

Die soziale Entwicklung des Kindes

Impulstext zur Einführung in Grundlagen

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Bereits Säuglinge versuchen von Geburt an mit anderen Personen in Kontakt zu kommen. Im sozialen Austausch erwirbt das Kind bis zum Ende der Kindergartenzeit ein Bündel an Fähigkeiten, die es ihm erlauben Beziehungen zu anderen Menschen immer differenzierter auszugestalten. Für elementarpädagogische Fachpersonen ist es wichtig diese Entwicklungsschritte zu kennen, um Kinder entwicklungsangemessen zu begleiten.

In dem vorliegenden Fachtext wird die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten für die ersten sechs Lebensjahre zusammengefasst. Studien und Praxisbeispiele veranschaulichen diese. Interessierte Leser:innen finden Hinweise, welche Schlussfolgerungen sich daraus für ein professionelles Handeln in der elementarpädagogischen Praxis ergeben, und werden durch Reflexionsfragen zum Nachdenken angeregt.

Einführung – Die Beziehungsgestaltung und die soziale Entwicklung von Kindern

Kinder in den ersten Lebensjahren machen enorme Entwicklungsfortschritte in ihren sozialen, sozial-kognitiven, sprachlichen und emotionalen Fähigkeiten. Dies verändert ihre Voraussetzungen und Möglichkeiten für die Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen erheblich.

Entwicklungspsychologisches Wissen und die Beobachtung des Kindes sind für eine professionelle Begleitung wichtig.

Um angemessene Erwartungen an das Sozialverhalten von Kindern zu haben und Kinder entwicklungsangemessen begleiten zu können, braucht es Wissen über diese Entwicklungsschritte.

Daneben beobachten pädagogische Fachpersonen das einzelne Kind genau, da es in der Entwicklung große Unterschiede zwischen Kindern gleichen Alters gibt. Das einzelne Kind kann sich darüber hinaus in den verschiedenen Entwicklungsbereichen unterschiedlich rasch entwickeln (Keller et al., 2013; Largo, 2019). Dies gilt es auch bei den nachfolgenden Altersangaben zu beachten, die lediglich eine grobe Orientierung bieten.

► WAS IST SOZIALKOMPETENZ?

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass sich ein Kind sozial kompetent verhält, wenn es

- sich verständlich machen kann,
- andere wahrnehmen und ihnen zuhören kann,
- offen ist für die Anregungen anderer,
- zu anderen Kontakt aufnehmen und Beziehungen gestalten kann,
- sich in eine Gruppe einbringen und sich für Dinge verantwortlich fühlen kann und
- sich auf andere einstellen und mit Konflikten umgehen kann

(Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 113).

Nach und nach entwickelt das Kind in den ersten Lebensjahren entsprechende soziale Fähigkeiten. Hierfür ist das soziale Lernen (Lernen durch Nachahmung) bedeutsam. Das Beziehungsverhalten entwickelt sich vor allem durch die konkreten Erfahrungen, die das Kind im Umgang mit seinen Mitmenschen macht. Es beobachtet, wie andere miteinander und mit ihm umgehen, und erprobt Verhaltensweisen. Kinder brauchen daher tragfähige Beziehungen und hinreichend gute Vorbilder (Largo, 2019).

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist eng an die Entwicklung emotionaler, sprachlicher und auch kognitiver Fähigkeiten gebunden.

Mehrere Studien belegen, dass Kinder mit guten Selbstregulierungsfähigkeiten (Emotionsregulation, Impulskontrolle, Bedürfnisaufschub, u. a.) ausgeglichener und bei Gleichaltrigen beliebter sind (Sieglar et al., 2016; Wiedebusch & Petermann, 2013). Gute sprachliche Fähigkeiten tragen dazu bei, eigene Sichtweisen angemessen auszudrücken, Ideen einzubringen, Kontakte herzustellen oder Konflikte sprachlich aushandeln zu können.

Vom Säuglings- bis zum Schulalter differenzieren sich die Fähigkeiten des Kindes und seine Möglichkeiten zur Beziehungsgestaltung beträchtlich aus, was nachfolgend skizziert wird.

Das erste Lebensjahr – Der Säugling

Bereits der Säugling ist mit einem Verhaltensrepertoire zum sozialen Austausch ausgestattet und versucht von Beginn an mit den Personen, die ihn versorgen, in Kontakt zu kommen (Haug-Schnabel & Bensele 2017; Largo, 2017, 2019):

- Beispielsweise reagieren wenige Tage alte Säuglinge bereits mit einer messbaren Aufmerksamkeitssteigerung auf das menschliche Gesicht.
- Ebenso sind Babys besonders sensibel für die menschliche Stimme und filtern diese aus mehreren Geräuschen heraus.

Erwachsene passen ihr Handeln in der Interaktion mit einem Säugling meist intuitiv an dessen Fähigkeiten an. So sehen zum Beispiel Säuglinge Gegenstände am schärfsten, wenn diese sich etwa 22 bis 25 Zentimeter von ihnen entfernt befinden. Die meisten Erwachsenen positionieren ihr Gesicht intuitiv in diesem Bereich, während sie mit einem Säugling sprechen. Oder Erwachsene verwenden im Austausch mit dem Säugling intuitiv den sogenannten Babytalk. Sie sprechen mit erhöhter Stimme, auffällig betont, wiederholen vieles und nutzen sehr kurze Sätze. Dadurch erleichtern sie dem Säugling das Zuhören.

Beziehungsaufbau und Bindung

Das Kind hat eine biologische Bereitschaft, sich an Personen, die es versorgen zu binden. In den ersten Wochen und Monaten wird das Neugeborene mit den Personen vertraut, die seine Bedürfnisse befriedigen – die es tragen, in den Arm nehmen, füttern, pflegen, etc. Kinder bauen so eine primäre Bindung zunächst zur Hauptbezugsperson und in Folge zu weiteren Bezugspersonen bzw. Familienmitgliedern auf.

Die Qualität der Bindung wird wesentlich durch die Feinfühligkeit der Bezugspersonen mitbestimmt.

Daher ist es wesentlich, dass Bezugspersonen zuverlässig, zeitnah und angemessen auf den Säugling und seine Signale reagieren. Die Bindungserfahrungen eines Kindes beeinflussen sein Wohlbefinden, sein Selbstbild und die Erwartungen, die es an zukünftige Beziehungen stellt – und damit auch sein Sozialverhalten.

Im ersten Lebensjahr ist das Kind auf die unmittelbare Nähe einer Person angewiesen und eine Trennung löst Angst aus.

Wird der Säugling verlassen, reagiert er mit Weinen und Verzweiflung. Zur Trennungsangst kommt ab dem Alter von etwa sechs bis zehn Monaten das „Fremdeln.“ Das Kind kann nun zwischen ihm bekannten und unbekannt Personen unterscheiden, wendet sich vertrauten Menschen zu und beginnt unbekannte Personen abzulehnen. Das Fremdeln ist bis zum zweiten, teilweise auch bis zum dritten Lebensjahr beobachtbar. Es setzt in einem Alter ein, in dem der Säugling motorisch unabhängiger wird und damit beginnt seine nähere Umgebung zu erkunden. Es stellt sicher, dass das Kind die Nähe von Bezugspersonen aufsucht und sich nicht ständig in Gefahr begibt (Largo, 2017).

Gemeinsamer Gegenstandsbezug (Intersubjektivität)

Grundlage gelingender Kommunikation zwischen Menschen ist das wechselseitige Verstehen (Intersubjektivität). Sofern Gesprächspartner:innen nicht aneinander vorbeireden möchten, müssen sie sich auf denselben Inhalt beziehen, die Reaktionen und Mitteilungen der anderen Person wahrnehmen und darauf reagieren. Wurzeln der Intersubjektivität sind bereits früh zu beobachten:

- So verhalten sich Säuglinge lebhafter und interessierter, wenn Bezugspersonen auf sie und ihre Handlungen reagieren.
- Zwischen drei Monaten und einem halben Jahr beginnen Kinder, sich auf die **Blickrichtung des Erwachsenen einzustimmen**.
- Mit etwa sechs Monaten gelingt es Babys **ihren Blick zwischen einem Gegenstand und einer Person hin- und herwandern** zu lassen. Dabei ist es aber entweder auf den Gegenstand oder die Person fokussiert. Interagiert beispielsweise eine erwachsene Person mit einem 6-monatigen Baby, beobachtet es mit voller Aufmerksamkeit ihr Gesicht, die Mimik, ihre Mundbewegungen etc. Zeigt die Person dem Baby dann eine Rassel wandert seine Aufmerksamkeit zur Rassel und es wird diese mit allen Sinnen erforschen – ohne einen Blick auf die erwachsene Person zu werfen.
- Zwischen neun bis zwölf Monaten zeigen Säuglinge dann **gemeinsame geteilte Aufmerksamkeit (Joint Attention)**. Tomasello (2010) spricht dabei von einer „sozialkognitiven Revolution“, denn nun gelingt es dem Baby seinen Blick und damit seine Aufmerksamkeit zwischen einem Gegenstand und der Person pendeln zu lassen („triangulärer Blick“). Damit kann es beim Betrachten oder Hantieren mit einem Gegenstand sein Gegenüber miteinbeziehen und sozial interagieren. Babys beginnen nun beispielsweise die Aufmerksamkeit des Gegenübers zu prüfen, seinem Blick zu folgen, etc. (Tomasello & Hamann, 2012). Erwachsenen mag der trianguläre Blickkontakt selbstverständlich erscheinen, für das Baby stellt er einen wichtigen Meilenstein dar. Warum? Er bildet im Kern das, was Kommunikation eigentlich ausmacht: Ich teile etwas mit dir! Wir tauschen uns gemeinsam zu einem Gegenstand aus. Dies befördert dann auch die kognitive und die sprachliche Entwicklung des Kindes.
- In Folge beginnen Babys intensiv das Tun anderer zu beobachten und einfache Handlungen (wie das Winken, Händeklatschen Kopfschütteln) **nachzuahmen**.
- Etwas später, mit 13 bis 15 Monaten, treten die ersten **Zeige-Gesten** auf, die dazu dienen, die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf bestimmte, für das Kind interessante Gegenstände zu lenken.

Solche frühen sozial-kognitiven Entwicklungsfortschritte beruhen auf Wechselseitigkeit im Austausch mit den Bezugspersonen. Sie setzen voraus, dass Erwachsene sich dem Baby zuwenden und auf seine Signale reagieren, indem sie etwa im sozialen Spiel seine mimischen und lautlichen Äußerungen aufgreifen und ihm spiegeln.

Auch in der außerhäuslichen Bildung und Betreuung braucht es in der Beschäftigung mit einem Gegenstand die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachperson. So hat der trianguläre Blick Bedeutung, da das Kind hier in seiner Aufmerksamkeit zwischen Gegenstand und Gesprächspartner:in pendelt, die Aufmerksamkeit des Gegenübers prüft und eine Reaktion erwartet. Wenn das Kind einer erwachsenen Person etwas zeigt erwartet es, dass diese ihr Interesse teilt und den Gegenstand oder das Ereignis bemerkt bzw. kommentiert. Diese Reaktionen sind auch für den Spracherwerb (Wortschatz) bedeutsam.

Erfolgt keine Reaktion auf die Aktionen des Babys, sind die Kinder höchst irritiert, wie auch die Still-Face-Experimente zeigen. Das Kind verliert nach und nach die Motivation sich mitzuteilen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

► STILL-FACE-EXPERIMENT – Das Experiment mit dem unbewegten Gesicht

Das Still-Face-Experiment ist ein bekanntes Experiment, das erstmals von Dr. Edward Tronick vorgelegt wurde. Gemeinsam mit Thomas Berry Brazelton untersuchte er Neugeborene bis zum Alter von zwei Jahren und ging dabei der Frage nach, ob und inwieweit ein Baby auf sozialen Kontakt bzw. Kontaktabbruch reagiert.

In dem Experiment wendet sich eine Mutter ihrem Kind zunächst liebevoll zu und interagiert mit ihm: Sie zeigt eine deutliche Mimik, lächelt und kommentiert die Aktionen des Kindes u. a. Dabei wirkt das Kind zufrieden und fröhlich. Nach einem Signal wendet sich die Mutter plötzlich ab und zeigt dem Kind in Folge ein ausdrucksloses, starres Gesicht ohne Mimik. Sie spricht nicht mehr mit ihm und reagiert in keinster Weise auf die Signale des Kindes. Die Kinder reagieren auf das „starre Gesicht“ sofort – in der Regel mit deutlichen Anzeichen von Stress, Verwirrung und Angst. Sie versuchen zunächst mit unterschiedlichen Methoden die Mutter in die Kommunikation zurück zu bekommen, etwa indem sie lächeln, auf etwas Interessantes zeigen, immer lautere Töne von sich geben, klatschen, klopfen oder quietschen. Schließlich werden sie zunehmend verzweifelter und beginnen oftmals zu weinen. Die Mutter wendet sich an dem Punkt erneut dem Kind liebevoll zu. Es beruhigt sich meist sofort und gelangt in eine positive Stimmung zurück.

Das Experiment zeigt sehr deutlich, dass bereits der Säugling begreift, ob ein Gegenüber mit ihm interagiert oder nicht. Es belastet ein Kind, wenn es keine Reaktion auf seine Signale erfährt und ignoriert wird. Diese Situation simuliert Interaktionen von depressiven Elternteilen oder Eltern, die aus anderen Gründen nicht hinreichend auf ihre Babys reagieren. Langfristig können sich solche Vernachlässigungen negativ auf das Wohlbefinden und die psychische und soziale Entwicklung von Kindern auswirken.



Sehen Sie selbst!

In einem etwa dreiminütigen Video erklärt Edward Tronick das Still-face-Experiment anhand von gefilmten Szenen einer Mutter-Kind-Interaktion. Das Video enthält deutsche Untertitel.

Link für Interessierte: https://youtu.be/AyyD27ACX_o

Reflexionsübung I

Stellen Sie sich vor jemand konfrontiert Sie mit der Haltung
*„Man muss von Geburt an aufpassen, Kindern nicht zu viel Aufmerksamkeit zu schenken.
Sonst gewöhnen Sie sich daran und sind schnell verwöhnt.“*
Welche Argumente würden Sie der Person entgegenbringen?

Das zweite und dritte Lebensjahr – Das Kleinkind

Im zweiten und auch im dritten Lebensjahr stehen die Erforschung der Umwelt und Interaktionen mit anderen im Mittelpunkt (Haug-Schnabel & Bense, 2017).

Die Entdeckung der eigenen Person – „Das bin ich. Das bist du.“

Einen tiefgreifenden Meilenstein in der Entwicklung stellt die Entdeckung des eigenen Ichs mit etwa einhalb bis zwei Jahren dar. Nach außen hin zeigt sich dies darin, dass Kinder nun ihr eigenes Spiegelbild erkennen und nicht mehr für ein anderes Kind halten, was der sogenannte Rouge-Test veranschaulicht (Keller et al., 2013; Largo, 2017).

► DER ROUGE TEST

Das Alter, in dem sich das Kind seiner selbst bewusst wird, lässt sich mit dem sogenannten Rouge-Test bestimmen. Bei dem Test wird dem Kind *unbemerkt* rote Farbe an der Stirn oder einer Wange angebracht. Danach wird ihm ein Spiegel gezeigt. Vor dem 18. Lebensmonat kokettiert das Kind meist mit dem Spiegelbild, greift danach, dreht den Spiegel um oder krabbelt dahinter, um zu prüfen, wo sich der bzw. die vermeintliche Spielpartner:in befindet. Erst zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat schauen Kinder erstaunt ihr Spiegelbild an und greifen in ihrem Gesicht zum Farbfleck. Sie erkennen sich selbst im Spiegel.



Sehen Sie selbst!

In diesem etwa zweiminütigen Video in englischer Sprache wird der Rouge-Test gezeigt.

Link für Interessierte: <https://youtu.be/M2l0kwSua44>

Die Wahrnehmung der eigenen Person spiegelt sich im Sprach- und Sozialverhalten von Kindern:

- So gebrauchen Kinder wenige Monate nachdem sie ihr Spiegelbild erkennen ihren eigenen Vornamen und verwenden im Verlauf des dritten Lebensjahrs Fürwörter wie „mein“ und schließlich die Ich-Form (Largo, 2017, 2019).
- Dem Kind werden zunehmend seine eigenen Tätigkeiten bewusst und es begreift, dass sich sein Handeln auf das Verhalten anderer auswirkt. So ist am Ende des zweiten Lebensjahres zu beobachten, dass das Kind erstmals verlegen reagiert. Verlegenheit (oder andere sekundäre Emotionen wie Neid oder Mitgefühl) setzen voraus, dass sich das Kind seiner selbst bewusst ist bzw. sich selbst als Urheber seines Tuns begreift (Haug-Schnabel & Bense, 2017).
- Im Alter von zwei bis drei Lebensjahren beginnen Kinder sich Wissen über sich selbst und andere anzueignen (Siegler et al., 2016). Dabei sind Selbstbeobachtungsprozesse und Interaktionen mit anderen bedeutend. Dabei erhält das Kind Rückmeldungen zu sich selbst und verinnerlicht jene Vorstellungen, die an die eigene Person herangetragen werden. Mit etwa zweieinhalb Jahren kann sich das Kind dann bereits anhand sehr konkreter Merkmale beschreiben (z.B. „Ich habe braune Haare.“, „Ich habe zwei Schwestern.“, „Ich kann schnell laufen.“, „Ich bin mutig.“) (Haug-Schnabel & Bense, 2017).

Die kindliche Autonomiephase – „Ich will“

Das sich entwickelnde Ich-Bewusstsein führt zu eigenen Handlungsabsichten und ersten planvollen Handlungen. Es bringt das Bedürfnis des Kindes nach Selbstbestimmung mit sich – Kinder wollen von nun an vieles alleine tun und freuen sich, wenn sie ihr Vorhaben selbst umsetzen können. Autonomiekonflikte entstehen, wenn das Kind

- an die Grenzen seiner eigenen Handlungsfähigkeiten stößt (also Misserfolge erlebt, weil ihm eine Sache mit den eigenen Fähigkeiten noch nicht gelingt),
- sich selbst noch nicht verständlich machen kann, weil seine sprachlichen Möglichkeiten hierzu noch nicht ausreichen, oder
- von außen durch andere Personen Grenzen erfährt (Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

In Folge treten alterstypisch starke Gefühle, wie Trotz und Wut) auf, die Kinder verzweifeln lassen, weil ihre Möglichkeiten zur Emotionsregulation noch stark begrenzt sind.

In der Regulation ihrer Gefühle sind Säuglinge und Kleinkinder noch stark auf ihre Bezugspersonen angewiesen.

Erst im Laufe der nächsten Jahre lernt das Kind seine Absichten, seine Wünsche, seine Ablehnungen etc. sprachlich auszudrücken, eigene Bedürfnisse aufzuschieben und seine Gefühle selbst zu regulieren. Dies ist für das ein- bis zweijährige Kind aber noch nicht zu erwarten (Siegler et al., 2016; Wiebusch & Petermann, 2013). Für sie ist es wichtig, dass pädagogische Fachpersonen sie in der Regulation starker Emotionen begleiten und sie darin unterstützen, eigene Absichten und Bedürfnisse zu kommunizieren.

Sicherheit und Bindungsverhalten

Das Kind erweitert im zweiten und dritten Lebensjahr seinen Bewegungsradius und seine Sozialkontakte, ist aber nach wie vor auf die Nähe einer Bezugsperson angewiesen. Es beginnt selbstständig seine Umwelt zu explorieren, und sucht bei Verunsicherung die Nähe vertrauter Personen (Largo, 2019).

Unter anderem zeigen Spielplatzbeobachtungen, dass die elterliche Unterstützung auch bei der Erweiterung des Sozialraumes Bedeutung hat. Ein rückversichernder Blick oder eine kurze Ansprache reichen dem Kleinkind oftmals aus, um im Beisein anderer Kinder entspannt spielen zu können (Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

Begegnet dem Kind etwas Unbekanntes, so schaut es seine Bezugsperson an und versucht aus ihrem Gesichtsausdruck Gelassenheit, Bestätigung und Aufmunterung oder eben Warnung zu lesen.

Bedeutsam für diese soziale Bezugnahme des Kindes und den sozialen Informationsaustausch zwischen Kind und Bezugsperson ist, dass die Bezugsperson dem Kind gegenüber aufmerksam und zugewandt ist, sowie feinfühlig auf seine Signale reagiert.

Einfühlungsvermögen (Empathie) und Hilfsbereitschaft

Mit dem Einsetzen der Selbstwahrnehmung gelingt es dem Kind zwischen seinen eigenen, momentanen Empfindungen und denen eines anderen Menschen zu unterscheiden.

Das Kind beginnt sich empathisch zu verhalten, das heißt, sich in den anderen einzufühlen.

Vorläufer der Empathie lassen sich bereits bei Neugeborenen beobachten. So beginnen Babys ebenso zu weinen, wenn ein anderer Säugling schreit. Sie werden von den Gefühlen eines anderen Säuglings vereinnahmt und fühlen sich selbst betroffen (angeborene Gefühlsansteckung). Im Laufe des zweiten Lebensjahres können Kinder unterscheiden, dass es sich nicht um ihr eigenes Gefühl handelt, sondern um das einer anderen Person (Largo, 2019).

In Folge handeln Kinder dann auch prosozial. Sie helfen und trösten andere, zeigen Mitleid, beruhigen ein anderes Kind, geben Dinge ab oder Teilen.

Wie die Experimente von Felix Warneken und Michael Tomasello (2006, 2008) zeigten, halfen Kinder teilweise ab 18 Monaten auch einer ihnen unbekannt Person, der Versuchsleitung, die es scheinbar alleine nicht schaffte, eine Türe zu öffnen oder einen fallengelassenen Stift aufzuheben. Und die Kleinkinder taten dies ohne Aufforderung durch ihre Mutter und ohne, dass die Versuchsleitung sie darum bat, sondern lediglich nachdem die Person nonverbal oder durch Laute (wie „Hmmm“) anzeigte, dass sie nicht weiterkommt.

Nachfolgeexperimente ergaben, dass diese (innere) Motivation der Kinder, anderen zu helfen, bei Kindern zwischen 19 und 21 Monaten auch nicht durch Belohnungen gesteigert werden konnte.

Vielmehr scheinen für Empathie und prosoziales Handeln Vorbilder bedeutsam zu sein.

Kinder bedürfen der Erfahrung, dass sie selbst mit ihren Gefühlen gesehen werden, Mitgefühl erfahren, dass sie unterstützt werden etc. Eine anteilnehmende Wahrnehmung des prosozialen Handelns von Kindern (z.B. „Ich sehe, dass du Lisa einen Apfel abgibst“) und das Spiegeln dessen, was das Kind beim anderen durch sein Handeln bewirkt hat, erweist sich als förderlich (z.B. „Schau, Lisa scheint sich zu freuen. Sie ist glücklich, jetzt, wo du ihr ein Stück von deinem Apfel gegeben hast“). Werden die Gefühle von Kindern oder ihr Handeln demgegenüber von den Bezugspersonen nicht gesehen oder gar bestraft, lernt das Kind seine Gefühlsäußerungen zu unterdrücken und wird sie auch bei anderen Menschen nicht bemerken oder prosozial reagieren (Haug-Schnabel & Bensele 2017).

Anzumerken bleibt, dass Kinder sich bis zum vierten Lebensjahr noch kaum in die Lage des anderen gedanklich hineinversetzen können. Daher können sie schwer abschätzen, welche Form der Hilfe aus der Perspektive des anderen Kindes angemessen wäre. So versuchen beispielsweise Zweijährige ein anderes Kind zu trösten, in dem sie ihm ihr eigenes Schmusetuch bringen statt das Lieblingsstofftier des Kindes zu holen (Viernickel, 2013; Wiedebusch & Petermann, 2013).

Gleichaltrige Kinder werden interessant

Das Interesse an Gleichaltrigen nimmt im zweiten Lebensjahr stark zu und Zweijährige interagieren sehr intensiv miteinander (Viernickel, 2004).

Dabei spielt das gegenseitige Nachahmen im sogenannten Parallelspiel eine wichtige Rolle.

Zweijährige spielen oft nebeneinander mit Gegenständen, blicken aber immer wieder zu den anderen Kindern und ahmen sich gegenseitig nach. So erhalten sie Anregung für das eigene Spiel, stimmen ihr Handeln in einfachen Spielen mit vielen Wiederholungen mit anderen ab und erfinden im Miteinander neue Spielvarianten (z. B. gemeinsam auf Gegenstände klopfen, sich wechselseitig verstecken, etc.). Die Interaktionen sind in diesem Alter vorwiegend dyadisch organisiert und die Kinder verständigen sich vielfach nonverbal (Ahnert, 2011; Hay et al., 2011; Schneider & Wüstenberg, 2014; Viernickel 2013).

Unter Zwei- bis Dreijährigen nimmt die sprachliche Kommunikation aber rasch zu, sodass der Spielverlauf immer stärker auch mit Worten ausgestaltet wird. Teilweise sind Interaktionen unter Kindern im dritten Lebensjahr bereits triadisch organisiert, was u. a. in Zusammenhang mit den wachsenden sprachlichen Fähigkeiten und den wachsenden Wahrnehmungskapazitäten steht (das heißt, der Fähigkeit, aufmerksam gegenüber mehr als einer Person zu sein) (Brandes & Schneider-Andrich, 2018).

Den Fachpersonen kommt in der Begleitung des sozialen Miteinanders eine tragende Rolle zu. So können Kinder bis zum vierten Lebensjahr die Perspektive ihrer Gesprächspartner:innen noch kaum beachten (Kasten, 2014; Lohaus & Vierhaus, 2015). Das heißt, sie können sich noch nicht gut in die Lage der anderen Person *gedanklich* hineinversetzen und haben Schwierigkeiten damit, die Vorstellungen, Pläne und Ideen anderer zu verstehen. Daher kommt es häufig zu Missverständnissen.

Hier ist es wichtig, dass die pädagogische Fachperson den Kindern eine Übersetzungshilfe bietet und die Perspektive anderer in Worte fasst: Wie fühlt sich das andere Kind? Was geht in ihm vor? Was glaubt es? Was möchte es? Was kann es gar nicht wissen? etc.

In Gesprächen unter Kindern fällt auf, dass Zwei- bis Dreijährige in ihren Erzählungen Inhalte auslassen, die das Gegenüber für sein Verständnis benötigen würde. Eine sozialisierte Sprache, die auf die Person und deren Informationsstand bezogen ist, entwickelt sich erst im Laufe des Kindergartenalters (Siegler et al., 2016). Des Weiteren sind Gesprächsbeiträge von Kleinkindern häufig noch nicht aufeinander bezogen. In der Fachliteratur wird dies als kollektiver Monolog bezeichnet (Lohaus & Vierhaus, 2015). Die Kinder sprechen miteinander in einfachen Sätzen, wechseln ab, reagieren aber nicht immer aufeinander (Haug-Schnabel & Bensel, 2017). Jedes Kind erzählt dann seine eigenen Dinge, ohne inhaltlich am Redebeitrag des anderen Kindes anzuschließen (z. B. *Kind A*: „Teddy muss schlafen.“, *Kind B*: „Ich hol ein Flascherl für die Puppe.“, *Kind A*: „Gaanz müde ist er. Heia, heia, schlaf ein.“, *Kind B*: „Die Puppe hat Hunger.“).

Die Fachperson unterstützt Kinder dabei das auszudrücken, was sie sagen wollen. Sie versprachlicht Absichten, Wünsche oder Bedürfnisse von Kindern und begleitet Kinder insbesondere in Konflikten darin, unterschiedliche Ideen und Spielvorstellungen aufeinander abzustimmen.

Ebenso brauchen Kinder in der Autonomiephase Orientierung, da sie auch im sozialen Bereich ihren Handlungsspielraum ausloten. Pädagogische Fachpersonen müssen die Kinder einfühlsam und unterstützend begleiten, um zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten beizutragen: Sie stoppen verletzendes Handeln anderen Kindern gegenüber und begleiten das Kind darin, sozial angemessene Handlungsalternativen zu entwickeln (Walter-Laager et al., 2022).

Reflexionsübung II

„Lass die Kinder doch allein spielen und ihre Konflikte selbst klären! Schließlich müssen die Kinder selbst lernen miteinander auszukommen und ihre Erfahrungen sammeln.“

Sammeln Sie auf Basis dieses Kapitels „Das zweite und dritte Lebensjahr – Das Kleinkind“ Argumente, warum es aus entwicklungspsychologischer Sicht unangemessen ist, als pädagogische Fachperson für Kleinkinder nicht präsent zu sein und sie beim Spiel unbegleitet zu lassen!

Das vierte bis sechste Lebensjahr – Das Kindergartenkind

Mit zunehmendem Alter werden Kinder unabhängiger von der unmittelbaren Nähe vertrauter Erwachsener. So reicht es den meisten Kindern im Kindergartenalter bereits aus, wenn sie wissen, dass diese in greifbarer Nähe sind und ihnen in herausfordernden oder stressigen Situationen Unterstützung, Trost und Geborgenheit geben (Largo, 2017).

Im Kindergartenalter werden freundschaftliche Beziehungen zu anderen Kindern und die soziale Eingebundenheit in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen immer bedeutsamer.

Im Alter von vier bis fünf Jahren nehmen die Gruppenkompetenzen von Kindern rasant zu, sodass Kinder nun mit mehreren Kindern gleichzeitig interagieren und sich dabei auf ein gemeinsames Spielthema beziehen (Brandes, 2008; Brandes & Schneider-Andrich, 2018). Ihre Aktionen mit anderen werden differenzierter, immer stärker gemeinsam abgesprochen, geplant, organisiert oder auch verworfen und Neues gestartet (Siegler et al., 2016). Die Kinder bilden für ihre Vorhaben Spielgruppen und Teams, mehrere Kinder arbeiten auch über mehrere Tage zusammen und freundschaftliche Beziehungen unter Kindern nehmen zu (Largo, 2017).

Die zunehmende Sprachfähigkeit erlaubt es Kindern immer mehr ihr Wissen und ihre Erfahrungen miteinander auszutauschen und sich abzustimmen.

Insgesamt gehen Kinder im Laufe des Kindergartenalters von kollektiven Monologen zu längeren Gesprächen über und entwickeln die Fähigkeit zusammenhängend von ihren Erlebnissen zu erzählen (Haug-Schnabel & Bensel 2017, Siegler et al., 2016).

Insbesondere ab vier Jahren zeigen sich deutliche Fortschritte in der Sozialkompetenz (und auch den Moralvorstellungen) von Kindern. Dies steht im Zusammenhang damit, dass Kinder nun die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erwerben.

Kognitive Perspektivenübernahme – „Du denkst ja ganz anders als ich!“

Wenngleich Zweijährige zwischen sich und anderen unterscheiden können und eigene Wünsche benennen, haben Kleinkinder noch sehr undifferenzierte Vorstellungen zur Innenwelt anderer und brauchen Unterstützung darin die Perspektive anderer zu erkennen.

Zwischen drei und vier Jahren bemerkt ein Kind, dass sich seine eigenen Wahrnehmungen, sein Wissen, seine Vorstellungen und Überzeugungen von jenen anderer Personen unterscheiden können (kognitive Perspektivenübernahme).

Erst jetzt wird denkbar, dass ein anderes Kind über andere Informationen, andere Erfahrungen und ein anderes Wissen verfügen könnte als man selbst (Haug-Schnabel & Bensel, 2017; Keller, 2017). Mit diesem Schritt zum Perspektivenwechseln gelingt es Kindergartenkindern besser auf andere Kinder einzugehen, deren Sichtweisen zu berücksichtigen und angemessenere Problemlösungen zu finden. Damit ist gemeint, dass Kinder nun verstehen, dass das andere Kind seine eigenen Sichtweisen und Vorstellungen auf die Dinge hat und ein und dieselbe Situation vielleicht anders einschätzt als man selbst. Eine sogenannte Theory of Mind (ToM) erster Ordnung hat sich entwickelt.

► FALSE-BELIEF-AUFGABEN – Die Smartie-Aufgabe als Beispiel

Um diesen Entwicklungssprung im Perspektivenwechsel festzustellen werden sogenannte False-belief-Aufgaben eingesetzt. Eine solche Aufgabe stellt die Smartie-Aufgabe dar, bei der einem Kind folgende Szene mit kleinen Figürchen vorgespielt wird.

Eva betritt ein Zimmer und eine erwachsene Person hält ihr eine Smarties-Packung hin. Die Person fragt: „Was glaubst du, ist in der Packung?“ Eva antwortet: „Smarties.“ Sie darf die Packung öffnen und stellt überrascht fest, dass sich in der Packung Erdnüsse befinden. Sie verlässt den Raum und Traude, ein anderes Mädchen, kommt herein. Nun wird das zu testende Kind gefragt: Was wird Traude antworten, wenn sie gefragt wird, was in der Packung ist?

Kinder unter vier Jahren antworten in der Regel „Erdnüsse,“ da sie davon ausgehen, dass das andere Kind über dieselben Informationen und dasselbe Wissen wie sie selbst verfügen. Erst Kinder ab vier Jahren gelingt es die korrekte Antwort zu geben, da sie sich in andere eindenken können und verstehen, dass eine andere Person andere Erfahrungen als sie selbst gemacht haben (Entnommen aus: Largo, 2017).



Sehen Sie selbst!

In diesem etwa fünfminütigen Video, das in englischer Sprache verfügbar ist, werden eine Variante des Smartie-Tests und weitere False-Belief Aufgaben gezeigt und erklärt.

Link für Interessierte: <https://www.youtube.com/watch?v=41jSdOQQpv0>

Schritt für Schritt entwickeln Kinder während des Kindergartenalters eine immer differenziertere Vorstellung zur Innenwelt anderer Personen und erreichen bis zum Schulalter eine Theory of Mind zweiter Ordnung. Sie verstehen nun auch, dass die Annahme eines Menschen zur Meinung eines anderen Menschen falsch sein könnte. In der nachfolgenden Tabelle sind wichtige Schritte in der Entwicklung einer Theory of Mind nochmals im Überblick zusammengefasst.

Tabelle 1: Wichtige Schritte in der Entwicklung einer Theory of Mind

Alter	Fähigkeiten mit Bezug zur Theory of Mind (ToM)
ca. 18 Monate	<ul style="list-style-type: none">• Nachahmung von Handlungen• Unterscheidung zwischen eigenen und fremden Gefühlen/Handlungen
ca. 2 Jahre	<ul style="list-style-type: none">• Entwicklung der Fähigkeit, anderen Personen Wünsche und Gefühle zuzuschreiben
ca. 4 Jahre	ToM erster Ordnung <ul style="list-style-type: none">• Verständnis, dass andere Menschen andere Vorstellungen und (auch falsche) Überzeugungen haben können, weil sie andere Erfahrungen, etc. gemacht haben• Verständnis, dass man selbst eine falsche Überzeugung haben kann

Alter	Fähigkeiten mit Bezug zur Theory of Mind (ToM)
ca. 6 Jahre	ToM zweiter Ordnung <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis, dass jemand anderes eine falsche Ansicht über die Meinung eines anderen haben kann
ca. 12–17 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis über unterschiedliche Interpretationsperspektiven

Nach: Bruning et al. (2005, zit. n. Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 117)

Emotionale Perspektivenübernahme – „Du fühlst in ähnlichen Situationen ganz anders als ich!“

Mit der (emotionalen) Perspektivenübernahme beginnt das Kind mit etwa vier Jahren auch zu verstehen, was eine andere Person aufgrund der Situation, in der sie sich befindet, fühlt (Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

Gefühle werden nun nicht mehr nur empathisch nachempfunden, sondern auch gedanklich erschlossen.

Vor dem Hintergrund können Kinder mit vier bis fünf Jahren Gespräche über Gefühle führen, in denen sie erste Erklärungen für Ursachen und Folgen von Gefühlen einbringen (Siegler et al. 2016, S. 382; Viernickel 2013, S. 636).

Mit zunehmendem Alter gelingt es Kindern zudem ihre Emotionen immer stärker selbst zu regulieren, etwa indem sie ihre Aufmerksamkeit auf etwas anderes richten, sich selbst mit Worten beruhigen oder sich mit anderen Aktivitäten ablenken (Siegler et al., 2016). So erwerben sie ab dem dritten bis vierten Lebensjahr verschiedene Strategien, um erlebte Gefühle im Ausdruck abzuschwächen oder zu verstärken (Wiedebusch & Petermann, 2013). In Folge gelingt es ihnen negative Emotionen wie Traurigkeit oder Schmerz in Gegenwart von Peers stärker zu kontrollieren, während sie ihre Gefühle in familiären Bezügen meist offen zeigen.

Selbstkontrolle und Bedürfnisaufschub – „Ich kann auf später warten!“

Etwa im Alter von vier Jahren, wenn die Selbstkontrolle beginnt, werden Kinder fähig spontane Handlungsimpulse oder unangemessene Reaktionen zu unterdrücken oder Bedürfnisse aufzuschieben.

Diese Selbstkontrolle scheint eng mit dem Zeitverständnis zusammenzuhängen: So fällt ein Aufschub eines aktuellen Bedürfnisses leichter, wenn sich das Kind vorstellen kann, das Aufgeschobene zu einem späteren, geeigneten Zeitpunkt nachzuholen. Dabei handelt es sich um eine Überlegung, die frühestens um den vierten Geburtstag zu erwarten ist. Dann sind die kognitiven Fähigkeiten so weit vorangeschritten, dass das Kind über vergangene und zukünftige Zeiträume auch nachdenken kann (Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

Mit dem Zeitverständnis lernt das Kind im Laufe der Kindergartenzeit sich von momentanen Antrieben zu distanzieren, spontane Impulse zu unterdrücken und Bedürfnisse aufzuschieben.

Ein gutes Selbstregulationsvermögen und die Selbstkontrolle sind für den Aufbau und den Erhalt von Sozialbeziehungen wichtig, wie ein bekannt gewordenes Experiment des amerikanischen Psychologen Walter Mischel aus den 1960er bei vierjährigen Kindern zeigt.

► DAS MARSHMALLOW-EXPERIMENT

In den 1960er Jahren führte Walter Mischel einen Versuch durch, der unter dem Namen „Marshmallow Experiment“ sehr berühmt geworden ist.

In dem Experiment gibt die Versuchsleitung dem Kind ein Marshmallow (oder eine andere Süßigkeit) und stellt es vor die Wahl, die Süßigkeit zu essen oder zu warten, bis die Versuchsleitung – nachdem sie kurz den Raum verlässt – wieder kommt, um als Belohnung eine zweite Süßigkeit zu erhalten.

Einige Kinder konnten nicht widerstehen und aßen die Süßigkeit sofort. Andere überstanden die Zeit und lenkten sich durch unterschiedliche Strategien ab (z.B. Singen, Augen zu halten). Der Marshmallow Test hatte erstaunliche Vorhersagekraft für spätere soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen der Versuchsteilnehmenden. Kinder, die in dem Experiment gewartet hatten (das heißt, denen der Belohnungsaufschub gelang), besaßen u. a. 14 Jahre später mehr Selbstachtung, waren stressresistenter und hatten höhere Ausbildungsabschlüsse.



Sehen Sie selbst!

In diesem etwa vierminütigen Video mit deutschen Untertiteln wird das Marshmallow-Experiment gezeigt. Sichtbar wird, wie unterschiedlich Kinder mit dem Marshmallow umgehen.

Link für Interessierte: <https://youtu.be/JNHnm1mEp0I>

Für den Belohnungsaufschub ist nicht nur die kindliche Selbstkontrolle bedeutsam, sondern auch eine verlässliche Umwelt.

So konnte Celeste Kidd (2013) jüngst in einem ähnlichen Versuch zeigen, dass Kinder deren Vertrauen enttäuscht wurde und die die versprochene Belohnung (entgegen dem Versprechen der Versuchsleitung) nicht erhielten, im darauffolgenden Test nur sehr kurz den Bedürfnisaufschub aushalten. Demgegenüber konnten Kinder, die sich im Vortest auf den Erwachsenen verlassen konnten, den Anreiz die Süßigkeit zu essen im Durchschnitt viermal länger widerstehen (Kidd, 2013, zit. n. Haug-Schnabel & Bensel 2017, S. 115).

Beziehungs- und Bindungserfahrungen scheinen demnach für die Entwicklung der Selbstkontrolle wichtig zu sein.

Professionelle Begleitung von Beziehungen im Kindergartenalter – Vorbild sein, Orientierung geben und situationsangemessen begleiten

Auch wenn das Kindergartenkind beträchtliche sprachliche, kognitive und emotionale Entwicklungsfortschritte macht brauchen (auch ältere) Kindergartenkinder gute Vorbilder und – vor allem in herausfordernden oder belastenden Situationen – die Unterstützung durch Erwachsene.

Pädagogische Fachpersonen benennen und spiegeln Emotionen, Gedanken oder Absichten einzelner Kinder bzw. unterstützen Kinder darin, diese sprachlich auszudrücken. In Konflikten begleiten sie Kinder – wenn nötig – darin gemeinsam nach Lösungen zu suchen, die alle Parteien zufrieden stellen (Walter-Laager et al., 2022).

Zudem fällt der Zugang zu Gruppen und der Aufbau von Freundschaften nicht allen Kindern leicht. Kinder im Kindergartenalter verfügen bereits über verschiedene Zugangsstrategien, die vom Anlächeln, Zuschauen, Fragen („Darf ich mitspielen?“), Spielanregungen einbringen bis hin zur Aggression reichen (Schmidt-Denter, 1995). Für ein Kind kann es aber extrem schwierig sein in eine bestehende Spielgruppe hineinzukommen.

Als besonders erfolgreich, um längerfristig mitspielen zu dürfen, erwiesen sich indirekte Strategien, bei denen sich das Kind in das laufende Spiel hineinspielt.

Das Kind beobachtet zunächst die Kindergruppe aus der Distanz, um sich einen Überblick über das Spielgeschehen und das Spielthema zu verschaffen. Zu einem passenden Zeitpunkt knüpft es dann an das Spielthema an und liefert einen für die spielenden Kinder spannenden Impuls (Albers, 2009; Brandes 2008).

Beispielsweise beobachtet ein Kind das Bauvorhaben einer Spielgruppe in der Sandkiste zunächst aus der Distanz. Dann ruft es plötzlich: „Achtung der Tunnel stürzt gleich ein,“ springt in die Sandkiste und repariert die Stelle – und schon gehört sie zu den Mitspieler:innen (Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

Pädagogische Fachpersonen können Kindergartenkinder darin begleiten sich in eine Gruppe hinein zu spielen, indem sie einen zum Spielthema passenden Impuls einbringen. Ebenso unterstützen sie Kinder, die dauerhaft aus Spielgruppen ausgeschlossen bleiben dabei Kontakte zu anderen Kindern aufzunehmen. Dazu können sie beispielsweise gemeinsam mit dem Kind ein Spiel beginnen. Da pädagogische Fachpersonen für viele Kinder beliebte Spielpartner:innen sind, gesellen sich meist rasch weitere Kinder hinzu. Diese werden am gemeinsamen Spiel beteiligt, sodass das Kind immer wieder in Kontakt zu anderen kommt (Walter-Laager et al., 2022). Demgegenüber führt ein autoritäres Eingreifen durch Erwachsene, wie zum Beispiel „Ihr müsst Samuel mitspielen lassen!“, meist zu Spielabbrüchen (Brandes, 2008; Corsaro & Eder, 1990).

Reflexionsübung III

Lesen Sie das folgende Fallbeispiel:

Tom, ein dreijähriges Kind, hat einen Kreisel geschenkt bekommen. Er freut sich bereits am Weg in den Kindergarten darauf, ihn seinem Freund Paul (ebenso 3 Jahre) zu zeigen und damit zu spielen. Als er Paul begeistert mit den Worten „Komm, wir probieren den Kreisel aus“ einlädt, reagiert dieser aber ablehnend „Nein, das ist langweilig.“ Paul hat sich schon so darauf gefreut, die begonnene Garage im Baubereich gemeinsam mit Tom fertig zu bauen. Was Tom zudem nicht weiß ist, dass Paul zu Hause auch einen Kreisel hat und es Paul nicht wirklich gelingt, diesen anzudrehen. Tom bittet seinen Freund mehrmals darum mit dem Kreisel zu spielen, Paul wird schließlich wütend und ruft laut: „Ich mag jetzt nicht. Später können wir mit deinem Kreisel spielen!“ Die pädagogische Fachperson beobachtet die Szene und kommentiert nun: „Sag mal Tom, verstehst du denn nicht, dass Paul nicht mit dem Kreisel spielen mag?“ Tom ist irritiert und beginnt zu weinen.

Reflektieren Sie folgende Fragen:

- Warum ist – aus Sicht der Entwicklungspsychologie – diese Situation für Tom herausfordernd, sodass er letztendlich weint? Überlegen Sie, welche der Fähigkeiten, die in dem Kapitel „Das vierte bis sechste Lebensjahr – Das Kindergartenkind“ thematisiert werden, der dreijährige Tom erst entwickeln muss?
- Warum ist die Reaktion der pädagogischen Fachperson unangemessen?
- Wie könnte die pädagogische Fachperson reagieren, um die beiden Kinder entwicklungsangemessen zu begleiten?

Ausblick

Soziale Fähigkeiten entwickeln sich auch im Schulalter weiter. So verändert sich im Schulkindalter beispielsweise das Verständnis von Freundschaft, Kinder setzen vermehrt kognitive Strategien im Umgang mit eigenen Emotionen ein und es gelingt ihnen schwierige (soziale) Situationen problemorientierter zu bewältigen.

Nach heutigen Erkenntnissen sind für den Übergang vom Kindergarten in die Schule und den Schulerfolg nicht unbedingt die geistigen Fähigkeiten eines Kindes ausschlaggebend, sondern die sogenannten „social life skills“, also die sozialen Lebenskompetenzen. Dazu gehört unter anderem, ob das Kind sich auf andere Kinder und die Lehrperson einlassen kann – also auch seine Beziehungsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft. Ebenso ist seine Motivation sich auf den Unterricht einzulassen entscheidend und damit auch sein Selbstbild, seine Fähigkeiten zur Selbstregulation und Bedürfnisaufschub (Haug-Schnabel & Bensel, 2017).

Übungsauftrag IV

Gehen Sie den Fachtext durch und gestalten Sie einen Zeitstrahl. Tragen Sie wesentliche Fähigkeiten, die Kinder von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr in der sozialen Entwicklung erwerben, auf dem Zeitstrahl mit ungefähren Altersangaben ein. Wenn Sie möchten, können Sie dazu den Zeitstrahl auf dieser Seite verwenden.

Die soziale Entwicklung des Kindes im Zeitverlauf



Quellenverzeichnis

- Ahnert, L. (2011). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 310–326). Hans Huber.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Klinkhardt.
- Brandes, H., & Schneider-Andrich, P. (2018). Peers ins Spiel bringen. In I. Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive* (S. 63–80). Beltz Juventa.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. Ernst Reinhardt.
- Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197–220.
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre* (12. Aufl.). Herder.
- Hay, D., Caplan, M., & Nash, A. (2011). The Beginnings of Peer Relations. In K. Rubin, W. Bukowski, B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (S. 121–142). The Guilford Press.
- Kasten, H. (2014). *Entwicklungspsychologische Grundlagen der frühen Kindheit und frühpädagogische Konsequenzen* [Online KiTa-Fachtext]. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_kasten_2014.pdf
- Keller, K., Trösch, L., & Grob, A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In M. Stamm, & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 85–96). Springer.
- Keller, M. (2017). Die Entwicklung und Förderung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (4. Aufl., S. 66–86). Herder.
- Largo, R. H. (2019). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. Piper.
- Largo, R. (2017). Entwicklungen in den ersten sieben Lebensjahren. In C. Walter-Laager, & K. Fasseing-Heim (2021). *Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik* (S. 67–118). ProKiga Lehrmittelverlag.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Aufl.). Springer.
- Schneider, K., & Wüstenberg, W. (2014). *Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Cornelsen.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J., & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). Springer.
- Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Suhrkamp.
- Tomasello, M., & Hamann, K. (2012). *Kooperation bei Kleinkindern* [Forschungsbericht]. Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie. https://www.mpg.de/4658054/Kooperation_bei_Kleinkindern?c=150520
- Viernickel, S. (2004). Kleinkinder konstruieren soziale Bedeutungen. In L. Fried & G. Büttner (Hrsg.), *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern* (S. 35–54). Juventa.

- Viernickel, S. (2013). Soziale Entwicklung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 633–652). Springer.
- Walter-Laager, C., Barta, M., Flöter, M., Geißler, C., Bachner, C., Epping, D., Sonnleithner, T., & Pözl-Stefanec, E. (2022). Grazer Interaktionsskala für Kinder unter sechs Jahren (GraziAS 0–6). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln – Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen* (2. Aufl.). Universität Graz.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, *311*, 1301–1303. <https://doi.org/10.1126/science.1121448>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, *44*(6), 1785–1788. <https://doi.org/10.1037/a0013860>
- Wiedebusch, S., & Petermann, F. (2013). Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In M. Stamm, & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 731–744). Springer Fachmedien.

Zitiervorschlag

Geißler, C., Bachner, C., & Teke, L. (2024). *Die soziale Entwicklung des Kindes. Impulstext zur Einführung in Grundlagen*. Elementar+. Internationales Zentrum PEP, Universität Graz.

Die soziale Entwicklung des Kindes – Impulstext zur Einführung in Grundlagen. Elementar+
© 2024 by Internationales Zentrum PEP
Except where otherwise noted, this work is licensed under [CC BY-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



PEP – Internationales Zentrum für
Professionalisierung der Elementarpädagogik
Universität Graz · pep.uni-graz.at