Kita Fachtexte

# Erzähl' mal was!

## Kindliche Erzählfähigkeiten im Kindergarten fördern

von Astrid-Elisabeth Drick

Fachwissen für Lehre und Praxis – das Portal Kita-Fachtexte bietet kompakte Fachtexte zu zehn Themenfeldern der frühen Bildung. Verständlich, praxisnah und wissenschaftlich fundiert. Für Studierende, pädagogische Fachkräfte und Wissenschaftler*innen. Verfasst von Expert*innen aus dem Feld der frühen Bildung. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer.

Fröbel
ASH Berlin Alice Salomon Hochschule Berlin University of Applied Sciences
nifbe

**Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten im Kindergarten fördern**

Astrid-Elisabeth Drick

## Abstract

Das Erzählen von Erlebnissen, Erinnerungen und Geschichten ist nicht nur ein wichtiger Teil zwischenmenschlicher Kommunikation, sondern auch wesentlich für den Erwerb des Lesens und Schreibens. Manche Kinder finden in ihrer Umgebung aber nicht die notwendigen Bedingungen vor, um vor Schulbeginn altersgemäße Erzählfähigkeiten zu erwerben. Um Bildungsbarrieren rechtzeitig abzubauen, sollten kindliche Erzählfähigkeiten daher bereits in der Kita gefördert werden. Der folgende Beitrag zeigt nach einer kurzen Einführung in erzähltheoretische Grundlagen Möglichkeiten auf, wie dies alltagsintegriert und in vorstrukturierten Spielsituationen geschehen kann.

## Informationen zur Autorin

**Dr. Astrid-Elisabeth Drick** hat Sprach- und Erziehungswissenschaften studiert und zur kindlichen Sprachentwicklung promoviert. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich kindliche Sprachentwicklung, Spielen, Erzählfähigkeiten, Deutsch als Zweitsprache sowie in der linguistischen Gesprächsanalyse. Sie ist in Hilden (NRW) in einer eigenen lerntherapeutischen Praxis selbstständig tätig und arbeitet in der Fortbildung pädagogischer Fachkräfte.

**Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten im Kindergarten fördern**
Astrid-Elisabeth Drick

**Herausgeberin**
Prof. Dr. Rahel Dreyer
(dreyer@ash-berlin.eu)

**Redaktion**
Dr. Karsten Herrmann, Henrike Ortmann
(redaktion@kita-fachtexte.de)

**Lektorat**
Dr. Frauke Severit

**Zitiervorschlag**
Drick, A.-E. (2026). Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten in der Kita fördern (überarbeitete Neuauflage). In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte 5*. https://doi.org/10.58123/aliceopen-864 und https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/erzaehl-mal-was-kindliche-erzaehlfaehigkeiten-in-der-kita-foerdern




Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

**ISSN**
2940–3960

**ISBN**
978–3–910703–22–3

**DOI**
https://doi.org/10.58123/aliceopen-864

**URN**
https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-8649

**Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten im Kindergarten fördern**
Astrid-Elisabeth Drick

Inhalt


**1. Einleitung** **5**

**2. Erzähltheoretische Grundlagen** **6**
2.1. Was ist Erzählen? 6
2.2. Entwicklung von Erzählfähigkeiten 7
2.3. Was bewirkt die Entwicklung von Erzählfähigkeiten? 8

**3. Die Förderung kindlicher Erzählfähigkeiten** **10**
3.1. Alltagsintegrierte Förderung des Erzählens 10
3.2. Erzählförderung in vorstrukturierten Situationen 14

**4. Zusammenfassung** **19**

**5. Fragen und weiterführende Informationen** **20**
5.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes 20
5.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen 21
5.3. Glossar 23

**Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten im Kindergarten fördern**
Astrid-Elisabeth Drick

## 1. Einleitung

Das Erzählen von Erlebnissen, Erinnerungen und Geschichten im Gespräch mit einem oder mehreren Zuhörer*innen ist ein selbstverständlicher Teil zwischenmenschlicher Kommunikation, der viele Funktionen erfüllt. Erzählen dient z. B. der Unterhaltung, der Information, der Selbstdarstellung sowie der seelischen Entlastung. Für Kinder, die noch am Anfang ihrer Entwicklung stehen, ist das Erzählen besonders wichtig, denn es ermöglicht ihnen einen Weg, ihre Erfahrungen und Gefühle mitzuteilen sowie an zahlreichen entwicklungsfördernden Interaktionssituationen mit anderen Kindern teilzuhaben. Dies wiederum unterstützt sie beim Aufbau von Freundschaften (z. B. Conti-Ramsden & Botting, 2004).

Erzählen stellt aber auch eine Kompetenz dar, die als wesentlich für den Bildungserfolg betrachtet werden kann. Mit dem Erzählen wird die aktuelle Sprechsituation verlassen und eine sprachliche Handlungsfolge erstellt, die jenseits der Gesprächssituation verläuft. Sprache wird aus dem Kontext der Kommunikationssituation herausgelöst, sie wird „dekontextualisiert". Damit wird ein wesentlicher Grundstein für die Lese- und Schreibfähigkeit gelegt (z. B. Naujok, 2023).

Empirische Studien konnten zeigen, dass Kinder, die bereits im Vorschulalter über gut ausgebaute mündliche Erzählfähigkeiten verfügten, diese auch für das Verfassen schriftlicher Erzählungen nutzen konnten und so den Wechsel von Mündlichkeit in Schriftlichkeit problemlos meisterten (Ohlhus et al., 2006). Es bestehen des Weiteren Hinweise darauf, dass sich gut ausgebaute Erzählfähigkeiten auch auf mathematische Leistungen positiv auswirken können (O'Neill et al., 2004).

Nicht alle Kinder finden in ihrer Umgebung aber die nötigen Bedingungen vor, um vor Eintritt in die Schule angemessene Erzählfähigkeiten zu erwerben. Maßnahmen zur Sprachbildung in der Kita sollten sich daher nicht, wie derzeit häufig verbreitet, auf die Förderung phonologischer, lexikalischer und grammatischer Erwerbsprozesse konzentrieren, sondern ebenfalls eine Förderung narrativer Kompetenzen miteinbeziehen. Gerade Kinder, die in ihrer Familie keine ausreichende Unterstützung dieser Fähigkeiten erfahren, erlangen dadurch mehr Chancen auf eine erfolgreiche Teilhabe am Schulunterricht (Quasthoff et al., 2011).

Oft wird in diesem Zusammenhang auf das Vorlesen bzw. das Bilderbuchbetrachten verwiesen, als ein Interaktionsformat, das in besonderer Weise geeignet ist, kindliche Erzählfähigkeiten zu fördern. Inwiefern sich das als sinnvoll erweist, hängt allerdings in starkem Maße davon ab, welche Interaktionsstrategien den Vorlesesituationen zugrunde liegen (Wieler, 1997). Eine andere Möglichkeit kann daher sein, Kinder selbst zu Erzähler*innen werden zu lassen.

Dies kann z. B. alltagsintegriert oder auch in vorstrukturierten Spielsituationen stattfinden, in denen Kinder die Gelegenheit haben, ihre Erzählfähigkeiten auszubauen. Bei der Förderung sollten die Kinder nicht nur bei dem eher monologisch orientierten Erzählen fiktiver Inhalte (Märchen, Fantasiegeschichten etc.) unterstützt werden, sondern es sollte auch die Kompetenz gefördert werden, im Gespräch von eigenen Erlebnissen zu berichten. Zum einen erfahren die Kinder dadurch, wie vielfältig die Situationen sein können, in denen erzählt wird, und lernen auf diesem Weg auch die unterschiedlichen sprachlichen und strukturellen Gestaltungsmöglichkeiten kennen, die das jeweilige Genre erfordert. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob Zuhörer*innen mittels einer selbst erlebten Geschichte informiert oder amüsiert werden sollen oder mit der Geschichte eine Verspätung gerechtfertigt wird (Drick, 2026 (i. Dr.)). Zum anderen unterstützt das Erzählen eigener Erlebnisse und persönlicher Erfahrungen Kinder erwiesenermaßen bei der Entwicklung ihrer Identität sowie bei der Bewältigung (emotional belastender) Ereignisse (Lucius-Hoene, 2002; Drick, 2026 (i. Dr.)).

Bevor im Folgenden gezeigt wird, wie Erzählförderung in der Praxis umgesetzt werden kann, werden in den nächsten Abschnitten in verkürzter Fassung theoretische Grundlagen zum Erzählen erläutert, die für eine Unterstützung narrativer Fähigkeiten zentral sind.

## 2. Erzähltheoretische Grundlagen

### 2.1. Was ist Erzählen?

Wenn vom „Erzählen" die Rede ist, kann grundsätzlich vieles damit gemeint sein, was oft zu Missverständnissen führt. Hier soll nicht auf das literarische, sondern das alltägliche mündliche Erzählen im Gespräch mit einem oder mehreren Zuhörer*innen Bezug genommen werden. Innerhalb dieses alltäglichen Erzählens kann nach Ehlich (2007) differenziert werden in:

**Erzählen als strukturierte Wiedergabe eines vergangenen Ereignisses**

- Erzählen als jegliches Reden im Gespräch über Allgemeines, Vergangenes oder nicht Vorliegendes. Erzählen wird dann synonym für sprachliche Tätigkeiten, wie etwa „reden, mitteilen, schildern" verwendet.
- Erzählen als die sprachliche Wiedergabe eines vergangenen Ereignisses in Form einer Geschichte.

Gegenstand der folgenden Ausführungen ist die zweite Definition.

Zur näheren Beschreibung dieser speziellen Form des Erzählens wurden in der linguistischen Erzählforschung zahlreiche Modelle entwickelt (z. B. Boueke et al., 1995; Hausendorf & Quasthoff, 2005), die aus unterschiedlichen theoreti-

schen Perspektiven jeweils darlegen, welche wesentlichen strukturellen Merkmale eine Geschichte kennzeichnen. Für pädagogische Fachkräfte kann Wissen zur Struktur von Geschichten bei der Förderung hilfreich sein, denn durch die Kenntnisse der einzelnen Strukturelemente können passende und konstruktive Hilfestellungen beim Erzählen geleistet werden. Auch eine erste informelle Einschätzung der kindlichen Erzählkompetenzen kann auf der Basis von Strukturmodellen getroffen werden (Drick, 2026 (i. Dr.)).

Modellübergreifend kann festgehalten werden, dass eine Geschichte einer bestimmten Struktur folgen muss: Sie beginnt mit einer Einstiegs- oder auch Orientierungsphase, in der beispielsweise Ort und handelnde Personen vorgestellt werden. Darauf folgt eine Komplikationsphase, die sich bestimmen lässt durch eine Minimalbedingung an Ungewöhnlichkeit oder durch einen Bruch in den normalerweise zu erwartenden Ereignissen. Van Dijk (1980) bezeichnet dies als Interessantheitskriterium: „Man erzählt keine adäquate Geschichte übers Frühstück, über das Tippen eines Briefes oder das Öffnen einer Tür, wenn sich dabei nichts Besonderes ereignet" (S. 141). Schließlich folgt in der Erzählung eine Phase, in der das komplikative Geschehen aufgelöst und beendet wird (Becker, 2006). Boueke et al. (1995) betonen darüber hinaus die Notwendigkeit, sprachliche und stilistische Mittel einzusetzen, damit die Erzählung auch als spannend, interessant und unterhaltsam gelten kann. Durch den Einsatz von Adverbien wie plötzlich kann z. B. dargestellt werden, dass etwas Unerwartetes geschieht. Evaluierende Adjektive wie schön, lustig etc. oder die direkte Rede können dazu dienen, die emotionale Seite des Geschehens zu betonen bzw. psychologische Nähe herzustellen.

## 2.2. Entwicklung von Erzählfähigkeiten

Die vorangegangene Darstellung hat gezeigt, dass Erzählen eine ausgesprochen komplexe sprachliche Handlung darstellt, die viele Teilfähigkeiten erfordert. Neben allgemeinsprachlichen und kognitiven Kompetenzen benötigen Erzähler*innen die Fähigkeit,

- die (zumindest minimal ungewöhnlichen) Ereignisse strukturiert, d. h. nach einem Geschichtenschema und in einer nachvollziehbaren zusammenhängenden Abfolge wiederzugeben und sich dabei am Wissensstand der Zuhörerin bzw. des Zuhörers zu orientieren.
- die Erzählung mit bestimmten sprachlichen und stilistischen Mitteln auszugestalten, damit das Erzählte auch als spannend, interessant oder lustig empfunden wird, z. B. mittels wörtlicher Rede, Adjektiven etc.

Betrachtet man das Erzählen darüber hinaus als eine sprachliche Tätigkeit, die im Gespräch vollzogen wird, benötigen Erzähler*innen weiterhin die Fähigkeit,

- die Erzählung passend zum Gesprächsthema und der Gesprächssituation auszuwählen und einzufügen.

## Individuelle Entwicklungsverläufe der Erzählfähigkeit

Wie sich diese Erzählfähigkeiten entwickeln, d. h. in welcher zeitlichen Abfolge sie sich im Rahmen der allgemeinen Sprachentwicklung vollziehen, wurde in verschiedenen Studien untersucht, deren Schwerpunkt auf der Entwicklung der kindlichen Fähigkeit liegt, eine Erzählung zu strukturieren (z. B. Boueke et al., 1995; Becker, 2005). Insgesamt zeigen die Studien trotz unterschiedlicher methodischer Ausrichtung ähnliche Erwerbsverläufe. Aber auch wenn sich allgemeine Tendenzen bzw. Meilensteine in der Erzählentwicklung festlegen lassen, entwickeln sich die Erzählfähigkeiten von Kindern unterschiedlich schnell und in unterschiedlichen Ausprägungen. Zudem kann auch das Erzählgenre die Erzählleistung beeinflussen, wie Becker (2005) in ihrer Studie nachweisen konnte. Die folgende Darstellung kann daher nur als Richtlinie gelten:

Erste Vorformen des Erzählens finden sich bereits um den dritten Geburtstag herum (Meng, 1991). Vorschulkinder produzieren einzelne, bruchstückhafte Äußerungen, die assoziativ erscheinen und noch nicht miteinander verknüpft sind. Um das siebte Lebensjahr herum versprachlichen die Kinder dann Erzählungen, die deutlich länger und in denen die Ereignisse in ihrer zeitlichen Abfolge aneinandergereiht sind. Mit dem Schuleintritt nimmt dann die strukturelle Komplexität der Erzählung zu (Becker, 2005). Die Kinder werden schrittweise fähig, zusammenhängende Erzählungen zu produzieren, die über die erzähltypischen strukturellen Phasen Einleitung/Orientierung, Komplikation und Auflösung verfügen (Becker, 2011). Die Entwicklung der sprachlichen Mittel, die notwendig sind, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine Erzählung (und nicht um einen Bericht) handelt, verläuft von einer impliziten, d. h. rein stimmlichen Markierung bei Vorschulkindern zu einer expliziten Markierung einzelner Bestandteile einer Erzählung im Grundschul- bzw. Sekundarstufenalter (Quasthoff et al., 2011). Die Fähigkeit, eine Erzählung in ein Gespräch thematisch passend einzubetten, prägt sich in engem Zusammenhang mit dem Kompetenzzuwachs auf der Ebene der sprachlichen Mittel und der Fähigkeit, eine Geschichte zu strukturieren, aus (Ohlhus/Stude, 2009). Im Hinblick auf die Frage, wie sich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Erzählfähigkeiten aneignen, kann davon ausgegangen werden, dass sich der Erwerb nicht in Stufen vollzieht, sondern eher einen nicht linearen Entwicklungsverlauf nimmt (Dannerer, 2018).

### 2.3. Was bewirkt die Entwicklung von Erzählfähigkeiten?

Wie im vorangehenden Abschnitt dargestellt, entwickelt sich die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen, schrittweise während des Vorschulalters. Bedeutsame Ressourcen, die den Erwerb von Erzählfähigkeiten unterstützen und vorantreiben, sind neben dem Fantasiespiel (Drick, 2024) auch das Prinzip der Imitation. Imitieren ist allerdings keineswegs nur bloßes Nachahmen oder Kopieren frem-

der Äußerungen, wie oft im Alltag oder auch in pädagogischen Kontexten angenommen wird. Nachahmen können Kinder nur das, was in der Zone ihrer aktuellen intellektuellen Möglichkeiten liegt und was zuvor auch wahrgenommen wurde. Damit ist Imitieren ein aktiver Prozess der bzw. des Lernenden (Hochstadt, 2015). Für den Erwerb von Erzählfähigkeiten bedeutet dies, dass Kindern durch das Nachahmen einzelner Wörter oder sogar vollständiger Äußerungen auch dann bereits die Teilhabe an Erzählinteraktionen möglich ist, wenn ihre Erzählfähigkeiten noch nicht ausreichend entwickelt sind. Interaktionen unter Kindern sind vor diesem Hintergrund besonders wertvoll.

## Alltägliche Gespräche zwischen Erwachsenen und Kind als Motor des Erzählerwerbs

Albers (2009) und Drick (2015) betonen daher die positiven Effekte, die Interaktionen innerhalb der Peergroup auf die Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenzen bzw. auf die Entwicklung von Erzählfähigkeiten haben können. Als wesentlicher Motor für den Erwerb von Erzählfähigkeiten können jedoch alltägliche Gespräche zwischen Kind und einer erwachsenen Bezugsperson betrachtet werden, in denen die bzw. der kompetente Erwachsene in seiner Rolle als Zuhörer*in das Kind intuitiv und fein abgestimmt auf dessen jeweiliges Entwicklungsniveau beim Erzählen unterstützt: Sie bzw. er stellt Nachfragen, um das Kind in den Ausbau seiner Geschichte zu steuern, und fordert Informationen ein, wenn Unklarheiten bestehen. Wenn das Kind den Ablauf seiner Erzählung durcheinanderbringt, gibt sie bzw. er Impulse, die bei der korrekten Weiterführung und beim Beenden der Geschichten helfen. Sie bzw. er bietet Formulierungshilfen an und zeigt somit modellhaft, wie Gedanken versprachlicht werden können. Alle diese sprachlichen Hilfestellungen, die die erwachsene Person im Gespräch leistet, erfolgen jedoch nicht mit der Absicht, dem Kind „Erzählunterricht" zu erteilen, sondern gänzlich unbewusst, um die Interaktion mit dem Kind aufrechtzuerhalten und die Verständigung zu sichern.

## Das Potenzial aller verfügbarer Sprachen zum Erzählen nutzen

Hausendorf und Quasthoff (2005) konnten zeigen, dass diese Maßnahmen der Erwachsenen, die sie als DASS (Discourse Acquisition Support System) bezeichneten[1], neben der Verständigungssicherung auch den Erwerb von Erzählfähigkeiten unterstützen. Anhand der Fragen, Vermutungen etc., welche die bzw. der erwachsene Gesprächspartner*in an das noch eingeschränkt erzählfähige Kind richtet, kann dieses implizit lernen, welche Erwartungen kompetente Sprecher*innen mit einer Erzählung verbinden. Es kann dieses Wissen speichern und zunehmend selbstständig in seinen Erzählungen umsetzen (z. B. Hausendorf & Quasthoff, 2005).

Auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beruht der Erwerb von Erzählfähigkeiten in hohem Maße auf der sprachlichen Unterstützung durch die bzw. den erwachsene*n Interaktionspartner*in. Wenn Eltern mit Migrationshintergrund, die in der deutschen Sprache noch unsicher sind, ihren Kindern beim

1 Mit dieser Bezeichnung lehnen sie sich an Jerome Bruners (1987) Begriff des *Language Acquisition Support System (LASS)* an, das beschreibt, wie Erwachsene Kinder intuitiv bei der Sprachentwicklung unterstützen.

Erzählen helfen möchten, kann es unter Umständen sinnvoller sein, wenn sie in die andere, besser entwickelte Sprache wechseln. Dieses sog. Code-Switching ermöglicht den Interaktionspartner*innen, beim gemeinsamen Erzählen das Potenzial aller ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zu nutzen und die Kinder dadurch bestmöglich zu unterstützen. Mit dieser Erkenntnis wird die derzeitige generelle Forderung gestärkt, die Erstsprachen der Kinder (und ihrer Eltern) mehr in den Kitaalltag und in die sprachliche Bildung der Kinder miteinzubeziehen (Soultanian, 2021).

Die Anregungs- und Unterstützungspraktiken, die erwachsene Bezugspersonen in alltäglichen Interaktionen einsetzen, um die Erzählfähigkeiten der Kinder zu fördern, unterscheiden sich allerdings enorm. Dies gilt nicht nur für die Familie, sondern auch im Rahmen institutioneller Förderung. Kinder sind jedoch darauf angewiesen, dass in ihren Umgebungen „mündliche Texte", wie Erzählungen sie darstellen, ausreichend häufig vorkommen. Eine Sprachbildung, die zum Abbau von Bildungsbarrieren beitragen möchte, muss daher allen Kindern rechtzeitig Unterstützung für den Erwerb von Erzählfähigkeiten anbieten (Drick, 2015). Dies kann in Form didaktisierter Fördersettings oder alltagsintegriert erfolgen.

## 3. Die Förderung kindlicher Erzählfähigkeiten

In den vorangehenden Abschnitten wurde erläutert, welche Bedeutung das Erzählen für erfolgreiche Bildungsprozesse hat, wie sich Erzählfähigkeiten entwickeln und wodurch diese Entwicklung vorangetrieben wird. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden im Folgenden Möglichkeiten zur Förderung des Erzählens vorgestellt. Grundsätzlich kann unterschieden werden in eine Erzählförderung, die in den Alltag eingebettet und prinzipiell immer – unabhängig von der aktuellen Tätigkeit – umsetzbar ist. Innerhalb von Gesprächen, die natürlich und ungeplant im Alltag auftreten, sollen die Kinder in der Entwicklung ihrer Erzählfähigkeiten unterstützt werden. Eine weitere Möglichkeit, Erzählfähigkeiten zu fördern, ergibt sich in vorstrukturierten Spielsituationen, die speziell für die Förderung gestaltet werden.

### 3.1. Alltagsintegrierte Förderung des Erzählens

Um Erzählfähigkeiten alltagsintegriert zu fördern, müssen Fachpersonen mit den Kindern in den zahlreichen unterschiedlichen Situationen des Kitaalltags in einen Dialog treten und diesen als bewusst zu gestaltende Erwerbsgelegenheit verstehen. Es geht also nicht um spezielle Förderprogramme, die eingesetzt werden sollen, sondern es kommt in erster Linie auf das Sprachverhalten der erwachsenen Person an, damit der Erwerb narrativer Fähigkeiten in diesen alltäglichen Situationen gelingt.

## Das Sprachverhalten der Fachperson als zentraler Bestandteil alltagsintegrierter Erzählförderung

Das Führen von Gesprächen stellt allerdings eine hochgradig automatisierte Tätigkeit dar, über deren Ablauf man sich selten Gedanken macht. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Gesprächsverhalten in der Interaktion mit Kindern ist daher eine wesentliche Voraussetzung, um Gespräche zu führen, die den Erwerb von Erzählfähigkeiten effektiv unterstützen. Eine Reflexion individueller Gesprächspraktiken kann beispielsweise von der Frage ausgehen, woran man kindliche Erzählabsichten überhaupt erkennt.

Während Erwachsene diese nämlich recht eindeutig ankündigen, etwa durch „Mensch, jetzt muss ich dir aber mal erzählen, was mir gestern passiert ist", gelingt dies Kindern im Vorschulalter oft noch nicht. In vielen Fällen benennen vor allem die jüngeren Kinder oft lediglich ein auf einen Satz begrenztes singuläres Ereignis (Meng, 1991), wie z. B. „Ich war schon mal hingefallen", „Ich hatte mal eine Katze" oder „Meine Schwester hat gestern einen Igel gesehen". Ältere, d. h. sechsjährige Kinder äußern häufig formelhafte Anreden wie „Weißt du was?", um kommunikativen Kontakt mit der Fachperson herzustellen. Darüber hinaus tätigen sie eigenständig aber keine weiteren Äußerungen mehr. Ob die Kinder mit ihren Äußerungen nun eine Erzählung einleiten oder vielleicht nur etwas mitteilen wollten, kann daher nur herausgefunden werden, wenn Zuhörer*innen in irgendeiner Form Interesse an einer Weiterführung des benannten Sachverhalts bekunden, beispielsweise durch Nachfragen. Zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem eigenen Gesprächsverhalten in Interaktionen mit Kindern können darüber hinaus folgende Fragen anregen:

- Wie habe ich bisher an Erzählversuche von Kindern im Alltag angeknüpft? Bin ich in einen längeren Dialog mit dem Kind getreten, in dem das kindliche Thema vertieft wurde?
- Wie habe ich auf kindliche Erzählversuche reagiert, wenn diese nicht problemlos nachzuvollziehen waren?
- Habe ich andere Kinder an den Erzählversuchen eines einzelnen Kindes teilhaben lassen?

Da Kinder nicht immer von sich aus kommunikativen Kontakt zu Erwachsenen herstellen und aus eigener Initiative erzählen, ist sicherlich auch die Frage von Bedeutung, wie Kinder in alltäglichen Situationen zum Erzählen angeregt werden können.

Forschungen aus dem internationalen sowie deutschsprachigem Raum (Farran et al., 2006; Drick, 2015) geben hier Hinweise darauf, dass Kinder durch Fachpersonen, die oft von eigenen Erlebnissen erzählen, sprachlich aktiver sind und häufiger selbst die Erzählinitiative ergreifen.

**Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten im Kindergarten fördern**
Astrid-Elisabeth Drick

*Die Fachperson kann z. B. während des Bastelns, während des An- und Ausziehens oder auch während des Aufräumens den Kindern von eigenen Erlebnissen erzählen. Mit Fragen wie „Hast du bzw. habt ihr auch schon mal sowas erlebt?" können die Kinder im Anschluss dann zu eigenem Erzählen motiviert werden. Das kann den Auftakt einer „Erzählrunde" bilden.*

Der folgende Ausschnitt aus einem Fördergespräch zwischen einer frühpädagogischen Fachkraft und einem fünfjährigen Kind mit Migrationshintergrund soll einen Einblick in die Möglichkeiten alltäglicher Förderung von Erzählfähigkeiten bieten. Die Daten entstammen einer Längsschnittstudie, in der ein Konzept zur Förderung narrativer Kompetenzen entwickelt und im Anschluss mit vier- bis siebenjährigen Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft praktisch erprobt und evaluiert wurde (Drick, 2015). Die Frühpädagogin nutzt in diesem Fall geschickt das Potenzial zur Sprachbildung, das die organisatorische Phase des Aufräumens bietet. Während die Kinder die zuvor benutzten Spielsachen ordnen, erzählt sie von ihrem Erlebnis mit einem platten Fahrradreifen, woraufhin die Kinder als Ursache für den Defekt den Biss einer Ratte vermuten. Dies liefert einem fünfjährigen türkischen Förderkind offensichtlich einen Impuls, auch von einem Erlebnis mit einer Ratte zu erzählen.

*Kind: Ich hatte schon mal eine Ratte gesehen in meiner Toilette!*

Alterstypisch stellt das Kind hier den kommunikativen Kontakt zur Fachperson her, in dem es lediglich ein Ereignis benennt, darüber hinaus aber keine weiteren Äußerungen tätigt. Die Frühpädagogin reagiert nun prompt: Sie signalisiert deutlich ihre emotionale Beteiligung und regt das Kind dann umgehend an, die Äußerung weiterzuführen.

*FP: Igittigitt, nein! Erzähl mal: Was war denn da?*

Was dann allerdings folgt, ist für die bzw. den Zuhörer*in nur schwer verständlich:

*Kind: Dann hatte ich die aus Versehen abgespült, ich wollte auf Toilette, hat ich die abgespült, war die direkt rausgegangen, war die direkt an unserer Haustür und danach war die rausgerannt.*

Trotz dieser wenig kohärenten Schilderung stellt die Frühpädagogin keine klärende Nachfrage, sondern eine Frage, die darauf abzielt, das Geschehen mittels direkter Rede weiter zu entfalten.

*FP: Iiih, und was hat deine Mutter da gesagt?*

Als Begründung für das Ausbleiben klärender Nachfragen bei Verständnisproblemen in Erwachsenen-Kind-Gesprächen führt Meng (1991) an, dass Zuhörer*innen häufig auf die Behebung von Unklarheiten verzichten, wenn sie davon ausgehen, dass das Kind über die notwendigen sprachlichen Mittel nicht ver-

fügt. Auch in diesem Gespräch ist anzunehmen, dass die Frühpädagogin eine Nachfrage als wenig Erfolg versprechend betrachtet. Stattdessen akzeptiert sie die kindliche Äußerung so, wie sie ist. Die Interaktion wird durch die wohlwollende, anerkennende Reaktion der Fachkraft daher nicht unterbrochen; das Kind kann sich trotz seines an dieser Stelle nur bedingt nachvollziehbaren Redebeitrags als kompetenten Erzähler wahrnehmen und sich weiterhin in dieser Rolle erproben. Wie an der Reaktion des Kindes jedoch nun deutlich wird, gelingt ihm eine erwartungsgemäße Umsetzung der Anforderung allerdings noch nicht:

*K: Die war ja draußen, die kommt jetzt nie wieder.*

Es benötigt offensichtlich mehr Hilfestellung, um die Frage der Frühpädagogin zu beantworten und die Interaktion fortzusetzen. Interessant ist die Reaktion der Fachperson. Um das Gespräch und damit auch die Anforderung weiter aufrechtzuerhalten, baut sie dem Kind nun bildlich gesprochen eine Brücke, indem sie eine Vermutung zum Verhalten der Mutter anstellt, die in Frageform gehalten ist. Es handelt sich folglich nur um ein Angebot, das vom Kind angenommen oder abgelehnt werden kann. Gleichzeitig wird modellhaft gezeigt, wie ein Gedanke versprachlicht werden kann.

*FP: Ach so, und hat deine Mutter, hat die die Ratte nicht gesehen, oder wie?*

*K: Doch.*

Wie das Beispiel zeigt, hat sich die „Mehrarbeit" gelohnt: Indem das Kind die Aussage bestätigt, dass seine Mutter die Ratte gesehen hat, ist für die Frühpädagogin eine neue inhaltliche Grundlage gegeben, an die sie ihre anfängliche Frage, die auf die Detaillierung des Geschehens abzielte, wieder anknüpfen kann.

*FP: Und was hat die da gesagt?*

## Orientierung am natürlichen Erzählerwerb

Das Kind wiederum bekommt erneut die Chance, einen angemessenen Redebeitrag zu leisten, was dann schließlich auch erfolgt. Gleichzeitig erhält es implizit einen Hinweis zur anschaulichen Gestaltung von Erzählungen mittels direkter Rede.

*K: Die hat gesagt, bring die doch mal raus, dann hab ich gesagt, ich kann das nicht.*

Auf einen möglichen Erwerbseffekt dieser Form der Gesprächsführung weist folgender Dialog hin, der drei Tage später geführt wurde. Das Kind erzählt die Rattengeschichte noch einmal in veränderter Form. Die direkte Rede verwendet es nun nicht mehr auf Nachfrage der Frühpädagogin, sondern eigeninitiativ.

*K: Da war eine Ratte in der Toilette, ich wollte das abspülen, aber die war ganz dicht da drin und dann hat die gesagt (Kind ändert Stimme): Ich bin noch hier!!! [...].*

Im hier illustrierten Beispiel reagiert die Frühpädagogin feinfühlig auf die Äußerungen des sprachlich noch schwachen Kindes, ohne dabei ihre Aufgabe als Vorbild und Unterstützerin bei der sprachlichen Bildung aus dem Blick zu verlieren. Es gelingt ihr, **ko-konstruktiv** mit dem Kind im Gespräch eine kleine Erzählung zu produzieren und damit eine sprachliche Handlung zu vollziehen, die nicht im Hier und Jetzt, sondern losgelöst vom situativen Kontext stattfindet. Damit fördert sie wesentliche Vorläuferfähigkeiten für schulische Anforderungen, wie z. B. den Schriftspracherwerb. Das Kind erfährt sich in der Interaktion als kompetenter Erzähler, dem es mittels seiner (wenn auch noch geringen) narrativen Fähigkeiten bereits gelungen ist, kommunikativen Kontakt zu seiner Erzieherin herzustellen und aufrechtzuerhalten.

## 3.2. Erzählförderung in vorstrukturierten Situationen

Neben einer alltagsintegrierten Förderung kann der Erwerb von Erzählfähigkeiten auch gezielt in vorstrukturierten Spielsituationen unterstützt werden. Nachfolgend wird dazu in verkürzter Form die Methode Erzähl' mal was! vorgestellt, die für ein- und mehrsprachige Kinder im Vorschulalter entwickelt und im Rahmen einer Längsschnittstudie auf ihre Wirksamkeit überprüft wurde (Drick, 2015). Die Fördermethode eignet sich als kompensierendes Angebot für Kinder mit nicht altersgemäß entwickelten Erzählfähigkeiten, aber auch zur allgemeinen Entwicklungsförderung. Die praktische Anwendung des Verfahrens hat zudem gezeigt, dass auch Kinder in der Grundschule von der Förderung profitieren. Im Mittelpunkt der Förderung steht die bewusste Inszenierung des **Erzählens von Erlebnissen** in **Gesprächen**, die in unterschiedliche Situationen eingebettet sind, in denen das Erzählen jeweils verschiedene Funktionen hat. Die Förderung orientiert sich damit eng am natürlichen Erwerb von Erzählfähigkeiten. Den Rahmen für die Gespräche bilden **Fantasiespiele**. Für eine erfolgreiche Durchführung der Methode bedarf es kaum Materials, das nicht sowieso in jeder Kita vorhanden ist; erforderlich ist allerdings eine intensive Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen zum Erzählen und Erzählerwerb, um einen Qualitätsverlust bei der praktischen Umsetzung der Methode zu vermeiden.

**Die Förderung von Erzählfähigkeiten im Gespräch am Beispiel des Fördersettings „Besuch bei der Ärztin bzw. beim Arzt"**

Vor Beginn der Förderung wählt die Fachperson die teilnehmenden Kinder aus. Insgesamt sollte die Gruppengröße vier bis fünf Kinder nicht überschreiten.

*Vor dem Hintergrund, dass Kinder von den sprachlichen Modellen ihrer Peers profitieren können, sollte die Fachperson Kinder unterschiedlicher ethnischer und sozialer Herkunft, Kinder mit sprachlichen Entwicklungsverzögerungen, aber auch Kinder mit altersgemäß entwickelten Sprach- bzw. Erzählkompetenzen auswählen. Diese gezielte Zusammenstellung*

*einer Peergroup kann gerade Kindern mit noch eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten den Zugang zu erwerbsfördernden Peergroup-Interaktionen erheblich erleichtern.*

***Gemeinsame Auswahl des Spielthemas***

Im Anschluss wird das Thema des Fantasiespiels ausgehandelt, das sich idealerweise an der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder orientiert, damit sie auch über das für die Durchführung des Spiels notwendige Handlungswissen verfügen. Weiterhin sollte in die Spielsituation recht einfach ein „ungewöhnliches Ereignis" integriert werden können, aus dem sich ein kommunikativ sinnvoller Anlass zum Erzählen ergibt. Für Kinder ab vier Jahren hat sich beispielsweise das Fantasiespiel „Besuch bei der Ärztin bzw. beim Arzt" bewährt, das in verschiedenen Variationen wie Kinder- oder Tierärztin bzw. Tierarzt gespielt werden kann.

***Vorwissen zum Spielthema aktivieren***

Wenn das Spielthema festgelegt ist, sollte die pädagogische Fachkraft das Vorwissen der Kinder aktivieren und Fragen zum Thema des Fantasiespiels stellen. Bei dem Thema „**Besuch bei der Ärztin bzw. beim Arzt**" könnten Fragen zum Handlungsablauf gestellt werden, beispielsweise: „Was geschieht zuerst, nachdem die Praxis betreten wurde? Was folgt dann?" Weitere Fragen könnten sein: „Wer von euch war denn schon mal bei einer Ärztin oder einem Arzt (oder Tierärzt*in)? Welche Fragen hat die Ärztin bzw. der Arzt gestellt? Welche Krankheit hattet ihr bzw. hatte das Tier?"

***Gestaltung der Lernumgebung***

Lernumgebungen, von denen Kinder in ihrer Entwicklung profitieren können, entstehen nicht einfach nur durch das Bereitstellen von Spielmaterialien, sondern verbinden auf kindgerechte Weise Lernen und Spielen (Wahl, 2013). Im hier vorgestellten Spiel dient als Fixpunkt ein Tisch, auf dem sich ein Telefon und unterschiedliche Schreibmaterialien befinden, etwa ein Block für das Ausstellen von Rezepten und Karteikarten, auf denen persönliche Daten der Patient*innen notiert werden können. Damit kann die Fachperson die Kinder zu schriftsprachähnlichen Handlungen, beispielsweise zur Produktion schriftähnlicher Zeichen wie Kritzeln anregen, wodurch die Literacy-Kompetenz der Kinder gefördert wird. Benötigt wird weiterhin thematisches Spielzeug, wie z. B. ein Medizinkoffer und ggf. Stofftiere.

*Kinder finden in ihrer Umgebung meist sehr realistisches Spielzeug zu unterschiedlichen Themengebieten vor. Dies kann in vielen Situationen sehr hilfreich sein, bietet aber andererseits auch wenig Anreize, Gegenstände für Spielzwecke umzudeuten, um damit das kindliche Symbolverständnis zu fördern. Fachpersonen sollten daher auch Material zur Verfügung stellen,*

*das nicht zum aktuellen Spielthema passt, und den Kindern dann zeigen, zu welchen Zwecken es dennoch eingesetzt werden kann. So kann etwa ein Kinderbügeleisen zum Telefon umgedeutet werden.*

In unmittelbarer Nähe dieses „Erzählorts" sollten Stühle platziert werden, sodass ein „Wartezimmer" entsteht, das ebenfalls mit schriftsprachlichem Material, wie z. B. Zeitungen, ausgestattet sein sollte. Wenn der Raum vorbereitet ist, werden die Rollen verteilt. Im ersten Spieldurchgang sollte die erwachsene Person die Rolle der Ärztin bzw. des Arztes übernehmen, um den Kindern den Ablauf des Spiels modellhaft zu demonstrieren. Ein Kind ist Arzthelfer*in, die übrigen Kinder sind Patient*innen. In den nächsten Spieldurchgängen sollten die Rollen dann getauscht werden. Für die Kinder bieten sich damit immer wieder unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten, je nach ihren sprachlichen und kognitiven Ressourcen. So können beispielsweise Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder sprachlich verzögerte Kinder, die noch nicht als Erzählende am Spiel teilhaben möchten, rezeptiv als Patient*innen im Wartezimmer am Spielgespräch teilnehmen oder zunächst nur als Arzthelfer*innen agieren.

*Studien zum Erwerb von Erzählfähigkeiten (z. B. Ohlhus/Stude, 2009, Drick, 2015) haben gezeigt, dass Kinder von den sprachlichen Modellen ihrer Peers bzw. der erwachsenen Fachperson auch dann profitieren, wenn sie sprachliche Formen, Motive und narrative Strukturen zunächst erst rezeptiv in ihrer Rolle als Zuhörer*innen erfahren haben.*

**Das Gespräch zwischen Fachperson und Kind:**

## Verbale Routinen als Gerüst für den Erwerb von Erzählfähigkeiten

Wenn alle Rollen verteilt sind, beginnt das Gespräch. Die Fachperson in der Rolle der Ärztin oder des Arztes erfragt zunächst Namen, Wohnort etc. des Kindes in der Rolle der Patientin oder des Patienten. Dann erfragt sie z.B. im Fantasiespiel „**Besuch beim Tierarzt/ bei der Tierärztin**" das Anliegen des Patienten, etwa: „Wo tut es dem Teddy denn weh?" Wenn das Kind dann beispielsweise antwortet: „Hier am Arm", stellt die Fachperson im Anschluss eine Frage, die das Kind anregt zu erzählen, welches Ereignis nun zum Unwohlsein geführt hat, z. B. durch: „Was ist denn passiert?" oder „Wie ist das denn passiert?".

*Das Gespräch zwischen Fachperson und Kind sollte nach einem stets gleichbleibenden Muster ablaufen. Es ergeben sich damit stabile klar strukturierte verlässliche Formate, in denen die Kinder wiederholt mit annähernd gleichbleibenden kommunikativen Anforderungen konfrontiert werden, was sie dabei unterstützt, das Geschehen vorwegzunehmen und sehr bald die Bedeutung der kommunikativen Aufgaben, die an sie gestellt werden, zu verstehen. Gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder für Kinder mit sprachlichen Verzögerungen können diese verbalen Routinen*

*eine wertvolle Hilfestellung beim Erwerb von Erzählfähigkeiten darstellen (Drick, 2015).*

Das Kind ist nun in der Rolle der Erzählerin bzw. des Erzählers. Die Produktion der Geschichte wird interaktiv vollzogen, d. h., die Fachperson unterstützt das Kind – sprachlich fein abgestimmt auf dessen Entwicklungsniveau – dabei, die Geschichte zu erzählen. Wie auch im natürlichen Erwerb narrativer Fähigkeiten kann das Kind in diesen Gesprächen mittels der sprachlichen Unterstützung der kompetenten Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners implizites Wissen über den Aufbau und die sprachliche Gestaltung von Erzählungen erwerben. Es kann diese Hinweise speichern und sie in weiteren Erzählungen zunehmend eigenständig nutzen.

Das Gespräch kann dann wie im folgenden fiktiven Beispiel ablaufen:

***Beispiel: Besuch beim Arzt bzw. der Ärztin***

***E (Fachperson), K (Kind)***

*E: Wo tut es Ihnen weh?*

*K: Hier, am Arm.*

*E: Oh, was ist passiert?*

*K: Ich bin vom Pferd gefallen.*

*E: Oje, wieso das denn?*

*K: Weil das zu schnell gelaufen ist.*

*E: Oh, und dann?*

*K: Dann war da ein Zaun.*

*E: Und dann, was ist denn dann passiert?*

*K: Da ist das dagegen gelaufen und ich bin runtergefallen, auf den Kopf.*

*E: Oh Gott, das hat bestimmt furchtbar wehgetan. Und das Pferd? War das auch verletzt?*

*K: Ja, das war...*

Während des Gesprächs bietet sich den anderen Kindern die Gelegenheit, rezeptiv an den Geschichten ihrer Peers teilzunehmen. Wenn die Erzählung beendet ist, wird die Patientin bzw. der Patient behandelt. Anschließend heißt es dann: „Der Nächste, bitte!"

Zur Veranschaulichung wird im Folgenden ein Ausschnitt aus einem Gespräch vorgestellt, das in der Förderung stattgefunden hat. Die Daten stammen aus

einem Dissertationsprojekt (Drick, 2015). Gespielt wird „**Besuch beim Tierarzt**". Außer der Fachkraft nehmen noch zwei knapp fünfjährige Kinder teil, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Tom (To) ist der Patient, dessen Hai erkrankt ist, Lena (Le) ist die Arzthelferin, die Erwachsene ist die Ärztin (FP).

*FP: Wo tut es dem Hai denn weh?*

*To: Der hat Aua Zähne.*

## Sprachliche Unterstützung durch Peers

*FP: Der hat Zahnschmerzen.*

*Le: Ja, vielleicht hat der viel Süßigkeiten gegessen, wenn du hast zu viel Süßigkeiten gegessen, dann hat er aua Zahnschmerzen.*

*FP: Stimmt das denn?*

*To: Ja.*

*FP: Wie konnte das denn passieren?*

*To: Der hat, der hat, ich war weggefahren zu mein Arbeit und dann hat der auf den Zaun geklettert und dann hat der alle Süßigkeiten gegessen.*

*FP: Oh nein, was waren das denn für Süßigkeiten?*

*To: Schokolade.*

*FP: Kekse, Schokolade, Bonbons, alles auf einmal, und als du dann wieder gekommen bist, was war dann?*

*To: Dann hat der versteckt, und dann hat der, ich hab den gesucht und dann gucke ich und dann hab ich geguckt in der Küche keine, da war gar nix drin.*

*FP: Mein Gott, das ist ja schrecklich.*

(...).

In diesem Gespräch unterstützt die Fachperson das Kind mit unterschiedlichen Impulsen bei der Produktion seiner Erzählung und damit beim dekontextualisierten Gebrauch von Sprache. Zur erfolgreichen Abwicklung der Erzählinteraktion trägt aber nicht nur die Unterstützung der Fachperson bei, sondern auch der Beitrag, den das andere Kind, Lena, zu Beginn des Gesprächs liefert. Aus ihrer kindlichen Erfahrungswelt heraus formuliert sie eine Vermutung zur Ursache der Zahnschmerzen und bietet ihrem Peer Tom damit ein altersentsprechendes nicht schwer nachzuahmendes Modell, das Tom auch sogleich als Basis für die Produktion seiner Erzählung nutzt. Dieser Rückgriff auf das kindliche Modell ermöglicht ihm einen „reibungslosen" Eintritt in die Erzählinteraktion und damit auch die Chance, von deren Erwerbsfunktionalität zu profitieren.

**Anschlussaktivitäten**

Wenn die Förderstunde beendet ist, ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten der Anschlusskommunikation bzw. anschließender Aktivitäten. Die Geschichte kann z. B. gemalt und in der Einrichtung für alle sichtbar aufgehängt werden. Während des gemeinsamen Aufräumens können die Themen der Förderung noch einmal rekapituliert werden, was eventuell erneut Erzählanreize schaffen kann.

## 4. Zusammenfassung

Die kindliche Erzählfähigkeit spielt eine zentrale Rolle für gelingende zwischenmenschliche Kommunikation sowie für den schulischen Bildungserfolg. Wie sich die Kompetenz entwickelt, ein vergangenes in irgendeiner Form ungewöhnliches Ereignis strukturiert und nachvollziehbar wiederzugeben, ist mittlerweile gut erforscht. Studien zeigen bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache eine mit dem dritten Lebensjahr beginnende stufenförmige Entwicklungsabfolge, die jedoch unterschiedlich schnell und in unterschiedlichen Ausprägungen verläuft. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kann von einem nicht linearen Entwicklungsverlauf ausgegangen werden. Neben dem Fantasiespiel und der Imitation kann das Sprachverhalten erwachsener Bezugspersonen in alltäglichen Interaktionen mit dem Kind als ein wesentlicher Motor des Erzählerwerbs betrachtet werden. Im Hinblick auf die fördernden Effekte dieser (sprachlichen) Unterstützung können sich jedoch beträchtliche Varianzen ergeben. Nicht alle Kinder finden dementsprechend in ihrer Umgebung Bedingungen vor, die sie bei einer altersgerechten Entwicklung narrativer Fähigkeiten unterstützen. Kindliche Erzählfähigkeiten sollten daher bereits in der Kita ausreichend angeregt werden, um soziale Teilhabe zu ermöglichen und Bildungschancen zu eröffnen. Gelegenheiten dazu bieten sich im Alltag, aber auch auf der Basis von Konzepten in vorstrukturierten Situationen an. Damit die Entwicklung von Erzählfähigkeiten gelingt, kommt es neben dem theoretischen Wissen zum Erzählen in erster Linie auf die Sprachkompetenz der pädagogischen Fachkraft an. Es kann daher sinnvoll sein, das eigene sprachliche Handeln in Gesprächen mit Kindern in einem Interaktionstraining bewusst zu reflektieren, um dadurch das individuelle Repertoire an angemessenen Antwortmöglichkeiten zu erweitern. Die erworbenen Kenntnisse können dann als Grundlage für die Elternarbeit genutzt werden, etwa um Erziehungsberechtigten Wege aufzuzeigen, wie sie die Erzählfähigkeiten ihrer Kinder auch zu Hause anregen können. So kann sich ein lebendiger Austausch mit den Eltern entwickeln – mit dem gemeinsamen Ziel, die Erzählkompetenzen der Kinder möglichst optimal zu unterstützen.

## 5. Fragen und weiterführende Informationen

### 5.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

**Frage 1:**

Wie haben Sie sich bisher an Spielen der Kinder (z. B. Regelspiel, Fantasiespiel, Konstruktionsspiel) beteiligt? Haben Sie aktiv mitgespielt oder das Spiel nur von außen beobachtet? Begründen Sie Ihre Handlungsweise. Wenn Sie noch keine Praxiserfahrung haben: Welche Methoden kennen Sie, die sich zur Anregung von Lernprozessen im Spiel eignen?

**Frage 2:**

Anregung zur Selbstreflexion: Wenn Sie an Ihre eigenen kommunikativen Erfahrungen denken: Welche sprachlichen Äußerungen Ihrer Umwelt erleben Sie als erzählfördernd oder eher erzählhemmend?

**Aufgabe 1:**

Vergleichen Sie die alltagsintegrierte Erzählförderung mit der Förderung in vorstrukturierten Situationen: Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in den Ansätzen? Berücksichtigen Sie hierbei auch unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder (z. B. Deutsch als Zweitsprache) sowie die Gegebenheiten in Ihrer Praxiseinrichtung.

**Aufgabe 2:**

Notieren Sie unterschiedliche Situationen, die Sie in Ihrer Praxis als erzählförderlich erlebt haben. Welche Merkmale kennzeichneten diese Situationen? Welche Kinder haben daran teilgenommen? Diskutieren Sie mit Ihren Kolleg*innen.

## 5.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

### Literaturverzeichnis

Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Becker, T. (2005). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Becker, T. (2006). „Erzähl doch mal!" Praktische Unterrichtsvorschläge zum Erzählen. *Grundschulunterricht*, 53(1), 36–40.

Becker, T. (2011). Erzählkompetenz. In M. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Erzählliteratur* (S. 58–63). Stuttgart: J.B. Metzler.

Boueke, D., Schülein, F., Büscher, H., Terhorst, E., & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München: Fink.

Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt.* Bern: Huber.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47(1)*, 145–161.

Dannerer, M. (2018). Erzählerwerb in der Zweitsprache. In W. Grießhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 94–107). Berlin, Boston: de Gruyter.

Drick, A. (2015). *Sprachförderung im Kindergarten am Beispiel einer Intervention zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Drick, A. (2024). Das Fantasiespiel im Vorschulalter. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte 3*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/3–2024_Kita-Fachtext_Astrid-Elisabeth_Drick_Fantasiespiel.pdf

Drick, A. (2026, i. Dr.). *Mit Kindern erzählen. Erzählförderung in Kita, Hort und Familie. Vom Grundwissen zur praktischen Umsetzung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln* (Band 3). Berlin: De Gruyter.

Farran, D., Aydogan, C., Kang, S., & Libsey, M. (2006). Preschool Classroom Environments and the Quantity and Quality of Children's Literacy and Language Behaviours. In D. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2.*, pp. 257–268. New York: The Guilford Press.

Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (2005). *Sprachentwicklung und Interaktion*, Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Hochstadt, C. (2015). *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Lucius-Hoene, G. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Meng, K. (1991). *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. Berlin: Akademie.

Naujok, N. (2023). Dekontextualisierung und Imagination. Voraussetzungen des Lesens und Schreibenlernens. *Grundschule Deutsch*, 77(1), 8–11.

Ohlhus, S., Quasthoff, U., & Stude, J. (2006). Vom Erzählen zum Text. *Grundschule 38*(12), 30–31.

Ohlhus, S., & Stude, J. (2009). Erzählen im Unterricht der Grundschule. In Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 471– 485). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

O'Neill, D., Pearce, M., & Pick, J. (2004). Predictive relations between aspects of preschool children's narratives and performance on the Peabody Test. *First Language, 24*, 149–183.

Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A., & Stude, J. (2011). *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Soultanian, N. (2021). Sprachliche Bildung, Literacy und Mehrsprachigkeit. In N. Soultanian (Hrsg.), *Methoden in der Frühpädagogik. Grundwissen und praktische Umsetzung nach Bildungsbereichen* (S. 126–160). Stuttgart: Kohlhammer.

van Dijk, T. A. (1980). *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung.* Berlin: De Gruyter.

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen.* Weinheim: Juventa.

**Empfehlungen zum Weiterlesen**

Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Isler, D., & Knapp, W. (Hrsg.) (2012). *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern.* Stuttgart: Klett.

Wygotski, L. S. (1971). *Denken und Sprechen.* Frankfurt: Fischer.

## 5.3. Glossar

**Implizites Lernen**

Unter implizitem Lernen versteht man die eher unbewusste Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Das erworbene Wissen ist schwer zu verbalisieren. Das Gegenteil ist explizites Lernen, d. h. das bewusste direkte Lernen, z. B. von Regeln.

**Literacy**

Der Begriff stammt aus dem anglo-amerikanischen Raum; eine adäquate Übersetzung in der deutschen Sprache gibt es nicht. In der Forschung wird Literacy mittlerweile als ein Konzept verstanden, das kindliche Erfahrungen rund um Buch, Erzähl- Reim- und Schriftkultur umfasst. Die Auseinandersetzung mit Schrift und Zeichen in der frühen Kindheit vor Schulbeginn ist eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb.

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation des Fröbel e. V., der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Das Portal bietet praxisnahe Studientexte zu zehn Themenfeldern – für Studierende, Fachkräfte und Wissenschaftler*innen, verfasst von Expert*innen aus dem Feld der frühen Bildung. Die im Peer-Review-Verfahren geprüften Beiträge sind kostenfrei als PDF verfügbar und unter offener Lizenz nutzbar. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer. Alle Texte und das Kita-Fachtext-Abo sind zu finden unter

**www.kita-fachtexte.de**