veröffentlichung zum kindlichen Spiel betont, jeweils einzelne Teilkomponenten der Spiele bezeichnet (Einsiedler, 1999). Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff „Fantasienspiel“ verwendet, da mit diesem nach Ansicht der Verfasserin alle Facetten des Spiels am sinnvollsten berücksichtigt werden. Fantasienspiel umfasst demnach als Oberbegriff alle Spieltätigkeiten, bei denen sich Kinder Situationen ausdenken und mit oder ohne Spielzeug in verschiedenen imaginären Rollen miteinander interagieren.

3.2 Entwicklung des Fantasienspiels

Zwischen dem dritten und siebten Lebensjahr entwickelt sich das Fantasienspiel der Kinder von einfachen objektorientierten zu immer komplexeren Formen. Zunächst spielen sie noch unterschiedliche Alltagssituationen, wie etwa „Essen kochen“ oder „Auto fahren“, nach – häufig auch allein. Bei diesen Spielen greifen sie mitunter auf spezielles Spielzeug zurück, das realistisch ist (ebd.). Im Verlauf der Entwicklung wird dieses Spiel erweitert und verwandelt sich in das Fantasienspiel im eigentlichen Sinn, in dessen Mittelpunkt die Nachahmung steht. Im Fantasienspiel haben Kinder nun die Gelegenheit, (sprachliche) Verhaltensweisen auszuprobieren, die für sie in realen Situationen noch nicht zu meistern wären. Die Kinder handeln somit nach Vygotski (1987) in der „Zone ihrer nächsten Entwicklung“¹, was maßgebend für weitere Entwicklungsschritte ist.

Mindestens zwei Teilnehmer*innen spielen gemeinsam und in gegenseitiger Absprache Situationen des Alltags, wie z. B. Besuch bei der Ärztin bzw. beim Arzt oder der Schule, nach. Die Kinder denken sich Situationen aus und übernehmen in diesen Spielen verschiedene soziale Rollen, wie beispielsweise die der Lehrer*innen. Sie behaupten, jemand anderes zu sein, und ahmen sowohl die Handlungen als auch die kommunikativen Aktivitäten dieser Person nach. Jüngere Kinder profitieren dabei von realitätsnahem Spielzeug, während Vorschulkinder zunehmend darauf verzichten können, da sie Gegenstände beliebig umdeuten (Hauser, 2016).

Erwerbstheoretische Grundlagen des Fantasienspiels

¹ Die „Zone der nächsten Entwicklung“ ist ein Kernbegriff in den Forschungen Vygotskis. Sie kann verstanden werden als der Bereich der noch nicht ausgereiften, jedoch sich in Reifung befindenden Fähigkeiten des Kindes (Vygotski, 1987, S. 83).

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

Zentrale Fähigkeiten für das Fantasienspiel

3.3 Welche Fähigkeiten benötigen Kinder für das Fantasienspiel?

Die Fähigkeit für das Fantasienspiel beruht auf der Entwicklung verschiedener Teilfähigkeiten, die nicht hierarchisch aufeinander aufbauen, sondern sich parallel entwickeln. Zudem sind sie auch für andere kindliche Entwicklungsbereiche zentral.² Sie können insofern als Basiskompetenzen betrachtet werden, die die Entwicklung weiterer Fähigkeiten ermöglichen. Allen voran ist die Entwicklung der Vorstellungsfähigkeit zu nennen, die ca. in der Mitte des zweiten Lebensjahrs beginnt. Kinder erkennen, dass Dinge auch dann existieren, wenn sie nicht wahrnehmbar sind (Objektpermanenz). Sie entdecken, dass Wörter Symbole sind, die stellvertretend für etwas Außersprachliches stehen. Ein Wort ist nun nicht mehr untrennbar mit einem Gegenstand verbunden, sondern tritt anstelle des Bezeichneten. Wörter können gesagt und verstanden werden, mit ihrer Hilfe können Dinge u. v. m. in der Vorstellung vergegenwärtigt werden. Die zunehmende Entwicklung dieser Symbolfähigkeit ermöglicht es den Kindern schließlich auch, sich Handlungen bzw. Situationen vorzustellen und diese im Spiel nachzuahmen. Handlungen, wie etwa das Autofahren, werden als innere Bilder geistig repräsentiert und können zu einem späteren Zeitpunkt und in einem anderen Situationszusammenhang ausgeführt werden. Dieser Prozess der Herauslösung von Handlungen aus dem Kontext wird auch als Dekontextualisierung bezeichnet und findet zwischen dem dritten und siebten Lebensjahr statt. Zu Beginn sind die Kinder dabei noch auf das Vorhandensein realer Gegenstände angewiesen, die sie beim Vorstellen von Handlungen unterstützen. Mit zunehmender Entwicklung können die Kinder später Handlungen o. Ä. mit einer Geste simulieren (Bürki, 2008).

Eine weitere wesentliche Teilfähigkeit zur Ausübung von Fantasienspielen ist die sogenannte Fähigkeit zur Dezentrierung. D. h., dass Kinder in der Lage sind, Sachverhalte usw. aus der Perspektive ihres Gegenübers zu betrachten. Sie erkennen, dass andere Personen nicht über dasselbe Wissen verfügen wie sie. Die Möglichkeit zum Wechsel der Perspektiven öffnet dem Fantasienspiel „Tür und Tor“, denn dadurch ist die Übernahme bzw. das Hin- und Herwechseln zwischen verschiedenen Rollen möglich. Wenngleich bereits im zweiten Lebensjahr erste Anzeichen der Perspektivenübernahme sichtbar werden, kann der vierte Geburtstag als Meilenstein für die Herausbildung dieser Dezentrierungskompetenz gelten (Hauser, 2016).

Ein ebenfalls zentraler Entwicklungsschritt, der das Fantasienspiel beeinflusst, stellt die zunehmende Kompetenz der Kinder dar, nicht nur einzelne Handlungen zu spielen, wie z. B. das Füttern einer Puppe, sondern Teilsequenzen einer Handlung aneinanderzureihen, sodass eine zusammenhängende Einheit entsteht, etwa Baden – Füttern – Anziehen. Diese Fähigkeit zur Sequentierung ent-

² Die Fähigkeit zur Symbolisierung ist grundlegend für die Sprachentwicklung. Daher weist Bürki (2008) darauf hin, dass für die Diagnose und Therapie bei Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprache immer auch die Symbolfähigkeit im Spiel miteinbezogen werden sollte.

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

wickelt sich zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr (Hauser, 2016) Wie häufig bei Altersangaben bleibt auch hier kritisch anzumerken, dass es sich lediglich um Richtwerte handelt, die im individuellen Entwicklungsverlauf abweichen können.

3.4 Aneignungsprozesse: Wie erwerben Kinder die Fähigkeit für das Fantasienspiel?

Wie im vorangehenden Abschnitt deutlich wurde, ist für die Ausübung von Fantasienspielen ein komplexes Fähigkeitsbündel notwendig. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was die Entwicklung dieser genannten Teilfähigkeiten vorantreibt. Bürki (2008) betont die Wechselseitigkeit der Entwicklungsprozesse. Durch das Fantasienspiel wird die Entwicklung einzelner Teilfähigkeiten gefördert und umgekehrt stellen diese Kompetenzen selbst wieder die Voraussetzung für künftige Entwicklungsschritte im Spiel dar.

Interaktionen zwischen Eltern und Kind – ein wichtiger Erwerbskontext für Fantasienspiele

Einen Grundstein legen nach Hauser (2016) die Eltern durch Interaktionsspiele mit ihrem Kind ab dem ersten Lebensjahr. Durch die Teilnahme an zahlreichen spielerischen Interaktionen wächst es langsam in die Welt des Fantasienspiels hinein. Dabei folgen die Eltern einer intuitiven Didaktik: Sie zeigen im Spiel mit dem noch unerfahrenen Kind beispielsweise selbstbehinderndes Verhalten, indem sie schwächer oder langsamer handeln, als sie es eigentlich könnten, um das Kind trotz seiner begrenzten Fähigkeiten zum Mitspielen zu ermutigen. Eltern gehen z. B. im spielerischen Kampf mit ihren Kindern auf die Knie, damit sie leichter zum Umfallen gebracht werden können. Würden sich die Erwachsenen nicht selbst behindern, stünden die Kinder zu oft als Verlierer*innen da, was ihren Spaß am Spiel beeinträchtigen würde. Darüber hinaus dienen gespieltes Lächeln, Geräusche, verstärkter Blickkontakt oder auch übertriebene Sprache als sogenannte Spielmarker, die dem Kind helfen, Spielsituationen³ auch als solche zu erkennen (Hauser, 2016).

Festgehalten werden kann, dass frühe Eltern-Kind-Spiele eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung der Fantasienspielfähigkeit darstellen. Hauser betont: „Kinder brauchen Erwachsene, die Spiele mit viel Spaß und wahrnehmbaren Genuss spielen können“ (ebd., S. 58). Kritisch merkt er weiter an: „Erwachsene, welche nur danach streben, dass es für sie stimmt, die also stets in sich selbst fahnden, ob eine Zuwendungsaktivität auch mit ihren eigenen Bedürfnissen übereinstimmt, bekommen das wohl kaum hin“ (ebd., S. 58). In diesem Zusammenhang ist auch ein Blick auf die Forschungsergebnisse von Wustmann Seiler, Lannen, Duss und Sticca (2021) interessant. In einer Pilotstu-

³ Vgl. hierzu die sogenannte Snack-Studie von Lillard und Witherington (2006). In dieser Studie wurde der Frage nachgegangen, wie Mütter ihren Kindern signalisieren, ob eine Handlung real oder gespielt ist.

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

Die Peergroup unterstützt das Fantasienspiel

die untersuchten sie die Zusammenhänge zwischen kindlicher und elterlicher Spielfreude, d. h. der Fähigkeit, sich mit Bereitschaft und Freude auf das Spielen einzulassen. Dabei kamen sie zu dem für sie erwartungsgemäßen Ergebnis, dass die kindliche Spielfreude positiv mit der elterlichen verbunden ist. Eine spielunterstützende kreative und humorvolle Einstellung der Eltern in Spiel- und Alltagssituationen sowie die grundsätzliche Offenheit für das kindliche Spiel unterstützt die kindliche Spielfreude nachhaltig. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Spielfreude pädagogischer Fachkräfte und der von Kindern in pädagogischen Einrichtungen kam Pinchover (2017) zu einem ähnlichen Resultat. Im Gegensatz zur weitverbreiteten Annahme, es handle sich bei Spielfreude mehrheitlich um eine Disposition, über die man verfügt oder nicht, betrachtet Pinchover (ebd.) Verhaltensweisen wie Spielfreude, Humor und Spontaneität als Fertigkeiten, die erwerbbar sind.

Neben den spielerischen Interaktionen mit den Eltern kommt mit dem Besuch der Kita der Peergroup eine bedeutende Rolle zu. Die Kinder sind für längere Zeit von den Eltern getrennt und verbringen mehr Zeit mit Gleichaltrigen. Ein Großteil dieser Zeit wird mit Fantasienspielen verbracht, wodurch sich, wie Bürki es formuliert, **wieder** ein wechselseitiger Effekt ergibt: Durch das Spiel wird die Entwicklung der Sprache, der sozialen Kompetenzen usw. gefördert und umgekehrt sind diese selbst wieder Voraussetzung für weitere Entwicklungsschritte (Bürki, 2008).

3.5 Effekte des Fantasienspiels auf die kindliche Entwicklung

Lesen, Schreiben und Wortschatz

Fantasienspiele wirken sich auf viele Entwicklungsbereiche aus

Die positiven Effekte des Fantasienspiels auf unterschiedliche Bereiche der kindlichen Entwicklung wurden in zahlreichen Studien nachgewiesen. Hinsichtlich des Erwerbs von Vorläuferfähigkeiten für Lesen und Schreiben ist beispielsweise die Fähigkeit zur Umdeutung von Gegenständen von Bedeutung. Je höher der Abstraktionsgrad bei diesen Umwandlungen liegt, desto besser wirkt sich dies auf frühe Schreibkompetenzen aus (Hauser, 2016). Für den Erwerb der Schriftsprache und des Lesens ist des Weiteren die sogenannte Metakommunikation relevant. Mit Vereinbarungen wie „Ich wäre jetzt wohl die Ärztin und du der Patient“ meistern die Kinder den Wechsel zwischen Realität und Fiktion, der dem Fantasienspiel inhärent ist (Peter, 2008).

Metakommunikative Kompetenzen von Kindern im Fantasienspiel erwiesen sich in verschiedenen Studien als Prädiktor für das nachfolgende Niveau im Lesen (z. B. Pellegrini & Galda, 2000). Morrow (2002) zeigte, dass die (Pseudo)-Lese- und Schreibhandlungen von Kindern im Fantasienspiel besonders häufig waren, wenn die Spielumgebungen gut durchdacht mit thematisch passendem schriftsprachlichem Material angereichert wurden.

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

Von besonderer Bedeutung erwiesen sich nach Morrow (ebd.) die Impulse der pädagogischen Fachkräfte, durch die die Kinder zu schriftsprachlichen Handlungen angeregt wurden, wie etwa die Einladung Einkaufslisten „zu schreiben“ oder Bestellungen auf einem Zettel im Fantasienspiel Restaurant „zu notieren“.

Rothweiler und Ruberg (2012) weisen darauf hin, dass Fantasienspiele Kindern die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Wörter und Wortarten sowie sprachliche Strukturen in einem bedeutsamen authentischen Zusammenhang zu erleben, was als unterstützend für die kindliche Sprachentwicklung gelten kann.

Erzählfähigkeiten

Anderen Geschichten oder von eigenen Erlebnissen zu erzählen, ist nicht nur ein selbstverständlicher Teil des alltäglichen Lebens, sondern spielt bereits im Anfangsunterricht der Grundschule im Rahmen mündlicher und schriftlicher Aufgabenstellung eine wichtige Rolle. Altersgemäß entwickelte Erzählfähigkeiten sind daher unerlässlich, damit Kinder erfolgreich an schulischen Bildungsprozessen teilhaben können. Die Ausübung von Fantasienspielen kann Kinder bereits vor dem Schulbeginn bei der Entwicklung ihrer narrativen Kompetenzen unterstützen, da es zwischen beiden zahlreiche Parallelen gibt (Drick, 2015). Dies betrifft beispielsweise die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Im Fantasienspiel ist dies z. B. erforderlich, wenn Kinder im Ärzt*innenspiel einmal in der Rolle des Arztes und dann in der Rolle der Patientin agieren. Durch diesen Wechsel können Kinder die Fähigkeit erwerben, den Informationsbedarf der Zuhörenden zu antizipieren, um ihnen so für das Verständnis entsprechende Informationen zu bieten. Diese Kompetenz ist für das verständliche und nachvollziehbare Erzählen von Geschichten ebenfalls wesentlich.

Parallelen bestehen auch in der Struktur von Fantasienspielen und Geschichten. In beiden werden einzelne Handlungen aneinandergereiht, wodurch im Fantasienspiel eine ähnliche zeitliche Abfolge wie in Geschichten entsteht (Peter, 2008).

Sozial-emotionale Kompetenzen

Die Ausübung von Fantasienspielen im Vorschulalter wirkt sich jedoch nicht nur positiv auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten aus, sondern fördert zudem die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und damit auch von Peerbeziehungen. Im Fantasienspiel müssen Kinder den Ablauf des Spiels, die Rollenverteilung und den Einsatz des Spielmaterials miteinander aushandeln. Damit dies gelingt, sind Abwarten, Teilen und je nach Situation das Zurückhalten oder das Durchsetzen eigener Vorstellungen oder Kompromisse notwendig (Ashiabi, 2007) Ohne Regulierung der eigenen Emotionen bzw. Impulse wird das Fantasienspiel nur schwer realisierbar sein. Somit kann durch die Ausübung von Fantasienspielen das Sozialverhalten von Kindern positiv beeinflusst werden.

Erzählfähigkeiten als wichtige Grundlage für den Schulerfolg

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

Kindliche Entwicklung
stärken durch aktive
Förderung des Fantasie-
spiels

Realitätsbewältigung

Die Ausübung von Fantasienspielen hilft Kindern auch bei der Bewältigung der Realität. Eine detaillierte Darstellung dieser eher tiefenpsychologischen Aspekte des kindlichen Fantasienspiels kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Festzuhalten bleibt mit Einsiedler (1999), dass Kinder durch das Fantasienspiel Ängste und Krisen bewältigen, heimliche oder unerfüllbare Wünsche ausleben sowie Aggressionen abbauen können.

4. Förderung des Fantasienspiels

Im vorangehenden Abschnitt wurde deutlich, dass sich das Fantasienspiel günstig auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Selbstverständlich ist dies allerdings nicht. Unterschiedliche Forschungsergebnisse zeigen, dass etwa Vorschulkinder mit gering entwickelten sozialen Kompetenzen häufiger von ihren Peers als Fantasienspielpartner*innen abgelehnt werden (Perren et al., 2021) und dadurch schon allein quantitativ betrachtet weniger Gelegenheiten haben, von den positiven Effekten des Fantasienspiels zu profitieren. Gleiches gilt für Kinder, deren Sprachentwicklung aus verschiedenen Gründen nicht altersgemäß ist (Albers, 2009; Drick, 2015). Manche Kinder verharren in ihren Spielen auch auf einem einfachen, eher monotonen Niveau und schöpfen die kreativen Möglichkeiten des Fantasienspiels nicht aus. Bei Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsstörungen sind ebenfalls oft Spielstörungen zu beobachten (Einsiedler, 1999).

4.1 Spielförderung durch die pädagogische Fachkraft

Eine Möglichkeit, allen Kindern die Gelegenheit zur Teilnahme an qualitativ hochwertigen Fantasienspielen zu bieten und damit fortschreitenden Entwicklungsdisparitäten entgegenzuwirken, kann eine durch pädagogische Fachkräfte aktiv begleitete Spielförderung darstellen.⁴ Die folgenden drei Strategien haben sich als wirksame Unterstützungsmaßnahmen erwiesen (Perren et al., 2021):

Partizipation der Kinder sicherstellen

Die pädagogische Fachkraft lässt sich auf Vorschläge und Wünsche der Kinder für den Spielverlauf ein. Die Planung des Spiels erfolgt gemeinsam, das

⁴ Lange Zeit gab es Vorbehalte gegen die Beteiligung Erwachsener am kindlichen Spiel, da davon ausgegangen wurde, dass die Entwicklungsvorgänge des Kindes überwiegend von innen gesteuert seien, Eingriffe könnten demnach Entwicklungsstörungen auslösen. Inzwischen wird die Notwendigkeit der Spielförderung allerdings nicht mehr bestritten, sondern als sinnvoll betrachtet, weil Kinder dadurch gezielt in ihrer Entfaltung gefördert werden können (Burkhardt Bossi, Lieger & von Felten, 2009). Qualitativ hochwertigere Spiele durch Begleitung pädagogischer Fachkräfte betonen auch Ashabi (2007) und Siraj-Blatchford (2004).

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

notwendige Material für die Spieldurchführung wird den Kindern zur Verfügung gestellt.

Aktives Mitspielen der pädagogischen Fachkraft

Die pädagogische Fachkraft beteiligt sich aktiv am Spiel der Kinder durch Übernahme einer Rolle. Wie intensiv die erwachsene Person das Spiel leitet, hängt von der Spielkompetenz der Kinder ab. Je geringer diese entwickelt ist, desto aktiver steuert die erwachsene Person den Spielverlauf. Sie greift die Spielthemen der Kinder auf, erweitert sie, initiiert neue Themen und dient insgesamt als Spielvorbild.

Spielunterstützung durch sprachliche Anweisung und Begleitung

Die pädagogische Fachkraft begleitet das Spiel von außen, indem sie Hinweise und unterstützende Kommentare sowie Hilfestellungen gibt. Zu beachten ist, dass das jeweilige Kind von der begleitenden pädagogischen Fachkraft nicht auf der Realitätsebene, sondern in der Rolle angesprochen wird, die es aktuell im Spiel angenommen hat. Dadurch werden Interaktionen unter den Kindern, Absprachen und Kooperationen angeregt.

Nicht erwähnt werden bei diesen Strategien, wie die Kindergruppen zusammengestellt werden, ob sie beispielsweise nach bestimmten Kriterien von der pädagogischen Fachkraft ausgewählt werden oder sich spontan zu einer Spielgruppe zusammenfinden. Da Kinder aber wie zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt bereits im Vorschulalter ihre Spielpartner*innen in Abhängigkeit von Peerstatus und sprachlichen Kompetenzen auswählen, könnte Letzteres unter Umständen bedeuten, dass ausschließlich Kinder, die auf den ersten Blick noch über wenig Fantasienspielerfahrung verfügen, eine Gruppe bilden. Im Hinblick auf die Bedeutung der Peergroup als Ressource für den Erwerb sprachlicher und sozialer Kompetenzen ist das Kriterium „Gruppenzusammensetzung“ daher bedeutsam. Drick (2015) befürwortet eine Auswahl der teilnehmenden Kinder Teilnehmerkinder durch die pädagogische Fachkraft, um heterogene Kindergruppen zu bilden, die Synergieeffekte erwarten lassen und ein Lernen am Modell ermöglichen. Unbedingte Voraussetzung für eine effektive Spielbegleitung ist außerdem eine hohe diagnostische Kompetenz der begleitenden pädagogischen Fachkraft, denn nur wenn sie die Ressourcen der Kinder erkennt, kann sie daran anknüpfend eine passende Spielumgebung gestalten. Ein mögliches Instrument, die Kompetenzen der Kinder im Fantasienspiel einzuschätzen, bildet eine von Jaggy, Perren und Sticca (2019) entwickelte Beobachtungsskala. Sie beinhaltet fünf Dimensionen mit je vier Stufen, anhand derer die Fantasienspielqualität beurteilt werden kann, u. a. die Fähigkeit zur Dezentrierung, zur Rollenübernahme oder Dekontextualisierung (vgl. Abschnitt 2).

Auswahl der
Kindergruppe

Fantasienspielfähigkeiten
diagnostizieren

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

Fantasienspiele sensibel begleiten

4.2 Effekte der Spielbegleitung

Dass sich eine aktive Spielbegleitung und eine ressourcenorientierte Gestaltung der Spielumgebung durch pädagogische Fachkräfte positiv auf die Qualität des Fantasienspiels und damit auf die entwicklungsfördernden Effekte auswirkt, konnten Perren et al. (2021) in ihrer Studie zeigen. Kinder, die im Fantasienspiel aktiv von einer pädagogischen Fachkraft begleitet wurden, zeigten im Vergleich zu den unbegleiteten Gruppen u. a. bessere sozial-kognitive Kompetenzen und auch positivere Peerbeziehungen.

Die Rolle der Spielbegleitung kann aber durchaus auch von kompetenten Peers übernommen werden, wie Drick (2015) für den Erwerb narrativer Kompetenzen sowie Kalkusch und Perren (2022) für den Erwerb sozialer Kompetenzen belegten. Beobachtungen aus der pädagogischen Praxis der Verfasserin haben zudem gezeigt, dass es sinnvoll ist, die Eltern ebenfalls in der Spielbegleitung zu trainieren. Dies dient der häuslichen Förderung und sensibilisiert die Eltern gleichzeitig für die Bedeutung des Spielens in der kindlichen Entwicklung.

5. Praxisbeispiel: Fantasienspiel Restaurant/Café

Abschließend wird ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis vorgestellt. Die Spielidee wurde im Rahmen eines Projekts zur Förderung narrativer Kompetenzen entwickelt (Drick, 2015) und mit Kindern im Vorschulalter erprobt.

Material

- 1 Thematisches Spielzeug aus dem Bereich Lebensmittel (Tomaten, Obst, Hähnchen usw.), unspezifisches Spielzeug wie Watte, Knetmasse o. Ä. zur Herstellung eigener Produkte
- 2 Kellner*innenschürzen, Tischdecken, Pappteller, Servietten, Besteck, Gläser, Töpfe und Pfannen, Herd (entweder Originale oder Spielzeug)
- 3 Tische und Stühle, eine aufklappbare Tafel, eine Trennwand oder Regale, um den Spielraum in einen Gastbereich und einen „Küchenbereich“ zu unterteilen
- 4 Schreibmaterial, um Speisekarten und Rechnungen zu erstellen
- 5 Holzplättchen als Spielgeld

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

Geeignetes Spielmaterial finden

Tipps zur Auswahl des Spielzeugs:

Bei Kindern mit noch geringen Deutschkenntnissen bzw. jüngeren oder entwicklungsverzögerten Kindern hat sich anfänglich realitätsnahes Spielzeug als hilfreich erwiesen, da es ihnen den Einstieg in die fiktive Welt erleichtern kann. Bei (spiel)-kompetenteren Kindern ist realitätsfernes Spielmaterial sinnvoll, da es die Abstraktionsfähigkeit besser unterstützt.

Spielphasen

Vor dem Spiel

Die pädagogische Fachkraft **wählt maximal fünf** Kinder für das Spiel aus (siehe Abschnitt 3.1.) und bespricht mit ihnen zunächst die üblichen Abläufe in einem Restaurant. Im Anschluss werden gemeinsam Speise- und Getränkekarten erstellt: Je nach Kompetenz können die Kinder die Speisen malen oder sie „diktieren“ der pädagogischen Fachkraft die jeweiligen Wörter (zu den Effekten des „Diktierens im Vorschulalter“ vgl. Merklinger, 2011). Dann werden die Preise für die Speisen ausgehandelt und auf die Karten geschrieben. Zum Abschluss werden die Rollen verteilt: Wer ist Gast, wer ist Kellnerin, wer ist Köchin oder Koch? Welche Aufgaben haben die einzelnen Rollenträger*innen?

Aktive Spielphase

Mit den vorhandenen Materialien wird im Raum ein „Restaurant“ gestaltet. Wenn ein Aufsteller vorhanden ist, kann dort z. B. die Aufschrift „Café Mäusegruppe“ notiert werden. Das Spiel kann beginnen. Zwei Kinder sind im Restaurant tätig, die anderen und die pädagogische Fachkraft nehmen im Lokal Platz und rufen die Kellnerin bzw. den Kellner. Diese*r bringt die Speise- und Getränkekarten, die Gäste wählen aus. Die Kellnerin bzw. der Kellner nimmt die Bestellung auf und bringt sie in die Küche. Dort richten die Kellnerin bzw. der Kellner und das andere im Restaurant tätige Kind die Speisen her. In der Zwischenzeit können sich die Gäste unterhalten oder in Zeitschriften blättern. Die pädagogische Fachkraft kann verschiedene Impulse für ein Gespräch geben: Wer hat welches Lieblingsgericht, welches Lieblingsgetränk usw.? Wer hat schon einmal ein Café oder Restaurant besucht?

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

Gespräche in der Fiktion führen

Tipp zur Gesprächsführung:

Das Gespräch mit den Kindern sollte in der Fiktion stattfinden und nicht auf die Realitätsebene wechseln, da jüngere oder spielschwache Kinder aus dem Spielablauf gerissen werden könnten und das Spiel dann gefährdet ist. Die pädagogische Fachkraft sollte die Kinder daher in ihrer jeweiligen Rolle im Spiel ansprechen.

Nachdem die Speisen verzehrt wurden, verlangen die Gäste die Rechnung, die von der Kellnerin bzw. dem Kellner am Tisch erstellt wird. Was wurde noch mal gegessen und getrunken? Wie viel kostet es jetzt insgesamt usw.?

Tipps für die Erweiterung/Vertiefung des Spielgeschehens:

- Ein Gast beschwert sich beispielsweise über versalzenes, zu scharfes Essen o. Ä. und fragt die Kellnerin oder den Kellner, die Köchin oder den Koch, wie dies passieren konnte.
- Ein Gast hat sein Geld vergessen und erzählt, wie dies geschah.
- Die gewünschten Speisen sind nicht vorrätig. Warum?
- In der Küche funktioniert auf einmal der Herd nicht mehr. Was tun?

Das Fantasienspiel „Restaurant“ kann auch gut mit anderen Fantasienspielen kombiniert werden, etwa mit dem Setting „Einkaufen“.

Ende des Spiels

Gemeinsam wird aufgeräumt. Diese Phase kann zur Reflexion und zur situativen Sprachbildung genutzt werden.

Auswertung

Die hier vorgestellte Spielidee wurde wie einleitend erwähnt im Rahmen eines Projekts realisiert, dessen Fokus auf der Förderung kindlicher Erzählfähigkeiten lag. Die Förderung fand zweimal wöchentlich in einer Kleingruppe von vier Kindern statt. Neben einem deutlichen Zuwachs an narrativen Kompetenzen konnte bei den Kindern auch eine Verbesserung ihrer sozial-emotionalen Fähigkeiten sowie ihrer Konzentration beobachtet werden. Fantasienspielbasierte Förderansätze mit ihrem komplexen Zusammenspiel aus sorgfältig gestalteten Lernumgebungen und einer aktiven sensiblen Begleitung durch pädagogische Fachkräfte⁵ können daher alle Kinder dabei unterstützen, ihr Potenzial zu entfalten.

⁵ Johnson, Christie und Yawkey (1987) weisen darauf hin, dass Spieltutoring nicht zu dominant sein darf, und empfehlen den Rückzug der pädagogischen Fachkraft, wenn das Fantasienspiel der Kinder gut verläuft.

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

6. Zusammenfassung

Das Fantasienspiel gehört zur beliebtesten Beschäftigung von Kindern im Vorschulalter. Es entwickelt sich von zunächst einfachen Formen der Imitation alltäglicher Handlungen zu komplexen Spielen, in denen Kinder Handlungen und Personen ihrer Umwelt nachahmen.

Um Fantasienspiele ausüben zu können, müssen die Kinder über bestimmte Kompetenzen verfügen, die sie nach und nach durch das Spiel erwerben. Als grundlegend sind die Symbolisierungsfähigkeit, die Dekontextualisierungskompetenz sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Sequenzierung zu nennen.

Erwerbskontexte für diese Kompetenzen stellen in der frühen Kindheit die Interaktionen im Rahmen der Familie dar, die später durch Interaktionen innerhalb der Peergroup in der Kita erweitert werden. Im Hinblick auf die Wirkung des Fantasienspiels auf die kindliche Entwicklung haben die Ergebnisse zahlreicher Studien gezeigt, dass sich durch qualitativ hochwertige Fantasienspiele positive Effekte in den Bereichen Sprache, Kognition sowie sozial-emotionale Kompetenzen einstellen. Manchen Kindern fällt das Fantasienspiel allerdings aus unterschiedlichen Gründen schwer. Damit auch sie von den entwicklungsfördernden Effekten dieser Spielform profitieren, können pädagogische Fachkräfte das Spiel in unterschiedlicher Form begleiten. Um an die Ressourcen der Kinder anzuknüpfen, sollte im Idealfall vor Spielbeginn eine Diagnostik der Fantasienspielfähigkeiten erfolgen. Eine Schulung der Eltern kann ebenfalls sinnvoll sein, um die entwicklungsfördernde Rolle des Spielens zu verdeutlichen.

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

7. Fragen und weiterführende Informationen

Fragen und Aufgaben

7.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

Aufgabe 1:

Welche Erinnerungen haben Sie, wenn Sie an die Spielerfahrungen Ihrer Kindheit denken? Wo entdecken Sie Unterschiede zum Spielen in der heutigen Zeit, was ist unverändert?

Aufgabe 2:

Was fällt Ihnen auf, wenn Sie das Spiel von Kindern aus verschiedenen Kulturen beobachten? Gibt es Unterschiede? Wenn ja, welche?

Aufgabe 3:

Begleiten Sie Kinder in Ihrem Umfeld im Spiel. Fragen Sie im Anschluss, wie die Kinder ihr Spiel selbst einschätzen: Was hat ihnen gefallen, was kann man verbessern? Welche Kompetenzen fördern Sie durch diese Reflexion?

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

7.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

LITERATUR

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207. Verfügbar unter: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Bürki, D. (2008). Vom Symbol- zum Rollenspiel. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3. korrigierte Aufl., S. 14–44). Bern (u.a.): Haupt Verlag.
- Burkhardt Bossi, C., Lieger, C. & von Felten, R. (2009). *Spielen als Lernprozess – planen, begleiten, beobachten*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of play* (pp. 9–18). New York: Oxford University Press.
- Drick, A. (2015). *Sprachförderung im Kindergarten am Beispiel einer Intervention zur Förderung der Erzählfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels* (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jaggy, A. K., Perren, S. & Sticca, F. (2019). Assessing preschool children's social pretend play competence: An empirical comparison of three different assessment methods. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. Glenview, IL, Scott Foresman and Company.
- Kalkusch, I. & Perren, S. (2022). Beziehungen zu Gleichaltrigen durch Fantasienspiel fördern. *undKinder*, 109, 4–7. Verfügbar unter: https://www.fruehe-kindheit.ch/fileadmin/user_upload/Forschungsprojekte/undKinder_109_Kalkusch.pdf
- Lillard, A. S. & Witherington, D. C. (2006). Mother's behavior modifications during pretense snacks and their possible signal value for toddlers. *Developmental Psychology*, 40(1) 95–113. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.95>

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

- Merklinger, D. (2011): *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Morrow, L. (2002). *The literacy center. Contexts for reading and writing*. Portland, Maine: Stenhouse.
- Perren, S., Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B. & Sticca, F. (2021). Förderung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasienspiel. Eine wirksame Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis. *Frühe Bildung, Hogrefe 10(2)*pp, 88–96. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000515>
- Peter, U. (2008). Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3.korrigierte Aufl., S. 47–75). Bern (u.a.) Haupt Verlag.
- Pellegrini, A. & Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. In D. Strickland & L. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 58–65). New York: Teachers College Press.
- Pinchover, S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness. *Frontiers in Psychology Volume 8*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Quality teaching in the early years. In A. Anning, J. Cullen & M. Fleer (Eds.), *Early Childhood Education. Society and Culture* (pp. 137–148). London: Sage.
- Schwarz, R. (2013). *Spielentwicklung in der frühen Kindheit*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/spielentwicklung-in-der-fruehen-kindheit>
- Vygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Bd. 2). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wustmann Seiler, C., Lannen, P., Duss, I. & Sticca, F. (2021): Mitspielen, (An)Leiten, Unbeteiligt sein? Zusammenhänge zwischen kindlicher und elterlicher Playfulness. *Frühe Bildung, 3 Jahrgang 10, S.1–8*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000526>
- Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zollinger, B. (2008). *Kinder im Vorschulalter, Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen* (3.korrigierte Aufl.). Bern (u.a.): Haupt Verlag.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

Das Fantasienspiel im Vorschulalter

Astrid-Elisabeth Drick

7.3 Glossar

Symbolfähigkeit

Die Entwicklung der Symbolfähigkeit bildet eine zentrale Voraussetzung für die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes. Mit ihr erlangt das Kind das Verständnis dafür, dass Wörter Objekte, Menschen oder Handlungen repräsentieren.

Zone der nächsten Entwicklung

Die „Zone der nächsten Entwicklung“ ist ein Kernbegriff in den Forschungen von Lew Vygotski. Sie beschreibt, was das Kind erreichen kann, wenn es entsprechende Hilfestellung durch einen kompetenten Anderen erhält. Um den Entwicklungsstand eines Kindes zu beschreiben, sollte die Zone der nächsten Entwicklung mitberücksichtigt werden.

Objektpermanenz

Kinder erkennen, dass Gegenstände, Subjekte usw. ihrer Umwelt auch dann noch existieren, wenn sie nicht wahrnehmbar sind. Erworben wird diese Fähigkeit innerhalb des ersten Lebensjahres.