



Claudia Schröder

„Spielst du mit mir?“

Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr
in Krippe und Großtagespflege

Schröder
„Spielst du mit mir?“

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Claudia Schröder

„Spielst du mit mir?“

Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten
Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation unter dem Titel „Sprache und Interaktion zwischen Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege. Eine qualitativ-quantitative Videostudie aus dem Betreuungsalltag“
Gutachter: Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Prof. Dr. Timm Albers
Tag der Disputation: 30.08.2016

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2017.kg © by Julius Klinkhardt.

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

Abbildung auf Umschlagseite 1: © skyneshner/istock.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2155-1

Abstract (dt.)

Die vorliegende Studie befasst sich mit Peer-Interaktionen und dem sprachlichen Peer-Austausch von Kindern im dritten Lebensjahr in Krippe und Großtagespflege. Auf der Grundlage von videounterstützten Beobachtungen im Betreuungsalltag erfolgte eine qualitativ-quantitative Analyse des Peer-Austauschs mit gesprächsanalytischem Schwerpunkt. Fallstudien von sechs Mädchen und vier Jungen im Alter von 26 bis 33 Monaten geben einen deskriptiven Einblick in die frühkindlichen kommunikativ-sprachlichen Austauschprozesse von Peers im außerfamiliären Betreuungskontext. Die Ergebnisse zeigen, dass bereits Kinder im dritten Lebensjahr einander vielfältige Lerngelegenheiten auch im Hinblick auf die Entwicklung pragmatischer wie linguistischer Kompetenzen bieten. Darüber wurden Unterschiede im Peer-Interaktionsverhalten von Kindern mit über- und unterdurchschnittlichen Sprachleistungen festgestellt.

Schlagwörter: frühkindliche Peer-Interaktion, Sprachentwicklung, außerfamiliäre Betreuung

Peer Interaction and Peer Talk of children in the third year of life in German childcare settings

Abstract (engl.)

This study investigates peer interactions of children in the third year of life and their importance for the communicative and linguistic development. For this purpose, ten children were filmed during free play in German childcare settings (day care centers and child minder). The qualitative-quantitative analyses examine how toddlers talk and interact in natural child-child interactions. Case studies of six girls and four boys (26-33 months of age) provide an insight into (linguistic) peer interaction processes. The results illustrate that peer interactions offer rich opportunities to acquire communicative and language skills. Furthermore, differences in peer interactions could be shown, depending on the child's language skills.

Keywords: toddler, peer interaction, childcare

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
	Theoretische Grundlagen	13
2	Forschungsgeschichte und aktueller Forschungsstand	15
3	Entwicklung von Peer-Interaktionen	19
3.1	Entwicklungen in den ersten drei Lebensjahren	19
3.2	Entwicklungen im ersten Lebensjahr	21
3.3	Entwicklungen im zweiten Lebensjahr	24
3.4	Entwicklungen im dritten Lebensjahr	31
3.5	Theoretischer Bezugsrahmen zu Peer-Beziehungen	39
3.6	Die Bedeutung von Peer-Beziehungen	41
4	Sprachentwicklung	45
4.1	Vorausläuferfähigkeiten	45
4.1.1	Sprachrelevante Operationen der Wahrnehmung	46
4.1.2	Sprachrelevante Operationen der sozialen Kognition	47
4.1.3	Sprachrelevante Operationen der Kognition	49
4.2	Entwicklung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten	50
4.3	Entwicklung morpho-syntaktischer Fähigkeiten	53
4.4	Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten	57
4.5	Theoretischer Bezugsrahmen zum kindlichen Spracherwerb	63
	Empirischer Teil	67
5	Forschungsarbeit	67
5.1	Zielsetzung und Fragestellung der Studie	67
5.2	Forschungsdesign	68
5.3	Stichprobe	68
5.4	Ablauf der Datenerhebung	71
5.5	Datenerhebungsverfahren	72
5.5.1	Test	72
5.5.2	Fragebögen	73
5.5.3	Videounterstützte Beobachtung	74
5.6	Datenanalyse: Videointeraktionsanalyse	76

6	Ergebnisse	85
6.1	Test- und Fragebogenergebnisse der Zielkinder	85
6.2	Fallstudien	86
6.2.1	Fallstudie: Clara	86
6.2.2	Fallstudie: Emily	94
6.2.3	Fallstudie: Lena	104
6.2.4	Fallstudie: Lilly	113
6.2.5	Fallstudie: Maja	123
6.2.6	Fallstudie: Marie	135
6.2.7	Fallstudie: Max	143
6.2.8	Fallstudie: Noah	153
6.2.9	Fallstudie: Philip	162
6.2.10	Fallstudie: Tom	171
6.3	Beantwortung der Fragestellungen	181
6.3.1	Fragestellung 1	181
6.3.2	Fragestellung 2	185
6.3.3	Fragestellung 3	191
6.3.4	Fragestellung 4	195
7	Diskussion	201
8	Fazit und Ausblick	211
	Verzeichnisse	217
	Literaturverzeichnis	217
	Tabellenverzeichnis	229
	Abbildungsverzeichnis	230
	Anhang	231
	A: Kodiermanual	231

1 Einleitung

Erfolgreich interagieren und kommunizieren zu können ist essentiell für das menschliche Zusammenleben. Darüber hinaus sind sprachliche Kompetenzen nicht zuletzt durch die Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (z.B. PISA) bildungspolitisch bedeutsam geworden, da ihnen eine zentrale Rolle für schulische Bildungsprozesse – und darüber hinaus für gesellschaftliche Teilhabe – zugeschrieben wird.

Zugleich hat sich in letzter Zeit der Blick auf die ersten Lebensjahre von Kindern verändert und das Verständnis von frühkindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen und ihren langfristigen Auswirkungen auch durch neuere Forschungsergebnisse beispielsweise aus der Hirnforschung oder Entwicklungspsychologie erweitert. So gewinnen sprachliche Lern- und Bildungsprozesse bereits in der frühkindlichen Fremdbetreuung in Theorie und Praxis sowie auch die Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kleinkindern im pädagogischen Alltag an Bedeutung. Nicht zuletzt, weil in diese frühe Entwicklungsphase wichtige „Meilensteine“ der kindlichen Sprachentwicklung wie die der Grammatikentwicklung fallen und Sprache von den Kleinkindern zunehmend als Schlüsselkompetenz genutzt wird, um sich andere Bildungsbereiche zu erschließen.

Als entscheidende Variable der Wirksamkeit von außerfamiliärer Betreuung werden vor allem die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in den Blick genommen so wie die frühe Kindheit generell noch als eine Phase gilt, die primär durch Bindungsbeziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen geprägt ist.

Durch den Ausbau frühkindlicher Betreuungsangebote und dem zugewiesenen eigenständigen Bildungsauftrag, der zunehmenden Ausrichtung an einem sozial-konstruktivistischen Bildungs- und Lernverständnis im frühpädagogischen Bereich sowie durch neuere Verhaltensbeobachtungen (z.B. Viernickel 2000) rücken im deutschen Sprachraum aber auch Beziehungen zwischen gleichaltrigen bzw. gleichrangigen Sozialpartnern, den sogenannten „Peers“, in den Aufmerksamkeitsfokus der Forschung. Die Anfänge dieser Peerbeziehungen sind allerdings bislang noch wenig systematisch erforscht.

Auch wenn sich kein anderer Bildungsbereich in letzter Zeit so stark verändert hat, besteht für die Frühpädagogik in Forschung und Praxis allgemein ein nachhaltiger Weiterentwicklungsbedarf, bezogen beispielsweise auf die professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, welche auch Gegenstand des aktuellen Professionalisierungsdiskurses (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014) sind. Hierzu versucht die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu leisten, indem sie u. a. empirisch gesichertes Wissen zur frühen Peer-Interaktion bzw. -Kommunikation als Grundlage professionellen Handelns (z. B. im Hinblick auf Entwicklungsbegleitung und -förderung) zur Verfügung stellt. Im Vergleich zur Krippe ist zudem der Bedarf an Professionalisierungsforschung in der Tagespflege besonders hoch, da in diesem Bereich bislang kaum Untersuchungen vorliegen. Weiterentwicklungsbedarf ist auch im Hinblick auf die zuletzt in der NUBBEK-Studie (Tietze et al. 2013) für Deutschland ermittelten oft nur mittelmäßigen pädagogischen Betreuungsqualität festzustellen, bei der der pädagogischen Prozessqualität (zu der auch Peer-Interaktionserfahrungen gehören) eine Schlüsselrolle – auch für die kindlichen Bildungs- und Lernprozesse – zugeschrieben wird. Bestimmt wird die Qualität der pädagogischen Prozesse aber auch von der Struktur- und Orientierungsqualität, wie Tietze und Kollegen (ebd.) in ihrer Studie herausstellen. Von hieraus lässt sich der Bogen zurück zum Professionalisierungsdiskurs

schlagen, in dem neben den Merkmalen pädagogischer Fachkräfte (Wissen Können, Handeln) nun auch zunehmend die Struktur- und Organisationsebene mit in den Blick genommen werden (z. B. Viernickel, Nentwig-Gesemann & Wefels 2014).

Peer-Interaktionen stellen andere Anforderungen an das Kind und weisen auch aufgrund ihrer symmetrisch-reziproken Struktur andere Funktionen als die Erwachsenen-Kind-Interaktionen auf (vgl. Youniss 1992). So werden durch die Symmetrie in den Peer-Beziehungen u. a. gemeinsame, gleichwertige Aushandlungsprozesse begünstigt, die zu Erfahrungs- und Wissensaufbau und letztlich zu Entwicklungsprozessen der Kinder führen (z. B. Laewen et al. 2009, 1) wie auch Grundlage einer gemeinsam konstruierten und geteilten Peer-Kultur (Corsaro 1986) sind.

Der Austausch zwischen Peers stellt demnach einen eigenständigen Entwicklungs- und Lernkontext dar, der schon im Kleinkindalter wichtige soziale Erfahrungen bereithält und, wie grundsätzlich die außerfamiliären Betreuungserfahrungen, die weitere kindliche Entwicklung stark beeinflusst (vgl. Salisch 2001). Ein Peer kann dabei nach Ahnert (2003) zu einer eigenständigen sozialen, emotionalen und kognitiven Ressource werden bzw. stellt auch nach Viernickel (2011) eine Beziehungs- und Bildungsressource dar, die in der deutschsprachigen Diskussion um frühkindliche Bildung noch relativ unentdeckt geblieben ist. Außerfamiliäre Betreuungsssettings bieten sowohl den Kindern bereits in den ersten Lebensjahren die Möglichkeit zu vielfältigen sowie nachhaltigen Peerkontakten als auch dem Forscher ein ergiebiges Forschungsfeld. Diese frühen Interaktionsprozesse in Krippe und Großtagespflege sollen im Rahmen dieser empirischen Forschungsarbeit näher untersucht und systematisiert werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die kommunikativ-sprachlichen Mittel, die die Kleinkinder im sozialen Austausch mit ihren Peers einsetzen, welche in der deutschsprachigen empirischen Forschung bislang noch wenig fokussiert worden sind.

Für den Altersbereich der Drei- bis Sechsjährigen liegen aktuelle empirische Ergebnisse zur Peer-Kommunikation im Kindergarten z. B. von Albers (2009) vor. Für den Bereich der unter Dreijährigen finden sich hingegen in der deutschsprachigen Literatur eher vage Angaben in der Form, dass der sprachliche Austausch im dritten Lebensjahr zwischen Peers zunehmend an Bedeutung gewinne (z. B. Viernickel 2011, 156), oder aber Aussagen, dass Kinder unter drei Jahren aufgrund ihres sozial-kognitiven Entwicklungsstands ein Gespräch noch nicht ohne Unterstützung eines Erwachsenen aufrechterhalten könnten (z. B. Zimmer 2014, 13). Des Weiteren soll der Zusammenhang zwischen Peer-Interaktionskompetenzen und sprachlichen Leistungen im Kleinkindalter untersucht und mögliche Unterschiede im Peer-Austausch von Kindern mit unterdurchschnittlichen wie überdurchschnittlichen Sprachleistungen herausgearbeitet werden. Daneben werden weitere deskriptive Peer-Interaktionsmerkmale identifiziert und im Hinblick auf ihre Auftretenshäufigkeit erfasst.

Das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte in den Peer-Interaktionen wird ebenfalls in die Analyse eingehen, wobei die ausgewählten Peer-Sequenzen weder von Fachkräften initiiert noch maßgeblich moderiert sein sollen.

Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen werden abschließend Implikationen für die weitere Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften sowie Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Peer-Interaktionen formuliert.

Der Aufbau dieser Arbeit soll nun in Form eines Überblicks über die folgenden Kapitel vorgestellt werden.

Nach der Darstellung der Forschungsgeschichte und des aktuellen Forschungsstands in **Kapitel 2** werden als theoretische Grundlagen für das Verständnis des frühkindlichen (sprachlichen)

Peer-Austauschs in **Kapitel 3** die Entwicklung von Peer-Kontakten und in **Kapitel 4** der kindliche Spracherwerb in den ersten drei Lebensjahren ausgeführt.

In **Kapitel 5** wird die eigene Forschungsarbeit mit den zugrundeliegenden Fragestellungen, dem Forschungsdesign, der einbezogenen Stichprobe, der Datenerhebung und der Datenanalyse beschrieben. Die Ergebnisdarstellung erfolgt in **Kapitel 6** u. a. in Form der zehn Fallstudien und der Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen. In **Kapitel 7** werden die zentralen Ergebnisse diskutiert sowie der Forschungsprozess kritisch reflektiert. Die Arbeit schließt in **Kapitel 8** mit dem Fazit inklusive der Formulierung von professionalisierungsbezogenen Implikationen sowie Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte und einem Ausblick auf zukünftige Forschungsvorhaben.

Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen aufgeführt, die für das Verständnis von frühkindlichen sprachlichen Kommunikationsprozessen zwischen Peers im außerfamiliären Betreuungskontext von Bedeutung sind. Dazu werden nach einer kurzen Bestimmung der Begriffe „Peers“, „soziale Interaktion“ und „Beziehung“ die Forschungsgeschichte sowie der aktuelle Forschungsstand und im Anschluss die chronologische Entwicklung von Peer-Interaktionen in den ersten drei Lebensjahren sowie der Verlauf des kindlichen Spracherwerbs dargestellt.

Begriffsbestimmungen

Im Alltagsverständnis sind mit „Peers“ Kinder oder Jugendliche gemeint, die etwa gleich alt und nicht miteinander verwandt sind. In der deutschsprachigen Literatur lassen sich vielfältige Begriffsbestimmungen und Verwendungsweisen finden; eingeführt wurde der mittlerweile wissenschaftliche Terminus mit der Übersetzung „Gleichaltrige“.

Salisch schlägt hingegen gemäß der englischen Wortherkunft folgende differenziertere Definition vor:

Mit Peers werden Heranwachsende bezeichnet, die einander gleichrangig und ebenbürtig sind. Sie stehen auf einem ähnlichen kognitiven und sozial-moralischen Entwicklungsstand, haben die gleichen Entwicklungsaufgaben und normativen Lebensereignisse zu bewältigen und nehmen die gleiche Stellung gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten (z. B. Schule) ein. (vgl. Salisch 2000, 347f.)

Zusammenfassend sind also unter Peers Kinder oder Jugendliche zu verstehen, die einander in etwa gleich sind – bezogen auf Alter, Entwicklungsstand und Stellung. Diese Gleichheit lässt allerdings Raum für ein gegenseitig anregendes Kompetenzgefälle im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung; darüber hinaus werden Peer-Beziehungen grundsätzlich freiwillig eingegangen.

Eine „soziale Interaktion“ liegt vor, wenn eine Person auf eine sozial gerichtete Verhaltensweise¹ einer anderen Person reagiert, das heißt wenn eine Reaktion (auch Abwehrverhalten) oder auch eine Kette von wechselseitigen Aktionen und Reaktionen auf einen Kontaktversuch folgen. Voraussetzung dafür ist die systematische Herstellung von Kongruenz zwischen dem eigenen Verhalten und dem des Interaktionspartners (Eckerman & Stein 1982).

Eine „Beziehung“ wie die zwischen Peers ist als Prozess zu verstehen, der aus einer Serie von Interaktionen zwischen zwei Personen über einen längeren Zeitraum besteht. Diese Interaktionen weisen eine Kontinuität auf – u. a. dadurch, dass jede Interaktion durch die vorhergehenden Interaktionen beeinflusst ist und sich wiederum selbst auf die nachfolgenden auswirkt. Eine Beziehung ist geprägt durch gemeinsam geteilte Bedeutungen wie Erfahrungen und entwickelt sich aus Interaktionen mit Personen, die für den Partner/die Partnerin bedeutsam und die in den Interaktionen emotional involviert sind (vgl. Friedlmeier 2002, 33). So bestimmen neben verhaltensbezogenen auch immer emotional-kognitive Aspekte eine Beziehung (vgl. Hinde 1997, 39).

1 Unter sozial gerichteten Verhaltensweisen sind solche Verhaltensweisen zu verstehen, die auf eine Kontaktaufnahme abzielen, die Wahrscheinlichkeit einer sozialen Reaktion erhöhen und üblicherweise von Blickkontakt begleitet werden. (vgl. Schmidt-Denter 2005, 71). Der Begriff geht auf Mueller & Lukas (1975) zurück, die den Begriff „socially directed behaviors“ (SDB) prägten.

2 Forschungsgeschichte und aktueller Forschungsstand

Das wissenschaftliche Interesse an frühen Peerbeziehungen unterliegt großen Schwankungen, wie ein kurzer Rückblick in die Forschungsgeschichte zeigt. Bislang sind drei Forschungsperioden zu verzeichnen:

Die ersten Beobachtungsstudien fanden in Deutschland (z. B. Bühler 1927) und insbesondere in den USA in den späten 20er und 30er Jahre des 20. Jahrhunderts statt (z. B. Parten 1932; Maudry & Nekula 1939) und fokussierten vom Behaviorismus geprägt überwiegend Vorschulkinder im Hinblick auf sozial auffällige bzw. aggressive Verhaltensweisen. In den folgenden Jahrzehnten dominierten Untersuchungen zur Erwachsenen-Kind-Beziehung, die zumeist im Rahmen sozialisationstheoretischer oder psychoanalytischer/bindungstheoretischer Ansätze (mit dem Primat der frühen Beziehung zwischen Kind und Hauptbezugsperson) zu verorten sind. Diese Theoriebezüge verstellten den Blick auf die Bedeutung von Peer-Interaktionen und auch die kognitive Wende in den 1960er Jahren lähmte anfangs die Peer-Forschung. Ausgehend von Piagets Entwicklungstheorie und Egozentrismus-Theorem herrschte die Auffassung vor, dass jüngere Kinder aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstands nicht über die notwendigen Kompetenzen zum sozialen Austausch verfügten. Der Einfluss von kognitivistischen Theorien auf die Forschung fand ihren Niederschlag aber auch in den Untersuchungen zum kindlichen Sozialverhalten und führte zur Bearbeitung von Themen wie dem moralischen Urteil und dem Verständnis von Freundschaften. Ferner hielten kognitive Lernziele ihren Einzug auch im Vorschulbereich.

Mit Beginn der 1970er Jahre nahm das Forschungsinteresse wieder deutlich zu und es wurde teilweise an vorherige Forschungsansätze angeknüpft. So beobachteten z. B. Eckerman et al. (1975) wie schon Bühler (1927) einander fremde Kinder in einer unbekanntem Situation. Nach König (2009, 106f.) wurde die Forschung jener Zeit anfangs von ethnologischen Untersuchungen bestimmt, die aus der Tierverhaltensforschung bekannte Verhaltensweisen wie „Annäherungs- und Distanzverhalten“ auch in der Peer-Interaktion nachzuweisen versuchten. Daneben lag das Forschungsinteresse aber auch auf sozialen Aushandlungsprozessen innerhalb von Peer-Interaktionen, wobei einzelne Verhaltensweisen nun als adaptives Verhalten und weniger als starre Verhaltenskategorien interpretiert wurden (z. B. Mueller & Brenner 1977). Ergänzend benennt Friedlmeier (2002, 16) als Forschungsschwerpunkte der 1970er Jahre die Untersuchung frühkindlicher Peer-Interaktionen sowie deren Bedeutung für die kindliche Sozialentwicklung und führt dies auf die damalige Entstehung vieler Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder zurück. Parallel dazu kam es zu einer sozialen Förderungsphase im Vorschulbereich, bei der nun soziale Lernziele in Kindertagesstätten in den Vordergrund rückten und die zuvor dominierenden kognitiven Lernziele ablösten (vgl. Schmidt-Denter 1985). In den 1970er Jahren wurde erstmals auch die Entwicklung des Peer-Interaktionsverhaltens näher untersucht und detailliert beschrieben (Mueller & Lucas 1975; Mueller & Vandell 1979). Ab den 1980er Jahren zeichnen sich zwei Forschungslinien ab: Einerseits wurden für das Vorschul- und Schulalter zahlreiche Studien zum Zusammenhang zwischen Peer-Beziehungen und sozialer Entwicklung durchgeführt, andererseits wurden Ansätze entwickelt, die die eigenständige Funktion von Peer-Beziehungen für die Sozialentwicklung des Kindes begründen (z. B. Fend 1998; Youniss 1994). (vgl. Friedlmeier 2002, 17)

Von einer dritten Forschungsperiode spricht Ladd (1999) seit den 1990er Jahren. Er ordnet die Forschungsarbeiten dieser Zeit zwei Kategorien zu: Entweder knüpfen sie an vorherigen

Forschungsansätzen an und bearbeiten Themen wie Freundschaft oder die Bedeutung von Peerbeziehung für die kindliche Entwicklung empirisch weiter oder befassen sich mit neuen konzeptionellen Fragen, wie solchen nach dem Einfluss von Kultur oder Geschlechterrolle auf Peerbeziehungen bzw. greifen Kontroversen und methodische Mängel der laufenden Forschung auf. Blum-Kulka und Snow (2004, 293) benennen gegenwärtig fünf Forschungsperspektiven: die interkulturelle Perspektive (z. B. hinsichtlich unterschiedlicher Sozialisationskontexte und Erziehungsformen), die sozial-psychologische Perspektive (z. B. bezogen auf den Potential von Peer-Interaktionen für die Sozialentwicklung), die soziolinguistische Perspektive (z. B. im Hinblick auf den Sprachgebrauch in Abhängigkeit von Setting und Gesprächspartner), die kognitiv-psychologische Perspektive (z. B. bezüglich der Vorteile des „Peer Learnings“) und die pädagogische Perspektive (z. B. im Hinblick auf kooperative Lernformen sowie „Peer Tutoring“²).

Nach wie vor wird vielfach resümiert wie wenig immer noch über die Anfänge der Peer-Beziehungen und die Ursprünge der Peer-Interaktionsstile und -fähigkeiten bekannt ist – insbesondere im Vergleich mit der Forschung zur mittleren Kindheit. Daneben wird auf die mangelnde theoretische und konzeptionelle Kohärenz der frühkindlichen Peer-Forschung hingewiesen (Ahnert 2003; Hazen & Brownell 1999; Mueller & Cooper 1986) und demzufolge eine kohärente theoretische Rahmung von Peer-Interaktionen über die Lebensspanne anvisiert (vgl. Ahnert & Friedlmeier 2009, 321).

Erschwerend auf die Erforschung der ersten Lebensjahre wirken sich die Komplexität von Interaktionen und Einschränkungen in den anwendbaren Methoden und Messungen im Vergleich zu einem späteren Altersbereich aus. (vgl. ebd.)

Aktueller Forschungsstand

Für die vorliegende Arbeit sind Untersuchungen zur Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Kindern im außerfamiliären Betreuungssetting mit Blick auf ihren kommunikativen Austausch relevant und werden deshalb in der Darstellung des aktuellen Forschungsstands fokussiert.

Als erste bedeutende Eingrenzung handelt es hier also um Peer-Interaktionen in formellen Peer-Gruppen im Vergleich zu informellen Peer-Gruppen (z. B. Nachbarschaft, zufällige Spielfreunde) – eine Unterscheidung, der nach Howes (2009, 182) im Hinblick auf Praktiken und Freundschaftsformationen eine große Bedeutung zukommt.

Für den Altersbereich der unter Dreijährigen liegen bislang im deutschsprachigen Raum nur vereinzelte Studien vor und so wird in den folgenden Ausführungen zur Entwicklung von Peer-Interaktionen überwiegend auf angloamerikanische Forschungsergebnisse zurückgegriffen.

Gegenwärtig ist die nationale wie internationale Forschung überwiegend von einem sozial-konstruktivistischen Verständnis von Entwicklung, Lernen und Bildung geprägt. Zentral für den sozialen Austausch zwischen Peers sind demnach Prozesse der „Ko-Konstruktion“, d. h. das wechselseitige Aushandeln von Bedeutungen über eine Situation oder einen Sachverhalt, welche derzeit als äußerst anregender Einflussfaktor auf den Entwicklungsprozess von Kindern gilt (vgl. König 2009, 107).

Im deutschsprachigen Raum zeigt Viernickel (2000) in ihrer Untersuchung in Krippen komplexe soziale Aushandlungsprozesse bei unter zweijährigen Kindern auf und identifiziert neben

2 Im Rahmen vom „Peer-Tutoring“ werden Peers gezielt didaktisch in Lernkontexte eingebunden und nehmen dabei die Rolle des Tutors (Vermittler_in eines Lerngegenstands) oder des Tutees (Rezipient_in der Förderung) ein. Mit diesem Thema befassen sich zurzeit im deutschsprachigen Raum u. a. Licandro & Lütke (2012).

verschiedenen Interaktionsmustern primär gemeinsame Themen der Peers, das heißt „geteilte Bedeutungen“ wie beispielsweise Zuneigung, Besitzkonflikt oder Hilfe/Trost, die sie den drei verschiedenen Klassen „Spiel“, „Auseinandersetzung“ und „Socializing“ zuordnet. Riemann und Wüstenberger (2004) untersuchen in ihrer Frankfurter Studie Interaktionen zwischen ein- bis sechsjährigen Kindern in altersübergreifenden Kindergartengruppen und zeigen u. a. auf, dass bereits Ein- und Zweijährige die Vielfalt an unterschiedlich alten Spielpartnern nutzen und von dem anregenden Kompetenzgefälle profitieren können. Dittrich und Kollegen (2001) analysieren in ihrer Beobachtungsstudie in Krippen und Kindertagesstätten das Konfliktverhalten von ein- bis sechsjährigen Kindern, arbeiten heraus, wie engagiert Kinder oft die Konfliktsituationen beispielsweise durch Kompromisse bewältigen und sich nach den Autorinnen als Experten für Konfliktlösungen erweisen. Fried (2004) geht der Frage nach, wie Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren soziales Wissen in Kleingruppen ko-konstruieren und analysiert Muster der sprachlich vermittelnden Ko-Konstruktionen wie z. B. die soziale Beziehungsstruktur oder Themenverläufe der Gespräche im Spiel.

Albers (2009) untersucht ebenfalls im Kindergarten das sprachlich-kommunikative Interaktionsverhalten von einsprachig wie mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren mit ihren Peers sowie mit den pädagogischen Fachkräften und zeigt u. a. den Einfluss der kindlichen sprachlichen Kompetenzen, aber auch des Interesses auf die Interaktionsqualität auf.

Albers et al. (2013) beschäftigen sich daneben mit sprachlichen Entwicklungsverläufen von Kleinkindern in Tagespflege und Krippe und identifizieren u. a. Unterschiede im Interaktionsverhalten von Fachkräften in Abhängigkeit von den kindlichen Sprachleistungen sowie bei Kindern mit niedrigeren sprachproduktiven Leistungen weniger Peer-Kontaktinitiativen und imitative Handlungen.

Im Rahmen der Wiener Krippenstudie (2007-2012) beschäftigt sich eine der drei Forschungsgruppen intensiv mit Peer-Interaktionen während der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in der Krippe. Dazu wurden u. a. verschiedene Abschlussarbeiten veröffentlicht wie zur Bedeutung von Peers als Unterstützungsressource oder Stressfaktor während der Eingewöhnung von Tupy (2010), die die Vertrautheit der Peergruppe als zentrale Einflussgröße auf das kindliche Stresserleben identifiziert hat, oder zum positiven Zusammenhang von Peer-Interaktionen und Bindungssicherheit sowohl zur Mutter als auch Tagesmutter von Friedrich (2015).

Thematisch befassen sich die aktuelleren Forschungsarbeiten weiterhin mit dem Zusammenhang zwischen Peer-Beziehungen und (früh-)kindlicher sozio-emotionaler, kognitiver Entwicklung (z. B. Petillion 2001; Fried 2004), aber auch mit der Analyse von Interaktions- und Beziehungsmustern im Kleinkindalter anhand systematischer Verhaltensbeobachtungen (z. B. Friedlmeier 2002; Viernickel 2000). Die kommunikativ-sprachlichen Erfahrungen und Auseinandersetzungen zwischen Kleinkindern sind in der deutschsprachigen Forschung dabei bislang noch wenig fokussiert, in Bezug zu den kindlichen Interaktionsfähigkeiten gesetzt und deren Bedeutung für die kindliche Sprachentwicklung näher untersucht worden.

Bezogen auf den anglo-amerikanischen Raum konstatieren Blum-Kulka & Snow (2004, 292) ebenso, dass der „Peer Talk“ bislang relativ unsystematisch erforscht und dessen Potential für die kindliche Entwicklung wenig beleuchtet worden sei.

Die Autorinnen nennen als Forschungsbeginn die späten 1970er Jahre und führen die Publikation „Child Discourse“ von Ervin-Tripp und Mitchell-Kern (1977) an, welche damit auch bewusst den Grundstein für dieses neue Forschungsfeld legen wollten. Die darauf einsetzenden Forschungsaktivitäten u. a. zu den Auswirkungen von Peer-Kommunikation auf die soziale und

linguistische Entwicklung seien seitdem spärlich, intermittierend und verstreut gewesen (vgl. Blum-Kulka & Snow 2004, 292). Neben anthropologisch orientierten Studien zu verschiedenen Peer-Kulturen, z. B. hinsichtlich ihrer jeweiligen sprachlichen Ausdrucksformen (Boggs 1990; Katriel 1991), seien aus soziologischer, soziolinguistischer und psychologischer Perspektive u. a. Ko-Konstruktionsprozesse im sozialen Spiel (Corsaro 1985) oder Aushandlungsprozesse zur Geschlechtsidentität (Faris 2000) erforscht worden. Mit nur wenigen Ausnahmen wurde jeweils nur ein Diskursphänomen isoliert untersucht, wie von Kyratzis & Ervin-Tripp (1999) der Einsatz von Diskursmarkern in der Peer-Interaktion. Zusammenfassend ziehen Blum-Kulka & Snow dennoch das Résumé „... that peer talk may prove to be a crucial site for pragmatic development, offering children a wide range of opportunities for mutual learning of pragmatic as well as linguistics skills“ (ebd., 294). Als spezifischen Beitrag des Peer Talks insbesondere zur pragmatischen Entwicklung sehen die Autorinnen einerseits die symmetrische Interaktionsstruktur und andererseits die geteilte Welt der „childhood culture“, welche das Erlernen von Aushandlungsprozessen ermögliche (vgl. ebd., 298).

Forschungsergebnisse speziell zu den sich entwickelnden kommunikativ-sprachlichen Fähigkeiten von Peers werden in der nun anschließenden lebensjahrbezogenen Darstellung der Entwicklung von Peer-Interaktionen (Kapitel 3) aufgeführt.

3 Entwicklung von Peer-Interaktionen

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die Entwicklung der Interaktionskompetenz von Kindern in den ersten drei Lebensjahren gegeben – eingebettet in das Geflecht von sozio-emotionaler, kognitiver und kommunikativer Entwicklung. Mit zunehmendem Alter lassen sich quantitative wie qualitative Veränderungen in den Peer-Interaktionen feststellen. So werden Interaktionen immer häufiger und dauern länger an; sie gewinnen an Komplexität, werden gezielter und beinhalten ein sich differenzierendes Kommunikationsverhalten.

3.1 Entwicklungen in den ersten drei Lebensjahren

Wie beschrieben liegen für die Peer-Interaktionen bzw. -Beziehungen der ersten drei Lebensjahre noch keine kohärente Entwicklungstheorie und wenig gesichertes Wissen insbesondere über die Anfänge vor. Zusammenfassungen neuerer Forschungsergebnisse wie beispielsweise von Hazen & Brownell (1999) oder Rubin, Bukowski & Laursen (2009) bieten aber einen guten Überblick über das Forschungsthema.

Was die frühen Peer-Beziehungen von denen der darauffolgenden Lebensjahren unterscheidet fassen Hazen und Brownell (1999, 403) wie folgt zusammen: sie sind anders als im Kindergartenalter stärker durch das kindliche Temperament, seine Bindungsbeziehungen und die sich erst entwickelnde Fähigkeit zur Emotionsregulation bestimmt; daneben bleiben die individuellen Interaktionsfähigkeiten und die Bildung von Peer-Beziehungen durch Einschränkungen im Verstehen der eigenen und von anderen Personen beschränkt.

Im Laufe der Jahrzehnte wurden verschiedene Modelle zum Entwicklungsverlauf von Peer-Interaktionen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen formuliert, die aus eigenen Beobachtungen abgeleitet wurden oder die die jeweils aktuellen Forschungsergebnisse zusammenfassten. Dabei wurde der Fokus jeweils unterschiedlich eng bzw. weit gefasst und spiegelte auch die Vielfalt der Forschungsansätze wider, wie folgende Beispiele zeigen:

So beschreiben Mueller & Lucas (1975) in ihrem dreistufigen Modell verschiedene Interaktionsmuster, welche über unilaterale objektzentrierte Interaktionen im ersten Lebensjahr zu einfachem und komplexerem Austausch im zweiten Lebensjahr hin zu wechselseitiger Rolleneinnahme und Reziprozität im dritten Lebensjahr reichen.

Eckerman und Didow (1989, 1996) fokussieren in ihrem Entwicklungsmodell für die ersten drei Lebensjahre die Fähigkeit zur Handlungskoordination als entscheidenden Faktor für die Herausbildung von Peer-Interaktionen – als eine Art Matrix für die Weiterentwicklung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen. Nach ersten Handlungskoordinationen im ritualisierten Spiel mit etwa 16 Monaten folgen ab dem 20. bis 24. Lebensmonat nonverbale Imitationen auch in nicht ritualisierten Kontexten als Strategie zur Handlungskoordination, welche in einer kulturvergleichenden Folgestudie von Eckerman und Whitehead (1999) auch bei den Seltaman auf Papua-Neuguinea nachgewiesen wurden. Ab 28 Monaten werden sprachliche Mittel (z. B. verbale Imitation, sprachliche Antworten oder Beschreibungen) zunehmend in die nonverbalen koordinierten Handlungen integriert und ab 32 Monaten werden in die laufenden koordinierten Handlungen neue Themen interaktiv eingebracht um die Aktivitäten zu variieren oder zu elaborieren.

Howes (1987) führt ein vierstufiges Modell zum Entwicklungsverlauf von Peer-Interaktionen bis ins Vorschulalter an, in dem sie bezüglich der ersten drei Lebensjahre auf den ersten drei

Stufen zentrale Kompetenzzuwächse, Freundschaftsformationen und die kognitiven sowie linguistischen Korrelate aufführt: In den ersten 12 Monaten benennt sie die Fähigkeit, einen Peer als sozialen Partner zu erkennen, Partner zu präferieren sowie Objekterfahrungen; darauffolgend bis zum 24. Lebensmonat die komplementär-reziproke Spielstruktur, stabile Freundschaften und die Sequenzierung von Wörtern und symbolischen Akten; und bis zum Alter von 36 Monaten die Kommunikation von Bedeutungen, Flexibilität von Freundschaften sowie die linguistische Kompetenz und Symbolfunktion.

Hay (1985) legt ebenfalls ein umfangreiches Sechs-Stufen-Modell für den Altersbereich von 0-36 Monaten vor und stellt die sich entwickelnden Fähigkeiten in der Interaktion mit Eltern denen in der Interaktion mit Peers gegenüber. Sie erfasst sechs verschiedene Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf – nämlich den anderen als Sozialpartner zu erkennen, zu kommunizieren, zu interagieren, voneinander zu lernen, unterscheidbare Beziehungen zu entwickeln und Beziehungen zu verstehen.

Einflussfaktoren auf Peer-Beziehungen

Daneben stellt sich die Frage nach unterschiedlichen nicht peerbezogenen Einflussfaktoren auf das kindliche Peer-Verhalten wie die Mutter, die pädagogische Fachkraft oder Geschwisterkinder, die hier beispielhaft dargestellt werden.

Zum Zusammenhang zwischen Mutter-Kind- und Peer-Beziehungen liegen unterschiedliche Befunde vor. Nach Nadel & Camioni (1993, 166) lassen sich hierzu in der Peer-Forschung drei Hypothesen ausmachen: 1. Die Mutter-Kind-Interaktionen stellen einen Wegbereiter für Peer-Interaktionen (sequential relation) dar (z. B. Eckerman, Whatley & Kutz 1975). 2. Die Mutter-Kind-Interaktionen und Peer-Interaktionen entwickeln sich simultan und parallel (parallel relation) (z. B. Hay 1985). 3. Die Interaktionen unterscheiden sich und entwickeln sich getrennt voneinander (different relation) (z. B. Lewis & Schaeffer 1981). Die Autoren sehen die erste Hypothese empirisch am ehesten bestätigt, wobei sich allerdings auch für die anderen beiden Nachweise finden lassen würden.

Ahnert (2011, 319f.) arbeitet den Zusammenhang zur Bindungstheorie (Bowlby 1969) heraus, nach der sich Auswirkungen der Mutter-Kind-Bindung auf Peer-Beziehungen ableiten lassen. Insgesamt überwiegen aber Forschungsergebnisse, die einen Zusammenhang vermissen lassen. So ermitteln beispielsweise Schneider, Atkinson und Tardif (2001) in ihrer Metaanalyse für den Zusammenhang von Mutter-Kind-Bindung und Peer-Beziehungen eine geringe bis mittlere Effektstärke. Ahnert (ebd.) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis und mutmaßt, dass Peer-Beziehungen letztlich stark kontextabhängig seien.

In Betreuungssettings können pädagogische Fachkräfte auf Peer-Interaktionen ebenfalls einen Einfluss ausüben:

Ahnert (2009) berichtet von eigenen Forschungsergebnissen, die einen großen Einfluss der Erzieherinnen-Kind-Bindung auf das Spielverhalten von Peers nachweisen (z. B. längere Spielsequenzen bei sicherer Bindung); die Auftretenshäufigkeit von Besitzkonflikten und Objekttausch steht hingegen stärker im Zusammenhang mit der Mutter-Kind-Bindung. Howes et al. (1994) heben hervor, dass Kinder mit einer andauernden positiven, sicheren Beziehung zur Fachkraft im Alter von vier Jahren in komplexere Spielhandlungen mit vertrauten oder unvertrauten Peers involviert sind, mehr prosoziales Verhalten zeigen sowie insgesamt eine höhere Peer-Akzeptanz aufweisen. Möglicherweise dienen die vertrauten Fachkräfte als sichere Basis für Explorationen auch im Hinblick auf Peer-Interaktionen (vgl. ebd. 262). Tzelepis und Kollegen (1983) führen an, dass die Häufigkeit des Austausches mit der Betreuungsperson auch

als „Scaffolding“ für die Entwicklung der Peer-Kommunikation dienen kann. Dass allein die räumliche Nähe zur Betreuungsperson frühkindliche Peer-Interaktionen beeinflusst, bestätigen Legendre und Munchenbach (2011): bei einer Entfernung von mehr als zwei Metern zeigen die Kleinkinder mehr Kontaktinitiativen und interagieren häufiger und positiver miteinander. In unmittelbarer Nähe zur Fachkraft orientieren sie sich hingegen stärker an ihr. Auch Burkhardt-Distl (2012) beobachtet im Freispiel von Kleinkindern einen Rückgang positiver sowie konfliktreicher Peer-Interaktionen bei räumlicher Nähe zur Erzieherin bzw. zum Erzieher.

Daneben scheint die Gegenwart von Erwachsenen auch die produktive Sprachkompetenz von drei- bis fünfjährigen Kindern im Fantasienspiel zu reduzieren (Pellegrini 1983, 1984).

Nicht zuletzt arrangieren und strukturieren pädagogische Fachkräfte Peer-Kontakte innerhalb der Betreuungseinrichtungen, gleiches gilt für Eltern bezüglich der informellen Peer-Kontakte. Sie nehmen damit Einfluss auf die Auswahl an Interaktionspartnern sowie die Häufigkeit und Intensivität des Peer-Austauschs.

Dass auch Beziehungserfahrungen mit Geschwistern das Peer-Verhalten beeinflussen, zeigen Fouts und Lamb (2009) für afrikanische Kulturen auf – wo z. B. kaum Besitzkonflikte zu beobachten waren. Nach Dunn, Creps und Brown (1996) erweisen sich amerikanische Kleinkinder mit älteren Geschwistern als sozial aktiver und bringen sich erfolgreicher in ein laufendes Interaktionsgeschehen ein. Zudem begünstigen Geschwister nach Perner, Ruffman & Leekam (1994) die Entwicklung von „Theorie of Mind“-Fähigkeiten wie das Verstehen von Handlungsintentionen, was den Umgang mit Peers erleichtern kann. (vgl. Ahnert 2011, 321)

Im Folgenden wird nun chronologisch der Entwicklungen von Peer-Interaktionen in den ersten drei Lebensjahren dargestellt.

3.2 Entwicklungen im ersten Lebensjahr

Im ersten Lebensjahr des Kindes können bereits einige Entwicklungsschritte bezogen auf die Interaktionsbereitschaft und -fähigkeit mit Peers beobachtet werden.

Eine entscheidende Voraussetzung für soziale Interaktion ist es, sich gegenseitig als soziale Interaktionspartner wahrnehmen zu können. Auch Howes (1987) benennt auf der ersten Stufe ihres Entwicklungsmodells von Peer-Interaktionen das Erkennen des Peers als sozialen Partner als die zentrale Errungenschaft des ersten Lebensjahres.

Die Frage danach, ab wann Kleinkinder dazu in der Lage sind und wie ihre frühen Kontakt- und Beziehungsformen gestaltet sind, wurde im Rückblick auf die letzten Jahrzehnte unterschiedlich beantwortet. Eckerman et al. (1975) wiesen in ihrer Beobachtungsstudie nach, dass bereits zehn Monate alte Kinder zur sozialen Interaktion fähig sind; z. B. lächelten sie sich an, tauschten Spielzeug aus und imitierten Handlungen des anderen. Vandell, Wislon & Buchanan (1980) konnten einfache soziale Interaktionen, d.h. eine sozial gerichtete Verhaltensweise (SDB) gefolgt von einer Reaktion, bereits im Alter von 6 Monaten nachweisen, was eine noch frühere Wahrnehmung als Sozialpartner_in voraussetzt. Wie sowohl Jacobsen (1981) als auch Vandell, Wislon & Buchanan (1980) berichten, bleibt ein Großteil der Peer-Interaktionen im ersten Lebensjahr noch auf zwei soziale gerichtete Verhaltensweisen beschränkt.

Bereits Neugeborene reagieren auf das Schreien anderer Babys mit Schreien (Dondi, Simion & Caltran 1999), nicht aber auf ihre eigenen zuvor aufgezeichneten Schreie (Martin & Clark 1987). Decety und Jackson (2004, 78) schließen daraus, dass Neugeborene – als wichtiger Vorläufer von Empathie – bereits Emotionen mit anderen teilen und auch schon von Geburt an zwischen sich und anderen unterscheiden können.

Gezielten Blickkontakt zu anderen Kindern nehmen Säuglinge ab einem Alter von zwei Monaten auf (Vincze 1971). Dieser führt aber zumeist noch nicht zur Interaktion. So registrierten Vandell & Wilson (1982) in ihren Beobachtungen von sechs bis zwölf Monate alten Kindern, dass nur in 12 % der Fälle einem Blickkontakt eine soziale Interaktion folgte. Auf den Blickkontakt aufbauend entwickeln sich weitere soziale Verhaltensweisen wie Berührungen ab einem Alter von drei bis vier Monaten (Vincze 1971) und ab einem Alter von sechs Monaten Lächeln, Lautäußerungen und Gesten (Hay & Rheingold, 1983) gegenüber Peers. Im Krabbelalter bewegen sich Kinder aufeinander zu und folgen einander (Durfee & Lee 1973).

Ein Teil dieser Kontaktversuche bleibt im ersten Lebensjahr allerdings unbeantwortet. Lee (1973) beziffert diesen Anteil, bezogen auf Kinder im Alter von sechs bis zehn Monaten, mit etwa 60 %. In der Untersuchung von Vandell, Wislon & Buchanan (1980) erwiesen sich 47 % der Kontaktinitiativen von 32 Kinder im Alter sechs, neun, und zwölf Monaten als erfolgreich. Schmidt-Denter (2005, 71) sieht in den Kontaktversuchen Grundbausteine sozialer Interaktion, aus denen sich später ein komplexeres Interaktionsverhalten entwickle. Nach Schuele und Rice (1995, 1320) geben die Peer-Initiativen im weiteren Entwicklungsverlauf grundsätzlich einen bedeutenden Hinweis auf die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen eines Kindes. Daneben betonen Vandell, Wislon & Buchanan (1980, 485) die prosoziale und stimmliche Natur dieses Austauschs, da insbesondere Vokalisationen und auch Lächeln mit Abstand am häufigsten in den frühen Interaktionen auftraten.

Die von Eckerman & Didow (1988) beobachteten Kleinkinder nutzten hingegen als erfolgreiche Kontaktinitiativen weder Lächeln noch Vokalisieren, sondern das systematische Annähern und Hantieren mit dem gleichen Objekt. Die Forscher betonten die Notwendigkeit, das Interaktionsverhalten von Kleinkindern weiterhin so offen wie möglich zu beobachten und nicht anhand von Maßstäben für ältere Kinder oder Erwachsene zu beurteilen. Sie reagierten sehr wohl häufig auf Verhaltensweisen Gleichaltriger, aber auf andere Aspekte und in anderer Weise als ältere Kinder und Erwachsene (vgl. ebd., 55).

Im letzten Viertel des ersten Lebensjahres beginnen Kinder damit, einander zu imitieren (Eckerman, Whatley & Kutz 1975) und Objekte in ihren sozialen Austausch einzubeziehen. Daneben lassen sich zwischen Peers einfach strukturierte Spielsequenzen wie das Hin- und Herrollen eines Balles beobachten (Vincze 1971). In diesem Alter können auch bereits erste Besitzkonflikte auftreten, da u. a. der wechselseitige Bezug aufeinander sowie die Koordination von Handlungen (zudem unter Einbezug eines Objektes) noch große Schwierigkeiten bereiten. Grundsätzlich spielen in diesem Entwicklungsabschnitt Spielobjekte, beispielsweise angeboten zur Kontaktaufnahme, in Peer-Interaktionen noch eine untergeordnete Rolle. Zu dem Zusammenhang zwischen der Anwesenheit von Spielobjekten und Peer-Interaktionen liegen für den Altersbereich vom ersten bis zum dritten Lebensjahr teils inkonsistente Ergebnisse vor (vgl. Viernickel 2000, 24). Im ersten Lebensjahr scheinen sich verfügbare Spielzeuge eher ungünstig auf die Interaktionen auszuwirken, indem es seltener und/oder kürzer zum Peer-Austausch kommt (Vandell, Wilson & Buchalan 1980; Jacobsen 1981). Eckerman & Whattley (1977, 1652) betonen allerdings, dass Spielzeuge zulasten der Häufigkeit einzelner Verhaltensweisen dennoch die Möglichkeit bieten, neue Interaktionsformen einzuüben. So benennt Friedlmeier (2003, 38) Objekte als wichtige Mittel für verschiedene soziale Verhaltensweisen wie Geben, Nehmen, Imitieren, Kooperieren und Instruieren; die frühe Entwicklung des Interaktionsverhaltens erfolgt aber primär nicht objektvermittelt.

Bereits im ersten Lebensjahr lässt sich beobachten, dass Peer-Interaktionen anders gestaltet werden als Interaktionen mit Erwachsenen und andere Verhaltensweisen und Fähigkeiten

herausfordern. So stellten beispielsweise Vandell und Wilson (1982) fest, dass bestimmte Verhaltensweisen wie Berührungen und Gesten häufiger an Peers gerichtet werden als Verhaltensweisen wie Lächeln und Vokalisieren, die öfter gegenüber der Mutter gezeigt werden.

Hay, Nash & Pedersen (1983) beobachteten daneben, dass bereits sechs Monate alte, nicht miteinander bekannte Kinder auf unterscheidbare Weise mit einem Peer in der Dyade interagieren. So ähnelten sich die Kinder in dem Umfang, in dem sich anfassten und unterschieden sich dabei von den anderen Dyaden.

Bezogen auf das Kriterium der Vertrautheit der Kinder untereinander, welche durch regelmäßige Kontakte über einen längeren Zeitraum entsteht, berichten Mueller und Vandell (1979), dass bereits Kinder im Alter von neun Monaten häufiger soziale Verhaltensweisen an vertraute als an unvertraute Peers richteten. Stefani und Camaioni (1983) erfassten bei ihrer Beobachtung von acht bis zehn Monate alten Kindern quantitative wie qualitative Unterschiede und stellten fest, dass über den Zeitraum von drei Wochen – mit zunehmender Vertrautheit – positive Interaktionen zunahmten und negative Interaktionen abnahmen. Viernickel (2000, 49f.) fordert eine differenziertere Betrachtung der Variable „Vertrautheit“ und führt im Anschluss zur Erläuterung des Wirkungszusammenhangs zwischen Vertrautheit und Interaktionsverhalten drei Erklärungsmodelle an: Erstens würden die vertrauten Peers durch ihre Ähnlichkeit, mit bedingt durch die über die Zeit gemeinsam erlernten Spiel- und Reaktionsformen, voneinander angezogen und zu weiteren Interaktionen veranlasst. Zweitens sei gerade für den vorsymbolischen Austausch ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund (mit absehbareren Reaktionen des Interaktionspartners) besonders günstig, um Interaktionen und Rituale miteinander einüben zu können. Und drittens werde auf eine generell stressreduzierende und damit Exploration begünstigende Wirkung von Vertrautheit verwiesen.

Darüber hinaus wurden erste Peer-Präferenzen bei sechs Monate alten Kindern beobachtet, wie Rauh (1985) in ihrer Beobachtungsstudie von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Monaten feststellte. Diese richteten ihren Blick unterschiedlich häufig und lang auf die anderen anwesenden Kinder, insbesondere die älteren Kinder wurden aufmerksam beobachtet. Ein Teil der erfassten Präferenzen beruhte auf Wechselseitigkeit. Auch Lee (1973) berichtete über die fünf von ihr beobachteten Kinder im Alter von acht bis zehn Monaten, dass eines von ihnen besonders häufig kontaktiert wurde.

Geschlechtsspezifische Unterschiede auf der Verhaltensebene konnten bislang für das erste – wie auch für das zweite – Lebensjahr nur vereinzelt aufgezeigt werden. Teils wurde der Frage nicht nachgegangen, teils aber auch explizit berichtet, dass keine statistisch signifikanten Zusammenhänge für diesen Altersbereich vorzufinden sind (z. B. Brownell 1990; Eckerman & Didow 1996). Lediglich Jacobsen (1981) kam bei seiner Untersuchung von 23 Kindern (13 Jungen, 10 Mädchen) im Alter von 10 bis 14 Monaten zu dem Ergebnis, dass Mädchen signifikant häufiger sozial gerichtete Verhaltensweisen verwendeten als Jungen und vermutet eine höhere „Vigilanz“ für das Gegenüber als Ursache. Die Ergebnisse sind seitdem aber nicht repliziert worden und bleiben damit in ihrer Reichweite begrenzt.

Zusammenfassend können im ersten Lebensjahr einige Entwicklungsschritte bezogen auf die Interaktionsbereitschaft und -fähigkeit mit Peers beobachtet werden. Bereits sehr junge Kinder nehmen einander als soziale Interaktionspartner wahr und richten zunehmend einfache soziale Verhaltensweisen aneinander, die anfangs oft noch unbeantwortet bleiben. Ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres treten erste kurze Interaktionen auf und können im letzten Viertel häufiger neben ersten Imitationen, einfachen Spielen und Besitzkonflikten beobachtet werden. Daneben treten erste Unterschiede im Interaktionsverhalten in Abhän-