

KIWI JOURNAL

18 |
November 2022



DIE FASZINIERENDE WELT DER KINDER

ÜBER DIE VIELFALT DER
KIND-KIND-INTERAKTIONEN



„Ich bin, weil wir sind.“

– AUS DER PHILOSOPHIE DER AFRIKANISCHEN UBUNTU



EDITORIAL

LIEBE LESER*INNEN!



Eines der größten Potenziale, die der pädagogische Alltag zu bieten hat, liegt in den vielfältigen Erfahrungen, die Kinder in der Gemeinschaft mit anderen Kindern machen. Sie nehmen Rücksicht und erfahren Rücksichtnahme, sie eignen sich Konfliktlösungsstrategien an, sie entwickeln Teamgefühl. Derlei Dinge lernen junge Menschen nur bis zu einem gewissen Grad von uns Erwachsenen. Entscheidende „Boosts“ bei der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen, so zeigt die jüngere Forschung, gehen vom Miteinander in der Gruppe aus. Kinder lernen nicht zuletzt von- und miteinander: Diesen Umstand theoretisch zu beleuchten und anhand vielfältiger Beispiele aus der KIWI-Praxis zu untersuchen, dieses Ziel setzen wir uns mit der jüngsten Ausgabe des KIWI-Journals. Günstigstenfalls unterstützen unsere fünf Beiträge Kindergarten- und Hortteams bei der Verfeinerung ihres Sensoriums für die Kind-Kind-Interaktion, für die unzähligen Zwischentöne, die kindlichen Austausch ausmachen. Fachkräfte sollen in der Lage sein, die im Kindergarten- und Hortalltag „versteckten“ Schätze mit aller angebrachten Achtsamkeit zu heben, um ihnen zur vollen Entfaltung zu verhelfen.

Von „Edelsteinen im pädagogischen Alltag“ schreibt unsere Hortleiterin Anja Fischer. Ihr Praxisbeitrag vollzieht den Entstehungsprozess eines von Kindern initiierten Langzeitprojekts nach. Genaue Blicke fallen gerade auch auf konfliktreiche Situationen zwischen Kindern und die Rolle des Hortteams darin. Der Freundschaft stiftende Ehrgeiz, den höchsten Turm der Welt zu errichten, spielt im Beitrag von Kindergartenleiterin Karin Pflieger-Pundy eine Rolle. Ihr Text widmet sich der Frage, auf welche verschiedenen Weisen Kinder ihre „Peers“ in der Gruppe finden.

Eine Brücke zur Theorie schlägt hier der Beitrag von Mag.a Lisa Kneidinger. Der Beitrag unserer externen Qualitätsmanagerin untersucht aus wissenschaftlicher Perspektive, wie Peer-Beziehungen entstehen und wie Kindergarten- und Hortteams diese im Sinne ko-konstruktiver Prozesse optimal begleiten können. Auf die besonderen Eigenschaften von Kinderfreundschaften konzentriert sich der Beitrag von Tamara Fichtinger, BA, die aus ihrem Erfahrungsschatz als pädagogische Fachberaterin bei KIWI schöpft.

Eine grundlegende Vermessung des Themenfelds und Begriffsdefinitionen nimmt zunächst der Gastbeitrag von Dr.in phil. Petra Schneider-Andrich vor. Der Text der Dresdner Soziologin macht schon im Abstract keinen Hehl daraus, lediglich eine „vage Annäherung an die Welt der Kinder aus Erwachsenensicht“ sein zu können. Immerhin, so Schneider-Andrich sinngemäß, sei die Komplexität des sozialen Miteinanders von Kindern bis dato nur rudimentär erforscht. Wir hoffen, mit dem KIWI-Journal hier viele erhellende Impulse geben zu können und wünschen viel Vergnügen beim Lesen!

Mag.^a Gudrun Kern
Geschäftsführerin
Pädagogische Leitung

Thomas-Peter Gerold-Siegl, MBA
Geschäftsführer
Wirtschaftliche Leitung

INHALTSVERZEICHNIS

Die faszinierende Welt der Kinder	4
Das Potenzial einer positiven Peer-Kultur nutzen	12
Kinder als wichtige Bildungsressource	18
Vielfältige Interaktionen zwischen jungen Kindern	22
Tierischer Zuwachs am Ende des Hortjahres	26
Buchrezensionen	32

DIE FASZINIERENDE WELT DER KINDER

Spezifik und Bedeutung früher Peer-Beziehungen

Die Forschung steht noch immer am Anfang, das soziale Miteinander der Kinder differenziert zu beschreiben und zu verstehen. Ich möchte versuchen, einen kleinen Einblick in den Stand des

Wissens über diese Welt zu geben, auch wenn dieser Einblick nur eine vage Annäherung an die Welt der Kinder aus Erwachsenensicht sein kann.

DR.^{IN} PHIL. PETRA SCHNEIDER-ANDRICH



DR.^{IN} PHIL. PETRA SCHNEIDER-ANDRICH
Soziologin mit dem Forschungsschwerpunkt Bildung und Entwicklung in der frühen Kindheit, insbesondere in Peer- und Gruppenbeziehungen. Mitarbeiterin des Zentrums für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der EHS Dresden. Dozentin und Fortbildnerin u.a. zum Thema Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

THE AMAZING WORLD OF CHILDREN

Specifics and meaning of early peer relationships

Research is still in the early stages of describing and understanding the social interactions of children in a differentiated way. I would like to try to give a small insight into the state of knowledge about

this world, even if this insight can only be a vague approximation of the world of children from an adult perspective.

1 Einführung

Kinder können sich untereinander Liebe und Geborgenheit schenken und zu einem emotionalen Bezugspunkt werden (vgl. Shaw 2010). Kinder bevorzugen einander und sind bedeutsam füreinander, weil sie das Spiel und die Erforschung der Welt spannender, lustiger, vielfältiger und anregungsreicher machen. Die besonderen Beziehungen zwischen Kindern werden im Fachdiskurs mit dem Begriff der *Peer-Beziehungen* definiert.

Der Begriff Peers ist eine umgangssprachlich abgeleitete Kurzform vom englischen Begriff *peer group*, welcher übersetzt werden kann mit einer „Gruppe von Ähnlich-Altrigen“, „Gruppe von Gleichaltrigen“ oder „Gruppe von Gleichgestellten“. Peers sind die Mitglieder dieser Gruppe. Der Begriff Peers wird in der Soziologie und Erziehungswissenschaft häufig genutzt und geht über den Begriff der Gleichaltrigen (*age mates*) hinaus. Peers haben ähnliche Merkmale, wie etwa

Alter, Kompetenzen, soziale oder kulturelle Herkunft, Geschlecht, Temperament, Interessen o. Ä. und teilen auf deren Grundlage Beziehungen miteinander. Sie können sich bezüglich eines Merkmals, in den meisten Fällen bezüglich mehrerer Merkmale gleichen. Krappmann betont die „Gleichheit der Stellung im Verhältnis zueinander“ (Krappmann 1998, S. 364). Die Beziehungen zwischen jungen Peers zeichnen sich im Vergleich zu älteren Peer-Gruppen durch spezifische Merkmale aus. Sie gestalten sich vorrangig als Spielfeld, auf dem ganzheitlich Kompetenzen ausgebildet werden. Kinder benötigen aber auch Kompetenzen, um Beziehungen zu anderen Kindern aufbauen und gestalten zu können. Dieses Spannungsfeld soll im Folgenden dargelegt werden.

2 Spezifische Merkmale früher Peer-Beziehungen

Die Interaktionen und Beziehungen zwischen Kindern zeichnen sich durch spezifische Merkmale aus. Diese sollen anhand von sieben Prinzipien beschrieben werden. Die Prinzipien helfen auch dabei, Kind-Kind-Interaktionen



von Erwachsenen-Kind-Interaktionen abzugrenzen und in ihrer Besonderheit darzustellen.

Prinzip der Präferenz

Kinder präferieren einander. Diverse Studien belegen, dass Kinder andere Kinder als Spielpartner*innen bevorzugen und sie sogar vor Erwachsenen wählen, auch wenn diese der eigenen Familie angehören (vgl. z. B. Eckerman et al. 1975). „Forscher*innen gehen davon aus, dass die Gleichaltrigen untereinander eine spezifische Stimulation füreinander sind, die sich von der unterscheidet, die Erwachsene bieten“ (Schneider-Andrich 2022, S. 31). Kinder teilen altersspezifische Kommunikations- und Interaktionsmodi, zu denen Erwachsene kaum (noch) Zugang haben. Dies kann der Grund dafür sein, dass sie sich als Interaktionspartner*innen bevorzugen, ganz nach dem Prinzip: „Gleich und gleich gesellt sich gern.“

Prinzip der Homogenität

Das Homogenitätsprinzip zeigt sich unter anderem in Bezug auf das Merkmal Geschlecht: Frühe Peer-Beziehungen treten zwar sowohl geschlechtshomogen als auch -heterogen auf, Präferenzen richten sich jedoch auf dasselbe Geschlecht (vgl. Maccoby 2000). Auch wenn Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen in einer Spielgruppe zusammenkommen, ist zu beobachten, wie sich die Kinder zusammenfinden, die einen ähnlichen kulturellen Hintergrund haben (vgl. Harris 2000). Kinder nehmen ebenso bevorzugt Kontakt mit gleichaltrigen oder nur wenig älteren oder jüngeren Kindern auf. Zwar finden sie Ältere faszinierend und zeigen ein hohes Interesse an deren Spiel und Handlungen oder sie sorgen und kümmern sich sehr liebevoll um Jüngere und wirken für sie als Vorbild (vgl. Williams 2001), bevorzugt gehen sie aber in Kontakt mit denen, die ein ähnliches Alter haben.

Es ist zu vermuten, dass die homogenen Zusammenkünfte aufgrund der Gleichstellung in Erfahrungs-, Kompetenz- und Entwicklungsständen für die Kinder einfacher zu koordinieren sind. Vieles „versteht sich von selbst“ und es braucht keine größeren Anpassungsleistungen. Dies impliziert jedoch potenzielle Ausschlussmomente von Kindern, die eben nicht gleich sind, also „anders“ sind. Kinder müssen lernen, Verschiedenartigkeit auszuhalten und mittels Konsensfindung zu kompensieren. Die Aufgabe besteht darin, die Unterschiede zu akzeptieren und sich auf die Gemeinsamkeiten, auf das Verbindende, zu berufen. Es ist wichtig, dass die Kinder bei dieser Entwicklungsaufgabe von Erwachsenen vorurteilsfrei und feinfühlig begleitet werden.

Prinzip der kleinen Gruppe

Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich Kinder in kleineren Peer-spielgruppen wohler fühlen. Die



soziale Entwicklung beginnt in dyadischen Beziehungen, gefolgt von triadischen Vernetzungen. Selbstgewählte Spielgruppen im Kindergartenalter (4–6 Jahre) erreichen meist maximal eine Größe von vier bis fünf Kindern (vgl. Strätz 1992). Diese Größe von Peerspielgruppen ist offenbar gut bearbeitbar. „Gruppen mit sieben oder acht sind auch möglich, sind aber schwieriger zusammenzuhalten.“ (Behr und Hearst 2009, S. 210).

Über die Kindheit hinweg bleibt am häufigsten das Partnerspiel zu beobachten (vgl. Strätz 1992, Dollase 2015). Vor allem am Anfang oder bei Unsicherheit ziehen sich Kinder auf dyadische Beziehungen¹ zurück (vgl. Koivula und Hännikäinen 2017). Der Grund? – Dyadische Beziehungen ermöglichen Nähe, sodass Bedürfnisse und Anliegen leichter miteinander geteilt werden können.

Initiierte Aktivitäten und Angebote seitens der Fachkräfte sollten deswegen möglichst auch in kleineren Gruppen stattfinden. Diese können in ihrer Zusammensetzung am Tag variieren, sodass gleichzeitig auf die Homogenitätstendenz der Kinder pädagogisch reagiert wird.

Prinzip der Spontanität

Frühe Peer-Interaktionen sind von einer gewissen Spontanität und Brüchigkeit geprägt. So spontan Begegnungen entstehen, so schnell können sie sich auch wieder auflösen.

Die Beziehungen sind störanfällig durch vielzählige externe als auch interne Reize: ein spannendes Geräusch, ein plötzlich weinendes Kind, jemand betritt oder verlässt den Raum, ein neuer Spielimpuls, eine Aufforderung der Fachkraft etc. Die Dauer von anhaltenden Spielmo-



menten korreliert u. a. mit der Kommunikations- und Perspektivübernahmefähigkeit der Kinder. Kommunikation hilft ihnen, einen gemeinsamen Spielablauf zu „besprechen“ und über Spiel- und Metakommunikation aufrechtzuerhalten (vgl. Brandes 2008). Die Perspektivübernahme ermöglicht, die Absichten der anderen mit den eigenen Ideen abzugleichen. Je ausgeprägter diese Kompetenzen sind, desto länger und kreativer können Kinder miteinander spielen, auch mit einer größeren Anzahl an Kindern. Dafür benötigen sie aber einen ungestörten Spielraum (vgl. Brandes und Schneider-Andrich 2018).

Prinzip der Nonverbalität

Kinder nehmen über verschiedene Formen der Kommunikation Kontakt miteinander auf, sind aber insgesamt noch sehr viel stärker körperlich und nonverbal geprägt als Erwachsene.

Die verbale Sprache befindet sich im Entwicklungsprozess und der aktive Wortschatz wächst heran. Zunächst können sich Kinder mittels Lauten, mit steigendem Alter auch über einzelne bedeutende Wörter, wie beispielsweise „Mein“, „Nein“, „Auto“, „Holen“, oder Zwei- bis

Dreiwortsätze, „Will nicht“, verständigen. Diese Worte werden von den anderen Kindern verstanden und helfen dabei, Vorhaben und Absichten mitzuteilen. In klassischen Kindergärten für Drei- bis Sechsjährige hat ein Großteil der Kinder bereits einen so großen Wortschatz, dass sie sich untereinander über Spielideen, Vorhaben, Erlebnisse, Gedanken etc. austauschen können. Auch dient die verbale Sprache dazu, die nun vielfältig gewordenen Spielrollen auszugestalten. Kinder unterhalten sich untereinander langsamer, kürzer und brüchiger als mit Erwachsenen, dafür versuchen sie sich aber an einer eigenständigen kooperativen Gesprächsorganisation (vgl. Wagner 2022).

Doch auch wenn sich Drei- bis Sechsjährige bereits umfassend verbal verständigen können, nutzen sie parallel dazu die nonverbale Kommunikation. Analoge Verständigung ist mit Gestik, Mimik und Motorik eng verwoben. Über Blicke, Bewegungen, Körperhaltungen und Positionierungen werden Zugehörigkeit und Ablehnung, Sympathie und Antipathie, Interesse und Desinteresse, gewünschte Nähe und Distanz signalisiert. Kinder lächeln oder schauen sich an, zeigen sich

¹ Als dyadische Beziehung wird eine soziale Beziehung zweier Personen bezeichnet.

etwas, wenden sich einander zu oder voneinander ab, halten sich gegenseitig fest, tragen etwas gemeinsam, laufen und springen zusammen durch den Raum, lümmeln gemeinsam in einer Ecke etc. Die geteilten Handlungen sorgen für Abstimmung und tragen zur Kohärenz zwischen den Kindern bei.

Es ist faszinierend, wie subtil und scheinbar verdeckt die Kinder ihr Miteinander gestalten und ihr Beziehungsnetzwerk strukturieren. Fachkräfte sollten sich ab und zu Zeit nehmen, dieses nonverbale Geschehen zu beobachten.

Prinzip der Imitation

Kinder gestalten ihre Peer-Beziehungen sehr viel über Imitation:

Anton lässt einen Besen die Holzrutsche runterrutschen, Gustav vollzieht dieselbe Handlung, beide schauen sich an und lachen, nun lässt Anton den Besen wieder rutschen, und auch Gustav wiederholt die Handlung etc.

Beide Jungen handeln in reziproker Nachahmung. Dadurch erweitern sie ihre Erfahrungswelt und regen sich gegenseitig zur Aneignung eines unbekanntes Handlungsablaufes an, der motorisch-afektiv durchdrungen und in der Folge

leichter umgesetzt werden kann.

Eine Gruppe von Kindern spielt Pferderennen. Elisa kommt hinzu und möchte mitspielen. Sie beginnt die Spielgruppe zu beobachten, zunächst mit Abstand. Folgend umkreist sie das Spielgeschehen und schaut immer wieder zu den Kindern. Im richtigen Augenblick beginnt sie als Pferd mitzugaloppieren. Im weiteren Verlauf beteiligt sie sich rege an der weiteren Ausgestaltung des Spieles.

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie ein Mädchen sich mittels der Imitation in ein stattfindendes Spiel integriert. Das Mädchen beobachtet, geht auf Tuchfühlung und tut dann einfach mit, indem es sich dem Modus der bereits spielenden Kinder anpasst und die zentralen Handlungen nachahmt.

Häufig zu hören und typisch für das Kindesalter sind sprachliche Wiederholungen:

Jan: „Das ist rot!“

Peter: „Rot, rot, rot!“

Wiederholungen dienen der Herstellung von Kohärenz, können aber, wie in diesem Fall, auch der noch anhaltenden Phase des (spielerischen) Vokabularerwerbs geschuldet sein.

Studien verweisen darauf, dass die imita-

tive Form für den Kontaktaufbau, für die Spielintegration und den Gruppenerhalt nützlich sein kann. Indem Handlungen imitativ aufeinander abgestimmt werden, bedarf es keiner verbal-kognitiven Koordination, die womöglich zu ungewollten Unterbrechungen (zum Beispiel des Spielflusses) oder Störungen führen würde.

Des Weiteren lernen Kinder voneinander komplexe soziale Handlungsstrategien, indem sie sich gegenseitig beobachten und voneinander abschauen. Insbesondere für kinderspezifisches Verhalten kommen vornehmlich nur andere Kinder als Modelle in Frage, weil sie das Verhalten authentisch vorleben. Erwachsene können das nicht substituieren.

Kinder, die eine andere Art des Mitteilens haben wie der Großteil der Kinder (z. B. Kinder mit motorischen oder sprachlichen Beeinträchtigungen), fällt es schwerer, Handlungen der anderen zu imitieren. Deswegen fällt es ihnen auch häufiger schwer, sich in Spielprozesse zu integrieren. Die Erwachsenen können in diesen Situationen eine Brückenfunktion einnehmen: Sie können mit den nicht-mitspielenden Kindern ein Parallelspiel mit ähnlichem Inhalt initiieren



und dann versuchen, beide Spielläufe miteinander zu verbinden. Dabei muss die erwachsene Person aber sehr behutsam vorgehen und sich auf die jeweiligen Spielmodi der Kinder einlassen. Eine direkte Aufforderung, Kinder mitspielen zu lassen, führt selten zum Erfolg oder zumindest zu einer Störung.

Prinzip des gemeinsamen Spiels

Beobachtet man Kinder, wird schnell deutlich, dass sie ihr Zusammensein und ihre Gemeinschaft zunächst und vor allem über gemeinsame Aktivitäten, allen voran über das gemeinsame Spiel, arrangieren (vgl. Koivula und Hännikäinen 2017).

Das gemeinsame Spiel von Kleinkindern hat zunächst noch einen starken explorativen Charakter. Es werden Funktionen und Nutzen von Gegenständen, Personen oder Handlungen erforscht. Peers demonstrieren sich dabei gegenseitig zugeschriebene Bedeutungen von Objekten oder Handlungen und verständigen sich darüber (vgl. Selby und Bradley 2003, Viernickel 2000). Durch die Zunahme der geteilten Bedeutungen werden die Spiele der Kinder differenzierter und vielfältiger. Die Spiele haben dann häufig einen

Alltags-, Fantasie- oder Medienbezug und die verschiedenen Erfahrungswelten werden zusammengebracht, abgeglichen, miteinander verknüpft und für alle Beteiligten (nach-)erlebbar gemacht. Dies kann auch als ein potenzieller Moment der Ko-Konstruktion beschrieben werden (vgl. Vygotskiï 1974).

Gemeinsame Spiele bedienen dabei zwei Ebenen: Auf der manifesten Ebene werden Spielthemen, -rollen und -abläufe ausgehandelt und anregungsreiche Erfahrungswelten initiiert, auf der latenten Ebene geht es darum, die Beziehungen zwischen den Kindern und deren Funktionen für die Peergruppe (z. B. Spielführer*in, kreativer Geist, Mitspieler*innen etc.) auszuloten. Jede Funktion ist dabei wichtig und dient dem Erhalt des Spiel- und Gruppengeschehens.

3 Bedeutung früher Peer-Beziehungen

Kinder haben und entwickeln eine Kompetenz, (Spiel-)Beziehungen zu Peers autonom zu gestalten. Sie bevorzugen einander und suchen ihresgleichen. Die Beziehungen zwischen ihnen sind am Anfang noch lose und von kurzer Dauer, längere Momente gibt es meist nur in

dyadischen Konstellationen, vereinzelt in triadischen Gefügen. Ältere Kinder können sich häufiger und länger zu mehreren in ein Spiel integrieren. Die Gruppenkohäsion unterliegt vielfachen und spontanen Unterbrechungen und Wechseln. Jedoch ist ein Zusammengehörigkeitsgefühl bereits früh zu beobachten, indem Kinder immer wieder die Nähe zueinander suchen, Handlungen miteinander teilen, aufeinander Bezug nehmen und gegenseitige Abstimmungen und Aushandlungen gestalten. Hilfreich ist ihnen dabei ihr Körper, mittels dem sie sich nonverbal mitteilen, verständigen und zueinander ins Verhältnis setzen können. So schaffen es die Kinder, zunehmend komplexe und vielfältige Peer-Beziehungen zu inszenieren. Eine wichtige Voraussetzung für soziales Handeln mit Gleichaltrigen ist die Entwicklung der Mitteilungs-, Perspektivübernahme- und Empathiefähigkeit. Was am Anfang noch stark nonverbal motorisch-affektiv ausagiert wird, wandelt sich mit zunehmendem Alter zu einer guten Mischung aus Körpersprache und verbaler Sprache, Fühlen und Verstehen, Emotion und Kognition. Bereits Einjährige sind in der Lage, Gedanken und Emotionen der anderen zu erkennen, zu deuten und das eigene Handeln darauf adäquat auszurichten (vgl. Tomasello und Warneken 2007). Wenn Kinder regelmäßig miteinander in Kontakt kommen, werden diese Fähigkeiten immer wieder aktiviert und zur differenzierten Weiterentwicklung angeregt.

Peers konfrontieren sich gegenseitig mit entwicklungsrelevanten Themen, welche für sie interessant und nachvollziehbar sind. Je mehr Möglichkeiten zum gemeinsamen Austausch und zur gegenseitigen Inspiration vorhanden sind, desto reichhaltiger können sich sowohl individuelle als auch geteilte Erfahrungs- und Bedeutungsmuster entwickeln. Das junge Kind



Arbeitsmedizin
Sicherheitstechnik
Arbeits- u. Organisationspsychologie
Active Life Concepts

AMZ® AM PULS IHRES
UNTERNEHMENS

AMZ ARBEITS- UND SOZIALMEDIZINISCHES
ZENTRUM MÖDLING GESELLSCHAFT M.B.H.

Rathausplatz 3 / A-2351 Wiener Neudorf

E-Mail office@amz.at
Tel +43 2236 229 14
Fax +43 2236 229 14-5

www.amz.at



lernt, andere Perspektiven zu erschließen und in seine Bedeutungswelt zu integrieren, um 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.

Peergruppen sind eine symmetrische soziale Bezugsform, weil sie das Erproben und Erfahren der Dinge, Verhaltensweisen und Handlungen durch gegenseitige Anregung und Inspiration von ähnlichen Niveaus ausgehend – auf Augenhöhe – ermöglichen (vgl. Youniss 1994). Keiner dominiert den anderen aufgrund eines Entwicklungsvorsprunges, wodurch sich die Chance ergibt, aus zwei Positionen eine neue verbindende „Dritte“ entstehen zu lassen. Kinder regen sich im gemeinsamen Tun in der Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen (Kognition, Sprache, Motorik, Kreativität, Fantasie etc.) an, auch wenn sie unterschiedliche

Voraussetzungen mitbringen. Eine zu große Differenz zu überbrücken, stellt aber auch für Kinder eine Herausforderung dar.

Peergruppen haben eine wichtige Sozialisationsfunktion, indem in ihnen Regeln, Normen und Werte „interpretativ reproduziert“ und neu verhandelt werden. Corsaro und seine Kolleg*innen beschreiben, wie sich Kinder zwar auf die bestehende (Erwachsenen-)Kultur beziehen, diese aber gemeinsam so adaptieren, dass ihre Anliegen und Bedürfnisse einen Platz finden (vgl. Corsaro und Johannesen 2007). Die so entstehenden Kinderkulturen, wie sie Corsaro nennt, ermöglichen soziale Teilhabe und Zugehörigkeit. Die eigenen Anliegen und Bedürfnisse haben einen sicheren Ort und können dort bearbeitet werden.

4 Ableitung für Fachkräfte

In den Kindertageseinrichtungen Kindergärten (?) sollte den Kindern deswegen ausreichend Raum und Zeit zur Verfügung stehen, um sich in soziale Situationen mit Gleichaltrigen bege-

ben zu können. Wichtig dabei ist, dass Kontakte zwischen den Peers möglichst nicht gestört, gehindert oder kontrolliert werden, weswegen auch unbeobachtete Nischen für Kinder wichtig sind.

Immer wenn Kinder in einem Raum zusammenkommen, passiert etwas zwischen ihnen, auch wenn es erstmals nicht den Anschein macht. Das Verhalten Einzelner ist stets beeinflusst vom Verhalten der anderen. Ziel kann es sein, wertschätzend das wahrzunehmen, was zwischen den Kindern passiert: ihre Interaktionen, die Themen, die ausgehandelt werden, gemeinsame Entwicklungsaufgaben oder Herausforderungen. Dafür muss der Blick vom Individuum auf das Netzwerk zwischen den Kindern gelenkt werden (vgl. Brandes und Schneider-Andrich 2018).

Finden Exklusionsprozesse zwischen den Kindern aufgrund unterschiedlicher Merkmale, Entwicklungsstände, Interessen oder Kommunikationsformen statt, können Kinder für sie sensibilisiert werden, indem sie zum Beispiel zum geteil-

ten Thema in gemeinsamen Gesprächskreisen gemacht werden. Ältere Kinder (3–6 Jahre) können und sollten bei der Lösungsfindung beteiligt werden. Voraussetzung für gelingende Reflexionsprozesse mit Kindern ist, dass die Fachkraft selbst tolerant gegenüber jedem Kind ist, sich auf die unterschiedlichen Arten einlassen kann und dadurch eine wichtige Vorbildfunktion übernimmt. Mit einer entsprechenden Beobachtungsgabe und Feinfühligkeit gegenüber den vielleicht manchmal unbeholfen erscheinenden, aber dennoch bedeutenden Interaktionen zwischen Kleinkindern kann eine Stabilität und Sicherheit im sozialen Miteinander unterstützt werden. Untersuchungen zeigen, dass längere und bewusst initiierte Peer-Beziehungen auftreten, wenn Kinder eine gute und sichere Beziehung zur Fachkraft aufbauen konnten (vgl. Ahnert 2003). Eine Atmosphäre von Wärme, Geborgenheit und gegenseitigem Respekt kann prosoziales Gruppenleben stärken.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Heidi Keller (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber, S. 489–524.
- Behr, Harold; Hearst, Liesel (2009): Gruppenanalytische Psychotherapie. Menschen begegnen sich. Eschborn: Klotz.
- Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München, Basel: E. Reinhardt.
- Brandes, Holger; Schneider-Andrich, Petra (2018): Die Peers ins Spiel bringen – die Gleichaltrigen und ihre Beziehungen als Herausforderung für elementarpädagogische Didaktik. In: Ina Schenker (Hg.): Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. Weinheim: Beltz J, S. 63–80
- Corsaro, William A.; Johannesen, Berit O. (2007): The Creation of New Cultures in Peer Interaction. In: A. Rosa und J. Valsinger (Hg.): The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, S. 445–459.
- Dollase, Rainer (2015): Gruppen im Elementarbereich. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckerman, Carol O.; Whatley, Judith L.; Kutz, Stuart L. (1975): Growth of social play with peers during the second year of life. In: *Developmental Psychology* 11 (1), S. 42–49. DOI: 10.1037/h0076131.
- Harris, Judith Rich (2000): Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koivula, Merja; Hännikäinen, Maritta (2017): Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. In: *Early Years* 37 (2), S. 126–142. DOI: 10.1080/09575146.2016.1180590.
- Krappmann, Lothar (1998): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 355–375.
- Maccoby, Eleanor E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneider-Andrich, Petra (2022): Gruppaales Nebenhandeln. Grenzen der Führung von Kindergruppen in angeleiteten Spielsituationen in Kindertageseinrichtungen. Dissertation. TU Dresden. Online verfügbar unter [https://tud.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf\[id\]=https%3A%2F%2Ftud.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A79090%2Fmets](https://tud.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=https%3A%2F%2Ftud.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A79090%2Fmets).
- Selby, Jane M.; Bradley, Benjamin Sylvester (2003): Infants in Groups: A Paradigm for the Study of Early Social Experience. In: *Human Development*, 2003 (46), S. 197–221.
- Shaw, Robert (2010): 'An Experiment in Group Upbringing' by Anna Freud and Sophie Dann. In: *The Therapeutic Care Journal* 1, S. 127–168.
- Strätz, Rainer (1992): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tomasello, Michael; Warneken, Felix (2007): Helping and Cooperation at 14 Months of Age. In: *INFANCY* 11, 2007 (3), S. 271–294.
- Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Empirische Pädagogik.
- Vygotskiï, Lew S. (1974): Denken und Sprechen. Frankfurt: Fischer.
- Wagner, Katarina (2022): Wie Kinder Interaktionen eröffnen. Einsatz von kommunikativen Strategien in Peerinteraktion. Dissertation. Universität Köln. Online verfügbar unter <https://kups.uni-koeln.de/61877/>.
- Williams, Pia (2001): Preschool Routines, Peer Learning and Participation. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 45, 2001 (4), S. 317–339.