



Inhalt

Oskar Jenni

Was ist frühkindliches Spiel - warum spielen Kinder?

Sabine Meili

Das Spiel schützen

Claudine Knuchel

Spielerfahrungen aus der MegaMarie

Ulrich Gwinner

Sandspieltherapie

Katja Nura

Ein Plädoyer fürs Spielen

Isabelle Kalkusch und Sonja Perren

**Beziehungen zu Gleichaltrigen durch
Fantasiespiel fördern**

Cynthia Ingabire

Kinderspiele in anderen Kulturen

Karin Kraus

«Die Jüngsten sollen nicht nur auf dem Spielplatz
willkommen sein, sondern auch an kulturell
bedeutsamen Orten!»

Monika Schenkel

Spielerisches Lernen in der Montessori-Pädagogik

Claudius Natsch

Aus dem Götterhimmel in die Spielkiste und
umgekehrt

Ingo Rieger

Beobachtungen zum Spielverhalten im Zoo

Einzelartikel

Isabelle Kalkusch und Sonja Perren

Beziehungen zu Gleichaltrigen durch Fantasiespiel fördern

Erste Beziehungen zwischen gleichaltrigen Kindern entstehen bereits im frühen Kindesalter. Bereits in diesem Alter können Kinder Intersubjektivität und Zugehörigkeitsgefühl erzeugen (z.B. Stambak & Sinclair, 1993). Das Erleben gelingender Beziehungen stärkt das Gefühl der Zugehörigkeit in einer Gruppe von Gleichaltrigen. Diese frühen sozialen Erfahrungen von Kindern haben einen bedeutsamen Einfluss auf erfolgreiche Bildungsprozesse in frühkindlichen Bildungsinstitutionen (Perren & Diebold, 2017) sowie auf zukünftige Beziehungsgestaltung (Hay et al., 2018) und sind somit hoch relevant für die positive Entwicklung der Kinder hinsichtlich Peer Akzeptanz, Wohlbefinden und Bildungserfolg (z.B. Denham & Brown, 2010).

Keywords: Soziales Fantasiespiel, Peer Interaktion,

Zitierweise: Kalkusch I., Perren S. Beziehungen zu Gleichaltrigen durch Fantasiespiel fördern, *undKinder* Nr. 109, Seiten , Marie Meierhofer Institut für das Kind, 2022



Impressum

Herausgeber: Marie Meierhofer Institut für das Kind
Redaktion: Claudius Natsch, Patricia Lannen, Liridona Kamberi,
Korrektorat: Arna Villiger, Isabelle Duss, Doris Fluck
Layout/Gestaltung: Claudius Natsch
Beratung: Leitung und Team Marie Meierhofer Institut für das Kind

Vertrieb: Marie Meierhofer Institut für das Kind, Pfingstweidstrasse 16, 8005 Zürich

Tel.: 044 205 52 20 / Fax.: 044 205 52 22

info@mmi.ch / www.mmi.ch

undKinder erscheint zweimal im Jahr, kündbar jeweils auf Ende Jahr

Preis Abonnement: CHF 30.-, Ausland CHF 37.-, Einzelnummer: CHF 19.- inkl. MwSt.

Einzelne Artikel als PDF CHF 3.00

Alle Rechte beim Marie Meierhofer Institut für das Kind;

ISSN 1420-0163

Die Facharbeit des Instituts wird von der Bildungsdirektion

des Kantons Zürich, vom Sozialdepartement der Stadt

Zürich und diversen Stiftungen finanziell unterstützt.

Isabelle Kalkusch und Sonja Perren

Beziehungen zu Gleichaltrigen durch soziales Fantasienspiel fördern

Erste Beziehungen zwischen gleichaltrigen Kindern entstehen bereits im frühen Kindesalter. Bereits in diesem Alter können Kinder Intersubjektivität und Zugehörigkeitsgefühl erzeugen (z.B. Stambak & Sinclair, 1993). Das Erleben gelingender Beziehungen stärkt das Gefühl der Zugehörigkeit in einer Gruppe von Gleichaltrigen. Diese frühen sozialen Erfahrungen von Kindern haben einen bedeutsamen Einfluss auf erfolgreiche Bildungsprozesse in frühkindlichen Bildungsinstitutionen (Perren & Diebold, 2017) sowie auf zukünftige Beziehungsgestaltung (Hay et al., 2018) und sind somit hoch relevant für die positive Entwicklung der Kinder hinsichtlich Peer Akzeptanz, Wohlbefinden und Bildungserfolg (z.B. Denham & Brown, 2010).

Keywords: Soziales Fantasienspiel, Peer Interaktion, Sprachverständnis, frühe Bildung

Gelingende Beziehungen zu Gleichaltrigen

Bereits im Kindergarten gibt es jedoch Kinder, denen ein gelingender Beziehungsaufbau zu ihren Gleichaltrigen schwerfällt. Sie sind schlecht in der Gruppe integriert, haben wenig Freunde und werden abgelehnt oder sogar gemobbt (Perren, Stadelmann & von Klitzing, 2009). Was braucht es also für das Gelingen von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen? Gelingende Beziehungen zeichnen sich aus durch:

Reziprozität (Dunn, 1983), beidseitiges Engagement von Aufmerksamkeit und Kommunikation, sensibles Reagieren auf das Verhalten des Partners und die Koordination der jeweiligen Handlungen (Hay et al., 2004). Für den Aufbau von positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen sind die sozialen Verhaltenskompetenzen der Kinder bedeutsam. Dabei ist einerseits das Berücksichtigen der Bedürfnisse und Wünsche anderer durch prosoziales Verhalten und kooperatives Handeln gefragt. Andererseits ist es wichtig, die eigenen Bedürfnisse zu kommunizieren, auf

andere Kinder zuzugehen, soziale Angebote anderer anzunehmen, aber auch die eigenen Grenzen setzen zu können (Perren & Malti, 2015). Perren und Malti (2015) beschreiben diese zwei Pole sozialen Verhaltens als selbst- und fremdorientierte soziale Kompetenzen. Aber auch Kinder, die sich nicht in der gleichen Sprache ausdrücken können wie die Mehrheit der Gruppe, die also eine niedrige Sprachkompetenz in der Lokalsprache aufweisen, können Schwierigkeiten im Aufbau von positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen haben (Troesch, Keller und Grob, 2016). Der Migrationshintergrund oder eine andere Familiensprache als die Lokalsprache kann mit einem niedrigeren Sprachverständnis in der Lokalsprache einhergehen. So konnten zum Beispiel Effekte des Migrationshintergrundes auf die Peerbeziehungsqualität durch eingeschränkte Kenntnisse in der Lokalsprache erklärt werden (von Grünigen et al., 2010).

Es stellt sich also die Frage, wie Lerngelegenheiten geschaffen werden können, die den Aufbau von positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen für alle Kinder unterstützen. Das soziale Fantasienspiel bietet einerseits durch seinen sozialen und andererseits durch seinen symbolischen Charakter interessante Elemente, um Kinder mit verschiedenen Hintergründen in ein gemeinsames Spiel einzubinden. Damit wird es zu einer vielversprechenden Aktivität, um Beziehungen zu Gleichaltrigen zu fördern.

Soziales Fantasienspiel

Das soziale Fantasienspiel ist eine beliebte und häufige Aktivität in der Kindheit. Seine Bedeutung für die positive Entwicklung von Kindern wird sowohl in theoretischen Auseinandersetzungen, als auch in empirischen Studien immer wieder stark diskutiert (Lillard et al., 2013). Es gibt verschiedene theoretische Ansätze, die dem Fantasienspiel eine bedeutsame Rolle für die soziale Entwicklung zuschreiben. So bietet das Spiel gemäss Vygotsky (1978) Kindern die Gelegenheit, verschiedene Aktivitäten und Verhaltensweisen auszuprobieren und zu trainieren, die für sie in realen Situationen noch

zu herausfordernd wären. Dies könnte Kindern wertvolle Möglichkeiten eröffnen, vielfältige soziale Situationen zu verstehen und zudem ihr Verhalten zu regulieren (Bodrova et al., 2013).

Das Fantasienspiel zeichnet sich durch zwei Kernelemente aus: Das „So-tun-als-ob“-Element und das Verwenden von Symbolen, um Subjekte, Objekte und Handlungen zu repräsentieren. Diese Spielaktivitäten erfordern vom Kind einerseits die Fähigkeit, Objekte zu transformieren, und andererseits, deren Bedeutung auf einer symbolischen Ebene zu variieren (Gmitrova, 2013). Dadurch kann das Kind verschiedene Rollen einnehmen und Szenarien durchspielen. Ab einem Alter von ca. 15 Monaten können Kinder erste einfache Fantasienspielhandlungen zeigen (Smith, 2010). So geben Kinder beispielsweise Stofftieren mit der Hand etwas zum Essen oder Wickeln ihre Puppe. Je älter die Kinder werden, desto komplexer wird ihr Fantasienspiel: Von einem objektorientierten Spiel entwickelt es sich hin zu einem personenorientierten Spiel. Dabei erweitern soziale Interaktionen mit Spielpartner(n) das Spiel und tragen dazu bei, es am Laufen zu halten (Elkonin, 2005).

Das soziale Fantasienspiel besteht aus mehreren Elementen, welche einer normativen Entwicklung folgen (Hauser, 2016): *Dezentrierung* (kindliche Orientierung im Spiel verlagert sich von sich selbst zu anderen), *Dekontextualisierung* (Objekte werden in ihrer Funktion umgedeutet oder nicht gegenwärtige, 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). Jedes Element trägt gleichermaßen zur Qualität des Fantasienspiels bei, d.h., die Elemente selbst bauen nicht hierarchisch aufeinander auf, sondern können sich parallel entwickeln. Diese verschiedenen Elemente können zur Messung der sozialen Fantasienspielqualität verwendet werden (Jaggy, Perren, et al., 2020).



Möglichkeiten zur Förderung durch soziales Fantasienspiel

Im sozialen Fantasienspiel eröffnen sich für Kinder Möglichkeiten, positive Interaktionen mit Gleichaltrigen wie zum Beispiel das Teilen, das Abwarten oder das Durchsetzen der eigenen Vorstellungen zu erleben (Ashiabi, 2007). Dadurch kann das Fantasienspiel einen positiven Einfluss auf das kindliche Sozialverhalten und die Beziehungen zu Gleichaltrigen haben. Im Spiel müssen Kinder die Spielhandlung und die Rollen untereinander und miteinander aushandeln, was sowohl kooperative Fähigkeiten als auch Durchsetzungsvermögen erfordert und herausfordert. Zudem 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, damit komplexes soziales Fantasienspiel überhaupt entstehen kann (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002). Je komplexer das Spiel wird, desto bedeutsamer werden Aushandlungsprozesse und damit auch die Sprache. So spielt Metakommunikation insbesondere eine wichtige Rolle, um Fantasienspielhandlungen aufrechtzuerhalten (Göncü et al., 2002). Daraus ergibt sich, dass elaboriertes soziales Fantasienspiel (hohe Fantasienspielqualität) einerseits soziale und kommunikative Fähigkeit der Kinder fordert, andererseits ein vielversprechendes Entwicklungsfeld für soziale Fähigkeiten und insbesondere Beziehungen zu Gleichaltrigen bietet.

Ergebnisse aus der releFant Studie

In der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Interventionsstudie «releFant» wurde untersucht, ob sich diese Kompetenzen bei Spielgruppenkindern durch eine aktive Unterstützung des sozialen Fantasienspiels fördern lassen.

An der Gesamtstudie nahmen insgesamt 27 Spielgruppen mit 215 Kindern teil. Um erfor-

schien zu können, ob das kindliche Fantasienspiel zu einem Mehrwert in der Entwicklung führt, wurden die teilnehmenden Spielgruppen durch das Zufallsprinzip in mehrere Aktivitätsgruppen eingeteilt. In diesen Gruppen wurden in der Folge über sechs Wochen hinweg in einer wöchentlichen Interventionssitzung unterschiedliche Spielaktivitäten durchgeführt, und zwar normaler Spielgruppenalltag, Anbieten von Rollenspielmaterial oder Spieltutoring. Das Verhalten der Kinder während der Spielsessions wurde gefilmt und anschliessend mit standardisierten Beobachtungsinstrumenten ausgewertet. In Ergänzung zu diesen Videodaten wurden in allen Gruppen mehrmals verschiedene Kompetenzen der Kinder erfasst (Sprachverständnis, sozial-kognitive Kompetenzen und Fantasienspielkompetenz). Eltern und Spielgruppenleiterinnen füllten zudem Fragebogen zu den Stärken und Schwächen der Kinder aus.

Die Auswertungen zeigen, dass sich die drei Gruppen nach der Interventionsphase deutlich unterscheiden. Die Kinder der Material-Gruppe wie auch jene der Spieltutoring-Gruppe spielten während der Spielsessions auf höherem Qualitätsniveau als die Kinder der Spielgruppenalltag-Gruppe. Zudem zeigten die Kinder eine höhere Qualität des Fantasienspiels, wenn sie im Spiel aktiv begleitet wurden (Kalkusch et al., 2020). Die Zurverfügungstellung von Spielmaterial vermochte die Häufigkeit des kindlichen Fantasienspiels zwar zu erhöhen; dessen Qualität konnte jedoch vor allem dann verbessert werden, wenn das Material zur aktiven Begleitung des kindlichen Fantasienspiels genutzt wurde. Aus dem Vergleich der Verbesserungen in den sozial-emotionalen Kompetenzen zwischen den verschiedenen Gruppen lässt sich überdies feststellen, dass die Kinder aus den Spieltutoring-Gruppen im Vergleich mit Kindern aus den Material- oder Spielgruppenalltag-Gruppen grössere Fortschritte gemacht hatten (Jaggy et al., 2021).

Neben den allgemeinen Effekten der Fantasienspielintervention wurde untersucht, ob elabo-

riertes Fantasienspiel auch bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis die Beziehungen zu Gleichaltrigen fördert (Perren et al., 2021). Das Sprachverständnis wurde mit einem Untertest eines standardisierten Sprachtest (SETK 3 - 5) getestet.

Die Ergebnisse der Analysen zeigten: die Verbesserung der in den Beziehungen zu Gleichaltrigen (d. h. verbesserte Akzeptanz und verringerte Peer Viktimisierung) war umso größer, je höher die beobachtete soziale Fantasienspielqualität war. Zudem zeigte sich, dass dieser Effekt umso stärker war, je eingeschränkter das Sprachverständnis der Kinder war. Demnach können in einem elaboriertem sozialen Fantasienspiel auch für Kinder mit eingeschränktem Sprachverständnis positive Interaktionen mit Gleichaltrigen gelingen und somit eine Chance für gelingende Beziehungen zu Gleichaltrigen bieten.

Chancen des sozialen Fantasienspiels

Elaboriertes soziales Fantasienspiel fördert positive Beziehungen zu Gleichaltrigen und dies unabhängig vom Sprachverständnis des Kindes. Obwohl bedeutende Merkmale elaborierten Fantasienspiels, wie Aushandlungsprozesse, Absprache der Spielhandlung und Ähnliches, bei eingeschränkter verbaler Verständigung eine Herausforderung sein können, gelingt es diesen Kindern, am Spiel teilzunehmen, und zudem verbessern sich ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen. Dies verdeutlicht die Chancen, die im sozialen Fantasienspiel für die soziale Entwicklung von Kindern und deren positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen liegen. Der soziale Charakter des Spiels macht einen gemeinsamen Referenzrahmen notwendig. Es muss also ein Weg zur Kommunikation gefunden werden, um gemeinsam spielen zu können. Dabei können verschiedene Interaktionspartner eine Rolle spielen.

In der releFant Studie wurde die Spielbegleitung durch Erwachsene als Möglichkeit zur Unterstützung des elaborierten sozialen Fantasie-

spiels untersucht und die Ergebnisse sprechen dafür, dass es sich um eine wirkungsvolle Förderstrategie handelt (Kalkusch et al., 2020; Perren et al., 2019). Neben einer responsiven Spielbegleitung könnten auch kompetente Gleichaltrige zu einer gelingenden Fantasienspielsituation beitragen. Während Piaget eher symmetrische Beziehungen zwischen Peers annimmt, besteht für Vygotsky (1978) auch zwischen Gleichaltrigen die Möglichkeit asymmetrischer Beziehungen, d.h., andere Gleichaltrige können die Rolle der Person mit mehr Wissen und Kompetenzen einnehmen, welche sonst oft Erwachsene innehaben (Pishghadam & Ghadiri, 2011). Kinder können also von anderen Kindern lernen. Dieser Idee folgend könnten Gleichaltrige Aufgaben aus der Spielbegleitung übernehmen: das Herstellen eines gemeinsamen Referenzrahmens und das Aufrechterhalten der Spielsituation. Diese Elemente von elaboriertem sozialem Fantasienspiel können von kompetenten Peers übernommen werden (Jaggy, Mainhard, et al., 2020). Um zu veranschaulichen, wie das im Spiel aussehen könnte, stellen wir uns folgende Spielsituation beispielhaft vor:

Ein italienischsprachiges Kind (1) tritt in das Spiel eines anderen Kindes (2) in der Spielküche ein. Es backt einen Kuchen. Kind (1) sagt etwas auf Italienisch zu Kind (2), dieses schaut Kind (1) an, aber handelt nicht. Kind (1) nimmt die Teekanne, und tut so-als-ob es etwas in eine Tasse gießen würde. Dann deutet es auf den Tisch. Kind (2) beobachtet diese Handlung und beginnt, den Tisch zu decken, Kind (1), schliesst sich an. Sie setzen sich beide an den Tisch und beginnen zu essen und trinken. Kind (2) sagt etwas zu Kind (1) auf Deutsch, darauf antwortet dieses auf Italienisch. Kind (2) steht auf, nimmt Kind (1) an der Hand und führt es zur Verkleidungskiste. Dann sucht Kind (2) eine Krone hervor und setzt sie dem anderen Kind auf den Kopf. Kind (1) lacht, nimmt die Krone ab und setzt sie Kind (2) auf den Kopf.

Die Kinder nutzen in dieser Spielsituation das symbolische Element des Fantasienspiels: Der

symbolische Gehalt der Objekte und Handlungen ermöglicht es den beiden Kindern -trotz Sprachbarrieren - ein gemeinsames Spiel aufzubauen. Auch die soziale Initiative der Kinder trägt dazu bei, dass das Spiel nicht ins Stocken gerät, sondern sogar ausgebaut wird. Trotz eingeschränkter Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Kindern könnte es gelingen, ein gemeinsames Spiel zu gestalten, Ideen zu verhandeln und das Spiel aufrechtzuerhalten. Insbesondere wenn die Schwierigkeit in der verbalen Verständigung liegt, bedeutet das noch nicht, dass auch die Kommunikation zwischen den Kindern scheitern muss. So lässt sich zum Beispiel bei mehrsprachigen Kindern mit eingeschränkterem Sprachverständnis in der Lokalsprache nicht automatisch auf eine geringere allgemeine kommunikative Kompetenz schließen (Hoff et al., 2012). In heterogenen Gruppen könnte also eine Herausforderung, aber auch eine Chance für das soziale Fantasiespiel und sein Potential zur Förderung der Beziehungen zwischen Gleichaltrigen liegen. Es kann daraus ein interessantes Lernfeld für alle Kinder entstehen. Gleichzeitig besteht auch die Gefahr, dass ein aufflammendes Spiel schnell erlöscht und Frustration auf beiden Seiten aufkommt. Statt eines positiven Effekts könnte solch eine Situation sich sogar nachteilig auf den Beziehungsaufbau in der Gruppe auswirken. Nun wären die Beobachtungsfähigkeiten der Fachperson gefragt, um im richtigen Moment durch responsive Spielbegleitung zu unterstützen.

Fazit

Die frühe Förderung der sozialen Interaktionen von Kindern erscheint besonders bedeutsam unter dem Licht, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen immer auch ein Trainingsfeld für die eigenen sozialen Kompetenzen darstellen und somit wiederum den Beziehungsaufbau erleichtern können. Soziales Fantasiespiel bietet eine vielversprechende Chance, um Gelegenheiten für positive Erfahrungen mit Gleichaltrigen für alle Kinder zu schaffen. Damit zeigt es sich als wirksame und motivierende Alternative

zu gebräuchlichen sozialen Kompetenztrainings, um die soziale Eingebundenheit von Kindern im Spielgruppenalter zu fördern. Zu einem gelingenden Fantasiespielsetting können einerseits kompetente Gleichaltrige selbst, andererseits die Fachpersonen durch Spielbegleitung beitragen.

Aus der Perspektive von Fachpersonen in frühkindlichen Bildungsinstitutionen bedeutet das, dass Gelegenheiten für soziales Fantasiespiel in der Alltagsgestaltung geschaffen werden sollten. Das schliesst das Zurverfügungstellen von genügend Zeit, räumlichen Ressourcen sowie Materialien und auch die konkrete Unterstützung der Kinder im Spiel ein. Ebenso können Gleichaltrige eine wertvolle Ressource sein, die das gegenseitige Fantasiespiel beflügeln (Jaggy, Mainhard et al., 2020). Dabei sollte jedoch das Spiel beobachtend begleitet werden, um einen vorzeitigen Spielabbruch durch eine responsive Spielbegleitung zu verhindern. Zudem sollte darauf geachtet werden, welche Kinder in das Spiel regelmässig eingebunden werden, oder ob es Kinder gibt, die nie am Spiel teilnehmen. Um den erfolgreichen Einbezug des sozialen Fantasiespiels als Förderstrategie sozialer Kompetenzen und Beziehungen zu Gleichaltrigen zu ermöglichen, sollte für die Bedeutung des Fantasiespiels für die soziale Entwicklung der Kinder und für den Aufbau von positiven Peerbeziehungen in Aus- und Weiterbildung sensibilisiert werden.

Autorinnen

Prof. Dr. Sonja Perren

Brückenprofessorin Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit Universität Konstanz und Pädagogische Hochschule Konstanz

Isabelle Kalkusch, MSc

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Literatur

- 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.
- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the Social Communication Skills of At-Risk Preschool Children in a Play Context. *TECSE*, 22(1), 3–13.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54(4), 787–811. <https://doi.org/10.2307/1129886>
- Elkonin, D. B. (2005). The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22–48.
- 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.
- Hauser, B. (2016). *Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2018). The beginnings of peer relations. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S. 200–221). The Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- 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). <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Jaggy, A.-K., Kalkusch, I., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2021). 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*, 29(4), 976–994. <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*, 31(8), 1206–1223. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2020). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Roleplay Material Enough? *Early Education and Development*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248>
- 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. & Malti, T. (2015). Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick. In Malti, T., & Perren, S. (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 284–294). Kohlhammer Verlag.
- Perren, S., & Diebold, T. (2017). Soziale Kompetenzen sind bedeutsam für gelingende Peerbeziehungen und Wohlbefinden in der Kindertagesstätte. *Frühe Kindheit*, 2, 30–38.
- Perren, S., Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., & Sticca, F. (2021). Förde-

- rung von Peerbeziehungen durch soziales Fantasienspiel: Eine wirksame Interventionsstrategie bei Kindern mit eingeschränktem Sprachverständnis? *Frühe Bildung*, 10(2), 88-96. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000515>
- 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., 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>
- Pishghadam, R., & Ghadiri, S. (2011). Symmetrical or Asymmetrical Scaffolding: Piagetian vs. Vygotskian Views to Reading Comprehension. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 49-64.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play: Understanding children's worlds*. Wiley-Blackwell.
- Stambak, M., & Sinclair, H. (1993). Pretend play among 3-year-olds. Erlbaum.
- Troesch, L.M., Keller, K. & Grob, A. (2016). Language Competence and Social Preference in Childhood. A Meta-Analysis. *European Psychologist*, 21, 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. <http://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>

