

Sozial von Anfang an - Was Kinder von Kindern lernen können

Dr. Joachim Bensele & Dr. habil. Gabriele Haug-Schnabel, Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen

Im Interaktionsgeschehen der frühen Jahre spielt der dialogische Austausch zwischen Erwachsenen und Kind, vor allem der zwischen Mutter und Kind bzw. Vater und Kind eine alles überragende Rolle. Neben dem Aufbau von Bindung, der fundamentalen Basis von Erkunden, Spielen und damit auch des Lernens, sind die Erwachsenen entscheidende Entwicklungs- und Bildungsbegleiter für das junge Kind. Vor diesem weithin bekannten Entwicklungsbefund tritt die Rolle der Gleichaltrigen, der Peers, oft in der Perspektive von Praktikern aber auch von Wissenschaftlern in den Hintergrund. Es hat in Frühpädagogik und Entwicklungswissenschaft einiger Neudenkerinnen in den letzten Jahrzehnten gebraucht, die mit aktuellen Forschungs- und Beobachtungsmethoden, aber auch aus einem veränderten theoretischen Blickwinkel auf die Interaktionen der Kinder untereinander geschaut haben und deren eigene spezifische Qualität und Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung erkannt haben (vgl. etwa Viernickel 2011 oder Schneider & Wüstenberg 2014).

Der englischstämmige Begriff Peers, der dieses Untersuchungsfeld der Gleichaltrigen in den Entwicklungswissenschaften umschreibt, bedeutet auch „Ebenbürtige“ und bildet sehr treffend ab, dass es sich hier um Kinder handelt, die auf einem ähnlichen Entwicklungsstand stehen, gleiche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben und einander im Wesentlichen ebenbürtig sind (von Salisch 2000). Interaktionen mit Peers fordern andere Verhaltensweisen und Kompetenzen heraus als Interaktionen mit Erwachsenen.

Schon Säuglinge stellen sich differentiell auf das Alter ihrer Interaktionspartner ein:

- Gesten, Berührungen richten sich eher an Peers
- Vokalisierungen und Lächeln eher an Erwachsene

Sie erkennen also bereits sehr früh, dass Kinder einer anderen Kategorie „Mensch“ bzw. „Sozialpartner“ angehören wie Erwachsene. Dies zeigt sich spätestens beim Fremdeln, der Achtmonatsangst, die typischerweise durch Erwachsene, vor allem unbekannte Männer ausgelöst wird, aber nicht durch andere Kinder. Hier kann es nur zu Irritationen bei unerwarteten Reaktionen kommen.

Was haben Kinder vom sozialen Kontakt untereinander? Die Besonderheit der Kind-Kind-Interaktionen

Dadurch, dass sich „ebenbürtige“ Sozialpartner mit ähnlichem Entwicklungsstand und Vorwissen, vergleichbaren Kompetenzen und sich gleichenden Interessen gegenüber stehen, ergeben sich völlig andere Erfahrungs- und Lernchancen wie in Interaktionen mit Erwachsenen. Das andere Kind dringt anders als ein „überlegener“ Erwachsener nicht in die Perspektive des eigenen Denkens ein (Piaget 1968). Anders als der um Dialog und Verständnis bemühte Erwachsene, der sich immer wieder in das Kind hineinversetzt, um seine Bedürfnisse und teils noch rudimentären sprachlichen Botschaften zu verstehen, sind Gleichaltrige oft eher kompromisslos und stellen dadurch eine besondere Herausforderung dar, die den Eigenbeitrag des Kindes an der kommunikativen Abstimmung in besonderer Weise fordert.

Das bedeutet:

- Kontaktangebote werden auch mal ignoriert
- Kommunikationsangebote müssen klarer, eindeutiger „formuliert“ werden
- Es kann zu Missverständnissen, Konflikten oder Spielabbrüchen aus Überforderung und abnehmendem Interesse kommen
- Kinder lernen dadurch, dass es auch an ihrem Engagement und Geschick liegt, ob eine Interaktion oder Spielidee weitergeführt werden kann (d.h. ihr Eigenbeitrag ist besonders wichtig)
Kommunikative und soziale Kompetenzen können dadurch verfeinert werden (Viernickel 2011).

Vorsprachliche Kontaktaufnahme

Auch Säuglinge im vorsprachlichen Alter haben vielgestaltige Möglichkeiten, mit anderen Kindern Kontakt aufzunehmen und zeigen früh großes soziales Interesse an Gleichaltrigen. Vorausgesetzt die Gruppengröße ist überschaubar und eine sichere Basis, in Form einer erwachsenen Bezugsperson, steht zur Rückversicherung jederzeit bereit. Säuglinge richten ihre Körperachse auf das gleichaltrige Gegenüber aus, damit sie in seine Richtung agieren und dessen Reaktionen besser wahrnehmen können. Gestikulieren in Richtung des Interaktionspartners,

Lächeln und Lautieren erleichtern die Verständigung. Ende des ersten Lebensjahres beginnen Geben-und-Nehmen-Spiele. Dabei reicht ein Kind dem anderen Kind einen (beliebigen) Gegenstand und erwartet, dass dieser ihn annimmt und ihn nach einiger Zeit auch wieder zurückgibt. Es handelt sich dabei um eine „uralte“, stammesgeschichtlich verankerte Strategie der Kontaktaufnahme, mit dem Ziel freundlicher Beziehungen und/oder ihrer Festigung. Der „stumme Handel“ ist eine frühe Form des sozialen Austauschs, der in allen Kulturen beobachtet werden kann.

Am Anfang war die Geste

Vor der Sprachentwicklung stand sowohl in unserer Stammesgeschichte als auch in der Ontogenese eines jeden Kindes die Entwicklung der Gebärdensprache. In Zeigen und Gebärden sieht Michael Tomasello (2009) die entscheidenden Übergangspunkte in der Evolution menschlicher Kommunikation. Erst mit 5 bis 6 Monaten verstehen Kinder die ersten gesprochenen Worte und erst mit 11 bis 15 Monaten produzieren sie die ersten eigenen Worte. Zu diesem Zeitpunkt können sie allerdings bereits 200 Worte verstehen. Hände modellieren, akzentuieren, beschreiben, beschwichtigen oder verstärken den eigenen Ausdruck, auch wenn Kinder bereits sprechen können. Tatsächlich ist vielfältige Gestik die Vorstufe zu einem großen Wortschatz und Kinder, die mit etwa einem Jahr viel gestikulieren, haben drei bis vier Jahre später einen deutlich höheren passiven Wortschatz (Rowe & Goldin-Meadow 2009). Psycholinguisten gehen davon aus, dass vorsprachliche Gesten im Bewusstsein eine Struktur schaffen, die etwas später von der Lautsprache genutzt wird.

Eine Verhaltensbeobachtung von Haug-Schnabel (vgl. Haug-Schnabel & Bensel 2012, S. 11) verdeutlicht den Zusammenhang.

Lars (16 Monate) und Alice (15 Monate) transportieren mit den Händen und mit einem kleinen Holzfahrzeug Bausteine. Bastian betritt den Raum. Lars macht Alice durch Hindeuten auf Bastian aufmerksam. Lars versucht durch auffällige Mimik und zahlreiche Zeigegesten Bastians Interesse am Bausteintransport zu wecken. Durch intensivierte Bausteintragen (Bewegungshandeln) teilt Lars Bastian mit, was er und Alice gerade machen. Dann deutet Lars auf den Bausteinvorratskorb in der Zimmerecke, von wo er und Alice die Bausteine geholt haben. Mit Blick zu Alice und mehrmaligem fragenden Nicken rückversichert sich Lars bei ihr. Alice nickt und zeigt nun ihrerseits Bastian per Zeigegeste, woher die Bausteine stammen.

Gemeinsame Aufmerksamkeitsprozesse

Eine ganz besondere Rolle im Rahmen der frühkindlichen Gestik spielt das Deuten mit dem Zeigefinger. Mit dieser gezielten Deutegeste beginnen Kleinstkinder mit 10 bis 14 Monaten damit, die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf äußere Dinge zu lenken. Diese Gesten sind Versuche, Erwachsene dazu zu bringen, etwas in Bezug auf ein Objekt oder Ereignis zu tun oder ein Objekt oder Ereignis anzuschauen und zu benennen. Wenn das Baby oder Kleinstkind dem Erwachsenen etwas zeigt, erwartet es ein geteiltes Interesse, d.h. der Erwachsene soll anschauen und kommentieren, was er gezeigt bekommt. Sie umfassen bereits die Absicht, Gefühle und Einstellungen mit dem „Angesprochenen“ zu teilen und den Wunsch, dem Anderen Hilfestellung zu geben oder ihn über nützliche und interessante Dinge zu informieren, von denen das Kind Kenntnis hat. Dieses auch „Pointing“ genannte Verhalten setzen Kinder auch gegenüber Gleichaltrigen ein, um sie auf etwas aufmerksam zu machen. Dabei setzen Kleinkinder allerdings gegenüber Personen mit einem bestimmten Kenntnisstand andere Zeigegesten ein als gegenüber unwissenden. Ebenfalls unterschiedliche Gesten benutzen sie für Erwachsene, die in einer Situation aufmerksam sind, als für Erwachsene, die es nicht sind.

Im Spiegel des Anderen

Bereits **ab 6 Monaten** sind beim Säugling bereits **Sockelkompetenzen zu beobachten, die als Voraussetzung zur gemeinsamen Interaktion** betrachtet werden (vgl. Vincent 1995):

- Fähigkeit zur konzentrierten visuellen Wahrnehmung
- Wille zur Interaktion aus dem Wunsch nach Anschluss und Gemeinsamkeit heraus
- Signale zur Bereitschaft, gemeinsam zu handeln
- zielgerichteter, richtungsgenauer Einsatz von Bewegungen
- Fähigkeit zur Nachahmung bzw. Fähigkeit andere zur Nachahmung zu bewegen

Das gegenseitige Nachahmen ist dabei zugleich:

- elementare Lernstrategie
- bevorzugte Kommunikationsform zwischen 1- und 2-Jährigen
- Möglichkeit Selbstwirksamkeit zu erfahren

Jacqueline Nadel vom Nationalen Zentrum für wissenschaftliche Forschung in Paris hat in ihren Experimenten und Beobachtungen sehr anschaulich zeigen können, dass Imitation die bevorzugte Interaktionsform zwischen Kindern im 2. und 3. Lebensjahr ist und dass es nicht nur von Interesse ist, dass ein Kind selbst nachahmt, sondern auch, dass es nachgeahmt wird. Durch gegenseitige Imitationen und gemeinsames Interesse an einfachen Spielen mit vielen Wiederholungen wirken die anderen Kinder wie ein Spiegel der eigenen Aktivitäten und Interessen, in dem die Kleinstkinder sich wiedererkennen und darüber Informationen über ihr eigenes Ich erhalten. Die kindliche Imitationsfähigkeit ist also eine Mehrzweckstrategie, da sie nicht nur die entscheidende Methode zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen ist, sondern aufgrund der Nachahmung von Sprache/Lauten, Gestik, Mimik und Körperbewegungen durch ein anderes Kind auch das eigene Selbstbild emotional bestätigt wird: „Es gibt andere Kinder, die sind wie ich, die sprechen meine Sprache, spielen wie ich ...“ (Schneider & Wüstenberg 2001). Das gegenseitige Nachahmen erfordert erste Abstimmungsprozesse darüber, wer vor- und wer nachmacht, neue Varianten werden eingebracht und fördern die kreative Ausgestaltung. Es geht also um viel mehr als um ein simples Kopieren von Verhaltensweisen.

In der Ähnlichkeit des Spielpartners liegt auch die Besonderheit der Beziehung zwischen Kindern: In einer symmetrisch-reziproken Interaktion ist die Chance größer, dass eine gemeinsame Problemlösung erarbeitet und keine vorgefertigte durch Erwachsene übernommen wird (von Salisch 1993). Der intensive Austausch zwischen Peers zwingt auch zum frühen Nachdenken über die Vorstellungen und Gefühle des anderen und beschleunigt die Entwicklung von Perspektivenübernahme und Moralvorstellungen (Schneider & Wüstenberg 2001).

Parallelspiel: kein unreifes Verhalten, sondern aktive soziale Strategie!

Die Annäherung an andere Kinder erfolgt stufenweise und erscheint für den oberflächlichen Beobachter oft zufällig. Gerade das in früheren Vorstellungen oft als unreifes Verhalten verschmähte Parallelspiel erweist sich jedoch bei näherem Hinsehen als aktive soziale Strategie zur Gruppenintegration (Schneider und Wüstenberg 1993). Die Orientierungsstufen können so aussehen:

- Das Kind schaut während der eigenen Tätigkeit gelegentlich auf,
- es beobachtet direkt die Aktivität der anderen,
- es zeigt Anteilnahme am Geschehen,
- es wird angesteckt von der allgemeinen Atmosphäre,
- es übernimmt das bei anderen Gesehene ins eigene Spiel,
- es knüpft erste vorsichtige, direkte Kontakte.

Das Parallelspiel ermöglicht:

- Kinder und deren Verhalten kennen zu lernen,
- Spielverläufe zu verfolgen und zu verstehen,
- passiv an Handlungen aus „sicherer“ Distanz teilzunehmen, um damit vertraut zu werden,
- Bewegungen und Aktivitäten zu imitieren und sie dadurch nachzuempfinden,
- sich Informationen über Abläufe, Kinder und Objekte anzueignen und Anregungen für das eigene Spiel zu bekommen,
- selbstbestimmt über Stufen der Annäherung bzw. Interaktion zu entscheiden.

Aus dem Parallelspiel ohne wechselseitige Beachtung entwickelt sich ein Parallelspiel mit wechselseitigem Augenkontakt, das in einem späteren Alter in ein einfaches Sozialspiel mündet (Kinder sprechen miteinander und bieten sich Gegenstände an). Komplementäres und reziprokes Spiel (Kinder nehmen einfache handlungsdeterminierte wechselseitig abhängige Rollen ein, wie Jagen und Verfolgen, Suchen und Verstecken) ist der nächste Schritt in der Entwicklung des Sozialspiels, meist erst nach dem zweiten Geburtstag beobachtbar und hängt auch davon ab, wie gut die Kinder sich untereinander kennen.

Die spielerischen Interaktionen reichen von einfachen „Geben-und-Nehmen-Spielen“ oder dem Tauschen und Zeigen von Spielzeug über Bewegungsspiele, z.B. gemeinsames Hopsen auf der Matratze, bis hin zu kleinen Rollenspielen, z.B. „Kochen“ oder „Großwildjagd in Afrika“. Die Kinder spielen dabei vorwiegend zu zweit (Haug-Schnabel & Bensel 2014). Auch soziale Spiele werden vor allem jenseits des zweiten Geburtstags bereits erfolgreich initiiert, insbesondere indem die Kinder eine Handlung ausführen, die Teil eines bekannten Spiels ist, oder aber, indem sie gerade das Gegenteil tun, etwas was außerhalb eines Spielkontexts keine festgelegte Bedeutung hat (wie z.B. an die Heizung zu klopfen oder schrille Laute auszustoßen) (Viernickel 2002).

Humor und interessante Geräusche spielen eine wichtige Rolle für den Einstieg in eine gemeinsame Interaktion. Wenn es darum geht, ein anderes Kind auf eine als aufregend oder lustig wahrgenommene Situation oder auf einen interessanten Spielgegenstand aufmerksam zu machen, verständigen sich Kleinkinder häufig über den mimischen oder motorischen Ausdruck ihrer Emotionen, wie z.B. durch übertriebenes Lachen, überraschte Schreie oder Händeklatschen (Viernickel 2002).

Freundschaften bei Kleinstkindern?

Genauere Beobachtungen vor allem innerhalb außerfamiliärer Gruppensituationen haben offenbart, dass auch Freundschaften zu diesem frühen Alter bereits möglich sind, wenn Kindergruppen so stabil sind, dass ein Kind Gelegenheit hat, die anderen Kinder in ihren Reaktionsweisen und Spielvorlieben kennenzulernen und ein geteiltes Wissen über seine Interaktionsmuster und –rituale zu erwerben (Viernickel 2011).

Bereits im zweiten Lebensjahr zeigen sich deutliche Unterschiede (vgl. Siegler et al. 2011):

- Freunde werden bevorzugt berührt, angelacht und positiv mit ihnen interagiert (ab ca. 12-18 Monate)
- Freunde werden bevorzugt getröstet oder ein Erwachsener auf das bekümmerte Kind aufmerksam gemacht
- Freunde werden häufiger imitiert und das Engagement im Spiel ist größer (ab ca. 20 Monaten)
- mit Freunden ist man eher zu kreativen Problemlösungen bereit, tauscht man häufiger die Rollen im Spiel und spielt man häufiger gemeinsame Phantasiespiele (Als-ob-Spiele)

Freundschaften können auch bereits bei Zweijährigen das gemeinsame Spiel auf ein höheres Niveau heben. Ein größeres Bemühen, die Absichten des Freundes zu verstehen, führt zu einem länger anhaltenden und konzentrierteren Hinschauen auf die (vorsprachlichen) Signale des Freundes. Auf jeden Fall sind die Spiel-Interaktionen zwischen befreundeten Kindern deutlich themenspezifischer, komplexer und längerfristiger als mit einem dritten Kind, selbst wenn dieser am Spiel der beiden Freunde teilhaben darf (vgl. von Werebe & Baudonniere 1991)

Vorteile der Peerkontinuität

Sich gegenseitig kennende Kinder haben ein anderes Miteinander. Sie haben aufgrund ihrer gemeinsamen Erfahrungen bestimmte Erwartungen an den Anderen (positive wie negative). Sie haben auch bestimmte Positionen innerhalb ihrer Dyade.

Z. B. haben Zweijährige ihre eigenen Themen und deren Bearbeitungsweisen:

- z. B. wie man läuft
- wie man isst
- wie man Hindernisse überwindet
- wie der eigene (der andere) Körper aussieht

Viele Zweijährige haben dieselben Themen, aber bearbeiten sie individuell anders. Um vom Gleichaltrigen und seinem Zugang zu lernen und zu profitieren, braucht es eine mehrtägige Vertrautheit mit dessen „Themenentwicklung“. Schnell kennt ein Kind passende Interaktionspartner für:

- Körperkontakt
- ruhige Tätigkeiten
- etwas ausprobieren
- frühstücken

- Quatsch machen
- „sprechen“
- sich bewegen
- erfinden
- Geräusche machen

Der Wert, – schon vor dem Spracherwerb „Erinnerst Du Dich? Weißt Du noch?“ – auf gemeinsame Erlebnisse zurückgreifen zu können, wird unterschätzt. Durch Wiederholung zusammen durchgeführter Handlungen wird gemeinsame Spielfreude, soziales Glück rückerinnert, deshalb

- identischer Spielstart
- Spielerweiterung durch gemeinsam erarbeitete Variation
- neuer Gegenstand, neues Handling kommt hinzu
- unser neuer Platz zum Verstecken, Springen oder
- Krach machen wird wieder aufgesucht

Nicht bei Null anfangen zu müssen, erleichtert den Einstieg in erste Interaktionen und erhöht Startmotivation. Ich sehe wie Luca mein Thema bearbeitet, es interessiert mich, ich wiederhole es, variiere es, verändere es bewusst, Luca zieht nach und lässt sich von mir inspirieren usw. und so fort. Die meisten neuen Spielideen sind das Produkt sozialer Interaktion, eines aufeinander bezogenen Handelns und setzen gemeinsam verbrachte Zeit voraus. Ich werde nur ein für mich interessantes (da vertraut gewordenes) Kind beobachten und dessen Vorgehensweise in mein Handeln mit einbeziehen, um das Kind wiederum meinerseits anzuregen.

Konflikte bestimmen nicht das Geschehen

Die Kontakte zwischen den Kindern sind auch in den ersten Lebensjahren bereits deutlich öfter durch spielerische oder andere pro-soziale Verhaltensweisen gekennzeichnet als durch Konflikte. Auch der oft genannte Besitzkonflikt, der Streit um Gegenstände, zeigt sich Dank aktueller Untersuchungen in einem neuen Licht. Heidi Simoni hat zeigen können, dass es beim Wegnehmen von Objekten vor dem Alter der Ich-Entwicklung (18 bis 24 Monate) nicht um ein Besitzen wollen geht, sondern darum jene Gegenstände zu erobern, mit denen andere sich intensiv und sichtlich beglückend beschäftigen, um dadurch die Möglichkeit zu haben, die gleichen Manipulationen durchzuführen und somit gleiche Erfahrungen zu machen. Es geht also nicht um ein „Besitzen wollen“, sondern um ein „Gleich tun“ (Simoni et al. 2008).

Lernfeld Konflikte

Konflikte zwischen Kleinstkindern sind selten und kurz. Auf den ersten Blick paradox erscheint, dass befreundete Spielpartner auch die heftigsten Auseinandersetzungen führen. Verständlicher wird dieser Befund, wenn man Konflikte nicht als Gegensatz zu Kooperation begreift, sondern als Teil von ihr (Dittrich et al. 2001). Konflikte dienen dazu, Kräfte zu messen, Rechte auszuhandeln, Kontakt aufzunehmen oder die bestehende Situation zu verändern. Insbesondere wenn verschiedene Spielideen, Interessen und Meinungen aufeinander stoßen, wie das bei befreundeten Spielpartnern häufig der Fall ist, ist das Konfliktrisiko besonders hoch. Aber gerade der Vergleich unterschiedlicher Sichtweisen und die notwendig werdende Begründung der eigenen Ansicht fördern die Sozial- und Denkentwicklung (Schneider und Wüstenberg 2001). Bereits 1-Jährige verfügen über Konfliktlösestrategien und 2-Jährige handeln nach sozialen Regeln wie der „Priorität früherer Besitzrechte“, d.h. sie geben auch ohne Erwachsenenintervention weggenommene und vom Erstbesitzer wieder eingeforderte Objekte meist zurück.

Konflikte gehören dazu, denn Konflikten liegt ein Interesse zugrunde, sie sind meist das Resultat einer gemeinsamen Aktivität und stellen somit eine wichtige Erfahrung im Gruppenleben dar (Haug-Schnabel 2012). Wer in anspruchsvollen Situationen die Gefühle seines Gegners und sein eigenes Empfinden miteinander vergleichen kann, vielleicht sogar in der Lage ist, die jeweiligen Absichten zu berücksichtigen, findet leichter eine Lösung, mit der beide leben können. Aushandlungsprozesse sind Lernprozesse und bedeuten für die Kinder erste Partizipation an Entscheidungen. Auch wenn allein durch Aushandlung nicht immer ein Konsens gefunden werden kann, so lernen die Kinder, dass ihre Meinung wertvoll ist und es sich lohnt, diese zu äußern und zu vertreten (Richter 2011).

Konflikte und damit die Chance ihrer Lösung gehören zum sozialen Spiel und machen einen Teil ihres Lern- und Anregungswertes aus. Die hohe Kunst der erwachsenen Bezugsperson besteht darin herauszufinden, wann Unterstützung nötig ist, und die Konfliktlösung zu moderieren, ohne sie den Kindern aufzuzwingen. Dafür muss die innere Logik, die die beteiligten Kinder der Situation geben, nachvollzogen und anerkannt werden (Viernickel 2011). Wenn kindliche Aushandlungskompetenzen erschöpft sind und Verzweiflung droht, braucht es die Vermittlung durch die Bezugsperson, muss jemand ihre Gefühle und Bedürfnisse vermitteln (verbalisieren), die jeweilige Sichtweise beider einnehmen und darstellen, Beruhigung und Trost gewähren, auf eine alle zufrieden stellende Lösung hinarbeiten oder Alternativen anbieten und eine Situation schaffen, damit nicht der Konflikt, sondern die erreichte Verständigung im Gedächtnis bleibt (Haug-Schnabel 2012).

Die Rolle des Erwachsenen bei kindlichen Interaktionen: So wenig wie möglich und nur so viel wie nötig

Interaktionen zwischen Kleinstkindern haben eine wichtige Bedeutung und dies sollte anerkannt und respektvoll begleitet werden. Kind-Kind-Interaktionen werden (zu) häufig durch Erwachsene unterbrochen

- weil der Erwachsene nicht genau hingesehen hat, was zwischen den Kindern gerade Aufregendes passiert
- weil in guter Absicht ein sich vermeintlich anbahnender Konflikt vermieden werden soll
- zu schnell „geholfen“ werden soll

Es geht darum, den sozialen Austausch zwischen Kindern bewusster wahrzunehmen und nicht vorschnell einzugreifen. Dabei den Handlungsfluss der Kinder nicht zu unterbrechen oder zu dominieren. Gerade so viele Impulse zu setzen wie nötig, damit der Kontakt nicht abbricht und die gemeinsame Spielidee weitergeführt werden kann (feinfühlig ein „Gerüst“ anbieten) (Viernickel 2011). Etwa indem man auf Tätigkeiten und Entdeckungen von anderen Kindern aufmerksam macht oder Vorschläge für gemeinsame Handlungen entwickelt.

Mischo (2011) weist zu Recht daraufhin, dass das Mikrosystem der Gleichaltrigen eine Umwelt darstellt, die durch die Notwendigkeit des gleichberechtigten Aushandelns die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördert. Interaktionen in Spiel- und Konfliktsituationen gelten aber auch als Motor für die Entwicklung von kognitiven Konzepten wie Fairness, Gerechtigkeit, Moral und Regelverständnis, sowie Empathie und Affektregulation.

Literaturverzeichnis

- Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (2001). Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand.
- Haug-Schnabel, G. (2012). Der Umgang mit Aggression ist eine Entwicklungsaufgabe. Konflikte sind Teil der Kooperation – nicht ihr Gegensatz. In: A. M. Kalcher, K. Lauer mann (Hrsg.) Die Macht der Aggression (S. 47-65). Wien: G&G.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2012). Wie kommt das Kind zum Wort? Sprachentwicklung und –förderung. Kindergarten heute spezial, Wissen kompakt. Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G.; Bensel, J. (2014, 10. überarbeitete Aufl.). Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. Kindergarten heute - wissen kompakt/spezial. Freiburg: Herder.
- Mischo, C. (2011). Exkurs: Entwicklung des Spiels. In: K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo, A. Castello (Hrsg) Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik (S. 80-84). Kronach: Carl Link.
- Piaget, J. (1968). Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann.
- Richter, S. (2011). Partizipation von Null- bis Dreijährigen – wie geht das? Kindergarten heute (8), 35-37.
- Rowe, M. L., Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. Science 323, 951-953.
- Schneider, K., Wüstenberg, W. (1993). Kinderfreundschaften im Krabbelalter. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland (S. 127-134). München: Kösel.

- Schneider, K., Wüstenberg, W. (2001). Entwicklungspsychologische Forschungen und ihre Bedeutung für Peer-Kontakte im Kleinkindalter. In: A. von Schlippe, G. Lösche, C. Hawellek (Hrsg.) Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs (S. 67-78). Weinheim: Juventa.
- Schneider, K., Wüstenberg, W. (2014). Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Berlin: Cornelsen.
- Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. (2011). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S., Licht, S. (2008): Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: T.Malti,S.Perren (Hrsg.) Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten (S. 15-34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tomasello, M. (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Viernickel, S. (2002). Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. Frühe Kindheit (2), 15-20.
- Viernickel, S. (2011). Spiele und Kontakte unter Kleinstkindern. In: N. Neuß (Hrsg.), Grundwissen Krippenpädagogik (S. 151-161). Berlin: Cornelsen.
- Vincent, G. (1995). Bébés. La vieestunjeu. Deutscher Titel: „Spiel, Baby, spiel“. Film, gesendet am 30.04.1995, ARTE.
- von Salisch, M. (1993). Kind-Kind Beziehungen. Symmetrie und Asymmetrie unter Peers, Freunden und Geschwistern. In: A. E. Auhagen, M. von Salisch (Hrsg.) Zwischenmenschliche Beziehungen (S. 59-78). Göttingen: Hogrefe.
- von Salisch, M. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: M. Amelang (Hrsg.) Determinanten individueller Unterschiede (S. 345-405). Göttingen: Hogrefe.
- Werebe, M. J., Baudonniere, P. (1991). Social pretend play among friends and familiar peers. International Journal of Behavioral Development (14), 411–428.