

Heidi Keller
(Herausgeberin)

Handbuch der Kleinkind- forschung

Unter Mitarbeit von Annette Rümmele

4., vollständig überarbeitete Auflage

Verlag Hans Huber

Adresse der Herausgeberin:

Prof. Dr. Heidi Keller
Entwicklung und Kultur
Fachbereich Humanwissenschaften
Universität Osnabrück
Artilleriestrasse 34
49076 Osnabrück
Tel.: 0541 969 3557
Fax: 0541 969 3576

Lektorat: Monika Eginger, Annette Rümmele
Herstellung: Marina Sokcevic
Umschlagbild: Melanie Lenk
Umschlag: Claude Borer, Basel
Druckvorstufe: Claudia Wild, Konstanz
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Kösel, Altusried
Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Anregungen und Zuschriften bitte an:

Verlag Hans Huber
Hogrefe AG
Länggass-Strasse 76
CH-3000 Bern 9
Tel: 0041 (0)31 300 4500
Fax: 0041 (0)31 300 4593
www.verlag-hanshuber.com

4., überarbeitete Auflage 2011
© 1997/2003/2011 by Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, Bern
ISBN 978-3-456-84836-5

4 Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes

Lieselotte Ahnert

Inhalt

4.1 Sozial-kognitive Voraussetzung: Handlungskoordination, Interaktion und Beziehung	311
4.2 Frühe Peer-Interaktionen	314
4.2.1 Das kindliche Spiel und die Kommunikation sozialer Bedeutungen	314
4.2.2 Besitzkonflikte und die Entwicklung aggressiven Verhaltens	315
4.2.3 Empathie und die Entwicklung prosozialen Verhaltens	316
4.3 Erste Präferenzen und Beziehungen	317
4.4 Sozialisierungseinflüsse	319
4.4.1 Eltern-Kind-Beziehung	319
4.4.2 Geschwisterbeziehung, Familiensystem und Kultur	320
4.4.3 Peer-Gruppen	321
4.5 Entwicklungspsychologische Konsequenzen früher Peer-Beziehungen	322
Weiterführende Literatur	324
Literatur	324

Als gleichaltrige bzw. gleichrangige Sozialpartner konstituieren Peers einen Kontext, der einem heranwachsenden Kind bedeutsame Erfahrungen im Rahmen seiner Sozialentwicklung ermöglicht. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die entwicklungspsychologische Forschung die Integration eines Kindes in eine Peer-Gruppe und die Qualität seiner Peer-Beziehungen als eine der wichtigen Kriteriumsvariablen für soziale Anpassung bestimmt und zum Maßstab entwickelter Sozialkompetenz gemacht hat (Überblick in Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Während jedoch in der Vergangenheit Peer-Beziehungen vornehmlich im Vor-

schul- und Schulalter (vier bis 12 Jahre) erforscht wurden, sind Untersuchungen zu den frühen Anfängen bislang eher sporadisch geblieben. Dies mag einerseits daran liegen, dass das Sozialverhalten im Kleinkindalter mit ungleich aufwändigeren Methoden untersucht werden muss, als es im Vorschul- und Schulalter erforderlich ist. Andererseits muss Forschungsneuland zumeist auch konzeptuell betreten werden, da aus der bisherigen Peer-Forschung kaum entwicklungsübergreifende Konzepte vorliegen, die für die frühen Anfänge nutzbar gemacht werden könnten (Hartup, 1999). Nur einige wenige allgemeine Konstrukte – wie etwa das der Freundschaftsbeziehung oder der Konfliktbewältigung und Aggressivität unter Peers – konnten deshalb für das vorliegende Kapitel benutzt werden. Mit ihrer Hilfe sollen Befunde über die frühen Anfänge der Peer-Beziehungen danach untersucht werden, inwieweit sie Zusammenhänge zu späteren Peer-Beziehungen aufzeigen.

Wie früh und in welcher Weise kann es jedoch möglich werden, dass ein Peer zu einer sozialen, emotionalen und kognitiven Ressource für ein anderes Kind wird? Um zu verstehen, wie Peer-Prozesse in Gang kommen, beginnt das vorliegende Kapitel mit der Beschreibung der sozial-kognitiven Voraussetzungen bei der Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen. Die Herausbildung von Peer-Prozessen wird dann von den einfachen Handlungskoordinationen des Kleinkindes über seine ersten Interaktionen bis hin zu individualisierten Beziehungen mit Peers verfolgt, wobei typische Frühformen von Peer-Interaktionen und Peer-Beziehungen dargestellt werden. Da Sozialisationsbedingungen die frühen Peer-Erfahrungen maßgeblich beeinflussen, werden Eigenschaften der Eltern- und Geschwister-Beziehungen wie auch die der Peer-Kontexte untersucht sowie kulturelle Einflüsse thematisiert. Schließlich werden die entwicklungspsychologischen Konsequenzen der frühen Peer-Erfahrungen im Verlauf der weiteren Sozialentwicklung des Kindes diskutiert.

4.1 Sozial-kognitive Voraussetzungen: Handlungskoordination, Interaktion und Beziehung

Es ist unbestritten, dass der Aufbau von Beziehungsmustern auf eine Matrix von sozialen Verhaltensweisen zugreift, die an psychologische Voraussetzungen gebunden sind, wie sie bereits in der Evolution der in sozialen Gruppen lebenden Spezies herausgebildet wurden. Dabei argumentieren Barresi und Moore (1996), dass ein Individuum die eigenen Handlungen mental verschieden von Handlungen reflektieren muss, die es bei anderen Gruppenmitgliedern beobachtet. In der Interaktion werden diese zwei Quellen jedoch zunehmend koordiniert, um komplexe Muster sozialer Interaktion zu generieren. Die Tatsache, dass das Verständnis für Handlungsintentionen früh beginnt und sich rasch entwickelt, ist umso erstaunlicher, als Handlung und Intention in hohem Maße unabhängig voneinander sind; ein und dasselbe Handlungsmuster kann verschiedene Intentionen umsetzen, ebenso wie gleiche Intentionen über unterschiedliche Handlungsmus-

ter realisiert werden können. Bereits einjährige Kleinkinder können nicht nur zufällige von *intendierten* Handlungen unterscheiden, sondern letztere auch als funktional bedeutsam erkennen. So ist es nicht verwunderlich, dass Kleinkinder absichtsvoll handeln und gleichzeitig davon ausgehen, dass sie damit auch verstanden werden (Carpenter, Akhtar & Tomasello, 1998).

Die zunehmende Fähigkeit des Kindes, eigene Handlungen absichtsvoll zu entwickeln, kann allerdings nicht ausreichen, um zuverlässig auf die Handlungsabsichten anderer zu schließen. Dies erscheint besonders kritisch, wenn Handlungen völlig neuartig angeboten und unvollständig ausgeführt werden, wie dies vor allem unter jungen Peers häufig ist. Konfrontiert mit neuartigen, unvollständigen vs. vollständigen Abläufen (von Erwachsenen und mechanischen Objekten), vervollständigten bereits 18 Monate alte Kinder die unvollständig gebliebenen Handlungssequenzen (Meltzoff, 1995). Die Kleinkinder vervollständigten jedoch nur die Handlungsabläufe bei Erwachsenen, nicht aber die Funktionsabläufe mechanischer Objekte. Sie zeigten damit, dass sie die Intention einer Handlung nur belebten Agenten zuschreiben. Um jedoch Handlungsfolgen vervollständigen zu können, muss deren Intention erkannt werden; um die Intention zu erkennen, muss die Handlungsfolge so in Einheiten zerlegt werden, dass aus dieser Struktur die Handlungsabsicht erschließbar wird (ausführlich bei Baldwin & Baird, 1999). Kann ein Kleinkind überhaupt solche relevanten Einheiten im Handlungsablauf herausfiltern? In frühen Arbeiten hatte bereits Newton (1973) darauf hingewiesen, dass Handlungsfolgen durch veränderte Blickkontakte und Kopfbewegungen immer dann begleitet werden, wenn eine Teilhandlung beendet und eine neue begonnen wird («break points»). Es ist vor allem Wynns (1995) Habituationsexperimenten über den Zahlbegriff bei Säuglingen zu verdanken, dass heute bekannt ist, dass Unterbrechungen in Handlungsfolgen bereits von sechs Monate alten Kindern beachtet werden. Insgesamt zeigt sich, dass Kleinkinder in der Lage sind, Handlungssequenzen in Einheiten zu zerlegen, um die Struktur von Handlungen zu analysieren und Handlungsintentionen zu erschließen. Dadurch können sie auch Handlungen anderer antizipieren und die eigenen Handlungen darauf ausrichten. Dies gelingt besonders gut durch ritualisierten Handlungsfolgen, wie dies durch die traditionellen Kinder- und Fingerspiele oder Handlungsabläufe von Geben-und-Nehmen oder Öffnen-und-Schließen u. ä. bekannt geworden ist.

Eckerman und Mitarbeiter (Eckerman & Didow, 1989, 1996) haben ritualisierte Handlungen zum Ausgangspunkt einer Entwicklungssequenz über die Entstehung von Peer-Interaktionen gemacht. Dabei verweisen sie auf die Schwierigkeiten des Kleinkindes, Handlungen mit einem Peer zu koordinieren. Während ein erwachsener Interaktionspartner seine eigenen Handlungen zeitlich und strukturell an denen des Kindes ausrichten und spontan entstehende Interaktionen dirigieren würde, sind die ersten *Handlungskoordinationen* zwischen Peers anfänglich nur auf Rituale begrenzt. Die Kinder unterbrechen und tangieren die Aktivitäten der Peers zwar auch in freien Spielsituationen, inhaltliche Bezüge zwischen diesen Aktivitäten wurden allerdings kaum vor dem 20. Lebensmonat beobachtet. Dann benutzen Klein-

kinder zunächst die *Imitation* der Handlung eines Peers, um einen sozialen Kontakt zu gestalten. Reziproke Imitationen (*Kind A hüpf, Kind B hüpf, Kind A hüpf, Kind B hüpf*) und Nachfolge-Imitationen (*Kind A hüpf, Kind B hüpf, Kind A wirft den Ball, Kind B wirft den Ball*) stellen dabei die am häufigsten angewendeten nicht-ritualisierten Formen aufeinander bezogener Handlungsstrukturen dar. Noch vor Vollendung des 2. Lebensjahres begründen diese Imitationen schließlich eine gemeinsame Referenz, über die komplexe *Interaktionen* aufgebaut werden. Das sich entwickelnde Selbstbild des Kleinkindes, seine Identifikation mit den Personen seines Umfelds wie auch seine wachsenden Sprachkompetenzen sind dabei notwendig, um Handlungen gegenseitig verständlich auszurichten. Die Handlungssequenzen der Kleinkinder haben dann auch die reziproken sowie komplementären Eigenschaften einer Interaktion. Das Symbol-Spiel der Peers zeigt dies in einer besonderen Weise unter Verwendung fiktiver Objekte und Handlungen, die zunehmend an Komplexität gewinnen. Eckerman und Whitehead (1999) haben darüber hinaus in vergleichenden Studien bei den Seltaman auf Papua Neu Guinea gezeigt, dass Entwicklungssequenzen aus Handlungskoordination-Imitation-Interaktion auch dort zentral für die Herausbildung des Peerverhaltens sind.

Die Frage ist nun, ob die frühen Interaktionsmuster bereits auch individualisierte Peer-Beziehungen reflektieren. Dabei genügt es nicht, die Aktionen eines Kindes in Bezug auf die Reaktionen eines Peers darzustellen. Es muss gezeigt werden, dass bestimmte Aktions-Reaktions-Muster auch mit der Auswahl bestimmter Interaktionspartner verbunden sind und infolgedessen eine Spezifik enthalten, die sie von den Interaktionen des Kindes mit anderen Peers unterscheiden. Das Modell sozialer Beziehungen von Kenny und La Voie (1984) kommt diesen Forderungen nach umfassender Beschreibung von Peer-Beziehungen am konsequentesten nach, indem es Beziehungseffekte in deutlicher Abgrenzung zu Kind- und Peer-Effekten («actor, partner and relationship effects») messbar macht. Während hierbei das interagierende Kind zwar in Hinblick auf seine Handlungsangebote («actor effect») sowie die Wirkung dieser Angebote auf die Reaktionen seiner Peers («partner effect») innerhalb einer Gruppenmatrix analysiert wird, bestimmt das Modell außerdem die Beziehung dieses Kindes zu einem bestimmten Peer («relationship effect») durch ein Verhalten, das es nur mit Bezug auf diesen Peer auswählt. Der Beziehungseffekt ist damit eine spezifisch unidirektionale Verhaltensanpassung eines Kindes an einen Peer, die nicht notwendigerweise auch rückwirkend gilt (vgl. auch Ross & Lollis, 1989; Park, Lay & Ramsay, 1993). Viele Untersuchungen der Peer-Forschung der 1980er Jahre (vgl. Howes, 1988) haben darüber hinaus herausgestellt, dass der Beziehungsaufbau an Zeitparameter gebunden ist. Interaktionserfahrungen müssen akkumuliert werden, damit Beziehungsstrukturen entstehen. Die Annahme einer Internalisierung dieser Interaktionserfahrungen in Form von Beziehungsrepräsentationen dürften eine zwar flexible, aber zeitlich konsistente Anpassung des Interaktionsverhaltens eines Kindes an einen ausgewählten Peer verständlich machen, die auch die Qualität seiner Beziehung zu diesem Peer definiert (Howes, 1996; Park et al., 1993; Rubin et al.,

2006). Die Forschung hat allerdings erst unlängst angefangen, Beziehungsrepräsentationen zwischen Peers im Kleinkindalter zu untersuchen (Ahnert, 2009; Friedlmeier, 2009; Viernickel, 2000; Whaley & Rubenstein, 1994).

4.2 Frühe Peer-Interaktionen

Peer-Interaktionen in der frühen Kindheit sind natürlich nicht nur durch strukturelle Charakteristika des Interaktionsaustauschs geprägt, sondern zeichnen sich durch spezifische Themen aus. Das kindliche Spiel und das Gesellig-Sein («play and socializing») gelten neben den Besitzkonflikten als die hauptsächlichen Themen der Peer-Prozesse im Kleinkindalter, innerhalb derer es zunehmend gelingt, Mittel der Aushandlung, Konfrontation und gegenseitigen Anleitung zu entwickeln (vgl. Mueller, 1989; Viernickel, 2000).

4.2.1 Das kindliche Spiel und die Kommunikation sozialer Bedeutungen

Im Mittelpunkt des Peer-Verhaltens steht das Spiel. Das Spielverhalten des Kleinkindes wird in der Regel danach beschrieben, ob und wie das Kind einen Spielpartner einbezieht, ob es beispielsweise einen anderen Spieler lediglich beobachtet, mit ihm interaktiv, parallel neben ihm oder allein spielt. Mit der Frage nach den Qualitäten von Spielinteraktionen wird im Folgenden das Symbol-Spiel (*Fiktionsspiel*, *Als-ob-Spiel*, «pretend play» oder «sociodramatic play») in den Blick genommen, dessen altersabhängige Wandlung die zunehmende Signifikanz des mitspielenden Peers besonders eindrucksvoll dokumentiert (vgl. Göncü, 1993; Kavanaugh, Eizenman & Harris, 1997; Walker-Andrews & Harris, 1993).

Im Symbol-Spiel entdeckt das Kind die verschiedensten hypothetischen Realitäten zunächst für sich selbst (z. B. *es tut als ob es schläft*), exploriert diese Fiktionen aber alsbald mit einem Spielpartnern (z. B. *als «Eltern» Puppen schlafen legen*). Dieser Prozess von selbstbezogenen («self pretend play»; McCune, 1995) zu interaktiven Spielaktivitäten reflektiert die Entdeckung des Kleinkindes darüber, dass ein Peer andere Vorstellungen von etwas haben könnte als es selbst. Dies wiederum scheint die motivationale Basis dafür zu sein, gemeinsam mit einem Peer fiktive Szenarien auch langanhaltend zu entwickeln. Zweijährige Kleinkinder scheinen selbst die fiktiven Handlungen ihrer Mitspieler bereits zu verstehen. Sie sind deshalb in der Lage, Themen, Rollen und Regeln zu vereinbaren wie auch fortlaufend zu erweitern. Sie können tatsächlich soziale Bedeutungen im Rahmen der verschiedensten vorgestellten Realitäten kommunizieren. Brown, Donelan-McCall und Dunn (1996) haben festgestellt, dass das Symbol-Spiel mit einem Peer oder Geschwister weit besser gelingt als mit der Mutter. Dennoch haben die grundlegenden Themen der Symbol-Spiele einen unmittelbaren Bezug zu den Alltagserfahrungen des Kindes und reflektieren vor allem die kindliche Beobach-

tung von mütterlichen Aktivitäten. McCune (1995) hat darüber hinaus deutlich gemacht, dass diese Themen in der Peer-Interaktion eine schnelle Erweiterung (als «combinatorial pretend play» sowie später «hierarchical pretend play») erfahren und sogar hierarchisch strukturiert werden.

4.2.2 Besitzkonflikte und die Entwicklung aggressiven Verhaltens

Peer-Interaktionen sind jedoch vor allem in den frühen Anfängen nicht frei von Konflikten. Konfliktsituationen, in denen Peers gegenseitigen Protest anmelden oder sich einander widersetzen, entstehen hauptsächlich durch das gleichzeitige Interesse an einem Spielzeug. Dabei ist der Konflikt eindeutig sozial und nicht instrumentell determiniert, da er auf einen Anspruch eines anderen Bezug nimmt und der beanspruchte Gegenstand zweitrangig ist. So haben Caplan, Vespo, Pedersen und Hay (1991) zeigen können, dass die Anzahl der Konflikte kaum mit der Menge vorhandener Spielzeuge variierte und Besitzansprüche selbst dann geltend gemacht wurden, wenn ein identisches (!) Spielzeug den streitenden Peers zur Verfügung stand.

Der Besitzkonflikt kann bereits in den Interaktionen einjähriger Peers beobachtet werden, der auch sprachlich sehr früh kommuniziert wird («*mein*»). Er gilt als ein robustes, weitgehend alters- und geschlechtsunabhängiges Merkmal der Peer-Interaktion der ersten vier Lebensjahre (Caplan et al., 1991; O'Brien, Roy, Jacobs, Macaluso & Peyton, 1999; Hay, Castle & Davies, 2000; Hay & Ross, 1982; Vespo, Pedersen & Hay, 1995). Dennoch stellt sich die Frage, ob es individuelle Varianten bei der Durchsetzung des Besitzanspruches im Kleinkindalter gibt, die als Vorläufer späterer Aggressionsentwicklung gelten können. Hay et al. (2000) haben deshalb Besitzkonflikte von Kleinkindern im Detail analysiert und dabei zwei charakteristische Handlungsmuster gefunden: reaktive (z. B. *das beanspruchte Spielzeug wird dem Peer entrissen*) und proaktive (z. B. *in Erwartung, dass der Peer das Spielzeug beansprucht, wird er bereits angegriffen*). Reaktive Handlungsmuster werden dabei als unmittelbare Verteidigung des Besitzanspruches apostrophiert, während proaktive Handlungsmuster eher als generelle Durchsetzungsstrategien angesehen werden, die zum Erscheinungsbild späterer manifester Aggressionen gehören. Hay et al. (2000) berichten zwar über stabile proaktive Muster bei bereits 18 Monate alten Kleinkindern, fanden jedoch Entstehungszusammenhänge, die anders zu interpretieren waren, als sie für ältere Kinder und Jugendliche gegenwärtig bekannt sind. Danach reagierten insbesondere jene Kleinkinder proaktiv, die besonders sensitiv auf die Handlungsintentionen der Peers eingingen. Sie verknüpften ihre Erwartungen häufiger als andere Kinder mit einem vermeintlichen Besitzanspruch des Peers und wurden deshalb bereits im Vorfeld des Konfliktes aktiv. Es ist bisher noch unklar, ob diese (zum großen Teil auch missverstandenen) Intentionswahrnehmungen des Kindes sein Konfliktverhalten dauerhaft prägen und wie sie durch die Peer-Interaktion noch verstärkt oder auch abgeschwächt

werden können (Calkins, Gill & Williford, 1999). Obwohl Kleinkinder im Alltag einem hohen Potential an Besitzkonflikten ausgesetzt sind, ist es nicht gelungen, die Entwicklung der Aggression von dort aus zu dokumentieren.

Aggressionen, die der generellen Einschüchterung oder Verletzung anderer dienen, werden nur selten beim Kleinkind beobachtet (Coie & Dodge, 1998). Aktuelle Studien verweisen allerdings auf Temperamentsbesonderheiten mit Handlungstendenzen, die mit einem ausgeprägt negativen Emotionsausdruck von Wut sowie Defiziten in der inhibitorischen Kontrolle verbunden sind. Da diesen Handlungsmustern («high approach–low avoidance pattern»; Fox, 1991, 1994) sogar physiologische Parameter schlecht regulierter Aktivität zugeordnet werden können, sind sie besonders renitent und störend, insbesondere wenn Konflikte ausgehandelt und Frustrationen bewältigt werden müssen. Diese Kinder können selten auf positive Interaktionsstrategien zurückgreifen und haben deshalb generelle Schwierigkeiten, konstruktive Interaktionen mit ihren Peers zu gestalten (Rubin, Hastings, Chen, Stewart & McNichol, 1998; Shaw, Keenan & Vondra, 1994).

4.2.3 Empathie und die Entwicklung prosozialen Verhaltens

Empathie ist das emotionale Verständnis für die Situation eines anderen, aus der sich verschiedene Gefühlsqualitäten wie Mitleid («sympathy») oder auch Unwohlsein («personal distress»; vgl. Eisenberg, Shea, Carlo & Knight, 1991) ergeben. Vor allem aber entwickelt sich aus Empathie prosoziales Verhalten. Prosoziales Verhalten wird zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat beobachtet, wenn das Kleinkind sich als eigenständige Person wahrnimmt – wie es das Erkennen des eigenen Spiegelbildes dokumentiert (Asendorpf & Baudonniere, 1993; Bischof-Köhler, 1994) –, seiner Emotionen bewusst geworden ist und aus dieser Perspektive auch die Emotionen anderer versteht. Zweijährige Kinder werden als Folge dieser Identitätsentwicklung nun nicht mehr nur gefühlsmäßig angesteckt, schreien und wollen getröstet werden, wenn andere Kinder schreien. Sie beobachten aufmerksam das Geschehen und versuchen u. U. einzugreifen. Beruhigen, Helfen, Abgeben oder auch Teilen treten jedoch bei Mädchen und Jungen deutlich unterschiedlich häufig auf; Mädchen reagieren häufiger prosozial als Jungen.

Dessen ungeachtet hat es sich bisher als schwierig erwiesen, prosoziales Verhalten im Entwicklungsverlauf darzustellen. Während Hay und Mitarbeiter (Hay, 1994; Hay, Castle, Davies, Demetriou & Stimson, 1999) eine *Abnahme* prosozialer Verhaltensweisen vom 18. Lebensmonat an dokumentierten und dies mit der zunehmenden Differenzierungsfähigkeit des kindlichen Sozialverhaltens für Person und Situation erklären, wurde die *Zunahme* prosozialen Verhaltens mit der erfolgreichen Sozialisation des Kindes erwartet und dies ebenfalls dokumentiert (Eisenberg & Fabes, 1998; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Auch gab es in einigen Studien keine Zusammenhänge zwischen dem Alter der Kinder und der Ausprägung prosozialen Verhaltens (z. B. Farver & Branstetter, 1994).

4.3 Erste Präferenzen und Beziehungen

Schon die Forschungsarbeiten der 1980er Jahre (vgl. Howes, 1988) haben dokumentiert, dass Kleinkinder zunächst gleichgeschlechtliche Peers bevorzugen und das Alter in den entstandenen Peer-Dyaden kaum voneinander abweicht. Kleinkinder initiieren auch häufiger Kontakte und gestalten sie ausdauernder, wenn der Peer dem Kind bereits bekannt ist. Darüber hinaus gibt es eine ganze Reihe weiterer Diskriminanten im Interaktionsverhalten kleiner Kinder, auch wenn die Möglichkeit besteht, mit verschiedenen Peers gleich häufig interagieren zu können. Es werden nur bestimmte Peers für die Interaktion präferiert und das Interaktionsverhalten variiert in Abhängigkeit von dieser Präferenz.

Die Peer-Forschung hat die Diskriminanten der frühen Peer-Präferenzen sowohl gruppenbezogen als auch dyadenspezifisch im Rahmen zweier Konstrukte bestimmt (Howes, 1987): (1) die Akzeptanz eines Kindes bzw. seine Beliebtheit in der Peer-Gruppe sowie (2) die individualisierte Beziehung zwischen zwei Peers, wie sie sich in ihrer ausgeprägtesten Form als Freundschaftsbeziehung findet. Viele Studien haben versucht, diese zwei Konstrukte empirisch zu erfassen und ihre Herausbildung zu untersuchen. Dabei ist zunächst deutlich geworden, dass das prosoziale Verhalten der Kinder sowohl zu hohen Beliebtheitswerten unter Peers führt, als auch konstituierend für eine Freundschaftsbeziehung ist (Costin & Jones, 1992; Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990; Denham & Holt, 1993; Walden, Lemerise & Smith, 1999; Werebe & Baudonniere, 1991). Dennoch haben nicht alle Kinder, die in einer Peer-Gruppe beliebt sind, auch wirklich Freunde, und solche, die einen Freund haben, sind nicht notwendigerweise auch in der Gruppe beliebt.

Diese Unterschiede von Beliebtheit und Freundschaft sind vor allem in den Arbeiten von Howes und Mitarbeitern (Überblick in Howes, 1996) sowie Walden et al. (1999) thematisiert worden. Danach sind Interaktionsstrategien, die der Kooperation und Koordination dienen und zu einem geschickten Konfliktmanagement führen, eher mit einer erhöhten Peer-Akzeptanz und Beliebtheit verbunden als mit einer konkreten Freundschaftsbeziehung. Kinder, die über solche Strategien verfügen, können Konflikte schnell beenden sowie von vornherein vermeiden. Sie gelten als sozial kompetent. Dass allerdings mangelhafte kooperative Interaktionsstrategien mit Zurückweisungen durch Peers in Verbindung gebracht worden wären, ist bisher nicht bekannt.

Freundschaftsbeziehungen werden dagegen mit Verhaltensstrategien assoziiert, die sich am emotionalen Austausch innerhalb einer Peer-Dyade orientieren und den Kindern helfen, sich gegenseitig emotional zu regulieren. Dies bedeutet nicht, dass die Interaktion zwischen Freunden ohne Konflikte bleibt. Hartup und Moore (1990) belegen, dass Konflikte in Freundschaftsbeziehungen sogar relativ häufiger als bei anderen Peers auftreten, allerdings auch häufiger in einem Kompromiss enden, der dann die Fortführung der Interaktion gewährleistet. Freunde scheinen miteinander angepasster als sonstige Peers zu interagieren, ohne jedoch über ausgeprägte soziale Fertigkeiten verfügen zu müssen. Freundschaftsbeziehungen reflektieren damit

lediglich «ähnliche» und infolgedessen u. U. auch weniger elaborierte Entwicklungsniveaus innerhalb einer Peer-Dyade. Die ersten Freundschaften beziehen sich auf einen oder auch auf einen zweiten Peer und haben im 2. und 3. Lebensjahr eine Stabilität von etwa ein bis zwei Jahren. Mit zunehmendem Alter entstehen jedoch auch noch weitere kurz- und längerfristige Freundschaften (vgl. Howes, 1996).

Eine detaillierte Charakterisierung von Freundschaftsdyaden legten Whaley und Rubenstein (1994) nach umfangreichen Längsschnittbeobachtungen über einen Zeitraum von 10 Monaten bei 22 bis 36 Monaten alten Kindern vor, deren Freundschaftsbeziehungen in der Kindergruppe einer öffentlichen Tagesbetreuung anhand gegenseitiger Präferenz identifiziert worden waren. Merkmale von *Vertrautheit* («*intimacy*»), *Ähnlichkeit* («*similarity*»), *Loyalität* («*loyalty*») und *Unterstützung* («*helping*») konnten ähnlich den Interviews von jungen Schulkindern in Buhrmasters (1990) Untersuchung über Freundschaften definiert werden. Danach reflektierte *Vertrautheit* insbesondere das Bemühen, die Freundschaftsdyade von anderen Peers abzugrenzen und sich auch dann zu separieren, wenn weitere Peers sich der Dyade anschließen wollten. *Ähnlichkeit* zeichnete sich dagegen insbesondere dadurch aus, dass die Freunde ihr Verhalten gegenseitig immer wieder imitierten und spezielle Ablaufroutinen («*scripts*»; Howes, 1988) als eine besondere Ausdrucksform ihrer Spielaktivität entwickelten. Selbst Merkmale von *Loyalität* und *Unterstützung* waren für diese frühen Freundschaften typisch, wenn beispielsweise die befreundeten Peers sich wechselseitig gegenüber anderen Peers verteidigten und auch Besitzkonflikte stellvertretend aushandelten sowie sich gegenseitig halfen und trösteten.

Freundschaftsbeziehungen müssen aber nicht mit Notwendigkeit auf überwiegend positiv ausgerichteten Interaktionen basieren. Angesichts des hohen Konfliktpotentials in der frühen Peer-Interaktion und der damit verbundenen emotionalen Erregung hängt der Aufbau einer Beziehung von der Fähigkeit des Kindes ab, die eigenen Emotionen insbesondere mit Bezug auf die Rückmeldung der Peers zu verstehen und sich angemessen darauf einzustellen (Fabes et al., 1999; Hughes, Dunn & White, 1998). Kinder, die nur im eingeschränkten Maße über eine solche Fähigkeit der Emotionsregulation verfügen, könnten unter erhöhter emotionaler Erregung die Handlungsabsichten des Peers von vornherein negativ interpretieren und die Reaktionen entsprechend negativ ausrichten. Obwohl diese Kinder dann eigentlich Schwierigkeiten hätten, sowohl akzeptiert zu werden als auch die Interaktionen zu gestalten, entstehen Freundschaften mit analogen Kriterien von *Vertrautheit*, *Ähnlichkeit*, *Loyalität* und *Unterstützung*. Kinder bilden diese Freundschaftsbeziehungen dann mit Peers ähnlicher Verhaltensdisposition aus, vornehmlich auf der Basis destruktiver Interaktionsmuster (z. B. *Toben und Raufen*). Dabei darf nicht übersehen werden, dass neben ungünstigen Verhaltensdispositionen ungünstige Sozialisationsbedingungen die Parameter für Interaktionsmodelle liefern könnten, die unreguliertes und aggressives Verhalten als normativ erscheinen lassen (vgl. Klimes Dougan & Kistner, 1990; Lyons-Ruth, Alpern & Repacholi, 1993; McHale, Johnson & Sinclair, 1999).

4.4 Sozialisationseinflüsse

Damit ist bereits deutlich, wie spürbar die Sozialisationsbedingungen des Kindes auch sein Peer-Verhalten beeinflussen können. Eltern unseres Kulturkreises versuchen hierbei, ihre Einflüsse geltend zu machen, indem sie für ihre Kinder Arrangements mit Peers organisieren, sollten diese nicht ohnehin schon regelmäßig eine Kindergruppe aufsuchen. Diese Eltern bewerten die Peer-Kontakte ihrer Kinder damit als bedeutsam für deren Entwicklung, reagieren aber auch auf die sozialen Bedürfnisse ihrer Kinder, die ihr Verhalten zunehmend komplexer und unabhängiger von ihnen zu organisieren beginnen (Ladd & Hart, 1992). In Kulturen, in denen Kinder von anderen Kindern und ihren Geschwistern von Geburt an mitbetreut werden, ergeben sich nicht nur andere Entwicklungsformen, sondern auch differente Peer-Kompetenzen (s. weiter unten).

4.4.1 Eltern-Kind-Beziehung

Zusammenhänge zwischen Eltern-Kind- und Peer-Beziehungen eines Kleinkindes sind bisher am nachhaltigsten im Rahmen der Bindungstheorie diskutiert worden (Bowlby, 1969). Die primäre Bindungsbeziehung, die durch die Mutter aufrechterhalten wird («secure base») und einem Kind Gefühle emotionaler Sicherheit vermittelt («felt security»; Sroufe & Waters, 1977), hat mehrere Annahmen über die Auswirkungen sicherer Mutter-Kind-Bindung auf die Peer-Beziehungen des Kindes entstehen lassen:

1. Sicher gebundene Kleinkinder sollten Peer-Interaktionen aufgeschlossen gegenüber stehen, da sich die Bindungssicherheit auf das kindliche Explorationsverhalten positiv auswirkt.
2. Sicher gebundene Kleinkinder sollten auf positiv ausgerichtete Interaktionen vorbereitet sein, da Erfahrungen von Bindungssicherheit mit Erwartungshaltungen an eine responsive Gestaltung der Beziehung verbunden werden. Diese Kinder sollten deshalb auch vorwiegend positive soziale Angebote machen und dasselbe von einem Peer erwarten.
3. Sicher gebundene Kleinkinder sollten ein besseres Emotionsverständnis zeigen und sich in der Peer-Interaktion emotional besser regulieren können, da Bindungssicherheit die Grundlage für eine authentische emotionale Kommunikation schafft.

Als einer der ersten hat Pastor (1981) diese Annahmen überprüft und dafür ein quasi-experimentelles Design vorgelegt, bei dem Kinder gleichen Geschlechts und Alters (20–23 Monate) paarweise beim Spiel und in Anwesenheit ihrer Mütter beobachtet wurden. Die Peer-Dyaden waren nach der primären Bindungserfah-

rung des Kindes zusammengestellt. In allen Dyaden hatte eins der Kinder eine sichere Mutter-Kind-Bindung. Peer-Dyaden vom Typ I bestanden nur aus sicher gebundenen Peers, in Typ II spielte jeweils ein unsicher-vermeidendes und in Typ III ein unsicher-ambivalentes Kind mit einem sicher gebundenen Peer. Im Ergebnis der Interaktionsanalysen zeigte sich, dass Peer-Dyaden vom Typ I am sozial aufgeschlossensten waren, die häufigsten sozialen Angebote machten und die wenigsten Probleme hatten, Besitzkonflikte auszuhandeln.

Nachfolgende Untersuchungen über Mutter-Kind-Bindung und Peer-Interaktion ließen jedoch allzu oft einen Zusammenhang vermissen (Fagot & Kavanagh, 1990; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Turner, 1991; Neyer, Schäfer & Asendorpf, 1998). Peer-Interaktionen könnten danach hochgradig kontextabhängig sein. Vor allem aber in stabilen Peer-Kontexten von Kindereinrichtungen, in denen auch Erwachsene agieren, zu denen das Kind ebenfalls Bindungen entwickelt, könnte die Mutter-Kind-Bindung überformt sein. Mit dieser Annahme wurde in eigener Forschung der Einfluss der Mutter-Kind- und Erzieher/innen-Kind-Beziehung auf das Peerverhalten in den Kindergruppen von Tageseinrichtungen untersucht (Ahnert, 2009). Im Ergebnis zeigte sich ein starker Einfluss der Erzieher/innen-Kind-Bindung auf das Spielverhalten der Kinder. Kinder mit sicherer Bindung an ihre Erzieher/innen hatten längere Spielsequenzen mit ihren Peers und schienen ihre Peers auch sorgfältiger ausgewählt zu haben. Sie wechselten ihre Peers weniger häufig im Spiel als Altersgenossen, die unsichere Bindungsbeziehungen zu ihren Erzieher/innen entwickelt hatten. Die Prävalenz für Besitzkonflikte und Objekttausch war jedoch zweifelsfrei mit der Mutter-Kind-Bindung verbunden. Danach waren Besitzkonflikte und Objekttausch im Peerverhalten eines Kindes weniger beobachtbar, wenn eine Bindungssicherheit zur Mutter nachgewiesen wurde. Diese Zusammenhänge legen damit theoriekonform nahe, dass die in der Mutter-Kind-Beziehung entwickelte Selbstbestimmung mit einem Peer-Verhalten im Zusammenhang steht, das verfehlte kindliche Selbstbehauptungstendenzen durch Besitzkonflikte anzeigt. Gleichzeitig ist jedoch ebenfalls klar, dass die unmittelbaren Betreuungspersonen von Kinder-Gruppen auf die Qualität der Peer-Interaktion spürbaren Einfluss nehmen.

4.4.2 Geschwisterbeziehung, Familiensystem und Kultur

Die Diskussion darüber, wie die Kinderbetreuungspraktiken in einer Kultur die Peer-Beziehungen beeinflussen könnten, wird heute geleitet von der These, dass dabei entweder die individuellen Bedürfnisse des Kindes gegenüber denen seiner Peergruppe oder aber die Bedürfnisse der Peergruppe gegenüber denen einzelner Peers als vorrangig gelten könnten (z. B. Markus & Kitayama, 1991). Während Ahnert (2009) bei deutschen Kleinkindern nachweist, wie Erfahrungen von mütterlicher Sensitivität das kindliche Verhalten zu Peers beeinflusst, zeigen Fouts und Lamb (2009) in einer Studie bei zwei afrikanischen Kulturen völlig andere

Zusammenhänge. Danach sind es vor allem die Erfahrungen mit Geschwistern und Peers, die als Spielpartner und Betreuungspersonen das spätere Peerverhalten zu formen scheinen, und kaum Besitzkonflikte aufkommen lassen.

Bekannt ist auch aus US-amerikanischen und europäischen Studien, dass Kleinkinder einen deutlichen Entwicklungsvorteil in den Sozialkompetenzen aufweisen, wenn sie ältere Geschwister haben. Sie werden dann eher als aktive Teilnehmer einer sozialen Situation beschrieben und bringen sich geschickter in ein bereits angelaufenes Interaktionsgeschehen ein (Dunn, Creps & Brown, 1996). Analysen der Interaktion zwischen Geschwistern zeigen aber auch, dass Geschwister zumeist wenig sensitiv mit ihren jüngeren Geschwistern umgehen. Dies wird allerdings eher zum Vorteil des Kleinkindes ausgelegt: Disruptive und wenig aufeinander bezogene Interaktionsmuster könnten danach adäquatere Erwartungen an eine Interaktion mit Peers entstehen lassen und die Kleinkinder deshalb auch besser darauf vorbereiten (Hoff-Ginsberg & Krueger, 1991; Mandle, Barton & Tomasello, 1992).

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen ist es auch nicht überraschend, dass Kleinkinder aus größeren Familien schon früh ein besseres Verständnis für die Handlungsintentionen anderer herausbilden und schon von daher mit ihren Peers angemessen umgehen können (Perner, Ruffman & Leekam, 1994). Eine insgesamt positive Ausrichtung des Familiensystems, ein emotional warmes Familienklima wie elterliche Unterstützung und familiärer Zusammenhalt sind mit positiven Peerbeziehungen verbunden und verweisen damit auf systemische Eigenschaften des Familienprozesses, die künftig besser untersucht werden müssen, um zu klären, wie Kinder die Beziehungserfahrungen in der Familie in die Peerinteraktion hineinragen (McHale et al., 1999).

4.4.3 Peer-Gruppen

Wenn Kinder regelmäßig aufeinander treffen, werden vor allem Peer-Beziehungen entwickelt. Denham und Mitarbeiter (2001) konnten nach ausgiebigen Beobachtungen von Kleinkindern in Tageseinrichtungen zwei Grundmuster des emotionalen Umgangs miteinander feststellen, die eine beachtliche Stabilität aufwiesen: Ein fröhlich-positives sowie ärgerlich-negatives Emotionsmuster, die die nörgelnden und launischen Kinder durch Zurückweisungen von den fröhlichen Kindern separierten. Diese Emotionsmuster müssen im engen Zusammenhang mit der Binnenstruktur einer Peer-Gruppe diskutiert werden, die offensichtlich viel früher einsetzt als angenommen. Ihre Bedeutung ergibt sich daraus, dass auf ihrer Grundlage sowohl die Beliebtheit eines Kindes definiert, als auch seine Involviertheit oder Ausgrenzung in Peer-Gruppen beeinflusst werden kann (vgl. auch Denham & Holt, 1993; Denham et al., 1990).

Gruppensettings bilden täglich Interaktionsprozesse ab, die vorführen, wie Erzieher und Peers Bewältigungsstrategien gegen Distress entwickeln und einset-

zen. Klimes-Dougan und Kistner (1990) beobachteten beispielsweise in öffentlicher Tagesbetreuung, dass Kleinkinder aus Problemfamilien auf die Stresssignale der Peers eher mit Angst, Wut und körperlichen Übergriffen reagieren und diese Verhaltensweisen relativ konsistent einsetzen, auch wenn ihre Peers überwiegend prosozial mit ihnen interagiert hatten. Um die Qualität des Peer-Kontextes zu erhalten, kommt es dann darauf an, in welcher Weise mit prosozialen Verhaltensweisen gegengesteuert werden kann. In Farver und Branstetters (1994) Studie waren es Kinder mit einer positiven Verhaltensbereitschaft und jene, die eine Freundschaftsbeziehung mit dem gestressten Peer verband, während das Erzieherverhalten unerheblich zu sein schien. Allerdings finden sich signifikante Korrelationen zwischen emotional-warmen erzieherischen Einflüssen und prosozialem Verhalten von Vorschulkindern (Kienbaum, 2001). Ebenso ist es wichtig, dass die Betreuung stabil ist. Howes und Hamilton (1993) fanden nach einer Längsschnittbeobachtung in öffentlicher Tagesbetreuung bei Kindern im 1. bis 4. Lebensjahr signifikante Zusammenhänge zwischen Erzieherwechsel und Peer-Aggression.

4.5 Entwicklungspsychologische Konsequenzen früher Peer-Beziehungen

Ob Peers überhaupt einen Sozialisationsbeitrag in der Entwicklung des Kleinkindes leisten, ist die zentrale Frage in der Debatte um die Bedeutung früher Peer-Beziehungen. Entgegen überkommener Auffassungen, dass die Sozialisation von Kindern nur über ein Kompetenzgefälle zwischen Kind und Sozialpartnern funktionieren könne, glaubte bereits Piaget (1954), dass sich sozial gleichrangige Partner als kognitive Ressource auszeichnen. Peer-Interaktionen seien sogar notwendig, um kognitive Konflikte zu lösen, da sie die Widersprüche aufdeckten, die in der Erwachsenen-Kind-Interaktion nur maskiert oder kompensiert würden. Heute besteht weitgehend Konsens darüber, dass der besondere Vorteil der Peer-Erfahrung in der Sozialisation des Kindes in einer entwicklungspsychologischen Äquivalenz der Sozialpartner und der gleichwertigen Struktur ihrer Interaktion liegt. Besitzt jedoch diese Erkenntnis auch für die Peers der frühen Kindheit Gültigkeit? Selbst wenn die Forschung über diese Anfänge bisher eher beschreibend geblieben ist und sich noch wenig systematisch darstellt, zeigt sich, dass Kleinkinder ab dem 2. Lebensjahr nicht nur einen aktiven Part im sozialen Kontakt mit Peers spielen, sondern sich damit gleichzeitig eine eigenständige Ressource für die Entwicklung sozialer Kompetenzen erschließen. Dabei werden grundlegende Funktionen in der frühen Sozialentwicklung des Kindes bedient, die auch im Hinblick auf die spätere Sozialkompetenz und Beziehungsfähigkeit interessant sind:

1. Die frühe Peer-Interaktion schafft Kontexte, in denen soziale Bedeutungen in einer Weise kommuniziert werden, wie sie auch in späteren sozialen Interaktionen mit gleichrangigen Partnern funktional wirksam werden. Insbesondere

- im Rahmen fiktiver Szenarien eröffnen sich spezifische Möglichkeiten für Kleinkinder, an der Alltagswirklichkeit anderer Kinder teilzuhaben, sich gegenseitig anzuleiten, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen.
2. Die frühe Peer-Interaktion gewährt einen Schutzraum für den Umgang mit Gefühlen und der Erkundung von Vertrauen. Auch Kleinkinder bringen häufig neben Alltäglichkeiten Themen mit hoher emotionaler Valenz in die Peer-Interaktion ein. Spielt ein Kind beispielsweise «Angst-vor-der-Dunkelheit» und elaboriert dieses Thema mit einem Peer, hängt die Fortführung der Interaktion davon ab, ob der Peer emotional unterstützend sein kann und Vertrauen gebildet wird. Hughes und Dunn (1997) behaupten sogar, dass das Interesse an bestimmten Themen die Interaktion mit einem Peer dauerhaft begründen und die eigentliche Grundlage für eine Freundschaftsbeziehung sein könnte. Unterstützt wird diese These durch Laboruntersuchungen von Werebe und Baudonniere (1991), die Triaden aus zwei befreundeten Peers und einem weiteren Kind beim Spiel analysierten. Danach waren die Spielinteraktionen der befreundeten Peers deutlich themenspezifischer, aber auch komplexer und langanhaltender als deren Interaktion mit dem dritten Peer, selbst wenn er in den dyadischen Austausch der Freunde direkt einbezogen war.
 3. Die frühe Peer-Interaktion schafft schließlich Möglichkeiten, um Techniken des sozialen Austauschs zu erproben und damit zu erlernen, wie soziale Angebote überprüft, Dialogstrukturen gegenseitigen Handelns aufgebaut, Regeln eingehalten und Kompromisse erarbeitet werden können. Vor allem sind es die Konflikte, die dem Kind die Diskrepanzen eigener Handlungsabsichten zu denen seiner Peers bewusst werden lassen und zum Aushandeln zwingen. Hartup und Moore (1990) meinen, dass in den wenig optimalen Konfliktlösungen der Peers sogar eine spezifische entwicklungspsychologische Herausforderung liegt, die das Kleinkind zumindest die Bedeutung eines *Konsens* erlernen lässt, während die Konfliktlösungen mit einem Erwachsenen lediglich die *Akzeptanz* des kompetenteren Lösungsvorschlags abfordern. Die Erwachsenen-Kind-Interaktion lässt damit Konflikte kaum entstehen (vgl. auch Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1993; Ross, Tesla, Kenyon & Lollis, 1990), während sie in der Peer-Interaktion nahezu vorprogrammiert sind. Mit Peers aber lernt das Kleinkind, wie man mit Konflikten umgeht, ohne den Interaktionsprozess gänzlich abubrechen. Dabei könnte es von Vorteil sein, mit jenen Peers Konflikte auszuhandeln, die hohe Beliebtheitswerte in der Gruppe haben, weil sie zumeist die sozial kompetenteren Kinder sind und deshalb gute Lernmodelle auch für Konfliktlösungen bereitstellen.
 4. Besonders wertvoll bei der Entwicklung der Sozialkompetenz sind Freundschaftsdyaden. Howes und Mitarbeiter (vgl. Howes, 1996; Howes, Droege & Matheson, 1994) haben in vielen ihrer Studien dokumentiert, dass die Interaktion zwischen Freunden im Vergleich zu sonstigen Peers größeren strukturel-

len und qualitativen Veränderungen über die Zeit unterliegt und der Entwicklung sozialer Kompetenzen eine eigene Dynamik aufprägt. Die Interaktionen in Freundschaftsbeziehungen scheinen sich von sonstigen Peer-Interaktionen abzuheben, besonders anregungsreich zu sein und die Kompetenzentwicklung der befreundeten Peers nachhaltig zu beeinflussen (vgl. Dunn & Cutting, 1999; Hughes & Dunn, 1997).

5. Obwohl eine Reihe weiterer positiver Implikationen aus gelungenen Peer-Beziehungen bekannt sind, hat sich die Forschung vorrangig mit den Risiken fehlangepasster Peer-Beziehungen beschäftigt und vor allem die Entwicklung aggressiven Verhaltens verfolgt. Untersuchungen zu frühen Besitzkonflikten im Kleinkindalter aber scheinen keine Hinweise auf den Beginn einer solchen devianten Entwicklung zu liefern. Einige Untersuchungen haben deshalb Fehlanpassung und Zurückweisung von Kleinkindern in Peer-Gruppen thematisiert und die Ursachen in dispositionellen Verhaltenstendenzen sowie ungünstigen Sozialisationsmodellen gesehen (Calkins et al., 1999; McHale et al., 1999; Rubin et al., 2006) sowie negativ ausgerichtete Peer-Beziehungen mit einem erhöhten Risiko verbunden, Verhaltensprobleme auch in späteren Entwicklungsphasen zu zeigen. Dabei stehen zirkuläre Erklärungsmodelle folgender Art im Vordergrund: Negative Verhaltensmuster und Defizite in der inhibitorischen Kontrolle – ggf. verstärkt durch ungünstige familiäre Sozialisationserfahrungen – könnten zu Zurückweisungen durch Peers führen; zurückgewiesene Kinder könnten infolgedessen proaktive Aggressionen ausbilden und bereits feindselig im Peer-Kontakt sein, ohne sichtbaren Anlass. Dies wiederum könnte zu Bestätigung und Beibehaltung von Zurückweisung und Ausgrenzung führen; ausgegrenzte Peers aber haben kaum Möglichkeiten, in konstruktive Peer-Interaktionen einbezogen zu sein und ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern und zu korrigieren. In Hinblick auf die Betreuung aggressiver Kleinkinder in öffentlicher Tagesbetreuung ist die Kleinkindpädagogik vor ernste Herausforderungen gestellt, Modelle anzubieten, die diese zirkulären Ketten durchbrechen.

Weiterführende Literatur

Damon, W., Lerner, R. M., Renninger, K. A. & Sigel, I. E. (Hrsg.) (2006). *Handbook of child psychology; Volume 3: Social, emotional and personality development*. Hoboken, NJ: Wiley.

Literatur

- Ahnert, L. (2009). Early peer interaction in group care as related to infant-mother and infant-care provider attachments. *European Journal of Developmental Science*, 3, 408–420.
- Asendorpf, J. B. & Baudonniere, P. M. (1993). Self-awareness and other-awareness: Mirror self-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 29, 88–95.

- Baldwin, D. A. & Baird, J. A. (1999). Action analysis: A gateway to interactional inference. In P. Rochat (Hrsg.), *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (S. 215–240). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barresi, J. & Moore, C. (1996). Intentional relations and social understanding. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 107–154.
- Bischof-Köhler, D. (1994). Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen: Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie*, 202, 349–377.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. 1. Bd.: *Attachment*. London: Hogarth Press. (deutsch 1975: Bindung. München: Kindler.)
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N. & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836–849.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101–1111.
- Calkins, S. D., Gill, K. & Williford, A. (1999). Externalizing problems in two-year-olds: Implications for patterns of social behavior and peers' responses to aggression. *Early Education & Development*, 10, 267–288.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, 62, 1513–1524.
- Carpenter, M., Akhtar, N. & Tomasello, M. (1998). Fourteen- through 18-month old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21, 315–330.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 5: Social, emotional, and personality development* (S. 779–862). New York: Wiley.
- Costin, S. E. & Jones, D. C. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology*, 28, 941–947.
- Denham, S. A. & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29, 271–275.
- Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 290–301.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145–1152.
- Dunn, J. & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201–219.
- Dunn, J., Creps, C. & Brown, J. (1996). Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development*, 5, 230–250.
- Eckerman, C. O. & Didow, S. M. (1989). Toddlers' social coordinations: Changing responses to another's invitation to play. *Developmental Psychology*, 25, 794–804.
- Eckerman, C. O. & Didow, S. M. (1996). Nonverbal imitation and toddlers' mastery of verbal means of achieving coordinated action. *Developmental Psychology*, 32, 141–152.
- Eckerman, C. O. & Whitehead, H. (1999). How toddler peers generate coordinated action: A cross cultural exploration. *Early Education & Development*, 10, 241–226.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 5: Social, emotional, and personality development* (S. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A «chicken and the egg» dilemma. In W. Kurtines & G. Gerwitz (Hrsg.), *Handbook of moral behavior and development, Vol. 2: Research* (S. 63–88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development, 70*, 432-442.
- Fagot, B.I. & Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classification. *Child Development, 61*, 864-873.
- Farver, J. & Branstetter, W. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology, 30*, 334-341.
- Fouts, H.N. & Lamb, M. E. (2009). Cultural and developmental variation in toddlers' interactions with other children in two small-scale societies in Central Africa. *European Journal of Developmental Science, 3*, 389-407.
- Fox, N.A. (1991). If it's not left, it's right: Electroencephalograph asymmetry and the development of emotion. *American Psychologist, 46*, 863-872.
- Fox, N.A. (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 152-166.
- Friedlmeier, W. (2009). Reciprocity and relationship schemes in early peer interactions. *European Journal of Developmental Science, 3*, 347-386.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development, 36*, 185-198.
- Hartup, W.W. (1999). Peer experience and its developmental significance. In M. Bennett (Hrsg.), *Developmental psychology: Achievements and prospects* (S. 106-125). Ann Arbor, MI: Psychological Press.
- Hartup, W.W. & Moore, S.G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 1-17.
- Hay, D.F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 29-71.
- Hay, D.F., Castle, J. & Davies, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development, 71*, 457-467.
- Hay, D.F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H. & Stimson, A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 905-916.
- Hay, D.F. & Ross, H.S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development, 53*, 105-113.
- Hoff-Ginsberg, E. & Krueger, W.M. (1991). Older siblings as conversational partners. *Merrill-Palmer Quarterly, 37*, 465-481.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*, 252-272.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*, S. 94.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W.M. Bukowski & A.F. Newcomb (Hrsg.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (S. 66-86). New York: Cambridge University Press.
- Howes, C. & Hamilton, C.E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly, 8*, 15-32.
- Howes, C., Droegge, K. & Matheson, C.C. (1994). Play and communicative processes within long- and short-term friendship dyads. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 401-410.
- Howes, C., Matheson, C.C. & Hamilton, C. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationship with peers. *Child Development, 65*, 264-273.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1997). «Pretend you didn't know»: Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development, 12*, 381-403.
- Hughes, C., Dunn, J. & White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in «hard-to-manage» preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*, 981-994.

- Kavanaugh, R.D., Eizenman, D.R. & Harris, P.L. (1997). Young children's understanding of pretense expressions of independent agency. *Developmental Psychology*, 33, 764–770.
- Kenny, D.A. & La Voie, L. (1984). The Social Relation Model. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (S. 141–182). Orlando: Academic Press.
- Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early Education & Development*, 12, 139–153.
- Klimes Dougan, B. & Kistner, J. (1990). Physically abused preschoolers' responses to peers' distress. *Developmental Psychology*, 26, 599–602.
- Ladd, G.W. & Hart, C.H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*, 28, 1179–1187.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572–585.
- Mannle, S., Barton, M. & Tomasello, M. (1992). Two-year-olds' conversations with their mothers and preschool-aged siblings. *First Language*, 12, 57–71.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198–206.
- McHale, J.P., Johnson, D. & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education & Development*, 10, 373–401.
- Meltzoff, A.N. (1995). Understanding the intention of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old infants. *Developmental Psychology*, 31, 838–850.
- Mueller, E. (1989). Toddlers' peer relations: Shared meaning and semantics. In W. Damon (Hrsg.), *Child development today and tomorrow* (S. 313–331). San Francisco: Jossey-Bass.
- Newtonson, D. (1973). Attribution and the unit of perception of ongoing behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 28–38.
- Neyer, F.J., Schäfer, M. & Asendorpf, J.B. (1998). Bindung, Gehemmtheit, soziale Netzwerke und die Entwicklung sozialer Beziehungen im Kindergarten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 70–79.
- O'Brien, M., Roy, C., Jacobs, A., Macaluso, M. & Peyton, V. (1999). Conflict in the dyadic play of 3-year-old children. *Early Education & Development*, 10, 289–313.
- Park, K.A., Lay, K.I. & Ramsay, L. (1993). Individual differences and developmental changes in preschoolers' friendships. *Developmental Psychology*, 29, 264–270.
- Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology*, 17, 323–335.
- Perner, J., Ruffman, T. & Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228–1238.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, S. 179.
- Ross, H. & Lollis, S.P. (1989). A social relations analysis of toddler peer relationships. *Child Development*, 60, 1082–1091.
- Ross, H., Tesla, C., Kenyon, B. & Lollis, S. (1990). Maternal intervention in toddler peer conflict: The socialization of principles of justice. *Developmental Psychology*, 26, 994–1003.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R.M. Lerner, K.A. Renninger & I.E. Sigel (Hrsg.), *Handbook of child psychology; Volume 3: Social, emotional and personality development* (S. 571–645). Hoboken, NJ: Wiley.

- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development, 69*, 1614-1629.
- Shaw, D. S., Keenan, K. & Vondra, J. I. (1994). Developmental precursors of externalizing behavior: Ages 1 to 3. *Developmental Psychology, 30*, 355-364.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development, 48*, 1184-1199.
- Turner, P. J. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development, 62*, 1475-1488.
- Vespo, J. E., Pedersen, J. & Hay, D. F. (1995). Young children's conflicts with peers and siblings: Gender effects. *Child Study Journal, 25*, 189-212.
- Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale Welt der unter Zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Walden, T., Lemerise, E. & Smith, M. C. (1999). Friendship and popularity in preschool classrooms. *Early Education & Development, 10*, 351-371.
- Walker-Andrews, A. S. & Harris, P. L. (1993). Young children's comprehension of pretend causal sequences. *Developmental Psychology, 29*, 915-921.
- Werebe, M. G. & Baudonniere, P. M. (1991). Social pretend play among friends and familiar preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 411-428.
- Whaley, K. L. & Rubenstein, T. S. (1994). How toddlers «do» friendship: A descriptive analysis of naturally occurring friendships in a group child care setting. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 383-400.
- Wynn, K. (1995). Infants possess a system of numerical knowledge. *Current Directions in Psychological Science, 4*, 172-177.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126-136.