

Pellegrini, Anthony D.; Galda, Lee
Spiel, Sprache und frühe Kompetenz im Lesen und Schreiben
Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 3, S. 269-281



Quellenangabe/ Reference:

Pellegrini, Anthony D.; Galda, Lee: Spiel, Sprache und frühe Kompetenz im Lesen und Schreiben - In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 3, S. 269-281 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296824 - DOI: 10.25656/01:29682

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296824>

<https://doi.org/10.25656/01:29682>

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
18. Jahrgang / Heft 3 / 1990

Thema:

Autodidaktisches Lernen

Verantwortlicher Herausgeber:
Prof. Dr. Manfred Prenzel

Manfred Prenzel: Autodidaktisches Lernen: Zur Einführung	194
Helmut Felix Friedrich, Heinz Mandl: Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens	197
Manfred Prenzel, Alfred Heiland: Motivationale Prozesse beim autodidaktischen Lernen	219
Felix C. Brodbeck: Autodidaktisches Lernen im Betrieb	235

Allgemeiner Teil

Jens Asendorpf: Soziale Bedingungen früher Persönlichkeitsformung	249
Klaus Harney, Dieter Jütting, Bernhard Koring: Der Dozentenhabitus in Erwachsenenbildung und Weiterbildung	259
Anthony D. Pellegrini, Lee Galda: Spiel, Sprache und frühe Kompetenz im Lesen und Schreiben	269

Berichte und Mitteilungen	282
----------------------------------	-----

Anthony D. Pellegrini, Lee Galda

Spiel, Sprache und frühe Kompetenz im Lesen und Schreiben¹

Children's Play, Language, and Early Literacy

Das Spiel von Kindern ist seit langem Forschungsgegenstand der Sozialwissenschaften. Piaget (1962), der erste Entwicklungstheoretiker, betrachtete das Spiel als einen wichtigen Mechanismus bei der kognitiven Entwicklung des Vorschulkindes. Er sah im Symbolspiel Anfänge der kindlichen Fähigkeiten zur Repräsentation der Zeichensprache. An einem relativ realistischen Gegenstand wie einer Puppe, die ein Baby darstellen soll, lernen und üben Kinder die Fähigkeiten der Repräsentation. Eine weiterentwickelte Kompetenz der Repräsentation zeigt sich in abstrakteren Substitutionen beim Spiel, z.B. der Umdefinition von Rollen, bei denen das eine Kind den Vater, ein anderes das Kind darstellen soll, oder in der Verwendung noch abstrakterer Medien, wie gedruckten Darstellungen. Mit Hilfe eines solchen strukturellen Ansatzes kann man zeigen, daß die Fähigkeit zur Repräsentation durch das Spiel auf andere kognitive Bereiche, wie frühe Kompetenz im Lesen und Schreiben, ausgedehnt werden kann.

In diesem Kapitel möchten wir einen mehr funktionalen Ansatz vertreten, d.h. wir nehmen an, daß die Sprache des Kindes im Fiktionsspiel und die Buchstabensprache in gewissem Maße einander ähnlich sind. Beide dienen nämlich ähnlichen Funktionen. Der funktionale Ansatz bei der Sprache ist am besten in der Arbeit der Prager Schule (School of Linguistic, z.B. Vachek, 1966; M.A.K. Halliday, 1967) vertreten. Sie geht davon aus, daß sich die Form der Sprache auf verschiedenen Ebenen (der lexikalischen, lautlichen, syntaktischen) im Diskurs systematisch ändert — je nach ihrer Funktion. Es werden z.B. andere Konjunktionen und Bezugswörter gebraucht (Pellegrini, Galda & Rubin, 1984), wenn man eine Geschichte erzählt, als wenn man jemanden zu etwas überreden möchte. Dazu kommt, daß der soziale Kontext, in dem Sprache verwendet wird, noch eine Rolle spielt; z.B. sind Geschichten, die Kinder einer vertrauten Person erzählen, sprachlich weniger elaboriert, als wenn sie diese einem unbekanntem Hörer darstellen (Pellegrini, 1984a).

Wir glauben, daß die Ähnlichkeiten in den Funktionen und im sozialen Kontext zwischen Fiktionsspiel und frühem Lesen- und Schreibenlernen für die gegenseitigen Beziehungen zwischen beiden verantwortlich sind, d.h. wir gehen davon aus, daß die funktionellen Anforderungen, die das Fiktionsspiel an das Kind stellt, nämlich seinen Spielkameraden eine

Bedeutung zu übermitteln, ihm Gelegenheit geben, bestimmte Sprachvarianten und ein bestimmtes Vokabular zu lernen und zu üben, das dem der Schule und der geschriebenen Sprache ähnlich ist.

Wir möchten mit diesem Beitrag solche Beziehungen aufzeigen und über unsere Forschung in diesem Bereich berichten.

Die Sprache beim kindlichen Spiel

Kinder benutzen die Sprache in einer Reihe von Funktionen. Zunächst einmal dient sie dem Zweck, zu sozialen und physikalischen Objekten in der Umwelt in Verbindung zu treten (Halliday, 1975). Im Laufe der Entwicklung vergrößert sich das Repertoire des funktionalen Gebrauchs der Sprache (Pellegrini, 1984b). In diesem Abschnitt möchten wir über eine Funktion, die in der Vorschulzeit erworben wird, sprechen, nämlich der imaginativen Funktion. Die imaginative Sprache dient dazu, durch Umdefinieren oder Umformen von der Realität abzusehen, d.h. Gegenstände, Rollen, Situationen erhalten eine andere Bedeutung. So werden z.B. Bauklötze zu Feuerwehrautos, Spielkameraden zu Ungeheuern, oder es wird eine Geburtstagsfeier gespielt. Das kann das Kind allein für sich tun oder im sozialen Spiel mit anderen zusammen, wobei natürlich das solitäre Spiel nicht typisch für den Gebrauch von Sprache ist (s. z.B. Martlew, Conolly & McLeod, 1976), da das Kind ja nicht die Bedeutungsumformung an andere übermitteln muß.

In sozialen Kontexten ist jedoch die imaginative Sprache des Kindes durch deren linguistischen Bedeutungswandel charakterisiert, d.h. Kinder benutzen bestimmte Formen der Sprache, um die Bedeutung zu übermitteln, sie verlassen sich nicht auf kontextuelle Hinweise wie einvernehmliche Blicke oder Gesten. Der Gebrauch einer ganz bestimmten Sprache und nicht der Kontext ist beim Fiktionsspiel notwendig, da die wirkliche und die vorgestellte Bedeutung der Gegenstände und Rollen eben verschieden ist. Die Kinder wandeln Realität in Vorstellung um. Die neue Bedeutung kann den anderen am besten durch verbale Erklärungen vermittelt werden, z.B.: „Du sollst der Vater sein“ oder: „Hier, trinke daraus“ (ein unsichtbarer Gegenstand wird gereicht). Solche Formen der imaginativen Sprache, die eine sprachlich ausgearbeitete Bedeutung wiedergeben, sind nominale Gruppen (z.B. Substantiva) und 'Anaphora'. Anaphorisch bezieht sich auf Bedeutungen, die durch die gegenseitige Abhängigkeit von sprachlichen Elementen geschaffen wurde, z.B.: „Dieses hier soll mein Schwert sein“. Die Bedeutung von 'dieses hier' ist durch die Verbindung zu 'Schwert' ausgedrückt. Das gleichzeitige Auftreten von elaborierten nominalen Gruppen (Substantiva) und Anaphora im Fiktionsspiel (Pellegrini, 1985a) legt nahe, daß beide der gleichen Funktion dienen, nämlich eine Bedeutung auszudrücken.

Die zweite sprachliche Dimension im Fiktionsspiel ist die Verwendung der Sprache zu dem Zweck, Bedeutungen zu klären und auszuhandeln.

So müssen Kinder z.B. bei der Rollenzuweisung im Spiel oder bei der Umdefinition eines Gegenstandes die Umdeutung klären, Mehrdeutigkeiten beseitigen oder sich auf die Wünsche der Spielkameraden bei der Interpretation der Situation einstellen.

Tatsächlich haben einige Forscher (z.B. Sachs, Goldman & Chaille, 1984) herausgefunden, daß vieles in der Sprache beim Illusionsspiel solchen Verhandlungen dient. Verhandeln im Spiel benutzt ein bestimmtes Wortrepertoire, vor allem metalinguistische Verben. Das sind Verben, die sprachliche Prozesse per se etikettieren, z.B. sprechen, reden, lesen. Beim Absprechen von Rollen äußern die Kinder, was eine bestimmte Person sagen kann und was sie nicht sagen kann, z.B.: „Du kannst das nicht sagen“ (Pellegrini, 1985a). Es sollte festgehalten werden, daß Kinder bei Mehrdeutigkeiten diese metasprachlichen Verben zusammen mit elaborierten nominalen Gruppen (Substantivgruppen) und Anaphora gebrauchen (Pellegrini, 1985a). Die Verwendung von idiomatischen metasprachlichen Verben (wie z.B.: „Du kannst das noch einmal sagen“) scheint einer anderen Kategorie anzugehören. Sie dient nicht dazu, Mehrdeutigkeiten zu klären. Nur die zuerst genannte Kategorie von Verben scheint so beim Erlernen von Lesen und Schreiben von Bedeutung zu sein.

Der dritte und letzte Aspekt der imaginativen Sprache, der hier diskutiert werden soll, ist die zeitliche Organisation. Die Episoden im Fiktionsspiel des Kindes (z.B. Geschichtenspielen) sind zeitlich organisiert und zwar so, daß sie einen Anfang und ein Ende haben (Galda, 1984). Kinder setzen tatsächlich oft Geschichten, die sie hören, in Handlungen um, aber auch realistische Alltagsereignisse oder -handlungen (Scripts). Mit zunehmendem Alter gestaltet sich die zeitliche Organisation der Spiele der Vorschulkinder immer komplexer (Pellegrini, 1985b). Die Kinder benutzen zeitliche Konjunktionen (z.B. „und“, „dann“), um die zeitliche Beziehung sprachlich auszudrücken (Pellegrini, 1985, 1986), z.B.: „Wir können ins Geschäft gehen und dann halt aufhören“.

Wir begnügten uns damit, nur drei Dimensionen der Sprache, die Kinder im Fiktionsspiel benutzen, zu diskutieren. Es gibt viele andere und genauso interessante Aspekte, die anderswo untersucht wurden (s. Garvey, 1984; Pellegrini, 1982). Wir wählten diese drei Dimensionen, weil wir spezielles Interesse daran hatten, Beziehungen zwischen Dimensionen des kindlichen Spiels und der frühen Lese- und Schreibfertigkeit zu klären. Im nächsten Abschnitt möchten wir untersuchen, in welchem Ausmaß spezifische Spielsituationen für jede dieser Sprachformen als Auslöser wirken.

Beziehungen zwischen Spielsituation und Sprachform

Die imaginative Sprache des Kindes kann durch eine Anzahl von Kontextfaktoren sowohl ausgelöst als auch behindert werden. Ein interessantes Modell für die Untersuchung, welcher Art die gegenseitige

Beeinflussung von Kontext und Verhalten sein kann, wurde von Lewin (1954) vorgeschlagen. Allgemein besagt Lewins Feldtheorie, daß Verhalten eine Funktion von personalen (z.B. Alter, Geschlecht von Spielenden und ihrer Kameraden) und physikalischen kontextuellen Faktoren (z.B. Spielorten) darstellt.

Obwohl Lewins Modell seit 30 Jahren besteht, wurde es erst neuerdings verwendet, um Kinder in Spielsituationen neu zu beschreiben (Pellegrini & Perlmutter, 1988). Das verwandte Modell läßt erwarten, daß sich Kinder bestimmte Umwelten auswählen (z.B. solche mit einer positiven Valenz) und andere vermeiden (solche mit negativer Valenz). Diese Vorlieben haben mit dem Alter und Geschlecht der Kinder zu tun. So wählen z.B. Jungen im Vorschulalter oft Spiele mit Bauklötzen. Vorlieben für bestimmte Kontexte ändern sich mit dem Alter und den Teilnehmern. Das Modell läßt ferner erwarten, daß Jungen und Mädchen ein hohes Kompetenzniveau bei Kontexten mit positiver Valenz und ein niedriges Kompetenzniveau bei Kontexten mit negativer Valenz zeigen.

In diesem Abschnitt wollen wir von einer Reihe von Untersuchungen berichten, die wir unter Anwendung des Lewinschen Modells durchgeführt haben, um das Spiel von Vorschulkindern zu studieren. Die erste Stufe dieser Forschung bestand darin, die Auswahl der Kontexte zu untersuchen, die die Kinder selbst beim Spiel und bei den Spielkameraden in Kindergarten und Schule trafen (Pellegrini & Perlmutter, 1988). Wie andere Forscher (s. Hartup, 1983) fanden auch wir, daß die Kinder dazu neigen, in Dyaden des gleichen Geschlechts ohne Gegenwart Erwachsener zu spielen. Weiterhin suchten sie sich Spielbereiche aus, die den Geschlechtsrollenstereotypen entsprachen: Jungen spielten vorwiegend mit Bauklötzen, während das Spielen mit Replika wie Puppen, Kaufläden, Puppenküche etc. bei beiden Geschlechtern zu beobachten war. Diese beiden Arten von Spiel waren auch die beliebtesten. Deswegen untersuchten wir dort die Sprache der Kinder. Wie vorhergesagt, verwandten die Kinder in beiden Kontexten verschiedene Sprachen. In einer Untersuchung unter natürlichen Bedingungen, bei der die Wahl von Spielbereich und der Effekt des Spielbereiches konfundiert waren, fanden wir zunächst, daß Kinder sowohl mit Bauklötzen als auch mit anderen Spielsachen (Puppen, Kaufläden) Fiktionsspiele machen (Pellegrini, 1982). Die kindliche Sprache bei den Spielen mit Bauklötzen war durch 'Anaphora', beim Spielen mit anderen Spielgegenständen (Replika) durch 'Exophora' charakterisiert. 'Exophora' beziehen sich auf den Kontext der Bedeutung, die übermittelt werden soll. Wenn ein Kind z.B. auf ein Plätzchen deutet und sagt: „Das gehört mir“, so definiert die Geste das 'Das' und nicht eine sprachliche Verbindung zu einem äußeren Bezugsgegenstand.

Wir glauben, daß der Grund für diesen speziellen Gebrauch der Sprache in der Funktion liegt, die die Merkmale in den beiden Bereichen haben.

Im Bereich der Replika waren die Merkmale explizit definiert. Die Kinder gebrauchten sie, so wie sie generell benutzt werden. Der Kontext selbst war Bedeutungsträger. Bei den Bauklötzen aber war die Funktion vieldeutig. Die Kinder mußten sprachlich festlegen, welche Funktion die Klötze im Fiktionsspiel erfüllen sollten. Das geschah mit Hilfe von 'Anaphora'. Als nächstes gingen wir daran, die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse in einer experimentellen Anordnung zu prüfen (Pellegrini, 1986). Das Spielzimmer war so eingerichtet, daß es der natürlichen ökologischen Umgebung der Kinder ähnlich war, d.h. sie spielten mit Kindern des gleichen Alters und Geschlechts in Zweiergruppen mit Bauklötzen und Replikagegenständen in getrennten unterschiedlichen Situationen. Die Aufteilung der Kinder in Spielbereiche wurde experimentell kontrolliert. Die Ergebnisse der Experimente waren nicht die gleichen wie die der natürlichen Umgebung. Es wurden häufiger Exophora im Spiel mit den Klötzen als mit den Replika beobachtet. Bei den Anaphora wurden keine Unterschiede festgestellt. Es gibt mindestens zwei mögliche Gründe für diese Unterschiede. Erstens: Der experimentelle Kontext hat im Vergleich zur vertrauteren Umgebung die kindliche Kompetenz bis zu einem gewissen Grad gehemmt, so daß sie die relativ komplizierte Sprachform der Anaphora nicht gebrauchen wollten. Wir versuchten diesen möglichen Einfluß zu minimieren, indem wir die sozialen Gegebenheiten in der realen und experimentellen Situation möglichst ähnlich gestalteten (Pellegrini & Perlmutter, 1988).

Die zweite, von uns favorisierte Erklärung für die unklaren Befunde ist, daß die Unterschiede von der freien Wahl der Spielgegenstände abzuleiten wären. Im natürlichen Setting wählten möglicherweise die kompetenteren Kinder das Spiel mit Klötzen, während sich die weniger Fähigen mit den Replika beschäftigten. Diese Annahme wird unterstützt, wenn wir die Wirkungen von Spielgegenständen auf die Einbeziehung in Spielepisoden prüfen. Damit meinen wir das Ausmaß, in dem Spielepisoden in komplexe Themen integriert werden. Auf dem einfachsten, am wenigsten integrierten Niveau drückt eine Spielepisode ein Thema aus: „Ich bin der Doktor“ und weiter nichts. Mehr integrierte Episoden enthalten eine Anzahl von aufeinander bezogenen Themen, z.B.:

1. Kind: „Ich bin der Doktor. Das hier ist meine Praxis.“

2. Kind: „Ok, ich bin krank.“

1. Kind: „Du brauchst eine Spritze.“

2. Kind: „Meine Mutter sagt, ich bräuchte keine.“

Wir fanden heraus, daß kompetentere und ältere Vorschulkinder im Vergleich zu jüngeren eher geneigt sind, mehrdeutige Spielgegenstände im Spiel zu verwenden.

Resümieren wir: Es hat den Anschein, als ob Dimensionen der physikalischen Umgebung (Spielsachen) und persönliche Faktoren (Alter der Kinder und abhängig davon die Wahl von Spielgegenständen)

zusammenwirken und so die Art der Sprachverwendung beeinflussen. Will man imaginative Sprache fördern, so sind in ihrer Funktion eindeutige Spielgegenstände für jüngere Kinder (d.h. für 2¹/₂ und 3¹/₂jährige), mehrdeutige Spielsachen dagegen für ältere Vorschulkinder geeignet.

Schulsprache und frühe Lese- und Schreibfähigkeit

Was hat imaginative Sprache mit Schulsprache und Lesen und Schreiben zu tun? Ganz einfach: Beiden gemeinsam sind typische Sprachformen: Endophora, elaborierte Hauptwortphrasen (Nominalphrasen) und zeitliche Konjunktionen, d.h. die Schulsprache oder die gesprochene Sprache, die Schüler und Lehrer im Unterricht verwenden, hat im Gegensatz zu außerschulischen Gesprächsgegenständen (z.B. Baseball) ihre festgelegte Bedeutung (Cook-Gumprez, 1977).

Die Lehrer erwarten von den Kindern, daß sie die Sprache als Bedeutungsträger gebrauchen (in der Form von Endophora und elaborierten Hauptwortphrasen). Es ist nicht zulässig, sich auf den Kontext und gemeinsames Wissen bei der Übermittlung von Bedeutungen zu verlassen, selbst wenn die Schüler dazu in der Lage wären (Cook-Gumprez, 1977). Ähnlich werden auch die Texte, die die Schüler lesen und schreiben müssen, dekontextualisiert, d.h. aus ihrem natürlichen Zusammenhang herausgenommen. So enthalten die Bücher für die älteren Kinder immer weniger nichtsprachliche Kontexte wie z.B. Bilder. Ebenso verwenden Lehrer typischerweise metasprachliche Ausdrücke bei ihren Instruktionen. Heath (mündliche Mitteilungen) machte darauf aufmerksam, daß die Verwendung von metasprachlichen Termini für das Lesenlernen typisch ist, wobei Lesen als eine Gruppe von verschiedenen getrennten Fertigkeiten aufzufassen ist, die benannt und gelehrt werden müssen: z.B. „Jetzt bist du mit Lesen an der Reihe! Wie heißt der erste Laut bei diesem Wort?“ Kurzum, Lehrer verwenden, wenn sie Lesen und Schreiben unterrichten, solche metasprachlichen Formen. Der Erfolg dabei hängt wenigstens teilweise von der Fähigkeit des Kindes ab, diesen Wortschatz zu verstehen und ihn auch zu verwenden (Torrance & Olson, 1984). Weiterhin besteht der Inhalt des Gelesenen beim Erstunterricht vorwiegend aus Geschichten. Wie wir wissen, sind Erzählungen zeitlich organisiert und als solche durch zeitliche Konjunktionen gekennzeichnet.

Aus diesen Erwägungen ist klar geworden, daß die Sprache beim Lesen- und Schreibenlernen und die Sprache im Fiktionsspiel einander in einer Reihe von Dimensionen ähnlich sind: im einzelnen bezüglich der Endophora, der elaborierten Hauptwortphrasen, der metasprachlichen Termini und der zeitlichen Konjunktionen. Wir nehmen an, daß diese Formen der gesprochenen Sprache die Basis des darauffolgenden Schreib- und Leseunterrichts darstellen, d.h. diese mündlichen Formen

von Sprachfertigkeit werden zu den mehr traditionellen Ausdrucksweisen der Schrifttexte umgeformt oder sie entwickeln sich dahin.

Die Transformation von gesprochener Sprache zur Schreib- und Lesefertigkeit

Aus obiger Diskussion geht hervor, daß die funktionale Rolle des Fiktionsspiels beim Erlernen von Lesen und Schreiben auf eine Ähnlichkeit von linguistischen Merkmalen zurückzuführen ist. Während eine solche Ähnlichkeit für die Generierung einer Hypothese zulässig ist, reicht sie noch nicht für den Nachweis einer Beziehung zwischen Spiel und Kulturtechniken. Um ihn führen zu können, prüften wir in einer kurzen Längsschnittstudie, ob symbolische und sprachliche Dimensionen des Fiktionsspiels für eine Vorhersage der Kompetenz beim Lesen und Schreiben geeignet sein könnten (Galda, Pellegrini & Cox, im Druck). Der erste Untersuchungsabschnitt erfolgte über ein Jahr hinweg mit zwei Gruppen von Vorschulkindern, einer jüngeren ($M = 3\frac{1}{2}$) und einer älteren ($M = 4\frac{1}{2}$). Das Fiktionsspiel wurde während der offenen (nichtstrukturierten) Spielzeit im Klassenzimmer ein Jahr lang beobachtet, hierbei speziell die Umformungsleistungen beim Spiel und die Verwendung von metasprachlichen Verben. Diese spezifischen Dimensionen wurden wegen ihrer Bedeutung in den Entwicklungstheorien von Vygotsky (1967) und Olson (1983) untersucht. Vygotsky nahm bekanntlich an, daß Kinder die Fähigkeit, orthographisch zu schreiben, auf Grund einer allgemeinen Kompetenz zur Repräsentation entwickeln. Diese Fähigkeit erwirbt das Kind, wie schon erwähnt, beim Symbolspiel. Deshalb kann man davon ausgehen, daß das Niveau der Transformation beim Symbolspiel des Vorschulkindes den Status der frühen Schreibfähigkeit voraussagt. Symbolische Transformationen können sich auf Objekte beziehen (z.B. ein Bauklotz wird zum Auto) oder können, in mehr abstrakter Form, nur in der Vorstellung stattfinden (z.B. eine Handbewegung, die ein unsichtbares Auto vorgibt und mit Brummen begleitet wird). Die Schreibfähigkeit bewegt sich nach Sulzby (1989) — in Anlehnung an Vygotskys (1987) Kontinuum — vom Zeichnen über das Kritzeln von buchstabenähnlichen Zeichen zu richtigen Buchstaben und schließlich zum Buchstabieren in der konventionellen Schreibweise.

Die Rolle der metasprachlichen Verben, besonders bei der frühen Lesefähigkeit, wurde am überzeugendsten von Olson (1983) und seinen Kollegen (z.B. Torrance & Olson, 1984) dargestellt. Wie schon gesagt, behauptet Olson, daß der Gebrauch von metasprachlichen Verben auf die Fähigkeit des Kindes hindeutet, sowohl sein Sprachsystem als solches prüfen zu können, als auch auf sein Vermögen, den Wortschatz der Instruktionen im Unterricht zu verstehen. Olson nahm jedoch an, daß dieses metasprachliche Bewußtsein erst bei der Begegnung des Kindes

mit der Schrift erreicht wird. Die Verwendung von metasprachlichen Verben ist nach Olson (1983) für das Kind notwendig, wenn es eine Bedeutung durch Schrift manifestiert. Das geschieht normalerweise — laut Olson — im Laufe der ersten Schuljahre.

Wir behaupten und haben dies empirisch nachgewiesen, daß der Erwerb und die Verwendung metasprachlicher Verben beim Kind vor Schuleintritt geschieht und zwar beim Fiktionsspiel im vorschulischen Alter. Aus diesem Grunde stellten wir die Hypothese auf, daß die Verwendung metasprachlicher Verben den Stand des Kindes im Lesen vorhersagen kann. Dieser wurde im Anschluß an Sulzby (1985) auf einem Kontinuum von Strategien beschrieben, das vom Bildverständnis bis zum Verständnis von Schrift ohne zusätzliche Hilfen reicht.

Unser analytisches Vorgehen bestand darin, getrennte Regressionsmodelle für jüngere und ältere Kinder beim Lesen und Schreiben zu entwerfen. Zunächst nahmen wir den IQ des Kindes in jede Regressionsgleichung auf, danach die metasprachlichen Verben und die Transformationen beim Spiel. Der IQ wurde deshalb zuerst aufgenommen, um abschätzen zu können, in welchem Ausmaß die interessierenden Variablen unter Ausschaltung des IQ die Lese- und Schreibfähigkeit vorhersagen.

Die Analyse erbrachte einige interessante Ergebnisse. Erstens: bei Kontrolle des IQ bestand keine Beziehung zum Status wie Lesen und Schreiben. Dieser Befund legt nahe, daß die Lese- und Schreibfähigkeit nicht als einheitliches Konstrukt angesehen werden kann. Das steht im Gegensatz zu Strukturmodellen von Kognition (z.B. Piaget, 1970). Möglicherweise existieren viele unterschiedliche Techniken des Lesens (Wolf et al., 1988).

Als nächsten Schritt analysierten wir die Vorhersage der Beziehungen zwischen Spieltransformationen und metasprachlichen Verben einerseits und Lesen und Schreiben andererseits getrennt für jede der beiden Altersgruppen. Als Entwicklungspsychologen nahmen wir an, daß die Entwicklung spezifischer Verhaltensweisen mit dem Alter kovariiert; genauer gesagt, unsere Erwartung war, daß sich jüngere Kinder von älteren in der Verwendung von Spieltransformationen und metasprachlichen Verben unterscheiden. Die Entwicklungstheorie (z.B. Piaget, 1962) und neuere empirische Untersuchungen (referiert bei Pellegrini, 1985b) legen die Vermutung nahe, daß das Symbolspiel für jüngere Kinder ein effektiveres Medium als für ältere ist. Im Symbolspiel lernen und üben jüngere Kinder Fertigkeiten, die im späteren Leben von Vorteil sind. So ist z.B. das Symbolspiel jüngerer Kinder durch eine Art literarischer Sprache gekennzeichnet (Pellegrini, 1985a). Ähnliche sprachliche Formen werden in der Folge beim schulischen Lese- und Schreibunterricht verwendet. Daten aus einer laufenden Studie unterstützen diese Befunde. Es bestehen signifikante positive Beziehungen zwischen Transformationen im Symbolspiel und metasprachlichen Verben bei jüngeren Kindern, aber nicht bei den älteren. Diese Daten stehen in

Einklang mit Vygotskys (1967) Theorie und legen nahe, daß für jüngere Kinder die Vorstellungsleistung beim Symbolspiel die Verwendung einer Metasprache notwendig macht. Oft benutzen die Kinder metasprachliche Verben, um die Rolle eines Spieles zu verdeutlichen, z.B.: „Jetzt kannst du Hurra rufen.“ Ältere Kinder neigen weniger dazu, metasprachliche Verben bei Symbolspielepisoden zu verwenden, aber sie haben vermutlich deren Gebrauch möglicherweise schon früher gelernt. Kurzum, unsere Analyse spricht dafür, das Symbolspiel als einen wichtigen Bereich zu betrachten, in dem das Kind den Umgang mit metasprachlichen Verben übt. Mit zunehmendem Alter wird der Gebrauch dieser Termini auf andere Kontexte ausgedehnt. Auf jeden Fall unterstützen die Ergebnisse die Theorie Vygotskys (1967), nach der das Symbolspiel den Kontext bildet, in dem das Kind andere Repräsentationsmedien wie die Sprache versteht. Diese Befunde sprechen weiterhin dafür, daß sich metasprachliches Bewußtsein bei Kindern früher entwickelt als durch die Konfrontation mit geschriebenen Texten im Erstunterricht.

Spezifischer für unsere Ergebnisse war, daß wir sehr unterschiedliche Regressionsmodelle der Vorhersage von Lese- und Schreibfähigkeit für ältere und jüngere Kinder erhielten. Bei jüngeren Kindern lieferte der IQ die beste Vorhersage für die Schreibleistungen, bei älteren zusätzlich zum IQ die Transformationsleistungen beim Symbolspiel. Dies stimmt mit Vygotskys Theorie (1978) insofern überein, als Transformationen beim Symbolspiel und frühes Schreibvermögen Beispiele für Symbolismus erster Ordnung sind (Dyson, 1983; Vygotsky, 1978). Zu einem frühen Zeitpunkt der Schreibentwicklung besteht bei jüngeren Kindern das Schreiben aus Zeichen, die eigentlich eher Gegenstände, Menschen oder Handlungen als Worte bedeuten (Dyson, 1983, S. 20). Frühes Schreiben besitzt, wie die symbolischen Transformationen, Zeichen (z.B. die Buchstabenfolge Ball), die ein Objekt (den Ball) repräsentieren, nicht das gesprochene Wort Ball.

Während die Beziehungen zwischen den Transformationen beim Symbolspiel und dem Schreiben mit Vygotskys Theorie der frühen Schreibfähigkeit übereinstimmen, hätten wir erwartet, daß diese Beziehungen bei jüngeren, nicht bei älteren Kindern bestehen. Da aber unsere Befunde bei den älteren Kindern Dysons (1983) Ergebnisse mit Kindergartenkindern bestätigen, nahmen wir an, daß die frühe Schreibfähigkeit möglicherweise ein Symbolisierungsprozeß erster Ordnung ist. Unsere zukünftige Forschung mit dieser Stichprobe sollte weitere Einsichten in diese Unterscheidung ältere/jüngere Kinder bringen.

Wir versuchten als nächsten Schritt, den aktuellen Stand im Lesen vorherzusagen und fanden, daß Transformationen beim Symbolspiel keinen signifikanten Prädiktor darstellen. Bei älteren Kindern leistete die Verwendung von metasprachlichen Verben eine gute Vorhersage. Diese Befunde enthalten eine Anzahl wichtiger Implikationen. Zunächst paßt

die Verwendung von metasprachlichen Verben gut zur bestehenden umfangreichen Literatur des Erstlesens, die nahelegt, daß der Umgang mit metasprachlichen Verben (z.B. Kenntnis und Umgang mit Buchstabennamen) mit der Lesefähigkeit der Kinder korreliert (Walsh, Price & Gillingham, 1988).

Ein zweiter wichtiger Befund betrifft die Verwendung metasprachlicher Verben selbst. Dies deutet auf eine Reflexion des Kindes über sprachliche Prozesse hin. Ältere Kinder scheinen zu dieser Reflexion mehr in der Lage zu sein als jüngere. In der Tat bestand ein signifikanter Altersunterschied zwischen den älteren und jüngeren Gruppen bezüglich der anteiligen Verwendung metasprachlicher Verben. Diese Ergebnisse stimmen mit bisherigen metakognitiven und metasprachlichen Forschungen überein (z.B. Shatz, Wellman & Silber, 1983). Sie deuten ebenso wie Ergebnisse von Shatz und Mitarbeitern (Shatz et al., 1983) und unsere früheren Arbeiten (Pellegrini, 1986) darauf hin, daß sich Kinder, früher als bisher angenommen, des kognitiven Prozesses von Sprache bewußt sind. Es sieht so aus, als würde sich metasprachliches Bewußtsein in anderen Kontexten als dem Schreiben, das von den Kindern die Lexikalisierung von Bedeutungen verlangt, entwickeln. Vielmehr entwickelt es sich in Kontexten wie dem Symbolspiel. Wenn wir Vygotsky folgen, scheint das Spiel ein Handlungsfeld zu sein, in dem die Kinder hohes Kompetenzniveau zeigen (Galda, 1984).

Eine dritte wichtige Folgerung besteht bezüglich des Mangels an brauchbaren Spielprädiktoren. Unser Ergebnis mag auf ein spezifisches Maß der aktuellen Lesefähigkeit zurückzuführen sein, nämlich dem Umgang des Kindes mit aus dem Kontext herausgelösten Inhalten. Wie Olson (1983) feststellte, steht diese Fertigkeit in Beziehung zu metasprachlichem Bewußtsein; sie entwickelt sich während der Schulzeit. So scheint das aktuelle Lesevermögen auf das metasprachliche Bewußtsein älterer Kinder hinzuweisen, während das Maß der Schreibfähigkeit mit der Kompetenz zur Repräsentation zu tun hat. Möglicherweise ist Schreiben strukturell verschieden vom Lesen (Traugott, 1987), d.h. nur ein technisches Werkzeug der Lesefähigkeit (Traugott, 1987). Dieses Werkzeug scheint einem anderen Werkzeug beim Symbolspiel, der Transformation, ähnlich zu sein. Eine alternative Hypothese wäre — folgt man Vygotsky (1978) —, daß frühe Schreibfähigkeit ein Beispiel für Symbolisierung erster Ordnung darstellt, während Lesen ein Beispiel für Symbolisierung zweiter Ordnung wäre, da letzteres Dekodieren geschriebener Symbole beinhaltet, die Worte und nicht Objekte bezeichnen.

Schließlich sei noch vermerkt, daß keines unserer Regressionsmodelle mehr als 50% der Varianz der aktuellen Lese- und Schreibfähigkeit abdeckt. Das spricht sowohl für die Notwendigkeit weiterer Theoriebildung als auch für das Erfordernis, neue Maße zu entwickeln.

Möglicherweise sollten wir andere Maße der kindlichen Kompetenz zur Repräsentation (z.B. verschiedene Kritzelformen) in unsere Modelle miteinbeziehen (s. Sulzby et al., im Druck).

Weiterhin erscheint es sinnvoller zu prüfen, inwieweit die Kinder Transformationen in eine zusammenhängende Spielthematik integrieren, als sich nur mit den individuellen Spieltransformationen zu befassen. Eine frühere experimentelle Arbeit (Pellegrini, 1985b) deutet darauf hin, daß dies ein besserer Prädiktor für metasprachliche Formen ist als individuelle Transformationen. Solche Spielthematiken liefern nicht nur Hinweise auf die kindliche Kompetenz zur Repräsentation, sondern auch auf die Fähigkeit, eine Unterhaltung aufrechtzuerhalten, was eine hohe sozial-kognitive Leistung darstellt.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß wir im Symbolspiel von Vorschulkindern die Verwendung von Sprachformen fanden, wie sie später im Unterrichtsgeschehen gebraucht werden. So gesehen ist das Symbolspiel offensichtlich ein wichtiger Kontext für die Entwicklung solcher Sprachformen. Es muß jedoch hinzugefügt werden, daß das Fiktionsspiel in dieser Hinsicht für jüngere Vorschulkinder von größerer Bedeutung ist als für ältere. Diese altersabhängigen Unterschiede stehen hinwiederum in Einklang mit Theorien und empirischen Studien über das Spiel (Pellegrini, 1970).

Folgerungen für die praktische Arbeit

Unsere Ergebnisse beinhalten eine Menge an Folgerungen für die Praxis und beruhen alle auf neueren empirischen Arbeiten.

Erstens: Spezifische Spielsituationen fördern wünschenswerte Sprachformen. Spielkontexte, die aus sich heraus diese Sprachformen hervorbringen, können von den Betreuern arrangiert werden. Dabei sollte nach den oben beschriebenen spezifischen Dimensionen vorgegangen werden. Unterrichtsnahe Formen, z.B. Pauken und Üben, sind folglich nicht zu empfehlen.

Eine zweite Folgerung bezieht sich auf das Alter der Kinder. Das Fiktionsspiel scheint für Vorschulkinder von größerer Bedeutung zu sein als für ältere Vorschulkinder und Grundschulkindern. Bei der letztgenannten Gruppe fördert anscheinend eine Interaktion mit Gleichaltrigen, die nicht imaginativ (fiktiv) ist, wünschenswerte Sprachformen.

Ebenso altersbezogen ist in gewissem Maße auch eine dritte Implikation, nämlich die Empfehlung, Kinder aus einer Entwicklungsperspektive heraus zu betrachten. Fertigkeiten oder Verhalten zum Zeitpunkt A lassen möglicherweise andersartige Leistungen zum Zeitpunkt B vorhersagen.

Dies ging aus unserer oben dargestellten Arbeit hervor. Transformationsleistungen im Symbolspiel zum Zeitpunkt A gestatteten Vorhersagen in Bezug auf den Leistungsstand im Schreiben zum Zeitpunkt B.

Die vierte Folgerung betrifft die Unabhängigkeit vom Schreiben und Lesen. Die Ergebnisse legen nahe, individuelle Unterschiede bei den Kindern anzunehmen. Ein Kind liest möglicherweise gut, zeigt aber schwache Leistungen im Schreiben. Wir als Praktiker müssen auf diese Unterschiede achten und im Unterricht auf die Stärken der Kinder eingehen.

Anmerkung

- ¹ Die Arbeit wurde vom „National Council of Teachers“ der englischen Forschungstiftung gefördert.

Literatur

- COOK-GUMPRESZ, J. (1977): Situated instructions: Language socialization of school age children. In S. Ervin-Tripp and K. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse* (pp. 103-124). New York: Academic.
- DYSON, A. (1983): The role of oral language in early writing processes. *Research in the Teaching of English*, 17, 1-30.
- GALDA, L. (1984): Narrative competence: Play, storytelling and comprehension. In Pellegrini, A. and Yawkey, T. (1984): *The developmental of oral and written language in social context* (pp. 105-119). Norwood, N.J.: Ablex.
- GALDA, L., PELLEGRINI, A.D. & COX, S.: Play and emergent literacy. *Research in the Teaching of English*, in press.
- GARVEY, C. (1984): *Children's talk*. Cambridge: Harvard.
- HALLIDAY, M. (1967): Notes on transitivity and theme in English, Part 2. *Journal of Linguistics*, 3, 177-274.
- HALLIDAY, M. (1975): *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- HARTUP, W. (1983): Peer relations. In E.M. Hetherington (Ed.): *Handbook of child psychology, Vol. IV*. (pp. 103-196) N.Y.: Wiley.
- LEWIN, K. (1954): Behavior and development as a function of the total situation. In L. Carmichael (Ed.): *Manual of Child Psychology* (pp. 918-970). New York: Wiley.
- MARTLEW, M., CONNOLLY, K., & McLEOD, C. (1976): Language use, role, and context in a five-year-old. *Journal of Child Language*, 5, 81-99.
- OLSON, D. (1983): „See! Jumping!“ Some oral language antecedents of literacy. In H. Goelman, A. Oberg and F. Smith (Eds.): *Awakening to literacy* (pp. 185-192). Exeter, NH: Heinemann.
- PELLEGRINI, A.D. (1982): Explorations in preschoolers' construction of cohesive text in two play contexts. *Discourse Processes*, 5, 101-108.
- PELLEGRINI, A.D. (1983): Sociolinguistic contexts of the preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 397-405.
- PELLEGRINI, A.D. (1984): The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse Processes*, 7, 57-67.
- PELLEGRINI, A.D. (1985): Relations between symbolic play and literate behavior. In Galda, L. & Pellegrini, A. (Eds.): *Play, language and story: The development of children's literate behavior*, (pp. 79-97). Norwood, NJ: Ablex. (a).
- PELLEGRINI, A. (1985): The narrative organization of children's play. *Educational Psychology*, 5, 17-25. (b).
- PELLEGRINI, A.D., & PERLMUTTER, J. (1988): Classroom contextual effects on children's play. *Developmental Psychology*, 24.
- PIAGET, J. (1962): *Play, dreams, and imitations*. New York: Norton.
- PIAGET, J. (1970): *Structuralism*. New York: Basic Books.

- SACHS, J., GOLDMAN, J. & CHAILLE, L. (1984): In A. Pellegrini and T. Yawkey (Eds.): *The development of oral and written language in social context* (pp. 119-128). Norwood, NJ: Ablex.
- SHATZ, M., WELLMANN & SILBER, S. (1983): The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 201-231.
- TORRANCE, N. & OLSON, D. (1984): Oral language competence and the acquisition of literacy. In A. Pellegrini and T. Yawkey (Eds.): *The development of oral and written language in social contexts* (pp. 167-182). Norwood, NJ: Ablex.
- VACHEK, J. (1966): *The linguistic School of Prague*. Bloomington, IN: Indiana University.
- VYGOTSKY, L. (1967): Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 62-76.
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in society*. Cambridge: Harvard.
- WALSH, D., PRICE, G. & GILLINGHAM, M. (1988): The critical but transitory importance of letter naming. *Reading Research Quarterly*, 23, 108-122.
- WOLF, D., DAVIDSON, L., DAVIS, M., WALTERS, J., HODGES, M. & SCRIPP, L. (1988): Beyond A, B, and C: A broader and deeper view of literacy. In A. Pellegrini (Ed.): *Psychological bases of early education* (pp. 122-151). Chichester (U.K.): Wiley.

Anschrift der Autoren:

Anthony D. Pellegrini, Lee Galda, University of Georgia.