pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Andresen, Helga

Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 20 S. - (Sprache. WiFF Expertisen; 10)

Quellenangabe/ Reference:
Andresen, Helga: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 20 S. - (Sprache. WiFF Expertisen; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285869 - DOI: 10.25656/01:28586

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285869
https://doi.org/10.25656/01:28586

in Kooperation mit / in cooperation with:

Deutsches Jugendinstitut

https://www.dji.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

SPRACHE

wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Helga Andresen

Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Gina Sanders © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-96-9

Helga Andresen

Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Erzählen und Rollenspiel sind wichtige Bestandteile sprachlicher Bildung im Elementarbereich. Sie sind Teil des alltäglichen Umgangs von Kindern mit Erwachsenen und anderen Kindern. Kinder lernen dabei, auf Vergangenes oder Fiktives Bezug zu nehmen und sich aus der Handlungssituation des aktuellen Wahrnehmungsraumes zu lösen. Das ist eine Entwicklung mit vielfältigen Konsequenzen, die von frühpädagogischen Fachkräften gezielt zu fördern ist. Deshalb gehören Kenntnisse über Anfänge und Veränderungen des Erzählens und des Rollenspiels, über typische Schwierigkeiten junger Kinder mit diesen Handlungsformen sowie über Möglichkeiten pädagogisch-didaktischer Unterstützung zum Qualifikationsprofil frühpädagogischer Fachkräfte.

Helga Andresen stellt in der vorliegenden Expertise „Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren" den aktuellen Forschungsstand und die Entwicklung der Kinder im Bereich Erzählen und Rollenspiel anhand von vielen Beispielen dar. Sie zeigt Zusammenhänge zwischen der kognitiven, emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklung auf und unterbreitet Vorschläge für eine gezielte Förderung dieser Handlungsformen als Teil der Gruppenarbeit im Kita-Alltag.

Veranlasst wurde die im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellte Expertise von der WiFF-Expertengruppe „Sprachförderung". Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertisen bieten Material für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und sollen zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

München, im März 2011

Angelika Diller
Projektleitung WiFF

Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1 Erzählen und Rollenspiel: Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten 7

2 Erzählen 9
2.1 Erlebniserzählungen 10
2.2 Fantasieerzählungen 12
2.3 Mischformen zwischen Fantasie- und Erlebniserzählungen 12

3 Rollenspiel 14
3.1 Vorformen und Veränderungen des Rollenspiels 14
3.2 Umdeutung, Planung und Steuerung der Spielhandlung 14
3.3 Interaktion zwischen Kindern im Rollenspiel 15

4 Schwierigkeiten beim Erzählen und Rollenspiel – Didaktische Lösungsansätze 16

5 Zur Bedeutung des Erzählens und Rollenspiels für die sprachliche Entwicklung 18

6 Literatur 19

Lottes Monstergeschichte

Lotte (vier Jahre), Astrid (Erwachsene)

Astrid *Gut Lotte dann erzähl mal die Monster.*

Lotte *Aber denn war auch ein Krokodil dabei.*

Astrid *Jaa? Erzähl einfach mal. Ich bin so gespannt.*

Lotte *Ein Monster das gang auch noch zu Schgai (gemeint ist ein Sky-Supermarkt). Das (Pause) wie beim andern Anfang. Und dann fresste er auch noch ein Sack und ein Stiefel von den Menschen.*

Astrid *Und dann?*

Lotte *Dann hat er ein ganzes Meer vom Krokodil aufge ausgetrunken.*

Astrid *Ach!*

Lotte *Und dann kamn die Fische (klatscht in die Hände) und bei und dann kam ein Wal und beißte ihn.*

Astrid *(lachend) Aha und dann?*

Lotte *Wah und dann kam ein Kissen und verscherbelt ihn das Monster. Und und dann kam das Krokodil und beißte das Monster noch mal und ne mehr Geschichten kann ich nicht.*

Astrid *Die war ja super.*

Lotte *Mhm*

Die Entführung von Steffi

Alle drei Kinder sind 5 Jahre alt, der Ausschnitt entstammt einem circa 25 Minuten langen, auf Video aufgenommenen Rollenspiel im Kindergarten, in dem die Kinder Schwester und Brüder spielen und verschiedene Abenteuer erleben.

Steffi *Ey ich wach wohl auf und ihr seht hier wohl Tropfen und ich werde wohl entführt. Ihr schlaft so (lässt Kopf und Arme hängen) tief und fest. (entfernt sich, dreht sich um) Und denn seht ihr wohl so ne Karte. Die hab ich da wohl vergessen.*

(Daniel und Marko tun so, als schliefen sie, dann schrecken beide auf)

Daniel *Huch da is ne Karte (Daniel hebt einen Schuh auf und starrt auf die Sohle, Marko lacht)*

Steffi *Da steht wohl: Ich bin entführt worden.*

Marko *(springt auf und zieht Schuhe an) Schnell in die Schuhe!*

Daniel *(holt Spielzeugbananen, mit denen die Kinder vorher gespielt haben, unter einer Matratze hervor) Und ich ich nehm die Bananen mit mit n Koffer (packt die Bananen in den Koffer)*

(Marko kichert und läuft zu Steffi)

Steffi *Bin wohl in Gefängnis*

Daniel *(läuft hinterher, kriecht unter einem Tisch durch) Hua wo is sie? Wo is sie?*

Marko *Da im Gefängnis (zeigt in die andere Ecke des Raumes, beide Jungen laufen dorthin)*

Daniel *(zu Marko) Nimm mal da den Schlüssel. Der is hierfür.*

Marko *(greift in die Luft, tut so, als ergreife er einen Schlüssel und als schlösse er eine imaginäre Tür auf) Uaa!*

Steffi *Uaa!*

Marko *Los los!*

(Kinder krabbeln unter dem Tisch durch)

Daniel *Das war mein Geheimweg.*

1 Erzählen und Rollenspiel: Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten

Erzählen und Rollenspiel sind Formen sprachlicher Tätigkeit, die im alltäglichen Handeln, ohne spezielle, didaktisch geplante Anleitung, entstehen. Beide Formen der Mitteilung sind von Bedeutung für die Identitätsentwicklung von Kindern: Sie sind interaktiv, basieren in der Regel auf einer starken emotionalen Motivation und stellen an Kinder im Kindergartenalter hohe kognitive und sprachliche Anforderungen. Für beide Tätigkeiten ist charakteristisch, dass sich die Kinder in ihrem sprachlichen Handeln gedanklich von dem in der aktuellen Situation gegebenen *Wahrnehmungsraum* lösen, um über Abwesendes zu erzählen (beispielsweise über vergangene Erlebnisse oder ausgedachte Szenarien) oder um in fiktiven Spielwelten zu handeln.

In den beiden eingangs abgedruckten Verschriftlichungen von Videoaufnahmen mit Kindern ist dies deutlich erkennbar. So denkt sich Lotte eine Monstergeschichte aus und erzählt von Orten, Tieren, Gestalten und Ereignissen, die sie ausschließlich sprachlich und ohne Verweise auf Personen und Gegenstände in ihrem Blickfeld erschafft. Sieht man von Versprechern und Revisionen begonnener Formulierungen ab, die für gesprochene Sprache typisch sind, so produziert sie einen Text, der aus sich heraus, ohne Verweis auf den nonverbalen Kontext in der Sprechsituation verständlich ist – beispielsweise führt sie die verschiedenen Handlungsträger durch Nomen ein und verwendet erst danach Personalpronomen, deren Bezug aus dem Text klar hervorgeht. Protagonist des Geschehens ist das Monster, das entweder selbst handelt oder Objekt des Handelns der anderen Beteiligten ist. Allerdings besteht die Geschichte inhaltlich eher aus einer Aneinanderreihung einzelner Handlungen als aus einer sukzessiv sich entwickelnden Handlungsverkettung. Das aber ist für das Erzählen kleiner Kinder typisch.

In dem abgedruckten Rollenspielausschnitt lösen sich die Kinder vom gegebenen Wahrnehmungsraum, indem sie zahlreiche *Umdeutungen* vornehmen: Eine Ecke des Raumes wird zum Gefängnis, in der die entführte Steffi (in ihrer Rolle als Schwester der beiden Jungen) eingesperrt ist, eine Schuhsohle wird zur Karte mit einer darauf geschriebenen Botschaft, durch entsprechende Handbewegungen wird ein imaginärer Schlüssel geschaffen und zur Befreiung der entführten Schwester eingesetzt.

Umdeutungen sind typisch für Rollenspiele, da Kinder sich mit solchen Spielen ihr Bedürfnis erfüllen, vorgestellte Handlungsräume zu erobern und zu gestalten, die ihnen real (noch) verschlossen sind. Kindergartenkinder handeln dabei in vielerlei Hinsicht in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1981; Andresen 2005). Möglich wird ihnen dies durch die starke emotionale Motivation zum Rollenspiel und durch die spezifische Verbindung sozialen, kognitiven und sprachlichen Handelns.

Neben Gemeinsamkeiten weisen Erzählen und Rollenspiel aber auch Verschiedenheiten auf:

Beide sind interaktiv, doch während beim Rollenspiel die Spielpartner die Handlung gemeinsam entwickeln und in diesem Sinne gleichberechtigt interagieren, sind beim Erzählen Sprecher- und Hörerrolle klar verteilt: Eine Person erzählt und andere hören zu. Allerdings ist Zuhören keineswegs ein passiver Prozess, bei dem es allein um das Verstehen der sprachlichen Äußerungen des Erzählers geht. Vielmehr leisten die Zuhörenden mit Zuhörersignalen einen konstitutiven Beitrag zum Erzählvorgang. Wenn solche Signale ausbleiben, reagieren erzählende Personen irritiert, und häufig führt das dann zum Abbruch des Erzählens.

Empirische Untersuchungen zum Erzählerwerb zeigen, dass auch Zuhören gelernt werden muss. So stellten Katharina Meng und andere (1991) fest, dass Dreijährige anderen Kindern beim Erzählen noch nicht zuhörten, wohl aber Sechsjährige. Darüber hinaus beobachteten sie, dass sich die jüngeren Kinder, wenn sie selbst erzählten, an Erwachsene und nicht an gleichaltrige Kinder als Zuhörer wandten. Diese Beobachtung wird durch andere Untersuchungen bestätigt (Andresen/Schmidt 2010; Becker 2005a). Daher sollte die *Förderung des Erzählens* im Elementarbereich unbedingt auch die *Förderung des Zuhörens* einschließen.

Erwachsene Zuhörer übernehmen für das Erzählen von Kindern wichtige Funktionen. Durch gezieltes Nachfragen ermuntern sie diese nicht nur zum Weitersprechen, sondern unterstützen sie auch bei der Strukturierung der Erzähltätigkeit. So bereitet in dem

eingangs abgedruckten Beispiel von Lottes Monstergeschichte die Erwachsene Astrid durch das wiederholte Fragen „und dann?“ den zeitlichen Anschluss weiterer Ereignisse vor. Lotte übernimmt die angebotene Formulierung und spinnt ihre Geschichte weiter.

Während für das Erzählen jüngerer Kinder die Interaktion mit Erwachsenen zentral ist, handelt es sich beim Rollenspiel primär um die Interaktion zwischen Kindern. In dem eingangs abgedruckten Beispiel agieren alle drei Kinder in Rollen: Sie spielen Geschwister, die gemeinsam verschiedene Abenteuer erleben. Dabei steuert Steffi maßgeblich die Spielentwicklung durch das Einbringen ihrer Ideen: Sie wird entführt, hinterlässt eine Karte mit der Nachricht über die Entführung, die von den Jungen gefunden wird, und sitzt schließlich im Gefängnis. Die beiden Jungen führen einerseits die Vorgaben von Steffi aus, leisten andererseits aber auch eigene Beiträge zum Handlungsverlauf – so die Umdeutung der Schuhsohle zur Karte, die Mitnahme von Bananen auf die Befreiungstour, das Aufschließen des Gefängnisses und die Flucht durch einen Geheimgang. Aus dem Transkript geht deutlich hervor, dass die Kinder miteinander kooperieren und gemeinsam das Spiel vorantreiben.

Erzählen und Rollenspiel sind mit der Abstraktion vom Wahrnehmungsraum der Sprechsituation verbunden, wie bereits ausgeführt und belegt. Trotzdem unterscheiden sich beide Formen deutlich durch die Art und Weise, wie das sprachliche Handeln jeweils mit dem nonverbalen Kontext verknüpft ist.

Zum Rollenspiel gehört als integrativer Bestandteil das *Hantieren mit Gegenständen*. Vergleichbares gibt es beim Erzählen nicht. Typisch für das Spiel ist die Umdeutung von Personen, Gegenständen, Orten und Handlungen, die sich im Sichtfeld der Kinder befinden. Beispielsweise hebt Daniel einen Schuh auf und tut so, als handele es sich bei der Sohle um die von Steffi heimlich hinterlassene Karte mit der Nachricht über ihre Entführung.

Nach Lew S. Wygotski (1981) erleichtert das gegenständliche Handeln wesentlich die Erzeugung von Spielbedeutungen. Die Gegenstände bilden gewissermaßen ein Bindeglied zwischen dem *Sichtfeld* (dem realen Kontext in der Handlungssituation) und dem *Bedeutungsfeld* (den fiktiven Bedeutungen, die den Gegenständen in der Vorstellungswelt des Spiels gegeben werden). In diesem Sinne ist das Rollenspiel anschaulicher als das Erzählen, bei dem die Darstellung rein sprachlich realisiert wird – unterstützt durch Gestik, Mimik und Sprechausdruck. Das Beispiel von Steffi, Daniel und Marko zeigt aber, dass sie nicht nur mit umgedeuteten, vorhandenen Gegenständen handeln, sondern auch imaginäre Gegenstände „erfinden“, beispielsweise den Schlüssel, den sie durch eine typische Handbewegung aus der Luft heraus ergreifen.

Die Tatsache, dass das Rollenspiel im Gegensatz zum Erzählen mit gegenständlichem Handeln einhergeht, bringt hinsichtlich der an die Kinder gestellten Anforderungen einen weiteren Vorteil mit sich. Bei längeren Sprechpausen ermöglicht das den Kindern, gedanklich in der Vorstellungswelt des Spiels zu bleiben und dieses nach einer längeren Zeit, in der sie nicht miteinander gesprochen haben, kooperativ fortzusetzen. Dagegen führen Sprechpausen vergleichbarer Länge beim Erzählen meist zum Abbruch, weil die Zuhörer das Interesse verlieren und/oder es auch der erzählenden Person nicht mehr gelingt, an den zuvor entwickelten Handlungsstrang anzuknüpfen. Erwachsene Zuhörer ergreifen in solchen Pausen meist die Initiative, durch Nachfragen den Erzählvorgang aufrechtzuerhalten. Allerdings ist dabei nicht auszuschließen, dass das Kind dadurch in seiner Erzählplanung unterbrochen und aus dem Konzept gebracht wird.

Schließlich sei noch auf ein weiteres Merkmal verwiesen, das typischerweise mit Rollenspiel, nicht aber mit Erzählen verbunden ist, die *Metakommunikation*. Der Transkriptionsausschnitt enthält viele Äußerungen von Steffi, die das Wort „wohl“ enthalten:

„Ich wach *wohl* auf und ihr seht hier *wohl* Tropfen und ich werde *wohl* entführt.“

In solchen Passagen entwirft sie eine neue Handlungssituation, sie spricht über vollzogene, aktuelle und anstehende Handlungen und nimmt Umdeutungen vor. Für die Kooperation der drei Kinder sind Äußerungen dieser Art zentral, da sie die Spielhandlung steuern und durch die explizite Erzeugung fiktiver Bedeutungen gemeinsames Handeln erst ermöglichen. Wenn die drei Kinder jeweils auf der Basis eigener, individueller Umdeutungen agierten (also beispielsweise die Schuhsohle von dem einen Kind als Karte, von einem anderen Kind als ein Stück Brot und vom dritten Kind als ein Handy verstanden würde), könnten sie nicht miteinander kooperieren. Solche Äußerungen werden außerhalb des Spiels

gemacht, die Kinder verlassen dabei den Rahmen des Spiels und sprechen über dessen weiteren Verlauf und die fiktiven Bedeutungen. Sie kommunizieren also *über* Handlungen und Kommunikation im Spiel. Daher liegt hier Metakommunikation über das Spiel vor.

Das Wort „wohl" markiert den fiktiven Charakter der Spielbedeutungen, es grenzt die Sphären der Fiktion und der Realität von einander ab. Andere formelhafte Wendungen, wie „aus Spaß", „nicht in echt", erfüllen die gleiche Funktion. In vielen Gegenden Deutschlands wird dafür auch der Konjunktiv verwendet („Du *wärst* der Bruder" als Rollenzuweisung), was allerdings in Norddeutschland, wo das hier verwendete Videomaterial aufgenommen wurde, unüblich ist.

Die Möglichkeit, mit der Metakommunikation aus dem Spiel herauszutreten, über das Spiel zu sprechen und so beispielsweise auch Konflikte und Missverständnisse zu klären, erleichtert es den Kindern, die mit Rollenspiel verbundenen komplexen Anforderungen zu bewältigen. Es entlastet sie von den Prozessen der Planung und des Verstehens während des Spielverlaufs, wobei ihre Aufmerksamkeit weiterhin auf das Spiel gerichtet bleibt. Das Spiel wird zwar kurzzeitig unterbrochen, die Unterbrechung ist aber funktional für dessen kooperative Fortsetzung.

Nach diesem einleitenden Vergleich von Erzählen und Rollenspiel folgt in den beiden nächsten Kapiteln eine Darstellung der Entwicklung des Erzählens (Kapitel 2) und des Rollenspiels (Kapitel 3) zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Da diese beiden Handlungsformen hoch komplex sind sowie Kinder vor große Anforderungen stellen und sich keineswegs gleichförmig entwickeln, wird in Kapitel 4 auf Vorformen und Schwierigkeiten von Kindern mit dem Erzählen und Rollenspiel eingegangen, ergänzt durch didaktische Lösungsansätze. Im Rahmen dieser Kurzexpertise kann das nur skizzenhaft geschehen; eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen wichtigen Fragen wäre Aufgabe einer eigenen Expertise.

Das Kapitel 5 thematisiert die Bedeutung von Erzählen und Rollenspiel für die Sprachentwicklung von Kindern, wobei insbesondere der Übergang vom Elementarbereich in die Schule berücksichtigt wird.

2 Erzählen

Eine wichtige Erkenntnis der Erzählerwerbsforschung ist, dass Erzählfähigkeiten von Kindern in Abhängigkeit von verschiedenen Erzählgenres variieren und dass diese auch unterschiedliche Erwerbsdynamiken aufweisen. Untersucht wurden Erlebniserzählungen, Fantasieerzählungen und Nacherzählungen sowie das Erzählen zu Bildergeschichten, das sich als die schwierigste Aufgabe erwiesen hat, der Kindergartenkinder noch nicht gewachsen sind. Statt eine Geschichte zu erzählen, beschreiben sie eher die einzelnen Bilder. Diese Form des Erzählens mag zwar für die Untersuchung einiger Forschungsfragen aufschlussreich sein, weist jedoch kaum Verbindungen zum alltäglichen Erzählen von und mit Kindergartenkindern auf; daher wird auf diese Form nicht näher eingegangen.

Die Ergebnisse der Erzählerwerbsforschung zu Bildergeschichten sollten allerdings in der Elementarpädagogik nachhaltig beachtet und gründlich reflektiert werden, da sowohl zur Diagnose als auch zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern sehr häufig mit Bildergeschichten gearbeitet wird.

Zu den *Nacherzählungen* von Kindergartenkindern liegt eine Untersuchung von Tabea Becker vor, die Kinder verschiedener Altersstufen miteinander vergleicht und als jüngste Gruppe die Fünfjährigen berücksichtigt (Becker 2005a, 2005b). Das Potenzial dieses Genres liegt (nach Becker) vor allem darin, dass die Kinder sich an den Formulierungen und narrativen Mustern der vorgelesenen Geschichte orientieren und diese teilweise wörtlich reproduzieren, sodass sie verhältnismäßig komplex strukturierte Geschichten erzählen. Eine Längsschnittstudie zum Erzählen von Kindern zwischen vier und sechs Jahren (Andresen/Schmidt 2010) – die Daten zu den Nacherzählungen sind erst annäherungsweise ausgewertet – lässt erkennen, dass die Vierjährigen in starkem Maße auf die Unterstützung erwachsener Interaktionspartner angewiesen sind und nur äußerst kurze und einfach strukturierte Erzählungen produzieren. Die Ergebnisse zu den Fünfjährigen entsprechen denen von Tabea Becker, die der Sechsjährigen bleiben jedoch deutlich dahinter zurück. Eine Erklärung für dieses heterogene Bild liegt möglicherweise darin, dass Inhalt, Struktur

und sprachliche Gestaltung der jeweils vorgelesenen Geschichte großen Einfluss auf die Erzählleistungen der Kinder ausüben.

Für *Erlebnis- und Fantasieerzählungen* stellt sich die Forschungslage in Bezug auf Kindergartenkinder mittlerweile günstiger dar als für Nacherzählungen, weil neben der Arbeit von Tabea Becker, die auch diese Genres erfasst, die Ergebnisse der Untersuchung von Helga Andresen und Astrid Schmidt (2010) vorliegen.

2.1 Erlebniserzählungen

Auf den ersten Blick betrachtet mag das Erzählen eines zurückliegenden Erlebnisses als einfache Aufgabe erscheinen, etwa in dem Sinne, dass es „nur" darum gehe, ein im Gedächtnis gespeichertes Ereignis zu versprachlichen. Die Vorstellung, dass Erlebnisse gewissermaßen als abgegrenzte Erfahrungsepisoden im Gedächtnis abgelegt seien, trifft schon für Erwachsene nicht zu, da das Gedächtnis anders arbeitet. Für kleine Kinder aber geht sie vollständig an den Bedingungen des Sich-Erinnerns und Erzählens vorbei, da das Gedächtnis in der frühen Kindheit grundlegenden Veränderungen unterworfen ist. Erzählen und Erinnern entwickeln sich in enger Wechselwirkung (Nelson 2006; vgl. dazu auch List 2010, S. 12). Um die komplexen Anforderungen an Kinder beim Erzählen von Erlebnissen verstehen zu können, soll von *Maras Strandgeschichte* ausgegangen werden:

Mara *Ich war in Wasser Wasser da gegangen un Opa auch und Lilli auch. Da ham die beide gespielt und das war ganz tief.*
Astrid *Jaa?*
Olli *Wie tief bis zu die Haie?*
Mara *Da sind doch keine Haie drin. So vielleicht (zeigt die Tiefe an).*
Astrid *So? Konntest du nicht mehr stehen?*
Mara *Nee.*
Astrid *Boa!*
Mara *Da hab ich nur geschwimmt.*
Astrid *Ja und.*
Mara *Aber in glucker ich hier ja unter.*
Astrid *Ja?*
Mara *Aber so tief war es ja auch nich vielleicht so mittelvoll tief.*
Astrid *Mittelvoll tief? Das ist schon ganz schön tief. Und sag mal was ist dann passiert?*
Mara *Dann bin ich gar nicht untergegluckert.*
Astrid *Na gottseidank (lacht) und dann?*
Mara *Aber Mama und äh ich meinte Oma und Mama und Papa war da gar nicht bei.*
Astrid *Hm (zustimmend)*
Mara *Mama is gar nicht ins was in tiefe Wasser gegang un Pa äh ich meinte Oma auch nich ins tiefe Wasser gegang.*
Astrid *Hm hm (zustimmend).*
Mara *Aber ich und Opa und Ben un da ham die Ball gespielt.*
Astrid *Hm (zustimmend).*

Stellen wir uns die Szene am Strand vor, wie sie aus der Erzählung von Mara erschlossen werden kann. Die Familie ist offenbar zahlreich vertreten, außer der Mutter von Mara sind die Großeltern und mindestens zwei weitere Personen, nämlich Lilli und Ben, anwesend, wobei wir nicht erfahren, ob es sich bei ihnen um Erwachsene oder um Kinder handelt. Ob der Vater von Mara ebenfalls zugegen ist, bleibt unklar. Mara, Opa, Lilli und Ben sind im (für Kinder) tiefen Wasser, wo die letzten drei mit einem Ball spielen, während Oma und Mama sich im flachen Wasser befinden. Dieses gesamte Geschehen läuft gleichzeitig ab, und da es sich offenbar um einen gewöhnlich gut besuchten Strand am Stadtrand von Flensburg handelt, wird um Mara und ihre Familie herum ein lebhaftes Treiben stattgefunden haben.

Für ihre Erzählung muss Mara es schaffen, ihre vielfältigen, gleichzeitig wahrgenommenen Eindrücke in der Erinnerung zu strukturieren, das heißt, einige davon in den Vordergrund zu rücken, um sie zum Gegenstand ihrer Erzählung zu machen, andere dagegen aber zu vernachlässigen. Das, was sie erzählen will, muss sie in eine zeitliche Reihenfolge bringen, da es sich beim Sprechen um einen zeitlich strukturierten Prozess handelt, der sich sukzessive vollzieht. In den Vordergrund rückt Mara, dass sie im tiefen Wasser war, wo sie schwimmen musste, um nicht „unterzugluckern". Mit der Äußerung „Glucker ich *hier* ja unter" nimmt sie die Perspektive der damaligen Situation ein und dramatisiert das Erlebnis erfolgreich, wie die Reaktionen der beiden Zuhörer zeigen. Dass sie dabei übertreibt, lässt sich aus der Relativierung „Aber so tief war es ja auch nicht, vielleicht so mittelvoll tief" schließen, wobei „voll" hier vermutlich nicht in der wörtlichen Bedeutung, sondern als Partikel zur Verstärkung gemeint ist.

Nun mag man gegen diese Analyse der Anforderungen, vor denen Mara beim Erzählen gestanden habe, einwenden, dass der Prozess der Auswahl und die Fokussierung eines Teilereignisses der gesamten Situation insofern nicht notwendig gewesen sei, weil sie von sich selbst ausgehe und ihre Erlebnisperspektive verbalisiere, die für sie doch einfach gegeben sei. Gegen diesen Einwand sprechen aber Erkenntnisse über die Entwicklung der Gedächtnistätigkeit in der frühen Kindheit. Allgemein bekannt ist das Phänomen der sogenannten *kindlichen Amnesie*, der Tatsache, dass man sich im späteren Leben nicht an Erfahrungen der ersten Jahre erinnern kann. Diese Amnesie betrifft mindestens die Zeit bis gegen Ende des dritten Lebensjahres, wobei der Beginn der bewussten Erinnerung individuell variiert und deutlich später liegen kann.

Die Ursache der kindlichen Amnesie liegt in der Funktionsweise des Gedächtnisses kleiner Kinder. In den ersten Jahren arbeitet es so, dass vor allem alltägliche, häufig wiederkehrende Erfahrungen wiedererkannt werden. Auf diese Weise bauen Kinder Erinnerungen darüber auf, wie ihre Welt verlässlich funktioniert; somit entsteht eine Voraussetzung dafür, dass sie sich für ihr Handeln orientieren, einzelne Handlungsschritte antizipieren und diese zunehmend selbst steuern können. Wie wichtig stabile Handlungsroutinen für die Verarbeitung ihrer Erfahrungswelt sind, zeigen Kinder beispielsweise, indem sie nachdrücklich darauf bestehen, dass Handlungsabläufe in der gewohnten Reihenfolge vollzogen werden (Bruner 2002).

An einzelne besondere Erlebnisse, die im episodischen Gedächtnis verarbeitet werden, erinnern sich Kinder dagegen kaum vor dem Ende des dritten Lebensjahres. Darüber hinaus bringen sie erinnerte Ereignisse anfangs nicht mit sich selbst als erlebender Person in Verbindung. Zwar erinnern sie sich selbstverständlich aus ihrer Perspektive der damaligen Erfahrung heraus, aber sie thematisieren nicht, dass sie selbst zugegen waren. Katherine Nelson (2005) setzt die Entstehung des *autobiografischen Gedächtnisses*, das die eigene Person mit den erinnerten Erlebnissen in Verbindung bringt, für das fünfte Lebensjahr an. Insofern ist es keineswegs selbstverständlich, dass die gerade vier Jahre alte Mara im März über ein Erlebnis erzählt, das mindestens sechs Monate zurückliegen dürfte.

Für die Entstehung des autobiografischen Gedächtnisses sind Gespräche über vergangene Erlebnisse von zentraler Bedeutung. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass Gespräche im Zusammenhang mit Erlebniserzählungen von Kindern nicht nur deren sprachliche Entwicklung unterstützen, sondern auch den Aufbau von Zeitkonzepten, wie die Differenzierung zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sowie die Entwicklung eines *autobiografischen Selbst* (Nelson 2006).

Zu den Erkenntnissen über Veränderungen des Gedächtnisses in der Kindheit passen Ergebnisse der Erzählerwerbsforschung, wonach Kinder bei Erlebniserzählungen im Gegensatz zu Fantasie- und Nacherzählungen noch bis weit in das Schulalter hinein auf Unterstützung durch erwachsene Gesprächspartner angewiesen sind, um verständliche und komplex strukturierte Erzählungen zu produzieren (Becker 2005a, 2005b; Ohlhus/Quasthoff 2005).

Bei Kindergartenkindern klingen viele Erlebniserzählungen auch dann bemerkenswert lapidar, wenn sie von offenbar aufregenden Ereignissen handeln, beispielsweise von Verletzungen mit Arztbesuch („Ich hab geblutet und war beim Arzt“, „Was ist denn passiert?“, „Is zu Ende“). In der Untersuchung von Andresen/Schmidt (2010) erzählt noch die Hälfte der sechsjährigen Probanden isolierte (Teil)Ereignisse ohne sprachliche Hervorhebung eines Höhepunktes und der Ungewöhnlichkeit des Erlebten. Das zeigt, wie wichtig die Unterstützung des Erzählvorgangs durch ältere Gesprächspartner ist – und zwar nicht nur im Hinblick auf sprachliche Prozesse, sondern auch im Hinblick auf die Strukturierung und Differenzierung von Gedächtnisprozessen.

In diesem Zusammenhang ist kritisch anzumerken, dass die weit verbreitete Fixierung der Erzählerwerbsforschung und der Erzähldidaktik auf *Höhepunkterzählungen* dem Erzählen von Kindern bis weit ins Grundschulalter hinein nicht gerecht wird. Diese Kritik hat bereits Klaus R. Wagner (1986) auf der Grundlage umfangreicher empirischer Feldforschung zum Erzählen von Kindern und Jugendlichen formuliert und die Bedeutung von *Geflechterzählungen* betont, die insbesondere dadurch charakterisiert sind, dass mehrere Personen gemeinsam erzählen, wobei es nicht um die Markierung von Höhepunkten im Kontext ungewöhnlicher Ereignisse geht, sondern um die narrative Thematisierung und Vergewisserung von Er-

fahrungen. Für eine Erzähldidaktik des Elementarbereichs gibt dies wertvolle Hinweise. Denn es sollte dazu anregen, gerade an alltäglichen, gemeinsam erlebten Erfahrungen anzusetzen und diese interaktiv mit den Kindern sprachlich und gedanklich zu entfalten.

2.2 Fantasieerzählungen

Anders als bei Erlebniserzählungen stehen Kinder bei Fantasieerzählungen vor der Aufgabe, sich Szenarium, Protagonisten und Ereignisse auszudenken. In der Studie von Andresen/Schmidt (2010) waren etwas mehr als ein Drittel der Vierjährigen damit überfordert, obwohl ihnen Hilfen angeboten wurden, beispielsweise durch die Formulierung eines Geschichtenanfangs. Die Fünf- und Sechsjährigen konnten die Aufgabe jedoch bewältigen. Von den vierjährigen Kindern, die Fantasieerzählungen produzierten, orientierte sich ein Drittel beim Erzählen stark an ihrem aktuellen Wahrnehmungsraum, indem sie über anwesende Personen und Gegenstände sprachen, denen sie erfundene Handlungen oder Vorgänge zuordneten, wie „Und dann kam eine Kamera …“. Die Erzählungen der älteren Kinder waren dagegen nicht mehr an den Wahrnehmungsraum gebunden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Anforderung, sich gedanklich vom aktuellen *Wahrnehmungsraum* zu lösen und beim Erzählen selbst einen *Vorstellungsraum* zu erzeugen, für vierjährige Kinder äußerst anspruchsvoll ist und für viele noch eine Überforderung darstellt. Sie zeigen aber auch, dass sich die Fähigkeit dazu in den Vorschuljahren dynamisch entwickelt.

Vergleicht man Erlebnis- und Fantasieerzählungen miteinander, so stellt sich heraus, dass letztere weniger stark durch interaktive Unterstützung seitens der erwachsenen Interaktionspartner charakterisiert sind und deutlich länger sowie strukturell komplexer ausfallen als erstere. Eine Ausnahme hinsichtlich der Komplexität der Erzählstruktur bilden in der Untersuchung von Andresen/Schmidt (2010) die Fantasiegeschichten der Sechsjährigen, was aber vor allem daran liegt, dass die Fantasieerzählungen nicht als Höhepunkterzählungen angelegt werden, sondern als *Reihenerzählungen*. Daher können Kriterien für strukturelle Komplexität, die auf Höhepunkterzählungen zielen, gerade recht elaborierten Fantasieerzählungen nicht gerecht werden. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 5 näher eingegangen.

Tabea Becker stellte für die Fünfjährigen (als jüngste Probanden ihrer Untersuchung) eine starke Tendenz zur *Vermischung von Erlebnis- und Fantasieerzählungen* fest, was bei den Älteren ab sieben Jahren nicht mehr der Fall war. Sie leitet daraus die These ab, dass Kinder zu Beginn ihrer Erzählentwicklung nicht zwischen Realität und Fiktion unterschieden und die Differenzierung zwischen beiden Erzählgenres erst zwischen fünf und sieben Jahren entstehe. Im Gegensatz dazu stehen die Ergebnisse von Andresen/Schmidt (2010), wonach die Vierjährigen klar zwischen den beiden Genres unterschieden und entweder erfundene oder selbst erlebte Geschichten produzierten. Als dieselben Kinder ein Jahr später erneut aufgenommen wurden, zeigten sie (wie die Fünfjährigen in der Untersuchung von Becker) beim Erzählen eine starke Tendenz zur Vermischung von Realität und Fiktion, die ein weiteres Jahr später nicht mehr zu beobachten war.

Entsprechend diesen Ergebnissen bildet die Vermischung von Erlebnis- und Fantasieerzählung also nicht den Anfang der Erzählentwicklung, sondern scheint insbesondere für Fünfjährige typisch zu sein, womit diese sich sowohl von jüngeren als auch von älteren Kindern unterscheiden. Dabei handelt es sich um ein interessantes und hinsichtlich der kindlichen Entwicklung in diesen Jahren aufschlussreiches Phänomen. Daher befasst sich das Kapitel 2.3. mit solchen Mischformen aus Erlebnis- und Fantasieerzählungen.

2.3 Mischformen zwischen Fantasie- und Erlebniserzählungen

Bei der Vermischung von Erlebnis- und Fantasieerzählung lassen sich zwei verschiedene Typen unterscheiden:

Typ 1
Kinder bauen im Rahmen einer Erlebniserzählung fantasierte Elemente ein. Nicht selten handelt es sich dabei um Situationen, die von den Kindern als gefährlich und angstbesetzt erlebt werden und bei deren Darstellung die Geschehnisse sukzessive dramatisiert und übertrieben werden. Für Zuhörer ist häufig nicht erkennbar, in welcher Phase des Erzählens der Übergang zwischen realem Geschehen und phantasierten Elementen stattfindet. Gerade dann, wenn es sich um für das Kind dramatische Entwicklungen handelt, the-

matisieren Erwachsene als Interaktionspartner häufig genau diesen Aspekt, indem sie auf die (subjektiv empfundene) Gefährlichkeit und Möglichkeiten der Abwendung von Gefahren eingehen.

Typ 2

Die Kinder platzieren sich selbst als Protagonisten in ein deutlich fiktives Szenarium. Dabei wird entweder an die alltägliche Erfahrungswelt des Kindes angeknüpft oder aber die Geschichte beginnt von vornherein als Fantasieerzählung und das Kind lässt im Laufe des Erzählprozesses sich selbst als Akteur auftreten. Als Beispiel für die erste Variante soll die *Geschichte von Lotte* wiedergegeben werden:

Lotte (5 Jahre), Marko (5 Jahre), Astrid (Erwachsene)

Lotte	*Ähm ich kenne einen Fuchs. Der war im Wald mh und ich war einmal da wir ham mitm Hund spaziern. Der war ganz klein und der heißt Laines.*
Marko	*Leine?*
Lotte	*Laines!*
Marko	*Leine.*
Lotte	*Also echt!*
Astrid	*Und weiter?*
Lotte	*Und dann ham wir auch noch n Bärn getroffen (kichert, Astrid lacht). Der war ganz groß und stark und hat beinah den Hund aufgegessen.*
Astrid	*Und dann?*
Lotte	*Zu Ende.*

In der Zeit, als Lotte ihre Geschichte erzählte, kursierte in ihrem Kindergarten die Erzählung von zwei Zwillingsschwestern über ein Ferienerlebnis mit einem Fuchs. Vermutlich knüpft sie daran an. Insofern kann man den Beginn ihrer Erzählung durchaus als in der Realität verankert ansehen. Auch die Namensnennung des Hundes, über den sie spricht, deutet in dieselbe Richtung. Aber mit der Behauptung, sie hätten einen Bären getroffen, wird offensichtlich, dass sie jetzt nicht mehr über tatsächlich Erlebtes erzählt. Bezeichnenderweise kichert sie an dieser Stelle und die Zuhörerin lacht.

Für diesen Typ der Vermischung von Erlebnis- und Fantasieerzählung ist charakteristisch, dass die Kinder durch nonverbale Markierungen wie Lachen oder durch explizite Kommentare („Das ist aber nicht in echt passiert“) zu erkennen geben, dass ihre Erzählung nicht der Wahrheit entspricht. Besonderen Spaß haben sie offenbar daran, dass sie einerseits so tun, als seien die Erlebnisse real, andererseits aber deutlich signalisieren, dass sie phantasieren. So kommt es auch vor, dass Kinder im Stile von konventionalisierten Lügengeschichten übertrieben den Wahrheitsgehalt ihrer Erzählung betonen und gleichzeitig durch Lachen und Mimik diese Behauptung zurücknehmen.

In der Untersuchung von Andresen/Schmidt (2010) produzieren die Fünfjährigen vor allem Mischformen dieses zweiten Typs. Die Markierungen des Widerspruchs zwischen Wahrheitsanspruch und Fiktion zeigen deutlich, dass die Kinder solche Geschichten nicht erzählen, weil sie nicht zwischen Realität und Fiktion unterscheiden könnten – im Gegenteil, der Spaß, den sie dabei offensichtlich empfinden, setzt die Differenzierung zwischen Beidem voraus.

Differenzierung und gleichzeitige Aufhebung der Grenzen zwischen Realität und Fiktion ist auch für das Rollenspiel kennzeichnend. Daher wird im Folgenden die Entwicklung des Rollenspiels bis zum sechsten Lebensjahr beschrieben.

3 Rollenspiel

Die *Erzeugung von Fiktion* ist zentral für das Rollenspiel. Ein weiteres konstitutives Merkmal liegt darin, dass es sich um eine *kooperative Spielform* handelt: Die Kinder agieren in ihren Rollen und entfalten gemeinsam die Handlung. Wie aus dem eingangs wiedergegebenen Ausschnitt des Spiels „Die Entführung von Steffi" hervorgeht, kommunizieren die Kinder nicht nur innerhalb des Spiels, sondern treten immer wieder aus dem Spielrahmen heraus, um sich über den weiteren Handlungsverlauf zu verständigen und sich gegenseitig der Umdeutungen zu vergewissern.

Bevor darauf näher eingegangen wird, sollen Informationen zur Spielentwicklung gegeben werden – sowohl im Hinblick auf Vorformen des Rollenspiels als auch im Hinblick auf Veränderungen des Rollenspiels zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr.

3.1 Vorformen und Veränderungen des Rollenspiels

Die Fähigkeit zum Rollenspiel entsteht ungefähr im Laufe des vierten Lebensjahrs. Es stellt eine spezifische Form des *Symbol- oder Fiktionsspiels* dar, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Kinder soziale Rollen übernehmen – wie Mutter und Kind, Verkäuferin, Lehrer, Ärztin, aber auch Rollen als Tiere (Pferd) und Fabelwesen (Drachen).

Eine Vorform des Rollenspiels bilden solche Spiele, bei denen die Kinder teilweise fiktiv handeln, aber weder Rollen übernehmen noch auch Gegenstände nachhaltig im Spiel umdeuten. Ein Beispiel dafür liefert die vierjährige Mara:

Mara *(zieht eine Babypuppe aus) Fein so rum hier da die soll jetzt ohne Sachen schlafen.*
Olli *Das is das is ja gemein Mara. Da wegen Mara da wegen sonst friert er.*
Mara *Das is aber kein echtes Baby.*

Während der gesamten Videoaufnahme versucht Olli wiederholt, Mara in ein Rollenspiel einzubinden, was aber daran scheitert, dass sie den Schritt in die Fiktion nicht vollzieht. So behandelt sie in der eben zitierten Szene die Puppe nicht als Baby. Dennoch sind durchaus Ansätze zur Erzeugung von Fiktion zu erkennen, da Mara so tut, als lege sie die Puppe zum Schlafen hin, denn dadurch behandelt sie diese wie ein Lebewesen.

Ein weiteres Kennzeichen von Vorformen des Rollenspiels ist, dass die Kinder nicht miteinander kooperieren, sondern eher für sich allein auf Gegenstände zentriert spielen (Oerter 1996, S. 51ff.). Im sogenannten *Parallelspiel* beobachten und imitieren die Kinder sich gegenseitig. Ein Kind tut beispielsweise so, als telefoniere es, und ein anderes Kind macht es ihm nach. Die beiden entwickeln aber nicht die Idee, miteinander zu telefonieren (Andresen 2002, S. 85ff.).

Auch zu Beginn der Rollenspielentwicklung ist das *Hantieren mit Gegenständen* von zentraler Bedeutung für die Kinder. Sie benötigen Gegenstände – insbesondere thematisches Spielzeug – als Unterstützung für die Erzeugung fiktiver Bedeutungen. Aber anders als in der früheren Phase handeln sie damit nicht mehr einzeln und auf sich bezogen, sondern binden sie in gemeinsames Handeln ein – ein Föhn kann die Kinder beispielsweise dazu anregen, Friseurin und Kundin zu spielen, anstatt den Föhn jeweils nur für sich in einem Parallelspiel auszuprobieren.

Zwischen vier und sechs Jahren verändern sich die Rollenspiele:

- Die Kinder werden unabhängiger vom Hantieren mit Gegenständen (so wie Daniel und Marko in „Die Entführung von Steffi" einen imaginären Schlüssel ohne Stütze durch einen anderen Gegenstand erfinden).
- Die Handlungen werden komplexer (Andresen 2002).
- Das Verhältnis zwischen dem Handeln innerhalb und außerhalb des Spielrahmens verändert sich.

3.2 Umdeutung, Planung und Steuerung der Spielhandlung

Beim Rollenspiel sind Kinder bestrebt, die Grenzen zwischen Fiktion und Realität aufzuheben, markieren aber diese Grenzen deutlich. Der Wunsch nach Aufhebung ergibt sich aus dem Bestreben, so zu tun, als führe man Handlungen aus, die einem real nicht möglich sind. Dieses Bestreben liegt dem Rollenspiel zugrunde und bildet die wesentliche Triebkraft dafür,

dass Kinder überhaupt solche Spiele spielen. Sie nehmen ihr Spiel ernst.

Andererseits zeigen Analysen, dass Kinder den fiktiven Charakter ihrer Spielhandlungen durch solche Marker wie „wohl", „aus Spaß" oder die Verwendung des Konjunktivs anzeigen. Hier liegt ein inhärenter Widerspruch vor: Zum einen soll die Illusion aufrechterhalten werden, sie könnten wirklich so handeln wie in ihren Rollen; zum anderen aber ist ein Bewusstsein dafür notwendig, wo die Grenzen zwischen Realität und Fiktion verlaufen, um den Überblick über das eigene Handeln und das der Partner zu behalten. Interessanterweise markieren gerade die jüngeren Kinder, für die das Rollenspiel noch eine recht neue Spielform ist, den fiktiven Charakter ihres Handelns stärker als ältere Kinder. Das hat vermutlich mehrere Gründe. Zum einen müssen die Jüngeren Umdeutungen sprachlich explizit vollziehen, um für sich selbst Spielbedeutungen (beispielsweise von Gegenständen) zu erzeugen sowie die Umdeutungen der Spielpartner nachvollziehen zu können. Darüber hinaus ist es wichtig, sich dessen zu vergewissern, dass die Grenze zwischen Realität und Fiktion nach wie vor gilt und Bestand hat. Das ist für die Kinder eine Voraussetzung dafür, Kontrolle über ihre eigenen Handlungen ausüben zu können.

Ältere Kinder (etwa ab sechs Jahren) markieren Umdeutungen und Grenzziehungen zwischen Realität und Fiktion weniger auffällig und explizit als jüngere Kinder. Wenn beispielsweise ein sechsjähriges Kind eine Banane ans Ohr hält und ein Telefongespräch simuliert, dann reicht das zur Erzeugung der Spielbedeutung „Telefon" aus und erfordert keine explizite Umdeutung wie „aus Spaß ist das wohl unser Telefon". Dagegen protestiert in einem Spiel von zwei vierjährigen Mädchen das eine empört „Du hast mit dem Bügeleisen gesprochen", obwohl ihre Partnerin vorher das Bügeleisen explizit durch die Äußerung „aus Spaß ist das wohl unser Telefon" umgedeutet hat. Die Reaktion des Mädchens zeigt, dass Umdeutungen für kleine Kinder keineswegs selbstverständlich sind. Ältere Kinder verlassen den Spielrahmen, um über das Spiel zu sprechen, vor allem mit der Funktion, ein neues Thema einzuführen, wie es Steffi mit der Idee ausdrückt, sie sei entführt worden, oder um die Spielhandlungen anderer Kinder zu steuern sowie Konflikte zu lösen.

3.3 Interaktion zwischen Kindern im Rollenspiel

Es ist bemerkenswert, dass schon vierjährige Kinder es schaffen, die komplexen Anforderungen, die das Rollenspiel an sie stellt, ohne die Unterstützung durch Ältere zu bewältigen. Besonders deutlich werden ihre Fähigkeiten zur Kooperation im Zusammenhang von Konflikten. Dabei ist zu unterscheiden zwischen gespielten, also inszenierten Konflikten und ernsthaftem Streit bei sich widersprechenden Interessen der Handlungspartner.

Bei gespielten, inszenierten Konflikten ermöglicht es die Rolle, Lösungen eines Konflikts kooperativ auszuhandeln, denn die Übernahme der Rolle schafft eine größere Distanz zu den Handlungszielen und Handlungswünschen als beim Handeln in der echten Identität des Kindes. Dieser Tatbestand wird in einem von Ines Bose beschriebenen Spiel von Zwillingsschwestern deutlich, in dem die beiden innerhalb ihrer Rollen „korrekt" streiten (Bose 2003, S. 316ff.; vgl. dazu auch Andresen 2005, S. 111ff.).

„Korrekt" heißt in diesem Fall, dass die Mädchen die Auseinandersetzung verbal austragen, sich jeweils auf den Redebeitrag der anderen beziehen, ihre Position begründen und argumentierend schließlich eine Lösung des Konflikts herbeiführen. Kurz nach dieser Szene entwickelt sich ein echter Streit, weil beide Kinder jeweils für sich allein über einen bestimmten Gegenstand verfügen möchten. Dieser Wunsch ist so stark, dass sie es nicht schaffen, kooperativ einen Kompromiss herzustellen. Verbal gehen sie nicht nur nicht inhaltlich auf das Anliegen der jeweils anderen ein, sondern insbesondere das eine Mädchen verweigert überhaupt eine Reaktion auf den Redebeitrag der Schwester, indem es schweigt, was von der anderen als kränkende und Wut auslösende Missachtung verstanden wird. Schließlich eskaliert die Auseinandersetzung derart, dass sie körperlich ausgetragen und die Mutter zur Schlichtung herbeigerufen wird.

Wenn innerhalb eines Rollenspiels ein echter Konflikt entsteht, beispielsweise über den weiteren Handlungsverlauf und die Handlungsanteile der Partner, wechseln Kinder häufig aus dem Spielrahmen auf die Ebene der *expliziten Metakommunikation*. So entlasten sie das Spielgeschehen von der Auseinandersetzung und klären das Problem durch Diskussion über Handlungsmöglichkeiten. Dabei kommt es

häufig zu ausgesprochen kreativen Lösungen. Als Antriebskraft für die kooperative Bewältigung des Konflikts wirkt die starke Motivation zum Rollenspiel sowie der Wunsch, das Spiel fortzusetzen. Beobachtet man die Rollenspiele, so erstaunt immer wieder die Bereitschaft der Kinder, Handlungen zu übernehmen oder zu unterlassen, die sie in anderen Kontexten nicht an den Tag legen würden.

Für die Entwicklung der Interaktion zwischen Kindern ist ein weiterer Aspekt des Rollenspiels von Bedeutung: Wenn Kinder unterschiedlichen Alters oder auch mit unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten für kooperatives und fiktives Handeln miteinander spielen, dann lenkt häufig das kompetentere Kind die anderen durch explizite Metakommunikation. In der eingangs aufgeführten Szene („Die Entführung von Steffi") übernimmt Steffi als Protagonistin deutlich diese Funktion. Auf diese Weise gelingt es auch Kindern, die ohne solche Unterstützung kein Rollenspiel spielen würden, sich am Spiel zu beteiligen.

In einem Projekt zur Förderung des Rollenspiels im Kindergarten zeigte sich, dass sich Spielsituationen besonders dann produktiv entfalteten, wenn Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen zusammengebracht wurden, die Gruppen also heterogen zusammengesetzt waren (Andresen/Schmidt 2010).

4 Schwierigkeiten beim Erzählen und Rollenspiel – Didaktische Lösungsansätze

Das Erzählen und das Rollenspiel stellen hohe Anforderungen an Kinder. Auf damit verbundene Schwierigkeiten von Kindern mit diesen Handlungsformen wurde in Teilen dieser Expertise bereits eingegangen. Im Folgenden sollen einige Aspekte gesondert thematisiert und mit Blick auf didaktische Lösungsansätze diskutiert werden, und zwar auf der Grundlage einer im Kindergartenalltag erprobten sprachdidaktischen Konzeption zum Erzählen und zum Rollenspiel (Andresen/Schmidt 2010). Diese Konzeption ist für Gruppenarbeit ausgelegt und wurde mit Gruppen zwischen acht und zwölf Kindern im Alter von vier und fünf Jahren erprobt. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass eine Förderung des Erzählens und des Rollenspiels in Gruppen möglich ist. Das schließt aber nicht aus, dass es Kinder mit grundlegenden Schwierigkeiten bei den involvierten sprachlichen, kognitiven und sozialen Prozessen gibt, die therapeutische Unterstützung in Einzelsituationen benötigen – aber dies genauer aufzuzeigen, würde den inhaltlichen Rahmen dieser Expertise sprengen.

Am Beispiel von Mara wird deutlich, dass einige Kinder Probleme damit haben, sich beim Spielen von den realen Bedeutungen der Gegenstände, Handlungen und Personen zu lösen, und somit nicht fiktiv handeln können. Häufig geht das einher mit einem Spielverhalten, bei dem sich das Kind intensiv mit einem Gegenstand befasst, seine Aufmerksamkeit darauf richtet und kaum mit anderen Kindern kooperiert. Für Kleinkinder ist ein solches Verhalten typisch (Oerter 1996) und auch viele Rollenspiele älterer Kinder enthalten Phasen des auf sich selbst bezogenen Hantierens mit Gegenständen. Unter dem Aspekt der Spielentwicklung bedeutet es aber einen wesentlichen Unterschied, ob diese Phasen integrativer Teil eines Rollenspiels sind, in dem die Kinder im fiktiven Bedeutungsfeld bleiben und vorher und nachher kooperieren, oder ob überhaupt kein gemeinsames Spiel zustande kommt.

Um die Erzeugung von Fiktion anzubahnen, eignet sich vor allem thematisches Spielzeug, da es durch

seine spezifischen Beziehungen zu den Gegenständen in der „realen" Welt gerade zu bestimmten Umdeutungen auffordert und häufig durch die typischen Gebrauchskontexte Rollenhandeln herbeiführt. So regt beispielsweise ein Arztkoffer dazu an, Ärztin und Patient zu spielen. Gerade Kinder, die erst mit Rollenspielen beginnen, orientieren sich meist stark an den mit bestimmten Gegenständen verbundenen Handlungsrollen, während erfahrenere Kinder weiter davon abweichen und Gegenstände nach den im Spiel entstehenden Notwendigkeiten umdeuten.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass in heterogen zusammengesetzten Spielgruppen einige Kinder steuernde Funktionen übernehmen, indem sie Handlungen planen und Umdeutungen explizit thematisieren, sodass andere Kinder in das fiktive Tun eingebunden werden können. In altersgemischten Gruppen werden dadurch bereits sehr junge Kinder in Rollenspiele integriert und finden auf diese Weise allmählich in die Spielwelten hinein.

Für die Förderung von Rollenspiel im Kindergarten hat es sich als günstig erwiesen, über eine längere Phase hinweg einen thematischen Rahmen für die Spiele zu entwickeln, diesen durch die Herstellung passender Requisiten zu konkretisieren und beispielsweise durch das Vorlesen entsprechender Geschichten die Schaffung einer Vorstellungswelt bei den Kindern zu unterstützen. Darüber hinaus gibt es Möglichkeiten einer gezielten Unterstützung des Spiels durch Erwachsene, ohne dass dadurch der Spielcharakter bzw. die Dominanz der Kind-Kind-Interaktion verloren geht. Dabei ergibt sich beispielsweise die Möglichkeit, sich als Erwachsene von den Kindern eine Rolle zuteilen zu lassen, kurzzeitig in das Spiel hineinzugehen und die Rolle möglichst passiv zu gestalten (z.B. als Mutter müde zu sein und einzuschlafen) (Andresen/Schmidt 2010). Häufig genügt solch ein kleiner Impuls, um den Kindern einen Weg in die Fiktion des Spiels zu bahnen.

Das Erzählen in der Gruppe stellt kleine Kinder vor große Anforderungen. Bei der Erprobung der sprachpädagogischen Konzeption von Andresen/Schmidt wurde anfangs das Ziel verfolgt, die Kinder nacheinander jeweils eine Geschichte erzählen zu lassen. Dies stellte sich jedoch als nicht realisierbar heraus, und zwar vor allem deswegen nicht, weil schon nach relativ kurzer Zeit die Aufmerksamkeit der zuhörenden Kinder zusammenbrach und sie sich mit anderen Dingen zu beschäftigen begannen. Diese Tatsache verweist eindringlich darauf, wie wichtig die Unterstützung und Förderung des Zuhörens ist. Nach verschiedenen Versuchen konnten schließlich Bedingungen hergestellt werden, unter denen es gelang, dass eine Gruppe von acht bis zwölf Kindern im Alter von vier und fünf Jahren gemeinsam eine kohärente Geschichte erzählte. Auch nach Abschluss des Projektes hat sich diese Konzeption im Kindergartenalltag bewährt.

Von zentraler Bedeutung ist dabei der Einbezug von Schriftlichkeit in das mündliche Erzählen. Dies geschieht in der Weise, dass die erwachsene Leiterin des Erzählkreises die Beiträge der Kinder simultan in einem sogenannten Geschichtenbuch mitschreibt. In Erzählpausen, die relativ häufig entstehen, wird der bis dahin verfasste Text vorgelesen. Das ermöglicht es den Kindern, das bisher Gesagte sprachlich und gedanklich noch einmal zu verarbeiten und zur Fortsetzung der Geschichte inhaltlich daran anzuknüpfen. Gleichzeitig bleibt während der gesamten Zeit die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Erzählen und auf ein für sie erkennbares gemeinsames Produkt erhalten. Videomitschnitte der Erzählstunden zeigen dies deutlich: Das Geschichtenbuch, das Aufschreiben und das Vorlesen bilden den Mittelpunkt des Gruppengeschehens, auf das die Kinder sich fokussieren. Darüber hinaus beginnen sie, über den Fortgang der Geschichte zu diskutieren; die schriftliche Fixierung ermöglicht es, danach wieder an den bereits gesponnenen Erzählfaden anzuknüpfen.

Für gemeinsames Erzählen einer Geschichte eignen sich selbst erfundene Fantasiegeschichten besser als Erlebniserzählungen. Denn gemeinsames Erzählen von Erlebnissen setzt gemeinsame Erfahrungen voraus, die auch im Kindergartenalltag für mehrere Kinder nur eingeschränkt gegeben sind. Zudem konnten wir feststellen, dass Kindergartenkinder gerade in Situationen des gemeinsamen Erzählens häufig stärker zu Fantasiegeschichten motiviert sind als zu Erlebniserzählungen.

Beim Erzählen ist es – wie auch beim Rollenspiel – wichtig, einen festen Rahmen zur Unterstützung der Etablierung eines gemeinsamen Vorstellungsraumes zu entwickeln, beispielsweise durch die Wahl eines über längere Zeit beibehaltenen Themas sowie durch das Basteln passender Requisiten und das Vorlesen entsprechender Bücher. Auf diese Weise lässt sich darüber hinaus die Förderung des Erzählens und des Rollenspiels gut miteinander verbinden.

5 Zur Bedeutung des Erzählens und Rollenspiels für die sprachliche Entwicklung

Sowohl beim Erzählen als auch beim Rollenspiel handeln und sprechen Kinder mit Bezug auf einen von ihnen aktiv erzeugten Vorstellungsraum und abstrahieren dabei vom präsenten Kontext ihres Wahrnehmungsraumes. Daher ist der Sprachgebrauch beim Erzählen und Rollenspiel mit *Dekontextualisierung von Sprache* verbunden.

Unter Dekontextualisierung versteht man in diesem Zusammenhang die Herauslösung sprachlicher Zeichen (Wörter) aus der unmittelbaren Verflechtung mit dem interaktiven, gegenständlichen und handlungsmäßigen Kontext der Sprechsituation. Dabei werden die Zeichen nicht von Kontext befreit, sondern in einen neuen Kontext gesetzt, der vornehmlich sprachlich konstituiert wird. So genügen in der Sprechsituation, in der die Kommunikationspartner den Wahrnehmungsraum teilen, häufig *deiktische Ausdrücke* wie das *Zeigwort* „da", um auf einen Ort zu verweisen. Wenn aber über Abwesendes gesprochen wird, muss beim Erzählen dieser Ort explizit benannt werden, damit das Gemeinte verstanden werden kann. Dann beziehen sich die Zeigwörter auf andere Wörter, verweisen also im Rahmen des sprachlichen Kontextes auf den Ort: „Wir fuhren *nach Hamburg*. *Dort* gingen wir als erstes in ein Restaurant, um etwas zu essen".

Anders als beim Erzählen kann beim Rollenspiel durchaus deiktisch gezeigt werden. Da es aber um die Erzeugung von Fantasiewelten geht, müssen die fiktiven Bedeutungen expliziert werden: eine Ecke im Spielzimmer wird als Gefängnis interpretiert. Der Gebrauch deiktischer Ausdrücke muss also durch benennende Wörter ergänzt werden, damit das Spiel gelingen kann.

Die Fähigkeit zur Dekontextualisierung von Sprache ist in der Schule von zentraler Bedeutung. So erfordert das Lernen von Lesen und Schreiben, die Sprache zum Gegenstand des Denkens und Sprechens zu machen (Andresen 2005). Um Wörter schreiben zu können, muss man sie lautlich analysieren und den Phonemen (Laute) die entsprechenden Grapheme (Buchstaben) zuordnen können. Damit sind die Anforderungen verbunden, Wörter aus dem Kontext herauszulösen, von ihrer Bedeutung und den damit zusammenhängenden Erfahrungen zu abstrahieren sowie die Aufmerksamkeit gezielt auf die Lautseite zu lenken.

Diese Anforderungen sind keineswegs trivial und stellen sich auch nicht einfach mit dem primären Spracherwerb ein – wie Antworten von Schulanfängern auf solche Fragen zeigen: „Welches Wort ist länger – Straße oder Straßenbahn?". Für Kinder, die noch nicht lesen und schreiben können, lautet die typische Antwort: „Straße". Sie urteilen nicht über das Wort, sondern über das vom Wort Bezeichnete, denn zweifellos sind Straßen länger als Straßenbahnen.

Fähigkeiten zur Dekontextualisierung von Sprache entwickeln sich über einen langen Zeitraum. Die Anfänge kann man ungefähr im vierten Lebensjahr beobachten, gerade auch im Zusammenhang von Erzählen und Rollenspiel.

Dekontextualisierung ist aber nicht nur im Zusammenhang des Lesens und Schreibens bedeutsam. Auch das mündliche Sprachhandeln in der Schule ist weitgehend dadurch geprägt, dass Kinder Informationen sprachlich und ohne Unterstützung durch den situativen Kontext verarbeiten müssen (Guckelsberger 2008; Donaldson 1991).

Darüber hinaus stehen Schulkinder vor komplexen Anforderungen, kompetent mit anderen zu interagieren und zu kooperieren. In diesem Zusammenhang sei auf das Rollenspiel verwiesen, bei dem Kinder Handlungsplanung und Handlungssteuerung interaktiv und ohne Unterstützung durch Erwachsene meistern. Beim Erzählen dagegen beginnen Kinder erst mit circa sechs Jahren, miteinander zu kooperieren, und insbesondere bei Erlebniserzählungen ist die Unterstützung durch Erwachsene auch für ältere Kinder noch wichtig. Damit sind Unterschiede zwischen verschiedenen Genres angesprochen, von denen hier Erlebnis- und Fantasieerzählungen näher betrachtet wurden.

Wie in Kapitel 3 dargestellt, sind Erlebniserzählungen keineswegs leichter zu bewältigen als Fantasieerzählungen. Zwar können Kinder früher über eigene Erlebnisse sprechen als eigene Geschichten erfinden. Zudem sind Fantasieerzählungen anfangs noch stark an den während des Sprechens präsenten Wahrnehmungsraum gebunden, indem die Kinder Personen und Gegenstände in ihrem Sichtfeld thematisieren. Aber wenn die ersten Schwierigkeiten überwunden

sind, entwickeln sich Fantasieerzählungen dynamischer als Erlebniserzählungen.

Für die Einschätzung der Komplexität von Fantasieerzählungen ist wichtig, dass dieses Genre gerade beim mündlichen Erzählen typischerweise nicht als Höhepunkterzählung angelegt wird, sondern als Reihenerzählung, in der unwahrscheinliche oder auch unmögliche Ereignisse aneinander gefügt werden. Sowohl seitens des Sprechers als auch seitens der Zuhörer liegen Reiz und Pointen solcher Geschichten weniger in der spannungserzeugenden Markierung eines ungewöhnlichen Ereignisses, sondern darin, dass die Realität verfremdet und nicht Zusammenpassendes zusammengebracht wird. So lässt beispielsweise ein Kind eine Stoffpuppe erzählen, sie habe einen Schrotthaufen zum Geburtstag bekommen. In der Untersuchung von Andresen/Schmidt (2010) zeigten sich die Fünf- und Sechsjährigen hochgradig motiviert zum Erzählen selbst erfundener Geschichten, wobei für die Fünfjährigen typisch war, dass sie sich selbst als Handelnde in das fiktive Geschehen platzierten. Dabei bringen sie deutlich zum Ausdruck, dass sie sich des fiktiven Charakters des Erzählten bewusst sind.

Die Freude daran, die Realität zu überschreiten und zu verfremden, lässt sich bei vielen Kindern nicht nur im Kontext des Erzählens und Rollenspiels erkennen, sondern beispielsweise auch an spontanen Sprachspielen. Viele Wissenschaftler sehen darin ein Charakteristikum der Entwicklungsphase zwischen vier und sechs Jahren (Nelson 2007; Andresen 2005; Gardner 2003).

Gudula List hebt drei Aspekte der Wechselwirkungen zwischen Spracherwerb und geistig-sozialer Entwicklung hervor, die im Hinblick auf Sprachförderung besonders relevant seien (List 2010, S. 12f.):

- Gedächtnistätigkeit und Ausbildung von Selbstkonzepten,
- Kooperativität und Sozialkompetenz,
- Handlungsplanung und Handlungskontrolle.

Wie die Ausführungen dieser Expertise zeigen, erfassen Erzählen und Rollenspiel alle diese Bereiche der kindlichen Entwicklung.

6 Literatur

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

Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart

Andresen, Helga/Schmidt, Astrid (2010): Erwerb und Förderung diskursiver Fähigkeiten bei Kindern zwischen vier und sechs Jahren: Erzählen und Rollenspiel. Kurzfassung des von der Cornelsen Stiftung LEHREN UND LERNEN geförderten Projekts „Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive“ (Laufzeit: 2006–2009). Universität Flensburg

Becker, Tabea (2005a): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 2. bearb. Aufl. Baltmannsweiler

Becker, Tabea (2005b): Mündliche Erzählentwicklung. Der Einfluss textsortenbezogener Faktoren und literarischer Erfahrungen mit ihren didaktischen Konsequenzen. In: Wieler, Petra (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau, S. 29–47

Bose, Ines (2003): Doch da sin ja nur muster: Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt am Main

Bruner, Jerome S. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2. Auflage. Bern

Donaldson, Margaret (1991): Wie Kinder denken. Intelligenz und Schulversagen. Stuttgart

Gardner, Howard (2003): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. 5. Aufl. Stuttgart

Guckelsberger, Susanne (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, Bildungsforschung, Bd. 29/II. Bonn/Berlin

List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF Expertisen Sprache, Bd. 2. München

Meng, Katharina/Kraft, Barbara/Nitsche, Ulla (1991): Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Sprache und Gesellschaft, Bd. 22. Berlin

Nelson, Katherine (2006): Über Erinnerungen reden: Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses. In: Welzer, Harald/Markowitsch, Hans J. (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart, S. 78–94

Nelson, Katherine (2007): Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Oerter, Rolf (1996): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München

Ohlhus, Sören/Quasthoff, Uta (2005): Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In: Wieler, Petra (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau, S. 49-68

Wagner, Klaus-R. (1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. In: Wirkendes Wort, H. 36, S. 142–156

Wygotski, Lew S. (1981): Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden, S. 129–146

Zur Autorin

Professorin Dr. Helga Andresen
studierte Germanistik und Geschichte an den Universitäten Kiel, Heidelberg und Freiburg. Sie promovierte und habilitierte in Germanistischer Sprachwissenschaft und ist seit 1988 am Institut für Germanistik der Universität Flensburg als Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik tätig. Forschungsschwerpunkte: Spracherwerb (vor allem zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr), Schriftspracherwerb, Sprachdidaktik für den Elementar- und Primarbereich.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF

Band 10:
Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren

Zuletzt erschienen:

Band 9:
Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift

Band 8:
Jörg Maywald: Kindeswohlgefährdung

Band 7:
Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven

Band 6:
Barbara Zollinger: Sprachverstehen

Band 5:
Annedore Prengel: Inklusion in der Frühpädagogik

Band 4:
Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik

Band 9:
Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen

Zuletzt erschienen:

Band 8:
Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Band 7:
Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten

Band 6:
Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte

Band 5:
Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten

WiFF Wegweiser Weiterbildung erscheinen ab 2011.

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik

Band 1:
Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie

Stand: März 2011

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch Stiftung

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Erzählen und Rollenspiel sind Formen sprachlicher Tätigkeit von Kindern, die alltäglich im Umgang mit Erwachsenen und anderen Kindern praktiziert werden. Dadurch ist es den Kindern möglich, auf Vergangenes oder Fiktives Bezug zu nehmen und sich aus der Handlungssituation des aktuellen Wahrnehmungsraumes zu lösen. Dies ist eine hohe sprachliche, kognitive und soziale Anforderung an Kinder zwischen drei und sechs Jahren. Die Expertise beschreibt auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands die Entwicklung von Erzählen und Rollenspiel in der genannten Altersphase; sie stellt Zusammenhänge zur kognitiven, emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklung her und unterbreitet Vorschläge für eine gezielte Förderung dieser Handlungsformen als Teil der Gruppenarbeit im Kita-Alltag. Authentische Beispiele, die auf Videoaufnahmen in Kindertagesstätten zurückgehen, gestalten den Text anschaulich und erleichtern den Bezug zur pädagogischen Praxis.

ISBN 978-3-935701-96-9