

Rolle der Mutter-Kind-Kommunikation
für die aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten
im frühkindlichen Spiel

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Natalia Kühnert

München

2007

Die vorliegende Doktorarbeit entstand in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Mechthild Papoušek, Institut für Soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der Ludwig-Maximilians-Universität München, Interdisziplinäre Forschungs- und Beratungsstelle Frühentwicklung und Kommunikation am Kinderzentrum München, Leitung Prof. Dr. med. Hubertus von Voss.

Ich bedanke mich ganz herzlich für die Unterstützung und Betreuung dieser Dissertation durch Prof. Dr. Gerd Kegel. Auch bei Frau Prof. Dr. Mechthild Papoušek und bei dem therapeutischen Team der *Münchner Sprechstunde für Schreibabys* am Kinderzentrum München möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Ohne ihre Unterstützung wäre diese Arbeit nicht entstanden. Einen ganz besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle außerdem Herrn Pascal Mangold für die technische Unterstützung der vorliegenden Dissertation durch die Bereitstellung der Verhaltensanalyse-Software INTERACT aussprechen.

LMU München
Institut für Psycholinguistik
Oettingenstraße 67
80538 München

Erstgutachter: Prof. Dr. Gerd Kegel
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Mechthild Papoušek
Mündliche Prüfung (Disputation) abgelegt am 03.07.07.

für Hardy

Zusammenfassung

Spiel gehört zu den universellen, biologisch verankerten Grundbedürfnissen des Kindes. Angetrieben durch intrinsische Motivationen wie Neugier und Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit, Erfolg und Kompetenz entdeckt das Kind im Spiel die Umwelt, verarbeitet und integriert seine Erfahrungen und übt neue Kompetenzen in der Zone der proximalen Entwicklung ein. Die Bedeutung der Spielerfahrungen für die soziale, emotionale, sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes wurde durch die Ergebnisse zahlreicher Studien nachgewiesen. Neben anderen hoch relevanten Funktionen stellt das kindliche Spiel einen wichtigen Kontext für die Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation dar.

In der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* wird jedoch bei ungefähr einem Drittel der Säuglinge und Kleinkinder, die wegen Schlaf-, Fütter- und anderen frühkindlichen Regulationsstörungen vorgestellt werden, mangelnde Motivation zum Spielen, begleitet vom chronischen Zustand von dysphorischer Unruhe und motorischer Umtriebigkeit beobachtet. Das Erscheinungsbild der „Spielunlust“ deutet auf Probleme der Aufmerksamkeitsregulation, Informationsverarbeitung und zielorientierter Handlungssteuerung hin.

Die Qualität der Erwachsenen-Kind-Kommunikation wird als wichtiger Einflussfaktor für die verschiedensten Aspekte der kindlichen Entwicklung angenommen. Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zeigen, dass das explorative Verhalten des Kindes und die Entwicklung von kognitiv komplexen Spielhandlungen durch die Mutter-Kind-Kommunikation unterstützt werden können. Allerdings fehlt es bislang an Studien, die die Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und den kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten gezielt untersuchen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird versucht, mithilfe der video-gestützten Verhaltensbeobachtung herauszufinden, durch welche kommunikativen Strategien der Mutter in der Situation des gemeinsamen Spiels die aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten des Kindes unterstützt werden können.

Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurde das Verhalten von 60 Kindern im Alter von 12-20 Monaten und ihren Müttern in den Situationen des gemeinsamen und des selbstständigen Spiels mithilfe des hierzu entwickelten Kodiersystems untersucht. Alle Kinder wurden wegen einer Schlafstörung, z. T. begleitet durch andere (die Wachphase betreffende) Probleme der Verhaltensregulation, in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* vorgestellt; bei 24 dieser Kinder klagten die Eltern über Probleme im Spielverhalten und Unfähigkeit, sich zu Hause allein zu beschäftigen. In der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres sind Entwicklung des präfrontalen Aufmerksamkeitssystems mit intentionalem Handeln, zielgerichteter sequentieller Lösung von Teilaufgaben, Fähigkeit zur referentiellen Kommunikation und aktiver Regulation des gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, Entwicklung des Symbolspiels und Anfänge der sprachlichen Kommunikation besonders relevant. Die kommunikative Unterstützung dieser Entwicklungsprozesse durch die Mutter kann in dieser Zeit eine bedeutende Rolle spielen. Und besonders wichtig wird die kommunikative Unterstützung dann, wenn die Entfaltung dieser Fähigkeiten durch problematisch verlaufende Entwicklungsprozesse beeinträchtigt ist. Frühkindliche Regulationsstörungen scheinen einen Risikofaktor für die Entwicklung der aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten darzustellen und wurden deswegen als Kontext für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der Mutter-Kind-Kommunikation und den Merkmalen der kindlichen Aufmerksamkeitsregulation ausgewählt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen auf eine wichtige Rolle des mütterlichen kommunikativen Verhaltens im gemeinsamen Spiel für die Entwicklung der aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten des Kindes schließen. Kinder, deren Mütter das eigene kommunikative Verhalten auf ihren Aufmerksamkeitsfokus und ihre momentanen Interessen im Spiel abstimmen und kontingent auf ihre kommunikativen Signale reagieren, sind weniger ablenkbar, zeigen weniger motorische Umtriebigkeit, weisen besser entwickelte Fähigkeiten im Bereich der referentiellen Kommunikation auf und können sich in einer Abgrenzungssituation auch länger allein mit Objektspiel und Exploration der Umgebung beschäftigen. Das direktive kommunikative Verhalten der Mutter, vor allem in Bezug auf den kindlichen

Aufmerksamkeitsfokus, steht dagegen in einem positiven Zusammenhang mit der kindlichen Ablenkbarkeit und der motorischen Umtriebigkeit und in einem negativen Zusammenhang mit dem referentiellen kommunikativen Verhalten des Kindes. Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus stehen auch in einem negativen Zusammenhang mit der kindlichen Motivation zum selbstständigen Objektspiel und insgesamt mit der Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen auf die unterstützende Rolle der Mutter-Kind-Kommunikation in Bezug auf die motivationalen Entwicklungsaspekte der Aufmerksamkeitsregulation, sowie in Bezug auf einige wichtige Aspekte der kognitiven Entwicklung, die eng mit der Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation verbunden sind.

Entgegen den Erwartungen konnten in Bezug auf das Verhalten des Kindes in den beobachteten Spielsituationen keine deutlichen Gruppenunterschiede zwischen den Kindern mit berichteten Problemen im Spielverhalten zu Hause und anderen Kindern der Stichprobe festgestellt werden. Einige Gruppenunterschiede waren dagegen im kommunikativen Verhalten der Mütter zu beobachten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich im Kontext der verhaltensregulativen Problematik, die durch die Probleme der Reizverarbeitung und der frühen Aufmerksamkeitsregulation und durch die sich daraus entwickelnden Probleme im Spielverhalten erschwert ist, Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind entwickeln können, die auch unter sehr günstigen situativen Bedingungen (hohe Motivation des Kindes zum Spiel, Situation, in der sich die Mutter auf das gemeinsame Spiel konzentrieren kann) bestehen bleiben und die kommunikative Unterstützung der aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten des Kindes beeinträchtigen können.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie können in den kommunikationsorientierten therapeutischen Ansätzen eine wichtige praktische Anwendung finden. Darüber hinaus können die gewonnenen Ergebnisse zur Entwicklung methodischer Grundlagen für die Untersuchung der Entwicklung (und der problematischen Entwicklungsverläufe) von aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten im Kontext der Eltern-Kind-Kommunikation im späteren Kindesalter beitragen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
I. Theoretische Grundlagen	9
1. Spiel und kindliche Entwicklung.....	12
1.1. Rolle des Spiels in der kindlichen Entwicklung.....	12
1.2. Objektspiel – Aspekte der Entwicklung und Konzept der Spielkompetenz... 14	
1.2.1. <i>Entwicklung der Spielverhaltensebenen</i>	14
1.2.2. <i>Spiel und Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation</i>	17
1.2.3. <i>Intersubjektive Koordination im Spiel</i>	19
1.2.4. <i>Spielentwicklung - Zusammenfassung</i>	21
1.3. Zusammenfassung	22
2. Mutter-Kind-Kommunikation und kindliche Entwicklung	23
2.1. Grundprinzipien der menschlichen Kommunikation.....	23
2.2. Besonderer Status der Kommunikation zwischen Erwachsenem und Kind... 25	
2.3. Rolle der Mutter-Kind-Kommunikation für die kindliche Entwicklung..... 26	
2.3.1. <i>Frühe Zwiegespräche</i>	27
2.3.2. <i>Entwicklung der triangulären Interaktion</i>	29
2.3.3. <i>Anfänge der sprachlichen Kommunikation</i>	30
2.3.4. <i>Mutter-Kind-Kommunikation und kindliche Entwicklung - Zusammenfassung</i>	32
2.4. Qualität der Eltern-Kind-Kommunikation: Einflussfaktoren	33
2.4.1. <i>Mutter: Hemmung der intuitiven kommunikativen Kompetenzen durch psychische Belastung</i>	33
2.4.2. <i>Kind: Probleme in der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten</i>	35
2.4.3. <i>Kompensatorische Funktion der Mutter-Kind Interaktion</i>	38
2.4.4. <i>Einflussfaktoren – Zusammenfassung</i>	40
2.5. Zusammenfassung	40
3. Rolle des Erwachsenen im kindlichen Spiel.....	42
3.1. Responsivität.....	42
3.2. Unterstützung des kindlichen Spiels.....	44
3.3. Kognitive Stimulation im Spiel	45
3.4. Zusammenfassung	47
4. Regulationsstörungen der frühen Kindheit und Phänomen der „Spielunlust“ im Kontext der Eltern-Kind-Interaktion	47
4.1. Kindliche Selbstregulation.....	47
4.2. Regulationsstörungen der frühen Kindheit – Modell der „Münchner Sprechstunde für Schreibabys“	49
4.3. <i>Dysphorische Unruhe und „Spielunlust“</i>	52
4.4. Zusammenfassung	55
5. Zielsetzung und Fragestellung.....	57
II. Methoden	59
1. Stichprobe	62

2. Erhebung der Anamnesedaten; Verteilung der Stichprobe in Bezug auf die berichteten Spielprobleme zu Hause.....	62
3. Videogestützte Verhaltensbeobachtung: Beobachtungssetting	64
4. Beschreibung der Software.....	65
5. Verhaltensbeobachtung: Messverfahren.....	66
5.1. Kodierungsprozedere und Interraterreliabilität.....	66
5.2. Messverfahren zur Erfassung des kindlichen Verhaltens	67
5.3. Messverfahren zur Erfassung des kommunikativen Verhaltens der Mutter... ..	74
5.4. Verhalten von Mutter und Kind in den aufgenommenen Spielsituationen: nicht erfasste Aspekte	81
5.5. Variablen zur Kontrolle der Heterogenität in der Spielsituation	82
III. Ergebnisse	81
1. Deskriptive Statistik.....	84
1.1. Variablen des kindlichen Verhaltens	84
1.1.1. Verhalten des Kindes während des gemeinsamen Spiels: statistische Kennwerte	84
1.1.2. Verhalten des Kindes während des gemeinsamen Spiels: Interkorrelationen	87
1.1.3. Verhalten des Kindes während des gemeinsamen Spiels: Heterogenität der Spielsituation	91
1.1.4. Verhalten des Kindes während des Alleinspiels	91
1.2. Variablen des mütterlichen Verhaltens.....	92
1.2.1. Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiel: statistische Kennwerte	92
1.2.2. Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels: Interkorrelationen	95
1.2.3. Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels: Heterogenität der Spielsituation	98
1.2.4. Verhalten der Mutter während des Alleinspiels	99
2. Einfluss der demographischen Variablen auf das kindliche und mütterliche Verhalten.....	100
2.1. Gemeinsames Spiel.....	100
2.1.1. Demographische Variablen und Verhalten des Kindes im gemeinsamen Spiel.....	100
2.1.2. Demographische Daten und Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel.....	102
2.2. Alleinspiel.....	103
3. Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem Spielverhalten und kommunikativen Verhalten des Kindes.....	103
3.1. Gemeinsames Spiel.....	103
3.1.1. Verbale Begleitung und (verbale und nonverbale) Unterstützung des kindlichen Spiels	103
3.1.2. Unterstützung des kommunikativen Austausches	106
3.1.3. Position der Mutter zum Kind während des Objektspiels.....	109
3.1.4. Verbale und nonverbale Lenkung des kindlichen Spiels	111

3.2. Alleinspiel.....	114
3.2.1. Zusammenhänge zwischen dem kindlichen und dem mütterlichen Verhalten während des Alleinspiels.....	115
3.2.2. Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Spielverhalten im gemeinsamen Spiel und Alleinspiel.....	117
3.2.3. Kindliches Spielverhalten während des Alleinspiels und kommunikatives Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel.....	119
3.2.4. Stabilität des kindlichen Interesses am gemeinsamen und am selbstständigen Objektspiel und kommunikatives Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels.....	120
4. Berichtete Spielprobleme zu Hause (Spielunlust) und Verhalten von Mutter und Kind in der Beobachtungssituation.....	124
4.1. Spielunlust und Verhalten des Kindes während der beobachteten Spielsituationen.....	124
4.2. Spielunlust und kommunikatives Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel.....	127
IV. Diskussion.....	132
1. Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem Verhalten des Kindes in den beobachteten Situationen des gemeinsamen und des selbstständigen Spiels.....	137
1.1. Verhalten des Kindes im gemeinsamen Spiel.....	137
1.2. Verhalten des Kindes in der Alleinspielsituation.....	140
2. Berichtete Probleme im Spielverhalten des Kindes zu Hause und das Verhalten der Mutter und des Kindes in den beobachteten Spielsituationen.....	142
3. Die Rolle des mütterlichen kommunikativen Verhaltens im gemeinsamen Spiel für die Entwicklung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten.....	145
4. Spielunlust und Mutter-Kind-Kommunikation.....	150
5. Praktische Implikationen.....	152
Literatur.....	152

Einleitung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Mutter-Kind-Kommunikation und dem aufmerksamkeitsregulativen Verhalten des Kindes im Objektspiel zu untersuchen. Konkret wird gefragt, durch welche kommunikativen Strategien der Mutter die Entwicklung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Kompetenzen unterstützt werden kann.

Die Studie wurde vor allem durch die Beobachtungen in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* initiiert. Bei ungefähr einem Drittel der Säuglinge und Kleinkinder, die dort wegen Schlaf-, Fütter- und anderen frühkindlichen Regulationsstörungen vorgestellt werden, wird eine mangelnde Bereitschaft/Fähigkeit zum Spielen beobachtet. Das Erscheinungsbild lässt Probleme in der Aufmerksamkeitsregulation und Informationsverarbeitung vermuten: die Spielprobleme beginnen häufig schon in den ersten Lebensmonaten als Probleme der Reizverarbeitung bei einer allgemeinen Überempfindlichkeit und manifestieren sich zu Ende des ersten Lebensjahres unter anderem in Beeinträchtigungen des explorativen Verhaltens und der Entwicklung von Intentionalität, sequentiellem Handeln und Strategien zur Problemlösung im Spiel; beim Objektspiel fallen diese Kinder durch hohe Ablenkbarkeit, motorische Umtriebigerkeit, Unzufriedenheit und häufigen Zustand von Langeweile auf. Die Qualität der Erwachsenen-Kind-Kommunikation wird in der Entwicklungsforschung als bedeutender Einflussfaktor auf die verschiedensten Aspekte der kindlichen Entwicklung, unter anderem die Spielentwicklung, angenommen. Allerdings fehlt es bislang an Studien, die die Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten des Erwachsenen und den kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten gezielt untersuchen.

Die interessierende Fragestellung wird mithilfe von videogestützten Verhaltensbeobachtung von 60 Kindern im Alter von 12-20 Monaten und ihren Müttern in den Situationen des gemeinsamen und selbstständigen Objektspiels untersucht. Alle Kinder wurden in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys*

wegen einer Schlafstörung vorgestellt. Bei 24 dieser Kinder klagten die Eltern über die oben beschriebenen Probleme im Spielverhalten.

Die vorliegende Arbeit ist in vier Teile untergliedert. Der erste Teil fasst die Erkenntnisse aus der Entwicklungs- und Kommunikationsforschung zusammen, die eine Grundlage für die im Rahmen der vorliegenden Studie formulierten Hypothesen bilden. Um der interessierenden Fragestellung näher zu kommen, werden sukzessive folgende Themen behandelt: Rolle des Spiels in der kindlichen Entwicklung und Aspekte der Spielentwicklung; besonderer Status der Mutter-Kind-Kommunikation und die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Merkmalen der Mutter-Kind-Kommunikation und verschiedenen Aspekten der kindlichen Entwicklung; Rolle des Erwachsenen im kindlichen Spiel. Da frühkindliche Regulationsstörungen als Kontext für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der Mutter-Kind-Kommunikation und den Merkmalen der kindlichen Aufmerksamkeitsregulation ausgewählt wurden, wird außerdem das Konzept der Verhaltensregulation sowie Annahmen zu den Entstehungsbedingungen und Einflussfaktoren auf die frühkindlichen Regulationsstörungen und die sich in ihrem Rahmen entwickelnden Probleme im Spielverhalten vorgestellt.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die methodische Vorgehensweise erläutert und das zur Untersuchung der interessierenden Fragestellung entwickelte Kodiersystem vorgestellt. Der dritte Teil fasst die Ergebnisse der durchgeführten Analysen zur Prüfung der aufgestellten Hypothesen zusammen, die im vierten Teil der Dissertation diskutiert werden.

I. Theoretische Grundlagen

1. Spiel und kindliche Entwicklung

1.1. Rolle des Spiels in der kindlichen Entwicklung

Das Spiel gehört zu den universellen, biologisch verankerten Grundbedürfnissen des Kindes (Papoušek & Papoušek, 1987). Im Spiel verarbeitet und integriert das Kind seine Erfahrungen in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt, sammelt Informationen und übt neue Kompetenzen und Fertigkeiten ein (Andresen, 2002; Bruner, 1973; Flitner, 1996; Papoušek & von Gontard, 2003).

Das Spiel wird durch intrinsische Motivationen wie Neugier, Erkundungsbedürfnis, Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit, Erfolg und Kompetenz angetrieben (Heckhausen, 1987). Durch das Entdecken von Regeln und Zusammenhängen, der Kontingenz zwischen der eigenen Handlung und ihren Folgen, durch die Erfahrung der eigenen Fähigkeit, aktiv auf die Umwelt einzuwirken, werden diese intrinsischen Motivationen immer wieder verstärkt (M. Papoušek, 2003). Das Spiel erfolgt spontan, weitgehend unabhängig von externer Steuerung (Wohlwill, 1987). Aus dieser Sicht lässt es sich als selbst-initiiertes und -gesteuertes Lernen definieren (Largo & Benz, 2003; H. Papoušek, 2003). Das Spielen ist mit positiven Affekten verbunden; der Sinn und Spaß des Spiels liegt im Spiel selbst (van der Kooij, 1985; Christie & Johnsen, 1985; Oerter, 2003).

Das Kind setzt sich mit der Umwelt in einer Weise auseinander, die seinem Entwicklungsstand entspricht (Largo & Benz, 2003). Es steuert selbst, wie viel Information gewonnen, welche Probleme gelöst und welche Kompetenzen eingeübt werden sollen, und wählt sich Aufgaben aus, zu deren Lösung es beinahe fähig ist (vgl. Zone der proximalen Entwicklung – Vygotskij, 1981). Ist der Schwierigkeitsgrad zu hoch, so steigt das Kind aus dem Spiel aus; wird es zu

einfach, entsteht ein Gefühl der Langeweile, welches das Kind dazu bewegt, neue Explorationsobjekte und Aufgaben zu suchen (Voss, 1987).

Ein Kind spielt nur dann, wenn es sich wohl und geborgen fühlt. Hat es Hunger, ist müde oder krank, fühlt es sich unsicher in einer neuen Umgebung ohne Bezugsperson in der Nähe, so wird das Spielbedürfnis durch Bedürfnisse nach Sättigung, Schlaf oder Nähe und Geborgenheit gedämpft (Berlyne, 1971; Keller, 1987; H. Papoušek, 2003).

Die Bedeutung des Spiels für die emotionale, soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung, ist unumstritten (Bates, 1979; Fein & Apfel, 1979; Felson & Ramsay, 1980; Hughes, 1987; Piaget, 1952). Verschiedenste psychologische Konstrukte werden in der Forschung mit der Spielerfahrung verbunden: Symbolisation, Erlernen sozialer Fähigkeiten, Perspektiven- und Rollenübernahme, Kreativität und Kompetenzen zur Problemlösung, Erwerb von Werkzeuggebrauch, Bewältigung von Angst und Konflikten (Christie & Johnsen, 1985; Flitner, 1996; Hughes, 1987). Einige Studien weisen darauf hin, dass eine Dämpfung des explorativen Verhaltens bspw. durch Probleme der emotionalen Selbstregulation oder unsichere Bindung sich negativ auf die kognitive Entwicklung auswirken kann (Übersicht bei van den Boom, 1994). Interessant ist die Annahme eines Zusammenhangs zwischen der Entwicklung der symbolischen Handlungssequenzen im Spiel und der Entwicklung von 2-Wort-Sätzen im Alter von 18-24 Monaten (McCall, Eichorn & Hogarty, 1977).

Die Begriffe „Exploration“ und „Spiel“ umfassen eine enorme Bandbreite von Kontexten, - von den im Kapitel 1 beschriebenen Zwiegesprächen zwischen Mutter und Kind, die vielleicht die früheste Form des Spiels darstellen, über die Erkundung des eigenen Körpers und Erprobung der Möglichkeiten der eigenen Stimme, über Exploration und Spiel mit Objekten, soziales Rollenspiel im Vorschulalter bis zu Regelspielen und Sportaktivitäten. Der Rahmen der vorliegenden Arbeit beschränken sich auf das Objektspiel, das in dem hier untersuchten Alter – 2. Lebensjahr – den wichtigsten Spielkontext darstellt.

1.2. Objektspiel – Aspekte der Entwicklung und Konzept der Spielkompetenz

Die Entwicklung des Spielverhaltens kann anhand mehrerer Dimensionen untersucht werden. Zum einen, ist die Spielebene – die Art und Weise, in der sich das Kind mit Objekten beschäftigt – relevant. Mindestens ebenso wichtig sind, zum anderen, die aufmerksamkeits-regulativen Prozesse, die das Konzentrationsvermögen, Ausdauer, Erfolg beim Lösen von Problemen und letztendlich die Komplexität des Spiels bestimmen. Eine bedeutende Rolle spielen auch die sozialen und kommunikativen Aspekte, wie die Fähigkeiten, eine andere Person in das Spiel einzubeziehen, den eigenen Aufmerksamkeitsfokus auf den des Spielpartners abzustimmen, sich im Spiel kooperativ zu verhalten und den Partner als Unterstützungsquelle zu benutzen. Im Folgenden werden diese Dimensionen der Spielentwicklung näher erläutert.

1.2.1. Entwicklung der Spielverhaltensebenen

Bereits im ersten Lebenshalbjahr interessiert sich das Kind für Gegenstände. Schon im Alter von 3-4 Monaten fängt es an, Objekte aktiv zu erkunden, durch orale und manuelle Exploration Informationen über verschiedenste Eigenschaften der Objekte zu gewinnen und zu integrieren (Largo & Benz, 2003). Das Kind schaut sich neue Objekte intensiv an, versucht, danach zu greifen, findet besondere Vorlieben für solche Objekte, die sich bewegen oder Töne produzieren (z.B. ein Mobile) und ein besonderes Vergnügen daran, die Kontingenzen zwischen der eigenen Handlung (z.B. an der Schnur ziehen) und den Effekten (das Bewegen und Klingeln des Mobile) zu entdecken und immer wieder nachzuprüfen (H. Papoušek, 2003).

Mit der sich entwickelnden Fähigkeit zur selbständigen Fortbewegung im zweiten Lebenshalbjahr werden immer mehr Objekte der selbstgesteuerten Exploration zugänglich; das Kind fängt an, räumliche und funktionale Zusammenhänge zu untersuchen und zu begreifen. Es entwickelt sich unter anderem die Objektpermanenz, die eine mentale Vorstellung von momentan nicht wahrnehmbaren Objekten erlaubt (Flitner, 1996). Die Fähigkeit zur Integration der neuen Informationen nimmt durch die Entwicklung der Koordination zwischen der

visuellen und der manuellen Exploration eine neue Dimension an (Largo & Benz, 2003).

Zunehmend beschäftigt sich das Kind zu Beginn des zweiten Lebensjahres mit Funktionen verschiedener Objekte. Im Spiel werden Handlungen nachgeahmt, die für den Umgang mit bestimmten Gegenständen typisch sind. So wird der Hörer eines Spielzeug-Telefons hochgenommen und seitlich am Kopf gehalten, mit einer Plastiktasse wird das Trinken nachgespielt usw. Im Laufe der Zeit wird die Nachspielung der objektspezifischen Handlungen immer genauer und ausführlicher; es entwickelt sich das Symbolspiel, welches das explorative Spiel in der Mitte des zweiten Lebensjahres allmählich ablöst (Largo & Benz, 2003).

Die Beziehungen und Zusammenhänge zwischen Elementen der Umwelt werden im zweiten Lebensjahr intensiv untersucht und ausprobiert. Mit großem Interesse räumt ein 12-Monate-altes Kind die Behälter ein und aus, baut ein paar Monate später einen Turm aus mehreren Bauklötzen und zerstört ihn wieder, um mit großem Vergnügen zuzuschauen, wie ein Ganzes in einzelne Teile zerfällt. Auch in das Symbolspiel werden zunehmend mehrere Objekte einbezogen: „Kaffee“ wird aus einer Plastikkanne in die Plastiktasse „eingegossen“ und mit einem Löffel umgerührt; eine Puppe wird aus dem Plastikteller mit einer Gabel „gefüttert“ oder mit einer Decke zum Schlafen zugedeckt (Bornstein, 2003).

Die Entwicklung des Symbolspiels im 2. Lebensjahr ist durch drei Prozesse gekennzeichnet, die zum einen die zunehmenden Kapazitäten der Aufmerksamkeit und des Arbeitsgedächtnisses, sowie die damit verbundene Entwicklung der Intentionalität und Symbolisierung, zum anderem das wachsende Verständnis anderer Elemente der Umwelt als Subjekte von Handlungen widerspiegelt (Bates, 1979; Belsky & Most, 1980; Felson & Ramsay, 1980). Der erste Prozess ist die Ablösung der Spielhandlung von konkreten Objekten und der Übergang zu Symbolen, die diese Objekte ersetzen. So ist ein Kind im Alter von 18 bis 24 Monate fähig, beim „Kaffeetrinken-Spiel“ eine Plastiktasse durch ein anderes Objekt (bspw. eine Muschel) zu ersetzen und so zu tun, als ob es aus der Muschel trinken würde.

Die zunehmende Integration mehrerer einzelner Handlungen in eine Spielsequenz stellt einen zweiten wichtigen Prozess in der Spielentwicklung im 2. Lebensjahr dar. Das „Kaffeetrinken-Spiel“ wird bei einem 13 Monate alten Kind aus einer Handlung – bspw. Plastiktasse zum Mund führen – bestehen, während ein 20 bis 24 Monate altes Kind erst aus einer Plastikkanne „eingießen“, dann „umrühren“ und dann „trinken“ wird. Schließlich, besteht der dritte Prozess in der allmählichen Ablösung der Spielhandlung vom Selbst als Agent. Ein Kind, das mit 13 Monate selbst aus der Plastiktasse „trinkt“, wird mit 18 Monate einer Puppe „zu trinken geben“ und noch etwas später versuchen, der Puppe selbst die Plastiktasse in die Hand zu geben.

Die Abfolge der verschiedenen Stufen der Spielentwicklung ist bei jedem Kind gleich; es bestehen jedoch große interindividuelle Unterschiede bezüglich des Auftretens und der Ausprägung verschiedener Verhaltensweisen (Belsky & Most, 1980; Largo & Benz, 2003). Einige Kinder explorieren mehr mit den Augen; andere stecken jeden Gegenstand in den Mund. Einige Kinder zeigen große Ausdauer und Vergnügen am Bauen von Türmen und Stecken von Ringen auf einen Holzstiel; andere verbringen mehr Zeit mit Symbolspiel. Das kindliche Spiel ist außerdem meistens durch die Integration mehrerer verschiedener Verhaltensweisen gekennzeichnet; nur selten wird das Spiel durch ein einziges Spielverhalten bestimmt. Ein unbekanntes Spielzeug, etwa ein buntes Telefon, wird bspw. von einem 15-Monate-alten Kind erst exploriert. Es wird umgedreht, von allen Seiten angeschaut, seine Fragmente (z.B. die Schnur) werden sogar in den Mund genommen und oral erkundet. Es werden die Knöpfe gedrückt und Klingeltöne erzeugt, immer wieder, mit deutlichem Vergnügen wird dabei der Zusammenhang zwischen dem eigenen Knopfdrücken und dem Klingeln festgestellt. Es kann dann auch das symbolische „Telefonspiel“ zustande kommen: der Hörer wird ans Ohr gehalten. Und schließlich kann erneut eine Exploration erfolgen, um herauszufinden, was man sonst noch mit dem Telefon machen kann.

1.2.2. Spiel und Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation

Schon Neugeborene sind fähig, ihre Aufmerksamkeit selektiv auf Elemente ihrer Umwelt zu richten (Wolff, 1987). Die Selektion der Reize wird dabei durch angeborene Vorlieben (wie die Vorliebe für menschliche Gesichter und Stimmen) sowie durch Auffälligkeit und Intensität der Reize bestimmt (Ruff & Rothbart, 1996). Ein wahrnehmbarer Reiz löst einen Zustand wacher Aufmerksamkeit aus, der durch ein hohes Erregungsniveau und Bereitschaft des Organismus zur Aufnahme und Verarbeitung der neuen Information gekennzeichnet ist (Papoušek & Papoušek, 1979). Dieser Zustand wird durch aktive Hemmungsprozesse begleitet, die zum einen irrelevante motorische Reaktionen unterdrücken (M. Papoušek, 2004b), zum anderen, irrelevante Reize ausblenden (Heubrock & Petermann, 2001; Spitzer, 2002). Gesunde Neugeborene sind in der Lage das eigene Erregungsniveau durch selektive Aufmerksamkeit zu regulieren. Sie wenden sich Reizen mit höherer Intensität zu, wenn ihr Erregungsniveau niedrig ist, und bevorzugen Reize mit niedrigerer Intensität, wenn das Erregungsniveau bereits hoch ist; schon sehr kleine Babys sind in der Lage, den Informationszufluss durch Blickzuwendung und -abwendung zu steuern (Gardner & Karmel, 1983; M. Papoušek, 2003).

Ruff & Rothbart (1996) definieren (in Anlehnung an die neurobiologische Entwicklungsforschung) zwei Aufmerksamkeitssysteme, deren sukzessive Ausreifung im Laufe der ersten Lebensjahre erfolgt. Das hintere Aufmerksamkeitssystem wird durch Prozesse im parietalen und temporalen Kortex gesteuert und dient primär der Orientierung und dem Erkennen von vertrauten Elementen in der Umwelt. Es entfaltet sich mit dem ersten Entwicklungsschub im Alter von 2-3 Monaten. Durch das hintere Aufmerksamkeitssystem werden die Orientierungsreaktionen, die durch Diskrepanzen eines neuen Elementes vom bereits Vertrauten ausgelöst werden, sowie die Habituation, die den Organismus vor einem Überfluss irrelevanter Reize schützt (Jellestad, Follesø & Ursin, 1987), gesteuert. Diese Prozesse bilden eine Voraussetzung für die aktive multimodale (orale, manuelle, visuelle) Exploration.

Zum Ende des ersten Lebensjahres, mit der Entwicklung von Intentionalität, zielgerichtetem Handeln, Arbeitsgedächtnis, sowie der triangulären Aufmerksamkeit und der Fähigkeit, den eigenen Aufmerksamkeitsfokus auf den des Partners abzustimmen (konkret: der Zeigegeste und der Blickrichtung zu folgen), beginnt die Ausreifung des zweiten Aufmerksamkeitssystems, welches durch die Prozesse im präfrontalen Kortex gesteuert wird. Dieses System inhibiert zum einen die Habituation zielrelevanter Reize und Ereignisse und blockiert zum anderen die Orientierungsreaktionen auf irrelevante, vom Ziel ablenkende Reize und Ereignisse. So wird eine länger anhaltende Aktivierung von Aufmerksamkeit möglich, die die Planung und Ausführung sequenzieller zielorientierter Handlungen erlaubt. Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen auf das geplante Ziel abzustimmen und so zu korrigieren, dass das Ziel erreicht werden kann, beginnt sich in der ersten Hälfte des 2. Lebensjahres zu entwickeln. Mit der Entwicklung von Symbolisation und Sprache in der Mitte des zweiten Lebensjahres erfolgt eine erste Konsolidierung des präfrontalen Aufmerksamkeitssystems, mit der Fähigkeit, die Handlungen aufgrund der sprachlich und symbolisch repräsentierten Information zu planen (Posner & Rothbart, 1991).

Neugier, Bedürfnis zum Erkunden und Entdecken von Regelmäßigkeiten und Zusammenhängen, insbesondere aber das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit, Erfolg und Kompetenz, die als intrinsische, angeborene Motivationen zur aktiven Exploration der Umwelt gelten, spielen neben den präfrontalen Reifungsprozessen die wichtigste Rolle in der Regulation ausdauernder Aufmerksamkeit und zielorientierten Verhaltens (M. Papoušek, 2004b). Die fokussierte Aufmerksamkeit kommt im explorativen Verhalten des Kindes zum Ausdruck (Ruff & Rothbart, 1996). Experimente zeigen, dass Erfahrungen von Selbstwirksamkeit schon bei 3 Monate alten Säuglingen eine besonders lang anhaltende Aufmerksamkeit und gezieltes Explorieren auslösen. Ein Säugling, der bspw. einem sich automatisch drehenden Mobile zuschaut, wird schneller habituieren, als ein Säugling, der eine Möglichkeit bekommt, das Mobile durch eigene Arm- oder Beinbewegungen zum Drehen und Klingeln zu bringen (Lamb & Bornstein, 1987; Watson, 1972). Untersuchungen von Ruff, Capozzoli und Saltarelli (z.B. Ruff, Capozzoli &

Saltarelli, 1996) haben nachgewiesen, dass Kinder zum Ende des ersten Lebensjahres einer Ablenkung durch visuelle Reize besser widerstehen können, wenn sie mit einer aktiven Exploration eines Objektes beschäftigt sind, als wenn sie dieses Objekt nur anschauen dürfen.

Exploratives Verhalten wird im frühen Säuglingsalter durch eine Diskrepanz zwischen einem neuen Reiz (z.B. einem unbekanntem Objekt oder einem neuen Merkmal eines vertrauten Objektes) und dem vorhandenen Wissensschema ausgelöst. Untersuchungen (u. a. Christie & Johnsen, 1985; Kagan, 1978; Keller et al., 1987; Schölmerich, 1994) weisen darauf hin, dass die Menge der neuen Information, die in dieser Diskrepanz enthalten ist, einen wichtigen Faktor für die Motivation des Kindes zum Explorieren des neuen Reizes darstellt. Bewegt sich die Diskrepanz im mittleren Bereich, wird das Kind konzentriert und mit großer Ausdauer explorieren. Ist in dem Reiz zu wenig neue Information enthalten, wird die Exploration nach kurzer Zeit abgebrochen und die Suche nach neuen Reizen begonnen. Eine zu große Diskrepanz zwischen dem vorhandenen Wissensschema und dem neuen Stimulus löst ebenfalls einen, unter Umständen durch negative Affekte begleiteten Abbruch der Exploration aus. Aufgrund dieser Beobachtungen legt die so genannte Diskrepanzhypothese (*hypothesis of discrepancy* – Keller et al., 1987) nahe, dass schon sehr kleine Kinder über eine Fähigkeit verfügen, die Menge und Komplexität der neuen Information so zu regulieren, dass sie optimal verarbeitet und integriert werden kann.

1.2.3. Intersubjektive Koordination im Spiel

Schon in seiner frühesten Form ist das kindliche Spiel eng mit Kommunikation verbunden. Das Herstellen und Aufrechterhalten des Blickkontaktes und das Entdecken von Kontingenzen und Korrespondenzen im kommunikativen Verhalten des erwachsenen Spielpartners stellen zentrale Themen der frühen Zwiegespräche dar. Mit dem sich entwickelnden Interesse des Kindes am Explorieren von Objekten der Umgebung gewinnt die Gemeinsamkeit im Spiel eine neue wichtige Bedeutung: die Regulation des gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus wird zu einer der

wichtigsten Aufgaben im gemeinsamen Spiel vom Kind und seiner Bezugsperson (siehe Abschnitt I.3.).

Am Anfang fokussieren die Säuglinge ihre Aufmerksamkeit ungeteilt auf Objekte (Kaye & Fogel, 1980; Trevantham & Hubley, 1978). Die Fähigkeit, die objektfokussierte Aufmerksamkeit in einen interaktiven Kontext einzubeziehen, entwickelt sich erst allmählich in der zweiten Hälfte des ersten sowie im zweiten Lebensjahr. Studien zur Kommunikationsentwicklung weisen auf die erste Konsolidierung der Fähigkeit zur referentiellen Kommunikation über ein Objekt etwa im Alter von 13 Monaten hin (Bakeman & Adamson, 1984; Bates, 1979; Harding & Golinkoff, 1979). Eine der wichtigsten Komponenten der referentiellen Kommunikation ist die Fähigkeit, die Verhaltensweisen zu verstehen und aktiv zu nutzen, die der gemeinsamen Abstimmung des Aufmerksamkeitsfokus dienen (Corkum & Moore, 1995).

Untersuchungen weisen darauf hin, dass schon 6 Monate alte Kinder in der Lage sind, der Blickrichtung einer anderen Person zu folgen; erst mit 12 Monaten sind sie jedoch fähig, den genauen Aufmerksamkeitsfokus der anderen Person anhand der Blickrichtung zu identifizieren, wenn dieser Aufmerksamkeitsfokus sich innerhalb des kindlichen Blickfeldes befindet. Mit 18 Monaten drehen sich die Kinder schließlich um, um der Blickrichtung des Anderen auf ein Objekt hinter ihnen zu folgen (Übersicht in Corkum & Moore, 1995). Eine ähnliche Entwicklung ist in Bezug auf das Zeigen zu beobachten. Im Alter von 9-10 Monaten beginnen Kinder, einer Zeigegeste zu folgen; erst mit 14-15 Monaten sind sie jedoch in der Regel fähig, ein weiter entferntes Ziel der Zeigegeste zu identifizieren (Murphy & Messer, 1977).

Die zielgerichtete Lenkung der Aufmerksamkeit einer anderen Person auf das Objekt des eigenen Interesses ist eng mit der Entstehung der intentionalen Kommunikation verbunden und erst zu Beginn des 2. Lebensjahres verlässlich zu beobachten (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). Bates, Camaioni & Volterra (1979) definierten zwei Arten der kommunikativen Signale, mit denen das Kind die

Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf ein Objekt richtet. Signale der ersten Art – von Bates und Kollegen als Imperative bezeichnet – erfordern vom Erwachsenen eine Handlung in Bezug auf das Objekt. Das Kind wird bspw. auf ein weiter entferntes attraktives Spielzeug zeigen und anschließend den Erwachsenen fordernd anschauen. Die Vokalisationen, die eine solche kommunikative Handlung begleiten, sind eher als Unzufriedenheits- und Unmutslaute zu klassifizieren. Signale der zweiten Art – so genannte Deklarative – lenken lediglich die Aufmerksamkeit des Erwachsenen, ohne von ihm eine Handlung zu verlangen. Zu solchen Signalen gehört bspw. das Zeigen eines Objektes. Deklarative Signale werden durch positive oder neutrale Vokalisationen, oft durch (Proto)wörter (z.B. zur Benennung des Objektes – „Da!“), begleitet. Deklarative Signale erscheinen etwas später als Imperative und sind erst mit 13-15 Monaten zu beobachten (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998).

Die Fähigkeit zur intentionalen Kommunikation bildet eine Voraussetzung für die Entwicklung des sozialen Verhaltens, unter anderem, der Kooperation im gemeinsamen Objektspiel. Ferner ermöglicht das Verständnis der anderen Person als Kommunikationspartners und Subjektes einer Handlung die referentielle Zuordnung der sprachlichen Elemente und das imitative Lernen – Fähigkeiten, die für die kognitive und sprachliche Entwicklung grundlegend sind (Baldwin, 1995; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Meltzoff, 1995).

1.2.4. Spielentwicklung - Zusammenfassung

Die Entwicklung des kindlichen Spiels kann aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden. Im Rahmen der vorliegenden Übersicht wurde ein Versuch vorgenommen, die Aspekte zusammenzufassen, die in der Forschung als wichtige Dimensionen der Spielentwicklung betrachtet werden. Der erste Aspekt betrifft die kognitive Ebene, auf der sich das Kind mit der Umwelt auseinandersetzt. Die Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation – der zweite der erläuterten Aspekte – stellt einen der wichtigsten motivationalen Prozesse dar, die sich im Spiel entfalten. Den dritten Aspekt bilden die kommunikativen Fähigkeiten, die für das Spiel im 2.

Lebensjahr relevant sind, insbesondere die Entwicklung der referentiellen Kommunikation.

Die beschriebenen Aspekte der kindlichen Spielentwicklung sind eng miteinander verbunden. Die zunehmende Komplexität und Vielfalt der Spielhandlungen geht Hand in Hand mit der Entwicklung der aufmerksamkeits-regulativen Fähigkeiten. Gleichzeitig wird jedoch die Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation durch intrinsische Motivationen zum Spielen und Explorieren angetrieben. Die Entfaltung der Fähigkeit zur referentiellen Kommunikation und dem damit verbundenen imitativen Lernen steht in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung des funktionalen Spiels und Symbolspiels und stellt eine Voraussetzung zur Entwicklung der späteren sozialen Spielarten (z.B. Rollen- und Regelspiele) dar. Alle drei beschriebenen Entwicklungsaspekte bilden wichtige Komponenten der kindlichen Spielkompetenz.

1.3. Zusammenfassung

Das Spiel gehört zu den universellen, biologisch verankerten Grundbedürfnissen des Kindes. Angetrieben durch intrinsische Motivationen wie Neugier und Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit, Erfolg und Kompetenz entdeckt das Kind im Spiel die Umwelt, verarbeitet und integriert seine Erfahrungen und übt neue Kompetenzen in der Zone der proximalen Entwicklung ein. Das Spiel erfolgt selbst-initiiert und weitgehend unabhängig von externer Steuerung. Verschiedenste Aspekte der sozialen, emotionalen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung werden mit Spielerfahrung in Verbindung gesetzt. Einschränkungen der Spielmöglichkeiten, ob durch eine unangemessene Umgebung oder durch problematisch verlaufende kindliche Entwicklungsprozesse (z.B. mangelnde Selbstregulation oder Entwicklung eines unsicheren Bindungsmusters), können sich negativ auf verschiedenste Aspekte der kindlichen Entwicklung auswirken.

Die Spielkompetenz setzt sich aus mehreren Aspekten zusammen und kann entsprechend anhand mehrerer Dimensionen untersucht werden. Zum einen ist die

Komplexitätsebene des Spiels relevant; mindestens ebenso wichtig sind jedoch die aufmerksamkeits-regulativen Prozesse, die sich im Spiel entfalten und im wesentlichen Ausdauer und Konzentrationsvermögen, sowie Komplexität und Intentionalität der Spielhandlungen bestimmen. Nicht zuletzt verdienen schließlich die sozialen und kommunikativen Kompetenzen im Spiel ein gezieltes Interesse. In Bezug auf die erste Hälfte des 2. Lebensjahres ist insbesondere die Entwicklung der referentiellen Kommunikation relevant.

2. Mutter-Kind-Kommunikation und kindliche Entwicklung

2.1. Grundprinzipien der menschlichen Kommunikation

Zum Verständnis der altersspezifischen Strukturen und Funktionen der Kommunikation in der frühen Kindheit greift die vorliegende Studie auf das Kommunikationskonzept von Watzlawick, Beavin & Jackson (2000) zurück. Demnach wird Kommunikation als Informationsaustausch verstanden, wobei die Information unterschiedlichster Art sein und auf unterschiedlichstem Wege übertragen werden kann. Grundsätzlich kann jedes Verhalten als Informationsträger fungieren, sobald es einen „Empfänger“ gibt, der es als solchen interpretiert, unabhängig davon, ob das Verhalten bewusst oder unbewusst, intentional oder unbeabsichtigt ist (Papoušek, 1994; Watzlawick et al., 2000). Im Rahmen einer Kommunikation sind dementsprechend zwei Rollen definiert: Adressant (oder Sender einer Information) und Adressat (Empfänger der Information).

Das Verhalten der Teilnehmer einer (intentionalen) Kommunikation unterliegt bestimmten Regeln, die in der modernen Forschung als universelle Prinzipien der menschlichen Kommunikation betrachtet werden. Eine dieser Regeln wurde von Grice (1975; 1989) als *Prinzip der Kooperation* definiert. Dieses Prinzip besagt, dass Teilnehmer einer Kommunikation grundsätzlich kommunikativen Erfolg – also eine wirksame Vermittlung von Informationen – anstreben und deswegen versuchen

werden, ihre Beiträge inhaltlich und quantitativ auf den gemeinsamen kommunikativen Kontext abzustimmen, relevante Mengen an Information zu vermitteln und die Beiträge so zu gestalten, dass die zu vermittelnde Information auch möglichst vollständig und unmissverständlich wahrgenommen werden kann (Grice, 1975; Grice, 1989; Graumann, 1995; Wilson & Sperber, 2002).

Um die **Kooperation** zu ermöglichen, müssen zwei Voraussetzungen erfüllt werden. Erstens, müssen die Kommunikationspartner über ein gemeinsames Signalsystem verfügen, mit dessen Hilfe die Informationen übermittelt und dekodiert werden können. Neben Sprache, können z.B. mimische und gestische Ausdrücke, taktile und sogar olfaktorische Ereignisse ein solches Signalsystem bilden (vgl. Gebärdensprache oder Kommunikation mit blind-taubstummen Menschen). Zweitens, müssen die Teilnehmer einer Kommunikation eine angemessene Menge an Wissen teilen, welches als gemeinsamer kommunikativer Kontext dienen kann (Clark, 1992; Graumann, 1995; Marková, Graumann & Foppa, 1995). Der Bezug eines kommunikativen Beitrags auf diesen gemeinsamen Kontext muss nach dem Prinzip der Kooperation für den Kommunikationspartner klar und nachvollziehbar sein (Schank & Schoenthal, 1976).

Eine andere grundlegende Eigenschaft der Kommunikation ist die umkehrbare Rollenstruktur, in der Forschung als **turn-taking** bezeichnet. Die innerhalb einer kommunikativen Situation definierten Rollen - Adressant und Adressat (im Falle der sprachlichen Kommunikation – Sprecher und Hörer) – sind dynamisch und werden abwechselnd von den Kommunikationspartnern übernommen (Beebe et al., 1985; Bruner, 1979; Kozak-Mayer & Tronick, 1985; Sachs, Schegloff & Jefferson, 1974). Die Beiträge der Kommunikationspartner sind miteinander verbunden: jedes „turn“ stellt eine Reaktion auf das „turn“ des Partners und gleichzeitig einen Stimulus für sein nächstes „turn“ dar (Bell, 1974; Papoušek, 1992). In einer Kommunikation beeinflussen sich alle Partner gegenseitig, wobei die Einflüsse nicht nur das unmittelbare kommunikative Verhalten, sondern auch die Vorstellungen jeden Partners über den jeweils anderen und über die „geteilte Realität“ betreffen (Cappella, 1981; Watzlawick et al., 2000).

Das beschriebene Konzept der Kommunikation dient im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt für die Analyse der Erwachsenenden-Kind-Kommunikation.

2.2. Besonderer Status der Kommunikation zwischen Erwachsenem und Kind

Babys sind von Geburt an „kommunikative Wesen“. Schon Neugeborene bevorzugen das belebte Menschengesicht gegenüber den unbelebten Gegenständen und die menschliche Stimme gegenüber anderen Geräuschen (Hexel, 1998; Murray & Andrews, 2002; Keller, 1997). Faszinierend ist die Fähigkeit der wenige Tage alten Babys, einige mimische Ausdrücke nachzuahmen (Meltzoff & Moore, 1997). Säuglinge zeigen schon ab 2.-3. Lebensmonat differenzierte Reaktionen auf den Blickkontakt mit einer erwachsenen Bezugsperson; das von Geburt an vorhandene Kommunikationsmittel – Schreien – wird in dieser Zeit durch kommunikative Signale wie soziales Lächeln und positives Vokalisieren ergänzt (Bruner, 1975; Rochat, Querido & Striano, 1999; Wolff, 1987).

Auch Erwachsene behandeln ihre Babys von Anfang an als Kommunikationspartner. Von Geburt an lösen der aktive Wachzustand des Säuglings und (etwas später) seine positiven Vokalisationen (non-distress vocalisations) das elterliche interaktive Verhalten aus und animieren die Eltern zur kommunikativen Kontaktaufnahme (Bell, 1974; Korner, 1974). Seine mimischen, körperlichen und vokalen Äußerungen werden von der erwachsenen Bezugsperson wie intentionale kommunikative Signale behandelt und mit zahlreichen Nachahmungen, Imitationen, Nachfragen und Interpretationen beantwortet („Hm?“, „Ja?“, „So meinst du das!“, „Woher du das alles weißt!“¹, „Na, was machst’n du da?“, „Ist das schön?“) (Adamson et al., 1987; Brazelton, Koslowski & Main, 1974; Jochens, 1979; Kaye & Fogel, 1980; Papoušek, 1985; Papoušek, 1994; Snow & Ferguson, 1977). Solches dialogisches Verhalten gegenüber dem Säugling gehört, nach Papoušek & Papoušek (1987), zu den intuitiven elterlichen Verhaltensweisen (ist also nicht bewusst gesteuert und hängt

¹ Beispiel aus Papoušek, 1985

nicht davon ab, was Eltern über die Kompetenzen von Säuglingen wissen) und ist weitgehend kultur-, alters- und geschlechtsunabhängig.

In Bezug auf die perzeptiven, kognitiven, kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen, aber auch in Bezug auf den Erfahrungshintergrund und die soziale Position der Partner stellt die Erwachsenen-Kind-Kommunikation eine stark asymmetrische Kommunikationsart dar (Kaye & Charney, 1981; Mikhailioug, 2002; Mikhailioug, 2003; Watzlawick et al., 2000). Im Dialog mit einem kleinen Kind stimmt ein Erwachsener sein kommunikatives Verhalten auf die sich ständig entwickelnden perzeptiven, regulativen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten seines Kommunikationspartners ab. Durch ihr intuitives dialogisches Verhalten geben Eltern ihrem Kind von Anfang an eine Struktur vor, die als Rahmen für die Entwicklung der kindlichen kommunikativen Kompetenzen und Erlernen der kommunikativen Regeln dient und das Kind in der allmählichen Übernahme der aktiven Rolle in der Interaktion unterstützt (Adamson et al., 1987; Kaye, 1977; Papoušek, 1994; Sander, 1969; Waters & Deane, 1982).

Beinahe jeder Aspekt des kindlichen Alltags - Essen, Wickeln, Schlafengehen, Ermüdung, Krankheit unter anderem – stellt einen Kontext der Interaktion mit Bezugspersonen dar. Im Einklang mit der Fragestellung beschränkt sich der Rahmen dieser Arbeit jedoch auf die Interaktion in Situationen, die als „Spiel“ bezeichnet werden können (Stern, 1979). Ferner ist anzumerken, dass obwohl sich viele Aussagen auf die Erwachsenen-Kind-Kommunikation allgemein beziehen, der Schwerpunkt dieser Arbeit bei der Kommunikation zwischen Mutter und Kind liegt.

2.3. Rolle der Mutter-Kind-Kommunikation für die kindliche Entwicklung

Der Entwicklungsstand des Kindes, seine momentane Wahrnehmungsbereitschaft und seine Interessen bestimmen weitgehend das Thema der Interaktion, ihre Dauer und Verteilung der Rollen. Die kommunikativen Strategien des Erwachsenen im Dialog mit dem Kind dienen primär dem Zweck, eine erfolgreiche Interaktion zu ermöglichen (Brown, 1977); gerade diese Strategien spielen jedoch eine wichtige

unterstützende Rolle für die in jedem Entwicklungsstadium anstehenden Aufgaben. Die Qualität der Eltern-Kind-Kommunikation wird in der Forschung als ein Einflussfaktor von enormer Bedeutung für die emotionale, soziale, sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes eingeschätzt (Ainsworth et al., 1978; Barnard et al., 1989; Belsky, Fish & Isabella, 1991; Bornstein, 1989; Goldberg et al., 1989; Keller, Schölmerich & Eibl-Eibesfeldt, 1988; Martin, 1981).

2.3.1. Frühe Zwiegespräche

Das Erreichen von Blickkontakt und die gemeinsame Aufmerksamkeitsregulation zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen spielt in den ersten Lebensmonaten eine ganz besondere Rolle und stellt ein zentrales Thema der Eltern-Kind-Interaktionen dar (Keller et al., 1985; Rheingold & Adams, 1980). Eltern reagieren mit großer Sensitivität auf die kindliche visuelle Aufmerksamkeit und versuchen immer wieder, diese zu erwecken und den Blickkontakt zu bekräftigen (Papoušek & Papoušek, 1990). Die ausgeprägten mimischen Ausdrucksformen (z.B. die so genannte Grußreaktion), mit denen die kindliche Aufmerksamkeit belohnt wird, erhöhte Stimmlage, melodische, lang ausgezogene und sich wiederholende Intonationskonturen bilden das Repertoire der intuitiven elterlichen Verhaltensweisen, die für die frühe Face-to-Face-Interaktion charakteristisch sind (Papoušek, 1985). Alle Modalitäten – Stimme, Mimik, taktile Stimulation – kommen in der Interaktion zwischen einer Mutter und ihrem Baby zum Einsatz und tragen in ihrem Wechselspiel dazu bei, dass die kindliche Aufmerksamkeit und sein Interesse an der Interaktion aufrechterhalten werden (Brazelton, Koslowski & Main, 1974; Kaye, 1979; Kozak-Mayer & Tronick, 1985).

Auch die kindlichen vokalen, mimischen und körperlichen Signale werden mit erstaunlicher Sensitivität wahrgenommen und gespiegelt. Die zeitliche Kontingenz, Zuverlässigkeit und Vorhersagbarkeit der elterlichen Reaktionen geben dem Kind wichtige Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit und verstärken damit seine Aufmerksamkeit und Motivation zum interaktiven Austausch (Bigelow & Birch, 1999; Haley & Stansbury, 2003; Keller, 1997). Beobachtungen in der Still-face-

Situation zeigen, dass Kinder schon sehr früh die Bezugsperson als Interaktionspartner wahrnehmen, Erwartungen in Bezug auf ihr interaktives Verhalten bilden und versuchen, durch Vokalisationen und mimische Signale die Kommunikation wieder in Gang zu setzen, wenn die kontingenten Reaktionen des Partners plötzlich ausfallen (Rosenblum et al., 2002; Tronick, 1989; Tronick, Als & Adamson, 1979; Yale et al., 2003).

Die Bereitschaft der Mutter, sich mit ungeteilter Aufmerksamkeit auf die Interaktion mit ihrem Baby einzulassen, sowie die Fähigkeit der Mutter, die Intensität der interaktiven Stimulation an den kindlichen Aufmerksamkeitszustand anzupassen und sensibel, kontingent und vorhersagbar auf die kindlichen Signale zu reagieren werden als wichtige Faktoren für die Entwicklung der emotionalen Selbstregulation (Crockenberg & Leerkes, 2004; Rosenblum et al., 2002; Sameroff & Fiese, 2000) und der sicheren Bindung (Belsky, 1999; De Wolff & van Ijzendoorn, 1997; Waters & Deane, 1982; Übersicht in Grossmann et al., 2003) eingeschätzt. In mehreren Untersuchungen zeigt sich bspw. ein Zusammenhang zwischen der Abstimmung des mütterlichen affektiven Verhaltens auf das affektive Erregungsniveau des 3 Monate alten Säuglings während der Face-to-Face-Interaktion und der späteren sozialen Entwicklung des Kindes, u. a. der Entwicklung von Selbstkontrolle (Feldman, Greenbaum & Yirmiya, 1999; Martin, 1981), sowie der sozialen Interaktionskompetenzen (Landry et al., 1998; Kochanska & Aksan, 2004).

Die feinfühligste Abstimmung des eigenen Verhaltens durch die Mutter im Rahmen einer Interaktion an den kindlichen Aufmerksamkeitszustand macht dem Kind die aktive Teilnahme an der Interaktion möglich und stellt womöglich eine Voraussetzung für die spätere Entwicklung der intentionalen Kommunikation dar. Die mütterliche Bereitschaft zu solcher Abstimmung wird auch als günstiger Einflussfaktor für die spätere kognitive Entwicklung des Kindes angenommen (Barnard et al., 1989; Bornstein, 1989; Murray et al., 1996).

2.3.2. Entwicklung der triangulären Interaktion

Zum Ende des ersten Lebenshalbjahres nimmt die Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen eine neue Dimension an. Objekte werden zunehmend zum Thema der Eltern-Kind-Interaktionen, das Herstellen und Aufrechterhalten eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus wird zu einer der wichtigsten Aufgaben (Bakeman & Adamson, 1984).

Die wachsenden Fähigkeiten des Kindes zur triangulären Interaktion (Kind – Objekt – Interaktionspartner) werden durch mütterliche kommunikative Strategien und Verhaltensweisen in der Spielinteraktion unterstützt. Das Interesse des Kindes an einem Objekt wird von der Mutter aufgefangen und durch Benennung des Objektes, Hervorheben seiner relevanten Eigenschaften und Vorführen von Manipulationen verstärkt (Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984). Die für das gemeinsame Spiel mit der Mutter typischen „Muster“ (in englischsprachiger Literatur – „formats“ (Bruner, 1995; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998) wie Bilderbuch lesen, Ball zueinander rollen, geben-und-nehmen usw., Spielmuster, die durch eine wechselnde Rollenstruktur und durch eine gemeinsame Handlung mit einem Objekt charakterisiert sind, stellen einen wichtigen Rahmen dar, in dem das Kind lernt, zum einen, den Aufmerksamkeitsfokus des Erwachsenen (Blickrichtung, Bedeutung und Richtung der Zeigegeste) zu erkennen, und zum anderen, den Interaktionspartner in das eigene Spiel mit einem Objekt einzubeziehen und seine Aufmerksamkeit intentional zu regulieren.

Untersuchungen (z.B. Collis, 1979; Rogoff, Malkin & Gilbride, 1984) zeigen, dass Erwachsene während des gemeinsamen Objektspiels mit einem Säugling versuchen, sich so zu positionieren, dass ihr Gesicht für das Kind sichtbar und ein Blickkontakt leicht herzustellen ist. Ein Blickkontakt ermöglicht es, sich der kommunikativen Verfügbarkeit des Partners rückzuversichern, seinen Aufmerksamkeitsfokus zu lokalisieren und den eigenen darauf abzustimmen (Fogel, 1977; Gleason, 1977; Jochens, 1979; Meng & Kruse, 1984; Schaffer, Collis & Parsons, 1977). In einer Spielinteraktion mit einem kleinen Kind kann durch einen kurzen Blickkontakt das

gemeinsame Erleben eines Ereignisses – allgemeiner ausgedrückt – die Gemeinsamkeit des Aufmerksamkeitsfokus - bestätigt werden.

Mit der Verschiebung des Kommunikationsthemas von der Face-to-Face-Interaktion zur objektbezogenen Kommunikation zeigt sich die elterliche kommunikative Feinfühligkeit zunehmend im Zusammenhang mit und in Bezug auf die Regulation des gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus. Die Orientierung auf den Gegenstand des momentanen kindlichen Interesses (im Gegensatz zu Versuchen, eine gemeinsame Handlung im eigenen Aufmerksamkeitsfokus zu organisieren) wird in mehreren Studien als eine günstige Strategie zur Herstellung des gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus nachgewiesen (Jochens, 1979; Tomasello & Todd, 1983; s. a. Carpenter et al., 1998, für eine Übersicht). Die Orientierung auf den kindlichen visuellen Aufmerksamkeitsfokus erlaubt es dem Erwachsenen, die (vorsprachlichen bzw. sprachlich unklaren) kindlichen Äußerungen zu interpretieren und adäquat zu beantworten. Für das Kind sind die Beziehungen zwischen einer Äußerung des Dialogpartners und einem Objekt oder Ereignis leichter herzustellen, wenn sich dieses in seinem Aufmerksamkeitsfokus befindet (Carpenter et al., 1998); im gemeinsamen Objektspiel vom Kind und Erwachsenen – einer Situation, in der die Aufmerksamkeitsregulation eine zentrale Rolle spielt - kann durch die Orientierung des Erwachsenen auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus eine Überforderung der sich noch entwickelnden Fähigkeiten der Aufmerksamkeitsregulation vermieden werden (Landry et al., 1998). Die Bereitschaft des Erwachsenen, dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zu folgen wird in mehreren Studien mit der Sprachentwicklung (Akhtar, Dunham & Dunham, 1991; Rocissano & Yatchmink, 1983; Baldwin, 1995; Tomasello & Farrar, 1986) und kognitiven Entwicklung (Tamis-LeMonda et al., 2004) in Verbindung gesetzt.

2.3.3. Anfänge der sprachlichen Kommunikation

Zum Ende des ersten Lebensjahres fängt das Kind an, Wörter referentiell und kommunikativ zu verwenden. In dieser Zeit verändert sich auch die Sprechweise des Erwachsenen im Dialog mit dem Kind. Während die Modifikationen der

erwachsenen Sprechweise im Dialog mit einem vorsprachlichen Säugling eher die prosodischen Ebene betreffen (ausgeprägte Intonation, singende und rhythmische Melodik – Papoušek, 1985), wandern sie im Dialog mit einem einjährigen Kind zunehmend auf die phonologische und morphosyntaktische Ebene (Brown, 1977). Die Veränderungen erfolgen in drei Richtungen: Vereinfachung (z.B. bevorzugte Verwendung von einfacheren Konsonanten, Ersetzen von Pronomen durch Substantive), Verdeutlichung (langsame deutliche Sprechweise mit vielen Wiederholungen) und Expressivität (z.B. Verwendung von Verniedlichungssuffixen). Das so entstehende Sprachregister wird als *baby talk* bezeichnet (Brown, 1977). Das *baby talk* Register wird in der modernen Forschung als universell betrachtet und seiner unterstützenden Rolle für die sprachliche Entwicklung des Kindes eine enorme Bedeutung zugeschrieben (Snow & Ferguson, 1977).

Das Verhalten des Erwachsenen in Bezug auf das Turn-taking im Dialog mit einem kleinen Kind stellt einen weiteren wichtigen Unterstützungsfaktor für die Entwicklung der kindlichen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen dar. Durch Imitationen, Expansionen und Extensionen² stellt der Erwachsene deutliche Verbindungen zwischen den kindlichen und den eigenen Äußerungen her und positioniert das Kind damit als einen wirksamen aktiven Dialog-Teilnehmer. Erweiterte Imitationen (Expansionen) geben dem Kind außerdem ein wichtiges Feedback in Bezug auf die Verständlichkeit und die sprachliche Korrektheit seiner Äußerung. Durch Fragen animiert der Erwachsene das Kind zu weiteren aktiven Dialogbeiträgen. In einer Reihe von Untersuchungen wurde die positive Auswirkung der häufigen Verwendung von Fragen, Expansionen und Extensionen im Dialog mit dem Kind auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen (Cross, 1977; Lieven, 1978; Nelson, 1973; Ringler, 1978; Sarimski, 1986) und sogar kognitiver Fähigkeiten (Ringler, 1978) bestätigt. Die häufige Verwendung von Imperativen wurde dagegen als ungünstig für die sprachliche Entwicklung eingeschätzt (Lieven, 1978; Ringler, 1978).

² Expansion = Erweiterung der kindlichen Vokalisation zu einem grammatisch vollständigen Satz (u. a. unvollendete Expansion = Erweiterung zu einem unvollständigen Satz); Extension = Erweiterung der kindlichen Vokalisation um weitere semantische Komponenten (Cross, 1977)

2.3.4. Mutter-Kind-Kommunikation und kindliche Entwicklung - Zusammenfassung

Das Thema der Interaktion zwischen einem Erwachsenen und einem kleinen Kind wird weitgehend durch die kindlichen aktuell anstehenden Entwicklungsaufgaben bestimmt. In seinem kommunikativen Verhalten befindet sich der Erwachsene stets in der Zone der proximalen Entwicklung des Kindes (Vygotskij, 1981) und kann das Kind so in der Bewältigung dieser Aufgaben unterstützen.

Die Qualität der Mutter-Kind-Kommunikation wird mit der Fähigkeit der Mutter verbunden, sich im Dialog mit dem Kind auf seine Entwicklungsstand, Aufnahmefähigkeit und Aufmerksamkeitsfokus abzustimmen, seine Signale wahrzunehmen und adäquat und kontingent zu beantworten. Durch die Abstimmung des mütterlichen Verhaltens auf den Entwicklungsstand des Kindes, seine aktuellen Interessen und Aufnahmebereitschaft können die heranwachsenden emotional-regulatorischen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützt werden. Durch die kontingenten Reaktionen auf seine vokalen (oder später verbalen) und nonverbalen Signale macht das Kind die Erfahrung, die Umwelt selbst aktiv gestalten und das Verhalten des Anderen beeinflussen zu können (Diethelm, 1991; Hexel, 1998; Haley & Stansbury, 2003). Orientierung auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, Unterstützung des Kindes in seinen momentanen Interessen und Intentionen hilft, Überforderungen der kindlichen Fähigkeiten zu vermeiden (Papoušek & Papoušek, 1990), fördert selbstgesteuerte Aufmerksamkeitsregulation und selbstgesteuertes Lernen und gibt dem Kind die wichtige soziale Erfahrung der Kooperation (Wahler & Meginnis, 1997; Wahler, Herring & Edwards, 2001). Durch diese kommunikativen Strategien des Erwachsenen werden dem Kind Erfahrungen der Selbstwirksamkeit vermittelt, die ihrerseits eine der motivationalen Grundlagen für die Entwicklung sozialer, sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten bilden (Papoušek, 2004b).

2.4. Qualität der Eltern-Kind-Kommunikation: Einflussfaktoren

Kommunikation stellt einen Prozess dar, in dem sich beide Partner gegenseitig beeinflussen. Die Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und einem kleinen Kind bildet trotz ihrem stark asymmetrischen Charakter keine Ausnahme (Brazelton, Koslowski & Main, 1974; Cappella, 1981; Trevarthen, 1979). Kindliche Blickzuwendung, Lächeln und freudiges Vokalisieren animieren die Eltern zur kommunikativen Kontaktaufnahme und geben ihnen wichtiges positives Feedback in Bezug auf ihre kommunikativen Strategien, welches die Sicherheit der Eltern in ihrer Beziehung zum Kind stärkt und hilft, die kindlichen positiven Signale, aber auch die Signale der Überforderung und Ermüdung richtig zu interpretieren und adäquat zu beantworten (Murray et al., 1996; Rochat, Querido & Striano, 1999). Die Fähigkeit des Erwachsenen, eigenes kommunikatives Verhalten im Dialog mit dem Kleinkind zu modifizieren und auf das Entwicklungsniveau, den affektiven Zustand, die Wahrnehmungsfähigkeiten und Interessen des Kindes abzustimmen, wird als intuitiv, weitgehend angeboren gesehen (Papoušek & Papoušek, 1995). Diese Fähigkeit bildet eine der wichtigsten Voraussetzungen der positiven Interaktion mit dem Kind und die Grundlage zur Entwicklung der kindlichen kommunikativen Kompetenzen.

Die kommunikativen Fähigkeiten und Dispositionen beider Partner sorgen in ihrer Wechselwirkung für den Erfolg der Erwachsenen-Kind-Kommunikation. Bestimmte ungünstige Bedingungen können jedoch zur Hemmung dieser Fähigkeiten bei einem der Partner führen, was die ausgeglichene positive Interaktion gefährden und die Entstehung dysfunktionaler Interaktionsmuster bewirken kann.

2.4.1. Mutter: Hemmung der intuitiven kommunikativen Kompetenzen durch psychische Belastung

Depression und psychische Störungen, beziehungsrelevante traumatische Erfahrungen in der Vergangenheit (emotionale Vernachlässigung oder Misshandlung in der eigenen Kindheit, Herkunft aus einer zerrütteten Familie; unbewältigter Tod einer nahstehenden Bezugsperson) sowie traumatische schwangerschafts- oder

geburtsbezogene Erlebnisse (etwa lebensbedrohliche Ereignisse bei der Geburt, Intensivbehandlung des Kindes in der Klinik und damit verbundene Angst der Mutter ums Überleben und um die Gesundheit ihres Babys) werden als Belastungsfaktoren für die Entwicklung mütterlicher intuitiver Kompetenzen und demzufolge für die Qualität der Mutter-Kind-Kommunikation gesehen (Barth, 1999; Liebermann & Paul, 1993; Papoušek, 2004a; Papoušek & Wollwerth de Chuquisengo, 2003).

Analysen der Kommunikation depressiver Frauen mit ihren Kindern haben z.B. erwiesen, dass es diesen Müttern offensichtlich schwer fällt, eigenes Verhalten auf das Verhalten des Kindes abzustimmen (Bettes, 1988; Goodman & Brumley, 1990; Hexel, 1998). Sie verwenden deutlich weniger aufmerksamkeitsweckende und –erhaltende intonatorische und mimische Signale, als nicht-depressive Mütter. Sie sind weniger responsiv in Bezug auf die kindlichen Vokalisationen und nonverbalen Signale, äußern mehr negative und kritische Kommentare im Bezug auf das kindliche Verhalten (Murray et al., 1993; Rosenblum et al., 2002), sprechen auch insgesamt weniger mit ihren Kindern als Mütter ohne Depression (Breznitz & Sherman, 1987). Ähnliche Ergebnisse zeigen Studien zur Kommunikation von Schizophrenie-Patientinnen mit ihren kleinen Kindern (Cohler et al., 1977; Cohler et al., 1980; Goodman & Brumley, 1990). Im Vergleich zu Müttern ohne psychische Probleme waren die in diesen Studien untersuchten Mütter mit Schizophrenie in der Interaktion mit ihren Kindern weniger responsiv in Bezug auf die kindlichen Signale und weniger emotional involviert. Sie zeigten sich weniger aktiv im gemeinsamen Spiel und boten den Kindern eine weniger stimulierende Umgebung an.

Untersuchungen von Kindern depressiver Mütter und Mütter mit Schizophrenie zeigen, dass diese Kinder häufiger in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung beeinträchtigt sind, als Kinder von Müttern ohne psychische Probleme (Cogill et al., 1986; Sameroff & Seifer, 1983; Murray et al., 1993). Sie entwickeln häufiger unsichere Bindungsmuster zu ihren Bezugspersonen und zeigen öfter Verhaltensprobleme (Murray, 1992). Field et al. (1988) fanden, dass Kinder von depressiven Müttern ein interaktives Verhaltensmuster mit niedrigem Aktivitätsniveau und eingeschränkter Responsivität auf soziale Stimulation

entwickeln, das auch auf die Interaktion mit nicht-depressiven Erwachsenen übertragen wird. Einige Studien zeigen allerdings, dass die primäre Rolle bei diesen Zusammenhängen dem kommunikativen Verhalten der Mutter an sich, und nicht der Diagnose zuzuschreiben ist (Goodman & Brumley, 1990; Murray et al., 1996).

2.4.2. Kind: Probleme in der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

Ein leicht irritierbares und nicht besonders sozial freudiges Baby, das zu oft schreit, zu selten positiv vokalisiert und sehr schnell durch den kommunikativen Input überfordert wird, kann das kommunikative Verhalten seiner Eltern negativ beeinflussen. Die kommunikativen Versuche der Eltern werden selten mit positiven Reaktionen vom Kind belohnt, was bei ihnen Unsicherheit auslösen und dazu führen kann, dass sie durch erneute Versuche, das Kind doch für die gemeinsame positive Interaktion zu gewinnen, es noch mehr überfordern. Die gegenseitige Anpassung schlägt dann fehl, was beim betroffenen Kind in einem Mangel wichtiger kommunikativer Erfahrungen von Kontingenz und aktiver Partnerschaft im Dialog resultieren und die Eltern in ihrer Rolle noch mehr verunsichern kann (Hexel 1998; Sarimski, 1986). Häufige Fehlschläge in der Kommunikation und starke Verunsicherung können später dazu führen, dass die Eltern ein stärker kontrollierendes Verhalten gegenüber ihrem Kind entwickeln, mit Beschränkung der kindlichen Aktivitäten, Ignorieren der kindlichen Signale, mangelndem kommunikativen Verhalten gegenüber dem Kind, häufigen Verboten und daraus resultierenden Konflikten (Resch, 2004; Sarimski, 1986).

Eine Risikogruppe in Bezug auf die Probleme in der Eltern-Kind-Interaktion stellen frühgeborene Kinder dar. Im Vergleich zu termingerecht geborenen Kindern sind sie weniger bereit, die visuellen, auditiven und taktilen Reize aufzunehmen (DeVitto & Goldberg, 1979; Field et al., 1979; Zarling, Hirsch & Landry, 1988); ihre regulatorischen Fähigkeiten entwickeln sich langsamer; sie sind weniger responsiv in bezug auf die sozialen Signale und werden häufiger von ihren Müttern als „unvorhersagbar“ und „schwer zu verstehen“ eingeschätzt (Lester, Hoffman & Brazelton, 1985). Die verminderte Ansprechbarkeit eines frühgeborenen Säuglings,

aber auch die Angst um seine Gesundheit und Entwicklung lösen bei den Müttern häufig verstärkte Stimulationen aus. Sie versuchen, das Baby zu einer Interaktion anzuregen, erreichen jedoch oft den gegenteiligen Effekt: das überforderte Baby reagiert mit Irritation und Passivität (Field, 1979; Siegel & Cunningham, 1984). Das sich häufig daraus entwickelnde kontrollierende Interaktionsverhalten der Mutter wird mit starker Ablenkbarkeit, Irritierbarkeit und Hyperaktivität bei ehemaligen frühgeborenen Kindern im Alter von 3-4 Jahren in Verbindung gesetzt (Sarimski, 1986).

Kinder mit körperlicher oder geistiger Behinderung stellen eine besondere Herausforderung für das elterliche interaktive Verhalten dar. Neben der Bewältigung der Tatsache, dass das Kind behindert ist, müssen die Eltern in einer interaktiven Situation den ganz besonderen Unterstützungsbedürfnissen ihrer Kinder gerecht werden, u. U. trotz des mangelnden positiven Feedbacks vom Kind. Selma Fraiberg (1974) berichtet z.B. über die extrem schwache Ausprägung der kommunikativen Verhaltensweisen bei blinden Säuglingen. Der fehlende Blickkontakt und das schwach ausgeprägte mimische Ausdrucksverhalten erwecken den Eindruck eines Desinteresses am sozialen Kontakt. Das soziale Lächeln als differenzierte Reaktion auf die mütterliche Stimme setzt bei blinden Kindern erst relativ spät ein, und die Geste „nimm mich hoch“ erscheint erst zum Ende des ersten Lebensjahres.

Die frühe soziale Interaktion mit geistig behinderten Kindern kann durch das niedrige Aktivitätsniveau, geringe Reaktionsbereitschaft auf Reize und längere Gewöhnungszeiten stark belastet werden. Kinder mit Down-Syndrom weisen z.B. oft ein reduziertes mimisches Ausdrucksverhalten und starke Verzögerungen in der Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen insgesamt auf (Gesten, Blickverhalten, Lautäußerungen - Sarimski, 1986). Jones (1980) hat zum Beispiel festgestellt, dass das vokale Verhalten der Kinder mit Down-Syndrom im 2. Lebensjahr eine viel stärkere monologische Struktur hat, als das vokale Verhalten normal entwickelter Kinder. Im gemeinsamen Spiel mit den Müttern tendierten die von ihm untersuchten Kinder mit Down-Syndrom verstärkt dazu, pausenlos zu vokalisieren, ohne offensichtlich ihre Rolle als Partner in einem Dialog

wahrzunehmen. Die Vokalisationen von Kindern ohne Down-Syndrom waren dagegen durch deutliche Pausen getrennt, die die Mütter mit Imitationen und Expansionen der kindlichen Äußerungen füllten. Die Mütter von Kindern mit Down-Syndrom beantworteten die Vokalisationen ihrer Kinder nur selten mit Imitationen oder Expansionen. Die Unterstützung der Entwicklung von kommunikativer Kompetenz durch die Responsivität der Mutter fiel so bei diesen Kindern weitgehend aus.

Ähnliche Ergebnisse zeigte die Studie von Cunningham et al. (1981) zur Kommunikation von Kindern mit allgemeinen Entwicklungsverzögerungen und ihren Müttern. Die im Rahmen dieser Studie untersuchten Vorschulkinder mit allgemeiner Entwicklungsverzögerung tendierten eher wenig dazu, die Mutter in ihr Spiel mit einzubeziehen, initiierten seltener Interaktionen und waren weniger responsiv in Bezug auf das mütterliche interaktive Verhalten, als normal entwickelte Kinder. Die Mütter der Kinder mit Entwicklungsverzögerungen zeigten dabei mehr kontrollierendes Verhalten, gaben mehr Aufforderungen, initiierten seltener positive Interaktionssequenzen und reagierten seltener positiv auf die Spielinitiativen, interaktives und kooperatives Verhalten ihrer Kinder. Den Müttern gelang es desto besser, eigene Sprechweise auf den Entwicklungsstand des Kindes anzupassen, je häufiger die Kinder Interaktionen initiierten, Fragen stellten und je responsiver die Kinder in Bezug auf das mütterliche interaktive Verhalten waren.

Das Obengesagte zusammenfassend, spielen die altersspezifischen kommunikativen Kompetenzen des Kindes eine wichtige Rolle für die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion. Starke soziale Orientierung und Interaktionsbereitschaft des Kindes schaffen eine günstige Voraussetzung für die Entwicklung erfolgreicher Mutter-Kind-Interaktion und sicherer Beziehung zur Mutter, u. U. auch trotz schwerer Behinderung. Ein Baby mit niedriger Interaktionsbereitschaft und schwach ausgeprägter sozialer Orientierung braucht sensiblere Anpassung und stärkere Unterstützung seitens der Mutter. Kompensiert die Mutter die mangelnde Interaktionsbereitschaft des Kindes durch kontrollierendes und lenkendes Verhalten, so entwickelt sich ein dysfunktionales Kommunikationsmuster, welches sich

weiterhin negativ auf die kommunikative, soziale, emotionale, aber auch sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes auswirken kann.

2.4.3. Kompensatorische Funktion der Mutter-Kind Interaktion

Auf die besondere Milieuanfälligkeit der Kinder mit erhöhter Risikobelastung wird in der Forschung immer wieder hingewiesen (Übersicht in Pauli-Pott & Grandt, 1995). Im Rahmen der Mannheimer Risikokinder-Längsschnittstudie konnten bspw. bei Säuglingen mit Verhaltensproblemen Zusammenhänge zwischen der Qualität der Mutter-Kind-Kommunikation und der Entwicklung späterer emotionaler Probleme und Verhaltensprobleme im Kleinkind- und Vorschulalter nachgewiesen werden (Esser, Laucht & Schmidt, 1995). Obwohl die kindlichen Temperamentsmerkmale einen wichtigen Faktor für die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion darstellen, finden sich in der Forschung andererseits keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen dem schwierigen Temperament und der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion (Übersicht in Sarimski, 1986). Gelingt es der Mutter, ihr kommunikatives Verhalten auf die besonderen Bedürfnisse des Kindes abzustimmen und ihm dadurch genug Unterstützung in der Entwicklung von Selbstregulation und sozialer Fähigkeit zu geben, so kann sich durchaus ein positives, ausgeglichenes Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind etablieren.

Untersuchungen der Mutter-Kind-Interaktion bei Dyaden mit hoher Risikobelastung auf der kindlichen Seite zeigen Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem Verlauf der kindlichen kognitiven und kommunikativen Entwicklung. So haben Siegel & Cunningham (1984) eine Verbindung zwischen der Qualität der Mutter-Kind-Kommunikation und dem kognitiven Entwicklungsverlauf frühgeborener Kinder festgestellt. Mütter von Kindern, die im Alter von 12 Monaten Entwicklungsverzögerungen aufwiesen, diese jedoch bis zum Alter von 36 Monaten aufholten, zeigten mehr Responsivität in Bezug auf die kindlichen kommunikativen Signale und boten mehr angemessene, auf den Entwicklungsstand ihrer Kinder abgestimmte Stimulation an, als Mütter von

Kindern, die im Alter von 36 Monaten in ihrer Entwicklung immer noch zurück lagen.

Interessante Ergebnisse brachte ebenfalls die Studie von Landry et al. (1998), die Verbindungen zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und den kindlichen kommunikativen Kompetenzen bei frühgeborenen und termingerecht geborenen Kindern untersucht hat. Obwohl die mütterliche Responsivität in Bezug auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus in beiden Gruppen mit dem initiierten kommunikativen Verhalten des Kindes korrelierte, war dieser Zusammenhang bei frühgeborenen Kindern deutlich stärker, als bei Kindern, die termingerecht geboren wurden.

Einige Untersuchungen zur Interaktion von Müttern mit Kindern mit Down-Syndrom zeigen, dass Mütter, denen es gelingt, die Lenkung und sensible Abstimmung in der Interaktion erfolgreich miteinander zu verbinden, Kinder haben, deren soziale Initiative, Spielniveau und Reaktionsbereitschaft höher ist. Diese Kinder machen schnellere Fortschritte in ihrer kognitiven Entwicklung als andere Kinder mit gleicher Behinderung (Crawley & Spiker, 1983; Sarimski, 1986).

Die schwach ausgeprägte soziale Orientierung und Interaktionsbereitschaft des Kindes stellt eine Herausforderung für die intuitiven interaktiven Kompetenzen der Mutter dar. Um eine erfolgreiche Interaktion mit einem solchen Kind zu ermöglichen, muss die Mutter eine viel höhere kommunikative Leistung bringen, als mit einem stark sozial orientierten Kind. Gelingt es der Mutter, sich an die besonderen Unterstützungsbedürfnisse ihres Kindes anzupassen, so kann durch eine ausgeglichene Verbindung von Responsivität und Stimulation die Entwicklung der kindlichen kommunikativen Kompetenz, emotional-regulativer, sozialer, sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten unterstützt werden.

2.4.4. Einflussfaktoren – Zusammenfassung

Die Korrelationen zwischen dem mütterlichen und dem kindlichen Kommunikationsverhalten können als Einfluss der Mutter auf das Kind, aber auch als Einfluss des Kindes auf die Mutter interpretiert werden (Bell, 1974). Die Frage der Dominanz in der Entwicklung von kommunikativen Mustern zwischen Mutter und Kind wird in der Forschung viel diskutiert. Einige Forscher sehen die kindlichen Merkmale als primären Einflussfaktor auf das kommunikative Verhalten der Mutter (Bell, 1968; Gleitman, Newport & Gleitman, 1984). Andere setzen die Betonung auf die Fähigkeit der Mutter als kompetenterer Kommunikantin, die Entwicklung der kommunikativen Gegenseitigkeit und die Qualität des kommunikativen Austausches weitgehend zu beeinflussen (Hoffman, 1975). Einige Längsschnittstudien, in denen die Auswirkung verschiedener Faktoren auf die Entwicklung der Mutter-Kind-Interaktion untersucht wurde, haben gezeigt, dass obwohl beide Partner die kommunikativen Entwicklungsprozesse beeinflussen, das Verhalten der Mutter einen stärkeren Einflussfaktor darstellt, als das Verhalten des Kindes (Esser, Laucht & Schmidt, 1995; Kochanska & Aksan, 2004). Insgesamt wird jedoch in der modernen Forschung davon ausgegangen, dass sowohl die kindlichen, als auch die mütterlichen Merkmale einen erheblichen Einfluss auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion haben und in ihrer Wechselwirkung untersucht werden sollen (Collins et al., 2000; Crockenberg & Leerkes, 2004; Maccoby, 1992).

2.5. Zusammenfassung

Von Geburt an kommunizieren Eltern mit ihren Babys. Dabei stimmen sie ihr kommunikatives Verhalten intuitiv und hoch sensibel auf die heranwachsenden perzeptiven, emotional-regulatorischen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder ab und unterstützen es dadurch in der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben. Die Eltern-Kind-Kommunikation (und insbesondere Kommunikation mit der Mutter als meistens primärer Bezugsperson) wird als

wichtiger Einflussfaktor für die verschiedensten Aspekte der kindlichen Entwicklung angesehen.

Die Qualität des kommunikativen Inputs wird stets mit der Fähigkeit der Mutter verbunden, eigenes kommunikatives Verhalten auf die Aufnahmefähigkeit des Kindes sowie seine momentanen Interessen abzustimmen, seine kommunikativen Signale wahrzunehmen und kontingent zu beantworten. Orientierung auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, Unterstützung der kindlichen Intentionen (der kommunikativen – durch Bestätigung, dass eine kindliche Vokalisation richtig verstanden wurde; der nicht-kommunikativen – z.B. durch angemessene Hilfe bei einer intendierten Handlung) tragen dazu bei, dass eine Balance zwischen der Responsivität und Stimulation erreicht wird, die erlaubt, dem Kind die wichtigen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, des Selbstkönnens, aber auch der Kooperativität und der mütterlichen Verfügbarkeit zu vermitteln, das Kind in den aktuell anstehenden Entwicklungsaufgaben zu unterstützen, ohne es dabei zu überfordern.

Trotz ihres asymmetrischen Charakters stellt die Mutter-Kind-Interaktion einen Prozess dar, in dem sich beide Partner gegenseitig beeinflussen. Die soziale Orientierung und guten Selbstregulationsfähigkeiten eines „pflegeleichten“ Kindes stellen günstige Voraussetzungen für die Entwicklung erfolgreicher Kommunikation mit der Mutter dar. Ein „schwieriges“ leicht irritierbares Baby mit einer niedrigen Interaktionsbereitschaft braucht eine feinfühligere und stärkere kommunikative Unterstützung seitens der Mutter. Sind die intuitiven kommunikativen Kompetenzen der Mutter durch Depression, dauerhafte Stressbelastung oder psychische Probleme gehemmt, so können sich dysfunktionale Interaktionsmuster entwickeln, die sich negativ auf die kindliche emotionale, soziale, aber auch sprachliche und kognitive Entwicklung auswirken können.

3. Rolle des Erwachsenen im kindlichen Spiel

Ein Kind spielt nur, wenn es sich wohl, sicher und geborgen fühlt (Largo & Benz, 2003). Für das körperliche und seelische Wohl des Kindes zu sorgen und ihm unter anderem eine Umgebung zu schaffen, die seinen Spielbedürfnissen entspricht, gehört zu den wichtigsten Aufgaben den Eltern. Zur Gestaltung einer solchen Umgebung gehört nicht nur die Auswahl des altersangemessenen Spielmaterials, nicht nur das Gewähren von Zeit und Raum für das kindliche Spiel; mindestens genauso wichtig ist die Gestaltung der emotionalen Umgebung, in der sich das kindliche Spiel entfalten kann.

Spiel ist einer der besonders wichtigen Kontexte der Eltern-Kind-Kommunikation. Die Qualität der Interaktion von Eltern und Kind während des gemeinsamen Spiels hat eine große Bedeutung für die Aufrechterhaltung der kindlichen Motivation im Spiel und für die Entwicklung der Spielkompetenzen, spielrelevanter kognitiver Fähigkeiten und sozialer Verhaltensmuster (Belsky, Garduque & Hrcir, 1984; Gaiter et al., 1982; M. Papoušek, 2003).

3.1. Responsivität

Im Rahmen der Bindungstheorie wurde das Konzept der Balance zwischen dem Bedürfnis nach Nähe und Sicherheit und dem Bedürfnis nach Exploration formuliert (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969). Nach diesem Konzept kann das explorative Verhalten nur dann aktiviert werden, wenn das Bindungsverhalten deaktiviert ist. Das Kind benutzt die Bindungsperson als sichere Basis für seine Exploration, zu der es immer zurückkehren kann, wenn eine unklare oder gefährliche Situation auftritt (Grossmann et al., 2003; Keller et al., 1987). Das Gefühl der Unsicherheit, welches durch die Abwesenheit oder fehlende Rückkoppelungssignale der Bindungsperson entstehen kann, löst Bindungsverhalten aus und blockiert die weitere Exploration. In Begegnung mit einem unbekanntem Objekt schaut ein Kind bspw. zu den Eltern hin, um sich der Ungefährlichkeit der Situation rückzuversichern. Reagieren die Eltern

mit einem ängstlichen Gesicht, so wird das Kind zögern, sich dem neuen Objekt zuzuwenden. Dieses Verhalten wird schon bei 8-12 Monate alten Kindern beobachtet (Baldwin, 1995; Sorce et al., 1985; Zabatany & Lamb, 1985). Untersuchungen (z.B. Carr, Dabbs, & Carr, 1975) weisen darauf hin, dass kleine Kinder während des freien Spiels in einer Laborsituation dazu neigen, sich so zu positionieren, dass das Gesicht der Mutter zu sehen ist, sogar wenn sie dadurch ein interessantes Spielzeug verlassen müssen.

Emotionale Verfügbarkeit und Responsivität der Mutter im gemeinsamen Spiel wird in mehreren Studien als ein wichtiger Faktor für die Qualität von kindlicher Exploration und Spiel hervorgehoben (Bowlby, 1973; Ainsworth et al., 1978; Belsky, Garduque & Hrcir, 1984; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1994). Sorce & Emde (1981) stellten bspw. fest, dass 15 Monate alte Kinder in einem fremden Raum mit größerem Interesse und Ausdauer spielen, wenn die Mutter für ihre Signale zugänglich ist, als wenn sie im selben Raum liest, ohne auf die kindlichen Signale einzugehen. Ein Unsicherheit auslösendes Objekt (bei Sorce & Emde (1981) ein Spielzeugroboter, der ferngesteuert in das Zimmer einrollte und sich dem Kind näherte) wird von den Kindern in der „Lesesituation“ seltener und mit größerer Verzögerung exploriert.

Im Rahmen einer Interventionsstudie untersuchte Van den Boom (1994) die Bedeutung der mütterlichen Responsivität im gemeinsamen Spiel für die Qualität des Spielverhaltens von Säuglingen mit hoher Irritabilität. Ein Teil der von ihr untersuchten Mütter wurde im Rahmen einer Intervention in ihrer Responsivität im gemeinsamen Spiel mit dem Kind unterstützt. Kinder dieser Mütter zeigten nach der Intervention mehr exploratives Verhalten, initiierten und führten kognitiv komplexere explorative Spielsequenzen durch, als Kinder, deren Mütter keine Intervention bekommen hatten.

Die mütterliche Responsivität und Kontingenz der Reaktionen auf die kindlichen Signale spielt eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Sicherheit, die dem Kind erlaubt, seinem Explorationsbedürfnis nachzugehen und die Umwelt zu erkunden.

Diese Sicherheit bildet eine Grundlage für die spätere Entwicklung von Selbstvertrauen und Glauben an die eigene Kompetenz dar (Waters & Deane, 1982).

3.2. Unterstützung des kindlichen Spiels

Im Spiel steuert ein Kind selbst, mit welchem Gegenstand es sich auf welche Weise und wie lange beschäftigt. Die Auswahl ist dabei im Wesentlichen durch seinen Entwicklungsstand und die aktuell anstehenden Entwicklungsaufgaben bestimmt. In seinem Spiel löst das Kind Probleme und bewältigt Aufgaben, die in der Zone seiner nächsten Entwicklung liegen (Vygotskij, 1981). Einer der wichtigsten Aspekte des kommunikativen Verhaltens des Erwachsenen im gemeinsamen Spiel mit einem kleinen Kind ist die Fähigkeit, auf die kindlichen Spielinitiativen einzugehen, sich von den kindlichen Interessen leiten zu lassen und sensibel auf die Unterstützungsbedürfnisse des Kindes zu reagieren (M. Papoušek, 2003). Die „kindgesteuerte“ Gestaltung des gemeinsamen Spiels erlaubt, die Menge der neuen Information so zu dosieren, dass das Kind weder durch zu komplexe Aufgaben überfordert, noch durch für seinen Entwicklungsstand zu leichte und dadurch langweilige Spielangebote unterfordert wird. So kann die Motivation des Kindes zum Spielen aufrechterhalten und die Entwicklung der Spielkompetenz unterstützt werden. Auf den Zusammenhang zwischen der mütterlichen Responsivität in Bezug auf die kindlichen Spielinteressen und –initiativen und der Qualität des kindlichen Objektspiels wird in mehreren Studien hingewiesen (Landry et al., 1996; Spencer & Meadow-Orleans, 1996). Einige Langzeitstudien stellten ferner Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Interesse an den kindlichen Aktivitäten und dem Einnehmen der kindlichen Perspektive im Spiel einerseits und der Kooperationsbereitschaft des Kindes (Martin, 1981; Pappal & Maccoby, 1985), sowie der kognitiven und sprachlichen Entwicklung (Tamis-LeMonda et al., 2004) andererseits fest.

Eine sensible, auf seine Bedürfnisse abgestimmte Unterstützung im Spiel hilft dem Kind, die Aufgaben und Probleme zu meistern, die in der Zone seiner nächsten Entwicklung liegen. Durch das unterstützende Verhalten des Erwachsenen (gängig

ist auch der englische Begriff *scaffolding*) werden Kompetenzen gefördert, die das Kind ohne Hilfe noch nicht bewältigen kann (Bruner & Bornstein, 1989; Wood, Bruner & Ross, 1976). Zu solchen unterstützenden Verhaltensweisen zählt das Vereinfachen durch Übernahme bestimmter Teilaufgaben, das Vormachen von Handlungen, das Hervorheben lösungsrelevanter Aspekte, aber auch Maßnahmen zur Erhaltung der Aufmerksamkeit und Dämpfung von Ablenkungs- und Störfaktoren (Stevens et al., 1998). So hält der Erwachsene z. B. den wackelnden Ständer einer Steckpyramide fest, während sein 15 Monate altes Kind versucht, die Plastikringe aufzustecken; lenkt die kindliche Aufmerksamkeit auf die Pyramide zurück, wenn das Kind sich ablenkt; bietet kein anderes Spielzeug an, solange das Kind noch an der Pyramide interessiert ist; und ermutigt es durch Lob und Freude an jedem aufgesteckten Ring dazu, die schwierige Aufgabe zu Ende zu führen. Wood, Bruner & Ross (1976) sprechen unter anderem über eine Reduzierung der Freiheitsgrade im Rahmen der Unterstützung der kindlichen Spielhandlung, die darin besteht, dass der Erwachsene die Aufgabe so weit eingrenzt, dass das Kind einzuschätzen vermag, ob es die Aufgabe gelöst hat oder nicht. Diese Einschätzung ermöglicht es dem Kind, Erfolge zu erleben, und ist von primärer Bedeutung für die Entwicklung der Fähigkeit und Motivation zur Problemlösung. Das elterliche Unterstützungsverhalten im gemeinsamen Spiel wird in vielen Studien als einer der wichtigen Prädiktoren der kindlichen Spiel- und Problemlösungskompetenz, sowie der sozialen Kompetenz (u. a. Kooperation) aufgezeigt (Brophy-Herb, Schiffman & Kelvey, 2004; Stevens et al., 1998).

3.3. Kognitive Stimulation im Spiel

Untersuchungen (z.B. Belsky, Garduque & Hrcir, 1984; Gaiter et al., 1982; Lockman & McHale, 1989; Yarrow et al., 1984) zeigen, dass kognitive Stimulation durch den Erwachsenen im gemeinsamen Spiel die Komplexität des kindlichen Spiels positiv beeinflussen kann. Vorführen von Spielhandlungen, Benennung und Kommentare über Objekte im Fokus der gemeinsamen Aufmerksamkeit und ihre Eigenschaften werden zu den im 2. Lebensjahr relevanten stimulierenden Verhaltensweisen gezählt. Eine wichtige Rolle spielt dabei jedoch die Bereitschaft

des Erwachsenen, das Kind als aktiven Teilnehmer im Spiel zu positionieren (Papoušek & Papoušek, 1990). Lawson, Parrinello & Ruff (1992) zeigten bspw., dass Vorführungen von Handlungen mit Objekten durch die Mutter zwar die visuelle Aufmerksamkeit des Kindes erhöhte, jedoch negativ mit dem explorativen Verhalten korrelierte. Die abwechselnde Übernahme der aktiven Rolle im gemeinsamen Spiel wirkte sich dagegen positiv auf das kindliche explorative Verhalten aus. So zeigten Kinder mehr exploratives Verhalten, wenn ihre Mütter nach einer einzigen Handlungsdemonstration ihnen die Möglichkeit gaben, das Objekt selbst zu manipulieren.

Direktives elterliches Verhalten im gemeinsamen Spiel, Versuche, das Spiel zu steuern und nach eigenen Vorstellungen (bspw. Vorstellungen darüber, wie das Kind in seinem Alter spielen und was es schon können sollte) zu gestalten, kann in einem Motivationsverlust resultieren und langfristig auch die Entwicklung des Spiel- und Problemlösungsverhaltens gefährden (Maddi, Hoover & Kobasa, 1982; M. Papoušek, 2003; Ruff & Rothbart, 1996). Ein Kind, dem vorgeschrieben wird, womit es spielen soll, wird in der Möglichkeit eingeschränkt, seinem inneren Bedürfnis nach Exploration und Selbstwirksamkeit nachzugehen; durch Anforderungen, die weder auf seine Interessen, noch auf seinen Entwicklungsstand abgestimmt sind, wird es überfordert und verliert dadurch die Freude am Spiel; ständiges Unterbrechen seines Spiels durch andere Spielangebote kann dazu führen, dass das ausdauernde konzentrierte Handeln und Problemlösungsstrategien nicht erlernt werden. Eine Untersuchung von Parrinello & Ruff (1988) zeigte unter anderem, dass nicht nur eine zu niedrige, sondern auch eine zu hohe Intensität der kognitiven Stimulation sich ungünstig auf die Qualität des kindlichen explorativen Verhaltens auswirken kann; die Intensität der Stimulation wird dabei vermutlich dann zu hoch, wenn kindliche Initiativen durchkreuzt und aktuelle Interessen des Kindes ignoriert werden.

Auch das Aneignen sozialer Interaktionsmuster kann durch direktives Verhalten des Erwachsenen im Spiel gefährdet werden. So zeigte bspw. die Untersuchung von Landry et al. (1998) einen negativen Zusammenhang zwischen direktivem Verhalten der Mutter und der kindlichen Fähigkeit zur aktiven Rollenübernahme in der sozialen

Interaktion. Kinder, deren Mütter zum direktiven Kommunikationsstil neigten, zeigten außerdem weniger Kooperation im gemeinsamen Spiel.

3.4. Zusammenfassung

Das Spiel stellt einen der wichtigsten Kontexte der Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen dar. Eltern sind nicht nur häufige Spielpartner, sondern auch eine Quelle der Unterstützung in Spielhandlungen und Problemlösungen und Vorbilder zum Erlernen neuer Handlungsmuster und Entdecken neuer Spielmöglichkeiten. Responsivität in Bezug auf die kindlichen emotionalen und kommunikativen Signale, Unterstützung des kindgesteuerten Spiels, sowie eine auf die kindlichen Interessen und Bedürfnisse abgestimmte kognitive Stimulation stellen Merkmale des kommunikativen Verhaltens des Erwachsenen im gemeinsamen Spiel mit dem Kind dar, deren Bedeutung für die Aufrechterhaltung der kindlichen Motivation zum Spiel und für die Entwicklung der Spielkompetenz und sozialen Verhaltensmuster immer wieder hervorgehoben wird.

4. Regulationsstörungen der frühen Kindheit und Phänomen der „Spielunlust“ im Kontext der Eltern-Kind-Interaktion

4.1. Kindliche Selbstregulation

Zu den wichtigsten Eigenschaften biologischer Systeme gehört die Fähigkeit, das eigene Verhalten in aktiver Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Welt selbstgesteuert zu regulieren und anzupassen (Bertalanffy, 1968). Bei dem menschlichen Säugling schließen die basalen adaptiven Regulationsprozesse von Anfang an das Aufnehmen, Bearbeiten, Integrieren und Beantworten von Informationen ein (Papoušek, 1999). Die selbstregulatorischen Fähigkeiten manifestieren sich als anstehende Entwicklungsaufgaben im ersten Trimenon in den

physiologischen Anpassungsprozessen und der Organisation von Verhaltenszuständen (Schlaf-Wach-Organisation), im zweiten Trimenon in der Regulation von fokussierter Aufmerksamkeit und Erregungszustand, im zweiten Lebenshalbjahr in der Balance zwischen Bindungssicherheit und Explorationsbedürfnis und im zweiten Lebensjahr in präfrontalen aufmerksamkeitsregulierenden Prozessen (Papoušek, 1999; Papoušek, 2004a). Das von H. Papoušek entwickelte Modell der basalen adaptiven Verhaltensregulation (Papoušek & Papoušek, 1979) stellt das Zusammenspiel von aktivierenden und hemmenden Prozessen in vier Bereichen – allgemeiner Erregungszustand, motorische Aktivität, affektives/emotionales Erregungsniveau und Aufmerksamkeit – in den Mittelpunkt. In der Begegnung mit einem neuen Ereignis, welches integriert werden muss und eine physiologische oder motorische Anpassung braucht, werden diese vier Bereiche aktiviert und gleichzeitig durch hemmende Prozesse innerhalb physiologischer Toleranzgrenzen gehalten. Zu den frühesten wichtigen hemmenden Prozessen gehören die Strategien zur Selbstberuhigung, über die (in begrenztem Maße) schon Neugeborene verfügen, die Habituation, sowie die Fähigkeit, sich durch Blickabwendung vor einem Informationsüberfluss zu schützen, und die soziale Rückversicherung in unsicheren Situationen (Papoušek, 2004a). Nach Rothbart, Derryberry & Posner (1994) stellen Temperamentunterschiede den Ausdruck des Zusammenspiels zwischen den aktivierenden und den hemmenden Prozessen dar.

In der Entwicklung der selbstregulatorischen Prozesse ist der Säugling auf sensible, komplementär auf seine Fähigkeiten abgestimmte Regulationshilfen der primären Bezugspersonen angewiesen. Eltern sind mit angeborenen Verhaltensdispositionen ausgestattet, die im Austausch mit dem Baby weitgehend unbewusste Anpassungen des eigenen Verhaltens an seine momentanen Bedürfnisse und Voraussetzungen erlauben (Papoušek & Papoušek, 1987). Im Verlass auf diese Verhaltensdispositionen – von Hanuš und Mechthild Papoušek (1987) beschrieben und mit dem Begriff *intuitive elterliche Kompetenzen* versehen – stimmen Eltern ihr kinetisches, mimisches, stimmliches und sprachliches Verhalten auf die Wahrnehmungs- und Integrationsfähigkeiten des Kindes ab. Die intuitiven elterlichen Kompetenzen entfalten sich in allen Kontexten der Eltern-Kind-

Interaktion: beim Füttern, Wickeln, Schlafenlegen, im Zwiegespräch und Spiel und erlauben es, die Entwicklung der selbstregulatorischen Fähigkeiten des Kindes in allen wichtigen Kontexten zu unterstützen. Ein Baby mit gut entwickelten Fähigkeiten zur Selbstregulation, das sich leicht beruhigen und zum schlafen bringen lässt und in den Wachphasen mit Aufmerksamkeit und Freude auf die Zuwendung der Eltern reagiert, liefert den Eltern seinerseits ein positives Feedback, welches sie in ihrem intuitiven ko-regulatorischen kommunikativen Verhalten bestärkt. So können die regulatorischen Entwicklungsaufgaben im fein abgestimmten Zusammenspiel zwischen den kindlichen selbstregulatorischen Fähigkeiten und der elterlichen Unterstützungsbereitschaft gemeinsam bewältigt werden (Papoušek, 1999; Papoušek, 2004a). Dieses sich selbst stabilisierende System positiver Gegenseitigkeit (Papoušek & Wollwerth de Chuquisengo, 2003) bildet den wichtigsten Schutzfaktor der kindlichen Entwicklung, die Grundlage einer sicheren Bindung und eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Exploration und der damit verbundenen Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation, Intentionalität, Phantasie, abstraktem Denken und anderen wichtigen kognitiven Fähigkeiten (Laucht, Esser & Schmidt, 1998).

4.2. Regulationsstörungen der frühen Kindheit – Modell der „Münchener Sprechstunde für Schreibabys“

Die angeborenen Fähigkeiten der Säuglinge zur Selbstregulation zeichnen sich durch starke interindividuelle Unterschiede aus. Unreife, schwieriges Temperament, aber auch vielerlei andere Risikofaktoren können dazu führen, dass das regulatorische Gleichgewicht zwischen aktivierenden und inhibitorischen Prozessen nicht aufrechterhalten werden kann und es zu Entgleisungen in die Aktivierungs- oder Hemmungsrichtung kommt. Überschießende Aktivierung äußert sich bei kleinen Säuglingen im exzessiven, unstillbaren Schreien ohne ersichtlichen Grund, wenig später in motorischer und vegetativer Hyperaktivität und Hyperreaktivität, Ein- und Durchschlafproblemen, Fütterproblemen und noch etwas später in der Entwicklung geringer Aufmerksamkeitsspanne und Frustrationstoleranz, hoher Impulsivität, Trotzanfällen, Grenzsetzungskonflikten oder aggressivem Verhalten. Die

Entgleisung in Richtung Deaktivierung ist bei kleinen Säuglingen in Form von Unzugänglichkeit und Blickvermeidung, später Klammern und ängstlichen Vermeidungsverhalten, mangelnder Initiative und geringer Explorationsbereitschaft zu beobachten (Papoušek, 1999).

Die regulatorischen Probleme sind in den meisten Fällen primär Ausdruck von Extremausprägungen der normalen konstitutionellen Variabilität (z. B. im Sinne einer erhöhten Erregbarkeit); betroffen ist im Schnitt jedes fünfte Kind (Barth, 1999; Stifter & Braungart, 1992). Sie lassen sich den phasenspezifischen Anpassungs- und Entwicklungsaufgaben zuordnen und werden bei ausreichenden Ressourcen im Zusammenspiel zwischen den kindlichen Dispositionen und den elterlichen ko-regulatorischen Fähigkeiten meistens erfolgreich gemeistert (Papoušek & Wollwerth de Chuquisengo, 2003).

Säuglinge mit problematisch verlaufender Entwicklung der selbstregulatorischen Fähigkeiten sind ganz besonders auf die ko-regulatorische Unterstützung der Bezugspersonen angewiesen. Gerade die Beeinträchtigung der selbstregulatorischen Fähigkeiten und die darauf zurückzuführenden Probleme – insbesondere mangelnde Tröstbarkeit, Schlaf- und Fütterprobleme, mangelnde Interaktionsbereitschaft – stellen jedoch große Herausforderungen an die intuitiven elterlichen Kompetenzen (Papoušek, 1996). Die scheiternden Versuche, das eigene Kind zu trösten, satt zu füttern und zum Schlafen zu bringen, sowie Blickvermeidung und Abwehr von Körperkontakt auf Seiten des Kindes vermitteln vielen der betroffenen Eltern ein Gefühl, in ihrer Rolle versagt zu haben. Eltern der Kinder mit selbstregulatorischen Problemen leiden häufig unter Schlafdeprivation, chronischer Ermüdung und Depressivität, sind oft stark verunsichert und ängstlich überfürsorglich (Papoušek, 1999).

Die Forschungsgruppe um H. und M. Papoušek in der *Münchner Sprechstunde für Schreibabys* – Forschungs- und Beratungsstelle zur Frühentwicklung und Kommunikation im Institut für Soziale Pädiatrie der Universität München – hat verschiedenste Risikofaktoren in der Entstehung der behandlungsbedürftigen

Regulationsprobleme untersucht und ein stark erhöhtes Maß an prä-, peri- und postnatalen psychosozialen Belastungen der Familien von Kindern mit Regulationsproblemen im Vergleich zu Familien der Kontrollgruppe festgestellt (von Hofacker et al., 1999; Papoušek & von Hofacker, 1998). So fanden sich in den betroffenen Familien viel öfter pränatale Partnerschaftskonflikte, Konflikte mit den Herkunftsfamilien, soziale Isolation; die werdenden Mütter waren vermehrt emotionalem Stress und Ängsten ausgesetzt, und die Schwangerschaft war häufiger primär unerwünscht. Die Geburt der Kinder mit späteren Regulationsproblemen war öfter durch Komplikationen gekennzeichnet; auch postnatal mussten ihre Familien mit intrafamiliären Konflikten, sozioökonomischen Belastungen und sozialer Isolation kämpfen. Die Mütter von Kindern mit regulatorischen Problemen waren gehäuft durch Wochenbettdepression, neurotische Beziehungsstörungen oder Persönlichkeitsstörungen belastet.

Durch die psychischen und sozialen Belastungen sind die Ressourcen der Eltern (vor allem der Mütter) von Kindern mit behandlungsbedürftigen regulatorischen Problemen in Bezug auf die benötigte ko-regulatorische Unterstützung stark beeinträchtigt. Die verzweifelten Bemühungen der Mütter, ihre Kinder doch zum Essen, Schlafen oder Spielen zu bringen, münden in vielen Fällen in dysfunktionalen Kommunikationsmustern. Das Kind wird mit Zwang oder unter ständigen Ablenkungen gefüttert (Domogalla, 2005), mit aufwändigen, unangemessenen „Beruhigungshilfen“ (stundenlange Fahrten auf der Autobahn, unendliches Herumtragen und ununterbrochenes Stillen) zum Schlafen gebracht; Blickvermeidung zum Schutz vor Reizüberflutung in den Wachphasen wird mit verstärkten Versuchen der Mutter beantwortet, durch noch intensivere Anregungen doch den Blickkontakt und die Freude an der Kommunikation zu erzwingen (Papoušek, 2004a). Im Rahmen solcher dysfunktionaler Kommunikation fällt die notwendige Unterstützung der kindlichen Selbstregulation weitgehend aus. In der Studie von Wolke, Gray & Meyer (1994) konnte ein Zusammenhang zwischen der Modifikation des mütterlichen Verhaltens und dem Ausmaß des Schreiens und Quengels bei exzessiv (>3 Stunden am Tag an mindestens 3 Tagen in der Woche – Wessel, 1954) schreienden Kindern nachgewiesen werden.

Das im Rahmen der Arbeit der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* entwickelte diagnostische Konzept betrachtet die frühkindlichen Regulationsstörungen als Trias von kindlichen, elterlichen und interaktionellen Symptomen, die sich in Wechselwirkung entwickeln und sich von einander nicht eindeutig abgrenzen lassen: 1) Probleme der frühkindlichen Verhaltensregulation in einem oder mehreren Bereichen; 2) dysfunktionale Kommunikationsmuster in den für das Verhaltensproblem relevanten Kontexten und 3) eine hochgradige psychische Belastung der Mutter oder beider Eltern (Papoušek, 2004a; Papoušek & Wollwerth de Chuquisengo, 2003).

4.3. Dysphorische Unruhe und „Spielunlust“

Bei ungefähr einem Drittel der in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* untersuchten Säuglinge und Kleinkinder im Alter von 4 bis 36 Monaten, die wegen Schrei-, Schlaf-, Fütter- und anderen frühkindlichen Regulationsstörungen vorgestellt werden, wird auch über eine mangelnde Motivation/Fähigkeit zum Spielen geklagt (Papoušek, 2004b). Nach Angaben der Eltern sind diese Kinder unfähig, sich allein zu beschäftigen, fordern permanente Aufmerksamkeit und Unterhaltung, können sich aber auf die angebotene Unterhaltung nur sehr kurz konzentrieren; sie verlieren sehr schnell das Interesse an einer Beschäftigung, geben bei Problemen sofort auf und sind oft motorisch unruhig und hyperaktiv. Die innere Motivation zum Spielen scheint bei diesen Kindern beeinträchtigt zu sein.

Das Erscheinungsbild der „Spielunlust“ wurde bislang wenig erforscht. Die der Erfahrung der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* entstammende, und dem Wissen der Autorin nach einzige ausführliche symptomatische Beschreibung (M. Papoušek, 2003; Papoušek, 2004b) wird im Rahmen dieser Arbeit als Quelle verwendet und zum Teil durch eigene Beobachtungen ergänzt.

Schon in den ersten Lebensmonaten finden sich bei einem Teil der Kinder mit Problemen der Selbstregulation frühe Probleme der Aufmerksamkeitsregulation und

Reizverarbeitung; sie äußern sich in erhöhter allgemeiner Irritabilität und Überempfindlichkeit gegenüber visuellen, auditiven und taktilen Reizen. Die Kontrolle der Reizzufuhr durch Blickabwendung ist bei diesen Kindern beeinträchtigt und Strategien zur Selbstberuhigung sind wenig entwickelt. Im Wachzustand fordern diese Kinder permanente Unterhaltung, wollen ständig herumgetragen werden, um mehr zu sehen, und lehnen jedes Ablegen in horizontaler Lage heftig ab. Anstatt sich bei Müdigkeit und Überreiztheit durch Blickabwendung und Selbstberuhigungsmaßnahmen (z. B. Daumen lutschen) vom Reizüberfluss zu schützen, regulieren sie ihren chronisch unruhigen Wachzustand durch Orientierung auf immer neue Reize. Schreien und Quengeln werden, allerdings jeweils nur für kurze Zeit, durch einen Zustand positiver Aufmerksamkeit abgelöst, sobald ein neuer interessanter Reiz präsentiert wird. Diese Strategie zur Beruhigung wird von den Eltern schnell erlernt; seinerseits lernt das Kind, durch Quengeln und Schreien immer wieder effektiv passive Unterhaltung einzufordern. Aus der Strategie der Selbstregulation durch die Orientierung auf immer neue Reize, in Zusammenspiel mit der chronischen Übermüdung aufgrund der Schlafprobleme, entwickelt sich ein regelrechter Reizhunger. Die neuen, interessanten Reize werden nicht zum Gegenstand der Exploration, sondern lediglich als Ablenkung von dem unangenehmen Zustand der Übermüdung und Überreiztheit eingesetzt. Die überempfindlichen Säuglinge wenden sich sehr schnell von den Reizen ab, fangen jedoch sofort an, nach neuen Reizen zu suchen, um ihren Wachzustand regulieren zu können. Es entwickelt sich kein ausdauerndes Beschäftigungsmuster, in dem neue Ereignisse „zu Ende“ exploriert und in das Wissenssystem integriert werden können.

Zur Zeit der Entwicklung des präfrontalen Aufmerksamkeitssystems im 2. und 3. Lebensjahr zeichnen sich viele dieser Kinder bereits durch starke Ablenkbarkeit, niedrige Frustrationstoleranz und mangelnde Impulskontrolle aus. Während der Verhaltensbeobachtung in der *Münchener Sprechstunde* fallen diese Kinder häufig durch extrem kurze Dauer der rasch wechselnden Spielaktivitäten auf, durch Interesse- und Ziellosigkeit, motorische Unruhe und mangelnde Bereitschaft, sich auch nur ein paar Sekunden mit einer Sache allein zu beschäftigen. Die Spielaktivitäten werden nicht zu Ende geführt, sondern abgebrochen, sobald ein

Problem auftritt oder ein anderes attraktives Objekt in den Aufmerksamkeitsfokus rückt. Nach Berichten der Eltern sind diese Kinder zu Hause trotz überfüllter Spielzeugkisten nur an Fernbedienungen, Computer, Lichtschaltern oder verbotenen Objekten interessiert; im Objektspiel sind sie sofort gelangweilt, laufen ziellos herum, ohne sich auf eine bestimmte Beschäftigung zu konzentrieren. Die mangelnde Motivation zum Spielen und Explorieren tritt meistens im Zusammenhang mit anderen regulatorischen Problemen der Schlaf- und Wachphase auf, in seltensten Fällen isoliert.

Die Ursachen von Spielunlust sind wenig erforscht. Die Beobachtungen der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* und die Tatsache, dass mangelnde Motivation zum Spielen und Explorieren in den meisten Fällen im Kontext anderer Regulationsstörungen auftritt, lassen eine Wechselwirkung verschiedener Faktoren auf der kindlichen und elterlichen Seite vermuten. Auf der einen Seite, fallen Kinder mit Spielunlust häufiger durch ein schwieriges Temperament auf, als regulationsgestörte Kinder ohne Spielunlust. Auch die Untersuchungen des Zusammenspiels von aktivierenden und hemmenden Prozessen bei regulationsgestörten Kindern sind in diesem Zusammenhang interessant. DeGangi et al. (1991) stellten bspw. fest, dass bei einem Teil der im Rahmen ihrer Studie untersuchten Kinder mit Regulationsstörungen die Aktivierung der selektiven Aufmerksamkeit in der Situation, in der das Kind eine kognitive Aufgabe lösen musste, nicht durch die Hemmung des allgemeinen Erregungsniveau begleitet war.

Auf der anderen Seite, sind die Familien der Kinder mit Spielunlust im Vergleich zu anderen Familien mit regulationsgestörten Kindern tendenziell häufiger durch multiple psychosoziale und sogar psychische Risikofaktoren belastet, die die intuitiven kommunikativen Kompetenzen und somit die Fähigkeit zur ko-regulatorischen Unterstützung der Eltern beeinträchtigen können. Die Strategie der Selbstregulation durch Zuwendung immer neuen Reizen zur Ablenkung von dem Zustand der Übermüdung und Überreiztheit, die sich im frühen Säuglingsalter bei den Kindern etabliert und von den Eltern als Strategie der ko-regulatorischen Unterstützung erlernt wird, kann in einem Mangel an Erfahrungen von aktiver

Exploration und Selbstwirksamkeit im Spiel resultieren. Die kindliche Aufmerksamkeit wird auch im aktiven ausgeruhten Wachzustand durch Neugier, Reiz des Neuen und rasche Habituation, und nicht durch die Freude am Entdecken von Regeln und Zusammenhängen, am Selbermachen und am Erleben von Erfolg reguliert, was eine wichtige Ursache der Beeinträchtigung der Motivation zum Spielen und Explorieren sein kann. Schließlich, kann sich aus der Strategie zur Beruhigung und Ablenkung des vor Übermüdung schreienden Säuglings durch immer neue Reizangebote ein Kommunikationsmuster zwischen Eltern und Kind etablieren, welches später im gemeinsamen Objektspiel ihren Ausdruck in Form von ständiger Aufmerksamkeitslenkung und übermäßigem Angebot an neuen Reizen seitens der Eltern und mangelnder Initiative und ständige Einforderung passiver Unterhaltung durch Signale der Langeweile seitens des Kindes findet und ebenfalls die Entwicklung des kindlichen Spiels hemmt.

4.4. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem von der Forschungsgruppe um H. und M. Papoušek erarbeiteten Konzept der frühkindlichen Verhaltensregulation (Papoušek & Papoušek, 1979 u.a.). Im Rahmen dieses Konzeptes findet die basale adaptive Verhaltensregulation ihren Ausdruck in der Aufrechterhaltung eines Gleichgewichts zwischen aktivierenden und hemmenden Prozessen in Bezug auf den allgemeinen Erregungszustand, motorische Aktivität, affektives/emotionales Erregungsniveau und Aufmerksamkeit. Die regulatorischen Anpassungs- und Entwicklungsaufgaben werden normalerweise in einem fein abgestimmten Zusammenspiel zwischen den kindlichen angeborenen und sich ständig entwickelnden selbstregulatorischen Fähigkeiten und dem intuitiven, komplementär auf diese Fähigkeiten angepassten ko-regulatorischen Unterstützungsverhalten der Bezugspersonen gemeistert. Die positiven Feedbackkreise in der Interaktion zwischen dem Kind und seiner Bezugspersonen ermöglichen im wesentlichen die erfolgreiche Fortsetzung dieses Zusammenspiels.

Störungen des Gleichgewichts zwischen den aktivierenden und hemmenden Prozessen, die auf die durch Risikofaktoren wie schwieriges Temperament oder (vorübergehende) Unreife erschwerten Anpassungsprozesse zurückzuführen sind und meistens Extremausprägungen normaler Entwicklungsverläufe darstellen, bringen mit sich zwar erhöhte Anforderungen an die intuitive elterlichen Kompetenzen, können jedoch in vielen Fällen mithilfe der erstaunlichen Fähigkeiten der Eltern zur sensiblen ko-regulatorischen Unterstützung kompensiert und schließlich bewältigt werden. Sind jedoch die elterlichen Ressourcen durch soziale oder psychische Belastungen bereits beeinträchtigt, kann es zum Ausfall der notwendigen ko-regulatorischen Unterstützung und zur Entwicklung dysfunktionaler Kommunikationsmuster kommen. Diese dysfunktionalen Kommunikationsmuster können sich in der Entstehung negativer Feedbackkreise etablieren und zu anhaltenden kontextübergreifenden Störungen der Verhaltensregulation führen. Die Regulationsstörungen der frühen Kindheit sind aus dieser Sicht die Folge einer Kumulation kindlicher und elterlicher Belastungsfaktoren, die auf der Interaktionsebene die gemeinsame Bewältigung der regulatorischen Entwicklungsaufgaben beeinträchtigen.

Bei ungefähr einem Drittel der in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* vorgestellten Säuglinge und Kleinkinder wird zusätzlich zu Schlaf-, Fütter- oder anderen frühkindlichen Regulationsstörungen eine mangelnde Bereitschaft/Fähigkeit zum Spielen berichtet, die vor allem das Alleinspiel betrifft, jedoch auch oft im gemeinsamen Spiel mit der Mutter ihren Ausdruck findet. Nach Angaben der Eltern sind diese Kinder unfähig oder nicht motiviert, selbst gesteuert zu spielen; sie fordern stattdessen, ständig beschäftigt zu werden, sind chronisch unruhig und unzufrieden, wenn sie nicht permanent unterhalten und „bespielt“ werden. Diese Probleme beginnen häufig schon in den ersten Lebensmonaten als Probleme der Reizverarbeitung bei einer allgemeinen Überempfindlichkeit und manifestieren sich später unter anderem in Beeinträchtigungen des explorativen Verhaltens und der Entwicklung von komplexeren Spielaktivitäten, Intentionalität und Strategien zur Problemlösung im Spiel.

Beeinträchtigungen der Motivation zum Spielen und die Ursachen dieses Phänomens sind relativ wenig erforscht. Trotz unumstrittener Bedeutung der Mutter-Kind-Kommunikation für die Entwicklung der kindlichen Spielkompetenz, fehlt es insbesondere an Studien, die den Zusammenhang zwischen der Qualität der Mutter-Kind-Kommunikation und dem motivationalen Verhalten des Kindes, vor allem im Bereich der Aufmerksamkeitsregulation, systematisch untersuchen. In Anbetracht der Bedeutung des Spiels für verschiedenste Aspekte der emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Entwicklung erscheinen Probleme des Spielverhaltens ein hoch relevantes Forschungsthema.

5. Zielsetzung und Fragestellung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der kindlichen Aufmerksamkeitsregulation und des mit der Entwicklung der Aufmerksamkeitsregulation verbundenen kommunikativen Verhaltens einerseits und der Mutter-Kind-Kommunikation andererseits mithilfe von videogestützter Verhaltensbeobachtung zu untersuchen. Konkret wird gefragt, durch welche kommunikativen Strategien der Mutter die Motivation zu altersangemessenen Spielaktivitäten und die Entwicklung aufmerksamkeitsregulativer und kommunikativer Kompetenzen im Spiel unterstützt werden können. Die erste Hälfte des 2. Lebensjahres wird als Untersuchungszeitraum festgelegt. Die erste Hälfte des 2. Lebensjahres wird als Untersuchungszeitraum festgelegt. In diesem Alter ist die Entwicklung des präfrontalen Aufmerksamkeitssystems in Zusammenhang mit intentionalem Handeln und zielgerichteter sequentieller Lösung von Teilaufgaben besonders relevant. Auch die kommunikativen Kompetenzen des Kindes nehmen eine neue Dimension an: das Kind fängt an, mithilfe der referentiell-kommunikativen Handlungen den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus aktiv zu regulieren; in dieser Zeit entwickelt sich auch die sprachliche Kommunikation. Die kommunikative Unterstützung all dieser Entwicklungsprozesse durch die Mutter kann eine bedeutende Rolle spielen.

Die Unterstützung der kindlichen spielerischen und kommunikativen Kompetenzen durch die Mutter ist besonders wichtig, wenn die Entfaltung dieser Kompetenzen durch problematisch verlaufende Entwicklungsprozesse beeinträchtigt ist. Störungen der adaptiven Verhaltensregulation stellen eins der häufigsten Störungsbilder in der frühen Kindheit und einen Risikofaktor für die Entwicklung der aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten dar. Bei etwa einem Drittel der regulationsgestörten Kinder finden sich Probleme der Aufmerksamkeitsregulation mit Beeinträchtigung der intrinsischen Motivationen zur Exploration und Spiel. Die verhaltensregulative Problematik wurde deswegen als Kontext für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der Mutter-Kind-Kommunikation und den Merkmalen der kindlichen Aufmerksamkeitsregulation und des kindlichen kommunikativen Verhaltens ausgewählt.

In Anlehnung an die oben zusammengefassten Erkenntnisse der Kommunikations- und Spielforschung werden folgende Hypothesen formuliert:

- I. Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem Verhalten des Kindes im gemeinsamen Spiel
 1. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Mutter, im gemeinsamen Spiel dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zu folgen und das Kind in seinen Spielideen und Spielaufgaben zu unterstützen, und der Ausprägung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten, sowie der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel.
 2. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Mutter, im gemeinsamen Spiel dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zu folgen und das Kind in seinen Spielideen und Spielaufgaben zu unterstützen, und der Ausprägung der kindlichen sprachlichen und referentiellen kommunikativen Fähigkeiten.
 3. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen Unterstützung des kommunikativen Austausches (kontingente verbale Reaktionen auf die kommunikativen Signale des Kindes, Strategien zur

Initiierung des kommunikativen Austausches, kommunikativ günstige Position zum Kind) und der Ausprägung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten, sowie der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel.

4. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen Unterstützung des kommunikativen Austausches (kontingente verbale Reaktionen auf die kommunikativen Signale des Kindes, Strategien zur Initiierung des kommunikativen Austausches, kommunikativ günstige Position zum Kind) und der Ausprägung der kindlichen sprachlichen und referentiellen kommunikativen Fähigkeiten.
5. Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und der kindlichen Spielaktivitäten durch die Mutter steht in einem negativen Zusammenhang mit der Ausprägung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten, sowie der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel.
6. Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und der kindlichen Spielaktivitäten durch die Mutter steht in einem negativen Zusammenhang mit der Ausprägung der kindlichen sprachlichen und referentiellen kommunikativen Fähigkeiten.

II. Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem kindlichen Spielverhalten während des Alleinspiels

7. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Mutter, im gemeinsamen Spiel dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zu folgen und das Kind in seinen Spielideen und Spielaufgaben zu unterstützen, und der Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen, sowie der Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel.
8. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Responsivität der Mutter in Bezug auf die kommunikativen Signale des Kindes und der Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen, sowie der Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel.

9. Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und der kindlichen Spielaktivitäten durch die Mutter steht in einem negativen Zusammenhang mit der Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen, sowie mit der Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel.

III. Probleme im kindlichen Spielverhalten zu Hause und Verhalten des Kindes in den beobachteten Spielsituationen

10. Kinder, bei denen über mangelnde Motivation zum Spielen und Unfähigkeit, sich zu Hause allein zu beschäftigen geklagt wird, zeigen in der Beobachtungssituation des gemeinsamen Spiels weniger Motivation zum Spielen und weniger entwickelte aufmerksamkeitsregulative Fähigkeiten als Kinder ohne Spielprobleme zu Hause.
11. Kinder, bei denen über mangelnde Motivation zum Spielen und Unfähigkeit, sich zu Hause allein zu beschäftigen geklagt wird, zeigen in der Beobachtungssituation des gemeinsamen Spiels weniger ausgeprägte sprachliche und referentielle kommunikative Fähigkeiten als Kinder ohne Spielprobleme zu Hause.
12. Kinder, bei denen über mangelnde Motivation zum Spielen und Unfähigkeit, sich zu Hause allein zu beschäftigen geklagt wird, sind in der Beobachtungssituation weniger bereit, sich allein zu beschäftigen und zeigen weniger Motivation zum selbstständigen Objektspiel als Kinder ohne Spielprobleme zu Hause.

IV. Probleme im kindlichen Spielverhalten zu Hause und Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel

13. Mütter von Kindern mit problematischem Spielverhalten zu Hause folgen im gemeinsamen Spiel seltener dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes, unterstützen es seltener in seinen Spielideen und Spielaufgaben, als Mütter von Kindern ohne Spielprobleme zu Hause.

14. Mütter von Kindern mit problematischem Spielverhalten zu Hause sind weniger responsiv in Bezug auf die kindlichen kommunikativen Signale, als Mütter von Kindern ohne Spielprobleme zu Hause.
15. Mütter von Kindern mit problematischem Spielverhalten zu Hause lenken die kindliche Aufmerksamkeit und die kindlichen Spielaktivitäten mehr als Mütter von Kindern ohne Spielprobleme zu Hause.

II. Methoden

1. Stichprobe

60 Kleinkinder (37 weiblich) die im Alter von 12 bis 20 Monaten ($M = 15,02$; $SD = 2,14$) in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* wegen einer Schlafstörung vorgestellt wurden, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie untersucht. 70% der Kinder sind erstgeboren, andere haben ein (23,3%) oder zwei (4,6%) ältere Geschwister. Die Mütter waren zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 23 und 41 Jahre alt ($M = 31,75$; $SD = 4,15$). Alle Mütter verwenden Deutsch als Muttersprache und sprechen mit ihren Kindern ebenfalls Deutsch. 31,7% der Mütter hatten zur Zeit der Untersuchung eine abgeschlossene Hochschulausbildung, alle anderen Mütter verfügten über Abitur und/oder eine abgeschlossene Berufsausbildung³. Die meisten Mütter (51; 85%) lebten zusammen mit dem Vater ihrer Kinder, 8 dieser Mütter berichteten jedoch über stärkere Paarkonflikte. In den restlichen 9 Familien (15 %) war der Vater des Kindes wenig oder gar nicht an der Kindererziehung beteiligt. 7 Mütter waren allein erziehend, die anderen 2 Mütter führten aufgrund der beruflichen Situation des Partners eine Wochenendbeziehung.

Alle Eltern waren ausdrücklich mit der Verwendung der im Rahmen der Diagnostik erworbenen Daten zu wissenschaftlichen Zwecken einverstanden.

2. Erhebung der Anamnesedaten; Verteilung der Stichprobe in Bezug auf die berichteten Spielprobleme zu Hause

Anamnesedaten wurden vom behandelnden Psychologen in einem Interview mit der Mutter oder beiden Eltern erfasst; körperliche Ursachen für die von den Eltern

³ Eine differenziertere Erfassung des mütterlichen Ausbildungsstandes war anhand der zur Verfügung stehenden Anamnesedaten nicht möglich.

berichteten Probleme in der Verhaltensregulation wurden im Rahmen einer ärztlichen Untersuchung ausgeschlossen.

65% der untersuchten Kinder hatten als Säuglinge exzessiv geschrien, 20% zeigten neben der Schlafstörung exzessives Klammern, 38% exzessives Trotzverhalten. 40% der Kinder wiesen über diese Störungen hinaus nach Angaben der Mütter ausgeprägte Probleme im Alleinspiel und gemeinsamen Spiel auf. Da diese Probleme vor allem die motivationalen Aspekte des kindlichen Verhaltens betreffen, wird darauf im Folgenden auch mit dem Begriff „Spielunlust“ Bezug genommen, wobei festgehalten werden muss, dass Spielunlust keine Diagnose darstellt, sondern lediglich den von den Eltern berichteten Komplex von Problemen im kindlichen Verhalten mit mangelnder Motivation zum selbstständigen Spiel, häufigem Zustand von Langeweile, dysphorischer Unruhe und ständigem Verlangen nach Aufmerksamkeit und Unterhaltung bezeichnet. Um Unklarheiten zu vermeiden, wird der Begriff „Spielunlust“ im Rahmen dieser Arbeit nicht zur Beschreibung des kindlichen Verhaltens in den beobachteten Spielsituationen verwendet.

Tabelle II.1. ist die Verteilung der Teilstichproben „Kinder mit Spielunlust“ vs. „Kinder ohne Spielunlust“ hinsichtlich der soziodemographischen Variablen zu entnehmen. In Bezug auf zwei der erfassten soziodemographischen Variablen zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Kindern mit vs. ohne Spielunlust. Zum einen sind die Familien der Kinder mit Spielunlust häufiger durch Paarkonflikte belastet. Zum anderen zeigt sich eine Ungleichheit in der Verteilung der beiden Teilstichproben in Bezug auf das Geschlecht. Während nur bei 30% der Mädchen (11 von 37) über Spielprobleme berichtet wurde, weisen über die Hälfte der Jungen (13 von 24) zu Hause Probleme im Spielverhalten auf. Bei der Zusammenstellung der Stichprobe ist es der Autorin trotz spezieller Bemühung nicht gelungen, diesen Unterschied in der Geschlechterverteilung zu verringern, ohne die Altersspanne der untersuchten Kinder deutlich breiter zu definieren; eine solche Geschlechterverteilung in Bezug auf die Spielunlust scheint also bei Kleinkindern mit frühkindlichen Regulationsstörungen in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres typisch zu sein.

Tabelle II.1. Spielunlust und soziodemographische Merkmale

	Spielunlust (n=24)	Keine Spielunlust (n=36)
Geschlecht (w/m) *	11 (46%) / 13 (54%)	26 (72%) / 10 (28%)
Alter in Monaten (M±SD)	15,0 ± 2,0	15,0 ± 2,3
Alter Mädchen / Jungen in Monaten (M±SD)	15,5 ± 2,1 / 14,7 ± 1,89	14,8 ± 2,1 / 15,5 ± 2,72
Ältere Geschwister (ja/nein)	7 (30%) / 17 (70%)	11 (31%) / 25 (69%)
Alter der Mutter	32,2 ± 4,2	31,4 ± 4,1
Ausbildung der Mutter (Hochschulausbildung ja/nein)	8 (33%) / 16 (66%)	11 (31%) / 25 (69%)
Intakte Familie (beide Eltern täglich präsent)	20 (83%)	31 (86%)
Paarkonflikte bei den Eltern	5 (21%)	3 (8,3%)

* Pearson $\chi^2=4.242$; $p<.05$

3. Videogestützte Verhaltensbeobachtung: Beobachtungssetting

Als Basis für die videogestützte Verhaltensbeobachtung dienten Aufnahmen spontaner Spielinteraktionen von Mutter und Kind, die im Rahmen der Interaktions- und Beziehungs-Diagnostik in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* gemacht wurden.

Die Videoaufnahmen erfolgten mithilfe von 2 Kameras im Untersuchungsraum der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys*, durch zwei im 90°-Winkel zueinander positionierte Einwegspiegel. Der Raum war ausgestattet mit einer Matte, einem Spiegel, der so aufgehängt war, dass sich ein 18 Monate altes Kind ganz sehen konnte, und einem Sessel. Die Mütter durften vor dem Anfang der Aufnahme entscheiden, mit welchen von den vorhandenen Spielsachen sie mit ihrem Kind spielen wollten. Zumindest einige von den folgenden Spielsachen standen jedem Mutter-Kind-Paar zur Verfügung: Plastiktelefon mit Klingelknopf, 4- oder 6-teiliges Puzzlespiel, ein Set aus Plastikbechern, ein Activity Center, eine Steckpyramide aus Plastik oder Holz, eine Steckbox, ein Ball, einige Puppen, Plastikgeschir und ein Plastikauto. Die Auswahl erlaubte somit Explorationsspiel, räumliches Spiel, sowie

Symbolspiel und Spiel mit Elementen von Turn-taking (z.B. Ballspiel)⁴. Die Aufnahmen erfolgten nach folgendem Paradigma:

- Die Mutter wurde gebeten, mit dem Kind auf der Matte so zu spielen wie zu Hause. Dabei wurden einige Objekte im Raum (das Mikrophon, die Vorhänge und der Luftbefeuchter) als Tabu-Objekte festgelegt, die das Kind nicht anfassen durfte.
- Nach circa 10 Minuten wurde die Mutter auf ein Zeichen hin instruiert, dem Kind verständlich zu machen, dass sie etwas Wichtiges zu lesen habe und es neben ihr allein spielen solle, während sie sich in den Sessel setzen und konzentriert lesen sollte.
- Nach weiteren ca. 10 Minuten wurde die Mutter durch ein Zeichen aufgefordert, sich wieder dem gemeinsamen Spiel mit dem Kind zu wenden.

Für die Verhaltensbeobachtung wurden jeweils die letzten 5 Minuten des gemeinsamen Spiels verwendet, um dem Mutter-Kind-Paar so viel wie möglich Zeit zu lassen, sich an den fremden Raum und an die Aufnahmesituation zu gewöhnen. Das Verhalten der Partner während des Alleinspiels wurde im gesamten Intervall erfasst. Solange die Verhaltensanalyse nicht abgeschlossen war, war die Beobachterin (Autorin) blind in Bezug auf die Befunde der klinischen Untersuchung, u. a. auf die Aufteilung der Stichprobe hinsichtlich der berichteten Spielprobleme.

4. Beschreibung der Software

Die Verhaltensanalysen wurden mithilfe des Computerprogramms INTERACT (www.mangold.de) durchgeführt. INTERACT unterstützt die wissenschaftliche Auswertung von Videoaufnahmen zum Zweck von Mikro- und Makroanalysen der Beobachtungsdaten. Das Programm erlaubt, die Videoaufnahme in beliebig kleine Abschnitte (von gleicher oder auch unterschiedlicher Länge) aufzuteilen, jeden Abschnitt einzeln abzuspielen, auszuwerten und in mehreren Kategorien parallel zu

⁴ Da die Aufnahmen zu einem Zweck gemacht wurden, für den die Art der Spielsachen eher irrelevant war, konnte die Heterogenität in Bezug auf die Spielsachen nicht vermieden werden, was bei der Auswertung der Daten berücksichtigt werden musste.

kodieren. Die in das Programm eingegebenen Daten werden in einer Datei abgespeichert, die leicht in ein Statistikprogramm wie SPSS exportiert und dort weiter bearbeitet werden kann.

5. Verhaltensbeobachtung: Messverfahren

5.1. Kodierungsprozedere und Interraterreliabilität

Abhängig von den zu untersuchenden Verhaltensaspekten wurde die Kodierung entweder intervall- oder eventbasiert durchgeführt. Im Falle einer intervallbasierten Kodierung wurde die zu analysierende Videosequenz in Abschnitte gleicher Länge aufgeteilt. Jedem Abschnitt konnte anschließend ein Code zugeordnet werden. Wenn in einem Abschnitt zwei Kategorien einer Variable (z. B. Art der Beschäftigung des Kindes während des gemeinsamen Spiels) zu beobachten waren (z. B. Spiel mit Objekten und Exploration der Umgebung), wurde diejenige kodiert, die in diesem Abschnitt deutlicher oder über längere Zeit zu sehen war. Die optimale Länge der Intervalle wurde vorab für jede Variable empirisch festgestellt.

Einige Verhaltensaspekte wurden eventbasiert untersucht. Zwei unterschiedliche Verfahren wurden dabei verwendet. Beim ersten Verfahren wurde die Videoaufnahme in Bezug auf eine bestimmte Verhaltenskategorie online analysiert. In dem Moment, in dem eine neue Ausprägung der analysierten Verhaltenskategorie auftrat, wurde eine Schnittstelle festgelegt. So entstand eine (pausenfreie) Sequenz von Zeitabschnitten, von welchen jedes durch eine bestimmte Ausprägung der interessierenden Verhaltenskategorie charakterisiert war (z. B. Art der kindlichen Beschäftigung während des Alleinspiels – Beschäftigung mit Objekten, Aufnahme des Kontaktes mit der Mutter usw.). Mithilfe dieses Verfahrens konnte die Dauer bestimmter Verhaltensweisen genau erfasst werden. Da dieses Verfahren sich eher zur Erfassung von Zuständen eignet, wird es im Folgenden nach Bakeman&Quera (1995) Zustandsequenzverfahren (im Original – *state sequences*) bezeichnet. Das zweite Verfahren bestand darin, dass aus der Videosequenz Abschnitte extrahiert

wurden, die eine bestimmte interessierende Charakteristik besitzen (bspw. Abschnitte, in denen einer der beiden Spielpartner vokalisiert). Die ausgewählten Abschnitte wurden dann nach einer oder mehreren Fragestellungen analysiert (z. B. Sprecher, Art der Vokalisation, „Sprachlichkeit“ der Vokalisation). Auf dieses Verfahren wird weiter (ebenfalls nach Bakeman & Quera, 1995) mit dem Begriff Eventsequenzverfahren mit Zeiterfassung (im Original – *timed event sequences*) Bezug genommen.

Um die Reliabilität des Kodiersystems zu prüfen, wurden in jeder Kategorie 10% der Stichprobe durch eine trainierte, im Bezug auf die klinischen Daten blinde Person gegenkodiert. Die Interraterreliabilität wurde anschließend mittels Cohen's Kappa-Koeffizienten berechnet. Für die meisten Variablen der Verhaltensbeobachtung konnte eine gute bis sehr gute Interraterreliabilität erreicht werden. Die Reliabilitätswerte für jede Kategorie sind im Rahmen der Beschreibung des Kodiersystems aufgelistet.

5.2. Messverfahren zur Erfassung des kindlichen Verhaltens

Das im Teil I (Abschnitt 4.3.) beschriebene Erscheinungsbild der dysphorischen Unruhe und Spielunlust diente in der vorliegenden Untersuchung als Grundlage für die Entwicklung eines Kodiersystems zur Erfassung des kindlichen Spielverhaltens.

Mittels des entwickelten Kodiersystems wurde versucht, das kindliche Interesse am Objektspiel mit der Mutter, sowie einige wichtige Merkmale der Aufmerksamkeitsregulation: Ausdauer des Kindes im gemeinsamen Spiel mit Objekten (Fähigkeit oder Bereitschaft, sich auf ein Objekt länger zu konzentrieren), Ablenkbarkeit durch irrelevante Störreize und motorische Umtrieblichkeit während des gemeinsamen Spiels zu untersuchen. Zusätzlich wurde auch das sprachliche und kommunikative Verhalten des Kindes während des gemeinsamen Spiels untersucht, insbesondere unter zwei Aspekten: zum einen, der Gebrauch von sprachlichen Formen (Silben und (Proto)wörtern), zum anderen, die Fähigkeit, den Spielpartner

durch referentiell-kommunikative Handlungen aktiv in das Spiel einzubeziehen (imperatives und deklaratives Verhalten im Sinne von Bates et al., 1979).

Im Bezug auf das Alleinspiel interessierten vor allem das Interesse des Kindes am selbstständigen Objektspiel und die Bereitschaft, die Abgrenzung der Mutter zu akzeptieren und sich mit Objekten oder Umgebung allein zu beschäftigen. In der folgenden Tabelle werden das Kodiersystem der Rohdaten sowie die dazugehörigen Interraterreliabilitätswerte (Cohen's kappa) dargestellt.

Tabelle II.2. Kodiersystem zur Erfassung der Qualität des kindlichen Spiels

I. Gemeinsames Spiel

1. Spielverhalten

Art der Beschäftigung (Intervallkodierung in 5-Sek. Intervallen) (.82)

- Beschäftigung mit einem Objekt
- Face-to-face Interaktion mit Mutter (ohne Objekt)
- Erkundung der Umgebung
- Kein erkennbares Objekt des Interesses

Körperposition (Intervallkodierung in 5-Sek. Intervallen) (1.0)

- Kind sitzt, steht oder hockt
- Kind läuft oder krabbelt herum
- Sonstige Positionen

Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus (Intervallkodierung in 1-Sek. Intervallen) (.80)

- Spontane Zuwendung zu einem neuen Aufmerksamkeitsfokus
 - Spontaner Rückkehr zum vorherigen Aufmerksamkeitsfokus
 - Durch Mutter (absichtlich oder unbeabsichtigt – z.B. durch parallele Beschäftigung mit anderem Spielzeug ohne Versuch, die kindliche Aufmerksamkeit darauf zu lenken) bedingte Zuwendung zu einem neuen Aufmerksamkeitsfokus
 - Durch Mutter bedingter Rückkehr zum vorherigen Aufmerksamkeitsfokus
 - Abwendung von einem Objekt der Aufmerksamkeit ohne Zuwendung zu einem neuen Fokus
 - Kein Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus
-

Tabelle II.2. Kodiersystem zur Erfassung der Qualität des kindlichen Spiels
(Fortsetzung)

2. Kommunikatives Verhalten

„Sprachlichkeit“ der kindlichen Vokalisationen (.84)
(Eventsequenzverfahren mit Zeiterfassung)

- Nicht-sprachlich (Weinen, Lachen, Anstrengung...)
- Laute, undeutliche Silben
- Deutliche Silben und (Proto)Wörter

„Pragmatik“ der kindlichen Vokalisationen (.82)
(Eventsequenzverfahren mit Zeiterfassung)

- Quengeln/schreien/schimpfen/Missbehagen – negative emotionale Vokalisationen, die keine Reaktion auf ein Spielereignis darstellen
- Negative vokale Reaktionen auf ein Spielereignis
- Objekt-bezogen (Vokalisation mit Blick auf ein Objekt)
- Mutter-gerichtete „imperative“ Vokalisationen mit eher etwas negativem Klang und Blick zur Mutter, die eine (meistens unterstützende) Handlung von Mutter verlangen (nach Bates et al., 1979)
- Mutter-gerichtete „deklarative“ Vokalisationen mit neutralem oder positiven Klang und Blick zur Mutter, die einen Kommentar von Mutter erwarten (nach Bates et al., 1979)
- Andere Vokalisationen (Anstrengungen, unbestimmte begleitende Vokalisationen)

II. Alleinspiel

Art der Beschäftigung (Zustandsequenzverfahren) (.82)

- Beschäftigung mit einem Objekt
 - Erkundung der Umgebung
 - Aufnahme eines Kontaktes mit Mutter
 - Verletzung von Tabuzonen (Beschäftigung mit dem Mikrophon, der Vorhängen oder dem Luftbefeuchter)
 - Spiel mit der Mutter
 - Sonstiges (Trinken, Essen, Orientierung) oder nicht kodierbar
-

Variablen zur Erfassung des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel.

Um die interessierenden Aspekte des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel zu untersuchen, wurden aus den Rohdatenkodierungen folgende Variablen gebildet:

Tabelle II.3. Variablen zur Erfassung des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel

1. Spielverhalten	
Interesse am Objektspiel mit Mutter	
1.1. Objektspiel	- Anzahl der 5-Sek. Intervalle, in denen Objektspiel als überwiegende Art der Beschäftigung kodiert war, relativ zur gesamten kodierten Zeit ⁵
Aufmerksamkeitsregulation	
1.2. Spontane Ablenkung	- Häufigkeit des spontanen Aufmerksamkeitsfokuswechsels relativ zu der gesamten Spielzeit, ausgenommen Zeitabschnitte, in denen die Aufmerksamkeit des Kindes auf kein bestimmtes Objekt gerichtet war
1.3. Abdriften der Aufmerksamkeit	- Häufigkeit der Abwendung ohne Zuwendung einem neuen Aufmerksamkeitsfokus in der gesamten Spielzeit
1.4. Mutterbedingte Ablenkung	- Häufigkeit des mutterbedingten Aufmerksamkeitsfokuswechsels relativ zu der gesamten Spielzeit, ausgenommen Zeitabschnitte, in denen die Aufmerksamkeit des Kindes auf kein bestimmtes Objekt gerichtet war
1.5. Beschäftigung mit einem Objekt des Aufmerksamkeitsfokus	- mittl. Dauer der Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus (spontaner und mutterbedingter Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus berücksichtigt) erfasst für die gesamte Spielzeit, ausgenommen Zeitabschnitte, in denen die Aufmerksamkeit des Kindes auf kein bestimmtes Objekt gerichtet war

⁵ Obwohl immer 5 Minuten des gemeinsamen Spiels erfasst wurden, konnten in einigen Fällen kurze Abschnitte aus verschiedenen Gründen (beschädigte Aufnahmeabschnitte, Position einer der Spielpartner außerhalb des Kamerafeldes usw.) nicht kodiert werden

Tabelle II.3. Variablen zur Erfassung des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel (Fortsetzung)

Aktivitätsniveau	
1.6. Motorische Umtriebigkeit	- Anzahl der 5-Sek. Intervalle, in der Herumlaufen/Herumkrabbeln als überwiegende Körperposition kodiert wurde, relativ zu der gesamten kodierten Zeit
Ausdruck negativer Emotionen	
1.7. Negative Vokalisationen ohne Bezug auf ein Spielereignis	- Anzahl der negativen emotionalen Vokalisationen, die keine Reaktion auf ein Spielereignis darstellten
1.8. Negative Vokalisationen mit Bezug auf ein Spielereignis	- Anzahl der negativen vokalen Reaktionen auf ein Spielereignis
1.9. Negative Vokalisationen gesamt	- Summe von 2.2. und 2.3.
2. Kommunikatives Verhalten	
2.1. Gebrauch von Silben und Protowörtern	- Anzahl der kindlichen Vokalisationen, die deutliche Silben oder (Proto)wörter darstellen
Muttergerichtete Vokalisationen	
2.2.. Imperative Vokalisationen	- Anzahl der imperativen Vokalisationen
2.3. Deklarative Vokalisationen	- Anzahl der deklarativen Vokalisationen
2.4. Muttergerichtete Vokalisationen gesamt	- Summe der Kategorien 1.11 und 1.12

Die Motivation des Kindes zu den für sein Alter charakteristischen Spielaktivitäten (exploratives Spiel, Konstruktionsspiel, Symbolspiel) mit den vorhandenen Spielsachen wird über den Anteil der gemeinsamen Spielzeit erfasst, den das Kind beim Objektspiel verbringt (Variable 1.1.). Zusätzlich werden negative Vokalisationen des Kindes erfasst, die häufig eine fehlende Motivation zum Spiel signalisieren oder als Signale einer fehlenden Motivation interpretiert werden. Dabei wurde unterschieden zwischen den negativen Vokalisationen, die in keinem Zusammenhang mit einem konkreten (negativen) Spielereignis stehen und

allgemeine Unzufriedenheit, schlechte Laune, Müdigkeit oder Unlust zu spielen ausdrücken (Variable 1.7.), und solchen Vokalisationen, die einen klaren Bezug zu einer nicht gelungenen Handlung haben und demzufolge nicht unbedingt auf eine allgemeine Stimmung schließen lassen, auch wenn sie von einigen Müttern als solche interpretiert werden (Variable 1.8). Variable 1.9., in der negative Vokalisationen beider Typen zusammengefasst sind, erfasst die gesamte Belastung der Spielsituation durch kindliche negative Emotionen.

Variablen 1.2. und 1.3. dienen zur Erfassung der kindlichen Ablenkbarkeit im Spiel, wobei zwischen zwei Arten der Ablenkung unterschieden wird. Variable 1.2. erfasst die Häufigkeit, mit der sich das Kind einem neuen Aufmerksamkeitsfokus bzw. einer neuen Aktivität zuwendet, während mit der Variable 1.3. die Ablenkung ohne Zuwendung zu einem neuen Aufmerksamkeitsfokus erfasst wird, eine Art von Ablenkung, die in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* häufig bei Kindern mit Spielproblemen beobachtet wurde. Häufiger Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus könnte den Ausdruck einer sich im Entwicklungsverlauf etablierten „Strategie“ der Beschäftigung mit Objekten darstellen, während im dem häufigen Abdriften der Aufmerksamkeit möglicherweise die allgemeine Informationsverarbeitungs-Problematik ihren Ausdruck findet. Variable 1.4. drückt die Anzahl der durch die Mutter (verbal oder nonverbal, absichtlich oder auch unbeabsichtigt) bedingten Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus aus. Variable 1.5. erfasst die aus den Variablen 1.2. und 1.4. resultierende durchschnittliche Dauer der Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus. Die Anzahl der „Shifts“ der visuellen Aufmerksamkeit stellt nur in Zusammenhang mit der tatsächlichen Zeit, in der sich das Kind mit Objekten auseinandersetzt, ein aussagekräftiges Maß dar (ein Kind, das 5 Minuten lang mit Spielsachen oder Objekten der Umgebung beschäftigt ist und in dieser Zeit 5 Mal den Aufmerksamkeitsfokus wechselt, spielt bspw. sicherlich mit mehr Ausdauer, als ein Kind, das zwar auch nur 5 Mal den Aufmerksamkeitsfokus wechselt, jedoch insgesamt nur 30 Sekunden spielt und die restlichen 4,5 Minuten weint). Um eine Vergleichbarkeit innerhalb der Stichprobe zu gewährleisten, wurde die Häufigkeit des Aufmerksamkeitswechsels mit Zuwendung zu einem neuen Fokus deswegen in

Relation zu der Zeit genommen, in der das Kind sich wirklich mit Spielsachen oder Elementen der Umgebung beschäftigt.

Als Maß für die motorische Umtriebigkeit während des gemeinsamen Spiels (die, den therapeutischen Beobachtungen in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* zufolge häufig mit der Aufmerksamkeitsregulationsproblematik bei Säuglingen und Kleinkindern einhergeht) wurde die Zeit genommen, in der sich das Kind aktiv im Raum bewegt (Variable 1.6.).

Mit Hilfe der Variablen 2.1.-2.3. werden schließlich Elemente des sprachlichen und referentiellen kommunikativen Verhaltens des Kindes quantifiziert, wobei zwei Arten des referentiellen kommunikativen Verhaltens – imperatives und deklaratives Verhalten - unterschieden werden. Variable 2.4. erfasst das Gesamtausmaß an referentieller Kommunikation seitens des Kindes.

Variablen zur Erfassung des kindlichen Verhaltens im Alleinspiel.

Mithilfe der vier aus den Rohdatenkodierungen extrahierten Variablen (s. Tabelle III.4.) soll untersucht werden, in wie weit das Kind bereit ist, sich allein zu beschäftigen, solange die Mutter zwar in der Nähe ist, aber nicht am Spiel teilnehmen kann. Primär interessierte dabei die Bereitschaft der Kinder, sich mit den vorhandenen Spielsachen ausdauernd allein auseinanderzusetzen (Variable 1). Da während der Beobachtung jedoch auffiel, dass viele Kinder gerade die Alleinspielzeit dazu nutzten, den Raum zu explorieren und sich insbesondere mit den drei im Raum vorhandenen Spiegeln (einem gewöhnlichen Spiegel und zwei Einwegspiegeln) zu beschäftigen, wurde zusätzlich die Zeit erfasst, in der sich das Kind insgesamt (mit Objekten oder Umgebung) allein beschäftigte (Variable 2). Die Versuche, Kontakt zur Mutter aufzunehmen um ihre Aufmerksamkeit zurück zu gewinnen, wurden hinsichtlich ihrer Häufigkeit (Variable 3) sowie hinsichtlich der Gesamtdauer (Variable 4) erfasst, um sowohl kurze, aber häufige, als auch wenige, aber ausdauernde Kontaktversuche in Betracht zu nehmen. Da die Zeit, in der sich das Kind allein beschäftigen sollte, nicht immer konstant war (abhängig von der

Situation wurden bei einigen Kindern etwas längere, bei anderen etwas kürzere Alleinspielzeiten aufgenommen), wurden alle vier untersuchten Variablen über die Dauer des Alleinspiels normiert.

Tabelle II.4. Variablen zur Erfassung des kindlichen Verhaltens im Alleinspiel

1. Selbstständiges Objektspiel	- erfasst wurde die Zeit, in der sich das Kind selbstständig mit dem Objektspiel beschäftigte, relativ zu der gesamten Alleinspielzeit
2. Selbstbeschäftigung	- erfasst wurde die Zeit, in der sich das Kind allein beschäftigt (mit Spielsachen oder Erkundung der Umgebung außerhalb der Tabuzonen), relativ zu der gesamten Alleinspielzeit
3. Kontaktversuche – Häufigkeit	- erfasst wurde die mittlere Häufigkeit (pro Minute) der Versuche, die Aufmerksamkeit der Mutter durch direkte Kontaktaufnahme oder durch die Verletzung von Tabuzonen zu gewinnen
4. Kontaktversuche - Gesamtdauer	- erfasst wurde die Gesamtdauer aller Versuche, die Aufmerksamkeit der Mutter durch direkte Kontaktaufnahme oder durch die Verletzung von Tabuzonen zu gewinnen, relativ zu der gesamten Alleinspielzeit

5.3. Messverfahren zur Erfassung des kommunikativen Verhaltens der Mutter

Mithilfe des entwickelten Kodiersystems sollten folgende Aspekte des mütterlichen kommunikativen Verhaltens erfasst werden:

- (1) Orientierung an das Objekt der kindlichen Aufmerksamkeit, an die kindlichen Spielideen und vom Kind initiierten Spielaufgaben
- (2) Begleitung und Unterstützung der kindlichen Spielhandlungen
- (3) Responsivität in Bezug auf die kindlichen kommunikativen Signale, Unterstützung des kommunikativen Austausches

(4) Direktives kommunikatives Verhalten im Spiel

Erfasst wurde sowohl das verbale, als auch das nonverbale mütterliche Verhalten. Im Folgenden wird das für die Erfassung der interessierenden Aspekte des mütterlichen kommunikativen Verhaltens entwickelte Kodiersystem dargestellt.

Verbales Verhalten

Das verbale Verhalten der Mutter wurde mithilfe des Eventsequenzverfahrens mit Zeiterfassung untersucht. Für jede mütterliche Äußerung wurde entschieden, ob sie sich auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, auf das Kind oder auf die kindliche Vokalisation bezieht (das Letztere wurde nur kodiert, wenn die Vokalisation zeitlich nah genug lag) oder ob das Äußerungsdenotat außerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus liegt (die Interraterreliabilität (Cohens kappa) lag bei .81). Ferner wurden die Äußerungen nach ihren pragmatischen Funktionen in der konkreten Situation kodiert, wobei für eine Äußerung mehrere Funktionen kodiert werden konnten. So konnte bspw. eine Imitation der kindlichen Vokalisation gleichzeitig als Kommentar über das Objekt kindlicher Aufmerksamkeit kodiert werden („Kind: Ba! – Mutter: Ball, genau!“). Tabelle II.5. fasst die kodierten pragmatischen Funktionen und dazugehörigen Interraterreliabilitätswerten (IR - Cohen's kappa) zusammen.

Nicht kodiert wurden:

- Antworten auf kindliche Äußerungen, in denen die kindliche Vokalisation weder segmental noch intonatorisch aufgegriffen wurde. Der größte Teil davon waren Äußerungen wie „Mhm“ und ähnliches. Die Nachvollziehbarkeit für das Kind des Zusammenhangs solcher Äußerungen mit eigener Vokalisation ist schwieriger, als im Fall von genauen oder erweiterten Imitationen.
- Undeutliche, selbst- oder beobachtergerichtete Äußerungen der Mutter.

Tabelle II.5. Kodierte Funktionen der mütterlichen Äußerungen

Funktion	Beispiel	IR
Attention-getter	Komm her! Guck mal!	(.92)
Aufforderung zu einer nonverbalen Handlung	Bringst du mir das Telefon? Magst du den Ring auch drauf tun? Kommst du mal? Komm her! Hol mal den Hasen! Jetzt bist du dran!	(.92)
Spielangebot	Sollen wir einen Turm bauen? Willst du mit der Mama ein Buch anschauen?	(.82)
Kommentar über das Objekt in der Hand der Mutter oder das Objekt mütterlicher Aufmerksamkeit oder über ihre Handlung	Mama macht jetzt mal was anderes. Ooo, das haben wir zu Hause auch! Da kann man einen Turm damit bauen! Ich zeig dir wie das geht.	(.82)
Kommentar über das Objekt im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus oder über die kindliche Handlung, das keine Hilfestellung darstellt und kein Erfolgserlebnis markiert	Ganz bunt, der Ball, gell? Magst du jetzt das Buch anschauen? (Kind hat das Buch in die Hand genommen) Hallo-hallo! (Kind hält den Telefonhörer am Ohr)	(.88)
Verbale Hilfestellung	Kräftig, richtig fest drücken! (Kind versucht, das Telefon zum klingeln zu bringen)	(.82)
Markierung eines Erfolgserlebnisses, Lob/Verstärkung	Jaaa, siehst du! Genau! Super! Toll, wie du das kannst!	(.91)
Imitation der kindlichen Äußerung	Kind: Daa! Mutter: Daa!	(.87)
Expansion/Extension der kindlichen Äußerung	Kind: Ba! - Mutter: Da ist ein Ball. Kind: Ha! - Mutter: Magst du das Pferd haben?	(.87)
Frage, die eine verbale Reaktion verlangt	Mit wem telefonierst du?	(.87)

Zur Reduktion der Daten wurden die aufgelisteten Funktionen anschließend in globaleren Kategorien zusammengefasst (Tab. II.6.). Da eine Äußerung, wie oben erwähnt, u. U. mehrere Funktionen erfüllen kann, schließen sich nicht alle Kategorien gegenseitig aus. So zählen bspw. die unterstützenden Äußerungen (Tab. II.6., Kategorie 2) auch zur Kategorie „verbale Begleitung“, was aus der Annahme hervorgeht, dass die Äußerungen der Kategorie 2 zum einen das Kind in der Lösung

seiner Spielaufgabe unterstützen, sich zum anderen aber auch sehr eng auf die kindliche Handlung beziehen und so für das Kind die Verfügbarkeit der Mutter als Spiel- und Kommunikationspartners markieren.

Tabelle II.6. Kategorien des verbalen Verhaltens der Mutter im gemeinsamen Spiel

Kategorie	Beschreibung
1 Verbale Begleitung	Zusammengesetzt aus folgenden mütterlichen Äußerungen: positive und neutrale Kommentare über das Objekt kindlicher Aufmerksamkeit oder über die kindliche Handlung, Hilfestellungen, Markierungen von Erfolgserlebnissen, lobende/verstärkende Äußerungen.
2 Verbale Unterstützung	Zusammengesetzt aus verbalen Hilfestellungen, lobenden und verstärkenden Äußerungen.
3 Verbale Responsivität	Verbale Responsivität auf die kommunikativen Signale des Kindes; zusammengesetzt aus Imitationen, Expansionen/Extensionen der kindlichen Äußerungen, auch in Form von Nachfragen.
4 Initiierung von verbalem Turn-taking	Zusammengesetzt aus Fragen und Nachfragen.
5 Verbale Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit	Zusammengesetzt aus folgenden Äußerungen, die sich auf ein Objekt außerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus beziehen: Attention-getters, Aufforderungen zu nonverbalen Handlungen, Spielangebote, Kommentare der Mutter über das Objekt ihres Interesses oder über ihre Handlung.
6 Verbale Lenkung der Spielaktivitäten (im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus)	Zusammengesetzt aus folgenden Äußerungen, die sich auf ein Objekt im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, aber nicht auf die kindliche Handlung beziehen: Aufforderungen, Herausforderungen, Spielangebote, Kommentare der Mutter über das Objekt ihres Interesse oder über ihre Handlung.

Aus den in der Tabelle II.6. zusammengefassten Kategorien wurden Variablen zur Erfassung des mütterlichen verbalen Verhaltens gebildet. Hierzu wurde für die Äußerungen der Kategorien 1, 2, 4, 5 und 6 jeweils der Anteil an der Gesamtzahl der mütterlichen Äußerungen berechnet. Die Erfassung der Prozentwerte erlaubte es, kommunikative Strategien auch bei Müttern zu analysieren, die generell weniger sprechen und deren Kinder deswegen wahrscheinlich an eine andere Menge des verbalen Inputs gewohnt sind; der qualitative Aspekt des mütterlichen verbalen Verhaltens wurde so dem quantitativen Aspekt vorgezogen. Verbale Responsivität (Kategorie 3) wurde in der Proportion zu den kindlichen Vokalisationen erfasst (die Werte entsprechen also dem Anteil der kindlichen Vokalisationen, auf den die Mutter mit Imitationen, Expansionen oder Extensionen reagiert hat).

Nonverbales Verhalten

Zusätzlich zum verbalen Verhalten wurden einige wichtige Elemente des nonverbalen Verhaltens analysiert. In der Tabelle II.7. werden diese dargestellt, zusammen mit den dazugehörigen Interraterreliabilitätswerten (Cohen's kappa).

Tabelle II.7. Variablen des nonverbalen Verhaltens der Mutter im gemeinsamen Spiel

1. Position zum Kind während des Objektspiels	- Intervallkodierung in 5-Sek. Intervallen. Untersucht wurde, ob die Position der beiden Partner den Blickkontakt und das Monitoring des Aufmerksamkeitsfokus vom Spielpartner ermöglicht. Erfasst wurde die Anzahl der Intervalle, in den die Mutter und das Kind mit Spielsachen beschäftigt <u>und</u> im Bezug auf die Blickkontaktaufnahme günstig zueinander positioniert sind.	(.92)
2. Nonverbale Unterstützung des kindlichen Spiels	- Intervallkodierung in 5-Sek. Intervallen. Anzahl der Intervalle, in denen die Mutter nonverbales Unterstützungsverhalten in Bezug auf das kindliche Spiel zeigt, relativ zu der gesamten Objektspielzeit. Erfasst wurden Hilfestellungen, die sich deutlich auf die kindliche Handlung und Intention beziehen (Beispiel: Mutter hält die wackelnde Pyramide fest oder gibt dem Kind den passenden Bauklotz).	(.79)

Tabelle II.7. Variablen des nonverbalen Verhaltens der Mutter im gemeinsamen Spiel (Fortsetzung)

3. Demonstrationen von Objekten	- Intervallkodierung in 5-Sek. Intervallen. Anzahl der Intervalle, in denen die Mutter dem Kind ein neues Objekt anbietet, welches außerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus und der momentanen kindlichen Spielinteressen liegt (Objektangebote, die als Unterstützung des kindlichen Spiels interpretiert werden können, wie „passenden Ring reichen, damit das Kind die Steckpyramide fertig machen kann“, wurden in dieser Kategorie nicht erfasst).	(.92)
4. Demonstrationen von Spielhandlungen	- Intervallkodierung in 5-Sek. Intervallen. Anzahl der Intervalle, in denen die Mutter dem Kind eine Handlung mit einem Objekt im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus vorführt.	(.89)

Position der Mutter zum Kind (Variable 1) stellt einen wichtigen Einflussfaktor auf die Menge und Qualität des kommunikativen Austausches dar und wurde aus diesem Grund in die Analyse aufgenommen. Befinden sich die Mutter und das Kind in einer Position zueinander, in der das Gesicht des Kommunikationspartners zu sehen ist und Blickkontakt hergestellt werden kann, so können kommunikative Signale, emotionaler Zustand, Aufmerksamkeitsfokus und Unterstützungsbedürfnis des Partners besser wahrgenommen und die Reaktionen des Partners auf eigene kommunikative Signale leichter interpretiert werden.

Durch die Variablen 2-4 werden die nonverbale Unterstützung und zwei Strategien der nonverbalen Steuerung des kindlichen Spiels erfasst: nonverbale Aufmerksamkeitslenkung (Variable 3) und nonverbale Lenkung der Spielaktivitäten im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes (Variable 4).

Verhalten der Mutter während des Alleinspiels

Obwohl das Verhalten der Mutter während des selbstständigen kindlichen Spiels außerhalb der Fragestellung der Arbeit liegt, stellt es vermutlich einen wichtigen

Einflussfaktor auf das Verhalten des Kindes im Alleinspiel dar, welcher bei der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel und dem Verhalten des Kindes während des Alleinspiels berücksichtigt werden muss.

In Bezug auf das Verhalten der Mutter während des Alleinspiels interessierten vor allem zwei Aspekte: zum Einen, die Fähigkeit der Mutter, sich auf das Lesen zu konzentrieren, solange das Kind allein spielt; zum Anderen, die Qualität der Reaktionen auf die kindlichen Kontaktversuche. Die Einschätzung des mütterlichen Verhaltens erfolgte bezogen auf die gesamte Alleinspielzeit (ohne Aufteilung in Intervalle). Folgende Variablen wurden gebildet (die letzte Spalte der Tabelle II.8. stellt Interraterreliabilitätswerte (Cohen's kappa) dar):

Tabelle II.8. Variablen des mütterlichen Verhaltens während des Alleinspiels

1. Verhalten der Mutter solange das Kind sich allein beschäftigt.	<p>- Skala von (1) bis (4):</p> <p>(1) Mutter kann sich (so weit zu beobachten ist) gut auf das Lesen konzentrieren, schaut ganz wenig und nur kurz zum Kind hoch</p> <p>(2) Mutter schaut öfter zum Kind hin, reagiert evtl. auf Geräusche, schaut dem Kind aber nicht länger zu</p> <p>(3) Mutter schaut dem kindlichen Spiel länger zu, reagiert auf die kindlichen Bewegungen oder Vokalisationen</p> <p>(4) Kann nicht beurteilt werden, weil das Kind sich keine Minute alleine beschäftigt</p>	(.85)
<p>Reaktion auf Kontaktversuche (dichotome Variablen: ein Code wurde vergeben, wenn das entsprechende Verhalten beobachtet wurde)</p>		
2. Konsequente klare Unterbindungen der Kontaktversuche.	<p>Mutter macht dem Kind bei jedem seinen Kontaktversuch mit eindeutigen, verständlichen Signalen klar, dass es allein spielen soll. Die Reaktion der Mutter ist der Situation und den momentanen Wahrnehmungsfähigkeiten des Kindes angemessen, die nonverbalen Signale widersprechen nicht dem, was die Mutter verbal vermittelt</p>	(.80)

Tabelle II.8. Variablen des mütterlichen Verhaltens während des Alleinspiels
(Fortsetzung)

3. „Belohnendes“ Verhalten.	Mutter zeigt dem Kind ihre Zuwendung: lächelt es an und streichelt es, wenn es kommt; geht auf das gemeinsame Spiel oder auf den Dialog ein (.91)
4. Unklare Botschaften.	Verbal vermittelte Botschaften der Mutter (.89) entsprechen nicht ihrem nonverbalen Verhalten; die kommunikativen Signale sind doppeldeutig oder ambivalent, unklar, chaotisch; widersprüchliche Signale folgen einander

5.4. Verhalten von Mutter und Kind in den aufgenommenen Spielsituationen: nicht erfasste Aspekte

Einige wichtige Aspekte des kindlichen und mütterlichen Verhaltens konnten aufgrund von fehlenden technischen Voraussetzungen oder aufgrund fehlender Interraterreliabilität nicht erfasst werden. Dazu gehört zum Teil der visuelle Aufmerksamkeitsfokus beider Partner. Zwar konnte der Wechsel des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, der meistens durch die Bewegung des Kopfes oder des gesamten Körpers begleitet wurde, relativ deutlich erfasst werden; auch konnte der Aufmerksamkeitsfokus von Mutter und Kind meistens nachvollzogen werden, wenn eine Handlung ausgeführt wurde. Interessant wäre jedoch bspw. auch die Erfassung der Blickrichtung von Mutter, die ihr Kind beim Spielen beobachtet, insbesondere die Verteilung zwischen dem Blick auf die Hände des Kindes und der Beobachtung des kindlichen Gesichtes. Die therapeutische Erfahrung der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys*, sowie eigene Beobachtungen der Stichprobe weisen darauf hin, dass einige Mütter im gemeinsamen Spiel mit ihren Kindern oft für längere Zeitintervalle mit ihrer Aufmerksamkeit „abdriften“ und so weder die kindlichen Spielaktivitäten bewusst wahrnehmen, noch als Spielpartner für das Kind verfügbar sind. Auch der kindliche Aufmerksamkeitsfokus konnte nicht mit der erwünschten Genauigkeit erfasst werden – gerade die schnellen Blickbewegungen, die nicht durch einen Wechsel der Kopfposition begleitet wurden, sind vermutlich zu einem großen Teil der Beobachtung entgangen. Die genaue und vollständige Erfassung des mütterlichen

und kindlichen Aufmerksamkeitsverhaltens, die im Rahmen der durchgeführten Untersuchung aufgrund der Qualität der Videoaufnahmen (die Position der Kameras erlaubte die frontale Aufnahme der Spielenden nur von zwei Seiten des Untersuchungsraums), hätte möglicherweise relevante Erkenntnisse über das Verhalten von regulationsgestörten Kindern und ihren Müttern im gemeinsamen Spiel gebracht.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der nur sehr begrenzt erfasst werden konnte, ist die negative Emotionalität seitens der Mutter im gemeinsamen Spiel. Die negativen Äußerungen konnten aufgrund der mangelnden Interraterreabilität nicht erfasst werden: Äußerungen mit negativer, abwertender Intonation aber neutralem, bewertungslosem lexikalischem Inhalt wurden bspw. von den Reabilitätspersonen nicht immer eindeutig als „negativ“ interpretiert. Der mimische Ausdruck war zum Teil aufgrund der Position der Mutter im Raum nicht zu sehen und konnte deswegen ebenfalls nicht vollständig erfasst werden.

Differenziertere und genauere Analysen der negativen emotionalen Signale der Mutter wären allerdings äußerst wichtig. Die Beobachtungen der Stichprobe lassen darauf schließen, dass einige Mütter dazu neigen, bestimmte Ansprüche an das kindliche Spielverhalten zu setzen, die ihre Kinder unbedingt zu erfüllen haben. Die Unfähigkeit des Kindes, den Ansprüchen gerecht zu werden, löste bei diesen Müttern in der beobachteten Situation des gemeinsamen Spiels Frust und Abwertung aus, die sich in der Mimik und in der Intonation der an das Kind gerichteten Äußerungen widerspiegelte. Ein negatives Feedback, welches durch die abwertenden Reaktionen der Mutter entsteht, kann einen starken negativen Einfluss auf die Motivation des Kindes zum Spiel haben.

5.5. Variablen zur Kontrolle der Heterogenität in der Spielsituation

Um die bereits erwähnte Heterogenität der Spielsituation, die durch verschiedene Spielsachen entsteht, zu kontrollieren, wurden die Zusammenhänge zwischen der Verwendung bestimmten Spielmaterials und Eigenschaften der Mutter-Kind-

Kommunikation untersucht. Die Analysen haben gezeigt, dass bestimmte Spielobjekte das Ausmaß an kommunikativem Austausch (Turn-taking) stark verringern und gleichzeitig das Ausmaß der mütterlichen Unterstützung des kindlichen Spiels erhöhen. Zu diesen Objekten gehören Steckpyramiden, Puzzles, Steckboxen, Activity Center und Plastikbechersets. Diese Spielsachen wurden als „nicht-kommunikative Spielsachen“ bezeichnet. Andere Spielobjekte – das Spieltelefon, Puppen, Plastiktiere und Plastikgeschirr – wurden der Kategorie der „kommunikativen Spielsachen“ zugeordnet. Es wurden Variablen gebildet, die aussagen sollten, ob das Kind während des gemeinsamen Spiels:

- a) mit „kommunikativen“ Spielsachen
- b) mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen

gespielt hat, wobei nur die einigermaßen intensive Beschäftigung mit den Spielsachen kodiert wurde. Die Verteilung der Stichprobe in Bezug auf diese zwei Variablen ist der Tabelle II.9. zu entnehmen. Fünf von den 60 untersuchten Kindern haben sich während des gemeinsamen Spiels mit der Mutter mit keinem Spielzeug mehr als nur ein Paar Sekunden beschäftigt.

Tabelle II.9. Situationsheterogenität durch verschiedene Spielsachen: Stichprobenverteilung

		„Kommunikative“ Spielsachen		
		ja	nein	gesamt
„nicht kommunikative“ Spielsachen	ja	17	13	30
	nein	25	5	
	gesamt	42		

III. Ergebnisse

1. Deskriptive Statistik

Zur statistischen Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der untersuchten Variablen wurden neben den Mittelwerten und Standardabweichungen ($M \pm SD$) auch minimale und maximale Ausprägungen der Variablen, sowie das 33., 50. und 66. Perzentil herangezogen. Die Schiefe der Verteilung wurde berechnet; mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests (KSA) wurde die Verteilungsform der Variablen untersucht. Um bei der Annahme der Normalverteilung den β -Fehler zu kontrollieren, wurde das α -Fehlerniveau auf .15 angehoben. Bei $p > .15$ wurde von einer Normalverteilung ausgegangen.

Neben der Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der einzelnen Variablen wurden sowohl beim Kind als auch bei der Mutter Zusammenhänge zwischen verschiedenen Verhaltensaspekten untersucht.

1.1. Variablen des kindlichen Verhaltens

1.1.1. Verhalten des Kindes während des gemeinsamen Spiels: statistische Kennwerte

Spielverhalten

In der Tabelle III.1. sind statistische Kennwerte zusammengefasst, die das kindliche Spielverhalten während des gemeinsamen Spiels mit der Mutter beschreiben. Die in der Tabelle dargestellten Werte ergeben ein Stichprobenbild mit teilweise enormen Streuungen und deutlichen Ausreißern. Obwohl sich die Kinder im Schnitt 80% der erfassten Spielzeit mit den Spielsachen beschäftigten, gab es auch Kinder, die lediglich ein Drittel der Zeit dem Spielzeug widmeten. Während einige Kinder die ganze Zeit auf der Matte gespielt haben, liefen andere Kinder die Hälfte der Zeit im

Beobachtungsraum herum. Die Ausdauer beim Spiel mit einem Spielobjekt betrug bei einigen Kindern mehr als 30 Sekunden, während sich andere Kinder kaum mehr als 3-5 Sekunden auf ein Spielzeug konzentrieren konnten. Nur wenige Kinder waren während des gemeinsamen Spiels mit der Mutter unzufrieden oder schlecht gelaunt.

Wie die p-Werte des KSA zeigen, kann lediglich bei den Variablen der Aufmerksamkeitsregulation von einer Normalverteilung ausgegangen werden.

Tabelle III.1. Kennwerte für das kindliche Spielverhalten im gemeinsamen Spiel (kodierte Zeit ($M \pm SD$): $295,6 \pm 8,1$ Sek.; max. 300 Sek.)

Variablen	$M \pm SD$	Min.- Max.	Perzentile			Schiefe	KSA p
			33.	50.	66.		
Objektspiel (% der gesamten kodierten Zeit)	80 ± 19	31 – 100	79	88	92	-1,1	.013
Spontane Ablenkung (Häufigkeit pro Minute in der Zeit der Beschäftigung mit Spielsachen & Elementen der Umgebung)	$5,27 \pm 2,49$	1 – 13,71	4	5,07	5,92	1,0	.614
Abdriften d. Aufmerksamkeit (Häufigkeit in der gesamten kodierten Zeit)	$5,5 \pm 4,1$	0 - 17	3	5	7	0,6	.498
Mutterbedingte Ablenkung (Häufigkeit pro Minute in der Zeit der Beschäftigung mit Objekten & Umgebung)	$1,38 \pm 0,99$	0 – 4,58	0,8	1,18	1,68	1,3	.390
Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus (mittlere Dauer in Sek.)	$11,2 \pm 6,1$	3,5 – 37,5	7,9	9,5	12,1	2,0	.181
Motorische Umtriebigkeit (% der gesamten kodierten Zeit)	9 ± 13	0 – 50	2	3	8	1,7	<.001
Negative Vokalisationen ohne Bezug auf Spielereignis (Anzahl der Vokalisationen in der gesamten kodierten Zeit)	$0,33 \pm 1,0$	0 - 5	0	0	0	3,74	<.001

Tabelle III.1. Kennwerte für das kindliche Spielverhalten im gemeinsamen Spiel (kodierte Zeit ($M \pm SD$): $295,6 \pm 8,1$ Sek.; max. 300 Sek.) (Fortsetzung)

Variablen	M \pm SD	Min.- Max.	Perzentile			Schiefe	KSA p
			33.	50.	66.		
Negative Vokalisationen mit Bezug auf Spielereignis (Anzahl der Vokalisationen in der gesamten kodierten Zeit)	1,3 \pm 2,4	0 - 13	0	0	1	3,3	<.001
Negative Vokalisationen gesamt (Anzahl der Vokalisationen in der gesamten kodierten Zeit)	1,6 \pm 2,9	0 - 13	0	0	1,3	2,6	<.001

Kommunikatives Verhalten

Statistische Kennwerte zur Beschreibung der Variablen des kindlichen kommunikativen Verhaltens im gemeinsamen Spiel sind der Tabelle III.2. zu entnehmen. Die Variablen, mit deren Hilfe der Gebrauch sprachlicher Formen und die Elemente der referentiellen Kommunikation im gemeinsamen Spiel erfasst wurden, weisen eine linksschiefe Verteilung und starke Variabilität auf. Wie in der untersuchten Altersgruppe zu erwarten, wurde bei den Kindern der Stichprobe eher wenig referentielles kommunikatives Verhalten beobachtet; die breite Streuung insbesondere in Bezug auf das deklarative Verhalten ist im wesentlichen durch die relativ große Altersspanne in der Stichprobe zu erklären. Ein anderer wichtiger Faktor ist die Heterogenität der Spielsituation. Einige Kinder waren während der ganzen untersuchten Zeit mit Puzzles, Steckpyramiden und ähnlichem beschäftigt und haben so gut wie nicht mit der Mutter kommuniziert; andere Kinder beschäftigten sich über längere Zeit mit dem Spielzeugtelefon und spielten zusammen mit der Mutter Telefongespräche nach.

Tabelle III.2. Kennwerte für das kindliche kommunikative Verhalten im gemeinsamen Spiel

Variablen	M ± SD	Min.- Max.	Perzentile			Schiefe	KSA
			33.	50.	66.		p
Gebrauch von Silben und Protowörtern (Anzahl der Vokalisationen in der gesamten kodierten Zeit)	9,0 ± 10,2	0 - 40	2	5	10	1,3	.003
Imperative Vokalisationen (Anzahl der Vokalisationen in der gesamten kodierten Zeit)	1,5 ± 2,5	0 - 11	0	0	1	2,1	<.001
Deklarative Vokalisationen (Anzahl der Vokalisationen in der gesamten kodierten Zeit)	2,8 ± 3,6	0 - 17	0,13	1,5	3	2,2	.005
Muttergerichtete Vokalisationen (gesamt) (Anzahl der Vokalisationen in der gesamten kodierten Zeit)	4,2 ± 5,0	0 - 22	1	2,5	5	1,8	.018

1.1.2. Verhalten des Kindes während des gemeinsamen Spiels: Interkorrelationen

Wie aus der Zusammenfassung in der Tabelle III.4. ersichtlich, können sich Kinder, die mehr Zeit in der Beschäftigung mit Spielsachen verbringen, auch länger auf einen Aufmerksamkeitsfokus konzentrieren; sie sind weniger ablenkbar und zeigen weniger motorische Umtriebigkeit. Interessanterweise findet sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem kindlichen Interesse am Objektspiel und der Häufigkeit der mutterbedingten Ablenkung.

Eine hohe Korrelation zeigt sich zwischen der spontanen Ablenkung und dem Abdriften der Aufmerksamkeit ohne Zuwendung zu einem neuen Objekt der Aufmerksamkeit (s. Tab. III.4.), was die Annahme nahe legt, dass diese zwei Verhaltensweisen Ausdruck derselben aufmerksamkeitsregulativen Schwierigkeiten darstellen. Signifikante positive Korrelationen sind auch zwischen den beiden Variablen zur Erfassung der (spontanen) Ablenkbarkeit und der Häufigkeit des durch

die Mutter bedingten Wechsels des Aufmerksamkeitsfokus zu beobachten. Die Annahme, dass diese Korrelationen durch die Versuche der Mutter, die Ablenkung des Kindes zu unterbinden, erklärt werden können, hat sich durch die Analyse der Rohdaten nicht bestätigt. Wie der Tabelle III.3. zu entnehmen ist, steht die Häufigkeit der spontanen Zuwendung zu einem neuen Aufmerksamkeitsfokus in einem signifikanten Zusammenhang mit der Häufigkeit der mutterbedingten Zuwendung einem neuen Aufmerksamkeitsfokus, jedoch nicht mit der Häufigkeit der mutterbedingten Rückkehr zum vorherigen Aufmerksamkeitsfokus. Das Letztere wäre zu erwarten, wenn die Korrelation zwischen der kindlichen Ablenkbarkeit und dem mutterbedingten Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus auf die Versuche der Mutter, die kindliche Ablenkbarkeit zu reduzieren, zurückzuführen wäre.

Tabelle III.3. Korrelationen zwischen den Kategorien des aufmerksamkeitsregulativen Verhaltens (Rohdatenkodierung)

		1	2	3
1	Spontane Zuwendung zu einem neuen Aufmerksamkeitsfokus			
2	Spontane Rückkehr zum vorherigen Aufmerksamkeitsfokus	.07		
3	Mutterbedingte Zuwendung zu einem neuen Aufmerksamkeitsfokus	.40**	.02	
4	Mutterbedingte Rückkehr zum vorherigen Aufmerksamkeitsfokus	.17	.18	.31*

Anmerkung: Spearmansche Rangkorrelationen; 2-seitige Testung.

* $p < .05$; ** $p < .01$

Im Gegensatz zu den negativen Vokalisationen, die allgemein schlechte Laune, Unzufriedenheit oder Müdigkeit ausdrücken, stehen die spielereignisbezogenen negativen Vokalisationen in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem kindlichen Interesse am Objektspiel, den Variablen der Aufmerksamkeitsregulation oder der motorischen Umtriebigkeit. Dies legt die Überlegung nahe, dass die negativen Vokalisationen, die sich auf ein misslungenes Spielerlebnis beziehen, nicht als Ausdruck einer mangelnden Motivation zum Spiel, sondern eher als ein an die Mutter gerichtetes (oder von der Mutter als ein solches interpretiertes)

kommunikatives Signal zu verstehen sind; dieses kommunikative Signal löst mütterliches (verbales oder nonverbales) unterstützendes Verhalten aus.

Einige Zusammenhänge finden sich zwischen den Variablen des sprachlichen und referentiellen kommunikativen Verhaltens. Der Gebrauch von Silben und Protowörtern steht in einem hochsignifikanten positiven Zusammenhang mit der Anzahl der an die Mutter gerichteten deklarativen Vokalisationen. Dieser Zusammenhang wundert nicht, da sich sowohl die sprachlichen Fähigkeiten, als auch die Fähigkeiten zur referentiellen Kommunikation in dem untersuchten Alter parallel entwickeln. Die Korrelation zwischen den imperativen und den deklarativen kommunikativen Handlungen des Kindes erreicht zwar das Signifikanzniveau, ist jedoch nicht sehr hoch.

Zwischen den Variablen des kindlichen Spielverhaltens und den Variablen des kommunikativen Verhaltens finden sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Tabelle III.4. Interkorrelationen der Variablen des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Objektspiel												
2 Spontane Ablenkung	-.64***											
3 Abdriften d. Aufmerksamkeit	-.75***	.80***										
4 Mutterbedingte Ablenkung	-.17	.44***	.37**									
5 Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus	.61***	-.77***	-.59***	-.54***								
6 Motorische Umtriebigkeit	-.66***	.56***	.65***	.20	-.54***							
7 Ausdruck negativer Emotionen (ohne Bezug auf Spielereignis)	-.45***	.36**	.44***	.37**	-.40**	.40**						
8 Ausdruck negativer Emotionen (mit Bezug auf Spielereignis)	-.12	.05	.13	.14	-.07	.03	.38**					
9 Ausdruck negativer Emotionen gesamt	-.22	.14	.23	.22	-.17	.13	.59***	.95***				
10 Gebrauch von Silben und Protowörtern	-.07	-.00	.08	.09	-.05	.08	.05	-.17	-.13			
11 Imperative Vokalisationen	.10	-.09	-.10	.06	.06	-.14	.07	.14	.13	.17		
12 Deklarative Vokalisationen	.06	-.14	-.11	.00	.12	-.14	-.12	-.16	-.20	.62***	.29*	
13 Muttergerichtete Vokalisationen gesamt	.15	-.16	-.16	.01	.14	-.19	-.10	-.07	-.12	.52***	.68***	.85***

Anmerkung: Korrelationen nach Pearson für die normalverteilten Variablen (2-5); Spearmanische Rangkorrelationen für nicht normalverteilten Variablen (1; 6-14); 2-seitige Testung. * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

1.1.3. Verhalten des Kindes während des gemeinsamen Spiels: Heterogenität der Spielsituation

Um die Frage zu untersuchen, inwieweit sich die Heterogenität der Spielsituation auf die untersuchten Variablen des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel auswirkt, wurden T-Tests und Mann-Whitney U-Tests durchgeführt. Während in Bezug auf die Variablen des Spielverhaltens keine Unterschiede festgestellt werden konnten, zeigten sich signifikante Unterschiede beim kindlichen kommunikativen Verhalten. Kinder, die mit Spielsachen der „nicht-kommunikativen“ Gruppe spielten, richteten etwas seltener deklarative Vokalisationen an die Mutter (U-Test: $p < .05$, 2-seitig). Dafür äußerten diese Kinder öfter negative Emotionen in Bezug auf ein misslungenes Spielereignis (U-Test: $p < .01$, 2-seitig).

1.1.4. Verhalten des Kindes während des Alleinspiels

Die statistischen Kennwerte zur Beschreibung des Verhaltens der untersuchten Kinder während der Alleinspielzeit sind der Tabelle III.5. zu entnehmen. Bis auf die Variable „Objektspiel (% der gesamten Alleinspielzeit)“ sind die untersuchten Variablen normalverteilt. In Bezug auf alle vier Variablen weist die Stichprobe jedoch (genauso wie im gemeinsamen Spiel) eine enorme Heterogenität auf.

Die Verteilungen der Variablen zeigen, dass die beobachteten Kinder im Schnitt etwa einen Drittel der Zeit, in der sie sich selbst beschäftigt haben, bei der Exploration der Umgebung verbracht haben, was nicht zuletzt auf die Attraktivität einiger Umgebungselemente, insbesondere der drei Spiegel, zurückzuführen ist. Diese Erkenntnis bestätigt die Notwendigkeit, bei den weiteren Analysen sowohl die Objektspielzeit, als auch die gesamte Zeit, in der sich das Kind selbst beschäftigt, zu berücksichtigen.

Tabelle III.5. Kennwerte für das kindliche Verhalten während des Alleinspiels

Variablen	M ± SD	Min.-Max.	Perzentile			Schiefe	KSA p
			33.	50.	66.		
Objektspiel (% der gesamten Alleinspielzeit)	43,9 ± 29,5	0 - 100	27,3	34,4	53,9	0,44	.142
Selbstbeschäftigung (% der gesamten Alleinspielzeit)	65,4 ± 27,9	0 - 100	51,8	68,3	87,2	-0,40	.230
Kontaktversuche (Mittl. Häufigkeit / Minute)	0,6 ± 0,4	0 - 2,3	0,3	0,6	0,7	1,06	.609
Kontaktversuche (Gesamtdauer, % der gesamten Alleinspielzeit)	25,0 ± 22,40	0 - 100	10,9	20,0	32,7	0,95	.242

Die Auswirkungen der verschiedenen zur Verfügung stehenden Spielsachen auf das kindliche Verhalten im Alleinspiel wurden untersucht. Zusätzlich wurde die Anzahl der Spielsachen im Untersuchungsraum als möglicher Einflussfaktor auf die untersuchten Variablen des kindlichen Verhaltens im Alleinspiel analysiert. Es konnten keine signifikanten Auswirkungen der Spielsachenart und -anzahl festgestellt werden.

1.2. Variablen des mütterlichen Verhaltens

1.2.1. Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiel: statistische Kennwerte

Verbales Verhalten.

In der Tabelle III.6. sind die Kennwerte für die Variablen zur Beschreibung des verbalen Verhaltens der Mütter zusammengefasst. Begleitung des kindlichen Spiels und auf den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus bezogene verbale Lenkung der

kindlichen Spielhandlungen stellen in der untersuchten Stichprobe die häufigsten Kategorien des mütterlichen verbalen Verhaltens dar. Verbale Unterstützung des kindlichen Spiels macht dagegen im Schnitt den kleinsten Anteil der mütterlichen Äußerungen aus; das Ausmaß der verbalen Unterstützung ist jedoch im Wesentlichen durch die konkrete Spielsituation und das Bedürfnis des Kindes nach mütterlicher Unterstützung in dieser Spielsituation bestimmt.

Bis auf die Variablen „Verbale Aufmerksamkeitslenkung“ und „Verbale Unterstützung“ sind alle Variablen des mütterlichen verbalen Verhaltens normalverteilt.

Tabelle III.6. Kennwerte für das verbale Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel

Variablen	M ± SD	Min.-Max.	Perzentile			Schiefe	KSA p
			33.	50.	66.		
Verbale Begleitung (% mütterl. Äußerungen)	41,8 ± 13,8	7 - 74	34,2	39,8	47,2	0,20	.886
Verbale Unterstützung (% mütterl. Äußerungen)	8,93 ± 9,80	0 - 35	2,08	5,67	9,65	1,38	.021
Verbale Responsivität (Kontingente verbale Reaktionen auf die kommunikativen Signale des Kindes ⁶ , % kindlicher Vokalisationen)	26,4 ± 15,4	0 - 62	18,4	22,6	31,4	0,35	.296
Initiierung d. verbalen Turn-taking (% mütterl. Äußerungen)	11,6 ± 6,0	0 - 30	9,1	11,5	13,4	0,62	.864
Verbale Aufmerksamkeitslenkung (% mütterl. Äußerungen)	13,6 ± 8,7	1 - 34	8,0	12,0	14,3	0,86	.091
Verbale Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen AF (% mütterl. Äußerungen)	25,8 ± 11,1	4 - 51	20,5	24,2	29,1	0,22	.487

Anmerkung: AF = Aufmerksamkeitsfokus

⁶ Im Folgenden auch: „Kontingente verbale Reaktionen“

Nonverbales Verhalten.

Die Kennwerte für die Variablen des nonverbalen mütterlichen Verhaltens sind Tabelle III.7. zu entnehmen. Wie aus den Verteilungen der Variablen ersichtlich, neigten die Mütter dazu, sich im gemeinsamen Spiel so zu positionieren, dass das Gesicht des Kindes zu sehen und der Blickkontakt möglich war. Der Vergleich zwischen den Elementen des verbalen und des nonverbalen Verhaltens zeigt, dass das kindliche Spiel mehr durch nonverbale Hilfestellungen, als verbal unterstützt wurde. Die Steuerung des kindlichen Spiels erfolgte dagegen eher verbal.

Bis auf die Variablen „Position zum Kind“ und „Demonstrationen von Objekten“ sind alle Variablen zur Beschreibung des mütterlichen nonverbalen Verhaltens normalverteilt.

Tabelle III.7. Kennwerte für das nonverbale Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel

Variablen	M ± SD	Min.-Max.	Perzentile			Schiefe	KSA p
			33.	50.	66.		
Position zum Kind (Anzahl 5-Sek. Intervalle, % von Objektspielzeit)	82,8 ± 22,8	2 - 100	83,1	91,4	96,4	-2,15	.005
Nonverbale Unterstützung des kindlichen Spiels (Anzahl 5-Sek. Intervalle, % von Objektspielzeit)	12 ± 10	0 - 41	5,6	10,8	14,0	0,92	.369
Demonstrationen von Objekten (Anzahl 5-Sek. Intervalle)	2,7 ± 3,3	0 - 12	1	1	2	1,51	<.001
Demonstrationen von Spielhandlungen (Anzahl 5-Sek. Intervalle)	8,6 ± 5,9	0 - 27	5	7	10	0,95	.183

1.2.2. Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels: Interkorrelationen

Die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen des mütterlichen verbalen und nonverbalen kommunikativen Verhaltens wurden untersucht. Tabelle III.8. gibt einen Überblick über die Ergebnisse.

Verbale Begleitung des kindlichen Spiels steht in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit der verbalen Unterstützung, sowie mit der verbalen Responsivität auf die kindlichen kommunikativen Signale. Diese Zusammenhänge deuten auf zwei wichtige Erkenntnisse hin. Die erste Erkenntnis besteht darin, dass die Mütter, die sich in ihrem verbalen Verhalten von den Interessen des Kindes im Spiel leiten lassen, auch in schwierigen Spielsituationen mehr Unterstützung durch verbale Hilfestellungen anbieten. Die zweite Erkenntnis besteht darin, dass die Mütter, die eine höhere Responsivität auf die kindlichen Interessen im Spiel zeigen, auch in ihren Reaktionen auf die vokalen/verbalen kommunikativen Signale des Kindes eine höhere Kontingenz aufweisen.

Die Korrelation zwischen der verbalen Responsivität auf die kommunikativen Signale des Kindes und den Äußerungen zur Initiierung des verbalen Turn-taking ist zwar positiv, erreicht jedoch nicht das Signifikanzniveau. Da gerade diese Korrelation aufgrund der unterschiedlichen Methoden der Variablenbildung schwer zu interpretieren ist, wurde der Zusammenhang zwischen den kontingenten Reaktionen auf die kommunikativen Signale des Kindes und den Äußerungen zur Initiierung des verbalen Turn-taking anhand der Häufigkeiten der entsprechenden Äußerungskategorien (statt dem prozentualen Anteil von kindlichen bzw. mütterlichen Äußerungen) untersucht. Das Ergebnis (Spearman'sche Rangkorrelation $r=.54$, $p<.001$) deutet darauf hin, dass Mütter dazu neigen, beide Strategien parallel einzusetzen, um ihre Kinder in einen Dialog über das gemeinsame Spiel einzubeziehen. Durch die Imitationen, Expansionen und Extensionen machen sie dem Kind den Zusammenhang zwischen seinem und dem eigenen verbalen Verhalten deutlich; durch die Frageäußerungen (Initiierung des verbalen Turn-taking) animieren sie das Kind zu weiteren Dialogbeiträgen.

Die negative Korrelation zwischen der verbalen Unterstützung und der Initiierung des verbalen Turn-taking ist wahrscheinlich durch die Heterogenität der Spielsituation zu erklären. Kinder, die sich intensiv mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen (z.B. Puzzles und Steckpyramiden) beschäftigen, bekommen mehr verbale Unterstützung, kommunizieren jedoch insgesamt weniger mit den Müttern und werden seltener zu verbalen Beiträgen angeregt; Kinder, die mehr mit Spielsachen wie das Spielzeugtelefon, Puppen und Plastikgeschirr spielen, brauchen dagegen nicht so viel verbale Unterstützung, werden aber von ihren Müttern öfter zu kommunikativen Beiträgen angeregt.

Wie der Tabelle III.8. zu entnehmen ist, besteht kein Zusammenhang zwischen der Aufmerksamkeitslenkung und der verbalen Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, was darauf schließen lässt, dass diese zwei direktiven Verhaltensweisen zwei verschiedene, voneinander unabhängige kommunikative Strategien darstellen. Diese Annahme wird durch die Korrelationen zwischen den beiden Variablen der verbalen Lenkung und anderen Elementen des verbalen Verhaltens der Mutter bekräftigt. Die Aufmerksamkeitslenkung steht in einem deutlichen negativen Zusammenhang mit der verbalen Begleitung des kindlichen Spiels. Mütter, die die Aufmerksamkeit ihrer Kinder mehr lenken, reagieren zudem seltener mit Imitation oder Expansion/Extension auf die kindlichen Vokalisationen. Diese Zusammenhänge finden sich jedoch nicht in Bezug auf das Ausmaß der verbalen Lenkung der Spielhandlungen innerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus.

Es zeigt sich tendenziell ein positiver Zusammenhang zwischen der Position der Mutter zum Kind während des Objektspiels und der verbalen Begleitung sowie der verbalen Responsivität, und ein negativer Zusammenhang zwischen der Position der Mutter zum Kind während des Objektspiels und dem Ausmaß der verbalen Aufmerksamkeitssteuerung; die Korrelationen erreichen jedoch nicht das Signifikanzniveau. Um diese Zusammenhänge näher zu untersuchen, wurde die jeweilige Anzahl der Vokalisationen der Kategorien „verbale Begleitung“, „verbale

Responsivität“ und „verbale Aufmerksamkeitslenkung“ herangezogen. Es zeigte sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der Äußerungen der Kategorien „verbale Begleitung“ und „verbale Responsivität“ und dem Anteil der Objektspielzeit, den die Mutter und das Kind in einer Position zu einander verbringen, die den Blickkontakt erlaubt (Spearman'sche Rangkorrelationen; verbale Begleitung: $r=.34$, $p<.01$; verbale Responsivität: $r=.34$, $p<.01$). Mütter, die sich während des gemeinsamen Objektspiels so positionieren, dass das Gesicht des Kindes zu sehen ist und der Blickkontakt hergestellt werden kann, zeigten also insgesamt mehr verbales Verhalten, das sich auf die kindlichen Spielhandlungen oder auf die kindlichen Vokalisationen bezieht. Der negative Zusammenhang zwischen der „blickkontakt-begünstigenden“ Position der Partner während des Objektspiels und dem Ausmaß der verbalen Aufmerksamkeitslenkung durch die Mutter hat sich in Bezug auf die Anzahl der mütterlichen Äußerungen der Kategorie „verbale Aufmerksamkeitslenkung“ nicht bestätigt.

Nonverbale Unterstützung des kindlichen Spiels korreliert positiv mit der verbalen Begleitung und der verbalen Unterstützung (die letztere Korrelation ist hochsignifikant!). Die negative Korrelation mit der Initiierung des verbalen Turn-taking ist, genauso wie bei der verbalen Unterstützung, wahrscheinlich auf die Unterschiede in den Spielsituationen zurückzuführen.

Auch zwischen den verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen zur Steuerung des kindlichen Spiels bestehen signifikante Zusammenhänge. Dabei ist die Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit eher mit den Demonstrationen neuer Spielobjekte, die Lenkung der Spielhandlungen innerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus eher mit den Demonstrationen der Spielhandlungen verbunden. Sowohl die Demonstration neuer Objekte, als auch die Demonstration von Spielhandlungen korrelieren negativ mit der verbalen Begleitung; Demonstrationen von Spielhandlungen stehen in einem negativen Zusammenhang auch mit den Variablen der verbalen und nonverbalen Unterstützung.

Tabelle III.8. Korrelationen zwischen den Variablen des mütterlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Verbale Begleitung									
2 Verbale Unterstützung	.32*								
3 Nonverbale Unterstützung des kindlichen Spiels	.33*	.51***							
4 Verbale Responsivität	.29*	-.00	.04						
5 Initiierung verbales Turn-taking	-.12	-.26*	-.34**	.22					
6 Position zum Kind während des Objektspiels	.24	-.08	.07	.23	.12				
7 Verb. Aufmerksamkeitslenkung	-.71***	-.17	-.21	-.28*	.10	-.24			
8 Verbale Lenkung der Spielaktivitäten im AF	-.25	.02	-.09	-.08	-.08	.12	-.09		
9 Demonstrationen von Objekten	-.48***	-.04	-.14	-.11	.15	-.03	.56***	-.05	
10 Demonstrationen von Spielhandlungen	-.33*	-.36**	-.40**	.14	-.12	.20	.09	.39**	-.02

Anmerkung: Korrelationen nach Pearson für die normalverteilten Variablen (1, 3, 4, 5, 8, 10); Spearman'sche Rangkorrelationen für nicht normalverteilten Variablen (2, 6, 7, 9); 2-seitige Testung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. AF = Aufmerksamkeitsfokus.

1.2.3. Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels: Heterogenität der Spielsituation

Die durchgeführten T-Tests und Mann-Whitney U-Tests ergaben einige Unterschiede im kommunikativen Verhalten zwischen den Müttern von Kindern, die mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen gespielt haben und den Müttern von anderen Kindern. Mütter der ersten Gruppe zeigten mehr verbale (U-Test: $p < .001$, 2-seitig) und nonverbale (T-Test: $p < .001$, 2-seitig) Unterstützung des kindlichen

Spiels, haben dafür jedoch seltener Turn-taking Sequenzen initiiert (T-Test: $p < .01$, 2-seitig). Diese Unterschiede werden bei den weiteren Analysen berücksichtigt.

1.2.4. Verhalten der Mutter während des Alleinspiels

23 der Mütter konnten sich gut auf das Lesen konzentrieren, solange ihre Kinder allein spielten. 13 Mütter haben während des Alleinspiels mehrmals zu ihrem Kind geschaut und auf die kommunikativen Signale des Kindes reagiert, weitere 21 Mütter haben einen mehr oder weniger großen Teil der Zeit dem Spiel ihrer Kinder zugeschaut. Bei 3 Müttern konnte das Verhalten während des selbstständigen Spiels des Kindes nicht kodiert werden, weil die Kinder sich keine Minute allein beschäftigen konnten.

18 Müttern gelang es, die Kontaktversuche ihrer Kinder immer klar, eindeutig und verständlich zu unterbinden. 37 Mütter reagierten mit „belohnenden“ Verhaltensweisen, 22 Mütter zeigten unklare, doppeldeutige oder ambivalente Reaktionen. Da zwei Kinder keine Kontaktversuche vorgenommen haben, konnten die Reaktionen auf Kontaktversuche bei Müttern dieser Kinder nicht bewertet werden.

Es zeigten sich Zusammenhänge zwischen der Bereitschaft der Mutter, sich auf das Lesen zu konzentrieren, und den mütterlichen Reaktionen auf die Kontaktversuche. Wie der Tabelle III.9. zu entnehmen ist, neigen die Mütter, die sich während des selbstständigen Spiels gut von dem Kind abgrenzen können, eher dazu, auch die Kontaktversuche klar und eindeutig zu unterbinden. Mütter, die sich weniger gut auf das Lesen konzentrieren können, wenn das Kind allein spielt, zeigen häufiger belohnende oder unklare bzw. ambivalente Reaktionen auf die kindlichen Kontaktversuche.

Tabelle III.9. Verhalten der Mutter während des Alleinspiels

		Reaktionen auf Kontaktversuche		
		Nur klare Unterbindungen	Belohnendes Verhalten	Unklare Reaktionen
Verhalten solange das Kind allein spielt	Mutter konzentriert sich auf das Lesen	13	8	5
	Mutter schaut ab und zu zum Kind	2	11	9
	Mutter schaut dem kindlichen Spiel zu	3	15	6
	Kind spielt nicht allein	0	3	2

2. Einfluss der demographischen Variablen auf das kindliche und mütterliche Verhalten

2.1. Gemeinsames Spiel

Der Einfluss des kindlichen Geschlechts, Alters und der Geschwisterposition, sowie des Alters und der vorhandenen Hochschulausbildung der Mutter wurde untersucht.

2.1.1. Demographische Variablen und Verhalten des Kindes im gemeinsamen Spiel

Im Bezug auf das kindliche Spielverhalten konnte kein Einfluss der untersuchten demographischen Variablen festgestellt werden.

Signifikante Unterschiede im kindlichen sprachlichen und kommunikativen Verhalten finden sich in Bezug auf das Geschlecht, Alter des Kindes sowie den Ausbildungsstand der Mutter (siehe Tabelle III.10.). Mädchen und ältere Kinder äußern mehr Silben und Protowörter und richten öfter deklarative Vokalisationen an

die Mutter. Mädchen zeigen insgesamt mehr referentielles (imperatives sowie deklaratives) kommunikatives Verhalten. Kinder von Müttern mit Hochschulausbildung zeigen mehr deklaratives kommunikatives Verhalten, als Kinder von Müttern ohne Hochschulausbildung. Sie vokalisieren auch etwas mehr in Silben und Protowörtern; die Unterschiede werden jedoch nur bei einseitiger Testung signifikant. Kinder von älteren Müttern zeigen öfter imperatives kommunikatives Verhalten. Im Bezug auf die Geschwisterposition konnten keine signifikanten Zusammenhänge mit dem sprachlichen und kommunikativen Verhalten der Kinder festgestellt werden.

Um sicherzustellen, dass Geschlecht des Kindes und Ausbildung der Mutter unabhängig vom kindlichen Alter signifikante Einflussfaktoren auf das kindliche Verhalten darstellen, wurde die Altersverteilung in der Stichprobe überprüft. Jungen und Mädchen der Stichprobe unterscheiden sich hinsichtlich des Alters nicht signifikant; Kinder von Müttern mit Hochschulausbildung sind tendenziell sogar jünger, als Kinder von Müttern ohne Hochschulausbildung (dieser Unterschied erreicht allerdings ebenfalls nicht das Signifikanzniveau).

Tabelle III.10. Einfluss der demographischen Variablen auf das kindliche sprachliche und kommunikative Verhalten

	Geschlecht (w/m)	Alter des Kindes	Geschwister- position (erstes Kind/weiteres Kind)	Alter der Mutter	Ausbildung der Mutter (Hoch- schulausbildung ja/nein)
Alter der Kinder (M \pm SD)	15,0 \pm 2,1 / 15,0 \pm 2,3				14,6 \pm 2,1 / 15,2 \pm 2,1
<i>Methode</i>	<i>Mann- Whitney U- Test</i>	<i>Spearman's Rang- korrelation</i>	<i>Mann-Whitney U-Test</i>	<i>Spearman's Rang- korrelation</i>	<i>Mann-Whitney U-Test</i>
Gebrauch von Silben und Protowörtern	MR = 34,68 / 23,78 * Z=-2.37	.40**	n.s.	n.s.	MR = 35,34 / 26,65 # Z=-1.86
Imperative Vokalisationen	n.s.	n.s.	n.s.	.28*	n.s.

Anmerkung: . * p<.05; ** p<.01 (2-seitige Testung). # p<.05 bei einseitiger Testung. MR = Mittlerer Rang.

Tabelle III.10. Einfluss der demographischen Variablen auf das kindliche sprachliche und kommunikative Verhalten (Fortsetzung)

	Geschlecht (w/m)	Alter des Kindes	Geschwister- position (erstes Kind/weiteres Kind)	Alter der Mutter	Ausbildung der Mutter (Hoch- shulausbildung ja/nein)
<i>Methode</i>	<i>Mann- Whitney U- Test</i>	<i>Spearman's Rang- korrelation</i>	<i>Mann-Whitney U-Test</i>	<i>Spearman's Rang- korrelation</i>	<i>Mann-Whitney U-Test</i>
Deklarative Vokalisationen	MR = 34,77 / 23,63 * Z=-2.46	n.s.	n.s.	n.s.	MR = 37,84 / 25,44 ** Z=-2.69
Mutter- gerichtete Vokalisationen gesamt	MR = 35,43 / 22,57 ** Z=-2.80	n.s.	n.s.	n.s.	MR = 35,05 / 26,79 # Z=-1.77

Anmerkung: . * $p < .05$; ** $p < .01$ (2-seitige Testung). # $p < .05$ bei einseitiger Testung. MR = Mittlerer Rang.

2.1.2. Demographische Daten und Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel

Nur zwei der untersuchten demographischen Variablen - das Geschlecht des Kindes und der Ausbildungsstand der Mutter – zeigen einen signifikanten Einfluss auf das kommunikative Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel. Mütter, die keine Hochschulausbildung haben, lenken die kindliche Aufmerksamkeit verbal mehr, als Mütter mit Hochschulausbildung (Mann-Whitney U-Test: Mittlerer Rang Mütter mit / ohne Hochschulausbildung 21,0 / 33,64; $Z = -2.68$, $p < .01$, 2-seitig). Dieser Unterschied zeigt sich auch in Bezug auf die nonverbale Aufmerksamkeitslenkung: Mütter ohne Hochschulausbildung bieten ihren Kindern öfter neue Objekte an (Mann-Whitney U-Test: Mittlerer Rang Mütter mit / ohne Hochschulausbildung 23,16 / 32,59, $Z = -2.04$, $p < .05$, 2-seitig). Das Spiel von Mädchen wird mehr kommentiert, als das Spiel von Jungen (T-Test Mädchen: $M = 41\%$, $SD = 12\%$; Jungen: $M = 32\%$, $SD = 15\%$; $p < .05$, 2-seitig).

2.2. Alleinspiel

Es konnte kein Einfluss der untersuchten demographischen Variablen – Geschlecht, Alter und Geschwisterposition des Kindes, Alter und Ausbildungsstand der Mutter – auf das kindliche und mütterliche Verhalten im Alleinspiel festgestellt werden.

3. Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem Spielverhalten und kommunikativen Verhalten des Kindes

3.1. Gemeinsames Spiel

3.1.1. Verbale Begleitung und (verbale und nonverbale) Unterstützung des kindlichen Spiels

Zusammenhänge mit dem kindlichen Spielverhalten

Hypothese 1. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Mutter, im gemeinsamen Spiel dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zu folgen und das Kind in seinen Spielideen und Spielaufgaben zu unterstützen, und der Ausprägung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten, sowie der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel.

Um die Zusammenhänge zwischen der verbalen Begleitung, sowie verbalen und nonverbalen Unterstützung des kindlichen Spiels und den Merkmalen der kindlichen Spielmotivation und Aufmerksamkeitsregulation zu untersuchen, wurden Korrelationsanalysen durchgeführt. Wie erwartet, zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen den untersuchten Elementen des mütterlichen Verhaltens und verschiedenen Variablen des kindlichen Spielverhaltens (s. Tabelle III.11a-b). Mütter, die das kindliche Spiel mehr verbal begleiten, haben Kinder, die mehr Zeit

bei dem Objektspiel verbringen, weniger ablenkbar und seltener schlecht gelaunt sind; diese Kinder zeigen auch weniger motorische Umtriebigkeit. Die gleichen Zusammenhänge sind auch in Bezug auf die verbale, sowie die nonverbale Unterstützung des kindlichen Spiels zu beobachten.

Da die Unterstützung des Kindes in der Lösung der Spielaufgaben während des Spiels mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen besonders wichtig zu sein schien und am häufigsten erfolgte, wurde die Analyse der Zusammenhänge zwischen der (verbalen und nonverbalen) Unterstützung des kindlichen Spiels und dem kindlichen Spielverhalten noch einmal für die Teilstichprobe der Kinder, die sich während des gemeinsamen Spiels mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen beschäftigt hatten, durchgeführt. Zusammenhänge mit dem aufmerksamkeitsregulativen Verhalten, sowie der negativen Emotionalität des Kindes, die in Bezug auf die Gesamtstichprobe beobachtet wurden, zeigen sich tendenziell auch in der untersuchten Teilstichprobe, obwohl sie (nicht zuletzt aufgrund der kleinen Stichprobengröße) nicht das Signifikanzniveau erreichen.

Tabelle III.11a. Verbale Begleitung und Unterstützung des kindlichen Spiels und das Spielverhalten des Kindes (gesamte Stichprobe N=60)

	Objektspiel	Ablenkbarkeit				Motorische Umtriebigkeit	Ausdruck negativer Emotionen		
		Spontane Ablenkung	Abdriften der Aufmerksamkeit	Mutterbedingte Ablenkung	Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus		Ohne Bezug auf ein Spielereignis	Mit Bezug auf ein misslungenes Spielereignis	Gesamt
Verbale Begleitung	.32**	-.39**	-.36**	-.60***	.37**	-.50***	-.35**	n.s.	n.s.
Verbale Unterstützung	.32**	-.30**	-.36**	-.23*	.32**	-.34**	-.30*	n.s.	n.s.
Nonverbale Unterstützung	n.s.	-.32**	-.32**	-.26*	.34**	-.22*	-.22*	n.s.	n.s.

Anmerkung: s. Tabelle III.11b.

Tabelle III.11b. Verbale Unterstützung des kindlichen Spiels und das Spielverhalten des Kindes (Teilstichprobe: Kinder, die mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen spielten: n=30)

	Objektspiel	Ablenkbarkeit				Motorische Umtriebigkeit	Ausdruck negativer Emotionen		
		Spontane Ablenkung	Abdriften der Aufmerksamkeit	Mutterbedingte Ablenkung	Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus		Ohne Bezug auf ein Spielereignis	Mit Bezug auf ein misslungenes Spielereignis	Gesamt
Verbale Unterstützung	n.s.	n.s.	-.30 [#]	-.34 [*]	.29 [#]	n.s.	-.30 [#]	n.s.	n.s.
Nonverbale Unterstützung	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung:

Verbale Begleitung: Korrelationen nach Pearson für die normalverteilten Variablen (Variablen zur Erfassung der kindlichen Aufmerksamkeitsregulation); Spearmansche Rangkorrelationen für die anderen, nicht normalverteilten Variablen; 1-seitige Testung. * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Verbale und nonverbale Unterstützung: Spearmansche Rangkorrelationen; 1-seitige Testung. * p<.05; ** p<.01; [#] nähert sich der Signifikanz bei p<.07.

Zusammenhänge mit dem kindlichen sprachlichen und kommunikativen Verhalten

Hypothese 2. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Mutter, im gemeinsamen Spiel dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zu folgen und das Kind in seinen Spielideen und Spielaufgaben zu unterstützen, und der Ausprägung der kindlichen sprachlichen und referentiellen kommunikativen Fähigkeiten.

Es zeigt sich eine positive Korrelation zwischen der verbalen Begleitung und dem kindlichen deklarativen kommunikativen Verhalten, die sich jedoch lediglich dem Signifikanzniveau nähert (Spearmansche Rangkorrelation: $r=.214$, $p=.05$, 1-seitige Testung). Da das deklarative Verhalten bei den jüngeren Kindern der Stichprobe relativ selten zu beobachten war (was mit den in der Forschung zu findenden Hinweisen auf die Entwicklung der deklarativen Kommunikation im Alter von 13-15

Monaten einhergeht), wurden die Korrelationsanalysen noch einmal nur für die Teilstichprobe der Kinder im Alter von 15-20 Monaten durchgeführt. Der Zusammenhang zwischen der verbalen Begleitung des kindlichen Spiels durch die Mutter und dem deklarativen kommunikativen Verhalten des Kindes zeigte sich in Bezug auf die „ältere“ Teilstichprobe deutlicher, als bei der Gesamtstichprobe (Spearman'sche Rangkorrelation $r=.416$, $p<.01$, 1-seitige Testung; $n=35$). Ältere Kinder richteten auch insgesamt desto mehr Vokalisationen an die Mutter, je mehr die Mutter ihr Spiel verbal begleitete (Spearman'sche Rangkorrelation $r=.409$, $p<.01$, 1-seitige Testung; $n=35$).

Es konnten keine Zusammenhänge zwischen der verbalen Begleitung des kindlichen Spiels durch die Mutter und der Verwendung von Silben und Protowörtern festgestellt werden. Ebenfalls zeigten sich keine Zusammenhänge zwischen der verbalen oder nonverbalen Unterstützung des kindlichen Spiels und dem kindlichen sprachlichen und kommunikativen Verhalten, was allerdings dadurch erklärt werden kann, dass gerade in den Spielsituationen viel Unterstützung angeboten wird, in denen Mutter und Kind eher weniger verbal miteinander kommunizieren (Beschäftigung mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen).

3.1.2. Unterstützung des kommunikativen Austausches

Zusammenhänge mit dem kindlichen Spielverhalten

Hypothese 3a. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen verbalen Unterstützung des kommunikativen Austausches (verbale Responsivität auf die kommunikativen Signale des Kindes, Strategien zur Initiierung des kommunikativen Austausches) und der Ausprägung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten, sowie der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel.

Da die verbalen (oder vokalen) Turn-taking-Sequenzen überwiegend in den Situationen erfolgten, in denen Mutter und Kind mit „kommunikativen“ Spielsachen

oder mit den Elementen der Umgebung beschäftigt waren, wurden Kinder, die nur mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen gespielt haben, in Bezug auf diese Fragestellung aus den Analysen ausgeschlossen.

Es konnten Zusammenhänge zwischen der verbalen Responsivität der Mutter (aber nicht der Initiierung des verbalen Turn-taking) und dem kindlichen Spielverhalten festgestellt werden (siehe Tabelle III.12.). Kinder, deren Vokalisationen öfter mit Imitationen, Expansionen und Extensionen beantwortet wurden, waren während des gemeinsamen Spiels weniger ablenkbar, zeigten weniger motorische Umtriebigkeit und drückten insgesamt seltener negative Emotionen aus. Es konnte allerdings kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Interesse am Objektspiel und der verbalen Responsivität der Mutter festgestellt werden.

Tabelle III.12. Kommunikatives Verhalten der Mutter in Bezug auf das Turn-taking und das kindliche Spielverhalten (n=42)

	Objektspiel	Ablenkbarkeit				Motorische Umtriebigkeit	Ausdruck negativer Emotionen		
		Spontane Ablenkung	Abdriften der Aufmerksamkeit	Mutterbedingte Ablenkung	Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus		Ohne Bezug auf ein Spielereignis	Mit Bezug auf ein misslungenes Spielereignis	Gesamt
Verbale Responsivität	n.s.	-.37**	-.37**	n.s.	n.s.	-.26*	n.s.	n.s.	-.29*
Initiierung des verbalen Turn-taking	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung:

Korrelationen nach Pearson für die normalverteilten Variablen (Variablen zur Erfassung der kindlichen Aufmerksamkeitsregulation); Spearman'sche Rangkorrelationen für die nicht normalverteilten Variablen; 1-seitige Testung. * $p < .05$; ** $p < .01$

Zusammenhänge mit dem kindlichen sprachlichen und kommunikativen Verhalten

Hypothese 4a. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen verbalen Strategien Unterstützung des kommunikativen Austausches (verbale Responsivität auf die kommunikativen Signale des Kindes, Strategien zur Initiierung des kommunikativen Austausches) und der Ausprägung der kindlichen sprachlich-kommunikativen und referentiell-kommunikativen Fähigkeiten.

Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen den mütterlichen kommunikativen Strategien in Bezug auf das verbale Turn-taking und dem kindlichen sprachlichen und kommunikativen Verhalten (siehe Tabelle III.13.). Sowohl die Unterstützung des verbalen Turn-taking durch das kontingente Beantworten der kindlichen Vokalisationen (Imitationen und Expansionen/Extensionen), als auch die Initiierung des verbalen Turn-Taking durch Fragen und Nachfragen korrelieren signifikant positiv mit dem sprachlichen und referentiellen (besonders deklarativen) kommunikativen Verhalten des Kindes.

Tabelle III.13. Kommunikatives Verhalten der Mutter in Bezug auf das Turn-taking und das kindliche sprachliche und kommunikative Verhalten

	Gebrauch von Silben und Protowörtern	Mutter-gerichtete Vokalisationen		
		imperative	deklarative	gesamt
Verbale Responsivität	.27*	n.s.	.24*	n.s.
Initiierung des verbalen Turn-taking	.42***	.22*	.43***	.34**

Anmerkung:

Spearmansche Rangkorrelationen; 1-seitige Testung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

3.1.3. Position der Mutter zum Kind während des Objektspiels

Zusammenhänge mit dem kindlichen Spielverhalten

Hypothese 3b. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der kommunikativ günstigen Position der Mutter zum Kind und der Ausprägung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten, sowie der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel.

Der Anteil der Objektspielzeit, den Mutter und Kind in einer Position zueinander verbringen, die einen Blickkontakt erlaubt, korreliert positiv mit dem kindlichen Interesse am Objektspiel und negativ mit der kindlichen Ablenkbarkeit. Kinder, die beim Objektspiel mehr Zeit in der in Bezug auf den Blickkontakt „günstigen“ Position zur Mutter verbracht haben, äußerten auch seltener negative Emotionen. Interessant ist die signifikante negative Korrelation mit der motorischen Umtriebigkeit. Die Variable „Position der Partner beim Objektspiel“ wurde so berechnet, dass sie in keinem direkten Zusammenhang mit der Verteilung verschiedener Arten der Beschäftigung über die Gesamtspielzeit steht (Normierung über die Gesamtdauer des Objektspiels). Kinder, die viel herumlaufen oder herumkrabbeln, scheinen also auch die Zeit, in der sie mit Objekten spielen, selten in einer Position zur Mutter verbringen, in der ein Blickkontakt möglich ist.

Tabelle III.14. fasst die Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsberechnungen zusammen.

Tabelle III.14. Position der Mutter zum Kind während des Objektspiels und das Spielverhalten des Kindes

	Objektspiel	Ablenkbarkeit				Motorische Umtriebigkeit	Ausdruck negativer Emotionen		
		Spontane Ablenkung	Abdriften der Aufmerksamkeit	Mutterbedingte Ablenkung	Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus		Ohne Bezug auf ein Spielereignis	Mit Bezug auf ein misslungenes Spielereignis	Gesamt
Position zum Kind	.31**	-.23*	-.27*	n.s.	n.s.	-.35**	-.25*	n.s.	n.s.

Anmerkung:

Spearman'sche Rangkorrelationen; 1-seitige Testung. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Zusammenhänge mit dem kindlichen sprachlichen und kommunikativen Verhalten

Hypothese 4b. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der kommunikativ günstigen Position der Mutter zum Kind und der Ausprägung der kindlichen sprachlich-kommunikativen und referentiell-kommunikativen Fähigkeiten.

Es zeigen sich positive Korrelationen zwischen der Zeit, die Mutter und Kind beim Objektspiel in einer Position zueinander verbringen, in der ein Blickkontakt möglich ist, und der Ausprägung der kindlichen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen (siehe Tabelle III.15.). Kinder, die einen größeren Teil der Objektspielzeit so positioniert waren, dass das Gesicht der Mutter in ihrem Blickfeld war, äußerten mehr Silben und Protowörter und richteten mehr imperative und insbesondere deklarative Äußerungen an ihre Mütter.

Mögliche Einflüsse des kindlichen Geschlechts und Alters auf diesen Zusammenhang wurden kontrolliert. Da sich der statistische Zusammenhang zwischen der Position der Partner zueinander und dem Geschlecht des Kindes dem Signifikanzniveau nähert (Mädchen verbringen einen etwas größeren Anteil der Objektspielzeit in einer Position zur Mutter, die einen Blickkontakt erlaubt), wurden

die Korrelationen zwischen der Variable „Position der Partner beim Objektspiel“ und den Variablen des kindlichen sprachlichen und kommunikativen Verhaltens noch einmal getrennt für die Teilstichproben „Jungen“ und „Mädchen“ berechnet. In der Teilstichprobe von Mädchen zeigten sich immer noch signifikante Zusammenhänge zwischen der Position zur Mutter und der Anzahl der muttergerichteten Vokalisationen. In der Teilstichprobe von Jungen erreichten diese Korrelationen das Signifikanzniveau nicht; es zeigte sich jedoch ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Position der Jungen zu ihren Müttern während des Objektspiels und der Anzahl der sprachlichen Äußerungen (Silben und Protowörter).

Tabelle III.15. Position der Mutter zum Kind während des gemeinsamen Objektspiels und kindliches sprachliches und kommunikatives Verhalten

	Gebrauch von Silben und Protowörtern	Mutter-gerichtete Vokalisationen		
		imperative	deklarative	gesamt
Position zum Kind: Gesamtstichprobe (N=60)	.25 *	.29 *	.37 **	.43 ***
Position zum Kind: Mädchen (n=37)	n.s.	n.s.	n.s.	.33 *
Position zum Kind: Jungen (n=23)	.37 *	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung:

Spearman'sche Rangkorrelationen; 1-seitige Testung. * $p < .05$; ** $p < .01$.

3.1.4. Verbale und nonverbale Lenkung des kindlichen Spiels

Zusammenhänge mit dem kindlichen Spielverhalten

Hypothese 5. Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und der kindlichen Spielaktivitäten durch die Mutter steht in einem negativen Zusammenhang mit der Ausprägung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten, sowie der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel.

In der Tabelle III.16. sind die Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsberechnungen zusammengefasst.

Wie erwartet, steht verbale Aufmerksamkeitslenkung in einem negativen Zusammenhang mit der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel und den untersuchten Merkmalen der kindlichen Aufmerksamkeitsregulation. Kinder, deren Aufmerksamkeit mehr verbal gelenkt wurde, verbrachten weniger Zeit im Spiel mit Objekten, waren eher ablenkbar, zeigten mehr motorische Umtriebigkeit und waren öfter schlecht gelaunt. Diese Zusammenhänge wiederholen sich in Bezug auf die nonverbale Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit - Demonstrationen von neuen Spielobjekten; hier sind sie jedoch insgesamt etwas schwächer und sind bei den Variablen „Objektspiel“ und „Abdriften der Aufmerksamkeit“ nicht signifikant.

Verbale Steuerung im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus korreliert dagegen positiv mit dem kindlichen Interesse am und der Ausdauer im Objektspiel. Diese Zusammenhänge sind jedoch nicht in Bezug auf die nonverbale Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus (Demonstrationen von Spielhandlungen) zu beobachten.

Tabelle III.16. Steuerung des kindlichen Spiels und das kindliche Spielverhalten

	Ablenkbarkeit				Motorische Umtriebigkeit	Ausdruck negativer Emotionen			
	Objektspiel	Spontane Ablenkung	Abdriften der Aufmerksamkeit	Mutterbedingte Ablenkung		Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus	Ohne Bezug auf ein Spielereignis	Mit Bezug auf ein misslungenes Spielereignis	Gesamt
Verbale Aufmerksamkeitslenkung	-.36**	.50***	.49***	.66***	-.60***	.53***	.42***	n.s.	n.s.

Anmerkungen: Spearmansche Rangkorrelationen; 1-seitige Testung. * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Tabelle III.16. Steuerung des kindlichen Spiels und das kindliche Spielverhalten (Fortsetzung)

Objektspiel	Ablenkbarkeit				Motorische Umtriebigkeit	Ausdruck negativer Emotionen			
	Spontane Ablenkung	Abdriften der Aufmerksamkeit	Mutterbedingte Ablenkung	Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus		Ohne Bezug auf ein Spielereignis	Mit Bezug auf ein misslungenes Spielereignis	Gesamt	
Verbale Lenkung der Spielhandlungen im kindlichen AF	.43**	-.26*	-.27*	n.s.	.23*	n.s.	n.s.	n.s.	
Demonstrationen von Objekten	n.s.	.29*	n.s.	.59***	-.40***	.22*	.23*	n.s.	.24*
Demonstrationen von Spielhandlungen	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	

Anmerkungen: Korrelationen nach Pearson für die normalverteilten Variablenpaare (Variablen zur Erfassung der kindlichen Aufmerksamkeitsregulation, verbale und nonverbale Steuerung im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus); Spearmansche Rangkorrelationen für die Variablenpaare mit mindestens einer nicht normalverteilten Variable; 1-seitige Testung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$
AF – Aufmerksamkeitsfokus.

Zusammenhänge mit kindlichem sprachlichem und kommunikativem Verhalten

Hypothese 6. Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und der kindlichen Spielaktivitäten durch die Mutter steht in einem negativen Zusammenhang mit der Ausprägung der kindlichen sprachlich-kommunikativen und referentiell-kommunikativen Fähigkeiten.

Kinder, deren Aufmerksamkeit mehr gelenkt wird, richten seltener deklarative Vokalisationen an die Mutter (Spearmansche Rangkorrelation $r = -.32$, $p < .01$). In Bezug auf die nonverbale Aufmerksamkeitslenkung (Demonstrationen neuer Spielobjekte) wiederholt sich dieser Zusammenhang jedoch nicht. Es konnten keine

Zusammenhänge zwischen der verbalen oder nonverbalen Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus und dem kindlichen sprachlichen und kommunikativen Verhalten festgestellt werden.

3.2. Alleinspiel

Hypothese 7. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bereitschaft der Mutter, im gemeinsamen Spiel dem kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zu folgen und das Kind in seinen Spielideen und Spielaufgaben zu unterstützen, und der Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen, sowie der Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel.

Hypothese 8. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Responsivität der Mutter in Bezug auf die kommunikativen Signale des Kindes und der Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen, sowie der Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel.

Hypothese 9. Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und der kindlichen Spielaktivitäten durch die Mutter steht in einem negativen Zusammenhang mit der Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen, sowie mit der Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel.

Der folgende Abschnitt ist den Ergebnissen der Analysen zur Überprüfung der Hypothesen 7-9 gewidmet. Um die interessierenden Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel und dem Verhalten des Kindes in der Situation des selbstständigen Spiels möglichst genau und bereinigt von anderen Einflussfaktoren zu analysieren, wurden vorerst zwei weitere Fragen untersucht: zum einen, mögliche Einflüsse des mütterlichen Verhaltens während des Alleinspiels auf das Verhalten des Kindes; zum anderen, die Zusammenhänge zwischen den Eigenschaften des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel und im Alleinspiel.

3.2.1. Zusammenhänge zwischen dem kindlichen und dem mütterlichen Verhalten während des Alleinspiels

Die ersten Beobachtungen des Verhaltens beider Partner in der Alleinspielsituation ließen vermuten, dass die Fähigkeit der Mutter, sich vom Kind abzugrenzen und durch klare eindeutige Signale die kindlichen Kontaktversuche zu unterbinden, eine wichtige Rolle für die Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen, spielen würde. Die zur Überprüfung dieser Beobachtungen durchgeführten Analysen zeigten jedoch, dass die Reaktion der Mutter auf die kindlichen Kontaktversuche, jedoch nicht das mütterliche Verhalten während der Zeit, in der sich das Kind allein beschäftigt, einen Einfluss auf das Verhalten des Kindes in der Alleinspiel-Situation hat (s. Tabelle III.17). Um den möglichen Einfluss verschiedener Arten von mütterlichen Reaktionen auf die kindlichen Kontaktversuche zu untersuchen, wurde die Stichprobe in drei Gruppen aufgeteilt, die anschließend miteinander hinsichtlich des kindlichen Verhaltens in der Alleinspielsituation verglichen wurden. Die erste Gruppe bestand aus Kindern, deren Mütter ihre Kontaktversuche immer deutlich unterbanden; zu der zweiten Gruppe gehörten Kinder, deren Mütter auf ihre Kontaktversuche mit belohnendem Verhalten reagierten, aber keine unklaren ambivalenten Reaktionen zeigten; die dritte Gruppe bestand aus Kindern, deren Mütter undeutlich und ambivalent auf die Kontaktversuche reagierten. Zwei Kinder, die während des Alleinspiels kein einziges Mal versucht haben, die Aufmerksamkeit der Mutter zu gewinnen, mussten aus dem Gruppenvergleich ausgeschlossen werden. Wie der Tabelle III.17 zu entnehmen ist, konnten in Bezug auf die Variablen des kindlichen Verhaltens während des Alleinspiels keine signifikanten Unterschiede zwischen den ersten beiden Gruppen festgestellt werden, während sich die Kinder der dritten Gruppe signifikant von den Kindern der ersten beiden Gruppen unterscheiden. Kinder von Müttern, die unklare, doppeldeutige oder ambivalente Reaktionen auf ihre Kontaktversuche zeigten, waren weniger motiviert, sich selbstständig mit Spielobjekten auseinanderzusetzen, beschäftigten sich insgesamt weniger allein, versuchten öfter, die mütterliche Aufmerksamkeit zu gewinnen und verbrachten insgesamt mehr Zeit dabei, als Kinder, deren Mütter die Kontaktversuche deutlich unterbanden oder eindeutig zuließen. Interessanterweise wird der Unterschied zwischen der ersten und der dritten Gruppe in Bezug auf die

Gesamtdauer der Kontaktversuche, jedoch nicht in Bezug auf deren Häufigkeit signifikant. Die ambivalenten, doppeldeutigen Reaktionen der Mütter auf die kindlichen Kontaktversuche sind also mit einer größeren Schwierigkeit für die Kinder verbunden, die Abgrenzung der Mutter zu akzeptieren und den Kontaktversuch zu unterbrechen, während Kinder, deren Versuche, die Aufmerksamkeit der Mutter zu gewinnen, klar und deutlich unterbunden werden, öfter nach einem kurzen Kontaktversuch zum selbstständigen Spiel zurückkehren.

Tabelle III.17. Zusammenhänge zwischen dem kindlichen und dem mütterlichen Verhalten während des Alleinspiels

	Objektspiel (% der gesamten Alleinspielzeit)	Sebst- beschäftigung (% der gesamten Alleinspielzeit)	Kontaktver- suche (Häufig- keit/Min)	Kontaktversuche (Gesamtdauer, % der Alleinspielzeit)
Verhalten der Mutter solange Kind sich allein beschäftigt (N=60) *	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Reaktionen auf Kontaktversuche				
Nur klare Unter- bindungen (n=18) / belohnendes Ver- halten (n=18) **	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Nur klare Unter- bindungen (n=18) / ambivalente Re- aktionen (n=22) **	MR=25,6/ 16,3; Z=-2,50 p<.05	MR=27,6/14,7; Z=-3,45 p<.001	n.s.	MR=14,5/25,4; Z=-2,94 p<.01
Belohnendes Verhalten (n=18) / ambivalente Re- aktionen (n=22) **	MR=25,2/ 16,7; Z=-2,28 p<.05	MR=24,6/17,1; Z=-2,01 p<.05	MR=16,5/23,8; Z=-1,97 p<.05	MR=12,4/27,1; Z=-3,94 p<.001

Anmerkungen: * UNIANOVA. ** Da die Aufteilungen der Stichprobe in relativ kleinen Gruppen resultieren, wurde der nicht-parametrische Mann-Whitney U-Test seinem parametrischen Analog (T-Test) vorgezogen, obwohl die Variablen des kindlichen Verhaltens bis auf die Variable „Interesse am Objektspiel“ normalverteilt sind; 2-seitige Testung

3.2.2. Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Spielverhalten im gemeinsamen Spiel und Alleinspiel

Wie im Abschnitt 3.2.1. aufgezeigt, weist das ambivalente kommunikative Verhalten der Mutter als Reaktion auf die kindlichen Kontaktversuche signifikante negative Zusammenhänge mit der Bereitschaft des Kindes, sich allein mit Objekten oder Umgebung zu beschäftigen, auf. Um dies zu berücksichtigen, wurden die Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Verhalten im gemeinsamen Spiel und im Alleinspiel mithilfe von partiellen Korrelationsanalysen untersucht, wobei neben den Variablen des kindlichen Verhaltens während des gemeinsamen Spiels die ambivalenten Reaktionen der Mutter auf die kindlichen Kontaktversuche als unabhängige Variable in die Analysen einbezogen wurde.

Es konnten einige Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Spielverhalten im gemeinsamen Spiel und im Alleinspiel festgestellt werden (Übersicht in der Tabelle III.18). So erweist sich das Interesse an den Spielsachen als relativ stabile Eigenschaft des kindlichen Verhaltens über die Situationen des gemeinsamen Spiels und des Alleinspiels: Kinder, die einen größeren Anteil der gemeinsamen Spielzeit beim Objektspiel verbracht haben, konnten sich auch in der Alleinspielsituation länger selbstständig mit Spielsachen auseinandersetzen, haben seltener versucht, die Aufmerksamkeit der Mutter zu gewinnen und verbrachten insgesamt weniger Zeit bei diesen Versuchen. Die motorische Umtriebigerkeit während des gemeinsamen Spiels weist dagegen einen negativen Zusammenhang mit der Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel auf; Kinder, die während des gemeinsamen Spiels häufiger herumliefen oder herumkrabbelten, versuchten während des Alleinspiels auch häufiger und mit größerer Ausdauer die Aufmerksamkeit der Mutter zu gewinnen. Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich auch in Bezug auf die Ablenkbarkeit: Kinder, die während des gemeinsamen Spiels öfter spontan durch neue Objekte abgelenkt waren oder sich spontan vom Objekt ihres Aufmerksamkeitsfokus abgewendet haben (Abdriften der Aufmerksamkeit), waren während des Alleinspiels weniger zum selbstständigen Objektspiel motiviert und verbrachten insgesamt mehr Zeit bei den Versuchen, die Aufmerksamkeit der Mutter wieder zu gewinnen. Die Häufigkeit der mutterbedingten Ablenkung weist dagegen

keinen signifikanten Zusammenhang mit den Variablen des kindlichen Verhaltens während des Alleinspiels auf.

Es konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Ausdruck negativer Emotionen während des gemeinsamen Spiels und den untersuchten Aspekten des kindlichen Verhaltens im Alleinspiel festgestellt werden.

Da nicht alle Variablen des kindlichen Spielverhaltens die Voraussetzung der Normalverteilung erfüllen, können die gewonnenen Ergebnisse nur mit Vorsicht und eher als Tendenzen interpretiert werden. Sie weisen jedoch darauf hin, dass das kindliche motivationale Verhalten in der gemeinsamen Spielsituation mit der Mutter, und insbesondere das Interesse am gemeinsamen Objektspiel einen bedeutenden Prädiktor der kindlichen Bereitschaft, sich selbstständig mit den Spielsachen auseinanderzusetzen, sich insgesamt allein zu beschäftigen und die Abgrenzung der Mutter zu akzeptieren, darstellt.

Tabelle III.18. Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Spielverhalten im gemeinsamen und im Alleinspiel.

	Objektspiel	Ablenkbarkeit				Motorische Umtriebigkeit	Ausdruck negativer Emotionen		
		Spontane Ablenkung	Abdriften der Aufmerksamkeit	Mutterbedingte Ablenkung	Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus		Ohne Bezug auf ein Spielereignis	Mit Bezug auf ein misslungenes Spielereignis	Gesamt
Objektspiel (% der gesamten Alleinspielzeit)	.50***	-.29*	-.40**	n.s.	n.s.	-.41**	n.s.	n.s.	n.s.
Selbstbeschäftigung (% der gesamten Alleinspielzeit)	.32*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Kontaktversuche(Häufigkeit/Min)	-.38**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.29*	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkungen: Partielle Korrelationen (nach Pearson); 2-seitige Testung. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Kontrollvariable: ambivalente Reaktionen der Mutter auf die kindlichen Kontaktversuche im Alleinspiel.

3.2.3. Kindliches Spielverhalten während des Alleinspiels und kommunikatives Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel

Um bei der Untersuchung der interessierenden Fragestellung die Effekte der ambivalenten mütterlichen Reaktionen auf die Kontaktversuche des Kindes zu kontrollieren, wurden, genauso wie im Abschnitt 3.2.2., partielle Korrelationen berechnet. Die Variable „ambivalente Reaktionen auf die kindlichen Kontaktversuche“ wurde in diese Analysen neben den Variablen des mütterlichen kommunikativen Verhaltens während des gemeinsamen Spiels als unabhängiger Faktor einbezogen.

Die durchgeführten Analysen ergeben nur wenige Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter in der gemeinsamen Spielsituation und den untersuchten Variablen des kindlichen Verhaltens während des Alleinspiels. Die verbale Aufmerksamkeitslenkung korreliert positiv mit der Häufigkeit der kindlichen Kontaktversuche während des Alleinspiels ($r=.27^*$); die verbale Lenkung der Spielaktivitäten innerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus und die verbale Begleitung des kindlichen Spiels zeigen dagegen signifikante negative Korrelationen in Bezug auf diese Variable des kindlichen Verhaltens (verbale Lenkung der Spielaktivitäten: $r=-.22^*$; verbale Begleitung: $r=-.26^*$). Allerdings weist nur die verbale Unterstützung des kindlichen Spiels signifikante Zusammenhänge mehr als mit einer Variable des kindlichen Verhaltens in der Alleinspielsituation; je mehr die Mutter im gemeinsamen Spiel das Kind in seinen Spielideen und –aufgaben unterstützt, desto länger kann sich das Kind während des Alleinspiels mit Spielsachen beschäftigen ($r=.29^*$) und desto weniger Zeit verbringt es dabei, die Aufmerksamkeit der Mutter zu gewinnen ($r=-.22^*$). Insgesamt lassen die Ergebnisse, die in Bezug auf einige nicht-normalverteilte Variablen nur mit Vorsicht zu interpretieren sind, kein einheitliches Bild in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels und dem Verhalten des Kindes in der Alleinspielsituation entstehen. Ein wesentlicher Grund dafür kann allerdings die ausgewählte Methode sein, die die interessierenden Zusammenhänge untersucht, ohne die Zusammenhänge (oder die

* Partielle Korrelation (nach Pearson); 1-seitig; $p<.05$

möglichen Unterschiede) zwischen dem kindlichen Verhalten in den beiden Spielsituationen zu berücksichtigen. Im folgenden Abschnitt wird ein Versuch vorgenommen, die Stabilität des kindlichen Interesses am Objektspiel über die beiden Spielsituationen als Variable in die Analyse der Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel und dem Verhalten des Kindes in der Alleinspielsituation einzubeziehen.

3.2.4. Stabilität des kindlichen Interesses am gemeinsamen und am selbstständigen Objektspiel und kommunikatives Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels

Obwohl das kindliche Interesse am Objektspiel insgesamt eine relativ hohe Stabilität über die Situationen des gemeinsamen Spiels und des Alleinspiels aufweist, sind während der Verhaltensbeobachtung einige Kinder aufgefallen, die sich mit großer Motivation und Ausdauer allein mit Spielsachen auseinandergesetzt haben, während des gemeinsamen Spiels jedoch stark ablenkbar und kaum zu motivieren waren. Einige andere Kinder haben sich viel mit Spielsachen beschäftigt, solange die mütterliche Aufmerksamkeit verfügbar war; ihr Interesse am Objektspiel reduzierte sich jedoch stark, sobald sich die Mutter abgrenzen wollte. Um der Frage nachzugehen, ob diese Schwankungen im kindlichen Verhalten mit bestimmten Merkmalen des mütterlichen Verhaltens verbunden sind, wurden Gruppenbildungen in Bezug auf die Objektspielzeit während des selbstständigen und des gemeinsamen Spiels vorgenommen. Durch die Stichprobenaufteilung in Bezug auf das Interesse am selbstständigen Objektspiel wurden zwei Gruppen erzeugt, wobei der Schnittpunkt bei 50% der Zeit festgelegt wurde⁷. In Bezug auf die Objektspielzeit während des gemeinsamen Spiels wurde die Stichprobe in drei gleiche Gruppen aufgeteilt (die Schnittpunkte lagen bei der 33. und 66. Perzentile: 79% bzw. 92% des gemeinsamen Spiels). Durch die Stichprobenaufteilung entstanden also 6 Gruppen (Verteilung siehe Tabelle III.19.), in denen das kommunikative Verhalten der Mütter untersucht und verglichen werden konnte.

⁷ Eine medianbasierte Gruppenbildung erwies sich als ungünstig, weil dadurch eine zu große Varianz in einer der Gruppen entstanden wäre. Diese Gruppe hätte dann Kinder zusammengefasst, die mehr oder weniger gleichverteilt von 35% bis 100% der Zeit mit Objekten spielten.

Tabelle III.19. Gruppenbildung in Bezug auf das kindliche Interesse am Objektspiel

Zeit, in der das Kind mit Objektspiel beschäftigt ist		Alleinspiel	
		≤50% der Zeit n = 38	>50% der Zeit n = 22
	≤79% der Zeit (n=20)	17	3
Gemeinsames Spiel	>79% & ≤92% der Zeit (n=21)	14	7
	>92% der Zeit (n=19)	7	12

Es zeigen sich interessante Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf einige wichtige Merkmale des mütterlichen verbalen Verhaltens im gemeinsamen Spiel: Steuerung der Aufmerksamkeit, Steuerung des Spiels im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes, Begleitung und Unterstützung des kindlichen Spiels (s. Abb. III.1.). Um den Einfluss des ambivalenten Verhaltens der Mutter zu berücksichtigen, wurden die Gruppenvergleiche noch einmal durchgeführt, wobei Kinder, deren Mütter ambivalente Reaktionen auf ihre Kontaktversuche zeigten, ausgeschlossen wurden. Wie der Abbildung III.2. zu entnehmen, wiederholen sich hier im Wesentlichen die in Bezug auf die Gesamtstichprobe beobachteten Gruppenunterschiede, was mit der Annahme einhergeht, dass das kommunikative Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels auch unter Berücksichtigung des Einflusses durch die Variable „ambivalente Reaktionen auf die kindlichen Kontaktversuche“ in Zusammenhang mit dem kindlichen Interesse am selbstständigen Objektspiel steht. Die Ergebnisse der (auf einer eher deskriptiven Ebene) durchgeführten Analysen dürfen allerdings aufgrund der kleinen Stichproben nur vorsichtig und eher als Tendenzen in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und der Qualität des kindlichen Spiels interpretiert werden.

Kinder, die im gemeinsamen Spiel eher weniger motiviert waren, mit Spielsachen zu spielen (≤79% der gemeinsamen Spielzeit), sich im Alleinspiel dagegen mehr als die Hälfte der Zeit damit auseinandersetzten, haben von ihren Müttern während des gemeinsamen Spiels mehr Aufmerksamkeitslenkung, weniger verbale Begleitung

weniger Lenkung der Spielaktivitäten innerhalb ihres Aufmerksamkeitsfokus bekommen, als alle anderen Kinder (der Unterschied zu Kindern, die im gemeinsamen Spiel mehr als 92% der Zeit und während des Alleinspiels mehr als die Hälfte der Zeit mit Spielsachen beschäftigt waren, wird beispielsweise sowohl für die gesamte Stichprobe als auch für die untersuchte Teilstichprobe von Kindern, deren Müttern keine ambivalente Reaktionen auf Kontaktversuche zeigten, nach dem Mann-Whitney Test auf dem .05-Niveau signifikant). Mütter von Kindern, die sich sowohl während des gemeinsamen, als auch während des Alleinspiels viel mit den Spielsachen beschäftigten, zeigten den größten Anteil der begleitenden und unterstützenden Äußerungen am gesamten verbalen Verhalten; die verbale Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit machte bei diesen Müttern dagegen den kleinsten Anteil des verbalen Verhaltens aus.

Mütter von Kindern, die mehr als 92% der gemeinsamen Spielzeit im Spiel mit Objekten verbracht haben, sich allein jedoch weniger als die Hälfte der Alleionspielzeit mit Objektspiel beschäftigen konnten, zeigten mehr verbale Lenkung der Spielaktivitäten innerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, als in allen anderen Gruppen. Der Unterschied zu der Gruppe der Kinder, die sich sowohl im gemeinsamen als auch im selbstständigen Spiel wenig für Spielobjekte interessierten, wird nach dem Mann-Whitney U-Test für die Gesamtstichprobe auf dem $p < .05$ -Niveau signifikant). Das Ausmaß der verbalen Lenkung der Spielaktivitäten innerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus wächst zwar mit dem Anteil des gemeinsamen Spiels, den das Kind am Objektspiel verbringt, ist jedoch insgesamt kleiner in der Gruppe der Kinder, die mehr als die Hälfte der Alleinspielzeit mit Spielsachen beschäftigt sind.

Abbildung III.1. Kindliches Interesse am gemeinsamen und selbstständigen Objektspiel und kommunikatives Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels (gesamte Stichprobe).

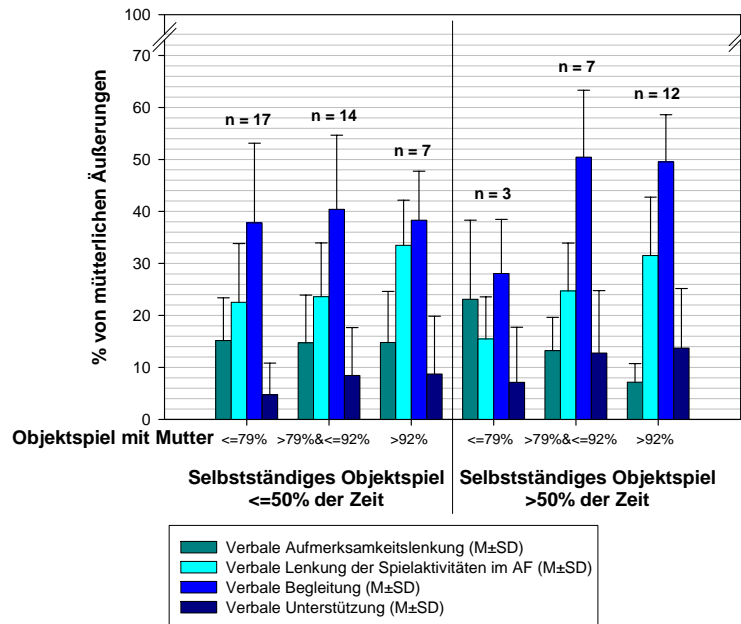
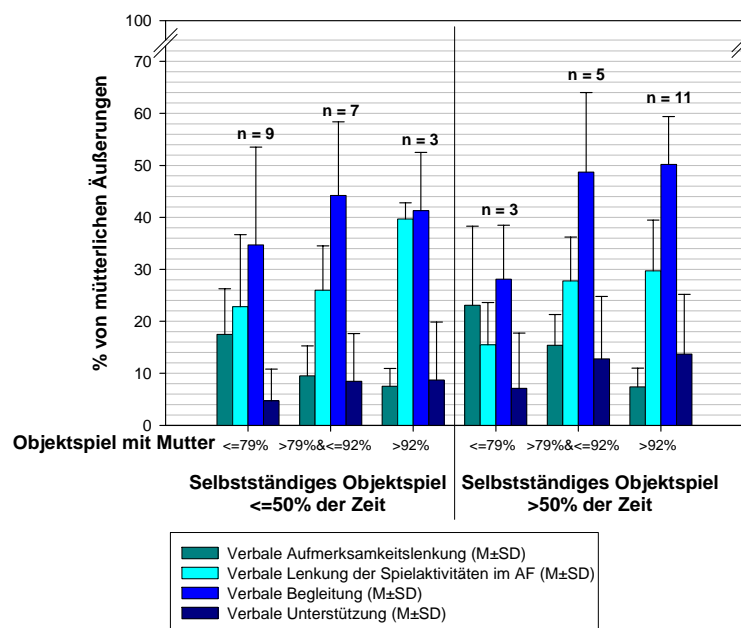


Abbildung III.2. Kindliches Interesse am gemeinsamen und selbstständigen Objektspiel und kommunikatives Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels (Kinder von Müttern mit ambivalentem Verhalten ausgeschlossen: n = 38).



4. Berichtete Spielprobleme zu Hause (Spielunlust) und Verhalten von Mutter und Kind in der Beobachtungssituation

Bei 24 von 60 untersuchten Kindern haben die Eltern über Spielprobleme berichtet, die insbesondere das selbstständige, aber auch das gemeinsame Spiel betrafen. Nach den Klagen der Eltern waren diese Kinder zu Hause unfähig, sich allein zu beschäftigen, forderten ständig die Aufmerksamkeit der Erwachsenen, waren aber oft auch während des gemeinsamen Spiels eher unmotiviert und schnell gelangweilt, rannten nur herum, ohne sich länger als ein paar Sekunden auf einer Sache zu konzentrieren. Im Folgenden werden die Zusammenhänge zwischen den berichteten Spielproblemen zu Hause (weiter als Spielunlust bezeichnet) und dem Verhalten des Kindes und der Mutter in der Beobachtungssituation genauer untersucht.

4.1. Spielunlust und Verhalten des Kindes während der beobachteten Spielsituationen

Um die Zusammenhänge zwischen den berichteten Spielproblemen zu Hause und dem Verhalten des Kindes in der beobachteten Situationen des gemeinsamen Spiels und des Alleinspiels zu untersuchen, wurde die Stichprobe in zwei Gruppen (Kinder, deren Eltern über Spielprobleme zu Hause klagten (Spielunlust) vs. Kinder ohne berichtete Spielprobleme (keine Spielunlust)) aufgeteilt und Gruppenvergleiche in Bezug auf die Variablen des kindlichen Verhaltens in den beobachteten Situationen vorgenommen. Da beide zu vergleichenden Teilstichproben unterschiedliche Verteilungen in Bezug auf das Geschlecht aufweisen (während nur 46% der Kinder mit Spielunlust weiblich sind, machen Mädchen 72% der Kinder ohne Spielunlust aus), wurden alle Analysen getrennt für Jungen und Mädchen durchgeführt. Dadurch konnte zum einen die Kontrolle der Unterschiede in der Verteilung gewährleistet werden, zum anderen die möglichen Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen dem berichteten und dem beobachteten Verhalten untersucht werden.

Spielverhalten im gemeinsamen Spiel.

Hypothese 10. Kinder, bei denen über mangelnde Motivation zum Spielen und Unfähigkeit, sich zu Hause allein zu beschäftigen geklagt wird, zeigen in der Beobachtungssituation des gemeinsamen Spiels weniger Motivation zum Spielen und weniger entwickelte aufmerksamkeitsregulative Fähigkeiten als Kinder ohne Spielprobleme zu Hause.

In Bezug auf die Ablenkbarkeit und die motorische Umtriebigkeit waren interessanterweise nur bei Mädchen signifikante Unterschiede in der erwarteten Richtung zu beobachten. Mädchen, deren Eltern über Spielprobleme zu Hause klagten, zeigten in der beobachteten Situation tatsächlich eine höhere Ablenkbarkeit und mehr motorische Umtriebigkeit. Jungen mit Spielunlust wechselten dagegen nur mütterbedingt öfter ihren Aufmerksamkeitsfokus, als Jungen ohne Spielprobleme zu Hause. Entgegen der Annahme zeigten sich weder bei Jungen, noch bei Mädchen Unterschiede in Bezug auf die Motivation zum gemeinsamen Objektspiel mit der Mutter (Objektspielzeit und Ausdruck negativer Emotionen ohne Bezug auf die Spielereignisse). In Bezug auf die Gesamtstichprobe konnten keine Unterschiede zwischen Kindern mit vs. ohne Spielunlust festgestellt werden. Die Ergebnisse der Analysen sind in der Tabelle III.20. zusammengefasst.

Tabelle III.20. Spielunlust und das kindliche Spielverhalten im gemeinsamen Spiel

Objektspiel	Ablenkbarkeit				Motorische Umtriebigkeit	Ausdruck negativer Emotionen		
	Spontane Ablenkung	Abdriften der Aufmerksamkeit	Mutterbedingte Ablenkung	Beschäftigung mit einem Aufmerksamkeitsfokus		Ohne Bezug auf ein Spielereignis	Mit Bezug auf ein misslungenes Spielereignis	Gesamt
Mädchen (n=37)	n.s. 24,6/16,6* Z=-2,06	25,6/16,2** Z=-2,4	n.s.	14,2 / 21,0 * Z=-1,76	25,8/16,1** Z=-2,53	n.s.	n.s.	n.s.
Jungen (n=23)	n.s.	n.s.	14,2/9,2* Z=-1,77	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung: Da die resultierenden zu vergleichenden Teilstichproben relativ klein sind, wurde, trotz der normalen Verteilung einiger Variablen, Mann-Whitney U-Test dem T-Test vorgezogen. Dargestellt sind mittlere Ränge für Teilstichproben „Spielunlust“ / „keine Spielunlust“. 1-seitige Testung; * p<.05; ** p<.01.

Sprachliches und kommunikatives Verhalten im gemeinsamen Spiel.

Hypothese 11. Kinder, bei denen über mangelnde Motivation zum Spielen und Unfähigkeit, sich zu Hause allein zu beschäftigen geklagt wird, zeigen in der Beobachtungssituation des gemeinsamen Spiels weniger ausgeprägte sprachliche und referentielle kommunikative Fähigkeiten als Kinder ohne Spielprobleme zu Hause.

Nur bei Mädchen waren Gruppenunterschiede in Bezug auf das sprachliche und kommunikative Verhalten im gemeinsamen Spiel zu beobachten. Mädchen mit Spielunlust vokalisiert weniger in Silben und Protowörtern und zeigten seltener deklaratives kommunikatives Verhalten. Bei Jungen konnten diese Unterschiede nicht festgestellt werden, was allerdings zum Teil auch dadurch erklärt werden könnte, dass Jungen der Stichprobe insgesamt weniger sprachliches und referentielles kommunikatives Verhalten aufwiesen. Tabelle III.21. gibt einen Überblick.

Tabelle III.21. Spielunlust und kindliches sprachliches und kommunikatives Verhalten im gemeinsamen Spiel

	Gebrauch von Silben und Protowörtern	Mutter-gerichtete Vokalisationen		
		imperative	deklarative	gesamt
Mädchen	14,5 / 20,9 * Z=-1,65	n.s.	11,6 / 22,2** Z=-2,76	n.s.
Jungen	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung: Da die resultierenden zu vergleichenden Teilstichproben relativ klein sind, wurde, trotz der normalen Verteilung einiger Variablen, Mann-Whitney U-Test dem T-Test vorgezogen. Dargestellt sind mittlere Ränge für Teilstichproben „Spielunlust“ / „keine Spielunlust“. 1-seitige Testung; * p<.05; ** p<.01.

Analyse der Gruppenunterschiede in Bezug auf die Gesamtstichprobe erwies sich wegen der unterschiedlichen Geschlechtsverteilung als schwer interpretierbar: die Tatsache, dass Kinder ohne Spielunlust in der beobachteten Spielsituation mehr

deklarative Vokalisationen an die Mutter richteten, könnte bspw. durch den höheren Anteil von Mädchen in dieser Gruppe erklärt werden, die im Vergleich zu den Jungen der Stichprobe besser entwickelte referentielle kommunikative Kompetenzen aufwiesen (s. Abschnitt III.2.2.1).

Verhalten des Kindes während des Alleinspiels.

Hypothese 12. Kinder, bei denen über mangelnde Motivation zum Spielen und Unfähigkeit, sich zu Hause allein zu beschäftigen geklagt wird, sind in der Beobachtungssituation weniger bereit, sich allein zu beschäftigen und zeigen weniger Motivation zum selbstständigen Objektspiel als Kinder ohne Spielprobleme zu Hause.

Entgegen der Annahme zeigen sich weder bei den Jungen, noch bei den Mädchen signifikante Gruppenunterschiede in Bezug auf die untersuchten Variablen des kindlichen Verhaltens während des Alleinspiels. Kinder, bei denen über Probleme im Spielverhalten zu Hause berichtet wurde, waren in der Beobachtungssituation also im Schnitt nicht weniger bereit, sich allein zu beschäftigen, und nicht weniger motiviert, sich selbstständig mit den angebotenen Spielsachen auseinanderzusetzen, als Kinder, bei denen über keine Spielprobleme geklagt wurde.

4.2. Spielunlust und kommunikatives Verhalten der Mutter im gemeinsamen Spiel

Hypothese 13. Mütter von Kindern mit problematischem Spielverhalten zu Hause folgen im gemeinsamen Spiel seltener dem Aufmerksamkeitsfokus des Kindes, unterstützen es seltener in seinen Spielideen und Spielaufgaben, als Mütter von Kindern ohne Spielprobleme zu Hause.

Hypothese 14. Mütter von Kindern mit problematischem Spielverhalten zu Hause sind weniger responsiv in Bezug auf die kindlichen kommunikativen Signale, als Mütter von Kindern ohne Spielprobleme zu Hause.

Hypothese 15. Mütter von Kindern mit problematischem Spielverhalten zu Hause lenken die kindliche Aufmerksamkeit und die kindlichen Spielaktivitäten mehr als Mütter von Kindern ohne Spielprobleme zu Hause.

Um die Zusammenhänge zwischen den berichteten Problemen im kindlichen Spielverhalten zu Hause und dem Verhalten der Mutter in der beobachteten Situation des gemeinsamen Spiels zu untersuchen, wurden mithilfe der T-Tests und Mann-Whitney U-Tests Gruppenvergleiche für die Gesamtstichprobe, sowie getrennt für Jungen und Mädchen vorgenommen.

In Bezug auf die gesamte Stichprobe zeigt sich, dass Mütter von Kindern mit Spielunlust dazu neigen, die Aufmerksamkeit ihrer Kinder mehr verbal zu lenken; dafür reagieren sie seltener mit Imitationen und Expansionen/Extensionen auf die kindlichen Vokalisationen. Obwohl die Mütter von Kindern ohne Spielunlust das Spiel ihrer Kinder etwas mehr durch Benennungen und Kommentare begleiten, wird der Gruppenunterschied nicht signifikant.

Der Unterschied in Bezug auf die verbale Aufmerksamkeitslenkung bleibt auch bei der Betrachtung der Teilstichproben (Jungen vs. Mädchen) bestehen. In der Gruppe der Mädchen wird der Unterschied in Bezug auf die verbale Responsivität (Imitationen, Expansionen/Extensionen der kindlichen Vokalisationen), der bei der Gesamtstichprobe zu beobachten ist, deutlicher. Die Gruppenunterschiede im kommunikativen Verhalten der Mutter von Jungen betreffen dagegen eher die Unterstützung des Spiels durch Hilfestellungen beim Lösen von Spielaufgaben. Mütter von Jungen ohne Spielunlust unterstützen das Spiel ihrer Söhne etwas mehr verbal, als Mütter von Jungen, bei denen Probleme im Spielverhalten berichtet wurden (die Gruppenunterschiede in der Teilstichprobe „Jungen“ nähern sich lediglich dem Signifikanzniveau, was zum Teil am relativ kleinen Umfang der Stichprobe liegen könnte; sie zeigen jedoch wichtige Tendenzen auf). Die möglichen Effekte der Situationsheterogenität durch verschiedene zur Verfügung stehende Spielsachen wurden überprüft; da die Teilstichproben „Kinder mit Spielunlust“ und

„Kinder ohne Spielunlust“ keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung in Bezug auf die Spielsituationen (Spiel mit „kommunikativen“ vs. „nicht-kommunikativen“ Spielsachen) aufweisen und (innerhalb dieser beiden Teilstichproben) keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Beschäftigung mit „kommunikativen“ vs. „nicht-kommunikativen“ Spielsachen bestehen, wurde die Spielsituations-Heterogenität als Einflussfaktor ausgeschlossen. Tabelle III.22. gibt einen Überblick über die Ergebnisse.

Tabelle III.22. Spielunlust und mütterliches kommunikatives Verhalten im gemeinsamen Spiel

	Gesamtstichprobe	Mädchen (n=37)	Jungen (n=23)
Position der Partner zueinander (Objektspiel)	n.s.	n.s.	n.s.
Verbale Begleitung	n.s.	n.s.	n.s.
Verbale Unterstützung	n.s.	n.s.	MR=10,2/14,4 # Z=-1,46
Nonverbale Unterstützung	n.s.	n.s.	n.s.
Verbale Responsivität (% aller kindlichen Vokalisationen)	M±SD= 0,22/0,29 ±0,15/0,15 *	MR=13,0/21,6 ** Z=-2,21	n.s.
Initiierung d. verbalen Turn-taking	n.s.	n.s.	n.s.
Verbale Aufmerksamkeitslenkung	MR=38,3/25,3 ** Z=-2,81	MR=24,9/16,5 * Z=-2,16	MR=14,0/9,5 # Z=-1,58
Verbale Lenkung der Spielaktivitäten im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes	n.s.	n.s.	n.s.
Demonstrationen von Objekten	n.s.	n.s.	n.s.
Demonstrationen von Spielhandlungen	n.s.	n.s.	n.s.

Anmerkung: Bei der Analyse der Gesamtstichprobe wurden T-Tests für normalverteilte Variablen und Mann-Whitney U-Tests für nicht Variablen normalverteilte (Zusammenhänge in Bezug auf das selbstständige Objektspiel, verbale Aufmerksamkeitssteuerung, verbale Unterstützung, Demonstrationen von Objekten) berechnet. Da die resultierenden zu vergleichenden Teilstichproben relativ klein sind, wurde, trotz der normalen Verteilung einiger Variablen, Mann-Whitney U-Test dem T-Test vorgezogen. Dargestellt sind Mittelwerte und Standardabweichungen bzw. mittlere Ränge (MR) für Teilstichproben „mit Spielunlust“ / „ohne Spielunlust“. 1-seitige Testung; * p<.05; ** p<.01; # Unterschied nähert sich der Signifikanz, erreicht jedoch nicht das Signifikanzniveau.

Entgegen den Erwartungen zeigen sich in Bezug auf die Motivation zum gemeinsamen Objektspiel keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern mit bzw. ohne Spielunlust. Sowohl in der einen, als auch in der anderen Teilstichprobe verbringen ca. 33% der Kinder mehr als 92% der gemeinsamen Spielzeit (obere Terzile in der Verteilung der Gesamtstichprobe) beim Objektspiel. In Bezug auf die Ablenkbarkeit zeigen sich nur bei Mädchen signifikante Unterschiede in der erwarteten Richtung. Diese Erkenntnisse haben dazu angeregt, im zweiten Schritt der Frage nachzugehen, inwieweit sich das kommunikative Verhalten der Mutter in den Teilstichproben „Kinder mit Spielunlust“ vs. „Kinder ohne Spielunlust“ trotz hoher Motivation und guten Konzentrationsfähigkeiten des Kindes während des gemeinsamen Objektspiels unterscheidet.

Unterschiede im mütterlichen kommunikativen Verhalten bei großem Interesse des Kindes am gemeinsamen Objektspiel

Um die Frage zu untersuchen, inwieweit sich die Mütter von Kindern mit vs. ohne Spielunlust trotz großem Interesse des Kindes am gemeinsamen Objektspiel in ihrem kommunikativen Verhalten unterscheiden, wurden Gruppenvergleiche vorgenommen, wobei nur die Kinder berücksichtigt wurden, die mehr als 92% der gemeinsamen Spielzeit mit Objektspiel beschäftigt waren. Da sich dadurch relativ kleine Teilstichproben ergaben, wurde die Signifikanz der Gruppenunterschiede auch in Bezug auf die normalverteilten Variablen mithilfe des nicht-parametrischen Mann-Whitney U-Tests gemessen.

Die Abbildungen III.3. und III.4. fassen die Ergebnisse der Gruppenvergleiche für das mütterliche verbale bzw. nonverbale Verhalten zusammen. Diese Ergebnisse sind aufgrund der kleinen Stichproben nur mit Vorsicht zu interpretieren; sie weisen jedoch auf interessante Tendenzen im mütterlichen kommunikativen Verhalten hin. So zeigten die Mütter von Kindern mit Spielunlust deutlich mehr verbale und nonverbale (durch Angebote neuer Objekte) Aufmerksamkeitslenkung, als Mütter von Kindern ohne Spielunlust. Sie begleiteten das Spiel ihrer Kinder weniger verbal,

zeigten weniger verbale sowie nonverbale Unterstützung des kindlichen Spiels, verbrachten einen etwas geringeren Anteil der Objektspielzeit in einer Position zu ihrem Kind, in der ein Blickkontakt möglich war und beantworteten die Vokalisationen ihrer Kinder seltener mit Imitationen oder Expansionen/Extensionen. Die Unterschiede in Bezug auf die verbale Aufmerksamkeitslenkung, verbale Begleitung und verbale Unterstützung des kindlichen Spiels sind nach Mann-Whitney U-Test signifikant auf der .05-Ebene (1-seitige Testung). Um die Effekte der Situationsheterogenität aufgrund verschiedener vorhandener Spielsachen zu verringern, wurden bei dem Gruppenvergleich in Bezug auf die verbale und nonverbale Unterstützung des kindlichen Spiels nur Kinder berücksichtigt, die mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen gespielt haben; bei dem Gruppenvergleich in Bezug auf die Variable „verbale Responsivität“ wurden dagegen nur Kinder berücksichtigt, die sich mit „kommunikativen“ Spielsachen beschäftigt haben.

Abbildung III.3. Spielunlust und mütterliches verbales Verhalten im gemeinsamen Spiel: Gruppenvergleiche bei Kindern mit hohem Interesse am Objektspiel

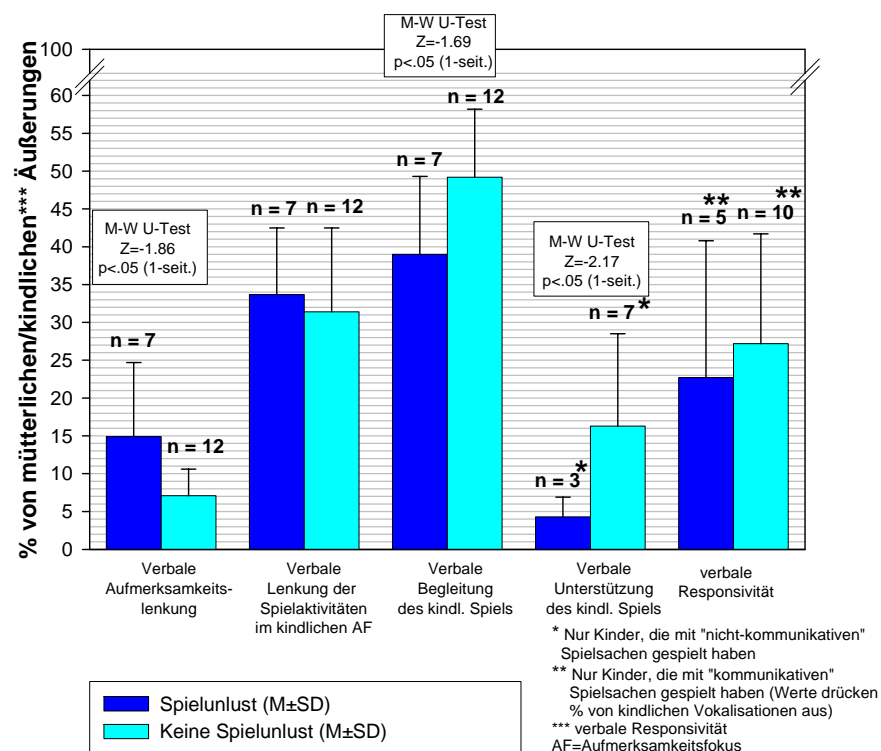
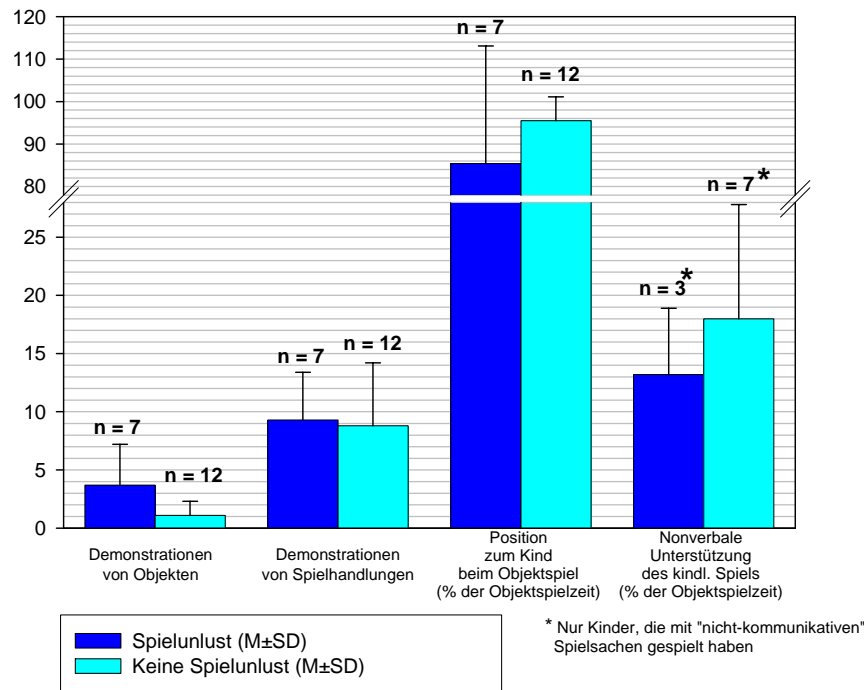


Abbildung III.4. Spielunlust und mütterliches nonverbales Verhalten im gemeinsamen Spiel: Gruppenvergleiche bei Kindern mit hohem Interesse am Objektspiel



Unterschiede im mütterlichen kommunikativen Verhalten bei niedriger Ablenkbarkeit des Kindes

Um der Frage nachzugehen, inwieweit sich das kommunikative Verhalten der Mütter von Kindern mit vs. ohne Spielunlust trotz überdurchschnittlich gutem Ausdauer des Kindes unterscheidet, wurde eine Medianaufteilung der Stichprobe in Bezug auf die Variable „spontane Ablenkung“ vorgenommen. Anschließend wurden in Bezug auf die Variablen des verbalen und nonverbalen kommunikativen Verhaltens der Mutter Vergleiche zwischen den Teilstichproben „Kinder mit Spielunlust“ vs. „Kinder ohne Spielunlust“ durchgeführt, wobei nur die Mütter von Kindern in die Analysen einbezogen wurden, die eine Häufigkeit des spontanen Aufmerksamkeitsfokus-Wechsels unter dem Medianwert aufweisen.

Wie den Abbildungen III.5. und III.6. zu entnehmen, ergaben die durchgeführten Gruppenvergleiche einige Unterschiede im kommunikativen Verhalten der Mütter von Kindern mit vs. ohne Spielunlust. Auch wenn nicht alle Gruppenunterschiede ein Signifikanzniveau erreichen (was zum Teil durch kleine Stichprobenumfänge bedingt sein könnte), weisen sie auf wichtige Tendenzen hin, die die aufgestellten Hypothesen in Bezug auf das kommunikative Verhalten der Mutter bekräftigen. So zeigen die Mütter von Kindern mit Spielunlust trotz dem überdurchschnittlichen Ausdauer ihrer Kinder mehr verbale sowie nonverbale Aufmerksamkeitslenkung (in Bezug auf die verbale Lenkung der Aufmerksamkeit wird der Unterschied sogar hochsignifikant!). Auch innerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus lenken die Mütter von Kindern mit Spielunlust die Spielaktivitäten mehr, als andere Mütter. Dagegen begleiten die Mütter von Kindern ohne berichtete Spielprobleme das kindliche Spiel mehr durch Benennungen und Kommentare über die Objekte des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus und unterstützen das Spiel ihrer Kinder mehr durch verbale und nonverbale Hilfestellungen (in Bezug auf die verbalen Begleitung und Unterstützung zeigte der Mann-Whitney U-Test eine Signifikanz der Gruppenunterschiede auf dem .05-Niveau). Die Mütter von Kindern ohne Spielunlust beantworten auch öfter die Vokalisationen ihrer Kinder mit Imitationen, Expansionen und Extensionen. In Bezug auf die Initiierung des verbalen Turn-taking konnten keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Auch in Bezug auf die Position der Mutter zum Kind während des gemeinsamen Objektspiels zeigten sich keine deutlichen Gruppenunterschiede.

Um die Effekte der Situationsheterogenität aufgrund der verschiedenen zur Verfügung stehenden Spielsachen zu verringern, wurden bei dem Gruppenvergleich in Bezug auf die verbale und nonverbale Unterstützung des kindlichen Spiels nur Kinder berücksichtigt, die mit „nicht-kommunikativen“ Spielsachen beschäftigt waren; bei den Gruppenvergleichen in Bezug auf das Verhalten der Mutter zur Unterstützung des verbalen Turn-taking wurden dagegen nur Kinder berücksichtigt, die mit „kommunikativen“ Spielsachen gespielt haben.

Abbildung III.5. Spielunlust und mütterliches verbales Verhalten im gemeinsamen Spiel: Gruppenvergleiche bei Kindern mit niedriger Ablenkbarkeit

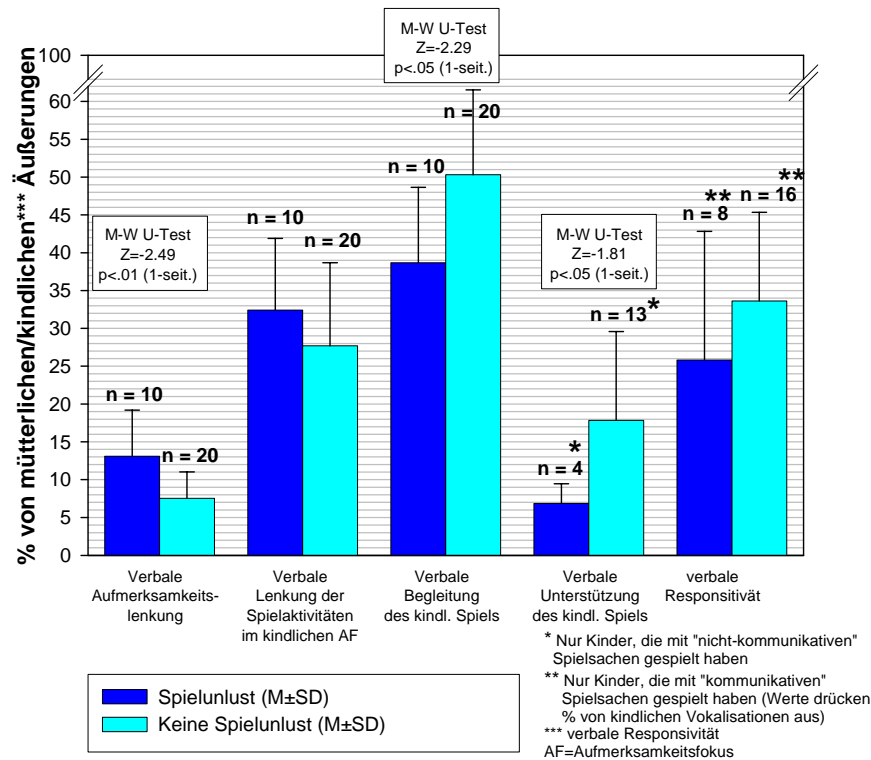
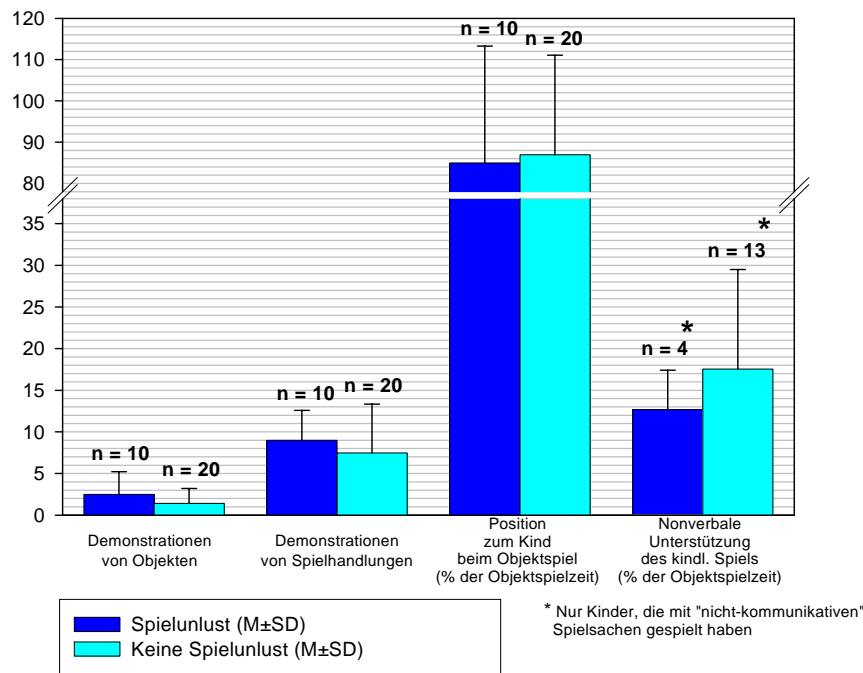


Abbildung III.6. Spielunlust und mütterliches nonverbales Verhalten im gemeinsamen Spiel: Gruppenvergleiche bei Kindern mit niedriger Ablenkbarkeit



IV. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war zu untersuchen, durch welche kommunikativen Strategien der Mutter in der Situation des gemeinsamen Spiels die aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten des Kindes im 2. Lebensjahr unterstützt werden können. In Anlehnung an die Ergebnisse der Kommunikations- und Spielforschung wurden eine Reihe relevanter Aspekte des mütterlichen und kindlichen Verhaltens hervorgehoben und einige Hypothesen über die Zusammenhänge zwischen dem motivationalen und kommunikativen Verhalten des Kindes, vor allem im Bereich der Aufmerksamkeitsregulation, und dem kommunikativen Verhalten der Mutter formuliert. Es wurde angenommen, dass das kommunikative Verhalten der Mutter nicht nur mit dem kindlichen Verhalten in der konkreten Situation des gemeinsamen Spiels, sondern auch mit bestimmten Eigenschaften des kindlichen Verhaltens im selbstständigen Spiel in Verbindung steht. Um die aufgestellten Hypothesen zu testen, wurden konkret folgende Aspekte des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel untersucht:

- Interesse am Objektspiel im gemeinsamen Spiel mit der Mutter; negative Emotionalität
- Ausdauer; spontane Ablenkbarkeit
- Mutterbedingte Ablenkbarkeit
- Motorische Umtriebigkeit
- Sprachlich-kommunikatives Verhalten
- Referentiell-kommunikatives Verhalten.

Im Bezug auf die Alleinspielsituation interessierten vor allem die Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel und die allgemeine Bereitschaft, sich eine Weile allein zu beschäftigen und die Abgrenzung der Mutter zu akzeptieren.

Das kommunikative Verhalten der Mutter wurde unter folgenden Aspekten untersucht:

- verbale Begleitung des Spiels durch Kommentare über Objekte im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus oder über die kindlichen Spielhandlungen

- Unterstützung (durch verbale und nonverbale Hilfestellungen) des Kindes in der Lösung seiner Spielaufgaben
- Verbale und nonverbale Unterstützung des kommunikativen Austausches (Turn-taking)
- Verbale und nonverbale Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit
- Verbale und nonverbale Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus.

Zusätzlich wurden zwei Aspekte des mütterlichen Verhaltens während des Alleinspiels analysiert, die, den Beobachtungen zufolge, einen Einfluss auf das kindliche Verhalten in der Alleinspielsituation haben könnten: zum einen, die Fähigkeit der Mutter, sich auf das Lesen zu konzentrieren, solange sich das Kind allein beschäftigt; zum anderen, die Reaktionen auf die kindlichen Kontaktversuche.

Die vorliegende Arbeit wurde vor allem durch die Beobachtungen in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* initiiert. Bei ungefähr einem Drittel der dort wegen Störungen der adaptiven Verhaltensregulation vorgestellten Kinder klagten die Eltern über die mangelnde Motivation zum selbstständigen Spiel, motorische Umtriebigkeit, permanente Einforderung passiver Unterhaltung, hohe Ablenkbarkeit und einen mehr oder weniger chronischen Zustand der Langeweile. Die intrinsischen, biologisch verankerten motivationalen Prozesse, die sich in der Exploration und im Spiel entfalten, schienen bei diesen Kindern beeinträchtigt zu sein. Eine wichtige Aufgabe der vorliegenden Arbeit war, die Zusammenhänge zwischen den Problemen der kindlichen Motivation und Aufmerksamkeitsregulation und den Eigenschaften der Mutter-Kind-Kommunikation zu untersuchen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen durchgeführten Analysen zusammengefasst.

1. Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem Verhalten des Kindes in den beobachteten Situationen des gemeinsamen und des selbstständigen Spiels

1.1. Verhalten des Kindes im gemeinsamen Spiel

Wie erwartet, konnten deutliche Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem motivationalen/aufmerksamkeitsregulativen und kommunikativen Verhalten des Kindes festgestellt werden.

Das Ausmaß der verbalen Begleitung des Spiels durch Benennungen und Kommentare im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus war mit größerem Interesse des Kindes am gemeinsamen Objektspiel verbunden und korrelierte negativ mit der kindlichen Ablenkbarkeit, der motorischen Umtriebigkeit und der negativen Emotionalität im gemeinsamen Spiel. Die positiven Zusammenhänge mit der Motivation zum Objektspiel und dem Ausdauer waren auch in Bezug auf die verbale und nonverbale Unterstützung der kindlichen Spielhandlungen durch die Mutter zu beobachten.

Es konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen verbalen Begleitung durch Benennungen und Kommentare im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und dem kindlichen deklarativen kommunikativen Verhalten festgestellt werden. In Bezug auf das imperative kommunikative Verhalten, sowie in Bezug auf die Fähigkeit des Kindes zur sprachlichen Kommunikation konnten entgegen der Annahme keine Zusammenhänge festgestellt werden.

Einige Zusammenhänge zeigten sich zwischen der Unterstützung des verbalen Turn-taking und dem Spielverhalten des Kindes. Die Unterstützung des verbalen Turn-taking durch kontingente Beantwortung der kindlichen Vokalisationen mit Imitationen, Expansionen und Extensionen stand in einem positiven Zusammenhang mit der kindlichen Ausdauer im Spiel. Kinder, deren Vokalisationen öfter kontingent beantwortet wurden, zeigten auch weniger motorische Umtriebigkeit. In Bezug auf

das Interesse des Kindes am gemeinsamen Objektspiel insgesamt konnten hier keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden. Es konnten auch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Spielverhalten des Kindes und der Initiierung des verbalen Turn-taking durch die Mutter nachgewiesen werden.

Das sprachlich-kommunikative und referentiell-kommunikative Verhalten des Kindes war dagegen, wie angenommen, sowohl mit der mütterlichen verbalen Responsivität, als auch mit der Initiierung des verbalen Turn-taking verbunden. Die durchgeführten Analysen zeigten, dass die Mütter beide Strategien parallel einsetzen, um den verbalen kommunikativen Austausch mit dem Kind zu unterstützen.

Die Möglichkeit, das Gesicht des Kommunikationspartners zu sehen, seine Blickrichtung zu verfolgen und einen Blickkontakt herzustellen, ist einer der wichtigsten Qualitätsfaktoren der Erwachsenen-Kind-Kommunikation. Die Position der Mutter zum Kind während des Objektspiels wurde deswegen in der vorliegenden Studie als Variable des kommunikativen Verhaltens der Mutter in die Analyse aufgenommen. Wie erwartet, zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Anteil der Objektspielzeit, den die Mutter und das Kind in einer Position zueinander verbrachten, in der ein Blickkontakt möglich war, und der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel, sowie seiner Ausdauer. Kinder, die einen größeren Anteil der gemeinsamen Objektspielzeit in einer in Bezug auf den Blickkontakt günstigen Position zur Mutter verbracht haben, zeigten während des gemeinsamen Spiels insgesamt weniger motorische Umtriebigkeit und waren seltener schlecht gelaunt. Positive Zusammenhänge konnten auch in Bezug auf das kindliche sprachliche und referentielle kommunikative Verhalten festgestellt werden. Hier zeigte sich ein interessanter und unerwarteter Geschlechtsunterschied: in der Teilstichprobe von Jungen bezogen sich die positiven Zusammenhänge eher auf das sprachliche Verhalten (Verwendung von Silben und (Proto-)Wörtern), in der Teilstichprobe von Mädchen waren dagegen nur Zusammenhänge in Bezug auf das referenziell-kommunikative Verhalten signifikant.

Die Analyse der Interkorrelationen zwischen verschiedenen Variablen des mütterlichen kommunikativen Verhaltens ergab einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der verbalen Begleitung des Spiels durch Benennungen und Kommentare im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und der verbalen Responsivität auf die kindlichen kommunikativen Signale. Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass Mütter, die ihr kommunikatives Verhalten im gemeinsamen Spiel auf die kindlichen Spielinteressen ausrichten, auch in Bezug auf die kommunikativen Signale des Kindes eine höhere Responsivität zeigen.

In Bezug auf die verbale und nonverbale Direktivität im gemeinsamen Spiel wurden negative Zusammenhänge mit der Motivation des Kindes zum gemeinsamen Objektspiel, dem Ausdruck der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Kompetenzen sowie dem kindlichen kommunikativen Verhalten im gemeinsamen Spiel angenommen. Dabei wurde zwischen zwei Arten von direktivem Verhalten unterschieden: Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus.

Die aufgestellten Hypothesen konnten nur zum Teil bekräftigt werden. Es zeigten sich signifikante negative Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der (verbalen und nonverbalen) Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit und der Qualität des kindlichen Spiels (im Bezug auf die verbale Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit erreichen die Zusammenhänge sogar das Hochsignifikanzniveau!), sowie dem kindlichen kommunikativen Verhalten. Kinder, deren Aufmerksamkeit mehr gesteuert wurde, waren weniger motiviert, sich zusammen mit der Mutter mit Spielsachen auseinanderzusetzen, häufiger schlecht gelaunt, zeigten höhere Ablenkbarkeit und mehr motorische Umtriebigkeit. Die verbale Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit stand auch in einem negativen Zusammenhang mit dem deklarativen kommunikativen Verhalten des Kindes.

Interessanterweise wiederholen sich die negativen Zusammenhänge jedoch nicht in Bezug auf die mütterliche Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus. Hier zeigten sich sogar moderate positive Zusammenhänge

mit der Ausprägung der kindlichen Konzentrationsfähigkeiten im Spiel. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass Steuerung der kindlichen Aufmerksamkeit und Steuerung des Spiels innerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus zwei grundsätzlich unterschiedliche kommunikative Strategien darstellen. Die erste Strategie führt dazu, dass der Spielverlauf nicht mehr durch die kindlichen momentanen Interessen bestimmt, sondern von der Mutter vorgeschrieben wird; bei der Verwendung der zweiten Strategie bleibt das Spiel kind-initiiert und (zumindest im gewissen Ausmaß) durch das Interesse des Kindes gesteuert. Durch die Aufforderungen und Demonstrationen der Handlungen, die sich eng auf seinen Aufmerksamkeitsfokus beziehen, werden dem Kind relevante Informationen über das Objekt seines Interesses vermittelt und neue interessante Spielmöglichkeiten angeboten.

1.2. Verhalten des Kindes in der Alleinspielsituation

Im Rahmen der aufgestellten Hypothesen wurden Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter in der gemeinsamen Spielsituation und der Bereitschaft des Kindes, sich allein zu beschäftigen und die mütterliche Abgrenzung zu akzeptieren, sowie dem kindlichen Interesse am selbstständigen Objektspiel, angenommen. Um die Frage nach solchen Zusammenhängen sinnvoll beantworten zu können, wurden zwei weitere Faktoren in die Analysen einbezogen: zum einen wurden mögliche Einflüsse des mütterlichen Verhaltens während des Alleinspiels untersucht; zum anderen die Zusammenhänge zwischen den Eigenschaften des kindlichen Verhaltens in den beiden Spielsituationen.

Die Untersuchung des mütterlichen Verhaltens während des Alleinspiels ergab signifikante Zusammenhänge zwischen der Art der mütterlichen Reaktionen auf die kindlichen Kontaktversuche und dem Verhalten des Kindes während des Alleinspiels. Kinder, deren Mütter ihre Kontaktversuche mit unklarem, ambivalentem Verhalten beantworteten, waren deutlich weniger motiviert, sich selbstständig mit den Spielsachen zu beschäftigen und hatten größere

Schwierigkeiten, die Abgrenzung der Mutter zu akzeptieren, als andere Kinder der Stichprobe.

Die Analyse des kindlichen Verhaltens in den beiden Spielsituationen ergab signifikante Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Verhaltens im gemeinsamen Spiel (konkret - Konzentrationsfähigkeit und wenig motorische Umtrieblichkeit) und dem kindlichen Interesse am selbstständigen Objektspiel, sowie der Bereitschaft des Kindes, die Abgrenzung der Mutter zu akzeptieren. Das Interesse am Objektspiel zeigte eine relativ hohe Stabilität über die beiden untersuchten Spielsituationen.

Die Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels und dem kindlichen Verhalten in der Alleinspielsituation wurden mithilfe von zwei verschiedenen Verfahren analysiert. Im ersten Schritt wurden Korrelationsanalysen durchgeführt, um die Zusammenhänge in Bezug auf die Gesamtstichprobe zu untersuchen, wobei der Einfluss des ambivalenten mütterlichen Verhaltens auf das Verhalten des Kindes während des Alleinspiels kontrolliert wurde; diese Analysen brachten jedoch wenig einheitliche und eher schwer interpretierbare Ergebnisse. Da bei der Beobachtung (trotz der insgesamt hohen Stabilität des Interesses an den Spielsachen) einige Kinder aufgefallen sind, deren Motivation zum Objektspiel sich vom gemeinsamen Spiel zum Alleinspiel stark veränderte, wurde im zweiten Schritt untersucht, inwieweit die Stabilität des kindlichen Interesses an der Beschäftigung mit den Spielsachen über die beiden Spielsituationen mit dem kommunikativen Verhalten der Mutter während des gemeinsamen Spiels zusammenhängt.

Die Ergebnisse der auf einer eher deskriptiven Ebene durchgeführten Analysen dürfen aufgrund der kleinen Stichproben nur vorsichtig interpretiert werden. Sie bekräftigen jedoch die Hypothesen über die Zusammenhänge zwischen dem kommunikativen Verhalten der Mutter und dem kindlichen motivationalen Verhalten. Mütter, die dem Spiel ihrer Kinder das größte Ausmaß an Begleitung und Unterstützung bieten, haben Kinder, die nicht nur im gemeinsamen Spiel, sondern

auch im Alleinspiel mehr motiviert sind, sich mit Spielsachen auseinanderzusetzen. Im Gegensatz dazu scheint ein hohes Ausmaß an Aufmerksamkeitslenkung die Motivation des Kindes am Objektspiel zu vermindern (bei einigen Kindern steigt die Motivation, sobald die Aufmerksamkeitslenkung seitens der Mutter ausfällt!). Verbale Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus korreliert zwar positiv mit der Zeit, die Mutter und Kind beim gemeinsamen Objektspiel verbringen; ihr Ausmaß ist jedoch (entgegen dem, was aufgrund der Zusammenhänge mit dem Verhalten des Kindes im gemeinsamen Spiel zu erwarten wäre) größer bei Kindern, die sich nur weniger als die Hälfte der Alleinspielzeit mit Spielsachen beschäftigen konnten.

Es konnten keine deutlichen Zusammenhänge zwischen dem mütterlichen kommunikativen Verhalten in Bezug auf das verbale Turn-taking und dem Verhalten des Kindes während des Alleinspiels beobachtet werden. Die Ergebnisse der Analyse könnten jedoch in diesem Fall aufgrund der starken Heterogenität der Daten und der großen Anzahl der Einflussvariablen (Alter, Geschlecht des Kindes, Art der Spielsachen...) verzerrt sein.

2. Berichtete Probleme im Spielverhalten des Kindes zu Hause und das Verhalten der Mutter und des Kindes in den beobachteten Spielsituationen

Bei 24 von 60 untersuchten Kindern haben die Eltern über Spielprobleme berichtet, die insbesondere das selbstständige, aber auch das gemeinsame Spiel betrafen. Den Klagen der Eltern zufolge waren diese Kinder zu Hause unfähig, sich allein zu beschäftigen, forderten ständig die Aufmerksamkeit der Erwachsenen, waren aber oft auch während des gemeinsamen Spiels eher unmotiviert und schnell gelangweilt, rannten nur herum, ohne sich länger als ein paar Sekunden auf eine Sache zu konzentrieren.

Entgegen den Erwartungen zeigten sich nur wenige Zusammenhänge zwischen dem, was von den Müttern berichtet wurde, und dem, was in der beobachteten Spielsituation erfolgte. So konnten in Bezug auf die Motivation des Kindes zum

Objektspiel im gemeinsamen Spiel mit der Mutter, sowie in Bezug auf das kindliche Interesse am selbstständigen Objektspiel und die allgemeine Bereitschaft des Kindes, sich in der Situation der mütterlichen Abgrenzung eine Weile allein zu beschäftigen, keine Gruppenunterschiede zwischen den Kindern, deren Eltern über problematisches Spielverhalten klagten, und den anderen Kindern festgestellt werden. Eine weitere interessante Erkenntnis brachte die getrennte Analyse der Gruppenunterschiede bei Jungen und Mädchen. Während sich bei den Mädchen signifikante Unterschiede in Bezug auf das aufmerksamkeitsregulative und kommunikative Verhalten im gemeinsamen Spiel beobachten ließen (Mädchen mit berichtetem problematischem Spielverhalten zeigten in der beobachteten Situation des gemeinsamen Spiels höhere Ablenkbarkeit und mehr motorische Umtriebigkeit, äußerten weniger Silben und (Proto)wörter und zeigten seltener deklaratives referentiell-kommunikatives Verhalten), konnten bei den Jungen keine Unterschiede in Bezug auf die spontane Aufmerksamkeitsregulation und das kommunikative Verhalten festgestellt werden.

In Anlehnung an das im Kapitel I.4. beschriebene Konzept der Verhaltensregulationsstörungen wurden einige Hypothesen bezüglich der Unterschiede im kommunikativen Verhalten der Mütter zwischen den Gruppen von Kindern mit vs. ohne Spielunlust aufgestellt. Die zur Überprüfung dieser Hypothesen vorgenommenen Gruppenvergleiche brachten einige interessante Erkenntnisse.

Da sich in Bezug auf das kindliche Verhalten bei dem Vergleich zwischen den Teilstichproben „Kinder mit Spielunlust“ und „Kinder ohne Spielunlust“ Geschlechtsunterschiede zeigten, wurde im ersten Schritt untersucht, in wie weit sich diese Unterschiede im kommunikativen Verhalten der Mutter widerspiegeln. Es zeigte sich, dass Mütter von Mädchen, bei denen kein problematisches Spielverhalten zu Hause berichtet wurde, die Vokalisationen ihrer Töchter öfter mit Imitationen, Expansionen und Extensionen beantwortet haben, als Mütter von Mädchen mit problematischem Spielverhalten zu Hause. Die Mütter von Jungen ohne berichtete Spielprobleme boten ihren Söhnen dagegen im Vergleich zu Müttern von Jungen mit berichtetem problematischem Spielverhalten mehr verbale

Hilfestellungen, um sie bei der Lösung der Spielaufgaben zu unterstützen; in Bezug auf die Kontingenz der Reaktionen auf die kindlichen kommunikativen Signale zeigten sich bei den Müttern von Jungen keine Gruppenunterschiede. Dieses Ergebnis kann zumindest zum Teil dadurch erklärt werden, dass Mädchen in der untersuchten Stichprobe im Vergleich zu den Jungen insgesamt weiter entwickelte sprachliche und kommunikative Kompetenzen zeigten, und der verbale (oder präverbale) kommunikative Austausch zwischen Müttern und Töchtern öfter zustande kam und zum „Thema“ des gemeinsamen Spiels wurde. So scheint das kommunikative Verhalten der Mütter von Kindern ohne Spielunlust insgesamt mehr auf das Verhalten und die Bedürfnisse des Kindes in der Spielsituation abgestimmt zu sein, als das kommunikative Verhalten der Mütter, die über problematisches Spielverhalten des Kindes zu Hause berichten. Die Aufmerksamkeit der Kinder, bei denen problematisches Spielverhalten zu Hause berichtet wurde, wurde in der beobachteten Spielsituation sowohl bei Jungen, als auch bei Mädchen mehr verbal gelenkt, als es bei Kindern der Fall war, die keine Probleme im Spielverhalten zu Hause aufwiesen.

Da die Analyse des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen den Kindern mit bzw. ohne Spielunlust in Bezug auf das Interesse am gemeinsamen Objektspiel ergab, und in Bezug auf die spontane Ablenkbarkeit nur bei Mädchen signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten, wurde im zweiten Schritt versucht, diese Eigenschaften des kindlichen Verhaltens im gemeinsamen Spiel zu kontrollieren, um herauszufinden, ob und inwieweit sich das kommunikative Verhalten der Mütter von Kindern mit vs. ohne Spielunlust trotz hoher Motivation zum Objektspiel und guten Konzentrationsfähigkeiten der Kinder während des gemeinsamen Spiels unterscheidet.

Die hierzu durchgeführten Gruppenvergleiche ergaben signifikante Unterschiede (in die erwartete Richtung) in Bezug auf mehrere Eigenschaften des mütterlichen kommunikativen Verhaltens. Obwohl in die Analysen nur Kinder einbezogen wurden, die mehr als 92% der gemeinsamen Spielzeit mit Objektspiel verbracht und

entsprechend ein großes Interesse an der Beschäftigung mit den Spielsachen gezeigt haben, bzw. nur Kinder, deren Ablenkbarkeit unter dem Medianwert lag, zeigten Mütter von Kindern mit berichteter Spielunlust signifikant weniger verbale Begleitung durch Benennungen und Kommentare im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und unterstützten das Spiel ihrer Kinder (sowohl verbal, als auch nonverbal) weniger, als Mütter von Kindern ohne Spielunlust. Sie beantworteten die Vokalisationen ihrer Kinder auch seltener mit Imitationen oder Expansionen/Extensionen; in der Gruppe von Kindern mit hohem Interesse am Objektspiel verbrachten die Mütter von Kindern mit berichteten Spielproblemen auch einen geringeren Anteil der gemeinsamen Objektspielzeit in einer Position zum Kind, in der ein Blickkontakt möglich war. Genauso wie bei der gesamten Stichprobe zeigt sich ein signifikanter Gruppenunterschied in Bezug auf die verbale Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit; der Unterschied in die gleiche Richtung in Bezug auf die nonverbale Aufmerksamkeitslenkung nähert sich der Signifikanz. In Bezug auf die Lenkung der Spielaktivitäten im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes konnten keine signifikanten Gruppenunterschiede festgestellt werden. Tendenziell lenken die Mütter von Kindern mit Spielunlust auch innerhalb des kindlichen Aufmerksamkeitsfokus das Spiel ihrer Kinder mehr, als Mütter von Kindern ohne berichtete Spielprobleme; die Gruppenunterschiede erreichen hier jedoch kein Signifikanzniveau und dürfen nur als Tendenzen interpretiert werden.

3. Die Rolle des mütterlichen kommunikativen Verhaltens im gemeinsamen Spiel für die Entwicklung der kindlichen aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten

Die Qualität der Erwachsenen-Kind-Kommunikation wird in der Entwicklungsforschung als bedeutender Einflussfaktor auf das explorative Verhalten des Kindes, Entwicklung kognitiv komplexerer Spielhandlungen, sowie sozialer Verhaltensmuster positioniert, wobei insbesondere die Rolle der Responsivität in Bezug auf die kindlichen Signale, der kind-gesteuerten Gestaltung des gemeinsamen Spiels und der auf die kindlichen Spielinteressen abgestimmten kognitiven Stimulation hervorgehoben wird (Ainsworth et al., 1978; Grossmann et al., 2003; Landry et al., 1996; Martin, 1981; Papoušek & Papoušek, 1990; Tamis-LeMonda &

Bornstein, 1994; Wood, Bruner & Ross, 1976). Die Erkenntnisse der Kommunikations- und Entwicklungsforschung zeigen aber auch, dass die Kommunikation zwischen dem Kind (unabhängig vom Alter), und seiner Bezugsperson, genauso wie jede andere Kommunikationsart, einen Prozess darstellt, in dem sich beide Partner gegenseitig in ihrem Verhalten beeinflussen (Brazelton, Koslowski & Main, 1974; Gaiter et al., 1982; Trevarthen, 1979). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen diese Gegenseitigkeit und müssen entsprechend interpretiert werden.

Das Verhalten des Kindes in einer Situation des gemeinsamen Spiels beeinflusst zweifellos die kommunikativen Strategien der Mutter. Ein Kind, das sich mit großer Ausdauer und Interesse mit Spielsachen beschäftigt, wird von seiner Mutter während des gemeinsamen Spiels öfter Benennungen von Objekten und Kommentare über ihre Funktionen hören, als ein Kind, das vor kurzem das Laufen gelernt hat und seine neue Fähigkeit eifrig ausprobiert, ohne sich besonders für die Spielsachen zu interessieren. Ein Kind, das schon in ganzen Worten spricht und seine Mutter aktiv in einen kommunikativen Austausch über das Spiel einbezieht, wird auch öfter durch Fragen und Aufforderungen zu weiteren kommunikativen Beiträgen angeregt. Ist das Kind schlecht gelaunt oder müde, zeigt es wenig Interesse am gemeinsamen Spiel, wird die Mutter wahrscheinlich öfter versuchen, die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Spiel oder Objekte der Umgebung zu lenken, um sein Interesse zu wecken.

Die Ergebnisse der durchgeführten Verhaltensanalysen weisen jedoch darauf hin, dass auch die kommunikativen Strategien der Mutter das Verhalten des Kindes in der Situation des gemeinsamen Spiels beeinflussen. Die Bereitschaft der Mutter, das eigene kommunikative Verhalten auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes, auf seine Interessen im Spiel, auf seine kommunikativen Signale auszurichten spielt dabei eine besonders wichtige Rolle.

Im Teil I.1. der vorliegenden Arbeit wurde das Spiel in Anlehnung an die Erkenntnisse der Entwicklungsforschung (Heckhausen, 1987; Papoušek & Gontard, 2003; Wohlwill, 1987) als selbst-initiiertes und -gesteuertes Lernen definiert.

Getrieben durch intrinsische Motivationen wie Neugier, Erkundungsbedürfnis und Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit und Kompetenz, sammelt das Kind im Spiel neue Erfahrungen, entdeckt neue Regeln und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Elementen der Umwelt und übt neue Kompetenzen ein. Die Aufmerksamkeit und vor allem das dauerhafte Interesse des Kindes im Spiel werden dabei vor allem durch Objekte, Ereignisse und Probleme geweckt, deren Erfassung bzw. Bewältigung innerhalb der Zone seiner nächsten Entwicklung liegt. Ist der Schwierigkeitsgrad des Spiels zu hoch, und die Menge der neuen Information zu groß, steigt das Kind schnell aus; wird das Spiel zu einfach und die Menge der neuen Information zu gering, entsteht ein Gefühl der Langeweile, welches das Kind dazu bewegt, nach neuen Aufgaben oder neuen Explorationsobjekten zu suchen (Largo & Benz, 2003; Voss, 1987). Die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, des Selbstkönnens, des Erfolgs in der Entdeckung neuer Zusammenhänge und der Bewältigung immer neuer Probleme speisen die Motivation zum Spielen, Erkunden und Lernen (Papoušek, 2004b).

Eine feine Abstimmung des eigenen kommunikativen Verhaltens auf die kindlichen Interessen und Initiativen im Spiel erlaubt es der Mutter, die Selbstwirksamkeit des Kindes im Spiel optimal zu unterstützen. Die Benennungen und Kommentare, die sich auf ein Objekt im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus beziehen, liefern dem Kind zusätzliche Informationen über das interessierende Objekt und helfen, die Ereignisse, die mit dem Objekt verbunden sind (z.B. das plötzliche laute Klingeln eines Plastiktelefons, wenn aus versehen der Knopf gedrückt wurde), zu verstehen und einzustufen. Durch kleine Hilfestellungen unterstützt die Mutter das Kind bei den Schritten, die es noch nicht allein bewältigen kann, ohne ihm seine aktive Rolle im Spiel wegzunehmen (Bruner & Bornstein, 1989; Stevens et al., 1998). Die erfolgreiche Lösung einer Spielaufgabe durch das Kind wird durch die Mutter als ein besonderes Ereignis verbal hervorgehoben. Die Reaktionen auf die kommunikativen Signale des Kindes, deren Zusammenhang mit diesen Signalen für das Kind leicht nachvollziehbar ist (Imitation oder Expansion/Extension einer kindlichen Vokalisation; prompte Reaktion auf eine referentiell-kommunikative Handlung des Kindes, z.B., auf eine Bitte nach Unterstützung usw.) vermittelt dem Kind die

Erfahrung, durch eigenes Verhalten das Verhalten eines Anderen aktiv beeinflussen zu können, - eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten (Diethelm, 1991; Haley & Stansbury, 2003).

Diese Erkenntnisse der Entwicklungs- und Spielforschung spiegeln sich in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit wider. Kinder der untersuchten Stichprobe konnten sich desto länger auf ein Objekt konzentrieren, je mehr die Mütter das Spiel durch Benennungen und Kommentare im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus begleiteten und das Kind bei der Lösung der Spielaufgaben durch verbale und nonverbale Hilfestellungen unterstützten. Auch versuchten die Kinder öfter, die Mutter durch imperative und deklarative kommunikative Handlungen aktiv in das eigene Spiel einzubeziehen, je häufiger die Mutter kontingent auf ihre kommunikativen Signale reagierte. Das Interesse am gemeinsamen Spiel sank jedoch, wenn die Mutter versuchte, das Spiel durch enge Steuerung nach eigener Vorstellung zu gestalten. Das kommunikative Verhalten der Mütter von Kindern, die nicht nur im gemeinsamen Spiel, sondern auch in der Situation des selbstständigen Spiels eine hohe Motivation zum Objektspiel zeigten, war durch den größten Anteil der Benennungen, Kommentare und verbalen Hilfestellungen gekennzeichnet, was vermuten lässt, dass die Abstimmung und Kontingenz des mütterlichen kommunikativen Verhaltens in Bezug auf den kindlichen Aufmerksamkeitsfokus, die Interessen und Initiativen des Kindes im Spiel nicht nur das Verhalten des Kindes in einer bestimmten Spielsituation beeinflussen, sondern die kindliche Spielkompetenz insgesamt unterstützen kann.

Das Spiel stellt einen der wichtigsten Kontexte für die Entwicklung aufmerksamkeitsregulativer Fähigkeiten dar (Papoušek, 2004b; Ruff & Rothbart, 1996; Ruff, Capozzoli & Saltarelli, 1996). Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist zum einen eng mit den oben beschriebenen motivationalen Prozessen im Spiel verbunden, zum anderen aber auch mit der Entwicklung des Konzeptes von Handlung als finiter Einheit, und von Problemlösung als eines Prozesses, der aus einer, aber auch aus mehreren Handlungen bestehen kann und einen definierten Anfang (Zielsetzung), sowie ein definiertes Ende (Betrachtung und Bewertung des

Ergebnisses) besitzt. Dem Kenntnisstand der Autorin entsprechend existieren keine empirischen Studien, die die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des Handlungskonzeptes und der Aufmerksamkeitsregulation, sowie zwischen der Entwicklung des Handlungskonzeptes und Merkmalen der Mutter-Kind-Kommunikation untersuchen. Die Analyse des kommunikativen Verhaltens der Mutter im gemeinsamen Spiel mit dem Kind lässt jedoch hier eine unterstützende Rolle des auf das kindliche Spiel abgestimmten mütterlichen kommunikativen Verhaltens vermuten. Durch die Kommentare der Mutter in Bezug auf die Objekte der kindlichen Aufmerksamkeit und die kindlichen Spielhandlungen wird der Anfang der Handlungen positioniert („Willst du einen Turm bauen?“; „Ja, genau, da tun wir die Klötze rein“), jeder Schritt im Prozess der Problemlösung begleitet („Erst den großen Ring drauf, genau, dann den grünen“), der Abschluss der Aufgabe hervorgehoben („Super! Jetzt sind alle Klötze drin!“) und das Ergebnis bewertet („Oh, das ist aber ein hoher Turm!“). So wird dem kindlichen Spiel und dem Prozess der Problemlösung eine Struktur vermittelt, ohne dass das Kind seine aktive, bestimmende Rolle im Spiel verliert. Die Tatsache, dass Kinder der untersuchten Stichprobe auch während des Alleinspiels motivierter waren, sich mit den Spielsachen auseinanderzusetzen, wenn ihre Mütter ihr Spiel durch mehr Kommentare in ihrem Aufmerksamkeitsfokus begleitet und durch mehr verbale Hilfestellungen unterstützt haben, erscheint auch in diesem Zusammenhang interessant.

Eine etwas stärkere und u. U. engere Strukturierung erfolgt durch kommunikative Strategien, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff „Lenkung der Spielaktivitäten im kindlichen Aufmerksamkeitsfokus“ zusammengefasst wurden: Spielvorschläge („Lass uns doch aus den Klötzen einen Turm bauen!“), sowie Aufforderungen des Kindes zu bestimmten Spielhandlungen (Kind entdeckt einen Knopf auf dem Plastiktelefon: „Mach mal klinge-linge-ling“), begleitende Kommentare bei der Vorführung einer Handlung. Obwohl sich das kommunikative Verhalten der Mutter immer noch eng auf das Objekt des kindlichen Interesses, sogar auf den Aspekt dieses Objektes, welcher das Kind gerade interessiert, bezieht, obwohl das Kind oft immer noch in der Rolle des aktiven Spielers bleibt, bringt diese

Strategie einen höheren Grad an mütterlicher Kontrolle über den Spielverlauf, der u. U. dazu führt, dass dem Kind nur wenig Möglichkeit bleibt, eigene Ideen und Initiativen in das Spiel einzubringen und durch ihre Umsetzung Erfolg, Selbstwirksamkeit und eigene Kompetenz zu erleben. Die Ergebnisse der durchgeführten Verhaltensbeobachtungen zeigen, dass ein größeres Ausmaß an verbaler Lenkung der Spielaktivitäten im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes, im Gegensatz zu den Strategien der verbalen Begleitung und Unterstützung, mit geringerer Motivation des Kindes zum selbstständigen Objektspiel verbunden ist. Eine zu enge Strukturierung des Spiels, bei der die Mutter mehr Kontrolle über den Spielverlauf übernimmt, könnte dazu führen, dass das Kind lernt, im Spiel auf diese Kontrolle angewiesen zu sein, anstatt eigenen Spielbedürfnissen und Ideen nachzugehen; der Ausfall der Strukturierung seitens der Mutter kann dann zum Motivationsverlust führen.

4. Spielunlust und Mutter-Kind-Kommunikation

Das diagnostische Konzept der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* betrachtet die frühkindlichen Regulationsstörungen als Trias von kindlichen, elterlichen und interaktionellen Belastungen, die sich in Wechselwirkung entwickeln und sich von einander nicht eindeutig abgrenzen lassen: 1) Probleme der frühkindlichen Verhaltensregulation in einem oder mehreren Bereichen; 2) eine hochgradige psychische Belastung der Mutter oder beider Eltern, und 3) sich in Folge von 1) und 2) entwickelnde dysfunktionale Kommunikationsmuster in den für das Verhaltensproblem relevanten Kontexten (Papoušek, 2004a; Papoušek & Wollwerth de Chuquisengo, 2003).

Das Erscheinungsbild der dysphorischen Unruhe und chronisch mangelnder Motivation zum Spielen ist bei den in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* untersuchten Kindern fast ausschließlich im Kontext anderer Störungen der adaptiven Verhaltensregulation zu beobachten (Papoušek, 2004b). Die Analyse der Patientendaten zeigt zudem, dass Kinder, bei denen über dysphorische Unruhe und mangelnde Motivation zum Spielen berichtet wird, in Bezug auf mehr (andere)

Bereiche Probleme der Verhaltensregulation aufweisen, als Kinder ohne Spielunlust. Eine Überempfindlichkeit gegenüber visuellen, auditiven und taktilen Reizen, wenig entwickelte Strategien zur Kontrolle der Reizzufuhr und Probleme der Reizverarbeitung sind meistens schon in den ersten Lebensmonaten zu beobachten. Die Regulation des Wachzustandes durch Orientierung auf immer neue Reize, die jedoch nicht richtig verarbeitet werden können, und das Angebot dieser Reize als Befriedigungsstrategie, die die Eltern, belohnt durch einen kurzen Zustand der positiven Aufmerksamkeit, als erfolgreich wahrnehmen, führen dazu, dass sich zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen ein Interaktionsmuster etabliert, in dem das Kind unterhalten und „bespielt“ wird, ohne dass es die Rolle des aktiven Spielers übernimmt (Papoušek, 2004b). Dieses Interaktionsmuster überträgt sich auf das gemeinsame Objektspiel; die Auseinandersetzung mit Elementen der Umgebung erfolgt dann in einem von der erwachsenen Bezugsperson vorgegebenen, und nicht durch das aktive Interesse des Kindes bestimmten Rhythmus.

Die in der untersuchten Stichprobe beobachteten Gruppenunterschiede in Bezug auf das mütterliche kommunikative Verhalten zwischen Kindern mit Spielunlust und Kindern, bei denen über keine Probleme im Spielverhalten berichtet wurde, weisen darauf hin, dass dieses Interaktionsmuster im gemeinsamen Spiel auch trotz großem Interesse des Kindes am Objektspiel und unter sehr günstigen situativen Bedingungen (Möglichkeit, sich auf das gemeinsame Spiel zu konzentrieren, neue, interessante Spielsachen, die die Aufmerksamkeit des Kindes anziehen) bestehen bleibt.

Die Analyse der Patientendaten der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* zeigt auch eine größere Belastung der Eltern von Kindern mit Spielunlust durch psychische und soziale Risikofaktoren (Papoušek, 2004b). Die Sorgen der Eltern, die mit den Regulationsproblemen ihrer Kinder verbunden sind (Ist mein Kind normal? Ist es genauso gut entwickelt, wie andere Kinder in seinem Alter?) verstärkt durch eine hohe psychische und soziale Belastung (mangelnde Unterstützung seitens der restlichen Familie, soziale Isolation, finanzielle Sorgen; unerwünschte Schwangerschaft, negative Einstellungen zum Kind) können dazu beitragen, dass

unangemessene Erwartungen und Anforderungen in Bezug auf das kindliche Verhalten gestellt werden. Die Beobachtungen der untersuchten Stichprobe zeigten, dass es einigen Müttern schwer fiel, sich im gemeinsamen Spiel von den Interessen des Kindes leiten zu lassen, wenn das Kind beispielsweise die Plastikringe auf dem Boden „tanzen“ ließ, anstatt sie auf den Stab zu stecken, wie es sich nach den mütterlichen Vorstellungen „richtig gehört“, oder mit dem Spieltelefon spielte, anstatt sich für ein Puzzle zu interessieren. Die Versuche der Mutter, das Spiel zu steuern und das Kind dazu zu bewegen, bestimmte, aus ihrer Sicht altersangemessene Spielhandlungen auszuführen, resultierten dann oft in einem Motivationsverlust seitens des Kindes. Die Unfähigkeit des Kindes, den mütterlichen Ansprüchen auf sein Spielverhalten gerecht zu werden, löste bei diesen Müttern oft Frust und Abwertung aus, die sich in der Mimik und in der Intonation der an das Kind gerichteten Äußerungen widerspiegelten. Aufgrund der mangelnden Interraterreliabilität konnten die intonatorischen Merkmale der mütterlichen Äußerungen und die negative Mimik im Rahmen der vorliegenden Studie nicht quantitativ erfasst werden; die Beobachtungen vom kindlichen und mütterlichen Verhalten in der untersuchten Stichprobe weisen jedoch auf einen negativen Einfluss solcher abwertenden Reaktionen der Mutter auf die kindliche Motivation zum Spiel hin.

5. Praktische Implikationen

Die therapeutische Erfahrung der *Münchner Sprechstunde für Schreibabys* zeigt, dass Interventionen auf der Kommunikationsebene häufig zu positiven Veränderungen des kindlichen Spielverhaltens führen können. Interessant ist auch eine weitere Beobachtung. Bei einigen Mutter-Kind-Paaren, bei denen über erhebliche Spielprobleme zu Hause berichtet wurde, war das gemeinsame Spiel im speziell eingerichteten Spielraum in der *Münchner Sprechstunde* durch überraschend positive Kommunikation und konzentrierte Beschäftigung mit Spielsachen gekennzeichnet (Papoušek & Wollwerth de Chuquisengo, 2003; eigene Beobachtungen). Ein überraschendes Ergebnis der vorliegenden Studie waren die mangelnden Zusammenhänge zwischen den berichteten Problemen im Spielverhalten

zu Hause und der Motivation des Kindes zum Objektspiel in den beobachteten Situationen, die dadurch erklärt werden könnten, dass die Situation der Verhaltensbeobachtung in der *Münchener Sprechstunde*, andere, in einigen Fällen günstigere Bedingungen für ein erfolgreiches gemeinsames und selbstständiges Spiel anbot, als die üblichen Spielsituationen zu Hause. Die Mütter hatten bspw. die Möglichkeit, sich auf das gemeinsame Spiel mit ihren Kindern zu konzentrieren, ohne durch andere Tätigkeiten (Haushalt, andere Kinder) abgelenkt zu sein. Für die Alleinspielzeit wurden sie auch klar und konkret instruiert, sich auf das Lesen zu konzentrieren und die kindlichen Signale nicht zu beantworten, was u. U. ein anderes Verhaltensmuster darstellte, als zu Hause. Die therapeutischen Beobachtungen in der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* und die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen in Bezug auf die unterstützende Rolle der Mutter-Kind-Kommunikation Ressourcen vermuten, die sich in einer entspannten Situation der ungeteilten Aufmerksamkeit der Mutter auf das Kind entfalten können. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie können in den kommunikationsorientierten Therapieansätzen in Bezug auf Probleme im kindlichen Spielverhalten, aber auch in Bezug auf Probleme der Mutter-Kind-Beziehung eine wichtige praktische Anwendung finden.

Die Beeinträchtigung der Motivation zum Spielen deutet auf Probleme der Aufmerksamkeitsregulation, Informationsverarbeitung und zielorientierter Handlungssteuerung hin. Der Mangel an Spielerfahrungen, der infolge dieser Beeinträchtigung entsteht, führt dazu, dass sich das Defizit in Bezug auf die selbstgesteuerte Aufmerksamkeitsregulation weiterhin verstärkt. Das Verhalten von spielunlustigen Kindern fällt (besonders im 2. Lebensjahr) oft durch hohe Ablenkbarkeit, motorische Unruhe und Probleme der fein- und grobmotorischen Koordination und mangelnde Impulskontrolle auf, was an die Symptomatik des Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndroms erinnert. Die Frage, inwieweit Spielunlust im Kontext der frühkindlichen Regulationsstörungen als Risikofaktor oder gar Vorbote von ADHS betrachtet werden soll, wurde bislang kaum untersucht (Papoušek, 2004b). Anamnesen von Kindern mit bereits diagnostiziertem ADHS weisen in vielen Fällen auf Regulationsprobleme in den ersten Lebensmonaten oder Lebensjahren hin: unstillbares Schreien, Schlaf- und Essprobleme, mangelnde

Impulskontrolle, motorische Unruhe und Unfähigkeit, sich allein zu beschäftigen (Döpfner, 2000; Papoušek, 2004b). Die nach dem Kenntnisstand der Autorin einzige Studie, die die Zusammenhänge zwischen den frühkindlichen Regulationsstörungen und dem Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom im Schulalter im prospektiv angelegten Setting untersucht (Wolke, Rizzo & Woods, 2002) weist auf zwei mögliche Prädiktoren hin: persistierende Schreibprobleme (über den Entwicklungsschub mit drei Monaten hinaus) und Pervasivität der Regulationsprobleme. Beide Faktoren sind nach Erkenntnissen aus der Arbeit der *Münchener Sprechstunde für Schreibabys* vermehrt in der Gruppe der Kinder mit Spielunlust zu beobachten (Papoušek, 2004b). Die Zusammenhänge zwischen der Beeinträchtigung der Motivation zum Spielen im Kontext der verhaltensregulativen Problematik und dem Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom im Schulalter bedürfen jedoch einer Überprüfung durch weitere prospektiv angelegte Verlaufstudien, wobei die Untersuchung der Entwicklung von aufmerksamkeitsregulativen Fähigkeiten und Spielkompetenz im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung und der Eltern-Kind-Kommunikation besonders wichtig wäre. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnisse über die kommunikativen Strategien, mit deren Hilfe die Entwicklung der aufmerksamkeitsregulativen Kompetenzen unterstützt werden kann, könnten zur Entwicklung der methodischen Grundlagen für solche Untersuchungen beitragen.

Literatur

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Smith, C. B. & Walters, A. S. (1987). Adults' interpretations of infants' acts. *Developmental Psychology*, **23** (3), 383-387.
- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, **40**, 969-1025.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Akhtar, N., Dunham, F. & Dunham, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, **18**, 41-49.
- Andresen, H. (2002). Interaktion, Sprache und Spiel: zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- Bakeman, R. & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, **55**, 1278-1289.
- Bakeman, V. & Quera, V. (1995). Analysing interaction: Sequential Analysis with SDIS & GSEQ. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barnard, K., Hammond, M., Booth, C., Bee, H., Mitchel, S. & Spieker, S. (1989). Measurement and meaning of parent-child interaction. *Applied Developmental Psychology*, **3**, 39-80.
- Barth, R. (1999). Ein Beratungsangebot für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern – Konzeption und erste Erfahrungen der Beratungsstelle "MenschensKind". *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, **48**, 178-191.
- Bates, E. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). The acquisition of performatives prior to speech. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 111-129). New York: Academic Press.

- Beebe, B., Feldstein, S., Jaffe, J., Mays, K., & Alson, D. (1985). Interpersonal timing: The application of an adult dialogue model to mother-infant vocal and kinesic interactions. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social perception in infants* (S. 217-247). Norwood, N.J.: Ablex Publishing.
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, **75**, 81-85.
- Bell, R. Q. (1974). Contributions of human infants to caregiving and social interaction. In: M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 1-19). New York: John Wiley & Sons.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 249-264). New York: Guilford.
- Belsky, J., Fish, M. & Isabella, R. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology*, **27**, 421-431.
- Belsky, J., Garduque, L. & Hrcir, E (1984). Assessing performance, competence, and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology*, **20** (3), 406-417.
- Belsky, J. & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, **17** (5), 630-639.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bertalanffy, L. (1968). *Organismic psychology theory*. Barre, MA: Clark University Press with Barre Publishers.
- Bettes, B. A. (1988). Maternal depression and motherese: Temporal and intonational features. *Child Development*, **59**, 1089-1096.
- Bigelow, A. E. & Birch, S. A. J. (1999). The effects of contingency in previous interactions on infants' preference for social partners. *Infant Behavior and Development*, **22** (3), 367-382.
- Bornstein, M. H. (1989). Between caretakers and their young: Two models of interaction and their consequences for cognitive growth. In M. H. Bornstein & J.

- S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 197-214). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bornstein, M. H. (2003). Symbolspiel in der frühen Kindheit: verhaltensanalytische, experimentelle und ökologische Aspekte. In M. Papoušek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 76 – 111). Stuttgart.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: (Vol. 1). Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: (Vol. 2). Separation*. New York: Basic Books.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B. & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In: M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 49-76). New York: John Wiley & Sons.
- Breznitz, Z. & Sherman, T. (1987). Speech patterning of natural discourse of well and depressed mothers and their young children. *Child Development*, **58**, 395-400.
- Brophy-Herb, H. E., Schiffman, R. F. & McKelvey, L. M. (2004). Parenting predictors of toddlers' play competence and social behaviors at 14, 24, 36 months. Study report presented at 14th International Conference on Infant Studies, Chicago.
- Brown, R. (1977). Introduction. In C. Snow & C.A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (S. 1-30). Cambridge, London, New York, Melbourne.
- Bruner, J. S. (1973). Organisation of early skilled action. *Child Development*, **44**, 1-11.
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Child language*, **2**, 1-19.
- Bruner, J. S. (1979) Von der Kommunikation zur Sprache – Überlegungen aus psychologischer Sicht. In K. Martens (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen* (S. 9-60). Frankfurt am Main.
- Bruner, J. S. (1995). From joint attention to the meeting of minds: An introduction. In Ch. Moore & P. J. Dunham. *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 1-14). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bruner, J. S. & Bornstein, M. H. (1989). On interaction. In: M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cappella, J. (1981). Mutual influence in expressive behavior: Adult-adult and infant-adult dyadic interaction. *Psychological Bulletin*, **89**, 101-132.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **225/63/4**.
- Carr, S., Dabbs, J. & Carr, T. (1975). Mother-infant attachment: The importance of the mother's visual field. *Child Development*, **46**, 331-338.
- Christie, J. F. & Johnsen, E. P. (1985). Die Rolle des Spiels in der sozial-intellektuellen Entwicklung. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Aspekte des Kinderspiels* (pp. 67-93). Weinheim: Beltz Verlag.
- Clark, H. (1992). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cogill, S. R., Caplan, H. L., Alexandra, H., Robson, K. M. & Kumar, R. (1986). Impact of maternal postnatal depression on cognitive development in young children. *British Medical Journal*, **292**, 1165-1167.
- Cohler, B., Gallant, D., Grunebaum, H., Weiss, J. & Gamer, E. (1980). Child care attitudes and development of young children of mentally ill and well mothers. *Psychological Reports*, **46**, 31-46.
- Cohler, B., Grunebaum, H., Weiss, J., Gamer, E. & Gallant, D. (1977). Disturbance of attention among schizophrenic, depressed and well mothers and their young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **18**, 115-135.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, **55**, 218-232.
- Collis, G. M. (1979). Describing the structure of social interaction in infancy. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech. The beginning of interpersonal communication* (pp. 111-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Corkum, V. & Moore, Ch. (1995). Development of joint visual attention in infants. In Ch. Moore & P. J. Dunham. *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 61-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cox, J., Holden, J. & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression. Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *British Journal of Psychiatry*, **150**, 782-786.
- Crawley, S. & Spiker, D. (1983). Mother-child interactions involving 2-year-olds with down syndrome: A look at individual differences. *Child Development*, **54**, 1312-1323.
- Crockenberg, S. C. & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental Psychology*, **40** (6), 1123-1132.
- Cross, T. (1977). Mothers' speech adjustments: the contributions of selected child listener variables. In C. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition* (151-188). Cambridge, London, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Cunningham, C., Reuler, E., Blackwell, J. & Deck, J. (1981). Behavioral and linguistic developments in the interactions of normal and retarded children with their mothers. *Child Development*, **52**, 62-70.
- DeGangi, G. A., DiPietro, J. A., Greenspan, S. I. & Porges, S. W. (1991). Psychophysiological characteristics of the regulatory disordered infant. *Infant Behavior and Development*, **14**, 37-50.
- DeVitto, B. & Goldberg, S. (1979). The effects of newborn medical status on early parent-infant interaction. In T. Field, A. Sostek, S. Goldberg & H. Shuman (Eds.), *Infants born at risk: Behavior and development* (pp. 311-332). New York: S.P. Medical and Scientific Books.
- De Wolff, M. S. & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis of parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, **68**, 571-591.
- Diethelm, K. (1991). Mutter-Kind-Interaktion. Entwicklung von ersten Kontrollüberzeugungen. Bern: Verlag Hans Huber.
- Domogalla, C. (2005). Einflüsse psychosozialer Risikofaktoren auf die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

- Döpfner, M. (2000). Hyperkinetische Störungen. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 172-196). Stuttgart: Thieme.
- Esser, G., Laucht, M. & Schmidt, M. H. (1995). Der Einfluss von Risikofaktoren und der Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter auf die seelische Gesundheit des Vorschulkindes. *Kindheit und Entwicklung*, **4**, 33-42.
- Fein, G. G. & Apfel, N. H. (1979). The development of play: Style, structure and situations. *Genetic Psychology Monographs*, **99**, 231-250.
- Feldman, R. Greenbaum, C. W. & Yirmiya, N. (1999). Mother-infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental Psychology*, **35** (5), 223-231.
- Fenson, N. & Ramsay, D. S. (1980). Decentration and integration of the child's play in the second year. *Child Development*, **51**, 171-178.
- Field, T. (1979). Interaction patterns of preterm and term infants. In T. Field, A. M. Sostek, S. Goldberg & H. Shuman (Eds.), *Infants born at risk* (pp. 333-365). New York: Spectrum.
- Field, T., Dempsey, J. & Shuman, H. (1979). Developmental assessments of infant surviving respiratory distress syndrome. In T. Field, A. Sostek, S. Goldberg & H. Shuman (Eds.), *Infants born at risk: Behavior and development* (pp. 261-280). New York: S.P. Medical and Scientific Books.
- Field, T., Healy, B., Goldstein, S., Perry, S., Bendell, D., Schanberg, S., Zimmerman, A. & Kuhn, C. (1988). Infants of depressed mothers show „depressed“ behavior even with nondepressed adults. *Child Development*, **59**, 1569-1579.
- Flitner, A. (1996). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: Piper.
- Fogel, A. (1977). Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction. In H. R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction* (S. 119-151). London, New York, San Francisco.
- Fraiberg, S. (1974). Blind infants and their mothers: An examination of the sign system. In: M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (pp. 215-232). New York: John Wiley & Sons.

- Gaiter, J. L., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Yarrow, L. J. (1982). Variety of cognitively oriented caregiver activities: Relationship to cognitive and motivational functioning at one and 3 ½ years of age. *The Journal of Genetic Psychology*, **141**, 49-56.
- Gardner, J. & Karmel, B. Z. (1983). Attention and arousal in preterm and full-term neonates. In T. Field & A. Sostek (Eds.), *Infants born at risk: Physiological, perceptual, and cognitive processes* (pp. 69-98). New York: Grune & Stratton.
- Gleason, J. B. (1977). Talking to children: some notes on feedback. In C. A. Ferguson & C. Snow (Eds.), *Talking to children* (pp. 199-218). Cambridge, London, New York, Melbourne.
- Gleitman, L. R., Newport, E. L. & Gleitman, H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of Child Language*, **11**, 43-79.
- Goldberg, S., Lojkasek, M., Gartner, G. & Corter, C. (1989). Maternal responsiveness and social development in preterm infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences* (pp. 89-103). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodman, Sh. H. & Brumley, H. E. (1990). Schizophrenic and depressed mothers: Relational deficits in parenting. *Developmental Psychology*, **26** (1), 31-39.
- Graumann, C. F. (1995). Commonality, mutuality, reciprocity: A conceptual introduction. In: I. Marková, C. F. Graumann & K. Foppa (Eds.), *Mutualities in dialogue* (pp.1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3: Speech acts, S. 41-54). New York.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the ways of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Kindler, H., Scheuerer-Engelisch, H., Spangler, G., Stöcker, K., Suess, G. J. & Zimmermann, P. (2003). Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl.; S. 223-282). Bern: Verlag Hans Huber.

- Haley, D. W. & Stansbury, K. (2003). Infant stress and parent responsiveness: Regulation of psychology and behavior during still-face and reunion. *Child Development*, **74** (5), 1534-1546.
- Harding, C. G. & Golinkoff, R. M. (1979). The origins of intentional vocalisations in prelinguistic infants. *Child Development*, **50**, 33-40.
- Heckhausen, H. (1987). Emotional components in action: Their ontogeny as reflected in achievement behavior. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination and play* (S. 326-348). Hillsdale, NJ.
- Heubrock, D. & Petermann, F. (2001). *Aufmerksamkeitsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Hexel, M. (1998). Der frühe Dialog. In F. Sedlak (Hrsg.), *Dimensionen integrativer Psychotherapie* (pp. 247-267). Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Hoffman, M.L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, **11**, 228-239.
- Hughes, M. (1987). The relationship between symbolic and manipulative (object) play. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 247-257). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jasnow, M. & Feldstein, S. (1986). Adult-like temporal characteristics of mother-infant vocal interactions. *Child Development*, **57**, 754-761.
- Jellestad, F. K., Follesø, G. S. & Ursin, H. (1994) In H. Keller & K. Schneider (Eds.), *Curiosity and exploration* (pp. 43-63). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Jochens, B. (1979). "Fragen" im Mutter-Kind-Dialog: Zur Strategie der Gesprächsorganisation von Müttern. In K. Martens (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation: Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen*. Frankfurt am Main.
- Jones, O. H. M. (1980). Prelinguistic Communication Skills in Down's Syndrome and Normal Infants. In: T. M. Field (Ed.), *High-Risk Infants and Children: Adult and Peer Interactions*. New York, London, Toronto, Sydney, San Francisco: Academic Press.
- Kagan, J. (1978). *Infancy: Its place in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kaye, K. (1977). Towards the origin of dialogue. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (S. 89-117). London, New York, San Francisco: Academic Press.
- Kaye, K. (1979). Thickening the data: the maternal role in developing communication and language. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication* (pp. 191-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaye, K. & Charney, R. (1981). Conversational asymmetry between mothers and children. *Child language*, **8**, 35-49.
- Kaye, K. & Fogel, A. (1980). The temporal structure of face-to-face communication between mothers and infants. *Developmental Psychology*, **16**, 454-464.
- Keller, H. (1987). Motivational aspects of exploratory behavior. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 25-42). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (1997). Entwicklungspsychopathologie: Das Entstehen von Verhaltensproblemen in der Fröhsten Kindheit. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (2. Aufl.; S.625-641). Bern: Verlag Hans Huber.
- Keller, H., Gauda, G., Miranda, D. & Schölmerich, A. (1985). Die Entwicklung des Blickkontaktverhaltens im ersten Lebensjahr. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, **17**, 258-269.
- Keller, H., Schölmerich, A. & Eibl-Eibesfeldt, I. (1988). Communication patterns in adult-infant interactions in western and non-western cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **19** (4), 427-445.
- Keller, H., Schölmerich, A., Miranda, D., & Gauda, G. (1987). The development of exploratory behavior in the first four years of life. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 126-150). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development*, **75** (6), 1657-1676.
- Korner, A. F. (1974). The effect of the infant's state, level of arousal, sex and ontogenetic stage on the caregiver. In: M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The*

- effect of the infant on its caregiver (pp. 105-121). New York: John Wiley & Sons.
- Kozak-Mayer, N. & Tronick, E. Z. (1985). Mothers' turn-giving signals and infant turn-taking in mother-infant interaction. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social perception in infants* (S. 199-216). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Lamb, M. E. & Bornstein, M. H. (1987). *Development in infancy: An introduction* (2nd Edition). New York: Random house.
- Landry, S. H., Garner, P., Swank, P. & Baldwin, C. (1996). Effects of maternal scaffolding during joint toy play with preterm and full-term infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, **42**, 1-23.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L. & Swank, P. R. (1998). The relation of change in maternal interactive styles to the developing social competence of full-term and preterm children. *Child Development*, **69** (1), 105-123.
- Largo, R. H. & Benz, C. (2003). Spielend lernen. In M. Papoušek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 56-75). Stuttgart.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. (1998). Frühe Mutter-Kind-Beziehung: Risiko- und Schutzfaktor für die Entwicklung von Kindern mit organischen und psychosozialen Risikobelastungen: Ergebnisse einer prospektiven Studie von der Geburt bis zum Schulalter. *Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, **66**, 381-391.
- Lawson, K. R., Parrinello, R. & Ruff, H. A. (1992). Maternal behavior and infant attention. *Infant Behavior and Development*, **15**, 209-229.
- Lester, B. M., Hoffman, J. & Brazelton, T. B. (1985). The rhythmic structure of mother-infant interaction in term and preterm infants. *Child Development*, **56**, 15-27.
- Liebermann, A. F. & Pawl, J. H. (1993). Infant-parent psychotherapy. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (1. Aufl., pp. 427-442). New York: The Guilford Press.
- Lieven, E. V. M. (1978) *Conversations between mothers and young children: individual differences and their possible implication for the study of language*

- learning. In: Waterson, N., Snow, C.E. (Eds.). *The development of communication* (S. 173-187). New York.
- Lockman, J. J. & McHale, J. P. (1989). Objekt manipulation in infancy: Developmental and contextual determinants. In J. J. Lockman & N. L. Hazen (Eds.), *Action in a social context: Perspectives on early development* (pp. 129-167). New York: Plenum Press.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, **28**, 1006-1017.
- Maddi, S. R., Hoover, M. & Kobasa, S. C. (1982). Alienation and exploratory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **42** (5), 884-890.
- Marková, I., Graumann, C. F. & Foppa, K. (Eds.) (1995). *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. A. (1981). A longitudinal study of the consequences of early mother-infant interaction: A microanalytic approach. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, **46/3/190**.
- McCall, R. B., Eichorn, D. H. & Hogarty, P. S. (1977). Transitions in early mental development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **42/3/171**.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-months-old children. *Developmental Psychology*, **31**, 1-16.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, **198**, 75-78.
- Meng K., Kruse, K. (1984) Verständnissicherung: Allgemeine und ontogenetische Aspekte eines Typs von Sequenzen kommunikativer Handlungen. *Linguistische Studien*, **118**, 1-65.
- Mikhailiouk, N. (2002). [Kommunikative Strategien des Erwachsenen im Dialog mit dem Kind (auf deutsch- und russischsprachlichem Material)] Коммуникативные стратегии взрослого в диалоге с ребенком (на материале русского и немецкого языков). Unveröffentlichte Diplomarbeit. Moskau, RSGU.
- Mikhailiouk, N. (2003). [Adult-child communication: Ways of listener positioning. Moscow Journal of linguistics, 7/2, 77-100] Диалог взрослого с ребенком:

- способы позиционирования слушающего. Московский лингвистический журнал, 7/2, 77-100.
- Murray, L. (1992). The impact of postnatal depression on infant development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **33**, 543-561.
- Murray, L. & Andrews, L. (2002). *Das kommunikative Baby. Kontakt vom ersten Augenblick an*. München: Beustverlag.
- Murray, L., Hipwell, A., Hooper, R., Stein, A. & Cooper, P. (1996). The cognitive development of 5-year-old children of postnatally depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **37** (8), 927-935.
- Murray, L., Kempton, C., Woolgar, M. & Hooper, R. (1993). Depressed mothers' speech to their infants and its relation to infant gender and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **34** (7), 1083-1101.
- Murphy, C. M. & Messer, D. J. (1977). Mothers, infants, and pointing: A study of gesture. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 325-354). London: Academic Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **38/149**.
- Oerter, R. (2003). Spiel. In B. Herpertz-Dahlmann, F. Resch, M. Schulte-Markwort & A. Warnke (Hrsg.), *Entwicklungspsychiatrie* (S. 136-150). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Papoušek, H. (2003). Spiel in der Wiege der Menschheit. In M. Papoušek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 17-55). Stuttgart.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1979). The infant's fundamental adaptive response system in social interaction. In E. B. Thoman (Ed.), *Origins of the infant's social responsiveness* (pp. 175-208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd Edition, S. 669-720). New York.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1995). Intuitive Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 117-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Papoušek, M. (1985). Die Entwicklung der Sprache im Leben des Kindes. In W. Böhme (Hrsg.), *Evolution und Sprache: Über Entstehung und Wesen der Sprache* (S. 48-64). Karlsruhe.
- Papoušek, M. (1992). Early ontogeny of vocal communication in parent-infant interactions. In H. Papoušek, U. Jürgens & M. Papoušek (Eds.), *Nonverbal vocal communication: comparative and developmental aspects* (pp. 230-261). New York: Cambridge University Press.
- Papoušek, M. (1994). Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Huber.
- Papoušek, M. (1996). Die intuitive elterliche Kompetenz in der vorsprachlichen Kommunikation als Ansatz zur Diagnostik von präverbalen Kommunikations- und Beziehungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, **5**, 140-146.
- Papoušek, M. (1999). Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Entstehungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehungen. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 148-169). Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Papoušek, M. (2003). Gefährdungen des Spiels in der frühen Kindheit: Klinische Beobachtungen, Entstehungsbedingungen und präventive Hilfen. In M. Papoušek & A. von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 174-214). Stuttgart.
- Papoušek, M. (2004a). Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept. In M. Papoušek, M. Schieche & H. Wurmser (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen* (S. 77-110). Bern: Verlag Hans Huber.
- Papoušek, M. (2004b). Dysphorische Unruhe und Spielunlust in der frühen Kindheit: Ansatz zur Früherkennung und Prävention von ADHS? In M. Papoušek, M. Schieche & H. Wurmser (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen* (S. 357-388). Bern: Verlag Hans Huber.
- Papoušek, M & Papoušek, H. (1990). Intuitive elterliche Früherziehung in der vorsprachlichen Kommunikation. *Sozialpädiatrie*, **12** (7), 521-527.

- Papoušek, M. & von Gontard, A. (2003). Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. Stuttgart: Pfeifer bei Klett-Cotta.
- Papoušek, M. & von Hofacker, N. (1998). Persistent crying in early infancy: a non-trivial condition of risk for the developing mother-infant relationship. *Child: Care, Health and Development*, **24** (5), 395-424.
- Papoušek, M. & Wollwerth de Chuquisengo, R. (2003). Auswirkungen mütterlicher Traumatisierungen auf Kommunikation und Beziehung in der frühen Kindheit. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma* (136-159). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Parpal, M. & Maccoby, E. E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, **56**, 1326-1334.
- Pauli-Pott, U. & Grandt, J. (1995). Eltern-Kind-Beziehung und Entwicklungsstand fünfjähriger Risikokinder. *Kindheit und Entwicklung*, **4**, 131-137.
- Parrinello, R. M. & Ruff, H. A. (1988). The influence of adult intervention on infants' level of attention. *Child development*, **59**, 1125-1135.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Rutledge & Kegan Paul.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (1991). Attentional mechanisms and conscious experience. In A. D. Milner & M. D. Rugg (Eds.), *Neuropsychology of consciousness* (pp. 91-111). San Diego: Academic Press.
- Resch, F. (2004). Entwicklungspsychopathologie der frühen Kindheit im interdisziplinären Spannungsfeld. In M. Papoušek, M. Schieche & H. Wurmser (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen* (S. 31-47). Bern: Verlag Hans Huber.
- Ringler, N. A. (1978). A longitudinal study of mothers' language. In: Waterson, N., Snow, C.E. (Eds.). *The development of communication* (S. 151-158). New York.
- Rochat, P., Querido, J. G. & Striano, T. (1999). Emerging sensitivity to the timing and structure of protoconversation in early infancy. *Developmental Psychology*, **35** (4), 950-957.
- Rheingold, H. L. & Adams, J. L. (1980). The significance of speech to newborns. *Developmental Psychology*, **16**, 397-403.

- Rocissano, L. & Yatchmink, Y. (1983). Language skill and interaction patterns in prematurely born toddlers. *Child Development*, **54**, 1229-1241.
- Rogoff, B., Malkin, C. & Gilbride, K. (1984). Interaction with Babies as Guidance in Development. In: B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's Learning in the Zone of Proximal Development* (pp. 31-44). *New Directions for Child Development*, 23.
- Rosenblum, K. L., McDonough, S., Muzik, M., Miller, A. & Sameroff, A. (2002). Maternal representations of the infant: Associations with infant response to the still face. *Child Development*, **73** (4), 999-1015.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D. & Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. In J. E. Bates & T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83-116). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ruff, H. A., Capozzoli, M. & Saltarelli, L. M. (1996). Focused attention and distractibility in 10-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, **19**, 281-293.
- Ruff, H. A. & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Sachs, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, **50** (4), 696-735.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Models of development and developmental risk. In C. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (2nd ed., pp.3-19). New York: Guilford Press.
- Sameroff, A. V. & Seifer, R. (1983). Familial risk and child competence. *Child Development*, **54**, 1254-1268.
- Sander, L. W. (1969). The longitudinal course of early mother-infant interaction: Cross-case comparisons in a sample of mother-child pairs. In B. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior*. London: Methuen.
- Sarimski, K. (1986). *Interaktion mit behinderten Kindern: Entwicklung und Störung früher Interaktionsprozesse*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schaffer, H. R., Collis, G. M. & Parsons, G. (1977). Vocal interchange and visual regard in verbal and pre-verbal children. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in*

- mother-infant interaction (pp. 291-324). London, New York, San Francisco: Academic Press.
- Schank, G. & Schoenthal, G. (1976). *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. Tübingen.
- Schölmerich, A. (1994). The process and consequences of manipulative exploration. In H. Keller & K. Schneider (Eds.), *Curiosity and exploration* (pp. 241-257). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Siegel, L. S. & Cunningham, Ch. E. (1984). Social interactions: A transitional approach with illustrations from children with developmental problems. In: A.-B. Doyle, D. Gold & D. S. Moskowitz. *Children in Families Under Stress* (pp. 85-98). *New Directions for Child Development*, 24.
- Snow, C. & Ferguson, C. A. (1977) *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge, London, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Sorce, J., Emde, R. N. (1981). Mother's presence is not enough: Effect of emotional availability on infant exploration. *Developmental Psychology*, **17** (6), 737-745.
- Sorce, J., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. (1985). Maternal emotional signalling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, **21**, 195-200.
- Spencer, P. E. & Meadow-Orleans, K. P. (1996). Play, language, and maternal responsiveness: A longitudinal study of deaf and hearing infants. *Child Development*, **67**, 3176-3191.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stern, D. (1979). *Mutter und Kind. Die erste Beziehung*. Stuttgart: Klett.
- Stevens, E., Blake, J., Vitale, G. & Macdonald, S. (1998). Mother-infant object involvement at 9 and 15 months: Relation to infant cognition and early vocabulary. *First language*, **18** (53), 203-222.
- Stifter, J. & Braungart, J. (1992). Infant colic: A transient condition with no apparent effects. *Journal of applied developmental psychology*, **13**, 447-462.

- Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, **30**, 283-292.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Gabrera, N. J. & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, **75** (6), 1806-1820.
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, **57**, 1454-1463.
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, **4**, 197-212.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A discription of primary intersubjectivity. New York: Academic Press.
- Trevarthen, C. & Hubley, R. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture, and symbol: The emergence of language* (pp. 183-229). London: Academic Press.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, **44**, 112-119.
- Tronick, E. Z., Als, H. & Adamson, L. (1979). Structure of early face-to-face communicative interactions. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech* (pp. 349-375).
- Van den Boom, D. (1994). The relationship between attachment, temperament, and exploration. In H. Keller & K. Schneider (Eds.), *Curiosity and exploration* (123-149). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Van der Kooij, R. (1985). Multidimensionale Untersuchungen des Spielverhaltens. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Aspekte des Kinderspiels*. Weinheim: Beltz Verlag.
- von Hofacker, N., Papoušek, M., Jacubeit, T. & Malinowski, M. (1999). Rätsel der Säuglingskoliken: Ergebnisse, Erfahrungen und therapeutische Interventionen aus der „Münchner Sprechstunde für Schreibabys“. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, **147**, 244-253.
- Voss, H.-G. (1987). Exploration and play: Research and perspectives in developmental psychology. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 43-58). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.

- Vygotskij, L. S. (1981). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main.
- Wahler, R. G., Herring, M. & Edwards, M. (2001). Coregulation of balance between children's prosocial approaches and acts of compliance: A pathway to mother-child cooperation? *Journal of Clinical Child Psychology*, **30** (4), 473-478.
- Wahler, R. G. & Meginnis, K. L. (1997). Strengthening child compliance through positive parenting: What works? *Journal of Clinical Child Psychology*, **26**, 433-440.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1982). Infant-mother attachment: Theories, models, recent data, and some tasks for comparative developmental analysis. In: L. W. Hoffman, R. Gandelman & H. R. Schiffman (Eds.), *Parenting: Its causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Watson, J. S. (1972). Smiling, cooing, and "the game". *Merrill-Palmer Quarterly*, **18**, 323-339.
- Watzlawick, P., Beavin, D., & Jackson, D. (2000). [Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes.] *Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. Übersetzung aus dem Englischen: A. Suworowa. – Moskau, Aprel-Press.*
- Wessel, M., Cobb, J., Jackson, E., Harris, G. & Detwiler, A. (1954). Paroxysmal fussing in infancy, sometimes called "colic". *Pediatrics*, **14**, 421-434.
- Wilson, D. & Sperber, D. (2002). Relevance Theory. In: G. Ward & L. Horn (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 607-632). Oxford: Blackwell.
- Wohlwill, J. F. (1987). Introduction. In D. Görlitz & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 2-21). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Wolff, P. H. (1987). *The development of behavioral states and the expression of emotions in early infancy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wolke, D., Gray, P. & Meyer, R. (1994). Excessive infant crying: A controlled study of mothers helping mothers. *Pediatrics*, **94**, 322-332.
- Wolke, D., Rizzo, P. & Woods, S. (2002). Persistent infant crying and hyperactivity problems in middle childhood. *Pediatrics*, **109** (6), 1054-1060.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **17**, 89-100.

- Yale, M. E., Messinger, D. S., Cobo-Lewis, A. B. & Delgado, C. F. (2003). The temporal coordination of early infant communication. *Developmental Psychology*, **39** (5), 815-824.
- Yarrow, L. J., MacTurk, R. H., Vietze, P. M., McCarthy, M. E., Klein, R. P. & McQuiston, S. (1984). Developmental course of parental stimulation and its relationship to mastery motivation during infancy. *Developmental Psychology*, **20** (3), 492-503.
- Zarbatany, L. & Lamb, M. E. (1985). Social referencing as a function of information source: Mothers versus strangers. *Infant Behavior and Development*, **8**, 25-33.
- Zarling, C. L., Hirsch, B. J. & Landry, S. (1988). Maternal social networks and mother-infant interactions in full-term and very low birthweight, preterm infants. *Child Development*, **59**, 178-185.

Lebenslauf

Von: Natalia Kühnert (geb. Mikhailiouk)

Geburtsdatum: 18.04.1980

Geburtsort: Moskau

Schulische Ausbildung

1987 - 1993	Grund- und Mittelschule
1993-1997	Geisteswissenschaftliches Lyzeum der Russischen Staatlichen Geisteswissenschaftlichen Universität in Moskau, Russland (Abitur Juni 1997)

Hochschulausbildung

1997-2002	Studium an der Russische Staatliche Geisteswissenschaftliche Universität (Moskau, Russland), Fakultät der „Theoretischen und Angewandten Sprachwissenschaften“ (seit 2000 Institut für Sprachwissenschaften)
Juni 2002	Abschluss (Diplom)
Thema der Diplomarbeit	Kommunikative Eigenschaften des Erwachsenen-Kind-Dialogs (auf russisch- und deutschsprachigem Material)
Publikationen	2003 - Диалог взрослого с ребенком: способы позиционирования слушающего (Adult-child communication: ways of listener positioning). Moskowskij Linguistitscheskij Zhurnal, 7/2, 77-101.
März 2001- Juni 2001	Teilstudium im Istituto Orientale (Neapel, Italien)
Okt. 2001–März 2002	Teilstudium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Halle (Stipendium DAAD). Hauptzweck des Teilstudiums – Ausführung des Diplomarbeitprojekts zum Thema „Kommunikative Eigenschaften des Erwachsenen-Kind-Dialogs (auf russisch- und deutschsprachlichem Material)“
März 2002	DSH Zertifikat
Sept. 2002-Feb. 2005	Magisterstudium (Einstufung Grundstudium; seit Sept. 2003 Einstufung Hauptstudium) an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Psycholinguistik
März 2005-Juli 2007	Promotionsstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Psycholinguistik

(Neben)berufliche
Tätigkeiten

1997-2002	Lehrkraft in Englisch, Deutsch und Mathematik Waisen-Ausbildungszentrum „Bolschaya Peremena“ in Moskau, zuständig für die Ausarbeitung der Fremdsprachenunterrichtsmethoden und -konzepten des Zentrums, v. a. Programme des intensiven Fremdsprachenunterrichts und Methoden des Sprachenunterrichts für Lernbehinderte
März 2003-März 2005	Studentische Hilfskraft im Institut für Soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der LMU-München mit Arbeitsort im Kinderzentrum München
Apr. 2005-Dez. 2005	Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der LMU-München mit Arbeitsort im Kinderzentrum München
Jan. 2006-Juli 2006	Praktikum in CRM-Kundenberatung bei Mediaplus CRM
Seit Aug. 2006	Consultant bei Mediaplus CRM (strategische Unternehmensberatung und Planung von crossmedialen Kampagnen und Dialogkampagnen)

Gesellschaftspolitische
Aktivitäten

1997-2002	Mitglied von AEGEE (Association des Etats Generaux des Etudiants de l'Europe), 1999-2001 – Präsident von AEGEE-Moskau, Koordinator mehrerer internationaler Projekte von AEGEE-Moskau
-----------	---

Außerberufliche
Interessen

Reisen, Sprachen (Italienisch, Englisch, Schwedisch, Ungarisch und Deutsche Gebärdensprache), Theater, Literatur, Geschichte, Sport (Mountainbike, Wandern).

Miesbach, Juli 2007