



Dies ist eine Leseprobe von Klett-Cotta. Dieses Buch und unser gesamtes Programm finden Sie unter www.klett-cotta.de

Die Macht von Gruppenbindungen

Herausgegeben von Karl Heinz Brisch

Klett-Cotta

Die Beiträge von Orit Badouk Epstein, Dorothy L. Espelage et al., Hannah Knafo et al. sowie Michal Shimony und Mario Mikulincer wurden von Ulrike Stopfel aus dem Englischen übersetzt.



Klett-Cotta

www.klett-cotta.de

© 2018 by J. G. Cotta'sche Buchhandlung

Nachfolger GmbH, gegr. 1659, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Cover: Bettina Herrmann

unter Verwendung eines Fotos von © Thaut Images/Fotolia.com

Gesetzt von Kösel Media GmbH, Krugzell

Gedruckt und gebunden von Kösel, Krugzell

ISBN 978-3-608-96298-7

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der

Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische

Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	10
Heidi Simoni	
Frühe Kinderwelten: Bereits Säuglinge und Kleinkinder spielen und lernen zusammen	14
Was brauchen sie dafür von uns?	
Julia von Weiler	
Die digitale Nabelschnur zur Welt und ihre Bedeutung für die Bindung und die Beziehung in Gruppen	28
Bindet die digitale Nabelschnur?	
Dorothy L. Espelage, Melissa K. Holt und Rachael R. Henkel	
Der Einfluss von Peergruppen auf die Entwicklung von Aggressivität bei Jugendlichen	38
Michal Shimony und Mario Mikulincer	
Die Lehre von der Gruppenbindung	70
Zur Bindungssicherheit zwischen Führungspersonen und ihren Anhängern und in der Interaktion von Gruppen	
Ulrich Schultz-Venrath	
Ressourcen oder Katastrophen in Gruppen	91
Was fördert oder hemmt Mentalisieren?	
Lina-Maraïke Stetten	
Wege der Radikalisierung im Vergleich	108
Eine empirische Annäherung an die Bedeutung der Gruppe im Vorfeld hochexpressiver zielgerichteter Gewalttaten	

Orit Badouk Epstein	
Von der Suche nach Nähe zur Suche nach der Beziehung	120
Dem Missbrauch entkommen	
Jaquelin Butrón	
Die Bedeutung der Gruppenbindungen für die Prävention gegenüber sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche	137
Hannah Knafo, Anne Murphy, Miriam Steele und Howard Steele	
Eine bindungsbasierte Gruppenintervention zur Prävention von Kindesmisshandlung	158
Yvonne Eckstein, Katrin Romero Velasco und Karl Heinz Brisch	
Die bindungsorientierte Milieuthherapie in der stationären Psychotherapie	170
Gruppenerfahrungen als heilende Bindungserfahrungen	
Karl Heinz Brisch	
Kreative Gruppentherapien mit schwer und früh traumatisierten Kindern und Jugendlichen während der stationären Behandlung	190
Sophie Pudelek und Simone Hees	
Musiktherapeutische Gruppenarbeit mit früh bindungsgestörten und traumatisierten Kindern und Jugendlichen	193
Johanna Doll und Simone Braitinger	
Kunsttherapie in der stationären Behandlung von früh traumatisierten Kindern	212
Maximilian Eberl und Melanie Posch	
Bewegungs- und Sporttherapie zur Förderung der Gruppenfähigkeit von Kindern	233
Andrea Plank-Matias und Marina Müller	
Konzentrierte Bewegungstherapie in der stationären Behandlung von früh traumatisierten Kindern	249
Adressen der Autorinnen und Autoren	269

Vorwort

Vom 29. September bis 1. Oktober 2017 wurde von der Abteilung Pädiatrische Psychosomatik und Psychotherapie am Dr. von Haunerschen Kinderspital der Ludwig-Maximilians-Universität München eine internationale Konferenz mit dem Titel »Die Macht von Gruppenbindungen« (»The Power of Group Attachments«) durchgeführt. Das Interesse an dieser Konferenz und die positiven Rückmeldungen waren für den Veranstalter außerordentlich ermutigend, so dass er die Beiträge dieser Veranstaltung mit Herausgabe dieses Buches einer größeren Leserschaft zugänglich machen möchte. Die Thematik des vorliegenden Konferenzbandes umfasst eine Vielzahl von Aspekten aus dem Bereich »Gruppen und Bindung«.

Ein Säugling entwickelt in unserer Kultur anfangs nur zu wenigen Personen – in der Regel zu seinen Eltern – Bindungsbeziehungen. Im Laufe seines Lebens gewinnen Bindungserfahrungen in Gruppen immer mehr an Bedeutung, etwa in der erweiterten Familie, ebenso in Krippe, Kindergarten, Schule, Peer-Gruppen während der Adoleszenz, Arbeitsgruppen im Berufsleben, in Vereinen, Parteien, Religionsgemeinschaften. Menschen können diese Gruppenbindungen als eine große Ressource und emotionale Sicherheit erleben, etwa in politischen Gruppen, Freizeit- oder in Selbsthilfegruppen oder in der Gruppen-Psychotherapie. Die Bindungsbeziehungen in und die Bindung an Gruppen können aber auch gestört sein. Hierbei spielt die Psychodynamik innerhalb der Gruppe eine große Rolle. Gruppen können zur eigenen Angstabwehr andere Gruppen stigmatisieren und Kontrolle sowie Gewalt ausüben. Es kann zur Entstehung von böartigen Vorurteilen, Fanatismus und Radikalisierung kommen, was bis zum terroristischen Kampf gegen andere führen kann, die nicht der eigenen Gruppe angehören.

Welche Faktoren schützen vor einer solchen Entwicklung? Wie können neue, sichere Beziehungen in Gruppen aufgebaut werden? Was müssen aufnehmende Pflege- und Adoptivfamilien wissen, damit ein Kind nach Gewalterfahrungen – etwa in Sekten – eine sichere Bindung entwickeln kann? Wie entsteht Radika-

lisierung in Gruppen? Welche Formen der Begleitung, Beratung, Therapie und Prävention sind für Menschen hilfreich, die aus Gruppen aussteigen wollen, in denen sie traumatisiert wurden?

Führende, international renommierte Fachleute, Kliniker und Forscher geben in diesem Buch Antworten auf diese Fragen und berichten über die neuesten Erkenntnisse und Ergebnisse aus ihren Studien, die uns für die Problematik sensibilisieren sowie Wege für neue Entwicklungen, auch in Therapie und Prävention, aufzeigen sollen.

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes haben ihre Vorträge aus der Konferenz niedergeschrieben und ausgearbeitet und für die Publikation zur Verfügung gestellt – dafür gilt Ihnen ein großer Dank. Herzlich danke ich Frau Ulrike Stopfel, die wiederum, wie in den vergangenen Jahren, die englischsprachigen Beiträge in exzellenter Qualität übersetzt hat. Ein besonderer Dank gilt auch der hervorragenden Arbeit von Herrn Thomas Reichert, der die einzelnen Manuskripte rasch und sorgfältig editiert hat. Ich danke sehr Herrn Dr. Heinz Beyer sowie Frau Ulrike Wollenberg vom Verlag Klett-Cotta, die mit großem Engagement die Herausgabe dieses Buches beim Verlag ermöglicht und die rasche Herstellung gewährleistet haben.

Das Buch richtet sich an Ärzte aller Fachrichtungen sowie an Psychologinnen und Psychologen, Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, Sozialarbeiter, Pädagoginnen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe, ebenso an alle, die sich mit der gesunden Entwicklung in Gruppen sowie mit der Diagnostik und Behandlung von psychischen Störungen nach emotionalen Traumatisierungen in Gruppen bei Erwachsenen sowie bei Säuglingen, Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Ebenso sind alle Berufsgruppen zur Lektüre eingeladen, die kranke Menschen aller Altersgruppen nach emotionaler Gewalterfahrung in Gruppen betreuen, begleiten oder Verantwortung tragen, wie etwa Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Krankenpfleger und Krankenpflegerinnen, Heilpädagoginnen und -pädagogen, Adoptiv-/Pflegeeltern, Umgangspflegerinnen und -pfleger, Ergotherapeutinnen und -therapeuten, Logopädinnen und Logopäden, Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten, Seelsorgerinnen und Seelsorger, Juristen und Politikerinnen.

Ich hoffe sehr, dass dieses Buch allen hilft, die im Kontext von Therapie, Beratung und Begleitung sowie sozialer Arbeit für Menschen in Gruppen tätig sind. Es soll auch denjenigen wichtige Anregungen geben, die mit der Prävention in Bezug auf Störungen beschäftigt sind, welche sich im Kontext von Gruppen ent-

wickelt haben, bzw. soll einen Beitrag dazu leisten, dass solche Störungen durch eine frühzeitige primäre Prävention in Gruppen erst gar nicht entstehen.

Karl Heinz Brisch

Einleitung

Das vorliegende Buch enthält verschiedene Beiträge aus den Bereichen »Forschung«, »Klinik« und »Prävention«, die sich aus ganz unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema »Gruppenbindungen« beschäftigen. Entsprechend werden Ergebnisse aus der Forschung vorgestellt, aber auch anhand von Fallbeispielen Erfahrungen aus der klinischen Arbeit vermittelt, um die therapeutischen Möglichkeiten und die Voraussetzung für eine erfolgreiche Therapie, Begleitung und Beratung bei Menschen aufzuzeigen, die aufgrund früher Traumatisierungen nicht gruppenfähig sind bzw. die durch und in Gruppen große psychische Probleme bekommen haben, ja sogar in Gruppen traumatisiert wurden. Weiterhin werden Interventionen vorgestellt, die gezielt das Gruppensetting zur erfolgreichen Therapie und Prävention nutzen.

Der vorliegende Band beginnt mit einem Beitrag von Heidi Simoni, der Leiterin des berühmten Marie-Meierhofer-Instituts in Zürich. Sie zeigt, wie sich bereits sehr kleine Kinder in Gruppen miteinander austauschen, Gruppenaktivitäten mit Gleichaltrigen suchen und davon profitieren können. Die Vorteile der frühen Aktivitäten von sehr kleinen Kindern in Gruppen sind aber nur unter bestimmten Bedingungen gegeben, die von der Autorin sehr differenziert dargelegt werden.

Viele Kinder werden heute schon sehr früh von ihren Eltern in die Welt von Smartphone und Tablet eingeführt, weil die Eltern Sorge haben, dass ihre Kinder keine ausreichende »digitale Kompetenz« entwickeln könnten. Spätestens während der Schulzeit und noch mehr im Jugendalter sind »social media« und die Vernetzung in verschiedenen Gruppen für die Beziehungsentwicklung mit Peers von großer Bedeutung, aus Sicht der Kinder geradezu »lebensnotwendig«. Julia von Weiler von Innocence in Danger e.V. zeigt in ihrem Beitrag, welche Chancen und Risiken für Kinder damit verbunden sind. Seit vielen Jahren warnt sie vor den Gefahren etwas durch Cybermobbing, Sexting und sexuellen Missbrauch durch Gruppen im Netz und engagiert sich für Möglichkeiten der Prävention.

Dorothy Espelage und Kolleginnen und Kollegen aus ihrem großen Forschungsteam beschäftigen sich seit vielen Jahren in unterschiedlichen Längsschnittstudien mit der Frage, wie aggressive Verhaltensweisen von Jugendlichen in Peergruppen entstehen und welche Möglichkeiten der Prävention wirksam sein könnten. Sie berichten in ihrem Beitrag von sehr interessanten Ergebnissen von Studien zur Aggressionsentwicklung bei Jungen und Mädchen in Gruppen: Ergebnisse, die für unterschiedliche Zugänge der Prävention von Bedeutung sein könnten.

Michal Shimony und Mario Mikulincer fokussieren in ihrem grundlegenden Beitrag auf Fragestellungen, bei denen es darum geht, wie Bindungen von Individuen an Gruppen entstehen, welche Rolle hierbei bestimmte Bindungsmuster der Einzelnen spielen und unter welchen Bedingungen Führungspersonen diese Entwicklungen positiv oder negativ beeinflussen können. Antworten auf diese Fragen sind für das Verstehen von Gruppenbildungen in Gesellschaften von großer Bedeutung.

In Gruppenprozessen kann es zu konstruktiven und destruktiven Entwicklungen kommen. Gruppen können für das Erreichen eines gemeinsamen Zieles extrem hilfreich oder auch hemmend sein. Hierbei spielen Mentalisierungsprozesse in Gruppen eine große Rolle, sowohl in der Gruppenpsychotherapie wie auch in gesellschaftlichen Gruppenprozessen, wie Ulrich Schulz-Venrath in seinem Beitrag eindrücklich erklären kann.

Lina-Maraïke Stetten berichtet von ihren Forschungen im Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung in Bielfeld. Hier ist man besonders der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Gruppe spielt, wenn es zu Prozessen der Radikalisierung und der Vorbereitung von Gewalttaten kommt. Ihr Beitrag hat große gesellschaftliche Relevanz.

Wenn Menschen Opfer von sexueller-ritueller Gewalt werden, sind sie oft sehr destruktiven, extrem traumatisierenden Gewalttaten ausgeliefert, die von Tätergruppen hoch kriminell organisiert und ausgeübt werden. Orit Badouk Epstein ist eine sehr erfahrene Psychoanalytikerin und Traumatherapeutin, die uns in ihrem Beitrag an den therapeutischen Möglichkeiten und Schwierigkeiten teilhaben lässt, wie Opfer aus diesen Tätergruppen aussteigen können.

In vielen Ländern, so auch in Bolivien, ist das Thema »Sexuelle Gewalt an Kindern im familiären Kontext« noch ein großes Tabu. Es ist ein Verdienst von EIRENE und der Partnerorganisation SEPAMOS in Bolivien, dort in El Alto bei La Paz unter sehr schwierigen sozialen Bedingungen die Prävention und Beratung von Kindern – und auch Eltern – nach sexueller Gewalterfahrung zum Thema

gemacht und eine entsprechende Gruppenintervention auf den Weg gebracht zu haben. Die Direktorin des Projekts, Jaquelin Butrón, schildert in ihrem Beitrag aus erster Hand, welche Möglichkeiten sich durch die Intervention in der Gruppe ergeben und welche Rolle die Gruppenbindungen spielen, um den Kindern sowohl bei der Verarbeitung ihrer traumatischen Erfahrungen zu helfen als auch die Prävention zu diesem Thema durch die Arbeit in und mit Gruppen zu verbreiten.

Einen sehr vielversprechenden, bindungsbasierten Ansatz zur Prävention und Intervention in der Gruppe mit Müttern und ihren Kindern aus der Bronx in New York City beschreibt auch Hannah Knafo in der Darstellung des Projekts GABI. Sie arbeitet sehr eng mit Anne Murphy sowie Miriam und Howard Steele zusammen, die das GABI-Projekt entwickelt haben und Coautoren des Beitrags sind. Die Ergebnisse der GABI-Studie mit dieser extrem armen, traumatisierten und vielfach belasteten Klientel von Müttern sind sehr vielversprechend, wenn man die positiven Auswirkungen auf die Entwicklung ihrer Kinder sieht.

Die Behandlung von sehr früh und sehr schwer traumatisierten Kindern ist für alle Beteiligten, Eltern, Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sowie Psychotherapeutinnen und -therapeuten, eine extreme Herausforderung. Yvonne Eckstein, Katrin Romero Velasco und Karl Heinz Brisch stellen in ihrem Beitrag die milieutherapeutische Arbeit mit diesen Kindern in der Gruppe vor. Dieser Ansatz ist ein Behandlungsbaustein aus dem MOSES®-Therapiemodell, das speziell zur Intensiv-Therapie dieser Kindern von Brisch und seinem Team am Dr. von Haunerschen Kinderspital in München entwickelt wurde. Einerseits sind die Herausforderungen und Belastungen für das Personal, das mit diesem bindungsorientierten milieutherapeutischen Ansatz arbeitet, sehr groß, andererseits ergeben sich in der Gruppe einmalige Heilungschancen für diese Kinder.

Hierbei spielen kreative Therapien eine besondere Rolle. Brisch schildert in seinem zu den folgenden Aufsätzen hinleitenden Beitrag, warum gerade diese Therapieformen bevorzugt geeignet sind, früh traumatisierten Kindern zu helfen, und warum die Erfahrungen innerhalb einer Gruppentherapie für die Kinder von großer Bedeutung sind. In den daran anschließenden Beiträgen wird jeweils aus unterschiedlicher Perspektive über verschiedene kreative Zugänge in der Gruppe berichtet: Sophie Pudelek und Simone Hees schildern ihre Erfahrungen aus der Musiktherapie, Johanna Doll und Simone Braitingen den Zugang durch die kreative Kunsttherapie, Maximilian Eberl und Melanie Posch den Ansatz der Bewegungs- und Sporttherapie sowie Andrea Plank-Matias und Marina Müller den spezifischen Ansatz der modifizierten Konzentrativen Bewegungstherapie in der Arbeit mit schwer und früh traumatisierten Kindern.

Alle Beiträge haben einen spezifischen Fokus und profitieren von der großen Expertise der Autorinnen und Autoren, speziell auf ihrem jeweiligen Gebiet. Auf diese Weise können das Buch und die Beiträge zu einem vertieften Verständnis der Entstehung und der Bedeutung von Gruppenbindungen sowie der therapeutisch möglichen Prozesse einschließlich der Prävention gegenüber Formen von Gewalt in Gruppen beitragen.

HEIDI SIMONI

Frühe Kinderwelten: Bereits Säuglinge und Kleinkinder spielen und lernen zusammen

Was brauchen sie dafür von uns?

Einleitung

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse korrespondieren mit einem Bildungsverständnis und frühpädagogischen Konzepten, die den Blick auf Kleinstkinder als Subjekte ihrer Entwicklung und auf die Bedeutung früher Kinderwelten richten. Bereits Säuglinge zeigen in Gruppen mit Gleichaltrigen bemerkenswerte Verhaltensweisen. Kinder ab dem zweiten Lebensjahr erweitern und üben ihr Repertoire sozialer Kompetenzen mit anderen Kindern unermüdlich. Dies gilt für die als prosozial bezeichneten Fähigkeiten wie Mitgefühl zeigen, helfen, trösten, Rücksicht nehmen und kooperieren ebenso wie für Fähigkeiten, die eigenen Interessen gegenüber anderen zu vertreten, sich durchzusetzen, Kompromisse auszuhandeln und sich in konflikthaften Situationen emotional zu regulieren. Der Austausch mit vertrauten Kindern ermöglicht offensichtlich Erfahrungen, die das Lernen in Kind-Erwachsenen-Settings essentiell ergänzen.

Koregulation – Regulation – Lernen

Dass das Kleinkind bei der Regulation seines Befindens ausreichend unterstützt wird, ist für die frühe Entwicklung und über die gesamte Lebensspanne hoch bedeutsam. Es handelt sich dabei allerdings von Anfang an um einen gegenseitigen Regulationsprozess (vgl. dazu Gianino & Tronick 1988). Die Abstimmung zwischen Bezugsperson und Baby sorgt für die Erfahrungen, welche die Basis für die sich rasch erweiternden Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbststeuerung

des Säuglings sind. Diese Kompetenzen wiederum sind für das weitere Lernen und die Bildungsbiografie eines Menschen außerordentlich wichtig. Sogar mit einem kurzen Laborexperiment ließ sich zeigen, dass Kinder in entspanntem Zustand flexibel auf eine Herausforderung reagieren können, sich dagegen rigide verhalten, wenn sie gestresst sind (bzw. wurden). Sie zeigen dann ein eingeschränktes Repertoire an Strategien, was das Lösen einer Aufgabe behindert (Seehagen et al. 2015).

Die überaus große Bedeutsamkeit liebevoller, aufmerksamer und verlässlicher Zuwendung kann den Blick leicht zu eng auf Fürsorge- bzw. Bindungsverhalten lenken. In einem Forschungsprojekt renommierter Bindungsforscher zeigte sich jedoch, dass neben der Qualität der Bindung weitere elterliche Merkmale, beispielsweise ihres Verhaltens im Spiel mit den Kindern, für die Entwicklung bis ins Jugendalter relevant sind (Grossmann & Grossmann 2005).

Das Bindungskonzept liefert einen sehr guten Bezugsrahmen, wenn es nicht verkürzt verwendet wird, sondern – wie darin angelegt – Motive und Verhaltensweisen der kindlichen Suche nach Beruhigung und Sicherheit wie nach Erregung und Anregung berücksichtigt werden. So befasst sich etwa das sogenannte Zürcher Modell zum Bindungskonzept ausdrücklich mit der Rolle und Entwicklung verschiedener motivationaler Systeme in der frühen Kindheit (vgl. dazu Bischof-Köhler 2011). Es bietet damit eine gedankliche Ausgangsbasis, um sich aus zwei Perspektiven mit Überforderung und Unterforderung von Kindern zu beschäftigen. Erfährt ein Kind nicht ausreichend Geborgenheit und Beruhigung durch seine Bezugspersonen oder – selbst für eine sichere Bindung – zu viel Aufregendes und Neues, raubt ihm dies Lust und Energie, sich neugierig der Welt zuzuwenden und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Werden jedoch sein Sicherheitsbedürfnis über- und seine Bedürfnisse nach Anregung unterschätzt, langweilt es sich und wird dadurch in seinem Entdeckungsdrang und Lernen eingeschränkt.

Wo die Balance zwischen den beiden basalen motivationalen Systemen der Sicherheits- und Anregungssuche liegt und für Wohlbefinden, Lernen und Entwicklung sorgt und wo sie aus dem Lot gerät, hängt von Verschiedenem ab. Persönliche Merkmale (Temperament), der Entwicklungsstand und anstehende Entwicklungsschritte sowie bisherige Beziehungs- und Lernerfahrungen spielen eine Rolle und interagieren. Die beiden letzteren sind das Ergebnis der bisherigen und der Ausgangspunkt der künftigen Entwicklung. Sie bestimmen mit, wie neugierig und zuversichtlich sich ein Kind auf die Umgebung einlassen kann. Verlässliche und liebevolle Bezugspersonen helfen ihm, sich bei Bedarf zu beruhigen

und Erfahrungen fruchtbar zu verarbeiten. Sie trauen und muten ihm passend zu seinen Fähigkeiten und Interessen etwas zu und freuen sich über sein Erkunden und Lernen.

Aus den Reaktionen der Bezugspersonen und aus ihren eigenen Erfahrungen lernen Kinder, die Umwelt und sich selbst nach und nach einzuschätzen. Vielfältige Lernerfahrungen ermöglichen es dem Kleinkind, ein positives Konzept von sich als lernendem und lernfähigem Wesen zu erwerben. Entgegen früheren Annahmen hat die neuere Forschung gezeigt, dass Säuglinge bereits von Geburt an neugierig und »bildungshungrig« sind und versuchen, mit all ihrer Energie die Welt um sie herum zu verstehen (Gopnik et al. 2000).

»Kinderwelten« ermöglichen

Der Blick über das notwendige, aber für Entwicklung nicht ausreichende Fürsorge- und Bindungsverhalten hinaus führt zur Beschäftigung mit frühen Kinderwelten und ihrer Bedeutung. Das Thema ist seit Jahrzehnten und auch aktuell Gegenstand psychologischer, pädagogischer und soziologischer Forschung (Rauh 1984; Vandell 1980; Vandell & Wilson 1987; Youniss 1994; Howes 1996; Viernickel 2000, 2013) und wird immer wieder auch als Schwerpunktthema diskutiert (Deutsche Liga für das Kind, 2017).

Trotzdem werden Erkenntnisse über frühe Beziehungen zwischen Kindern in weiten Teilen der Fachwelt, die sich mit gelingender und misslingender kindlicher Entwicklung beschäftigt, erstaunlich wenig rezipiert; dies gilt insbesondere für die »Bindungscommunity«. Umgekehrt setzen sich Fachpersonen, die zu frühpädagogischen Fragen forschen, in Kitas und Spielgruppen arbeiten oder für die entsprechenden Angebote Verantwortung tragen, intensiv mit dem Bindungskonzept und der Bindungsforschung auseinander.¹

Die Auseinandersetzung mit frühen Kinderwelten scheint nicht zuletzt deshalb dringend, weil viele junge Kinder auch diesbezüglich unter wesentlich anderen Umständen aufwachsen als ihre Eltern und Großeltern. Natürlich gibt es sie noch, diese Kinder aus meist mittelständischen Familien, die, eingebettet in Verwandtschaft und Nachbarschaft, selbstverständlich umgeben von anderen Kindern groß werden. Viele Kinder verbringen ihre Kindheit jedoch räumlich und sozial in zu-

1 Zum Anliegen, verschiedene Modelle kindlicher Entwicklung zu integrieren und sich damit der Vielschichtigkeit menschlichen Seins erst anzunähern, vgl. Sameroff 2010, 2015; GAIMH 2017.

nehmender Verinselung (vgl. dazu Meyer 2012). Sie sind auf den Goodwill sowie buchstäblich auf die Hand (resp. das Auto) meist hauptsächlich der Mutter angewiesen, um überhaupt Zeit mit anderen Kindern verbringen zu können. Untersuchungen zeigen, dass dieses Phänomen keineswegs auf den Gegensatz zwischen verarmten Stadtwelten und heilen Landwelten reduziert werden kann (MMI 2015).

Was das Fehlen früher Kinderwelten bedeutet und welche Auswirkungen damit einhergehen, ist wissenschaftlich, alltagspraktisch und politisch noch kaum auf dem Radar. Die Veränderung von Familienkonstellationen und Sozialräumen legt jedoch die Frage nahe, wie Kinder bereits früh und selbstverständlich mit anderen Kindern zusammenkommen können. Die Herausforderung, Kontakte unter Kindern zu ermöglichen und entsprechende Kinderwelten bereitzustellen und zu gestalten, stellt sich für jede Gemeinde, unabhängig von ihrer Größe und geografischen Lage. Die Aufgabe betrifft die Raum- und Stadtplanung ebenso wie die Bereitstellung bedarfsgerechter familienergänzender Angebote. Aus kinderpsychologischer und familiensoziologischer Sicht haben Kitas und Tagesfamilien auch diesbezüglich viel Potential, können sie doch wertvolle Kinderwelten schaffen.

Bei der Überlegung, wie Kitas im Interesse von Kindern konzipiert und geführt werden können, schließt sich der Kreis zwischen Erkenntnissen der Bindungsforschung, der Entwicklungspsychologie und der Frühpädagogik: Damit ein junges Kind neugierig und aktiv sein kann, muss es sich wohl und sicher fühlen (Wustmann Seiler & Simoni 2016, S. 37 f.; Mögel et al. 2009).

Um eine verantwortungsvolle Betreuung für Kinder unter drei Jahren sicherzustellen, sind gute Betreuungsangebote und eine zeitgemäße Familienpolitik erforderlich. Beides darf nicht gegeneinander ausgespielt werden. Wie die große, längsschnittlich angelegte Studie der NICHD eindrücklich zeigte, machen die Dosis und die Qualität die positive Wirkung oder aber Gift aus: Babys sollten ausreichend Zeit mit fürsorglichen primären Bezugspersonen verbringen, Kleinkinder ergänzend und wohl dosiert qualitativ hochstehende Betreuungsangebote besuchen können (vgl. dazu u. a. NICHD 2003; Belsky et al. 2007).

Ab wann sind Erfahrungen mit anderen Kindern wichtig?

Zum Verhältnis des Erwachsenen-Kind- und Kind-Kind-Kontextes zueinander wurden bereits in den 1970er und 80er Jahren unterschiedliche Hypothesen formuliert und überprüft. Eine Hypothese postulierte eine weitgehende Unabhängigkeit beider Beziehungsformen mit essentiell unterschiedlichen Inhalten und Be-

deutungen für die Entwicklung. Eine zweite Hypothese postulierte grundlegende Übereinstimmungen zwischen den beiden Lernfeldern mit entsprechend gleichzeitigem Auftreten von Kompetenzen in beiden Beziehungsformen. Eine dritte Hypothese schließlich ging von einer sequentiellen Entwicklung aus und schrieb der Erwachsenen-Kind-Beziehung eine taktangebende, überlegene Bedeutung zu.

Diese Vorläufer-Hypothese hielt der empirischen Überprüfung in dieser unidirektionalen Form nicht stand. Experten kamen zum Schluss, »dass aktuell wenig die Meinung unterstützt, soziale Kompetenzen mit Gleichaltrigen seien ontogenetische Abkömmlinge von Mutter-Baby Kompetenzen« (Lamb & Nash 1989, S. 231). Die ersten zwei Hypothesen hingegen beleuchten offenbar unterschiedliche Aspekte des Verhältnisses der beiden Lernfelder. Vandell fasst die vorliegenden empirischen Erkenntnisse über Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Verhaltens von Kleinkindern gegenüber ihren Müttern oder gegenüber andern Kleinkindern zusammen und argumentiert, »dass Interaktionen des Kleinkindes mit den beiden Partnern zwar unterschiedlich funktionieren, die Verhaltensweisen jedoch Teil einer größeren Organisationseinheit sind, die man sich als kindliche Soziabilität denken könnte« (Vandell 1980, S. 360; Vandell 2000). In einer Diskussion mit Vandell betont eine andere Sozialisationsforscherin, J.R. Harris, die Bedeutung kontext- bzw. gruppenspezifischer Erfahrungen für die menschliche Entwicklung (Harris 2000). Aus der Diskussion zwischen Vandell und Harris lässt sich folgern, dass Erfahrungen in individuellen Beziehungen sowohl mit Erwachsenen wie auch mit Kindern und ebenso die Erfahrungen in unterschiedlichen Gruppen und Lebensumwelten wie der Familie oder der Kita bedeutsam sind.

Zum einen geht es also um Interaktionen zwischen Personen mit einem annähernd ausgeglichenen Erfahrungshintergrund versus Interaktionen zwischen Personen mit einem großen Erfahrungsgefälle. Etwas plakativ können die beiden Extreme von Kind-Erwachsenen- und Kind-Kind-Interaktionen wie folgt charakterisiert werden:

Kind – Erwachsene/r	Kind – Kind
ungleich, hierarchisch	gleich, partnerschaftlich
ergänzend	wechselseitig
gegeben, verpflichtend	wählbar, freiwillig
erziehen, lenken	kooperieren, aushandeln
pflegen, unterstützen	ausprobieren, üben

Zum anderen prägen unterschiedliche Kontexte wie Familie, Tagesfamilie, Kita, Spielgruppe auf typische Weise die persönlichen Erfahrungen und haben Einfluss auf die individuelle kindliche Entwicklung. Im Falle von Gruppensettings mit Kindern stellt sich damit auch die Frage, wie individuelle und gruppenpädagogische Methoden aufeinander abgestimmt werden bzw. ab welchem Alter diese Unterscheidung für Kinder überhaupt relevant ist.

Was wissen wir über frühe Beziehungen unter Kindern?

In einer wegweisenden Untersuchung von Rauh (1984) wurden Säuglinge zwischen sechs und zehn Monaten, welche über keine Erfahrung mit familienergänzender Kinderbetreuung verfügten, regelmäßig in Vierer- oder Fünfergruppen beobachtet. Es zeigte sich, dass kein Kind seine Aufmerksamkeit nur auf ein einziges anderes Kind richtete. Die Aufmerksamkeit war aber auch nicht gleichmäßig auf alle Gruppenmitglieder verteilt worden. Vielmehr haben sich klare Präferenzen unter den Kindern gezeigt. Besonders interessant sind Unterschiede zwischen Verhalten, das auf ein einzelnes Kind gerichtet war, und Verhalten, das sich an die Gruppe richtete.

In einer großangelegten Studie mit über 2500 Kindern zeigte sich eine beachtliche Beziehungskonstanz bereits bei Kindern ab zwölf Monaten (vgl. auch Howes, 1996). Es gab Freundschaften (gegenseitige Bevorzugungen), die bis drei Jahre lang dauerten. Sogar wenn sie im Alter zwischen einem und drei Jahren eingegangen wurden, blieben beachtliche 50 bis 70 % von einem Jahr zum nächsten und immerhin 10 % über zwei Jahre erhalten.

Auch eine Untersuchung von Friedlmeier (2002) mit Vorschulkindern bestätigte die Bedeutung von Sympathie und Vertrautheit unter Kindern und zeigte Bemerkenswertes. Erstens waren unter vertrauten Kindern sowohl mehr positive als auch mehr negative Interaktionen zu beobachten als zwischen Kindern, die einander gleichgültig waren. Dies deutet darauf hin, dass Kinderbeziehungen ein ausgesprochen anregendes, vielfältiges Lernfeld für den Erwerb sozialer Kompetenzen bieten. Kinder scheinen sich in vertrauten Beziehungen eventuell im Positiven wie im Negativen weiter »auf die Äste« hinauszulassen und etwas zu riskieren. Wenn nach einem Konflikt wieder harmonische Gegenseitigkeit gesucht wird und hergestellt werden kann, könnten Konflikte die Wichtigkeit füreinander sogar bestätigen. Zweitens fanden überdurchschnittlich häufige positive Aktionen wechselseitig initiiert bei bestimmten Kinderpaaren statt. Sie können dem-

nach als beziehungsspezifisch betrachtet werden. Hingegen gingen gehäufte negative Aktionen oft von einem bestimmten Kind aus, zeigten sich also als individuumsspezifisch.

Soziale Kompetenz fällt auf, wenn sie fehlt

Die Bedeutung von Kinderwelten für den Erwerb sozialer Kompetenz wird bei ganz jungen Kindern auffallend wenig und zudem häufig unter fraglichen Vorannahmen erforscht. Soziale Kompetenz unter Kindern wird zu oft erst zum Thema, wenn sie fehlt und ein Kind »Probleme macht«. Gewisse Aspekte des rationalen Denkens und Handelns sind zwar tatsächlich erst mit der Ausreifung des Präfrontalkortex in der Adoleszenz zu erwarten. Lebenskompetenz erwirbt ein Kind jedoch ab der Geburt, im Kontakt mit Erwachsenen und mit anderen Kindern.

Manchmal wird soziale Kompetenz eng gekoppelt an Fähigkeiten des Denkens und der Verhaltenssteuerung gemessen, was Kleinkinder grundsätzlich als sozial inkompetent erscheinen lässt. Zielführender ist ein prozesshaftes Verständnis, das berücksichtigt, wie Merkmale der sozialen Kognition, Fähigkeiten zur Emotionsregulation und zum Planen mit dem Sozialverhalten von Kindern interagieren. Eine Beschreibung sozialer Kompetenz, die altersunabhängig brauchbar ist, gerade weil sie sowohl den erwarteten wie auch den tatsächlichen Entwicklungsstand berücksichtigt, ist folgende: Sie ist die »Fähigkeit, dem Entwicklungsstand entsprechend soziale Verhaltensweisen zu zeigen, die den eigenen Beziehungen dienen und niemandem schaden« (Schneider 1993, S. 19).

Kanning (2009) betont, dass soziale Kompetenz u. a. eine Kombination von Durchsetzungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit beinhaltet. In Kind-Kind-Interaktionen ergeben sich diesbezüglich unschätzbare Gelegenheiten für soziales Lernen (ergänzt nach Hellmann 2001):

- positive Emotionen austauschen, Mitgefühl zeigen,
- einander verstehen, Bedeutungen teilen, einander zustimmen,
- Konflikte haben und wieder zueinanderfinden,
- Kompromisse schließen,
- Rituale, Routinen und Regeln entwickeln,
- einander helfen,
- Ideen und (Gegen-)Vorschläge einbringen,
- die eigene Position verdeutlichen und vertreten,

- einander anregen, Spiele weiterentwickeln,
- Rollen tauschen, Standpunkt wechseln.

Soziale Kompetenz wird manchmal einseitig mit prosozialem Verhalten konnotiert. Konfliktfähigkeit kann jedoch ebenso als ein wichtiger Bestandteil sozialer Kompetenz gelten. Interessanterweise bezeichnete Spitz die verneinende Geste des Säuglings als dritten Organisator der kindlichen Entwicklung, nach dem den Blick erwidern und Lächeln und der Acht-Monats-Angst (Spitz 1972). Konflikte, verstanden als einander entgegenstehende Interessen, die ausgehandelt werden, bieten in der Kindheit ein reiches Übungsfeld für soziale Kompetenz und soziales Wissen. Einvernehmen liefert Bestätigung darüber, was funktioniert. Konflikte erzeugen hingegen Zweifel, weil etwas nicht wie erwartet abläuft. Sie motivieren somit Einstellungs- und Verhaltensänderungen bzw. -erweiterungen. Entsprechend wird von verschiedenen Expertinnen und Experten das Entwicklungspotential von Konflikten kindlicher Entwicklung beschrieben:

- Interpretation des sozialen Umfeldes, soziales Verständnis (vgl. Slomkowsky & Dunn 1992),
- Agieren im sozialen Umfeld (vgl. Damon 1989; Erikson 1959),
- Überwinden des egozentrischen Denkens (vgl. Piaget & Inhelder 1962),
- Förderung der Sprachentwicklung (vgl. Didow & Eckerman 2001).

Selbstverständlich bergen Konflikte unter Kindern auch negatives Potential, nämlich dann, wenn die eigenen Ziele einseitig und wiederholt behindert werden, somit Frustration überwiegt und Bedürfnisse ständig unterdrückt werden oder wenn die Emotionsregulation misslingt und Gefühle von Ärger oder Angst erlebt werden. Aggressives, destruktives Verhalten ist allerdings weder eine hinreichende noch eine notwendige Voraussetzung für einen Konflikt. Eine eigene Untersuchung von Kindern ab dem 9. und bis zum 26. Lebensmonat (Simoni et al. 2015) zeigte, dass aggressives Verhalten in Konfliktsituationen eher selten vorkam. Sowohl konflikthafte wie prosoziale Situationen unter Kindern waren jedoch bereits beim ersten Untersuchungszeitpunkt im 9. Lebensmonat zu beobachten (Licht et al. 2008). Alle 28 untersuchten Kinder zeigten zudem mit 16 Monaten ein Repertoire an prosozialen Verhaltensweisen wie Mitgefühl zeigen, helfen, trösten, Rücksicht nehmen und kooperieren (Kappeler & Simoni 2009).

In der Gemeinschaft mit anderen lernen Kinder, Probleme zu lösen, Verantwortung für das eigene Tun und für andere zu übernehmen sowie zu diskutieren

und Anliegen auszuhandeln. Sie erwerben dabei soziales Wissen und üben ihre soziale Kompetenz. Durch Ko-Konstruktion erfahren sie, dass die Welt auf viele verschiedene Arten gesehen werden kann, Bedeutungen miteinander ausgehandelt sowie eigene Ideen und Vorstellungen erweitert werden können. Sie lernen also, zu kooperieren und andere Perspektiven einzunehmen.

Die oben genannte Definition sozialer Kompetenz nach Schneider unterscheidet, zumindest implizit, zwischen Kompetenz und Performanz und wirft damit die Frage auf, was Kinder brauchen, um, passend zu ihrem Alter, bereits Erworbenes auch tatsächlich nutzen zu können. Es gibt verschiedene entwicklungspsychologisch fundierte Ansätze, wie Fachpersonen in Kindertagesstätten den Prozess von inter- zu intrapersoneller Regulation bei den anvertrauten Kindern begleiten und sie beim Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen unterstützen können (Nass et al. 2016).

Frühe Beziehungen unter Kindern ermöglichen und begleiten

Kinderbeziehungen bergen ein längst nicht ausgeschöpftes Potential für kindliche Entwicklung. Ihre stärkere Fokussierung würde es erlauben, das Gewicht von der Prävention in Bezug auf Fehlentwicklungen stärker zur Unterstützung gelingender Entwicklung zu verlagern. Überlegungen, was Erwachsene und was Kinder selbst zur frühen Entwicklung leisten, füllen zudem die Begriffshülse »frühe Förderung« mit Inhalten (vgl. Wustmann Seiler & Simon 2016). Der Beitrag des Kindes zu seiner Entwicklung ist seine unermüdliche, aktive Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt.² Erwachsene können ebendiese anregende Umwelt bereitstellen und als Bindungspersonen, Gesprächs- und Spielpartner, Modelle im Alltag und als Moderatorinnen und Moderatoren von Kinderkontakten wichtige Beiträge zur kindlichen Entwicklung leisten. Mit Blick auf die frühe (personale) Bildung von Kindern ist es dabei eine vordringliche Aufgabe von Erwachsenen, wichtige Erfahrungs- und Lernfelder zur Erkundung und Erschließung der Welt überhaupt zu ermöglichen (Ahnert 2006; Laewen & Andres 2002; Schäfer 2004, 2005; Wustmann & Simoni 2010). Einmal auf Entdeckungsreise, brauchen Kinder ferner aufmerksame Erwachsene, die auf ihre

² Dieses Verständnis früher Bildung, Betreuung und Erziehung findet sich in den Videoclips *Lerngelegenheiten für Kinder bis 4* illustriert. Es handelt sich um ein Set von 40 kommentierten Filmen, die in 13 Sprachen verfügbar sind: www.kinder-4.ch.

Signale reagieren und ihnen gleichzeitig den nötigen Spielraum lassen, selbst initiativ zu sein und zu explorieren. Herzka beschreibt ferner die herausfordernde Aufgabe von Erwachsenen, den anvertrauten Kindern, passend zu ihrer Entwicklung, als Erziehende mit einer dialogischen, autoritätskritischen Haltung zu begegnen (Herzka 1995).

Haltung und Handlung

Im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts in einer Kita haben sich McGaha und Kolleginnen über ein Jahr systematisch Interaktionen unter jungen Kindern gewidmet. Dabei wurde zuerst die weit verbreitete Annahme hinterfragt, dass Säuglinge in altershomogenen Gruppen besser aufgehoben wären als in Gruppen mit einer gewissen Altersmischung (McGaha et al. 2011). Beobachtet wurden durch Änderungen der Gruppengestaltung und des pädagogischen Verhaltens verschiedene positive, bedenkenswerte Veränderungen im Verhalten der Kinder und der erwachsenen Betreuungspersonen. Als ein »Knackpunkt« für die Fachpersonen erwies sich, den älteren Kindern zuzutrauen, dass sie mit den Jüngeren sorgfältig und hilfsbereit umgehen wollten und dazu auch in der Lage waren. Wichtig war es dann, herauszufinden, wie fürsorgliches Verhalten vorgelebt, angeleitet und, wo nötig, helfend unterstützt werden konnte. Als wichtig erachteten es die Autorinnen ferner, dass das Team darauf achtet, wann und wie die Erziehenden gegebenenfalls Erfahrungen unter Kindern behindern. Wenn das Zusammensein unter den Kindern in die Tagesroutine eingebaut wird, seien verschiedene Materialien, die ohne Nutzungsvorgaben zur Verfügung stehen, und ausreichend Zeit wesentlich. Die Praxisforscherinnen berichteten ferner, dass die Babys durch die Kontakte mit wenig älteren Kindern zum Beobachten und Nachahmen von Verhaltensweisen und Abläufen angeregt und Übergänge von der Position des kleinen zum großen Kind organischer wurden. In der Gruppe – im berichteten Projekt mit einer moderaten Altersspanne – war das gegenseitige Interesse hoch, die Jüngeren profitierten beobachtend und nachahmend, die Älteren übten Einfühlungsvermögen und fürsorgliches Verhalten. Außerdem dürfte es wertvoll sein, in derselben Gemeinschaft vom kleinen zum großen Kind zu werden, also von beiden Positionen zu profitieren. Damit sich die skizzierten Vorteile entfalten können, ist eine qualitativ hochwertige Pädagogik unabdingbar. Sie umfasst auch, jedoch längst nicht nur, feinfühliges und responsives Verhalten der Bezugspersonen im Sinne des Bindungskonzepts.

Im »Eisberg-Modell« nach Carr (2001; vgl. Leu et al. 2007, S. 50 f.) wird das Verhältnis von Haltung und Handlung einprägsam illustriert. Damit ein Kind seine Lernbereitschaft zeigen und ausleben kann, müssen gewisse institutionelle Voraussetzungen gegeben sein. So müssen in den Werten und im Alltag von Institutionen Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Exploration, Kommunikation und Partizipation einen hohen Stellenwert genießen, damit ein Kind sich interessiert, engagiert, hartnäckig, kommunikativ und kooperativ zeigen und somit zu einem Teil der Lerngemeinschaft werden kann. Ähnliches lässt sich auch in der Pikler-Pädagogik finden: »Eine der wesentlichen Voraussetzungen dafür, dass sich ein Kind mit Freude bewegt, selbstständig spielt und seine Umgebung mit Interesse und Ausdauer erkundet, ist Geborgenheit« (Gosen & Wettich 2009, S. 10).

Sieben Thesen zum Abschluss

These 1: Eine einseitige Gewichtung von Bindungsprozessen führt dazu, dass für die kindliche Entwicklung wichtige Ressourcen zu wenig im Blickfeld sind.

These 2: Erwachsene können und müssen zur Entwicklung junger Kinder Unterschiedliches beitragen.

These 3: Die Sorge für und um das junge Kind blendet es als Subjekt mit sozialem Eigenleben aus.

These 4: Soziale Kompetenz wird erst zum Thema, wenn sie fehlt.

These 5: Soziale und individuelle Entwicklung sind ab der frühen Kindheit eng miteinander verwoben.

These 6: Der gesellschaftlich bedingte Wandel von Kinderwelten wird in Fachkreisen und von politischen Entscheidungsträgern und -trägerinnen zu wenig bedacht.

These 7: Fachpersonen der Entwicklungs-, Bildungs- und der Bindungsforschung könnten wechselseitig mehr voneinander lernen, als dies bislang der Fall ist.

Literatur

- Ahnert, L. (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven. *Frühe Kindheit*, 6, S. 18–23.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M. et al. (2007): Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, S. 681–701.
- Bischof-Köhler, D. (2011): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Carr, M. (2001): *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Sage.
- Damon, W. (1989): *Die soziale Entwicklung des Kindes: Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch*. Klett-Cotta.
- Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) (2017): Themenheft »Peer-Beziehungen in der frühen Kindheit«. *Frühe Kindheit*, 2/2017.
- Didow, S. & Eckerman, C. (2001): Toddler peers: From nonverbal coordinated action to verbal discourse. *Social Development*, 10, S. 170–188.
- Erikson, E. (1959): *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Friedlmeier, W. (2002): *Soziale Entwicklung in der Kindheit aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Lengerich: Pabst.
- GAIMH (2017): Theoretisch-konzeptuelle Grundlagen, Aufarbeiten von neuen Gesundheits- und Entwicklungsmodellen. Unveröffentlichtes Arbeitspapier einer Arbeitsgruppe mit Heidi Simoni (Verbindung zum Vorstand), Dores Beckord-Datterl, Sabine Höck, Kathrin Keller-Schumacher, Michael Watson.
- Gianino, A. & Tronick, E. Z. (1988): The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In: T. M. Field, P. M. McCabe & N. Schneiderman (Hrsg.), *Stress and coping across development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 47–68.
- Gopnik, A., Kuhl, P. & Meltzoff, A. (2000): *Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift*. Kreuzlingen, München: Hugendubel.
- Gosen, A. von & Wettich, N. (2009): Jedes Kind hat sein eigenes Zeitmaß. Zur Kleinkindpädagogik Emmi Piklers. *Kindergarten heute*, 5, S. 8–14.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2005): *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Harris, J. (2000): Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell (2000). *Developmental Psychology*, 36, S. 711–723.
- Hellmann, J. (2001): Qualität in Krippen: Was macht die Qualität in Krippen aus, wie kann sie weiterentwickelt werden? Vortrag, Marie Meierhofer-Institut für das Kind, Zürich.
- Herzka, H.-S. (1995): *Die neue Kindheit: Dialogische Entwicklung – autoritätskritische Erziehung*. Basel: Schwabe.
- Howes, C. (1996): The earliest friendships. In: W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Hrsg.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 66–86.
- Kappeler, S. & Simoni, H. (2009): Die Entwicklung des prosozialen Verhaltens in den ersten zwei Lebensjahren. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), S. 603–624.
- Kanning, U. P. (2009): *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. 2., überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

- Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Lamb, M. & Nash, A. (1989): Infant-mother attachment, sociability, and peer competence. In: T. J. Berndt & G. W. Ladd (Hrsg.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley, S. 219–245.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Licht, B., Simoni, H. & Perrig-Chiello, P. (2008): Conflict between peers in infancy and toddler age: What do they fight about? *Early Years*, 28 (3), S. 235–249.
- Marie Meierhofer Institut für das Kind (MMI) (2015): Einblicke in Lebenswelten junger Kinder, *undKinder special*, Nr. 96, Film und Broschüre, Zürich: MMI.
- McGaha, C. G., Cummings, R., Lippard, B. & Dallas, K. (2011): Relationship building: Infants, toddlers, and 2-year-olds. *Early Childhood Research & Practice*, 13 (1). Im Internet: <http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/mcgaha.html> (Zugriff: 26.4.2018).
- Meyer, F. (2012): *Expertise zu den Lebensräumen und Lebenswelten junger Kinder*. Zürich: MMI, unicef.
- Mögel, M., Brisch, K. H., Simoni, H., Kruppa, B., v. Kalckreuth, B., v. Ditzfurth, A. & Hellmann, J. (2009): *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der GAIMH zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen*. Zürich: GAIMH.
- Nass, J., Schiller, E.-M. & Kärnter, J. (2016): Von der Koregulation zur Selbstregulation: Entwicklungsförderliche Begleitung sozial-emotionaler Kompetenz in Kindertagesstätten. In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. 2., überarb. Aufl. (1. Aufl. 2008). Stuttgart: Kohlhammer, S. 208–226.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD) (2003): Does amount of time spent in child care predict socio-emotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74 (4), S. 976–1005.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1962): *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Rauh, H. (1984): Soziale Interaktion und Gruppenstruktur bei Krabbelkindern. In: C. Eggers (Hrsg.), *Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg, S. 204–232.
- Roux, S. (2002): *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim, München: Juventa.
- Sameroff, A. (2010): A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81 (1), S. 6–22.
- Sameroff, A. (2015): Diskontinuität: Ein Potential auf dem Weg in eine positive Zukunft. Versuch einer integrativen Entwicklungstheorie. In: K. H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und Psychosomatik*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 49–78.
- Schäfer, G. (2004): Bildung von Anfang an: Aufgaben frühkindlicher Bildung in Familie, Krippe, Kindergarten. In: I. Wehrmann (Hrsg.), *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 123–137.
- Schäfer, G. (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Schneider, B. (1993): *Children's social competence in context. The contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press.
- Seehagen, S., Schneider, S., Miebach, K., Frigge, K. & Zmyj, N. (2017): »Should I or shouldn't I?« Imitation of undesired versus allowed actions from peer and adult models by 18- and 24-month-old toddlers. *Infant Behavior and Development*, 49, 1–18.
- Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S. & Licht, B. (2015): Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. 2., überarb. Aufl. (1. Aufl. 2008). Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–35.
- Slomkowski, C. L. & Dunn, J. (1992): Arguments and relationships within the family: Differences in young children's disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 28 (5), S. 919–924.
- Spitz, R. A. (1972): *Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Vandell, L. D. (1980): Sociability with peer and mother during the first year. *Developmental Psychology*, 16, S. 355–361.
- Vandell, L. D. (2000): Parents, peer groups, and other socialising influences. *Developmental Psychology*, 36, S. 699–710.
- Vandell, L. D. & Wilson, K. (1987): Infants' interactions with mother, sibling, and peers: Contrasts and relations between interaction systems. *Child Development*, 58, S. 176–186.
- Viernickel, S. (2000): *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Viernickel, S. (2013): Soziale Entwicklung. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 633–652.
- Wustmann, C. & Simoni, H. (2010): Frühkindliche Bildung und Resilienz. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* Zürich, Chur: Rüegger, S. 119–136.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. 3., erw. Aufl. (1. Aufl. 2012) Zürich: MMI im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz. (Im Internet: http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auflag_160818_lowres.pdf [Zugriff: 26.4.2018].)
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.