

### 1. Einleitung

Der drei Jahre und vier Monate alte Jan ist mit zwei Erwachsenen auf dem Spielplatz und klettert in ein Spielhaus. Er verkündet: «Ich verkaufe Eis.» Mit den Händen stellt er eine imaginäre Eisportion her, überreicht sie seiner Tante und tut dann so, als schlecke er Eis, die Tante ebenfalls. Diesen Vorgang wiederholt er mehrere Male.

Jan erzeugt sowohl die Handlung als auch die Objekte – Eistüte und Eis – symbolisch, nämlich gestisch; Sprache ist beteiligt, weil Jan zuvor verbal klar stellt, was da geschieht. Das Spiel ist interaktiv, zwischen Verkäufer und Käuferin, wobei die beiden Rollen an die Gib-und-Nimm-Routine gebunden sind. Jan gibt und die Tante nimmt das «Eis» entgegen. Dass aber Jan hier nicht eigentlich die soziale Rolle des Eisverkäufers einnimmt, zeigt sich darin, dass er jedes Mal, wenn er ein imaginäres Eis übergeben hat, selbst Eisschlecken simuliert. Auch ein Bezahlvorgang kommt nicht vor, ebenso wenig wie das Erfragen der Wünsche der Kundin.

Habe ich dieses Beispiel aus meiner Erinnerung heraus beschrieben, so wende ich mich jetzt einer Spielszene zu, die wir im Rahmen eines Forschungsprojektes videografiert, transkribiert und analysiert haben. Bei der Wiedergabe hier sind die Transkriptionszeichen um der besseren Lesbarkeit willen getilgt.

Die fünfjährigen Kinder Steffi, Marko und Daniel spielen während der gesamten Videoaufnahme, die 25 Minuten dauert, ein Rollenspiel, in dem sie Geschwister darstellen und verschiedene Abenteuer erleben (vgl. dazu auch Andresen 2011). Hier ein kurzer Ausschnitt:

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 stellen sich schlafend, schrecken auf)

Daniel: *huch da is ne karte* (hebt Schuh auf, starrt auf die Sohle, Marko lacht)

Steffi: *da steht wohl ich bin entführt worden*

Marko: (springt auf, zieht Schuhe an) *schnell in die schuhe*

Daniel: (holt Spielzeugbananen unter einer Matratze hervor) *und ich nehm die bananen mit mit n koffer* (packt Bananen in Koffer)

(Marko kichert, 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, die Jungen laufen dorthin)

Daniel: (zu Marko) *nimm mal da den schlüssel der is hierfür*

Marko: (greift in die Luft, tut so, als schlösse er eine Tür auf) *uaa*

Prof. Dr. Helga  
Andresen  
Universität  
Flensburg

Referat gehalten  
an der SAL-Tagung  
vom 29.11.2013

Steffi: *uaa*

Marko: *los los*

(Kinder krabbeln unter Tisch durch)

Daniel: *das war mein geheimgang*

Die drei Kinder entwickeln gemeinsam ihr Spiel. Allerdings ist Steffi insofern die Anführerin, als sie mehrfach Ideen zur weiteren Spielentwicklung einbringt, die die beiden anderen aufnehmen. Aber auch die Jungen setzen Akzente, z.B. durch die Umdeutung der Schuhsohle in eine Karte, die Mitnahme von Proviant und die Erfindung eines imaginären Schlüssels, mit dem sie Steffi aus ihrem Gefängnis befreien. Auffällig ist bei Steffi der häufige Gebrauch des Wörtchens «wohl». Sie verwendet dieses Wort, wenn sie Vorschläge für den weiteren Spielverlauf macht. Dann spricht sie über das Spiel, diese Äusserungen sind nicht Teil der Spielhandlung selbst. Das Wort «wohl» dient dazu, den fiktiven Charakter der Spielhandlung, über die gesprochen wird, zu markieren. Wie ich durch die Analyse zahlreicher Rollenspiele festgestellt habe, ist das typisch für Rollenspiele (Andresen 2002, 2005). Darauf werde ich später noch näher eingehen. An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass Kinder im süddeutschen Sprachraum und sicher auch in der Schweiz häufig den Konjunktiv verwenden, z. B. «Ich wär jetzt im Gefängnis.» oder «Du wärst der Vater.» In Norddeutschland, wo ich meine Sprachaufnahmen gemacht habe, verwenden die Kinder den Konjunktiv nicht, was auf Merkmale der norddeutschen Umgangssprache zurückgehen dürfte, in der durch den Einfluss des Niederdeutschen der Konjunktiv wenig gebraucht wird.

Als nächstes möchte ich ein Sprachspiel vorstellen.

Bei vielen Kindern beliebt sind sog. Umbenennungsspiele, indem ein Kind z. B. festlegt:

«Bei mir heisst ‹Tasse› «Gabel», ‹Gabel› heisst «Teller», ‹Teller› heisst «Messer» usw.. Der Reiz besteht darin, sich in dieser Geheimsprache zu unterhalten, also z. B. beim Essen zu sagen: «Giess mir noch Kakao in die Gabel und füll mir Suppe ins Messer.»

Eine interaktiv äusserst wirksame Variante ist die Vertauschung der Bedeutungen von «ja» und «nein»: «Wenn ich ‹ja› sage, meine ich nein und umgekehrt.» Wenn ein Kind diese Regel in der alltäglichen Kommunikation anwendet, ohne es jedes Mal explizit anzukündigen, sondern erst hinterher, nach der Antwort, klar stellt - «Du weisst ja: bei mir heisst ‹ja› nein und umgekehrt.» - dann bringt es selbst sprachspielbegeisterte Erwachsene schnell an den Rand ihrer Toleranz.

Nachdem ich einige Beispiele vorgestellt habe, die Sie vermutlich an eigene Erfahrungen erinnern, möchte ich nun den Aufbau meines Textes erläutern.

Auf die Einleitung folgt eine kurze Begriffsklärung. Sodann werde ich charakteris-

tische Merkmale des Rollenspiels beschreiben und dessen Bedeutung für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen ungefähr vier und sechs Jahren darstellen. Diese Altersphase bezeichne ich in Anlehnung an Vygotskij als Vorschulalter. Da die innovative Kraft des Rollenspiels im Vorschulalter erst durch einen Vergleich mit Spiel und Sprache in der vorangegangenen Entwicklungsphase deutlich wird, befasst sich der folgende Abschnitt mit Vorläufern und Anfängen des Rollenspiels. Das ist gerade unter therapeutischen Aspekten wichtig, um Rollenspiel entwicklungsorientiert anbahnen und unterstützen zu können. Das gilt auch für Kenntnisse von Veränderungen des Rollenspiels in der hier thematisierten Entwicklungsphase. Die Ausführungen zu Rollenspiel und Sprache münden in zusammenfassende Folgerungen für die therapeutische Praxis. Zum Schluss werde ich mich mit Sprachspielen befassen. Dieser Teil fällt relativ kurz aus. Da jedoch in den vorangegangenen Darstellungen zum frühen Fiktionsspiel (als Vorläufer des Rollenspiels) und Rollenspiel auf die Sprachentwicklung eingegangen wird, schaffen diese auch eine Grundlage für das Sprachspielkapitel, so dass die ungleiche Gewichtung in diesem Beitrag zu rechtfertigen ist.

## 2. Begriffsklärung

Im Untertitel meines Vortrags werden die Begriffe Fiktionsspiel, Rollenspiel und Sprachspiel genannt.

**Fiktionsspiel:** Spiele, bei denen Kinder Fiktion erzeugen und fiktional handeln.

**Rollenspiel:** Fiktionsspiele, bei denen Kinder erkennbar in Rollen handeln.

**Sprachspiel:** Spiele, bei denen Sprache der Gegenstand des Spiels ist. Spielgegenstand sind nicht nur sprachliche Zeichen (z. B. Wörter), sondern auch sprachliche Handlungen.

Wie der Vergleich von *Fiktionsspiel* und *Rollenspiel* zeigt, verwende ich den ersten Begriff als Oberbegriff. Er deckt sich mit Piagets *Symbolspiel*. Piaget misst dem frühen Symbolspiel grosse Bedeutung für die Entstehung der Symbolfunktion beim Kind zu. In seinem Buch «Nachahmung, Spiel und Traum» (Piaget 1993) beschreibt er, wie seine Tochter Jaqueline im Alter von einem Jahr das verdickte Ende einer Vorhangschnur, das gewisse Ähnlichkeiten mit ihrem Schlafkissen aufwies, an ihr Gesicht führte und mit schelmischem Gesichtsausdruck so tat, als schliefe sie. Diese symbolische Handlung kann sie ausführen, weil sie ein kognitives Schema bzw. eine mentale Repräsentation des Kissens mitsamt dem Kontext «Schlafen» aufgebaut hat, das die Grundlage ihrer spielerischen Handlung bildet. Bekanntlich betrachtet Piaget solche vorsprachlich etablierten Repräsentationen als Grundlage des Spracherwerbs; demnach entsteht frühes Symbolspiel bereits vorsprachlich.

Ich werde mich hier mit frühem Fiktionsspiel als Vorläufer des Rollenspiels befassen, weise aber darauf hin, dass auch ältere Kinder und Jugendliche Fiktionsspiele spielen, die keine Rollenspiele und selbstverständlich wesentlich komplexer als die frühen Formen sind.

Meine Definition von Rollenspiel enthält das Wort *erkennbar*. Zur Klassifizierung von Spiel muss man selbstverständlich Kriterien angeben, nach denen erkannt werden kann, ob es sich um Rollenspiel handelt. Dazu gehören z.B. die explizite Nennung («Du bist wohl der Vater») oder auch die Anrede mit Rollenbezeichnungen («Frau Doktor») (vgl. dazu Andresen 2002, S. 144ff.)

Sprachspiele thematisieren nicht nur sprachliche Zeichen, sondern auch sprachliche Handlungen. Beispielsweise geht es bei der Vertauschung der Bedeutungen von «ja» und «nein» nicht nur um Wortbedeutungen, sondern vor allem um die Handlungen der Affirmation und der Negation.

### 3. Rollenspiel und Spracherwerb im Vorschulalter

Im Zentrum des Rollenspiels steht die Erzeugung von Fiktion. Vygotskij stellt in seinen Ausführungen zur Bedeutung des Rollenspiels für die psychische Entwicklung des Kindes fest, dass sich die Bedürfnisse des Kindes im Übergang zum Vorschulalter - ungefähr im 4. Lebensjahr - grundlegend verändern. Während Kleinkinder auf die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung fokussiert sind - also z.B. mit einem bestimmten Gegenstand zu spielen oder etwas Bestimmtes zu essen zu bekommen -, entwickeln ältere Kinder «verallgemeinerte» Bedürfnisse (1981, 1987). Beispielsweise möchten sie den Beschränkungen, denen ihr reales Handeln unterliegt, entkommen und so wie eine Mutter, ein Feuerwehrmann, eine Ärztin, ein Pirat oder eine Prinzessin handeln. Die Wünsche kleiner Kinder sind an das Hier und Jetzt der Handlungssituation gebunden, die Wünsche älterer Kinder überschreiten diese. Da es aber unmöglich ist, ihre Wünsche real zu erfüllen, entsteht ein Widerspruch zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Aus diesem Widerspruch heraus entsteht nach Vygotskij Phantasie und Rollenspiel. Die Kinder tun so, als ob ....

Im Kontext des Rollenspiels unterscheidet Vygotskij zwischen Sichtfeld und Bedeutungsfeld: Die Kinder agieren gleichzeitig im Sicht- und im Bedeutungsfeld. Im Sichtfeld sind sie Kinder, Gegenstände haben die ihnen real zukommende Bedeutung und Ort und Zeit sind wie sie eben sind. Im Bedeutungsfeld aber sind die Kinder beispielsweise Ärztin und Patient, ein Bleistift wird zur Spritze umgedeutet und die Spielecke zum Sprechzimmer.

Betrachten wir das Verhältnis von Sicht- und Bedeutungsfeld in dem vorhin schon präsentierten Spielausschnitt von Steffi, Marko und Daniel. Besonders beachtet werden soll dabei, welche Funktion Sprache für die Erzeugung von Fiktion und damit für das Verhältnis von Sicht- und Bedeutungsfeld erfüllt.

Die Klärung der Rollen hat vor diesem Ausschnitt stattgefunden, und zwar explizit verbal. Übrigens ist dieses Spiel ein Beispiel dafür, dass keineswegs nur Erwachsenenrollen attraktiv sind. In diesem Fall geht es um die Gestaltung (vorgestellter) Geschwisterbeziehungen und die selbstständige Bewältigung von Gefahrensituationen, die fünfjährigen Kindern real nicht möglich ist.

Mit ihrem ersten Redeturn entwirft Steffi aus der Schlafenssituation, die zum vorherigen Spielverlauf gehört, eine neue Episode mit Entführung und vergessener Karte. Fast jeder ihrer Sätze enthält das Wort «wohl», das die Fiktionalität des Geschehens anzeigt. Nachdem Steffi das Szenario für die folgende Spielhandlung erzeugt hat, agieren die beiden Jungen die Handlung aus (schlafen, aufwachen). Daniel hebt einen Schuh auf, starrt auf die Sohle und sagt: «*Huch da is ne Karte.*» D.h. er setzt Steffis Vorschlag um und konkretisiert ihn durch die Umdeutung des Schuhs zur Karte. Die gesamte weitere Episode ist so strukturiert, dass Steffi ausserhalb des Spielrahmens die Handlung weiterentwickelt, während die Jungen diese innerhalb des Rahmens umsetzen, wobei sie eigene Ideen, gerade durch Umdeutungen, einbringen.

Wie verhalten sich in dem vorgestellten Beispiel Sicht- und Bedeutungsfeld zueinander und welche Funktion erfüllt Sprache für die Erzeugung von Fiktion? Steffi schafft mit ihren Äusserungen zur Einleitung und Fortführung der Episode einen Kontext für die jeweils folgenden Handlungen der beiden Jungen innerhalb des Spielrahmens. Die Bedeutungen ihrer verbalen und nonverbalen Aktionen sind nur in Relation zu diesem Kontext verständlich. Die Kinder können nur miteinander kooperieren, wenn sie die fiktiven Bedeutungen teilen. Dass dies keineswegs trivial ist, soll an einem kurzen Ausschnitt eines Spiels von zwei Mädchen, Hilde und Ingrid, gezeigt werden (dazu auch Andresen 2002, S. 103ff.).

Beide Mädchen realisieren während der gesamten Videoaufnahme von fast 30 Minuten ein Mutter-Kind-Spiel mit verschiedenen Episoden. Über die gesamte Spieldauer hinweg sind die Anteile der beiden Kinder an der Spielgestaltung ausgewogen verteilt.

Zu Beginn der Spielepisode, aus der der folgende Ausschnitt stammt, hat Hilde ein neues Szenario eingeführt, nämlich dass der Papa gestorben sei. Interessanterweise markiert sie die Fiktionalität doppelt, indem sie sagt: «*Aus Spass ist der Papa wohl gestorben.*» Mit dieser Wortwahl wird deutlich, dass das Wort «Spass» nicht wörtlich gemeint ist, sondern formelhaft zur Markierung des fiktiven Charakters der Situation verwendet wird. Im folgenden entwickeln die beiden Mädchen gemeinsam ausserhalb des Spielrahmens die Situation weiter und gelangen dahin, dass eine Tante zu Besuch kommen werde. An dieser Stelle gehen sie in das Spiel hinein. Ingrid als die Mutter bittet Hilde, das Kind, die Tür zu öffnen, da die Tante

davor stehe. Daraufhin erfindet Hilde die Komplikation, dass niemand vor der Tür sei. Der Dialog geht wie folgt weiter: Ingrid (3;10) Hilde (4;2)

Ingrid: *ich ruf mal maria an aus spass ist das wohl unser telefon* (hält ein Spielzeugbügeleisen ans Ohr) *hallo ja also ja maria kommst du heute ja? kommst du heute ja? kommst du gleich gut tschüss*

Hilde: (empört) *du hast mit dem bügeleisen gesprochen*

Ingrid: *ja (...) ich kann ja ein bügeleisen zaubern*

Die erste Äusserung Ingrids ist, wie aus dem vorangegangenen Zusammenhang und ihrer stimmlichen Gestaltung hervorgeht, innerhalb des Spiels produziert. Dann verlässt sie das Spiel kurzfristig, um ausserhalb des Spielrahmens explizit die Umdeutung des Bügeleisens zum Telefon vorzunehmen. Sofort danach wechselt sie wieder ins Spiel, indem sie das fiktive Gespräch mit der Tante führt. Ihre Partnerin aber hat die Umdeutung offensichtlich nicht mitvollzogen und wirft ihr sichtlich irritiert vor, dass sie mit einem Bügeleisen gesprochen habe. Mit einigem Zögern gelingt es Ingrid – wie ich finde – treffend, ihre Umdeutung zu erklären. Dieses Beispiel zeigt, dass es für junge Kinder – Ingrid ist noch nicht vier und Hilde gerade vier Jahre alt – keineswegs selbstverständlich ist, dass Gegenstände für das Spiel umgedeutet werden können, dass man also im Bedeutungsfeld handeln kann, obwohl sich das Sichtfeld davon unterscheidet. Dabei möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass die beiden Mädchen vor dieser Episode bereits 20 Minuten lang Mutter und Kind mit zahlreichen Umdeutungen gespielt haben.

Im nächsten Schritt komme ich zu der Frage, welche Bedeutung das Rollenspiel für die Sprachentwicklung von Kindern zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr hat. Diese Frage ist eng verbunden mit der Frage nach der Funktion von Sprache für die Erzeugung von Fiktion.

An den beiden Beispielen habe ich zweierlei gezeigt: zum einen, dass Sprache zentrales Mittel für die Erzeugung von Fiktion ist; zum anderen, dass Umdeutungen im Kontext von Rollenspiel für Kinder im Übergang zum Vorschulalter keineswegs selbstverständlich sind. Die zweite Beobachtung führt zum Verhältnis von Wahrnehmung und Sprache im Kleinkindalter, also der vorangegangenen Entwicklungsphase.

Nach Vygotskij dominiert in ca. den ersten drei Lebensjahren die Wahrnehmung alle anderen Bewusstseinsfunktionen (Vygotskij 1987). Hildes Reaktion auf Ingrids Umdeutung des Bügeleisens in ein Telefon zeigt noch Nachwirkungen der Dominanz der Wahrnehmung, die einer Umdeutung im Wege steht.

Die Dominanz der Wahrnehmung im Kleinkindalter hat eine Entsprechung im Sprachgebrauch von kleinen Kindern. Zu Beginn des Sprechens sind die sprachlichen Äusserungen maximal kontextgebunden und mit dem nichtsprach-

lichen Kontext in der Sprechsituation verschränkt. Was ein Kind beispielsweise mit der Zweiwortäusserung «Papa Milch» sagen möchte, ist nur im Kontext der aktuellen Handlungssituation erschliessbar. Aber selbst längere, grammatikalisch strukturierte Äusserungen weisen noch eine enge Verknüpfung mit der aktuellen Sprechsituation auf, was u. a. beim Telefonieren mit kleinen Kindern deutlich wird. So fragt die Grossmutter von Lars, die an den Hintergrundgeräuschen während eines Telefongesprächs hört, dass er offenbar nicht zu Hause ist: «*Wo bist du denn?*» Der Zweieinhalbjährige antwortet: «*Ich bin jetzt gerade hier.*»

Kognitiv geht es bei dem damit angesprochenen Phänomen um die Entwicklung der Fähigkeit zur Dezentrierung. Sprachlich lassen sich diese Prozesse besonders gut analysieren, indem man den Gebrauch von deiktischen Ausdrücken untersucht. Solche Wörter wie «hier» und «da» zeigen zu Beginn der kindlichen Entwicklung auf Orte im Wahrnehmungsraum. Erst später verweisen sie auf sprachlichen Kontext, auf Wörter, die zuvor die Orte benannt haben. Entsprechendes gilt für Personalpronomen. Beim Erzählen haben Kinder noch relativ lange Probleme damit, handelnde Personen zunächst explizit einzuführen, bevor mit Pronomina wie «er» und «sie» auf sie referiert wird.

Anders ist es aber beim Rollenspiel. Durch detaillierte Sprachanalysen konnte ich nachweisen, dass Kinder dann, wenn sie ausserhalb des Spiels über das Spiel sprechen, explizit Akteure einführen und Gegenstände umdeuten (Andresen 2002). So etablieren sie sprachlich einen Kontext, der dann im Spiel vorausgesetzt werden kann. Bildlich gesprochen: diese expliziten Klärungen schieben zwischen das Sichtfeld und das Handeln im Spiel einen Rahmen, der das Bedeutungsfeld schafft und kooperatives Handeln in einem gemeinsamen fiktionalen Vorstellungsraum ermöglicht. Wenn aber Sprache die «Macht» hat, neue Bedeutungen zu schaffen, die im Widerspruch zum Sichtfeld stehen, dann wird damit die Kontextabhängigkeit des frühen Sprachgebrauchs von Kindern überwunden.

Bereits Vygotskij vertrat die These, dass der damit verbundene Prozess der Dekontextualisierung von Sprache im Übergang zum Vorschulalter im Rollenspiel entsteht und das Kind dabei in der Zone der nächsten Entwicklung handelt. Das heisst, dass dem Kind diese Prozesse im Spiel möglich sind, aber noch nicht in anderen Handlungssituationen. Durch meine empirischen Sprachanalysen konnte ich diese These bekräftigen und konkretisieren. Insbesondere im Vergleich zum Erzählen wird das Innovationspotential des Rollenspiels für das sprachliche Handeln deutlich.

Der zentrale Grund für die Schubkraft des Rollenspiels dürfte in der starken affektiven Basis, den vorhin angesprochenen Bedürfnissen der Kinder nach Überschreitung ihrer real gegebenen Grenzen, liegen. Darüber hinaus erleichtern die dialogische Struktur und die Möglichkeit, zwischen Kommunikation über das Spiel und Ausagieren der Handlung innerhalb des Spiels zu wechseln, die Produktion.

#### 4. Vorformen, Anfänge und Veränderungen des Rollenspiels

Frühes Fiktionsspiel, das man als Vorform von Rollenspiel verstehen kann, ist stark auf das Hantieren mit Gegenständen fixiert. Die Erzeugung von Fiktion füllt Lücken im gegenständlichen Handeln: eine Tasse legt die Simulation des Trinkens einer vorgestellten Flüssigkeit nahe. Umdeutungen von Gegenständen sind eng an deren realer Funktion orientiert. Thematisches Spielzeug ist dabei von besonderer Bedeutung.

Die Fixierung des spielenden Kindes auf das Spielobjekt geht damit einher, dass das Kind eher allein als kooperativ mit anderen Kindern spielt. Oerter (1993) spricht in diesem Zusammenhang von der subjektiven Valenz des Gegenstands: Das Kind hat das Bedürfnis, vollständig über den Gegenstand zu verfügen. Dem entspricht, dass der Umgang damit häufig explorierenden Charakter hat, indem das Kind ausprobiert, was man mit ihm tun kann. Das Spiel ist (noch) sensomotorisch geprägt. Beispielsweise probieren zwei Kinder nacheinander einen Fön aus, sie kommen aber nicht auf die Idee, Friseur zu spielen mit den arbeitsteiligen und kooperativen Rollen Friseur und Kundin. Auch später, im Rollenspiel, ist die Attraktivität von Gegenständen noch zu beobachten, sie wird dann aber dem Rollenspiel untergeordnet und darin integriert, indem z.B. nach einer gewissen Zeit ein Rollenwechsel vorgeschlagen wird und somit auch die vormalige Kundin legitimerweise den Fön benutzen darf. Wenn die Verfügung über eigentlich rollentypische Gegenstände innerhalb der gewählten Rollenkonstellation wechselt, sind die Kinder meist darum bemüht, die Legitimität explizit festzustellen. Beispielsweise geht in einem Mutter-Kind-Spiel die Tochter an den Herd, um zu kochen, was die Mutter mit der Bemerkung «Du bist ja schon gross» akzeptiert.

Das Fiktionsspiel kleiner Kinder ist häufig durch die Wiederholung derselben, wenig komplexen Handlung geprägt, wie bei dem eingangs beschriebenen Beispiel von Jan, dem Eisverkäufer. Elkonin (1980) spricht von Einakthandlungen und stellt fest, dass einzelne Handlungen auch falsch aneinandergereiht werden, beispielsweise wird eine Puppe zuerst ausgezogen, dann gefüttert und schliesslich gebadet. Typisch ist auch, dass eine Puppe nicht in ein Baby umgedeutet wird und das spielende Kind sich nicht in die Rolle einer Mutter hineindenkt.

Zu den Vorformen des Rollenspiels gehören auch das Parallelspiel sowie die zeitlich versetzte Nachahmung eines anderen Kindes. Beim Parallelspiel beobachten und imitieren sich die Kinder simultan. Andresen (2002, S. 84ff.) beschreibt das Parallelspiel zweier Jungen, die nebeneinander sitzen und beide über ein Telefon verfügen. Sie tun so, als telefonierten sie mit einem bestimmten Mädchen. Sowohl sprachlich (Gruss- und Abschiedsformeln) als auch nichtsprachlich (Aufnehmen und Ablegen des Hörers) imitieren sie sich gegenseitig, zunächst zeitlich leicht versetzt, schliesslich aber völlig synchron.



Eine andere Form des Imitationsspiels, die in meinem Material von Kindern unter vier Jahren praktiziert wird, ist die, dass ein Kind genau beobachtet, was ein anderes Kind tut, z. B. am Spielherd Essen kochen, und dann, wenn dieses Kind damit aufgehört hat, selbst dessen Platz einnimmt und exakt die gleichen Handlungen ausführt. Imitationen zeigen die Aufmerksamkeit auf und die Anpassung an ein anderes Kind. Aber Kooperation findet nicht statt.

Diese Beobachtungen zum Spiel stimmen mit Forschungsergebnissen zur Entwicklung der Kind-Kind-Interaktion überein (zu einem Überblick s. Lang 2009, S. 54ff.). Danach schaffen es Kinder bis ungefähr zum Ende des dritten Lebensjahres nicht, ihre Interaktion mit Gleichaltrigen angemessen zu strukturieren, also z.B. den Sprecherwechsel geregelt zu vollziehen und inhaltlich kohärent an den Redebeitrag des anderen anzuschließen. Dazu sind sie auf die Unterstützung Älterer angewiesen. Im Anschluss an die berühmten Untersuchungen von Bruner (1987) ist das Scaffolding in der Erwachsenen-Kind-Interaktion vielfach beschrieben worden. Angesichts dieser Forschungsergebnisse zur Kind-Kind-Interaktion ist es erstaunlich, dass schon knapp vierjährige Kinder im Rollenspiel mit Gleichaltrigen kooperieren können. Rollenspiele sind per se kooperative Spiele, weil die meisten Rollen einander komplementär und arbeitsteilig zugeordnet sind. Das gilt insbesondere für solche Rollen, die zu Beginn der Rollenspielentwicklung bevorzugt werden, wie Mutter (Vater) – Kind, Arzt – Patient, Verkäufer – Käuferin. Dabei erleichtern die deutlich unterscheidbaren typischen Handlungen dieser Rollen die Spielplanung und -ausführung. Darüber hinaus stellt die Differenzierung zwischen Sicht- und Bedeutungsfeld hohe Anforderungen an die Kinder.

In meinen Analysen habe ich festgestellt, dass sich die Art und Weise, wie Kinder Fiktion erzeugen, im Laufe der Jahre verändert (Andresen 2002, 143ff.). Bei den frühen Fiktionsspielen, in die noch keine Rollen involviert sind, markieren die Kinder die Erzeugung von Fiktion nicht explizit. Mit der Übernahme von Rollen steigt die explizite Markierung von Fiktion dramatisch an, die Ausschnitte aus den Spielen von Steffi und den beiden Jungen sowie von Hilde und Ingrid sind dafür typisch. Bei den ältesten Kindern meines Datenkorpus – es sind Sechsjährige – geht diese Markierung wieder zurück.

Wie können diese Veränderungen erklärt werden? Der anfänglich geringe Wert lässt sich m.E. durch die vorhin genannten Charakteristika des frühen Fiktionsspiels erklären. Die Umdeutungen sind nahe an den realen Funktionen der Gegenstände, das gegenständliche Handeln dominiert und Fiktion füllt nur kleine Lücken im Objekthandeln, wie die imaginäre Flüssigkeit bei der Simulation des Trinkens aus der Tasse. Die Handlungen selbst sind einfach strukturiert, so dass eine Notwendigkeit zur expliziten Planung nicht besteht. Sie sind eher durch vorhandene

Gegenstände inspiriert als dass eine Spielidee entwickelt wird, für deren Ausführung dann geeignete Requisiten gesucht werden. Dem entspricht, dass die Kinder eher allein als kooperativ spielen, d. h. auch aus diesem Grund entfällt die Notwendigkeit gemeinsamer Handlungsplanung und -abstimmung.

Das ist in der mittleren Phase anders. Die Spiele sind kooperativ, relativ komplex hinsichtlich der Handlungsstruktur, mit zahlreichen, weniger an den Gegenständen orientierten Umdeutungen. Das erhöht nicht nur die Anforderungen an Handlungsplanung und Erzeugung von Fiktion, sondern auch daran, den Überblick darüber zu haben, ob jeweils im Sicht- oder im Bedeutungsfeld gehandelt wird.

Wie lässt sich aber der Rückgang der expliziten Markierung von Fiktion bei den sechsjährigen Kindern erklären? Älteren Kindern ist die Erzeugung von Fiktion im Laufe ihrer Erfahrungen mit Rollenspielen selbstverständlicher geworden. So reicht es ihnen, wenn im Spiel angekündigt wird: «*Ich ruf jetzt Maria an*», ein Bügeleisen ans Ohr zu halten und ein Gespräch zu simulieren, um die Spielbedeutung des Bügeleisens als Telefon zu verstehen. Eine explizite Umdeutung ist nicht mehr notwendig, d.h. dass die Lösung des Bedeutungsfelds vom Sichtfeld im Vergleich zu den Anfängen des Rollenspiels weiter fortgeschritten ist.

## 5. Unterstützung und Förderung des Rollenspiels

Da die Tagung heute von der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie (SAL) veranstaltet wird, konzentriere ich mich auf Förderung des Rollenspiels in der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Im Rahmen unseres Forschungsprojekts haben wir eine sprachpädagogische Konzeption zum Rollenspiel in Kindergartengruppen entwickelt und unter verschiedenen Bedingungen erprobt, wo die Interaktion zwischen Kindern im Vordergrund steht. Darauf gehe ich heute nicht ein; bei Interesse daran verweise ich auf Andresen (2011) und Schmidt (2010).

Meine Vorschläge orientieren sich an meinen Analyseergebnissen zur Entwicklung des Rollenspiels, um erste Ansätze bei den Kindern zu schaffen bzw. diese zu unterstützen und darauf aufbauend komplexere Spiele anzubahnen. Ich gehe davon aus, dass die Steuerung und Strukturierung der Interaktion anfangs bei der erwachsenen Person liegt und diese im Laufe der Zeit immer mehr Handlungsanteile an das Kind abgibt.

### Umdeutung von Gegenständen

Wenn das Kind von sich aus gar nicht oder nur ansatzweise Fiktion erzeugt, sollten Gegenstände, die zu bestimmten Handlungen einladen, im Vordergrund stehen und in fiktionale Handlungen eingebaut werden. Begleitendes Sprechen («Jetzt baden wir das Baby und legen es dann schlafen.») und auch Lautmalereien unterstützen die Erzeugung von Fiktion.

Bei Problemen ist zu beachten, ob die Schwierigkeiten des Kindes vorrangig darin bestehen, Fiktion zu erzeugen, oder darin, längere Handlungssequenzen strukturiert auszuführen. Selbstverständlich kann auch beides zusammentreffen. Je nach Lage der Dinge wäre die Komplexität der Anforderungen an das Kind zunächst gezielt zu reduzieren.

### **Rollen**

Mit der Übernahme von Rollen gewinnt das Spiel nach meinen Beobachtungen deutlich an Komplexität. Günstig sind an Alltagserfahrungen von Kindern orientierte Rollen, deren Handlungspläne einander zugeordnet, jedoch deutlich unterscheidbar sind. Dazu gehören z. B. Verkäuferin und Verkäufer, die ja stark an frühe Gib-und-Nimm-Routinen anknüpfen, Arzt und Patientin sowie verschiedene Familienrollen. Es versteht sich aber von selbst, dass die Interessen des Kindes im Vordergrund stehen sollten. Auch Rollenträger wie Puppen und Plüschtiere können eingesetzt werden, wenn es dem Kind schwer fällt, selbst eine Rolle einzunehmen.

### **Explizite Markierung von Fiktion**

Für besonders wichtig halte ich die Beobachtung, dass es das Rollenspiel erleichtert, wenn die Möglichkeit besteht, aus dem Spiel hervorzutreten und über das Spiel zu sprechen. Erwachsenen mag der Wechsel zwischen den beiden Handlungsebenen komplexer erscheinen, als wenn man sich ausschliesslich innerhalb des Spielrahmens bewegt. Dagegen haben meine Analysen zu dem Ergebnis geführt, dass ein solcher Wechsel den Kindern hilft. Wichtig ist dabei die explizite Markierung der Fiktion, die die Differenzierung zwischen Fiktion und Realität erleichtert.

Die damit verbundene Steuerung der Interaktion wird zunächst bei der Erwachsenen liegen, die durch zusätzliche Mittel wie Stimmgebung, typische, rollengemässe Anredeformen und Gegenstände den Wechsel zwischen Rahmung und Spiel nachvollziehbar macht.

## **6. Sprachspiele**

Beim Rollenspiel ist Sprache zentrales Mittel zur Realisierung des Spiels, bei Sprachspielen hingegen Spielgegenstand. Auf der Grundlage empirischer Forschungen lässt sich feststellen, dass beide Spielformen – Rollenspiel und Sprachspiel – in derselben Entwicklungsphase beginnen (vgl. Lang 2009).

Da nicht mehr viel Zeit für die Thematisierung von Sprachspielen zur Verfügung steht, werde ich zusätzlich zu den beiden Varianten des Umbenennungsspiels, die ich in der Einleitung vorgestellt habe, zwei weitere Beispiele präsentieren und dann zusammenfassend Charakteristika spontaner Sprachspiele von Kindern im Vorschulalter vorstellen, ohne in Details zu gehen (vgl. dazu Andresen 2007, Lang

2011). Unter spontanen Sprachspielen verstehe ich solche Sprachspiele, die Kinder von sich aus initiieren, ohne didaktische Anleitung durch Erwachsene.  
Tim (4;5) und Jule (3;8) haben mit einem Arztkoffer gespielt und führen folgenden Dialog:

Tim: *Erbsekoffer Steinkoffer Arztkoffer*

Jule: *Haarkoffer*

Tim: *Türkoffer*

Jule: *Stühlekoffer*

(Tim geht auf die Toilette, Jule bleibt im Flur stehen)

Tim: *und danach machen wir weiter und noch ein halben Koffer Zahnpastakoffer  
Waschbeckenkoffer Wasserkoffer*

Jule: *Pippikoffer Pippikoffer hab ich gesagt*

Tim: (zurück) *Laternkoffer Steinkoffer noch eine Laterne mit Licht ist das witzig?*  
(Lang 2011, 184)

Die Kinder verwenden hier Sprache nicht als Mittel inhaltlicher Kommunikation, sondern verändern und erfinden Wörter. Dabei befolgen sie die Regeln für die Bildung von Komposita in der deutschen Sprache. Auf diese Weise entstehen neue Wörter, die es konventionell nicht gibt, von denen einige möglich wären, andere aber aufgrund semantischer Unvereinbarkeiten nicht. Dass die Kinder selbst ihr Tun als ein spezielles Handlungsformat verstehen, das auf Ungewöhnliches zielt, geht aus Tims Äusserungen «*und danach machen wir weiter*» sowie «*ist das witzig*» hervor.

Ein weiteres Beispiel: Lukas (5;11)

«(...) *Und dann kommen Zahlen angefliegen und die schmeissen Steine auf'n Boden. Und dann kommt eine Palme hergelaufen und zerplatzt erst mal zur Begrüssung einen Luftballon. (...)*»

Bei diesen Zeilen handelt es sich um einen Ausschnitt aus einem längeren, von dem Jungen spontan erfundenen Text, der sich dadurch auszeichnet, dass unbelebte Gegenstände bzw. wie bei der Palme Gegenstände, die nicht zur Fortbewegung fähig sind, Handlungen ausführen, die nur belebten bzw. bewegungsfähigen Objekten möglich sind. Linguistisch gesprochen: es werden semantische Regeln zur Kombination von Wörtern im Satz gebrochen. Damit produziert Lukas eine Verkehrte-Welt-Geschichte, die es auch als konventionalisierte Texte gibt.

Solche Texte schöpfen die Möglichkeit aus, die Sprache bietet, dass nämlich sprachlich Welten geschaffen werden können, die real unmöglich sind.

Generell lässt sich für spontane Sprachspiele von Kindern im Vorschulalter feststellen: Sprachspiele haben es immer mit Regeln zu tun. Entweder werden Regeln

verletzt oder aber Regeln werden exzessiv angewandt. Beide Formen sind in den hier präsentierten Beispielen vertreten: Bei den Umbenennungsspielen und der Verkehrte-Welt-Geschichte von Lukas verletzen die Kinder geltende Regeln, das Spiel von Tim und Jule macht konsequent Gebrauch von Wortbildungsregeln der deutschen Sprache. Durch die Anwendung dieser Regeln kommt es dann zu semantischen Verstößen, diese bilden aber nicht den Kern des Spiels, sondern stellen sich als belustigende Pointe durch die Anwendung der morphologischen Regeln ein. Damit wird auch der experimentelle Charakter spontaner Sprachspiele deutlich. Die Kinder verändern Sprache nach bestimmten Prinzipien und bemerken, dass dies zu überraschenden Ergebnissen führt. Diese Ergebnisse haben sie nicht vorhergesehen oder gezielt geplant. Die Entdeckung der überraschenden Effekte spornt zum Weitermachen an.

Neben diesem regelorientierten Umgang mit Sprache zeichnen sich Sprachspiele dadurch aus, dass sich die Operationen jeweils auf einer bestimmten linguistischen Ebene bewegen. Lukas beispielsweise verstößt gegen semantische Regeln, morphologisch und syntaktisch aber sind seine Äusserungen vollständig korrekt. Das ist typisch und muss auch so sein, denn wenn er auch hier Regelverstöße einbauen würde, entstünde Chaos. Das Spiel lebt von der Systematik – und das gilt für alle Sprachspiele. Damit will ich aber nicht behaupten, dass die Kinder beschreiben könnten, was sie mit ihren Spielen jeweils tun. Aber ihr Tun selbst ist systematisch und ihre Experimente erhöhen durch die Differenzierung verschiedener linguistischer Ebenen im praktischen Handeln die Flexibilität im Umgang mit Sprache.

## 7. Zusammenfassung

Beim frühen Fiktionsspiel spielt Sprache eine untergeordnete Rolle. In diesem Zusammenhang erinnere ich daran, dass Piaget hier die Wurzel der entstehenden Symbolfunktion beim Kind sieht, die die Grundlage des Spracherwerbs bildet. Bei dem eingangs beschriebenen Beispiel von Jan, dem Eisverkäufer, war Sprache in der Weise beteiligt, als sein Handeln ohne die Ankündigung «*Ich verkauf jetzt Eis*» von den anderen nicht korrekt hätte interpretiert werden können. Denn das ausschliesslich gestisch vollzogene Spiel war zu wenig spezifisch dafür. Während der Spielhandlung selbst aber sprach Jan nicht. Im Zusammenhang von Vorläufern des Rollenspiels habe ich dargestellt, dass beim gegenstandsorientierten Spiel Sprache noch nicht dazu dient, Fiktion zu erzeugen und Sicht- und Bedeutungsfeld voneinander abzugrenzen. Das senso-motorisch geprägte Spiel bleibt dem Wahrnehmungsraum der Handlungssituation verhaftet.

Das ändert sich fundamental mit dem Rollenspiel: Sprache wird von zentraler Bedeutung, und zwar nicht nur in dem Sinne, dass die Rollen in hohem Masse sprachlich ausagiert werden, sondern gerade auch in dem Sinne, dass die Kinder der Fiktion sprachlich erzeugen und markieren. Gleichzeitig beginnen die Kinder

– anders als beim frühen Fiktionsspiel – kooperativ zu handeln und gemeinsam komplexe Handlungssequenzen zu entwickeln. Mit der expliziten Markierung von Fiktion verändert sich das Verhältnis zwischen Sprache und nichtsprachlichem Kontext im aktuellen Wahrnehmungsraum grundlegend. Das sprachlich erzeugte Bedeutungsfeld dominiert das Sichtfeld, der sympraktische Sprachgebrauch der ersten Lebensjahre wird überwunden. Hier liegt die besondere Bedeutung des Rollenspiels für den Spracherwerb im Vorschulalter.

Mit Sprachspielen, die in der gleichen Entwicklungsphase wie Rollenspiele möglich werden, erkunden Kinder experimentierend sprachliche Strukturen, Funktionen und Regeln. Sprache wird zum Gegenstand des Handelns, was ebenfalls eine Ablösung sprachlicher Zeichen vom nichtsprachlichen Kontext erfordert und insgesamt die Flexibilität im Umgang mit Sprache fördert.

## Literatur

- Andresen, Helga 2002: Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr
- Andresen, Helga 2005: Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta
- Andresen, Helga 2007: Rollen, Regeln, Rätsel. In: Andresen, H./Januschek, F. (Hrsg.): Sprache-Spielen. Freiburg: Fillibach. 27-44
- Andresen, Helga 2011: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut (WiFF Expertisen 10)
- Bruner, Jerome S. 1987: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber
- Elkonin, Daniil 1980: Psychologie des Spiels. Köln: Pahl Rugenstein
- Lang, Barbara 2009: Lautspieldialoge. Formale Kohärenzbildung und frühe Bewusstwerdungsprozesse von Sprache in der Interaktion zwischen Kindern. Flensburg: Flensburg University Press
- Lang, Barbara 2011: Was den Schriftspracherwerb vorbereitet: Dekontextualisierung von Sprache und Entstehung von Sprachbewusstheit im Medium des Sprachspiels. In: Hüttis-Graff, P./Wielner, P. (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg: Fillibach. 181-203
- Oerter, Rolf 1993: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz
- Piaget, Jean 1993: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entstehung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta (Ges. Werke Bd. 5)
- Schmidt, Astrid 2010: Gemeinsames Erzählen und aufgeschriebene Geschichten. Die Entwicklung einer forschungsbasierten Sprachförderkonzeption für den Elementarbereich. In: Jantzen, Ch./Merklinger, D. (Hrsg.): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg: Fillibach. 173-195
- Vygotskij [Wygotski], Lev S. 1981: Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft. 129-146 (auch als Anhang in Elkonin 1980)
- Vygotskij [Wygotski], Lev S. 1987: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. 2 Bde. Köln: Pahl Rugenstein