

Barbara Weiss, Carine Burkhardt Bossi und Sonja Perren

## Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel?

Bedeutung der Fantasienspielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern

### Zusammenfassung

*Dem Fantasienspiel wird eine bedeutende Rolle in der Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter zugeschrieben. Gut entwickelte soziale Kompetenzen führen zu Wohlbefinden, positiven Peerbeziehungen und gelingenden Lern- und Bildungsprozessen. Der Artikel zeigt anhand des Schweizerischen Nationalfondsprojekts (SNF) releFant<sup>1</sup>, dass eine Förderung der Fantasienspielqualität positive Effekte auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und Peerbeziehungen der Vorschulkinder hat. Abschliessend werden Erkenntnisse für die Praxis formuliert und Elemente einer aktiven Spielbegleitung aufgezeigt.*

### Résumé

*On accorde au jeu d'imagination un rôle important dans le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire. Des compétences sociales bien développées mènent au bien-être de l'enfant, à des relations positives avec ses pairs et à la réussite des processus d'apprentissage et d'éducation. Cet article montre, en s'appuyant sur le projet du Fonds National Suisse (FNS) releFant<sup>1</sup>, qu'encourager la qualité du jeu d'imagination a des effets positifs sur le développement des compétences sociales et des relations des enfants d'âge préscolaire avec leurs pairs. Il formule pour finir des conclusions pour la pratique et décrit les éléments pour un accompagnement actif du jeu.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2021-10-05](http://www.szh-csps.ch/z2021-10-05)

### **Einfluss des Fantasienspiels auf die Entwicklung der Kinder**

Für die Gesundheit, das Wohlbefinden und positive Peerbeziehungen sind gut entwickelte soziale Kompetenzen zentral. Es gibt allerdings auch Kinder im Vorschulalter, die schlecht in eine Gruppe integriert sind. Kinder mit Defiziten in den sozialen Fertigkeiten haben ein grösseres Risiko, von ihren Peers abgelehnt zu werden oder gesundheitliche Störungen zu entwickeln als Kinder mit besseren sozialen Fertigkeiten (Perren et al., 2016). Sich wohlfühlen in einer Gruppe von Gleichaltrigen ist zudem eine Vor-

aussetzung für gelingende Bildungsprozesse (Diebold & Perren, 2017).

Viele wichtige Entwicklungsschritte finden im Vorschulalter statt. Kinder verbringen mehr Zeit mit Gleichaltrigen und erleben längere Trennungen von ihren Eltern. Einen Grossteil dieser Zeit verbringen die Kinder mit Spielen, insbesondere mit dem Fantasienspiel. Verschiedene theoretische Ansätze schreiben dem Fantasienspiel eine grosse Bedeutung für die soziale Entwicklung von Kindern zu (z.B. Bodrova et al., 2013). Jedoch sind die empirischen Befunde zu Effekten und Wirkmechanismen des Fantasienspiels auf die kindliche Entwicklung noch wenig gesichert (Lillard et al., 2013).

<sup>1</sup> [www.fruehekindheit.ch/forschung/relevant-ist-fantasienspiel-fuer-die-kindliche-soziale-entwicklung/](http://www.fruehekindheit.ch/forschung/relevant-ist-fantasienspiel-fuer-die-kindliche-soziale-entwicklung/)

Unter Einbezug dieser Aspekte stellt sich deshalb die Frage, ob mit einer Förderung der Fantasiespielqualität positive Effekte auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder und die Qualität der Peerbeziehungen bewirkt werden können. Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

## **Für die positive soziale Entwicklung ist die Qualität des Fantasiespiels wichtiger als die dafür aufgewendete Zeit.**

### **Die Bedeutung der Fantasiespielqualität**

In der Literatur werden unterschiedliche Begriffe für das Fantasiespiel verwendet, zum Beispiel das Symbolspiel, Rollenspiel, Illusionsspiel oder das Fiktionsspiel. Diese unterschiedlichen Begriffe verdeutlichen Aspekte des Fantasiespiels, die verschiedene Autorinnen und Autoren als definierende Merkmale von Fantasiespiel formuliert haben. In allen Definitionen ist das *So-tun-als-ob* ein zentrales Merkmal (Hauser, 2016). Im Fantasiespiel werden mithilfe der Vorstellungskraft nicht reale Materialien, Figuren und Situationen erfunden. Kinder nehmen verschiedene Rollen ein und spielen verschiedene Szenarien durch. Einfache Formen des Fantasiespiels zeigen sich ab ungefähr 15 Monaten (Smith, 2005). Nach Elkonin (2005) wird das Fantasiespiel mit zunehmendem Alter komplexer und entwickelt sich vom objektorientierten zum personenorientierten Spiel, das durch Interaktionen zwischen den Spielpartnerinnen und -partnern aufrechterhalten und weiterentwickelt wird (soziales Fantasiespiel). Die Spielaktivität ist abhängig von den Vorstellungsfähigkeiten der Kinder und ob sie in der Lage sind, sich in andere Figuren hineinzuversetzen.

Im sozialen Fantasiespiel können Kinder mit Gleichaltrigen verschiedene sozial-emotionale Fertigkeiten trainieren, die als bedeutsame soziale Kompetenzen gelten: soziale Perspektivenübernahme, Emotionsverständnis und Emotionsregulation (Goldstein & Lerner, 2018; Hermann, 2017). Die aktuelle Fachdiskussion zeigt, dass für eine positive soziale Entwicklung der Kinder die Qualität des Fantasiespiels bedeutsamer ist als die Häufigkeit respektive die dafür aufgewendete Zeit (Bodrova et al., 2013; Elias & Berk, 2002; Slot et al., 2017). Deshalb sollten Kinder in pädagogischen Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Kindergärten darin unterstützt werden, ein qualitativ hochwertiges Fantasiespiel zu entwickeln.

Die Fantasiespielqualität lässt sich anhand von fünf verschiedenen Elementen beschreiben (Jaggy, Perren & Sticca, 2020; Kalkusch et al., 2020):

- Bei der *Dekontextualisierung* handelt es sich um die Fähigkeit, Gegenstände so umzudeuten, dass sie eine für das Spiel wichtige Funktion bekommen: Ein Holzklotz wird zum Beispiel zu einem Flugzeug. Die Kinder brauchen für ihr Spiel mit einem Flugzeug also keine Objektimitate (in diesem Fall ein Modellflugzeug) mehr.
- Die *Dezentrierung* beschreibt die Entwicklung von selbstbezogenen Spielhandlungen zu *So-tun-als-ob*-Spielhandlungen, die sich auf Objekte oder Handlungen der Spielpartnerin oder des Spielpartners beziehen.
- Das Kind entwickelt die Fähigkeit zur *Rollenübernahme*: Es schlüpft in eine oder mehrere Rollen und zeigt darin rollenkonformes Verhalten.
- Die *Sequenzierung* entwickelt sich im Spiel von einzelnen, nicht verbundenen Spielaktionen zu koordinierten Szenari-

en, die auf vorhergehende Spielhandlungen Bezug nehmen. Das Kind entwickelt zunehmend komplexere Handlungsabläufe (Skiptskripts), die es immer flexibler einsetzen kann.

- Die *Spielplanung* wird aktiviert über den Austausch von einzelnen angekündigten Aktionen zum Planen von ausgedehnten Szenarien, Handlungen und Rollen (z. B. «Du wärst jetzt verletzt und ich würde mit dem Krankenauto kommen und dich retten. Du musst so tun, als ob dir das Bein schmerzen würde, dann kann ich es verbinden.»).

Zusammenfassend zeichnet sich eine hohe Fantasiespielqualität durch vielfältige Interaktionen zwischen den Kindern und dem Material aus. Die Kinder experimentieren in verschiedenen Rollen unterschiedliche Verhaltensweisen, die auf andere Kinder abgestimmt sind (z. B. «Ich wäre jetzt der Feuerwehrhauptmann» oder «Du wärst jetzt verletzt»). Sie sprechen untereinander den Spielverlauf und die Rollen ab und handeln während des Spiels rollenkonform. Ferner können vorgestellte Objekte ins Spiel integriert werden (z. B. ein Kind tut so, als ob es das Feuerwehrauto mit einem Schlauch auftanken würde, es hält aber nichts in den Händen). Das Spiel wird von den Kindern über eine längere Zeitdauer aufrechterhalten.

### **releFant – Die Relevanz des Fantasiespiels für die sozial-emotionale Entwicklung von Spielgruppenkindern**

In der vom *Schweizerischen Nationalfonds* geförderten Interventionsstudie *releFant*<sup>2</sup> des Lehrstuhls Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit der *Pädagogischen Hochschule Thurgau* und der *Universität Konstanz*

(Deutschland) wurden zwei zentrale Fragen untersucht:

- Inwiefern hat eine aktive Unterstützung des Fantasiespiels bei Spielgruppenkindern Effekte auf die Fantasiespielqualität der Kinder?
- Inwiefern führt eine aktive Unterstützung des Fantasiespiels zu Verbesserungen bei den sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder?

### **Methode**

An dieser Studie haben 27 Spielgruppen mit insgesamt 211 Kindern teilgenommen (Alter:  $M = 43.3$  Monate,  $SD = 6.5$ ). Um erforschen zu können, ob das Fantasiespiel der Kinder einen positiven Effekt auf ihre Entwicklung hat, sind die teilnehmenden Spielgruppen durch das Zufallsprinzip in mehrere Aktivitätsgruppen eingeteilt worden. In diesen Aktivitätsgruppen wurde jeweils ein anderes Setting beobachtet: der normale *Spielgruppenalltag*, das *Anbieten von Rollenspielmaterial* oder *Spieltutoring* (vgl. Abb. 1, S. 40). In der Spielforschung und Spielbegleitung wird unter *Spieltutoring* die aktive Unterstützung und Begleitung des kindlichen Spiels durch eine Fachperson verstanden. In der Studie wurde das Verhalten der Kinder während der Spielsessionen (eine wöchentliche Interventions-sitzung über sechs Wochen hinweg) gefilmt und anschliessend mit standardisierten Beobachtungsinstrumenten ausgewertet. In allen Gruppen wurden mit dem Einverständnis der Eltern mehrmals verschiedene Kompetenzen (Sprachverständnis, sozial-kognitive Kompetenzen und Fantasiespielkompetenz) der Kinder erfasst, um Folgendes herauszufinden: Welche Kompetenzen sind auf

<sup>2</sup> Forschungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter im releFant-Projekt: Sonja Perren, Ann-Kathrin Jagy, Isabelle Kalkusch, Carine Burkhardt Bossi, Barbara Weiss und Fabio Sticca

welchem Niveau bereits vorhanden? Wie beeinflussen diese das Spielverhalten? Wie verändern sich diese innerhalb der Zeit und in den unterschiedlichen Gruppen? Eltern und Spielgruppenleitende haben zu den gleichen Zeitpunkten einen Fragebogen zu den Stärken und Schwächen der Kinder ausgefüllt.

**Je aktiver die Kinder im Fantasienspiel begleitet wurden, desto höher war die gezeigte Fantasienspielqualität.**

**Ergebnisse der Studie**

Die Ergebnisse der releFant-Studie zeigen zwischen den Gruppen bedeutsame Unterschiede in der Qualität des Fantasienspiels (Kalkusch et al., 2020). Die Kinder der *Materialgruppe* wie auch der Gruppe *Spieltutoring* spielten während der Spielsessionen auf höherem Qualitätsniveau als die Kinder der Gruppe *Spielgruppenalltag*. Diese Gruppenunterschiede können durch das Ausmass der aktiven Spiel-

begleitung erklärt werden. Je aktiver die Kinder im Fantasienspiel begleitet wurden, desto höher war die gezeigte Fantasienspielqualität (Kalkusch et al., 2020; Perren et al., 2019).

Des Weiteren haben die Datenanalysen gezeigt, dass sich bei Kindern aus der Gruppe *Spieltutoring* verschiedene Aspekte statistisch bedeutsam verbessert haben im Vergleich zu den Kindern aus der Gruppe *Spielgruppenalltag*: so die Emotionsregulation, die Soziabilität (Kontaktfreudigkeit mit Peers und in Gruppen, Aktivität in Gruppen), die Fähigkeit, Grenzen zu setzen, die Kooperationsfähigkeit und positive Peerbeziehungen (Jaggy, Kalkusch, Burkhardt Bossi et al., 2020). Werden die Unterschiede im Zuwachs sozialer und emotionaler Kompetenzen zwischen den Gruppen *Spieltutoring* und *Material* untersucht, haben Kinder der Gruppe *Spieltutoring* grössere Fortschritte gemacht in den Aspekten positive Peerbeziehungen, Emotionsregulation und Emotionsverständnis.

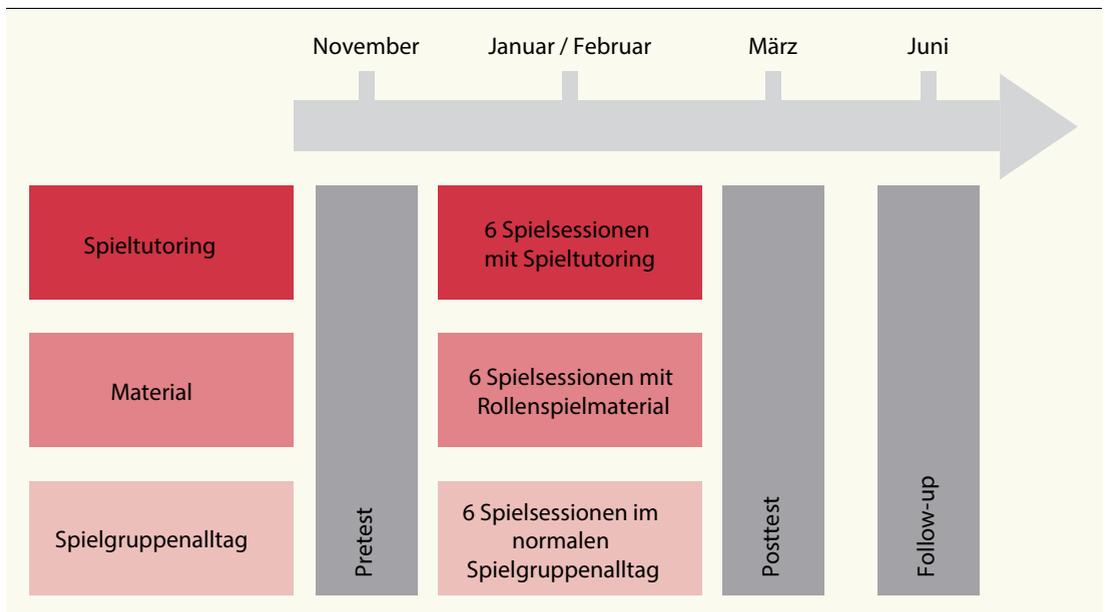


Abbildung 1: Studiendesign der releFant-Studie

Zusammenfassend zeigt die *releFant*-Studie, dass eine durch Erwachsene aktiv begleitete Fantasienspielförderung positive Effekte auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und positiver Peerbeziehungen der Vorschulkinder hat (Jaggy & Kalkusch, Burkhardt Bossi et al., 2020; Perren et al., 2021). Die Studie bestätigt zudem die Annahme, dass die Qualität des Fantasienspiels ein entscheidender Faktor ist, damit sich das entwicklungsförderliche Potenzial des Fantasienspiels entfalten kann.

### Erkenntnisse für die Praxis nutzen

Wenn Kinder beim Fantasienspiel häufig und aktiv von Erwachsenen begleitet werden, verbessert sich nicht nur die Fantasienspielqualität: Bei den Kindern wird dadurch auch die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und positiven Peerbeziehungen gefördert. Die positiven Effekte einer Fantasienspielförderung können zudem auch bei Kindern mit Schwächen in den Bereichen Emotionsregulation, Soziabilität, Grenzen setzen, Kooperationsfähigkeit und positive Peerbeziehungen genutzt werden, um gezielt Entwicklungsschritte anzuregen (Perren et al., 2021).

Für die pädagogische Praxis relevant ist die Frage, mit welchen Strategien das Fantasienspiel wirkungsvoll unterstützt werden kann. Deshalb soll im Folgenden aufgezeigt werden, wie pädagogische Fachpersonen (wie z.B. Spielgruppenleitung oder Heilpädagogische Früherziehung) und Eltern das Spiel der Kinder gewinnbringend unterstützen können.

### Elemente einer aktiven Fantasienspielbegleitung

Gestützt auf verschiedene Spielinterventionsstudien (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002; Lang et al., 2009; Smilansky, 1968) und auf die Entwicklungsphasen des Fantasienspiels

(Bodrova et al., 2013, Leong & Bodrova, 2012) können folgende Elemente einer wirksamen Fantasienspielbegleitung abgeleitet werden (Perren et al., 2019):

- *Partizipation der Kinder ermöglichen:* Die erwachsene Person lässt sich auf Vorschläge und Wünsche der Kinder für den Spielverlauf ein. Dieser wird beispielsweise gemeinsam geplant und das für das Spiel benötigte Material wird den Kindern zur Verfügung gestellt.
- *Aktiv mitspielen:* Die erwachsene Person beteiligt sich aktiv am Spiel der Kinder, indem sie eine Rolle übernimmt. Wie stark die erwachsene Person das Spiel dominiert, ist abhängig von der Spielkompetenz der Kinder. Grundsätzlich gilt: Je tiefer die Spielkompetenz der Kinder ist, desto aktiver steuert die erwachsene Person den Spielverlauf (Johnson et al., 1987). Damit wird die erwachsene Person zu einem Spielvorbild. Sie greift die Spielthemen der Kinder auf, erweitert sie oder initiiert neue Themen. Dabei ist der Aufbau von Spielskripts zentral, da feste Handlungsabläufe immer wieder geübt und variiert werden.
- *Spielunterstützung durch sprachliche Anweisung und Begleitung:* Die erwachsene Person begleitet das Spiel mit Hinweisen, Fragen, Kommentaren und Hilfestellungen, ohne dabei unbedingt selbst mitzuspielen. Dabei ist darauf zu achten, dass das Kind in seiner Rolle und nicht auf der Realitätsebene angesprochen wird (z. B. «Feuerwehrauto muss aufgeladet werden. Könntest du das übernehmen?»). Dadurch werden Interaktionen unter den Kindern, Absprachen und Kooperation angeregt (z. B. «Feuerwehrmann Liam, frag doch mal, wo es brennt»).

Auf der Grundlage der Ergebnisse der relevanten Studie können wichtige praktische Konsequenzen gefolgert werden. Das soziale Fantasiespiel kann eine wirksame und motivierende Alternative zu Trainingsprogrammen sein, um die soziale Kompetenz und die soziale Integration von Kindern im Vorschulalter zu fördern. Fachpersonen (wie z.B. Spielgruppenleitung, Heilpädagogische Früh-erziehung oder Kita-Betreuungspersonen) sollen in der Planung des Alltags in pädagogischen Einrichtungen bewusst ausreichend Möglichkeiten für soziales Fantasiespiel einplanen. Dabei ist eine aktive und unterstützende Begleitung der Kinder im Fantasiespiel durch die Fachpersonen wünschenswert. Damit wird den Kindern ermöglicht, auf höherem Qualitätsniveau zu spielen, was wiederum die Entwicklung sozialer Kompetenzen und positiver Peerbeziehungen unterstützt.

### Literatur

- Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6 (1), 111–123.
- Craig-Unkefer, L. A. & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 3–13. psych. <https://doi.org/10.1177/027112140202200101>
- Diebold, T. & Perren, S. (2017). Soziale Kompetenzen sind bedeutsam für gelingende Peerbeziehungen und Wohlbefinden in der Kindertagesstätte. *Frühe Kindheit*, 2, 30–38.
- Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Elkonin, D. B. (2005). The subject of Our Research: The Developed Form of Play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43 (1), 22–48.
- Goldstein, T. R. & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21 (4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Hauser, B. (2016). *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hermann, S. (2017). *Evaluation of a Fairytale-Based Pretend-Play Intervention to Foster Socioemotional Competences in Preschool Children*. Dissertation. Psychologisches Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Jaggy, A.-K., Kalkusch, I., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (eingereicht). The impact of social pretend play on preschooler's social development: Results of an experimental study. *Manuscript submitted for publication*.
- Jaggy, A.-K., Perren, S. & Sticca, F. (2020). Assessing preschool children's social pretend play competence: An empirical comparison of three different assessment methods. *Early Education and Development*, 31 (8), 1206–1223. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. London: Scott Foresman.
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (2020). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Roleplay Material Enough? *Early Education and Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>
- Lang, R., O'Reilly, M., Rispoli, M., Shogren,

- K., Machalicek, W., Sigafoos, J. & Regester, A. (2009). Review of Interventions to Increase Functional and Symbolic Play in Children with Autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44 (4), 481–492. <https://doi.org/10.2307/24234257>
- Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding: Make-Believe Play. *Young Children*, 67 (1), 28–34.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Perren, S., Argentino-Groeben, M., Stadelmann, S. & von Kitzling, K. (2016). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 88–105). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perren, S., Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Bossi, C. B., Weiss, B. & Sticca, F. (2021). Förderung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasiespiel: Eine wirksame Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis? *Frühe Bildung*, 10 (2), 1–9.
- Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B. & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research*, 17 (3), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J. & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26 (6), e2038. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley and Sons.
- Smith, K. (2005). Play: Types and Functions in Human Development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 271–291). New York: Guilford Press.

Barbara Weiss-Hanselmann

M.A. Frühe Kindheit  
Dozentin allgemeine Didaktik  
Leitung berufspraktische Ausbildung in  
den Studiengängen Vorschulstufe und  
Kindergarten-Unterstufe  
Pädagogische Hochschule Thurgau  
[Barbara.Weiss@phtg.ch](mailto:Barbara.Weiss@phtg.ch)



Dr. phil. Carine Burkhardt Bossi

Leiterin Frühe Kindheit  
Dozentin Pädagogik und Psychologie und  
Studiengangsleiterin Master Frühe Kindheit  
Pädagogische Hochschule Thurgau  
[carine.burkhardt@phtg.ch](mailto:carine.burkhardt@phtg.ch)



Prof. Dr. Sonja Perren

Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der  
frühen Kindheit  
Fachgruppe Empirische Bildungsforschung  
Universität Konstanz  
Pädagogische Hochschule Thurgau  
[sonja.perren@uni-konstanz.de](mailto:sonja.perren@uni-konstanz.de)

