

Pragmatische Kompetenzen im Rollenspiel von Kindergartenkindern

Eine Pilotstudie

**Sprache und soziale Kognition
Language and Social Cognition
Langue et cognition sociale**

Bern, 10./11. September 2015

Elke Hildebrandt, Yshai Kalmanovitch, Johanna Pautasso

Inhalt

- 1. Definition: Rollenspiel**
- 2. Hintergrund: Rollenspiel und kindliche Entwicklung**
- 3. Rollenspiel im Kindergarten**
- 4. Spielbegleitung von Rollenspiel**
- 5. Pilotstudie**
- 6. Fazit**

1. Definition: Rollenspiel

Das Rollenspiel ist ein interaktives Spiel, in dem Rollen übernommen werden und aus denen heraus mit vorhandenen oder nicht vorhandenen Personen bzw. Materialien, welche auch dekontextualisiert werden können, sowohl reale als auch fiktive Handlungen bzw. Situationen mit Nutzung verbaler und nonverbaler Mittel entwickelt werden.

(Hildebrandt, Güvenç & Pautasso 2015 nach: Andresen 2002; Oerter 1999; Burckhardt, Lieger, von Felten 2009; Einsiedler 1990; Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer, Berk & Berk 1990; Smilansky 1976)

2. Hintergrund: Spiel und kindliche Entwicklung



(Bergen, 2002; Andresen 2011)

Hintergrund: *Pretend Play* und kindliche Entwicklung

Pretend-play ermöglicht die Entwicklung einer kognitiven und konzeptuellen Flexibilität, die notwendig sind für:

1. Die Entwicklung **symbolischen Denkens**: Das Verständnis der Distanz zwischen subjektiv verstandenen Konzepten und ihren kulturell bzw. kontextuell vermittelten Repräsentationen (DeLoache 2011)
2. Die Entwicklung der Fähigkeit, sich in die konzeptuelle und konzeptionelle Realität eines nachgeahmten Gegenstandes oder einer imitierten Person hineinzugeben, die für die Entwicklung von ***Theory of Mind (ToM)*** erforderlich ist (Lillard 2011)

3. Rollenspiel im Kindergarten

- **Soziodramatisches Spiel mit Peers im Freispiel** (Wannack, Schütz & Arnaldi 2009)

- **Inszenierung von realen und nicht realen Situationen**

neue Anforderungen:

- **unerfahrene Interaktanten**
- **Abstraktion und Synchronisation subjektiv gebildeter Konzepte**

Hintergrund: Rollenspiel und Entwicklung von pragmatischen Kompetenzen

Im Rollenspiel mit Peers entwickeln Kinder pragmatische Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, eine *mutual cognitive environment* (Sperber & Wilson 1986) zu bilden und zu synchronisieren, d.h. ihre subjektiven Konzepte und Vorstellungen im Spielkontext einander zu kommunizieren und über Rollen und daraus entstehende Interessenverhältnisse zu verhandeln.

Dabei lernen sie, kulturelle Formen und Diskurse nicht nur zu reproduzieren, sondern diese kreativ und innovativ weiter zu entwickeln (Gomperz & Kyratzis 2008).

4. Spielbegleitung von Rollenspiel

- **Der Spielbegleitung durch die Lehrperson wird eine zentrale Funktion beigemessen** (Wannack, Schütz, Arnaldi 2009).
- **Auswirkung der Lehrpersonen auf Materialien, Organisation und darüber auf den Sprachgebrauch von Kindern in Rollenspielen** (Einarsdóttir 1998; Levy, Wolfgang & Koorland 1992)
- **Rolle der Lehrpersonen und ihre Methoden im Spiel sind beeinflusst von verschiedenen Faktoren: Soziale und kulturelle Einflüsse, reflektierende Lehrerhaltung, Einstellung und Philosophie** (Einarsdóttir 1998).

Spielbegleitung von Rollenspiel

- **Die Beteiligung der Lehrperson kann das Rollenspiel der Kinder erweitern, wobei der Begleitstil der Lehrperson die kritische Variable ist** (Enz & Christie 1993).
- **Insgesamt nehmen Fachkräfte eher eine passive Rolle ein und beteiligen sich nur ungern am Spiel, ausser die Initiative kommt von den Kindern** (Einarsdóttir 1998).
- **Drei Stile haben einen positiven Effekt auf die gesprochene Sprache und die Dramatisierung der Kinder: "stage manager", "co-player", und "play leader"** (Enz & Christie 1993).

5. Pilotstudie

Fragestellungen:

Welche pragmatischen Kompetenzen führen zu einem kohärenten Spiel und komplexen Handlungen?

Inwiefern bestehen Schwierigkeiten bei den Mitspielenden?

Welche Auswirkungen zeigen sich jeweils bei den Kindern in Bezug auf ihre Interaktionskompetenzen, wenn die Lehrperson ins Spiel kommt?

Pilotstudie

- **20 Transkriptionen von Rollenspielsituationen in 12 Kindergärten aus den Kantonen Aargau, Baselland und Baselstadt**
- **Die Daten wurden qualitativ anhand gesprächsanalytischer Verfahren ausgewertet.**

Beispiel I

19. N jetzt ist die hochzeit. (...)
[...]
23. <<R und V spielen mit einer Holztomate. sie schiessen diese in
und ausserhalb der Wohnecke hin und her>>
24. N <<an R und V gerichtet>> nicht so wild /eh/ ihr affen, nicht so wild
ihr affen. (...) hündchen komm, wir müssen jetzt an die
hochzeit. <<R und V spielen weiter mit der Holztomate>>
26. V hahaha.
27. N wir müssen jetzt an die hochzeit (...)
28. V nomal, nomal.
39. R TOR.
[...]

Analyse Beispiel I

Die Initiierung eines Spielkontextes erfolgt oft durch eine einfache Ankündigung eines der Kinder.

Im folgenden Beispiel versucht N durch eine solche eine Spielszene «Hochzeitsessen» mit R und V zu initiieren. V und R sind gleichzeitig mit einem anderen Spiel beschäftigt: «Fussball».

Trotzdem setzt N die Kooperation von R und V voraus und berücksichtigt nicht, dass die beiden nie explizit zugestimmt haben. Es wäre aber falsch zu sagen, dass N die Situation nicht anerkennt. Immer wieder (auch in weiteren Teilen der Transkription) versucht sie die beiden zu fordern, mit ihr mitzuspielen. In Z. 24 versucht sie sogar ihr Spiel in die Szene zu integrieren, als ob das Spiel von R und V eine Nebenaktivität innerhalb ihres eigenen Spielkontextes wäre. N erwartet eine Reaktion von R und V, weiss aber nicht, wie sie die erwünschte Reaktion erzeugen kann.

Beispiel II

1. G ich bis mami.
2. S NEI, ich bis mami.
- [...]
11. LP mhm. [???] Jä und jetzt was chönnte dr mache?
12. G zwei mami.
13. S hmmm. oder enne mene mischte. [???]
14. LP zwei mami het jetzt d'gabi gseit. dasch d'idee vo dr gabi [.] zwei mamis! oder was meinsch du? has nid ganz verschtande!
15. S Uszelle
16. LP ah du meinsch das ich due uszelle? [.] uszelle [...] das find ich jetzt nid sone gueti idee! also ich find dini idee scho guet aber d'idee vo dr G isch jetzt fascht besser?.
17. S hmmm.
18. LP was meinsch? Sie het gseit, ihr chönntet doch zwei mannis si.
19. S nei.
20. LP wieso nid? Isch doch e gueti idee S wieso findsch jetzt das nid guet?
21. S <<schüttelt mit dem Kopf>>
22. LP was möchtisch den du gern si? au es mami? den isch doch das blöd? ah du möchtisch e baby si! aber den hätte mr jo e mami und e baby.
23. G Jääää!
24. S Jä

Analyse Beispiel II

Ein weiteres Beispiel zur Spielinitiierung sehen wir hier: G und S sind zwar mit dem Rahmen der Szene (Mutter-Kind-Spiel) einverstanden. Sie können sich aber bzgl. der Rollen nicht einigen. Als sie ihre kontrastierenden Positionen selbst nicht aushandeln können, geht S auf die LP zu, um zu einer Lösung ihres Interessenkonfliktes zu gelangen. Die Intervention der LP zeigt gleichzeitig, welche Kompetenzen bei den beiden noch fehlen, um den Konflikt selbst zu bewältigen, bzw. wie auch eine Intervention der LP für die Entwicklung und Unterstützung dieser Kompetenzen hilfreich oder auch hinderlich sein kann.

Die LP hilft G und S die Natur des Konfliktes zu explizieren. Statt ihre kontrastierenden Positionen weiter zu wiederholen, fordert die LP G und S auf, Lösungen vorzuschlagen. Es ist offensichtlich, dass sowohl G und S die potenziellen Konsequenzen des Konflikts für den Spielkontext verstehen: Damit sie das Spiel miteinander fortsetzen können, muss eines der Kinder aufgeben, sie müssten auszählen oder sich auf einen anderen Spielkontext (zwei Mamis) einigen. Sie können aber die Aushandlung noch nicht selbstinitiiert führen. Durch die Unterstützung der LP kommen die beiden zu einer Fortsetzung des Spiels. Aus linguistischer Sicht hat die Lösung den Charakter einer Verständigung (LP insistiert auf die Aushandlung der Lösung und fordert G und S auf, eine Lösung, bei der eine verliert (wie z.B. von S in Z. 15 vorgeschlagen wird) zu vermeiden). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist eher ein versteckter Entscheidungscharakter durch die Lehrperson insoweit gegeben, als der Vorschlag von S abgewertet wird (Z. 16), was bedeutungsvoll ist, da die LP über Macht verfügt.

Beispiel III

1. L du kannst jetzt bei mir etwas (zu) kaufen. ok? ok, M?
2. M (...)ja.
3. L und ich gib dir ein bisschen geld. <<holt Geld aus Tasche, welche am Laden hängt>>
- [...]
14. M Ich geh schnell einkaufen mutter.
15. N ja-a.
16. L M ich habe dein geld. <<läuft zu ihr und gibt es ihr>>
17. M oh, /ehm/ danke. <<nimmt Geld von L entgegen>> kannst du schnell die schuhe runternehmen?

Analyse Beispiel III

Im vorliegenden Beispiel konnten L und M das Problem der Einigung über den Spielrahmen und die Rollen problemlos überwinden. Sie bereiten eine Kaufladen-Szene vor. Jedoch ist der Spielkontext selbst nicht richtig konstituiert und ein Synchronisierungsproblem entsteht.

In Z. 14 setzt M das Spiel schon fort. Jedoch in Z. 16 wird klar, dass L noch in der Vorbereitungsphase ist: L, der die Rolle des Verkäufers im Spiel übernimmt, muss zuerst M das Geld geben, damit sie bei ihm einkaufen kann. Der Spielkontext ist so unterbrochen und in Z. 17 reagiert M ebenfalls ausserhalb des Spielkontextes auf der Metaebene.

69. e1: was wollen sie? [...]
70. v1: wir wollen [...] ä ä ähm [...] das da! <<zeigt auf die Tomate>>
71. v2: und ich das da? <<zeigt auf die Milch>>
72. e1: eh [...] orange!
73. v2: mandarine
74. v1: ja [...] und noch [...] und ich möchte noch das da?
75. e1: ri is
76. v1: was ist denn das?
77. e1: ri is. [...]
78. v2: und frisch auch das do[...] der ri is
79. v1: ja [...]
80. v2: das DAS
81. v1: ((lacht))
82. e1: willsch das? <<zeigt auf die 180 Karotten>> nei ich mach es
83. v1: und für mir das!
84. e1: wart ich machs [...]
85. v1: DAS DAS DAS <<lacht>>
86. e1: ich gebs euch
87. v2: das das
88. v1: das die zwei
89. e1: nein das ist zu viel zu viel.
90. LP: ich glaube darf ich kurz etwas sagen? ich glaube ihr müsst ihm sagen was ihr wollt! dann gibt er es euch!
91. v1: warum?
92. e1: aber me döf nur 5 sache [...]

Analyse Beispiel IV

In diesem Beispiel scheinen die Kinder miteinander sehr gut synchronisiert zu sein. Sie orientieren sich aber sehr stark an einem strengen Skript, das möglicherweise sehr normativ von der Lehrperson erklärt wurde. (Bei einer anderen Transkription aus demselben Kindergarten wird diese Forderung der LP, an erlernten Normen festzuhalten, noch deutlicher.)

Jedoch wiederholt sich die gleiche Szene fast identisch mehrmals im Laufe des Spiels, meistens mit den gleichen Kindern in den gleichen Rollen. Interaktional bzw. pragmatisch ist dann die Ausführung dieser Szene nicht sehr anspruchsvoll. Solange die Kinder an den erwarteten Timings ihrer Beiträge festhalten, kann das Spiel problemlos weiterlaufen. Die «Störung» der Lehrperson in Z. 90 (Intervention von aussen) führt aber sofort zum Unterbruch des Spiels und e1 antwortet der Lehrperson ausserhalb des Spielkontextes.

Bemerkenswert ist auch die Verwendung von Registerwechseln in diesem Beispiel:

Beispiel IV (Auszüge)

69. e1: **was wollen sie? [...]**
70. v1: wir wollen [.] ä ä ähm [.] das da! <<zeigt auf die tomate>>
71. v2: und ich das da? <<zeigt auf die milch>>
72. e1: eh [.] orange!
73. v2: mandarine
- [...]
81. v1: ((lacht))
82. e1: **willsch das?** <<zeigt auf die 180 karotten>> nei ich mach es
83. v1: und für mir das!
84. e1: **wart ich machs [...]**
85. v1: DAS DAS DAS <<lacht>>
86. e1: **ich gebs euch**

Analyse zu Auszug aus Beispiel IV

In Z. 69 wendet sich e1 an die «Kunden» situativ angemessen in der Sie-Form. Doch in den Z. 82, 84 und 86 duzt e1 die beiden. Diese Beobachtung wiederholt sich auch in weiteren Szenen im Spiel. Es sieht so aus, als ob e1 das Syntagma «was wollen Sie» als eine Äusserung verwendet, die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Skript vorkommen sollte, wobei sie nicht die pragmatische Bedeutung der Sie-Regel als Registerindex versteht.

Beispiel V

131. LP: so grüezi. wo fahret sie ane?

132. T: zu amerika

133. LP: ah nach amerika

134. L: nei – nei mir müend mal zum flüger will das geht schneller

135. LP: das geht schnäller?

136. L: ja

137. LP: uswiis bitte. Das isch en gschwindigkeitsskontrolle. Dörf ich mal
Ihre uswiis gseh äh vom fahrzüg und Ihre fahruswiis.

138. T: ich han fahruswiis <<T streckt ihr die Hand hin>>

139. LP: aber sie sind ja gar nöd gfahre.

Analyse Beispiel V

Ein Beispiel für ein real-fiktives Spiel:

Hier zeigen sich pragmatisch sehr kompetente Kinder. Vier Kinder inszenieren eine «Fahrt zum Flughafen» als Teil eines Spiels «Reise nach Amerika». Obwohl die Intervention der Lehrperson im Spiel aus Sicht der Kinder ungeplant ist, wird das Spiel nie unterbrochen. Der Spielkontext bleibt kohärent, auch wenn die Handlung nicht entsprechend gültiger Normen bzw. nicht mit nur realen Personen weiterläuft (später wird einer der Mitspielenden die Lehrperson versuchen zu bestechen, weiter wird ein Fantasiemonster, gerufen, um die «Fahrenden» vom «Polizisten» zu befreien, usw.). Jede Abweichung wird innerhalb des Spielkontextes verhandelt. Die Mitspielenden zeigen dabei viel Kreativität und – noch wichtiger – hohe Anerkennung des Grice'schen Kooperationsprinzips (Grice 1975).

In diesem Fall tritt die Lehrperson in den Spielkontext ein. So übernimmt sie die Perspektive der Kinder, lässt sich aber nur bedingt auf das von den Kindern real-fiktive Setting ein.

6. Fazit

- **Im Rollenspiel im Kindergarten werden primär pragmatische Kompetenzen produktiv geübt.**
- **Herausforderungen im Rollenspiel betreffen vor allem Aspekte des Synchronisierens des gemeinsamen kognitiven Umfelds bzw. der Kontextinitiierung und –konstituierung.**
- **Die Art der Spielbegleitung übt einen substantiellen Einfluss auf die Gestaltung des Rollenspiels aus und kann den Sprachgebrauch der Kinder beeinflussen.**

**Danke für die
Aufmerksamkeit!**

9. Literatur

- Andresen, H. (2002). Interaktion Sprache & Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Andresen, H. (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2-12.
- Burkhardt Bossi, C.; Lieger, C. & Felten, R. von (2009). Spielen als Lernprozess. Planen - begleiten und beobachten. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- DeLoache, J.S. (2011). Early Development of the Understanding and Use of Symbolic Artefacts. In: Goswami, U. (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Oxford: Blackwell.
- Einarsdottir, J., (1998). The role of adults in children's dramatic play in Icelandic preschool, *European Early Childhood Education Research Journal*, 6:2, 87-106.
- Einsiedler, W. (1990). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn
- Enz, B., & Christie, J. F. (1993). Teacher play interaction styles and their impact on children's oral language and literacy play. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.

9. Literatur

- Enz, B., & Christie, J. F. (1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood Education*, 2, 55-69.
- Fisher, K.; Hirsh-Pasek, K.; Golinkoff, R. M.; Singer, D. G.; Berk and Berk, L. (2011). Play around in school: Implications for learning and educational policy. In A. Pellegrini (Hrsg.), *The Oxford handbook of play*. NY: Oxford University Press, p. 341-360
- Cook-Gumperz, J. & Kyratzis, A. (2008). Child discourse. In: Schiffrin, D.; Tannen, D. & Hamilton, H.(Hrsg.): *The handbook of discourse analysis*. Oxford, John Wiley & Sons: S. 590–611.
- Grice, H. P. (1975) *Logic and Conversation*. In: P. Cole, J. L. Morgan (Hrsg.). *Speech acts (= Syntax and Semantics. Bd. 3)*. Academic Press, New York NY, S. 41–58, (in deutscher Sprache: *Logik und Konversation*. In: G. Meggle (Hrsg.): *Handlung, Kommunikation, Bedeutung (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1083)*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1993, S. 243–265.
- Levy, Ann K., Wolfgang C.H. & Koorland, M.A. (1992). Sociodramatic Play as a Method for Enhancing the Language Performance of Kindergarten Age Students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245-262.
- Lillard, A. (2011). Pretend Play and Cognitive Development. In: U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Oxford: Blackwell.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers.