



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Soziales Als-Ob Spiel bei 15 bis 22-monatigen Kindern:
Beziehungen zur sozialen Kompetenz und
Selbstregulation“

verfasst von / submitted by

Laura Fox, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

A066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Mag. Gabriela Markova, PhD

Inhaltsverzeichnis

Anmerkung.....	iv
Danksagung.....	v
Zusammenfassung.....	vi
Abstract	vii
1. Einleitung	1
1.1. Als-Ob Spiel.....	3
1.2. Als-Ob Spiel Kategorien	3
1.3. Spielpartner	4
1.4. Regeln und Verhandlungen.....	5
1.5. Geteilte Aufmerksamkeit	5
1.6. Soziale Kompetenz und soziales Als-Ob Spiel	7
1.7. Selbstregulation und soziales Als-Ob Spiel	8
1.8. Selbstregulation als Mediator.....	9
1.9. Selbstregulation im parallelen und koordinierten Als-Ob Spiel	10
2. Fragestellungen der vorliegenden Studie	11
3. Methode.....	12
3.1. Stichprobe.....	12
3.2. Ablauf und Materialien	13
3.2.1. Freies Spiel mit Gleichaltrigen	13
3.2.2. Belohnungsaufschub.....	14
3.2.3. Early Social Communication Scale	15
3.3. Kodiersystem.....	15
3.3.1. Als-Ob Spiel	15
3.3.2. Selbstregulation	16
3.3.3. Soziale Kompetenz.....	17
3.4. Interrater Reliabilität	18
4. Ergebnisse	19
4.1. Veränderung des Als-Ob Spiels über die Zeit.....	19

4.2. Soziale Kompetenz und Als-Ob Spiel.....	21
4.3. Selbstregulation und Als-Ob Spiel.....	22
4.4. Selbstregulation als Mediator zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel.....	26
5. Diskussion.....	31
5.1. Veränderung des Als-Ob Spiels über die Zeit.....	31
5.2. Soziale Kompetenz und Als-Ob Spiel.....	32
5.3. Selbstregulation und Als-Ob Spiel.....	34
5.4. Selbstregulation als Mediator zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel.....	35
5.5. Zusammenfassung der diskutierten Ergebnisse	37
5.6. Limitation und Stärken.....	38
5.7. Ausblick und Implikationen für die Zukunft.....	39
6. Literaturverzeichnis.....	41
7. Tabellenverzeichnis.....	50

Anmerkung

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf eine Studie von Markova und Legerstee (2012).

Aufgrund der Nutzung von kodierten Daten und Videomaterial aus der oben angeführten

Studie kann es zu Überschneidungen kommen. Insbesondere können die Stichprobe,

Kodiersysteme und Definitionen betroffen sein.

Danksagung

Ich bedanke mich herzlichst bei meinen Eltern für ihre finanzielle und seelische Unterstützung. Ohne euch wäre dieser Abschluss nicht möglich gewesen. Auch Martin Gärtner danke ich für die Motivation und den guten Zuspruch, wenn mich meine Nerven wieder einmal verlassen haben. Isa Krol danke ich für die fachliche Unterstützung, insbesondere in der Statistik, aber auch sonst. Danke! Ich möchte mich auch bei Regina Deisenhammer für ihre Unterstützung bedanken. Ein besonderer Dank geht an meine Betreuerin Mag. Dr. Gabriela Markova, mit der ich sehr hilfreiche Gespräche geführt habe, die meine Arbeit enorm weiterbrachten. Zuletzt danke ich noch allen Eltern und Kindern, die ihre Daten zur Verfügung gestellt haben.

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte den Zusammenhang zwischen der sozialen Kompetenz und dem Als-Ob Spiel mit Gleichaltrigen bei 15 und 22-monatigen Kindern unter Berücksichtigung der Selbstregulation. Die Kinder wurden hierbei zu zwei Zeitpunkten untersucht. Zum ersten Zeitpunkt (mit 15 Monaten) wurde die Joint Attention und die Emotionsregulation erhoben, sowie das Als-Ob Spiel mit Gleichaltrigen. Letzteres wurde, in das parallele- und das koordinierte Als-Ob Spiel unterteilt und in Triaden/Dyaden beobachtet. Als die Kinder 22 Monaten alt waren, wurde das soziale Als-Ob Spiel in den gleichen Formationen erneut untersucht. Das longitudinale Design der Studie ermöglichte die Beobachtung der Entwicklung der Als-Ob Spielkategorien. Basierend auf vorangegangener Literatur wurde erwartet, dass eine Zunahme des koordinierten Als-Ob Spiels, bei konstant bleibendem parallelen Als-Ob Spiel zu beobachten sein wird. Es zeigte sich, dass das parallele Als-Ob Spiel mit der Zeit abnahm, während das koordinierte Als-Ob Spiel konstant blieb. Zudem konnten positive Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz und dem Als-Ob Spiel nur bei einem hohen Level an Initiierung von Joint Attention und nur zum zweiten Messzeitpunkt beobachtet werden. Die Emotionsregulation zeigte entgegen der Hypothese einen negativen Zusammenhang zum Als-Ob Spiel und erklärte auch nicht den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel.

Stichwörter: soziales Als-Ob Spiel, soziale Kompetenz, Selbstregulation, frühe Kindheit

Abstract

The Aim of the present master's thesis was to investigate the relation between social competence and social pretend play in 15 and 22 months old peers, considering self-regulation as mediator. First, children's joint attention, emotion regulation and social pretend play with peers were observed with 15 months. Social pretend play was categorized into a parallel and a coordinated pretend play and observed in triads and dyads. At 22 months of age, social pretend play was re-examined. The longitudinal design of the study allowed observing the development of pretend play over time. Based on previous research, it was expected that there would be an increase in the coordinated pretend play, with the parallel play remaining constant. Results showed a decrease in parallel pretense over time while coordinated pretense remained constant. In addition, positive correlations between social competence and social pretend play were found in children with high level of Initiating Joint Attention but only at the second time of measurement. Contrary to the hypothesis, emotion regulation correlated negative with social pretense and had no mediating function in the relation between social competence and social pretend play.

Keywords: social pretend play, social competence, self-regulation, early childhood

1. Einleitung

Die soziale Kompetenz spielt in der gesamten Lebensspanne des Menschen eine wichtige Rolle. So haben sozial kompetentere Kinder mehr Freunde (Lindsey, 2002; Vaughn et al., 2000) und eine erhöhte Wahrscheinlichkeit einen höheren Abschluss (Wentzel, 1991), als auch späteren finanziellen Erfolg zu erreichen (Baron & Markman, 2003). Die soziale Kompetenz zeigt und entwickelt sich unter anderem im kindlichen Spiel (Howes, 1985; Howes & Matheson, 1992; Mathieson & Banerjee, 2010). Dem Spiel kommt durch die Möglichkeit des Kindes sich auszuprobieren, sowie Verhaltensregeln und Rollen zu übernehmen und anzueignen eine besondere Rolle zu (Berk, 2005). Das kindliche Spiel wird mit Kreativität assoziiert (Russ, 2003), erleichtert Lernprozesse (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) und verringert die Angst nach stressvollen Ereignissen (Al-Yateem, Brenner, Shorrab, & Docherty, 2016; Barnett & Storm, 1981; Milos & Reiss, 1982). Daher ist es nicht überraschend, dass sich das Spiel auch im klinischen Kontext als therapeutische Maßnahme bewährt hat (Li & Lopez, 2008; Ray, Bratton, Rhine, & Jones, 2001).

Dem Als-Ob Spiel (auch Fantasiespiel oder symbolisches Spiel) als Unterkategorie des Konstruktes Spiel, wurde in der bisherigen Literatur eine besondere Bedeutung in der kindlichen Entwicklung beigemessen (Leslie, 1987; Lillard, Pinkham, & Smith, 2011; Vygotsky, 1978). So fanden sich Hinweise, dass Metakognitionen (Astington & Jenkins, 1995; Schwebel, Rosen, & Singer, 1999; Youngblade & Dunn, 1995) und mentale Repräsentationen (Bretherton, 1984) mit dem Als-Ob Spiel im Zusammenhang stehen. Zudem zeigten Kinder mit ausgereifteren Als-Ob Spielfertigkeiten Vorteile in ihrer Sprachentwicklung (Lewis, Boucher, Lupton, & Watson, 2000; Lyytinen, Poikkeus, & Laakso, 1997).

Ein weiterer Fokus in der Literatur zum Fantasiespiel liegt auf der sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder. Kinder, die ein weiterentwickeltes Als-Ob Spiel aufwiesen,

erzielten bessere Ergebnisse in einer Aufgabe zum Erkennen von Emotionen und wurden als geselliger und kooperativer bewertet, sowie als Kinder, die weniger Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen aufwiesen (Howes & Matheson, 1992; Li, Hestenes, & Wang, 2016; Lindsey & Colwell, 2003). Es zeigte sich zudem, dass Kinder diese Spielform nutzten um in Interaktion mit Gleichaltrigen zu treten (Howes, 1985). Allerdings befindet sich die Zielgruppe der meisten Studien zum Als-Ob Spiel im Vorschulalter (Cemore & Herwig, 2005; Elias & Berk, 2002; Galyer & Evans, 2001). Dabei beginnen Kinder bereits sehr früh vorgetäuschte Handlungen in das Spiel mit Gleichaltrigen zu integrieren (Howes, 1985; Howes & Matheson, 1992; Howes, Unger, & Beizer Seidner, 1989). Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Kompetenz für das Als-Ob Spiel lieferten jedoch widersprüchliche Ergebnisse (Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, & Palmquist, 2013). So führten beispielsweise Störungen in der sozialen Kompetenz nicht unbedingt zu Störungen im Als-Ob Spielverhalten (Charman et al., 1997). Dies könnte durch einen latenten Faktor der als Mediator fungiert erklärt werden. Es zeigte sich, dass insbesondere die Selbstregulation das Als-Ob Spiel stark beeinflussen kann (Cemore & Herwig, 2005; Galyer & Evans, 2001; Slot, Mulder, Verhagen, & Leseman, 2017). Gleichzeitig wurde in Studien eine positive Verbindung zwischen der Selbstregulation und der sozialen Kompetenz beobachtet (Eiden, Colder, Edwards, & Leonard, 2009; Korucu, Selcuk, & Harma, 2017). Daher wird in dieser Masterarbeit zum ersten Mal auf die Frage eingegangen, ob die Selbstregulation einen indirekten Effekt auf den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Selbstregulation hat. Hierbei wurden sehr junge Kinder untersucht, welche über zwei Zeitpunkte – mit 15 und mit 22 Monaten – beobachtet wurden. Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, zu untersuchen inwieweit die soziale Kompetenz mit dem Als-Ob Spiel in Zusammenhang steht. Um ein besseres Verständnis für diese Verbindung zu erhalten, wurde zudem untersucht, ob

die Selbstregulation eine positive Korrelation zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel vermittelt.

1.1. Als-Ob Spiel

Als-Ob Spiel ist ein Spiel, in dem Kinder Objekte der realen Welt transformieren, ihnen andere oder zusätzliche Eigenschaften zuschreiben oder vortäuschen etwas existiere, was in Wirklichkeit nicht vorhanden ist (Leslie, 1987). Der Inhalt dieses Spiels bezieht sich laut Bretherton (1984) auf das Familienleben, Bücher und Filme – kurz auf Ereignisse aus dem Alltagsleben. Das Fantasienspiel beinhaltet demnach die Fähigkeit die soziale Welt zu repräsentieren, da die Kinder dabei mentale Repräsentationen nutzen um das Erlebte im Als-Ob Spiel darzustellen (Bretherton, 1984). Diese Transformation ist daher auch das, was das Als-Ob Spiel vom *funktionalen Spiel* differenziert, in welchem Objekte auf angemessene, wortwörtliche Art und Weise genutzt werden (Nielsen & Christie, 2008).

1.2. Als-Ob Spiel Kategorien

Das Als-Ob Spiel lässt sich auf verschiedene Arten in Kategorien unterteilen. Während Leslie (1987) das Fantasienspiel in Abhängigkeit davon unterteilte, ob ein Objekt vertauscht, imaginär erschaffen oder ihm Eigenschaften zugeschrieben werden, unterschieden Youngblade und Dunn (1995) zwischen 14 Kategorien, die sich mit dem Spielinhalt beschäftigen, wie Berufe, Tiere und Alltagsaktivitäten. Zudem kann zwischen dem Als-Ob Spiel im sozialen- und im Einzelkontext unterschieden werden (Howes et al., 1989). Ein sozialer Kontext ist dann vorhanden, wenn mindestens eine weitere Person am Als-Ob Spiel beteiligt ist und dabei in Interaktion mit dem anderen Individuum steht (Howes et al., 1989). Soziales Als-Ob Spiel beginnt im Alter von 14-16 Monaten (Howes, 1985; Howes & Matheson, 1992; Howes, et al., 1989) und wird über die Zeit immer komplexer (Howes, 1985; Howes et al., 1989). Im Fokus steht dabei der *soziale Austausch* (Howes, 1980). Dieser kann von einfachem Blickkontakt oder einem kurzen Lächeln zu komplexerem

Sozialverhalten, wie beispielsweise ein Objekt anbieten, reichen (Howes, 1980). Zur Beobachtung dieses Verhaltens entstand die sogenannte Howes Peer Play Scale, in welcher davon ausgegangen wurde, dass sich das Als-Ob Spiel kontinuierlich und in Abhängigkeit des Alters, von einem einfachen nebeneinander her spielen (paralleles Als-Ob Spiel) in ein interaktives, koordiniertes Spiel (kooperatives, oder komplexes Als-Ob Spiel) entwickelt (Howes, 1980). Dieser Ansatz hat den Vorteil, dass das Als-Ob Spiel in seiner frühesten Form bereits beobachtet und gemessen werden kann. Während in der Literatur die Ansicht vorherrschte, dass das Parallelspiel eine frühe, unreife Interaktionsform sei (Parten, 1932), stellten Bakeman und Brownlee (1982) die Theorie auf, dass dieses vielmehr eine Antwort auf aktuelle Bedürfnisse sei. Ihre Ergebnisse zeigten, dass Kinder, die mit sich selbst beschäftigt waren anschließend signifikant häufiger in ein paralleles Spiel wechselten. Zudem war in ihrer Studie eine wahrscheinliche Konsequenz aus dem parallelen Spiel ein koordiniertes Gruppenspiel. Studien zum Als-Ob Spiel unterstützen die Hypothese, dass paralleles Als-Ob Spiel mit zunehmendem Alter weiterhin bestehen bleibt, selbst wenn die komplexeren Formen kontinuierlich zunehmen (Howes, 1985; Howes et al., 1989; Howes & Matheson, 1992). Das weist darauf hin, dass mit voranschreitender Entwicklung des Kindes, auch das Spielverhalten weiterentwickelt wird. Der Gegenpart eines sozialen Als-Ob Spiels muss allerdings nicht immer ein gleichbefähigter Partner sein. Es ist ebenso möglich, dass dieser eine befähigtere Person (z.B. ein Erwachsener) darstellt.

1.3. Spielpartner

Die Bedeutung eines Erwachsenen für die Entwicklung des Als-Ob Spiels wurde mehrfach hervorgehoben (Haight & Miller, 1992; Vygotsky, 1978). Nielsen und Christie (2008) zeigten, dass Erwachsene das Repertoire des Fantasienspiels des Kindes erweitern können indem die Kinder aus den Vorbildhandlungen dieser lernen, um es später in ihre eigenen imaginären Handlungen einzubauen. Markova und Legerstee (2012) beobachteten, dass

koordiniertes Als-Ob Spiel mit Müttern signifikant länger andauerte als paralleles Als-Ob Spiel, während das parallele Als-Ob Spiel länger mit Gleichaltrigen stattfand. Das deutet darauf hin, dass Mütter die Komplexität des Spiels fördern. Gleichaltrige stellen dagegen Spielpartner dar, welche sich in ihrer kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung ähneln. Die Beobachtung solch eines Spiels ermöglicht den tatsächlichen Entwicklungsstand des Kindes zu identifizieren, welcher nicht durch einen befähigteren Partner verzerrt oder verbessert wird (Howes & Matheson, 1992). Zudem stellt das Spiel mit Gleichaltrigen eine Herausforderung auf verschiedenen Ebenen dar.

1.4. Regeln und Verhandlungen

Ein Spiel mit einem gleichaltrigen Kind erfordert, dass bestimmte Regeln aufgestellt und eingehalten werden um die soziale Interaktion zu regulieren (Bakeman & Brownlee, 1982). Im Als-Ob Kontext bedeutet das, dass die Kinder festlegen, was der imaginäre Inhalt ist und welches Material dabei genutzt wird. Diese Regeln können im Laufe des Spiels verändert und angepasst werden, indem die Kinder aus dem Fantasienspiel austreten (Lillard et al., 2011). Die Festlegung und die Anpassung der Regeln erfordert, dass verhandelt wird (Lillard et al., 2011).. Das Kind muss sein Gegenüber also an die Reihe lassen, damit Platz für seine Ideen und Wünsche ist. Im Spiel, aber auch während den Verhandlungen muss das Kind angemessen auf den Spielpartner reagieren können. Dies gewährleistet, dass Einigkeit über den Spielkontext herrscht und das Spiel aufrechterhalten bleibt. Ein Spielpartner der unangemessen auf sein Gegenüber reagiert, wie beispielsweise durch aggressives Verhalten, zeigt ein geringeres Maß an Als-Ob Spieltätigkeit (Howes & Matheson, 1992).

1.5. Geteilte Aufmerksamkeit

Eine weitere wichtige Voraussetzung ist, dass das Kind seine Handlungen mit den Handlungen des Gegenübers koordiniert. Das erfordert, dass die Aufmerksamkeit zwischen den Kindern aufeinander abgestimmt wird (Bakeman & Adamson, 1984). Das heißt, es muss

eine geteilte Aufmerksamkeit (Joint Attention) stattfinden. Brownell, Ramani und Zerwas (2006) unterstützen diese Annahme und zeigten, dass Kinder, welche der Aufmerksamkeit von Erwachsenen besser folgen können und ihre Aufmerksamkeit mit diesen teilen, auch mehr Kooperation mit Gleichaltrigen zeigten. Camaioni, Perucchini, Bellagamba und Colonnese (2004) konnten die Theorie bestätigen, dass das Zeigen auf Objekte um das Interesse oder die Aufmerksamkeit mit einer anderen Person zu teilen, mit dem Verständnis über Intentionen Anderer zusammenhängt. Charman et al. (1997) verglichen Kinder mit Autismus Spektrum Störung, Entwicklungsverzögerung und einer Kontrollgruppe. Dabei zeigten sie, dass autistische Kinder Schwierigkeiten hatten Blickkontakt zu nutzen um eine Situation mit dem Erwachsenen zu teilen. In derselben Gruppe an Kindern konnte funktionales Spiel, nicht aber spontanes Als-Ob Spiel beobachtet werden (Charman et al., 1997). Die Schwierigkeiten dieser Kinder Als-Ob Spiel zu tätigen könnte daher an ihrer Beeinträchtigung in der Joint Attention (JA) liegen. Geht man also davon aus, dass Störungen in der JA sich auf das Ausmaß an Als-Ob Spieltätigkeit auswirken, kann vermutet werden, dass sich individuelle Unterschiede in der JA im Ausmaß und in der Länge des Als-Ob Spiels zeigen. Das würde bedeuten, dass Kinder mit einer hohen JA effektiver in der Interaktion mit Gleichaltrigen sind. Geht man von der Definition nach Rose-Krasnor (1997) aus, welche soziale Kompetenz als Effektivität in sozialen Interaktionen beschreibt, würde das bedeuten, dass soziale Kompetenz eine Voraussetzung ist, um in ein Als-Ob Spiel einzutreten und dieses aufrechtzuerhalten.

Tatsächlich hat sich die Beobachtung der JA als eine erfolgreiche Methode herausgestellt, um sozial kompetentes Verhalten bei jungen Kindern identifizieren zu können (Vaughan Van Hecke et al., 2007).

1.6. Soziale Kompetenz und soziales Als-Ob Spiel

In der Literatur finden sich Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Als-Ob Spiel und sozialer Kompetenz (McAloney & Stagnitti, 2009). So zeigten sich positive Korrelationen zwischen Als-Ob Spiel, prosozialem Verhalten und Geselligkeit (Howes & Matheson, 1992; Mathieson & Banerjee, 2010). Uren und Stagnitti (2009) untersuchten 5- bis 7-jährige Kinder und bestätigten, dass Als-Ob Spiel mit sozialer Kompetenz zusammenhängt. Zudem zeigte sich, dass Kinder mit geringen Als-Ob Spiel Fähigkeiten, wahrscheinlicher Schwierigkeiten in der Interaktion mit Gleichaltrigen hatten (Uren & Stagnitti, 2009). Lillard et al. (2013) zeigten allerdings, dass die Studien zu dieser Thematik inkonsistente Ergebnisse lieferten. Es wurde die Theorie eines positiven Zusammenhangs sowohl untermauert, als auch widerlegt. Darüber hinaus konnte ein negativer Zusammenhang zwischen Als-Ob Spiel und aggressivem Verhalten nur teilweise beobachtet werden (Fein, 1981). In einer anderen Studie konnte gezeigt werden, dass nicht nur Kinder mit Autismus Spektrum Störung Beeinträchtigungen im Als-Ob Spiel zeigten, sondern auch entwicklungsverzögerte Kinder, obwohl diese in der JA – und damit einer wesentlichen Komponente der sozialen Kompetenz – keine Schwierigkeiten aufwiesen (Charman et al., 1997). Es ist daher zu überlegen, ob der Zusammenhang zwischen Als-Ob Spiel und sozialer Kompetenz, durch einen Einfluss eines latenten Faktors erklärt wird (Lillard et al., 2013). Mathieson und Banerjee (2010) untersuchten den Einfluss des Temperaments auf das Spielverhalten mit Gleichaltrigen. Genauer beobachteten sie die drei Dimensionen nach Rothbart, Ellis, Rueda und Posner (2003): Begeisterungsfähigkeit/Extraversion, negative Affektivität und Selbstkontrolle (*engl.: effortful control*). Nur die Selbstkontrolle sagte interaktives, sozial kompetentes Spielverhalten mit Gleichaltrigen voraus. In der Literatur besteht eine starke Evidenz für einen positiven Zusammenhang der Selbstregulation mit dem Als-Ob Spiel (Elias & Berk,

2002; Galyer & Evans, 2001; Hoffmann & Russ, 2012) als auch mit der sozialen Kompetenz (Korucu et al., 2017; Mathieson & Banerjee, 2010).

1.7. Selbstregulation und soziales Als-Ob Spiel

Selbstregulation ist ein multidimensionales Konstrukt, welches die Beobachtung, Kontrolle und Anpassung von motivationalen, emotionalen, sozialen und kognitiven internen Prozessen beinhaltet, um zielgerichtete Handlungen ausführen zu können (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007). In der Literatur viel untersuchte Konstrukte wie die Emotionsregulation, Selbstkontrolle, sowie Aufmerksamkeitskontrolle lassen sich daher unter dem Begriff der Selbstregulation zusammenfassen (Fonagy & Target, 2002; Gross, 2014). Die Bindungsperson stellt zuerst einen der wichtigsten Faktoren zur Entwicklung der Selbstregulation dar (Calkins & Fox, 2002). Sie bietet dem Kind dabei eine externe Quelle der Affektregulation, auf welche es zurückgreifen kann (Haley & Stansbury, 2003). Wenn das Kind beispielweise weint und durch die Bindungsperson beruhigt wird, hat eine externe Affektregulation stattgefunden. Calkins und Fox (2002) gehen davon aus, dass das Kind im weiteren Verlauf der Entwicklung lernt sich eigenständig durch interne Prozesse zu regulieren. Das sei notwendig, damit das Kind sich in neuen und sozialen Situationen angemessen verhalten kann (Calkins & Fox, 2002).

Stellt man sich nun eine Als-Ob Handlung vor, ist eine der wesentlichen Herausforderungen für das Kind die Beziehung zwischen Symbol und gedanklicher Handlung zu planen und aufrechtzuerhalten (Howes, 1985; Howes & Matheson, 1992). Das Kind benötigt hierbei die Fähigkeit, ein Objekt so zu betrachten, als würde es etwas Anderes repräsentieren (Lillard, 1993). Ein Kind könnte beispielsweise einen Bauklotz als Telefon betrachten. Die Stimuli der realen Welt („das ist ein Bauklotz“) müssen unterdrückt werden, damit das Kind die vorgetäuschte Welt („das ist ein Telefon“) ausführen kann. Vygotsky (1978) stellt die Theorie auf, dass dieser Prozess die Inhibition von Impulsen erfordert. Er

geht noch weiter und erklärt, dass dem Fantasienspiel Regeln zugrunde liegen, welche ein hohes Maß an Selbstregulation erfordern. Er begründet dies damit, dass das Kind seine eigenen Wünsche zurückstellt, um das für ihn höhere Ziel, also das Einhalten der Regeln/Rolle, zu erreichen. Als Beispiel wird ein Bonbon angeführt, welches vom Kind nicht gegessen wird, da es in der imaginären Situation etwas Giftiges darstellt. Dieser Prozess wird als *Belohnungsaufschub* bezeichnet, welcher motivationale und kognitive Prozesse beinhaltet, die mit der Entscheidung zusammenhängen auf eine kurzfristige Belohnung zu verzichten um ein weiter in der Zukunft liegendes Ziel zu erreichen (Tobin & Graziano, 2010). Elias und Berk (2002) untersuchten Vygotsky's Theorie und zeigten, dass komplexes soziales Als-Ob Spiel zukünftige Selbstregulation positiv voraussagt.

Ist ein weiterer Spielpartner involviert, kommt hinzu, dass das Kind seine Handlungen mit denen seines Gegenübers abstimmen muss. Die Impulskontrolle unterstützt das Kind hier zusätzlich: Neben der Befähigung zur Als-Ob Handlung, muss das Kind implizite und explizite Regeln einhalten. Zudem muss das Kind seine Aufmerksamkeit kontrollieren. Das bedeutet, es muss seine Aufmerksamkeit lenken, aufrechterhalten und verschieben können, in Abhängigkeit des im Fokus des Spielpartners oder eigenem Fokus liegenden Objekts oder Situation. Voraussetzung für solch eine JA sind daher ausgeprägte selbstregulative Prozesse. Auf der anderen Seite spielt die Selbstregulation eine wichtige Rolle in der sozialen Kompetenz.

1.8. Selbstregulation als Mediator

Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) erklären, dass ein Kind affektive Signale in einer sozialen Interaktion angemessen senden, empfangen und richtig interpretieren muss. Intensive emotionale Erfahrungen und ein geringer Aufmerksamkeitsfokus oder -verschiebung könnten dabei sehr hinderlich sein. Das bedeutet, das Kind muss seine emotionalen Reaktionen überwachen, evaluieren und modifizieren können (Thompson,

1994). Studien zeigten, dass Kinder mit einer hohen Emotionsregulation öfter Als-Ob Spiel tätigten, als Kinder mit einer geringeren Emotionsregulation (Galyer & Evans, 2001; Hoffmann & Russ, 2012). Es konnte zudem beobachtet werden, dass Kinder die eine hohe Emotionsregulation aufwiesen, eher interaktiv mit Gleichaltrigen spielten (Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002). Ihr Spiel beinhaltete demnach kreatives, kooperatives und unterstützendes Verhalten. In derselben Studie zeigte sich auch, dass Emotionsregulation negativ mit Spielverhalten korrelierte, welches Vermeidung und Rückzug beinhaltete. Eine weitere Studie bestätigte, dass Emotionsregulation mit einer Zurückweisung durch Gleichaltrige negativ zusammenhängt (Trentacosta & Shaw, 2009). Korucu et al. (2017) untersuchten den Zusammenhang zwischen Selbstkontrolle, exekutiver Funktionen und sozialer Kompetenz. Anhand eines Strukturmodells zeigte sich, dass sowohl die Selbstkontrolle als auch die exekutiven Funktionen des Kindes als Prädiktor für soziale Kompetenz fungierten. Zudem konnte gezeigt werden, dass Kinder mit einer hohen Selbstkontrolle später weniger externalisierte Verhaltensprobleme zeigten (Eiden et al., 2009). Eine hohe Selbstregulation erhöht also die Wahrscheinlichkeit für eine positive Peerinteraktion und damit auch für den Spieleinstieg und deren Aufrechterhaltung. Gleichzeitig erleichtert und erfordert das Als-Ob Spiel selbstregulative Kompetenzen.

1.9. Selbstregulation im parallelen und koordinierten Als-Ob Spiel

Auch wenn das Parallelspiel im späteren Verlauf der Entwicklung weiterhin bestehen bleibt (Howes et al., 1989; Howes & Matheson, 1992; Robinson et al., 2003), ist auffällig, dass das koordinierte Als-Ob Spiel erst mit circa 20 Monaten auftaucht (Howes & Matheson, 1992). Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Koordination zusammenhängender Als-Ob Handlungen weiter ausgereifte selbstregulative Kompetenzen erfordert, als das Parallelspiel. Jüngere Kinder verfügen daher noch nicht über die Möglichkeit koordiniertes Als-Ob Spiel zu nutzen, weshalb sich ihr Spiel auf das Parallelspiel beschränkt. Andererseits findet sich in

der (bereits oben genannten) Literatur Evidenz dafür, dass das Parallelspiel kein Zeichen für eine weniger ausgereifte Entwicklung ist, da es über die Zeit nicht durch koordiniertes Als-Ob Spiel ersetzt wird. Vielmehr stellt es eine Möglichkeit für das Kind dar, zwischen verschiedenen Spielarten zu wechseln um in einer regulativen Art und Weise auf komplexere Spielinteraktionen zu reagieren (Bakeman & Brownlee, 1982; Robinson et al., 2003). Es wäre demnach zu erwarten, dass hoch selbstregulierte Kinder sowohl das parallele- als auch das koordinierte Als-Ob Spiel nutzen, um in soziale Interaktion mit Gleichaltrigen zu treten. Gleichzeitig sollte das Auftreten des koordinierten Als-Ob Spiels mit zunehmenden Alter steigen, bei gleichbleibender Häufigkeit des parallelen Als-Ob Spiels. Um diese Hypothese untersuchen zu können, befasst sich die vorliegende Arbeit mit einer sehr jungen Stichprobe von 15 bis 22-monatigen Kindern.

2. Fragestellungen der vorliegenden Studie

Das soziale Als-Ob Spiel taucht mit 14 bis 16 Monaten zum ersten Mal im Spielverhalten der Kinder auf (Howes, 1985; Howes et al., 1989; Howes & Matheson, 1992). Die Beobachtung der Stichprobe mit 15 und 22 Monaten ermöglichte daher das soziale Als-Ob Spielverhalten mit Beginn seines Auftretens zu beobachten. Dies kann Aufschlüsse darüber geben, wie das Als-Ob Spiel mit der Entwicklung des Kindes in Zusammenhang steht.

Aus den oben genannten inkonsistenten Ergebnissen zur Verbindung zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel ergibt sich die Fragestellung, ob dieser Zusammenhang durch individuelle Unterschiede in der Selbstregulation erklärt werden kann. Aufbauend auf vorangegangener Literatur, stellt sich zudem die Frage, ob das Als-Ob Spiel mit zunehmendem Alter komplexer wird – also häufiger koordiniertes Als-Ob Spiel beobachtet wird und ob der Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz, Selbstregulation und Als-Ob Spiel in beiden Als-Ob Spielarten zu beobachten ist.

Hypothese 1.

Mit zunehmendem Alter der Kinder wird ein Anstieg an koordiniertem Als-Ob Spiel beobachtet, während das parallele Als-Ob Spiel über die Zeit konstant bleibt.

Hypothese 2.

Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel, sowie zwischen Emotionsregulation und Als-Ob Spiel unabhängig davon, ob es sich um ein paralleles oder ein koordiniertes Als-Ob Spiel handelt.

Hypothese 3.

Individuelle Unterschiede in der Selbstregulation der Kinder erklären den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel.

3. Methode

3.1. Stichprobe

Es nahmen 47 Kinder (30 Mädchen, 17 Jungen) an der Studie teil. Zwei Kinder wurden aus der Studie ausgeschlossen, da sie nicht am zweiten Erhebungszeitpunkt teilnahmen. Fünf weitere Kinder wurden nicht in die Analyse einbezogen, da der Belohnungsaufschub zur Erhebung der Selbstregulation und/oder die Joint Attention nicht erhoben wurde, beziehungsweise nicht erhoben werden konnte. Ein weiterer Fall musste ausgeschlossen werden, da das Video nicht abspielbar war. In die Studie miteinbezogen wurden daher 39 Kinder (26 Mädchen, 13 Jungen). Die Kinder wurden zu zwei Zeitpunkten untersucht. Zum ersten Untersuchungszeitpunkt waren die Kinder durchschnittlich 15.18 Monate alt ($SD = 1.24$, $range = 13.14 - 18.28$) und zum zweiten Untersuchungszeitpunkt durchschnittlich 22.51 Monate alt ($SD = 0.90$, $range = 20.19 - 25.08$). Alle Kinder kamen gesund auf die Welt und waren Termingeborene, mit einem durchschnittlichen Geburtsgewicht von 3291.61 g ($SD = 424.75$, $range = 2235.00 - 4053.94$) und hatten einen fünf Minuten APGAR Wert von 8

oder höher. 53,8% der Stichprobe waren Einzelkinder, 30,8% hatten ein Geschwisterkind, 12,8% hatten zwei – und 2,6% hatten drei Geschwister. Von den 46,2% der Kinder die ein Geschwisterkind hatten, hatten 61,1% ein älteres Geschwisterkind, 27,8% hatten zwei - und 5,6% drei ältere Geschwister. 69,2% der Kinder waren kaukasischen Ursprungs. Die Familien waren vorwiegend aus der Mittelschicht, was festgemacht wurde an der Anzahl an postsekundären Bildungsjahren der Eltern (Mütter: $M = 4.14$, $SD = 1.78$; Väter: $M = 3.82$, $SD = 1.57$) und den Berufsjahren. Zum Zeitpunkt der Geburt ihres Kindes waren die Mütter durchschnittlich 32.97 Jahre alt ($SD = 4.41$, $range = 22 - 41$) und Väter waren durchschnittlich 34.64 Jahre alt ($SD = 4.9$, $range = 24 - 46$).

3.2. Ablauf und Materialien

Die Testungen fanden zwischen 2008 und 2009 in einem Säuglingslabor der York Universität in Toronto, Kanada statt. Als die Kinder 15 Monate alt waren wurde die soziale Kompetenz mittels der Early Social Communication Scale (Mundy et al., 2003) erhoben. Zum gleichen Messzeitpunkt wurde ein Belohnungsaufschub verwendet, um die Selbstregulation der Kinder zu beobachten. In beiden Fällen wurde das Kind in seiner Interaktion mit einer Testleiterin gefilmt und die Videos später ausgewertet. Das soziale Als-Ob Spiel wurde in einer freien Spielsituation zu zwei Zeitpunkten (mit 15 und mit 22 Monaten) beobachtet und durch jeweils eine Kamera, welche auf das Gesicht und den Körper des Kindes gerichtet war, aufgezeichnet. Zur Auswertung wurden die Videos jedes Kindes einer Gruppe kombiniert, das heißt auf einem Bildschirm nebeneinander dargestellt.

3.2.1. Freies Spiel mit Gleichaltrigen

Die Kinder wurden in Abhängigkeit ihres Geschlechts in Gruppen zusammengesetzt, sodass 13 gleichgeschlechtliche und gleichaltrige Triaden (neun weibliche, vier männliche) – und drei Dyaden (zwei männliche, eine weibliche) entstanden. Die Kinder wurden auf bunte Matten in eine Dreiecksformation (in den Triaden) positioniert, so dass jedes Kind die gleiche

Chance hatte, die Aufmerksamkeit eines der anderen Kinder zu erhalten, beziehungsweise ihre Aufmerksamkeit auf eines der anderen Kinder zu richten. Die Mütter saßen hinter den Kindern und wurden instruiert in die Interaktionen nicht einzugreifen. Die Kinder wurden unter zwei Bedingungen untersucht: einer Bedingung in der eine Vielfalt an Spielmaterial angeboten wurde (*Abundant Toy Condition*) und eine in welcher das Spielzeugangebot knapp war (*Scarce Toy condition*). Die zweite Bedingung wurde für eine andere Studie geschaffen, mit dem Ziel, Konflikte bei den Kindern auszulösen. Da der Fokus dieser Studie jedoch auf der neutralen Beobachtung des Als-Ob Spiels lag, wurde nur die erste Bedingung berücksichtigt. Das angebotene Spielzeug bestand aus einem Tee-Set, einer kleinen Puppe, einem kleinen Stofftier, Spielzeugessen (Eis, Banane, Kuchen, Milchkarton), einem Spielzeugtelefon, einem Plastik Müllwagen, Plastik Werkzeug (Schraubenzieher, Hammer, Säge, Zange, etc.) und weiterem Material wie Würfel, stapelbare Becher, Schüssel, Trommelstöcke, bunte Plastikringe, Schaumstoffkreise und Plastik Dreiecke. Das ganze Spielzeug (außer dem Müllwagen) wurde doppelt angeboten, sodass die Kinder die Möglichkeit hatten, das gleiche Spielzeug zur selben Zeit wie ihr Spielpartner zu nutzen und wurde konstant gehalten zwischen den Gruppen.

Die Aufnahmen der beschriebenen Bedingung dauerten zum ersten Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 381.33 Sekunden ($SD = 174.65$, $range = 150 - 958$) und zum zweiten Messzeitpunkt durchschnittlich 619.47 Sekunden ($SD = 86.69$, $range = 444 - 817$).

3.2.2. Belohnungsaufschub

Ziel des Belohnungsaufschubes ist die Auslösung von Frustration, welche eine geeignete Methode darstellt um Strategien im Umgang mit dieser zu beobachten (Grolnick, Bridges, & Connell, 1996). Das Kind wurde auf dem Schoß der Mutter positioniert und saß an einem Tisch gegenüber vom Experimentator. Dem Kind wurde ein attraktives Spielzeug (*Delay-Objekt*) gezeigt, womit es für 15 Sekunden spielen durfte. Anschließend wurde ihm das

Spielzeug weggenommen und für 45 Sekunden in Sicht- aber außerhalb seiner Reichweite hingestellt. Dies wurde ein weiteres Mal wiederholt. Die Mutter wurde angewiesen keine Interaktion mit dem Kind zu initiieren, aber auf das Kind in gewohnter Art und Weise zu reagieren.

3.2.3. Early Social Communication Scale

Zur Erhebung der Joint Attention wurde die Early Social Communication Scale (ESCS; Mundy et al., 2003) herangezogen. Die ESCS ist ein standardisiertes und strukturiertes Beobachtungsinventar zur Erfassung individueller Unterschiede in nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten, bei acht bis 30-monatigen Kindern. Es können drei Dimensionen erhoben werden: die Joint Attention, aufforderndes Verhalten und die soziale Interaktion des Kindes. In dieser Studie wurde nur die Joint Attention berücksichtigt. Die Untersuchung dauerte zwischen 15 und 20 Minuten. Das Kind wurde auf den Schoß der Mutter gesetzt und gegenüber von einer Versuchsleiterin an einem Tisch positioniert. Eine Kamera wurde hinter der Testleiterin installiert und zwei rechts von ihr, sodass sowohl das Gesicht, als auch der Oberkörper des Kindes sichtbar waren. Verschiedenes Spielzeug, ein Ball, Auto, Bilderbuch, Hut, Kamm, eine Brille und ein leeres Glas mit Schraubdeckel wurden dem Kind vorgelegt. Zudem wurden vier Bilder auf Augenhöhe des Kindes (zwei 90 Grad seitlich des Kindes, zwei 180 Grad hinter dem Kind) aufgestellt. Ein Vorhang, welcher einmal um den Tisch und die Stühle gezogen wurde, sorgte dafür, dass das Kind nicht so leicht abgelenkt wurde.

3.3. Kodiersystem

3.3.1. Als-Ob Spiel

In Anlehnung an die Arbeit von Markova und Legerstee (2012) wurde eine adaptierte Version der Howes Peer Play Scale (Howes, 1985; Howes et al., 1989; Howes & Matheson, 1992) zur Kodierung des sozialen Als-Ob Spiels im freien Spiel herangezogen.

Soziales Als-Ob Spiel wurde dann kodiert, wenn mindestens ein Kind am Als-Ob Spiel beteiligt war und dabei in Interaktion mit dem anderen Individuum stand. Zum Beispiel durch Augenkontakt oder Lächeln. Zudem wurden zwei Spielarten unterschieden.

Paralleles Als-Ob Spiel wurde kodiert, wenn die Spielpartner isolierte Als-Ob Handlungen ausführten, welche sie unmittelbar und mit Blickkontakt tätigten, aber ohne auf die Als-Ob Handlungen des Spielpartners einzugehen. Dies konnte auch gewertet werden, wenn nur ein Spielpartner vorgetäuschte Aktionen tätigte, während der andere Spielpartner nicht in das Geschehen eingriff.

Wenn die Spielpartner interaktive, zusammenhängende Als-Ob Handlungen ausübten, während sie simultan in sozialen Austausch traten, wurde dies als *koordiniertes Als-Ob Spiel* gewertet. Die Als-Ob Tätigkeiten konnten temporär zusammenhängen (einer schenkt ein, der andere trinkt) oder ähnliche Objekte konnten zur gleichen Zeit genutzt werden (beide essen etwas von einem Teller). Wurde dieses Spielverhalten beobachtet, wurde es immer für beide Spielpartner gewertet.

Eine Als-Ob Spielhandlung galt als abgeschlossen, wenn das Als-Ob Thema geändert wurde, der soziale Austausch oder die gemeinsame Als-Ob Tätigkeit endete.

Da die Interaktionsdauer stark variierte, wurden, um eine Vergleichbarkeit der Daten zu ermöglichen, eine angepasste Häufigkeit des gezeigten Verhaltens und eine proportionale Dauer berechnet.

3.3.2. Selbstregulation

Im Rahmen des Belohnungsaufschubs wurden fünf Strategien kodiert, die dem Kind helfen sich selbst zu regulieren (Buss & Goldsmith, 1998; Calkins, Gill, Johnson, & Smith, 1999; Grolnick, Bridges, & Connell, 1996; Morales, Mundy, Crowson, Neal, & Delgado, 2005; Stifter & Braungart, 1995).

Sich selbst beruhigendes Verhalten äußerte sich beispielsweise durch Daumen lutschen, mit den Haaren herumspielen, oder nach Trost bei der Mutter suchen. Um eine *Aufmerksamkeitsverschiebung* handelte es sich, wenn die Aufmerksamkeit von dem Delay-Objekt aktiv weggelenkt und für mindestens zwei Sekunden auf ein anderes Objekt im Raum gerichtet wurde. Weitere Strategien stellten das *Fokussieren auf das Delay-Objekt* und der *aktive Versuch das Delay-Objekt zu erreichen* dar. Letzteres konnte auch kodiert werden, wenn das Verlangen nach dem Objekt geäußert wurde. Um unkonstruktive Strategien handelte es sich, wenn das Kind versuchte aus der Situation herauszukommen, oder aggressives Verhalten zeigte. *Sich selbst beruhigendes Verhalten*, sowie die Strategie der *Aufmerksamkeitsverschiebung* werden als effektive Strategien zur Emotionsregulation angesehen (Helmsen & Petermann, 2010; Stifter & Braungart, 1995). Die anderen drei Strategien werden als weniger effektiv betrachtet.

Die Beobachtungen wurden Sekunde für Sekunde in den zwei 45-Sekunden Intervallen kodiert, in denen das Spielzeug außerhalb der Reichweite des Kindes war. Die ersten fünf Sekunden jedes 45-Sekunden Intervalls wurden nicht gewertet, da die Kinder möglicherweise überrascht waren, dass ihnen das Spielzeug weggenommen wurde. Um die unterschiedlichen Intervalldauern zu berücksichtigen, wurde die Häufigkeit der Frequenzen jeder Kategorie angepasst, indem das Produkt der Frequenz des Emotionsregulationsverhaltens und der erwarteten Dauer der Interaktion (80 Sekunden) durch die tatsächliche Dauer der Interaktion dividiert wurde. Nur die angepasste Häufigkeit wurde für die Analyse verwendet.

3.3.3. Soziale Kompetenz

Anhand der ESCS (Mundy et al., 2003) wurden zwei Joint Attention Kategorien zur Erfassung der sozialen Kompetenz kodiert.

Initiierung von Joint Attention (IJA) wurde kodiert, wenn das Kind durch Augenkontakt oder Zeigen, die Aufmerksamkeit mit der Untersucherin in Bezug auf ein Objekt teilte. Hier

wurde unterschieden zwischen der *IJA auf einem geringeren Level* (Augenkontakt während Berührung eines inaktiven Objektes, Blickwechsel zwischen aktiven Objekt und Untersucherin) und der *IJA auf einem höheren Level* (mit dem Finger auf ein Objekt zeigen, ein Objekt der Testleiterin zeigen).

Wenn das Kind akkurat dem folgte, auf das die Testleiterin zeigte oder ihren Blick richtete, wurde *Reagieren auf Joint Attention (RJA)* kodiert. Auch hier wurde zwischen *einem geringeren Verhaltenslevel* (das Kind dreht den Kopf in die Richtung, in die die Testleiterin zeigt) und *einem höheren Level* (das Kind dreht den Kopf in die Richtung, in die die Testleiterin ihren Blick richtet) unterschieden.

3.4. Interrater Reliabilität

Die Interrater Reliabilität der ESCS und des Belohnungsaufschubs wurde anhand der Kodierungen zweier unabhängiger BeurteilerInnen berechnet. Diese werteten parallel 30% des Videomaterials aus. Die Reliabilitäten für alle Beobachtungsverfahren befinden sich im zufriedenstellenden Bereich. Cohen's Kappa für den Belohnungsaufschub betrug $\kappa = .92$. Die IJA hatte eine Intraklassen Korrelation von $ICC = .929$ und die RJA von $ICC = .977$. Die Reliabilitäten der Als-Ob Spiel Kategorien sind in Tabelle 1 aufgelistet.

Tabelle 1

Interrater Reliabilität

		Cohen's Kappa
Kategorie	κ	KI
Als-Ob Spielart (Anzahl)		
Paralleles Als-Ob Spiel	.764	.456 – 1.072
Koordiniertes Als-Ob Spiel	.696	.324 – 1.068
Als-Ob Spielart (Dauer)		
Paralleles Als-Ob Spiel	.737	.480 – .994
Koordiniertes Als-Ob Spiel	.741	.421 – 1.060

4. Ergebnisse

Vor der Analyse wurden die Daten auf Normalverteilung geprüft. Diese Prüfung ergab, dass die Daten nicht normalverteilt waren. Da das zentrale Grenzwerttheorem allerdings besagt, dass bei einer Stichprobengröße ≥ 30 „die Verteilung von Mittelwerten [...], einer Normalverteilung entspricht“ (Bortz & Döring, 2015, S.641) wurden in dieser Studie parametrische Verfahren herangezogen.

4.1. Veränderung des Als-Ob Spiels über die Zeit

Es wurde angenommen, dass mit zunehmenden Alter der Kinder ein Anstieg an koordiniertem Als-Ob Spiel zu beobachten ist, während das parallele Als-Ob Spiel konstant bleibt. Die Mittelwerte der proportionalen Dauer und der angepassten Häufigkeit der Spielkategorien (in Sekunden) zu den zwei Messzeitpunkten, sowie über beide Messzeitpunkte (Gesamt) werden in Tabelle 2 aufgezeigt.

Tabelle 2

Proportionale Dauer und angepasste Häufigkeit der Als-Ob Spielkategorien

Kategorie	<i>M (SD)</i>		
	15 Monate	22 Monate	Gesamt
Als-Ob Spielart (Dauer)			
Parallel	2.04 (2.79)	.56 (1.12)	9.14 (12.03)
Koordiniert	.38 (1.04)	.34 (.72)	.72 (1.42)
Gesamt	2.47 (3.49)	.89 (1.44)	3.35 (4.24)
Als-Ob Spiel (Häufigkeit)			
Parallel	1.51 (1.88)	.56 (.98)	2.07 (2.34)
Koordiniert	.34 (.83)	.29 (.59)	.63 (.72)
Gesamt	1.92 (2.61)	.87 (1.28)	2.79 (3.30)

Mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wurde die Dauer und Anzahl der Als-Ob Spielkategorien analysiert. Es zeigte sich, dass das Als-Ob Spiel in seiner Anzahl, $F(1, 38) = 7.646, p = .009, \eta^2 = .168$ und Dauer, $F(1, 38) = 22.659, p = .004, \eta^2 = .198$ mit zunehmenden Alter der Kinder signifikant abnahm. Zudem zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen der Anzahl und Dauer der beiden Als-Ob Spielkategorien. Paralleles Als-Ob Spiel wurde signifikant häufiger, $F(1, 38) = 22.016, p < .001, \eta^2 = .367$ und auch signifikant länger $F(1, 38) = 16.008, p < .001, \eta^2 = .296$ gezeigt, als koordiniertes Als-Ob Spiel. Auch die Interaktion zwischen Anzahl, $F(1, 38) = 8.517, p = .006, \eta^2 = .183$ und Dauer $F(1, 38) = 11.590, p = .002, \eta^2 = .234$ der Als-Ob Spielkategorien und Alter war signifikant. Nach Zerlegung der einzelnen Interaktionen, zeigte sich, dass dies darauf zurückzuführen war, dass die Dauer des parallelen Als-Ob Spiels mit 22 Monaten signifikant geringer war als mit 15 Monaten, $F(1, 38) = 12.005, p = .001, \eta^2 = .240$. Das

parallele Als-Ob Spiel trat zudem mit 15 Monaten signifikant häufiger auf, als mit 22 Monaten, $F(1, 38) = 9.927, p = .003, \eta^2 = .207$.

In der Dauer und Häufigkeit des koordinierten Als-Ob Spiels zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten ($p = .788; p = .741$).

4.2. Soziale Kompetenz und Als-Ob Spiel

Um den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel zu analysieren, wurde zuerst ein Gesamtwert der IJA ($M = 16.67, SD = 10.27$) und ein Gesamtwert des RJA ($M = 9.05, SD = 3.34$) berechnet. Anschließend wurde eine Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zur Analyse herangezogen. Die Korrelationsergebnisse sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3

Korrelationsergebnisse IJA, RJA und Als-Ob Spielkategorien

	IJA (Gesamt)		RJA (Gesamt)	
Kategorie	r	p	r	p
Als-Ob Spielart (Dauer)				
Parallel	.13	.43	-.03	.87
Koordiniert	.12	.45	.05	.75
Gesamt	.20	.22	.01	.98
Als-Ob Spiel (Häufigkeit)				
Parallel	.22	.17	-.08	.61
Koordiniert	-.01	.96	.01	.95
Gesamt	.14	.39	-.06	.70

Anmerkung. r = Korrelationskoeffizient, **p < .001, *p ≤ .05, N = 39

Die Analyse der Daten mittels Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson ergab keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der IJA und der Häufigkeit und Dauer des parallelen, koordinierten und des gesamten Als-Ob Spiels. Auch das RJA zeigte keine signifikanten Ergebnisse mit dem parallelen, koordinierten und gesamten Als-Ob Spiel.

Eine weitere Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson wurde aufgeteilt auf die beiden Messzeitpunkte des Als-Ob Spiels. Zudem wurde zwischen einem hohen und geringen Level der IJA, sowie zwischen einem hohen und geringen Level des RJA unterschieden (s. Kapitel 3.3.3). Es zeigten sich zwar keine signifikanten Ergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt, dafür aber zum zweiten. So zeigten Kinder, welche ein hohes Level an IJA aufwiesen eine erhöhte Dauer und Anzahl des parallelen ($r(39) = .395, p = .013$; $r(39) = .351, p = .028$) und des gesamten Als-Ob Spiels ($r(39) = .425, p = .007$; $r(39) = .428, p = .007$) sowie eine erhöhte Anzahl des koordinierten Als-Ob Spiels ($r(39) = .378, p = .017$) mit 22 Monaten. Dagegen konnte bei Kindern mit einem geringen Level an IJA eine signifikant geringere Anzahl des parallelen ($r(39) = -.359, p = .025$), koordinierten ($r(39) = -.381, p = .017$) und des gesamten Als-Ob Spiels ($r(39) = -.435, p = .006$) sowie eine signifikant geringere Dauer des parallelen ($r(39) = -.403, p = .019$) und gesamten Als-Ob Spiels ($r(39) = -.433, p = .006$) mit 22 Monaten beobachtet werden. Auch der Gesamtwert der IJA korrelierte signifikant positiv mit der Dauer und Frequenz des parallelen Als-Ob Spiels ($r(39) = .373, p = .018$; $r(39) = .402, p = .011$) und des gesamten Als-Ob Spiels ($r(39) = .388, p = .015$; $r(39) = .322, p = .045$) mit 22 Monaten.

4.3. Selbstregulation und Als-Ob Spiel

Auf Basis vorangehender Literatur wurde erwartet, dass die Selbstregulation positiv mit dem Als-Ob Spiel in Zusammenhang steht (Galyer & Evans, 2001; Hoffmann & Russ, 2012). Anhand einer Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson wurden die Korrelationen zwischen Als-Ob Spielkategorien und effektiven, beziehungsweise weniger effektive Strategien der

Emotionsregulation (ER) erhoben. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt. Es zeigte sich ein Trend für einen positiven Zusammenhang der Dauer der weniger effektiven ER-Strategien und der Gesamtdauer des parallelen Als-Ob Spiels ($r(39) = .302, p = .061$) sowie des gesamten Als-Ob Spiels ($r(39) = .297, p = .066$).

Entgegen der Erwartungen korrelierte die Häufigkeit effektiver ER-Strategien signifikant negativ mit der Gesamtanzahl des parallelen ($r(39) = -.317, p = .050$), des koordinierten ($r(39) = -.369, p = .021$) und des gesamten Als-Ob Spiels ($r(39) = -.384, p = .016$) sowie der Gesamtdauer des parallelen Als-Ob Spiels ($r(39) = -.330, p = .040$).

Tabelle 4

Korrelationsergebnisse ER und Als-Ob Spielkategorien

Kategorie	ER (effektiv)				ER (weniger effektiv)			
	Dauer		Häufigkeit		Dauer		Häufigkeit	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Als-Ob Spielart (Dauer)								
Parallel	-.32	.04*	-.33	.04*	.30	.06	.03	.85
Koordiniert	-.25	.13	-.31	.05	.24	.15	-.15	.35
Gesamt	-.31	.05	-.31	.05	.23	.07	-.03	.87
Als-Ob Spiel (Häufigkeit)								
Parallel	-.28	.08	-.32	.05*	.25	.13	-.06	.72
Koordiniert	-.25	.12	-.37	.02*	.23	.16	-.12	.47
Gesamt	-.33	.04*	-.38	.02*	.29	.07	-.09	.59

Anmerkung. r = Korrelationskoeffizient, **p < .001, *p ≤ .05, N = 39

Zudem zeigt sich bei Kindern, bei denen länger andauernde effektive ER-Strategien beobachtet wurden, ein signifikant kürzeres paralleles Als-Ob Spiel ($r(39) = -.324, p = .044$) und ein signifikant geringeres gesamtes Als-Ob Spiel ($r(39) = -.328, p = .042$). Zusätzlich konnte ein Trend für einen negativen Zusammenhang der Dauer effektiver ER-Strategien und der Dauer des gesamten Als-Ob Spiels beobachtet werden ($r(39) = -.315, p = .051$).

Die Ergebnisse einer weiteren Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, aufgeteilt auf die beiden Messzeitpunkte (15 und 22 Monate) sind in Tabelle 5 dargestellt.

Bezogen auf die zwei Messzeitpunkte zeigten sich hier signifikant negative Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit effektiver ER-Strategien und der Häufigkeit und Dauer des parallelen ($r(39) = -.425, p = .007$; $r(39) = -.344, p = .032$), sowie des gesamten Als-Ob Spiels ($r(39) = -.435, p = .006$; $r(39) = -.372, p = .020$) mit 15 Monaten. Die Häufigkeit effektiver ER-Strategien zeigte zudem einen negativen Trend zur Häufigkeit des koordinierten Als-Ob Spiels mit 15 Monaten ($r(39) = -.301, p = .063$).

Die Dauer effektiver ER-Strategien korrelierte signifikant negativ mit der Häufigkeit und Dauer des parallelen Als-Ob Spiels ($r(39) = -.365, p = .022$; $r(39) = -.335, p = .037$) und des gesamten Als-Ob Spiels ($r(39) = -.331, p = .039$; $r(39) = -.322, p = .046$) mit 15 Monaten, sowie mit der Häufigkeit des koordinierten Als-Ob Spiels mit 22 Monaten ($r(39) = -.336, p = .036$). Mit der Dauer des koordinierten Als-Ob Spiels mit 22 Monaten zeigte sich ein Trend für einen negativen Zusammenhang ($r(39) = -.308, p = .057$). Die Dauer weniger effektiver ER-Strategien zeigte dagegen einen signifikant positiven Zusammenhang zur Anzahl des parallelen Als-Ob Spiels mit 15 Monaten ($r(39) = .321, p = .046$) und des koordinierten Als-Ob Spiels mit 22 Monaten ($r(39) = p = .038$). Zudem konnten zur Dauer des parallelen Als-Ob Spiels ($r(39) = .313, p = .052$) und des gesamten Als-Ob Spiels mit 15 Monaten ($r(39) = .299, p = .064$) sowie zur Dauer des koordinierten Als-Ob Spiels mit 22 Monaten ($r(39) =$

.306, $p = .058$), positive Trends der weniger effektiven ER-Strategien beobachtet werden.

Tabelle 5

Korrelationsergebnisse ER und Als-Ob Spiel zu beiden Messzeitpunkten

		ER (effektiv)				ER (weniger effektiv)			
		Dauer		Häufigkeit		Dauer		Häufigkeit	
Kategorie		r	p	r	p	r	p	r	p
Als-Ob Spielart (Dauer)									
Parallel	15 M	-.33	.04*	-.34	.03*	.31	.05	.04	.83
	22 M	.01	.98	.11	.51	-.01	.99	-.01	.97
Koordiniert	15 M	-.13	.44	-.28	.09	.11	.50	-.06	.73
	22 M	-.31	.06	-.21	.19	.31	.06	-.23	.17
Gesamt	15 M	-.33	.04*	-.37	.02*	.29	.06	.01	.93
	22 M	-.15	.36	-.02	.89	.15	.36	-.11	.48
Als-Ob Spielart (Häufigkeit)									
Parallel	15 M	-.36	.02*	-.42	.01*	.32	.05*	-.05	.74
	22 M	.02	.92	.06	.72	-.03	.88	-.04	.82
Koordiniert	15 M	-.10	.56	-.30	.06	.06	.69	-.04	.81
	22 M	-.34	.04*	-.27	.10	.33	.04*	-.17	.30
Gesamt	15 M	-.33	.04*	-.43	.01*	.29	.07	-.05	.78
	22 M	-.17	.30	-.10	.53	.16	.33	-.13	.41

Anmerkung. r = Korrelationskoeffizient, 15 M = 15 Monate, 22 M = 22 Monate, ** $p < .001$,

* $p \leq .05$, $N = 39$

4.4. Selbstregulation als Mediator zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel

Zur Analyse des indirekten Effekts der Selbstregulation auf den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel wurde eine parallele Mediationsanalyse mittels des PROCESS Makros von Hayes (2013) angewandt. Als Mediatoren wurden jeweils die effektiven ER-Strategien (Anzahl und Dauer) miteingeschlossen. Insgesamt wurden, wie in Tabelle 6 zusammengefasst, drei Modelle getestet.

Tabelle 6

Zusammenfassung der getesteten Modelle

Modell	Prädiktoren	Mediator	Outcome
1. Modell	IJA (Gesamtwert)	ER (Dauer)	Als-Ob Spiel (Dauer)
	RJA (Gesamtwert)	ER (Anzahl)	Als-Ob Spiel (Anzahl)
2. Modell	IJA (hoch)	ER (Dauer)	Als-Ob Spiel (Dauer)
	IJA (gering)	ER (Anzahl)	Als-Ob Spiel (Anzahl)
	RJA (hoch)		
	RJA (gering)		
3. Modell	IJA (Gesamtwert)	ER (Dauer)	15 Monate:
	IJA (hoch)	ER (Anzahl)	Als-Ob Spiel (Dauer)
	IJA (gering)		Als-Ob Spiel (Anzahl)
	RJA (Gesamtwert)		22 Monate:
	RJA (hoch)		Als-Ob Spiel (Dauer)
	RJA (gering)		Als-Ob Spiel (Anzahl)

Anmerkung. IJA (hoch) = hohes Level an IJA, RJA (hoch) = hohes Level an RJA, IJA (gering) = geringes Level an IJA, RJA (gering) = geringes Level an RJA

Die Ergebnisse des ersten Modells sind in Tabelle 7 dargestellt. Es konnte kein signifikant indirekter Effekt der IJA über Anzahl und Dauer effektiver ER-Strategien auf die Anzahl und Dauer des Als-Ob Spiels beobachtet werden.

Tabelle 7

Gesamtwert der IJA und Als-Ob Spiel mit ER als Mediator

		Als-Ob Spiel			
		Dauer		Häufigkeit	
Kriterium	Prädiktor	β	p	β	p
Als-Ob Spiel	IJA	.32	.29	.14	.61
ER (Anzahl)	IJA	.32	.11	.32	.11
ER (Dauer)	IJA	.16	.43	.16	.43
Als-Ob Spiel	ER (Anzahl)	-.32	.39	-.45	.15
	IJA	-.10	.50	-.14	.32
Als-Ob Spiel	ER (Dauer)	-.12	.58	-.04	.88
	IJA (Gesamt)	-.02	.75	-.01	.92

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient, $N=39$

Auch konnte weder die Dauer noch die Anzahl effektiver ER Strategien den Zusammenhang zwischen der RJA und der Dauer und Anzahl des Als-Ob Spiels erklären. Dies ist in Tabelle 8 dargestellt.

Für eine weitere Mediatoranalyse wurde die IJA und das RJA auf die in Kapitel 3.3.3. beschriebenen Level (hoch, gering) unterteilt. Die Ergebnisse des hohen und geringen Levels der IJA sind in Tabelle 9 dargestellt. Es zeigte sich ein Trend für einen positiven Effekt eines hohen Levels an IJA auf die Anzahl des Als-Ob Spiels ($\beta = .31, p = .052$), sowie ein Trend

für einen negativen Effekt der Anzahl effektiver ER-Strategien auf die Anzahl des Als-Ob Spiels ($\beta = -.52, p = .062$). Eine Bootstrap-Analyse mit $m = 1000$ Ziehungen ergab einen signifikanten indirekten Effekt $CI_{95\%} = -.460, CI_{95\%+} = -.005$.

Wie in Tabelle 10 dargestellt, konnte weder ein hohes, noch ein geringes Level an RJA die Anzahl und/oder die Dauer des Als-Ob Spiels über die Anzahl und Dauer effektiver ER-Strategien vorhersagen.

Tabelle 8

Gesamtwert der RJA und Als-Ob Spiel mit ER als Mediator

		Als-Ob Spiel			
		Dauer		Häufigkeit	
Kriterium	Prädiktor	β	p	β	p
Als-Ob Spiel	RJA	.02	.91	-.04	.83
ER (Anzahl)	RJA	.07	.63	.07	.63
ER (Dauer)	RJA	.04	.81	.04	.81
Als-Ob Spiel	ER (Anzahl)	-.18	.51	-.31	.16
	RJA	-.01	.80	-.02	.70
Als-Ob Spiel	ER (Dauer)	-.18	.37	-.09	.68
	RJA (Gesamt)	-.01	.87	-.01	.93

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient, $N=39$

Aufgeteilt auf die zwei Messzeitpunkte zeigte sich keine signifikanten indirekten Effekte der IJA über Anzahl und Dauer effektiver ER-Strategien auf die Anzahl ($p = .255; p = .956$) und Dauer ($p = .365; p = .880$) des Als-Ob Spiels mit 15 Monaten. Zudem konnte kein signifikanter Effekt des RJA über Anzahl und Dauer effektiver ER-Strategien auf die Anzahl

Tabelle 9

Geringes und hohes Level an IJA und Als-Ob Spiel mit ER als Mediator

		Als-Ob Spiel			
		Dauer		Häufigkeit	
Kriterium	Prädiktor	β	p	β	p
Als-Ob Spiel	IJA (hoch)	.16	.31	.31	.05
ER (Anzahl)	IJA (hoch)	.23	.22	.23	.22
ER (Dauer)	IJA (hoch)	-.08	.66	-.08	.66
Als-Ob Spiel	ER (Anzahl)	-.28	.36	-.52	.06
	IJA (hoch)	-.06	.53	-.12	.34
Als-Ob Spiel	ER (Dauer)	-.09	.67	.09	.71
	IJA (hoch)	.01	.87	-.01	.89
Als-Ob Spiel	IJA (gering)	-.17	.30	-.31	.05
ER (Anzahl)	IJA (gering)	-.23	.23	-.23	.23
ER (Dauer)	IJA (gering)	.08	.65	.08	.65
Als-Ob Spiel	ER (Anzahl)	-.29	.35	-.52	.06
	IJA (gering)	.06	.53	.12	.34
Als-Ob Spiel	ER (Dauer)	-.09	.68	.09	.70
	IJA (gering)	-.01	.87	.01	.88

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient, $N=39$

($p = .673$; $p = .990$) und Dauer ($p = .719$; $p = .923$) des Als-Ob Spiels mit 15 Monaten beobachtet werden. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigten sich ähnliche Ergebnisse. Nicht signifikant war der Effekt über Anzahl und Dauer effektiver ER-Strategien des RJA ($p = .920$; $p = .849$) und der IJA ($p = .743$; $p = .683$) auf die Anzahl des Als-Ob Spiels mit 22

Monaten. Zudem zeigte sich auf die Dauer des Als-Ob Spiels kein signifikanter indirekter Effekt über Anzahl und Dauer effektiver ER-Strategien der RJA ($p = .799$; $p = .839$) und der IJA ($p = .976$; $p = .622$) mit 22 Monaten. Allerdings konnte ein signifikanter Effekt einer

Tabelle 10

Geringes und hohes Level an RJA und Als-Ob Spiel mit ER als Mediator

		Als-Ob Spiel			
		Dauer		Häufigkeit	
Kriterium	Prädiktor	β	p	β	p
Als-Ob Spiel	RJA (hoch)	-.15	.39	-.15	.30
ER (Anzahl)	RJA (hoch)	.09	.57	.09	.57
ER (Dauer)	RJA (hoch)	.11	.51	.11	.51
Als-Ob Spiel	ER (Anzahl)	-.17	.49	-.31	.13
	RJA (hoch)	-.17	.38	-.03	.64
Als-Ob Spiel	ER (Dauer)	-.02	.77	-.08	.72
	RJA (hoch)	-.02	.70	-.01	.85
Als-Ob Spiel	RJA (gering)	.22	.11	.11	.37
ER (Anzahl)	RJA (gering)	-.16	.27	-.16	.27
ER (Dauer)	RJA (gering)	-.26	.10	-.26	.10
Als-Ob Spiel	ER (Anzahl)	-.19	.44	-.32	.14
	RJA (gering)	.03	.60	.05	.43
Als-Ob Spiel	ER (Dauer)	-.11	.56	-.05	.81
	RJA (gering)	.03	.63	.01	.84

Anmerkung. β = standardisierter Regressionskoeffizient, $N=39$

hohen IJA auf die Anzahl ($\beta = .50, p = .018$) und die Dauer ($\beta = .44, p = .012$) des Als-Ob Spiels mit 22 Monaten beobachtet werden. Dieser Effekt zeigte sich auch in die andere Richtung. So konnte ein signifikant negativer Effekt einer geringen IJA auf Dauer ($\beta = -.45, p = .013$) und Anzahl ($\beta = -.50, p = .018$) des Als-Ob Spiels zum zweiten Zeitpunkt beobachtet werden.

Zusammengefasst zeigte sich, dass bei Kindern, bei denen ein hohes Level an IJA beobachtet wurde, häufiger und länger andauerndes Als-Ob Spiel mit 22 Monaten vorausgesagt wurde. Gleichzeitig sagte ein geringes Level an IJA die Anzahl und Dauer des Als-Ob Spiels mit 22 Monaten negativ voraus. Zudem konnte ein Trend dafür gezeigt werden, dass ein hohes Level an IJA die Anzahl gezeigten Als-Ob Spiels über beide Zeitpunkte hinweg positiv voraussagte. Die Anzahl effektiver ER-Strategien zeigte in diesem Zusammenhang einen signifikant negativen Effekt.

5. Diskussion

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und dem sozialen Als-Ob Spiel, unter Berücksichtigung der Selbstregulation zu untersuchen. Dies wurde in der vorliegenden Masterarbeit zum ersten Mal longitudinal und mit einer sehr jungen Stichprobe untersucht. Zudem sollte erhoben werden, ob dieser Zusammenhang sowohl im parallelen, als auch im koordinierten Als-Ob Spiel zu beobachten ist. Eine weitere Frage stellte sich nach der Veränderung des Als-Ob Spiels über die Zeit.

5.1. Veränderung des Als-Ob Spiels über die Zeit

Es wurde angenommen, dass mit zunehmenden Alter der Kinder, ein Anstieg im kooperativen Spiel zu beobachten ist. Die oben angeführten Analysen zeigten jedoch keinen signifikanten Unterschied des kooperativen Als-Ob Spiels über die zwei Messzeitpunkte. Dies widerspricht den Ergebnissen anderer Studien, welche beobachten konnten, dass das

Als-Ob Spiel mit zunehmenden Alter komplexer wird (Howes, 1985; Howes et al., 1989; Howes & Matheson, 1992). Da der Schwerpunkt der Forschung zu komplexeren Als-Ob Spielformen jedoch auf einer Zielpopulation im Vorschulalter liegt, könnte die mangelnde Zunahme des kooperativen Als-Ob Spiels auf das noch sehr junge Alter der Kinder zum zweiten Erhebungszeitpunkt zurückzuführen sein. Es wäre demnach möglich, dass das kooperative Spiel der Kinder noch nicht so weit entwickelt war. Eine weitere Erklärung könnte auch eine geringere Als-Ob Spielentwicklung des Spielpartners sein, da das kooperative Als-Ob Spiel immer für beide Spielpartner kodiert wurde. Die Fähigkeit zu komplexen Spielhandlungen war daher möglicherweise bei dem einen Kind vorhanden, aufgrund der geringeren Fähigkeit seines Spielpartners konnte diese jedoch nicht beobachtet werden. Dagegen konnte eine signifikante Abnahme des parallelen Als-Ob Spiels mit 22 Monaten beobachtet werden. Dies spricht gegen die in der Literatur vertretene Annahme, dass das Auftreten des parallelen Als-Ob Spiels über die Zeit konstant bleibt (Howes, 1985; Howes et al., 1989; Howes & Matheson, 1992). Diese beobachtete Abnahme des parallelen Als-Ob Spiels über die Zeit könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder aufgrund der Entwicklung weiterer Als-Ob Spielformen, wie das kooperative Spiel, weniger auf das Parallelspiel zurückgreifen müssen. Da es zumindest keine signifikante Abnahme des kooperativen Als-Ob Spiels über die Zeit gab, würden die Ergebnisse diese Annahme unterstützen.

Auch wenn hier nicht bestätigt werden konnte, dass im Laufe der Zeit das Als-Ob Spiel komplexer wird, konnte dennoch ein Zusammenhang des Als-Ob Spiels mit der sozialen Entwicklung gefunden werden.

5.2. Soziale Kompetenz und Als-Ob Spiel

Es wurde aufgrund der vorangehenden Literatur angenommen, dass die soziale Kompetenz mit dem Als-Ob Spiel positiv in Zusammenhang steht (Charman et al., 1997;

Howes & Matheson, 1992; Lillard et al. 2011). Während die soziale Kompetenz insgesamt weder mit der Dauer und Anzahl des parallelen, noch des koordinierten Als-Ob Spiels zusammenhing, zeigten sich bei Betrachtung der zwei Messzeitpunkte signifikant positive Zusammenhänge. Kinder, die ein hohes Level an IJA nachwiesen, spielten häufiger und länger paralleles Als-Ob Spiel und häufiger (aber nicht signifikant länger) kooperatives Als-Ob Spiel mit 22 Monaten. Gleichzeitig war bei Kindern mit einem geringen Level an IJA auch seltener und kürzer paralleles Als-Ob Spiel zu beobachten sowie eine signifikant geringere Anzahl an koordinierten Als-Ob Spiel. Das RJA zeigte dagegen zu keinen der beiden Messzeitpunkte signifikante Zusammenhänge zum Als-Ob Spiel. Die Hypothese wird dahingehend bestätigt, dass zumindest ein Teil der sozialen Kompetenz mit dem Als-Ob Spiel signifikant zusammenhängt – und das unabhängig von seiner Art. Das heißt sozial kompetentere Kinder spielen vermehrt und/oder länger Als-Ob Spiel, sowohl paralleles als auch koordiniertes. Wieso ist dieser Zusammenhang jedoch nur zum zweiten Zeitpunkt beobachtet worden? Möglicherweise wird das Als-Ob Spiel mit 15 Monaten noch nicht als Methode genutzt um in Interaktion mit Gleichaltrigen zu treten. Stattdessen könnten andere Spielformen wie das funktionale Spiel getätigt worden sein.

Dass der Zusammenhang nur in der IJA, nicht aber im RJA beobachtet wurde, könnte daran liegen, dass IJA und RJA nicht dasselbe Konstrukt messen (Vaughan et al., 2003). IJA scheint hierbei besonderes hoch mit der sozialen Kompetenz in Zusammenhang zu stehen (Vaughan Van Hecke et al., 2007). Genauer zeigten Kinder mit einer hohen IJA signifikant häufiger Lächeln/Lachen in ihrem Verhalten und setzten JA aktiv in Interaktionen ein (Vaughan et al., 2003). Dies könnte mit der Motivation der Kinder zusammenhängen positive Emotionen zu teilen (Vaughan Van Hecke et al., 2007). Zudem hing die IJA signifikant negativ mit externalisierendem Verhalten zusammen, nicht aber das RJA (Vaughan Van Hecke et al., 2007). Dagegen könnte das RJA für die Entwicklung des Kindes dahingehend

von Bedeutung sein, da es das Kind unterstützt seine soziale Umwelt zu verstehen. Indem das Kind dem folgt, auf das der Erwachsene zeigt, kann es beispielsweise besser erkennen auf was sich ein Wort bezieht und dieses in seinem Wortschatz speichern (Baldwin, 1995). Diese Annahme wird durch Studien bestätigt, welche positive Zusammenhänge des RJA mit der Sprachentwicklung beobachten konnten (Morales et al., 2000; Mundy & Gomes, 1998). In der Interaktion mit Gleichaltrigen könnte daher die IJA hilfreicher sein, um effektive Als-Ob Spielhandlungen durchführen zu können. Durch das teilen positiver Emotionen, Lächeln und Lachen erhöht sich möglicherweise die Wahrscheinlichkeit in ein Spiel einzutreten. Gleichzeitig verringert sich die Wahrscheinlichkeit für eine positive Spielinteraktion mit dem Auftreten externalisierender Verhaltensweisen, wie Aggression (Howes & Matheson, 1992), welche mit einer hohen IJA wiederum negativ in Zusammenhang steht (Vaughan Van Hecke et al., 2007).

Neben der IJA unterstützt auch eine hohe ER das Kind dabei aggressives Verhalten zu minimieren (Robertson, Daffern, & Bucks, 2012). Allgemein ermöglicht die Selbstregulation eine positive Spielinteraktion mit Gleichaltrigen (Elias & Berk, 2002; Galyer & Evans, 2001; Hoffmann & Russ, 2012). Daher wurde angenommen, dass diese positiv mit dem Als-Ob Spiel zusammenhängt.

5.3. Selbstregulation und Als-Ob Spiel

Es zeigte sich entgegen der Hypothese, dass Kinder, bei denen häufiger effektive ER-Strategien beobachtet wurden, signifikant weniger und kürzer in parallelem- und signifikant weniger in kooperativem Als-Ob Spiel involviert sind. Es konnte zudem beobachtet werden, dass Kinder, welche länger effektive ER-Strategien anwendeten, signifikant kürzere parallele Als-Ob Spiel Sequenzen tätigten und insgesamt weniger Als-Ob Spielverhalten zeigten. Ein Grund dafür, dass kein positiver Zusammenhang zwischen Emotionsregulation und Als-Ob Spiel zu beobachten war, könnte sein, dass die Stichprobe sehr jung war. Es wäre daher

möglich, dass eben die Kinder, welche Trost bei der Mutter suchten noch einen höheren Bedarf hatten, extern reguliert zu werden, was für eine unreifere Form der selbstregulativen Entwicklung sprechen könnte (Calkins & Fox, 2002). Im sozialen Als-Ob Spiel mit Gleichaltrigen benötigt das Kind dagegen eine hohe interne Selbstregulation, um die Stimuli aus der realen Welt zu unterdrücken (Lillard et al., 2013; Vygotsky, 1978). Zudem muss es seine Aufmerksamkeit auf das Spiel fokussieren und aufrechterhalten, damit das Als-Ob Spiel sowohl entstehen, als auch aufrechterhalten bleiben kann. Es könnte daher sein, dass die Strategie der Aufmerksamkeitsverschiebung eher ungeeignet für ein soziales Als-Ob Spiel ist. Schließlich kann es im Spiel vorkommen, dass der Spielpartner das attraktive Spielzeug hat. Das Kind kann nun entweder in ein Als-Ob Spiel mit diesem Kind treten und damit Zugang zu dem Spielzeug erlangen, oder aber es wendet sich ab. Geschieht das Zweite, wird kein Als-Ob Spiel entstehen oder aufrechterhalten bleiben können. Da diese beiden Strategien (Aufmerksamkeitsverschiebung, sich selbst beruhigendes Verhalten) in dieser Studie unter effektive ER-Strategien zusammengefasst wurden, könnte das erklären, warum hier teilweise ein signifikant negativer Zusammenhang zum Als-Ob Spiel entstanden ist. Es ist daher möglich, dass die Strategien zur ER, die im experimentellen Design effektiv waren, in der Spielinteraktion mit Gleichaltrigen weniger effektiv sind. Hier könnten andere ER-Strategien hilfreich sein, welche erfolgreiche soziale Interaktionen ermöglichen. Ferner könnten diese regulierenden Strategien das Kind dabei unterstützen auf sozial kompetente Art und Weise in ein Als-Ob Spiel zu treten und dieses aufrechtzuerhalten.

5.4. Selbstregulation als Mediator zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel

In der Literatur finden sich Hinweise für einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstregulation und der sozialen Kompetenz (Halberstadt et al., 2001; Mendez et al., 2002; Trentacosta & Shaw, 2009). Gleichzeitig zeigt sich in Studien eine positive Beziehung der sozialen Kompetenz zum Als-Ob Spiel (Galyer & Evans, 2001; Hoffmann & Russ, 2012). In

der vorliegenden Studie wurde erwartet, dass die Selbstregulation den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel erklärt. Dies konnte nicht bestätigt werden. Es zeigte sich, dass ein hohes Level an IJA die Dauer und Anzahl des Als-Ob Spiels mit 22 Monaten signifikant positiv vorausagte. Kinder mit einem geringen Level an IJA zeigten zudem ein signifikant geringeres und kürzeres Als-Ob Spielverhalten mit 22 Monaten. Die ER-Strategien erklärten diesen Zusammenhang allerdings nicht. Allerdings zeigte sich ein Trend dafür, dass ein hohes Level an IJA die Anzahl des Als-Ob Spiels insgesamt positiv vorausagt. Die Anzahl gezeigter ER-Strategien zeigte in diesem Zusammenhang schließlich einen signifikant negativen Effekt. Das heißt, Kinder welche als hoch in der IJA eingestuft wurden, zeigten dann eher weniger Als-Ob Spielverhalten, wenn sie häufig effektive ER-Strategien anwendeten. Dies ist durch die knapp nicht signifikanten Pfade, jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Wie im Kapitel 5.2. bereits erwähnt, spiegeln die als effektiv erhobenen ER-Strategien möglicherweise nicht die selbstregulativen Strategien wider, welche in einem sozialen Als-Ob Spiel benötigt werden. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass der Belohnungsaufschub zwar Strategien im Umgang mit Emotionen erhebt, nicht aber andere Aspekte der Selbstregulation. Studien zeigten jedoch, dass das Als-Ob Spiel auch mit anderen selbstregulativen Kompetenzen, wie die der exekutiven Funktionen, oder auch der Selbst- und Impulskontrolle in Zusammenhang steht (Elias & Berk, 2002; Thibodeau, Gilpin, Brown, & Meyer, 2016). In einer Studie zeigte sich, dass das Als-Ob Spielverhalten zwar mit der Emotionsregulation korrelierte, ein weitaus stärkerer Zusammenhang jedoch zur kognitiven Selbstregulation bestand, welche unter anderem planen, überwachen und kontrollieren von kognitiven Prozessen beinhaltet (Slot et al., 2017). Demnach könnte eine weitere Dimension der Selbstregulation – oder die Kombination einer weiteren Dimension mit der Emotionsregulation, eine mediierende Funktion im Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel übernehmen. Eine Überlegung wäre auch, dass der

Zusammenhang durch die Sprachkompetenzen der Kinder bedingt wird. In der Kodierung der Videos zum Als-Ob Spiel fiel auf, dass sich die Kinder in dieser Hinsicht voneinander unterschieden. Insbesondere zum zweiten Messzeitpunkt, als die Kinder 22 Monate alt waren. Diese Hypothese würde sich mit Studien decken, welche das Als-Ob Spiel positiv mit der Sprachentwicklung assoziieren (Lewis et al., 2000; Lyytinen et al., 1997). Zudem erweitert sich die Fähigkeit zur Selbstregulation mit Zunahme der Sprache (Berk, 2005). Auch die soziale Kompetenz scheint mit der Sprachentwicklung zusammenzuhängen. So zeigten beispielsweise Kinder mit Sprachstörungen Einschränkungen in ihrem emotionalen Wissen (McCabe & Meller, 2004). Weitere Untersuchungen sind daher notwendig, um die Sprachentwicklung der Kinder als Kontrollvariable in die Analyse miteinzubeziehen und somit einen möglichen Einfluss dieser auf den indirekten Effekt der sozialen Kompetenz über die Selbstregulation auf das Als-Ob Spiel ausschließen zu können.

5.5. Zusammenfassung der diskutierten Ergebnisse

Zu den aufgestellten Hypothesen muss gesagt werden, dass Hypothese 1 verworfen werden musste, da das koordinierte Als-Ob Spiel über die zwei Messzeitpunkte nicht zunahm, sondern konstant blieb. Das parallele Als-Ob Spiel hingegen, von dem angenommen wurde, dass es über die Zeit konstant bleibt, nahm signifikant in seiner Dauer und Häufigkeit ab.

Die Hypothese 2 musste ebenfalls verworfen werden, da sie besagte, dass der positive Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel, sowie zwischen der Emotionsregulation und dem Als-Ob Spiel sich sowohl im parallelen, als auch im koordinierten Als-Ob Spiel zeigen wird. Dies war nicht der Fall, da ein negativer Zusammenhang der effektiven ER-Strategien zu den Als-Ob Spielkategorien beobachtet wurde. Auch wenn dies der Hypothese in der Richtung des Zusammenhangs widerspricht, konnte die Annahme, dass dieser Zusammenhang über alle Als-Ob Spiel Kategorien hinweg

bestehen bleibt, bestätigt werden. Die Hypothese musste zudem dahingehend verworfen werden, dass keine Zusammenhänge zwischen den Als-Ob Spielkategorien und der sozialen Kompetenz beobachtet wurden. Hier muss allerdings erwähnt werden, dass sich ein Zusammenhang eines hohen Levels an IJA mit den Als-Ob Spielkategorien zeigte, allerdings nur zum zweiten Messzeitpunkt. Diese zeigten sich jedoch sowohl im parallelen – als auch im koordinierten Als-Ob Spiel, wenngleich Letzteres nur in der Anzahl zu beobachten war.

Hypothese 3 musste verworfen werden, da Selbstregulation den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel in dieser Studie nicht erklären konnte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die aus der Literatur abgeleitete Theorie eines Zusammenhangs zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel (z.B. Howes & Matheson, 1992; McAloney & Stagnitti, 2009) in dieser Studie durch teilweise signifikante Ergebnisse bestärkte. Gleichzeitig wurde die Hypothese, dass Emotionsregulation als Mediator für diesen Zusammenhang fungiert, verworfen. Letzteres wurde erstmalig auf diese Art und Weise untersucht und soll die Forschung für weitere Untersuchungen zu dieser Thematik anregen.

Die im folgenden Kapitel erläuterten Limitationen und Stärken der vorliegenden Masterarbeit, können als Unterstützung für weitere Forschung in diesem Gebiet angesehen werden.

5.6. Limitation und Stärken

Eine Limitation dieser Studie könnte darin bestehen, dass die Eltern, trotz Aufforderung dies nicht zu tun, mit den Kindern interagierten. Es zeigte sich in den Videos, dass die Kinder häufig Als-Ob Spielverhalten zeigten, dieses allerdings an die Bezugsperson gerichtet war. Teilweise wurde das Als-Ob Spielverhalten auch an die Eltern der anderen Kinder gerichtet und von diesen erwidert, was möglicherweise die Aufmerksamkeit von den Gleichaltrigen weg zu den fremden oder eigenen Eltern hinlenkte. So könnte Als-Ob Spielverhalten

zwischen den Gleichaltrigen aufgrund des elterlichen Inputs verhindert worden sein.

Andererseits ist die Interaktion der Eltern mit den Kindern ein normales Verhalten und kann daher nicht als Störfaktor angesehen werden.

Eine Stärke stellt das longitudinale Design dar, welches informative Daten liefert, die den Interpretationsspielraum der Ergebnisse verkleinern. Aufgrund einer sehr jungen Stichprobe von 15 bis 22-monatigen Kindern hebt sich diese Studie zudem von der gängigen Literatur zum Als-Ob Spiel ab, in welcher Vorschulkinder im Fokus der Untersuchungen stehen (Elias & Berk, 2002; Li et al., 2016; Whitebread & O’Sullivan, 2012). Die Frage nach der Selbstregulation als Mediator zwischen Als-Ob Spiel und sozialer Kompetenz stellt eine noch nie dagewesene Untersuchung dar. Daher ist die vorliegende Masterarbeit einzigartig und besonders.

5.7. Ausblick und Implikationen für die Zukunft

Da sich in der vorliegenden Studie ein Zusammenhang zwischen der sozialen Kompetenz und dem Als-Ob Spiel erst zum zweiten Erhebungszeitpunkt zeigte und der Fokus der Forschung zum Als-Ob Spiel im Vorschulalter liegt (Elias & Berk, 2002; Li et al., 2016; Whitebread & O’Sullivan, 2012), wäre es interessant das longitudinale Design auf das Vorschulalter auszuweiten. Hier könnten neue Erkenntnisse zu Entwicklungsprozessen in Abhängigkeit des Als-Ob Spiels erlangt werden. Zudem sollte die Selbstregulation als Mediator zwischen sozialer Kompetenz und Als-Ob Spiel weiter untersucht werden. Hierbei sollten allerdings weitere Dimensionen der Selbstregulation, wie beispielsweise die Selbstkontrolle oder exekutive Funktionen miteinbezogen werden. Forschungen in diese Richtung könnte einen Beitrag für die Entwicklung von Fördermaßnahmen leisten, welche weitreichende Konsequenzen bis ins Schulalter haben. Nach Whitebread und O’Sullivan (2012) sollen unter anderem selbstregulative Fähigkeiten wesentlich dafür sein, dass das Kind ein guter selbstregulierter Lerner wird. Da Als-Ob Spiel und JA zwei viel untersuchte

Konstrukte im Zusammenhang mit Autismus Spektrum Störung sind (Charman, 1997; Ingersoll & Schreibman, 2006; Jarrold, 2003) könnten weitere Untersuchungen in diesem Bereich für die Entwicklung von Trainings- und Fördermaßnahmen hilfreich sein.

6. Literaturverzeichnis

- Al-Yateem, N., Brenner, M., Shorrab, A. A., & Docherty, C. (2016). Play distraction versus pharmacological treatment to reduce anxiety levels in children undergoing day surgery: a randomized controlled non-inferiority trial. *Child: Care, Health and Development*, 42(4), 572-581.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165.
- 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, R., & Brownlee, J. R. (1982). Social rules governing object conflicts in toddlers and preschoolers. In K.H. Rubin, H.S. Ross (Eds.), *Peer Relationships and Social Skills in Childhood* (pp. 99-111). New York: Springer.
- 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). New York, London: Psychology Press.
- Barnett, L. A., & Storm, B. (1981). Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*, 4(2), 161-175.
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2003). Beyond social capital: The role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of Business Venturing*, 18(1), 41-60.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Berk, L.E. (2005). Die emotionale und soziale Entwicklung in der frühen Kindheit. In L.E. Berk (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 330-375). München: Pearson Deutschland GmbH.

- Berk, L.E. (2005). Die körperliche und kognitive Entwicklung in der mittleren Kindheit. In L.E. Berk (Ed.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 377-428). München: Pearson Deutschland GmbH.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 3-41). New York: Academic Press.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner With Peers: Cooperation and Social Understanding in One-and Two-Year-Olds. *Child Development, 77*(4), 803-821.
- Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development, 69*(2), 359-374.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology, 14*(3), 477-498.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development, 8*(3), 310-334.
- Camaioni, L., Perucchini, P., Bellagamba, F., & Colonnaesi, C. (2004). The role of declarative pointing in developing a theory of mind. *Infancy, 5*(3), 291-308.
- Cemore, J. J., & Herwig, J. E. (2005). Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(3), 251-266.
- Charman, T. (1997). The relationship between joint attention and pretend play in autism. *Development and Psychopathology, 9*(1), 1-16.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and

- imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789.
- Eiden, R. D., Colder, C., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2009). A longitudinal study of social competence among children of alcoholic and nonalcoholic parents: Role of parental psychopathology, parental warmth, and self-regulation. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(1), 36-46.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 287-288). New York: The Guilford Press.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52(4), 1095-1118.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335.
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67(3), 928-941.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York, NY, US: Guilford Press
- Haight, W., & Miller, P. J. (1992). The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mothers' participation. *Merrill-Palmer Quarterly* 38(3), 331-349.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.

- Haley, D. W., & Stansbury, K. (2003). Infant stress and parent responsiveness: regulation of physiology and behavior during still-face and reunion. *Child Development*, 74(5), 1534-1546.
- Helmsen, J., & Petermann, F. (2010). Emotionsregulationsstrategien und aggressives Verhalten im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59 (10), 775-791.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.
- Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, 16(4), 371-372.
- Howes, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. *Child Development*, 56(5), 1253-1258.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Howes, C., Unger, O., & Beizer Seidner, L. B. (1989). Social pretend play in toddlers: Parallels with social play and with solitary pretend. *Child Development*, 60(1), 77-84.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(4), 487-505.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7(4), 379-390.
- Korucu, I., Selcuk, B., & Harma, M. (2017). Self-Regulation: Relations with Theory of Mind and Social Behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3), 1-23.
doi:10.1002/icd.1988
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind."

- Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117-127.
- Li, J., Hestenes, L. L., & Wang, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61-68.
- Li, H. C. W., & Lopez, V. (2008). Effectiveness and appropriateness of therapeutic play intervention in preparing children for surgery: a randomized controlled trial study. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 13(2), 63-73.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64(2), 348-371.
- 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.
- Lillard, A. S., Pinkham, A. M., & Smith, E. (2011). Pretend play and cognitive development. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 32, 285.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A. M., & Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 289-302.
- Markova, G., & Legerstee, M. (2012). Social pretence with mothers and peers at 15 months. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 711-722.

- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2010). Pre-school peer play: The beginnings of social competence. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 9-20.
- McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18(2), 99-113.
- McCabe, P. C., & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Milos, M. E., & Reiss, S. (1982). Effects of three play conditions on separation anxiety in young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(3), 389-395.
- Morales, M., Mundy, P., Crowson, M. M., Neal, A. R., & Delgado, C. E. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 259-263.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C. E., Yale, M., Messinger, D., Neal, R., & Schwartz, H. K. (2000). Responding to joint attention across the 6-through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 283-298.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A manual for the abridged early social communication scales*. Coral Gables, FL: University of Miami.
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21(3), 469-482.

- Nielsen, M., & Christie, T. (2008). Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17(2), 151-162.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Ray, D., Bratton, S., Rhine, T., & Jones, L. (2001). The effectiveness of play therapy: Responding to the critics. *International Journal of Play Therapy*, 10(1), 85-108.
- Robertson, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17(1), 72-82.
- Robinson, C. C., Anderson, G. T., Porter, C. L., Hart, C. H., & Wouden-Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 3-21.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rothbart, M.K., Ellis, L.K., Rueda, M.R. & Posner, M.I. (2003). Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, 71(6), 1114–1143.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291-303.
- Schwebel, D. C., Rosen, C. S., & Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 333-348.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and

- quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), 1-21.
- Smith, P. K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14(5), 517-523.
- Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31(3), 448-455.
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120-138.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Tobin, R. M., & Graziano, W. G. (2010). Delay of gratification. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp.47-63). UK: Blackwell Publishing.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5–7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 33-40.
- Vaughan, A., Mundy, P., Block, J., Burnette, C., Delgado, C., Gomez, Y. et al. (2003). Child, caregiver, and temperament contributions to infant joint attention. *Infancy*, 4(4), 603-616.
- Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., & Kazura, K. L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 36(3), 326-338.
- Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E., Parlade, M.

- V., ... & Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78(1), 53-69.
- Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, and E. Souberman (Eds.), *Mind in Society* (pp. 92-104). Cambridge, Massachusetts, London, UK: Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
- Whitebread, D., & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197-213.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Interrater Reliabilität</i>	19
Tabelle 2: <i>Proportionale Dauer und angepasste Häufigkeit der Als-Ob Spielkategorien</i>	20
Tabelle 3: <i>Korrelationsergebnisse IJA, RJA und Als-Ob Spielkategorien</i>	21
Tabelle 4: <i>Korrelationsergebnisse ER und Als-Ob Spielkategorien</i>	23
Tabelle 5: <i>Korrelationsergebnisse ER und Als-Ob Spiel zu beiden Messzeitpunkten</i>	25
Tabelle 6: <i>Zusammenfassung der getesteten Modelle</i>	26
Tabelle 7: <i>Gesamtwert der IJA und Als-Ob Spiel mit ER als Mediator</i>	27
Tabelle 8: <i>Gesamtwert der RJA und Als-Ob Spiel mit ER als Mediator</i>	28
Tabelle 9: <i>Geringes und hohes Level an IJA und Als-Ob Spiel mit ER als Mediator</i>	29
Tabelle 10: <i>Geringes und hohes Level an RJA und Als-Ob Spiel mit ER als Mediator</i>	30