

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen

von Petra Schneider-Andrich


ALICE SALOMON
HOCHSCHULE BERLIN
University of Applied Sciences

 FRÖBEL
Kompetenz für Kinder

 wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen

von Petra Schneider-Andrich

ABSTRACT

Peers sind Mitglieder einer sozialen Gruppe und stehen in reziproker Beziehung zueinander. Sie sind durch ähnliche Merkmale wie Alter, Geschlecht oder soziale Herkunft miteinander verbunden. Die Beziehungen zwischen jungen Peers zeichnen sich, im Vergleich zu älteren Kinder- und Jugend-Peergruppen, durch spezifische Ausprägungen in Größe, Beständigkeit, Reziprozität und Interaktionen aus. Sie gestalten sich vorrangig als Spiel- und Übungsfeld zur gegenseitigen Inspiration, um soziale, kognitive und sprachliche Kompetenzen auszubilden. Kleinkinder verfügen aber auch über Kompetenzen, um Beziehungen zu anderen Kindern von Anfang an gestalten zu können.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einführung
2. Definition
 - 2.1. Spezifische Merkmale früher Peerbeziehungen
 - 2.2. Spezifische Themen früher Peerbeziehungen
3. Bedeutung und Entwicklung früher Peerbeziehungen
 - 3.1. Entwicklung sozialer Beziehungs- und Gruppenfähigkeit
 - 3.2. Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen
 - 3.3. Entwicklung kognitiver Kompetenzen
 - 3.4. Entwicklung sprachlicher Kompetenzen
4. Zusammenfassung und Ausblick
5. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
6. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
7. Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Dipl.-Soz. Petra Schneider-Andrich arbeitet und forscht in Dresden im Bereich der Bildungssoziologie der frühen Kindheit. Ihre Schwerpunkte sind Peerbeziehungen und Gruppenprozesse sowie Qualitätsentwicklung und -feststellung in der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

1. Einführung

Der folgende Text soll dazu dienen, einen Einblick in die Welt der frühen Beziehungen zwischen Kleinkindern zu geben. Bis noch vor wenigen Jahrzehnten wurden Kinder ausschließlich in enger Verbundenheit mit der Mutter oder einer anderen erwachsenen Bezugsperson gesehen und in Abhängigkeit zu ihnen in ihrer sozialen, kognitiven, sprachlichen und motorischen Entwicklung.

Vor allem aus der frühkindlichen Forschung und Praxis kommt der Impuls, auch die sich zart entwickelnden Beziehungen zwischen ähnlich altrigen Kindern zu beachten, welche in besonderer Art und Weise Auswirkungen auf die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung des einzelnen Kindes haben können. In Kindertageseinrichtungen erhalten Kleinkinder zumeist erstmals die Möglichkeit, solche Beziehungen untereinander regelmäßig und kontinuierlich zu erfahren und aufzubauen.

Kleine Kinder haben vordringlich ein Bedürfnis nach Liebe, Geborgenheit, Wärme, Fürsorge, Vertrauen, Sicherheit, Ruhe und Nahrung (vgl. Krenz 2007, 9 ff.). Wenn diese Grundbedürfnisse weitestgehend erfüllt sind, dann beanspruchen sie Zeit, Raum und Ausstattung, um ihren Gedanken, Fantasien, Ideen, ihrem Forscherdrang und den inneren Spielimpulsen frei folgen zu können. In dem Moment erhalten Peers ihre Bedeutung, indem sie das Spiel und die Erforschung der Welt spannender, lustiger, vielfältiger und damit anregungsreicher gestalten können.

Es gibt bisher noch wenige spezifische oder übertragbare Forschungskonzepte und -erkenntnisse zu Voraussetzungen und Einflüssen auf das Sozialverhalten – speziell von jüngeren Kindern – oder zur Wirkung früher Peerbeziehungen auf die weitere Entwicklung. Jedoch bietet die Pädagogik eine Beschreibung der spezifischen Merkmale und Themen und damit eine Definition von frühen Peerbeziehungen. Die Entwicklungspsychologie bietet, mit ihrem Blick auf die Entwicklung individueller sozialer Kompetenzen, die Möglichkeit einer Ableitung auf die Entwicklung sozialer Beziehungskompetenz. Diesem Text liegt das theoretische Konzept des symbolischen Interaktionismus zu Grunde (Blumer 1973, Mead 1968): Menschen sind soziale Wesen und handeln gegenüber Dingen oder Personen auf der Grundlage ihrer jeweiligen Bedeutungen. Bedeutungen sind soziale Produkte, welche durch gemeinsame definierende Aktivitäten interagierender Personen hervorgebracht werden. Die Aktivitäten sind zielgerichtet, sie sind symbolisch, indem die Personen sich ihre Absichten und Vorstellungen gegenseitig mitteilen und daraus gemeinsame Handlung entstehen lassen, welche auf einem kooperativen Verständnis basieren. Bereits Kleinkinder interagieren und tauschen sich mittels spielerischer und motorischer Aktivitäten über Bedeutungen aus, wodurch das Handeln gegenseitig beeinflusst wird (vgl. Viernickel 2000, 243 ff.).

2. Definition

Der Begriff Peers ist eine umgangssprachlich abgeleitete Form vom englischen Begriff *peer group*, welcher übersetzt werden kann mit eine „Gruppe von Ähnlich-Altrigen“, „Gruppe von Gleichaltrigen“ oder „Gruppe von Gleichgestellten“. Der Begriff Peers bezeichnet die Mitglieder dieser Gruppe. Der Begriff wird in der Soziologie und Pädagogik häufig genutzt und geht über den Begriff der Gleichaltrigen (*age mates*) hinaus. Peers können mehrere ähnliche Merkmale, wie etwa Alter, Interessen, Kompetenzen, soziale Herkunft, Geschlecht, Temperament o.a. aufweisen. Im Kindes- und frühen Jugendalter finden Peers zumeist in institutionellen Betreuungsarrangements (Kita, Schule, Hort, Nachbarschaftstreffen) zueinander. Im Jugendalter können Peergruppen auch außerhalb öffentlicher Institutionen entstehen.

Symmetrie

Peergruppen sind im Vergleich zur Familie eine besondere Bezugsform, weil sie in einem geschützten und unvoreingenommenen Raum das Erproben und Erfahren neuer Dinge, Verhaltensweisen oder Handlungen zulassen. Gegenseitige Anregungen, Inspirationen und Unterstützungen passieren von ähnlichen Niveaus ausgehend – auf selber Augenhöhe, weshalb man häufig von symmetrischen Peerbeziehungen spricht. Peergruppen unterstützen im Jugendalter die Emanzipation von den Eltern und ermöglichen eigenes Erfahren der Welt. Peergruppen haben eine Sozialisationsfunktion, indem Wertvorstellungen, Normen und Regeln neu ausgehandelt und festgelegt werden. Die Erfahrungen, welche mit den Kindes- und Jugend-Peers gemacht werden, sind meist prägend und wirken bis ins Erwachsenenalter hinein.

2.1 Spezifische Merkmale früher Peerbeziehungen

Frühe Peerbeziehungen bieten zunächst noch ein Spiel- und Übungsfeld, um den sozialen Umgang zu erlernen und eigene soziale Strategien auszubilden. Es kann angenommen werden, dass ein frühes spielerisches Erfahren von Zusammengehörigkeit, Rücksichtnahme, gegenseitiger Abstimmung und Konfliktregulation Auswirkung auf die spätere Integrationsfähigkeit in eine Gemeinschaft und die Gesellschaft haben kann.

Anzahl

Institutionelle Tageseinrichtungen bieten einen sozialen Bezugsrahmen und häufig erstmals eine Auswahl potentieller Peers. Haben kleine Kinder Möglichkeiten, auf andere Kinder zu treffen, nutzen sie diese zumeist und suchen die Nähe und den Kontakt zueinander. Gleichzeitige Interaktionen zwischen mehreren Peers sind anfangs noch selten zu beobachten. Beziehungen zwischen Kleinkindern sind vor allem dyadisch und steigern sich erst mit zunehmendem Alter zu Gruppen von drei bis vier Kindern.

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen

von Petra Schneider-Andrich

Alter	Frühe Peerbeziehungen sind geprägt von einer kleinen Altersmischung. In sogenannten Familiengruppen, Krippengruppen oder offenen Gruppen können Spiel- und Beziehungspartner aus drei bis sechs verschiedenen Altersjahrgängen sein, jedoch nehmen ältere Kleinkinder (zwei bis drei Jahre) bevorzugt Kontakt mit gleichaltrigen oder wenig älteren Kindern auf und wünschen selten die Aufmerksamkeit jüngerer Kinder. Dem hingegen sind jüngere Kleinkinder (null bis ein Jahr) meist allein oder in altershomogenen Beziehungen zu beobachten, finden aber ältere Kinder durchaus spannend und faszinierend und zeigen ein hohes und wiederholtes Interesse am Spiel mit den Älteren. Kinder in altersgemischten Beziehungen interagieren auf einem höheren Niveau als in altershomogenen Beziehungen. Spielen ältere Kinder mit Jüngeren zusammen, übernehmen die größeren Kinder eine führende Rolle und wirken als Modell oder Vorbild (vgl. Becker-Stoll et. al 2009, 122 ff.; Völkel 2009).
Geschlecht	Frühe Peerbeziehungen bilden sich unabhängig des Geschlechtes, können also sowohl geschlechtshomogen als auch -heterogen sein. Präferenzen gegenüber bestimmten Peers richten sich jedoch meist auf dasselbe Geschlecht.
Stabilität	Junge Kinder sind noch sehr auf sich bezogen und sind selbst Ausgangspunkt des eigenen Handelns (Egozentrismus), welches durch einen starken Explorationsdrang geprägt ist. Sie wirbeln und wuseln durch den Raum und wechseln oft ihre Spielorte. Deshalb sind frühe Peerinteraktionen meist nur von kurzer Dauer und wenig Stabilität. So spontan Begegnungen entstehen, so schnell können sie sich auch wieder auflösen. Die Beziehungen sind sehr störanfällig durch vielfältige externe als auch interne Reize: ein spannendes Geräusch, ein plötzlich weinendes Kind, jemand betritt oder verlässt den Raum, ein neuer Spielimpuls, eine neue Idee, eine Aufforderung der ErzieherInnen und so weiter. Die Beziehungen können jeden Tag anders aussehen und entstehen, da kleine Kinder noch wenig daran festhalten. Mit zunehmendem Alter treten Vorlieben zwischen bestimmten Peers auf, welche dann auch wiederholte Spielbeziehungen entstehen lassen (vgl. Ahnert 2010, 5).
Reziprozität	Unter den ein- und zweijährigen Kindern sind vor allem parallele (Spiel-) Momente zu beobachten, in denen Aktivitäten nebeneinander stattfinden, manchmal mit demselben Material, ohne einen offensichtlichen wechselseitigen Bezug. Bei zwei- bis dreijährigen Kindern wird eine Wechselseitigkeit in den Aktionen häufiger beobachtbar:

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen

von Petra Schneider-Andrich

Maria¹ hat einen Springball in der Hand und spricht etwas zu Rosa. Maria wirbelt den Ball am Griff umher. Sie setzt sich auf den Springball. Sie steht auf und setzt sich auf ein Auto und steht wieder auf. Rosa zeigt ihr einen Ball in der Ferne. Beide Mädchen laufen zusammen hin. Rosa nimmt den Ball auf, sie laufen beide wieder zusammen zurück und lachen. Maria setzt sich in einen Kinderwagen und sagt „der Ball, hat denn der Papa Ball“. Sie schaut, steht auf und lässt den Ball hüpfen. Maria beobachtet Rosa, dabei wirbelt sie den Ball am Griff und macht Geräusche.

1 Die Sequenzen stammen von strukturierten Beobachtungen in Krippengruppen in Berlin (vgl. Schneider 2006). Alle Namen sind fiktiv.

Eine Reziprozität kann in dem Moment angenommen werden, als Maria und Rosa gemeinsam den Ball holen. Sie teilen für einen kurzen Moment eine gemeinsame Idee und stimmen sich offensichtlich auch darüber ab, denn sie führen sie im selben Moment aus. Doch dann ist Rosa plötzlich unbeteiligt. Marias weitere Handlungen bleiben weitestgehend auf sich selbst bezogen, indem sie allein den Ball hüpfen lässt und herumwirbelt.

Reziproke Interaktionen werden erst im Kindergartenalter qualitativ und quantitativ stark ausgeprägt, sind aber bereits vorher vereinzelt und zwischendurch zu beobachten. Mit steigender Reziprozität nehmen auch die Stabilität und Dauer der Beziehungen zu.

Kommunikation

Kleinkinder nehmen über verschiedene Formen der Kommunikation Kontakt miteinander auf, sind aber insgesamt noch stark motorisch-affektiv geprägt. Sie kommunizieren auf verbaler Sprachebene sehr wenig miteinander, weil sich die symbolische Sprache noch im Entwicklungsprozess befindet und noch kein bis nur geringer aktiver Wortschatz zur Verfügung steht. Zunächst können sich Kinder nur mittels Lauten, mit steigendem Alter auch über Zwei- bis Dreiwortsätze oder einzelne bedeutende Wörter wie beispielsweise „Mein“, „Nein“, „Will nicht“, „Auto“, „Holen“ verständigen. Diese Worte werden von allen Kindern bereits verstanden und helfen dabei, eigene Vorhaben und Absichten mitzuteilen.

Mit Hilfe des Körpers können sich Kleinkinder auf nonverbaler Sprachebene vielfältig verständigen: sie lächeln oder schauen sich an, sie zeigen sich etwas, sie wenden sich einander zu oder voneinander ab, hocken sich nebeneinander, halten sich gegenseitig fest, lehnen sich aneinander an, hauen oder schubsen sich, kneifen sich, tragen etwas gemeinsam, geben, nehmen und tauschen Gegenstände, klopfen gemeinsam auf einen Ball, überschütten sich mit Sand, laufen zusammen und so weiter.

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

Ein notwendiges Interaktionsmittel ist dabei der gegenseitige Blickkontakt:

Jan macht etwas Sand mit den Fingern auf die Schaufel. Er hebt das Auto hoch, schüttelt es aus. Jan schaut zu anderen Kindern neben ihm. Er schaufelt Sand auf seine Hose. Er legt die Schaufel beiseite und steht auf. Er nimmt die Schaufel wieder in die Hand und geht zu Tino. Jan schüttet Tino Sand auf das Bein. Tino schaut verwundert und macht den Sand wieder runter. Jan schaut ihn an, geht weiter und schaut umher. Er holt sich einen blauen Eimer und setzt sich zu Peter.

Jan schaut Tino an und geht daraufhin zu ihm, versucht ihn zum gemeinsamen Spiel anzuregen, indem er ihm Sand auf die Hose schüttet, so wie er es zuvor bei sich getan hat. Der Blickkontakt und die Bewegung spielen dabei eine vermittelnde Rolle, denn Jan spricht keinerlei Worte. Nachdem Tino aber offensichtlich irritiert schaut und sich nicht zu einem Spiel bewegen lässt, schaut Jan wieder umher, geht zu einem anderen Kind und setzt sich diesmal aber nur daneben, um sein eigenes Spiel beginnen zu können.

Durch Blickkontakt und Wahrnehmen sichtbarer Bewegungsabläufe verständigen sich Kinder. Sie nehmen reziprok ihre Absichten wahr: Tino die Absicht von Jan, spielen zu wollen und Jan die Absicht von Tino, es nicht zu wollen.

Imitation

Eine daraus entstehende und typische Kommunikationsform früher Peerbeziehungen ist die Imitation:

Oscar und Peter haben jeweils einen Puppenbesen in der Hand. Sie beginnen den Boden zu fegen. Sie sagen nichts. Sie fegen beide den Boden unter dem Tisch. Sie schauen sich an. Sie lachen. Sie fegen weiter den Boden. Sie lachen erneut. Sie erreichen beim Fegen die Rutsche. Oscar lässt seinen Besen herunter rutschen. Er beobachtet den Besen und lacht. Peter lässt seinen Besen ebenso herunter rutschen. Auch er beobachtet den Besen und lacht. Nun lassen beide nacheinander ihre Besen die Rutsche herunter rutschen. Sie reden dabei nicht miteinander. Ab und an haben sie Blickkontakt. Dann lachen sie beide...

Peter und Oscar handeln sowohl in reziproker Nachahmung (Oscar lässt Besen rutschen, Peter lässt Besen rutschen, Oscar lässt Besen rutschen, Peter lässt Besen rutschen) als auch in Nachfolge-Nachahmung (sie fegen den Boden, sie fegen unterm Tisch, sie schauen sich an, sie lachen). Die Kinder kommunizieren dabei über ihr Verhalten, indem Oscar mehrere aufeinanderfolgende Ideen vormacht und Peter diesen zustimmt (Imitation). Peter vermittelt damit Oscar, dass dies eine lustige Spielidee ist, was durch das gemeinsame Lachen noch verstärkt wird.

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

Zudem lernen die Kinder neue und komplexere Handlungsmöglichkeiten zu koordinieren, so wie Peter durch die Imitation lernt, wie man einen Besen die Rutsche herunter rutschen lassen kann. Damit kann er die Handlung von Oscar für sich nachvollziehen, durchdringen und verinnerlichen. Er erweitert damit sein Repertoire an Spielideen, indem er die des Anderen integriert.

2.2 Spezifische Themen früher Peerbeziehungen

Inspiration

Durch Blickkontakt, gegenseitiges Beobachten und Imitation nehmen Kinder ihre potentiellen Sozialpartner (Peers) wahr. Sie erkennen, dass Andere auch etwas anderes machen und wie anders sie etwas machen. Das Beobachtete kann das eigene Verhalten beeinflussen, indem es neue Ideen anregt und fördert:

Anton sitzt und weint, ein anderes Kind sitzt hinter ihm und spielt mit einer Rassel. Anton dreht sich zu dem Kind um. Anton hört mit dem Weinen auf und schaut dem Kind zu. Das Kind plappert und lacht. Anton dreht sich wieder weg, krabbelt los und weint. Er schaut nach der Erzieherin. Die Erzieherin reagiert nicht. Das andere Kind spielt an der Kiste mit den Rasseln weiter und ein drittes Kind kommt hinzu. Anton dreht sich um und beobachtet beide. Er krabbelt zu den beiden zurück. Ein viertes Kind kommt hinzu. Anton fängt an zu spielen, indem er auch ein Spielzeug aus der Kiste nimmt. Er fasst es an und schaut es an.

Anton weint und möchte zur Erzieherin; dann entdeckt er das andere Kind, welches zufrieden mit einer Spielkiste spielt. Nach längerem Beobachten bewegt sich Anton zu dem anderen Kind hin und beginnt selbst, mit einem Spielzeug aus der Kiste zu spielen.

Spiel

Frühe Peerbeziehungen entstehen vor allem in gemeinsamen Spielsituationen. In den Kindertageseinrichtungen sollte den Kindern deswegen ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung stehen, um sich in solche Situationen begeben zu können. Weitere „peergeeignete“ Situationen im Betreuungsalltag sind die Essenssituationen (gemeinsames Klopfen mit den Gabeln), der Morgenkreis (gemeinsames Musizieren), die Pflegeroutinen (gemeinsamer Toilettengang) oder Entdeckungstouren in der Natur (gemeinsames Erklettern eines Baumes). Wichtig dabei ist, dass Kontakte mit anderen Peers nicht gestört, gehindert, kontrolliert oder angeleitet werden, sondern spontan, frei und „natürlich“ entstehen können.

Kinder in den ersten drei Lebensjahren spielen am häufigsten Objektspiele (z.B. Bauspiele, Ballspiele, Sandspiele, Schieben und Ziehen von Gegenständen) gefolgt von Bewegungsspielen (z.B. gemeinsames Laufen zu einem Ball, gemeinsames Fahren mit Schiebeautos oder Puppenwagen). Auch erste gemeinsame

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

Rollenspiele als Tier oder Baby sind zu beobachten, wobei zunächst häufig nur der eigene Körper zum Einsatz kommt und noch selten Verkleidungsstücke genutzt werden. Rhythmusspiele finden gern in den Esssituationen statt, indem zwei Kinder auf den Tisch klopfen oder Mundgeräusche (nach)machen.

Kleinkinder sind noch sehr objekt- und zweckorientiert, weshalb gemeinsame Spiele einen starken explorativen Charakter haben. Es werden Funktionen und Nutzen verschiedener Gegenstände, Personen oder Handlungen erforscht. Peers regen sich dabei auf vielfältige Weise an, indem bereits zugeschriebene Bedeutungen von Objekten durch Spielverhalten demonstriert und dadurch untereinander nachvollziehbar werden. Rollenspielaktivitäten haben meist einen unmittelbaren Alltagsbezug, wodurch verschiedene Erfahrungswelten eingebracht und nacherlebt werden. Die gemeinsamen Spielaktivitäten zeichnen sich häufig durch eine ritualisierte, also wiederholende Komponente aus. Dadurch werden schwierige und unbekannte Handlungsabläufe motorisch-affektiv durchdrungen und in der Folge leichter koordiniert. Eine inhaltlich-kognitive Koordinierung ist erst ab dem 20. Lebensmonat möglich (vgl. Ahnert 2010, 4).

Quatsch

Kleine Kinder machen aber auch einfach nur gern „Quatsch“ – aus Sicht der Erwachsenen sinnlose Aktivitäten. Dieses ist ein sehr spezifisches Thema in symmetrischen Peerbeziehungen, denn Erwachsene können sich selten auf eine Quatsch-Ebene einlassen, weil sie bereits in ihrem Denken und Handeln fest geprägt sind und davon schwer loslassen können. Häufig zu beobachten sind zielloses gemeinsames Rennen, lustiges Imitieren von komischen Lauten, Verstecken und Erschrecken.

Körperkontakt

Junge Kinder sind motorisch sehr aktiv und laufen oft im Raum umher und wechseln sehr häufig und schnell ihre Spielorte, weshalb sie Freiraum beanspruchen und sehr auf sich und ihre Bewegungen konzentriert sind. Dennoch wird eine räumliche und körperliche Nähe zwischen den Kindern gern akzeptiert, wenn nicht sogar in bestimmten Situationen gezielt aufgesucht:

Luise hat ein Buch in der Hand. Sie schaut es an und entdeckt einen Bagger: „Bagger, Bagger, Bagger, Sand“ [...] Eine Erzieherin kommt mit Marie hinzu. Die Erzieherin fragt nach dem Bagger. Marie will mit Luise kuscheln und lehnt sich an Luise. Luise geht einen Schritt beiseite (von Marie weg). Die Erzieherin nimmt das Buch um etwas zu erklären. Luise möchte es wieder haben und bekommt es zurück. Sie wird von Marie getreten. Luise weint und beobachtet die Erzieherin, welche ein anderes Buch sucht. Luise hält ihr Buch weiter in der Hand.

Direkte Berührungen passieren noch sehr spontan und können aber auch als unangenehm, als Grenzverletzung empfunden und mit einem Rückzug beantwortet

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

tet werden. Luise steht eigentlich mit der Erzieherin in Interaktion, als sich Marie hinzukuschelt. Weil es aber Luise vermutlich unangenehm ist, geht sie ein Stück beiseite.

Lernen sich Kinder durch regelmäßiges gemeinsames Spielen besser kennen und werden sich vertraut, können auch häufiger Berührungen und Körperkontakt beobachtet werden. Ist die Atmosphäre der Spielumgebung insgesamt von Wärme und Geborgenheit geprägt, unterstützt dies das Bedürfnis nach Nähe der Kinder untereinander.

Prosozial handeln

Spätestens ab dem zweiten Lebensjahr handeln Kinder prosozial (vgl. Ahnert 2010, 8; Viernickel 2000, 19 ff.). Sie helfen, wenn sie bemerken, dass ein Kind Hilfe braucht und sie eine Vorstellung davon haben, was sie beitragen können, damit etwas gelingt. Sie trösten und zeigen Mitgefühl, wenn ein Kind traurig ist, indem das eigene Kuscheltier gegeben oder das traurige Kind gestreichelt wird. Angegliedert an das Objektspiel ist das Geben und Nehmen von Gegenständen, wobei hier die soziale Bedeutung des Teilens geübt wird. Mit zunehmendem Alter werden prosoziale Verhaltensweisen komplexer und differenzierter.

Konflikte

Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind zwar sehr friedlich untereinander, aber nicht frei von Streitigkeiten. Treten Konflikte auf, beziehen sich diese meist auf Objekte und Spielgegenstände: ein Kind möchte den Ball, den gerade das andere Kind hat (Besitzkonflikte). Jedoch kann man auch beobachten, dass Konflikte einfach der Konflikte wegen auftreten, damit Kinder soziales Handeln erproben und Reaktionen von Anderen kennen und abschätzen lernen (soziale Konflikte): derselbe Ball ist mehrmals vorhanden und verfügbar und trotzdem streiten sich zwei Kinder um einen Ball.

Auftretende kleinere Konflikte werden sehr schnell mittels Körperkommunikation, beispielsweise durch Ausweichen, Weggehen, beiseite Schubsen, Hauen, aus der Hand Reißen, Zerren o. ä. geklärt:

„Wo ist die Schaufel?“ fragt Jeremy die Erzieherin. Die Erzieherin weiß es nicht. Jeremy holt sich stattdessen einen Puppentopf. Er trägt einen Kastanienkorb zu einem anderen größeren Kastanienkorb hin. Er fängt an, die Kastanien von einem zum anderen zu schippen und macht dabei Baggergeräusche. Alex kommt hinzu. Jeremy hält seinen Arm vor den Korb und schaut bedrohlich. Das andere Kind geht wieder.

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

Jeremy sagt nicht zu Alex „geh weg“ oder „nein“, sondern er zeigt über eine unmissverständliche Geste (mit dem Arm abgrenzen und bedrohlich schauen), dass das Korbspiel im Moment ihm gehört und Alex nicht mitspielen soll. Es wird deutlich, dass nonverbale Kommunikation zwischen Kleinkindern durchaus effektiv und verständlich sein kann, denn in diesem Beispiel geht Alex weg und lässt Jeremy in Ruhe spielen.

In unlösbaren Ernstfällen schreien oder streiten Kinder immer lauter, damit jemand zu Hilfe kommt. Mittels dem/der ErzieherIn wird versucht eine Lösung zur Beendigung des Konfliktes herbeizuführen und schnellstmöglich wieder zum eigenen Spiel zurück zu finden.

Sowohl positive (Rücksichtnahme, Zurückweichen, Nachgeben) als auch negative Konfliktverhaltensweisen (erhöhte Angriffsbereitschaft, Übergriffigkeit) können sich im Verlauf der kindlichen Entwicklung stabilisieren, jedoch ist bisher nicht ausreichend geklärt, welche Zusammenhänge und Ursachen späteres auffälliges Konfliktverhalten determinieren (vgl. Ahnert 2010, 7 ff.).

3. Bedeutung und Entwicklung früher Peerbeziehungen

Wichtige Grundvoraussetzungen für frühe Peerbeziehungen sind soziale, kognitive und sprachliche Kompetenzen. Aber frühe Peerbeziehungen wirken sich ebenso positiv auf die Entwicklung dieser Kompetenzen aus. Dieses Zusammenspiel soll im Folgenden in den jeweiligen Kompetenzbereichen beschrieben werden.

3.1 *Entwicklung sozialer Beziehungs- und Gruppenfähigkeit*

Im ersten Lebensjahr dominieren Blickkontakt und gegenseitige Wahrnehmung zwischen den Kindern. Zarte Berührungen, Lächeln, abwechselndes Geben und Nehmen sowie gemeinsame Laute und kleinere Imitationen sind zu beobachten. Im zweiten Lebensjahr beginnen sich Handlungen aufeinander zu beziehen und sich zu ergänzen. Gemeinsam abgestimmte Bewegungsspiele wie Laufen und Fangen oder Verstecken und Suchen entstehen noch spontan und ohne Vorsatz. Im dritten Lebensjahr werden zunehmend Bedeutungen kommuniziert, es entstehen komplexere gemeinsame Aktivitäten, welche bereits einer gemeinsamen Idee und einem Plan folgen. Soziale Kontakte werden gezielt initiiert.

Kinder entwickeln also eine Kompetenz, (Spiel-)Beziehungen zu Peers zu gestalten. Die Beziehungen sind am Anfang noch sehr lose und von kurzer Dauer, längere Momente gibt es meist nur in dyadischen Konstellationen, vereinzelt in tri-

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

adischen Gefügen. Erst ältere Kinder können sich häufiger und länger mit mehreren Kindern in einem Spiel integrieren. Die Gruppenkohäsion (Zusammenhalt) ist noch gering ausgeprägt und unterliegt vielfachen und spontanen Unterbrechungen und Wechseln. Jedoch ist ein Zusammengehörigkeitsgefühl bereits früh zu beobachten, indem Kinder immer wieder die Nähe zueinander suchen, Körperkontakt zulassen, erste Präferenzen entwickeln, aufeinander Bezug nehmen und gegenseitige Abstimmungen und Aushandlungen gestalten. Folge ist eine ausgeprägte Kooperationsbereitschaft und Perspektivenübernahme. Diese Fähigkeiten bilden sich mit zunehmendem Alter immer weiter aus. Es wurde erkennbar, dass junge Kinder diese Fähigkeiten immer wieder üben und reziproke Momente zwischen ihnen zu beobachten sind. Je häufiger Kinder die Möglichkeit erhalten, diese Fähigkeiten zu üben, desto früher und kompetenter werden sie an Peergruppen teilhaben können.

3.2 Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen

Eine wichtige Voraussetzung für prosoziales Handeln ist die Entwicklung der Empathiefähigkeit, was bedeutet, dass das Kind Gedanken und Emotionen eines anderen Kindes mental erkennen und richtig deuten kann. Diese Fähigkeit entwickelt sich bereits im zweiten Lebensjahr.

Ein wichtiger Meilenstein dafür ist die Entwicklung des ICH-Bewusstseins, was daran erkennbar wird, dass das Kind seinen eigenen Namen sagt, in ICH-Form spricht oder sich im Spiegel erkennt (vgl. Bischof-Köhler 1994, 349 ff.).

Tipp für die Praxis: Malen Sie einem Kind (als Orientierung gilt der 18. Lebensmonat) unbemerkt einen Punkt auf die Nase, während es bei einem Spiegel spielt. Schaut das Kind dann in den Spiegel und tippt aber verwundert auf seine eigene Nase um den Punkt zu berühren oder weg zu machen, können Sie davon ausgehen, dass das Kind sich selbst körperlich und mental als geschlossene Einheit wahrnimmt und von der Außenwelt abgrenzt sieht (das Kind fühlt sich nicht mehr in einer Einheit mit dem Spiegel, sondern steht bewusst davor).

In dem Moment, wo sich das Kind als ein ICH wahrnimmt, beginnt es, die Anderen als (externe) Gegenüber mit ihren jeweiligen Vorstellungen und Absichten sowie Gefühlen wie Schmerz, Wut, Angst, Freude und Trauer zu unterscheiden. Das empathische Kind kann die Intentionen und Emotionen der Anderen von sich losgelöst richtig deuten und darauf entsprechend reagieren, indem es beispielsweise tröstet, hilft, lacht oder sich zurückzieht – also (pro)sozial kompetent handelt. Selbst kann das junge Kind seine Intentionen und Emotionen über sichtbare Handlungen und Bewegungen als Aktion oder Reaktion den anderen

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

Kindern mitteilen. Vor allem bei auftretenden Konflikten mit Peers unterscheiden sich die eigenen Gefühle und Absichten von denen der Anderen, weshalb eine gegenseitige Wahrnehmung, Abstimmung und Konsensfindung notwendig wird.

Bereits einjährige Kinder können Intentionen Anderer erkennen und das eigene Handeln darauf adäquat ausrichten (vgl. Warneken & Tomasello 2007, 272). Wenn Kinder regelmäßig mit anderen Kindern in Kontakt kommen, wird diese Fähigkeit immer wieder aktiviert und zur differenzierten Weiterentwicklung angeregt. Kinder, welche häufiger und regelmäßig auf Gleichaltrige treffen, zeigen noch bis ins Schulalter hinein gestärkte soziale Kompetenzen (vgl. NICHD 2006).

„Insofern kann die Beziehung zwischen den Kindern selbst als eigenständige Quelle bei der Entwicklung des kindlichen Interaktionsverhaltens sowie der kindlichen Sozialkompetenz angesehen werden.“ (Raschke 1998, 115)

3.3 Entwicklung kognitiver Kompetenzen

Im symbolischen Interaktionismus geht man davon aus, dass Menschen dahinter liegende Bedeutungen von Objekten und (Spiel-)Handlungen miteinander teilen und sich dadurch im Handeln aufeinander abstimmen. Inhalt und Umfang geteilter Bedeutungen werden mit zunehmendem Alter komplexer. Der Säugling versucht zunächst Sinn und Bedeutung eines Gegenstandes zu erfahren, indem er beispielsweise wiederholt einen Ball herunterfallen lässt und dabei die Reaktionen (welche auf Bedeutungszuschreibungen basieren) der Anderen beobachtet, welche sich entweder freuen, den Ball wieder aufheben und zurückgeben oder sich ärgern und den Ball wegnehmen. Dabei erfährt der Säugling, dass jedes Objekt oder Handlung seine typische Bedeutung hat, aber auch dass sich Bedeutungszuschreibungen von Person zu Person unterscheiden können. Der Säugling zeigt sich offensichtlich erstaunt, wenn Reaktionen entgegen der eigenen Erfahrung ausfallen: wenn zum Beispiel die Mutter den Ball nicht aufhebt, obwohl vorher der Vater ihn mehrmals aufgehoben hat (vgl. Singer & de Haan 2007, 86; Becker-Stoll et. al 2009, 102 ff.). Damit entsteht ein differenziertes Verständnis von Bedeutungen, das heißt Säuglinge beginnen Ziele oder Ideen hinter Objekten und Handlungen, auf Basis der unterschiedlichen Reaktionen der Anderen, zu interpretieren und zu integrieren. Diese kognitiven Prozesse werden mit zunehmendem Alter komplexer und differenzierter und können in Gleichaltrigengruppen im Besonderen angeregt werden. Denn dort konfrontieren sich Peers gegenseitig mit entwicklungsrelevanten Bedeutungen, welche für sie interessant und nachvollziehbar sind und es findet ein Austausch statt. Je mehr Möglichkeiten zum gemeinsamen Austausch und zur gegenseitigen Inspiration vorhanden sind, desto vielfältiger können sich sowohl individuelle als

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

auch gemeinsame Bedeutungsmuster entwickeln. Das junge Kind lernt andere Perspektiven zu erschließen und in seine Bedeutungswelt zu integrieren, um dann wiederum mit seinen Vorstellungen und Bedeutungen der Gemeinschaft gegenüber aufzutreten. Für ein gemeinsames Spiel müssen unterschiedliche Bedeutungen abgestimmt und zusammengeführt werden, denn nur so kann ein System an gemeinsam anerkannten Bedeutungen entstehen, mit dem sich das einzelne Kind wiederum identifizieren kann.

3.4 Entwicklung sprachlicher Kompetenzen

Erste Versuche der Kontaktaufnahmen, sogenannte vorsprachliche Dialoge, sind bereits in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres zu beobachten. Säuglinge lächeln andere Kinder an und testen, ob sie das Gegenüber „ansprechen“ dürfen. Erst wenn es zu einer Rückmeldung kommt, zum Beispiel einem Lächeln, interagieren sie weiter (vgl. Schneider 2004, 11 ff.). Es findet ein erstes Wahrnehmen des Anderen mit seinen Absichten statt.

Kleinkinder versuchen gezielt über Motorik, Mimik und Gestik ihre Ideen mitzuteilen – zu kommunizieren. Mittels vielfältiger Körpersprache (Bewegungen, Berührungen, Zeigen, Greifen, Blicken) können diese Prozesse gestaltet und Bedeutungen ausgedrückt werden. Wichtigstes Reaktionsmittel ist die Nachahmung, deren Grundlagen bereits von Geburt an vorhanden sind, denn mittels der Imitation werden ausgedrückte Absichten und beobachtete Handlungen anderer Personen angenommen, bestätigt und durch eigene Handlungen erweitert.

Im zweiten bis dritten Lebensjahr entwickelt sich die verbale Sprache und immer mehr Wörter begleiten den nonverbalen Bedeutungsaustausch. Am Ende des dritten Lebensjahres ist eine Kommunikation und Verständigung über Ideen und Vorstellungen mittels gleicher Symbole (Worte) möglich, wodurch gemeinsame, abgestimmte und kooperative Spiele (z.B. Rollenspiel) an Bedeutung zunehmen können.

4. Zusammenfassung und Ausblick

„Was Gleichaltrige für Kinder bedeuten, ist nicht zu ersetzen – weder durch Beziehungen mit älteren oder jüngeren Kindern noch durch Beziehungen mit Erwachsenen.“ (Schneider & Wüstenberg 1995, 52)

Es muss festgehalten werden, dass Kleinkinder noch vorrangig allein und auf sich bezogen sind und spielen. Beziehungen zu anderen sind noch sehr sprunghaft, spontan und flüchtig aber trotzdem von gegenseitigem Interesse und der

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

Suche nach Nähe geprägt. Bedeutende Elemente in den Interaktionen sind Beobachten, Bewegen und Imitieren. Durch Beobachten bereichern Kinder sich gegenseitig im Spiel- und Sozialverhalten. Durch Bewegung überbrücken Kinder ihre sprachlichen Einschränkungen und drücken sich so den anderen gegenüber aus. Durch Imitation bauen sie soziale Beziehungen auf. Die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau mit Gleichaltrigen ist von Anfang an vorhanden und wird mit zunehmendem Alter differenzierter und komplexer. Mit Beginn des zweiten Lebensjahres nimmt der Anteil gemeinsamer Aktivitäten zu, was eng verbunden ist mit der Entwicklung des ICH-Bewusstseins und der Empathiefähigkeit. Dieser Entwicklungsprozess kann durch Gruppenbeziehungen zu Gleichaltrigen besonders bereichert werden, denn Peers regen sich dabei auf eine spezifische Art und Weise gegenseitig an.

Welche enormen sozial-emotionalen und kognitiven Leistungen von einem Kleinkind gefordert werden, um mit Peers Beziehungen eingehen zu können, wurde deutlich. Dadurch erscheint es nachvollziehbar, dass diese Kontakte sich zunächst auf ein oder maximal zwei andere Kinder gleichzeitig beziehen. Tatsächlich ist bisher nur wenig untersucht, welche negativen Auswirkungen prosoziales Verhalten und Affektkontrolle, wenn sie mit Stress und Überforderung verbunden sind, auf die weitere psychische Entwicklung haben können (vgl. DPV 2007, 1 ff.).

Umso wichtiger erscheint es, dass die verantwortlichen Erwachsenen darauf achten, entstehenden Beziehungen den Schutz- und Freiraum zu erhalten, den sie für eine ungezwungene und ungestörte Entwicklung benötigen. Mit einer entsprechenden Feinfühligkeit gegenüber den noch unbeholfenen, aber dennoch bedeutenden Interaktionen zwischen Kleinkindern kann eine Stabilität und Sicherheit im sozialen Miteinander unterstützt werden. Untersuchungen zeigen, dass längere und bewusst initiierte Peerbeziehungen beobachtet werden können, wenn Kinder eine gute und sichere Beziehung zur Fachkraft aufbauen konnten (vgl. Ahnert 2010, 12 ff.). Eine Atmosphäre von Wärme, Geborgenheit und gegenseitigem Respekt kann prosoziales Gruppenleben ermöglichen.

Unbestritten ist die Annahme, dass familiäre Faktoren das frühe Sozialverhalten des Kindes beeinflussen. Jedoch ist noch nicht hinreichend untersucht, welche weitreichenden Zusammenhänge oder Kausalitäten zwischen der Mutter-Kind-Beziehung, der Geschwisterkonstellation, dem Familiensystem mit seinem kulturellen Hintergrund oder dem Sozialsystem des Kindes und der Entwicklung der sozialen Beziehungsfähigkeit bestehen. Welche Bedingungen in den außerfamiliären Betreuungsarrangements gegeben sein müssen, damit sich prosoziales Miteinander entwickeln kann, wird ebenso nur unzureichend beantwortet, indem kleine altersgemischte Gruppen, ausreichend Ausstattung und eine feinfühlig und stabile Beziehung der Fachkraft zu den Kindern und der Gruppe emp-

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen von Petra Schneider-Andrich

fohlen werden (vgl. Becker-Stoll 2009, Riemann & Wüstenberg 2004, Wüstenberg 1992). Ebenso nur ansatzweise untersucht ist der Einfluss früher Peerbeziehungen auf die gesamte weitere Entwicklung, lediglich der Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz konnte nachgewiesen werden. Nur schwach beleuchtet ist bisher die Freundschaftsforschung für diese Altersgruppe, wobei man nachweisen konnte, wie nachhaltig und anregungsreich die soziale Kompetenzentwicklung durch frühe Freundschaften beeinflusst wird (weiterführend Ahnert 2010, Howes 1996, Rubin et al. 2007).

5. Fragen und weiterführende Informationen

5.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Beobachten Sie eine Spielsituation zwischen zwei einjährigen Kindern, zwischen einem ein- und einem dreijährigen Kind sowie zwischen zwei dreijährigen Kindern. Notieren Sie Merkmale und Themen. Vergleichen Sie die Beobachtungen! Was fällt Ihnen auf? Gibt es Gemeinsamkeiten? Gibt es Unterschiede? Worin liegen diese begründet?



AUFGABE 2:

Beobachten Sie während Ihrer Praxisphase einmal über den Tag Ihre Kindergruppe und sich selbst. Notieren Sie jedes Mal in einer Strichliste, wenn sie eine Interaktion zwischen zwei Kinder sehen, unterbrechen oder initiieren. Wiederholen Sie diese Beobachtung und stellen Sie auftretende Häufigkeiten fest. Erkennen Sie, wann Sie den Kindern die Möglichkeit geben, miteinander zu agieren oder wann Sie die Kinder darin hindern. Hinterfragen Sie ihr eigenes Verhalten unter Berücksichtigung der Bedeutungen früher Peerbeziehungen.



FRAGE 1:

Wenn Sie an Ihre eigene Kindheit zurückdenken – wann waren Ihre ersten Erfahrungen mit Peers? An welche prägenden Momente mit Peers können Sie sich erinnern? Warum waren diese Momente prägend? Welche emotionale Verbindung hatten sie zu den Peers? Welche haben Sie heute zu diesen?

5.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

- Ahnert, L. (1998): *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren – Theorien und Tatsachen*. Bern: Huber.
- Ahnert, L. (2010): *Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes*. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 493 – 528). Bern: Huber.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1. Reinbek: Rowohlt.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., Wertfein, M. (2009). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren – Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Bensel, J. (1994): *Bevorzugte Interaktionspartner bei Kleinstkindern – Beobachtungen in der Krippe*. Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen. Institut für Biologie. Psychologie, Erziehung, Unterricht. 40. Jahrgang. München: Ernst Reinhardt.
- Bischof-Köhler, D. (1994). *Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen: Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im zweiten Lebensjahr*. *Zeitschrift für Psychologie*, 202, 349 – 377.
- Blumer, M. (1973): *Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. 1. Reinbek: Rowohlt.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1996): *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Cryer, D. & Harms, T. (Eds.) (2000): *Infants and toddlers in out-of-home care*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- DPV – Deutsche Psychoanalytische Vereinigung (2008): *Kommission Öffentlichkeit und interdisziplinärer Dialog. Krippenausbau in Deutschland – Psychoanalytiker nehmen Stellung*, *Psyche*, 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.) (2006): *Handbuch der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Fuchs, D. (Hrsg.) (1995): *Das Tor zur Welt – Krippenerziehung in der Diskussion*. Freiburg: Lambertus.
- Howes, C. (1988): *Peer interaction of young children*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Volume 53.
- Howes, C. (1996): *The earliest friendships*. In Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F., *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Howes, C. (2000): *Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers*. In: Cryer, D. & Harms, T. (Eds.): *Infants and toddlers in out-of-home care*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Kärtner, J. (2011): *Die Entwicklung und Förderung prosozialen und kooperativen Verhaltens im zweiten Lebensjahr – Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur*. Vortrag zu Netzwerk Fortbildung: Kinder unter drei, Mainz.
- Keller, H. (Hrsg.) (2010): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Huber.
- Krenz, A. (2007): *Was Kinder brauchen – aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen.

Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen

von Petra Schneider-Andrich

- Mead, G. H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2006): *Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 ½ Years*. Zugriff am 11.6.2008. Verfügbar unter <http://secc.rti.org>.
- Raschke, I. & Weber, C. (1998): *Frühe Sozialbeziehungen in altershomogenen Kleinkindgruppen*. In Ahnert, L., *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren – Theorien und Tatsachen*. Bern: Huber.
- Rubin, K. H.; Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.) (2007). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guilford Press.
- Schneider, K. (2004): *Qualitätskriterien zur Förderung sozialer und kognitiver Kompetenz von Kindern unter drei Jahren*. Zugriff am 01.07.2011. Verfügbar unter http://www.weltkindertag-diakonie.de/cms/041112_Schneider.pdf
- Schneider, K. & Wüstenberg, W. (1995): *Was brauchen Kleinkinder?* In Fuchs, D. (Hrsg.), *Das Tor zur Welt – Krippenerziehung in der Diskussion*. Freiburg: Lambertus.
- Schneider, P. (2006): *Kinderkrippe – Der spielerische Einstieg ins Bildungssystem*. Freie Universität Berlin: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Singer, E., de Haan, D. (2007). *The social lives of young children – play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: B.V.Uitgeverije SWP.
- Viernickel, S. (2000): *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Viernickel, S. (2006): *Zur Bedeutung der Peerkultur*. In Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S. (2008): *Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern*. In: *Das Online Familienhandbuch*. Zugriff am 04.04.2008. Verfügbar unter <http://www.familienhandbuch.de>
- Völkel, P. (2009): *Soziales Spiel von Kindern im zweiten Lebensjahr in Einrichtungen mit verschiedener Altersmischung*. Vortrag auf der Kooperationstagung der Robert-Bosch Stiftung und der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK). „Kinderkrippen – Krippenkinder“ – *Forschung zur institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren*. Bosch Repräsentanz Berlin.
- Warneken, F.; Chen, F. & Tomasello, M. (2006): *Cooperative activities in young children and chimpanzees*. *Child Development*, 77, (3).
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2007): *Helping and cooperation at 14 months of age*. *INFANCY*, 11, (3).
- Wüstenberg, W. (1992): *Soziale Kompetenz 1-2-jähriger Kinder – Krabbelstube als Teil des sozialen Netzes und ihr Beitrag für die soziale Entwicklung des Kindes*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

EMPFEHLUNGEN ZUM WEITERLESEN

- Brandes, H. (2008): *Selbstbildung in Kleingruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Dornes, M. (1993): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt: Fischer.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München: PVU.
- Schäfer, G. (2003): *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. Weinheim: Beltz.

5.3 Glossar

Reziprozität Reziprozität meint die Wechselseitigkeit im Handeln. Handlungen sind aufeinander bezogen und beeinflussen sich gegenseitig. Es ist ein grundlegendes soziales Prinzip, welches die Abhängigkeit der Menschen untereinander als soziale Wesen verdeutlicht. Reziprozität ist von Geburt an gegeben, zunächst zwischen Säugling und Mutter und später auch zwischen weiteren Personen, so auch zwischen Peers. Handlungen der Peers im frühen Kindesalter beeinflussen sich wechselseitig, auch wenn ein offensichtlicher interaktiver Bezug nicht immer erkennbar ist.

Geteilte Bedeutungen Um eine gemeinsame Beziehung eingehen zu können und sich innerhalb derer zu verstehen, ist es notwendig sich über die Vorstellungen und Bedeutungen von Objekten oder sozialen Handlungen auszutauschen und diese zu teilen. Diese Austauschfähigkeit ist von Geburt an vorhanden und ist auch zwischen unter dreijährigen Kindern beobachtbar (vgl. Viernickel 2000). Durch gemeinsam geteilte Bedeutungen entsteht eine gemeinsame Interaktionsebene.

Dyadische Beziehungen Dyadische Beziehungen sind Beziehungen zwischen zwei Personen. Triadische Beziehungen meinen Beziehungen zwischen drei Personen und sind dann gleichzusetzen mit einer Kleingruppe. Im Kleinkindalter sind vor allem dyadische Beziehungen zu beobachten, weil eine Koordination zwischen mehr als zwei Personen noch eine große Herausforderung darstellt.

Gruppenkohäsion Gruppenkohäsion meint den Zusammenhalt zwischen Gruppenmitgliedern (von einer Gruppe spricht man ab drei Personen). Es kann als eine Art Kraft verstanden werden, welche die mindestens triadischen Beziehungen aufrecht erhält. Im Kleinkindalter sind triadische Beziehungen noch sehr kurz und von wenig Beständigkeit geprägt, weshalb auch eine Kohäsion einer Gruppe sich noch nicht aufbauen kann beziehungsweise nur gering ausfällt.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de.

Zitiervorschlag:

Schneider-Andrich, Petra (2011): Entwicklung und Themen von Peerbeziehungen. Verfügbar unter: <http://www.kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am TT.MM.JJJJ.