

Siegerer
Papiere zur
Aneignung
Sprachlicher
Strukturformen

Die Bedeutung des kollektiven Symbol-
und Fiktionsspiels für den
Erstspracherwerb

Verena Klos

Heft 16 / 2007

Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen

Herausgegeben von Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappes und Clemens Knobloch

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. THEORETISCHER HINTERGRUND DER ARBEIT	3
2.1 DIE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE: PIAGETS STADIENLEISTUNG	3
2.2 DIE KINDLICHE SPRACHENTWICKLUNG	8
3. DIE MEHRESEBENENSTRUKTUR DES KOLLEKTIVEN SYMBOLEN- UND AKTIONSSPIELS	12
3.1 DIE EBENE DER ALLTAGSKOMMUNIKATION	13
3.2 DIE EBENE DER SPIELFIKTION	13
3.3 DIE EBENE DER METAKOMMUNIKATION	15
3.3.1 Explizite vs. implizite Metakommunikation	16
3.3.2 Möglichkeiten der Modalisierung sprachlicher Äußerungen	17
3.3.3 Dekontextualisierungsprozesse	18
4. DAS SPIELVERHALTEN VON KINDERN UNTERSCHIEDLICHER ALTERSSTUFEN – ERGEBNISANALYSE UND ABGLEICH MIT THEORETISCHEN PRÄMISSEN	24

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte liegen bei den Autoren.
Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.
Manuskripte bitte an die Herausgeber:

Universität-GH-Siegen
Fachbereich 3
Schriftenreihe „SPASS“
57068 Siegen

Herausgeber: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest, Clemens Knobloch
Vertrieb: Siegener Institut für Sprachen im Beruf, Tel.: 0271/740-2349
Druck: Zentrale Vervielfältigungsstelle der Universität-GH-Siegen

ISSN 1435-4411
Universität-GH-Siegen 2007

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	1
2. THEORETISCHER HINTERGRUND DER ARBEIT.....	3
2.1 DIE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE: PIAGET UND WYGOTSKI.....	3
2.2 DIE KINDLICHE SPRACHENTWICKLUNG.....	8
3. DIE MEHREBENENSTRUKTUR DES KOLLEKTIVEN SYMBOL- UND FIKTIONSSPIELS	12
3.1 DIE EBENE DER ALLTAGSKOMMUNIKATION	13
3.2 DIE EBENE DER SPIELFIKTION.....	13
3.3 DIE EBENE DER METAKOMMUNIKATION.....	15
3.3.1 Explizite vs. implizite Metakommunikation.....	16
3.3.2 Möglichkeiten der Modalisierung sprachlicher Äußerungen.....	17
3.3.3 Dekontextualisierungsprozesse.....	18
4. DAS SPIELVERHALTEN VON KINDERN UNTERSCHIEDLICHER ALTERSSTUFEN – ERGEBNISANALYSE UND ABGLEICH MIT THEORETISCHEN PRÄMISSEN.....	20
5. SCHLUSSBETRACHTUNGEN UND AUSBLICK	23
6. LITERATURVERZEICHNIS	26

Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich die Begriffe *Symbolspiel* und *Fiktionspiel* in dieser Arbeit synonym verwendet werde. Dies ist nicht ganz ungewöhnlich, denn auch in der Forschungsliteratur herrscht Uneinigkeit darüber, welcher Begriff passender ist. Neben den beiden genannten Formen wird auch in der Sekundärliteratur auch auf die Bezeichnungen *Rollenspiel*, *Mimesenspiel*, *Als-ob-Spiel*, *Imaginier- und Pantomimenspiel* (vgl. Piaget 1975; Miegel 1994: 224). Im Folgenden ist der von mir gewählte Doppeltitel zu verwenden, dass er jegliche Spielarten, in der Kinder Fiktion erzeugen, Rollen übernimmt so und im Rahmen der gewählten Rolle handelt, mit einschließt.

1. Einleitung

„Das Kind weint im Spiel wie ein Patient [...] und freut sich wie ein Spielender“ – mit diesen Worten, die der russische Entwicklungspsychologe Lew Semjonowitsch Wygotski während einer seiner Vorlesungen gebrauchte (Wygotski 1980:432), nahm er Bezug auf das kindliche Symbol- und Fiktionsspiel.¹ In dem von ihm ausgesprochenen Satz, so kurz er auch erscheinen mag, sind bereits viele Charakteristika des kindlichen Symbol- und Fiktionsspiels enthalten, das sich durch die Übernahme von Rollen und Identitäten, sowie den zugehörigen Handlungen und Verhaltensweisen auszeichnet. Darüber hinaus ist neben den Umdeutungen von Objekten und Situationen auch die Schaffung imaginärer Gegenstände charakteristisch.

Frühe Formen der Symbol- und Fiktionsspiele entstehen bereits vor Vollendung des dritten Lebensjahres, sie entwickeln sich aber erst mit Beginn des Vorschulalters zur „Hauptlebensform“ (Elkonin 1980:32) des Kindes. Es ist davon auszugehen, dass Kinder ab einem Alter von etwa dreieinhalb Jahren mehrere Stunden pro Tag auf Symbol- und Fiktionsspiele verwenden. Somit scheint auch die Behauptung, dass sich die meisten Leistungsfortschritte von Kindern im Medium *Spiel* vollzögen (vgl. Oerter 1993:71), nicht verwunderlich. Empirische Untersuchungen machen deutlich, dass Kinder in diesen Spielen zu weitaus komplexeren Handlungen fähig sind, als dies im Alltag der Fall ist.

Während sich zunächst vor allem Pädagogen und Entwicklungspsychologen mit dem symbolischen Handeln von Kindern beschäftigten, erkannten in den letzten Jahren auch Sprachwissenschaftler und Sprachpsychologen, dass die Beobachtung von Spielsituationen, in denen Kinder miteinander kommunizieren und interagieren, einen entscheidenden Beitrag zur Spracherwerbsforschung leisten kann. Die Emergenz des Symbol- und Fiktionsspiels, die als entscheidender Einschnitt auf der Schwelle vom Kleinkind- zum Vorschulalter angesehen wird, markiert Knobloch und Kappert zufolge einen Wendepunkt in der kindlichen Sprachentwicklung, der nicht minder gravierend ist als die mit dem Schuleintritt verbundene Neuerung des Schriftspracherwerbs. Zudem weisen die Autoren darauf hin, dass es ein Trugschluss wäre, Grammatik und Lexikon als Voraussetzungen für den kindlichen

¹ Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich die Begriffe *Symbolspiel* und *Fiktionsspiel* in dieser Arbeit synonym verwendet werde. Dies ist nicht ganz unproblematisch, denn auch in der Forschungsliteratur herrscht Uneinigkeit darüber, welcher Begriff adäquater ist. Neben den beiden genannten Termini trifft man in der Sekundärliteratur auch auf die Bezeichnungen *Rollenspiel*, *Illusionsspiel*, *Als-ob-Spiel*, *Imitationsspiel* oder *Phantasiespiel* (vgl. Piaget 1975; Mogel 1994 u.a.). Im Folgenden ist der von mir gewählte Doppelbegriff so zu verstehen, dass er jegliche Spielform, in der Kinder Fiktion erzeugen, Rollen übernehmen und im Rahmen der gewählten Rolle handeln, mit einschließt.

Spracherwerb anzusehen. Vielmehr sei von einer ontogenetischen Entwicklung sprachlicher Bedeutungen auszugehen, die sich unter anderem im Kontext des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels vollziehe (vgl. Knobloch & Kappest 2000:27).

Mit dieser Arbeit möchte ich einerseits zeigen, welche enorme Bedeutung das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel für den kindlichen Erstspracherwerb hat, andererseits einen Abgleich mit den theoretischen Prämissen der gegenwärtigen Forschung vornehmen und mich mit den dort vertretenen Thesen kritisch auseinandersetzen. Die im Folgenden von mir angeführten Ergebnisse basieren auf einer empirischen Untersuchung², die ich im Rahmen meiner Examensarbeit durchgeführt habe. Es liegt auf der Hand, dass ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit lediglich auf einen Teil meiner Untersuchungen eingehen kann und dass viele interessante Ergebnisse aufgrund der gebotenen Kürze außen vor bleiben müssen. Bei weitergehendem Interesse an der Thematik des Symbol- und Fiktionsspiels möchte ich auf die ausführlicheren Betrachtungen in der bereits erwähnten Examensarbeit verweisen. An diese Arbeit ist auch ein Korpus mit den entsprechenden Transkripten angegliedert, aus denen die von mir erwähnten Kinderzitate stammen.

Da die sprachwissenschaftliche Fragestellung der vorliegenden Arbeit eng mit interdisziplinären Aspekten verknüpft ist, werde ich mich zunächst mit den Theorien Jean Piagets und Lew Wygotskis auseinandersetzen. Eine umfassende Darstellung ist angesichts des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit leider nicht möglich, so dass ich mich auf einige grundlegende Aspekte beschränken muss. Anschließend werde ich einen kurzen Abriss über die kindliche Sprachentwicklung im Kleinkind- und Vorschulalter geben, um deutlich zu machen, in welchem Stadium der Sprachentwicklung sich die von mir beobachteten Kinder befanden, bzw. welche Stadien sie bereits durchlaufen haben. Im dritten Kapitel geht es schließlich um die Fragen, wie Kinder im Spiel Fiktion erzeugen, auf welche Weise sie den Wechsel zwischen den unterschiedlichen Bezugssystemen organisieren und welche Mittel

² Das Untersuchungsmaterial entstand, als ich eine Gruppe von siebenjährigen Kindern, die zum damaligen Zeitpunkt den an eine Grundschule angegliederten Schulkindergarten besuchten, in so genannten Freispielphasen bei kollektiven Symbol- und Fiktionsspielen beobachtete und mittels einer Digitalkamera filmte. Der ganz überwiegende Teil der Spiele war in der mit einer Spielzeugküche, einer Sitzecke und verschiedenen Spielgegenständen ausgestatteten Puppenecke des Schulkindergartens situiert. Insgesamt entstanden Filmaufnahmen von 146 Minuten Länge. Nachdem ich das Material gesichtet hatte, wählte ich 11 Spielszenen aus und erstellte anhand der Filmaufnahmen Transkripte, in denen ich die auditiven und visuellen Daten verschriftlichte. Für die Transkription erstellte ich eine Maske, die zwar in erster Linie an meine eigenen Fragestellungen angepasst war, bei der ich mich aber mitunter an dem von Ehlich und Rehbein entwickelten Transkriptionsverfahren HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen) orientierte (vgl. Ehlich & Rehbein 1976).

ihnen zur Verfügung stehen, um die Ebenen der Alltagskommunikation, Spielfiktion und Metakommunikation zu markieren. In aller Kürze werde ich anschließend die Unterschiede herausarbeiten, die sich abzeichneten, als ich das Spielverhalten der Siebenjährigen mit dem Spielverhalten von drei- und vierjährigen Kindern verglichen habe. Es folgen ein Abgleich mit den theoretischen Prämissen sowie eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse im Fazit.

2. Theoretischer Hintergrund der Arbeit

2.1 Die entwicklungspsychologische Perspektive: Piaget und Wygotski

Jean Piaget, Begründer der Genfer Schule, die mitunter auch als strukturgenetische Schule bezeichnet wird, war einer der Ersten, der sich mit dem Problem des Symbolismus im Spiel auseinander gesetzt hat. Mit seiner kognitiven Entwicklungspsychologie leistete er im vergangenen Jahrhundert einen wesentlichen Beitrag zur Forschung und sein theoretischer Ansatz, der an der geistigen Entwicklung des Kindes orientiert ist, zählt bis heute zu den maßgeblichen Forschungsarbeiten der Psychologie und Pädagogik. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist vor allem der von ihm geprägte Symbolbegriff und die daraus resultierende Unterscheidung zwischen *Zeichen* und *Bezeichnetem* interessant. Er versteht den Spracherwerb als eine besondere Art des geistigen Lernens auf der Grundlage der Symbolfunktion, wobei es sich bei einem Symbol Piaget zufolge um „das individuell Bezeichnete, das Darstellungselemente des gesuchten Objekts enthält“ (Elkonin 1980:336), handelt. Bestes Mittel, die kognitive Entwicklung eines Individuums voranzutreiben, ist in Piagets Augen das Symbolspiel. Dieses entwickelt sich aus der im Kleinkindalter vorherrschenden bloßen Nachahmung und gipfelt im Schulalter in der Fähigkeit zur kognitiven Vorstellung. Die von Piaget begründete kognitive Entwicklungstheorie besagt, dass die kindliche Entwicklung nur dadurch vorangetrieben werden kann, dass eine Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt zustande kommt. Die Tätigkeit des Individuums ist somit eine entscheidende Voraussetzung für seine Entwicklung. Indem das Kind handelt und in die Interaktion mit seiner Umwelt eintritt, assimiliert es sie einerseits an seine kognitiven Strukturen, andererseits akkomodiert es die vorhandenen Strukturen an die Umwelt.³ Im

³ Die Begriffe der Assimilation und der Akkomodation sind bei Piaget sehr zentral. Sie können als zwei unterschiedliche Formen der Anpassung bezeichnet werden. Im Prozess der Assimilation wird das, was wahrgenommen wird, so verändert, dass es zu den bereits vorhandenen kognitiven Strukturen des Kindes passt. Das Individuum versucht also, neue Ereignisse und Eindrücke in einer Weise zu verändern, dass sie in sein bereits entwickeltes Denkschema hineinpassen. Dahingegen werden im Prozess der Akkomodation bereits vorhandene kognitive Strukturen so verändert, dass das, was wahrgenommen wird, zu den bereits existierenden Schemata passt. Als Schemata bezeichnet Piaget Bestandteile der Denkstruktur, Abstraktionen von Handlungen

kindlichen Symbolspiel sieht Piaget ein deutliches Ungleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation. Seiner Ansicht nach ist das Spiel eine in erster Linie assimilative Tätigkeit, in der „ein Objekt an ein vorher bestehendes Schema assimiliert (wird), ohne daß seine objektiven Eigenheiten beachtet würden“ (Piaget 1975:138). Das Mittel der symbolischen Fiktion dient also vornehmlich dazu, die Wirklichkeit an vorhandene Denkschemata zu assimilieren.

Piaget unterscheidet insgesamt vier verschiedene Entwicklungsstufen, wobei uns im Zusammenhang dieser Arbeit nur die *präoperatorische Phase* interessiert. Auf diesem Entwicklungsniveau sind Kinder bereits in der Lage, Gegenstände zu manipulieren und das Bezeichnete, etwa ein Objekt oder ein Ereignis, durch ein Bezeichnendes – ein Wort, eine Geste oder eine Vorstellung – zu repräsentieren. Die symbolischen Substitutionen bilden Piaget zufolge eine äußerst wichtige Grundlage für die sprachliche Entwicklung des Kindes, denn sie eröffnen ihm neue Kommunikationshorizonte und bereiten die Bildung operatorischer Begriffe vor. Laut Piaget dienen symbolische Objekte dazu, bezeichnete Gegenstände präsent und aktuell zu machen und können als Substituten für nicht vorhandene Gegenstände verwendet werden (vgl. Piaget 1975:214f.).

Erst im Laufe der Zeit entwickeln sich die Spiele zu komplexeren Handlungen. Mit etwa vier Jahren passen die Kinder ihre Symbolspiele mehr und mehr der Wirklichkeit an und „das Symbol beginnt sein Merkmal der spielerischen Deformation zu verlieren, um sich einer einfachen imitativen Darstellung der Wirklichkeit zu nähern“ (Piaget 1975:176). Anders als in Symbolspielen kleinerer Kinder entsteht zunehmend Ordnung in den Handlungsabläufen. Gerade in dieser Entwicklungsphase gehen die Kinder laut Piaget zu kollektiven Symbolspielen über, d.h. sie treten in die Interaktion mit anderen Kindern und beginnen schließlich, ihre Handlungen zu koordinieren. Die Kinder übernehmen differenziertere Rollen und sind auf Kontinuität und Kohärenz des Spielablaufs bedacht.

Viele Autoren haben sich bereits mit den entwicklungstheoretischen Ansätzen Piagets auseinandergesetzt und auch die Schwachpunkte seiner Erkenntnisse zur Sprache gebracht. Ein Manko seiner Darstellung des Symbolspiels liegt laut Elkonin darin, dass er die entfaltete

und Denkweisen des Kindes. Das Kind verändert also seine bereits existierenden Verhaltensmuster dahingehend, dass es ihm gelingt, neue Informationen und Erlebnisse zu verarbeiten. Akkomodation tritt laut Piaget dann ein, wenn die zuvor unternommene Assimilation scheitert. Eine wichtige Form der Akkomodation ist Piaget zufolge die Nachahmungsaktivität des Kindes.

Form des Rollenspiels nur unzureichend in Augenschein nehme. Elkonin kritisiert, dass Piaget „an der Schwelle dieser Spielform“ (Elkonin 1980:33) stehen bleibe. Dieser Kritikpunkt ist meines Erachtens nicht von der Hand zu weisen, denn Piaget untersucht in seinem Werk *Nachahmung, Spiel und Traum* (1975) in der Tat hauptsächlich das Spielverhalten von Kindern bis zum vierten Lebensjahr. Um zu klären, was in der Phase zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr geschieht, werde ich nun näher auf die Theorie des russischen Entwicklungspsychologen Lew Wygotski, den Begründer der kulturhistorischen Schule, eingehen. Dieser bezieht sich auf die Untersuchungen und Erkenntnisse Piagets, setzt sich jedoch auch kritisch mit ihnen auseinander und ergänzt Piagets entwicklungstheoretischen Ansatz durch seine eigenen Untersuchungen.

Wygotski kritisiert beispielsweise die Tatsache, dass Piaget im Spiel von *Symbolismus* spricht. Ihm zufolge kann und darf das kindliche Fiktions- und Rollenspiel nicht als Symbolspiel bezeichnet werden, da unter dem Begriff Symbol lediglich Zeichen zu verstehen seien. In Spielobjekten wie Puppen u.ä. sieht Wygotski aber keine Zeichen des Kindes, sondern er behauptet, dass die Verwendung solcher Gegenstände vielmehr „eine Entfernung von der Symbolik“ (Wygotski 1980:437) zur Folge hätte. Wygotski lehnt den Begriff des Symbolismus ab und zieht es vor, von der *Bedeutungsübertragung* eines Gegenstandes auf einen anderen zu sprechen: Ihm zufolge wird im Spiel die Bedeutung vom Gegenstand gelöst, was dazu führe, dass das Kind nicht mehr in Begriffen, sondern „in reinen Gegenstandsbedeutungen, die von den Dingen gelöst sind“ (ebd.) denkt. Indem das Kind im Fiktionsspiel eine eingebildete Situation schafft, verändert sich im Vorschulalter die Beziehung zwischen Sprache und außersprachlichem Kontext grundlegend. Das Kind erkennt, dass es nicht mehr darauf angewiesen ist, sich den Funktionen der Gegenstände unterzuordnen, sondern dass es selbst in der Lage ist, den Personen und Objekten eine neue Bedeutung zu geben. Laut Wygotski ist dies aber ein unbewusster Prozess, da die von den Dingen losgelösten Bedeutungen von der realen Handlung mit realen Gegenständen nicht zu trennen seien. Das Kind wisse also im Grunde nicht, dass es die Fähigkeit besitzt, die Bedeutungen von einem Gegenstand loszulösen. Wygotski betont, dass es dem Kind nicht mehr so sehr um die gegenständliche Bedeutung der Objekte gehe, sondern vielmehr um den Sinn, den ein Objekt in der aktuellen Spielsituation erhält. Dies geschehe aufgrund eines Prozesses, in dem sich Wahrnehmung und Handlung im kindlichen Denken nach und nach voneinander lösen. Aufgrund dieser Entwicklung kommt es zu einer Trennung zwischen Gesichts- und Bedeutungsfeld, die von nun an nicht mehr deckungsgleich sind. Bischof-

Köhler verwendet in diesem Zusammenhang die Begriffe des *Angetroffenen* und des *Vergegenwärtigten*, wobei letzteres „einen verweisenden, abbildhaften Charakter“ (Bischof-Köhler 2000:20) des Angetroffenen hat.

Laut Wygotski ist jede Entwicklungsphase des Kindes durch zwei Entwicklungszonen gekennzeichnet: Er unterscheidet zwischen der so genannten *Zone der aktuellen Leistung* und der *Zone der nächsten Entwicklung*. Erstgenannte beinhaltet alle Leistungen, zu denen das Kind aufgrund seiner bisherigen Entwicklung fähig ist, während die Zone der nächsten Entwicklung den Leistungsbereich oberhalb des gegenwärtigen Entwicklungsniveaus bezeichnet. In dieser potentiellen Zone handeln Kinder laut Wygotski in kollektiven Fiktions- und Rollenspielen. Das Kind verfügt, anders ausgedrückt, bereits in der Zone der aktuellen Leistung über Fähigkeiten, die sich erst in der Zone der nächsten Entwicklung voll entfalten. Allerdings sind sie dabei zunächst auf Anleitung, d.h. auf Vorbilder, bzw. auf die Unterstützung durch andere, angewiesen. Interessanterweise sind es aber nicht Erwachsene, die dem Kind zu Leistungen, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, verhelfen, sondern häufig Gleichaltrige, mit denen sie kollektive Symbol- und Fiktionsspiele spielen. Dies führt Wygotski zu dem Schluss, dass allein die Kooperation im Spiel das Kind dazu befähigt, in der Zone der nächsten Entwicklung zu handeln.

Wygotskis Ansicht nach – und hier geht er wiederum nicht mit Piaget konform – müssen Kinder zunächst in der Zusammenarbeit erlernen, was sie später selbstständig vollbringen können. Damit bezieht sich Wygotski beispielsweise auf kollektive Problemlösungen, die seiner Meinung nach der individuellen Bewältigung von Problemen vorausgehen. Wygotski wehrt sich gegen Piagets Ansicht, wonach sich das kindliche Denken vom Individuellen zum Sozialisierten entwickelt. Seiner Ansicht nach ist das genaue Gegenteil, nämlich die Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen, zutreffend (vgl. Wygotski 1988:44). Meines Erachtens haben beide Thesen ihre Berechtigung, denn wie zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben, sind Kinder mit zunehmendem Alter sogar in der Lage, allein Rollenspiele zu spielen. Mit etwa sieben Jahren verfügen sie über die kognitive Fähigkeit, mehrere Rollen gleichzeitig zu übernehmen und die Interaktion zwischen den verschiedenen Spielidentitäten rein monologisch simulieren zu können. Dieser Beobachtung zufolge leuchtet Wygotskis Kritik an Piagets Theorie durchaus ein und Wygotskis These, Kinder durchliefen eine Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen, erscheint plausibel.

Eine Tatsache, die jedoch für Piagets Ansatz spricht, ist dessen Erkenntnis, dass Kinder zunächst individuelle Symbole entwickeln, während kollektive Symbole erst in einer späteren Entwicklungsphase entstehen (vgl. Piaget 1975:149). Seiner Theorie zufolge sind die frühen kindlichen Symbole zunächst einmal nichts weiter als individuelle Bezeichnungen. Diese werden zunehmend durch Zeichen ersetzt, die auf sozialen Bedeutungen beruhen und somit als kollektive Symbole bezeichnet werden können. Auch wenn man die Spielentwicklung zwischen Kleinkind- und Vorschulalter etwas genauer betrachtet, so fällt auf, dass Kinder in einem frühen Entwicklungsstadium nicht *miteinander* spielen. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise die so genannten Funktionsspiele zu nennen, sowie die Konstruktionsspiele, die sich verhältnismäßig rasch aus erstgenannten entwickeln.

Erst ab dem frühen Kindergartenalter können Spielaktivitäten beobachtet werden, in die zwei oder mehrere Kinder involviert sind. Sie bereiten das soziale Spiel vor und können als Übergangsformen zum kollektiven Symbol- und Fiktionsspiel angesehen werden. Zu einer solchen Übergangsform zählt das so genannte Parallelspiel, in dem zwei Kinder gleichzeitig und in unmittelbarer räumlicher Nähe „mit gleichen oder ähnlichen Gegenständen handeln, sich dabei beobachten und teilweise gegenseitig imitieren“ (Andresen 2002:83). Allerdings ist auch im Parallelspiel nach wie vor keine Kooperation zwischen den Spielenden erkennbar. Ihre Handlungen sind zwar koordiniert, doch sie übernehmen keine komplementären Rollen, die sie miteinander abstimmen müssten. Anders als in späteren Symbol- und Fiktionsspielen bauen die Kinder im Parallelspiel noch keine logischen Handlungsabfolgen auf, sondern reihen einzelne Sequenzen mehr oder weniger willkürlich hintereinander. Konkrete Spielgegenstände besitzen in Parallelspielen nach wie vor eine wichtige Funktion, denn auf diesem Entwicklungsniveau sind die Kinder noch nicht zur Objektpermanenz fähig, d.h. sie können sich ein nicht oder nicht mehr vorhandenes Objekt nicht als gegenwärtigen Gegenstand erhalten, wenn dieser – aus welchen Gründen auch immer – aus ihrem Blickfeld geraten ist (vgl. Mogel 1994:101).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich am Spielverhalten von Kindern eine Entwicklung vom Einzelspiel über das Nebeneinander-Spielen hin zum kollektiven und kooperativen Spiel ablesen lässt (vgl. Sutton-Smith 1978:32). Die Beobachtung, dass die Spiele zunächst nicht kollektiv, sondern solitär sind, kann als Indiz dafür gewertet werden, dass in diesem Zusammenhang eine Entwicklung vom Individuellen zum Sozialen nicht unwahrscheinlich ist und dass Piagets Theorie nicht als vollkommen überholt angesehen

werden darf. Meines Erachtens kann ein Kompromiss zwischen den beiden konträren Theorien das Problem möglicherweise lösen. Es wäre denkbar, dass Kinder eine Entwicklung vom solitären zum kollektiven Spielen durchlaufen und dass sich die Fähigkeit, in kollektive Symbol- und Fiktionsspiele eintreten zu können – Piagets Theorie entsprechend – zunächst im Einzelspiel entwickeln muss. Das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel mag dennoch Voraussetzung dafür sein, dass es den Kindern nach und nach gelingt, alleine zu spielen, indem sie verschiedene Rollen gleichzeitig übernehmen. Wygotskis Annahme, dass Kinder zunächst im gemeinsamen Symbolspiel erlernen müssen, was sie später allein vollbringen können, wäre demzufolge nicht widerlegt.

2.2 Die kindliche Sprachentwicklung

Die Fähigkeit, mit anderen Menschen in Interaktion treten zu können, bildet sich bereits im Säuglingsalter aus. Andresen zufolge sind Babys im Alter von ca. 9 Monaten bereits zur Triangulation, d.h. zur gleichzeitigen Beachtung eines Interaktionspartners und eines Gegenstandes, fähig (vgl. Andresen 2002:97). In sehr frühen Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen spielen sprachliche Gegenstandsbezeichnungen zunächst keine große Rolle. In Spielformaten, die die Kinder in kulturelle Handlungsmuster einführen, sprechen die Erwachsenen zwar mit dem Kind, doch Wörter haben zuvorderst eine Signalfunktion, um geteilte Aufmerksamkeit (*joint attention*) herzustellen. Sprache fungiert also als Mittel, um das Kind in gemeinsame Handlungen einzubinden, während der Nennwert der Wörter lediglich eine untergeordnete Rolle spielt. Während sich das Kind zunächst auf die Vorstadien des Sprechens, d.h. auf Lallen, Brabbeln und erstes Nachahmen beschränkt, erlernt es ab einem Alter von etwa 10 bis 18 Monaten die ersten Wörter und tritt in die Phase der Einwortäußerungen ein.⁴ Zunächst wächst das kindliche Lexikon nur sehr langsam, denn das Kind erlernt nicht mehr als drei neue Wörter pro Woche. Doch schließlich macht das Kind – um die Worte William Sterns zu gebrauchen – „eine der wichtigsten Entdeckungen seines ganzen Lebens“ (Stern 1975:190), denn es entdeckt, „dass zu jedem Gegenstand dauernd ein ihn symbolisierender, zur Bezeichnung und Mitteilung dienender Lautkomplex“ (ebd.) gehört. Mit knapp zwei Jahren haben Kinder in der Regel einen rezeptiven Wortschatz von etwa 200 Wörtern und einen produktiven Wortschatz von etwa 50 Wörtern erreicht. Selbstverständlich variiert auch hier die Zahl der Wörter je nach Individuum, doch dieses Stadium markiert

⁴ Die von mir dargestellte Entwicklung ist natürlich stark generalisiert und es steht außer Frage, dass eine große Zahl von Kindern nicht in dieses Entwicklungsschema hineinpasst, da sich der Spracherwerb bei ihnen schneller oder langsamer vollzieht. Da die „Breite der Normalität“ (Stern & Stern 1975:179) sehr ausgedehnt ist, muss ich mich auf das beschränken, was in der Literatur als normale Entwicklung des Spracherwerbs angesehen wird.

generell das Einsetzen des so genannten Wortschatzspurts (*vocabulary spurt*), der auch den Grammatikerwerb einleitet. Von diesem Zeitpunkt an erweitert das Kind seinen Wortschatz um mehrere Wörter pro Tag.⁵ Es ist in der Lage, erste syntagmatische Verknüpfungen zwischen Wörtern herzustellen und gebraucht zunehmend Mehrwortäußerungen. Diese rasante Entwicklung führt dazu, dass eine regelrechte Benennungsexplosion eintritt, denn mit jedem neuen Gegenstand, den das Kind kennen lernt, fragt es nach dessen Namen und ist aktiv bemüht, „sich das zu einem Gegenstand gehörende Zeichen anzueignen, das der Benennung und Mitteilung dient“ (Wygotski 1988:89). Allerdings können kleine Kinder den Namen eines Objektes zunächst nicht von den Eigenschaften des entsprechenden Gegenstandes trennen. In Versuchen, in denen man bestimmte Namen künstlich ausgetauscht hat, zeigte sich, dass es kleinen Kindern sehr schwer fällt, die Einheit zwischen dem Namen und den Eigenschaften eines Gegenstandes aufzulösen. Sobald der Name eines Objekts auf einen anderen übertragen wurde, nahm letzterer unwillkürlich auch die Eigenschaften des anderen Objektes an. Wygotski hat dieses Phänomen näher untersucht und in einem Versuch die Bezeichnungen *Tinte* und *Fenster* gegeneinander ausgetauscht. Als er Kinder fragte, ob die Tinte durchsichtig sei, verneinten diese. Obwohl er ihnen erneut klarzumachen versuchte, dass die Tinte nun ja das Fenster und das Fenster die Tinte sei, blieben sie bei ihrer Ansicht, dass die Tinte trotzdem nach wie vor Tinte und somit undurchsichtig sei (vgl. Wygotski 1988:309). In den Augen der Kleinkinder stellen Wörter und ihre Bedeutungen offenbar noch keine semantisch aktiven Größen dar, denn zu diesem Zeitpunkt hat das Gedächtnis die dominante Bewusstseinsfunktion der Wahrnehmung noch nicht abgelöst. Da das, was das Kind sieht, als entscheidend betrachtet wird, ist es Kleinkindern noch nicht möglich, zwischen Bedeutungs- und Gesichtsfeld zu unterscheiden. Wygotski verweist in diesem Zusammenhang auf die Tatsache, dass ein zweijähriges Kind den Satz „Tanja geht“ nicht zu wiederholen im Stande ist, wenn es gleichzeitig auf die sitzende Tanja blickt (vgl. Wygotski 1980:452).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich die Sprache eines Kleinkindes dadurch auszeichnet, dass die Äußerungen des Kindes sehr eng mit dem außersprachlichen Kontext verbunden sind. Die Einwortsätze sind häufig nur zu verstehen, wenn man sieht, was das Kind macht wenn es spricht, bzw. wenn man den Kontext der Situation, in der das Kind spricht, kennt. Sobald die Äußerung aus der aktuellen Sprachsituation herausgelöst würde,

⁵ Rothweiler und Meibauer sprechen von einer Wortschatzerweiterung von durchschnittlich fünf bis zehn neuen Wörtern täglich (vgl. Rothweiler & Meibauer 1999:18).

wäre sie aufgrund ihres mehrdeutigen Inhalts nicht mehr zu entschlüsseln. Karl Bühler hat diesen Sprachgebrauch, wonach Sprache Teil der Handlungspraxis ist, als sympraktisch oder empraktisch bezeichnet (vgl. Bühler 1982:159). An der Schwelle vom Kleinkind- zum Vorschulalter vollzieht sich eine Entwicklung, die von der starken Kontext- und Interaktionsbindung von Wörtern hin zur freien Verwendung sprachlicher Zeichen führt. Während im Kleinkindalter die sympraktische Einbettung einer Äußerung nur aufgrund ihres nichtsprachlichen Situationskontextes entschlüsselt werden kann, gelingt es dem Kind im Vorschulalter, die für die Interpretation seiner Äußerung notwendigen Informationen nun sprachlich mitzuteilen und einen entsprechenden Kontext zu formulieren. Sobald das Kind die dafür notwendigen synsemantischen Fähigkeiten entwickelt hat, sind seine Kommunikationspartner nicht mehr darauf angewiesen, ein gemeinsames Wahrnehmungsfeld zu teilen.⁶ Der synsemantische Sprachgebrauch bezeichnet Bühler zufolge die aus der Sprechsituation entbundene Verwendung der Sprachzeichen. Die Äußerungen und Verweisstrukturen der Kinder lösen sich vom nichtsprachlichen Kontext, d.h. vom Zeigen im dinglichen Zeigfeld hin zum Zeigen im kontextlichen Zeigfeld. Auch deiktische Ausdrücke beziehen sich nicht mehr nur auf den außersprachlichen, sondern auch auf den sprachlichen Kontext. Ein synsemantisches Umfeld ist Bühler zufolge dann gegeben, wenn „Zeichendinge [...] eine sinnliche unitas multiplex bilden“ (Bühler 1982:165) und Äußerungen selbstversorgt sind.

Die Tatsache, dass sich Wörter, die zunächst als verbale Zusatzsteuerung in einem interaktiven Format fungieren, allmählich zu beweglichen Einheiten der Verallgemeinerung und Kommunikation entwickeln, liegt Piaget zufolge vor allem darin begründet, dass sich die für das Kleinkindalter charakteristische sensomotorische Einheit von Wahrnehmung und Handlung löst. Um Wortbedeutung und Gegenstandsbezug wieder entkoppeln zu können, muss das Kind zunächst die Einheit zwischen Zeichen und Bezeichnetem erlernt haben. Die Anfänge des Spracherwerbs beruhen dementsprechend auf der Gewissheit, dass sprachliche Äußerungen und der jeweilige gegenständliche Kontext eng miteinander verschränkt sind, so dass das Kind in der Lage ist, Beziehungen zwischen sprachlichen Äußerungen und den bezeichneten Objekten und Handlungen herzustellen. Erst in einem späteren Stadium kann sich das Wort allmählich vom nichtsprachlichen Kontext emanzipieren. Das Kind ist dann in

⁶ Selbstverständlich legen die Kinder den sympraktischen Sprachgebrauch nicht vollkommen ab, denn auch im Erwachsenenalter kann man diesen nach wie vor – zum Beispiel bei der Verwendung deiktischer Ausdrücke – beobachten. Allerdings sind Erwachsene im Gegensatz zu Kleinkindern nicht ausschließlich auf den sympraktischen Sprachgebrauch angewiesen.

der Lage auch solche Objekte zu benennen, die zum Zeitpunkt der Äußerung optisch nicht präsent sind. Gerade in Symbol- und Fiktionsspielen geschieht dies dadurch, dass das Kind Handlungen, Personen und Gegenstände umdeutet. Sein Handeln leitet es nun nicht mehr von der Bedeutung der Dinge ab, die diese aufgrund der Wahrnehmung haben, sondern von der Bedeutung des Wortes. Wenn ein Pappkarton im Spiel ein Auto darstellen soll, behandelt das Kind den Pappkarton folglich nicht mehr als Pappkarton, sondern so, wie es ein Auto behandeln würde. Anders als Kleinkinder, die in Wygotskis Versuchen daran scheiterten, die Einheit zwischen der lautlichen und semantischen Seite eines Wortes aufzulösen, können Vorschulkinder zwischen beidem differenzieren.

Somit erscheint das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel den Übergang vom für das Kleinkindalter typischen sympraktischen zum synsemantischen Sprachgebrauch zu markieren. Um Fiktion zu erzeugen, sind Vorschulkinder zwar nach wie vor auf gegenständliches Handeln angewiesen und bedürfen der Unterstützung durch Objekte, andererseits lösen sie aber bereits in zahlreichen Dekontextualisierungsprozessen die Wortbedeutungen von den entsprechenden Gegenständen und treten damit aus dem ausschließlich sympraktischen Sprachgebrauch heraus. Die Umdeutungen von Gegenständen müssen sie ihren Spielpartnern ebenfalls auf sprachliche Weise mitteilen. Mit zunehmendem Alter kommt es schließlich immer häufiger vor, dass die Kinder bestimmte Handlungsfolgen gar nicht mehr ausagieren, sondern einfach so tun, als ob sich diese bereits in der Vergangenheit ereignet hätten. In einem solchen Fall kann von keinerlei sympraktischer Einbindung der Äußerung mehr die Rede sein, denn das Kind vollzieht die Handlung auf rein sprachliche, d.h. synsemantische Art und Weise. Kollektive Symbol- und Fiktionsspiele scheinen einerseits die Fähigkeit zum synsemantischen Zeichengebrauch vorauszusetzen, auf der anderen Seite bieten sie aber auch einen geeigneten Kontext, um diesen Zeichengebrauch weiterzuentwickeln und auszubauen. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Kinder erst dann in das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel einsteigen können, wenn ihr Sprachgebrauch ein gewisses Niveau erreicht hat und die Entwicklung vom sympraktischen zum synsemantischen Zeichengebrauch begonnen hat.

Während die Sprache im Kleinkindalter zunächst sozial ist – das Kind verfolgt mit sprachlichen Äußerungen bestimmte Absichten – entwickelt sich diese mit etwa drei Jahren, also zu einem Zeitpunkt, an dem die kollektiven Symbol- und Fiktionsspiele der Kinder einsetzen, zur so genannten egozentrischen Sprache (vgl. Piaget 1975). Diese kann in

gewisser Weise als versprachlichtes Denken des Kindes bezeichnet werden. Charakteristisch für die egozentrische Sprache ist ihr monologischer und fragmentarischer Charakter. Die Tatsache, dass sie – genau wie die sich aus ihr entwickelnde innere Sprache – stark verkürzt ist, hängt laut Andresen damit zusammen, „dass der Sprecher immer schon weiß, wovon die Rede ist, dass er also viele Informationen pragmatisch präsupponieren kann und nicht mehr verbalisieren muss“ (Andresen 2002:74). Die egozentrische Sprache wird von Wygotski als grundlegende Voraussetzung für die Genese der inneren Sprache angesehen. Diese wird ausschließlich intrapsychisch vollzogen und ist losgelöst von jeder Vokalisierung. Die äußere Sprache, die deutlich hörbar ist, wird somit zum inneren, bzw. stummen Sprechen, das aufgrund seiner stark verkürzten und fragmentarischen Struktur nur noch eine Sprache für den Sprecher selbst ist. Andresen macht auf die scheinbar paradoxe Tatsache aufmerksam, dass Kinder, sobald die äußere in die innere Sprache übergegangen ist, sogar allein Rollenspiele spielen können. Die Kinder sind in diesem Entwicklungsstadium in der Lage, mehrere Rollen abwechselnd zu übernehmen und quasi monologisch die Interaktion zwischen den verschiedenen im Spiel auftretenden Personen zu simulieren (vgl. Andresen 2002:73). Analog zur Entwicklung vom sympraktischen zum synsemantischen Zeichengebrauch des Kindes vollzieht sich also der Prozess vom äußeren zum inneren Sprechen. Dabei ist die Beherrschung von Zeichen-Zeichen-Beziehungen, d.h. das Herauslösen sprachlicher Zeichen aus ihrer symbiotischen Einheit mit dem außersprachlichen Kontext, wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des inneren Sprechens und der Steuerungsfunktion von Sprache (vgl. Andresen 2002:25). Wie noch zu zeigen sein wird, bestehen zwischen egozentrischem Sprechen und expliziter Metakommunikation, sowie zwischen innerem Sprechen und impliziter Metakommunikation deutliche Parallelen.

3. Die Mehrebenenstruktur des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels

Ein besonders auffälliger Bestandteil des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels ist die für das Spiel charakteristische Mehrebenenstruktur. Aufgrund der Tatsache, dass zahlreiche Äußerungen nur in einem gewissen Kontext eine bestimmte Bedeutung haben und da häufig innerhalb ein und derselben Äußerung ein Ebenenwechsel stattfindet, erfordern die Bezugssysteme, in denen gehandelt wird, eine entsprechende Markierung. Demzufolge ist es notwendig, dass die Kinder sprachlich signalisieren, innerhalb welchen Kontextes ihre Äußerungen zu verstehen sind. Generell sind drei Ebenen voneinander zu unterscheiden: Die Ebene der Alltagskommunikation, die Ebene der Spielfiktion und die Ebene der

Metakommunikation. Bevor ich näher auf die Ebene der Metakommunikation eingehen werde, möchte ich in aller Kürze die beiden anderen Ebenen erläutern.

3.1 Die Ebene der Alltagskommunikation

Auf der Ebene der Alltagskommunikation bewegen sich die Kinder immer dann, wenn sie aus der Spielfiktion heraustreten und sich über Dinge verständigen, die in der Alltagswirklichkeit Gültigkeit haben, etwa /39 können keine Kinder sein das sind dann Eltern/. Diese Ebene entspricht somit dem normalen Sprechverhalten der Kinder, das man auch außerhalb der Spielsituation beobachten kann. Entsprechende sprachliche Markierungen sind beispielsweise *in echt* und *wirklich*. Der Tempusgebrauch auf dieser Ebene bleibt zumeist auf das Präsens beschränkt.

Zahlreiche Äußerungen auf der Ebene der Alltagskommunikation beziehen sich auf das Alltagswissen der Kinder, bzw. auf allgemeines Wissen, über das die Siebenjährigen bereits verfügen, bzw. bei dem sie zumindest der Ansicht sind, sie verfügten darüber. In einigen Situationen verbalisieren die Kinder ihre Wissensdefizite und müssen bei ihren Mitspielern bestimmte Informationen erfragen, z.B. /ab wie viel darf man Auto fahren?/ oder /was kommt denn nach 31?/. Zu Äußerungen auf der Ebene der Alltagskommunikation kommt es häufig auch dann, wenn innerhalb der Spielsituation Konflikte auftreten, bzw. sich allmählich anbahnen und gelöst werden müssen. Während kleinere Kinder zunächst von Äußerungen auf der Alltagsebene ausgehen, ist generell eine Entwicklung dahingehend erkennbar, dass die Äußerungen auf der Alltagsebene mit zunehmendem Alter zugunsten von Äußerungen auf der Ebene der Spielfiktion zurückgehen.

3.2 Die Ebene der Spielfiktion

Auf der Ebene der Spielfiktion laufen die Handlungen ab, die dem „enactment“ (Musatti 1993:621) dienen. Genau wie bei Äußerungen auf der Alltagsebene greifen die Kinder auch hier auf sprachliche Mittel zurück, um die Spielfiktion aufzubauen und sie markieren den Großteil ihrer Äußerungen, die dieser Ebene zuzuordnen sind, auf entsprechende Weise. Derartige Markierungen müssen nicht zwangsläufig sprachlicher Natur sein, denn mitunter machen die Kinder auch von mimischen, gestischen und proxemischen Mitteln Gebrauch. Ein darstellerisches Mittel, mit dem die Kinder die Ebene der Spielfiktion markieren, ist beispielsweise das leicht umsetzbare und häufig anzutreffende Verstellen der Stimme. Sobald die Kinder ihre Alltagsidentität ablegen und innerhalb ihrer Spielidentität handeln und

sprechen, markieren sie dies durch eine Veränderung ihrer Stimme, die häufig affektiert, mitunter auch karikierend wirkt und entweder deutlich höher oder deutlich tiefer klingt, als dies normalerweise der Fall ist.

Auf der Ebene der Spielfiktion agieren die Kinder sobald sie nicht mit den realen Eigenschaften von Gegenständen, sondern mit der symbolischen Funktion von Objekten, bzw. mit imaginären Objekten, handeln. Auf derartige Dekontextualisierungsprozesse, bei denen Gegenstände und Handlungen, die im Sichtfeld bestimmte Eigenschaften besitzen, im Bedeutungsfeld jedoch etwas anderes repräsentieren, aus ihrem realen Kontext herausgelöst werden und innerhalb des Spiels in einen anderen Deutungsrahmen versetzt werden, komme ich später zurück.

Die Rollenübernahme gelingt den Kindern in vielen Fällen dadurch, dass sie eine typisierende Sprechweise (vgl. Auwärter & Kirsch 1982:108) annehmen: /Kinder, wacht auf/. An letztgenanntem Beispiel wird deutlich, dass die Adressierung innerhalb des Spiels ebenfalls ein wichtiges Mittel der Markierung ist. Die Beobachtungen zeigen auch, dass sich die Kinder nicht nur mit den gewählten Rollenbezeichnungen (*Vater, Mutter, Tochter* etc.) adressieren, sondern häufig fiktive Namen wählen. Dies zeigt meines Erachtens, dass die Kinder, selbst wenn sie im Spiel die Rolle des Kindes übernehmen, niemals sich selbst spielen möchten und dass Alltags- und Spielidentität niemals gleich sind.

Auch die Art und Weise wie die Kinder innerhalb ihrer Rolle sprechen, markiert die Ebene der Spielfiktion. Neben Äußerungen, in denen die Kinder Routineformeln verwenden, um einander zu begrüßen, sich zu verabschieden oder sich zu bedanken, machen sie häufig Gebrauch von Formeln, die sie einem bestimmten Skript zuordnen. Skripts fungieren als eine Art Drehbuch für festgelegte Handlungsabfolgen. Das Kind weiß wie man spricht und handelt, wenn man in ein Geschäft kommt, was man einem Arzt mitteilt, wenn man ihn in seiner Sprechstunde aufsucht, wie eine Mutter mit ihrem kleinen Kind zu sprechen pflegt, etc. Das Skript gibt zwar den groben Verlauf einer strukturierten Handlung vor, enthält aber auch Leerstellen – so genannte *slots* – die von den Kindern selbst ausgefüllt werden können und aufgrund derer die Kinder das Spielgeschehen flexibel gestalten können. Zu solchen skripttypischen Äußerungen zählen beispielsweise die Standardformeln /der Nächste/, /Nico bitte/ und /was hast du denn? wo tut's dir weh?/ beim Arztspiel, sowie die Äußerungen /hör

mal du musst heut ewig nachsitzen/ und /das kannst du aber mal noch ein bisschen schöner machen/ in einer Situation, in der ein Junge den Lehrer mimt.

Was den Tempusgebrauch auf der Ebene der Spielfiktion angeht, so kann man anhand der Transkripte die deutliche Dominanz der Präsensform erkennen, wobei dies meistens in der Bedeutungsvariante des aktuellen Präsens auftaucht, seltener um ein zukünftiges Geschehen zu bezeichnen. In wenigen Fällen taucht auch das Vorgangspassiv im Präsens auf, das meines Erachtens – genau wie Formen des Konjunktiv II – eher selten im Sprachgebrauch von Siebenjährigen anzutreffen ist. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise die Äußerung /so der Tee wird eingeschüttet/ zu nennen.

Obwohl die Markierungsmöglichkeiten für die Ebene der Spielfiktion vielfältig sind, darf nicht vergessen werden, dass die Kinder bei vielen Äußerungen, die dieser Ebene zugeordnet werden können, keinerlei explizite Markierung vornehmen. Dies ist auch häufig nicht notwendig, da der Rahmen *Spiel* bereits zuvor etabliert worden ist und die Kinder sich nicht ständig gegenseitig daran erinnern müssen, dass sie innerhalb dieses Rahmens agieren.

3.3 Die Ebene der Metakommunikation

Nun komme ich zur näheren Betrachtung der metakommunikativen Ebene im kollektiven Symbol- und Fiktionsspiel. Dieser sprachlichen Ebene möchte ich besonders viel Aufmerksamkeit schenken, da auf der Metaebene äußerst interessante Prozesse ablaufen, anhand derer deutlich werden dürfte, welche große Bedeutung das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel für den Erstspracherwerb hat.

Sobald sich die Kinder auf der Ebene der Metakommunikation bewegen, treten sie aus der Spielfiktion heraus. Indem sie nicht mehr *innerhalb* des Spiels sprechen, sondern *über* das Spiel kommunizieren, konstruieren sie einerseits auf sprachliche Weise einen fiktiven Kontext, der als Deutungsrahmen für das Spiel dient, andererseits planen sie mit Hilfe metakommunikativer Äußerungen den Fortgang der Spielhandlung. Sie nehmen Umdeutungen von Gegenständen, Personen und Handlungen vor, geben sich gegenseitig Anweisungen, korrigieren das Verhalten der Mitspieler und vereinbaren die Beziehungen, die zwischen den einzelnen Spielern gelten sollen. Diese Spielebene bezeichnet Musatti als „emplotment“ (Musatti 1993:621).

Wie die Beobachtungen von Spielsituationen gezeigt haben, tauchen metakommunikative Äußerungen einerseits besonders an Übergängen auf, an denen die Kinder zwischen den Ebenen der Alltagskommunikation und der Spielfiktion wechseln, andererseits dann, wenn eine Handlung innerhalb der Spielfiktion falsch interpretiert und missverstanden werden könnte. Dank metakommunikativer Kommentare, die als Deutungshilfen für bestimmte Äußerungen und Handlungen dienen, gelingt es den Spielern, potentielle Mehrdeutigkeiten aus dem Weg zu räumen. Um Missverständnisse zu vermeiden und Kooperation zu gewährleisten, versichern sich die Kinder immer wieder, dass bestimmte Handlungen nur vor dem Hintergrund des spielerischen Kontextes aufgefasst und gedeutet werden dürfen. Somit geschieht der Wechsel von der Ebene der Spielfiktion auf die Metaebene häufig dann, wenn Klärungsbedarf darüber besteht, wie eine bestimmte Handlung zu deuten ist. Der Kommunikationstheoretiker Gregory Bateson spricht im Kontext des Symbolspiels von der Relation zwischen *Karte* und *Territorium*, wobei die Spielhandlungen ihm zufolge als Karte angesehen werden können, die die Ernsthandlungen – in seinen Augen das Territorium – repräsentieren. Mit anderen Worten: So wie die Sprache auf Außersprachliches verweist, so verweist die Karte auf das Territorium, das sie repräsentiert. Bateson betont, dass die Unterscheidung zwischen *Karte* und *Territorium* sehr schnell zusammenbrechen kann, da der Rahmen *Spiel* nur sehr labiler Natur sei (vgl. Bateson 1981:247). Aus der Möglichkeit, auf Metakommunikation zurückgreifen zu können, entspringt somit die paradoxe Kommunikationssituation des Spiels. Als paradox kann das Spiel deshalb bezeichnet werden, weil die Kinder einerseits im Spiel so handeln, als ob sie tatsächlich Auto fahren, kochen oder Krankheiten behandeln könnten und von den Mitspielern verlangen, dass diese die Handlungen als *echt* betrachten und sich entsprechend verhalten, andererseits aber die Mitteilung geben, dass all dies *nicht* ernst gemeint sei.

3.3.1 Explizite vs. implizite Metakommunikation

Man kann zwischen expliziten und impliziten Formen der Metakommunikation unterscheiden. Unter expliziter Metakommunikation sind Äußerungen zu verstehen, die das Spielgeschehen und die damit zusammenhängende Kommunikation sprachlich zum Gegenstand machen. Explizite Metakommunikation liegt dann vor, wenn die Kinder mit Hilfe sprachlicher Markierungen wie *aus Spaß*, *in Spiel* usw. deutlich signalisieren, welcher sprachlichen Ebene bestimmte Äußerungen oder Handlungen zuzuordnen sind. Neben diesen für das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel typischen modalisierenden Formeln zählt auch die Partikel *wohl*, die in den von mir erstellten Transkripten in den Äußerungen /du hörst

wohl nur auf mich weil ich dich gekauft habe/ und /das wär wohl dein Baby okay?/ auftaucht, zu den Wörtern, die eine Signalfunktion haben. Eine weitere Markierung der Metaebene, die mir bei der Durchsicht meines Materials auffiel, ist *schon mal*, das beispielsweise in den Äußerungen /ich bin schon mal krank/ und /wir beide setzen uns schon mal hierhin wir beide sind krank/ auftaucht und der Handlungssteuerung dient.

Während die Kinder den Rahmen der Spielfiktion verlassen müssen, um explizit über den Spielverlauf zu kommunizieren, setzt implizite Metakommunikation keine Unterbrechung der Spielhandlung voraus. Sie kann beispielsweise stattfinden, indem die Kinder eine bestimmte Handlung derart ausführen, dass innerhalb des *enactment*, d.h. auf der Ebene der Spielfiktion, *emplotment* stattfindet. Einer Definition, die auf Helga Andresen zurückgeht, zufolge, liegt implizite Metakommunikation dann vor, wenn „eine sprachliche Äußerung in der gleichen Form auch in einer entsprechenden ‚Ernsthandlung‘ gemacht werden könnte, gleichzeitig jedoch Hilfen für die Deutung der Spielhandlung“ (Andresen 1998:27) liefert. Häufig verpacken die Kinder metakommunikative Mitteilungen in Äußerungen, die ihrer Spielidentität entsprechend rollenkonform sind. Es fällt auf, dass so gut wie alle Äußerungen, die in meinem Material auftreten und die ich als implizite Metakommunikation bezeichnen würde, Modalverben enthalten. Auch jegliche Formen von Lautmalerei – beispielsweise /ding/, das das Läuten einer Türglocke symbolisiert – können als Mittel der impliziten Metakommunikation angesehen werden, denn indem die Kinder Lautmalereien produzieren, führen sie die Spielhandlung weiter, ohne die Fiktion des Spiels unterbrechen zu müssen.

3.3.2 Möglichkeiten der Modalisierung sprachlicher Äußerungen

Auffällig ist, dass viele metakommunikative Äußerungen Formen des Konjunktiv II aufweisen, was sich an sprachlichen Mitteilungen wie /ich hätte dich jetzt mit ner Betäubungsspritze getroffen/ erkennen lässt. Indem die Kinder den Konjunktiv II verwenden, signalisieren sie vor allem, dass sich das von ihnen Gesagte auf den Kontext des Spiels bezieht und keinerlei Gültigkeit in Bezug auf die Alltagswirklichkeit hat. Mitunter produzieren die Kinder auch sehr komplexe Formen und so enthalten die Äußerungen /wir wären 34 geworden/ und /wir hätten schon gegessen/ einen Konjunktiv Plusquamperfekt. Der Gebrauch von Konjunktiven der zusammengesetzten Tempora dürfte umso überraschender sein, wenn man sich vor Augen führt, dass Kinder außerhalb kollektiver Symbol- und Fiktionsspiele nur sehr selten Konjunktivformen verwenden. Knobloch zufolge taucht der Konjunktiv in diesem Alter in der Alltagskommunikation lediglich in „sprachlich über- und

mehrfachcodierten relativ festen Wendungen“ (Knobloch 1998:10) auf, was darauf schließen lässt, dass der pragmatische Kontext des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels gewissermaßen als Einstiegshilfe in die grammatikalisierten Verwendungen des Konjunktiv II dient. Die Kinder machen aber durchaus nicht immer Gebrauch von Konjunktivformen um ihre metakommunikativen Äußerungen zu markieren, denn mindestens so häufig wie der Konjunktiv war in meinem Material der Indikativ in den Äußerungen der Kinder anzutreffen. Dieser kann offensichtlich ebenfalls die für das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel wichtige Funktion erfüllen, auf Gegebenheiten in der hypothetischen Welt des Spiels zu verweisen.

Die Notwendigkeit, Äußerungen im kollektiven Symbol- und Fiktionsspiel modalisieren zu müssen, spiegelt sich auch in der gehäuften Verwendung von Modalverben wider. Mit Hilfe von Modalverben geben die Kinder ihren Mitspielern entweder explizite Handlungsanweisungen, wie sie sich innerhalb der Spielfiktion zu verhalten haben, oder schlagen ihnen Handlungsmöglichkeiten vor. Formen von *müssen* sind am häufigsten vertreten und werden in Situationen verwendet, in denen die Kinder die Notwendigkeit einer bestimmten Handlung betonen wollen, bzw. von ihren Mitspielern ein bestimmtes Verhalten fordern. Relativ stark vertreten sind auch Formen von *wollen* und *können*.

3.3.3 Dekontextualisierungsprozesse

Indem die Kinder innerhalb der Spielsituation Bedeutungen dekontextualisieren, d.h. indem sie sie von den entsprechenden Gegenständen, die sie bezeichnen, entkoppeln, verschaffen sie sich die für das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel so wichtige Möglichkeit, Umdeutungen von Gegenständen, Handlungen, Personen etc. vorzunehmen. Nur auf diese Weise können sie sich Handlungsräume erschließen, die ihnen im realen Leben noch nicht zugänglich sind. Indem ein Kind einen Gegenstand umbenennt, schreibt es ihm auch neue Eigenschaften und Bedeutungen zu, die dieser *eigentlich* gar nicht hat. Mit Hilfe von sprachlichen Zeichen verweist das Kind also auf den „Sinn jener Dinge oder Objekte, die einen solchen Sinn haben“ (Mead 1991:162) und operiert folglich mit Wortbedeutungen, die es auf andere Gegenstände übertragen kann.

Bei der Umdeutung von Gegenständen genießen die Kinder generell große Freiheiten. Meine Aufzeichnungen von Spielsituationen haben jedoch gezeigt, dass nicht jeder beliebige Gegenstand die Bedeutung und Funktion eines anderen übernehmen kann, sondern dass die umgedeuteten Gegenstände in den meisten Fällen eine gewisse Ähnlichkeit mit dem

Gegenstand, den sie im Spiel repräsentieren sollen, aufweisen. Auf dieses Phänomen hat auch Wygotski hingewiesen, denn er sagt, dass zwar jeder Stock im Spiel die Rolle eines Pferdes übernehmen, dass aber beispielsweise eine Postkarte niemals diese Funktion erfüllen könne. Zusammenfassend kann man also sagen, dass ein Objekt, das als symbolisches Substitut für einen im Spiel benötigten Gegenstand dienen soll, gewisse funktionale Merkmale aufweisen muss, die auch für den ihm entsprechenden realen Gegenstand gelten. Zu Umdeutungen von Gegenständen kommt es vornehmlich dann, wenn ein für das Spiel benötigtes Objekt in der aktuellen Situation gerade nicht vorhanden ist. Ich bin bei meinen Beobachtungen keinem Kind begegnet, das einen Bleistift zur Spritze umgedeutet hätte, wenn gleichzeitig eine Spielzeugspritze, die eine reale Spritze viel besser nachbilden kann als jeder Stift, vorhanden war.

Erweiterung und Abweiche mit abstrakten Prämissen

Die Kinder sind aber nicht darauf beschränkt, vorhandene Objekte im Spiel umzudeuten, sondern sie nutzen auch die Möglichkeit, Gegenstände auf rein sprachliche Weise zu erschaffen. Bei einer solchen Operation sind sie nicht mehr auf real existierende Repräsentanten im dinglichen Zeigfeld angewiesen, sondern symbolisieren bestimmte Objekte und Personen, die zum gewünschten Zeitpunkt nicht verfügbar sind, auf rein sprachliche Weise oder durch Gesten. Demzufolge können die Kinder die entsprechenden Gegenstände aufrufen, ohne dass auch nur irgendein optisch ähnlicher Gegenstand als Repräsentant verfügbar wäre. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn die Kinder imaginäre Flüssigkeiten aus einer Plastikkanne ausschütten oder vorgeben, mit imaginären Geldscheinen zu zahlen.

In den von mir aufgezeichneten Spielsituationen werden nicht nur Objektbezeichnungen dekontextualisiert, sondern es kommt auch zu Umdeutungen von Personen (/die Tochter ist schon groß und ich bin die Mutter/), Handlungen (/du kommst wieder du gehst in die Apotheke/) und Zeit (/wir hätten nicht Abend wir haben schon morgen/). Ein weiterer Umdeutungsprozess betrifft das Alter der Kinder innerhalb ihrer Spielidentitäten. In den von mir beobachteten Spielsituationen diskutieren die Kinder sehr häufig auf der Ebene der Metakommunikation darüber, wie alt sie im Spiel sein möchten. Auffällig ist, dass sie – entsprechend Wygotskis Theorie, die besagt, dass Kinder im Spiel in der *Zone der nächsten Entwicklung* handeln – immer älter sein möchten als sie tatsächlich sind. Dem Wunsch, älter sein zu wollen als man in der Realität ist, entspricht natürlich auch der Wunsch, eine höhere

Klasse als das erste Schuljahr zu besuchen, was beispielsweise zu solch interessanten Festlegungen führt, im Alter von zwanzig Jahren das neunte Schuljahr besuchen zu können.

Es liegt auf der Hand, dass jegliche Umdeutungen nur gelingen können, wenn sich die Kinder über die fiktiven Bedeutungen von Objekten, Personen und Handlungen verständigen. Nur so ist die einheitliche Deutung des gemeinsamen Gegenstandsbezuges der Beteiligten gewährleistet und nur so ist es den Kindern möglich, miteinander zu kooperieren. Die Kommunikation über vollzogene oder geplante Umdeutungen läuft in der Regel auf der Ebene der Metakommunikation ab.

4. Das Spielverhalten von Kindern unterschiedlicher Altersstufen – Ergebnisanalyse und Abgleich mit theoretischen Prämissen

Um der These nachzugehen, dass Kinder mit zunehmendem Alter gewisse Entwicklungs- und Veränderungsprozesse durchlaufen, die sich im Spielverhalten widerspiegeln sollten, habe ich das Spielverhalten der von mir beobachteten Siebenjährigen mit Spielsituationen, in die Drei- und Vierjährige involviert waren, verglichen. Zu diesem Zwecke habe ich verschiedene Transkripte analysiert, die zum einen aus dem Flensburger Korpus von Helga Andresen, zum anderen aus dem Korpus von Rosemarie Rigol stammen. Im Folgenden werde ich die wichtigsten meiner Beobachtungen zusammenfassen und mit den Untersuchungsergebnissen und daraus resultierenden Thesen anderer Autoren vergleichen.

Die von Elkonin, Wygotski und Garvey vertretene These, dass sich der Umgang mit Gegenständen dahingehend verändert, dass jüngere Kinder Objekte vornehmlich ihrer realen Funktion entsprechend gebrauchen, während ältere Kinder Umdeutungen von Gegenständen vornehmen, bzw. bereits über die Fähigkeit verfügen, Objekte und Personen auf rein imaginäre Art und Weise zu erschaffen, kann ich anhand des von mir untersuchten Materials bestätigen. Gegenstände verlieren mit zunehmendem Alter offensichtlich an Bedeutung und es ist zu vermuten, dass ältere Kinder auch dann in Symbol- und Fiktionsspiele eintreten könnten, wenn ihnen keinerlei für das Spiel erforderliche Gegenstände zur Verfügung stehen.

Die Spielbeobachtungen der älteren Kinder haben gezeigt, dass diese verhältnismäßig häufig unkonventionelle Transformationen durchführen und auf realitätsferne Objekte zurückgreifen können, ohne dass es zu Missverständnissen zwischen den Spielenden kommt. Anders als von

vielen Autoren (Auwärter, Andresen etc.) angenommen, gehen Äußerungen, die auf der Ebene der Metakommunikation stattfinden, meines Erachtens nicht zugunsten von Äußerungen, die auf der Ebene der Spielfiktion anzusiedeln sind, zurück. Vielmehr ist es so, dass die Ebene der Metakommunikation in vielen der von mir erstellten Transkripte nach wie vor die dominante Ebene ist. Der These, dass explizite Metakommunikation zugunsten impliziter Metakommunikation zurückgeht, kann ich mich auch nur teilweise anschließen. Meine Beobachtungen haben gezeigt, dass der ganz überwiegende Teil metakommunikativer Äußerungen selbst bei Siebenjährigen nach wie vor explizit bleibt. Des Weiteren trifft auch die von Garvey (1978) und Andresen (2002) vertretene Meinung, dass vornehmlich jüngere Kinder den fiktiven Charakter der Spielsituation durch Markierungen wie *aus Spaß, wohl, in Spiel* etc. kennzeichnen (vgl. Andresen 2002:150), auf die von mir beobachteten Spielsituationen nicht zu. Die Analyse der Spielszenen, an denen ausschließlich Siebenjährige beteiligt waren, dürfte deutlich gemacht haben, dass auch ältere Kinder auf der Ebene der Metakommunikation zum Teil exzessiven Gebrauch entsprechender Markierungen machen. Meines Erachtens lässt sich demzufolge behaupten, dass bei erfahrenen Symbolspielern sicherlich die Möglichkeit besteht, implizite statt explizite Metakommunikation zu gebrauchen, um Handlungspläne zu formulieren. Nichtsdestotrotz ist die Behauptung, dass ältere Kinder hauptsächlich auf Formen der impliziten Metakommunikation zurückgreifen, nicht gerechtfertigt. Meinen Beobachtungen zufolge kann man aufgrund des Alters der Kinder keineswegs darauf schließen, inwieweit sie Metakommunikation – sei sie explizit oder implizit – betreiben oder nicht. Wovon man jedoch generell ausgehen darf, ist eine Tendenz, nach der das Spielniveau mit zunehmender Entwicklung steigt.

Der von Andresen gemachten Beobachtung, dass Rollenspiele gegen Ende der Vorschulphase deutlich zurückgehen, kann ich mich nicht anschließen (vgl. Andresen 2002:153). In keiner der von mir beobachteten Spielsituationen der Erstklässler, die ihre Vorschulphase ja bereits beendet haben, verzichten die Kinder auf Rollen. Vielmehr gehen sie meiner Meinung nach darin auf, eine bestimmte Rolle zu verkörpern und legen oftmals großen Wert darauf, dass alle Mitspieler möglichst rollenkonform handeln. Dieser Anspruch äußert sich beispielsweise darin, dass ein Kind, das die Rolle des Arztes übernommen hat, von den Mitspielern dazu angehalten wird, einen weitestgehend authentischen Arzt mimen zu müssen.

Mir ist bewusst, dass die von mir untersuchten Daten keineswegs ausreichen, um wirklich repräsentativ sein zu können. Demzufolge habe ich es auch vermeiden, voreilige Schlüsse zu

ziehen, indem ich die von mir gemachten Beobachtungsergebnisse verallgemeinert hätte. Ich habe lediglich auf Tendenzen hingewiesen, die anhand des von mir untersuchten Materials sichtbar geworden sind. Dies führt nicht zwangsläufig dazu, die Thesen und Beobachtungen von Autoren wie Andresen, Oerter etc. zu revidieren. Nichtsdestotrotz dürfte deutlich geworden sein, dass die Erwartung, Kinder eines bestimmten Alters müssten in einer bestimmten Weise handeln, sobald sie kollektive Symbol- und Fiktionsspiele spielen, problematisch ist. Die These Auwärter, dass ältere Kinder nicht mehr darauf angewiesen sind, die Rollen, die sie innerhalb der Spielfiktion einnehmen möchten, metakommunikativ auszuhandeln, da sie die Spieleridentitäten stattdessen pragmatisch präsupponieren, leuchtet mir ein (vgl. Auwärter 1986:226). Dass Kinder am Ende der Vorschulphase, bzw. im Grundschulalter, die Fähigkeit besitzen, durch sprachliche Äußerungen wie /Hefte raus/ oder /setzen/ zu markieren, dass sie die Rolle des Lehrers bereits übernommen haben, ist nachvollziehbar und zweifelsohne gibt es Kinder, die solche Formen der impliziten Metakommunikation beherrschen. Fakt ist jedoch, dass keines der von mir beobachteten Kinder – trotz großer Spielerfahrung und fortgeschrittenen Alters – auf derartige sprachliche Möglichkeiten zurückgreift. Aus meinen Beobachtungen schließe ich demzufolge, dass in Bezug auf kollektive Symbol- und Fiktionsspiele nicht von einer solch klaren Entwicklungslinie gesprochen werden darf wie es viele Autoren tun. Sicherlich verfügen ältere Kinder durchaus über mannigfaltigere Möglichkeiten der Spielgestaltung, doch es hat sich gezeigt, dass längst nicht alle Kinder Gebrauch von impliziter Metakommunikation machen. Es gibt durchaus Kinder, die bereits mit drei und vier Jahren sehr geschickte Symbolspieler sind, während manch Siebenjähriger nach wie vor Probleme damit hat, die von seinen Mitspielern vollzogenen Umdeutungen korrekt zu deuten und die Unterscheidung zwischen Sicht- und Bedeutungsfeld zu realisieren.

Sicherlich spielen einerseits Faktoren wie Komplexität der Spielhandlung und Vertrautheit der beteiligten Kinder eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Erklärungsansätze für den Gebrauch von oder den Verzicht auf metakommunikative Äußerungen zu suchen. Ich bin aber der Ansicht, dass auch die Erwartungshaltung der Kinder an ihre Mitspieler entscheidend ist. Bei meinen Beobachtungen hatte ich häufig das Gefühl, dass einzelne Kinder aufgrund ihres Entwicklungsniveaus zu weitaus komplexeren Handlungen fähig gewesen wären und auch Formen der impliziten Metakommunikation bevorzugt hätten, dass sie aber ihren Mitspielern weniger entwickelte Fähigkeiten unterstellten und es aus diesem Grund als notwendig erachteten, die Ebene der Spielfiktion häufig zu verlassen und viele ihrer Handlungen verbal

zu kommentieren. Ich halte es für äußerst problematisch, die Kinder aufgrund von derartigen Beobachtungen entwicklungspsychologisch einzuordnen, denn aufgrund der Tatsache, dass ein siebenjähriges Kind häufig explizite Metakommunikation betreibt, kann man meines Erachtens nicht zwangsläufig darauf schließen, dass sich dieses Kind nicht altersentsprechend entwickelt hat. Möglicherweise zeugt das Handeln des Kindes vielmehr von einer stark ausgebildeten Theory of Mind⁷, denn wenn es sein Verhalten dem der anderen Kinder anpasst, ist es ganz offensichtlich in der Lage, die Perspektive seiner Mitspieler zu übernehmen und die kognitiven Voraussetzungen der anderen Kinder zu antizipieren.

Dass der Sprechanteil im Spiel mit zunehmendem Alter der Kinder immer größer wird, liegt meines Erachtens nicht darin begründet, dass das Vokabular stetig anwächst, sondern vielmehr darin, dass die Kinder erst allmählich begreifen, dass ihnen der geschickte Umgang mit Sprache immer wieder neue Kommunikationshorizonte eröffnen kann. Die mit zunehmendem Alter komplexer werdenden Handlungsabfolgen können meines Erachtens dadurch erklärt werden, dass ältere Kinder bereits über differenziertere Skriptkenntnisse verfügen.

5. Schlussbetrachtungen und Ausblick

Dass das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel nicht nur ein Zeitvertreib, bzw. eine „außergewöhnlich wichtige Form spielerischer Selbsterhöhung für das sonst den Erwachsenen in vielerlei Hinsicht unterlegene Kind“ (Mogel 1994:152) ist, sondern einen wichtigen Beitrag zur kindlichen Sprachentwicklung leistet, dürften meine Ausführungen deutlich gemacht haben. Ganz offensichtlich markiert der Zeitpunkt, an dem Kinder erstmals in kollektive Symbol- und Fiktionsspiele eintreten, einen gravierenden Einschnitt innerhalb der Spracherwerbsphase. Die Beobachtung, dass bereits Drei- und Vierjährige Zeichen-Zeichen-Beziehungen herstellen – beispielsweise indem sie fiktive Personen, imaginäre Gegenstände oder nicht vollzogene Handlungen rein sprachlich benennen und sich innerhalb des Spiels auf diese beziehen – macht deutlich, dass die Kinder Wörter als semantisch aktive Größen begreifen, frei mit diesen operieren und nicht mehr nur auf die in der Situation vorhandenen, optisch wahrnehmbaren Objekte angewiesen sind. Ganz offensichtlich tragen

⁷ Die Theory of Mind besagt, dass Kinder allmählich verstehen lernen, „dass ihre Bewusstseinsinhalte das Ergebnis von Denkvorgängen und Wahrnehmungsakten sind“ (Bischof-Köhler 2000:11) und dass sich das zunächst für wahr Gehaltene allmählich zur subjektiven Meinung oder Ansicht relativiert. Die Kinder entwickeln die Fähigkeit zur Empathie und erlangen ein Bewusstsein dafür, dass andere Menschen anders denken als sie selbst. Nach und nach beginnen sie, ihr Wissen über die mentalen Zustände anderer Menschen einzubringen, wenn sie mit anderen Kindern oder Erwachsenen kommunizieren und interagieren.



die von den Kindern im Spiel unbewusst verwendeten sprachlichen Strukturen entscheidend zur Grammatikalisierung der Sprache bei und verhelfen dem Kind, die Beschränkungen auf den sympraktischen Sprachgebrauch zu überwinden. Auf diese Weise wird die Entwicklung des Erstspracherwerbs vorangetrieben. Sprache hat innerhalb des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels auch insofern eine große Bedeutung, als dass sie die innere Geschlossenheit der Spielhandlung gewährleistet. Sie dient der Sequentierung von Handlungsfolgen und sichert „overall coherence to pretend play by semantically and thematically linking different parts of the play“ (Musatti & Veneziano & Mayer 1998:175). Die Kinder lernen, ihre Interaktion sprachlich zu strukturieren und zu organisieren. Dass dies die Fähigkeit zur Perspektivierung und Kooperation voraussetzt, ist anhand der empirischen Daten deutlich geworden, denn vor allem den Siebenjährigen gelingt es, ihren Sprachgebrauch dem des Gegenübers anzupassen. Mitunter weisen die sprachlichen Äußerungen meines Datenmaterials syntaktisch komplexe Satzstrukturen auf, was darauf schließen lässt, dass auch das Sprachniveau im Allgemeinen gefördert wird. Ein interessanter ‚Nebenbefund‘ meiner Arbeit betrifft die inkorrekten Wortbildungen eines Mädchens, die ebenfalls von einer bewussten Reflexion über Sprache zeugen.⁸

Das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel ist offensichtlich eine für die kindliche Entwicklung wichtige Tätigkeit, die als Grundstein für weitere kognitive Entwicklungsprozesse verstanden werden kann. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass es sich bei der spielerischen Aktivität um einen unbewussten Prozess der Sprachentwicklung handelt, da die Kinder ausschließlich durch affektive Bedürfnisse zum Spiel verleitet werden. Hinzu kommt, dass sie auch innerhalb des Spiels nicht der expliziten Anleitung durch Erwachsene bedürfen, sondern sich in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen gegenseitig fördern können. Dabei entwickeln sie Fähigkeiten, die sie in Situationen außerhalb des Spiels offensichtlich noch nicht beherrschen.

⁸ In einer Spielsituation nimmt die Siebenjährige an, dass die männliche Berufsbezeichnung des Lehrers /Lehrerer/ sei. Um den Singular des Substantivs „Eltern“ zu bilden, spricht sie an einer anderen Stelle von einem /Elt/. Diese zweifelsohne äußerst kreative – wenn auch leider inkorrekte – Bildung des Singulars ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Siebenjährige den zweiten Teil des Substantivs als Suffix betrachtet. Indem sie dieses vermeintliche gebundene Morphem eliminiert, erhält sie – so der Trugschluss – den Singular von Eltern. Derartige Übergeneralisierungen machen deutlich, dass das Mädchen offenbar bereits ein Bewusstsein für Sprache (*linguistic awareness*) entwickelt hat und dass kindliche Wortbildungsprozesse vor allem in sehr spontanen Äußerungen, wie sie im kollektiven Symbol- und Fiktionsspiel auftreten, beobachtet werden können.

Obwohl meine Arbeit zu vielen Ergebnissen geführt hat, bleiben zahlreiche Fragen unbeantwortet. Ich hatte bereits vermutet, dass Kinder auch dann in kollektive Symbol- und Fiktionsspiele eintreten können, wenn ihnen keinerlei konkrete Gegenstände zur Verfügung stehen. Um dieser Hypothese nachzugehen, wäre es aber notwendig, entsprechende Spielsituationen zu untersuchen. Auch auf die Frage, ob Kinder generell alle Entwicklungsniveaus des Symbol- und Fiktionsspiels durchlaufen (vgl. Elkonin 1980: 309ff.), d.h. ob jedes Kind früher oder später auf explizite Metakommunikation zugunsten impliziterer Formen der Spielgestaltung verzichtet, habe ich keine Antwort gefunden. Offen bleibt also, ob manche Kinder Symbol- und Fiktionsspiele einstellen und bereits zu Regelspielen übergehen, noch bevor sie das höchste Entwicklungsstadium und die damit verbundenen Möglichkeiten der Handlungsumsetzung erreicht und ausgereizt haben. Auch auf geschlechtsspezifische Aspekte des Spiels konnte ich im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehen, doch es ist zu vermuten, dass sich das Spiel- und Sprachverhalten der Mädchen von dem der Jungen unterscheidet. Trotz der Fragen, die unbeantwortet bleiben mussten, steht eines jedoch fest: Das Symbolspiel, das gegen Ende des dritten Lebensjahres beginnt und sich im Laufe des Vorschulalters zu einer äußerst vielschichtigen Aktivität entwickelt, ebnet dem spielenden Kind den Weg zur wohl komplexesten Form der Symbolisierung: unserer Sprache.

6. Literaturverzeichnis

Andresen, Helga (1998): Spiel, Zeichen, Kontext. Zur Ontogenese dekontextualisierten Zeichengebrauchs. In: Giese, Heinz & Ossner, Jakob (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg (i.B.): Fillibach. S. 21-41.

Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache, Spiel: Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.

Auwärter, Manfred & Kirsch, Edith (1982): Die Generierung fiktionaler Realität im kindlichen Handpuppenspiel. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie. Tübingen: Narr. S. 91-114.

Auwärter, Manfred (1983): Kontextualisierungsprozesse für Äußerungen bei Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufen. In: Boueke, Dietrich & Klein, Wolfgang (Hrsg.): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Narr. S. 75-95.

Auwärter, Manfred (1986): Development of Communicative Skills: The Construction of Fictional Reality in Children's Play. In: Cook-Gumperz, Jenny & Corsaro, William A. & Streeck, Jürgen (Hrsg.): Children's worlds and children's language. Berlin; New York; Amsterdam: Mouton de Gruyter. S. 205-230.

Bateson, Gregory (1981): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bischof-Köhler, Doris (2000): Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation. Bern (u.a.): Hans Huber 2000.

Bühler, Karl (1982): Sprachtheorie. Stuttgart & New York: Gustav Fischer. (Ungekürzter Nachdruck der Ausgabe von 1934).

Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45. Wiesbaden: Vieweg. S. 21-41.

Elkonin, Daniil B. (1980): Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein.

Garvey, Catherine (1978): Spielen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Knobloch, Clemens (1998): Wie man „den Konjunktiv“ erwirbt. Siegener Papiere zur Aneignung Sprachlicher Strukturformen (SPAsS), Heft 2.

Knobloch, Clemens & Kappest, Klaus-Peter (2000): Sprachentwicklung: im Kopf und um ihn herum. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS), Heft 8.

Mead, George Herbert (1991): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 8. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mogel, Hans (1994): Psychologie des Kinderspiels. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Musatti, Tullia (1993): Uses of past forms in the social pretend play of Italian children. In: Journal of Child Language 20. Cambridge University Press. S. 619-639.

Musatti, Tullia & Veneziano, Edy & Mayer, Susanna (1998): Contributions of language to early pretend play. In: Cahiers de Psychologie Cognitive Vol. 17, Nr. 2. S. 155-184.

Oerter, Rolf (1993): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz.

Piaget, Jean (1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett. (Gesammelte Werke; Studienausgabe Bd. 5)

Rothweiler, Monika & Meibauer, Jörg (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: Rothweiler, Monika & Meibauer, Jörg (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen und Basel: Francke. S. 9-31.

Stern, Clara & Stern, William (1975): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: Barth. (Unveränderter reprografischer Nachdruck der 4., neubearbeiteten Auflage, Leipzig 1928)

Sutton-Smith, Brian (1978): Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports. Schrondorf: Karl Hofmann.

Wygotski, Lew S. (1980): Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, Daniil B.: Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein. S. 441-465.

Wygotski, Lew S. (1988): Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer.

