

Kolummentitel: FANTASIESPIEL UND PEERBEZIEHUNGEN

**Förderung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasienspiel: Eine wirksame
Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis?**

Sonja Perren^{1, 2}, Isabelle Kalkusch^{1, 2}, Ann-Kathrin Jaggy^{1, 2}, Carine Burkhardt Bossi¹,

Barbara Weiss¹ und Fabio Sticca³

¹Thurgau University of Teacher Education, Kreuzlingen (Switzerland)

²University of Konstanz (Germany)

³Marie Meierhofer Institute for the Child (Switzerland)

Korrespondenz an: Prof. Dr. Sonja Perren, Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, Fachgruppe Empirische Bildungsforschung, Universität Konstanz und Pädagogische Hochschule Thurgau, Bärenstrasse 38, CH-8280 Kreuzlingen.

Tel: +41 (0)71 678 57 44; sonja.perren@uni-konstanz.de

Danksagung: Die Studie wurde vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt (SNF 100019_169786). Wir danken den Testerinnen und Beobachterinnen für ihren engagierten Einsatz und den beobachteten Spielgruppenleiterinnen für ihre Bereitschaft uns die Türen zu ihrem Alltag zu öffnen.

Zusammenfassung

Kinder mit einem eingeschränkten Sprachverständnis haben ein erhöhtes Risiko für negative Peerbeziehungen. Die Förderung der Qualität von Fantasiespiel hat sich als wirksame Förderstrategie für die Peerbeziehungsqualität erwiesen. In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob die Förderung der Fantasiespielqualität auch bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis eine wirksame Förderstrategie ist. Insgesamt 207 drei- bis vierjährige Kinder (Alter: $M=43.3$ Monate, $SD=6.5$; 48% weiblich) aus 27 Schweizer Spielgruppen nahmen an der Studie teil; 29% der Kinder hatten einen mehrsprachigen (inkl. deutsch) und 19% einen nicht-deutschsprachigen Familienhintergrund. Die Spielgruppen wurden randomisiert einer von drei Aktivitätsgruppen zugeordnet: Spieltutoring, Materialgruppe und Spielgruppenalltag. Die soziale Fantasiespielqualität während der Spielsessionen wurde beobachtet. Das Sprachverständnis wurde mit einem Untertest eines standardisierten Sprachtest (SETK 3-5) getestet. Die Spielgruppenleiterinnen berichteten über die Peerbeziehungsqualität (Akzeptanz und Peer Viktimisierung) zum Pre-test, Post-test und Follow-up. Die Analysen zeigten, dass die Kinder – unabhängig von ihrem Sprachverständnis – durch aktive Spielbegleitung in ihrer Fantasiespielqualität gefördert werden können. Je höher die soziale Fantasiespielqualität (experimentell manipuliert), desto grösser die Verbesserungen in der Peerbeziehungsqualität (d.h. verbesserte Akzeptanz und verringerte Peer Viktimisierung). Je eingeschränkter das Sprachverständnis der Kinder, umso stärker waren die Effekte der sozialen Fantasiespielqualität auf die Peerbeziehungsqualität. Die Studie zeigt, dass die Förderung der sozialen Fantasiespielqualität eine wirksame pädagogische Strategie zur Förderung der sozialen Integration Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis ist.

Schlüsselwörter: Soziales Fantasiespiel; Sprachverständnis; Peerbeziehungsqualität; Peer Akzeptanz; Peer Viktimisierung; Intervention

Promoting Peer Relationship Quality through Social Pretend Play: An Effective Intervention Strategy in Children with Limited Language Comprehension?

Abstract

Children with deficits in language comprehension are at risk for negative peer relationships. Promoting the quality of pretend play has been shown to be an effective promotive strategy with regards to the quality of peer relationships. The present study examined whether the promotion of pretend play quality is an effective intervention strategy also for children with language skills deficits. A total of 207 three-to four-year-old children from 27 Swiss playgroups participated in a randomized controlled intervention study, of which 29% had a multilingual family background (incl. German) and 19% had non-German language family background (age in months: $M = 43.3$, $SD = 6.5$; 48% female). Playgroups were randomly allocated to one of three activity groups, namely play tutoring, material, and treatment as usual. Social pretend play quality was observed during play sessions. Children were tested towards their language comprehension using a subtest of a standardized language test (SETK3-5). Playgroup educators reported on the quality of peer relationships (acceptance and peer victimization) for pre-test, post-test and follow-up. Results indicate that children – regardless of their language skills – can be promoted in their quality of pretend play through active play support. The higher the quality of social pretend play (experimentally manipulated), the greater the improvements in peer relationship quality (i.e., improved acceptance and reduced peer victimization). The lower the child's language skills, the stronger the effects of social pretend play quality on peer relationship quality. The study shows that promoting the quality of social pretend play is an effective support strategy to promote the social integration of children with limited language comprehension.

Keywords: Social Pretend Play; Language Comprehension; Quality of Peer Relationships; Peer Acceptance; Peer Victimization; Intervention

Sich wohlfühlen in einer Gruppe von Gleichaltrigen ist eine Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse in frühkindlichen Bildungsinstitutionen (Ahnert, 2011; Perren & Diebold, 2017). Bereits im Kindergarten gibt es jedoch Kinder, die schlecht in der Gruppe integriert sind, wenig Freunde haben und abgelehnt oder sogar gemobbt werden (Perren et al., 2009; von Grünigen et al., 2010). Die Metaanalyse von Troesch et al. (2019) zeigt, dass eine niedrige Sprachkompetenz mit negativen Peerbeziehungen zusammenhängt, insbesondere bei jüngeren Kindern. Ein niedriges Sprachverständnis (in der Lokalsprache) kann mit der Familiensprache oder Migrationshintergrund der Kinder zusammenhängen. Beispielsweise hat sich gezeigt, dass die Effekte des Migrationshintergrundes auf die Peerbeziehungsqualität (teilweise) durch die eingeschränkten Kenntnisse in der Lokalsprache mediiert werden (von Grünigen et al., 2010).

Die Frage stellt sich, wie die Peerbeziehungsqualität der betroffenen Kinder verbessert werden kann. In unserer Interventionsstudie zur Bedeutsamkeit von sozialem Fantasienspiel konnten wir zeigen, dass die Förderung der kindlichen Fantasienspielqualität zu einer Verbesserung des sozialen Verhaltens und der Peer Akzeptanz führt (Jaggy, Kalkusch et al., 2020). Die vorliegende Studie untersucht, (1) ob die soziale Fantasienspielqualität auch bei Kindern mit einem eingeschränkten Sprachverständnis gefördert werden kann und (2) ob sich durch diese Förderung auch die Peerbeziehungsqualität (bessere Akzeptanz und weniger Peer Viktimisierung) von Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis verbessert.

Fantasienspiel und Peerbeziehungsqualität

Das Fantasienspiel ist eine bedeutsame und häufige Aktivität von Kindern, dessen Rolle für die positive Entwicklung von Kindern theoretisch und empirisch stark diskutiert wird (Lillard et al., 2013). Verschiedene theoretische Ansätze betrachten das Fantasienspiel als einen wichtigen Faktor für die soziale Entwicklung. Laut Vygotsky (1978) können Kinder im Spiel Aktivitäten und Verhalten erproben und trainieren, wofür sie im „echten Leben“ noch zu jung sind. Dadurch könnten Kinder lernen, soziale Situationen zu verstehen und ihr Verhalten zu regulieren (Bodrova et al., 2013; Vygotsky, 1978).

Eines der Hauptmerkmale von Fantasienspiel ist das „so-tun-als-ob“-Element und das Verwenden von Symbolen als Repräsentation von Subjekten, Objekten und Handlungen. Für diese Spielaktivitäten muss das Kind Objekte transformieren und deren Bedeutung auf einer symbolischen Ebene variieren können (Gmitrova, 2013). Dies gibt Kindern die Möglichkeit, verschiedene Rollen einzunehmen und diverse Szenarien durchzuspielen. Einfache Formen des Fantasienspiel zeigen sich ab ca. 15 Monaten (Smith, 2010). Die Kinder füttern

beispielsweise ihre Puppe mit einem Löffel. Mit zunehmendem Alter wird das Fantasienspiel komplexer. Es entwickelt sich von einem objektorientierten zu einem personenorientierten Spiel, bei dem das Spiel durch soziale Interaktionen mit einem Spielpartner erweitert und aufrechterhalten wird (Elkonin, 2005).

Verschiedene Elemente des sozialen Fantasienspiels können identifiziert werden, welche einer normativen Entwicklung folgen (Hauser, 2013; Smilansky, 1968; Smith, 2010):

Dezentrierung (kindliche Orientierung im Spiel verlagert sich von sich selbst zu anderen),

Dekontextualisierung (Objekte werden in ihrer Funktion umgedeutet oder nicht

gegenwärtig, fantasierte Objekte werden im Spiel eingesetzt), *Rollenübernahme*

(Genauigkeit mit der Eigenschaften der übernommenen Rolle im Spiel übernommen werden),

Planung (einschließlich Metakommunikation) und *Sequenzierung* (Spiel des Kindes

entwickelt sich von einzelnen Handlungen zu zusammenhängenden Spielskripts mit

aufeinander bezogenen Handlungen). Ein höheres Level innerhalb eines dieser Elemente trägt

zu einer höheren Qualität des sozialen Fantasienspiels bei. Die Elemente selber sind aber nicht

hierarchisch aufgebaut und können sich parallel entwickeln. Anhand dieser Merkmale kann

die soziale Fantasienspielqualität gemessen werden (Jaggy, Perren et al., 2020; Perren et al.,

2019).

Das soziale Fantasienspiel kann einen positiven Einfluss auf das kindliche Sozialverhalten und Peerbeziehungen haben, weil es Möglichkeiten eröffnet, positive Peerinteraktionen wie zum

Beispiel das Teilen, das Abwarten oder das Durchsetzen der eigenen Vorstellungen zu

erleben (Ashiabi, 2007). Im Spiel müssen Kinder die Spielhandlung und die Rollen

untereinander und miteinander aushandeln, was sowohl kooperative Fähigkeiten als auch

Durchsetzungsvermögen erfordert und herausfordert. Somit könnte das Anregen von

sozialem Fantasienspiel eine positive Wirkung auf die sozial-emotionale Entwicklung der

Kinder haben.

Die vorliegende Studie und Forschungsfragen

Basierend auf diesen bisherigen Erkenntnissen wurde zunächst mit einem methodisch

anspruchsvollen Design überprüft, ob die Förderung von sozialem Fantasienspiel die soziale

Entwicklung von drei- bis vierjährigen Kindern effektiv fördert (Jaggy, Kalkusch, et al.,

2020; Kalkusch et al., 2020). Dazu wurde eine kontrollierte Interventionsstudie mit Pre-,

Post-Test und Follow-Up-Design durchgeführt. Die teilnehmenden Spielgruppen wurden

randomisiert einer von drei Experimentalbedingungen zugeteilt: Spieltutoring, Material,

Spielgruppenalltag. Das Verhalten der Kinder während der Spielsessionen (eine wöchentliche

Interventionssitzungen über 6 Wochen hinweg) wurde gefilmt und anschließend ausgewertet.

Die Fantasiespielqualität in den *Spieltutoring-* und *Material-Gruppen* war höher verglichen mit der Gruppe *Spielgruppenalltag*. Die Analysen zeigten, dass je aktiver die Kinder im Fantasiespiel begleitet wurden, desto höher war die gezeigte Fantasiespielqualität (Kalkusch et al., 2020). Zur Überprüfung der Interventionseffekte wurden standardisierte Tests und Fragebögen für die Spielgruppenleiterinnen verwendet. Die Studie zeigte weiterhin, dass das sozial kompetente Verhalten und die Peer Akzeptanz bei den Kindern der Spieltutoringgruppe am stärksten zunahm (Jaggy, Kalkusch, et al., 2020).

Anhand derselben Daten untersuchen wir nun im vorliegenden Paper, welche Bedeutung das Sprachverständnis für die beobachteten Zusammenhänge hat. Konkret wird untersucht, ob das Sprachverständnis die Interventionseffekte moderieren. Dafür wird *erstens* untersucht, ob die Effekte von aktiver Spielbegleitung (durch das Bereitstellen von Material oder Spieltutoring) auf die Fantasiespielqualität durch das Sprachverständnis moderiert werden. *Zweitens* wird überprüft, ob die Effekte der Fantasiespielqualität (experimentell manipuliert) auf die Veränderung der Peerbeziehungsqualität durch das Sprachverständnis der Kinder moderiert wird.

Methoden

Studienteilnehmende

Die vorliegende Studie wurde in zwei Wellen (2017/2018 und 2018/2019) in Schweizer Spielgruppen durchgeführt. Das Vorgehen war in beiden Wellen identisch. Spielgruppen sind Einrichtungen, die für Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren offenstehen. Ziel ist es, Kindern die Möglichkeit zu geben, unter Aufsicht einer Fachperson mit Peers zu spielen. Spielgruppen finden regelmäßig ein- oder zweimal pro Woche statt, eine Sitzung dauert zwischen zwei und drei Stunden.

An der Studie nahmen 27 Spielgruppen mit einem Median von sieben Kindern (Range 4-12) pro Gruppe teil. Für die vorliegenden Analysen fließen Daten von 207 Kindern (48% Mädchen) ein. Die meisten Kinder waren zum ersten Messzeitpunkt drei (55%) bzw. vier Jahre alt (31%), 14% waren unter drei Jahre alt ($M = 43.3$ Monate, $SD = 6.5$). Die Kinder besuchten die Spielgruppe im Durchschnitt seit 32 Wochen. Gemäß den Angaben der Spielgruppenleiterin hatten 29% der Kinder einen mehrsprachigen (inkl. deutsch) und 19% einen nicht-deutschsprachigen Familienhintergrund; die anderen Kinder sprachen ausschließlich deutsch in der Familie.

Studiendesign

Bei der vorliegenden Studie wurde ein randomisiertes kontrolliertes Interventionsdesign mit Pre-, Post-Test und Follow-Up durchgeführt. Die Datenerhebungen starteten jeweils im November. Zwischen den Erhebungen gab es einen Abstand von circa 15 Wochen. Die Kinder wurden von einer Doktorandin oder von Masterstudierenden getestet, die einen Abschluss in frühkindlicher Bildung oder Psychologie anstrebten. Die Interviewerinnen waren blind gegenüber den Interventionsbedingungen der Spielgruppen. Die Spielgruppenleiterinnen füllten jedes Mal einen Fragebogen zum Sozialverhalten und zur Qualität der Peerbeziehungen der Kinder aus.

Nach dem ersten Messzeitpunkt wurden die Spielgruppen zufällig einer der drei Aktivitätsgruppen zugeteilt. Die Spielgruppen wurden jeweils auf die drei Bedingungen zugeteilt: Kontrollbedingung (9 Spielgruppen, $n = 64$ Kinder), Materialbedingung (8 Spielgruppen, $n = 69$ Kinder), Spieltutoring (10 Spielgruppen, $n = 74$ Kinder). Die wöchentlichen Interventionen dauerten jeweils 30 Minuten und wurden in sechs aufeinanderfolgenden Wochen zwischen Pre- und Posttest durchgeführt. Unabhängige Spieltutorinnen und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen führten die Interventionen durch (Spieltutoring und Filmen). In allen drei Gruppen wurden die Spielsessionen auf Video aufgezeichnet, um die Fantasienspielqualität der Kinder später standardisiert zu beurteilen.

Experimentelle Bedingungen. In der Gruppe *Spieltutoring* spielte eine geschulte Mitarbeiterin gemeinsam mit den Kindern während ca. 30 Minuten zum Thema Feuerwehr. Dafür brachte sie ein standardisiertes Set mit Spielmaterialien mit. Für die Kinder war die Teilnahme an dieser Fantasienspielaktivität freiwillig. Die Forschungsmitarbeiterin unterstützte das Spiel der Kinder aktiv sowohl durch Modellieren und Verbalisieren von Spielhandlungen als auch durch das Anregen von Interaktionen (Perren et al., 2019). In der Gruppe *Material* erhielten die Spielgruppen das gleiche Set an Fantasienspielmaterialien. Die Kinder durften frei damit spielen. Die Spielgruppenleiterin führte die Gruppe wie gewohnt und hatte keinen spezifischen Auftrag bezüglich des Umgangs mit dem Material. In der Gruppe *Spielgruppenalltag* fand der reguläre Spielgruppenbetrieb statt, ohne zusätzliches Material und ohne Anregungen durch Forschungsmitarbeiterinnen (Kalkusch et al., 2020).

Erfassung der Fantasienspielqualität

Um die soziale Fantasienspielqualität der Kinder zu untersuchen, verwendeten wir ein standardisiertes Manual (Helmer, 2016). Dieses Manual basiert auf den charakteristischen Merkmalen und Schritten der normativen Fantasienspielentwicklung und wurde in einer Pilotstudie entwickelt und validiert. Es wurden vier Kategorien geratet: *Dezentrierung* (1 =

'keine' bis 4 = 'Fremdbezogene Als-ob-Spielhandlung'), *Dekontextualisierung* (1 = 'keine' bis 4 = 'Fantasietransformation'), *Rollenübernahme* (1 = 'keine' bis 4 = 'Überdauernde Rollenübernahme mit gezeigtem rollenkonformen Verhalten') und *Sequenzierung* (1 = 'keine' bis 4 = 'Flexible Anwendung eines Skripts'). Die Fantasiespielqualität wurde durch den Mittelwert dieser vier Items berechnet, die Skala hat eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = .96$). Das Spielverhalten der Kinder wurde in Intervallen von jeweils fünf Minuten geratet. Das höchste beobachtete Level wurde für jede Kategorie bewertet. Um objektive Bewertungen zu gewährleisten, wurde ein umfangreiches Schulungsverfahren (einschließlich Doppelrating und Konsistenzratings) durchgeführt. Zudem wurde die Reliabilität der Ratingskalen durch eine zufällig ausgewählte Doppelkodierung von 20% aller Videos überprüft. Die Interrater-Reliabilität für die Gesamtskala Fantasiespielqualität war sehr gut: ICC=.82. Für jedes Kind wurden durchschnittlich 4.12 zufällig ausgewählte Zyklen für jede Spielsitzung bewertet. Für die meisten Kinder sind Daten zu allen 6 Sitzungen vorhanden. Für die Variable Fantasiespielqualität in den folgenden Analysen wurde der Mittelwert aller beobachteten Zyklen eines Kindes berechnet (M=2.08, SD=0.70, Range: 1-3.6).

Erfassung von Peerbeziehungsqualität

Die Spielgruppenleiterinnen füllten einen Fragebogen zu den sozialen Kompetenzen und der Qualität der Peerbeziehung der Kinder aus (Perren et al., 2012). Für die aktuelle Studie wurden die beiden Skalen Akzeptanz und Peer Viktimisierung verwendet. Alle Items wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet (0 = 'trifft überhaupt nicht zu' bis 4 = 'trifft voll und ganz zu'). Für die folgenden Analysen wurden die Mittelwerte der jeweiligen Skalenitems zu T1, T2 und T3 berechnet.

Die Skala Akzeptanz besteht aus 5 Items (z.B. 'Hat viele Freunde' oder 'Ist im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt') und hat eine hohe interne Konsistenz ($\alpha_{t1/t2/t3}=.83/.87/.88$; $M_{t1/t2/t3}=2.86/3.01/3.11$, $SD_{t1/t2/t3}=0.86/0.87/0.80$, Range: 0-4). Die Skala Peer Viktimisierung besteht aus 4 Items (z.B. 'Wird von den anderen ausgelacht oder beschimpft' oder 'Wird von anderen gehänselt oder schikaniert') und hat ebenfalls eine hohe interne Konsistenz ($\alpha_{t1/t2/t3}=.86/.81/.84$; $M_{t1/t2/t3}=0.56/0.57/0.55$, $SD_{t1/t2/t3}=0.57/0.62/0.56$, Range: 0-3).

Erfassung des Sprachverständnisses

Das Sprachverständnis in der Lokalsprache Deutsch wurde mit dem Untertest Verstehen von Sätzen des SETK 3-5 (Grimm et al., 2010) erfasst. Dieser erfasst das Sprachverständnis von Kindern in Form von neun Bildauswahl- und fünf Manipulationsaufgaben. Pro korrekte

Antwort/Ausführung gibt es einen Punkt. Für das Variable *Sprachverständnis* in den folgenden Analysen wurden die Mittelwerte der 14 Aufgaben berechnet ($\alpha=.82$; $M=0.52$, $SD=0.28$, Range: 0-1).

Für die vorliegenden Analysen wurde die SETK Werte zum Messzeitpunkt T1 einbezogen. 41 Kinder hatten zu T1 fehlende Werte im SETK, bei 24 Kindern konnte der Wert durch die Testresultate zu T2 oder T3 ersetzt werden. Bei weiteren sechs Kindern konnte der SETK auf Grund mangelnder Sprachkompetenz (Aussagen der Spielgruppenleiterin) nicht durchgeführt werden. Diesen Kindern wurde eine Punktzahl von 0 im SETK vergeben.

Die Werte wurden nicht altersnormiert. Es zeigte sich eine positive Korrelation mit dem Alter (Tab. 1). Das Sprachverständnis variierte zudem systematisch mit der Familiensprache ($F=38.6$, $df=2, 193$, $p<.001$). Alle Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander: (rein) deutschsprachige Kinder: $M=0.65$, $SD=0.23$; mehrsprachiger Familienhintergrund: $M=0.47$, $SD=0.27$; und nicht deutschsprachiger Familienhintergrund: $M=0.27$, $SD=0.28$.

Resultate

Bivariate Zusammenhänge

Die bivariaten Analysen (Pearson-Korrelationen, Tabelle 1) zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen dem Sprachverständnis der Kinder und der Peerbeziehungsqualität. Je schlechter das Sprachverständnis, umso häufiger die Viktimisierung und umso schlechter die Akzeptanz. Das Sprachverständnis hing nicht mit der (experimentell manipulierten) Fantasiespielqualität zusammen. Weiterhin zeigte sich, dass je höher die soziale Fantasiespielqualität war, desto höher die Peerbeziehungsqualität. Akzeptanz und Viktimisierung korrelierten stark negativ miteinander und waren recht stabil über die drei Messzeitpunkte hinweg.

((Tabelle 1 hier einfügen))

Effekte der Intervention auf die Fantasiespielqualität

Mit einem generalisierten linearen Modell (GLM) wurde überprüft, ob das Sprachverständnis die Effekte der Intervention (Spieltutoring oder zur Verfügung stellen von Material) auf die Fantasiespielqualität moderiert (Tabelle 2). Die drei Aktivitätsgruppen, das Sprachverständnis und die Interaktion der beiden Variablen wurden als unabhängige Variablen modelliert. Die während den Spielsessionen beobachtete Fantasiespielqualität war die abhängige Variable.

Die Analyse zeigte signifikante Unterschiede zwischen den Aktivitätsgruppen (bedingte Haupteffekte). Kinder in der Spieltutoring- und in der Materialgruppe zeigten eine signifikant höhere Fantasiespielqualität als Kinder in der Kontrollbedingung (Spielgruppenalltag). Das Sprachverständnis hatte keinen signifikanten Effekt und auch die Interaktion war nicht signifikant: Kinder profitierten unabhängig von ihrem Sprachverständnis vom Spieltutoring und dem Bereitstellen von Rollenspielmaterial.

((Tabelle 2 hier einfügen))

Effekte der Fantasiespielqualität auf die Peerbeziehungsqualität

Um zu überprüfen, ob der Effekt der Fantasiespielqualität auf die Veränderung der Peerbeziehungsqualität durch das Sprachverständnis moderiert wird, wurde eine weitere GLM-Analyse berechnet. Die Fantasiespielqualität, das Sprachverständnis sowie deren Interaktion dienten als unabhängige Variablen. Der Basiswert von Akzeptanz bzw. Viktimisierung (T1) wurde als Kontrollvariable ins Modell eingefügt. Peer Akzeptanz und Viktimisierung (jeweils T2 und T3) waren jeweils abhängige Variablen. In den Tabellen 3

und 4 sind die Parameterschätzer (B), Standardfehler (SE), Verteilungskennwerte (t), das Signifikanzniveau (p) und die Effektstärke (Anteil erklärter Varianz, η^2) der Analysen aufgeführt.

Je höher die Fantasiespielqualität und je höher das Sprachverständnis war, umso höher war die Peer Akzeptanz zu T2 und T3, kontrolliert für T1, d.h. die Fantasiespielqualität und das Sprachverständnis hatten einen positiven Effekt auf die Veränderung der Akzeptanz (Tabelle 3). Der Effekt der Fantasiespielqualität auf die Peer Akzeptanz zu T3 wurde dabei vom Sprachverständnis moderiert. Der negative Interaktionseffekt zeigt, dass je höher das Sprachverständnis, umso schwächer der Effekt der Fantasiespielqualität auf die Veränderung der Akzeptanz (siehe Abbildung 1).

((Tabelle 3 hier einfügen))

((Tabelle 4 hier einfügen))

Die GLM-Analysen bezüglich der Peer Viktimisierung zeigten das gleiche Muster wie oben beschrieben (Tabelle 4). Je höher die Fantasiespielqualität und je höher das Sprachverständnis, umso tiefer war die Peer Viktimisierung zu T2 und T3, kontrolliert für T1. Der Effekt der Fantasiespielqualität auf die Peer Viktimisierung zu T3 wurde vom Sprachverständnis moderiert. Der positive Interaktionseffekt zeigt, dass je höher das Sprachverständnis, umso schwächer der Effekt der Fantasiespielqualität auf die Veränderung der Peer Viktimisierung (siehe Abbildung 2). Somit scheinen Kinder mit einem eingeschränkten Sprachverständnis mehr von der sozialen Fantasiespielqualität (die wir experimentell manipuliert haben) zu profitieren.

Diskussion

Kinder mit einem eingeschränkten Sprachverständnis haben ein erhöhtes Risiko für negative Peerbeziehungen. In dieser experimentell angelegten Studie untersuchten wir, ob die Förderung der Fantasiespielqualität auch bei Kindern mit einem eingeschränkten Sprachverständnis eine machbare und effektive Interventionsstrategie ist und zu einer besseren Peerbeziehungsqualität führen kann. Die Studie zeigte, dass die Fantasiespielqualität unabhängig vom kindlichen Sprachverständnis durch aktive Spielbegleitung gefördert werden kann. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass der positive Effekt der Fantasiespielqualität auf die Peerbeziehungsqualität besonders stark für Kinder mit eingeschränktem Sprachverständnis ist. Somit ist die Förderung der sozialen

Fantasiespielqualität eine wirksame pädagogische Strategie zur Verbesserung der Peerbeziehungsqualität von Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis.

Förderung der Peerbeziehungsqualität durch soziales Fantasienspiel

Die Studie bestätigt, dass Kinder mit einem eingeschränkten Sprachverständnis eine geringere Peerbeziehungsqualität aufweisen, d.h. sie werden eher abgelehnt oder Opfer von Aggressionen, sie haben weniger Freunde und sind weniger beliebt. Da Kinder mit weniger Sprachverständnis auch eine tiefere Fantasiespielkompetenz aufweisen (Jaggy, Perren et al., 2020), erwarteten wir, dass sie auch in den (begleiteten) Spielsessionen eine tiefere Fantasiespielqualität zeigen. Damit komplexes soziales Fantasienspiel überhaupt entstehen kann, müssen Kinder in der Lage sein, Interaktionen mit anderen zu initiieren, spontan auf verbale Impulse des Spielpartners zu reagieren und Spielhandlungen und mögliche Konflikte zu verhandeln und so auch ein bereits bestehendes Spiel aufrechtzuerhalten (Brekke Stangeland, 2017; Craig-Unkefer & Kaiser, 2002). Je komplexer das Spiel wird, desto bedeutsamer werden Aushandlungsprozesse und damit auch die Sprache.

Metakommunikation dient vor allem zum Aufrechterhalten von Fantasiespielhandlungen (Göncü et al., 2002). Dieser erwartete Zusammenhang zeigte sich jedoch nicht in den experimentell manipulierten Spielsessionen. Kinder, die in den Spielsessionen aktiv im Spiel begleitet wurden (Spieltutoring und Materialgruppe) zeigten eine höhere Qualität des Fantasiespiels (Kalkusch et al., 2020), unabhängig von ihrem Sprachverständnis. Die vorliegenden Analysen zeigten, dass auch Kinder mit einem beschränkten Sprachverständnis von der aktiven Spielbegleitung profitieren. Durch die aktive Begleitung schaffte es die erwachsene Person, trotz eingeschränkter Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Kindern, einen gemeinsamen Referenzrahmen herzustellen und die Spielsituation aufrechtzuerhalten. Dies sind Aspekte von elaboriertem sozialen Fantasienspiel, die ansonsten teilweise bei kompetenten Peers liegen (Jaggy, Mainhard et al., 2020).

Die Sprachkompetenz der Kinder scheint also im durch Erwachsene aktiv begleiteten Fantasienspiel in den Hintergrund zu rücken. Somit kann aktiv begleitetes Fantasienspiel auch gerade für Kinder mit eingeschränktem Sprachverständnis eine Gelegenheit sein, positive Peerinteraktionen zu erleben und zu üben und dadurch die Qualität ihrer Peerbeziehungen zu erhöhen. Da mehrsprachige Kinder häufig eher niedrigere Kenntnisse in der Lokalsprache haben als einsprachige Kinder, sind die Ergebnisse für diese Kinder besonders relevant. Bei mehrsprachigen Kindern bedeuten ihre eingeschränkteren Sprachverständnis in der Lokalsprache nicht, dass auch ihre allgemeinen kommunikativen Kompetenzen geringer sind

(Hoff et al., 2012). Dies scheint durchaus bedeutsam für die Fantasienspielqualität zu sein, da sie sich im Spiel in anderen Sprachen bzw. nonverbal durchaus kompetent ausdrücken können. In einem nicht begleiteten Setting könnte dies zu gescheiterten Kommunikationsversuchen, und somit zu Frustration und Missverständnis in der Interaktion führen. Dies kann durch eine begleitende Person reduziert werden, indem sie zur Verständigung zwischen den Kindern beiträgt.

Die Intervention fand im normalen Spielgruppenalltag statt, d.h. dass die Kinder auch nach den begleitenden Spielsessionen in einer Gruppe waren und gemeinsam spielen konnten. Da die differentiellen Effekte der Fantasienspielqualität auf die Peerbeziehungsqualität sich erst bei der Nacherhebung deutlich zeigten, könnte dies auf Transfereffekte hinweisen.

Vermutlich konnten die Kinder in den Spielgruppen, in denen die Kinder mit Rollenspielmaterial und Spielbegleitung im Fantasienspiel angeregt wurden, mit dem gemeinsamen Thema und Erfahrungen auch ihre erlernten Spiel- und sozialen Kompetenzen in der Spielgruppe weiter anwenden und ausbauen.

Stärken und Schwächen der Studie

Eine große Stärke der Studie ist das experimentelle Design, welches ermöglicht, kausale Schlussfolgerungen zu ziehen. Zudem wurden in der Studie verschiedene Erhebungsmethoden angewandt, was eine zweite Stärke der Studie ist. Für die Erhebungen (z.B. Testung der Kinder) wurde eine Verblindung angestrebt. Jedoch konnte die Peerbeziehungsqualität lediglich mit Fremdeinschätzung durch die Spielgruppenleiterinnen erfasst werden. Bei diesen war es aus praktischen Gründen nicht möglich, sie blind gegenüber den Experimentalbedingungen zu halten. Das Sprachverständnis der Kinder wurde mit einem etablierten Diagnoseinstrument erfasst, aus Zeitgründen allerdings nur mit einem ausgewählten Subtest. In der vorliegenden Studie wurde nur das Sprachverständnis zum ersten Zeitpunkt miteinbezogen. In weiteren Studien sollte untersucht werden, inwiefern die Veränderung des Sprachverständnisses bedeutsam ist bzw. ob das Fantasienspiel auch einen positiven Effekt auf das Sprachverständnis hat (Lillard et al. 2013). Die soziale Fantasienspielqualität wurde standardisiert beobachtet. Die Operationalisierung beruht auf Erkenntnissen zu den Entwicklungsstufen des Fantasienspiels und umfasst verschiedene Merkmale. Unser Messansatz entspricht der Empfehlung aus dem Review von Thompson und Goldstein (2019), die Qualität des Fantasienspiels durch verschiedene Komponenten zu erfassen, um dadurch den Entwicklungsprozess widerzuspiegeln. Mit mehr als 200 Kindern aus 27 Spielgruppen hatten wir eine angemessen große Stichprobe für die Analysen. Da wir bei einigen Skalen fehlende Werte hatten, reduzierte sich mit der gewählten Analysestrategie

die Stichprobengröße bei einigen Fragestellungen. Darüber hinaus sind unsere abhängigen Variablen (v.a. Viktimisierung) schief verteilt, das heißt die meisten der Kinder erleben keine negativen Peerbeziehungen. Zudem berücksichtigten wir in diesem Paper nicht die hierarchische Struktur der Daten (Clustering in den Spielgruppen) in der statistischen Analyse.

Praktische Implikationen

Die Ergebnisse unsere Studie lassen die Schlussfolgerung zu, dass durch das soziale Fantasienspiel die soziale Integration von Kindern mit einem geringen Sprachverständnis verbessert werden kann. Unsere Studie bestätigt die Annahme, dass die Qualität des Fantasienspiels ein entscheidender Faktor ist, damit sich das entwicklungsförderliche Potenzial des Fantasienspiels entfalten kann. Die Qualität des Fantasienspiels kann durch eine aktive Fantasienspielbegleitung gefördert werden (Kalkusch et al., 2020). Wirksame Elemente einer aktiven Fantasienspielbegleitung sind das Einnehmen der kindlichen Perspektive, aktives Mitspiel (Spielbegleitung von innen) und die Spielbegleitung von außen durch Fragen, Kommentare, Hinweise, Hilfestellungen und positive Verstärkung von kindlichen Spielhandlungen (Gmitrova, 2013, Perren et al., 2019). Aktive Spielbegleitung geht einher mit einem hohen Level von aktiver Lernunterstützung durch die Fachpersonen, was eine hohe Qualität der frühkindlichen Bildung und Betreuung ausmacht (Perren et al., 2016, Suchodoletz et al., 2014). Die Studie zeigt, dass soziales Fantasienspiel eine wirksame und motivierende Alternative zu herkömmlichen sozialen Fertigkeitstrainings ist, um die Kompetenzentwicklung und soziale Integration von Kindern im Spielgruppenalter zu fördern. Auf der Grundlage unserer Ergebnisse können verschiedene praktische Konsequenzen formuliert werden: (1) In frühkindlichen Bildungsinstitutionen sollte ausreichend Möglichkeiten für soziales Fantasienspiel bewusst in die Planung der Alltagsgestaltung einbezogen werden. (2) Das Fantasienspiel der Kinder soll aktiv und responsiv begleitet werden. Dadurch werden die Kinder unterstützt, ihr Spiel aufrechtzuerhalten und damit ihre Fantasienspielqualität zu verbessern. (3) In der Aus- und Weiterbildung sollten Fachpersonen für die Bedeutung des Fantasienspiels für die soziale Entwicklung der Kinder und für den Aufbau von positiven Peerbeziehungen sensibilisiert und hinsichtlich responsiver Spielbegleitung trainiert werden.

Referenzen

- Ahnert, L. (2011). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 466–485). Huber Verlag.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207.
<https://doi.org/10.1007/s10643-007-0165-8>
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Elkonin, D. B. (2005). The Subject of Our Research: The Developed Form of Play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22–48.
- Brekke Stangeland, E. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121.
- Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role—Effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1705–1719. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.746970>
- Göncü, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding Young Children's Pretend Play in Context. In P. K. Smith & C. H. Hart (Hrsg.), *Blackwell handbook of childhood social development* (S. 418–437). Blackwell Publishing.
- Grimm, H., Aktas, M., & Frevert, S. (2010). *SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei-bis fünfjährige Kinder (3; 0-5; 11 Jahre); Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Hogrefe.
- Hauser, B. (2016). *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2.Auflage). Kohlhammer.
- Helmer, B. (2016). *Die Entwicklung eines Instruments zur Messung sozialer Fantasiespielfähigkeit und die Überprüfung dessen Testgütekriterien*. Unpublished master thesis, University of Konstanz and Thurgau University of Teacher Education.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1).
[doi:10.1017/S0305000910000759](https://doi.org/10.1017/S0305000910000759)
- Jaggy, A.-K., Kalkusch, I., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2020). The Impact of Social Pretend Play on Preschooler's Social Development: Results of an Experimental Study. *Manuscript submitted for publication*.
- Jaggy, A.-K., Mainhard, T., Sticca, F., & Perren, S. (2020). The emergence of dyadic pretend

- play quality during peer play: The role of child competence, play partner competence and dyadic constellation. *Social Development*, <https://doi.org/10.1111/sode.12445>
- Jaggy, A.-K., Perren, S., & Sticca, F. (2020). Assessing Preschool Children's Social Pretend Play Competence: An Empirical Comparison of Three Different Assessment Methods. *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2020). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Role Play Material Enough? *Early Education and Development*, in press.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, *139*(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *31*(1), 13–32.
- Perren, S., & Diebold, T. (2017). Soziale Kompetenzen sind bedeutsam für gelingende Peerbeziehungen und Wohlbefinden in der Kindertagesstätte. *Frühe Kindheit*, *2*, 30–38.
- Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, *5*(1), 3–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000242>
- Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B., & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research*, *17*(3), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. Wiley.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play: Understanding Children's Worlds*. Wiley-Blackwell.
- Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Troesch, L. M., Keller, K., & Grob, A. (2016). Language Competence and Social Preference in Childhood: A Meta-Analysis. *European Psychologist*, *21*(3), 167–179. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000262>
- von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer

acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence.

British Journal of Developmental Psychology, 28, 679–697.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*.

Harvard University Press.

Tabelle 1: Bivariate Zusammenhänge zwischen allen Variablen

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Geschlecht (weiblich)	-								
2. Alter (in Monaten T1)	.059	-							
3. Sprachverständnis	-.038	.322**	-						
4. Fantasienspielqualität	-.037	.123	.069	-					
5. T1 Akzeptanz	.017	.161*	.281**	.213**	-				
6. T1 Viktimisierung	-.039	-.072	-.240**	-.200**	-.699**	-			
7. T2 Akzeptanz	-.006	.190**	.263**	.253**	.741**	-.632**	-		
8. T2 Viktimisierung	-.050	-.136	-.224**	-.240**	-.602**	.704**	-.798**	-	
9. T3 Akzeptanz	.023	.177*	.266**	.282**	.714**	-.661**	.817**	-.728**	-
10. T3 Viktimisierung	-.043	-.153*	-.278**	-.236**	-.580**	.740**	-.760**	.869**	-.798**

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 2: Resultate der GLM-Analyse zu den Prädiktoren von Fantasiespielqualität

	<i>B</i>	SE	t	<i>p</i>	<i>eta</i> ²
(Intercept)	1.44	0.17	8.42	0.000	0.29
Spielbegleitung (vs. Kontrollgruppe)	0.90**	0.23	3.99	0.000	0.08
Material (vs. Kontrollgruppe)	0.65**	0.23	2.80	0.006	0.04
Sprachverständnis	0.33	0.28	1.20	0.232	0.01
Spielbegleitung * Sprachverständnis	-0.05	0.38	-0.13	0.899	0.00
Material * Sprachverständnis	-0.19	0.39	-0.48	0.634	0.00

Abhängige Variable: Fantasiespielqualität während der Spielsessionen

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 3: Resultate der GLM-Analyse zu den Prädiktoren von Akzeptanz (T2/T3)

	AV: T2 Akzeptanz					AV: T3 Akzeptanz				
	B	SE	t	p	eta ²	B	SE	t	p	eta ²
(Intercept)	0.34	0.33	1.03	.306	0.01	0.24	0.32	0.76	.449	0.00
T1 Akzeptanz	0.69**	0.06	12.20	.000	0.50	0.65**	0.06	11.84	.000	0.50
Fantasiespielqualität (FSQ)	0.35*	0.14	2.52	.013	0.04	0.49**	0.14	3.57	.000	0.08
Sprachverständnis	0.91	0.49	1.88	.062	0.02	1.44**	0.47	3.04	.003	0.06
FSQ* Sprachverständnis	-0.39	0.22	-1.74	.083	0.02	-0.66**	0.22	-3.01	.003	0.06

Abhängige Variable: Peer Akzeptanz zu T2 bzw. zu T3 (kontrolliert für Peer Akzeptanz zu T1)

Anmerkung. * p < .05, ** p < .01

Tabelle 4: Resultate der GLM-Analyse zu den Prädiktoren von Peer Viktimisierung (T2/T3)

	AV: T2 Viktimisierung					AV: T3 Viktimisierung				
	B	SE	t	p	eta ²	B	SE	t	p	eta ²
(Intercept)	0.70	0.23	3.05	.003	0.06	0.78	0.21	3.77	.000	0.09
T1 Viktimisierung	0.76**	0.07	11.63	.000	0.48	0.71**	0.06	12.34	.000	0.52
Fantasiespielqualität (FSQ)	-0.28**	0.11	-2.60	.010	0.04	-0.31**	0.10	-3.28	.001	0.07
Sprachverständnis	-0.58	0.37	-1.55	.123	0.02	-0.86*	0.33	-2.63	.010	0.05
FSQ* Sprachverständnis	0.29	0.17	1.69	.093	0.02	0.37*	0.15	2.44	.016	0.04

Abhängige Variable: Peer Viktimisierung zu T2 bzw. zu T3 (kontrolliert für Peer Viktimisierung zu T1)

Anmerkung. * p < .05, ** p < .01

Abbildung 1: Veränderung von Akzeptanz (T1-T3) in Abhängigkeit der Fantasiespielqualität (FSQ) und Sprachverständnis

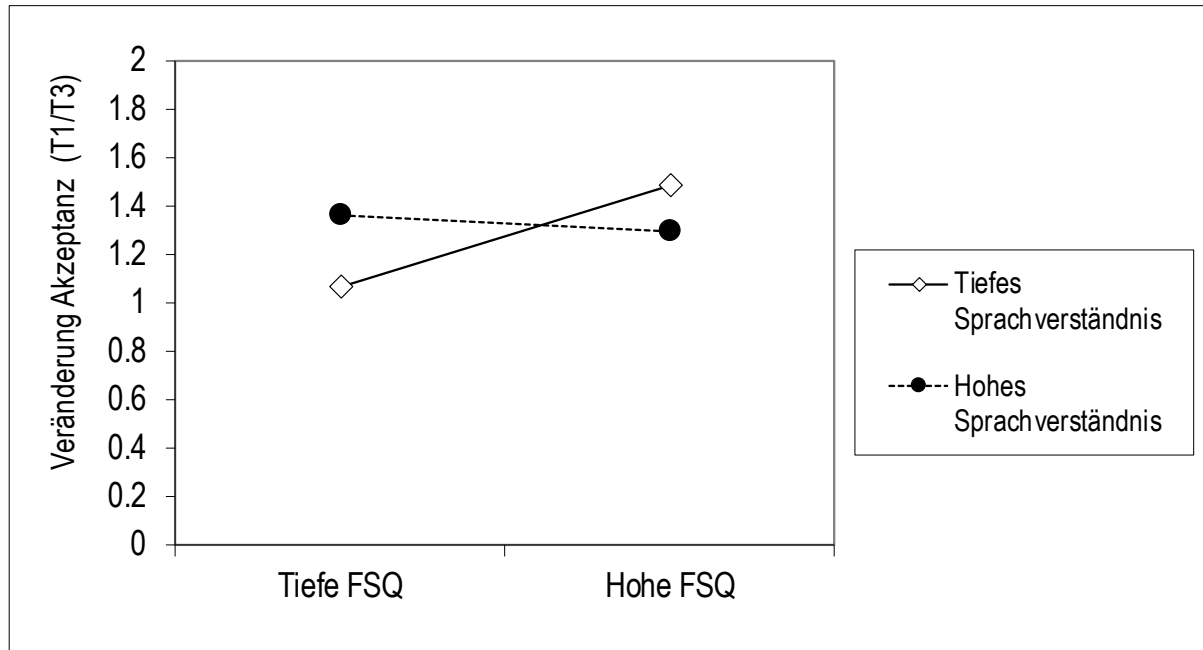


Abbildung 2: Veränderung von Peer Viktimisierung (T1-T3) in Abhängigkeit der Fantasiespielqualität (FSQ) und Sprachverständnis

