

Einsiedler, Wolfgang

Eltern als "Lehrer" bei kindlichen Spielaktivitäten

Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 2, S. 105-121



Quellenangabe/ Reference:
Einsiedler, Wolfgang: Eltern als "Lehrer" bei kindlichen Spielaktivitäten - In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 2, S. 105-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296453 - DOI: 10.25656/01:29645

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296453>

<https://doi.org/10.25656/01:29645>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
17. Jahrgang/Heft 2/1989

Thema:

Eltern als Erzieher

Verantwortlicher Herausgeber:
Prof. Dr. Rolf Oerter

- Rolf Oerter:
Eltern als Erzieher: Zur Einführung 98
- Wolfgang Einsiedler:
Eltern als „Lehrer“ bei kindlichen Spielaktivitäten 105
- Robert A. LeVine:
Preschool Experience in an African Culture:
Reflections on Maternal Behavior and Normal Development 122
- Clemens Trudewind, Jürgen Wegge:
Anregung – Instruktion – Kontrolle:
Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer 133
- Gerheid Scheerer-Neumann:
Wie verhalten sich Eltern beim Schriftspracherwerb ihrer Kinder –
Fünf Fallbeispiele 156

Allgemeiner Teil

- Birgit Schwab:
Möglichkeiten der Methodenintegration zur Erfassung von
Gruppenprozessen für die Supervisionsarbeit 176

- Buchbesprechung** 190

Wolfgang Einsiedler

Eltern als „Lehrer“ bei kindlichen Spielaktivitäten

The Role of Parents as „Teachers“ in Children’s Play Activities

In diesem Überblicksartikel wird zunächst die Entwicklungslinie dargestellt, die von ersten Symbolisierungen in Eltern-Kind-Interaktionen über symbolisches Denken in Phantasie- und Rollenspielen bis zu abstrakten Lernaktivitäten im Schulalter führt. Symbolisierungen im Spiel werden als Elemente einer „emergent literacy“ betrachtet und auf Lesen und Schreiben in der Schule bezogen. Eine Vielzahl empirischer Befunde unterstreicht die bedeutsame Rolle der Eltern bei der entwicklungsangemessenen Anregung kindlichen Spielens. Mütter scheinen häufiger zu „intellektuellen“ Spielen zu ermutigen als Väter. In Beobachtungsstudien erwiesen sie sich als Spieltutoren, die ihr Lehrverhalten geschickt auf das Kind abstimmen. Abschließend wird das Problem einer Elternschulung zur Spielförderung diskutiert. Es wird eine skeptische Position gegenüber bloßem Training vertreten und empfohlen, verstärkt Eltern und Kindergartenpädagogen über die Bedeutung von symbolisierenden Transformationen in Phantasie- und Rollenspielen sowie über mögliche Erzieherhilfen dabei zu informieren.

This review article describes the development of symbolic thinking in early parent-child-interactions and in child’s pretend play. Symbolic thinking in play is considered a precursor of abstract learning activities in school age and an element of the emergent literacy. Many research results underscore the important role of parents as stimulating actors in play interactions. Mothers seem to encourage more often than fathers play activities which are „intellectual“. They have also proven to be fine tuning play tutors. The problem of parent training for play stimulation is discussed, and a sceptical point of view is taken. Educational researchers should inform parents and kindergarten educators of the value of symbolizations in pretend play for the emergent literacy and of methods how object- and role-transformations in play are supported.

1. Zur Bedeutung des Spiels für die Symbolisierungsfähigkeit

Neben spezifischen intellektuellen Fähigkeiten, die z.B. in Intelligenztests repräsentiert sind, und deren Erklärungswert für einzelne Schulleistungsbereiche gut abgesichert ist, scheinen auch allgemeinere kognitive Kompetenzen für den Prozeß des Schullernens ausschlaggebend zu sein. Dazu zählen u.a. die Fähigkeit zur Dekontextualisierung, d.h. zur Aufnahme von Informationen ohne konkrete Kontextmerkmale, und das Symbolverständnis, d.h. die Fähigkeit zur Codierung und Decodierung von Informationen mittels Zeichen. Beide Kompetenzen sind von den ersten Schulwochen an gefordert, und auch in den weiteren Schulstufen müssen Schüler beständig Bedeutungen ohne konkreten Situationsbezug verarbeiten. Sowohl der Unterricht über die Lehrgegenstände als auch die typischen unterrichtlichen sozialen Interaktionen erfolgen weitgehend auf einer symbolisierten Ebene.

Die Fähigkeit zum Umgang mit dekontextualisierten Bedeutungen und mit Symbolen entwickelt sich bei Kindern lange vor dem formellen Schullernen. Vor allem Piaget (1945; dt. 1969) hat deutlich gemacht, daß Kinder bereits ca. im 2. Lebensjahr im Spiel gedankliche Inhalte von äußeren Zeichen ablösen. In den Phantasie- und Rollenspielen dienen Gegenstände (Zeichen) für gedachte Objekte, Situationen und Handlungen (das Bezeichnete), z.B. wird ein Baustein als Substitut einmal als Pferd und ein anderes Mal als Flugzeug verwendet. Piaget spricht explizit vom Symbolspiel und betrachtet es als Übergangsphänomen und Denkform zwischen sensumotorischer Intelligenz und repräsentativem Denken (1969, S. 209). Bereits vor Piaget hatte Wygotski (1933; dt. 1980) eine Theorie des Spiels entworfen, in der er den hohen Stellenwert des Spiels für die Entwicklung des abstrakten Denkens herausstellte. Im Phantasiespiel löse das Kind den Gedanken vom Gegenstand ab, durch den spielerischen Umgang mit Bedeutungen könne es sich von der Situationsgebundenheit befreien. Der Vorzug der Wygotskischen Spieltheorie liegt primär darin, daß in ihr Erklärungen zur kognitiven Entwicklung mit Aussagen zu emotionalen Prozessen integrativ verbunden sind.

Auch in der neueren Spielforschung sieht man enge Verflechtungen zwischen Vorgängen in Phantasie- oder Fiktionsspielen einerseits und kognitiven Ausdifferenzierungen andererseits. Bretherton (1984) nimmt an, daß in diesen Spielen Handlungspläne im Sinne hierarchischer „Scripts“ realisiert werden. Es gibt übergeordnete Intentionen, z.B. „Geburtstagsparty feiern“, und nachgeordnete Teilhandlungen, z.B. fiktiv Getränke eingießen, die den gesamten „Spielplan“ steuern. Nach Bretherton fördern diese Spiele den Ausbau der kognitiven „Maps“ und der ersten, auf Alltagshandlungen bezogenen semantischen Netzwerke. Bruner (1982), der Spiele zwischen Müttern und Kindern beobachtete, kommt ebenfalls zu dem Schluß, daß vielen Spielen Scripts zugrunde liegen und im Verlauf der Spielentwicklung immer häufiger die Handlungsmuster der Kasusgrammatik auftauchen, die nach Fillmore (1968) die fundamentalsten semantischen Einheiten sind und die Knoten der kognitiven Strukturen bilden.

Ein weiteres Merkmal kindlicher Spiele, das mit der Symbolisierungsfähigkeit zusammenhängt, sind die Metagesprache. Garvey (1978) konnte auf der Grundlage von Beobachtungen ein ganzes System von Metakommunikationen beschreiben, die Kinder in Phantasie- und Rollenspielen äußern. Sie springen aus der Spielebene heraus und nehmen Rollenzuordnungen, neue Substitutionen, Spielkorrekturen u.ä. vor. Garvey beobachtete z.B., wie ein Kind beständig zwischen einer Baby-Rolle und der Regisseurs-Funktion hin und her wechselte. Kinder, die häufig Phantasie- und Rollenspiele spielen, sind besser zum Perspektivenwechsel befähigt, d.h. sie können sich aus einer Situation lösen und sich fiktiv in eine andere begeben (Christie & Johnsen 1985). Man vermutet, daß die metakommunikativen Aktivitäten im Spiel

insgesamt zur Entwicklung metakognitiver Kompetenz beitragen. Die Auseinandersetzung über Spielthemen, Zeichen-Bedeutungs-Zuordnungen, Sprache im Spiel usw. ähnelt den metalinguistischen Vorgängen, wie sie im Lese- und Schreibunterricht typisch sind.

Über die Beziehung zwischen Phantasiespiel und Sprache, dem bedeutendsten Symbolisierungsmedium, gibt es unterschiedliche Auffassungen. McCune-Nicolich & Bruskin (1982) postulieren eine parallele Entwicklung zwischen einzelnen Ausbausritten des Phantasiespiels und der Sprache. Sie untermauern diese Annahme mit Beobachtungen, wonach das Auftreten kombinierter Handlungsschemata im Spiel mit kombinierten verbalen Äußerungen (z.B. Zwei-Wort-Sätzen) einhergeht und Handlungspläne im Spiel zunehmend von Sätzen mit Handlungsinhalten begleitet sind. Nach Ungerer & Sigman (1984) hängt das dezentrierte Spiel (auf Figuren oder Personen gerichtetes Spiel) im 13. Lebensmonat mit der Sprachentwicklung im 22. Lebensmonat zusammen; außerdem korreliert das Symbolspiel im 2. Lebensjahr hochsignifikant mit der Sprachentwicklung in diesem Alter. Die Parallelitätsthese zu Spiel und Sprache wird von Autoren in Frage gestellt, die in Untersuchungen mit retardierten Kindern auseinanderklaffende Entwicklungsstände von Spiel und Sprache feststellten (z.B. defizitäre Phantasiespiele bei sprachbehinderten Kindern, vgl. Roth & Clark 1987). Mit der Parallelitätsannahme ist jedoch keine kausale Beziehung vom Spiel zur Sprachentwicklung gemeint, vielmehr sollte man von einer Wechselwirkung ausgehen. So ist es denkbar, daß sprachbehinderte Kinder weniger komplexe Phantasiespiele zeigen, weil ihnen sprachliche Mittel fehlen. Überwiegend wird die Auffassung vertreten, Symbolspiel und Sprache seien indirekt miteinander verbunden, und zwar über eine beide Entwicklungsstränge fundierende semantische Kompetenz oder Symbolisierungsfähigkeit (McCune-Nicolich & Bruskin 1982; Oerter 1987); Belsky & Most (1981) sprechen von einer gemeinsamen Tiefenstruktur.

Mit der Erforschung von Zusammenhängen zwischen Phantasie- und Rollenspielen und Schulleistung befaßt sich seit längerem Pellegrini. In einer ersten Studie (Pellegrini 1980) konnte er nachweisen, daß Kinder, die im Kindergarten viele Phantasie- und Rollenspiele äußerten, bessere Leistungen in Lesen und Schreiben im 1. Schuljahr hatten; der Autor führt dies auf die vergleichbaren Prozesse des Codierens und Decodierens beim Spiel (ein Kind symbolisiert z.B. einen Arzt) und beim Lesen/Schreiben (ein Wort symbolisiert eine Sache) zurück. In weiteren Studien analysierte Pellegrini (1983, 1986), welche Sprachfunktionen im Phantasiespiel im Vergleich zu anderen Spielen geübt werden; er fand im Phantasiespiel die meisten unterschiedlichen Funktionen; da in diesem Spiel Gegenstände und Situationen für das gemeinsame Spiel mit anderen definiert werden müßten, sei es sowohl für die objektbezogene Sprache als auch für die soziale Interaktion förderlich. Pellegrini & Galda (1988) bezogen Metakommunikationen und Objektumwandlungen im Spiel auf Lesen und Schreiben. Auch wenn Intelligenz auspartialisiert wurde, konnte mit der Häufigkeit von Metaäußerungen im Spiel die Leseleistung und mit der Häufigkeit von Objektumwandlungen im Spiel die Schreibleistung erklärt werden. Die Autoren ziehen als theoretisches Konzept für dieses Ergebnis die „semiotische Funktion“ heran, die sowohl den kognitiven Vorgängen beim Spielen als auch den Transformationsprozessen beim Lesen und Schreiben zugrunde liege.

Wenn Kinder in die Schule eintreten, haben sie also bereits vielfältige Symbolisierungserfahrungen. Im Hinblick auf den späteren kompetenten Umgang mit Sprache bezeichnet man die Vorläufererfahrungen mit Symbolen als „emergent literacy“ (Teale & Sulzby 1986). Je nach kulturellen Bedingungen, Symbolspielerfahrungen und elterlicher Wertschätzung von Spiel, gemeinsamem Bücheranschauen, Vorlesen, Erklärungen usw. unterscheiden sich Kinder in ihrer „emergent literacy“.

2. Zur Entwicklungsangemessenheit elterlicher Spielanleitungen

Die Phantasie- und Rollenspiele der 2- bis 5jährigen Kinder sind in einer Entwicklungslinie mit den frühen Eltern-Kind-Spielen und mit den Objektspielen zu sehen. Nach Singer (1973) zeigen Kinder, deren Eltern mit ihnen im 1. und 2. Lebensjahr häufig Sozialspele wie Kitzeln, Zunge herausstrecken, Guck-guck, Hoppe-Reiter usw. spielen, schon bald Elemente von „So-tun-als-ob“ im Spiel, und sie entwickeln mehr Spielfreude im Phantasie- und Rollenspiel. Das Verstecken beim Guck-guck-Spiel und ein variabler Umgang mit Objekten (explorieren, sinnvoll kombinieren usw.) unterstützen das Verständnis der Objektpermanenz und sind Vorstufen für das Fiktionsspiel. Ratner & Bruner (1978) konnten beobachten, wie 1 1/2jährige Kinder, die das normale Guck-guck-Spiel beherrschten, mit Gegenständen fiktive Guck-guck-Spiele spielten. Spielobjekte wurden personifiziert, d.h. die Kinder nahmen auf der Grundlage einer sozialen Spielroutine selbständig erste Symbolisierungen vor.

Die frühen Eltern-Kind-Spiele sind besonders gründlich von Papoušek & Papoušek (1979) sowie von Stern (1979) untersucht worden. Dabei stellte sich heraus, daß die meisten beobachteten Mütter intuitiv optimale Spielanregungen vermittelten, z.B. einen passenden Gesichtsabstand einhielten und nicht zu viel und nicht zu wenig mit Blasen, Kitzeln usw. stimulierten. Papoušek & Papoušek (1979) schreiben diese optimalen elterlichen Spielanreize der phylogenetisch bedingten Absicherung des Pflegeverhaltens zu. Andere Forscher, die auch mißlungene Spielinteraktionen beobachteten, sind skeptischer, bringen fehlende oder unangepaßte Spielanregungen in Zusammenhang mit problematischen emotionalen Mutter-Kind-Beziehungen und schlagen für schwerwiegende Interaktionsstörungen Interventionen vor (Hodapp & Goldfield 1983; vgl. die Fallbeispiele bei Stern 1979, S. 134 ff.).

Crawley et al. (1978) analysierten Mutter-Kind-Spiele mit 4, 6 und 8 Monate alten Kindern. Die Mütter viermonatiger Kinder bevorzugten taktile Anregungen wie Kitzeln und Streicheln. Im 8. Lebensmonat des Kindes spielten sie signifikant häufiger als im 4. und 6. Monat Sozialspele wie Backe-backe-Kuchen, Guck-guck, Klatschen, Winke-winke. Die Mütter stimmten ihr Verhalten gut auf die sensumotorische Entwicklung der Kinder ab. Es wurden positive Korrelationen zwischen Spielhäufigkeit einerseits und freundlichen Kontakten sowie Reagibilität

der Kinder andererseits festgestellt. In einer Studie, die 7, 10 und 13 Monate alte Kinder sowie Vater-Kind-Spiele einschloß, konnten Crawley & Sherrod (1984) ebenfalls entwicklungsangemessene Spielanregungen beider Elternteile ausmachen. Väter und Mütter begannen zwischen dem 10. und 13. Lebensmonat des Kindes, signifikant mehr Phantasiespiele zu stimulieren. Mütter fingen in dieser Zeit an, mit den Kindern Bücher anzuschauen, während Väter durchgängig mehr körperliches Spiel, z.B. Hochwerfen, bevorzugten. Dieses Ergebnis stimmt mit Beobachtungen von Power (1985) überein, der u.a. auch einen Anstieg der Ermutigung zu Phantasiespielen etwa im 13. Lebensmonat der Kinder durch die Mütter fand. „Die Studie zeigt, daß Eltern ihre Spielinteraktionen sensitiv mit dem Entwicklungsniveau ihrer Kinder verzahnen“ (Power 1985, S. 1522).

Eine Schlüsselstellung im Eltern-Kind-Zusammenspiel nimmt die Aufmerksamkeit der Eltern, bei der traditionellen Rollenverteilung vor allem die der Mutter, ein. In der häuslichen Umgebung spielen die Kinder längere Spielepisoden, wenn die Mutter zwar Hausarbeiten verrichtet, jedoch mit ihrer Aufmerksamkeit auch beim kindlichen Spiel ist (Dunn & Wooding 1977). Belsky, Goode & Most (1980) führten zu diesem Fragenkreis eine Beobachtungs- und eine Experimentalstudie durch. Bei der Beobachtung in Alltagssituationen war ein Anstieg der verbalen Aufmerksamkeitssteuerung durch die Mütter zwischen dem 9. und 18. Lebensmonat ihrer Kinder zu registrieren. Physikalische Anregungen (auf etwas deuten, etwas bewegen) nahmen zunächst zu, dann wieder ab. Die Anregungsaktivitäten der Mütter korrelierten hoch mit der Spielkompetenz der Kinder. In der Experimentalstudie erfolgte eine verdeckte Intervention: Die Beobachter in der Versuchsgruppe stoppten immer dann, wenn die Mutter eine Anregung gab, ihre Protokollierung und äußerten, daß es interessant sei, wie die Mutter das Kind auf etwas aufmerksam mache, etwas demonstriere usw. Nach lediglich drei solcher Interventionsstunden steigerten die Mütter signifikant ihr Anregungsverhalten. Die Kinder der Experimentalgruppe zeigten sowohl im natürlichen Freispiel als auch in einer strukturierten Spielsituation fortgeschrittenere Spielformen (vor allem kombinierendes Objektspiel) und mehr Explorationskompetenz.

Zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat der Kinder ist dann auch ein charakteristisches Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind bei den Phantasiespielen und beim Umgang mit Büchern, Bildern usw. zu verzeichnen: Diese Aktivitäten sind zwar zu einem größeren Anteil vom Kind als von der Mutter initiiert, jedoch beziehen die Kinder die Mütter in das Spiel ein (Dunn & Wooding 1977; Fein 1981). Nach Dunn & Wooding (1977, S. 51) sind die Kinder bestrebt, zu ihren symbolischen Nachbildungen im Spiel Kommentare und Bestätigungen der Mutter zu erhalten. In ihren Phantasiespielen spiegeln sich Situationen und Handlungen der realen Welt, und die Kinder wollen von der Mutter Auskunft über die Angemessenheit der symbolischen Darstellung. Die

Autorinnen fanden vor allem bei der Beschäftigung von Müttern und Kindern mit „repräsentationalem Material“ (Bücher, Zeichnungen u.ä.) explizites „Lehren“ und „Tutoring“ durch die Mütter, z.B. Bildteile benennen zu lassen.

Bruner und Mitarbeiter untersuchten Interaktionen zwischen Müttern und Kindern beim Guck-guck-Spiel, bei Phantasiespielen, bei Bauspielen und beim Bücheranschauen (zusammenfassend Bruner 1982). Aufgrund dieser Beobachtungen gelangt Bruner zu einer sehr optimistischen Einschätzung der Lehrfähigkeiten der Mütter beim Spiel mit den Kindern. Einer Äußerung von Papoušek & Papoušek (1979, S. 201) vergleichbar kommt Bruner (1982, S. 26) zu dem Urteil, Eltern hätten Anregungskompetenzen, als ob sie die Fachliteratur gelesen hätten. Vor allem beim „Benennungsspiel“ (Gegenstände oder Bücher betrachten und Einzelteile benennen) verwendeten Mütter ein fein abgestimmtes Lehrverhalten: Sie lenken die Aufmerksamkeit auf Objekte, akzeptieren zunächst einfache Vokalisierungen, setzen die Anforderungen höher, intonieren ihre Fragen unterschiedlich, bestätigen Richtiges. Ratner & Bruner (1978, S. 401) bezeichnen Eltern-Kind-Spiele für die Sprachentwicklung der Kinder als förderlich, weil in vertrauten semantischen Bereichen gespielt wird, weil eine klare Aufgabenstruktur mit z.T. ritualisierter Abfolge besteht, weil zwischen Rollen gewechselt werden kann, weil Konstituenten im Spiel ausgetauscht und neu benannt werden, und weil die freudvolle Spielatmosphäre Irrtümer ohne Folgen erlaubt.

Nach Bruner (1982) sind in Mutter-Kind-Spielen folgende Lehrtechniken vorfindbar:

- (a) Vormachen: Nachdem das Kind aufmerkt, zeigt die Mutter eine Handlungsfolge, z.B. wie man einen Turm baut.
- (b) Hinweisreize geben: Die Mutter lenkt die Aufmerksamkeit auf einzelne Zweck-Mittel-Routinen, die zum Erfolg führen.
- (c) Ein Handlungsgerüst bereitstellen (scaffolding): Die Mutter reduziert die Komplexität, versucht, Ablenkungen zu verhindern, steuert in die angemessene Richtung, läßt aber das Kind selbst handeln.
- (d) Den Einsatz erhöhen: Nachdem das Kind eine Spielroutine beherrscht, erhöht die Mutter die Komplexität, fordert es zu Neuem heraus, neckt es, um Langeweile zu vermeiden.
- (e) Verbale Unterweisung: Wenn das Kind das entsprechende Sprachverständnis hat, erklärt die Mutter Sachverhalte verbal.

Nach Auffassung von Bruner (1982, S. 27) agieren Mütter gegenüber ihren Kindern, als ob sie eine Handlungstheorie im Kopf hätten und nicht etwa eine Verstärkungstheorie. Sie versetzen sich in die Lage des Kindes und lenken es so, daß ihm die Handlungsintention klar wird, daß es passende Zielerreichungsmittel findet usw. Das elterliche „scaffolding“ wurde auch in vielen anderen Studien gefunden und ähnelt dem in der Didaktik bekannten „indirekten Lehren“. Einige Beobachtungen elterlicher Spielanleitungen und Sprechanregungen erinnern an das

„sokratische Lehren“. Bei diesen optimistischen Beurteilungen elterlicher Kompetenzen darf man jedoch nicht übersehen, daß in Beobachtungssituationen Eltern sozial erwünschtes Verhalten zeigen und bestimmte Familienkonstellationen sowie sozial-emotionale Bedingungen zu ungünstigem Tutoring führen können.

Die zuletzt genannten emotionalen Beziehungen zwischen Mutter und Kind wirken wie eine Art Basis für freudvolle Spielinteraktionen und stehen in Wechselwirkung mit den Anregungstechniken. Nach Matas, Arend & Sroufe (1978) lassen sich Langzeitwirkungen einer sicheren Mutter-Kind-Bindung im kindlichen Spiel feststellen: Kinder, die im Alter von 18 Monaten als bindungssicher eingestuft wurden, zeigten mit 24 Monaten mehr symbolisches Spiel als bindungsunsichere Kinder. Slade (1987) verglich 2 1/2 jährige bindungssichere und bindungsunsichere Kinder. Die bindungssicheren Kinder hatten höhere Phantasiespielniveaus. Dies galt vor allem, wenn die Mütter aktiv im Spiel engagiert waren. Wenn der Versuchsleiter während des Spiels mit den Müttern sprach, war die Aufmerksamkeit der Mütter bindungssicherer Kinder trotzdem auch auf das Spiel gerichtet. Mütter mit positiven Einstellungen gegenüber dem Kind spielen häufiger mit ihm und regen es häufiger zu Objektspiel an; die Freude am Spiel mit dem Kind scheint aber auch auf die Einstellungen der Mütter zurückzuwirken (Clarke-Stewart 1973, S. 90).

3. Unterschiede im Spieltutoring zwischen Müttern und Vätern

Lange Zeit wurde nur untersucht, wie die Mütter in die kindliche Spielentwicklung involviert sind. Für die Väter galt hinsichtlich der Erforschung ihrer Beteiligung am kindlichen Spiel, was Lamb (1975) allgemein konstatierte: „Väter: vergessene Mitwirkende bei der kindlichen Entwicklung“. Dies änderte sich seitdem beträchtlich, die Rolle der Väter in Eltern-Kind-Interaktionen fand zunehmend Beachtung (vgl. Lamb 1976; Lamb 1977a, b; Pedersen et al. 1979). Allerdings ist bei der folgenden Darstellung des einschlägigen Forschungsstandes zu berücksichtigen, daß fast ausschließlich Mütter und Väter aus Familien mit traditionellen Rollenverteilungen in Spielinteraktionsanalysen einbezogen wurden. Häufig beobachtete man die Mütter im Laufe des Tages in der häuslichen Umgebung und die Väter am späten Nachmittag, wenn sie von der Berufstätigkeit nach Hause kamen.

In den meisten Vergleichsstudien ergaben sich viele Ähnlichkeiten zwischen den mütterlichen und den väterlichen Spielinteraktionen mit dem Kind. Nach Power (1985) initiieren Mütter und Väter in gleicher Weise Explorationsspiele, kombinatorische Spiele mit Objekten und kommunikative Spiele wie z.B. Versspiele („Hoppe-Reiter“). Unterschiede fand Power (1985) beim Phantasiespiel: Bei Kindern im 13. Lebens-

monat regten die Mütter mehr Phantasiespiele an als die Väter. In einigen Untersuchungen war ersichtlich, daß Eltern auf kindliche Spielaktivitäten im Phantasiespiel geschlechtsspezifisch reagieren: Sie äußern sich positiv bei geschlechtstypischer Spielzeugwahl und (vor allem die Väter) mißbilligend bei geschlechtsuntypischem Spiel (z.B. wenn Jungen mit Puppen spielen) (vgl. Langlois & Downs 1980; Fein 1981).

Lamb (1977a) beobachtete Mütter und Väter beim Spiel mit ca. 1jährigen Kindern, wenn beide Elternteile anwesend waren. Er fand ebenfalls viele Gemeinsamkeiten zwischen mütterlichen und väterlichen Spielanregungen, jedoch auch klare Unterschiede im Spielstil, über die vielfach berichtet wird. Väter bevorzugten körperliche Spiele wie Kitzeln, Schütteln, Hochwerfen, und diese Interaktionen waren von hoher kindlicher Responsivität und sehr positiven Emotionen begleitet (Lachen, Necken usw.). Kinder im 2. Lebensjahr (Lamb 1977b) wählten zunächst lieber Spiele mit dem Vater, diese Präferenz verschwand jedoch wieder. Väter waren mehr an Spielinteraktionen mit Söhnen als mit Töchtern beteiligt. Lamb (1977b) kommt aufgrund dieser Ergebnisse zu dem Schluß, daß die Rolle der Väter für die kindliche Entwicklung bisher unterschätzt wurde. Wegen der besonders freudvollen Spielinteraktionen und der beobachteten Präferenzen seien unterschiedliche Erwartungs- und Verhaltensentwicklungen bei den Kindern denkbar.

Clarke-Stewart (1978) verzeichnete ähnliche Ergebnisse bei bis zu 2^{1/2}-jährigen Kindern: In einer strukturierten Spielsituation bevorzugten die Kinder das Spiel mit dem Vater. Sowohl beim freien Spiel als auch in der strukturierten Situation spielten die Väter mit den Kindern mehr körperliche Spiele, die Mütter regten häufiger das Spiel mit Spielsachen und anderen Materialien an. Clarke-Stewart führt die Vorliebe für das Spiel mit den Vätern auf deren Spielstil zurück: Das körperliche Sozialspiel, das die Väter mit viel Engagement und Freude spielten, sei für die Kinder attraktiver als die Anregung „intellektuellen“ Spiels durch die Mütter.

Die Befunde Clarke-Stewarts (1978) zum körperlichen bzw. Spielzeugspiel werden durch Spielsequenzanalysen von Power & Parke (1982) weitgehend bestätigt (vgl. Abb. 1). Die Sequenzen im linken Teil sind Sozialspiele ohne Spielzeug, wobei „kommunikative Spiele“ hauptsächlich Verbalisierungen und Hochheben umfassen; die Sequenzen im rechten Teil zeigen Spiele mit Spielzeug. Die Koeffizienten sind Angaben darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit Spielaktivitäten aufeinander folgen.

Bei Vätern ist häufiger ein Pendeln zwischen Aufmerksamkeitsregung und kommunikativen Spielen beobachtbar, Mütter beenden Spiele eher, wenn es sich um körperliche Bewegungsspiele handelt. Mütter sind viel stärker bei Spielen mit Spielzeug engagiert, die meist in erfolgreiche Objektexplorationen münden. Väter regen häufig Objektspiele an, die nicht zum Ziel führen, und sie beenden Spiel mit Spielzeug mit größerer

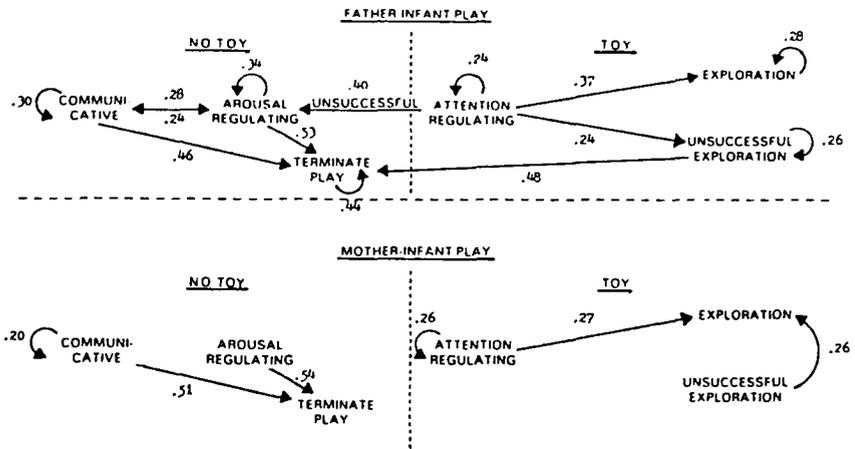


Abb. 1: Spielsequenzen beim Vater-Kind-Spiel und beim Mutter-Kind-Spiel.
 Gerade Pfeile: direkte Folge einer Aktivität auf eine andere.
 Gebogene Pfeile: Wiederholung einer Aktivität nach einer unspezifischen
 Zwischentätigkeit. Die Zahlen sind Koeffizienten zur Wahrscheinlichkeit des
 Wechsels zwischen den Aktivitäten (aus Power & Parke 1982, S. 158).

Wahrscheinlichkeit als die Mütter. Während Mütter eher beim (erfolgreichen) Spielzeugspiel mit ihrem Kind bleiben, wechseln Väter häufig vom Objektspiel zum Sozialspiel.

Über erfolgreiche und weniger erfolgreiche Spielanregungen durch Mütter und Väter liegen auch Ergebnisse von Power & Parke (1983) sowie Power (1985) vor. Mütter sind offensichtlich bei ihren Spielinitiativen geschickter als Väter; sie führen häufiger erfolgreiche Spielaktivitäten herbei. Nach Power (1985) hängt dies hauptsächlich damit zusammen, daß Väter relativ oft ein Spielobjekt anbieten, wenn das Kind bereits engagiert mit einem anderen Objekt spielt; sie sind häufiger bestrebt, von einem Spiel zu einem anderen zu wechseln als die Mütter. Power & Parke (1983) sprechen von falschem „Timing“ bei väterlichen Spielanregungen.

Gegenüber Spieluntersuchungen, die in Labors durchgeführt werden, ist Vorsicht geboten, da diese Umgebung andere Spielaktivitäten der Eltern mitbedingt als die vertraute Wohnung. Nach Power & Parke (1982) ist das körperliche Spiel der Väter mit dem Kind im Labor seltener als zu Hause. Dafür wird im Labor mehr mit Spielzeug gespielt, allerdings ohne die für die Wohnung typischen Versteck- und Explorationsspiele. Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit von Masur & Gleason (1980) zu sehen: Sie beobachten, daß Väter beim Objektspiel mehr Begriffe verwendeten, mehr Funktionen erläuterten sowie kognitiv anspruchsvoller interagierten, und daß die Kinder häufiger verbal auf die Väter reagierten. Vermutlich ist dieses Ergebnis ein Artefakt, da die Studie im Labor stattfand und als Objekt nur ein komplexes Spielauto zur Verfügung stand. Jedoch wirft auch die Beobachtung in der häuslichen Umgebung

das Problem der Gültigkeit der Aussagen über Spielanregungen, vor allem der väterlichen, auf: Zwar machen die referierten Studien gewichtige Einflüsse der Väter auf das Spiel sichtbar, aber es ist nicht klar, ob die Väter ohne Anwesenheit von Beobachtern ebenfalls so viele Spielimpulse geben würden.

Weitreichende Annahmen über spezifische Funktionen der Mütter und Väter für die kindliche Entwicklung auf dem Weg über unterschiedliches Spieltutoring (z.B. Mütter mehr verantwortlich für die kognitive Entwicklung, Väter mehr für die soziale Entwicklung, vgl. Power & Parke 1982, S. 160) sind aufgrund der Forschungslage verfrüht. Gut gesichert sind Zusammenhänge zwischen Spielanregungen durch die Mütter und der Fähigkeitsentwicklung ihrer Kinder, vor allem im sprachlichen Bereich (vgl. Clarke-Stewart 1973; Newport, Gleitman & Gleitman 1977; McDevitt et al. 1987; Bus & Ijzendoorn 1988). U.a. können die häufigere Spielbeteiligung der Mütter, ihre ausgiebigen Erfahrungen mit sozialen Interaktionen und ihr vielfach beobachteter geschickter Lehrstil zu dieser Entwicklungsförderung beitragen.

4. Unterschiede im Spieltutoring zwischen Dyaden und Triaden

Auch bei der Erforschung elterlicher Spielanregungen wird zunehmend das Modell der dyadischen Beziehung Mutter-Kind bzw. Vater-Kind erweitert und eine „Familienperspektive“ (Belsky 1981) als Untersuchungsansatz gewählt. Die Begründung dafür ergibt sich nicht nur aus der Forderung nach der Verbindung von entwicklungspsychologischer und familiensoziologischer Forschung, sondern auch aus dem systemischen Verständnis des Spiels: Das Spiel steht in Interdependenz mit dem sozialen Umfeld und mit weiteren ökologischen Faktoren. Die systemische und die Familienperspektive führen zum Einbezug der Familienkonstellation, der Ehebeziehung, evtl. unterschiedlicher elterlicher Erziehungsstile/-praktiken und der Rückwirkung vom Kind zu den Eltern in die Forschungsfragestellungen. Dieser revidierte Ansatz ist von großer Bedeutung hinsichtlich neuer Familienformen wie Stieffamilie, alleinerziehende Eltern, nichteheliche Gemeinschaften usw. Allerdings ist Spieltutoring bisher nur in herkömmlichen Familien untersucht worden, und man kann nur sehr vorsichtig Extrapolationen auf nichttraditionelle Systeme vornehmen, z.B. auf das Fehlen mutter- bzw. vaterspezifischer Spielinteraktionen bei Alleinerziehenden.

Die ersten Untersuchungen zum Vergleich dyadischer und triadischer Spielsituationen stammen von Lamb (hier nach Lamb 1977 a, b): Es zeigte sich, daß Mütter und Väter mit dem Kind mehr interagierten, wenn sie allein mit ihm waren. Auch die Kinder waren in der dyadischen Situation aktiver als in der triadischen. Dieses Ergebnis wurde mehrfach repliziert (Clarke-Stewart 1978): Unter Alltagsbedingungen zu Hause nahmen die Spiele sowie die positiven und reagierenden Gespräche der

Mutter mit dem Kind ab, wenn der Vater dabei war. Auch in vorgegebenen Spielsituationen waren die Mutter-Kind-Spiele und soziale Interaktionen insgesamt häufiger, wenn es sich um Dyaden und nicht um Triaden handelte. Clarke-Stewart (1978) glaubt nicht, daß dieser Rückgang einfach eine Funktion vermehrter Interaktionen zwischen den Erwachsenen ist. Vielmehr könne er im Sinne einer Rollenteilung erklärt werden: Wenn der Vater anwesend sei, komme ihm hauptsächlich die Rolle des Spielkameraden für das Kind zu, und die Mutter könne von der Kinderbetreuung etwas Abstand gewinnen. Diese Annahme werde unterstützt durch unterschiedliche Korrelationskoeffizienten zwischen mütterlichen bzw. väterlichen Anregungen einerseits und kindlicher Entwicklung andererseits. Wegen dieser differierenden Verhältnisse entwarf die Autorin einen Beeinflussungszirkel von der Mutter zum Kind, vom Kind zum Vater (vor allem über Spielwünsche) und vom Vater zur Mutter.

In der Untersuchung von Belsky (1979) waren in 11 von 15 Elternaktivitäten einschließlich der gemeinsamen Eltern-Kind-Spiele höhere Werte in der dyadischen als in der triadischen Situation feststellbar. Positiv emotionale Kontakte (z.B. Umarmen, Küssen) waren stärker auf das gleichgeschlechtliche Kind gerichtet, bei den Müttern überwiegend in der Dyade, bei den Vätern eher in der Triade. Bei den Objektspielen der Kinder gab es keine Unterschiede zwischen den Situationen. Die elterngerichteten Verhaltensweisen der Kinder waren in der dyadischen Situation häufiger, wobei sich die Kinder, vor allem die Söhne, mehr dem Vater zuwandten. Unter Einbezug der Tatsache, daß die Väter insgesamt gleich viel in das Spiel involviert waren wie die Mütter, diskutiert Belsky (1979) die Frage, ob die Rolle der Väter nicht falsch eingeschätzt werde, wenn man sie nach der Rückkehr von der Arbeit beobachte. Er hält dieses Vorgehen jedoch für ökologisch valide, da es ganz natürlich sei, wenn die Mutter in dieser Situation ihre Kinderbetreuungsrolle zurücknehme und dem Vater als Spielkameraden des Kindes das Feld überlasse.

In der systemischen Betrachtungsweise werden Wechselwirkungen und Kreisprozesse zwischen Faktoren wie Partnerschaftsbeziehung, Übernahme der Elternrolle, emotionale Beziehungen Eltern-Kind, mütterlicher und väterlicher Erziehungsstil usw. berücksichtigt. Auf den Bereich des Spieltutorings bezogen sind dabei ganz unterschiedliche Familientypen konstruierbar: Für dyadische Familiensysteme ist es denkbar, daß die Spielintensität hoch, aber die Spielanregungsvariabilität gering ist und einseitige Spielpräferenzen des Elternteils im Vordergrund stehen. In triadischen Familiensystemen ist die Wahrscheinlichkeit hoher Spielanregungsvariabilität größer. Unterschiedliche Spielpräferenzen und -stile der Eltern können im Sinne einer Kompensation oder Balance wirken. Es sind aber auch positive und negative Aufschaukelungsprozesse möglich, wenn sich z.B. beide Elternteile in ihrem Interaktionsstil gegenüber dem Kind verstärken.

Nickel, Grant & Vetter (1988) deckten in Beobachtungen von Eltern-Kind-Triaden drei unterschiedliche Familientypen auf: Familientyp A ist gekennzeichnet durch hohe Spielaktivität und hohes Einfühlungsvermögen beider Elternteile sowie hohe kindliche Responsivität. In Familientyp B dominiert die Mutter; sie zeigt hohe Steuerungsaktivität und geringes Einfühlungsvermögen, die Kinder sind wenig responsiv. Diese Konstellation scheint gar nicht so selten zu sein, auch Clarke-Stewart (1978) und Parke (1985) berichten von hoher Mutterdominanz in Spieltriaden. Familientyp C ist durch eine intensive Vater-Kind-Interaktion charakterisiert; der Vater ist sehr aktiv und einfühlsam, die Kinder reagieren positiv darauf. Die Autoren sehen in diesem Ergebnis vor allem eine Absicherung der Annahme, daß Väter anregend und einfühlsam agieren können und dadurch auch beliebte Spielpartner sind. Belsky (1981) führt als Beispiele für sich verstärkende Kreisprozesse im Familiensystem Befunde auf, wonach bei guten Ehebeziehungen die Väter mehr am Spiel mit dem Kind beteiligt sind und zwar bei Beobachtungen in der Dyade und in der Triade. Kinder, die in Familien aufwachsen, in denen Mutter und Vater gemeinsam um Pflege und Erziehung des Kindes besorgt sind, lassen in Spielbeobachtungen höhere Explorationskompetenz erkennen. Nach Belsky (1981) ist es für Familiensysteme wichtig, ob es der Mutter gelingt, den Vater zur Kinderbetreuung zu ermutigen.

Über Spielanregungen alleinerziehender Eltern ist bisher wenig bekannt. Man vermutet, daß die Kinder unter dieser Familienbedingung weniger Vater-Mutter-Phantasiespiele spielen. Nach Hetherington, Cox & Cox (1979) sowie Lamb (1982) wirkt sich die Scheidung der Eltern auf das Spielverhalten der Kinder aus: in ihren Spielen kommen komplexe Phantasie- und Rollenspiele seltener vor. Vor allem die Jungen haben längere Zeit Probleme mit der Umstellung auf die neue Situation. Angesichts des Umstandes, daß nach der Scheidung meist die Mütter die alleinverantwortliche Elternrolle übernehmen, und mit Blick auf die Spielkameradenrolle der Väter in traditionellen Familien, können die Probleme der Jungen durchaus auch von fehlenden Spielinteraktionen her erklärt werden.

5. Elternschulung zur Spielförderung?

Auf eine Kurzformel gebracht kann man als relativ eindeutiges Ergebnis der Spielforschung der letzten zwei Jahrzehnte festhalten, daß sozial-kognitive Prozesse im Spiel im Vorschulalter mit der Denkentwicklung im Schulalter zusammenhängen, und daß das kindliche Spielverhalten u.a. von der Bereitschaft und Fähigkeit der Eltern abhängt, Spielanregungen zu geben. Dieser Sachstand legt es nahe, Überlegungen zu einer Verbesserung der Vorschulerziehung durch eine verstärkte Spielförderung anzustellen. So könnte man argumentieren, Eltern und

Kindergartenpädagogen sollten gezielt zu Phantasie- und Rollenspielen anleiten, um das Symbolverständnis und um metalinguistische Fähigkeiten zu fördern. Christie (1985) hält z.B. das Training von Symbolspiel für eine „ideale Lehrstrategie“ im Vorschulalter (vgl. auch das Spielprogramm von Bee & Dumjahn 1987 zur Förderung phonemischer Bewußtheit). Als Gegenargument wird meist angeführt, die freie Entscheidung sei gerade das Wesensmerkmal des Spiels, und durch Anleitung, Training oder Intervention werde es zu einer demotivierenden Unterrichtsveranstaltung; Kinder müßten selbständig spielen, Eingriffe seien nur in schweren Konfliktfällen und bei extremen Spieleinseitigkeiten gerechtfertigt.

Die Polarisierung von Spiel als selbstgesteuert und von Erwachsenenintervention als spielverfremdend ist jedoch insofern fragwürdig, als neuere spieltheoretische Ansätze von einer engen Verflechtung der kindlichen Spielhandlungen mit der durch die Erwachsenen vorgegebenen sozialen und materialen Welt ausgehen. Bereits Piaget (1972) sprach vom Zusammenhang geistiger Operationen und sozialer Ko-Operationen. Nach Oerter (1988) stellen Spielobjekte den gemeinsamen Gegenstandsbezug zwischen Kind und Erwachsenenwelt her. Das Kind findet beim Explorationsspiel eine soziokulturell bedingte Ökologie vor, die konstruktivistische Sicht des kindlichen Weltverständnisses muß durch eine ko-konstruktive Perspektive ergänzt werden. Diese Spieltheorie wird durch zahlreiche empirische Befunde gestützt. Erhebungen von Carew (1977) ergaben, daß der Beitrag exploratorischer und spielerischer Erfahrungen für die kognitive Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren in enger Verbindung mit den Kind-Erwachsenen-Interaktionen steht. Auch nach Clarke-Stewart (1973) muß man eine soziale Fundierung kognitiver Spielerfahrungen annehmen, da in Beobachtungsstudien deutlich wurde, daß das alleinige Anbieten von Spielmaterialien nicht mit der Kompetenzentwicklung zusammenhängt, wohl aber positive Korrelationen auftreten, wenn Eltern in einer stimulierenden Spielumwelt als „Mediatoren“ wirken. Trudewind (1987) fand bei Grundschulern Beziehungen zwischen häuslicher Spielzeugvielfalt einerseits und Schulleistung sowie Leistungsmotivation andererseits, wenn gleichzeitig hohe elterliche Spielbeteiligung vorlag.

Die Etablierung einer Elternschulung zur Spielförderung könnte vor allem wegen kultur- und schichtspezifisch unterschiedlicher Wertschätzungen des Phantasiespiels durch Eltern begründet werden. Feitelson (1977) stellte z.B. große Unterschiede zwischen europäischen und nichteuropäischen Einwanderergruppen in Israel fest, was die Beurteilung von Spiel und Spielzeug betrifft. Eltern der letzteren Gruppe wurden häufig dabei beobachtet, wie sie Spielmaterial für Phantasiespiele wegnahmen und das Spielen verboten. Dunn & Wooding (1977) registrierten beträchtliche Differenzen zwischen „Middle-class“-Müttern und „Working-class“-Müttern in England in den Kategorien Aufmerksamkeit auf Spielzeug lenken, gemeinsames Objektspiel und gemeinsame

Beschäftigung mit repräsentationalem Material (bis zum Verhältnis von 14,0 zu 0,7 in % der Beobachtungszeit!). Im Rahmen kompensatorischer Erziehungsprogramme hat man deshalb auch versucht, nicht nur mit Kindern Phantasiespieltraining durchzuführen, sondern gezielt Eltern anzuleiten, mit ihren Kindern anspruchsvollere Formen des Phantasiespiels zu spielen. Yawkey (1982) trainierte mit Eltern aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen Techniken zur Anregung des kindlichen Phantasiespiels. In einer standardisierten Messung der Fähigkeit zu imaginativem Spiel hatten die Kinder der trainierten Eltern im Nachtest höhere Werte als im Vortest und höhere Werte als die Kinder der Kontrollgruppe. Levenstein (1970) setzte Sozialpädagogen ein, um Mütter in der häuslichen Umgebung im gemeinsamen Spiel mit Spielzeug mit dem Kind zu schulen. Es wurde Wert gelegt auf anregendes Spielzeug, auf die Vermittlung von Lehrtechniken und auf das Verbalisieren durch Mütter und Kinder beim Spiel. Nach Levenstein erwies sich dieser Ansatz nicht nur als effektiv für die kognitive Entwicklung der Kinder, sondern auch im Sinne einer Rückwirkung vom Kind zur Mutter zur Verbesserung der Interaktionsqualität. Hodapp & Goldfield (1983) schlagen ein Elterntaining vor, das auf Fertigkeiten in verschiedenen Eltern-Kind-Spielen zielt. Nickel, Bartoszyk & Wenzel (1987) berichten von einer Veränderung der Vater-Kind-Interaktion und von Veränderungen des Spielverhaltens ihrer Kinder, wenn die Väter an einem Elternkurs teilgenommen hatten.

Trotz dieser Ergebnisse bleibt eine gewisse Skepsis gegenüber einer isolierten Schulung von Eltern zur Vermittlung von Spielanleitungen. Wenn die Geringschätzung des Phantasiespiels durch kulturelle Wertvorstellungen bedingt ist, wird man mit Kursen über Spieltechniken kaum Einstellungsveränderungen herbeiführen. Feitelson (1987) entwickelte deshalb Programme, die sich breiter auf ein verändertes Verständnis der Bedeutung von Sprache, Schrift und Lesen richten. Auch hinsichtlich schichtspezifischer Vernachlässigungen des Phantasiespiels dürfte es günstig sein, Spiel nicht isoliert zu sehen, sondern Aussagen zu seinem Stellenwert in allgemeinere Informationen über Erziehungseinstellungen, Erziehungspraktiken und Vorläuferentwicklungen des abstrakten Denkens im Vorschulalter einzubetten.

Anstelle problematischer Kurse für Eltern bestimmter Bevölkerungsgruppen scheint es wichtiger zu sein, möglichst viele Väter, Mütter und Kindergartenpädagogen über die Entwicklungsfunktion des kindlichen Spielens und speziell der Phantasie- und Rollenspiele aufzuklären. Dabei müßte die soziale Fundierung des Spiels erläutert und gezeigt werden, daß freies Spiel und eine behutsame Spielintervention kein Widerspruch sind. Elternberatung zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels sollte auch Informationen über geeignetes Spielzeug für Phantasie- und Rollenspiele umfassen. Dies ist bedeutsam angesichts von Tendenzen im Spielzeuggbereich, vermehrt Spielmaterialien anzubieten, die nur imitatives Phantasiespiel anregen und Objektumwandlungen, bei denen

symbolisiert wird, verhindern (z.B. hochrealistische Miniaturspielsachen, die fertige Speisen darstellen). Es müßte also deutlich gemacht werden, welche Spielanregungen und Spielsachen zu Phantasie- und Rollenspielen führen, in denen es zur Symbolisierung von Gegenständen, Handlungen und Situationen kommt (z.B. indem ein Erwachsener zusätzliche Transformationen anbietet: „Ich bin der Arzt. Wo ist der kranke Peter?“ — „Der Karton ist jetzt unser Picknickkorb“, vgl. weitere Vorschläge bei Christie 1985). Ein realistischer Weg zur Verbesserung des elterlichen Wissens über Spiel sind Informationsveranstaltungen in den Kindergärten, in denen regelmäßig Vorträge zu diesem Thema stattfinden.

Literatur

- BEE, P. & DUMJAHN, H. (1987): Wie ist Prävention der Lese-Rechtschreib-Schwäche im Kindergartenalter möglich? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 38, 722-729.
- BELSKY, J. (1979): Mother-father-infant interaction: a naturalistic observational study. *Developmental Psychology* 15, 601-607.
- BELSKY, J. (1981): Early human experience: a family perspective. *Developmental Psychology* 17, 3-23.
- BELSKY, J., GOODE, M.K. & MOST, R.K. (1980): Maternal stimulation and infant exploratory competence: cross-sectional, correlational, and experimental analyses. *Child Development* 51, 1168-1178.
- BELSKY, J. & MOST, R.K. (1981): From exploration to play: a cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology* 17, 630-639.
- BRETHERTON, I. (1984): Representing the social world in symbolic play: reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.): *Symbolic play*. London: Academic Press, 3-41.
- BRUNER, J.S. (1982): The organization of action and the nature of the adult-infant transaction. In E.Z. Tronick (Ed.): *Social interchange in infancy*. Baltimore: University Park Press, 23-35.
- BUS, A.G. & van IJENDOORN, M.H. (1988): Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: a cross-sectional study. *Child Development* 59, 1262-1272.
- CAREW, J.V. (1977): Die Vorhersage der Intelligenz auf der Grundlage kindlicher Alltagserfahrungen. In K.E. Grossmann (Hrsg.): *Entwicklung der Lernfähigkeit*. München: Kindler, 108-144.
- CHRISTIE, J.F. (1985): Training of symbolic play. *Early Child Development and Care* 19, 43-52.
- CHRISTIE, J.F. & JOHNSEN, E.P. (1985): Die Rolle des Spiels in der sozial-intellektuellen Entwicklung. In W. Einsiedler (Hrsg.): *Aspekte des Kinderspiels*. Weinheim: Beltz, 67-93.
- CLARKE-STEWART, K.A. (1973): Interactions between mothers and their young children: characteristics and consequences. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38, Serial No. 153.
- CLARKE-STEWART, K.A. (1978): And daddy makes three: the father's impact on mother and young child. *Child Development* 49, 466-478.
- CRAWLEY, S.B. et al. (1978): Developmental changes in the structure of mother-infant play. *Developmental Psychology* 14, 30-36.
- CRAWLEY, S.B. & SHERROD, K.B. (1984): Parent-infant play during the first year of life. *Infant Behavior and Development* 7, 65-75.

- DUNN, J. & WOODING, C. (1977): Play in the home and its implications for learning. In B. Tizard & D. Harvey, D. (Eds.): *Biology of play*. London: Heinemann, 45-58.
- FEIN, G.G. (1981): Pretend play in childhood: an integrative review. *Child Development* 52, 1095-1118.
- FEITELSON, D. (1977): Cross-cultural studies of representational play. In B. Tizard & D. Harvey (Eds.): *Biology of play*. London: Heinemann, 6-14.
- FEITELSON, D. (1987): *Persönliche Mitteilung*.
- FILLMORE, C.J. (1968): The case for case. In E. Bach & R.T. Harms (Eds.): *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1-88.
- GARVEY, C. (1978): *Spielen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HETHERINGTON, E.M., COX, M. & COX, R. (1979): Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues* 35, 26-49.
- HODAPP, R.M. & GOLDFIELD, E.C. (1983): The use of mother-infant games as therapy with delayed children. *Early Child Development and Care* 13, 17-32.
- LAMB, M.E. (1975): Fathers: forgotten contributors to child development. *Human Development* 18, 245-266.
- LAMB, M.E. (Ed.) (1976): *The role of the father in child development*. New York: Wiley
- LAMB, M.E. (1977a): Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. *Child Development* 48, 167-181.
- LAMB, M.E. (1977b): The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. *Developmental Psychology* 13, 637-648.
- LAMB, M.E. (1982): Parental behavior and child development in nontraditional families. In M.E. Lamb (Ed.): *Nontraditional families*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1-12.
- LANGLOIS, J.H. & DOWNS, A. Ch. (1980): Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children. *Child Development* 51, 1217-1247.
- LEVENSTEIN, P. (1970): Cognitive growth in preschoolers through verbal interaction with mothers. *American Journal of Orthopsychiatry* 40, 426-432.
- MASUR, E.F. & GLEASON, J.B. (1980): Parent-child interaction and the acquisition of lexical information during play. *Developmental Psychology* 16, 404-409.
- MATAS, L., AREND, R.A. & SROUFE, L.A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: the relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development* 49, 547-556.
- MCCUNE-NICOLICH, L. & BRUSKIN, C. (1982): Combinational competency in symbolic play and language. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.): *The play of children*. Basel: Karger, 30-45.
- MCDEVITT, T.M. et al. (1987): Referential communication accuracy of mother-child pairs and children's later scholastic achievement: a follow-up study. *Merrill-Palmer Quarterly* 33, 171-185.
- NEWPORT, E.L., GLEITMAN, H. & GLEITMAN, L.R. (1977): Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech styles. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (Eds.): *Talking to children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NICKEL, H., BARTOSZYK, J. & WENZEL, H. (1987): Vater-Kind-Interaktion im dritten und neunten Lebensmonat. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 34, 90-99.
- NICKEL, H., GRANT, H. & VETTER, J. (1988): Interaktionen in der Eltern-Kind-Triade während einer freien Spielsituation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 35, 90-96.
- OERTER, R. (1987): *Kindheit*. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München & Weinheim: Psychologie Verlags Union, 204-264.

- OERTER, R. (1988): Self-object relations as a basis of human development. In L. Oppenheimer & J. Valsiner (Eds.): *The origin of action*. New York: Springer.
- PAPOUSEK, H. & PAPOUSEK, M. (1979): Lernen im ersten Lebensjahr. In L. Montada (Hrsg.): *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, 194-212.
- PEDERSEN, F.A. et al. (1979): Conceptualization of father influences in the infancy period. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.): *The child and its family*. New York: Plenum, 45-66.
- PELLEGRINI, A.D. (1980): The relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the Schools* 17, 530-535.
- PELLEGRINI, A.D. (1983): Sociolinguistic contexts of the preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology* 4, 389-397.
- PELLEGRINI, A.D. (1986): Play centers and the production of imaginative language. *Discourse Processes* 9, 115-125.
- PELLEGRINI, A.D. & GALDA, L. (1988): *Children's play, language, and early literacy*. Athens: University of Georgia (Manuskript).
- PIAGET, J. (1945): *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Deutsch (1969): *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- PIAGET, J. (1972): *Urteil und Denkprozeß beim Kind*. Düsseldorf: Schwann.
- POWER, Th. G. (1985): Mother- and father-infant play: a developmental analysis. *Child Development* 56, 1514-1524.
- POWER, Th. G. & PARKE, R.D. (1982): Play as a context for early learning. In L.M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.): *Families as learning environments for children*. New York: Plenum, 147-178.
- POWER, Th. G. & PARKE, R.D. (1983): Patterns of mother and father play with their 8-month-old infant: a multiple analyses approach. *Infant Behavior and Development* 6, 453-459.
- RATNER, N. & BRUNER, J. (1978): Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language* 5, 391-401.
- ROTH, F.P. & CLARK, D.M. (1987): Symbolic play and social participation abilities of language-impaired and normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52, 17-29.
- SINGER, J.L. (1973): *The child's world of make-believe*. New York: Academic Press.
- SLADE, A. (1987): Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology* 23, 78-85.
- STERN, D. (1979): *Mutter und Kind*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- TEALE, W.H. & SULZBY, E. (Eds.) (1986): *Emergent literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.
- TRUDEWIND, C. (1987): The role of toys and games in an ecological approach to motive development. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.): *Motivation, intention, and volition*. Berlin: Springer, 179-199.
- UNGERER, J.A. & SIGMAN, M. (1984): The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development* 55, 1448-1455.
- WYGOTSKI, L.S. (1933; dt. 1980): *Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes*. In D. Elkonin: *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein, 441-465.
- YAWKEY, Th. D. (1982): Effect of parents' play routines on imagination in their developmentally delayed preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education* 2, 66-75.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler, Universität Erlangen-Nürnberg,
 Institut für Grundschulforschung, Regensburger Straße 160, D-8500 Nürnberg 30