

---

Hannes Rakoczy

## DIE WOLLEN DOCH NUR SPIELEN

So-tun-als-ob als Wiege von Darstellung und Perspektivität?

In order to understand paintings, plays, films, and novels,  
we must look first at dolls, hobbyhorses, toy trucks, and  
teddy bears.

*Kendall Walton*

So-tun-als-ob ist die Mutter aller darstellenden Kunst. So meint Kendall Walton in seinem wunderbaren Buch *Mimesis as make-believe* (1990). Obwohl diese These ursprünglich in erster Linie logisch und nicht genetisch gemeint war, lässt sich doch auch eine plausible ontogenetische Lesart entwickeln: nämlich, dass So-tun-als-ob in der kognitiven Entwicklung den Grundstein legt für die Entwicklung von Repräsentation in vielen anderen Bereichen.

Im vorliegenden Kapitel werde ich deshalb die frühe Entwicklung des Als-ob-Spiels genauer unter die Lupe nehmen und fragen, wie sich in diesem Bereich kindliche Kompetenzen entwickeln, die in analoger Form grundlegend sind für Repräsentation und Perspektivität in den Künsten und anderswo.

### 1. Als-ob-Spiel im Überblick

Viele Spezies spielen, und viele spielen in ausgefeilter Weise sozial. Aber die Fähigkeit, Als-ob- oder Fiktionsspiele zu spielen, scheint einzigartig menschlich zu sein. Nicht einmal bei unseren nächsten Verwandten, den Menschenaffen, gibt es annähernd überzeugende Belege für solch fiktionalen Zeitvertreib<sup>1</sup>. Ontogenetisch beginnen menschliche Kinder im Laufe des zweiten Lebensjahres, solche Spiele zu spielen. Sie fangen etwa an, so zu tun, als würden sie solch mondäne Dinge tun wie von ihrem Puppengeschirr zu essen, aus den Puppenbechern zu trinken, oder als würden sie aus Sand Kuchen backen<sup>2</sup>. Viele von diesen frühesten Fiktionshandlungen sind dabei wahrscheinlich sozial durch Nachahmung von anderen gelernt<sup>3</sup>.

Die nachfolgende Entwicklung des kindlichen Fiktionsspiels ist gekennzeichnet durch mehrere Trends: (i) De-Zentrierung: Während Kinder anfänglich nur so tun, als würden sie eine Handlung ausführen, wird ihr Spiel nach und nach flexibler, dergestalt, dass andere fiktionale

---

Akteure, etwa Puppen, ins Spiel einbezogen werden, zunächst passiv (Puppe wird gefüttert), dann auch aktiv (Puppe spricht und handelt)<sup>4</sup>. (ii) De-Kontextualisierung: Während Kinder anfänglich meist mit realistischen Replika-Objekten als-ob-spielen (so tun, als ob man aus der Puppentasse trinke, vom Puppenteller esse etc.), werden sie nach und nach flexibler und beziehen zunächst neutrale Gegenstände (z. B. dient ein Stein als fiktionales Brötchen), dann solche mit gegenläufiger konventioneller Funktion ins Spiel ein (so tun, als ob ein Stift eine Zahnbürste sei, beispielsweise)<sup>5</sup>. (iii) Integration: Aus anfangs isoliert dastehenden fiktionalen Akten werden nach und nach größere, integrierte fiktionale Szenarien und Geschichten.

Von Anfang an beschränkt sich kindliches Als-ob-Spiel dabei nicht auf individuellen Vollzug: mit der Fähigkeit, selbst zu spielen, taucht auch die Fähigkeit auf, die Spielhandlungen anderer zu verstehen und gemeinsam mit ihnen zu spielen<sup>6</sup>. Wenn eine andere Person etwa zwei leere Puppentassen vor sich hat und so tut, als würde sie in eine eingießen, reagieren kleine Kinder angemessen, indem sie so tun, als ob sie aus der entsprechenden Tasse (aber nicht aus der anderen) trinken würden<sup>7</sup>. Oder wenn eine Spielpartnerin so tut, als würde sie fiktiven Tee verschütten, helfen kleine Kinder ihr angemessen im Spiel, indem sie so tun, als würden sie an der entsprechenden Stelle den Tisch wischen<sup>8</sup>. Kinder verstehen also in rudimentärer Weise den Gehalt des fiktionalen Szenarios, das die andere Person herstellt (»Tasse 1 ist voll, Tasse 2 noch leer« / »Da ist eine Teepfütze auf dem Tisch«), ziehen die entsprechenden Schlüsse (»aus Tasse 1 kann man trinken« / »der Tisch muss geputzt werden« etc.) und folgen diesen Szenarien durch die Zeit (»jetzt sind beide Tassen wieder leer« / »Tisch sauber«). Etwas ältere Kinder, ab zweieinhalb Jahren etwa, beschreiben auch in kompetenter Weise diese fiktionalen Gehalte, sagen also in spielerischer Weise »Jetzt ist diese Tasse voller Tee – da trinke ich mal was – so, jetzt ist sie wieder leer«<sup>9</sup>.

Solch ein Diskurs bleibt zunächst implizit in dem Sinne, dass Kinder *im* Spiel über die fiktiven Geschehnisse sprechen. Im Spiel sagen sie »die Tasse ist voll«. Im Laufe des Vorschulalters, ab dem vierten Lebensjahr, entwickelt sich dann die darüber hinausgehende Fähigkeit, explizit (meta-repräsentational) über die fiktionalen Geschehnisse als Fiktion zu reden: »Wir tun nur so, als wäre die Tasse voll«<sup>10</sup>. Vor allem beim Aushandeln gemeinsamer Spiele und Rollenverteilungen benutzen Kinder solche Diskursformen (»Wir spielen jetzt, dass du der Prinz bist, ich die Prinzessin, und dass wir heiraten, okay?«); läuft das Spiel einmal, wechseln sie in den Indikativ solange keine Probleme auftauchen (»jetzt zieh ich Dir den Ring an« ...). Zur gleichen Zeit beginnen Kinder, explizit

Wirklichkeit und Fiktion zu kontrastieren (»Wir tun bloß so, als ob das ein Ring wäre, in echt ist es ja ein Gummiband« ...).<sup>11</sup>

## 2. Als-ob-Spiel & soziales Verstehen

Diese früheste Form von Fiktion ist faszinierend aus Sicht der sozial-kognitiven Entwicklungsforschung (oder »theory of mind«-Forschung), weil sie eine bemerkenswerte Leistung in puncto soziales Verstehen darstellt: Sehr kleine Kinder – in ihrem zweiten Lebensjahr – verstehen die Grundzüge solch komplexer Handlungsformen (in denen jemand in der Wirklichkeit handelt, als ob er in einer fiktiven Welt wäre), ohne in offensichtliche Verwirrung über Wirklichkeit und Fantasie zu geraten. Und das, obwohl sie formal zunächst ähnlich aussehende Sachverhalte – nämlich solche, in denen eine Person ernsthaft in der Wirklichkeit gemäß einer falschen Überzeugung fehlerhaft handelt – erst viel später, mit etwa vier Jahren, verstehen.<sup>12</sup>

Wie ist das möglich? Eine Theorie behauptet, dass kleine Kinder von solchen Fiktionshandlungen nur ein sehr oberflächliches Verständnis haben, ein rein behaviorales, das ausreicht, um nicht in Fakten-Fiktions-Verwirrungen zu stolpern: Kleine Kinder verstehen Als-ob-Spielhandlungen lediglich als eine Verhaltensweise, die aussieht wie echtes Verhalten, es aber nicht ist.<sup>13</sup> Ihr Verständnis davon bezieht aber, so die Theorie, in keiner Weise die Absichten der spielenden Person ein (die ja in unserem erwachsenen Begriff konstitutiv für Fiktionsspielhandlungen ist). Nach dieser Theorie verstehen Kinder »im Spiel so tun, als ob man Tee in die Tasse gießen würde« lediglich als »sich verhalten, als würde man Tee in die Tasse gießen ohne es wirklich zu tun«.

Nach dieser sparsamen Theorie jedoch wäre zu erwarten, dass kleine Kinder nicht weiter unterscheiden können innerhalb der Klasse solcher oberflächlich definierter Verhaltensweisen und dementsprechende Überextensionsfehler bei der Anwendung ihre Konzepts »so tun als ob« begehen. Denn beispielsweise sowohl »im Spiel so tun als ob man Tee eingieße« als auch »erfolglos versuchen, Tee einzugießen« (etwa weil der Verschluss der Thermoskanne klemmt) erfüllen beide die oberflächliche Charakterisierung als »Verhaltensweise, die aussieht wie echtes Tee-Eingießen, es aber nicht ist«.

Eine Reihe von Studien, in denen Kinder befragt wurden, schien zunächst Belege für diese Theorie zu liefern: Die Kinder hörten Geschichte über ein Wesen Moe von einem fremden Planeten, das sich verhielt wie ein Hase, beispielsweise, indem es hüpfte wie einer. Ferner wurde den Kindern erzählt, dass Moe gar nicht wisse, was Hasen seien (weil es die auf dem Planeten nicht gebe), beziehungsweise nicht wie ein

Hase hüpfen wolle. Den Kindern wurde die Testfrage gestellt, ob Moe »so tue (spiele), als ob es ein Hase sei«. Die Kinder bis zum Alter von fünf Jahren bezogen in keinster Weise Moes Absichten mit ein, orientierten sich lediglich an dem oberflächlich charakterisierten Als-ob-Verhalten und antworteten fälschlicherweise mit »Ja«. <sup>14</sup>

Ein offensichtliches Problem mit solcher Art von Studien jedoch besteht in der Komplexität und Künstlichkeit der verwendeten Geschichten und Fragen. In einer Reihe von Experimenten haben wir deshalb das frühkindliche Verständnis von Als-ob-Spielhandlungen mit einfacheren und natürlicheren Methoden untersucht. In einem verbal weniger anspruchsvollen Imitationsdesign sahen kleine Kinder verschiedene, oberflächlich analoge Verhaltensweisen, denen gemein war, dass sie die Charakterisierung erfüllten, »sehen so aus wie echtes X, sind es aber nicht«: Versuchen, X auszuführen einerseits und spielerisch so tun, als ob man Xe andererseits <sup>15</sup>. Beispielsweise: erstens, versuchen (aus einem vollen aber verschlossenen Behälter) in eine Tasse einzugießen versus zweitens, spielerisch so tun, also ob man eingießen würde. In beiden Fällen führte die Person also Eingießbewegungen ohne Eingießen aus, aber die beiden Fälle waren unterschiedlich markiert: das Versuchen mit Ausdruck von Anstrengung und Enttäuschung als solches, und das Spielen mit Ausdruck von Amüsiertheit und Unernsthaftigkeit. Beide Fälle konstituieren also intentional ganz andere Handlungen bei gleicher Oberflächenstruktur. Wenn kleine Kinder nun ein so oberflächliches Verständnis von Als-ob-Spielhandlungen haben, wie die oben genannte sparsame Theorie annimmt, sollten sie zwischen den beiden Fällen nicht unterscheiden. Wenn sie jedoch die grundsätzliche intentionale Struktur von Als-ob-Spiel (als unernstem, absichtlich eben nur so tun, als ob) und Versuchen (deren Absicht ist, die Handlung erfolgreich und nicht nur als-ob auszuführen, die jedoch scheitern) verstehen, sollten sie in ihren Imitationen wie folgt reagieren: Wenn die andere Person versucht, einzugießen, sollten Kinder in ihrer Imitation die volle Handlung ausführen (denn das ist es ja, was die andere Person wollte), gegebenenfalls unter Zuhilfenahme kreativer Mittel, etwa eines Werkzeugs, um den Behälter zuerst zu öffnen um dann einzugießen. Wenn die andere Person spielerisch nur so tut, als gieße sie ein, sollten die Kinder dann eben nicht ernsthaft eingießen, sondern selber nur so tun, als ob sie eingießen (denn das ist es ja, was die andere Person wollte); oder sogar – kreativer – fiktionale Handlungen ausführen, die zu der Handlung der anderen Person passen, etwa so tun, als ob sie aus der Tasse trinken (die ja im Spiel »voll« ist).

Und genau solch ein Muster differenzieller Reaktionen finden wir bei kleinen Kindern bereits ab dem Alter von zwei Jahren. Sie verstehen also die grundsätzliche intentionale Struktur von Als-ob-Spielhandlungen im Kontrast zu anderen, oberflächlich ähnlichen Als-ob-Verhaltensweisen. Im Als-ob-Spiel, so scheint es, verstehen Kinder zum ersten Mal unernste, fiktionale Absichten.

### 3. Als-ob-Spiel, Kooperation, Status und Normativität

Im Fiktionsspiel verstehen kleine Kinder aber nicht nur auf beeindruckende Weise die individuellen Absichten von Spielpartnern und legen damit Fähigkeiten zu Intentionalität zweiter Ordnung an den Tag (sie verstehen, was andere wollen). Kinder spielen diese Spiele von Beginn an zusammen mit anderen und verfolgen dabei gemeinsame »Wir«-Absichten der Form »Wir spielen zusammen, dass ...« (beispielsweise, »dass jetzt die Tasse voller Tee ist« etc.). Fiktionsspiel ist also auch ontogenetisch eine der ersten Formen komplexer Kooperation und so genannter *kollektiver Intentionalität*.

Mit gemeinsamer oder kollektiver »Wir«-Intentionalität haben wir es zu tun, wenn zwei oder mehr Personen eine intentionale Einstellung teilen der Form »Wir beabsichtigen/glauben ...«, die sich nicht in einfacher Weise reduzieren lässt auf eine bloße Summe von einzelnen »Ich«-Einstellungen<sup>16</sup>. Paradigmatischer Fall sind gemeinsame Handlungsabsichten bei kooperativen Handlungen: »It needs two to tango«; und wenn wir zusammen Tango tanzen, so verfolgen wir eine Absicht der Form »Wir tanzen zusammen Tango«, die sich nicht reduzieren lässt auf die Summe meiner individuellen Absicht der Form »Ich tanze ...« plus deiner analogen individuellen Absicht (noch auf diese Summe plus mein Wissen um deine individuelle Absicht und dein analoges Wissen um meine Absicht).

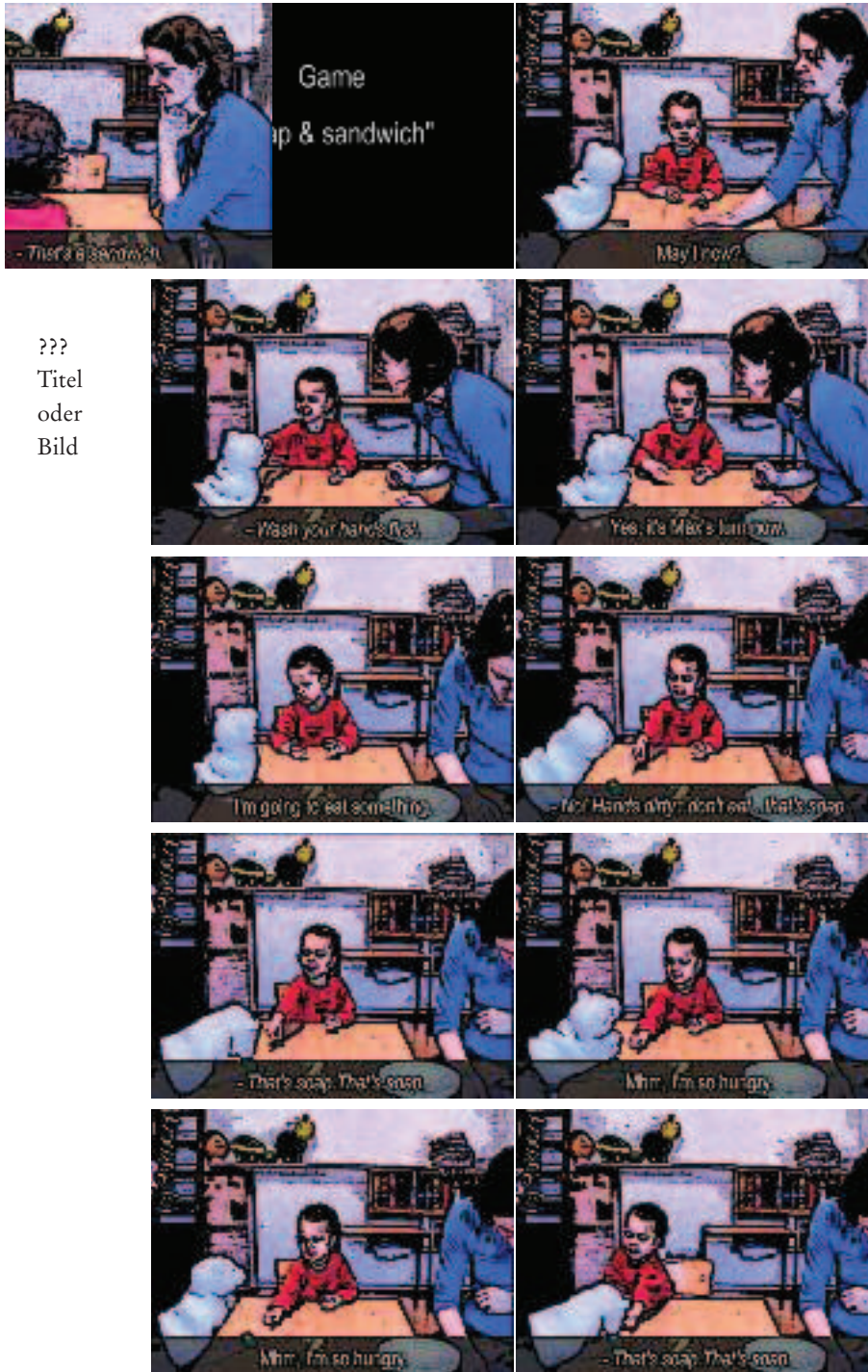
Gemeinsame Handlungsabsichten bringen normative Dimensionen mit sich<sup>17</sup>: Die Handelnden legen sich fest auf die gemeinsame Verfolgung des gemeinsamen Ziels. Wo es um komplementäre Handlungen geht, gilt es, normativ-inferenziell angemessen auf die Züge des Partners zu reagieren (wenn wir zusammen Fußball spielen in einer Mannschaft, und du mir einen tödlichen Steilpass in den gegnerischen Strafraum gibst, ist die normativ angemessene Reaktion, den Pass anzunehmen und ihn zu verwandeln ...). Und wo es sich um größere regelgeleitete Praxisformen handelt, habe wir es zu tun mit normativen Aspekten der Regelbefolgung. Dies gilt insbesondere für Praxisformen, bei denen Gegenständen und Handlungen kollektiv und konventionell ein Status zugewiesen wird. Eine Statuszuweisung hat die logische Form »Ein X zählt als ein Y in Kontext K«<sup>18</sup>. Ein Standardbeispiel ist Geld: »Dieses Stück Papier zählt

als Geld in unserem Währungsraum«. Wenn nun ein X in einem Kontext als ein Y zählt, so bringt das normative Konsequenzen mit sich dergestalt, dass es normativ entsprechend zu behandeln ist.

Dass kleine Kinder kooperativ mit anderen als-ob spielen, und normativ-inferenziell angemessen auf deren Züge im Spiel reagieren, kann man bereits an den oben berichteten Studien sehen: Kinder treten ein in einen gemeinsamen fiktionalen Raum (definiert durch die gemeinsame Absicht »Wir spielen jetzt, dass die Tasse voll ist« etc.). Und sie folgen, wie wir gesehen haben, den impliziten Regeln dieses Spiels, indem sie angemessen im fiktiven Raum reagieren. In der Tat ist dieser Raum durch die gemeinsame Zuweisung fiktionaler Statusfunktionen gekennzeichnet<sup>19</sup>: »Wenn du spielst, dass du eingießt, zählt die Tasse im Kontext des Spiels nun als ›voll«. Und das heißt, sie ist in diesem Kontext dementsprechend zu behandeln (es ist an mir, zu spielen, dass ich daraus trinke etc.)«.

In einer anderen Serie von Studien haben wir kürzlich gefunden, dass kleine Kinder hier nicht nur impliziten Regeln gemäß handeln, sondern diese Regeln als normativ bindend verstehen.<sup>20</sup> Das zeigt sich vor allem daran, dass sie im Falle von Abweichungen andere Parteien kritisieren, zurecht- und unterweisen. Kinder spielten zunächst mit einer Versuchsleiterin ein einfaches Als-ob-Spiel mit willkürlicher Statuszuweisung an neutrale Gegenstände (einige Bauklötze waren z. B. »Brötchen«, andere »Seife«, und man spielte Händewaschen und dann Brötchen essen). Dann kam eine dritte Partei (eine Handpuppe) hinzu, kündigte an, mitspielen zu wollen und begann so zu tun, als ob sie den Seifen-Holzklotz esse. Kinder ab dem Alter von zwei Jahren intervenierten, protestierten häufig und wiesen die Puppe zurecht (»Nein, so geht das nicht, das ist unsere Seife ...!«).

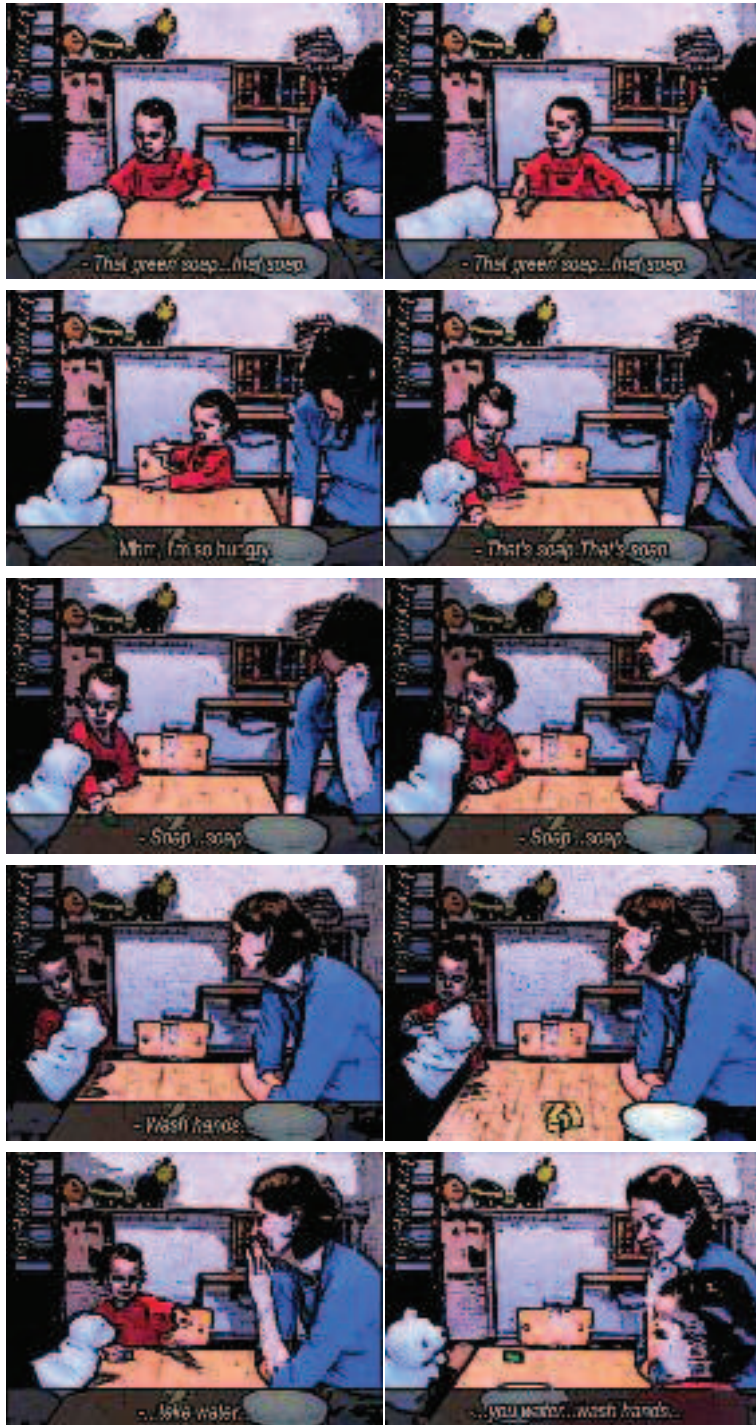
Dieses normative Verständnis bezieht ferner die Kontext-Relativität der Statuszuweisung und der damit einhergehenden Normen mit ein: Wenn ein X als ein Y zählt in Kontext K, dann ist es in diesem Kontext dementsprechend zu behandeln. Außerhalb dieses Kontexts jedoch gelten diese Normen nicht unbedingt; beziehungsweise in anderen Kontexten, in denen X einen anderen Status hat, etwa als ein Z zählt, gelten andere Regeln (man denke etwa an die Verwendung der gleichen Spielkarten im Skat und im Doppelkopf. Während die Damen in Letzterem wertvolle Trümpfe sind, stellen sie im Skat sehr mittelmäßige Karten dar). Das Verständnis für diese logischen Strukturen zeigte sich bei den Kindern wie folgt: Wenn die Puppe die selbe Handlung ausführte, die im oben genannten Kontext einen Fehler darstellte, gegen den die Kinder protestierten, die Puppe den Kontext aber vorher so änderte, dass die Handlung nicht mehr unangemessen war, ließen die Kinder die



???

Titel  
oder  
Bild

Die wollen doch nur spielen





Handlung nun gelten und protestierten nicht. Und die Kinder selber konnten flexibel ein und demselben Gegenstand in verschiedenen parallelen Spielen verschiedene fiktionale Identitäten zuweisen, denen gemäß handeln und kontext-sensitiv Handlungen in einem Kontext kritisieren (indem sie einen Fehler darstellten) und im anderen gelten lassen.

#### **4. Als-ob-Spiel als ontogenetische Grundlage für Perspektivität, Status und Repräsentation**

Erstaunlich junge Kinder, so können wir zusammenfassen, legen im Als-ob-Spiel erstaunlich komplexe kognitive Fähigkeiten an den Tag: Sie verstehen die intentionale Struktur der individuellen Als-ob-Spielzüge anderer; basierend darauf treten sie ein in gemeinsame fiktionale Spiele der Form »Wir zusammen spielen, dass ...«; in solchen Spielen weisen sie kollektiv Statusfunktionen zu und handeln demgemäß; und sie verstehen die normative und kontext-relative logische Struktur solcher Zuweisungen und setzen diese gegenüber Dritten durch.

Diese Phänomene sind nicht nur um ihrer selbst willen interessant. Diese frühkindlichen Kompetenzen sind auch interessant, weil sie analogen Fähigkeiten in anderen Bereichen von Status und Repräsentation vorauslaufen, und sich demgemäß der Verdacht aufdrängt, das Als-ob-Spiel könnte nicht nur Vorläufer, sondern eine ontogenetische Grundlage sein für solche nachfolgende Entwicklungen – eine »Zone der nächsten Entwicklung«, wie man in der Entwicklungspsychologie sagt<sup>21</sup>.

*Als-ob-Spiel und Perspektivität.* Der Erwerb eines Verständnisses von Perspektive ist eine zentrale Errungenschaft sozial-kognitiver Entwicklung. Und kleine Kinder haben lange große Schwierigkeiten, Perspektivität in visuellen Angelegenheiten zu verstehen. Zwar beginnen Kinder im zweiten Lebensjahr zu verstehen, dass unterschiedliche Personen unterschiedliche Gegenstände sehen können (»Ich sehe was, das du nicht siehst«) – der sogenannte *Ebene-1-Perspektivwechsel*<sup>22</sup>. Aber dies ist noch kein Verständnis von Perspektive in dem stärkeren und eigentlichen Sinne, der enthält, dass *ein und derselbe Gegenstand* aus verschiedenen Blickwinkeln verschiedenen Betrachtern unterschiedlich erscheint (sogenannter *Ebene-2-Perspektivwechsel*). Dieses eigentliche Verständnis von Perspektivität entwickelt sich erst etwa im Alter von vier Jahren: Im Bereich visueller Wahrnehmung verstehen Kinder nun, dass ein Objekt aus bestimmten Perspektiven irreführend erscheinen kann<sup>23</sup>, aus verschiedenen Perspektiven anders aussehen kann<sup>24</sup> und dass beispielsweise mehrdeutige Kippbilder zu verschiedenen Zeiten verschieden gesehen werden können<sup>25</sup>.

Im Als-ob-Spiel dagegen verstehen bereits sehr viel jüngere Kinder, wie wir gesehen haben, dass ein und derselbe Gegenstand unter verschiedene reale und fiktionale Perspektiven gebracht werden kann. Einerseits verstehen Kinder, dass ein Stock in echt ein Stock bleibt, auch wenn er in einem Fiktionsspiel als Schwert zählt. Andererseits verstehen sie, dass der Stock hier ein fiktionales Schwert, dort eine fiktionale Pflugschar sein kann.

*Als-ob-Spiel und Status.* Statusfunktionszuweisungen legen die logische Grundlage für gesellschaftliche Wirklichkeit<sup>26</sup>. Solche Zuweisungen schaffen institutionelle Tatsachen – Tatsachen, die einerseits real, andererseits konventionell und von uns gemacht sind: »Dies ist Geld«, »Sie ist die Kanzlerin«, »Ihr seid verheiratet« etc.

Kleine Kinder verstehen insgesamt noch recht wenig von der Willkürlichkeit solcherlei kollektiver Welterzeugung, etwa im Bereich der Konventionalität der Sprache (Wörter erlangen ihre Bedeutung durch unseren konventionellen Gebrauch) oder im Bereich kollektiver faktenschaffender Entscheidungen (etwa bei der Namensgebung)<sup>27</sup>. Im Als-ob-Spiel dagegen verstehen sie in embryonischer Form die Grundstrukturen kollektiver fiktionaler Welterzeugung<sup>28</sup>.

*Als-ob-Spiel und Repräsentation in den Künsten.* Darstellende Kunst ist nicht unbedingt eine Kategorie, die sich sinnvoll auf die Aktivitäten kleiner Kinder anwenden ließe. Das Als-ob-Spiel jedoch kann, wenn man so will, als die ontogenetisch primäre Form der Darstellung gesehen werden. Oder in der Tat kann – anders herum – die Kunst begriffen werden als eine ontogenetische Fortsetzung des Fiktionsspiels mit anderen Mitteln. Das zumindest ist die Idee, die Kendall Walton in seiner mimetischen Kunsttheorie entwickelt: »The activities in which representational works of art are embedded and which give them their point are best seen as continuous with children's games of make-believe«<sup>29</sup>. Das Betreiben von Kunst ist dabei nur eine sophistische Form des So-tun-

---

### Ein Anmerkung von Julian Klein

#### Wie wir spielen wollen

Viele Spiele und viele Kunstformen verwenden Zeichen und Symbole, und viele unter denen, die dies nicht tun, nehmen in der Wahrnehmung einiger Mitspieler und Betrachter Bezug auf etwas Nicht-Anwesendes oder Metaphorisches.

Es gibt aber auch Spiele und Kunstformen, die im Kern ihrer Wirklichkeitskonstruktionen nicht das Mittel der Repräsentation

als-ob, und die Kunstwerke sind Requisiten in solchen Spielen kollektiver Fiktion. »Representations [...] are things possessing the social function of serving as props in games of make-believe«<sup>30</sup>. Das ist am offensichtlichsten natürlich für Darstellung im Theater (wo man so tut, als würde man etwas tun). Aber auch alle anderen Kunstformen werden so verstanden: Bilder und Filme, beispielsweise, sind Requisiten in kollektiven Fiktionsspielen, in denen man so tut, nicht unbedingt, als würde man etwas tun, sondern als würde man (wirklich) etwas Bestimmtes (Dargestelltes) sehen.

Warum aber, so können wir nun abschließend fragen, kommt dem Als-ob-Spiel solch eine Stellung als Früh- beziehungsweise Vorform komplexerer Phänomene in den Bereichen Perspektivität, Status und Repräsentation zu? Was macht das Als-ob-Spiel so kinderleicht im Vergleich zum Verstehen anderer Arten von Perspektivität, anderer Arten von Status, und anderer Arten von Darstellung? Drei (nicht unabhängige) Aspekte könnten hier eine zentrale Rolle spielen. *Erstens* ist Als-ob-Spiel im Gegensatz zu den meisten anderen institutionellen und Perspektiven-Fragen eine unernte Angelegenheit. Das bringt mit sich zum einen, dass solche Spiele nicht in gleicher Weise holistisch mit dem Rest institutioneller Wirklichkeit verwoben sind wie ernste institutionelle Tatsachen (Geld, etwa, ist nicht verstehbar ohne zugleich eine ganze Menge über politische und ökonomische Sachverhalte zu verstehen). Zum anderen bedeutet es, dass es im Spiel (im Gegensatz etwa zu visuellen Perspektiven) nicht um Wahrheit als Ankerpunkt geht – und das Wahrheitsstreben von »ernsten« Repräsentationen zu verstehen, scheint ein Grundproblem kleiner Kinder vor dem Alter von vier bis fünf Jahren zu sein<sup>31</sup>. *Zweitens* sind solche Spiele konkret und handlungsorientiert und unterliegen damit zu einem gewissen Grad der individuellen und kollektiven Kontrolle der Kinder selbst – ebenfalls im Gegensatz zu Status, Perspektive und Darstellung in vielen anderen Bereichen. Und *drittens* zeichnet das Als-ob-

---

und auch keine sonstige Bezugnahme einsetzen (wie es etwa Rollenspiele tun), sondern vielmehr Spielregeln. Manchmal steht dabei der Wettkampf und das Gewinnen im Zentrum (bei Brettspielen wie Monopoly oder Sportspielen wie Fußball), manchmal das Spielen in Regeln selbst (das Hüpfspiel Twist, das Konzentrationsspiel Tetris, die »Damenwahl« eines Tanzabends oder ein Musikstück). Gemeinsam ist ihnen: Für eine begrenzte Zeit nehmen wir in solchen Spielen Regeln an, die nur im Spiel gelten, und setzen andere außer Kraft, die vorher und nachher gel-

Spiel aus, dass der Kontext der Statuszuweisung überschaubar und kontrollierbar im Hier und Jetzt liegt – wiederum im Gegensatz zu viel weiter reichenden Kontexten der Statuszuweisung in vielen anderen Bereichen.

All diese Aspekte zeichnen kindliches Als-ob-Spiel aus als potentielle ontogenetische Grundlage von Perspektivität, Status und Darstellung:

Objectivity, control, the possibility of joint participation, spontaneity, all on top of a certain freedom from the cares of the real world: it looks as though make-believe has everything. [...] The magic of make-believe is an extraordinarily promising basis on which to explain the representational arts – their power, their complexity and diversity, their capacity to enrich our lives<sup>32</sup>.

Danksagung: Diese Arbeit wurde unterstützt durch ein *Dilthey Fellowship* der VolkswagenStiftung und der Fritz-Thyssen-Stiftung.

- <sup>1</sup> Für einen guten kritischen Überblick über Forschung zu Vorläuferfähigkeiten bei anderen Primaten siehe: Gomez, Juan Carlos/Martin-Andrade, Beatriz: »Fantasy play in animals«, in: Anthony D. Pellegrini/Peter K. Smith (Hrsg.): *The nature of play: Great apes and humans*, New York 2005, S. 139–171.
- <sup>2</sup> Watson, Malcolm W./Fischer, Kurt W.: »A developmental sequence of agent use in late infancy«, in: *Child Development* 48 (1977), H. 3, S. 828–836.
- <sup>3</sup> El’Konin, Daniil B.: »Symbolics and its function in the play of children«, in: *Soviet Education* 8 (1966), S. 35–41; Rakoczy, Hannes u. a.: »Young children know that trying is not pretending – a test of the ›behaving-as-if‹ contrual of children’s early concept of ›pretense‹«, in: *Developmental Psychology* 40 (2004), H. 3, S. 388–399.
- <sup>4</sup> Watson/Fischer, »A developmental sequence of agent use in late infancy«, S. 828–836.
- <sup>5</sup> Elder, Joy L./Pederson, David R.: »Preschool children’s use of objects in symbolic play«, in: *Child Development* 49 (1978), S. 500–504.
- <sup>6</sup> Leslie, Alan M.: »Pretense and representation: The origins of ‘theory of mind’«, in: *Psychological Review* 94 (1987), S. 412–426; Walker-Andrews, Arlene S/Kahana-Kalman, Ronit.: »The understanding of pretence across the second year of life«, in: *British Journal of Developmental Psychology* 17 (1999), H. 4, S. 523–536.
- <sup>7</sup> Harris, Paul L./Kavanaugh, Robert D.: »Young children’s understanding of pretense«, in: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58 [231] (1993), H. 1, v–92.
- <sup>8</sup> Ebd.
- <sup>9</sup> Ebd.: Studien 6 und 7.

---

ten, ohne dass mit ihnen eine Repräsentation oder anderweitige Bezugnahme auf Abwesendes (ein Verweis auf eine metaphorische Bedeutung) verbunden sein muss. Das Besondere hieran ist, dass sie durchaus »für uns« gelten, und nicht etwa für eine fiktive Figur, die wir darstellen bzw. repräsentieren (wie im Rollenspiel), oder auf die wir uns beziehen (wie die einer Metapher). Sie wirken vielmehr durch die Anwendung von Kategorisierungen und Zuordnungen (der Spielstein oder das Trikot ist weiß, das Bein ist hinter dem Gummi, die geometrische Form

- 
- <sup>10</sup> Garvey, Catherine/Kramer, Thayer L.: »The language of social pretend play«, in: *Developmental Review* 9 (1989), S. 364–382; Lloyd, Barbara/Goodwin, Roger: »Let's pretend: Casting the characters and setting the scene«, in: *British Journal of Developmental Psychology* 13 (1995), S. 261–270.
- <sup>11</sup> Flavell, John H./Flavell, Eleanor R./Green, Frances L.: »Young children's knowledge about the apparent-real and the pretend-real distinctions«, in: *Developmental Psychology* 23 (1987), H. 5, S. 816–822.
- <sup>12</sup> Wimmer, Heinz/Perner, Josef: »Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception«, in: *Cognition* 13 (1983), S. 103–128.
- <sup>13</sup> Harris/Kavanaugh: »Young children's understanding of pretense«; Harris u. a.: »Kommentar ›Triangulating pretence and belief‹«, in: Lewis, Charlie M./Mitchell, Peter (Hrsg.): *Children's early understanding of mind: Origins and development*, Hove 1994, S. 287–293; Jarrold, Chris u. a.: »Pretend play: Is it metarepresentational?«, in: *Mind and Language* 9 (1994), H. 4, S. 445–468; Lillard, Angeline: »Making sense of pretence«, in: Lewis/Mitchell (Hrsg.): *Children's early understanding of mind*, S. 211–234; Nichols, Shaun/Stich, Stephen: »A cognitive theory of pretense«, in: *Cognition* 74 (2000), S. 115–147; Perner, Josef u. a.: »Prelief: The conceptual origins of belief and pretence«, in: Lewis/Mitchell (Hrsg.): *Children's early understanding of mind*, S. 261–286.
- <sup>14</sup> Lillard, Angeline S.: »Young children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state?«, in: *Child Development* 64 (1993), H. 2, S. 372–386; dies.: »Wanting to be it: Children's understanding of intentions underlying pretense«, in: *Child Development* 69 (1998) H. 4, S. 981–993.
- <sup>15</sup> Rakoczy, Hannes/Tomasello, Michael: »Two-year-olds grasp the intentional structure of pretense acts«, in: *Developmental Science* 9 (2006), H. 6, S. 558–565; ders. u. a.: »Young children know that trying is not pretending – a test of the ›behaving-as-if‹ contrual of children's early concept of ›pretense‹«, in: *Developmental Psychology* 40 (2004), H. 3, S. 388–399; ders. u. a.: »The role of experience and discourse in children's developing understanding of pretend play actions«, in: *British Journal of Developmental Psychology* 24 (2006), H. 2, S. 305–335.
- <sup>16</sup> Die zentralen philosophischen Arbeiten sind: Gilbert, Margaret P.: »Walking together: A paradigmatic social phenomenon«, in: *Midwest Studies in Philosophy* 15, (1990), S. 1–14; Bratman, Michael E.: »Shared cooperative activity«, in: *The Philosophical Review* 101 (1992), H. 2, S. 327–341; Searle, John: »Collective intentions and actions«, in: Cohen, Philip u. a. (Hrsg.): *Intentions in communication*, Cambridge 1990, S. 401–415, dies.: *The construction of social reality*, New York 1995; Tuomela, Raimo/Miller, Karlo: »We-intentions«, in: *Philosophical Studies* 53 (1988), S. 367–389. Ein guter Überblick befindet sich bei: Tollefsen, Deborah: »Collective intentionality«, in: *The Internet Encyclopedia of Philosophy* (2004), Zugriff: 22. Dezember 2005 über <http://www.iep.utm.edu>.
- <sup>17</sup> Zum Überblick siehe: Searle, John: *The construction of social reality*, New York 1995.
- <sup>18</sup> Searle: *Speech acts* sowie ders.: *The construction of social reality*, New York 1995.
- <sup>19</sup> Walton, Kendall: *Mimesis as make-believe*, Cambridge 1990.
- <sup>20</sup> Rakoczy: »Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretend games«, in: *Developmental Psychology* 44 (2008), H. 4, S. 1195–1201; ders. u. a.: »The sources of normativity: Young children's awareness of the normative structure of games«, in: *Developmental Psychology* 44 (2008), H. 3, S. 875–881; Wyman, Emily u. a.: »Young children understand multiple pretend identities in their
- 

ist ein L, »ich gelte hier als Dame«, »ich spiele den Begleitrhythmus«).

Wir können weder sagen, dass wir diese Regeln nicht ernst meinen (ihre Missachtung wird manchmal durchaus streng sanktioniert – siehe das Beispiel der Seife), noch, dass wir so tun »als ob«: Wir tun nicht bloß so, als ob etwa ein Bleistift ein Musikinstrument ist, wenn wir mit ihm musizieren, sondern wir nehmen diesen Stift als Musikinstrument: wir setzen ihn in einen Zusammenhang, und betrachten ihn von nun an nicht als Repräsentation oder Exempla-

- object play«, in: *British Journal of Developmental Psychology* (im Druck).
- 21 Vygotsky, Lev S.: *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge 1978.
- 22 Flavell, John. H. u.a.: »Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction«, in: *Developmental Psychology* 17 (1981), S. 99–103; Moll, Henrike/Tomasello, Michael: »Level I perspective-taking at 24 months of age«, in: *British Journal of Developmental Psychology* 24 (2006), H. 3, S. 603–613.
- 23 Ders. u. a.: »Development of the appearance-reality distinction«, in: *Cognitive Psychology* 15 (1983), S. 95–120.
- 24 Ders. u. a.: »Young children's knowledge about visual perception, S. 99–103.
- 25 Gopnik, Alison/Rosati, Andrea: »Duck or rabbit? Reversing ambiguous figures and understanding ambiguous representations«, in: *Developmental Science* 4 (2001), H. 2, S. 175–183.
- 26 Searle: *The construction of social reality*, New York 1995.
- 27 Für einen guten Überblick siehe Kalish, Charles: »Becoming status conscious: Children's appreciation of social reality«, in: *Philosophical Explorations* 8 (2005), H. 3, S. 245–263.
- 28 Rakoczy: »Pretence as individual and collective intentionality«, in: *Mind and Language* 23 (2008), H. 5, S. 499–517; ders.: »Play, games, and the development of collective intentionality«, in: Kalish, Charles/Sabbagh, Mark (Hrsg.): *Conventionality in cognitive development: How children acquire representations in language, thought and action* (= New Directions in Child and Adolescent Development 115), San Francisco (2007), S. 53–67. Ders./Tomasello, Michael: »The ontogeny of social ontology: Steps to shared intentionality and status functions«, in: Tsohatzidis, Savas L. (Hrsg.), *Intentional Acts and Institutional Facts: Essays on John Searle's Social Ontology*, Berlin 2007, S. 113–137.
- 29 Walton: *Mimesis as make-believe*, S. 11.
- 30 Ebd.: S. 69.
- 31 Perner, Josef: *Understanding the representational mind*, Cambridge 1991; Ders./Sprung, Manuel u. a.: »Want that is understood well before say that, think that, and false belief: A test of de Villier's linguistic determinism on German-speaking children«, in: *Child Development* 74 (2003), H. 1, S. 179–188.
- 32 Walton: *Mimesis as make-believe*, S. 68f.

---

fikation, sondern ihn selbst als Musikinstrument, auch wenn uns bewusst ist, dass dies eine kontingente Setzung bedeutet, da der Stift in anderen Zusammenhängen auch ein Kunstobjekt, ein Beweismittel, ein Geschenk oder bloß ein Schreibgerät sein kann. Für die Verwendung eines Stifts als Perkussionsinstrument ist kein Symbol, keine Metapher und keine Bezugnahme vonnöten. Ist diese Annahme eines Bleistifts *als etwas* daher grundlegender und damit einfacher oder vielmehr anspruchsvoller als das So-tun-als-ob? □