



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Erhebung des Sprachverständnisses mit dem Subtest
Puppenspiel des Wiener Entwicklungstests (WET):
Überarbeitung des Spielmaterials

Verfasser:

Dieter Lackner

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Juni 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Ass.-Prof. Dr.ⁱⁿ Ursula Kastner-Koller

ZUSAMMENFASSUNG

Der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) ist ein förderdiagnostisches Testverfahren zur Erhebung des aktuellen Gesamtentwicklungsniveaus von Kindern im Altersbereich von 3;0 bis 5;11 Jahren. Mittels des Untertests *Puppenspiel* wird ein bestimmter Aspekt der sprachlichen Entwicklung erfasst, das Verständnis für grammatikalische Strukturen. Die Überarbeitung des Spielmaterials dieses Untertests ist das zentrale Anliegen der hier vorliegenden Arbeit. Buben lehnen die derzeit verwendeten Spielfiguren gelegentlich mit der Begründung ab, diese seien „Mädchenspielzeug“. Neue Testmaterialsettings wurden erarbeitet und hinsichtlich deren Akzeptanz getestet. Spielmaterial, welches für beide Geschlechter gleich gut geeignet ist das Sprachverständnis von Vorschulkindern zu erheben, wird am Ende vorgeschlagen.

Im Theorieteil dieser Arbeit wird, bevor auf den Wiener Entwicklungstest und den Subtest *Puppenspiel* näher eingegangen wird, zunächst ein Überblick über verschiedene Entwicklungssichtweisen gegeben, da diese maßgeblich Konstruktion und Anwendung eines jeden Entwicklungstests beeinflussen. Danach werden Grundlagen und Inhalte der Entwicklungsdiagnostik näher betrachtet, um die Relevanz entwicklungsdiagnostischer Testverfahren hervorzuheben. An die Darstellung des Untertests *Puppenspiel* anschließend, wird die Entwicklung einzelner relevanter Bereiche im Altersbereich des WET besprochen. Die sprachliche Entwicklung, die Entwicklung der Geschlechtsidentität und der Bereich „Spiel und kindliche Entwicklung“ werden beschrieben. Diese liefern, gemeinsam mit dem abschließenden Kapitel zum Thema Spielmaterial, Anregungen und Hinweise für Materialvorschläge zur Neugestaltung des Spielmaterials.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die empirische Untersuchung vorgestellt. Zwei neue Spielmaterialsettings wurden gemeinsam mit dem derzeitigen Testmaterial an 80 Kindern, jeweils 40 Buben und Mädchen, hinsichtlich deren Akzeptanz getestet. Bei dem derzeit verwendeten Spielmaterial konnte, wie erwartet, ein Geschlechtsunterschied hinsichtlich der erbrachten Leistungen bestätigt werden. Allerdings erzielten Buben und nicht Mädchen, wie aus anderen Studien und der Normierung des WET bekannt, signifikant bessere Leistungen.

Alterseffekte konnten bei allen Materialsets festgestellt werden. Wie erwartet, wurden mit steigendem Alter bessere Leistungen erzielt. Einzig beim derzeitigen Spielmaterial sanken die Leistungen in der ältesten Gruppe wieder. Die abweichenden Alterseffekte und die festgestellten Geschlechtsunterschiede beim derzeitigen Testmaterial könnten als Bestätigung für Hinweise aus der Literatur (vgl. Servin, Bohlin & Berlin, 1999) gesehen werden, wonach Mädchen typisch weibliche Spielsachen mit steigendem Alter uninteressanter finden.

Alle Ergebnisse gemeinsam betrachtet, eignet sich das Spielmaterialsetting „Playmobil®-Abenteuerfiguren“ am besten, dass grammatikalische Sprachverständnis drei- bis sechsjähriger Kinder zu messen. Buben und Mädchen, unabhängig welchen Alters, zeigten bei der Vorgabe der Playmobil®-Abenteuerfiguren die geringsten Leistungsunterschiede.

ABSTRACT

The “Wiener Entwicklungstest“ (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) was constructed to determine the overall development of children between 3;0 and 5;11 years. Its subtest “Puppenspiel“ assesses the grammatical understanding as a particular aspect of children’s language development. The main goal of this study is the revision of the play material of this subtest. Boys occasionally reject the currently used material and say it’s “girls stuff“. So new sets of play material were compiled and their acceptance was tested. Play material, which is suitable for both sexes equally, will be suggested afterwards.

In the theoretical part of this study an overview of different perspectives on development will be given first. This is considered important, because the perception of development has a significant influence on construction and usage of developmental tests. Then a closer look on the basics of developmental diagnostic methods will be taken to emphasize the importance of developmental tests in general. The “Wiener Entwicklungstest“ and its subtest “Puppenspiel“ will be presented closely afterwards. Behind the subtest, the development of several relevant areas within the WET’s age group will be discussed. This contains the language development, the development of gender identity and the area “play and early childhood development“. A closer look into the area “Play materials“ completes the first part of this study and provides hints for new play material.

In the second part of the work the empirical study will be presented. The acceptance of two new sets of play material and the currently used one was tested on 80 children (40 boys and 40 girls). As expected, sex differences regarding the achieved scores were found within the setting of the currently used play material. Surprisingly, boys achieved higher scores than girls. Other studies and the standardization of the WET showed contrary. Age effects were detected unsurprisingly at all age groups, higher scores were achieved with increasing age. Only within the currently used play material setting the scores decreased in the eldest group. A possible explanation for the deviant age effects and the observed sex differences within the currently used setting can be found in the

study of Servin, Bohlin and Berlin (1999). The authors indicate that girls are more and more uninterested in typical toys for girls with increasing age.

After careful consideration of all the findings the use of the play material setting "Playmobil®-Abenteuerfiguren" is suggested. It is the best set to measure the grammatical understanding of children aged between 3;0 and 5;11 years. Regardless of age, boys and girls showed the least differences according the achieved score when this setting was presented.

Danksagung

Für die Unterstützung und Betreuung der hier vorliegenden Arbeit bedanke ich mich an erster Stelle herzlichst bei meinen Diplomarbeitsbetreuerinnen Ass.-Prof. Dr.ⁱⁿ Ursula Kastner-Koller und Ass.-Prof. Dr.ⁱⁿ Pia Deimann.

Ebenso herzlich gilt mein Dank meiner Kollegin Christina Schachner für die gute Zusammenarbeit bei der gemeinsamen Erhebung und Auswertung der empirischen Daten.

Zum Gelingen dieser Arbeit hat ein Mensch in besonderem Ausmaß beigetragen. Meiner geliebten Frau Olja sei auf diesem Wege herzlichst gedankt für all die liebevolle Unterstützung beim Verfassen. In unzähligen Situationen brachte sie wieder Ordnung und Struktur in mein Vorgehen.

Johanna Freudenthaler, Freundin und Kollegin, danke ich speziell fürs Korrekturlesen und das hilfreiche Feedback.

Zu guter Letzt möchte ich an dieser Stelle meinen größten Dank aussprechen. Dieser gilt meinen Eltern Richard und Roswitha Lackner, die mir all dies erst ermöglicht haben und auf deren Unterstützung ich mich stets bedenkenlos verlassen konnte und kann.

Vielen vielen herzlichen Dank!!!

Dieter Lackner

ANMERKUNG

Bei der hier vorliegenden Diplomarbeit handelt es sich um die zweite von zwei Arbeiten, die sich der Überarbeitung des Subtests *Puppenspiel* des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner Koller & Deimann, 2002) widmet. Beide Arbeiten behandeln den gleichen Datensatz, sind jedoch durch zwei unterschiedliche Anliegen eindeutig voneinander getrennt.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Überarbeitung des Spielmaterials, d.h. sie widmet sich den Spielfiguren die bei der Bearbeitung des Untertests verwendet werden.

Die Arbeit von Christina Schachner (Schachner, 2010) behandelt die Überarbeitung des Itemmaterials, d.h. sie befasst sich mit den Sätzen die beim Untertest vorgegeben werden.

Inhaltsverzeichnis

I. Theoretischer Teil.....	1
1. EINLEITUNG.....	3
2. GEGENSTAND UND AUFGABE VON ENTWICKLUNGSDIAGNOSTIK IM KINDESALTER.....	5
2.1 ENTWICKLUNGSBEGRIFF	5
2.1.1 ENTWICKLUNGSMODELLE UND -THEORIEN	7
2.1.1.1 ENDOGENISTISCHE ENTWICKLUNGSTHEORIEN	8
2.1.1.2 EXOGENISTISCHE ENTWICKLUNGSTHEORIEN	9
2.1.1.3 TIEFENPSYCHOLOGISCHE ENTWICKLUNGSTHEORIEN	9
2.1.1.4 HUMANISTISCHE ENTWICKLUNGSTHEORIEN	10
2.1.1.5 INTERAKTIONISTISCHE ENTWICKLUNGSTHEORIEN	10
2.2 ENTWICKLUNGSDIAGNOSTIK.....	13
2.3 AUFGABEN UND ZIELE VON ENTWICKLUNGSDIAGNOSTIK	14
2.3.1 FESTSTELLUNG UND BESCHREIBUNG DES AKTUELLEN ENTWICKLUNGSNIVEAUS	14
2.3.2 IDENTIFIZIERUNG VON ENTWICKLUNGSAUFFÄLLIGKEITEN UND MÖGLICHER RISIKOFAKTOREN	15
2.3.3 ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG : EVALUATION VON INTERVENTIONSMAßNAHMEN.....	15
2.3.4 PROGNOSE DER ZUKÜNFTIGEN ENTWICKLUNG.....	15
2.4 METHODEN DER ENTWICKLUNGSDIAGNOSTIK	16
2.4.1 BEFRAGUNG VON BEZUGSPERSONEN	16
2.4.2 VERHALTENSBEOBSACHTUNG	17
2.4.3 ENTWICKLUNGSDIAGNOSTISCHE SCREENINGVERFAHREN.....	17
2.4.4 ENTWICKLUNGSTESTS.....	18
2.5 ZUSAMMENFASSUNG.....	20

3. DER WIENER ENTWICKLUNGSTEST (WET)21

3.1	AUFBAU DES TESTVERFAHRENS	21
3.1.1	FUNKTIONSBEREICHE	22
3.2	TESTMATERIAL.....	24
3.3	DURCHFÜHRUNG	24
3.4	AUSWERTUNG	24
3.5	DER SUBTEST <i>PUPPENSPIEL</i>	25
3.5.1	BESCHREIBUNG	25
3.5.2	DAS SPIELMATERIAL	26
3.5.3	DIE ITEMS.....	27
3.5.4	INSTRUKTION UND DURCHFÜHRUNG	27
3.5.5	BEWERTUNG.....	28
3.5.6	KRITIK AM SUBTEST <i>PUPPENSPIEL</i>	28
3.6	ZUSAMMENFASSUNG	30

4. ENTWICKLUNG EINZELNER FUNKTIONSBEREICHE VON KLEIN- UND VORSCHULKINDERN.....31

4.1	DIE SPRACHLICHE ENTWICKLUNG	31
4.1.1	SPRACHKOMPONENTEN UND ZU ERWERBENDE KOMPETENZEN	32
4.1.1.1	PROSODISCHE KOMPETENZ.....	32
4.1.1.2	LINGUISTISCHE KOMPETENZ	32
4.1.1.3	PRAGMATISCHE KOMPETENZ.....	34
4.1.2	ZUSAMMENFASSUNG	34
4.2	ENTWICKLUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT.....	35
4.2.1	ENTWICKLUNG DER GESCHLECHTSROLLENIDENTITÄT IN DER FRÜHEN KINDHEIT	35
4.2.2	GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE	36
4.2.2.1	SOZIOBIOLOGISCHER ANSATZ	37
4.2.2.2	PSYCHOANALYTISCHER ANSATZ	38
4.2.2.3	SOZIALISIERUNGSTHEORETISCHER ANSATZ	38
4.2.2.4	SOZIAL-KOGNITIVER ANSATZ.....	38

4.2.3	GESCHLECHTERTRENNUNG NACH MACCOBY (1998)	39
4.2.3.1	GESCHLECHTERTRENNUNG IM VORSCHULALTER	40
4.2.3.2	GESCHLECHTSABHÄNGIGE UNTERSCHIEDE IM SPIEL.....	40
4.2.4	ZUSAMMENFASSUNG.....	41
4.3	SPIEL UND KINDLICHE ENTWICKLUNG.....	42
4.3.1	SPIELFORMEN UND IHR WANDEL IN DER ENTWICKLUNG	44
4.3.2	ZUSAMMENFASSUNG.....	46
 5. SPIELMATERIAL.....		48
5.1	DEFINITIONEN UND BEDEUTUNGEN VON SPIELZEUG, SPIELMITTEL, SPIELMATERIAL UND SPIELWAREN	48
5.2	QUALITÄTSKRITERIEN FÜR SPIELMATERIAL.....	50
5.3	KLASSIFIKATIONEN VON SPIELMATERIAL	52
5.4	GESCHLECHTSTYPISCHES SPIELMATERIAL UND SPIELZEUGPRÄFERENZEN.....	57
5.5	ZUSAMMENFASSUNG.....	62
 II. Empirischer Teil.....		65
 6. AUSGANGSPUNKT UND ZIEL DER UNTERSUCHUNG		67
 7. FRAGESTELLUNGEN.....		68
7.1	DIE DREI MATERIALSETS IM VERGLEICH.....	68
7.2	GESCHLECHTSEFFEKTE	68
7.3	ALTERSEFFEKTE.....	68
 8. VORGEHENSWEISE		70
8.1	MATERIALVORSCHLÄGE	71
8.2	VORERHEBUNG	75
8.2.1	STICHPROBENBESCHREIBUNG DER VORERHEBUNG	75
8.2.2	AUFBAU UND DURCHFÜHRUNG DER VORERHEBUNG	75
8.2.3	ERGEBNISSE DER VORERHEBUNG.....	76

8.2.4 INTERPRETATION DER VORERHEBUNG	78
--	----

9. HAUPTUNTERSUCHUNG.....79

9.1 METHODE.....	80
9.1.1 SPIELMATERIAL.....	80
9.1.2 ITEMATERIAL.....	80
9.1.3 STICHPROBENBESCHREIBUNG.....	82
9.1.4 DURCHFÜHRUNG	83
9.1.5 BEWERTUNG.....	84
9.2 ERGEBNISSE	84
9.2.1 DIE DREI MATERIALSETS IM VERGLEICH.....	84
9.2.2 GESCHLECHTSEFFEKTE	85
9.2.3 ALTERSEFFEKTE.....	86
9.2.3.1 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEM ALTER IN MONATEN UND DEM GESAMTSCORE IN DEN MATERIALSETS.....	87
9.2.3.2 DER EINFLUSS DER ALTERSGRUPPE UND DES MATERIALSETS AUF DEN GESAMTSCORE	87
9.3 DISKUSSION.....	89

10. LITERATURVERZEICHNIS.....93

11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS99

12. TABELLENVERZEICHNIS.....100

13. ANHANG101

CURRICULUM VITAE.....116

I. THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

In der kinderpsychologischen Entwicklungsdiagnostik kommt vor allem dem Erkennen von Entwicklungsauffälligkeiten und Risikofaktoren große Bedeutung zu (Ettrich, 2000). Auf diese Weise können geeignete Maßnahmen eingeleitet und die zukünftige Entwicklung verbessert werden. Diese Ziele und Aufgaben können mit verschiedenen Methoden erreicht werden. Die fortschrittlichste Methode, stellt die Begutachtung durch standardisierte psychometrische Verfahren, sogenannte Entwicklungstestverfahren, dar (Quaiser-Pohl, 2010). Sie ermöglichen am besten, Veränderungen in der kindlichen Entwicklung vergleichend einzuordnen und zu interpretieren. Die Konstruktion eines solchen entwicklungsdiagnostischen Testverfahrens setzt eine umfangreiche Kenntnis kindlicher Entwicklung voraus. Entwicklung selbst wiederum ist vielfältig und beinhaltet unterschiedliche Aspekte. Die Auffassung darüber entscheidet jedoch, welche Messmodelle ausgewählt werden (Deimann & Kastner-Koller, 2007) und beeinflusst maßgeblich, wie Ergebnisse später interpretiert und welche Interventionen bei Bedarf durchgeführt werden.

Der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) stellt im deutschen Sprachraum zur Zeit das einzige allgemeine Entwicklungstestverfahren dar, das den Gesamtentwicklungsstand im Altersbereich drei- bis sechsjähriger Kinder erfasst. Das Testverfahren überprüft einen breiten Bereich kindlicher Fähigkeiten und ermöglicht so eine differenzierte Diagnose über Schwächen und Stärken eines Kindes in relevanten Funktionsbereichen. Einen wichtigen Funktionsbereich stellt der Bereich Sprache dar. Verschiedene Aspekte dieses Bereiches werden mittels vier verschiedener Untertests überprüft. Der Subtest *Puppenspiel* erhebt das Verständnis für grammatikalische Strukturformen (grammatikalisches Sprachverständnis). Vorgesprochene Sätze unterschiedlicher Schwierigkeit sollen mit bestimmten Puppen möglichst inhaltsgetreu nachgespielt werden.

Mit der Überarbeitung des Subtests Puppenspiel beschäftigt sich die vorliegende Arbeit. Das Spielmaterial, welches bei der Bearbeitung vorgegeben wird, soll neu überarbeitet werden. Ausgangspunkt ist spezifische Kritik an der Akzeptanz des Spielmaterials. Von TestanwenderInnen wurde berichtet, dass Buben gelegentlich

die Bearbeitung des Subtests verweigerten, da sie nicht mit „Mädchenspielzeug“ spielen wollten. Um derartige geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bearbeitung des Subtests zu beseitigen, soll im Rahmen dieser Arbeit Spielmaterial gefunden werden, das für Buben und Mädchen gleichermaßen attraktiv und anreizend gestaltet ist.

Bevor auf den Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) und den Untertest *Puppenspiel* eingegangen wird, wird ein Überblick über Grundlagen und Inhalte der Entwicklungsdiagnostik gegeben, um die Wichtigkeit diagnostischer Verfahren zu betonen. Davor wiederum wird, als Einstieg in das Thema dieser Arbeit, der Begriff Entwicklung differenzierter betrachtet, da dessen Auffassung den Ausgangspunkt eines jeden entwicklungsdiagnostischen Verfahrens darstellt.

Anschließend an die Darstellung des Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) und des Untertests *Puppenspiel*, wird die Entwicklung einzelner relevanter Bereiche besprochen. Die sprachliche Entwicklung, welche mit dem Subtest *Puppenspiel* teilweise erfasst wird, wird als erstes dargestellt. Danach folgen die Entwicklung der Geschlechtsidentität und der Bereich Spiel und kindliche Entwicklung. Diese sollen, zusammen mit dem abschließenden Kapitel Spielmaterial, Anregungen und Hinweise für Materialvorschläge zur Neugestaltung des Spielmaterial des Subtests *Puppenspiel* des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) liefern.

2. Gegenstand und Aufgabe von

Entwicklungsdiagnostik im Kindesalter

Gegenstand und Aufgabe empirischer Entwicklungspsychologie ist es, grundlegende Fragen zur menschlichen Entwicklung zu klären (Montada, 2008). Was aber ist genau unter dem Begriff Entwicklung zu verstehen? Der Begriff Entwicklung beinhaltet viele Aspekte und Definitionen. Bevor auf die Grundlagen der Entwicklungsdiagnostik eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, was mit dem Begriff Entwicklung gemeint sein kann und eine differenzierte Betrachtung vorgenommen werden.

2.1 Entwicklungsbegriff

Die empirische Entwicklungspsychologie blickt auf eine gut hundertjährige Geschichte zurück. Eben solange wurde versucht, den Begriff Entwicklung allgemein gültig zu definieren. Unterschiedliche Forschungstraditionen brachten eine Vielzahl verschiedener Definitionen von Entwicklung hervor. Keine von ihnen kann den Anspruch erheben als allgemein gültig anerkannt zu werden.

Allen Auffassungen aber, unabhängig davon wie unterschiedlich ihre Fragestellungen und Theorien auch sind, ist folgendes gemeinsam: Sie alle befassten sich mit Veränderungen im Lebenslauf (Montada, 2008).

Die verschiedenen Konzeptionen von Entwicklung lassen sich im Allgemeinen zwei Gruppen zuordnen:

- Traditionelle Auffassungen von Entwicklung
- Moderne Auffassungen von Entwicklung (differentieller und ökologischer)
(Montada, 2008)

Traditionelle Theorien messen Entwicklung hauptsächlich an biologischem Wachstum und Reifung. Einflüssen von außen wird eine geringe bis keine Bedeutung beigemessen. Mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter gilt die Entwicklung als abgeschlossen. Da traditionelle Entwicklungskonzeptionen den

Entwicklungsbegriff so unnötigerweise einschränken, misst die aktuelle Entwicklungsforschung diesen Modellen hauptsächlich historische Bedeutung zu (vgl. Deimann & Kastner-Koller, 2007; Montada, 2008; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005).

Ein gutes Beispiel für eine weiter gefasste, fortschrittlichere Auffassung von Entwicklung liefern Fuiko und Wurst (2003, S. 120):

Entwicklung wird als lebenslanger Prozess, als eine Sequenz von Phasen des Aufbaus, der Stabilisierung und des Abbaus verstanden; diese Phasen laufen zum Teil parallel und haben Spezialisierung und Optimierung von Fähigkeiten und Eigenschaften zum Ziel. Entwicklung ist demnach das Produkt von Reifung, Umwelteinflüssen und individueller Gestaltung des Menschen.

Moderne Entwicklungsforscher weisen darauf hin, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist, der nicht nur von biologischen, sondern auch von psychischen und sozialen Faktoren beeinflusst wird (Prinzip der biopsychosozialen Einheit). Neben Prozessen wie Reifung, spielen auch die Entwicklungsumwelt und Prozesse wie Lernen und Selbststeuerung eine tragende Rolle bei der Entwicklung (Ettrich, 2000).

Die Vorstellung einer allgemeinen Entwicklung wurde durch die Sichtweise, dass es viele differentielle Entwicklungen gibt, abgelöst. Dadurch konnte das Themen- und Forschungsgebiet um ein Vielfaches erweitert werden (Montada, 2008).

Zusammenfassend können folgende Ansichten als Kennzeichen für moderne Entwicklungssichtweisen genannt werden:

- Entwicklung wird als lebenslanger Prozess angesehen
- Individuelle und sozio-kulturelle Unterschiede in Entwicklungen, sowie die Wechselwirkungen zwischen den Einflussfaktoren untereinander, rücken in den Mittelpunkt
- Der Mensch kann aktiv und gestaltend Einfluss auf die eigene Entwicklung nehmen (Eigenverantwortung).

Den einzelnen Entwicklungsmodellen kommt nicht nur Bedeutung für die Forschung und Theorienbildung zu. Ihre Auffassungen von Entwicklung sind vor allem ausschlaggebend bei der Auswahl passender Messmodelle für die Konstruktion entwicklungsdiagnostischer Verfahren (Deimann & Kastner-Koller, 2007) und leiten in weiter Folge auch die Interpretation der Befunde und die Planung etwaiger Interventionen. Sie sind demnach von immenser praktischer Bedeutung. Flammer (2003, S. 12) meint hierzu passend:

„Theorien, auch Alltagstheorien, leiten nicht nur unsere Erklärungen und Interpretationen, sondern auch unsere Informationssuche und unsere Beobachtungen. Theorien öffnen den Blick für Vermutungen, zu deren Prüfung wir Fragen stellen oder bestimmte Beobachtungen durchführen.“

Verschiedene Entwicklungstheorien und -modelle sollen daher an dieser Stelle kurz vorgestellt werden.

2.1.1 Entwicklungsmodelle und -theorien

Eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den zahlreichen Entwicklungsmodellen und -auffassungen würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Sie ist aber auch nicht eigentliches Thema dieser wissenschaftlichen Abhandlung. Infolgedessen kann nur ein Einblick auf die wesentlichsten Punkte wichtiger Entwicklungstheorien (bzw. bedeutsamer Konzepte über Teilaspekte von Entwicklung), gegeben werden. Für eine vertiefende Auseinandersetzung sei auf Flammer (2003), Trautner (2003) oder Siegler, DeLoache und Eisenberg (2005) bzw. auf die Originalwerke der einzelnen Vertreter verwiesen. Der Auffassung Trautners (2003, S. 110) folgend, ist bei der Betrachtung der mannigfaltigen Theorien und Modelle zu berücksichtigen,... „dass es keine umfassende formalisierte Theorie der Entwicklung gibt. Es gibt nur eine Reihe von Teiltheorien zu ausgewählten Aspekten der Entwicklung.“

Bei Vergleichen sollte demnach beachtet werden, dass verschiedene Theorien unterschiedliche Aspekte von Entwicklung hervorheben. Jede der Theorien kann spezielle Vorteile aufweisen und hat in einem gewissen Ausmaß zur Klärung

verschiedener Entwicklungsfragen beigetragen. Die neuesten Theorien verstehen sich zudem nicht zwingendermaßen als die besseren.

Folgende Theorien, Auffassungen und Modelle werden, in chronologischer Reihenfolge ihrer Entstehung, überblicksartig vorgestellt (vgl. Flammer, 2003):

- Endogenistische Entwicklungsauffassungen
- Exogenistische Entwicklungstheorien
- Tiefenpsychologische Entwicklungsbeiträge
- Humanistische Entwicklungstheorien
- Interaktionistische Entwicklungstheorien
 - * Strukturgenetische Entwicklungsauffassungen
 - * Informationsverarbeitungstheorien
 - * Kontextualistische Entwicklungstradition
 - systemische Ansätze
 - Handlungsorientierte Ansätze

2.1.1.1 Endogenistische Entwicklungstheorien

Endogenistische Entwicklungsmodelle sehen Entwicklung primär als einen biologischen Reifungsprozess. Der Mensch wird dieser Theorie folgend als hauptsächlich von innen heraus (von den Gen-Anlagen) bestimmt, gesehen. Für Endogenisten „geschieht“ Entwicklung durch die geregelte, nicht umkehrbare, Abfolge von zumeist alterstypischen Entwicklungsstufen oder -stadien. Veränderungen verlaufen schub- oder phasenweise, aber immer nur in eine Richtung, auf einen Endzustand hin, orientiert. Mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter gilt dieser Optimalzustand als erreicht und die Entwicklung wird als abgeschlossen betrachtet. Als bekannte Anhänger endogenistischer Sichtweisen gelten Arnold Gesell (1880-1961) und im deutschen Sprachraum Karl Bühler (1879-1963) (Flammer, 2003).

2.1.1.2 Exogenistische Entwicklungstheorien

Exogenistische Entwicklungstheorien stellen, wie der Name bereits vermuten lässt, eine Gegenposition zu endogenistischen Modellen dar (Anlage-Umwelt-Kontroverse). Beide Sichtweisen, die endogenistische wie auch die exogenistische, stechen durch ihre extremen Auffassungen von Entwicklung hervor. Zusätzlich verbindet die beiden Standpunkte ihr zugrunde liegendes, individualistisches, Menschenbild, d.h. in beiden Fällen werden nur einzelne Individuen untersucht. Besonders kennzeichnend für exogenistische Entwicklungspsychologen ist, dass sie primär den äußeren Einflüssen starke Wirksamkeit auf Entwicklung zuschreiben. Der Umwelt kommt, allem voran den Erzieherinnen und Erziehern, aber auch den Sozialpolitikerinnen und Sozialpolitikern, die größte Verantwortung für einen „gesunden“ Entwicklungsverlauf des Kindes zu. Ein bekannter exogenistischer Anhänger ist John B. Watson (1878-1958) mit seiner gewagten Behauptung, je nach Bedarf aus jedem Menschen einen Verbrecher oder ein Genie machen zu können (Flammer, 2003).

2.1.1.3 Tiefenpsychologische Entwicklungstheorien

Tiefenpsychologische Entwicklungstheorien sind vor allem mit dem Namen Sigmund Freud (1856-1939) verbunden. Dessen psychosexuelle Phasentheorie gilt zusammen mit der epigenetischen Persönlichkeitsentwicklung des Neofreudianers Erik H. Erikson (1902-1994) als wichtigster psychoanalytischer Entwicklungsbeitrag. Tiefenpsychologische Entwicklungstheorien haben zumeist das Ziel, Entstehung und Verlauf psychischer Störungen zu klären. Sie gelten allgemein als stark klinisch orientiert, weshalb sie hauptsächlich für die Entwicklungspsychopathologie als relevant erscheinen. Entwicklung wird als Auseinandersetzung mit entwicklungstypischen Konflikten bzw. Krisen betrachtet. Diese entstehen größtenteils aus der Diskrepanz von Wünschen und Interessen zwischen Kind und Eltern. Die Entwicklung soll so ganzheitlich wie möglich, unter Einbeziehung kognitiver, affektiver, triebhaft/motivationaler sowie sozialer Aspekte betrachtet werden (Mertens, 2006).

2.1.1.4 Humanistische Entwicklungstheorien

Anhänger humanistischer Entwicklungstheorien betonen vor allem die Würde des einzelnen Menschen und sehen sich selbst gerne als „dritte Kraft“ neben exogenetischen und psychoanalytischen Entwicklungsmodellen. Das Streben nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, das Verlangen nach Autonomie und Ganzheitlichkeit und das Vertrauen des Menschen in seine Selbstorganisation stellen wichtige Grundwerte und -ideen humanistischer Psychologen dar. Entwicklung wird primär aus dem subjektiven Erleben des Menschen heraus betrachtet (subjektivistische Orientierung), sie geschieht lebenslang und in der Regel von selbst (Spontaneität der Entwicklung). Sie weist, unter der Bedingung, dass sie nicht gestört wird, immer eine positive Richtung auf (Verlauf zum Besseren hin). Als Begründer und wichtigste VertreterInnen der humanistischen Psychologie gelten Charlotte Bühler (1893-1974), Abraham Maslow (1908-1970) und, der vor allem in Europa sehr bekannte, Carl Rogers (1902-1987) (Flammer, 2003).

2.1.1.5 Interaktionistische Entwicklungstheorien

Der Mensch selbst und die Umwelt, in dem Entwicklung stattfindet, können gestaltenden Einfluss auf die individuelle Entwicklung nehmen. Veränderungen des Menschen können auf Veränderungen der Umwelt einwirken (und umgekehrt), oder Einfluss auf das gesamte System Mensch-Umwelt nehmen und wieder zurück wirken (Transaktion). Folgende Auffassungen haben innerhalb interaktionistischer Entwicklungstheorien starke Beachtung gefunden:

- * Strukturgenetische, konstruktivistische Entwicklungsauffassungen befassen sich mit der Entstehung mentaler Strukturen. Die wichtigste Theorie zu dieser Auffassung stammt von dem Schweizer Psychologen Jean Piaget (1896-1980). Dieser betrachtete Entwicklung als den Aufbau neuer mentaler Strukturen durch die aktiv-konstruktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Führen Handlungen und/oder Denkprozesse nicht zu einem befriedigenden Resultat, muss aktiv nach Problemlösungen gesucht werden. Vorhandene Handlungs- und Denkstrukturen müssen reorganisiert oder neu

gebildet werden. Einflüsse von außen wirken massiv auf die Entwicklung ein, lösen kognitive Konflikte aus und drängen zu neuen Lösungen. Sie können Entwicklung jedoch nicht zur Gänze steuern. Nur das aktive Auseinandersetzen (Suchen, Probieren, Erkennen) des Entwicklungssubjektes mit dem aus der Umwelt erhaltenen Anregungen und Problemstellungen kann neue Strukturen schaffen, d.h. der Mensch als Problemlöser reguliert seine Entwicklung letztlich selbst (Montada, 2008).

- * Informationsverarbeitungstheorien beschäftigen sich mit der Analyse und Beschreibung von Denkprozessen und den Mechanismen, welche kognitive Entwicklung auslösen. Veränderungen erfolgen nicht abrupt und stufenweise, sondern ständig und kontinuierlich. Ein zentrales Kennzeichen von Informationsverarbeitungstheorien ist der Vergleich mit einem Computersystem. Hardware und Software stellen leistungsbezogen die Grenzen von Informationsverarbeitungsprozessen dar. Das menschliche Gehirn stellt die „Hardware“ dar, die verfügbaren Gedächtnis- und Lernstrategien repräsentieren die „Software“. Probleme (wahrgenommene Hindernisse) werden gelöst, indem Strategien oder Regeln aktiv verfolgt werden um ein Ziel zu erreichen. Die kognitive Entwicklung des Kindes erfolgt einerseits durch die Vergrößerung der Gedächtniskapazitäten und andererseits durch den Erwerb und Ausbau von Wissen und Strategien. Bekannte Informationsverarbeitungstheorien stammen von Robert S. Siegler und Robbie Case (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005).

- * Kontextualistische Entwicklungsauffassungen betonen den sozio-kulturellen Kontext, in dem Entwicklung stattfindet. Menschen werden als soziale Persönlichkeiten betrachtet, die von ihrer kulturellen Umgebung gestaltet werden und diese auch selbst gestalten (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Umwelt und Menschen verändern sich fortwährend und interagieren ständig. Der Mensch ist unentwegt neuen Entwicklungsbedingungen ausgesetzt (Flammer, 2003). Dabei erfolgt Entwicklung vorrangig durch soziales Lernen und Sozialisation (Trautner, 2003). Einen der bekanntesten kontextualistischen Entwicklungsbeiträge stellt die Theorie „*Zone der nächsten*

Entwicklung“ von Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934) dar (Flammer, 2003).

- Systemische Ansätze kontextueller Entwicklungstheorien betrachten den Menschen und seine Umwelt als ganzheitliches (offenes oder geschlossenes) System, bestehend aus vernetzten Strukturen. Jede Veränderung geschieht durch (wechselseitige) Austauschprozesse und kann viele Ursachen und Konsequenzen haben. Entwicklung erfolgt zirkulär, d.h. Veränderungen des Menschen beeinflussen die Umwelt (oder umgekehrt) und wirken wieder zurück. Als wichtigster Vertreter systemisch kontextueller Entwicklungstheorien gilt Uri Bronfenbrenner (1917-2005). Von ihm stammt das bekannte Mehrebenenmodell von Entwicklungskontexten (siehe Abb. 1) als ineinander liegende konzentrische Kreise (Flammer, 2003).

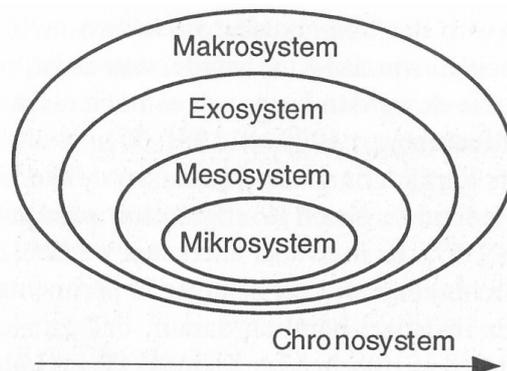


Abbildung 1: Verschachtelte Systeme als Entwicklungskontexte. Aus: Flammer, 2003, S.205.

- *Handlungsorientierte Ansätze kontextueller Entwicklungstheorien* betrachten die Entwicklung des Menschen als in dessen sozio-kulturellem Umfeld eingebettet. Sie betonen aber, dass jedes Individuum seine Entwicklung selbst durch Handlungen kontrollieren und gestalten kann. Durch dessen Verhalten, Tätigkeiten und Aktivitäten kann die Entwicklung direkt oder indirekt (über die Umwelt) beeinflusst werden.

Ein bekannter Vertreter handlungsorientierter, kontextueller Entwicklungstheorien ist Richard M. Lerner (Flammer, 2003).

Die Vielfalt an Entwicklungstheorien und -modellen, die seit Beginn der empirischen Entwicklungspsychologie hervorgebracht wurden, zeigen den starken Wandel der Auffassungen von Entwicklung deutlich. Viele Konzepte, Methoden und Ergebnisse unterscheiden sich darin, wie Forschungsprobleme dargestellt und untersucht werden und führten zu einem Nebeneinander von Theorien und Modellen.

Unter Entwicklungsforschern wird aktuell vorherrschend die Ansicht vertreten, dass es „die“ Entwicklungspsychologie und einen damit verbundenen einheitlichen Entwicklungsbegriff nicht gibt (Trautner, 2003). Entwicklung findet vielmehr multidimensional statt, d.h. sie verläuft simultan in unterschiedlichen Funktionsbereichen (Staudinger, 2007). Auf solch einer modernen Entwicklungsauffassung fundierten Kastner-Koller und Deimann das theoretische Konzept ihres Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) und integrierten mehrere unterschiedliche, für das Kleinkindalter relevante, entwicklungstheoretische Ansätze.

2.2 Entwicklungsdiagnostik

Entwicklungsdiagnostik kann als „Diagnose des Entwicklungs- und Veränderungspotentials von Personen und als Vorausschätzung ihrer künftigen Veränderungen“ (Filipp & Doenges, 1983, S.205) betrachtet werden.

Deimann und Kastner-Koller (2007) betonen vor allem die Wichtigkeit dieses Bereiches für die angewandte Entwicklungspsychologie. Entwicklungsdiagnostik beschäftigt sich ihrer Auffassung nach „mit der quantitativen und qualitativen Erfassung entwicklungsbedingter Kompetenzen im Hinblick auf die Beschreibung und Erklärung des aktuellen Kompetenzniveaus, die Prognose der zukünftigen Entwicklung sowie die Planung und Evaluation von Entwicklungsinterventionen“ (S.558).

2.3 Aufgaben und Ziele von Entwicklungsdiagnostik

Filipp und Doenges (1983) folgend, besteht ihre Aufgabe darin festzustellen, „in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß sich menschliche Entwicklung nach Art, Verlauf und Geschwindigkeit als normal, auffällig oder gar gestört erweist“ (S.202).

Die Beschreibung der aktuellen Entwicklung, die Evaluation von Maßnahmen zur Entwicklungsförderung und die zukünftige Entwicklung können laut Deimann und Kastner-Koller (2007) als die zentralen Anliegen von Entwicklungsdiagnostik betrachtet werden. Im Kleinkind- und Vorschulalter hat vor allem die Früherkennung von Risikofaktoren und/oder Entwicklungsauffälligkeiten einen sehr hohen Stellenwert (Ettrich, 2000). Sofern nicht nur die Erhebung des aktuellen Entwicklungsstandes das Ziel einer Diagnose ist, sollte der Feststellung von Beeinträchtigungen oder Störungen immer auch eine entsprechende Intervention nachfolgen. Bei bedeutsamen Entwicklungsabweichungen sollte, wenn möglich, eine Therapie empfohlen werden (vgl. Deimann & Kastner-Koller, 2007; Grob, Hagmann-von Arx & Bodmer, 2009).

Zusammenfassend können folgende Aufgaben der Entwicklungsdiagnostik genannt werden:

- Feststellung und Beschreibung des aktuellen Entwicklungsniveaus
- Identifizierung von Entwicklungsauffälligkeiten und möglicher Risikofaktoren
- Entwicklungsförderung: Evaluation von Interventionsmaßnahmen
- Prognose der zukünftigen Entwicklung

(Deimann & Kastner-Koller, 2007)

2.3.1 Feststellung und Beschreibung des aktuellen Entwicklungsniveaus

Nach Filipp und Doenges (1983, S.206) kann der aktuelle Entwicklungsstand „als Ergebnis seines bisherigen Entwicklungsverlaufs bewertet und interpretiert“ werden. Dies bedeutet in der Regel, dass die bereits vollzogene Entwicklung mit einer normativ festgelegten Entwicklung verglichen wird.

Je nach Grad und Richtung der Abweichung der aktuellen Entwicklung von der Vergleichsnorm, kann der Entwicklungsstatus als retardiert (Entwicklungsrückstand) oder akzeleriert (Entwicklungsvorsprung) eingestuft werden (Deimann & Kastner-Koller, 2007).

Um eine zuverlässige Interpretation des Entwicklungsstandes machen zu können, müssen immer auch die Analyse der Lebensgeschichte und die relevanten Entwicklungsbedingungen (familiäre Bedingungen, Gesundheit, institutionalisierte Erziehung usw.) beachtet und mit einbezogen werden (Ettrich, 2000).

2.3.2 Identifizierung von Entwicklungsauffälligkeiten und möglicher Risikofaktoren

Die Diagnose von Entwicklungsabweichungen setzt die präzise Definition, was hinsichtlich Entwicklung als normal zu verstehen ist, voraus. Eine exakte Festsetzung ist auf Grund der hohen Variabilität normaler Entwicklung nicht immer einfach (Deimann & Kastner-Koller, 2007).

2.3.3 Entwicklungsförderung: Evaluation von Interventionsmaßnahmen

Wurden Risikofaktoren und/oder Störungen erkannt, ist wenn möglich eine geeignete Interventionsmaßnahme durchzuführen. Förderdiagnostisch ausgelegte Entwicklungstestverfahren können wichtige Hinweise für eine Behandlung geben, vermögen aber die in der Praxis häufig auftretende Lücke zwischen Förderprogrammen und Testverfahren nur teilweise zu schließen (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Für die Praxis der Entwicklungsförderung existieren zur Zeit nur wenige Verfahren, die Diagnose und Behandlungsmaßnahmen in einem Konzept integrieren (Kastner-Koller, Deimann, Konrad & Steinbauer, 2004).

2.3.4 Prognose der zukünftigen Entwicklung

Eine Entwicklungsprognose zu stellen bedeutet, ausgehend von der derzeitigen Ausformung eines festgelegten Merkmals, Aussagen über dessen zukünftige

Entwicklung zu treffen. Wichtig für die Güte einer Prognose ist die Zeitspanne, auf die sich die Prognose beziehen soll. Längerfristige Entwicklungsprognosen sind in der Regel schwieriger als kurz- oder mittelfristige zu stellen (Quaiser-Pohl, 2010).

2.4 Methoden der Entwicklungsdiagnostik

Eine entwicklungsdiagnostische Begutachtung kann auf vielfache Art und Weise erfolgen. Bei PraktikerInnen beliebte Methoden zur Informationsgewinnung sind das Befragen von Bezugspersonen und die Verhaltensbeobachtung. Mittels Entwicklungsscreenings können Entwicklungsrisiken schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt aufgedeckt werden. Die wichtigsten „Werkzeuge“ zur Erhebung des Entwicklungsstandes stellen nach wie vor Entwicklungstests dar (Deimann & Kastner-Koller, 2007).

2.4.1 Befragung von Bezugspersonen

Bei der Entwicklungserfassung von Kindern wird die Befragung von Bezugspersonen routinemäßig durchgeführt (Deimann & Kastner-Koller, 2007).

Je jünger Kinder sind, desto wichtiger ist die ergänzende Befragung der Hauptbezugspersonen. Mittels Anamnese und Exploration können wichtige Informationen zur physischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung erfragt und abgeklärt werden, die durch Testverfahren nur schwer erfassbar sind. Verwandte und Bezugspersonen aus einem anderen sozialen Umfeld (z.B. aus dem Kindergarten oder der Kinderkrippe) können zusätzlich relevante Informationen liefern (Deegener, 2009).

Die Zuverlässigkeit der Entwicklungseinschätzungen von Eltern muss aber auch kritisch hinterfragt werden und gilt bei Forschern angewandter Entwicklungspsychologie keineswegs als unumstritten. Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz und Schmidt (2005) verglichen die Einschätzungen von Müttern sozial auffälliger Kinder mit denen von Müttern sozial unauffälliger Kinder und

stellten fest, dass die Leistungen von Kindern mit sozial auffälligem Verhalten deutlicher (hochsignifikant) überschätzt wurden.

2.4.2 Verhaltensbeobachtung

In der entwicklungspsychologischen Diagnostik von Kindern wird die Verhaltensbeobachtung vor allem als Ergänzung zu Entwicklungstestverfahren häufig angewendet. Bei sehr jungen Kindern oder Kindern mit starken Entwicklungsrückständen kann sie auch die einzige Option sein um kindliche Kompetenzen zu erfassen (Kastner-Koller & Deimann, 2009).

Nach La Greca, Kuttler und Stone (2001) kann eine systematische und strukturierte Verhaltensbeobachtung, insbesondere bei bestimmten Problemstellungen (z.B. bei situationsspezifischem Problemverhalten) und zur Begutachtung von Interaktionsmustern, die beste Methode der Informationsgewinnung darstellen und gänzlich als eigenständiges diagnostisches Verfahren angewendet werden.

Zurzeit liegen nur wenige standardisierte Beobachtungsverfahren für entwicklungsdiagnostische Fragestellungen vor, weshalb häufig individualisierte Beobachtungsmethoden Anwendung finden (Deimann & Kastner-Koller, 2007).

2.4.3 Entwicklungsdiagnostische Screeningverfahren

Screening-Verfahren sind Kurzverfahren zur Früherkennung von Entwicklungsbeeinträchtigungen und/oder Risikofaktoren und dienen einer ersten Einschätzung der kindlichen Entwicklung (Quaiser-Pohl, 2010).

Entwicklungspsychologische Screenings eignen sich primär zur Feststellung einer Verdachtsdiagnose und dienen der Identifizierung von Kindern, die einer genaueren Begutachtung bedürfen (Ettrich, 2000).

Die Differenzierungsstärke von Screening-Verfahren kann anhand der Güteindizes Sensitivität und Spezifität evaluiert werden. Die Sensitivität gibt den prozentuellen Anteil auffälliger Kinder an, die auch richtig als solche diagnostiziert wurden.

Spezifität bezeichnet den Prozentsatz, mit der die unauffälligen Kinder als solche erfasst wurden (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Einen Überblick über fünf ausgewählte neuere Screening-Verfahren gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Überblick über neuere Screening-Verfahren¹. Aus: Deimann & Kastner-Koller, 2007, S.565

Verfahren	AutorInnen (Erscheinungsjahr)	Entwicklungs- dimension	Alter
Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)	Grimm et al. (2003)	Sprache	3;0-5;11 Jahre
Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)	Jansen et al. (2002)	Phonologische Bewusstheit	Vorschul- kinder
Neuropsychologisches Entwicklungs-Screening (NES)	Petermann & Renziehausen (2005)	Motorik, visuelle Wahrnehmung, Sprache und kognitive Fähigkeiten	3-24 Monate
Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)	Tröster et al. (2004)	Motorik, Sprache, kognitive und soziale Entwicklung	3-6 Jahre
Erweiterte Vorsorgeuntersuchung (EVU)	Melchers et al. (2003)	Motorik, Sprache, kognitive Entwicklung	3-64 Monate

¹ In die Tabelle aufgenommen wurden Screening-Verfahren, die seit 2000 neu oder überarbeitet veröffentlicht wurden.

2.4.4 Entwicklungstests

Die Begutachtung kindlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten durch standardisierte psychometrische Verfahren, sogenannte Entwicklungstests, stellt die Basis professioneller Entwicklungsdiagnostik dar. Weit verbreitet ist die Unterteilung von Entwicklungstests nach Reinert (1964) in allgemeine und spezielle Tests. Spezielle Entwicklungstests erheben das Entwicklungsniveau in spezifischen Verhaltensdimensionen, wie z.B. Sprache (Quaiser-Pohl, 2010). In der Regel differenzieren sie, in dem einzelnen Entwicklungsbereich den sie erfassen, besser (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Mittels allgemeiner Entwicklungstests hingegen wird der Gesamtentwicklungsstand erhoben, indem alle für den entsprechenden

Altersbereich wesentlichen Funktionsbereiche überprüft werden. Sie eignen sich somit besonders, um einen ersten Überblick über entwicklungsrelevante Funktionsbereiche von Kindern zu erhalten (Quaiser-Pohl, 2010). Tabelle 2 gibt einen Überblick über ausgewählte neuere Entwicklungstests.

Tabelle 2: Überblick über neuere Entwicklungstests¹. Aus: Deimann & Kastner-Koller, 2007, S.566ff

Verfahren	AutorInnen (Erscheinungsjahr)	Entwicklungs- dimension	Alter
Allgemeine Entwicklung			
Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (BUEVA)	Esser & Wyschkon (2002)	Sprache, Visumotorik und Aufmerksamkeit	4 - 5 Jahre
Entwicklungstest 6 Monate - 6 Jahre (ET 6-6)	Petermann et al. (2005)	Motorik, kognitive Entwicklung, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung	6 Monate - 6 Jahre
Griffiths-Entwicklungsskalen (GES)	Brandt & Sticker (2001)	Motorik, Sprache, kognitive Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung	1 - 24 Monate
Der Wiener Entwicklungstest (WET)	Kastner-Koller & Deimann (2002)	Motorik, visuelle Wahrnehmung, Gedächtnis, kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung	3 - 6 Jahre
Sprache			
Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)	Grimm et al. (2003)	Rezeptive und produktive Sprachverarbeitung sowie auditive Gedächtnisleistungen	3;5 - 5;11 Jahre
Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision (AWST-R)	Kiese-Himmel (2005)	Expressiver Wortschatz	3 - 5;5 Jahre
Intelligenz			
Adaptives Intelligenz Diagnostikum 2 (AID 2)	Kubinger & Wurst (2001)	Verbal-akustische und manuell-visuelle Fähigkeiten	6;0 - 15;11 Jahre
Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)	Melchers & Preuß (2001)	Einzelheitliches und ganzheitliches Denken, Fertigkeiten	2;6 und 12;5 Jahre

¹ In die Tabelle aufgenommen wurden Entwicklungstests, die seit 2000 neu oder überarbeitet veröffentlicht wurden.

2.5 Zusammenfassung

Inhalt und Aufgaben der Entwicklungsdiagnostik sind untrennbar mit den Sichtweisen von Entwicklung verbunden. Basierend auf diesen werden entwicklungsdiagnostische Verfahren konstruiert, Befunde interpretiert und Maßnahmen ergriffen. Eine eingehende Betrachtung verschiedener Aspekte von Entwicklung erscheint daher sinnvoll. Entwicklung einheitlich zu definieren ist nicht möglich. Jede Entwicklungstheorie befasst sich aber mit den Veränderungen im Laufe des Lebens und ist in ihrer Auffassung von Entwicklung entweder eher traditionell oder modern (Montada, 2008). Gegenwärtig wird die Entwicklung, basierend auf modernen Ansichten, multidimensional betrachtet, d.h. sie verläuft simultan in unterschiedlichen Funktionsbereichen (Staudinger, 2007) und ist ein lebenslanger Prozess. Infolgedessen hat sich das Forschungsfeld der Entwicklungspsychologie erheblich ausgeweitet (Montada, 2008).

Die Entwicklungsdiagnostik stellt ein wichtiges Gebiet innerhalb der angewandten Entwicklungspsychologie dar. Zentrale Aufgaben sind laut Deimann und Kastner-Koller (2007) die Diagnose und Beschreibung des aktuellen Entwicklungsniveaus, das Erkennen von Entwicklungsauffälligkeiten, die Entwicklungsförderung und die Prognose über die zukünftige Entwicklung. Ihre wichtigsten diagnostischen Methoden sind die Entwicklungstests, aber auch Screeningverfahren, die Verhaltensbeobachtung und die Befragung von Versuchspersonen (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Häufig wird zwischen allgemeinen und speziellen Entwicklungstests unterschieden (vgl. Reinert, 1964). Spezielle Tests untersuchen zumeist nur eine einzige Dimension (z.B. Sprache). Allgemeine Testverfahren, wie der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002), ermitteln den gesamten Entwicklungsstand, indem sie die wichtigsten Funktionsbereiche ihres Geltungsbereiches (z.B. Klein- und Vorschulkinder) untersuchen.

3. Der Wiener Entwicklungstest (WET)

Der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) ist ein allgemeines, förderdiagnostisches, Entwicklungstestverfahren für drei- bis sechsjährige Kinder und dient der Erfassung eines breiten Bereiches kindlicher Fähigkeiten. Das Testverfahren ermöglicht eine differenzierte Diagnose über Schwächen und Stärken eines Kindes in relevanten Funktionsbereichen. Ziel des Testverfahrens ist die Aufdeckung möglicher Entwicklungsdefizite und die Realisierung einer angemessenen Förderung.

3.1 Aufbau des Testverfahrens

Mittels dreizehn Untertests (UT) und einem Elternfragebogen können Funktionsbereiche wie die motorische Entwicklung, die Entwicklung der visuellen Wahrnehmung und Visumotorik, die Entwicklung von Lernen und Gedächtnis sowie die kognitive, die sprachliche und die sozial-emotionale Entwicklung überprüft werden (Kastner-Koller & Deimann, 2002). Die Zuordnung der Untertests zu den sechs Funktionsbereichen veranschaulicht Tabelle 3.

Tabelle 3: Funktionsbereiche und Subtests des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002)

Funktionsbereich	Subtest
Motorik	Turnen (UT-10)
	Lernbär (UT-1)
Visuelle Wahrnehmung / Visumotorik	Nachzeichnen (UT-11)
	Bilderlotto (UT-3)
Lernen und Gedächtnis	Schatzkästchen (UT-5)
	Zahlen Merken (UT-7)

Tabelle 3 (Fortsetzung): Funktionsbereiche und Subtests des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002)

Funktionsbereich	Subtest
Kognitive Entwicklung	Muster Legen (UT-8)
	Bunte Formen (UT-6)
	Gegensätze (UT-12)
	Quiz (UT-2)
Sprachliche Entwicklung	Gegensätze (UT-12)
	Quiz (UT-2)
	Wörter Erklären (UT-9)
	Puppenspiel (UT-4)
Sozial-emotionale Entwicklung	Fotoalbum (UT-13)
	Elternfragebogen

3.1.1 Funktionsbereiche

Die nachfolgenden Angaben zu den verschiedenen Funktionsbereichen sind der Handanweisung des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002, S.40) entnommen:

1. Motorik

<i>Lernbär</i>	Vier Aufgaben zur Erfassung feinmotorischer Fähigkeiten
<i>Turnen</i>	Zehn Aufgaben zur Überprüfung der Grobmotorik

2. Visuelle Wahrnehmung/ Visumotorik

<i>Nachzeichnen</i>	Zehn Aufgaben zur Erfassung der visumotorischen Koordination, allem voran der graphomotorischen Fähigkeiten
<i>Bilderlotto</i>	Vierundzwanzig Aufgaben zur Überprüfung von differenzierter Raumlage-Wahrnehmung

3. Lernen und Gedächtnis

<i>Zahlen Merken</i>	Zehn Zahlenfolgen zur Erfassung des phonologischen Gedächtnisses
<i>Schatzkästchen</i>	Aufgaben zur Überprüfung des visuell-räumlichen Gedächtnisses (Unmittelbares Behalten, Kurzzeitgedächtnis und die Anzahl der benötigten Lerndurchgänge werden getrennt und in einem Gesamtscore erfasst)

4. Kognitive Entwicklung

<i>Muster Legen</i>	Zehn Aufgaben zur Überprüfung der räumlichen Denkfähigkeit
<i>Bunte Formen</i>	Zehn Aufgaben (Matrizen) zur Erfassung der induktiven Denkfähigkeit
<i>Gegensätze</i>	Fünfzehn Aufgaben zur Erfassung der analogen Denkfähigkeit
<i>Quiz</i>	Elf Fragen (in der Langform einundzwanzig) zur Erfassung der Orientierung in der Lebenswelt

5. Sprachentwicklung

<i>Gegensätze</i>	Fünfzehn Aufgaben zur Erfassung der analogen Denkfähigkeit
<i>Quiz</i>	Elf Fragen (in der Langform einundzwanzig) zur Erfassung der Orientierung in der Lebenswelt
<i>Wörter Erklären</i>	Zehn Aufgaben zur detaillierten Erfassung der sprachlichen Begriffsbildung
<i>Puppenspiel</i>	Dreizehn Aufgaben zur Erfassung der Fähigkeit, grammatikalische Strukturformen (=grammatikalisches Verständnis) zu verstehen.

6. Emotionale Entwicklung

<i>Fotoalbum</i>	Neun Aufgaben (Fotos) zur Überprüfung des Verständnisses mimischer Gefühlsausdrücke
<i>Elternfragebogen</i>	Zweiundzwanzig Items zur Überprüfung der Entwicklung der Selbstständigkeit

3.2 Testmaterial

Ein Testkoffer beinhaltet folgende Teile:

- 1 Manual
- 10 Elternfragebogen
- 10 Protokoll- und Auswertungsbogen
- 10 Arbeitsblätter + 1 Auswertungsschablone zum Untertest *Nachzeichnen*
- 1 Materialsatz:
 - * 1 Teddybär mit Gürtel, Tasche und Halsband (UT - *Lernbär*)
 - * 1 Bilderlotto (UT - *Bilderlotto*)
 - * 4 Biegepuppen + 1 Holzhund + 1 Holzklötz (UT - *Puppenspiel*)
 - * 1 Holzkasten mit 20 bunten Schubladen + doppelter Satz aus 6, in den Laden zu versteckenden, Objekten (UT - *Schatzkästchen*)
 - * 1 Satz Form- und Farbkarten (UT - *Bunte Formen*)
 - * 14 Mosaiksteine + 1 Vorlagekarte (UT - *Muster Legen*)
 - * 1 bunter Plastikball + 1 Tennisball (UT - *Turnen*)
 - * 1 Satz Vorlagekärtchen zum Subtest *Nachzeichnen*
 - * 1 Fotoalbum (UT - *Fotoalbum*)

3.3 Durchführung

Der Wiener Entwicklungstest kann bei Mädchen und Jungen im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren angewendet werden. Die Testdurchführung ist standardisiert, erfolgt im Einzelsetting in kindgerechter, spielerischer Form und nimmt je nach Alter der Kinder etwa 75 bis 90 Minuten in Anspruch (vgl. Kastner-Koller & Deimann, 2002; Renziehausen, 2003).

3.4 Auswertung

Die Auswertung erfolgt standardisiert und wird in der Handanweisung (Kastner-Koller & Deimann, 2002) mittels Fallbeispiel anschaulich demonstriert (Renziehausen, 2003). Anhand von altersgruppenspezifischen Normtabellen (in

Halbjahresschritten) werden die erzielten Rohwerte des Kindes für jeden Untertest in Centil-Werte umgewandelt. Der Mittelwert von Centil- oder C-Werten liegt bei 5 mit einer Standardabweichung von 2 (Kubinger, 2006). Leistungen mit einem C-Wert zwischen 4 und 6 gelten demnach als durchschnittlich. C-Werte von 7 und 8 bedeuten eine überdurchschnittliche Leistung und weisen auf eine gute Entwicklung in der betrachteten Dimension hin. Als erheblicher Entwicklungsvorsprung werden C-Werte von 9 oder 10 aufgefasst. C-Werte die kleiner oder gleich 3 sind gelten als unterdurchschnittliche Leistung und weisen auf einen Förderbedarf in der betreffenden Fähigkeitsdimension hin. Bei einem C-Wert von 1 oder 0 wird von einem massiven Entwicklungsrückstand gesprochen (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Optional kann zusätzlich ein Gesamtentwicklungsscore (GES) ermittelt werden. Dieser setzt sich aus der Summe der C-Werte aller vorgegebenen Untertests, dividiert durch die Anzahl der vorgegebenen Untertests, zusammen. Der Elternfragebogen wird in diesen Score nicht mit einberechnet. Mittels Normtabellen kann der GES in C-Werte oder Standardwerte transformiert werden (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Zur Bewertung der Unterschiede erzielter Leistungen innerhalb eines Entwicklungsprofils kann der sogenannte „Range“ errechnet werden. Dieser wird aus der Differenz zwischen bestem und schlechtestem Subtestergebnis in C-Werten ermittelt und kann mittels eigener Normtabellen in Prozentränge umgewandelt werden (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

3.5 Der Subtest *Puppenspiel*

3.5.1 Beschreibung

Der Untertest *Puppenspiel* zählt zu dem Funktionsbereich der Sprachentwicklung und überprüft das Verständnis für grammatikalische Strukturformen (grammatikalisches Sprachverständnis). Die Kinder haben bei diesem Untertest die Aufgabe, Sätze (jeder Satz stellt ein Item dar) die ihnen vorgesprochen werden, mit dem zur Verfügung gestellten Spielmaterial spielerisch darzustellen

(z.B. „Lass das Mädchen zum Vater gehen“ oder „Bevor der Bub (Junge) den Hund füttert, geht er zur Mutter“). Der Subtest umfasst dreizehn Items und ein Probeitem (welches nicht gewertet wird) unterschiedlicher Schwierigkeit. Die Sätze enthalten verschiedene grammatikalische Strukturen.

3.5.2 Das Spielmaterial (siehe Abb. 2)

Für den Subtest werden vier Biegepuppen verwendet, die eine Familie, bestehend aus Vater, Mutter, Mädchen und einem Buben (Jungen) darstellen. Ein Hund und ein Klotz, jeweils aus Holz, ergänzen das Spielmaterial und erweitern so die Darstellungsmöglichkeiten. Der Grundkörper der Puppen besteht aus Holz. In diesen sind baumwollverkleidete Biegearme und -beine eingearbeitet, welche sich in verschiedenste Positionen biegen lassen. Dadurch sind differenzierte Bewegungen möglich. Alle Spielfiguren können zudem frei stehen und sitzen. Mutter- und Vaterfigur sind jeweils 13 cm groß, der Bub (Junge) und das Mädchen sind als Kinderfiguren mit einer Größe von 11cm erkennbar kleiner. Die Puppen sind jeweils in rollentypischer Kleidung (z.B. Mutter -Kleid) aus Baumwolle gekleidet. Die Haare bestehen aus Wollfäden und sind bei den weiblichen Figuren merklich länger. Die Figur des Holzhundes ist 6,5 cm lang und 4,5 cm hoch, die Breite beträgt 1,5 cm. Der Holzklotz besitzt die geometrische Form eines Würfels mit einer Seitenlänge von 4 cm. Alle Seitenkanten sind zudem abgerundet.



Abbildung 2: Spielmaterial des Untertests *Puppenspiel* des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002)

3.5.3 Die Items

Der Subtest setzt sich aus 14 Items (siehe Tabelle 4) zusammen. Anhand dieser werden folgende grammatikalische Strukturen überprüft:

- einfache Aktivstruktur (Item 1)
- Passivstruktur (Items 3 und 6)
- Kausativstruktur (Items 0, 2, 4, 5, 7, 8 und 9)
- Relativstruktur (Items 10, 12 und 13)
- Temporalstruktur (Item 11)

Das erste Item dient als Probeitem zur Veranschaulichung des Ablaufs und wird nicht gewertet.

Tabelle 4: Items des Subtest Puppenspiel. Aus: Kastner-Koller & Deimann, 2002, S.49

0.	(Probeitem) Die Mutter erlaubt, dass das Mädchen sich hinlegt.
1.	Der Vater streichelt den Hund.
2.	Lass das Mädchen zum Vater gehen.
3.	Der Hund wird vom Mädchen gefüttert.
4.	Das Mädchen lässt den Hund auf den Klotz springen.
5.	Die Mutter erlaubt dem Mädchen, den Hund zu füttern.
6.	Das Mädchen wird vom Buben (Jungen) umarmt.
7.	Der Bub (Junge) erlaubt, dass das Mädchen die Mutter umarmt.
8.	Das Mädchen erlaubt dem Buben (Jungen), den Hund festzuhalten.
9.	Das Mädchen lässt den Vater den Buben (Jungen) umarmen.
10.	Der Vater, der den Buben (Jungen) umarmt, stößt den Hund um.
11.	Bevor der Bub (Junge) den Hund füttert, geht er zur Mutter.
12.	Der Hund beißt den Buben (Jungen), der das Mädchen festhält.
13.	Die Mutter, die der Bub (Junge) festhält, stößt den Hund um.

3.5.4 Instruktion und Durchführung

Der Untertest ist laut Manual möglichst wortgetreu, in folgender Weise vorzugeben (Kastner-Koller & Deimann, 2002, S.49):

„Hier habe ich Spielsachen. Die schauen wir uns jetzt gemeinsam an (gemeinsames Benennen der Puppen). Damit spielen wir jetzt. Ich sage dir, was du mit den Puppen machen sollst.“ Die Testleiterin legt die Mutterpuppe und das Mädchen vor das Kind. „Ich sage Dir jetzt, was du damit machen sollst: „Die Mutter erlaubt, dass das Mädchen sich hinlegt.“

Wichtig: Das Kind muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass es bei der Lösung der Aufgaben sprechen darf und auch soll.

Das Kind erhält immer nur die Objekte, die es zur Lösung der jeweiligen Aufgabe benötigt. Die Figuren werden gleichzeitig, in zufälliger Anordnung, auf den Tisch gelegt (die Figuren dürfen nicht aufrecht stehen!). Die Testleiterin darf die Sätze wörtlich wiederholen.

Der/die TestleiterIn liest nach dem Probeitem die einzelnen Sätze aus dem Protokollbogen der Reihe nach vor. Das Kind soll die Puppen erst in die Hand nehmen, nachdem ein Satz fertig ausgesprochen wurde. Beim Nachspielen ist darauf zu achten, ob alle zur Verfügung gestellten Puppen vom Kind mit einbezogen wurden.

3.5.5 Bewertung

Für jede korrekt dargestellte Handlung gibt es 1 Punkt. Der Inhalt des Satzes muss dabei gänzlich wiedergegeben werden. Wird eine Puppe nicht integriert (dies betrifft vor allem die Sätze, die das Wort „erlauben“ beinhalten, da die erlaubende Puppe keine Handlung ausführt, aber trotzdem ins Geschehen mit einbezogen werden muss), ist das Item mit 0 Punkten zu bewerten. Vor dem nächsten Satz ist dann der Hinweis zu geben, dass alle Puppen mitspielen sollen/dürfen.

3.5.6 Kritik am Subtest *Puppenspiel*

Kastner-Koller und Deimann (2002) berichteten im Manual über festgestellte Geschlechtsunterschiede zu Gunsten der Mädchen in einigen Subtests.

Renziehausen (2003) und zuvor Krampen (1999) bemängelten, dass trotz dieser nachgewiesenen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede keine geschlechtsspezifischen Normtabellen eingeführt wurden. Befunde aus drei Replikationsstudien (Krampen, Becker, Becker & Thiel, 2008) bestätigten die Abhängigkeit des Funktionsbereiches Sprache vom Geschlecht der Kinder erneut und ergaben gleichfalls erhöhte Skalenwerte in diesem Bereich zu Gunsten der Mädchen. In den übrigen fünf Funktionsbereichen konnte die Unabhängigkeit der WET-Skalenwerte vom Geschlecht hingegen eindeutig bestätigt werden.

Renziehausen (2003) stellte einen Bodeneffekt bei der Bearbeitung durch Kinder im unteren Altersbereich fest (Items sind hier wenig trennscharf) und merkte an, dass der Untertest für leistungsschwächere Kinder schnell zu schwierig werde.

Sarimski (1999) erwähnte hinsichtlich der Interpretationsobjektivität, dass schlechte Leistungen in diesem Untertest mitunter schwierig zu interpretieren sein können, da Sprachverarbeitungsstörungen häufig kaum von Aufmerksamkeitsdefiziten zu unterscheiden sind.

Aus der praktischen Anwendung wurde von TestleiterInnen berichtet, dass Buben gelegentlich die Bearbeitung des Untertests *Puppenspiel* ablehnten, da sie nicht mit Puppen spielen wollten („Mädchenspielzeug“). Das Hauptaugenmerk bei der Überarbeitung des Spielmaterials des Subtests *Puppenspiel* des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) gilt vor allem dieser spezifischen Kritik, der Kritik an der Akzeptanz des Spielmaterials. Die Testautorinnen legten bei der Konstruktion der Spielmaterialien besonders großen Wert darauf, diese möglichst attraktiv und anreizend für Kinder zu gestalten, um durch Außenreize die noch nicht entwickelten inneren Kontrollprozesse von drei- bis sechsjährigen Kindern zu ersetzen. Auf diesem Wege sollte eine möglichst objektive Testdurchführung gewährleistet werden und bei Kindern, die in diesem jungen Altersbereich ihre Aufmerksamkeit kaum bis gar nicht willentlich kontrollieren können, ein optimales Testverhalten ermöglicht werden (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Bei der Suche nach geeignetem neuem Spielmaterial für den Untertest *Puppenspiel* galt es somit vor allem geschlechtsspezifische Spielzeugpräferenzen

von Kindern zu erkunden, um den Subtest für Buben und Mädchen hinsichtlich des vorzugebenden Spielmaterials gleichermaßen attraktiv und anreizend zu gestalten.

3.6 Zusammenfassung

Der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) ist ein allgemeines förderdiagnostisches Entwicklungstestverfahren und überprüft den Gesamtentwicklungsstand von Kindern zwischen 3;0 und 5;11 Jahren mittels dreizehn Untertests. Diese werden den wichtigsten Funktionsbereichen kindlicher Entwicklung in diesem Altersbereich zugeordnet (Motorik, visuelle Wahrnehmung/Visumotorik, Lernen und Gedächtnis, kognitive Entwicklung, Sprachentwicklung, emotionale Entwicklung) und hinsichtlich Schwächen und Stärken in diesen analysiert. Getestet wird im Einzelsetting in möglichst kindgerechter, spielerischer Form. Testdurchführung und Auswertung erfolgen standardisiert nach Vorgabe, wobei für die Auswertung Normtabellen in Halbjahresschritten existieren.

Der Schwerpunkt vorliegender Arbeit liegt auf dem Subtest *Puppenspiel* des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002). Dieser Untertest gehört zum Funktionsbereich der Sprache und erhebt das grammatikalische Strukturverständnis des Kindes. Die Herausforderung für das Kind besteht in dieser Aufgabe darin, vorgesprochene Sätze unterschiedlicher Schwierigkeit mit bestimmten Puppen möglichst inhaltsgetreu nachzuspielen. Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die lautgewordene Kritik an der Akzeptanz des Spielmaterials. Buben verweigerten des Öfteren die Bearbeitung des Subtests mit der Begründung, die Spielfiguren seien „Mädchenspielzeug“. Um derartige geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Bearbeitung des Subtests zu beseitigen, soll Spielmaterial gefunden werden, das für Buben und Mädchen gleichermaßen attraktiv und anreizend gestaltet ist.

4. Entwicklung einzelner Funktionsbereiche von Klein- und Vorschulkindern

Der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) wurde für einen relativ kurzen Lebensausschnitt (3;0 bis 5;11 Jahre) konzipiert. In der vorliegenden Arbeit werden nur entwicklungsbedingte Veränderungen betrachtet, die in dieser Altersgruppe relevant sind. Lediglich Aspekte welche mit dem Subtest *Puppenspiel* erfasst werden (Sprachentwicklung), oder die zur Lösung spezifischer Probleme bei der Bearbeitung dieses Untertests (Geschlechtseffekte) beitragen können werden herangezogen. In diesem Kapitel wird somit auf die Bereiche Sprachentwicklung , Entwicklung der geschlechtlichen Identität sowie Spiel und kindliche Entwicklung näher eingegangen.

4.1 Die sprachliche Entwicklung

„Der Spracherwerb gehört zu den besonders wichtigen Entwicklungsaufgaben im frühen Kindesalter: Sprache zu verarbeiten, zu verstehen und sie gleichzeitig produktiv als Ausdrucksmittel für eigene Wünsche und Intentionen nutzen zu können, ist ein wesentlicher Bestandteil aller Kulturen“ (Quaiser-Pohl & Köhler, 2010, S.147).

Die Entwicklung der Sprache ist ein fortdauernder struktursuchender und strukturbildender Prozess, bei dem verschiedene Kompetenzen erlangt werden müssen. Diese Kompetenzen bestehen aus verschiedenen Komponenten (siehe Tabelle 5). Ein Kind muss sich während seines Sprachentwicklungsprozesses die Konzepte und Gesetzmäßigkeiten dieser einzelnen Komponenten, sowie die Art und Weise wie diese zusammenwirken aneignen. (Grimm, 2003)

Tabelle 5: Komponenten der Sprache. Aus: Grimm, 2003, S. 17

Komponenten	Funktion	Erworbenes Wissen
Suprasegmentale Komponente	Intonationskontur, Betonung, rhythmisch-prosodische Gliederung	Prosodische Kompetenz
Phonologie Morphologie Syntax Lexikon Semantik	Organisation von Sprachlauten Wortbildung Satzbildung Wortbedeutung Satzbedeutung	Linguistische Kompetenz
Pragmatik	Sprechhandlungen Konversationssteuerung Diskurs	Pragmatische Kompetenz

4.1.1 Sprachkomponenten und zu erwerbende Kompetenzen

4.1.1.1 Prosodische Kompetenz

Als Prosodische Kompetenz wird der Erwerb der suprasegmentalen Komponenten der Sprache bezeichnet. Das Erkennen und die Produktion der Rhythmik von Spracheinheiten (z.B. Tonhöhe, Lautstärke, Länge der Sprachlaute) sind die ersten Herausforderungen, die es beim Einstieg in ein grammatisches System zu bewältigen gilt. (Grimm, 2003)

4.1.1.2 Linguistische Kompetenz

Die linguistische Kompetenz beinhaltet den Erwerb mehrerer Sprachkomponenten, die isoliert von einander nicht denkbar sind (Grimm, 2003).

Phonologie

Unter Phonologie ist das Lautsystem (Lautstruktur und Organisation der Laute) einer Sprache zu verstehen. Das erfolgreiche Aneignen von Wissen über das Lautsystem der Sprache stellt den ersten Schritt kindlicher Sprachentwicklung dar. (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005)

Morphologie

Mit dem Aneignen der Morphologie (Wortgrammatik), wird der Erwerb von Wissen über Struktur und Bildung von Wörtern einer Sprache bezeichnet. Morpheme bilden die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache und setzen sich aus einem oder mehreren Phonemen (kleinste Lauteinheiten einer Sprache) zusammen. (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005)

Syntax

Beim Erwerb der Syntax (Satzgrammatik) gilt es die Regeln der Satzbildung einer Sprache zu erlernen, d.h. wie verschiedene Wörter miteinander kombiniert werden dürfen, um einen möglichen Satz zu ergeben. (Grimm, 2003)

Lexikon

Bei der Sprachkomponente Lexikon (Wortsemantik) gilt es die Bedeutung von Wörtern zu erlernen. Unterschiedliche Ausdrücke können dieselben Bedeutungen haben. (Grimm, 2003)

Semantik

Die Semantik (Satzsemantik) einer Sprache zu beherrschen heißt die Bedeutung eines Satzes richtig erkennen und anwenden zu können. Die Bedeutung eines Satzes ist von seinem Kontext abhängig, d.h. je nach Situation kann ein und derselbe Satz einen anderen Sinngehalt besitzen. (Grimm, 2003)

4.1.1.3 Pragmatische Kompetenz

Pragmatische Kompetenzentwicklung bedeutet das Aneignen von Wissen darüber, wie Sprache in der Praxis zu verwenden ist (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Sie beinhaltet drei Funktionen, die es zu verstehen und richtig anzuwenden gilt:

- Sprachhandlungen (Erwerb sozial akzeptierter Formen der Kommunikation)
- Konversationshandlungen (Beherrschen gesprächslenkender Prinzipien)
- Diskurs (Wissen darüber, wie man Geschichten erzählt und neue Informationen gegenüber alten hervorhebt)

(Grimm, 2003).

Etwa im zehnten Lebensmonat werden die ersten Worte produziert, womit dieses Alter den ersten Meilenstein kindlicher Sprachentwicklung darstellt. Die Überschreitung dieser Schwelle wird als eine der bedeutsamsten Leistungen in der frühen Entwicklung angesehen und stellt das Endergebnis der Lautentwicklung dar. Mit ungefähr 18 Monaten können Kinder zirka 50 Wörter produzieren, in weiterer Folge kommt es zu einer regelrechten „Wortexplosion“. Die rasante Vergrößerung und Differenzierung des Wortschatzes macht die Bildung von Sätzen erst möglich und legt den Grundstein für den Erwerb von Grammatik. In einem Altersbereich von 24 bis 36 Monaten können Kinder zunehmend komplexere Sätze verstehen und grammatische Strukturen und Regeln ableiten (Grimm, 2003).

Die Sprachentwicklung im Altersbereich von drei bis sechs Jahren ist vor allem durch die beachtliche Zunahme des Wortschatzes gekennzeichnet. Darüber hinaus steigt das Verständnis für grammatikalische Strukturen und deren richtige Anwendung deutlich an und der Bedeutungsgehalt der Begriffe wird differenzierter (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

4.1.2 Zusammenfassung

Die Entwicklung der Sprache erfolgt über die Aneignung verschiedener Kompetenzen (prosodische, linguistische und pragmatische). In einem

fortwährenden Prozess werden ihre einzelnen Komponenten und deren Funktionen und Anwendungsregeln erlernt. Mit zirka zehn Monaten äußern Kinder ihre ersten Worte, mit ungefähr achtzehn wird die Schwelle von 50 produzierten Wörtern überschritten. Rund um diesen Zeitpunkt kommt es zu einer „Wortexplosion“ und Kinder vergrößern ihren Wortschatz rapide. Zwischen 24 und 36 Monaten werden bereits zunehmend komplexere Sätze verstanden. Im Altersbereich von drei bis sechs Jahren, dem Geltungsbereich des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002), wird der Wortschatz weiter rasant vergrößert und grammatikalische Strukturen werden zunehmend besser verstanden und richtiger angewendet. Der Bedeutungsgehalt der Begriffe wird zudem deutlich differenzierter.

4.2 Entwicklung der Geschlechtsidentität

Die Entwicklung der geschlechtlichen Identität ist ein transaktionaler Prozess, der von biologischen, sozialen und kognitiven Faktoren zusammen beeinflusst wird. Die biologische Entwicklung erfolgt in zeitlich festgelegten Schritten und beginnt bereits (ungefähr) ab der fünften Schwangerschaftswoche. Soziale Komponenten der Geschlechtsentwicklung kommen ab der Geburt mit dem Beginn der Erziehung und dem Einwirken der sozialen Umwelt zum Tragen. Die kognitiven Faktoren sind überwiegend von den individuellen und sozialen Entwicklungsvoraussetzungen bestimmt, die in den einzelnen Entwicklungsphasen vorherrschen. Die soziale Umwelt liefert Informationen über die Bedeutung, männlich oder weiblich zu sein und beeinflusst so die Entstehung von Geschlechtsschemata. Diese Schemata stellen die „Filter“ dar, durch welche geschlechtsbezogene Informationen verarbeitet und das Verhalten gesteuert werden (Trautner, 2008).

4.2.1 Entwicklung der Geschlechtsrollenidentität in der frühen Kindheit

Eltern und ältere Geschwister bilden den größten Teil der sozialen Umwelt von Säuglingen und Kleinkindern. Geschlechtliche Präferenzen oder Ablehnungen von

Seiten der Kinder hinsichtlich der Interaktion mit den Eltern sind in dieser frühen Altersstufe nicht vorhanden (Maccoby, 2000).

Ab einem Alter von zwei Jahren können Kinder Geschlechter eindeutig unterscheiden. Die Frage nach dem eigenen Geschlecht („Bist du ein Junge/Mädchen?“) können Kinder mit ungefähr zweieinhalb bis drei Jahren richtig beantworten (Trautner, 2008).

Mit drei bis dreieinhalb Jahren ist in der Regel ein stabiles Bild von Mutter, Vater und sich selbst hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit vorhanden (Blank-Mathieu, 1997).

Der Altersabschnitt von drei bis sechs Jahren ist vor allem durch die steigende Bedeutung der Geschlechterkategorien gekennzeichnet. Bestimmte Tätigkeiten, Eigenschaften oder Dinge werden bevorzugt dem einem oder anderen Geschlecht zugeordnet und führen zur Bildung von Geschlechterstereotypen (Trautner, 2008). „Auch die Wahl oder Ablehnung von Spielsachen oder Spielaktivitäten orientiert sich nun zunehmend am Kriterium ihrer Geschlechtsangemessenheit“ (Trautner, 2008, S.635).

4.2.2 Geschlechtsunterschiede

Nach Maccoby (2000) haben viele empirische Studien Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich spezifischer Persönlichkeitseigenschaften untersucht. Bisher konnten laut Autorin ausschließlich schwache Differenzen in diesem Bereich nachgewiesen werden.

Siegler, DeLoache und Eisenberg (2005, S.499) erstellten eine Liste von Geschlechtsunterschieden, die in mehreren umfangreichen Studien auftraten und als empirisch gut gesichert gelten (siehe Tabelle 6). Die Liste umfasst lediglich neun gesicherte Unterschiede, die zudem alle sehr klein ausfallen.

Tabelle 6: Nachgewiesene psychologische Geschlechterunterschiede.
Aus: Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S.499

Verbale Fähigkeit	Mädchen entwickeln verbale Fähigkeiten früher und behalten während Kindheit und Jugendalter einen leichten Vorsprung.
Räumlich-visuelle Fähigkeiten	Ab der mittleren Kindheit erbringen Jungen bei räumlichen Tests zu mentaler Rotation und räumlichen Schlussfolgerungen etwas bessere Leistungen.
Mathematische Fähigkeit	Ab der Adoleszenz sind Jungen bei mathematischen Schlüssen (aber nicht beim Rechnen) gegenüber den Mädchen leicht im Vorteil. Ein größerer Vorteil zugunsten der Männer wird bei mathematisch Hochbegabten erkennbar.
Aggression	Schon sehr früh im Leben sind männliche Kinder aggressiver als weibliche; als Jugendliche und Erwachsene sind sie häufiger an Gewaltverbrechen beteiligt.
Aktivitätsniveau	Jungen sind von Geburt an körperlich aktiver als Mädchen.
Angst, Zughaftigkeit, Risikobereitschaft	Ab dem ersten Lebensjahr sind Jungen weniger ängstlich und weniger vorsichtig als Mädchen, auch sind sie risikobereiter.
Emotionaler Ausdruck	Schon sehr früh im Leben sind Mädchen emotional ausdrucksfähiger als Jungen.
Fügsamkeit	Ab dem Kindergartenalter sind Mädchen gegenüber den Wünschen und Anforderungen von Erwachsenen fügsamer als Jungen.
Anfälligkeit/Resistenz	Ab der Befruchtung sind Jungen für ein breites Spektrum von Entwicklungsproblemen anfälliger.

(Zusammengestellt aus Eaton & Enns, 1986; Feingold, 1994; Halpern, 1997; Maccoby & Jacklin, 1974; Ruble & Martin, 1998.)

Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden wird von unterschiedlichen, miteinander konkurrierenden, Theorien erläutert. Die wesentlichen Erklärungsansätze sollen hier kurz vorgestellt werden.

4.2.2.1 Soziobiologischer Ansatz

Diese Theorie beruht auf der Annahme, dass jedes Individuum danach strebt, seine Gene weiterzugeben. Geschlechtsunterschiede in sozialen Verhaltensmustern erwachsen aus den unterschiedlichen Strategien die von Männern und Frauen verfolgt werden müssen, um bei der Verbreitung ihres Genoms möglichst erfolgreich zu sein (Hannover & Schmidhals, 2007).

4.2.2.2 Psychoanalytischer Ansatz

Eine psychoanalytische Erklärung liefert die von Sigmund Freud formulierte Theorie der psychosexuellen Identifikation, wonach sich Kinder mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil aktiv identifizieren und auf diese Weise deren Werte und Haltungen (auch die geschlechtstypisierten) annehmen. Dieser Prozess der Identifikation geschieht in der Regel mit vier oder fünf Jahren und ist an der Überwindung des Ödipuskomplexes bei Jungen bzw. des Elektrakomplexes bei Mädchen beteiligt. Dieser Sichtweise wird heute von Entwicklungsforschern hauptsächlich historische Bedeutung beigemessen (Trautner, 2008).

4.2.2.3 Sozialisierungstheoretischer Ansatz

Traditionelle Sichtweisen sehen den Ursprung häufiger Zuordnungen nach dem Geschlecht in der unterschiedlichen Sozialisierung der einzelnen Geschlechter. Kultur und Gesellschaft schreiben den einzelnen Geschlechtern unterschiedliche soziale Rollen vor und sozialisieren Jungen und Mädchen verschieden, damit sie künftig ihren Rollen entsprechen (Maccoby, 2000).

Sozialisierung beinhaltet das Erlernen geschlechtstypischer Handlungen, Einstellungen und Eigenschaften von wichtigen Bezugspersonen (Eltern, Gleichaltrigen, Lehrern, usw.). Diese werden entweder von den Bezugspersonen bestätigt (Verstärkungslernen) und/oder Bezugspersonen gleichen Geschlechts dienen selbst als Modell und werden nachgeahmt (Imitationslernen) (Trautner, 2008).

4.2.2.4 Sozial-kognitiver Ansatz

Die Entwicklung von Geschlechterrollen beginnt mit dem Wissen über die eigene Geschlechtszugehörigkeit mit ca. 30 Monaten. Kinder bilden und erweitern im Verlauf ihrer allgemeinen kognitiven Entwicklung die soziale Kategorie Geschlecht, in der sie Reize aus ihrer Umwelt einordnen und so besser verstehen können. Auf diese Weise entstehen Geschlechterschemata, welche alles Wissen

über Geschlechter, inklusive der Geschlechterstereotypen beinhaltet. Im Sinne einer „Selbstsozialisierung“ versuchen Kinder sich in weiterer Folge selbst aktiv Verhaltensweisen, Interessen und Werthaltungen anzueignen, die für ihre Geschlechtsgruppe angemessen erscheinen (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005; Hannover & Schmidhals, 2007).

4.2.3 Geschlechtertrennung nach Maccoby (1998)

Der Ansatz der Geschlechtertrennung nach Maccoby (1998) stellt eine bedeutende und eigenständige Theorie innerhalb sozialer Entwicklungstheorien zum Thema Geschlechterentwicklung dar. Es handelt sich hierbei um einen integrativen Ansatz, der die konkurrierenden Theorieansätze (biologischer, sozialisationstheoretischer und kognitiver) zur Erklärung der unterschiedlichen Entwicklung der Geschlechter erfolgreich in einem Konzept vereint.

Eine passende Formulierung des Konstrukts „Geschlechtertrennung“ liefern Siegler, DeLoache und Eisenberg (2005, S.519). Die AutorInnen definieren diese als... „die Neigung von Kindern, sich mit gleichgeschlechtlichen Gleichaltrigen zusammenzutun und denen des anderen Geschlechts aus dem Weg zu gehen“.

Das Phänomen der Geschlechtertrennung kann laut Maccoby (2000) nur im Kontext ihrer Entwicklung erklärt werden. Vor allem in der Kindheit, zwischen zweieinhalb und sechs Jahren, tritt diese besonders stark in Erscheinung. In diesem Altersbereich wird fast ausschließlich der Kontakt zu Kindern desselben Geschlechts gesucht. Erst mit dem Einsetzen der sexuellen Anziehung kommen sich die Geschlechter wieder spürbar näher.

Nachfolgend werden relevante Ergebnisse aus Bereichen der wissenschaftlichen Arbeit von Maccoby (2000) dargestellt, die für die Planung und Auswertung des empirischen Teils der hier vorliegenden Arbeit relevant waren.

4.2.3.1 Geschlechtertrennung im Vorschulalter

Ab dem dritten Lebensjahr fangen Kinder damit an, Spielgefährten und Spielgefährtinnen desselben Geschlechts zu bevorzugen. Im Vorschulalter wurde eine starke Geschlechtertrennung beim freien Spielen kulturübergreifend von vielen Forschern bestätigt. Bei Kindergartenkindern konnten kategoriale Reaktionen, die auf einer Kodierung des Geschlechts beruhen, beobachtet werden (Maccoby, 2000).

Das Bedürfnis der einzelnen Geschlechter einander aus dem Weg zu gehen ist bei Mädchen und Jungen unterschiedlich stark ausgeprägt. Mädchen beginnen früher, bereits im dritten Lebensjahr, Präferenzen für das eigene Geschlecht zu entwickeln. Die Jungen folgen ungefähr ein Jahr später nach, sind aber bei der Schaffung und Durchführung der sozialen Trennung zwischen den Geschlechtern konsequenter und aktiver. Mit fünf Jahren sind die gleichgeschlechtlichen Präferenzen von Jungen erheblich stärker entwickelt (Maccoby, 2000).

4.2.3.2 Geschlechtsabhängige Unterschiede im Spiel

„Jungengruppen und Mädchengruppen ähneln einander in einem wichtigen Punkt: In den Vorschuljahren ist das Spiel für beide Geschlechter die wichtigste soziale Tätigkeit überhaupt.“ (Maccoby, 2000, S.48)

Der Spielstil von Jungen ist deutlich stärker durch den Einsatz des eigenen Körpers geprägt als dies bei Mädchen der Fall ist. Jungen rivalisieren gerne und haben großen Spaß an Kampfspielen wie Ringen oder Boxen, sowie an ausgelassenem Toben und Jagen. All diese Spiel- und Verhaltensweisen sind unter Jungen deutlich häufiger zu beobachten als bei Mädchen. Für Jungen im Kindergarten- und Vorschulalter ist es wichtig, dass sie von ihren gleichgeschlechtlichen Spielkameraden nicht als „Schwächlinge“ angesehen werden. Um sich gegenseitig Stärke zu beweisen, messen sie ihre Kräfte häufig in einem Wettstreit. Mädchen spielen lieber in kleineren geschlechtshomogenen Gruppen und konkurrieren deutlich weniger untereinander (Maccoby, 2000).

Bei Themen, die Kinder bei Rollenspielen darstellen, sind aufschlussreiche Geschlechtsunterschiede bemerkbar. So zeigen Mädchen in Rollenspielen ein größeres Verlangen nach Kooperation und bevorzugen Szenarien, die zu Hause oder im Kindergarten oder in der Schule stattfinden (z.B. Lehrerin-Kind-Interaktion oder Szenen aus dem Familienalltag). Beliebte Rollen bei Jungen hingegen, sind heldenhafte Charaktere. Themen die von Jungen gerne gespielt werden beinhalten in der Regel Gefahrensituationen und einen gerechten Kampf. Jungen agieren in Rollenspielen äußerst selten in weiblichen Rollen. Mädchen hingegen zeigen weniger Abneigung gegenüber männlichen Rollen. Die Ergebnisse verschiedener Studien deuten darauf hin, dass es für Jungen deutlich wichtiger ist, sich vom anderen Geschlecht abzugrenzen, als dies umgekehrt für Mädchen der Fall ist. Im Vorschulalter legen Jungen besonderen Wert darauf, nicht mit mädchenhaften Spielsachen und Aktivitäten in Verbindung gebracht zu werden, um Anzeichen von Schwäche und Hänseleien durch andere Jungen zu vermeiden. Die Vorlieben und Interessen von Mädchen hingegen beinhalten deutlich weniger Ablehnung. Mädchen zeigen bereits sehr früh Interesse an typischen Spielsachen und Aktivitäten von Jungen, ohne dabei fürchten zu müssen, von anderen Mädchen als „nicht-weiblich“ bezeichnet zu werden (Maccoby, 2000).

4.2.4 Zusammenfassung

Biologische, soziale und kognitive Einflussfaktoren wirken gemeinsam auf die Entwicklung der geschlechtlichen Identität ein. Biologische Veränderungen erfolgen schubweise und sind in ihrem Auftreten und ihrer Abfolge zeitlich eng festgelegt. Als Geschlechtersozialisierung wird das Erlernen und die Übernahme von geschlechtstypischen Handlungen, Einstellungen und Eigenschaften bezeichnet. Durch Bestätigungen und aufmerksame Beobachtung wichtiger Bezugspersonen werden diese verstärkt und imitiert. Im Zuge der kognitiven Entwicklung wird die Kategorie Geschlecht gebildet und Reize aus der Umwelt einer der beiden Ausprägungen zugeordnet. Geschlechterschemata, die auch Geschlechterstereotypen beinhalten, entstehen. Der eigenen Geschlechtsgruppe angemessen erscheinende Verhaltensweisen, Interessen und Werthaltungen

werden in weiterer Folge zunehmend aktiv verfolgt und erlernt (vgl. Maccoby, 2000; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, Trautner, 2008).

Hinsichtlich Geschlechtsunterschiede bei Persönlichkeitseigenschaften wird von zahlreichen Studien berichtet (Maccoby, 2000). Bisher konnten lediglich schwache Differenzen in diesem nachgewiesen werden (Maccoby, 2000; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005).

Der Ansatz der Geschlechtertrennung nach Maccoby (1998) ist besonders interessant. Er integriert erfolgreich biologische, sozialisationstheoretische und kognitive Ansätze zur Erklärung der unterschiedlichen Entwicklung der Geschlechter in einem Konzept. Im Vorschulalter ist die Neigung, bevorzugt mit Kindern desselben Geschlechts zu spielen und die des anderen auszuschließen, besonders stark ausgeprägt. Mädchen beginnen früher als Buben mit diesem Verhalten. Jungen folgen rasch nach und praktizieren die Trennung im Alter von fünf Jahren schließlich deutlich stärker. Für Buben im Kindergarten- und Vorschulalter ist es wichtig, von anderen Jungen nicht als schwach angesehen zu werden. Deshalb messen sie ihre Kräfte häufig in einem Wettstreit und meiden mädchenhafte Spielsachen und Aktivitäten. Mädchen konkurrieren deutlich weniger untereinander und zeigen bereits früh auch Interesse an typisch männlichen Spielsachen und Aktivitäten. In Rollenspielen bevorzugen Mädchen besonders Szenarien aus dem Familienalltag, Jungen hingegen Situationen die Gefahren und einen gerechten Kampf beinhalten. Sehr beliebt bei Buben sind heldenhafte Charaktere. Weibliche Rollen übernehmen Jungen selten, wohingegen Mädchen damit deutlich weniger Probleme haben.

4.3 Spiel und kindliche Entwicklung

Spielen ist die zentrale Tätigkeitsform des kindlichen Lebens. Keine andere Verhaltensweise zieht soviel kindliche Aufmerksamkeit in ihren Bann, und nirgendwo strengen sich Kinder mehr und ausdauernder an, um ein eigenes Ziel zu erreichen, als das beim freien Spielen der Fall ist (Mogel, 2008, S.9).

Wissenschaftliche Erkenntnisanstrengungen zum Thema Spiel sind in der Literatur zahlreich vorhanden (Flitner, 2002; Fritz, 1992; Mogel, 2008; Oerter 1999, 2008; Retter, 1979, 2001). Aufgrund seiner Vielfalt an Erscheinungsformen, Merkmalen, Funktionen, Strukturen und Prozessen, lässt sich das Phänomen „Spiel“ nur schwer einheitlich erklären und führte deshalb zu einer Vielzahl von Ansätzen und Definitionen.

Oerter (1999, 2008) betrachtet das Spiel aus handlungstheoretischer Sicht und sieht darin eine Handlung mit zugrundeliegender Intention und Zielorientierung. Mittels dreier Merkmale, alle orientieren sich am handlungstheoretischen Konzept, wird versucht, die Vielfalt spielerischen Verhaltens zu kennzeichnen und zu erörtern. Das erste Merkmal stellt der *Selbstzweck des Spiels* dar. Spiel kann demnach eine Handlung sein, die um der Handlung willen, somit zweckfrei, durchgeführt wird. Ein weiteres Kennzeichen ist der *Wechsel des Realitätsbezuges*. Spiel kann als Handlungsrahmen verstanden werden, in dem sich Kinder eine andere Realität konstruieren. In dieser neuen Realität können Situationen erzeugt werden, die Tätigkeiten aus der tatsächlichen (gesellschaftlichen) Realität zum Spielgegenstand machen (Gegenstandsbezug des Spiels). Durch das Reproduzieren realer Situationen können die in der jeweiligen Kultur vorliegenden Tätigkeiten angeeignet werden. *Wiederholung und Ritual* stellt das dritte Merkmal dar. Das Wiederholen von Handlungen findet in allen Spielformen statt. Auf diese Weise können Erfahrungen gefestigt werden. Ritualcharakter besitzen soziale Handlungsweisen mit einem festgeschriebenen Ablauf, die wiederholt durchgeführt werden und in ihrer Gestalt prägnanter sind als gewöhnliche Handlungen.

Eine weitere, aktuelle Definition von Spiel liefert auch Mogel (2008, S.8). Dieser definiert das Phänomen Spiel als... „eine individuelle, persönlich sinnvolle Aktivität zur Gestaltung der eigenen Wirklichkeit. Der spielerische Gegenstandsbezug erweist sich für menschliches Leben als fundamental“. Als wesentliche Merkmale echten Spielens werden auch hier der entwicklungsfördernde Gegenstandsbezug (im Sinne des Merkmals *Wechsel des Realitätsbezuges* nach Oerter, 1999) und die Zweckfreiheit (Sinn und Zweck liegen in der Spieltätigkeit selbst) genannt. Mit der Betrachtung des Spiels als „für menschliches Leben als fundamental“ (Mogel,

2008, S.8) betont der Autor die psychohygienische Funktion des Spielens. Die Verarbeitung erlebter Eindrücke (beim Nachspielen realer Handlungen) wird durch das Optimieren förderlicher Seiten des Erlebens erleichtert, indem vermehrt positive Emotionen aufgebaut und aufrecht erhalten werden.

4.3.1 Spielformen und ihr Wandel in der Entwicklung

Die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit hat auch einen Wandel der vom Kind praktizierten Spiele zur Folge. Nachfolgend werden verschiedene Spielformen in Abhängigkeit ihres entwicklungsbedingten Auftretens kurz erläutert. Die Spielformen lösen sich jedoch nicht strikt entwicklungsabhängig ab, sondern überlappen sich mehrfach.

Funktionsspiel (Sensumotorisches Spiel)

Diese Spielform wird in den ersten beiden Lebensjahren beobachtet. Das Kind erfreut sich an Bewegungen des Körpers und kann diese lang und oft wiederholen. Nach und nach richten sich die Tätigkeiten vom eigenen Körper auch auf räumlich nahe Gegenstände (Oerter, 2008).

Durch die empfundene Lust beim aktiven Experimentieren finden Kinder die Funktionsweise von Gegenständen und Körperteilen heraus. Typische Beispiele für sensumotorisches Spiel sind das Hand in den Mund nehmen und das Daumenlutschen (Mogel, 2008).

Experimentierspiel

Das sensumotorische Spiel geht mit ca. eineinhalb Jahren in experimentelles Spielen über. Kinder beginnen ihre direkte Umgebung zu erforschen und experimentieren mit Gegenständen um herauszufinden wie diese beschaffen sind und was man mit ihnen machen kann (z.B. Papier ist „verformbar“ und man kann es „zerknüllen“) (Mogel, 2008).

Frühes Symbolspiel (Als-ob-Spiel oder Fiktionsspiel)

Kennzeichnend für diese Form des Spiels sind Nachahmungstätigkeiten. Diese dienen dazu, die Regeln bestimmter Ereignisabläufe und des Umgangs mit Gegenständen aus dem Alltag, im Spiel aktiv wieder zu erfahren und zu vertiefen. Interaktionspartner zeigen Skripts (z.B. das Zubettbringen, das Füttern) vor und das Kind macht diese nach (vgl. Oerter, 1999; Mogel, 2008).

Konstruktionsspiel

Nach Mogel (2008) bilden das Experimentierspiel und das sensumotorische Spiel zusammen die Erfahrungsgrundlage für das Konstruktionsspiel. Typisches Kennzeichen dieser Form des Spiels ist die Entwicklung zielbezogener Handlungen. Das Hauptinteresse gilt jetzt nicht mehr den Gegenständen selbst, sondern dem Erreichen eines angestrebten Ergebnisses mit Hilfe dieser Gegenstände. Als Beispiel nennt der Autor den Bau und die Fertigstellung einer Burg. Das Kind muss sich hierfür Ziele setzen können und einen Plan bilden, mit welchem diese zu erreichen sind. Die Erwartung eines bestimmten Ergebnisses (Fertigstellung) motiviert somit die Handlungsabfolge, die einzelnen Handelsschritte legt das Kind dabei selbst fest.

Rollenspiel (ausdifferenziertes Symbolspiel)

Als Rollenspiel werden spielerische Aktivitäten bezeichnet, in denen in der Regel mehrere Personen fiktive Rollen wählen um Handlungen aus der Welt der Erwachsenen zu imitieren oder nachzubilden. Für diese Art des Spiels müssen Kinder zumindest die Handlungsmuster der zu spielenden Rolle kennen, d.h. Schemas und Skripts zu der Rolle müssen bereits kognitiv angelegt sein. Es werden somit höhere kognitive und soziale Fertigkeiten vorausgesetzt (Oerter, 1999).

Nach Mogel (2008) dient das Rollenspiel dem Erlernen sozialer Abläufe und fördert die Entwicklung kognitiver, motorischer und emotionaler Funktionen und Fertigkeiten. Eine weitere wichtige Funktion wird im psychodynamischen Bereich

gesehen. So kann mit dieser Spielart vor allem die ständige Diskrepanz zu den Erwachsenen aktiv und angenehm kompensiert werden. Beliebte Rollenspiele sind z.B. Vater-Mutter-Kind oder Cowboy und Indianer.

Regelspiel

Das Regelspiel bezeichnet eine soziale Spielart älterer Kinder, Jugendlicher und Erwachsener, bei dem festgesetzte Regeln den Ablauf bestimmen und eingehalten werden müssen. Regelspiele besitzen zumeist Wettkampfcharakter und das Gewinnen steht als Spielziel fast immer an oberster Stelle. Zudem setzt es meistens spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen voraus, die zuvor erlernt werden müssen. Einen besonderen Reiz an Regelspielen mit Wettkampfcharakter stellt der Leistungsvergleich mit den Fähigkeiten ebenbürtiger Spieler dar (Oerter, 1999).

Zu der Familie der Regelspiele kann eine Vielzahl von Spielarten gezählt werden, von einfachen Brettspielen und Kartenspielen über Sportspiele wie Tennis oder Fußball bis hin zu komplexen Computerspielen.

4.3.2 Zusammenfassung

Spiel ist die wichtigste Beschäftigungsform des Kindes (Mogel, 2008). Es beinhaltet unzählige Aspekte und kann in vielerlei Hinsicht erforscht werden. In der Fachliteratur sind zahlreiche Untersuchungen zu Erscheinungsformen, Merkmalen, Funktionen, Strukturen und Prozessen und unzählige Definitionen vorhanden (Flitner, 2002; Fritz, 1992; Mogel, 2008; Oerter 1999, 2008; Retter, 1979, 2001). Nach Oerter (1999, 2008) kann Spiel als Handlung mit zugrundeliegender Intention und Zielorientierung betrachtet werden. Drei Merkmale kennzeichnen die Handlungen: Selbstzweck des Spiels, Wechsel des Realitätsbezuges, Wiederholung und Ritual. Nach Mogel (2008) kommt dem Spielen auch eine psychohygienische Funktion zu. Eindrücke werden leichter verarbeitet, indem vermehrt positive Emotionen (Spaß am Spiel) aufgebaut werden.

Entsprechend der Entwicklung des Kindes verändern sich auch die Formen des Spiels. Anfänglich entdecken Kinder durch aktives Experimentieren und häufiges Wiederholen Funktionsweisen von Körperteilen (Funktionsspiel) und später von Gegenständen (Experimentierspiel). Im frühen Symbolspiel werden einfache und regelmäßige Abläufe, wie z.B. das Zubettbringen, nachgeahmt und eingeübt. Im Konstruktionsspiel können bereits zielbezogene Handlungen mit Gegenständen durchgeführt werden (z.B. eine Burg bauen). Das Ergebnis und weniger der Gegenstand selbst ist dabei von zentralem Interesse. Am Rollenspiel nehmen in der Regel mehrere Personen teil und übernehmen fiktive Rollen. Handlungen aus der Erwachsenenwelt werden so spielerisch imitiert. Für diese Form des Spiels müssen Kinder bereits Rollenschemas und -skripts kognitiv angelegt haben, um Handlungsmuster erfolgreich nachspielen zu können. Regelspiele sind soziale Spielformen, bei welchen festgesetzte Regeln eingehalten werden müssen und die häufig spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen voraussetzen (z.B. das Schachspiel).

5. Spielmaterial

„Spielzeug allein bedeutet nur eine Möglichkeit zum Spielen. Erst das spielende Kind gibt ihm seinen Sinn, weist ihm seine Rolle zu und erweckt es zum Leben.“ (spiel gut, 2007, S.23). Spielen und Spielmaterial stehen demnach in keiner wechselseitigen Beziehung, denn Spielen kann auch ohne Spielmaterial stattfinden. Spielzeug hingegen ist immer ein Gegenstand oder materielles Objekt, welches an Spieltätigkeiten gebunden ist und/oder zu diesem Zwecke hergestellt wurde.

Dennoch korrelieren Spielgegenstände und Spiel stark miteinander. Denn ob ein Spiel gespielt wird und in welcher Art, hängt zu einem großen Teil auch von den vorhandenen Spielobjekten ab. Zur Verfügung stehendes Spielmaterial kann somit den Inhalt und die Form des kindlichen Spiels direkt beeinflussen (Mogel, 2008).

Mit der Frage womit Kinder spielen, beschäftigt sich die Spielzeugforschung. Als gegenstandsorientierter Bereich untersucht sie die verschiedenen Aspekte von Objekten, die zum Spielen herangezogen werden (Retter, 2001).

Nachfolgend werden zuerst die wichtigsten Begriffe der Spielzeugforschung erklärt. Danach wird näher darauf eingegangen, an welchen Merkmalen „gutes“ und „schlechtes“ Spielzeug erkennbar ist und anhand welcher Kriterien die Vielfalt an Spielmaterial klassifiziert werden kann. Abschließend soll Spielmaterial hinsichtlich geschlechtstypischer Merkmale und Präferenzen genauer betrachtet werden.

5.1 Definitionen und Bedeutungen von Spielzeug, Spielmittel, Spielmaterial und Spielwaren

Mogel (2008) betont vor allem die zentrale Bedeutung von Spielzeug für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung und zählt zu dem Begriff Spielzeug sämtliche Gegenstände der kindlichen Umwelt,

...die das Kind zu Bestandteilen seiner Spielhandlungen macht, denn von da an haben diese Gegenstände einen besonderen spielerischen Erlebenswert, Verhaltenswert und Erfahrungswert. Diese Definition schließt ein, dass vom Kind ausgewählte Gegenstände, wie etwa Hölzer, Steine, Papier und sonstige Materialien, ebenso als Spielzeug dienen können wie etwa speziell zum Spielen hergestellte Spielzeuge der Industrie, die Erwachsene für die Kinder kaufen (S.113).

Ähnlicher Meinung ist auch Fritz (1992). Dieser stellt das Spiel des Kindes als Hantieren mit Gegenständen aus seiner Umwelt dar, das primär dem Erwerb von Handlungsmöglichkeiten dient um mit der äußeren Welt interagieren zu können. Alle Objekte aus der äußeren Welt des Kindes können als Mittel zum Spiel benutzt werden und werden sinngemäß als „Spielmittel“ bezeichnet. Sie sollen helfen in die Objektwelt der Erwachsenen hineinzuwachsen. Mit dem Terminus „Spielzeug“ bezeichnet der Autor „das zum Spielen hergestellte Zeug“ (S.9), welches selbst angefertigt sein kann.

Retter (1979) verwendet wie Fritz (1992) bevorzugt den Begriff „Spielmittel“ und definiert diesen als... „Bezeichnung für alle Gegebenheiten und sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände, mit denen „gespielt“ wird bzw. deren Herstellung den Zweck verfolgt, Spielhandlungen zu ermöglichen“ (S.11). Die Begriffe „Spielzeug“ und „Spielmaterial“ stellen für den Autor lediglich Unterbegriffe des Oberbegriffs „Spielmittel“ dar.

Der Begriff „Spielwaren“ wird von den meisten Forschern für von der Industrie speziell zum Spielen hergestellte Ware verwendet, die von Erwachsenen für Kinder gekauft werden soll (vgl. Fritz, 1992; Oerter, 1999; Mogel, 2008).

Flitner (2002) verwendet die Begriffe „Spielzeug“, „Spielobjekt“ und „Spielmittel“ synonym für am Spiel mitwirkende Gegenstände, die durch ihre Beschaffenheit die Spieltätigkeiten beeinflussen oder sogar bestimmen (z.B.: Ball - kann rollen und hüpfen).

Wie schon bei Flitner (2002) erkennbar, werden „Spielzeug“, „Spielmaterial“ und „Spielmittel“ in der jüngeren Fachliteratur generell immer häufiger gleichbedeutend benutzt, wenn von Gegenständen die Rede ist, die zum Spielen verwendet werden. Diese Auffassung wird auch in der hier vorliegenden Arbeit vertreten. In weiterer Folge werden die Begriffe Spielmaterial, Spielzeug und Spielmittel deshalb ebenfalls synonym verwendet.

5.2 Qualitätskriterien für Spielmaterial

Nach Flitner (2002) ist Spielmaterial immer dahingehend zu prüfen, ob dieses

...einige Dauer verspricht, sowohl was die Haltbarkeit, wie vor allem was das erzeugte Spielinteresse anbelangt; weiter ob es zur Tätigkeit anregt, ob es der Phantasie der Kinder Spielraum lässt und ob es für Kinder und für Erwachsene geschmacklich und thematisch annehmbar erscheint (S.113).

Der gleichen Meinung ist auch Retter (2001) und behauptet: „Ein gutes Spiel und ein gutes Spielmittel sind daran erkennbar, dass Kinder immer wieder danach greifen und Freude an ihnen finden“ (S.12).

Mogel (2008) geht bei der Wichtigkeit von gutem Spielzeug noch weiter und behauptet, dass dieses für Kinder sogar „lebensnotwendig“ sei. Gutes Spielzeug ermögliche es dem Kind, die eigene Realität und die eigene Kreativität im Spiel zu verbinden. Es überlässt genügend Handlungsspielraum zur kreativ-freien Gestaltung der spielerischen Handlungen. Schlechtes Spielzeug kennzeichne sich selbst dadurch, dass... „das Kind mit ihm nur stupide Wiederholungen von Ereignissen ausführt, zum Beispiel die Aggressionsmuster eines Actionfilms“ (S.114).

Viele Spiel- und Spielzeugforscher sehen vor allem in der aktuell vorherrschenden Konsum- und Unterhaltungsorientierung der Gesellschaft, die auch vor der Spielzeugkultur der Kinder nicht halt macht, einen Grund für mangelnde Qualität (vgl. Oerter, 1999; Retter, 2001; Mogel, 2008). Oerter (1999) beispielsweise

kritisiert offen die Quantität (Überflutung durch Konsumorientierung) und Qualität (zu festgelegt im Nutzen) vieler industriell hergestellter Spielwaren westlicher Kulturen. Kinder wechseln Spielzeuge oft zu rasch und würden sich so nicht mehr intensiv genug mit einzelnen Spielgegenständen auseinandersetzen. Einen wesentlichen Vorteil sieht der Autor deshalb bei Spielmaterial aus der Natur (Holz, Lehm, Steine etc.) und dem Alltag, da diese eindeutig vielfältiger nutzbar seien. Die Phantasie der Kinder werde durch die Beschaffenheit der Gegenstände zwangsläufig zu häufigeren Umdeutungen der Spielobjekte angeregt.

Der pädagogische Wert von Spielzeug als Qualitätskriterium ist laut Retter (2001) nicht immer eindeutig festlegbar, da dieser stark von den Erziehungs- und Wertvorstellungen der Erwachsenen bzw. Spielzeugforscher beeinflusst wird. An der kontroversen Bewertung von Kriegsspielzeug könne dies laut Autor gut veranschaulicht werden. So kamen unterschiedliche Spielforscher bisher, abhängig von der Formulierung ihrer Fragestellungen, zu gegensätzlichen Ergebnissen bezüglich des Einflusses auf die kindliche Entwicklung.

Eine wertvolle Orientierung zur Beurteilung der Qualität von Spielzeug bietet der seit 1954 bestehende „spiel gut“ Arbeitsausschuss Kinderspiel + Spielzeug e.V. (spiel gut, 2007). Der Ausschuss besteht aus, von der Spielwarenindustrie unabhängigen, wissenschaftlichen und fachlichen BeraterInnen und ExpertInnen aus den Bereichen und Fachgebieten der Medizin, Psychologie, Pädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Kinderheilkunde, Soziologie, Erziehungs- und Familienberatung, Kunst- und Werkerziehung, Design, Technik, Elektronik, Architektur und Umweltschutz. Die Mitglieder testen und beurteilen Spielzeug und verleihen das Prädikat „spiel gut“ für empfehlenswerte Spielsachen. Die Kennzeichnung besagt, dass das Spielzeug auf Spielwert, Funktion und ökologische bzw. gesundheitliche Kriterien hin geprüft wurde. Folgende Gesichtspunkte und Kriterien fließen in die Bewertung mit ein:

- Alter und Entwicklungsstand des Kindes
- Fantasie, Vorstellungsvermögen
- Umwelterfahrungen
- Spielmöglichkeiten

- Material und Verarbeitung
- Gestaltung, Form und Farbe
- Größe und Gewicht
- Anzahl und Menge
- Konstruktion und Mechanik
- Haltbarkeit und Lebensdauer
- Sicherheit
- Umweltverträglichkeit
- Preis

(spiel gut, 2007).

5.3 Klassifikationen von Spielmaterial

Eine gänzlich widerspruchsfreie, allgemein gültige Kategorisierung von Spielzeug ist aufgrund der Komplexität dieses Bereiches nicht vorhanden und auch in Zukunft kaum zu erwarten. Kategorisierungen sind nach unterschiedlichsten Kriterien möglich und Gliederungsversuche somit in der Literatur zahlreich vorhanden. Almqvist (1994) benennt vier Hauptkriterien, nach welchen Klassifikationen bis dahin versucht wurden:

- Kategorisierungen nach den äußeren, materiellen Eigenschaften
- Gliederungen nach den Entwicklungsfunktionen für welche sie geeignet sind
- Klassifikationen basierend auf Spieltheorien
- Unterteilungen nach Spieltätigkeiten, die damit durchgeführt werden können.

Im Folgenden werden exemplarisch Klassifikationsversuche vorgestellt, die entweder weit verbreitet sind und/oder interessante Hinweise für geeignetes neues Spielmaterial für den Subtest *Puppenspiel* des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) liefern.

Retter (1979) kategorisiert Spielmaterial nach der äußeren Materialstruktur und den damit zusammenhängenden Spielfunktionen. Für den Oberbegriff benutzt der Autor den Terminus „Spielmittel“, der sich aus fünf Untergruppen zusammensetzt. Die Bezeichnungen für die Unterbegriffe wurden so gewählt, dass sich darin die Materialstruktur bzw. die Spielfunktion sprachlich andeuten. Folgende Kategorien

werden unterschieden (die Unterkategorien werden hier nur erwähnt, für ihre exakten Beschreibungen sei auf Retter (1979, S.211f) verwiesen):

- Spielzeug
 - * Fertiges Spielzeug (z.B. Ball)
 - * Spielzeug-Anlagen (z.B. Auto-Rennbahn)
- „Spiele“ (Regelspiele): Materielle Mittel für Regelspiele (z.B. Würfel, Karten)
- Spielmaterialien: Elemente zur Selbsterstellung von Spielobjekten
 - * Naturmaterial und anderes Grundmaterial (z.B. Wasser, Holz, Papier)
 - * seriell gefertigte Materialelemente (Bauklötze und Bausysteme)
 - * Ergänzungsmaterialien für Spielzeuganlagen, Gestaltungs- und Rollenspiele (z.B. Aufstell-Figuren)
- Beschäftigungsmaterialien: alle Materialien, die spielverwandten Tätigkeiten dienen und eine Verbindung zu Hobby- und Arbeitsmitteln darstellen.
 - * Sortier-, Knüpf-, Legematerialien
 - * Materialien zum Experimentieren (z.B. Chemiekasten)
 - * Materialien zum Basteln und Werken (z.B. Modellbau)
 - * Materialien zur Anregung kognitiver und ästhetisch-produktiver Prozesse (z.B. Mal- und Bilderbücher)
- Spielgeräte und Fahrzeuge: Spielmittel, die der Geschicklichkeit, der körperlichen Gewandtheit und dem Bewegungserleben dienen (inklusive weniger Ausnahmen)
 - * fest installierte Geräte (z.B. Rutschbahn)
 - * transportable Geräte (z.B. Springseil)
 - * Fahrzeuge für draußen (z.B. Roller)

(Retter, 1979).

Einen für die vorliegende Arbeit sehr interessanten Klassifikationsansatz liefert Almqvist (1994). Die Autorin erforschte die Spielzeugkultur in Schwedens Betreuungseinrichtungen und erstellte hierfür eine Liste mit 16 Spielzeugklassen, basierend auf zwei früheren Studien zur Materialerhebung, den Empfehlungen eines Beraters der schwedischen „National Child Environment Counsel“-Beratungsstelle und einer Spielzeug-Inventarliste schwedischer

Spielzeuggeschäfte. 107 Spielzeuge wurden so folgenden Gruppen zugeordnet (Almqvist, 1994, S.104):

1. Puppen (inkl. Puppenkleidung, Puppenhäuser, Haushaltsgeräte)
2. Spielzeugfahrzeuge (Autos, Flugzeuge, Boote)
3. Beförderungsmittel (große Fahrzeuge zur Fortbewegung)
4. Rollenspielequipment (z.B. Straßenverkehr, Spital, Kaufladen)
5. Konstruktionsspielzeug (z.B. Baukästen, Lego)
6. Tischspiele (klassische, Computerspiele, etc.)
7. Puzzlespiele
8. Spielzeugtiere (klassische wie Teddybär, beliebte Modelle)
9. Fictionfiguren (z.B. „action men“, „Star wars“)
10. Erzieherische/künstlerische Gegenstände (Übungshefte, Stifte, Farben)
11. Spielzeugwaffen (z.B. Gewehre, Pistolen, Schwerter, Indianeroutfits)
12. Neuheiten (z.B. Gesichtsmasken, Reptilien aus Gummi, Zauberkästen)
13. Musikartikel (Musikinstrumente, aufgenommene Musik)
14. Babyspielzeug (z.B. Rasseln, Hängespielzeug, Stapelspielzeug)
15. Wasser- und Sandspielzeuge (z.B. Kübel, Schaufelchen, Becken)
16. Körperbetonte Spielgeräte (z.B. Bälle, Gymnastikreifen, Schaukeln)

Zusätzlich erstellte Almqvist (1994) drei weitere Klassifikationen nach folgenden Gesichtspunkten: (1) nach den Unterrichtsfächern, die laut Bildungs- und Erziehungsplan für Vorschulkinder (in Schweden) empfohlen werden; (2) nach den Entwicklungsfunktionen; (3) nach der Geschlechtersozialisation. Alle drei Klassifikationen werden nachfolgend dargestellt.

(1) Spielzeuge nach den fünf Unterrichtsfächern kategorisiert:
(Almqvist, 1994, S.104)

- *Bildnerisches Gestalten und Werken*: Papier und Stifte, Zeichenblöcke, Farben und Lehm, Fädelperlen, Tischlerei- und Nähmaterialien
- *Sprache & Literatur*: Bücher, aufgenommene Geschichten
- *Musik*: Rhythmus- und Musikinstrumente, aufgenommene Musik
- *Drama*: Rollenspielequipment und Verkleidungen

- *Bewegung*: Bälle, Trapeze / Gymnastikringe, Schaukeln, Rutschen, Springseile, Klettergerüste, Federball, Murmeln

(2) Spielzeug und Spielmaterialien nach Entwicklungsfunktionen klassifiziert: (Almqvist, 1994, S.105)

- *Kognitive*: Brettspiele, Puzzles, Rollenspielequipment, erzieherische und gestalterische Materialien
- *Feinmotorische*: manipulatives, Konstruktionsspielzeug
- *Grobmotorische*: Wasser- und Sandspielzeuge, Utensilien zur Leibeseziehung

(3) Spielzeuge kategorisiert hinsichtlich Geschlechtersozialisation: (Almqvist, 1994, S.105)

- *Mädchenspielzeug*: Puppen und Puppenkleidung, Puppenhäuser, Haushaltsgeräte (Küchen- und Reinigungs-utensilien), Puppenwägen, Näh- und Web-materialien
- *Bubenspielzeug*: Spielzeugfahrzeuge, bestimmtes Rollenspielmaterial wie Bauernhof, Straßenverkehr, Weltraum, Polizei/ Detektiv, Experimentierkästen, Tischlerwerkzeuge, Fictionfiguren und Spielzeugwaffen
- *Geschlechtsneutrales Spielzeug*: Rollenspielequipment (z.B. Spital, Kaufladen), Verkleidungen, Spielzeugtiere, Bücher und aufgenommene Geschichten, Musikgegenstände, Konstruktionsspielzeuge, Wasser- und Sandspielzeuge, Körpertrainingsgeräte

Der „spiel gut“ Arbeitsausschuss (spiel gut, 2007) bietet vor allem für die Auswahl geeigneter Spielsachen einen nützlichen und hilfreichen Klassifikationsansatz. Bedeutsame Spielzeuge werden nach vier unterschiedlichen Spielformen und fünf Altersgruppen kategorisiert und aufgelistet. Ausgehend vom Alter des Kindes kann

so passendes Spielzeug ausgewählt werden. Tabelle 7 gibt exemplarisch für jede Konstellation Beispiele wieder.

Tabelle 7: Wichtige Spielsachen kategorisiert nach Spielformen und Altersgruppen (spiel gut, 2007)

Bewegungs- und Wahrnehmungsspiele	
1.Lebensjahr	Mobile, Rassel, Greifspielzeug, Stoffball, Werfpuppe
1 bis 3 Jahre	Nachzieh- und Schiebespielzeug, Ball, Laufwagen zum Schieben
3 bis 6 Jahre	Große Fahrzeuge zum Daraufsitzen, Dreirad, Kinderfahrrad, Springseil, Gummi-Twist, Bälle, Wurfspiele, Wasserspielzeug, Schaukel
6 bis 10 Jahre	Bälle, Wurfspiele, Sportspiele, Roller, Fahrrad, Springseil, Kletterseil, Drachen, Balanciergeräte
10 Jahre und später	Sportbälle, Sportspiele, Sportgeräte, Fahrrad, Schlitten, Ski, Inline-Skates, Springseil, Wurfspiele, Drachen, Balanciergeräte
Spiele und Materialien zum Bauen, Probieren Experimentieren und Gestalten	
1 bis 3 Jahre	Badewannenspielzeug, Formensteckspiel, Bauklötze aus Holz, Fädelspiele, Fingerfarben, Sandspielzeug, Brummkreisel
3 bis 6 Jahre	Sand- und Wasserspielzeug, Steckspielzeug, einfaches Konstruktionsmaterial, Spielmöbel, Aufstellspielzeug, Miniaturfahrzeuge, Puzzle, Fädelperlen, Tafel, Kreide, Wasserfarben (Deckfarben), Malbücher, Knetmaterial, Seifenblasen
Rollenspiele	
1 bis 3 Jahre	Stofftiere, Werfpuppe, Einfache Haushaltsgeräte (Besen, Mopp,...)
3 bis 6 Jahre	Stofftiere, Puppe, Puppenzubehör, Rollenspielzubehör (für Arzt, Kaufladen,...), Sachen zum Verkleiden, Aufstellspielzeug, Fahrzeuge mit verschiedenen Funktionen (Feuerwehr, Straßenbau,...)
6 bis 10 Jahre	Stofftiere, Puppe, Babypuppe, Rollenspielzubehör (für Arzt, Astronaut,...), Sachen zum Verkleiden, Puppentheater, Fahrzeuge mit verschiedenen Funktionen (Feuerwehr, Straßenbau,...), Walkie-Talkie
10 Jahre und später	Puppen und Puppenzubehör, Sachen zum Verkleiden und Theaterspielen, Puppentheater, Zauberspiele, Taucherbrille, Flossen
Regelspiele – Gesellschaftsspiele	
3 bis 6 Jahre	Lottospiele, Farben- und Bilderdomino, Angenspiel, Gedächtnisspiele (z.B. Memory), Schwarzer Peter, Ballspiele nach Regeln
6 bis 10 Jahre	Lottospiele, Dominospiele, Geschicklichkeitsspiele (Mikado, Flohhüpfen,...), Ballspiele, Sportspiele, Wurfspiele, Gedächtnisspiele, Brettspiele, Buchstabenspiele, ausgewählte Computerspiele
10 Jahre und später	Gedächtnisspiele, Taktische Wettrenn-Würfelspiele, Brettspiele, Buchstabenspiele, Denkspiele, Sportspiele, Geschicklichkeitsspiele, ausgewählte Computerspiele

5.4 Geschlechtstypisches Spielmaterial und Spielzeugpräferenzen

Die geschlechtstypische Zuteilung spezifischer Gruppen von Spielmaterialien kann zeit- und völkerübergreifend beobachtet werden. Viele Sozialisationsforscher sehen besonders in der Benutzung geschlechtstypischer Spielmaterialien eine Ursache für allzu stereotyp vorhandene Geschlechterrollen. Darüber, wie genau und wie stark der Einfluss von Spielmaterial auf die kindliche Geschlechtsrollenidentifikation tatsächlich ist, wird unter Forschern unterschiedlicher Fachbereiche nach wie vor rege diskutiert Retter (1979, 2001).

Nach Einsiedler (1999) hat sich geschlechtstypisches Spielmaterial in Nordamerika und Europa nur unmerklich geändert, unabhängig davon wie sehr sich die Einstellungen zu den männlichen und weiblichen Rollenbildern gewandelt haben. Zu einem ähnlichen Schluss kam auch Nelson (2005). Der Autor analysierte Spielzeugkultur und Spielzeugpräferenzen schwedischer Klein- und Vorschulkinder hinsichtlich Geschlechtsunterschiede. Die Ergebnisse wurden mit diesbezüglichen Ergebnissen aus Nordamerika und Europa verglichen und hinsichtlich des Einflusses gesellschaftlicher Einstellungen und Rollenbilder zu den Geschlechtern analysiert. In Schweden, einem Land, welches für die starke und gut funktionierende Geschlechtergleichstellung bekannt ist, sind geschlechtstypische Zuordnungen und Präferenzen von Spielzeug ähnlich und ebenso stark vorhanden wie in anderen europäischen Ländern und in Nordamerika.

Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Geschlechtsrollenidentität und der Spielzeugbenutzung können bereits im zweiten Lebensjahr festgestellt werden (Einsiedler, 1999). Für Retter (2001) können die Ursachen der hohen Attraktivität geschlechtsspezifischer Spielmaterialien heute durch Forschungsergebnisse aus der modernen Soziobiologie (vgl. Voland 2000, zitiert nach Retter, 2001) und der klassischen Verhaltensforschung nach Konrad Lorenz erklärt werden. Körperliche Schönheit und soziale Akzeptanz stellen für das weibliche, Intelligenz und physische Stärke für das männliche Geschlecht evolutionsbiologisch verankerte Schlüsselreize dar, mit denen um das andere Geschlecht geworben wird.

Körperliche Schönheit gilt als Hinweis für gesunde Nachkommen und soziale Akzeptanz deutet auf einen intakten Brutpflegeinstinkt hin. Mittels Klugheit und physischer Stärke versucht der Mann sich von Rivalen abzuheben und die Fähigkeit zu vermitteln, Nachkommen gut beschützen und versorgen zu können (Retter, 2001).

Jüngere Forschungsergebnisse haben bewiesen, dass die Anziehungskraft geschlechtstypischer Spielmaterialien unter anderem stark von biologischen Mechanismen beeinflusst wird (Alexander & Hines, 2002; Servin, Nordenström, Larsson & Bohlin, 2003). Sie werden zwar von soziokulturellen Faktoren überlagert, ihre Einflussstärke sollte aber auf keinen Fall vernachlässigt werden.

Nachfolgend soll eine Auswahl verschiedener Studien vorgestellt werden, die geschlechtstypische Spielsachen und Spielzeugpräferenzen zum Thema haben und/oder verschiedene Einflussfaktoren (Biologischer Einfluss, Sozialisation) erkunden.

Alexander und Hines (2002) wiesen in ihrer Studie die Attraktion geschlechtsspezifischer Spielsachen auch bei anderen Primaten (grüne Meerkatzen) nach und sehen darin einen Beweis dafür, dass die Vorliebe für geschlechtsspezifische Spielsachen, neben sozialen und kognitiven Einflussfaktoren, besonders stark biologisch determiniert ist. Die Autorinnen zogen empirisch gut gesicherte geschlechtsspezifische Spielzeugpräferenzen von Kindern heran und wählten danach sechs Spielzeuge aus, welche eindeutig den Kategorien „männlich“, „weiblich“ und „neutral“ zuzuordnen waren. Alle Spielsachen wurden in zahlreichen Studien eindeutig zu diesen Kategorien zugehörig ausgewiesen. Als männliche Spielzeuge wurden ein oranger Ball und ein Polizeiauto, als weibliche eine Puppe und eine rote Pfanne sowie als geschlechtsneutrale Spielsachen ein Bilderbuch und ein Plüschhund verwendet.

Servin, Nordenström, Larsson und Bohlin (2003) analysierten und verglichen geschlechtstypische Verhaltensweisen und Interessen von zwei- bis zehnjährigen Mädchen mit der angeborenen Störung „Congenitale adrenale Hyperplasie (CAH)“, mit jenen die diese nicht aufwiesen. CAH bezeichnet die angeborene Vergrößerung und Störung der Nebenniere, die bei beiden Geschlechtern

auftreten kann. Durch die vermehrte Produktion der „falschen“ Hormone, kann es in schweren Fällen bei neugeborenen Mädchen bis zu einer Vermännlichung der äußeren Geschlechtsorgane kommen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten einen Zusammenhang zwischen dem Schweregrad der Störung und den Verhaltensweisen. Mädchen mit CAH hatten deutlich mehr Interesse an männlichen Spielzeugen und weniger an weiblichen. Sie nannten deutlich mehr männliche Spielkameraden und äußerten mehr „typisch männliche“ Berufswünsche. Elterlicher Einfluss auf das Spielverhalten wurde ebenfalls untersucht, wobei dieser keine Auswirkungen auf das Spielverhalten der Kinder hatte. Eine unterschiedliche Sozialisation zwischen den zwei verschiedenen Mädchengruppen konnte somit als Ursache ausgeschlossen werden. Die Autorinnen interpretieren ihre Ergebnisse ebenfalls als Hinweis für ein Mitwirken biologischer Mechanismen. Trotz dieser Ergebnisse wurde aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese sehr wohl mit Sozialisationsfaktoren verflochten sind, diese aber oft schwer nachweisbar sind.

Blakemore und Centers (2005) ließen 292 PsychologiestudentInnen, die gerade ihr Studium begonnen hatten, Spielzeuge dahingehend beurteilen, ob diese für Mädchen, Buben oder für beide Geschlechter geeignet sind. Basierend auf diesen Beurteilungen erstellten sie fünf geschlechtsbezogene Kategorien: stark männlich, leicht männlich, neutral, leicht weiblich und stark weiblich. Nachfolgend werden einige Beispiele für jede Kategorie genannt:

- stark männliche Spielsachen: Matchbox-Autos, Superhelden-Kostüm, Feuerwehrausrüstung, Hubschrauber, Bauset
- leicht männliches Spielzeug: Dinosaurier, Polizeistation, Raumstation, Ausrüstungen, Gitarre
- neutrales Spielmaterial: Zoo-Tiere, Holzblöcke, Lego, Memory, Sponge Bob Schwammkopf, Spielzeugbus, Doktorset
- leicht weibliches Spielzeug: Spielzeugpferde, Tierarztset, Ken-Puppe
- stark weibliche Spielsachen: Barbie-Puppe, Lippenstift und Makeup zum Spielen, Schmuck, Prinzessinnenkostüm, Baby-Puppe.

Basierend auf dieser Kategorisierung stellten die Autorinnen vier Spielzeugsettings, bestehend aus jeweils 15 Spielzeugen (drei aus jeder

Kategorie), zusammen. In einer zweiten Studie beurteilten mehr als zweieinhalbtausend Studenten je ein Setting nach verschiedenen Charakteristiken. Mädchenspielzeug wurde mit physischer Attraktivität, Fürsorge und häuslichen Fähigkeiten assoziiert. Bubenspielsachen wurden die Attribute wild, konkurrenzbetont, spannend und ein bisschen gefährlich zugeschrieben. Jene Spielzeuge, welche eher als pädagogisch wertvoll für die kindliche Entwicklung beurteilt wurden, wurden als neutral oder leicht männlich eingestuft. Die Autorinnen schlossen daraus, dass stark geschlechtstypische Spielsachen weniger für eine optimale kindliche Entwicklung geeignet erscheinen, als dies bei geschlechtsneutralen und leicht geschlechtstypischen Spielmaterialien der Fall ist.

Liss (1981) zeichnete Kinder beim Spielen mit geschlechtstypischen Spielsachen auf Video auf und wertete diese hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede aus. Sie kam zu dem Ergebnis, dass Buben und Mädchen unterschiedlich mit den gleichen Spielsachen umgehen. Buben spielten passender mit männlich und neutral klassifizierten Spielsachen, Mädchen mit typisch weiblichem Spielzeug. Besonders interessant erscheint die Tatsache, dass Mädchen ihren Spielstil an den von Jungen bei typisch männlichen und geschlechtsneutralem Spielzeug anpassen konnten, während Buben dies umgekehrt beim typisch weiblichen nicht konnten.

McLoyd (1983) erforschte die Spielzeugpräferenzen bei dreieinhalb- bis fünfjährigen Kindern anhand unterschiedlicher Arten des Symbolspiels. Sie untersuchte, ob Kinder dabei eher realitätsgetreues Spielzeug (z.B.: Tee Set, Puppen, Trucks) oder eher untypisches, mehrdeutiges Spielzeug (z.B.: Schachteln, Pfeifenputzer, Klötze) bevorzugten. Realitätsgetreue Spielobjekte führten zu deutlich mehr Als-ob-Spielen, als vieldeutige Spielmaterialien. Sie wurden zudem deutlich weniger oft ausgewechselt als mehrdeutiges Spielmaterial.

Robinson und Morris (1986) verglichen in ihrer Studie gewünschte und unerwünschte Spielzeuge, welche 31 bis 65 Monate alte Kinder von ihren Eltern zu Weihnachten erhielten, hinsichtlich ihrer Geschlechtertypisierung. Gewünschte Spielsachen entsprachen deutlich mehr geschlechtstypischem Spielzeug des eigenen Geschlechts, als unerwünschte. Nur wenige Buben bekamen Spielsachen (unerwünscht oder gewünscht) die als typisch weiblich kategorisiert wurden. Ein

Drittel aller Mädchen erhielt hingegen zumindest ein Spielzeug, das als typisch männliches Spielmittel beurteilt wurde. Buben wünschten sich früher und deutlich häufiger männliche Spielsachen als Mädchen weibliche.

Zu ähnlichen Ergebnissen wie Robinson und Morris (1986) bezüglich gewünschter Spielsachen kamen Etaugh und Liss (1992). Kinder wollten, fragten, bekamen und mochten am meisten die geschlechtstypischen Spielsachen zu Weihnachten. Mädchen bevorzugten auch hier männliche Spielsachen eher, als Buben weibliche. Besonders interessant war die Feststellung, dass mit steigendem Alter der Kinder, Buben und Mädchen wachsendes Interesse an typisch männlichen Spielsachen zeigten.

Servin, Bohlin und Berlin (1999) untersuchten die geschlechtsspezifische Spielzeugwahl von ein-, drei- und fünfjährigen Kindern und fanden Geschlechtsunterschiede in allen drei Altersstufen. Im Gegensatz zu früheren Studien wurden weibliche Spielsachen mit steigendem Alter nicht nur für Buben uninteressanter, sondern auch für Mädchen. Die Autorinnen sehen ihre Ergebnisse im Einklang mit jenen von Etaugh und Liss (1992). Eine mögliche Erklärung für die abweichende Feststellung, dass Mädchen weniger stereotypen weiblichen Interessen und Präferenzen mit zunehmenden Alter folgen, könnte nach Servin, Bohlin und Berlin (1999) eventuell im Wandel der kulturellen Normen liegen. Beide Studien (Etaugh & Liss, 1992; Servin, Bohlin & Berlin, 1999) wurden in Schweden durchgeführt, ein Land das für seine fortschrittliche Gleichstellung der Geschlechter in der Gesellschaft bekannt ist.

Zum Abschluss dieses Kapitels sollen an dieser Stelle auch aufschlussreiche, neuere Studien zur Spielzeugkultur, geschlechtstypischen Spielsachen und Spielzeugpräferenzen aus Österreich vorgestellt werden.

Redl (1997) untersuchte in ihrer Arbeit die Spielzeugausstattung von Kindergartenkindern in 487 Wiener Haushalten. Die Betrachtung der Geschlechtsunterschiede zeigten auch hier erwartungsgemäß die folgenden Ergebnisse:

- Geschlechtsunterschiede
 - * Mädchen besitzen deutlich mehr Puppen als Buben
 - * Mädchen besitzen deutlich mehr Kinderhaushaltsgeräte als Buben
 - * Buben besitzen deutlich mehr Holzfahrzeuge und kleine Fahrzeugmodelle aus Metall (z.B. Matchbox) als Mädchen
- keine Geschlechtsunterschiede bezüglich der Verfügbarkeit von Stofftieren und der Häufigkeit mit denen mit diesen gespielt wird.

Interessant für die hier vorliegende Studie und der Suche nach geeignetem neuen Spielmaterial war die Feststellung von Redl (1997), dass Kinder deutlich mehr Kunststoffbausätze (z.B. Playmobil, Lego, Duplo) als Holzbausteine besaßen und häufiger damit spielten. Playmobilfiguren könnten als neues Spielmaterial somit gut geeignet sein, da sie weit verbreitet sind und Kinder gerne und häufig damit spielen.

Wildeis (2000) und Brandstetter (2004) befragten, im Rahmen zweier Erhebungen zur Spielzeugkultur in österreichischen Kindergärten, Eltern von Kindergartenkindern in Wien und Oberösterreich unter anderem bezüglich Lieblingsspielzeuge und Spielsachen die ihre Kinder ablehnen. Auch hier zeigten sich die bekannten geschlechtstypischen Spielzeugpräferenzen. Als Lieblingsspielzeug zu Hause und im Kindergarten wurden von Eltern von Mädchen in beiden Studien am häufigsten Materialien aus dem Puppenbereich genannt. Bei Eltern von Buben zeigte sich die gleiche Reihenfolge, auf Fahrzeuge folgten in beiden Studien Konstruktions- und Baumaterial als Lieblingsspielzeuge zu Hause. Konstruktions- und Baumaterial wurde von Mädchen in beiden Studien signifikant häufiger als von Buben abgelehnt. Puppenmaterialien wurden erwartungsgemäß von Buben auch in Wien und Oberösterreich signifikant häufiger abgelehnt (Brandstetter, 2004).

5.5 Zusammenfassung

Spielmaterial beeinflusst Inhalt und Form des kindlichen Spiels und ist für die kindliche Entwicklung unabdingbar (Mogel, 2008). Als Spielobjekte können vom Kind alle Objekte der Außenwelt, sowie eigens dafür hergestellte Spielwaren,

herangezogen werden (Fritz, 1992; Mogel 2008). Die Spielmittelforschung als gegenstandsorientierter Bereich untersucht Objekte die zum Spielen herangezogen werden, hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte (Retter, 2001).

Kategorisierungen von Spielmaterial sind nach unterschiedlichsten Kriterien möglich und in der Literatur zahlreich vorhanden. Nach Almqvist (1994) wurden Klassifikationen bisher anhand vier Hauptkriterien vorgenommen: nach der äußeren Beschaffenheit, nach den Entwicklungsfunktionen für welche sie geeignet sind, nach Spieltheorien und nach Spieltätigkeiten, die damit durchgeführt werden können. Die meisten Klassifikationen nach dem Geschlecht beinhalten die drei Kategorien männlich, weiblich und neutral.

Die geschlechtstypische Zuordnung von Spielmaterial stellt ein kultur- und zeitübergreifendes Phänomen dar (Retter, 1979, 2001). Bereits im zweiten Lebensjahr können Zusammenhänge zwischen der Geschlechtsrollenübernahme und der Benutzung von geschlechtstypischem Spielzeug festgestellt werden (Einsiedler, 1999). Von Sozialisationsforschern wurde deren Benutzung daher lange Zeit als Hauptursache für allzu stereotype Geschlechterrollen angesehen. Jüngere Forschungsergebnisse (Alexander & Hines, 2002; Servin, Nordenström, Larsson & Bohlin, 2003) haben jedoch gezeigt, dass die Attraktivität geschlechtsspezifischer Spielmaterialien biologisch mitbestimmt ist. Mädchenspielzeuge werden nach Blakemore und Centers (2005) stark mit physischer Attraktivität, Fürsorge und häuslichen Fähigkeiten in Verbindung gebracht, während Bubenspielzeug vor allem als wild, konkurrenzbetont, spannend und ein bisschen gefährlich beschrieben wird. Beim Spiel haben Buben Probleme mit Mädchenspielzeug und können ihren Spielstil nicht daran anpassen, während Mädchen dies bei Jungenspielzeug sehr wohl können (Liss, 1981). Diese Ergebnisse decken sich mit den Aussagen von Maccoby (2000). Für Buben ist es besonders wichtig nicht mit mädchenhaften Spielsachen und Aktivitäten in Verbindung gebracht zu werden, um nicht von anderen Jungen als schwach bezeichnet zu werden. Arbeiten zu Spielzeugkultur und Spielzeugpräferenzen österreichischer Klein- und Vorschulkinder (Brandstetter, 2004; Wildeis, 2000) zeigten die erwarteten geschlechtstypischen Präferenzen und Ablehnungen: Mädchen bevorzugten Puppen und lehnten Konstruktions- und Baumaterial ab,

während Buben Fahrzeuge sowie Konstruktions- und Baumaterial präferierten und Puppenmaterial signifikant häufiger ablehnten.

II. EMPIRISCHER TEIL

6. Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung

Für die Überarbeitung des Untertests *Puppenspiel* des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) wurden im Rahmen zweier Arbeiten einerseits das Spielmaterial (Spielfiguren) und andererseits die Items (vorzugebenden Sätze) neu gestaltet und erprobt.

Das Hauptziel der hier vorliegenden Arbeit bestand darin, konkrete Spielmaterialvorschläge für die Überarbeitung des Subtests zu erarbeiten und zu testen. Hauptausgangspunkt war die von Testanwenderinnen und Testanwendern immer wieder geäußerte Kritik bezüglich der Akzeptanz des derzeit für diesen Subtest in Verwendung befindlichen Spielmaterials. Materialvorschläge zur Neugestaltung wurden aus der Fachliteratur erarbeitet und getestet. Drei neue Materialsettings wurden zusammengestellt und ihre Akzeptanz vorab an einer kleinen Gruppe von Kindern erkundet. Für die eigentliche Studie wurden zwei dieser neuen Materialsets, zusammen mit dem derzeit verwendeten Puppenset, in Kombination mit dem alten und zwei neuen Itemmaterialsets vorgegeben und untersucht. Es sollten Spielmaterialsettings vorgeschlagen werden, welche für beide Geschlechter möglichst gleich gut geeignet sind, um das Sprachverständnis von Vorschulkindern zu erheben.

7. Fragestellungen

7.1 Die drei Materialsets im Vergleich

Die erste Fragestellung befasst sich mit den Unterschieden zwischen den einzelnen Materialsettings (ob und wie sich die Lösungshäufigkeiten der Items verändern, wenn sich das Material ändert). Die Mittelwerte der einzelnen Materialsettings werden auf (signifikante) Unterschiede untersucht, um herauszufinden, ob ein bestimmtes Materialset sich besser eignet, das grammatikalische Sprachverständnis von Vorschulkindern zu messen.

In den weiteren Fragestellungen werden die Einflüsse des Geschlechts und des Alters auf die Materialsettings untersucht.

7.2 Geschlechtseffekte

Ob und inwieweit sich die beiden Geschlechter in ihren Lösungshäufigkeiten in den einzelnen Materialsettings unterscheiden, ist Inhalt der zweiten Fragestellung. Sie untersucht, wie die Auswahl des Spielmaterials und die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht die Lösungshäufigkeiten der Items (Gesamtscore) beeinflussen und ob eine Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Materialset auftritt.

Ausgehend von der Kritik an der Akzeptanz (geschlechtsspezifische Unterschiede) des derzeitigen Spielmaterials werden Geschlechtseffekte beim Materialset *Altes Spielmaterial* erwartet.

7.3 Alterseffekte

Der Einfluss des Alters wird auf zweifache Weise überprüft. Als erstes wird der Zusammenhang zwischen dem Alter in Monaten und dem Gesamtscore in den einzelnen Materialsettings mittels einer Korrelation untersucht.

Danach wird untersucht, ob die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe und die Vorgabe eines bestimmten Materialsets die Lösungshäufigkeiten der

Items (Gesamtscore) unterschiedlich beeinflussen. Dabei wird auch die Wechselwirkung zwischen den Faktoren Altersgruppe und Materialset untersucht. In Anlehnung an die Normtabellen des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) wurde hierfür die Gesamtstichprobe dem Alter nach in Halbjahresschritten eingeteilt. Aus dieser Einteilung resultierten drei verschiedene Altersgruppen (48-53 Monate, 54-59 Monate und 60-66 Monate).

8. Vorgehensweise

Beginnend mit der Analyse der spezifischen Kritik an der Akzeptanz des Spielmaterials, wurde in einem ersten Schritt eingehend in Fachliteratur zu den Bereichen Spiel, Spielmittel und Spielzeugpräferenzen recherchiert. Als Ergebnis dieser Recherche wurde eine Liste von Anforderungen, Eigenschaften und Kriterien erstellt, die die passende Auswahl von geeignetem neuem Spielmaterial erleichtern sollte. Folgende Hinweise galt es zu berücksichtigen:

- Qualitätsanspruch:
 - * Nach Kastner-Koller & Deimann (2002) müssen Spielmaterialien in ihrem Testverfahren „...so beschaffen sein, dass eine spielerische Gestaltung der Testsituation möglich ist“ (S.11) und „...an Erfahrungen anknüpfen, die das Kind mit großer Wahrscheinlichkeit bisher machen konnte“ (S.11).
 - * Nach Retter (2001) und Flitner (2002) zeichnet sich ein gutes Spielzeug vor allem dadurch aus, dass es hohes Spielinteresse weckt und Kinder häufig nach ihm greifen (vgl. Kapitel 5.2). Das neue Spielmaterial soll diesen Auffassungen folgend, möglichst anreizend gestaltet sein und Kinder zum Spielen förmlich „einladen“.

- Durchführungs- und Interpretationsobjektivität:
 - * Mögliche Uneindeutigkeiten bei der Durchführung und Interpretation des Untertests galt es durch die Berücksichtigung spezieller Kriterien und Anforderungen an das Spielmaterial bestmöglich zu vermeiden. So mussten die neuen Figuren vor allem selbstständig stehen und sitzen können. Zusätzlich sollten auch die Arme frei beweglich sein. Damit sollte gewährleistet sein, dass Kinder die Situationen (vorgegebenen Sätze) differenziert darstellen können und dem Testleiter die eindeutige Bewertung der dargestellten Situation erleichtert werden.

- Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Besonderheiten:
 - * Im Vorschulalter ist die Ablehnung gegenüber dem anderen Geschlecht besonders stark. Mädchen beginnen damit früher, Jungen praktizieren

diese konsequenter und aktiver (Maccoby, 2000). Spielzeuge werden besonders strikt einem Geschlecht zugeordnet und danach ausgewählt (Trautner, 2008).

- * Bei den Inhalten von Rollenspielen bevorzugen Mädchen Szenarien, die zu Hause, in der Schule oder im Kindergarten stattfinden. Beliebte Rollen bei Jungen sind heldenhafte Charaktere. Deren Tätigkeiten beinhalten zumeist Gefahrensituationen und einen gerechten Kampf. Jungen übernehmen äußerst selten weibliche Rollen, Mädchen zeigen deutlich weniger Ablehnung bei der Übernahme männlicher Rollen (Maccoby, 2000).
- * Für Jungen ist es deutlich wichtiger sich vom anderen Geschlecht abzugrenzen um nicht als schwach angesehen und gehänselt zu werden. Im Vorschulalter legen Jungen daher besonderen Wert darauf, nicht mit mädchenhaften Spielsachen und Aktivitäten in Verbindung gebracht zu werden. Mädchen hingegen zeigen sehr früh Interesse an typischen Spielsachen und Aktivitäten von Buben (Maccoby, 2000).
- * Mädchen können ihren Spielstil an den von Jungen bei typisch männlichen und geschlechtsneutralem Spielzeug leichter anpassen, als Buben dies mit typisch weiblichem können (Liss, 1981).
- * Realitätsgetreue Spielobjekte regen mehr zu Als-ob-Spielen an als mehrdeutige Spielmaterialien (McLoyd, 1983).

Ausgehend von diesen Hinweisen aus der Fachliteratur wurde als Nächstes der Spielwarenmarkt nach geeignetem Material sondiert, Spielzeuge ausgewählt und drei neue Settings zusammengestellt.

8.1 Materialvorschläge

Folgende neue Materialsettings wurden zusammengestellt und deren Akzeptanz, gemeinsam mit den derzeitigen Spielpuppen, an einer kleinen Gruppe von Kindern getestet:

Bärenfamilie

Ausgehend von den Hinweisen in der Studie von Alexander & Hines (2002) und den Ergebnissen der Diplomarbeit von Redl (1997), wurde nach einer passenden Stofftierfamilie gesucht. Nach Alexander & Hines (2002) können Kuscheltiere geschlechtsneutralen Spielmaterialien zugeordnet werden. Redl (1997) stellte in ihrer Arbeit fest, dass es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Menge an Stofftieren, die Kindergartenkinder in Wien besitzen, gibt.

Die Bärenwald-Figuren der Firma Simba® schienen unseren Kriterien und Anforderungen am besten zu entsprechen. Sie gehörten zu den wenigen Stofftieren die gefunden wurden, die auch selbstständig stehen und sitzen und zusätzlich auch die Arme bewegen konnten. In Anlehnung an die derzeit verwendeten Puppen, wurde ebenfalls eine Familie aus Vater, Mutter, Mädchen, Bub und einem Holzhund zusammengestellt (siehe Abb. 3).



Abbildung 3: Bärenfamilie (Bärenwald von Simba®)

Playmobil®-Familie

Playmobil®-Figuren sind im deutschen Sprachraum als Spielzeug weit verbreitet und erfreuen sich bei Kindern beiderlei Geschlechts seit langem großer Beliebtheit. Hinsichtlich der Akzeptanz des Spielmaterials scheinen sie somit besonders geeignet. Das Setting wurde, wie das alte Spielmaterial und die Bärenfamilie, aus einem Vater, einer Mutter, einem Mädchen, einem Bub und einem Hund zusammengestellt (siehe Abb. 4). Alle Figuren können frei stehen und sitzen und die Arme frei bewegen.



Abbildung 4: Playmobil®-Familie

Playmobil®-Abenteuerfiguren

Mit der Zusammenstellung der Playmobil®-Abenteuerfiguren wurde versucht, vom Konzept der Familie abzuweichen um neue Möglichkeiten zu testen. Es wurde versucht, bei Kindern bekannte und beliebte (für Jungen heldenhafte) Rollencharaktere zu wählen, die zudem weitgehend kulturunabhängig sind. Es wurden je zwei weibliche und zwei männliche Charaktere ausgewählt. Für dieses Setting wurden ein Pirat, ein Ritter, eine Fee und eine Prinzessin ausgewählt (siehe Abb. 5). Zusätzlich wurde der Hund beibehalten.



Abbildung 5: Playmobil®-Abenteuerfiguren

Altes Spielmaterial

Die derzeit in Verwendung befindlichen Puppen stellen eine Familie dar, die sich aus Vater, Mutter, Mädchen, Bub und einem Hund zusammensetzt. (Abb. 6) Diese Art von Figuren wird auch als Biegepuppen bezeichnet. Ihr Grundkörper besteht aus Holz (besonders kinderfreundliches Material), in den baumwollverkleidete Biegearme / -beine eingearbeitet sind, die sich in jede Position biegen lassen. Unterschiedlichste Bewegungen sind mit diesen Figuren möglich.



Abbildung 6: Derzeit in Verwendung befindliche Spielfiguren des Subtests *Puppenspiel* des WET
(Kastner-Koller & Deimann, 2002)

Alle Materialsettings wurden bei der Hauptuntersuchung gemeinsam mit dem derzeit beim Subtest in Verwendung befindlichen Holzklotz vorgegeben. Bei allen Settings kam immer derselbe Klotz zum Einsatz (siehe Abb. 7).



Abbildung 7: Holzklotz

8.2 Vorerhebung

In einer Voruntersuchung wurden die drei neuen Materialvorschläge, zusammen mit den derzeit in Verwendung befindlichen Puppen, einer kleinen Gruppe von Kindern vorgegeben, um deren Akzeptanz vorab zu testen und die Auswahl auf zwei neue Settings einzuschränken. Der Holzklötz wurde bei der Vorerhebung bei allen Settings weggelassen.

8.2.1 Stichprobenbeschreibung der Vorerhebung

Die vier Materialsettings wurden insgesamt neun Kindern, drei Mädchen und sechs Buben, der Kindergartengruppe "Haus der Neugierdsnasen" vorgegeben. Alle teilnehmenden Kinder waren zwischen 48 und 66 Monate alt, das Durchschnittsalter lag bei 5,2 Jahren.

8.2.2 Aufbau und Durchführung der Vorerhebung

Die Voruntersuchung wurde an einem Vormittag im April 2010 im Kindergarten "Haus der Neugierdsnasen" durchgeführt. Eine Erhebung dauerte pro Kind durchschnittlich zehn Minuten. Jedem Kind wurden dabei gleichzeitig vier vorbereitete Schachteln präsentiert. In diesen befand sich je ein Materialsetting. Folgende Anleitung wurde vorgegeben:

"Ich habe hier ein paar Spielfiguren mitgebracht. Ich möchte gerne wissen, wie dir diese gefallen. Schau bitte in jede Schachtel hinein und sieh dir die Figuren gut an. Sag mir dann, welche Schachtel dir am besten gefällt."

Nach einer ausgiebigen Exploration aller Schachteln durch das Kind wurden folgende Fragen gestellt:

1. *"Welche Spielfiguren gefallen dir von allen am besten?"*
(Lieblingsspielzeug)
2. *"Was denkst du, welche Spielfiguren sind eher für Buben?"*
(Bubenspielzeug)

3. "Was denkst du, welche Spielfiguren sind eher für Mädchen?"
(Mädchenspielzeug)

Mit der ersten Frage sollte das anregendste Spielzeug ermittelt werden. Mittels zweiter und dritter Frage wurde abhängig vom Geschlecht des befragten Kindes versucht, geschlechtsspezifische Präferenzen und Ablehnungen zu erfragen.

8.2.3 Ergebnisse der Vorerhebung:

Lieblingsspielzeug:

Die drei neuen Spielmaterialsettings wurden gleich oft als Lieblingsspielzeug genannt (jeweils 3 Nennungen). Die Bärenfamilie wurde nur von Buben gewählt (3 Nennungen), die Playmobil®-Figuren, Abenteuerfiguren und Familie, von Buben und Mädchen gleich oft (insgesamt 6 Nennungen). Die derzeitigen WET-Puppen wurden von keinem Kind als das Spielzeug welches ihnen am besten gefällt ausgewählt (siehe Abb. 8).

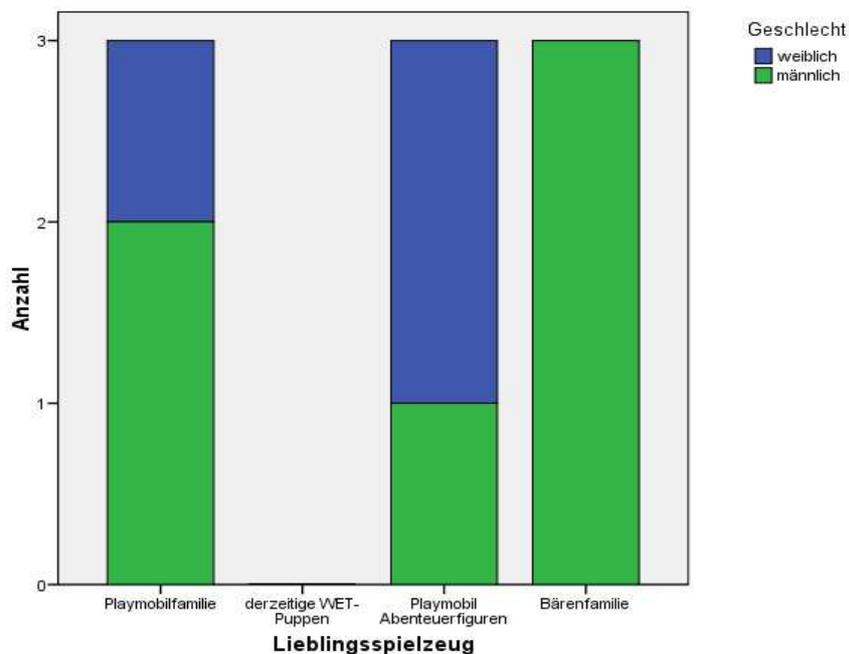


Abbildung 8: Ergebnisse der Voruntersuchung: Lieblingsspielzeug

Bubenspielzeug:

Buben nannten bevorzugt die Playmobil®-Abenteuerfiguren (3 Nennungen), Mädchen alle neuen Spielmaterialien (jeweils 1 Nennung) gleich oft als Bubenspielzeug (siehe Abb. 9).

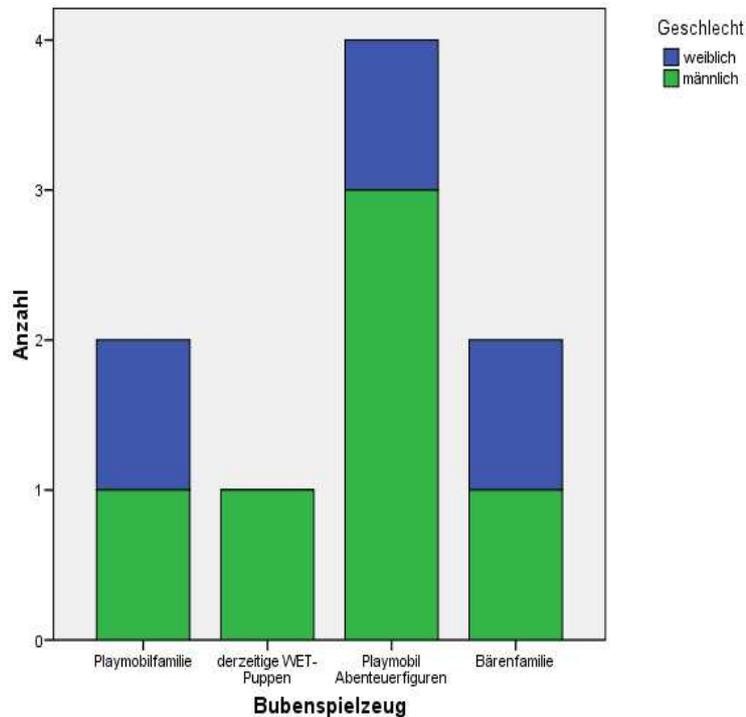


Abbildung 9: Ergebnisse der Voruntersuchung: Bubenspielzeug

Mädchenspielzeug:

Die derzeitigen WET-Puppen, die Playmobil®-Abenteuerfiguren und die Bärenfamilie wurden von den Buben gleich häufig (jeweils 2 Nennungen) als Mädchenspielzeug genannt. Die Playmobil®-Familie wurde als einziges Setting von keinem Kind als solches bezeichnet (siehe Abb. 10).

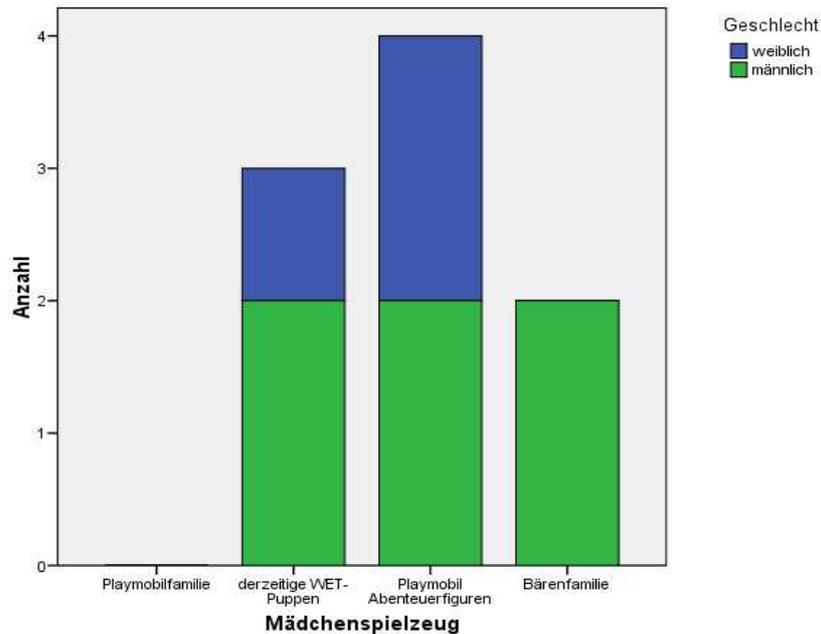


Abbildung 10: Ergebnisse der Voruntersuchung: Mädchenspielzeug

8.2.4 Interpretation der Vorerhebung:

Neues Spielmaterial für den Untertest *Puppenspiel* sollte hinsichtlich der Akzeptanz und der Spielzeugpräferenzen von Kindern möglichst geschlechtsneutral gestaltet sein. In der vorliegenden Voruntersuchung ließen dies vor allem die beiden Playmobil®-Settings vermuten. Als Lieblingsspielzeug wurden sie von beiden Geschlechtern gleich oft genannt. Die Bärenfamilie wurde hierbei nur von Buben gewählt. Für die Verwendung von Playmobil®-Abenteuerfiguren sprach, dass Buben diese Figuren am häufigsten bei der Frage nach Bubenspielzeug nannten (bei gleich häufiger Nennung der neuen Spielmaterialien von Mädchen bei dieser Frage). Da es in dieser Arbeit vor allem die Spielzeugpräferenzen von Buben zu beachten galt (ohne die der Mädchen dabei zu vernachlässigen), schienen diese somit gut geeignet. Die Playmobil®-Familie wurde bei der Frage, welche Spielfiguren für Mädchenspielzeug gehalten werden, von keinem der beiden Geschlechter genannt. Dies wurde ebenfalls als ein Indiz für vorliegende Geschlechtsneutralität gewertet.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse wurde daher beschlossen, die Bärenfamilie auszuschließen und nicht weiter für die Hauptuntersuchung zu verwenden.

9. Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung wurde gemeinsam mit Christina Schachner (vgl. Schachner, 2010) durchgeführt. Zu Beginn wurde ein gemeinsamer Untersuchungsplan erstellt, bei welchem die drei Itemsettings und die drei Materialsettings miteinander kombiniert getestet wurden. Als nächstes wurde ein Ansuchen um die Bewilligung der Untersuchung formuliert und an zahlreiche Kindergärten und Kindergruppen versendet. In diesem wurden die Kindergärten und -gruppen über den Grund und den Ablauf der geplanten Erhebungen ausführlich informiert (siehe Anhang). Für die Eltern der zu testenden Kinder wurde dem Ansuchen ein Elternbrief beigelegt. In diesem wurde gleichfalls über Grund und Ablauf der Untersuchung aufgeklärt und mittels schriftlicher Einverständniserklärung um eine Teilnahme des Kindes gebeten.

Aufgrund des Umstandes, dass Studien an öffentlichen Kindergärten in Wien im Jahr 2010 wegen größerer Umstellungen (Einführung des verpflichtenden Vorschuljahres) von der zuständigen Magistratsabteilung (MA 10) der Stadt Wien nur begrenzt genehmigt wurden, musste auf private Einrichtungen ausgewichen werden. Die Testungen fanden daher an zehn privaten Kindergärten und Kindergruppen in Linz (L), Linz Land (LL), Wien (W) und bei einer Kinderturngruppe in Niederösterreich (Hollabrunn, NÖ) im Zeitraum von Mai bis September 2010 statt (siehe Abb. 11).

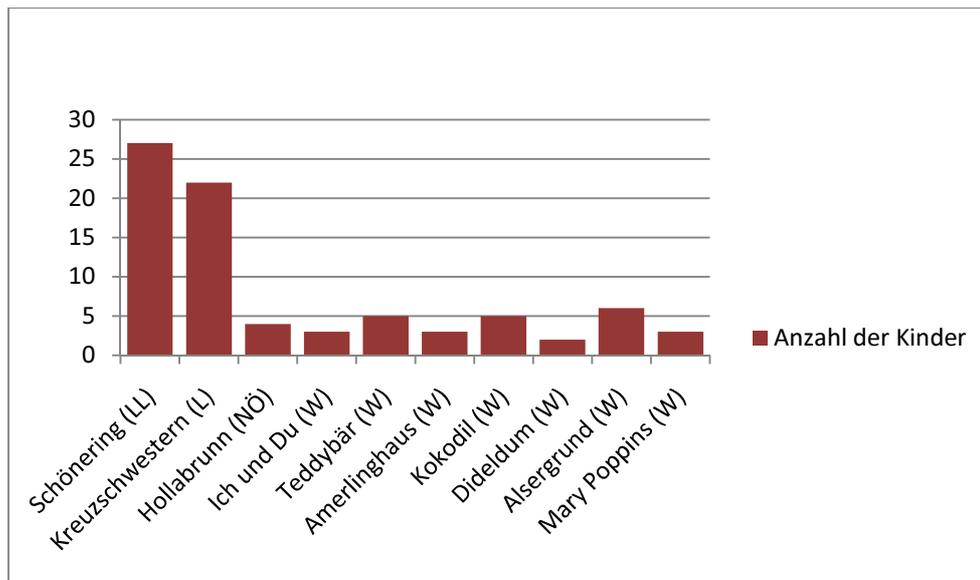


Abbildung 11: Anzahl der Kinder in den verschiedenen Kindergärten und Kindergruppen

9.1 Methode

9.1.1 Spielmaterial

Folgende Materialsettings wurden, basierend auf den Ergebnissen der Voruntersuchung, in der gemeinsamen Hauptuntersuchung getestet:

- Die derzeitigen WET-Puppen (altes Spielmaterial, siehe Abb. 4)
- Playmobil®-Familie (siehe Abb. 2)
- Playmobil®-Abenteuerfiguren (siehe Abb. 3)

Jedes dieser Settings wurde gemeinsam mit dem Holzklötzchen aus dem alten Spielmaterial vorgegeben.

9.1.2 Itemmaterial

Das derzeit verwendete Itemmaterial (Alte Sätze) wurde gemeinsam mit den zwei, von Christina Schachner neu zusammengestellten, Itemsettings (Neue Sätze I, Neue Sätze II) vorgegeben. Nachfolgend werden die zwei neuen Itemsets lediglich dargestellt. Für nähere Angaben zu deren Zusammenstellung, sowie der zugrunde

liegenden grammatikalischen Strukturen der einzelnen Sätze, muss an dieser Stelle auf die Arbeit von Schachner (2010) verwiesen werden.

Für die Vorgabe des Materialsets „Playmobil®-Abenteuerfiguren“ mussten die einzelnen Items jeweils angepasst werden. Die „Mutter“ wurde dabei immer durch die „Fee“ ersetzt, das „Mädchen“ durch die „Prinzessin“, der „Vater“ durch den „Piraten“ und der „Bub (Junge)“ durch den „Ritter“. Bei der Vorgabe des Itemsettings „Alte Sätze“ wurde so beispielsweise aus dem Item *„Die Mutter erlaubt, dass das Mädchen sich hinlegt“* das Item *„Die Fee erlaubt, dass die Prinzessin sich hinlegt“*.

Die beiden Itemsettings „Neue Sätze I“ (Tabelle 8) und „Neue Sätze II“ (Tabelle 9) werden jeweils in der Form, in welcher sie mit den derzeit verwendeten Puppen vorgegeben werden, dargestellt. Die Protokollblätter jedes einzelnen Settings können im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden.

Tabelle 8: Itemset „Neue Sätze I“

01.	Der Vater streichelt den Hund.
02.	Der Hund wird vom Mädchen gefüttert.
03.	Das Mädchen bittet den Buben, den Hund festzuhalten.
04.	Der Vater nimmt die Mutter an der Hand, die den Hund umstößt.
05.	Bevor der Bub den Hund füttert, geht er zur Mutter.
06.	Lass das Mädchen zum Vater gehen.
07.	Damit der Bub zur Mutter kommt, springt er über den Klotz.
08.	Der Bub setzt sich auf den Klotz, nachdem er den Hund gestreichelt hat.
09.	Der Vater nimmt den Hund auf den Arm.
10.	Bevor der Hund von der Mutter gefüttert wird, springt er auf den Klotz.
11.	Das Mädchen bittet den Vater, den Buben an der Hand zu nehmen.
12.	Die Mutter setzt sich auf den Klotz, nachdem sie vom Mädchen an der Hand genommen wurde.
13.	Der Vater, der den Buben an der Hand nimmt, stößt den Hund um.
14.	Das Mädchen springt über den Klotz, um zur Mutter zu kommen.
15.	Die Mutter wird vom Vater an der Hand genommen.
16.	Die Mutter streichelt den Hund, nachdem der Bub den Hund gefüttert hat.

Tabelle 9: Itemset „Neue Sätze II“

01.	Der Hund springt auf den Klotz.
02.	Das Mädchen wird vom Buben an der Hand genommen.
03.	Die Mutter bittet das Mädchen, den Hund zu füttern.
04.	Der Hund beißt den Buben, der das Mädchen festhält.
05.	Der Vater stellt sich neben den Klotz, nachdem er das Mädchen an der Hand genommen hat.
06.	Der Bub bittet das Mädchen, die Mutter an der Hand zu nehmen.
07.	Der Vater steigt über den Hund, um zum Buben zu kommen.
08.	Die Mutter füttert den Hund, nachdem der Bub von ihr weggegangen ist.
09.	Die Mutter und der Bub streicheln den Hund.
10.	Der Vater, der auf dem Klotz sitzt, wird vom Mädchen an der Hand genommen.
11.	Der Vater bittet das Mädchen sich auf den Klotz zu stellen.
12.	Bevor der Vater sich auf den Klotz setzt, wird er vom Buben an der Hand genommen.
13.	Die Mutter, die der Bub festhält, stößt den Hund um.
14.	Das Mädchen springt über den Klotz, um zum Hund zu kommen.
15.	Der Hund wird vom Buben auf den Klotz gestellt.
16.	Bevor der Hund zum Buben geht, springt er auf den Klotz.

9.1.3 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen 80 Kinder, 40 Buben und 40 Mädchen, im Alter von 4;0 bis 5;6 Jahren an der Studie teil. Das Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe lag bei 56,8 Monaten. Die Versuchspersonen wurden zusätzlich nach Halbjahresschritten eingeteilt, woraus sich drei Altersstufen ergaben. Die Mittelwerte und Standardabweichungen aller Altersstufen und der Gesamtstichprobe können in Tabelle 10 eingesehen werden. Die Aufteilung der Kinder nach Geschlecht und Spielmaterial je Altersstufe sind aus den Tabellen 11 und 12 ersichtlich.

Tabelle 10: Alter der Kinder

	48-53 Monate	54-59 Monate	60-66 Monate	Gesamt
<i>M</i>	50.04	56.41	63.56	56.81
<i>SD</i>	1.99	1.76	1.96	5.60
<i>N</i>	23	32	25	80

Tabelle 11: Verteilung der Kinder nach Altersstufen und Geschlecht ($\chi^2 = 5.022$; $p = 0.08$)

	48-53 Monate	54-59 Monate	60-66 Monate	Gesamt
männlich	7	18	15	40
weiblich	16	14	10	40
Gesamt	23	32	25	80

Tabelle 12: Verteilung der Kinder nach Altersstufen und Spielmaterial ($\chi^2 = 1.475$; $p = 0.83$)

	48-53 Monate	54-59 Monate	60-66 Monate	Gesamt
Altes Spielmaterial	4	8	8	20
Playmobil®-Familie	9	12	9	30
Playmobil®-Abenteuerfiguren	10	12	8	30
Gesamt	23	32	25	80

9.1.4 Durchführung

Die drei Materialsets wurden in Kombination mit den drei Itemsets insgesamt 80 Kindern vorgegeben. Jedes Materialsetting wurde dabei mit jedem Itemsetting an zehn Kindern, jeweils fünf Mädchen (w) und fünf Buben (m), erprobt. Die Zuordnung der TeilnehmerInnen erfolgte nach dem Zufallsprinzip. Den daraus resultierenden Untersuchungsplan gibt Tabelle 13 wieder.

Tabelle 13: Untersuchungsplan

	Altes Spielmaterial		Playmobil®-Familie		Playmobil®-Abenteuerfiguren	
Altes Sätze	-		w	m	w	M
			5	5	5	5
Neue Sätze I	w	m	w	m	W	M
	5	5	5	5	5	5
Neue Sätze II	w	m	w	m	W	M
	5	5	5	5	5	5

Alle Testungen fanden vormittags zwischen 8:00 und 12:00 Uhr in den jeweiligen Kindergärten und -gruppen, stets in abgetrennten Räumlichkeiten, statt. Lediglich die vier Kinder der Kinderturngruppe (Hollabrunn) wurden am frühen Nachmittag getestet. Jede Untersuchung wurde im Einzelsetting durchgeführt und nahm pro Kind zwischen 10 und 15 Minuten in Anspruch. Vorgegangen wurde immer nach der Instruktion, welche derzeit beim Untertest *Puppenspiel* vorgegeben wird (siehe Kapitel 3.5.3). Beim Materialsetting „Playmobil®-Abenteuerfiguren“ wurden die Begriffe in der Anleitung angepasst („Fee“ statt „Mutter“, „Prinzessin“ statt „Mädchen“).

9.1.5 Bewertung

Die Bewertung erfolgte analog zur Auswertungsvorgabe aus dem Manual des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) zum Subtest *Puppenspiel*. Jeder inhaltlich richtig dargestellte Satz wurde mit 1 Punkt bewertet, falsch bearbeitete Items wurden mit 0 gewertet. Da die beiden neuen Itemsettings jeweils zwei Items mehr enthielten als das ursprüngliche Itemmaterial, wurde der Summenscore in Prozent angegeben, um die Ergebnisse miteinander vergleichen zu können. Die Summe aller gelöster Items, geteilt durch die Anzahl der vorzugebenden Items, multipliziert mit dem Faktor 100 ergab somit den Gesamtscore, einen Wert zwischen 0 und 100.

9.2 Ergebnisse

9.2.1 Die drei Materialsets im Vergleich

Um zu überprüfen, ob die einzelnen Materialsettings sich bezüglich der Lösungshäufigkeiten der Items signifikant voneinander unterscheiden, wurde eine Varianzanalyse berechnet. Der Einfluss der unabhängigen Variable *Materialset* auf die abhängige Variable *Gesamtscore* wurde analysiert. Die Ergebnisse weisen keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Settings auf ($F = .51$, $p > .05$). Eine Übersicht der wichtigsten Testkennwerte zeigt Tabelle 14.

Tabelle 14: Vergleich der drei Materialsettings

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>F</i>
Altes Spielmaterial	65.31	17.14	20	.506
Playmobil®-Familie	64.26	18	30	
Playmobil®-Abenteuerfiguren	60.71	17.06	30	
Gesamt	63.19	17.33	80	

9.2.2 Geschlechtseffekte

Um die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den einzelnen Materialsettings hinsichtlich der erzielten Gesamtscores zu untersuchen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse berechnet. Die beiden Faktoren *Geschlecht* und *Materialset* wurden als unabhängige Variablen, der Gesamtscore als abhängige Variable festgelegt. Die Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores für die drei Materialsettings je nach Geschlecht des Kindes gibt Tabelle 15 wieder.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores der Geschlechter je Materialsetting

	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Altes Spielmaterial	männlich	73.75	18.82	10
	weiblich	56.88	10.4	10
Playmobil®-Familie	männlich	69.05	20.67	15
	weiblich	59.46	13.95	15
Playmobil®- Abenteuerfiguren	männlich	60.6	17.5	15
	weiblich	60.83	17.23	15

Die Analyse des Faktors Spielmaterial zeigte keinen Haupteffekt. Dies bedeutet, dass die Materialsets, unabhängig vom Geschlecht der Kinder, keine Auswirkungen auf den erreichten Gesamtscore haben.

Beim Faktor Geschlecht stellte die Varianzanalyse einen Haupteffekt fest ($F = 5.12, p < .05$). Bei der genaueren Betrachtung der einzelnen Materialsets konnte nur beim alten Spielmaterial ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern festgestellt werden ($F = 6.16, p < .05$). Bei den Settings Playmobil®-Familie ($F = 2.22, p > .05$) und Playmobil®-Abenteuerfiguren ($F = .001, p > .05$) zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern. Buben erzielten bei der Vorgabe des alten Spielmaterials signifikant bessere Gesamtscores als die Mädchen.

Bei der Betrachtung des kombinierten Einflusses der Faktoren Geschlecht und Materialset auf den Gesamtscore konnte kein Interaktionseffekt festgestellt werden ($F = 1.60, p > .05$).

Da keine Wechselwirkung zwischen den einzelnen Faktoren vorhanden ist, können die Haupteffekte eindeutig interpretiert werden. Einzig beim alten Spielmaterial hat die Geschlechtszugehörigkeit signifikante Auswirkungen auf den Gesamtscore.

9.2.3 Alterseffekte

Um den Einfluss des Alters auf die einzelnen Materialsets zu erkunden, wurde zuerst eine Korrelation nach Pearson berechnet, um den Zusammenhang zwischen dem Alter in Monaten und dem Gesamtscore in den einzelnen Materialsettings zu untersuchen.

Danach wurden die drei Altersgruppen, zusammen mit den drei Materialsets, in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse auf signifikante Unterschiede hinsichtlich der Gesamtscores untersucht und die Interaktion zwischen den beiden Faktoren genauer betrachtet. Altersgruppe und Materialset wurden als unabhängige Variablen festgelegt, der Gesamtscore bildete die abhängige Variable.

9.2.3.1 Zusammenhang zwischen dem Alter in Monaten und dem Gesamtscore in den Materialsets

Die Ergebnisse der Korrelation nach Pearson zeigen bei keinem der Materialsets einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter in Monaten und dem Gesamtscore. Der Zusammenhang zwischen Alter und altem Spielmaterial ist als leicht bis mittelmäßig positiv ($r = .29$) einzustufen. Zwischen den Playmobil®-Abenteuerfiguren und dem Alter besteht ein leichter positiver Zusammenhang ($r = .17$). Beim Spielmaterial Playmobil®-Familie ist die Korrelation mit dem Alter in Monaten von allen Materialsets am größten. Es besteht ein positiver, mittlerer Zusammenhang ($r = .34$) zwischen den beiden Variablen. Tabelle 16 gibt die wichtigsten Testkennwerte der Pearson-Korrelation wieder.

Tabelle 16: Zusammenhang zwischen Alter (in Monaten) und Gesamtscore in den einzelnen Materialsettings

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>R</i>
Altes Spielmaterial	Alter (in Monaten)	58.35	5.03	20	.286
	Gesamtscore	65.31	17.14	20	
Playmobil®-Familie	Alter (in Monaten)	56.8	5.69	30	.338
	Gesamtscore	64.26	18	30	
Playmobil®-Abenteuerfiguren	Alter (in Monaten)	55.8	5.8	30	.170
	Gesamtscore	60.71	17.06	30	

9.2.3.2 Der Einfluss der Altersgruppe und des Materialsets auf den Gesamtscore

Tabelle 17 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores aller Altersgruppen je Materialsetting. In den beiden neu gestalteten Spielmaterialsets werden die Mittelwerte mit steigender Altersgruppe größer. Beim alten Spielmaterial ist diese Tendenz nicht vorhanden. Hier wurden die höchsten Gesamtscores in der mittleren Altersgruppe (54-59 Monate) erzielt.

Die zweifaktorielle Varianzanalyse zeigte, dass es keinen Haupteffekt beim Faktor Materialsetting gibt. ($F = .27, p > .05$). Dies bedeutet, dass die Materialsets, unabhängig von der Altersgruppe, keine Auswirkungen auf den erreichten Gesamtscore haben.

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores aller Altersgruppen je Materialsetting

	Altersgruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Altes Spielmaterial	48-53 Monate	54.69	9.38	4
	54-59 Monate	71.09	19.46	8
	60-66 Monate	64.84	16.68	8
Playmobil®-Familie	48-53 Monate	54.17	14.76	9
	54-59 Monate	65.25	17.4	12
	60-66 Monate	73.02	18.39	9
Playmobil®-Abenteuerfiguren	48-53 Monate	56.97	22.17	10
	54-59 Monate	61.01	12.79	12
	60-66 Monate	64.96	16.62	8

Bei dem Faktor Altersgruppe konnte ein Haupteffekt nachgewiesen werden ($F = 3.24, p < .05$). Dies bedeutet, dass abhängig davon, welcher Altersgruppe ein Kind angehört (unabhängig vom Materialset), der Gesamtscore unterschiedlich stark beeinflusst wird. Gabriels Post-Hoc-Test ergab, dass die Altersgruppe der 60-66 Monate alten TeilnehmerInnen sich signifikant von der Altersgruppe der 48-53 Monate alten unterscheidet. Die Gruppe der ältesten Kinder erzielte signifikant bessere Gesamtscores als die Kinder der jüngsten Altersgruppe.

Die Analyse des kombinierten Einflusses der Faktoren Altersgruppe und Materialset auf den Gesamtscore zeigte, dass kein Interaktionseffekt vorliegt ($F = .62, p > .05$).

Da keine Wechselwirkung zwischen der Altersgruppe und dem Materialset vorhanden ist, können auch hier die Haupteffekte eindeutig interpretiert werden. Nur die Zugehörigkeit entweder zur ältesten oder zur jüngsten Altersgruppe hat signifikante Auswirkungen auf den Gesamtscore. Welches Materialset dabei vorgegeben wird, hat darauf keinen besonderen Einfluss.

9.3 Diskussion

Der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) stellt ein allgemeines, förderdiagnostisches Testverfahren dar, mit welchem alle im Alter von drei bis sechs Jahren entwicklungsrelevanten Funktionsbereiche überprüft werden können. Einer dieser Funktionsbereiche ist die Sprache. Sie wird mit vier Subtests erhoben, die jeweils verschiedene Aspekte der sprachlichen Entwicklung überprüfen.

Dem Subtest *Puppenspiel*, einer dieser Untertests, widmet sich die hier vorliegende Arbeit. Indem vorgeschene Sätze unterschiedlicher Schwierigkeit mit Puppen nachgestellt werden sollen, wird überprüft, inwieweit grammatikalische Strukturformen bereits verstanden werden.

Im Mittelpunkt dieser wissenschaftlichen Abhandlung standen die Puppen des Subtests selbst und weniger die vorzugebenden Items. Diese sind Inhalt und Schwerpunkt einer weiteren wissenschaftlichen Arbeit, die sich gleichfalls mit der Überarbeitung des Subtests *Puppenspiel* beschäftigte (vgl. Schachner, 2010).

Einzelne TestanwenderInnen äußerten Kritik an der Akzeptanz des derzeit in Verwendung befindlichen Spielmaterials. So wurde berichtet, dass Buben gelegentlich die Bearbeitung verweigerten, weil sie nicht mit „Mädchenspielzeug“ spielen wollten. Für die Überarbeitung des Subtests sollte speziell dieser Kritik nachgegangen werden. Neue Spielmaterialien wurden daraufhin erarbeitet, diese auf deren Akzeptanz hin getestet und konkrete Vorschläge gemacht.

Der Vergleich der einzelnen Spielmaterialsets zeigte keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Lösungshäufigkeiten der Items. Die durchschnittlich höchsten Gesamtscores wurden mit dem Setting „Altes Spielmaterial“ erzielt, knapp gefolgt von den Sets „Playmobil®-Familie“ und „Playmobil®-Abenteuerfiguren“. Die genauere Betrachtung der erzielten Scores zeigte einen signifikanten Geschlechtsunterschied beim alten Spielmaterial. Hinsichtlich der zuvor bekannten Kritik und der Tatsache, dass diese Art von Spielmaterial unter anderem als Mädchenspielzeug oder stark weibliches Spielzeug kategorisiert werden kann (vgl. Almqvist, 1994; Blakemore & Centers, 2005), waren derartige Ergebnisse zu erwarten. Überraschend schien hingegen, dass Buben die

signifikant besseren Scores erzielten und nicht wie zu erwarten die Mädchen (vgl. Kastner-Koller & Deimann, 2002). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte in der Studie von Servin, Bohlin und Berlin (1999) gefunden werden. Im Gegensatz zu früheren Studien kamen die Autorinnen zu dem Ergebnis, dass weibliche Spielsachen mit steigendem Alter nicht nur für Buben uninteressanter, sondern auch für Mädchen uninteressanter wurden. Betrachtet man nun aus dieser Sichtweise zusätzlich die Gesamtscores der einzelnen Altersstufen in den jeweiligen Materialsettings, so ist hier ebenfalls nur in der Bedingung „Altes Spielmaterial“ ein Anstieg und dann ein Abfall der Scores mit steigendem Alter festzustellen. In den Settings „Playmobil®-Familie“ und „Playmobil®-Abenteuerfiguren“ stiegen die Scores jeweils mit zunehmenden Alter. Die signifikant besseren Leistungen der Buben, zusammen mit den beobachteten sinkenden Leistungen in der ältesten Altersgruppe könnten auch hier darauf zurückzuführen sein, dass Mädchen typisch weibliche Spielsachen mit steigendem Alter uninteressanter finden.

Bei den Playmobil®-Abenteuerfiguren erzielten Mädchen und Buben fast exakt gleiche Durchschnittscores ($M = 60.6$ vs. $M = 60.83$) und Streuwerte ($SD = 17.5$ vs. $SD = 17.23$). Bei diesem Spielmaterialset war somit kein Geschlechtsunterschied feststellbar. Auch bei der Playmobil®-Familie traten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede auf, allerdings erzielten hier (wiederum) Buben sehr wohl sichtbar bessere Ergebnisse. Der Unterschied zwischen den beiden Playmobil®-Settings kann womöglich darauf zurückzuführen sein, dass die Zusammenstellung als Familie geschlechtsspezifischen Einfluss ausübt. Nach Maccoby (2000) bevorzugen nämlich Mädchen bei Rollenspielen Szenarien aus dem Familienalltag, wohingegen Buben heldenhafte Charaktere präferieren.

Der Zusammenhang zwischen dem Alter in Monaten und der erbrachten Leistung war bei allen Materialsettings positiv und in der Ausprägung gering bis mittelmäßig. Den größten Einfluss hatte das Alter in Monaten bei der Playmobil®-Familie. Hier stieg der erzielte Score erkennbar mit zunehmendem Alter an ($r = .34$). Vergleicht man die einzelnen Altersgruppen hinsichtlich der Gesamtscores miteinander, so unterscheiden sich die jüngste (48-53 Monate) und die älteste (60-66 Monate) Altersgruppe signifikant von einander. Die älteste

Gruppe erzielte deutlich bessere Scores als die jüngeren, unabhängig davon welches Material vorgegeben wurde. Dies war zu erwarten und ist sogar wünschenswert, da Verständnis und richtige Anwendung grammatikalischer Strukturen im Alter von drei bis sechs Jahren in der Regel deutlich zunehmen (vgl. Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Betrachtet man nun abschließend alle Ergebnisse gemeinsam, so kann an dieser Stelle folgende Empfehlung abgegeben werden: Das Spielmaterialset Playmobil®-Abenteuerfiguren scheint am besten geeignet, das grammatikalische Sprachverständnis bei drei- bis sechsjährigen Kindern zu messen. Sowohl hinsichtlich der Akzeptanz bei beiden Geschlechtern und der Abhängigkeit vom Alter erzielte es die besten Ergebnisse. Buben und Mädchen, unabhängig davon welchen Alters, konnten nahezu idente Leistungen bei der Vorgabe der Playmobil®-Abenteuerfiguren erbringen.

10. LITERATURVERZEICHNIS

Alexander, G.M., & Hines, M. (2002). Sex differences in response to children's toys in nonhuman primates (*Cercopithecus aethiops sabaeus*). *Evolution and Human Behavior* 23, 467-479.

Almqvist, B. (1994). *Approaching the Culture of Toys in Swedish Child Care. A Literature Survey and a Toy Inventory*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Blakemore, J. E. O. & Centers, R. E. (2005). Characteristics of Boys' and Girls' Toys. *Sex Roles*, 53, 619-633.

Blank-Mathieu, M. (1997). *Kleiner Unterschied - große Folgen? Zur geschlechtsbezogenen Sozialisation im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Brandstetter, R. (2004). *Spielzeugkultur & Spielzeugpräferenzen in oberösterreichischen Kindergärten als Beitrag zur Qualitätsfeststellung & Qualitätsentwicklung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Deegener, G. (2009). Eltern und Erzieher als Informationsquellen. In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S.86-96). Göttingen: Hogrefe.

Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen: Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 122-134.

Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2007). Entwicklungsdiagnostik. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 558-569). Göttingen: Hogrefe.

Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels* (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Etaugh, C. & Liss, M. B. (1992). Home, School, and Playroom: Training Grounds for Adult Gender Roles. *Sex Roles*, 26, 129-147.

Ettrich, K. U. (2000). *Entwicklungsdiagnostik im Vorschulalter. Grundlagen, Verfahren, Neuentwicklungen, Screenings*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Filipp, S.H. & Doenges, D. (1983). Entwicklungstests. In K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Intelligenz- und Leistungsdiagnostik* (202-306). Göttingen: Hogrefe.*

Flammer, A. (2003). *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (3., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.

Flitner, A. (2002). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels* (erweiterte Neuauflage der 11. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Fritz, J. (1992). *Spielzeugwelten. Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel* (2. korr. Aufl.). Weinheim, München: Juventa Verlag.

Fuiko, R. & Wurst, E. (2003). Entwicklungsdiagnostik. In K. Kubinger & R. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik* (S. 119-123). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention*. (2., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Grob, A., Hagmann-von Arx, P. & Bodmer, N. (2009). Entwicklungsdiagnostik. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* S. 145-158. Heidelberg: Springer.

Hannover, B. & Schmidhals, K. (2007). Geschlechtsdifferenzen in der Entwicklung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 419-428). Göttingen: Hogrefe.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Wiener Entwicklungstest (WET). Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren*. (2. überarbeitete und neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Kastner-Koller, U., Deimann, P., Konrad, C. & Steinbauer, B. (2004). Entwicklungsförderung im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53, 145-166.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2009). Beobachtung und Befragung von Kindern. In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S.97-107). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1999). Breitband- Entwicklungsdiagnostik bei Vorschulkindern mit dem „Wiener Entwicklungstest“ (WET). *Report Psychologie*, 4, 281-286.
- Krampen, G., Becker, M., Becker, T. & Thiel A. (2008). Zur Reliabilität und Validität des „Wiener Entwicklungstests“ (WET). Befunde aus drei erweiterten Replikationsstudien und Vorschläge für eine erweiterte Testauswertung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 27, 11-23.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- La Greca, A. M., Kuttler, A. F., & Stone, W. L. (2001). Assessing children through interviews and behavioral observations. In C. E. Walker & M. C. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology* (pp. 90-110). New York: Wiley.
- Liss, M. B. (1981). Patterns of Toy Play: An Analysis of Sex Differences. *Sex Roles*, 7, 1143-1150.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- McLoyd, V. C. (1983). The Effects of the Structure of Play Objects on the Pretend Play of Low-Income Preschool Children. *Child Development*, 54 (3), 626-635.
- Mertens, W. (2006). Tiefenpsychologische Ansätze. In W. Schneider & F. Wilkening (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V Entwicklungspsychologie, Bd. 1 Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie* (S. 625-676). Göttingen: Hogrefe.

- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Aufl., S. 3-48). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Nelson, A. (2005). Children's Toy Collections in Sweden - A Less Gender-Typed Country? *Sex Roles*, 52, 93-102.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Basel: Beltz.
- Oerter, R. (2008). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Aufl., S. 225-248). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Quaiser-Pohl, C. (2010). Was ist Entwicklungsdiagnostik?. In C. Quaiser-Pohl & H. Rindermann (Hrsg.), *Entwicklungsdiagnostik* (S. 18-26). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Quaiser-Pohl, C. & Köhler, A. (2010). Diagnostik der Sprachentwicklung. In C. Quaiser-Pohl & H. Rindermann (Hrsg.), *Entwicklungsdiagnostik* (S. 147-168). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Redl, R. (1997). *Die Spielzeugwarenwelt von Kindergartenkindern. Eine Case Study über Sicherheit, Ausstattung und Umgang mit Kinderspielzeug*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Reinert, G. (1964). Entwicklungstests. In R. Heiss, K.J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Bd. 6: Psychologische Diagnostik* (S. 280-351). Göttingen: Hogrefe.
- Renziehausen, A. (2003). Testinformationen. Wiener Entwicklungstest (WET) von Ursula Kastner-Koller & Pia Deimann. Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren. *Diagnostica*, 49, 140-145.

- Retter, H. (1979). *Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Retter, H. (2001). *Spiel und Spielzeug auf der Schwelle eines neuen Zeitalters oder Quo vadis, Homo ludens?* Eröffnungsvortrag zur 22. World Play Conference 6. - 8. Juni 2001, Erfurt. [Online] Verfügbar unter: <http://www.iccp-play.org/documents/erfurt/retter.pdf> [30.03.2011].
- Robinson, C. C. & Morris, J. T. (1986). The Gender-Stereotyped Nature of Christmas Toys Received by 36-, 48-, and 60-Month-Old Children: A Comparison Between Nonrequested vs Requested Toys. *Sex Roles*, 15, 21-32.
- Sarimski, K. (1999). Testinformation. Wiener Entwicklungstest (WET). *Diagnostica*, 45, 217-219.
- Schachner, C. (2010). *Erhebung des Sprachverständnisses mit dem Subtest Puppenspiel des Wiener Entwicklungstests. Überarbeitung des Itemmaterials*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Servin, A., Bohlin, G. & Berlin, L. (1999). Sex Differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 43-48.
- Servin, A., Nordenström, A., Larsson, A. & Bohlin, G. (2003). Prenatal Androgens and Gender-Typed Behaviour: A Study of Girls With Mild and Severe Forms of Congenital Adrenal Hyperplasia. *Developmental Psychology*, 39 (3), 440-450.
- Siegler, R., DeLoache J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (1.Aufl.). München: Elsevier.
- Spiel gut (2007). Arbeitsausschuss Kinderspiel + Spielzeug e.V. (Hrsg.). *Vom Spielzeug und vom Spielen*. (19. Ausgabe). Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft mbH.
- Staudinger, U. M. (2007). *Lebensspannen-Psychologie*. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 71-82). Göttingen: Hogrefe.

Trautner, H. M. (2003). *Allgemeine Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Trautner, H. M. (2006). Entwicklungsbegriffe. In W. Schneider & F. Wilkening (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie V Entwicklungspsychologie, Bd. 1 Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie* (S. 59-89). Göttingen: Hogrefe.

Trautner, H. M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Aufl., S. 625-651). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Wildeis, N. (2000). *Spielzeugkultur und Spielzeugpräferenzen in Wiener Kindergärten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Verschachtelte Systeme als Entwicklungskontexte. Aus Flammer, 2003, S.205.	12
Abbildung 2: Spielmaterial des Untertests Puppenspiel des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002)	26
Abbildung 3: Bärenfamilie (Bärenwald von Simba®)	72
Abbildung 4: Playmobil®-Familie	73
Abbildung 5: Playmobil®-Abenteuerfiguren	73
Abbildung 6: Derzeit in Verwendung befindliche Spielfiguren des Subtests <i>Puppenspiel</i> des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002)	74
Abbildung 7: Holzklötz	74
Abbildung 8: Ergebnisse der Voruntersuchung: Lieblingsspielzeug	76
Abbildung 9: Ergebnisse der Voruntersuchung: Bubenspielzeug	77
Abbildung 10: Ergebnisse der Voruntersuchung: Mädchenspielzeug	78
Abbildung 11: Anzahl der Kinder in den verschiedenen Kindergärten und Kindergruppen	80

12. TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Überblick über neuere Screening-Verfahren. Aus Deimann & Kastner-Koller, 2007, S.565	18
Tabelle 2: Überblick über neuere Entwicklungstests ¹ . Aus: Deimann & Kastner-Koller, 2007, S.566ff	19
Tabelle 3: Funktionsbereiche und Subtests des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002)	21/22
Tabelle 4: Items des Subtest Puppenspiel. Aus: Kastner-Koller & Deimann, 2002, S.49	27
Tabelle 5: Komponenten der Sprache. Aus: Grimm, 2003, S. 17	32
Tabelle 6: Nachgewiesene psychologische Geschlechterunterschiede. Aus: Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S.499	37
Tabelle 7: Wichtige Spielsachen kategorisiert nach Spielformen und Altersgruppen (spiel gut, 2007)	56
Tabelle 8: Itemset „Neue Sätze I“	81
Tabelle 9: Itemset „Neue Sätze II“	82
Tabelle 10: Alter der Kinder	82
Tabelle 11: Verteilung der Kinder nach Altersstufen und Geschlecht	83
Tabelle 12: Verteilung der Kinder nach Altersstufen und Spielmaterial	83
Tabelle 13: Untersuchungsplan	83
Tabelle 14: Vergleich der drei Materialsettings	85
Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores der Geschlechter je Materialsetting	85
Tabelle 16: Zusammenhang zwischen Alter (in Monaten) und Gesamtscore in den einzelnen Materialsettings	87
Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores aller Altersgruppen je Materialsetting	88

13. ANHANG

Anhang A: Ansuchen um Bewilligung einer Untersuchung	102
Anhang B: Elternbrief mit Einverständniserklärung	108
Anhang C: Protokollbögen der Hauptuntersuchung	109
Anhang D: Protokollbogen der Voruntersuchung	115

Anhang A

Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller **Tel** +43-1-4277-47861 **E-Mail:** ursula.kastner-koller@univie.ac.at

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann **Tel** +43-1-4277-47867 **E-Mail:** pia.deimann@univie.ac.at

Magistrat der Stadt Wien

Magistratsabteilung 10

Wiener Kindergärten

z.Hd. Frau Mag.^a Minich

Thomas-Klestil-Platz 11

1030 Wien

Wien, am 07. April 2010

Ansuchen um Bewilligung einer Untersuchung

Sehr geehrte Frau Mag.^a Minich,

Wir, Christina Schachner und Dieter Lackner, arbeiten zur Zeit an unseren Diplomarbeiten im Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien. Im Rahmen dieser Diplomarbeiten möchten wir gerne an mehreren Wiener Kinder-gärten Kinder im Alter von 4 - 5,5 Jahren mit unterschiedlichen Spielmaterialien testen um unsere Fragestellungen zu beantworten.

Im Folgenden möchten wir uns und unsere Themen kurz vorstellen.



Dieter Lackner

xxx

xxxx Wien

xxx@xxx.com

Erhebung des Sprachverständnisses mit dem Subtest Puppenspiel des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002): Überarbeitung des Spielmaterials



Christina Schachner

xxx

xxxx Wien

xxx@unet.univie.ac.at

Erhebung des Sprachverständnisses mit dem Subtest Puppenspiel des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002): Überarbeitung des Itemmaterials

Überblick über den Untersuchungsplan:

Die Stichprobe für unsere Untersuchung sollte insgesamt 80 Kinder im oben genannten Altersbereich – davon 40 Burschen und 40 Mädchen - betragen. Pro Kind wird die Untersuchung ca. 15 – 25 Minuten dauern.

Die Teilnahme an der Studie erfolgt freiwillig und nur mit Einverständnis der Eltern. Ein Elternbrief und eine Einverständniserklärung sind hierfür dem weiteren Anhang beigelegt. Die Daten werden selbstverständlich anonymisiert und streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich dem Zweck der Diplomarbeiten.

Ausführlichere Informationen zum Wiener Entwicklungstest, dem Subtest "Puppenspiel", sowie zu unserem Versuchsplan entnehmen Sie bitte ebenfalls dem weiteren Anhang.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns die nötigen Erhebungen in Kindergärten der MA 10 ermöglichen könnten.

Mit freundlichen Grüßen,

Christina Schachner & Dieter Lackner

Betreuung der Diplomarbeit durch:

Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002)

Der Wiener Entwicklungstest ist ein förderdiagnostisches Verfahren zur Beurteilung des allgemeinen Entwicklungsstandes und wird bei Vorschulkindern im Alter von 3;0 bis 6;11 Jahren eingesetzt. Ziel des Testverfahrens ist es, eventuelle Entwicklungsdefizite aufzudecken und eine angemessene Förderung zu ermöglichen.

Mittels dreizehn Untertests und einem Elternfragebogen können beim WET sechs verschiedene Funktionsbereiche erfasst werden.



Subtest	Funktionsbereich
Turnen	Motorik
Lernbär	
Nachzeichnen	Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung
Bilderlotto	
Schatzkästchen	Lernen und Gedächtnis
Zahlen Merken	
Muster Legen	Kognitive Entwicklung
Bunte Formen	
Gegensätze	
Quiz	
Gegensätze	Sprache
Quiz	
Wörter Erklären	
Puppenspiel	Sozial-emotionale Entwicklung
Fotoalbum	
Elternfragebogen	

Subtest *Puppenspiel*:

Der Untertest Puppenspiel zählt zum Funktionsbereich Sprache und dient der Überprüfung des Verständnisses für grammatikalische Strukturformen (Grammatikalisches Verständnis).

Die Kinder haben bei diesem Untertest die Aufgabe, Sätze (jeder Satz stellt ein Item dar) die ihnen vorgelesen werden, mit einer Puppenfamilie nachzuspielen. Die Puppenfamilie besteht aus Vater, Mutter, Bub und Mädchen. Außerdem stehen noch ein Hund und ein Klotz zur Verfügung. Der Subtest besteht aus dreizehn Items (plus ein Probeitem, das aber nicht gewertet wird) unterschiedlicher Schwierigkeit. Die Sätze enthalten unterschiedliche grammatikalische Strukturen.



Überblick über unseren Untersuchungsplan:

Im Rahmen unserer Diplomarbeiten soll der Untertest *Puppenspiel* neu überarbeitet werden um den Subtest einerseits für die Kinder attraktiver zu gestalten und ihn andererseits auf dem aktuellen Stand der Dinge zu halten.

Dabei sollen einerseits das Material (Puppen) und andererseits die Items (Sätze) neu gestaltet und erprobt werden.

Neues Testmaterial:

2 neue "Settings" sollen zusammen mit dem bisher verwendeten Material im Rahmen unserer Testungen erprobt werden:

Altes Spielmaterial



Playmobil®-Familie



Playmobil®-Abenteuerfiguren



Neues Itemmaterial:

Mit den Sätzen werden sieben unterschiedliche grammatikalische Strukturen überprüft (einfache Struktur, Kausativstruktur, Passivstruktur, Relativstruktur, Temporalstruktur, Finalstruktur und gemischte Struktur). Das Satzmaterial besteht aus drei verschiedenen Sets. Jedes Set enthält Sätze zu unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen.

1. **die alten Sätze, die derzeit im WET verwendet werden** (keine Finalstruktur und gemischte Struktur).

z.B.: Das Mädchen wird vom Buben umarmt.

Der Hund beißt den Buben, der das Mädchen festhält.

Bevor der Bub den Hund füttert, geht er zur Mutter.

2. **neue Sätze Set I**

z.B.: Der Bub setzt sich auf den Klotz, nachdem er den Hund gestreichelt hat.

Die Mutter wird vom Vater in den Arm genommen.

Damit der Bub zur Mutter kommt, springt (hüpft) er über den Klotz.

3. **neue Sätze Set II**

z.B.: Der Hund springt auf den Klotz.

Das Mädchen bittet den Buben, den Hund festzuhalten.

Der Vater, der auf dem Klotz sitzt, wird vom Mädchen in den Arm genommen.

Für das Setting „Playmobil Abenteuer“ werden die Sätze umgeschrieben. (z.B.: Der Ritter bittet die Prinzessin die Fee zu umarmen.)

Die Instruktion bleibt in allen Bedingungen gleich (mit Ausnahme der geänderten Bezeichnungen) und lautet:

„Hier habe ich Spielsachen. Die schauen wir uns jetzt gemeinsam an (gemeinsames Benennen der Puppen.) Damit spielen wir jetzt. Ich sage dir, was du mit den Puppen machen sollst.“ Die Testleiterin legt die ersten beiden Figuren (Set I: Vater und Hund, Set II: Hund und Klotz) vor das Kind. „Ich sage dir jetzt, was du damit machen sollst: „Der Vater streichelt den Hund.“ bzw. „Der Hund springt auf den Klotz.“

Wichtig: Das Kind muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass es bei der Lösung der Aufgaben sprechen darf und soll.

(Kastner-Koller & Deimann, 2002)

Die drei Material- und Itemsettings sollen nun in allen möglichen Konstellationen erprobt werden um festzustellen, welches Material in Kombination mit welchem Itemsetting am besten geeignet ist, um das Sprachverständnis bei Vorschulkindern zu erheben. Jede Konstellation soll dabei an 5 Mädchen und 5 Burschen erprobt werden. Daraus ergibt sich folgender Untersuchungsplan:

	Altes Spielmaterial	Playmobil Familie	Playmobil Abenteuerfiguren
Altes Itemmaterial	-	n = 10	n = 10
Neue Sätze Set I	n = 10	n = 10	n = 10
Neue Sätze Set II	n = 10	n = 10	n = 10

Anhang B

Liebe Eltern!

Wir, Dieter Lackner und Christina Schachner, sind Studenten der Psychologie an der Universität Wien und schreiben derzeit an unseren Diplomarbeiten im Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie bei Fr. Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller und Fr. Ass.-Prof. Dr. Deimann. Unsere Themen beziehen sich beide auf die Überarbeitung des Untertests „Puppenspiel“ des Wiener Entwicklungstests. Dieser Subtest erhebt das grammatikalische Verständnis von Kindern im Alter von 3 – 6 Jahren.

Dieter Lackner arbeitet an der Neugestaltung des Spielmaterials. Christina Schachner beschäftigt sich mit der Neugestaltung der Items. Dazu möchten wir unterschiedliche Sätze gekoppelt mit unterschiedlichem Spielmaterial vorgeben. Die Erhebung ist selbstverständlich anonym, dauert in etwa 10 min pro Kind und wird im Kindergarten stattfinden. Alle Aufgaben sind spielerisch gestaltet und machen den Kindern erfahrungsgemäß viel Spaß.

Wie würden uns sehr freuen, wenn Ihr Kind an der Untersuchung teilnehmen darf. Selbstverständlich werden alle Daten streng vertraulich behandelt. Bei Fragen können Sie sich gerne an folgende Email-Adresse wenden:

Dieter Lackner: xxx@xxx.com

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mithilfe und hoffen auf eine gelungene Zusammenarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Dieter Lackner

Christina Schachner

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Ich bin einverstanden, dass mein Kind an der Untersuchung teilnimmt.

Name des Kindes: _____

Geburtsdatum des Kindes: _____ Bub (Junge) Mädchen

Unterschrift des Erziehungsberechtigten: _____

Anhang C

Alte Sätze - Altes Spielmaterial / Playmobil®-Familie

Kindergarten	
Nr. des Kindes	
Geschlecht	
Geburtsdatum	

Nr.	Satz	Bewertung
00.	Die Mutter erlaubt, dass das Mädchen sich hinlegt.	
01.	Der Vater streichelt den Hund.	
02.	Lass das Mädchen zum Vater gehen.	
03.	Der Hund wird vom Mädchen gefüttert.	
04.	Das Mädchen lässt den Hund auf den Klotz springen.	
05.	Die Mutter erlaubt dem Mädchen, den Hund zu füttern.	
06.	Das Mädchen wird vom Buben umarmt.	
07.	Der Bub erlaubt, dass das Mädchen die Mutter umarmt.	
08.	Das Mädchen erlaubt dem Buben, den Hund festzuhalten.	
09.	Das Mädchen lässt den Vater den Buben umarmen.	
10.	Der Vater, der den Buben umarmt, stößt den Hund um.	
11.	Bevor der Bub den Hund füttert, geht er zur Mutter.	
12.	Der Hund beißt den Buben, der das Mädchen festhält.	
13.	Die Mutter, die der Bub festhält, stößt den Hund um.	

Alte Sätze - Playmobil® -Abenteuerfiguren

Kindergarten	
Nr. des Kindes	
Geschlecht	
Geburtsdatum	

Nr.	Satz	Bewertung
00.	Die Fee erlaubt, dass die Prinzessin sich hinlegt.	
01.	Der Pirat streichelt den Hund.	
02.	Lass die Prinzessin zum Piraten gehen.	
03.	Der Hund wird von der Prinzessin gefüttert.	
04.	Die Prinzessin lässt den Hund auf den Klotz springen.	
05.	Die Fee erlaubt der Prinzessin, den Hund zu füttern.	
06.	Die Prinzessin wird vom Ritter umarmt.	
07.	Der Ritter erlaubt, dass die Prinzessin die Fee umarmt.	
08.	Die Prinzessin erlaubt dem Ritter, den Hund festzuhalten.	
09.	Die Prinzessin lässt den Piraten den Ritter umarmen.	
10.	Der Pirat, der den Ritter umarmt, stößt den Hund um.	
11.	Bevor der Ritter den Hund füttert, geht er zur Fee.	
12.	Der Hund beißt den Ritter, der die Prinzessin festhält.	
13.	Die Fee, die der Ritter festhält, stößt den Hund um.	

Neue Sätze I - Altes Spielmaterial / Playmobil®-Familie

Kindergarten	
Nr. des Kindes	
Geschlecht	
Geburtsdatum	

Nr.	Satz	Bewertung
01.	Der Vater streichelt den Hund.	
02.	Der Hund wird vom Mädchen gefüttert.	
03.	Das Mädchen bittet den Buben, den Hund festzuhalten.	
04.	Der Vater nimmt die Mutter an der Hand, die den Hund umstößt.	
05.	Bevor der Bub den Hund füttert, geht er zur Mutter.	
06.	Lass das Mädchen zum Vater gehen.	
07.	Damit der Bub zur Mutter kommt, springt er über den Klotz.	
08.	Der Bub setzt sich auf den Klotz, nachdem er den Hund gestreichelt hat.	
09.	Der Vater nimmt den Hund auf den Arm.	
10.	Bevor der Hund von der Mutter gefüttert wird, springt er auf den Klotz.	
11.	Das Mädchen bittet den Vater, den Buben an der Hand zu nehmen.	
12.	Die Mutter setzt sich auf den Klotz, nachdem sie von dem Mädchen an der Hand genommen wurde.	
13.	Der Vater, der den Buben an der Hand nimmt, stößt den Hund um.	
14.	Das Mädchen springt über den Klotz, um zur Mutter zu kommen.	
15.	Die Mutter wird vom Vater an der Hand genommen.	
16.	Die Mutter streichelt den Hund, nachdem der Bub den Hund gefüttert hat.	

Neue Sätze I - Playmobil®-Abenteuerfiguren

Kindergarten	
Nr. des Kindes	
Geschlecht	
Geburtsdatum	

Nr.	Satz	Bewertung
01.	Der Pirat streichelt den Hund.	
02.	Der Hund wird von der Prinzessin gefüttert.	
03.	Die Prinzessin bittet den Ritter, den Hund festzuhalten.	
04.	Der Pirat nimmt die Fee an der Hand, die den Hund umstößt.	
05.	Bevor der Ritter den Hund füttert, geht er zur Fee.	
06.	Lass die Prinzessin zum Piraten gehen.	
07.	Damit der Ritter zur Fee kommt, springt er über den Klotz.	
08.	Der Ritter setzt sich auf den Klotz, nachdem er den Hund gestreichelt hat.	
09.	Der Pirat nimmt den Hund auf den Arm.	
10.	Bevor der Hund von der Fee gefüttert wird, springt er auf den Klotz.	
11.	Die Prinzessin bittet den Piraten, den Ritter an der Hand zu nehmen.	
12.	Die Fee setzt sich auf den Klotz, nachdem sie von der Prinzessin an der Hand genommen wurde.	
13.	Der Pirat, der den Ritter an der Hand nimmt, stößt den Hund um.	
14.	Die Prinzessin springt über den Klotz, um zur Fee zu kommen.	
15.	Die Fee wird vom Piraten an der Hand genommen.	
16.	Die Fee streichelt den Hund, nachdem der Ritter den Hund gefüttert hat.	

Neue Sätze II - Altes Spielmaterial / Playmobil®-Familie

Kindergarten	
Nr. des Kindes	
Geschlecht	
Geburtsdatum	

Nr.	Satz	Bewertung
01.	Der Hund springt auf den Klotz.	
02.	Das Mädchen wird vom Buben an der Hand genommen.	
03.	Die Mutter bittet das Mädchen den Hund zu füttern.	
04.	Der Hund beißt den Buben, der das Mädchen festhält.	
05.	Der Vater stellt sich neben den Klotz, nachdem er das Mädchen an der Hand genommen hat.	
06.	Der Bub bittet das Mädchen, die Mutter an der Hand zu nehmen.	
07.	Der Vater steigt über den Hund, um zum Buben zu kommen.	
08.	Die Mutter füttert den Hund, nachdem der Bub von ihr weggegangen ist.	
09.	Die Mutter und der Bub streicheln den Hund.	
10.	Der Vater, der auf dem Klotz sitzt, wird vom Mädchen an der Hand genommen.	
11.	Der Vater bittet das Mädchen, sich auf den Klotz zu stellen.	
12.	Bevor der Vater sich auf den Klotz setzt, wird er vom Buben an der Hand genommen.	
13.	Die Mutter, die der Bub festhält, stößt den Hund um.	
14.	Das Mädchen springt über den Klotz, um zum Hund zu kommen.	
15.	Der Hund wird vom Buben auf den Klotz gestellt.	
16.	Bevor der Hund zum Buben geht, springt er auf den Klotz.	

Neue Sätze II - Playmobil® -Abenteuerfiguren

Kindergarten	
Nr. des Kindes	
Geschlecht	
Geburtsdatum	

Nr.	Satz	Bewertung
01.	Der Hund springt auf den Klotz.	
02.	Die Prinzessin wird vom Ritter an der Hand genommen.	
03.	Die Fee bittet die Prinzessin den Hund zu füttern.	
04.	Der Hund beißt den Ritter, der die Prinzessin festhält.	
05.	Der Pirat stellt sich neben den Klotz, nachdem er die Prinzessin an der Hand genommen hat.	
06.	Der Ritter bittet die Prinzessin, die Fee an der Hand zu nehmen.	
07.	Der Pirat steigt über den Hund, um zum Ritter zu kommen.	
08.	Die Fee füttert den Hund, nachdem der Ritter von ihr weggegangen ist.	
09.	Die Fee und der Ritter streicheln den Hund.	
10.	Der Pirat, der auf dem Klotz sitzt, wird von der Prinzessin an der Hand genommen.	
11.	Der Pirat bittet die Prinzessin, sich auf den Klotz zu stellen.	
12.	Bevor der Pirat sich auf den Klotz setzt, wird er vom Ritter an der Hand genommen.	
13.	Die Fee, die der Ritter festhält, stößt den Hund um.	
14.	Die Prinzessin springt über den Klotz, um zum Hund zu kommen.	
15.	Der Hund wird vom Ritter auf den Klotz gestellt.	
16.	Bevor der Hund zum Ritter geht, springt er auf den Klotz.	

Anhang D

ALTER: _____

GESCHLECHT: _____

Ich habe hier ein paar Spielfiguren mitgebracht. Ich möchte gerne wissen wie dir diese gefallen. Schau bitte in jede dieser Schachteln hinein und sieh dir die Figuren gut an. Sag mir dann welche Figuren dir am besten gefallen.

Welche Spielfiguren gefallen dir von allen am besten?

1	2	3	4
Familie - Playmobil	Alte Puppen	Abenteuer - Playmobil	Bärenfamilie

Was denkst du, welche Spielfiguren sind für Buben?

1	2	3	4
Familie - Playmobil	Alte Puppen	Abenteuer - Playmobil	Bärenfamilie

Was denkst du, welche Spielfiguren sind für Mädchen?

1	2	3	4
Familie - Playmobil	Alte Puppen	Abenteuer - Playmobil	Bärenfamilie

CURRICULUM VITAE

Persönliche Daten

Name Dieter Lackner
Geburtsdatum / -ort 25. September 1978 / Steyr, OÖ
Staatsangehörigkeit Österreich



Ausbildung

seit WS 1999 / 2000 Diplomstudium Psychologie, Universität Wien
(Schwerpunkt: Angewandte Kinder- u. Jugendpsy.)
04.01. - 03. 09.1999 Präsenzdienst in Baden (NÖ)
1994 - 1998 Sportrealgymnasium im AHS Peuerbach (Linz, OÖ)
1989 - 1994 AHS im Stiftsgymnasium Seitenstetten (NÖ)
1985 - 1989 Volksschule in Stadt Haag (NÖ)

Berufsrelevante Tätigkeiten

Okt. 2010 - Feb. 2011 Begleitlehrer - Deutschkurse für ZuwandererInnen
(zwischen 11 und 14 Jahren) für **Interface Wien**
Feb. - Okt. 2010 Jugendbetreuer und sozialarbeiterische Tätigkeiten
(Schwerpunkt: aufsuchende Kinder- und Jugend-
arbeit) für **Tangram - Multikulturelles Netzwerk**
Juli - Aug. 2010 Sozial- und Sportpädagogische Betreuung beim
Projekt „Sowieso Mehr!“ (Sommerdeutschkurse der
Stadt Wien für Kinder und Jugendliche) für **Juvivo**
Aug. - Okt. 2009 Pflichtpraktikum in der Beschäftigungstherapie-
werkstätte „Handwerk“ der **Wiener Sozialdienste**
Förderung & Begleitung GesmbH