

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN
FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND PSYCHOLOGIE

DIPLOMARBEIT

Konfliktverhalten von zweijährigen Kindern in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Diplompädagogin (Dipl.-Päd.)

eingereicht von:
Katrin Lattner

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Hruska

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Susanne Viernickel

Katrin Lattner

Karl-Marx-Allee 131

10243 Berlin

Tel.: 030/42019327

Matrikel-Nr.: 3902374

Abgabedatum: 14.12.2009

Danksagung

Für die Unterstützung, die wertvollen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Diplomarbeit möchte ich mich herzlich bei Frau Dr. Claudia Hruska und Frau Prof. Dr. Susanne Viernickel bedanken.

Den Kindern, ihren Eltern und den Erzieherinnen danke ich für ihr Einverständnis und ihre Teilnahme an meiner Untersuchung. Erst durch ihr Mitwirken wurde diese Arbeit möglich.

Außerdem einen herzlichen Dank an Frau Prof. Dr. Maritta Hännikäinen für ihre hilfreichen Ratschläge zu themenspezifischen Fragen.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, meinen Freunden und meinem Partner, die mich während des Studiums liebevoll unterstützten und an mich glaubten.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	IV
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	V
ABSTRACT	1
1 EINFÜHRUNG	3
1.1 KLEINKINDPÄDAGOGISCHE RELEVANZ.....	3
1.2 GLIEDERUNG DER ARBEIT	4
TEIL I – THEORETISCHE GRUNDLAGEN	6
2 SOZIALE KOMPETENZ	7
2.1 SOZIALE KOMPETENZ IN DER FRÜHEN KINDHEIT.....	7
2.1.1 <i>Soziale Kompetenz als intrapersonelle Kompetenz</i>	7
2.1.2 <i>Soziale Kompetenz als interpersonelle Kompetenz</i>	8
2.1.3 <i>Soziale Kompetenz als sozial-emotionale Kompetenz</i>	11
2.1.3.1 Zusammenwirken sozialer und emotionaler Kompetenz	12
2.1.3.2 Emotionsregulation und Temperament	15
2.2 SOZIALE FERTIGKEITEN UND SOZIAL KOMPETENTES VERHALTEN.....	17
2.3 BEZIEHUNGSERFAHRUNGEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR DIE SOZIALE KOMPETENZ.....	20
2.4 KULTUR, SOZIOMETRISCHER STATUS UND GESCHLECHT ALS EINFLUSSFAKTOREN	23
2.5 AUSWIRKUNGEN MANGELNDER SOZIALER KOMPETENZ	24
3 INTERPERSONELLE KONFLIKTE	28
3.1 INTERPERSONELLE KONFLIKTE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE KINDLICHE ENTWICKLUNG.....	28
3.2 VERSTÄNDIGUNGS- UND KOMMUNIKATIONSPROZESSE 2-JÄHRIGER KINDER	30
3.3 KINDLICHER UMGANG MIT KONFLIKTEN	32
3.3.1 <i>Konfliktverhaltensweisen unter dem Einfluss von Alter, Geschlecht, der Beziehungsqualität und sozialer Kompetenz</i>	34
3.3.2 <i>Strukturmerkmale von Konflikten und Konfliktverlauf</i>	37
3.4 KOMPETENTE BEWÄLTIGUNG SOZIALER KONFLIKTE	39

TEIL II – METHODENTEIL	42
4 FORSCHUNGSFRAGEN	43
5 UNTERSUCHUNGSDESIGN	45
5.1 ZUGANG ZUR INSTITUTION UND AUSWAHL DER ZIELKINDER.....	45
5.2 UNTERSUCHUNGSMETHODEN.....	46
5.2.1 Einschätzverfahren zur Messung der sozialen Kompetenz.....	46
5.2.2 Teilnehmende Beobachtung	48
5.2.3 Problemzentrierte Interview	49
5.3 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	50
5.3.1 Forscher als Beobachter	52
5.3.2 Datenaufbereitung	53
5.3.3 Gütekriterien in der Untersuchung	54
6 DATENAUSWERTUNG	56
6.1 MITTELWERTBERECHNUNG UND BESTIMMUNG DER T-WERTE	56
6.2 QUALITATIVE INHALTSANALYSE	57
6.3 AUSWERTUNGSKATEGORIEN	58
6.3.1 Konfliktauslöser.....	58
6.3.2 Konfliktinteressen.....	59
6.3.3 Konfliktverhaltensweisen.....	60
6.3.4 Konfliktergebnis	62
7 ERGEBNISSE	63
7.1 FALLANALYSE DER ZIELKINDER	63
7.1.1 Fallanalyse von Moritz	64
7.1.2 Fallanalyse von Jette	67
7.1.3 Fallanalyse von Justus.....	71
7.1.4 Fallanalyse von Janek.....	74
7.1.5 Fallanalyse von Sascha	77
7.2 GEGENÜBERSTELLUNG UND VERGLEICH DER KINDER	80
7.2.1 Soziale Kompetenz	81
7.2.2 Kompetenzsubskalen.....	82
7.2.2.1 Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen	83
7.2.2.2 Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten	84
7.2.2.3 Empathie	85
7.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	86
TEIL III – DISKUSSIONSTEIL	92
8 DISKUSSION UND AUSBLICK.....	93

8.1 WICHTIGSTEN ERGEBNISSE UND MEHRWERT DER STUDIE.....	93
8.2 METHODENDISKUSSION	94
8.3 KRITIK AN DER UNTERSUCHUNG	97
8.4 AUSBLICK.....	100
9 LITERATUR	103
ANHANG.....	117

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Komponenten der sozialen Kompetenz.....	12
Abbildung 2: Soziale Kompetenz und situative Anforderungen	19
Abbildung 3: Einflussfaktoren auf den Umgang mit Konflikten	35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mittelwerte der Kompetenzsubskalen von Moritz.....	65
Tabelle 2: Mittelwerte der Kompetenzsubskalen von Jette.....	68
Tabelle 3: Mittelwerte der Kompetenzsubskalen von Justus	72
Tabelle 4: Mittelwerte der Kompetenzsubskalen von Janek.....	75
Tabelle 5: Mittelwerte der Kompetenzsubskalen von Sascha	78

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
et al.	et alii (und andere)
f.	die folgende (Seite)
ff.	die folgenden (Seiten)
Hrsg.	Herausgeber
ITSEA	Infant-Toddler Social and Emotional Assessment
S.	Seite
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Abstract

In dieser Diplomarbeit wird die Bedeutung der sozialen Kompetenz für das Konflikterleben von Kleinkindern thematisch aufgegriffen. Die theoretischen Ausführungen zu Beginn der Arbeit verschaffen einen ersten Überblick über die Bandbreite an Definitionen und Eigenschaften der sozialen Kompetenz und interpersonellen Konflikte. In deren Widerspiegelung wird der eigene wissenschaftliche Standpunkt zu den theoretischen Konstrukten dargelegt. Ergänzt werden die Ausführungen durch die Darstellung einzelner Einflussfaktoren, möglicher Auswirkungen mangelnder sozialer Kompetenz und verschiedener Auffassungen zur sozial kompetenten Konfliktbewältigung. Diesbezüglich wurde eine qualitative Untersuchung konzipiert, deren zentrale Forschungsfrage darauf abzielt herauszufinden, wie sich das Konfliktverhalten von zweijährigen Kindern in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz voneinander unterscheidet. Die Stichprobe umfasst fünf Kinder im Alter von zwei Jahren. Sie wurden im Umfeld der Kindertagesstätte beobachtet (teilnehmende Beobachtung) und durch die Erzieherinnen in ihrer sozialen Kompetenz (ITSEA-Fragebogen) sowie ihrem Konfliktverhalten (problemzentriertes Interview) eingeschätzt. Unter Einbeziehung der verschiedenen Informationsquellen wurden kindspezifische Fallanalysen erstellt und miteinander verglichen. Wesentliche Ergebnisse der Untersuchung waren, dass die Kinder grundsätzlich zwischen friedvollen und konflikthaften Interaktionen zum Teil übergangslos wechselten und bei der Bewältigung der beobachteten Konfliktsituationen die Unterstützung der Erzieherinnen kaum in Anspruch nahmen. Zudem zeigte sich, dass sozial kompetentere Kinder über ein größeres und differenzierteres Repertoire an Konfliktverhaltensweisen verfügten als Kinder mit einer geringeren sozialen Kompetenz. Die Auswertung der problemzentrierten Interviews und ITSEA erbrachte weiterhin, dass die Erzieherinnen die Kinder mit steigendem Alter sozial kompetenter einschätzten und das Konfliktverhalten der sozial aktiveren, dominanteren und präsenteren Kinder umfangreicher und genauer schildern konnten. Neben der Diskussion

und kritischen Auseinandersetzung mit den Methoden und Ergebnissen der Untersuchung werden Empfehlungen für anschließende Forschungsstudien aufgezeigt.

1 Einführung

1.1 Kleinkindpädagogische Relevanz

Die soziale Kompetenz wird als eine wichtige Schlüsselqualifikation für den Kindergarten, das Schul- und Berufsleben, aber auch für Partnerschaften beschrieben, die das Verhalten, den Interaktionsverlauf und die Qualität von Beziehungserfahrungen beeinflusst und somit den Zugang zu Ressourcen, die Lernchancen und Entwicklungsprozesse der Kinder bzw. der Jugendlichen (mit-)bestimmt. Aufgrund der tragenden Rolle sozialer Kompetenzen im Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Menschen sollte deren Förderung so früh wie möglich beginnen. Indem Bildungs- und Lernprozesse angeregt werden und Kleinkinder Unterstützung erfahren, stärken Erwachsene Kinder in ihrer Entwicklung und verhelfen ihnen dazu, Umweltanforderungen und Herausforderungen mit Zuversicht und Widerstandsfähigkeit entgegen zu treten und Handlungsräume aktiv mit zu gestalten. Um diese Ziele in frühkindlichen Bildungseinrichtungen umsetzen zu können, brauchen PädagogInnen entwicklungspsychologische Kenntnisse, die durch Forschungsarbeiten generiert werden. Dabei scheint von großem Interesse zu klären, was unter sozialer Kompetenz in der frühen Kindheit verstanden werden kann, wodurch sich Defizite in diesem Entwicklungsbereich auszeichnen, welche sozialen Fertigkeiten Kleinkindern zur Verfügung stehen und in welchem Verhalten sich diese ausdrücken. Mit konkretem Fachwissen zur sozial-emotionalen Entwicklung können ErzieherInnen frühzeitig und individuell, förderliche und alters- sowie entwicklungsgerechte Lernarrangements für die Verbesserung und „Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen (...) in sozialen Kontexten“ (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, 2004; zitiert nach Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2009, S. 56) schaffen bzw. auf problematische Entwicklungsverläufe eingehen.

1.2 Gliederung der Arbeit

Die Diplomarbeit lässt sich strukturell in drei Teile gliedern: Theorie-, Methoden- und Diskussionsteil. Gegenstand des 1. Teils ist die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der sozialen Kompetenz und dem Konflikterleben im Kleinkindalter. In Kapitel 2.1 werden überblicksartig soziale Kompetenzdefinitionen dargestellt und miteinander verglichen. Die Bedeutung der emotionalen Fertigkeiten für die Entwicklung der sozialen Kompetenz wird in Kapitel 2.1.3 aufgegriffen. Anschließend verdeutlicht Kapitel 2.2, dass sich die soziale Kompetenz nicht nur in den Fertigkeiten, sondern auch im Verhalten der Kinder widerspiegelt. Um soziale Kompetenzen erwerben zu können, sind Beziehungserfahrungen notwendig, deren Bedeutung in Kapitel 2.3 diskutiert wird. Daneben wirken weitere Einflussfaktoren auf die soziale Kompetenz, wie z.B. kulturelle Gegebenheiten, Geschlecht und soziometrischer Status des Kindes, mit denen sich Kapitel 2.4 näher beschäftigt. Kapitel 2.5 verdeutlicht die Auswirkungen mangelnder sozialer Kompetenz und beschreibt neben Kurz- ebenso Langzeitfolgen. Der 2. Abschnitt des Theorieteils beschäftigt sich mit dem kindlichen Konflikterleben. Dabei setzt sich Kapitel 3.1 damit auseinander, wodurch sich soziale Konflikte bei Kleinkindern auszeichnen und welche Rolle konflikthafte Interaktionen in der kindlichen Entwicklung einnehmen. Welche Kommunikationsformen zweijährigen Kindern zur Verfügung stehen, um sich u.a. in Konflikten oder Spielsituationen zu verständigen, beschreibt Kapitel 3.2. Daran schließt sich Kapitel 3.3 an, das Konfliktinteressen, -verhaltensweisen und -auslöser aufgreift. Den verschiedenen Einflussfaktoren und deren Wirkung auf den kindlichen Umgang mit Konflikten nimmt sich Kapitel 3.3.1 an. Anschließend setzt sich Kapitel 3.3.2 mit dem Verlauf konflikthafter Interaktionen auseinander. Zum Abschluss vereint Kapitel 3.4 die theoretischen Ausführungen zur sozialen Kompetenz und dem Konflikterleben und diskutiert, was unter einer sozial kompetenten Konfliktbewältigung im Kleinkindalter verstanden werden kann. Daran knüpft der Methodenteil an. In diesem Teil werden in Kapitel 4 die Forschungsfragen aufgezeigt, in Kapitel 5.2 die Untersuchungsmethoden dargelegt, in Kapitel 5.3 die Durchführung der Untersuchung beschrieben und in Kapitel 6 die Datenauswertung erklärt. Im

Anschluss an den Methodenteil folgt in Kapitel 7 die Ergebnisdarstellung. Der kindspezifischen Einzelfallanalyse, die durch die Interviewaussagen der Erzieherinnen ergänzt werden, schließt sich die Gegenüberstellung der Einzelfallanalysen an, wodurch Gruppen gebildet und miteinander verglichen wurden. Im 3. Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich Kapitel 8.1 mit den wichtigsten Ergebnissen und dem Mehrwert der vorliegenden Studie. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Untersuchung bietet Kapitel 8.2 eine kritische Diskussion zu den Vor- und Nachteilen der angewandten Forschungsmethoden und Kapitel 8.3 eine Reflexion der gesamten Studie. Zum Abschluss bietet Kapitel 8.4 interessante Ideen und Impulse für weitere Forschungsarbeiten.

Teil I – Theorieteil

2 Soziale Kompetenz

Ausgehend von der Darstellung und Diskussion verschiedener Definitionsansätze zur sozialen Kompetenz werden soziale Fertigkeiten beschrieben, die Kleinkinder zu einem kompetenten Sozialumgang befähigen. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung von Beziehungserfahrungen sowohl zu Bezugspersonen als auch zu Gleichaltrigen für die Entwicklung der sozialen Kompetenz thematisiert. Zu welchen kurz- und langfristigen Auswirkungen mangelnde soziale Kompetenz führt und durch welche Faktoren sie ihrerseits beeinflusst wird, steht anschließend im Fokus der Betrachtung.

2.1 Soziale Kompetenz in der frühen Kindheit

Dieses Kapitel setzt sich mit Ansätzen zur Definition von sozialer Kompetenz auseinander. Dabei werden verschiedene Varianten des sozialen Kompetenzbegriffes aufgegriffen und deren Charakteristika herausgearbeitet und miteinander verglichen.

2.1.1 Soziale Kompetenz als intrapersonelle Kompetenz

Der Erwerb der sozialen Kompetenz erfolgt von Geburt an und verläuft in einem wechselseitigen, interaktiven Austauschprozess zwischen Kind und Umwelt (vgl. Simoni, 2008, S. 35). In jeder Entwicklungsphase werden Menschen mit wechselnden Umwelтанforderungen und Entwicklungsaufgaben konfrontiert, deren effektiver Umgang und erfolgreiche Bewältigung als Ziel und zugleich als Voraussetzung fungiert, um soziale Kompetenzen zu entwickeln. Waters und Sroufe (1983) sprechen in diesem Zusammenhang von *Kompetenz* und definieren diese als Fähigkeit, persönliche und umweltbezogene Ressourcen zu nutzen, um ein optimales Entwicklungsergebnis erzielen zu können (vgl. ebenda, S. 81). Zu den erfolgreichen Entwicklungsergebnissen für Säuglinge und Kleinkinder zählen demnach physiologische Regulation, Handhabung von Spannungen, Aufbau einer effektiven Bindung, erfolgreiche Exploration und

Autonomie (vgl. Becker-Stoll et al., 2009, S. 23). Auch Masten und Coatsworth (1998), Sandy und Boardman (2000) sowie Petermann, Niebank und Scheithauer (2004) sprechen von Entwicklungsaufgaben. Petermann et al. (2004) folgend stehen die Entwicklung der emotionalen Kompetenz, Identität und Selbstkontrolle, verbale und nonverbale Kommunikation, Kooperationsfähigkeiten, prosozialen Verhaltensweisen und die Bewältigung von Konflikten im Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz (vgl. ebenda, S. 134ff.). Zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nutzen zweijährige Kinder persönliche Ressourcen, die sie selbstständig anwenden und koordinieren können (vgl. Waters & Sroufe, 1983, S. 85). Zu den verfügbaren Ressourcen von Kleinkindern gehören kommunikative, emotionale, kognitive und soziale Fähigkeiten, wie beispielsweise Empathie, Prosozialität, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Aufmerksamkeitslenkung und Anfänge der Selbst- und Handlungskontrolle (vgl. Semrud-Clikeman, 2007, S. 7). Erst, wenn es Kleinkindern schwer fällt, mit Hilfe eigener Fähigkeiten die Umweltanforderungen zu bewältigen, suchen sie ihre Eltern, Bezugspersonen oder im Verlauf der Entwicklung Peers¹, die ihnen Unterstützung bieten (vgl. Waters & Sroufe, 1983, S. 85).

2.1.2 Soziale Kompetenz als interpersonelle Kompetenz

Beelmann (2007), Kanning (2003), Simoni (2008), Schneider (1993), sowie Williams, Ontai und Mastergeorge (2007) unterscheiden sich in ihren Ausführungen begrifflich von Waters und Sroufe (1983) und sprechen von *sozialer Kompetenz*. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass Kompetenz sozial kompetente Eigenschaften des Individuums meint und sich auf intrapersonelle Ziele in der Entwicklung bezieht. Im Vergleich dazu wird von sozialer Kompetenz gesprochen, wenn das Individuum und sein Verhalten in Interaktionen mit anderen Personen (z.B. Bezugspersonen, Peers) im sozialen Kontext im Fokus der Aufmerksamkeit liegen. Rose-Krasnor und Denham

¹ Kinder, die sich in ihrem sozialen Status, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsstand ähneln, sich gegenseitig respektieren und über ähnliche Erfahrungen verfügen, werden als Peers bezeichnet. Unter Peers werden oftmals gleichaltrige Kinder bzw. Freunde zusammengefasst (vgl. Petermann et al., 2004, S. 201).

(2009) folgend tragen Erfolge in der Bewältigung intra- und interpersoneller Ziele der sozialen Kompetenz zu Autonomie und dem Erleben von Verbundenheit bei. Daraus wird ersichtlich, dass soziale Kompetenz über sozial angepasstes Verhalten hinausgeht. So besteht soziale Kompetenz vielmehr aus einem ausgeglichenen Verhältnis von Autonomie und sozialer Eingebundenheit, das wiederum wichtig für die erfolgreiche Interaktion und kindliche Entwicklung erachtet wird. Beelmann (2007) definiert infolgedessen soziale Kompetenz im Kindergartenalter als „eine angemessene Balance oder ein (...) Kompromiss zwischen der Anpassung an soziale Normen und Regeln und der Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse“ (S. 56). Diesbezüglich fasst Kanning (2003) soziale Kompetenz als Oberbegriff zusammen, unter dem sich Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person subsumieren lassen, deren Anwendung „die Qualität [des] eigenen Sozialverhaltens (...) fördert“ (S. 15). Dazu gehören beispielsweise die Handlungsflexibilität, Selbstaufmerksamkeit, Perspektivenübernahme, Imitation oder die Durchsetzungsfähigkeit. Diese einzelnen sozialen Kompetenzen stellen die Basis für sozial kompetentes Verhalten in spezifischen Situationen dar (vgl. Kanning, 2003, S. 17ff.). Treten Kinder in Kontakt mit Gleichaltrigen, werden sie mit neuen und bedeutenden Anforderungen konfrontiert, zu denen ein Gespräch führen, Freundschaften schließen, mit Gleichaltrigen spielen oder Anschluss in Peergruppen finden, gehören (vgl. Elliott, Gresham, Frank & Beddow, 2008, S. 5). Unabhängig, ob die Kinder in Spiel- oder Konfliktsituationen miteinander interagieren, beeinflussen sie ihr Verhalten und lernen voneinander (vgl. Hay, Payne & Chadwick, 2004, S. 99). Rose-Krasnor (1997) verweist dahingehend auf den hohen Stellenwert von Freunden für die soziale Entwicklung, da beispielsweise emotionale und funktionale Unterstützung, Zuneigung und das Aufzeigen alternativer Konfliktlösestrategien die Qualität des Sozialverhaltens und die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern (vgl. ebenda, S. 116). Die Beziehungen zwischen Gleichaltrigen sind dadurch gekennzeichnet, dass Interaktionspartner über einen ähnlichen Entwicklungsstand verfügen, Identifikationsmöglichkeiten bieten und ausgeglichene Machtverhältnisse bestehen (vgl. Viernickel, 2002, S. 15). Schneider (1993) erkennt die

Bedeutung von Peerbeziehungen an und fokussiert in seiner Definition sozialer Kompetenz den Aufbau, die Gestaltung und Bewahrung von interpersonellen Beziehungen und Freundschaften. Soziale Kompetenz versteht sich demzufolge als „ability to implement developmentally-appropriate social behaviours that enhance one`s interpersonal relationships without causing harm to anyone“ (Schneider, 1993, S. 19). Die flexible Anwendung entwicklungsangemessener und beziehungsförderlicher Verhaltensweisen zielt auf die Vermeidung negativer Konsequenzen für den Akteur und den Interaktionspartner ab. Umgekehrt betrachtet werden Anerkennung, Akzeptanz und Beliebtheit bei Peers und damit verbunden ein hoher soziometrischer Gruppenstatus als erstrebenswert erachtet (vgl. Rose-Krasnor & Denham, 2009, S. 172). Ähnlich wie bei Schneider (1993) manifestiert sich soziale Kompetenz bei Kleinkindern laut Howes (1987) am Erfolg des sozialen Funktionierens mit Peers (interpersonelle Ziele). Dies drückt sich in sozialen Interaktionen (u.a. Eintritt in Gruppen, So-Tun-Als-Ob-Spiele, Imitation, Emotionsausdruck), Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen und kognitiv-linguistischen Fähigkeiten aus (vgl. Howes, 1987, S. 253ff.). Um komplexere soziale Aufgaben wie die Konfliktbewältigung oder die Koordination und den Aufbau von Beziehungen zu Peers im Vorschulalter lösen zu können, bedarf es sozialer als auch emotionaler Fertigkeiten (z.B. Emotionsregulation), die im Verlauf des Klein(st)kindalters erworben werden (vgl. Denham, Zahn-Waxler, Cummings & Iannotti, 1991, S. 29f.). Kinder, die im Kontakt mit Gleichaltrigen positive Emotionen zeigen, ihren Spielpartner anschauen, als angenehm und umgänglich empfunden werden und sich durch Freundlichkeit auszeichnen, erleben erfolgreiche Peerinteraktionen, die zur Popularität und Beliebtheit bei Gleichaltrigen sowie zur Bildung sozialer Kompetenz beitragen (vgl. Fabes, Martin & Hanish, 2009, S. 47). Die Fähigkeiten, eigene Gefühle auszudrücken, emotionale Befindlichkeiten anderer Personen wahrzunehmen oder Gefühle sowohl verbal als auch nonverbal kommunizieren zu können, werden laut Saarni (1999) als relevante und einflussreiche Bestandteile sozialer Kompetenz verstanden und unter dem Konstrukt der emotionalen Kompetenz zusammengefasst. Bei der Betrachtung des Sozialverhaltens im Kleinkindalter

dürfen laut Semrud-Clikeman (2008) emotionale Fertigkeiten nicht vernachlässigt werden, da sich die soziale und emotionale Kompetenz im Zusammenspiel miteinander und in Abhängigkeit voneinander entwickeln (vgl. ebenda, S. 11).

2.1.3 Soziale Kompetenz als sozial-emotionale Kompetenz

Die Verknüpfung der beiden Kompetenzen greifen Rose-Krasnor und Denham (2009) sowie Briggs-Gowan und Carter (1998) in ihren Definitionen der sozialen Kompetenz auf und sprechen von der *sozial-emotionalen Kompetenz*.

Anders als Howes (1987), die das soziale Funktionieren als Ziel und zugleich Merkmal sozialer Kompetenz festlegt, muss bei Rose-Krasnor (1997) das soziale Handeln eines Kindes bereits effektiv sein. Die Effektivität bezieht sich auf die Fähigkeit, persönliche Ziele in Interaktionen unter Berücksichtigung von Regeln und Normen und der Bewahrung positiver zwischenmenschlicher Beziehungen zu erreichen (vgl. Scheithauer, Bondü & Mayer, 2008, S. 145). Die erfolgreiche Integration und Bewältigung dieser Anforderungen trägt zur Entwicklung einer positiven Beziehungsqualität und zu einem hohen Gruppenstatus bei, wodurch die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder unterstützt werden. Inwieweit ein Kind effektiv interagiert, ist zudem abhängig von dem kontextbezogenen Einsatz der Selbstregulationsstrategien, den sozialen Problemlösefertigkeiten, dem prosozialem Verhalten bzw. dem sozialen Bewusstsein (vgl. Rose-Krasnor & Denham, 2009, S. 171f.). Von dieser Begriffsdefinition unterscheiden sich Briggs-Gowan und Carter (1998) und beziehen sich bei der sozial-emotionalen Kompetenz auf „behaviors that reflect the achievement of mental-age appropriate milestones in social-emotional development“ (S. 424). Diese Erklärung beschreibt sozial-emotionale Kompetenzen als Verhaltensweisen, die sich aus der Bewältigung altersentsprechender Entwicklungsaufgaben ergeben und Ausdruck der normativen Entwicklung von Kleinkindern sind. Entscheidend ist, dass soziale Kompetenzen der einen Altersstufe in einer anderen Lebensphase bereits als inkompetent angesehen werden können (vgl. Reinders, 2007, S. 20f.). Um mögliche Fehleinschätzungen und -interpretationen zu vermeiden, scheint

daher eine alters- und entwicklungsangemessene Betrachtung sozialer Kompetenzen bei Kleinkindern, wie sie von Briggs-Gowan und Carter (1998) vorgeschlagen wird, von Vorteil. Zudem bezieht sich deren Definition explizit auf den Altersbereich der ein- bis fast dreijährigen Kinder, greift die Beziehung der emotionalen und sozialen Kompetenz auf und orientiert sich an beobachtbaren Verhaltensweisen, die im Rahmen der Kleinkindforschung eine relevante und gewinnbringende Informationsquelle darstellen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass dem Konstrukt der sozialen Kompetenz in der frühen Kindheit ein Spektrum an verschiedenen Definitionen zugesprochen wird und keine einheitliche Auffassung darüber besteht, was mit dem Terminus soziale Kompetenz gemeint ist und welcher begrifflichen Variante sozialer Kompetenz mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht werden muss. So spiegelt jede Variante unterschiedliche Betrachtungsschwerpunkte wieder. Während sich einige Theoretiker auf das Individuum beziehen, fokussieren andere hingegen das Individuum in Beziehung zu anderen Personen (z.B. Peers) oder legen ihr Augenmerk auf die Bedeutung von Emotionen bei sozialen Interaktionen. Trotzdem sich die Begriffe voneinander unterscheiden, verbindet sie ihre Zugehörigkeit zum Oberbegriff der sozialen Kompetenz, was die folgende Abbildung verdeutlicht (Abbildung 1).

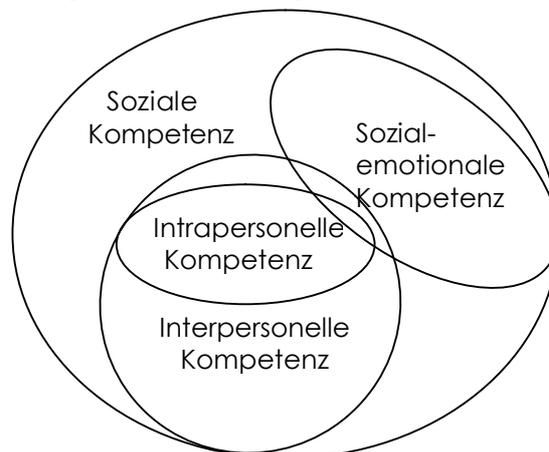


Abbildung 1: Komponenten der sozialen Kompetenz (vgl. Kanning, 2002, S. 25)

2.1.3.1 Zusammenwirken sozialer und emotionaler Kompetenz

Bereits die Tatsache, dass einige Definitionen (Briggs-Gowan & Carter, 1998; Semrud-Clikeman, 2008; Simoni, 2008) von sozialer Kompetenz unter anderem

emotionale Fertigkeiten beinhalten, verdeutlicht die Verbundenheit der Konstrukte. Dieses Interdependenzverhältnis sozialer und emotionaler Kompetenz wird im Folgenden aufgegriffen und erklärt.

Im lebenslang andauernden sozial-emotionalen Austauschprozess erfolgt die Ausbildung emotionaler Kompetenz parallel und in gegenseitiger Abhängigkeit zur Entwicklung der sozialen Kompetenz (vgl. Semrud-Clikeman, 2008, S. 11). Basierend auf gegenwärtigen Forschungsergebnissen (einen Überblick dazu liefern Petermann & Wiedebusch, 2008) kann davon ausgegangen werden, dass die emotionale Kompetenz einerseits in sozialen Interaktionen und beim Initiieren interpersoneller Beziehungen eine wichtige Rolle spielt und andererseits als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von adäquatem Sozialverhalten betrachtet werden kann (vgl. Semrud-Clikeman, 2008, S. 13f.). Dabei geht es laut Saarni (1990) darum „how [children] can respond emotionally, yet simultaneously and strategically apply their knowledge about emotions and their expression to relationships with others, so that they can negotiate interpersonal exchanges and regulate their emotional experiences“ (S. 116). Bereits Säuglinge sind für emotionale Signale ihrer Umwelt empfänglich und zeigen Anfänge emotionaler Fertigkeiten (vgl. von Salisch, 2008, S. 20). So ist es ihnen möglich ihren Gefühlszustand über den Gesichtsausdruck differenziert zu übermitteln und Informationen für die Bewertung von Situationen über das Ausdrucksverhalten ihrer Bezugspersonen einzuholen (soziale Bezugnahme). Im Kleinkindalter kommt hinzu, dass Kinder zusätzlich Bedürfnisse über den mimischen, gestischen und später verbalen Emotionsausdruck im sozialen Kontext kommunizieren. Kleinstkinder deuten auf interessante Objekte und vokalisieren („da da“), um die Aufmerksamkeit auf sich und ihre Bedürfnisse zu lenken (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 45). Aus den Reaktionen der Bezugspersonen bzw. Peers auf ihr Verhalten sammeln Kinder Erfahrungen und verknüpfen diese mit Bedeutungen und affektiven Zuschreibungen (vgl. Saarni, 2002, S. 6). Wenn ein Kleinkind beispielsweise in einer Spielsituation einem anderen Kind das Spielzeug wegnimmt und die Erzieherin darauf reagiert, indem sie das Kind mit geltenden Regeln konfrontiert, wird dem Kind vermittelt, dass Wegnehmen ein sozial

unerwünschtes Verhalten ist. Zudem löst die Ermahnung der Erzieherin unangenehme Gefühle aus, mit denen das Kind lernen muss umzugehen. Kindern, die über ein gut entwickeltes Emotionswissen verfügen und Emotionen akkurat erkennen können, ist es möglich kritische soziale Situationen (z.B. Provokationen, Kontaktaufnahme zu Spielgruppen) besser einzuschätzen. Außerdem neigen sie zu positiven, weniger aggressiven Reaktionen und konstruktiven Konfliktlösestrategien (vgl. Denham et al., 2003, S. 252f.). Demnach spielen Emotionen eine bedeutende Rolle in der Sozialentwicklung und nehmen eine grundlegende Stellung im Erhalt und in der Regulierung zwischenmenschlicher Interaktionen ein. Sie steuern den Gefühlsausdruck, beeinflussen die Entscheidungsfindung, lenken die Entwicklung und Qualität sozialer Kompetenzen und motivieren zu Handlungen oder bewegen zur Tatenlosigkeit (vgl. Petermann et al., 2004, S. 135ff.). Das effektive Zusammenwirken und die Entwicklung kognitiver (z.B. Selbst-Fremd-Konzept, Theory of Mind) und affektiver Fähigkeiten (z.B. emotionale Perspektivenübernahme, emotionale Kompetenz) ermöglichen dem Kind, die Bedürfnisse anderer Menschen besser zu erkennen, fördern die Motivation zu prosozialen Verhaltensweisen und stehen in Verbindung mit einer höheren sozialen Kompetenz (vgl. Petermann et al., 2004, S. 156). Umgekehrt betrachtet weisen Kinder mit inadäquatem oder negativem Sozialverhalten Defizite bei einzelnen emotionalen Fertigkeiten auf (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 23). Welcher Emotionsausdruck und welche Verhaltensweisen sozial angemessen sind oder in welchen Situationen sich Kinder bedroht fühlen, entscheiden der soziale bzw. kulturelle Kontext, die geltenden Normen (Erziehungssystem) und Bedeutungszuschreibungen. So fanden Miller und Olson (2000) heraus, dass die Emotion Ärger im Kontext von Konflikten weniger als Ausdruck emotionaler Dysregulation wahrgenommen, sondern mehr als eine der Situation angemessene und sozial akzeptierte Reaktionsweise verstanden wird. Indem das Kind ärgerlich in einer Konfliktsituation auf eine Provokation reagiert, verdeutlicht es dem Interaktionspartner seinen Standpunkt. Die aufkommende Unzufriedenheit drückt sich in Ärgerhandlungen aus, die das Ziel haben, die eigenen Interessen durchzusetzen. Da die Verwirklichung eigener Interessen

eine wesentliche Eigenschaft sozialer Kompetenz ist, können sozial adäquate Ärgerhandlungen in Konfliktsituationen als Ausdruck sozial kompetenten Verhaltens verstanden werden (vgl. Miller & Olson, 2000, S. 349).

2.1.3.2 Emotionsregulation und Temperament²

Im Kontakt mit Gleichaltrigen erleben Kinder bestimmte Ereignisse, die sowohl positive als auch negative Gefühle in unterschiedlicher Intensität in ihnen auslösen. Dabei ist die Schwelle der emotionalen Erregbarkeit bei jedem Kind anders und bedarf situationsangemessener sowie entwicklungsbedingter Emotionsregulationsstrategien (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 65ff.). Petermann und Wiedebusch (2008) bezeichnen die Emotionsregulation als internen Prozess, der zur Initiierung, Aufrechterhaltung und Modulation von Dauer und Intensität subjektiver emotionaler Zustände und damit verbunden zu physiologischen und verhaltensbezogenen Veränderungen beiträgt (vgl. ebenda, S. 26). Im Säuglings- und Kleinkindalter fungieren Bezugspersonen in emotionsauslösenden Situationen als Ko-Regulatoren (vgl. Papoušek & Papoušek, 1999, S. 149). Sie nehmen das Kind aus der Stress erregenden Situation heraus, um es zu beruhigen und seinen psychophysiologischen Spannungszustand zu regulieren. So vermitteln die Bezugspersonen dem Kind Varianten für den Umgang mit Emotionen. Doch jedes Elternteil ist anders und jede Beziehung speziell. Während einige Bezugspersonen prompt, angemessen und feinfühlig auf emotionale Signale des Kindes eingehen, sammeln andere Kinder die Erfahrung, dass sie beim Ausdruck von Schmerz oder Trauer ignoriert werden (vgl. von Salisch, 2008, S. 21). Diese Erfahrungen beeinflussen die Qualität der Bindungsbeziehung zur Bezugsperson, die subjektive Bewertung von Emotionen, die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz und das Selbstkonzept des Kindes und wirken sich ihrerseits später auf die Gestaltung der Beziehungen zu Peers aus (vgl. Petermann et al., 2004, S. 176ff.). Bereits Zweijährige verfügen entsprechend ihrem Entwicklungsstand

² Das kindliche Temperament umfasst ein biologisch bedingtes Set von Verhaltensweisen, das über die Lebensspanne in seiner Ausformung als relativ stabil erachtet wird. Petermann und Wiedebusch (2008) fassen unter dem Temperament zwei Teilaspekte, zu denen die physiologische Reaktivität und die Emotionalität des Kindes gehören (vgl. ebenda, S. 66f.).

und Alter über frühe Formen von Regulationsstrategien, die ihnen dabei helfen, ihre Aufmerksamkeit zu lenken und ihre Erregung selbstständig auf niedrigem Niveau zu regulieren. Verändert sich eine zunächst friedliche Spielsituation zu einem sozialen Konflikt, nutzen Kleinkinder die Möglichkeit, die Konfliktsituation kurzzeitig für eine Auszeit zu verlassen, sich abzulenken, auf Unterstützung und die Nähe der Bezugserzieherin zurückzugreifen oder die Aufmerksamkeit auf der Belastungssituation zu halten und nach einer Chance für deren Lösung zu suchen (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 79). Kinder, die über ein umfangreiches Repertoire an Emotionsregulationsstrategien verfügen und dieses optimal anwenden, können sich an eine größere Bandbreite emotionsauslösender Situationen anpassen und werden sozial kompetenter eingeschätzt (vgl. Saarni, 2002, S. 21). So konnten Eisenberg et al. (2001) nachweisen, dass Kinder, die zu starken und intensiven Emotionen neigen, sich jedoch selbst effektiv regulieren können, häufiger prosoziales und sozial kompetentes Verhalten zeigen (vgl. ebenda, S. 51). Demnach bestimmt nicht ausschließlich das Erleben intensiver Emotionen die Entstehung bestimmter Verhaltensweisen, sondern der Umgang mit der emotionalen Erregung. Ist die physische (erhöhte Herzfrequenz, erhöhter Blutdruck, schnelle Atmung) und emotionale Erregung zu stark, wird es für das Kind schwierig, sich selbstständig zu regulieren und es reagiert affektiv (vgl. Petermann et al., 2004, S. 135). Das impulsive, ungefilterte Ausleben von Ärger und Aggressionen kann dazu führen, dass Kinder von Gleichaltrigen abgelehnt, in Spielsituationen gemieden oder ausgegrenzt werden und über weniger Kontakt zu Gleichaltrigen verfügen (vgl. Hay et al., 2004, S. 97ff.). Somit beeinflusst eine inadäquate Emotionsregulierung oder eine hohe emotionale Erregbarkeit des Kindes, die mit einem hohen Regulationsbedarf einhergeht und eventuell vom Kind nicht allein geleistet werden kann, das Sozialverhalten (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 71). Dies kann ein effektives Problemlösen und erfolgreiches Aufbauen zwischenmenschlicher Beziehungen verhindern bzw. erschweren. Petermann und Wiedebusch (2008) schlussfolgern, dass die Emotionsregulation als Mediatorvariable eine wichtige Rolle sowohl bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz als auch bei der Anpassung spielt und

untrennbar mit dem kindlichen Temperament in Verbindung steht (vgl. ebenda, S. 18ff.).

2.2 Soziale Fertigkeiten und sozial kompetentes Verhalten

Nachdem das Konstrukt der sozialen Kompetenz in seiner begrifflichen und inhaltlichen Vielschichtigkeit für das Kleinkindalter näher bestimmt und aus unterschiedlichen Perspektiven definiert wurde, beschränkt sich dieses Kapitel auf die Betrachtung einzelner Aspekte der sozialen Kompetenz. Soziale Einzelfertigkeiten, wie Kompromiss anbieten, auf eine andere Person zugehen, jemanden loben, mit anderen Menschen teilen oder jemanden um Erlaubnis fragen, gelten laut Kanning (2003) „als Teilmenge sozialer Kompetenzen“ (S. 24). Im Folgenden steht die Frage im Mittelpunkt, was sozial kompetente Verhaltensweisen und soziale Fertigkeiten im Kontext von Peerbeziehungen für Kleinkinder und Kindergartenkinder sind und welchen Bewertungskriterien diese unterliegen.

Das Initiieren von Beziehungen, anderen Menschen helfen oder Bitte und Danke sagen stellen laut Elliott und Busse (1991) sozial wünschenswerte Verhaltensweisen dar, die als weitere soziale Fertigkeiten zählen. Beide Theoretiker argumentieren aus einer verhaltenstheoretischen Perspektive und verstehen unter sozialen Fertigkeiten sozial akzeptierte und erlernte Verhaltensformen, die zur Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen beitragen (vgl. Elliott & Busse, 1991, S. 64). So konnten Elliott und Gresham (2007) in ihrer Studie die 10 wichtigsten sozialen Fertigkeiten für 3- bis 18-jährige Kinder und Jugendliche in den USA ermitteln, die für den Erfolg innerhalb von Peergruppen als essentiell erachtet wurden. Diese umfassen beispielsweise Zuhören, Regeln und Anweisungen befolgen, Freundlichkeit, Kontrollieren des Temperaments in Konfliktsituationen, nach Unterstützung fragen, aktiv an Unterhaltungen teilnehmen u.a. (vgl. Elliott et al., 2008, S. 20f.). Die Verfügbarkeit sozialer Fertigkeiten und die Motivation zum Handeln fungieren als Voraussetzung, um sozial kompetent interagieren zu können (vgl. Rose-Krasnor, 1997, S. 121ff.). Petermann (1995) folgend bezieht sich sozial

kompetentes Verhalten „auf ein Set von Verhaltensweisen, das im Umgang mit Interaktionspartnern für alle an der Interaktion Beteiligten als vorteilhaft beschrieben [wird]“ (S. 109). Bezogen auf Interaktionen von Kindergartenkindern (von drei bis sechs Jahren) zählen LaFreniere und Dumas (1992) die Suche nach Lösungen, wenn das Kind mit Peers streitet oder sich mit Bezugspersonen (Eltern) auseinandersetzt, Kooperation, Freude über Erfolg, Rücksichtnahme auf jüngere und schwächere Kinder, Akzeptanz von Kompromissen, gutes Einfügen in Peergruppen oder Hilfe leisten bei alltäglichen Aufgaben, zu sozial kompetenten Verhaltensweisen (vgl. Petermann, 1995, S. 109). Für die Altersgruppe der Ein- bis Dreijährigen erfragen Carter und Briggs-Gowan (2006) bei den Eltern bzw. ErzieherInnen verschiedene Verhaltensweisen mit der ITSEA, um die sozial-emotionale Kompetenz der Kleinkinder bestimmen zu können. Diese Items zielen u.a. darauf ab herauszufinden, inwieweit die Konzentrationsfähigkeit, die Empathie, die Reaktionen auf soziale Forderungen von Bezugspersonen und die So-Tun-Als-Ob-Spielfähigkeiten der Kinder ausgeprägt sind (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 33ff.).

Bewertungskriterien zur Festlegung sozial kompetenter Verhaltensweisen: Die Bewertung von Verhaltensweisen in spezifischen Interaktionen erfordert die Berücksichtigung des sozialen Kontextes, sowie der gesellschaftlichen und situativen Anforderungen (vgl. Kanning, 2003, S. 15). Dies schließt die geltenden kulturellen Werte und Normen ein (vgl. Chen & French, 2008, S. 592). Verhält sich ein Kind demnach sozial kompetent, kann laut Kanning (2003) davon ausgegangen werden, dass angemessene und sozial akzeptierte Verhaltensweisen gezeigt wurden, die den bestehenden Erwartungen und Gruppenregeln entsprechen (vgl. ebenda, S. 155f.). Somit wird vom Kind abverlangt, dass es seine zur Verfügung stehenden sozialen Kompetenzen der jeweiligen situativen Anforderung anpasst. Das Zusammenwirken des Profils sozialer Kompetenzen des Kindes und der Anforderungen der konkreten Interaktion greift die folgende Abbildung auf (Abbildung 2).

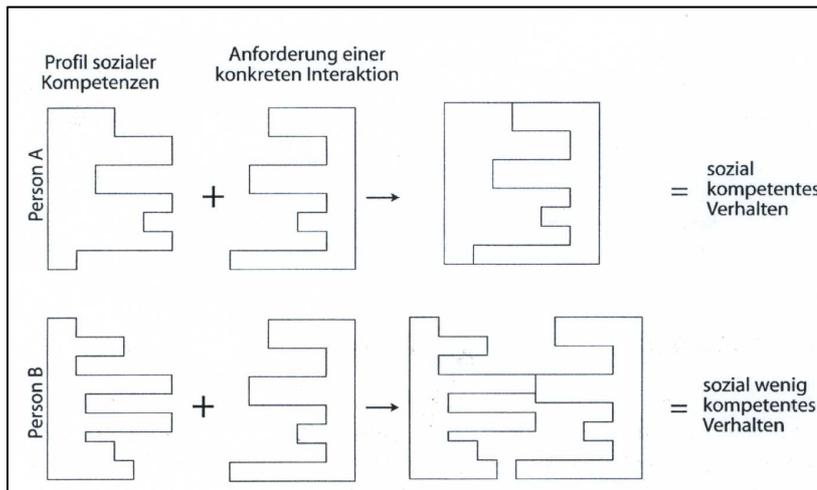


Abbildung 2: Zusammenwirken der sozialen Kompetenzen und den situativen Anforderungen (vgl. Kanning, 2003, S. 19)

Die Betrachtung des Kleinkindalters erfordert hinsichtlich der Bewertungskriterien sozial kompetenter Verhaltensweisen eine erweiterte Sichtweise. Die bisherige Aufzählung sozial kompetenter Verhaltenformen zeigt, dass aggressive oder negativ bewertete Verhaltensweisen ausgeschlossen und vielmehr als Anzeichen geringer sozialer Kompetenz interpretiert werden. Williams et al. (2007) unterscheiden aggressives Verhalten im Kleinstkind- und Schulalter voneinander und weisen auf den Bedeutungswandel dieser Verhaltensweisen in der Kindheit hin. Aggressives Verhalten in der frühesten Kindheit stellt ein normatives und altersbezogenes Entwicklungsmuster in Peerinteraktionen dar, dessen offenes Ausleben im gesicherten sozialen Rahmen notwendig ist und als Übungsmöglichkeit begriffen wird. Kleinkinder können mit Hilfe von Bezugspersonen (Ko-Regulatoren) lernen, wie Aggressionen und negative Emotionen verbal und nonverbal angemessen ausgedrückt und reguliert werden können. In diesem Fall wäre es demzufolge unangemessen, aggressives Verhalten mit einer geringen sozialen Kompetenz gleichzusetzen. Williams et al. (2007), unter Berufung auf Vaughn, Vollenweider, Bost, Azrie-Evans und Snider (2003) und Biovin, Vitaro und Poulin (2005), tendieren in ihrer Argumentation dazu, Kleinkindern, die aggressiv sind, soziale Kompetenz eher zuzusprechen als nicht-aggressiven Kleinkindern. Erlernen Kleinkinder im Verlauf ihrer sozial-

emotionalen Entwicklung keine ausreichenden Selbstkontrollfähigkeiten, die sie dazu befähigen, angepasste soziale Verhaltensweisen zu zeigen, können sie in stressigen Situationen zu impulsivem und aggressivem Verhalten neigen (vgl. Williams et al., 2007, S. 354).

2.3 Beziehungserfahrungen als Voraussetzung für die soziale Kompetenz

Für die Entwicklung sozialer Kompetenzen benötigen Kinder verlässliche, vertraute und verfügbare Bezugspersonen, die ihnen, entsprechend ihrem Temperament und Entwicklungsstand, die nötige Sicherheit bzw. Anregung bieten und sie in ihren Tätigkeiten ermutigen (vgl. Simoni, 2008, S. 33). Sichere Eltern-Kind-Beziehungen wirken sich laut Petermann et al. (2004) förderlich auf die soziale Kompetenz, Lernmotivation und Leistungsfähigkeit von Kindern aus und fungieren als eine relevante Ressource für die kindliche Entwicklung (vgl. ebenda, S. 200). Da sicher gebundene Kinder individuelle und soziale Fähigkeiten angemessener nutzen und länger bei der Lösung von Aufgaben durchhalten als Kinder mit einer unsicheren Bindung, ist laut Spangler (1999) davon auszugehen, dass diese Kinder soziale Anforderungssituationen, z.B. der Aufbau und die Gestaltung sozialer Beziehungen, besser bewältigen können. Der effektive und erfolgreiche Umgang mit Anforderungen im sozialen Umfeld ermöglicht dem Kind, seine eigene Selbstwirksamkeit zu erleben und positive Erfahrungen zu sammeln, die für die Entwicklung sozial kompetenter Verhaltensweisen als notwendig erachtet werden (vgl. Spangler, 1999, S. 195f.). Die Umweltreize, die auf das Kleinkind einwirken und mit denen sich das Kind aktiv auseinandersetzen muss, werden im besten Fall durch die Eltern bzw. ErzieherInnen entwicklungsangemessen ausgewählt und proaktiv strukturiert (vgl. Ahnert & Gappa, 2008, S. 82). Die damit einhergehende Selektion und Begrenzung sozialer Stimuli soll möglichen Unter- oder Überforderungen der Kinder vorbeugen (vgl. Semrud-Clikeman, 2008, S. 15). Soziale Erfahrungen und Bildungsimpulse, die zur Entwicklung der sozialen Kompetenz und Persönlichkeit einen essentiellen Beitrag leisten, beruhen nicht

ausschließlich auf der Grundlage von Eltern-/ErzieherInnen-Kind-Beziehungen, sondern ergeben sich ebenso aus dem regelmäßigen Kontakt und Austausch mit Peers (vgl. Simoni, 2008, S. 33f.). Während für das Kindergartenalter weitestgehend anerkannt ist, dass Kinder andere Kinder brauchen, stellen Haug-Schnabel und Bensel (2000) sowie Kroll (2000) bei den unter Dreijährigen die entwicklungsförderliche Bedeutung von Gleichaltrigen in Frage. Entgegen dieser Meinung steht die Auffassung von Wüstenberg und Schneider (2008), die davon ausgehen, dass die Entwicklung der sozialen Kompetenz von Kleinkindern durch frühe soziale Aktionen, z.B. durch symbolische Spielaktivitäten unter Gleichrangigen, gefördert wird und in diesem Zusammenhang zu kognitiven Erkenntnissen beiträgt (vgl. ebenda, S. 148f.). Unterstützt wird diese Betrachtungsweise durch die Untersuchung von Howes und Phillipsen (1998), die 55 einjährige Kinder bis zu ihrem 9. Lebensjahr begleiteten und herausfanden, dass das kompetente Spiel mit Peers von Einjährigen die Kompetenz im Vorschulalter und mit neun Jahren voraussagt. Das bedeutet, dass die Kleinstkinder, die dazu fähig waren an komplexen Spielen mit Gleichaltrigen teilzunehmen, im Vorschulalter prosozialer eingeschätzt wurden (vgl. Hay et al., 2004, S. 86). Daraus wird ersichtlich, dass Kinder vom Zusammenspiel bzw. -leben mit anderen Kindern bereits im Kleinstkindalter profitieren (vgl. Wüstenberg & Schneider, 2008, S. 149ff.). Während sich Beziehungen zu Erwachsenen durch ein Ungleichgewicht aufgrund ihrer Autorität und intellektuellen Überlegenheit auszeichnen, handelt es sich bei Peer-Beziehungen vorwiegend um symmetrische Kontakte (vgl. Russell, Pettit & Mize, 1998, S. 317). Ausgeglichene Kompetenz- und Machtverhältnisse, ähnliche Handlungsbeiträge oder gleichwertige Rollenverteilungen unter den Kindern ermöglichen ihnen, Probleme in einem ko-konstruktiven Aushandlungsprozess gemeinsam auszuhandeln. Dabei kommunizieren Kinder ihre Absichten gegenüber Peers, vergleichen diese mit den Interessen ihrer Interaktionspartner und versuchen bereits im Kleinkindalter im beiderseitigen Einverständnis akzeptierte Lösungen zu entwickeln. Gelingt es Kindern, mit Gleichaltrigen in einen wechselseitigen Kontakt zu treten und diesen aufrecht zu erhalten, sich in Gruppen zu integrieren, aber auch mit

Störungen bzw. Unterbrechungen umzugehen, können sie ihr Wissen über ihre eigenen vorhandenen Fähigkeiten erweitern (vgl. Viernickel, 2002, S. 15ff.). Zudem steigern sie ihr eigenes Wohlbefinden und treiben die Weiterentwicklung ihrer sozialen Kompetenzen voran (vgl. Simoni, 2008, S. 35). Somit lernen Kinder durch Interaktionen sowohl soziales Wissen als auch Rollenverteilungen, Beziehungskonstellationen, aber auch Strukturen oder Normenvorstellungen der sozialen Gruppe kennen. Dabei gilt das soziale Wissen einerseits und das Wissen über eigene verfügbare Fähigkeiten andererseits als wichtige Voraussetzungen, damit das Kind situationsangemessen agieren und sich sozial kompetent verhalten kann. Handelt ein Kind sozial kompetent im Umgang mit Peers, führt dieses Verhalten zu Beliebtheit, Akzeptanz, trägt zu häufigem Kontaktgesuch in der Gemeinschaft bei und bedingt den Erfolg im Eingehen von Sozial- und Freundschaftsbeziehungen. So zeigen diese Kinder beim Zugang zu bereits bestehenden Spielgruppen mehr Selbstvertrauen, fragen nach, ob sie mitspielen dürfen und beginnen von sich aus Gespräche mit den beteiligten Gruppenmitgliedern (vgl. Petermann, et al., 2004, S. 207f.).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass Kinder „mit zwei verschiedenen Arten von Lernen zu tun haben, die auf unterschiedlichen Grundstrukturen der Kommunikation basieren“ (Wüstenberg & Schneider, 2008, S. 149). Dabei stehen Kinder in einer asymmetrischen oder symmetrischen Beziehung zur Bezugspersonen bzw. zu anderen Gleichaltrigen. Während die Eltern-/ErzieherInnen-Kind-Beziehungen einen Orientierungsrahmen liefern, für Sicherheit sorgen und Lernprozesse des Kindes anleiten, erfolgt das Lernen bei symmetrischen Beziehungskonstellationen vielmehr in einem Wechselprozess. Dieser beruht auf der gleichwertigen Initiative und Reaktion der gleichrangigen Peers. Das Erleben und Sammeln verschiedener sozialer Erfahrungen mit Erwachsenen und Peers trägt zur Entwicklung der sozialen Kompetenz bei und spiegelt die Bedeutung einer anregenden Umwelt wieder.

2.4 Kultur, soziometrischer Status und Geschlecht als Einflussfaktoren

Neben den Beziehungserfahrungen, die als Voraussetzung für die Entwicklung der sozialen Kompetenz gelten, wirken weitere Einflussfaktoren. Dabei stehen im Folgenden kulturelle Einflüsse, der soziometrische Status und das Geschlecht des Kindes im Betrachtungsfokus.

Neben Sozialisationseinflüssen, zu denen die Bindungsqualität zu Bezugspersonen (Eltern bzw. Erzieher), Erfahrungen mit Stress- und Bewältigungsstrategien im familiären Kontext (vgl. Howes, 1987, S. 255f.), Kontakt mit Geschwistern, sozioökonomische Bedingungen als auch kulturelle Normen und Werte (vgl. Schneider, 1993, S. 30) gehören, beeinflussen ebenso sprachliche und kognitive Fähigkeiten, emotionale Selbstregulationsfähigkeiten (Temperament und Regulationsstrategien) und das Geschlecht des Kindes (vgl. Odom, McConnell & Brown, 2008, S. 11ff.) die Entwicklung der sozialen Kompetenz und damit verbunden das Sozialverhalten in Peerbeziehungen. Kulturvergleichende Studien (Chen & Rubin, 1992; Chen & French, 2008; Orlick, Zhou & Partington, 1990) belegen Unterschiede in der Bewertung von sozial angemessenem Verhalten in asiatischen und europäischen bzw. nordamerikanischen Ländern. Die westlichen Kulturen, in denen Individualismus und Selbstbestimmung der Person einen hohen Stellenwert einnehmen, stehen dem Harmoniebewusstsein und dem kollektiven Zusammenhalt der Gruppe in Ostasien und Gesellschaften in Lateinamerika gegenüber. So konnte die Studie von Orlick et al. (1990) zeigen, dass Kindergartenkinder in China häufiger kooperative Verhaltensweisen in der Interaktion mit Gleichaltrigen zeigen als kanadische Kinder. Demnach wurden 85% der sozialen Verhaltensweisen chinesischer Kinder und lediglich 22% der kanadischen Kinder als kooperativ bewertet (vgl. Orlick et al., 1990, S. 23). Daraus wird deutlich, dass verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Wert- und Normenvorstellungen hinsichtlich angemessener und sozial wünschenswerter Verhaltensweisen als Orientierung dienen, die sich wiederum auf das Verhalten und soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen auswirken (vgl. Chen & French, 2008, S. 298ff.). Agieren Kinder situationsangemessen und

nutzen entsprechend ihrer kulturellen Wertmaßstäbe sozial kompetente Verhaltensweisen im Umgang mit Peers, werden sie als beliebter beschrieben, von der Gemeinschaft akzeptiert, häufiger kontaktiert und verfügen über erfolgreichere Sozial- und Freundschaftsbeziehungen. Die im Vorschulalter geknüpften Freundschaften mit Peers helfen beim Übergang in die Schule, da sie als sichere Basis genutzt werden können. Diese Kinder stehen der Schule positiv gegenüber und haben weniger Angst gegenüber vertrauten Mitschülern (vgl. Petermann et al., 2004, S. 202). Neben dem soziometrischen Status des Kindes wird die soziale Kompetenz in ihrer Ausprägung ebenso durch geschlechtsspezifische Rollenerwartungen beeinflusst (vgl. Petermann et al., 2004, S. 183ff.). Mit dem Geschlecht des Kindes sind bestimmte geschlechtsspezifische Stereotype verbunden, was der Umwelt als Orientierung für das eigene Verhalten dient. So spiegelt sich die geschlechtsspezifische Sozialisation in der unterschiedlichen Auswahl von Spielmaterialien und -aktivitäten für Jungen und Mädchen wieder, bei denen z.B. Tobespiele für Jungen und z.B. Puppenspiele für Mädchen präferiert werden. Während Jungen stärker daran interessiert sind, eigene Ideen ins Spiel einzubringen und die Gruppenkonformität als wichtig erachten, ordnen sich Mädchen stärker bestehenden Spielaktivitäten unter, beachten vielmehr das Individuum und gehen lang anhaltende dyadisch strukturierte Beziehungen ein. Durch die Bewältigung der geschlechtstypischen Spielsituationen erlernen Mädchen und Jungen unterschiedliche soziale Fertigkeiten, die zum sozial kompetenten Umgang mit Peers beitragen (vgl. Petermann et al., 2004, S. 183ff.).

2.5 Auswirkungen mangelnder sozialer Kompetenz

Die soziale Kompetenz findet als wichtiger Faktor für die Gesundheit, Entwicklung von Beziehungen, im Spiel und im sozialen Interagieren mit Peers und beim Aufbau von Beziehungsnetzwerken Beachtung (vgl. Burt, Obradović, Long & Masten, 2008, S. 359). Agiert das Kind sozial unangemessen oder ist sozial ängstlich, kann dieses Verhalten erfolgreiche Peerbeziehungen und die

Entwicklung sozialer Fertigkeiten stören und zu kurz- bzw. langfristigen in- und externalisierten Problemen führen.

Das Vorhandensein sozialer Ängstlichkeit und damit verbunden einer geringeren sozialen Kompetenz, geht mit einem erhöhten Erregungsniveau einher, weshalb diese Menschen den Kontakt zu fremden Personen versuchen zu meiden. Fehlende Integration des Kindes in soziale Gruppen oder Ablehnung und Ausgrenzung durch andere Kinder im Kindergarten schränken die Übungschancen für sozial kompetente Verhaltensweisen, verhindern das Sammeln von neuen Lernerfahrungen und können Gefühle der Frustration, Trauer, Unzufriedenheit und des Ärgers auslösen (vgl. Fabes, Hanish, Martin & Eisenberg, 2002, S. 286). Dabei wird die Außenwelt als Belastungsquelle wahrgenommen, die weder zur Regulierung eigener Befindlichkeiten, noch zur Anregung der individuellen sozial-emotionalen Entwicklung genutzt werden kann (vgl. Simoni, 2008, S. 35). So zeigen die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung von Gazelle & Ladd (2003), an der 388 Kinder beteiligt waren, dass soziale Ängstlichkeit („anxious solitude“) und Ablehnung durch Peers im Kindergarten, mit erhöhten depressiven Symptomen im Grundschulalter einhergehen (vgl. ebenda, S. 257). Diese Ergebnisse ließen sich ebenso in der Längsschnittstudie des Max-Planck-Instituts in München bestätigen, in der Kindergartenkinder über einen Untersuchungszeitraum von acht Jahren begleitet wurden. Dabei wurde eine Gruppe sozial unsicherer Kinder identifiziert, die im späteren Entwicklungsverlauf ein erhöhtes Risiko für Einsamkeits- und Minderwertigkeitsgefühle aufwiesen (vgl. Lübben & Pfingsten, 1995, S. 128f.) Damit einhergehende schwache soziale Selbstwirksamkeitserwartungen des Kindes können das Initiieren und den Aufbau günstiger Peerbeziehungen verhindern und den Erwerb sozialer Kompetenzen beeinträchtigen. Erklärt wird dieser Zusammenhang dadurch, dass subjektive Erwartungen, besonders hinsichtlich der anstehenden Konsequenzen und persönlichen Kompetenzen, die kognitiven, emotionalen und aktionalen Prozesse der Person steuern (vgl. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 169). Besonders beim Eintritt in die Schule erweisen sich bereits bestehende Freundschaften zu Kindergartenkindern als förderlich und tragen zum sozialen

und akademischen Erfolg im Klassenverband bei (vgl. Petermann et al., 2004, S. 202). So brachten die Studien von Ladd (1990) und Ladd, Kochenderfer und Coleman (1996) hervor, dass Kinder, die wenig beliebt scheinen und kaum Freunde vorweisen, häufiger Anpassungsprobleme in der Schule haben, über Lernschwierigkeiten berichten und schlechtere Schulnoten zeigen (vgl. Denham et al., 2003, S. 239).

Andererseits können lang anhaltende und wiederholte Erfahrungen der geringen Akzeptanz und Ablehnung durch Peers in der frühen Kindheit externalisierende Probleme und fehlangepasste Verhaltensweisen (z.B. aggressives und antisoziales Verhalten) auslösen (vgl. Burt et al., 2008, S. 361). So zeigten 68% der Kinder, die mit sechs Jahren körperlich aggressiv eingeschätzt wurden, mit neun Jahren immer noch diese Verhaltensweisen (vgl. von Salisch, 2002, S. 135). Achtjährige Kinder, die an der Studie von Kokko und Pulkkinen³ (2000) teilnahmen und durch überdurchschnittlich körperlich aggressive Verhaltensweisen auffielen, verzeichneten im Vergleich zu anderen Schülern häufiger Schulmisserfolge (vgl. von Salisch, 2002, S. 135f.). Diesbezüglich verweisen Reinherz, Giaconia, Hauf, Wasserman und Paradis (2000)⁴ auf Langzeitfolgen (u.a. Drogenmissbrauch, Depression) sozialer Ablehnung in der Kindheit. Neben gesundheitlichem Risikoverhalten (Alkohol- und Drogenkonsum), psychosozialen Schwierigkeiten, Aggressivität und Entwicklungsproblemen können ebenso Fehlanpassungen zu Delinquenz und zu Suizidversuchen im Jugend- und Erwachsenenalter führen (vgl. Petermann et al., 2004, S. 205).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass Erfahrungen der Ablehnung durch aggressive Verhaltensweisen, soziale Ängstlichkeit, Unsicherheit oder durch mangelnde soziale Attraktivität des Kindes die Chancen, an entwicklungsförderlichen Interaktionen teilzunehmen und soziale Fertigkeiten zu üben, verhindern oder zumindest minimieren. Soziale Erfahrungen sind jedoch

³ Die Ergebnisse entstammen der finnischen Langzeitstudie (Kokko & Pulkkinen, 2000), die 350 Personen aus der Stadt Jyväskylä im Alter von 8, 14, 27 und 36 Jahren hinsichtlich der Wirkmechanismen aggressiver Verhaltensweisen in Bezug zur Entwicklung sozialer Beziehungen und der Persönlichkeit untersuchten.

⁴ An der Längsschnittstudie von Reinherz et al. (2000) nahmen 360 Kinder im Alter von fünf, sechs und neun Jahren teil, die bis zum 21. Lebensjahr begleitet wurden (vgl. ebenda, S. 223).

ihrerseits für den Erwerb und die Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz notwendig. Hat das Kind nicht die Möglichkeit, in sozialen Interaktionen positive Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit zu sammeln, können in der sozialen Entwicklung kurz- und langfristige Entwicklungsprobleme auftreten. Daraus wird ersichtlich, dass der Bedarf und die Notwendigkeit frühzeitiger Interventionen, um auffälligen und problematischen Entwicklungsverläufen vorzubeugen, bereits in der frühen Kindheit bestehen.

3 Interpersonelle Konflikte

Kapitel 3 greift Definitionen interpersoneller Konflikte auf, thematisiert die Bedeutung von konflikthafter Interaktionen für die kindliche Entwicklung und beschreibt, welche Kommunikationsmöglichkeiten Kindern im Alter von zwei Jahren zur Verfügung stehen, um sich über ihre Interessen, Absichten und Gefühlszustände auszutauschen. Zudem wird der kindliche Umgang mit Konflikten beschrieben, wozu sowohl Konfliktthemen, -auslöser bzw. -verhaltensweisen als auch strukturelle Merkmale gehören. Den Konfliktverhaltensweisen der Kinder wird dabei eine besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht, da sie den Schwerpunkt der Untersuchung darstellen und für die Bewertung einer kompetenten Konfliktbewältigung als mögliches Kriterium gelten.

3.1 Interpersonelle Konflikte und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung

Laut Dorsch (2004), der den interpersonellen Konflikt gleichbedeutend mit dem sozialen Konflikt verwendet, liegt ein Konflikt vor, wenn Kinder sich gegenseitig ausschließende Ziele oder gleiche Zielabsichten bei begrenzten Ressourcen verfolgen (vgl. Dorsch, 2004, S. 499). Diese Sichtweise wird von Rubin (1994) um den Verhaltensaspekt erweitert. Demnach können neben störenden ebenso unabsichtliche Verhaltensweisen immer wieder zu Konflikten zwischen Individuen führen (vgl. Rubin, 1994, S. 33). Mit dem Ziel, eigene Absichten durchzusetzen, nutzen Kinder verschiedene prosoziale und antisoziale Strategien, die es ihnen ermöglichen, das Verhalten ihrer Konfliktpartner zu beeinflussen (vgl. Hännikäinen, 1999, S. 11). Laut Shantz (1987) beziehen sich Strategien auf Verhaltensweisen, die entweder bewusst geplant oder unbewusst eingesetzt werden, um das Ziel zu erreichen (vgl. ebenda, S. 289). Dabei werden die Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten von Kindern in Konflikten durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Dazu gehören festgelegte

Regeln und geltende Normen innerhalb der sozialen Gruppe, soziale und emotionale Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten, Temperament und die Art der Beziehung zum Konfliktpartner (vgl. Laursen & Pursell, 2009, S. 277ff.). Somit stellt der zwischenmenschliche Konflikt eine komplexe Form des sozialen Austauschs dar, in dem die angewandten Konfliktstrategien zu einem dynamischen Wechselspiel zwischen Aktion, Gegenreaktion (Widerstand) und erneuter Reaktion (dem Widerstand entgegenhalten) beitragen (vgl. Dittrich, Dörfler & Schneider, 1996, S. 30). Dittrich et al. (1996) greifen diesen Prozessgedanken auf und definieren interpersonelle Konflikte als „das Aufeinanderstoßen von Interessengegensätzen, das von den Beteiligten – zumindest von einer Person – als Störung empfunden wird (...) [und] den Wunsch hervorruft, (...) [diese] zu beseitigen“ (S. 6). Streitigkeiten zwischen Kindern stellen einen natürlichen Bestandteil ihres alltäglichen sozialen Zusammenlebens dar, bieten ein notwendiges Lernfeld und leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der sozialen Kompetenz (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 57). In der Auseinandersetzung mit konflikthaften Interaktionen tauschen Kinder eigene Sichtweisen oder Ziele miteinander aus und lernen, diese von denen anderer Kinder abzugrenzen, dafür einzutreten und gegen Widerstände zu verteidigen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 26). Lernen Kinder, sich in sozialen Konflikten kompetent bzw. konstruktiv zu verhalten, schaffen sie damit die Voraussetzung für die Verbesserung der Beziehung zum Konfliktpartner, was Laursen und Pursell (2009) als ein wichtiges Ziel der Sozialerziehung aufführen (vgl. ebenda, S. 278). Außerdem tragen Konflikte nicht nur zur Entwicklung des eigenen Selbst bei (vgl. Hännikäinen, 1999, S. 18). Sie bieten Kindern ebenso die Möglichkeit eigene Konfliktlösefertigkeiten und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme weiter zu entwickeln (vgl. Chen, 2003, S. 206). Dieser Fortschritt wird dadurch erreicht, indem Kinder andere Kinder herausfordern und Grenzen testen. Dadurch lernen sie sich selbst, die Wirkung eigener Handlungen und andere Kinder kennen (vgl. Dittrich, Dörfler & Schneider, 2001, S. 114). Mit diesem Wissen über die Umwelt bilden sie eine eigene soziale Welt, deren Gestaltung sie aktiv und engagiert lenken (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 114). So lösen Konflikte nicht nur auf das Individuum

bezogene Entwicklungsprozesse aus, sondern ermöglichen zudem das Sammeln neuer Erfahrungen. Dazu zählen die Sichtweisen, Gefühle und möglichen Interessen der anderen Kinder in Konfliktsituationen und geltende soziale Regeln (vgl. Chen, 2003, S. 205).

3.2 Verständigungs- und Kommunikationsprozesse 2-jähriger Kinder

Kinder nutzen für die Verständigung in Interaktionen mit anderen Kindern alters- und entwicklungsentsprechende Kommunikationsfähigkeiten. So konnte Hay (2006) belegen, dass sich bereits 40% der Zweijährigen mit vertrauten Gleichaltrigen über den Besitz von Objekten „unterhalten“ können (vgl. ebenda, S. 49). Die kindlichen Äußerungen spiegeln ihrerseits einen rudimentären Sprachstand der Kinder wieder, dessen Entwicklung einem stetig fortschreitenden struktursuchenden und strukturbildenden Prozess unterliegt (vgl. Grimm & Weinert, 2002, S. 520). Dabei dienen sprachliche Äußerungen der Kleinkinder größtenteils zum Bekräftigen und Begleiten direkter Handlungen. Bereits im Kleinkindalter konnten Unterschiede im Spracherwerb in Bezug zum Geschlecht nachgewiesen werden. So steigen weibliche Säuglinge früher in die Sprachentwicklung ein, bauen bis zum Alter von 30 Monaten ihren Wortschatz schneller aus und werden in der weiteren Sprachentwicklung im Vorschul- und Schulalter fortschrittlicher als Jungen bewertet (vgl. Grimm, 1995, S. 752). Im Zusammenhang mit der Konfliktverarbeitung ist zu beachten, dass mangelnde Sprachfähigkeiten, d.h. Schwierigkeiten in der Verständigung und sprachlichen Kommunikation eigener Absichten und Interessen, Einfluss auf den Konfliktverlauf und die Konfliktbewältigung nehmen. Neben den sprachlichen Willensbekundungen nutzen Kleinkinder vor allem nonverbale Kommunikationsformen. So versuchen sie über Mimik, Gestik und Körpersprache Informationen auszutauschen oder Gefühlszustände auszudrücken (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 115ff.). Schwierigkeiten können dann auftreten, wenn nonverbale Kommunikationsmuster von Interaktionspartnern missinterpretiert werden (vgl. Becker-Stoll et

al., 2009, S. 112). Bezogen auf den Umgang mit Konflikten stehen Kleinkindern verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, um nonverbal ihr Resignieren bzw. ihre Unzufriedenheit zu signalisieren. Dazu zählen die herunterhängenden Arme der Kinder, deren Wirkung durch den mimischen sowie motorischen Ausdruck des Aufstampfens und durch die heftigen Gefühle der Wut, Angst, des Ärgers verstärkt werden (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 117). Dabei entwickelt jedes Kind seine individuelle Form der nonverbalen Körpersprache, die sich aus unterschiedlichen Vorerfahrungen in Interaktion mit seinen Eltern ergeben (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 117). Ergänzt werden diese Verhaltensweisen durch die Imitation und Nachahmung von Spielsequenzen und Verhaltensweisen der Spielpartner. So erleben sich Kinder auf vielfältige Art und Weise als kompetent, aktiv und gestalten effektiv den sozialen Austausch mit anderen Kindern, worüber sie sich gegenseitig Verbundenheit, Gleichartigkeit, aber auch Verschiedenartigkeit demonstrieren. Neben imitativen Elementen spielen Gegenstände und Spielgeräte bei sozialen Aktivitäten ebenso eine bedeutsame Rolle. Bereits Zweijährige versuchen durch Teilen, das Anbieten von Spielobjekten oder andere prosoziale Verhaltensweisen das Leid von Spielkameraden zu lindern bzw. mit ihnen Kontakt aufzunehmen (Viernickel, 2002, S. 16). Auf diese Weise verdeutlichen sie ihre Kommunikationsbereitschaft (vgl. Petermann et al., 2004, S. 156). Dabei werden dem Kind in der Interaktion mit Gleichaltrigen andere soziale Verhaltensweisen und Kompetenzen abverlangt als in der Auseinandersetzung mit Erwachsenen. So neigen Kleinkinder bei Erwachsenen vielmehr zu verbalen Äußerungen (vgl. Viernickel, 2002, S. 16f.). Zusätzlich versuchen sie über den Blickkontakt bzw. das Mittel der Aufmerksamkeitslenkung die Beachtung auf sich, auf eine für sie bedeutende Aktion oder einen Gegenstand zu ziehen (vgl. Petermann et al., 2004, S. 146). Dabei zeigte sich, dass Erwachsene bzw. gleichaltrige Kinder unterschiedlich stark auf initiierte Kontaktangebote eingehen. Während Kleinkinder sich spaßigen Darbietungen Gleichaltriger relativ schnell anschließen und engagiert erweiterte oder veränderte Spielideen einbringen, reagieren Erwachsene zumeist mit einer geringeren Motivation, sich an solch einem Spiel zu beteiligen. Demzufolge erleben Kleinkinder mit Gleichaltrigen

bzw. Erwachsenen verschiedene Reaktionen auf ihre Handlungen. Um sich ein differenziertes Bild der sozialen Wirklichkeit und Interaktionspartner bilden zu können, müssen Kinder vielfältige Kommunikationsformen entwickeln (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 116).

3.3 Kindlicher Umgang mit Konflikten

Das Zusammenleben von Kindern in Kindertagesstätten oder anderen institutionellen Bildungs- und Betreuungssettings zeichnet sich durch sowohl unterschiedlich häufige als auch thematisch verschiedene Konflikte aus. Dabei werden Konflikte zwischen Kindern auf vielfältige Art und Weise ausgelöst. Die Beobachtungen von Wüstenberg (1992) zeigten, dass sich Konflikte bei ein- bis zweijährigen Kindern nicht ausschließlich um den Besitz von Gegenständen drehen. So wurden Konflikte durch Streitigkeiten um Platz und Raum, aus Eifersucht um einen Erwachsenen sowie bei der Kontaktherstellung als auch Kontaktabwehr veranlasst (vgl. Wüstenberg, 1992, S. 261). Dittrich et al. (2001) belegen die Ergebnisse von Wüstenberg (1992) und ergänzen diese um weitere Konflikthanlässe für den Altersbereich der ein- bis sechsjährigen Kinder. So beobachteten Dittrich et al. (2001) dass Konflikte ebenso durch das *Regeln einfordern*, *Provokationen*, den *Streit um Position/Rollen/Rangfolge*, *spielimmanente Störungen* und *aus Spaß oder Versehen* ausgelöst werden können (vgl. ebenda, S. 102ff.). Weiterhin zeigte sich, dass bei zweijährigen Kindern am häufigsten solche Konfliktsituationen auftraten, bei denen sie sich in laufende Spielsituationen einmischten. Dabei führt der Aushandlungsprozess über neu angebotene Spielideen der hinzukommenden Kinder entweder zur Kooperation oder zum Konflikt (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 151). Auch Hay (1984), Shantz (1987) sowie Hay und Ross (1982) fanden in ihren Studien, dass der häufigste Anlass für Konflikte zwischen Kleinkindern der Besitz von Objekten ist. Interessant scheint in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Caplan, Vespo, Pedersen und Hay (1991), in der deutlich wurde, dass gleich viele konflikthafte Situationen vorkamen, unabhängig wie viel Spielsachen den Kleinkindern zur Verfügung standen (vgl. ebenda, S. 1522). Für die empirische

Überprüfung der vorliegenden Forschungsfrage erweist sich dieses Wissen als relevant, da mit einem gleichen Vorkommen an Konflikten gerechnet werden kann, unabhängig von der Ausstattung der Kindertagesstätte. In Bezug zu den Konflikthanlässen stellte Schmidt-Denter (1977) eine klare Rangfolge auf. In Abstufung der Häufigkeit wurden die Konflikte den Anlässen, Angriffe gegen andere Kinder, Angriffe gegen Spielmaterial, verbale Angriffe, symbolische Angriffe, unbeabsichtigte Störungen und Konkurrenz- und Wettbewerbsverhalten zugeordnet (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 59). Dabei erleben Klein- und Vorschulkinder häufiger zeitlich umfangreichere Konflikte und geraten wegen mehr und verschiedenen Konfliktthemen aneinander als vergleichsweise Kleinstkinder. Grundsätzlich lassen sich Kinder jedoch viel einfallen und scheinen sichtlich bemüht, ein Gleichgewicht und Gemeinsamkeit in Interaktionen mit anderen Kindern herzustellen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 154). Verglichen mit der Anzahl möglicher „Reibungspunkte“ in Kindergruppen treten Konflikte zwischen Kleinkindern relativ selten auf und dauern im Durchschnitt nicht länger als 23,6 Sekunden (vgl. Chen, 2003, S. 203). Diese Unterschiede im Konflikterleben zwischen Kleinst-, Klein- und Vorschulkindern erklären Caplan et al. (1991) mit den weiterentwickelten motorischen, kognitiven (z.B. Objektpermanenz, Perspektivenübernahme, Selbstkonzept) und verbalen Fähigkeiten, wodurch die Kapazitäten der Kinder, an sozialen Interaktionen teilzunehmen, zunehmen (vgl. ebenda, S. 1515ff.). Nicht nur die Teilnahme an und die Themen von Konfliktsituationen ändern sich mit zunehmenden Fähigkeiten. Auch die Interessen, die Kinder in ihren Auseinandersetzungen vertreten und durchsetzen wollen, entwickeln sich weiter. Dittrich et al. (2001) folgend gehören das *Einander kennen lernen*, *Regeln testen/einfordern/erfinden/verändern*, *Mein*, *Gruppenbildung*, *Freunde sein* und *Territorium/Spielfluss/Spielgruppe sichern* zu den Themen die Kinder in Konflikten interessieren. Diese „Schlüsselthemen“ werden gleichzeitig als Umweltaforderungen betrachtet, mit denen das Kind lernen muss, angemessen umzugehen (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 31, 108f.). Dies erfordert den flexiblen Einsatz verfügbarer Konfliktverhaltensweisen, die der Bewältigung der Situation dienen.

3.3.1 Konfliktverhaltensweisen unter dem Einfluss von Alter, Geschlecht, der Beziehungsqualität und sozialer Kompetenz

Spezifische Konfliktauslöser und -interessen erfordern den Einsatz vielfältiger Konfliktverhaltensweisen, deren Entwicklung, Anwendung und Angemessenheit zahlreichen Einflussfaktoren unterliegen, die im Folgenden behandelt werden. Der Umgang mit der wahrgenommenen Bedrohung oder Frustration, die mit der Ärger erregenden Situation einhergeht, erfolgt bei drei- bis sechsjährigen Kindern am häufigsten über aktiven, nicht-aggressiven Widerstand (besonders bei Mädchen) oder durch Abreagieren bzw. indem der Ärger raus gelassen wird (vor allem bei Jungen) (vgl. Fabes & Eisenberg, 1992, S. 116f.). Kinder, die von ihren Eltern bei Problemen bzw. beim Umgang mit Emotionen Unterstützung erfahren, zeigen in Konflikten mit Gleichaltrigen weniger intensiven Ärger (vgl. Jones, Eisenberg, Fabes & MacKinnon, 2002, S. 135). Dahingehend unterscheidet Schmidt-Denter (1977) zwischen zwei Konfliktverhaltensweisen: *Durchsetzungsverhaltensweisen* und *Vermeidungsverhalten* (vgl. ebenda, S. 181). Zu den Durchsetzungsstrategien gehören beispielsweise körperliche Angriffe, Bedrängen des Konfliktpartners (z.B. durch symbolische Angriffe) oder verbale Argumente, während der Rückzug eine Variante des Vermeidungsverhaltens darstellt (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 109f.). Ergänzt werden die zwei Hauptstrategien durch die *prosozialen Verhaltensformen*, z.B. Kompromiss anbieten, Tauschen, Helfen bzw. Wiedergutmachung des verursachten Leids (vgl. Simoni, 2008, S. 36). Diese Reaktionsvarianten dienen der Bewältigung interpersoneller Stresssituationen und lassen sich prototypischen Emotionen, wie z.B. Ärger, Angst oder Wut zuordnen (vgl. von Salisch, 2008, S. 20). Zum besseren Verständnis bietet die anschließende Abbildung einen Überblick, welche Faktoren Konflikte auslösen bzw. auf Konflikte einwirken und somit das Konfliktlöseverhalten des Kindes beeinflussen (Abbildung 3).

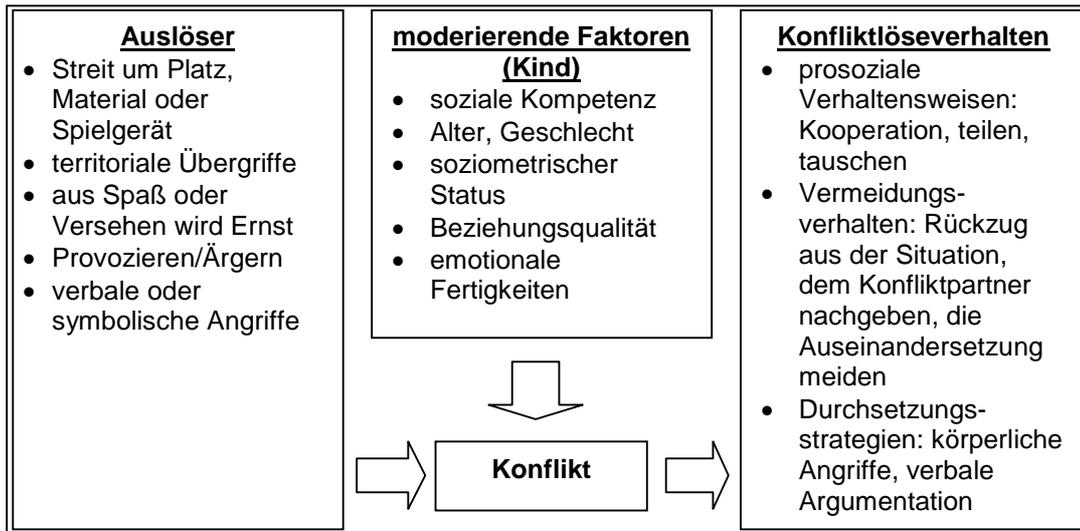


Abbildung 3: Einflussfaktoren und deren Auswirkungen auf den Umgang mit Konflikten

Während Vorschulkinder noch oft aggressive Bewältigungsstrategien (schubsen, kneifen, hauen) anwenden, verändern sich die Formen aggressiver Verhaltensweisen mit zunehmendem Alter dahingehend, dass physisch-aggressive Reaktionen (schlagen, bewerfen, stoßen) abnehmen. Im Gegenzug dazu steigt die relative Häufigkeit verbaler Angriffe (schimpfen, drohen, beleidigen). Der Kompromiss, eine Möglichkeit der konstruktiven Konfliktlösung, lässt sich bei fünfjährigen Kindern nur selten beobachten (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 62f.). Abgesehen von der altersabhängigen Präferenz von Konfliktverhaltensweisen berichten Fabes und Eisenberg (1992) in ihrer Studie über deutliche Geschlechterdifferenzen. Danach zeigten Mädchen häufiger beschwichtigende oder kooperative Verhaltensweisen als vergleichsweise gleichaltrige Jungen. Erklärt werden diese Unterschiede damit, dass Mädchen und Jungen nach divergenten Zielvorstellungen handeln. Während für Jungen die Befriedigung eigener Bedürfnisse im Vordergrund steht, liegt Mädchen viel daran, für ein harmonisches Miteinander zu sorgen (vgl. Fabes & Eisenberg, 1992, S. 125). Zusätzlich bleibt zu beachten, dass Aggressionen nicht ausschließlich ein männliches Problem darstellen. Im Vergleich zu Jungen, die vielmehr zu physisch-aggressiven Verhaltensweisen in Auseinandersetzungen neigen, bevorzugen Mädchen verbal-aggressive Reaktionen in Konflikten (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 63). Dabei ist von Relevanz, in welcher Beziehung die

Konfliktpartner zueinander stehen. Hartup, Laursen, Stewart und Eastenson (1988) konnten mit ihrer Studie belegen, dass die bestehende freundschaftliche bzw. neutrale Beziehung der Kinder entscheidend auf den Konflikt und ihr Verhalten wirkt. So greifen befreundete Kinder weniger oft zu aggressivem Konfliktverhalten, beenden schneller den Konflikt und suchen eher den Kontakt zum Konfliktpartner nach Beendigung der Streitigkeit als Kinder, die in einer neutralen Beziehung zueinander stehen. Demzufolge streben Freunde eine Konfliktlösung an, bei der die Beziehung erhalten werden kann (vgl. Hartup et al., 1988, S. 1597). Ähnlich wie bei befreundeten Konfliktpartnern versuchen laut Fabes und Eisenberg (1992) sozial kompetente und beliebte Kinder mit ihrem Verhalten das Auftreten weiterer Konflikte gering zu halten und die soziale Beziehung aufrechtzuerhalten. Ihre Konfliktbewältigung zeichnet sich durch eher aktive, direkte (Missfallen äußern) und weniger aggressive Verhaltensweisen aus. So greifen sozial kompetente Kinder in Konflikten vielmehr zu Reaktionsweisen, die dabei helfen, negative emotionale Erfahrungen gering zu halten bzw. zu vermeiden (vgl. Fabes & Eisenberg, 1992, S. 116). Zudem können sozial kompetente und beliebte Kinder ihren emotionalen Kummer und Ärger in Konfliktsituationen besser regulieren und effektiver mit dem Stress umgehen, der durch den Konflikt ausgelöst wurde (vgl. Fabes & Eisenberg, 1992, S. 126). Saarni (2002) erklärt diese Ergebnisse damit, dass Kindern mit einem hohen soziometrischen Status ein umfangreicheres Repertoire an Konfliktverhaltensweisen zur Verfügung steht (vgl. ebenda, S. 21). Die Verhaltensweisen einerseits und die adäquate interne sowie externe Emotionsregulation andererseits sind Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten und helfen Kindern zugleich, emotionsauslösende Situationen (z.B. Konflikte) zu kontrollieren (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 18). So greifen Kinder, die als „gute Bewältiger“ eingeschätzt wurden, nicht gleich bei ersten Rückschlägen auf aggressive oder unangemessene Verhaltensweisen zurück (vgl. Saarni, 2002, S. 21).

3.3.2 Strukturmerkmale von Konflikten und Konfliktverlauf

Dieses Kapitel beschreibt den Entwicklungszyklus von Konflikten, greift Varianten von Konfliktverläufen auf und stellt mögliche Bewertungsmaßstäbe von Konfliktverläufen gegenüber. In welchem Machtverhältnis Konflikte enden und welche Kriterien erfüllt sein müssen, um von einer Konfliktlösung sprechen zu können, wird anschließend referiert.

Allgemein betrachtet lassen sich Konflikte laut Hay (1984) in drei Abschnitte unterteilen - Anfang, Mitte und Ende. Ross und Conant (1992) greifen diese Struktur auf und betrachten den Entwicklungszyklus konflikthafter Interaktionen in detaillierter Form. Am Anfang, als *Stufe 0* deklariert, steht ein zweifelhaftes Ereignis („arguable event“). Dieses umfasst soziale als auch aggressive Verhaltensweisen, Wünsche oder Aussagen, die von einer Person gezeigt bzw. gefordert werden. Laut Ross und Conant (1992) beginnt ein Konflikt (*Stufe 1*), wenn der Forderung oder dem Verhalten des Kindes ein beobachtbarer Widerstand (u.a. körperlicher Protest, verbaler Widerspruch) entgegengebracht wird. Der *Stufe 2* kommt im Konfliktverlauf eine besondere Stellung zu. Einerseits kann der erlebte Widerstand als Anreiz fungieren, den Druck auf den Konfliktpartner zu verstärken. Andererseits besteht die Alternative, dass das Kind sich versöhnlich (Bsp. Kooperation, Rückzug) verhält und den Konflikt beendet. Das Bestehen bleiben der Konfliktsituation (*Stufe 3*) zeichnet sich durch die Anwendung verschiedener - auf die Reaktion des Konfliktpartners bezogen - Widerstandsstrategien aus. Laut Ross und Conant (1992) endet der Konflikt (*Stufe 4*), wenn die Widerstandshandlungen aufhören und eine gemeinsame Konfliktlösung gefunden wird oder eine Person aufgibt (vgl. ebenda, S. 155). Demzufolge versuchen Kinder, im Konfliktverlauf Interessengegensätze bzw. Störungen zu überwinden, indem sie mit ihrem Konfliktbewältigungsverhalten experimentieren und eigene sowie die Interessen der Konfliktpartner mehr oder weniger stark in ihren Handlungen berücksichtigen. Während das eine Kind im Objektkonflikt auf das Wegnehmen des Spielmaterials mit Wegschubsen oder Hauen reagiert, versucht ein anderes Kind beispielsweise, das Streitobjekt festzuhalten oder gar Hilfe bei der Erzieherin zu holen. Dittrich et al. (2001) unterscheiden dahingehend zwischen

konstruktiven und *destruktiven* *Konfliktverläufen* (vgl. ebenda, S. 155). Der destruktive Konfliktverlauf bewirkt laut Schmidt-Denter (1977) eine Ausbreitung oder Eskalation der Konfliktsituation und wird durch aggressive oder Wettbewerbsverhaltensweisen „am Laufen“ gehalten. Eine mehr oder weniger unerwünschte, aber deeskalierende Lösungsform stellt das Vermeidungsverhalten dar, worunter sowohl der Verzicht auf weitere Konfliktreaktionen als auch Rückzugsverhalten gefasst werden. So zeigten fast 45% der beobachteten Kindergartenkinder in der Studie von Schmidt-Denter (1977) solch ein Konfliktvermeidungsverhalten. Konstruktive Bewältigungsstrategien, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Deeskalation beitragen, konnten nur in 4% der Fälle beobachtet werden (vgl. Schmidt-Denter, 1977, S. 180f.). Das geringe Auftreten konstruktiver Verhaltensformen erklärt Schmidt-Denter (1977) damit, dass es Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren an Urteilsvermögen und einer gut entwickelten Selbstkontrolle mangelt (vgl. ebenda, S. 293). Dies führt zu der Annahme, dass Kinder, die jünger als drei Jahre sind, ebenso wenig zu konstruktiven Konfliktlösungen fähig sind.

Zu den entscheidenden Kriterien, die zur Beurteilung der Konstruktivität oder Destruktivität herangezogen werden, zählen die Gewährung des Handlungsspielraums, der respektvolle Umgang und die Achtung der Person als Subjekt. Bei der Bewertung von Konfliktverläufen wird demnach weniger das Verhalten, sondern vielmehr das Ergebnis der konflikthafter Interaktion und dessen Bedeutung für den Einzelnen fokussiert (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 66f.). Laut Malloy und McMurray (1996) lässt sich das Ergebnis einer Konfliktsituation in eine von drei möglichen Varianten einordnen. Die Kategorien umfassen im Wesentlichen *Sieg-Sieg*⁵, *Sieg-Niederlage* und *Niederlage-Niederlage*. Die Mehrzahl aller Konflikte von Kindern endet in einem ungleichen Verhältnis (Sieg-Niederlage). Dieses Ergebnis hängt damit zusammen, dass sich Kinder einerseits aus Konfliktsituationen zurückziehen oder andererseits aggressive Verhaltensweisen anwenden (vgl. Malloy & McMurray, 1996, S. 198). Dabei beeinflussen der Altersunterschied zwischen den Konfliktpartnern

⁵ Malloy und McMurray (1996) sprechen im englischen Original von *win-win*, *win-lose* und *lose-lose*. Zum besseren Verständnis wurden die Kategorien ins Deutsche übersetzt.

und damit einhergehend ungleiche Machtstrukturen die Konfliktlösung (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 166f.). In Anlehnung an Deutsch (1976) handelt es sich für Caplan et al. (1991) erst dann um eine Konfliktlösung, wenn beide beteiligten Konfliktpartner mit dem Ergebnis zufrieden sind und in eine harmonische Interaktion übergehen. Dazu waren in der Studie von Caplan et al. (1991) 31% der ein- und zweijährigen Kleinkinder fähig (vgl. ebenda, S. 1515ff.).

3.4 Kompetente Bewältigung sozialer Konflikte

Nachdem in Kapitel 3.3.1 erläutert wurde, zu welchen Konfliktbewältigungsstrategien Kinder allgemein und in Abhängigkeit ihres Geschlechts, Alters oder ihrer sozialen Kompetenz greifen, wird in diesem Kapitel beschrieben, was unter einer kompetenten Konfliktbewältigung zu verstehen ist, welche Kriterien diese zu erfüllen hat und was sie für die soziale Entwicklung des Kindes bedeutet.

In Konfliktsituationen stehen Kinder der Aufgabe gegenüber, einerseits ihre Emotionen zu regulieren und andererseits problemfokussiert die stressauslösende Situation zu bewältigen (vgl. Laux & Weber, 1990, S. 265f.). Dabei bewertet jedes Kind in Abhängigkeit des Alters, Geschlechts, der kulturellen Prägung oder kognitiven Fertigkeiten die gleiche Situation unterschiedlich. Während einige Kinder auf Ärger erregende Handlungen (z.B. sozialer Konflikt) mit verbalem Protest, Aufstampfen und einem ärgerlichem Gesicht reagieren, antworten andere Kinder auf dasselbe Ereignis mit Zurückhaltung (vgl. von Salisch, 2008, S. 20). Die Einschätzung einer kompetenten Konfliktbewältigung in der frühen Kindheit orientiert sich entweder am Konfliktverhalten *oder* Konfliktausgang. Laut Petermann (2002) drückt sich soziale Kompetenz darin aus, dass die angewandten Verhaltensweisen in der Interaktion mehr positive als negative Konsequenzen für die Beteiligten zur Folge hat. Für den Umgang mit Konflikten bedeutet dies, dass weniger das Verhalten, sondern vielmehr das Ergebnis der Interaktion zur Beurteilung einer kompetenten Konfliktbewältigung herangezogen werden sollte (vgl. Petermann,

2002, S. 175). Als ein positives Ergebnis zählt das Aufrechterhalten sozialer Beziehungen bzw. Freundschaften, was u.a. durch das gemeinsame Spiel der Kinder nach dem Konflikt deutlich wird (vgl. Schneider 1993, S. 19). Aber auch das Durchsetzen eigener Interessen kann als positiver Konfliktausgang gelten (vgl. Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing, 2008, S. 89). Dabei können Verhaltensweisen, wie der Rückzug aus der Konfliktsituation, die Suche nach Unterstützung bei der Erzieherin sowie verbale und nonverbale Willensbekundungen helfen, die Konfliktsituation zu bewältigen (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 109f.). Während Petermann (2002) und Schneider (1993) die Kompetenz des Kindes an den sozialen Konsequenzen der Konfliktsituation bemessen, spiegelt sich für Dittrich et al. (2001), in Anlehnung an Schmidt-Denter (1977), ein kompetenter Umgang mit dem Konflikt durch den Einsatz festgelegter und situationsübergreifender Verhaltensweisen wieder. Zu diesen sozial kompetenten Verhaltensweisen gehören das verbale Aushandeln von Konflikten, die Vermeidung der Sieg-Niederlage als mögliche Konfliktlösung, die Berücksichtigung der Interessen der Konfliktpartner und die seltene Inanspruchnahme von Unterstützungen durch Erwachsene (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 69f.). Putallaz und Sheppard (1992) distanzieren sich von dieser allgemeinen Festlegung sozial kompetenter Verhaltensweisen und nennen vier Kriterien für eine kompetente Konfliktbewältigung. Dazu gehören die *Effektivität der Verhaltensweisen*, der *Interessenausgleich* mit anderen Kindern, die *soziale Bezugnahme* sowie eine gut entwickelte *Auffassungsgabe*. Danach gilt eine Konfliktbewältigung als kompetent, wenn sie situationsangemessen und auf die Erfordernisse der Konfliktsituation abgestimmt ist (vgl. Putallaz & Sheppard, 1992, S. 350f.). Zudem hängt es von der erlebten Problemsituation ab, ob Konfliktbewältigungsstrategien als kompetent und als effektiv bzw. konstruktiv gelten. Wenn ein Kind beispielsweise den Zugang zu einer Spielgruppe sucht, kann dabei ein Konflikt auftreten. Ein kompetenter Umgang mit solch einer Situation erfordert vom Kind, sich mit den Gruppennormen oder Spielregeln auseinanderzusetzen, zu identifizieren und Anpassungsbereitschaft zu signalisieren. Dagegen bedarf es vollkommen anderer Bewältigungsstrategien beim Umgang mit Objektkonflikten (Zusammenarbeit und gemeinsames Spiel

mit dem Objekt) (vgl. Putallaz & Sheppard, 1992, S. 349). Kinder, denen es schwer fällt, in Konflikten die Interessen ihrer Interaktionspartner wahrzunehmen und sich nicht darauf beziehen können oder die eine eingeschränkte Auffassungsgabe besitzen, neigen laut Putallaz und Sheppard (1992) zu weniger kompetenten Konfliktverhaltensweisen (vgl. ebenda, S. 351). Nach Nelson und Aboud (1985) geht eine kompetente Konfliktbewältigung mit positiven Gefühlen und Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit einher und wirkt förderlich auf die interpersonelle Beziehung, das Selbstwertgefühl und die Entwicklung positiver Erwartungen gegenüber späteren sozialen Interaktionen mit Peers. Daraus wird deutlich, dass durch die kompetente Konfliktbewältigung Kinder Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Sicherheit im Umgang mit Stress entwickeln (vgl. Nelson & Aboud, 1985, S. 1015).

Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Sichtweisen zur kompetenten Konfliktbewältigung zeigt, dass verschiedene Kriterien existieren, die festlegen, was unter diesem Begriff verstanden werden kann. Während die einen das Verhalten bewerten, wodurch Kleinstkinder aufgrund ihrer oftmals affektiven und impulsiven Reaktionsweisen schlechter abschneiden, nutzen andere Theoretiker den Konfliktausgang bzw. übergeordnete Charakteristika als Bestimmungskriterium. Dabei wird nicht explizit auf den Altersbereich der Zweijährigen Bezug genommen, sondern vielmehr dem Kindergarten- und Schulalter Aufmerksamkeit entgegengebracht. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass einer kompetenten Konfliktbewältigung das Vorhandensein bestimmter Fähigkeiten abverlangt wird, die erst im Verlauf des Kindergarten- und Schulalter ausgebildet werden.

Teil II – Methodenteil

4 Forschungsfragen

In dieser Forschungsarbeit steht die Frage im Mittelpunkt, wie zweijährige Kinder in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz mit interpersonellen Konflikten im Krippenalltag umgehen. Diese Forschungsfrage knüpft an die Studie von Fabes und Eisenberg (1992) an, in der Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz und dem Verhalten in Ärgerkonflikten von Kindergartenkindern (3;6 bis 5;11 Jahre) nachgewiesen wurden. Im Unterschied zu Fabes und Eisenberg wird in der vorliegenden Untersuchung die Betrachtung einer jüngeren Altersgruppe (2;0 bis 2;9 Jahre) fokussiert. Dabei werden nicht nur offensichtliche Ärgerkonflikte in die Beobachtung einbezogen, sondern entsprechend der festgelegten Operationalisierung alle interpersonellen Konflikte der ausgewählten Zielkinder. Die anschließende Auswertung der Konfliktsituationen soll Aufschluss über Konfliktauslöser, -interessen, -ergebnisse und die angewandten Bewältigungsstrategien der Kinder liefern. In Abhängigkeit der ermittelten Testergebnisse der Zielkinder im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (Briggs-Gowan & Carter, 1998) wird geprüft, ob Unterschiede oder Ähnlichkeiten im Umgang mit Konflikten auftreten. Unberücksichtigt bleibt die Auswertung des Eingreifens der Erzieherinnen in die Konfliktsituationen, da der Fokus dieser Arbeit auf dem Verhalten der Kinder liegt. Ergänzt werden die eigenen Beobachtungen durch die Einschätzungen der Erzieherinnen im Interview bezüglich der Konfliktverhaltensweisen der Zielkinder.

Obwohl mittlerweile einige Studien (Schmidt-Denter, 1977; Malloy & McMurray, 1996; Dittrich et al., 2001; Simoni, Herren, Kappeler & Licht, 2008; Franke, 2009) über das Konflikterleben von Kindern vorliegen, wurde die Bedeutung der sozialen Kompetenz für das Konfliktverhalten kaum erforscht. Meine Forschungsabsicht besteht darin, ein erstes Verständnis für die Bedeutung der sozialen Kompetenz in Konfliktsituationen zu schaffen und interessante Aspekte des Forschungsgegenstandes zu ermitteln.

Folgende Forschungsfragen stehen im Fokus der Untersuchung:

1. Wie unterscheiden sich die Zielkinder in ihrer sozial-emotionalen Kompetenz und in ihrem Konflikterleben voneinander? Welche Differenzen oder Ähnlichkeiten werden sichtbar?
2. Wie verhalten sich Kleinkinder in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz in Konfliktsituationen?
3. Lassen sich die Zielkinder bestimmten Gruppen zuordnen? Wodurch zeichnen sich diese Gruppen aus? Welche Ähnlichkeiten oder Unterschiede werden durch einen Gruppenvergleich deutlich?
4. Bestehen zwischen einer wissenschaftlich fundierten Beobachtung und der Wahrnehmung von Erzieherinnen Übereinstimmungen oder Unterschiede hinsichtlich des Konfliktverhaltens der Zielkinder?

5 Untersuchungsdesign

Um ein Verständnis für die Konfliktverhaltensweisen der zweijährigen Kleinkinder in ihrer alltäglichen Lebenswelt der Kindertagesstätte zu entwickeln, bedarf es der Nähe zum Forschungsgegenstand (vgl. Dittrich, Dörfler & Schneider, 1998, S. 6). Dies ermöglicht dem Forschenden, die kindlichen Verhaltensweisen aus dem Kontext heraus zu erfassen. Solch eine wissenschaftliche Erforschung von menschlichen Verhaltensweisen verlangt nach dem Einsatz eines Feldforschungsdesigns (vgl. Lamnek, 2005, S. 41). Im Forschungsprozess werden anhand der erhaltenen Feldbeobachtungen erste Kategorien, Hypothesen und theoretische Annahmen zum Untersuchungsgegenstand entwickelt. Dabei können bereits vorhandene Categoriesysteme in die eigene Beobachtungsauswertung einbezogen werden, wenn sich diese im empirischen Material bestätigen (vgl. Flick, 2007, S. 124).

Verglichen mit Schmidt-Denter (1977), Dittrich et al. (2001) oder Franke (2009), die ihre Studien mit größeren Stichproben durchführten, legt diese Untersuchung den Schwerpunkt auf die Darstellung von Einzelfällen. Die ausgewählten und in die Einzelfallanalyse einbezogenen Zielkinder werden durch die Verwendung verschiedener Methoden (Fragebogen, Beobachtung, Interview) in ihrer Komplexität detailliert erfasst und individuell beschrieben (vgl. Lamnek, 2005, S. 299). Der Einzelfalldarstellung schließt sich eine Gegenüberstellung der Zielkinder an. Dabei werden die Kinder hinsichtlich ihrer Konfliktbewältigungsstrategien und sozialen Kompetenz miteinander verglichen.

5.1 Zugang zur Institution und Auswahl der Zielkinder

Die Untersuchung fand im Mai 2009 in einer Kindertagesstätte im Südosten Deutschlands statt, in der 116 Kinder im Alter von 0;9 bis 10 Jahren betreut werden. Diese Kindertagesstätte umfasst acht Gruppen, zu denen zwei Krippengruppen, vier Kindergartengruppen, eine heilpädagogische Kindergartengruppe mit dem Schwerpunkt der Sprachförderung und eine

Hortgruppe gehören. In der Krippengruppe, die in meine Untersuchung einbezogen wurde, befanden sich zum Zeitpunkt der Beobachtung 12 Kinder (sieben Jungen und fünf Mädchen) im Alter von 1;0 bis 2;9 Jahren, deren Betreuung zwei staatlich anerkannte Erzieherinnen sowie eine Ein-Euro-Hilfskraft, die als Springerin in der Gruppe nur teilweise tätig war, übernahmen. Die Eltern der Kinder stammen zu ähnlichen Anteilen aus der bildungsfernen- und der Mittelschicht.

Bereits vor der Untersuchung bestand Kontakt zur Leiterin der Kindertagesstätte. Diese ermöglichte ein Gespräch mit den Erzieherinnen der Krippengruppe, in dem das Forschungsvorhaben erläutert, die Erlaubnis bzw. Einwilligung zur Durchführung der Untersuchung eingeholt und ausstehende Fragen zum Ablauf geklärt wurden. Die Eltern erhielten ein Anschreiben, in dem sie über mein Untersuchungsvorhaben informiert und um ihr Einverständnis gebeten wurden. Zudem enthielt dieser Brief meine Kontaktdaten, um offene Fragen oder aufkommende Unklarheiten äußern und beseitigen zu können. Von dieser Möglichkeit machte ein Elternteil Gebrauch. Das Interesse und die damit verbundene Nachfrage der Mutter zielten auf die Veröffentlichung und Einsicht meiner Diplomarbeit ab. Vor Beginn der Beobachtung lagen die Einverständniserklärungen aller Eltern vollständig ausgefüllt vor.

Die Auswahl der Zielkinder wurde durch das Selektionskriterium *Alter* festgelegt. So wurden alle Kleinkinder, die zum Zeitpunkt der Untersuchung genau 2 Jahre oder älter waren, in die Datenerfassung einbezogen. Die Stichprobe umfasst insgesamt fünf Kleinkinder: Moritz (2;9 Jahre), Justus (2;7 Jahre), Janek (2;3 Jahre), Sascha (2;0 Jahre) und Jette (2;4 Jahre)⁶.

5.2 Untersuchungsmethoden

5.2.1 Einschätzverfahren zur Messung der sozialen Kompetenz

Zur Messung der sozialen Kompetenz bei Kindern dienen neben

⁶ Die Namen der Kinder und Erzieherinnen wurden in der Diplomarbeit anonymisiert.

- soziometrischen Messverfahren (eine kritische Diskussion der Methode geben Foster & Ritchey, 1979),
- Verhaltensbeobachtungen (Behavioral Assertiveness Test for Children, Bornstein, Bellack & Hersen, 1977),
- Befragungen von Eltern bzw. ErzieherInnen (u.a. Infant-Toddler Social and Emotional Assessment, Briggs-Gowan & Carter; Social Competence Behavior Evaluation-30, LaFreniere & Dumas, 1996) oder
- Selbsteinschätzungen (Berkeley Puppet Interview, Measelle, 1998).

Für die Altersgruppe der Ein- und Zweijährigen empfehlen Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria und Knox (2009) die Anwendung der ITSEA, da „no other measure for the age period captures, in one measure, so many specific aspects of social competence“ (S. 38). Zudem wird die Methode der Erzieherbefragung für die Erfassung der sozialen Kompetenz im Vergleich zu Verhaltensbeobachtungen als ökonomischer betrachtet (vgl. Petermann, 2002, S. 179). Infolgedessen entschied ich mich, die ITSEA (deutsche Übersetzung von Hruska & Tietze, 2009) anzuwenden, um auf diese Weise die soziale Kompetenz der Zielkinder zu ermitteln.

Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (Briggs-Gowan & Carter, 1998)

Bei der ITSEA handelt es sich um ein Reportverfahren zur Messung sozial-emotionaler Probleme und Kompetenzen für den Altersbereich von 18 bis 36 Monaten. Sie umfasst die vier Hauptdomänen *Externalizing*, *Internalizing*, *Dysregulation* und *Competence* die sich in 17 Subskalen untergliedern lassen und um drei weitere Item Cluster (Maladaptive, Atypical Behavior und Social Relatedness) ergänzt werden. Die insgesamt 166 Items der ITSEA, worunter 139 Items zu den Hauptkomponenten zählen, werden mittels einer Dreipunktskala: (0) *nicht wahr/kaum*, (1) *teilweise wahr/manchmal* und (2) *wahr/oft* durch die Eltern bzw. ErzieherInnen eingeschätzt. Die Einschätzungsmöglichkeit *No opportunity* gilt für den Fall, dass Eltern bzw. ErzieherInnen ein bestimmtes Verhalten beim Kind bisher nicht beobachten konnten. Zudem bezieht sich die

Verhaltenseinschätzung auf Beobachtungen während des letzten Monats (vgl. Carter et al., 2003, S. 499f.).

Im Kontext dieser Studie, deren Fokus auf der sozialen Kompetenz liegt, wurde lediglich der sozial-emotionale Kompetenzbereich bei den Erzieherinnen erfragt. Diese beinhaltet sechs Subskalen zu denen *Gehorsam*⁷, *Aufmerksamkeitsregulation*, *Nachahmung* und *So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten*, *Leistungsmotivation*, *Empathie* und *Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen* gehören und durch 37 Items abgefragt werden (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 10).

5.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Die Methode der Beobachtung bietet die Möglichkeit, Interaktionen, mimische sowie gestische Handlungen, Körperhaltungen und verbale Äußerungen der Kleinkinder wahrzunehmen und zu dokumentieren. In Anlehnung an die Forschungsarbeiten von Dittrich et al. (2001) und Franke (2009) wurde in dieser Studie die teilnehmende Beobachtung mit einer offenen Herangehensweise angewandt. Der Ursprung dieser Beobachtungsform liegt in der Kultur- und Sozialanthropologie, in denen sie für die Erforschung fremder Kulturen entwickelt wurde. In der Sozial- und Erziehungswissenschaft wird zunehmend auf die teilnehmende Beobachtung zurückgegriffen, um über kindliche Verhaltensweisen, Strukturen oder Haltungen zu Informationen über das Zusammenleben und Erleben der Kinder zu kommen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 6). Dies erfordert die persönliche Teilnahme des Beobachters im Forschungsfeld. Der Forscher übernimmt im Untersuchungsfeld eine oder mehrere definierte soziale Rollen, entsprechend denen er sich verhält. Neben der Sensibilisierung der Aufmerksamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit in der Beobachtung bedarf es der Offenheit hinsichtlich der Interaktionsverläufe. Im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung, die das Verhalten des Forschungsgegenstandes durch einen Beobachter erfasst, können Interviewverfahren oder Fragebogenerhebungen ihre Angaben zu Einstellungen

⁷ Im Original sprechen Carter und Briggs-Gowan (2006) von *Compliance*, *Attention*, *Imitation/Play*, *Mastery Motivation*, *Empathy* and *Prosocial Peer Relations* (vgl. ebenda, S. 1).

oder Verhaltensweisen direkt über den Befragten ermitteln (vgl. Friebertshäuser, 2003, S. 505). Im Fall von Kleinst- und Kleinkindern fungiert die Untersuchungsmethode der teilnehmenden Beobachtung als angemessenere Forschungsmethode, da die im Entwicklungsprozess stehenden Denk-, Bewertungs- und Kommunikationsfähigkeiten verhindern, dass Kleinkinder ihr Verhalten selbst beschreiben oder einschätzen können (vgl. Friebertshäuser, 2003, S. 521).

5.2.3 Problemzentrierte Interview

In Ergänzung zur teilnehmenden Beobachtung, die der Erfassung von Konfliktverhaltensweisen diente, wurde das problemzentrierte Interview (Witzel, 1985) mit beiden Erzieherinnen durchgeführt. Flick (2000) begreift das problemzentrierte Interview als eine Weiterentwicklung des Leitfadeninterviews, bei dem der Befragte durch Erzählanreize und offene Fragen zu einem gesellschaftlich relevanten Problem interviewt wird (vgl. ebenda, S. 105). Ziel der offenen Fragetechnik war, die subjektiven Sichtweisen der Erzieherinnen zum Konfliktverhalten der Zielkinder in Erfahrung zu bringen und ihnen dabei Raum für komplexe Argumente zu lassen. Dies setzte voraus, dass, entgegen der Vorgehensweise beim standardisierten Interview oder Fragebogen, keine festgelegten Antwortalternativen vorgegeben wurden (vgl. Schmidt, 2003, S. 547f.).

Nach einer kurzen Hinführung zum Interviewthema orientierte ich mich an meinem entwickelten Leitfaden. Die Entwicklung der Interviewfragen erfolgte in Anlehnung an die Forschungsfrage, in der es explizit um das Konfliktverhalten der Kinder in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz geht. Auf Äußerungen und Erzählungen der Erzieherinnen reagierte ich flexibel und entschied im Laufe des Interviews, wann welche Erzählaufforderungen, Leitfragen bzw. Nach- oder Verständnisfragen gestellt wurden (vgl. Flick, 2000, S. 106).

Zu Beginn des Interviews forderte ich die Erzieherinnen auf, zu schildern, wodurch sich soziale Kompetenz bei Kleinkindern auszeichnet und worin sich ein kompetenter Umgang mit Konflikten widerspiegelt. Dieser Hinführung zum Forschungsthema folgte die Thematisierung und Befragung zum jeweiligen

Konfliktverhalten der Zielkinder in der Krippengruppe. Im Rahmen der zur Verfügung gestellten Gesprächszeit, konzentrierte ich mich auf eine reduzierte Anzahl von Fragen, um den wesentlichen Themen (z.B. Umgang mit Konflikten) die volle Aufmerksamkeit entgegenbringen zu können (vgl. Flick, 2007, S. 212).

5.3 Durchführung der Untersuchung

Vor Beginn der Untersuchung informierte ich alle betreffenden Personen über mein Forschungsvorhaben und holte deren Einverständnisse ein. Bei den Informationsgesprächen mit den Erzieherinnen ergab sich die Schwierigkeit, sie einerseits über den Zweck und die Thematik meiner Untersuchung aufzuklären, ohne dabei die Forschungsfragen zu nennen und trotzdem die Einwilligung zur Durchführung zu erhalten.

Als erstes wurden die zweijährigen Kinder mit Hilfe der ITSEA im sozial-emotionalen Kompetenzbereich durch eine Erzieherin eingeschätzt. Da in der Zeit, zu der ich die ITSEA-Fragebögen abgab, eine der beiden Erzieherinnen erkrankt war, füllte lediglich die Erzieherin Sandra die ITSEA Fragebögen der jeweiligen Zielkinder aus. Die Auswertung der ausgefüllten sozialen Kompetenzerfassungsbögen diente der Berechnung des Mittelwertes im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA, der zur Bestimmung der T-Werte herangezogen wurde. Anschließend folgte die Beobachtungsphase, bei der die Kinder über meine Anwesenheit als Beobachterin durch die betreuenden Erzieherinnen informiert wurden. Bei Untersuchungen mit Kleinkindern trat das Problem auf, dass diese noch nicht fähig waren, eigene Einverständniserklärungen abzugeben. Die Anwesenheit eines Erwachsenen in der Gruppe beinhaltet die Gefahr, dass Kinder aufgrund des Machtgefälles Beobachtungen ihrer Spielaktivitäten oder Konflikte zulassen, obwohl sie damit vielleicht nicht einverstanden sind. Um solch einer Situation vorzubeugen, achtete ich auf ablehnende Signale seitens der Kinder. Ein solches Auftreten hätte zum Abbruch der jeweiligen Situationsbeobachtung geführt, um die Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder zu gewährleisten. In der Untersuchung kam es zu keiner Zeit vor, dass ich das Gefühl hatte, unerwünscht zu sein.

An den insgesamt neun Beobachtungstagen wurden die Zielkinder (Moritz, Justus, Jette, Sascha, Janek) für jeweils eineinhalb Stunden ein- bzw. zweimal vormittags in der Krippengruppe beobachtet. Die Dauer und Uhrzeit der Erhebungen wurde für Vergleichsmöglichkeiten im Rahmen der Studie im Vorhinein festgelegt. Die Beobachtungen fanden täglich vormittags von 9:00 bis 10:30 Uhr statt und umfassten Freispielsituationen, angeleitete Tätigkeiten, Zwischenmahlzeiten und Pflegesituationen der Zielkinder. Nach der Begrüßung der Gruppe und Erzieherinnen, wurden zu Beginn jedes Erhebungstages Uhrzeit, Datum und die Anwesenheit der Kinder auf dem Protokoll notiert. Da sich der Fokus entsprechend der Fragestellung auf das Konfliktverhalten des jeweils ausgewählten Zielkindes richtete und Konflikte als Prozess definiert wurden, schrieb ich alle Handlungen, verbalen Äußerungen sowie Mimik und Gestik des zu beobachtenden Zielkindes und seiner Interaktionspartner während der Beobachtungssituationen auf. Zusätzlich wurden das Alter und Geschlecht der beteiligten Konfliktpartner vermerkt. Dabei achtete ich stets darauf, die Beobachtungen sachlich und präzise darzustellen, ohne persönliche Wertungen einfließen zu lassen. Um dies zu erfüllen und aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, bezog ich sprachliche Äußerungen der Kinder bzw. der Erzieherinnen in die Dokumentation mit ein, reflektierte meine emotionalen Befindlichkeiten bzw. Erwartungen gegenüber den Kindern und überdachte zugleich meine Beobachterrolle (vgl. Friebertshäuser, 2003, S. 521). Damit dieses Vorgehen umgesetzt werden konnte, suchte ich immer wieder die Nähe zum Kind und platzierte mich in Seh- und Hörweite, ohne mich jedoch dem Kind aufzudrängen. Gleichzeitig schloss diese Herangehensweise aus, dass Konflikte anderer Kinder, an denen das Zielkind nicht beteiligt war, in die Beobachtung einbezogen wurden. Es kam oft vor, dass das Zielkind über einen längeren Zeitraum an harmonischen Interaktionen des Gruppenlebens teilnahm oder für sich allein spielte. In diesen Fällen wurde die Situation nicht verlassen, wie es beispielsweise in der Untersuchung von Franke (2009) passierte, um andere Spielgruppen aufzusuchen. Zudem traten während der Beobachtungen vereinzelt, aber selten Situationen auf, in denen ich mich zurückhalten musste, um nicht in die Aktivitäten bzw. Konflikte der Kinder einzugreifen. Die

Schwierigkeit lag darin, bei körperlichen Auseinandersetzungen zwischen Kindern erst einmal abzuwarten und nicht zu unterbinden. Durch mein Einmischen hätte ich möglicherweise den Situationsverlauf beeinflusst. Situationen, in denen ich eingreifen musste, traten im Beobachtungszeitraum nicht auf. Nach Ablauf der täglichen Beobachtungszeit erfolgten die Klärung entstandener Fragen der Erzieherinnen und die Verabschiedung von der Gruppe.

Im Anschluss der Abschlussbeobachtung führte ich mit den Erzieherinnen (getrennt voneinander) ein problemzentriertes Interview zu ihren Eindrücken des Konfliktverhaltens der beobachteten Zielkinder im kinderfreien Gruppenraum durch. Die Interviews verliefen nacheinander, ohne dass ein Austausch des Interviewinhalts zwischen den Erzieherinnen stattfand. Wenn die Erzieherinnen die Frage nicht verstanden oder sich inhaltlich davon zu weit entfernten, erklärte ich die Fragestellung oder bat die Erzieherinnen bestimmte Aspekte näher auszuführen, um aussagekräftige Informationen zu erhalten. Dieses Vorgehen begründet sich in der Absicht, die Antworten der Erzieherinnen besser mit meinen Beobachtungen vergleichen und in den Forschungsprozess einbinden zu können. Die Interviews wurden mit Hilfe eines Tonbandgerätes auf Kassette aufgenommen.

Da vor Beginn der Untersuchung allen Teilnehmern Vertraulichkeit und Anonymität im Umgang mit den Forschungsergebnissen zugesichert wurde, veränderte ich die Namen aller Personen. Die Beobachtungsbeispiele bzw. Untersuchungsergebnisse wurden in Gesprächen mit Dritten nur unter Verwendung der geänderten Namen besprochen (vgl. Flick, 2007, S. 64f.).

5.3.1 Forscher als Beobachter

Im Rahmen der Untersuchung entschied ich mich die Beobachtung in der Kindergruppe selbst durchzuführen, da ich mit der wissenschaftlichen Fragestellung vertraut war und wusste worauf es bei der Beobachtung ankam (vgl. Brosius, Koschel & Haas, 2008, S. 193). So legte ich vor Beginn der Beobachtung im Gespräch mit den Erzieherinnen meine Rolle als Beobachterin offen dar. Zudem wurde ich den Kindern am ersten Beobachtungstag

namentlich vorgestellt. Die Erzieherinnen erklärten im Anschluss allen Kleinkindern, dass ich die folgenden beiden Wochen in der Gruppe bleiben und mir anschauen würde, wie und was die Kinder zusammen spielen. Diese Erklärung nahmen die Kinder positiv auf. Während des Beobachtens erlebten die Kinder, dass ich keine erzieherischen Tätigkeiten durchführte und ließ mich schnell an ihren Spielen, Gesprächen oder Interaktionen teilhaben. Oftmals suchten vor allem die jüngeren Kinder Kontakt zu meiner Person, indem sie Spielangebote initiierten, mich dazu aufforderten, ihnen und ihrem Spiel Aufmerksamkeit entgegenzubringen oder sich neben mich setzten und mir zuschauten, wie ich in meinem Schreibblock Aufzeichnungen notierte. Auf diese Kontaktangebote reagierte ich geduldig und freundlich, lenkte jedoch gleichzeitig ihre Aufmerksamkeit auf andere Aktionen oder Spielsachen, um die eigene Beobachtung fortführen zu können. Interessanterweise suchten gerade solche Kinder, die mir im Allgemeinen wenig Beachtung schenkten, in Konfliktsituationen den Blickkontakt zu mir. Um den Konfliktverlauf nicht zu beeinflussen, griff ich in die Konfliktsituationen nicht ein. Obwohl meine Rolle als Beobachterin am Anfang der Beobachtungsphase geklärt wurde, traten die Erzieherinnen gegen Ende der Beobachtungszeit öfter an mich heran, stellten Fragen oder trugen Erklärungen für bestimmte Verhaltensweisen der Kinder an mich heran. Der innere Konflikt während der Beobachtungszeit bestand darin, dem Interesse der Erzieherinnen entgegenzukommen, um die Beobachtungsatmosphäre angenehm zu erhalten und sich nicht gleichzeitig von den gewonnenen Informationen beeinflussen zu lassen.

5.3.2 Datenaufbereitung

Vor der qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten mussten diese im Fall der Beobachtung protokolliert und beim Interview transkribiert werden. Bei der Dokumentation der Beobachtungen wurde auf die Videoaufzeichnung verzichtet. Begründen lässt sich die Entscheidung damit, dass durch den Einsatz einer Videokamera dem Zielkind viel mehr aufgefallen wäre, das ich explizit ihn bzw. sie beobachte. Bei der Verwendung einer Videokamera besteht die Notwendigkeit ununterbrochen das

jeweilige Zielkind zu filmen. Somit hätte ich eventuell Gefühle der Angst oder des Unwohlseins auf Seiten des Kindes auslösen können. Aufgrund dessen nutzte ich Feldnotizen. Bei dieser klassischen Aufzeichnungstechnik der qualitativen Forschung unterbrach ich meine Teilnahme an der Beobachtung immer wieder, um Notizen relevanter Beobachtungen aufzuschreiben. Um ein umfassendes Bild der Beobachtungssituation wiederzugeben, wurden Handlungsabläufe, Mimik, Gestik, Körperhaltungen und verbale Äußerungen des Zielkindes und seiner Konflikt- bzw. Interaktionspartner in das Beobachtungsprotokoll mit aufgenommen. Dabei benutzte ich kondensierte Darstellungen, wie z.B. Stichwörter, kurze Sätze, Abkürzungen oder Zitate aus Gesprächen (vgl. Flick, 2000, S. 189f.). Die Dokumentation der Beobachtungen erfolgte möglichst unverzüglich, da bereits nach ein bis zwei Stunden nach der Beobachtung eine exakte Wiedergabe und Protokollierung nicht mehr möglich wird (vgl. Friedrichs & Lüdtker, 1973, S. 70). Nach den neun Erhebungstagen standen 13,5 Stunden Beobachtungsmaterial zur Verfügung. Die Datenerfassung und -aufbereitung der problemzentrierten Interviews erfolgte über die Aufzeichnung der Gespräche mittels eines Tonbandgerätes und der anschließenden Verschriftlichung (vgl. Lamnek, 2005, S. 390). Das Auswertungsmaterial umfasst zwei transkribierte Interviews.

5.3.3 Gütekriterien in der Untersuchung

Um die Wissenschaftlichkeit der eigenen Forschungsarbeit zu gewährleisten, sind Kriterien nötig, „die die verschiedenen Aspekte aller Methoden vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund erfassen und untereinander vergleichbar machen“ (Lamnek, 2005, S. 142). Während in der quantitativen Forschung die Validität, Reliabilität, Objektivität als Gütekriterien einer Untersuchung herangezogen werden, verweist Mayring (2002) für die qualitative Sozialforschung auf sechs andere Kriterien (vgl. Lamnek, 2005, S. 146). Dazu zählen die *Verfahrensdokumentation*, zu der eine detaillierte und umfassende Darstellung des Forschungsvorgehens gehört, die *argumentative Interpretationsabsicherung*, bei der die Interpretationen intersubjektiv nachvollziehbar sein müssen, sowie die *Nähe zum Forschungsgegenstand*. Der

Forderung nach Systematisierung und der Anwendung von Verfahrensregeln in der qualitativen Forschung entspricht das Kriterium der *Regelgeleitetheit*. Ergänzt werden die bereits aufgezählten Gütekriterien durch die *kommunikative Validierung* und *Triangulation*. Dabei bezieht sich die Triangulation auf die Anwendung verschiedener Methoden oder Datenquellen, um das zu erforschende Phänomen umfassender, gründlicher und abgesicherter erfassen zu können. Inwieweit Gütekriterien als Zielvorgaben oder Prüfsteine gelten scheint laut Mayring (2002) noch nicht geklärt (vgl. Lamnek, 2005, S. 145ff.). In jedem Fall dienen sie als „Regeln für eine intersubjektiv nachvollziehbare Datenanalyse, Hypothesen- und Theoriebildung“ (Lamnek, 2005, S. 146).

6 Datenauswertung

6.1 Mittelwertberechnung und Bestimmung der T-Werte⁸

Die Auswertung der Daten im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA erfolgte in Microsoft Excel. Dazu wurden zunächst die *Mean Raw Scores* der einzelnen sechs sozial-emotionalen Kompetenzsubskalen (Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten, Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen, Leistungsmotivation, Aufmerksamkeitsregulation Gehorsam und Empathie) berechnet. Der Mean Raw Score beschreibt den Mittelwert aller Werte aus einer ausgewählten Kompetenzsubskala. Inwieweit ein Kind mit seinem Mean Raw Score in einer Subskala im „Auffällig“-Bereich liegt, bemisst sich daran, ob der ermittelte Mean Raw Score für die Subskala unterhalb des *Cut Scores* liegt. Der Cut Score dient als Schnittpunkt und stellt den Wert dar, der genau bzw. unterhalb des 10. Perzentil der Normstichprobe liegt. Mean Raw Scores, die unterhalb des Cut Scores liegen bzw. ein geringer Wert auf der Perzentilrangliste verweisen auf Defizite und Entwicklungsprobleme in der jeweiligen Subskala. Aus der Summe aller sechs Mean Raw Scores wird mit Hilfe der Mittelwertberechnung der *Competence Raw Score* für den gesamten sozial-emotionalen Kompetenzbereich errechnet, der den Mittelwert aller Mean Raw Scores beschreibt. Dem Competence Raw Score wird der laut Alters- und Geschlechtsnormierung entsprechende *T-Wert* zugeordnet (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 14ff.). Da für den deutschen Sprachraum zur Zeit der Untersuchung keine Normstichprobe vorlag, orientierte ich mich an der amerikanischen Normierung von Carter und Briggs-Gowan (2006). Diese Vorgehensweise nutzten ebenso niederländische Forscher, die in eigenen Studien (Beernick, Swinkels & Buitelaar, 2007; Reijneveld, Meer, Wiefferink & Crone, 2008), in denen sie die ITSEA einbezogen, die amerikanischen

⁸ Der T-Wert für den sozial-emotionalen Kompetenzbereich wird mit einem Durchschnittswert von 50 und einer Standardabweichung von 15 angegeben. T-Werte ≤ 35 werden als „Auffällig“ („of concern“) betrachtet und weisen auf Defizite bzw. Verzögerungen in der Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz des Kindes hin (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 19).

Normwerte zur Auswertung übernehmen. Zum jetzigen Zeitpunkt liegt ausschließlich eine amerikanische Normierung vor, die als Maßstab gilt.

6.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Bei der Auswertung des erhobenen Beobachtungsmaterials wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) angewandt. Diese zielt darauf ab, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2003; zitiert nach Lamnek, 2005, S. 520).

Entsprechend der Definition sozialer Konflikte von Dittrich et al. (1996), die „unter Konflikten (...) das Aufeinanderstoßen von Interessengegensätzen [verstehen], das von den Beteiligten – zumindest von einer Person – als Störung empfunden wird (...) [und] den Wunsch hervorruft, sie zu beseitigen“ (S. 6), wurden die transkribierten Beobachtungsszenen nach potentiellen Konflikten durchsucht. Als Konfliktsituation wurden demnach diejenigen Interaktionen ausgewählt, die sich durch ein dynamisches Wechselspiel zwischen Aktion, Gegenreaktion (Widerstand) und erneuter Reaktion (dem Widerstand entgegenhalten) auszeichneten. Konflikte, die nach einmaligem Hin und Her nicht weitergeführt wurden, bezog ich in die Auswertung nicht mit ein (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 70). Der Sichtung, Zergliederung und schrittweisen Bearbeitung der Beobachtungssequenzen schließt sich im weiteren Analyseprozess die Explikation und Strukturierung an. Bei Wiederholungen von inhaltlichen Aspekten, Abläufen oder Vorgehensweisen der Kinder während der Konfliktsituationen wurden diese zu Kategorien zusammengefasst. Dadurch konnte ein System von Kategorien aus dem Material heraus entwickelt werden (vgl. Lamnek, 2005, S. 522ff.). Die Kategorien beziehen sich auf Konfliktauslöser, -interessen und -verhaltensweisen, die sich zum Teil mit den Ergebnissen aus den Beobachtungsstudien von Dittrich et al. (2001) und Franke (2009) decken. Entsprechend meiner Datenlage wurden deren Kategorien übernommen, angepasst und ergänzt.

Detailanalyse der einzelnen Konfliktszenen

Nach dem Herausfiltern von interpersonellen Konflikten entsprechend der Definition von Dittrich et al. (1996) folgte die detaillierte Analyse der Konfliktszenen. Bei der Detailanalyse orientierte ich mich an den eingangs formulierten Forschungsfragen, in denen es u.a. darum ging, herauszubekommen, wie zweijährige Kinder mit konflikthaften Interaktionen im Kontext der Krippengruppe umgehen. Die Auswertung erfolgte anhand festgelegter Analysekriterien:

1. Zu Beginn wird die Konfliktsituation beschrieben. Dabei wird darauf eingegangen, was vor dem Konflikt geschah, wo der Konflikt stattfand und welche Kinder beteiligt waren. Zudem werden Angaben zum Alter der beteiligten Kinder mit einbezogen.
2. Im Anschluss werden die Faktoren herausgearbeitet, die den Konflikt offensichtlich auslösten.
3. Zudem werden die Interessen des Zielkindes im Konflikt erläutert.
4. Der wichtigste Schritt in der Analyse betrifft die Beschreibung der angewandten Konfliktverhaltensweisen. Welche Strategien nutzte das Zielkind, um mit dem Konflikt umzugehen?
5. Zu welchem Ergebnis führte die Auseinandersetzung der Kinder im Konflikt? Wer war der Gewinner bzw. Verlierer?

6.3 Auswertungskategorien

6.3.1 Konfliktauslöser

Konfliktauslöser	Beschreibung	Quelle
<i>Streit um Platz, Material oder Spielgerät</i>	Die Kinder streiten augenscheinlich um den Besitz von begehrtem Spielmaterial, um den Zugang zu Spielbereichen oder die Nutzung von Spielgeräten.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 103
<i>Aus Spaß oder Versehen wird Ernst</i>	Eine heitere, ausgelassene Atmosphäre bzw. das Herumalbern der Kinder geht in eine konflikthafte Situation über, sobald ein Kind die Grenze des anderen Kindes überschreitet.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 103
<i>Territoriale</i>	Einem Kind wird der Zutritt zu einem bereits	vgl. Dittrich

Übergriffe	bestehenden Spiel eines anderen Kindes verwehrt. Das Hinzukommen und/oder Eingreifen des Kindes wird als Störung empfunden.	et al., 2001, S. 103
Provozieren/Ärgern	Ein Kind fordert offen körperlich ein anderes Kind heraus oder ärgert dieses. Zum Beispiel durch das Kaputtmachen von bedeutenden Spielprodukten. Durch die Reaktion des Kindes entsteht der Konflikt.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 103
Konflikt durch Initiierung eines neuen Spiels	Ein Kind versucht ein neues Spiel zu initiieren, was das andere Kind nicht akzeptiert bzw. ablehnt.	entstammt eigenen Daten
Nähe-Distanz Problematik (Grenzüberschreitung)	Es kommt zum Konflikt, wenn ein Kind die offensichtlich erwünschte körperliche Distanz eines anderen Kindes ignoriert bzw. nicht einhält.	entstammt eigenen Daten

6.3.2 Konfliktinteressen

Konfliktinteresse	Erklärung	Quelle
Territorium bzw. Spielfluss sichern	Den Kindern geht es darum, ihren Spielbereich zu schützen bzw. für einen störungsfreien Ablauf ihres Spielplans zu sorgen.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 109
Grenzen bei anderen testen, andere herausfordern	Der Konfliktpartner testet gezielt aus, wie weit er gehen kann, was das beteiligte Kind aushält und wo dessen Grenze liegt.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 109
Interesse an einem gemeinsamen Spiel	Vermeintlich störende Kinder verfolgen das Interesse, Zutritt zu einem Spiel eines anderen Kindes zu erlangen bzw. akzeptierter Teil einer Spielgruppe zu werden.	vgl. Franke, 2009, S. 50
Spieleigentum	Das Kind versucht sein Spieleigentum zu schützen. Dabei handelt es sich um Spielgeräte, mit denen die Kinder über längere Zeit bzw. immer wieder im Tagesverlauf spielten. Diese Spielobjekte scheinen den Kindern für ihr Spiel sehr wichtig zu sein. Dazu zählt ebenso, dass Kinder im Konflikt ihr Spielobjekt oder Material behalten wollen und gegen andere Kinder verteidigen.	vgl. Franke, 2009, S. 50
Interesse am Spielgerät	Das Kind interessiert sich für das Spielobjekt. Nach der Konfliktsituation beschäftigt sich das Kind ausgiebig, konzentriert und interessiert mit dem gewonnenen Spielobjekt.	vgl. Franke, 2009, S. 51
Aufmerksamkeit auf sich bzw. eigene Spielidee lenken	Das Verhalten, das oftmals als <i>Grenzen bei anderen testen, andere herausfordern</i> gewertet wird, weist bei genauerem Hinsehen auf das Interesse, die Aufmerksamkeit der anderen Person auf sich bzw. seine Spielidee zu ziehen. Entweder brechen die Kinder selbst den Konflikt ab, sobald sie merken, dass der Konfliktpartner kein Interesse zeigt und suchen eine andere	entstammt eigenen Daten

	Person oder der beteiligte Konfliktpartner geht weg.	
Nähe, Intimität, freundschaftliches Interesse	Das Kind versucht physische Nähe zu einem anderen Kind auf- und auszubauen, mit dem es gern zusammen sein und spielen möchte.	entstammt eigenen Daten
Handlungsfreiheit wieder herstellen	Das Kind ist daran interessiert, sich aus der „Abhängigkeit“ bzw. dem festen „Griff“ des Konfliktpartners zu befreien.	entstammt eigenen Daten
Entscheidung revidieren	Bei dieser Kategorie verfolgt das Kind das Interesse, eine soeben durchgeführte Handlung rückgängig zu machen. Beispielsweise hat das Kind ein Spielgerät einem anderen Kind übergeben und holt sich dieses kurz darauf wieder zurück.	entstammt eigenen Daten

6.3.3 Konfliktverhaltensweisen

Konfliktverhalten	Erklärung	Quelle
Auf Hilfe von einem Erwachsenen setzen	Einer der beteiligten Konfliktpartner sucht Blickkontakt, schaut sich nach anwesenden Erwachsenen um oder spricht diesen direkt an, um Unterstützung im Konflikt zu erhalten. Dieser Bereich gilt auch als gegeben, selbst wenn die Erwachsenen verspätet bzw. nicht darauf eingehen oder die Blicke nicht bemerken.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 97
Kämpfen mit Körpereinsatz	Das Kind versucht, mit dem Einsatz seiner Körperkraft die eigenen Interessen durchzusetzen. Dazu zählen Verhaltensweisen, wie (Weg)drücken, Drängeln, Ziehen, ein Kind bedrängen, den Weg versperren, einem Kind etwas aus der Hand reißen, ein Objekt oder Kind festhalten.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 97
Sich distanzieren, Abwenden, anderer Aktivität nachgehen, neues Spielobjekt suchen	Das Kind merkt, dass es seinen Willen nicht durchsetzen kann bzw. keine Möglichkeit mehr hat, zu einem befriedigenden Konfliktergebnis zu kommen. Das Kind lässt von seinem Vorhaben ab und zieht sich zurück bzw. lenkt sein Interesse auf eine andere Aktivität oder sucht sich ein neues Objekt zum Spielen.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 89
Sprachliche Willensbekundung/ Äußerungen	Ein Kind äußert seine Interessen bzw. Absichten verbal im Konflikt. Dazu zählen ebenso die sprachlichen Bekundungen, wie „Nein“ oder „Meins“, die dem Konfliktpartner dazu dienen, seine Grenzen und Besitzverhältnisse zu verdeutlichen. Dieser Strategiebereich umfasst auch alle Formen verbaler Äußerungen, die nicht klar verständlich sind („Ähh“, „Ahh“, „Ey“).	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 97
Tatsachen schaffen durch Handeln	Das Kind setzt seinen Willen ohne Zögern einfach in die Tat um. Das Kind sieht etwas, was es stört, interessiert oder haben bzw. ändern will und handelt.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 97

Sich behaupten, gegenüber Konfliktpartner durchsetzen	Das Kind schafft es, sein Interesse zu verwirklichen, selbst wenn es nur für kurze Zeit passiert. Dazu zählen Aktionen, bei denen das Kind das Streitobjekt behalten kann bzw. dieses in den Besitz eines anderen Kindes übergeht, ihm die Teilnahme an einem interessanten Spiel möglich wird oder es sich erfolgreich gegen eine störende Handlung durchsetzen kann. In diesen Bereich zählen ebenso alle Verhaltensweisen und Aktionen, deren ständiges Wiederholen der Zielerreichung dient.	vgl. Dittrich et al., 2001, S. 97
Kompromiss akzeptieren	Das beteiligte Kind geht auf ein Kompromissangebot des Konfliktpartners ein. Der Konflikt ist damit beendet.	vgl. Franke, 2009, S. 53
Nonverbale Willensbekundung	Das Kind zeigt Interesse, indem es einem Kind hinterher geht, gestikuliert (Kopf schütteln) oder den Arm nach Personen/Objekten ausstreckt.	vgl. Franke, 2009, S. 52
Gefühle zeigen durch Mimik und Gestik	Das Kind drückt in seiner Mimik emotionale Befindlichkeiten aus (schaut weinerlich, traurig, ärgerlich, lacht). Gestische Verhaltensweisen sind z.B. mit den Beinen aufstampfen, bewegungslos stehen bleiben oder mit den Armen herumfucheln bzw. diese hängen lassen. Diese Kategorie kann unabhängig von den Bereichen <i>sprachliche</i> oder <i>nonverbale Willensbekundung</i> auftreten.	vgl. Franke, 2009, S. 53
Versuch den Konflikt zu entschärfen	Diese Kategorie umfasst das Verhalten, mit dem Nähe, Freundschaftlichkeit bzw. Zusammengehörigkeit kommuniziert werden. Solche Verhaltensweisen sind z.B. Anlächeln oder Blick- und Körperkontakte.	vgl. Franke, 2009, S. 53
Protest	Dieser Bereich umfasst alle deutlichen Protestaktionen. Dazu zählen Handlungen, wie z.B. auf dem Boden aufstampfen, ein deutliches „Nein“, „Ahh“, den Kopf hin und her schütteln oder der Person mit dem Streitobjekt hinterher rennen. Diese Kategorie kann unabhängig von den Bereichen <i>Gefühle zeigen durch Mimik und Gestik</i> , <i>sprachliche Willensbekundung/ Äußerungen</i> oder <i>nonverbale Willensbekundung</i> auftreten.	vgl. Franke, 2009, S. 53
Kompromiss anbieten/ Teilen	Einer der Beteiligten setzt eine neue, für beide Konfliktpartner annehmbare, Spielidee um bzw. gibt Teile der begehrten Objekte ab.	vgl. Franke, 2009, S. 53
Interessen anderer wahrnehmen	Ein Kind leistet der gestischen bzw. verbalen Willensbekundung Folge. Das Kind hat verstanden, worum es dem Konfliktpartner geht und kommt ihm entweder sofort oder erst nach einiger Zeit entgegen.	vgl. Franke, 2009, S. 53
Objekt in Sicherheit	Kind bringt das gewonnene oder das zu behaltene Streitobjekt in Sicherheit. Das Kind	entstammt eigenen

bringen	wirft es aus dem direkten Konfliktgeschehen weg, fährt es weg, legt sich mit dem Körper darauf oder versteckt das Objekt hinter seinem Rücken. Zudem versucht es, das Objekt mit seinen Händen zu beschützen oder dreht sich mit dem Rücken zum Konfliktpartner, um ihm den Zugriff zu erschweren. Oder das Kind gibt das Objekt einer anderen Person, die nicht am Konflikt beteiligt ist.	Daten
Ausweichen/ Auf Abstand gehen	Das Kind versucht, die Aktion des Konfliktpartners abzuwehren, indem es dem anderen Kind ausweicht.	entstammt eigenen Daten
Konfliktpartner unter Druck setzen/ Bedrängen	Das Kind wiederholt seine Willensbekundung verbal oder nonverbal und verstärkt die Betonung bzw. kommt dem Konfliktpartner immer näher.	entstammt eigenen Daten

6.3.4 Konfliktergebnis

Um Konflikte in ihrer Komplexität erfassen zu können, ist es unabdingbar, den Konflikt als Prozess zu betrachten, der sich durch einen Anfangs- und Endpunkt auszeichnet. Malloy und McMurray (1996) ordnen das Konfliktergebnis in drei Kategorievarianten ein, zu denen Sieg-Sieg, Sieg-Niederlage und Niederlage-Niederlage gehören (vgl. ebenda, S. 190).

7 Ergebnisse

Der Ergebnisteil beginnt zunächst mit der Darstellung kindspezifischer Fallanalysen. Anschließend werden die Kinder bezogen auf ihre soziale Kompetenz und ihren Entwicklungsstand in den einzelnen Subskalen (u.a. Aufmerksamkeitslenkung, Gehorsam, Empathie) Gruppen zugeordnet, die miteinander verglichen werden. Der Vergleich der Gruppen bezieht sich auf die Konfliktverhaltensweisen. Zum besseren Verständnis werden vereinzelt Konfliktbeispielszenen aufgeführt.

7.1 Fallanalyse der Zielkinder

In diesem Kapitel werden als erstes die Ergebnisse meiner Untersuchung für jedes einzelne Zielkind aufgeführt. Dabei gehe ich anfangs auf die Auswertungsergebnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich ein. Dies schließt die Darstellung möglicher Stärken bzw. Entwicklungsverzögerungen in den einzelnen Kompetenzsubskalen mit ein. Anschließend folgen die Ergebnisse der Konfliktanalyse, die durch Aussagen der Erzieherinnen während der Interviews ergänzt werden. Neben der Anzahl der Konflikte, dem Konfliktausgang, den Interessen und Konfliktauslösern nehme ich Bezug auf das Verhalten, Geschlecht und Alter der Konfliktpartner. Der Forschungsfrage entsprechend schenke ich den Konfliktverhaltensweisen besondere Aufmerksamkeit. Während vier der fünf Zielkinder im Rahmen der Untersuchung an zwei Tagen beobachtet werden konnten, stand mir im Fall des Jungen Janek nur ein Vormittag für die Beobachtung zur Verfügung. Dieser erkrankte für den restlichen Untersuchungszeitraum. Da die Auswertung der sozialen Kompetenzeinschätzung und der Beobachtungssequenzen von Janek zu abweichenden Ergebnissen im Vergleich zu den anderen vier Kindern führte, entschied ich mich, Janek als Zielkind in der Stichprobe zugunsten einer maximalen Variation zu belassen.

7.1.1 Fallanalyse von Moritz

Moritz ist 2;9 Jahre alt und besucht seit seinem 9. Lebensmonat die Kinderkrippe. Zum Zeitpunkt der Beobachtung ist Moritz das älteste, körperlich größte und kräftigste Kind in der Gruppe und verließ nach den beiden Beobachtungstagen die Krippe, um in den Kindergarten zu wechseln. Zu seinem familiären Umfeld ist bekannt, dass er zwei Geschwisterkinder hat.

Ergebnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA

In der Auswertung der Items im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA wurde für Moritz ein Competence Raw Score von 1,55 ermittelt, der einem T-Wert von 53 entspricht. Dieser T-Wert im sozial-emotionalen Kompetenzbereich ist typisch für einen Jungen seines Alters. Zudem gelten die Verhaltensweisen, die er in den Subskalen zeigt, als altersangemessen. Moritz zeigt in allen Kompetenzsubskalen Stärken und weist keine Entwicklungsdefizite auf. Verglichen mit den vier anderen Zielkindern wird deutlich, dass Moritz in den Subskalen Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen als einziges Kind eine altersangemessene Entwicklung vorweist. Von den insgesamt 37 erfragten Verhaltensweisen im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA zeigte Moritz, laut Einschätzung der Erzieherin Sandra, 24 *wahr/oft*. Zudem ist auffallend, dass bei Moritz die höchsten Mean Raw Scores im Bereich Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten und Aufmerksamkeitsregulation liegen. Die wenigen individuellen Verhaltensweisen, die von der Erzieherin als *nicht wahr/kaum* eingeschätzt wurde, stammen hauptsächlich aus den Bereichen Empathie und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen.

Subskala	Mean Raw Score	Cut Score	Auffällig
Gehorsam	1,625	0,91	Nein
Aufmerksamkeitsregulation	2	0,95	Nein
Leistungsmotivation	1,83	1,18	Nein
Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten	2	0,88	Nein
Empathie	0,8571	0,84	Nein
Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen	1	0,70	Nein

Tabelle 1: Übersicht der Mittelwerte zu den einzelnen Kompetenzsubskalen von Moritz

Ergebnisse der Auswertung von Moritz` Konfliktverhalten

Moritz ist das Zielkind, welches im Beobachtungszeitraum von zwei Vormittagen die meisten Konflikte erlebte. So konnten am ersten als auch am zweiten Beobachtungstag je sechs Konfliktsituationen analysiert werden, von denen sieben direkt von Moritz initiiert wurden. Auslöser für die konflikthafter Interaktionen waren hauptsächlich der Streit um Platz, Material oder Spielgerät und territoriale Übergriffe. Dabei gelang es Moritz alle 12 Konflikte für sich zu entscheiden bzw. seinen Willen durchzusetzen. An vier von fünf Konflikten, die Moritz mit Jungen führte, war Justus beteiligt. Entsprechend den Aussagen der Erzieherinnen, gelten Justus und Moritz als sehr gute Freunde, die immer wieder Nähe zueinander suchen, zusammen spielen und aus Spaß miteinander „herumkämpfen“. So verdeutlicht die anschließende Konfliktszene einen typischen Konfliktverlauf zwischen den zwei Freunden.

Beispiel 1

Ort: Sandkasten im Garten

Zielkind: Moritz

Beteiligte Kinder: Moritz (2;9 Jahre), Justus (2;7 Jahre)

Konfliktsituation

Moritz und Justus sitzen nebeneinander im Sandkasten und spielen jeder für sich mit Plastikautos. Moritz spielt die gesamte Zeit mit einem Müllauto. Nach einer Weile legt er sein Müllauto in den Sand zwischen sich und Justus ab. Justus sieht das und greift danach. Moritz reagiert schnell, hält sein Müllauto fest und sagt: „Mein Müllauto“. Justus hält ebenso am Auto fest und erwidert: „Meins“. Beide Kinder ziehen am Müllauto. Moritz verstärkt seine Kraft, indem er die zweite Hand hinzunimmt und schafft es sein Müllauto zu sich zu ziehen. Justus gibt nach, steht auf und geht weg. Moritz bleibt sitzen und spielt mit seinem Müllauto weiter.

Erklärung der Konfliktsituation

Der Versuch von Justus in Moritz` Spiel einzugreifen (Territorialer Übergriff) und ihm sein Müllauto wegzunehmen (Streit um Platz, Material oder Spielgerät) endet im Konflikt. Diesem Übergriff widersetzt sich Moritz ohne zu zögern, indem er am Müllauto kräftig zieht (Kämpfen mit Körpereinsatz, Tatsachen schaffen durch Handeln) und verbal seinen Besitzanspruch

verdeutlicht (Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen). Mit Hilfe dieser Bewältigungsstrategien kann er den Konflikt für sich gewinnen.

Bei vier Konflikten mit Justus und sechs weiteren Streitigkeiten bezog sich Moritz` Interesse hauptsächlich auf den Besitz bzw. die Verteidigung von Spielmaterialien. Um die eigenen Konfliktinteressen verwirklichen zu können, griff Moritz im Beobachtungszeitraum am häufigsten zu Durchsetzungsstrategien, wie z.B. *Kämpfen mit Körpereinsatz* (12-mal) und *Tatsachen schaffen durch Handeln* (11-mal), wodurch es ihm gelang sich gegenüber dem Konfliktpartner durchzusetzen (12-mal). Zudem nutzte er die Konfliktbewältigungsstrategien *Objekt in Sicherheit bringen* (7-mal), *Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen* (6-mal) sowie *Protest* (5-mal). Zu den Konfliktverhaltensweisen, die im Untersuchungszeitraum bei Moritz nur 1-mal beobachtet werden konnten, gehören der *Versuch den Konflikt zu entschärfen*, *Auf Hilfe von einem Erwachsenen setzen*, *Kompromiss anbieten/Teilen* und *Ausweichen/Auf Abstand gehen*. Diese Auswertungsergebnisse decken sich mit den Aussagen der Erzieherinnen im Interview, wonach sie Moritz als dominant, durchsetzungsfähig, aber auch kooperativ in Konflikten einschätzen, dem es wichtig erscheint als Bestimmer in der Gruppe aufzutreten und Konflikte für sich zu entscheiden. Im Vergleich mit den anderen Zielkindern wurde deutlich, dass Moritz, wie Jette, über das umfangreichste und vielfältigste Repertoire an Konfliktverhaltensweisen verfügte. Während sich Janek, Sascha und Justus in scheinbar „ausweglosen“ Konfliktsituationen zurückzogen, wechselte Moritz, ähnlich wie Jette, seine Verhaltensstrategien und versuchte, wie im folgenden Beispiel deutlich wird, durch offensives Bedrängen sein Ziel zu erreichen.

Beispiel 2

Ort: Garten

Zielkind: Moritz

Beteiligte Kinder: Moritz (2;9 Jahre), Jette (2;4 Jahre), Jan (1;9 Jahre)

Konfliktsituation

Moritz spielt im Sandkasten mit einem Plastikauto. Als er aufschaut und Justus mit einem Bobbycar umherfahren sieht, steht er auf und schaut sich nach den anderen zwei vorhandenen Bobbycars um. Er rennt los zu Jette, die gerade mit dem zweiten Bobbycar im Garten hin und her fährt und fragt: „Darf ich haben?“. Jette fährt ohne zu antworten weg. Moritz rennt weiter zum dritten Bobbycar, mit dem Jan spielt. Dort angekommen, setzt sich Moritz sofort auf die Motorhaube vom Bobbycar drauf. Er schaut Jan an und fragt: „Darf ich haben?“. Jan schaut nach unten und hält das Lenkrad vom Auto fest. Moritz beugt sich nach

vorn und bewegt sein Gesicht ganz nah an das Gesicht von Jan und fragt wieder: „Darf ich haben?“. Jan schaut Moritz jetzt an und sagt leise: „Nein“. Noch einmal fragt Moritz, diesmal lauter: „Darf ich haben?“. Jan antwortet wieder leise: „Nein“. Daraufhin steht Moritz auf und stellt sich neben Jan. Er greift nach Jans Arm, hält ihn mit beiden Händen fest und versucht ihn vom Auto zu ziehen. Jan hält am Lenkrad fest und bleibt sitzen. Moritz wechselt seinen Griff und zieht Jan an der Jacke nach oben. Daraufhin steht Jan auf. Moritz zieht ihn vom Wagen weg, rennt schnell um Jan herum, setzt sich auf das Auto, lacht und fährt zu Justus. Moritz und Justus fahren lachend mit ihren Bobbycars im Garten umher.

Erklärung der Konfliktsituation

Der Versuch von Moritz dem Jungen Jan den Bobbycar wegzunehmen endet im Konflikt (Streit um Platz, Material oder Spielgerät). Diesem zugleich territorialen Übergriff widersetzt sich Jan zögerlich, aber bestimmt. Auf den entgegengebrachten Widerstand reagiert Moritz, indem er seine Verhaltensweisen ändert (Tatsachen schaffen durch Handeln, Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen). Da sein wiederholtes Bitten nicht zum Erfolg führt, beginnt Moritz erst an Jans Arm und dann an seiner Jacke mit beiden Händen zu ziehen (Kämpfen mit Körpereinsatz, Konfliktpartner unter Druck setzen/Bedrängen). Mit Hilfe dieser Bewältigungsstrategien kann er sich durchsetzen und den Konflikt für sich gewinnen.

Als Erklärung für sein Verhalten in Konflikten führen die Erzieherinnen verschiedene Gründe an. Einerseits befindet sich Moritz laut Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller & Beller, 2009) auf dem Entwicklungsstand eines vierjährigen Kindes und andererseits verfügt er über weiter entwickelte Sprachfertigkeiten, verglichen mit den anderen Kindern der Gruppe. Dabei ging die Erzieherin Gabi nicht näher darauf ein, ob Moritz in allen Bereichen der Entwicklungstabelle überdurchschnittlich gut abschnitt. Außerdem stellte sie seine Erfahrungen als Geschwisterkind in Zusammenhang mit dem gezeigten Konfliktverhalten.

7.1.2 Fallanalyse von Jette

Zum Zeitpunkt der Beobachtung ist Jette 2;4 Jahre alt und das älteste Mädchen der Gruppe. Sie wird seit dem 17. Lebensmonat in der Kindertagesstätte betreut und hat wie Moritz zwei Geschwisterkinder. Tendenziell hielt sich Jette häufiger als die anderen Zielkinder in der Nähe der Erzieherinnen auf.

Ergebnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA

Für Jette wurde in der Auswertung ein Competence Raw Score von 1,23 errechnet. Dieser Competence Raw Score entspricht einem T-Wert von 37, der im sozial-emotionalen Kompetenzbereich als altersangemessen bewertet wird. Bei drei der sechs Kompetenzsubskalen (Leistungsmotivation, Empathie und

Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen) liegen die Mean Raw Scores unterhalb des Cut Scores und werden aufgrund dessen dem „Auffällig“-Bereich zugeordnet. Dies stimmt mit den Auswertungsergebnissen im sozial-emotionalen Kompetenzbereich von Sascha überein. Im Unterschied zu Jette weist Sascha einen T-Wert unter 35 auf, der mit Entwicklungsdefiziten bzw. -verzögerungen einhergeht. Ähnlich wie bei Moritz, erbrachte die Einschätzung der Erzieherin, dass die meisten individuellen Verhaltensweisen, die *nicht wahr/kaum* gezeigt wurden, den Kompetenzsubskalen Empathie und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen entstammen. Während Jette insgesamt 11 einzelne Verhaltensweisen *nicht wahr/kaum* ausführte, waren es bei Janek bereits 19 und bei Moritz lediglich vier. Die 20 Items, die im Fall von Jette als *wahr/oft* gewertet wurden und zugleich als Stärken gelten, befinden sich in den Subskalen Aufmerksamkeitsregulation, Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten, Gehorsam und vereinzelt im Teilbereich Leistungsmotivation.

Subskala	Mean Raw Score	Cut Score	Auffällig
Gehorsam	1,75	0,90	Nein
Aufmerksamkeitsregulation	1,6	0,87	Nein
Leistungsmotivation	1,167	1,22	Ja
Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten	1,83	1,15	Nein
Empathie	0,428	0,75	Ja
Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen	0,6	0,79	Ja

Tabelle 2: Übersicht der Mittelwerte zu den einzelnen Kompetenzsubskalen von Jette

Ergebnisse der Auswertung von Jettes Konfliktverhalten

An den beiden Beobachtungstagen wurden bei Jette neun Konflikte gesehen. Dabei handelte es sich bei zwei der insgesamt neun Konfliktsituationen um gleichgeschlechtliche Konflikte. Daraus lässt sich ableiten, dass Jette verhältnismäßig oft mit Jungen in Konflikt geriet. Ähnlich wie bei Moritz, trat Jette 5-mal mit Justus in Konflikt, von denen sie zwei gewinnen konnte. Interessanter Weise gerieten die Kinder Jette und Justus vermehrt in Konflikt, sobald Moritz nicht mehr anwesend war. Dies lässt sich damit erklären, dass das Wegbleiben von Moritz die Gruppenstruktur veränderte. Während vormals

Justus und Moritz viel Zeit miteinander verbrachten, waren es bei Moritz` Abwesenheit Jette und Justus, die den Kontakt zueinander suchten.

Als häufigster Auslöser von konflikthafter Interaktionen wurden der Streit um Platz, Material oder Spielgerät und der territoriale Übergriff analysiert. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass Jette am meisten daran interessiert war, ihr Territorium bzw. ihren Spielfluss zu sichern und die Spielmaterialien in ihren Besitz zu bekommen bzw. eigene Spielgeräte gegenüber anderen Kindern zu verteidigen. Um den eigenen Willen verwirklichen zu können, nutzte Jette verschiedene Durchsetzungsstrategien, wie *Kämpfen mit Körpereinsatz* (7-mal), *Tatsachen schaffen durch Handeln* (7-mal) oder *Protest* (4-mal), aber auch die Verhaltensweisen *Auf Hilfe von einem Erwachsenen setzen* (4-mal), *Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen* (4-mal) und *Objekt in Sicherheit bringen* (5-mal). Dahingehend bestätigen die Erzieherinnen im Interview meine Beobachtungen mit ihren eigenen Eindrücken. Der Vergleich mit den restlichen Zielkindern ergab, dass Jette diejenige von ihnen ist, die am meisten auf die Unterstützung einer erwachsenen Person (Erzieher) setzte.

Beispiel 3

Ort: Bauecke im Gruppenraum

Zielkind: Jette

Beteiligte Kinder: Jette (2;4 Jahre), Justus (2;7 Jahre)

Konfliktsituation

Jette baut am Boden mit den Bausteinen kleine Türme. Nach kurzer Zeit zieht sie mit ihren Bausteinen und Türmen vom Boden auf das Tischregal um, stellt ihre Utensilien darauf ab und baut weiter. Justus kommt von hinten und stellt sich neben sie. Er schaut kurze Zeit was Jette macht, bevor er seinen Arm nach ihrem Legostein ausstreckt, um ihn sich zu nehmen. Jette merkt sein Handeln und hält die Hand auf die Legosteine. Justus greift unter dem Arm von Jette durch und nimmt sich einen weiteren Legostein. Jette sagt darauf: „Nein“ und schaut zur Erzieherin. Die Erzieherin bekommt nichts von der Situation mit. Jette trampelt auf dem Boden, sagt weinerlich erneut: „Nein“ und streckt den Arm nach dem Baustein aus, den Justus ihr genommen hat. Dann sagt Jette zu der Erzieherin schauend: „Weggenomm, weggenomm“ und macht ein hilfloses, aber auch ärgerliches Gesicht. Die Blicke von Jette gehen zwischen der Erzieherin, die immer noch nichts von der Situation mitbekommen hat, und Justus hin und her. Justus nimmt sich das nächste Teil von Jette. Er steht dicht gedrängt neben Jette. Sie drückt ihn mit dem Arm weg. Justus bleibt stehen und schaut nach weiteren Legoteilen. Jette schiebt nun sechs Legoteile zu Justus, der sich zufrieden gibt und zur Seite geht. Jette spielt mit ihrem Turm und ihren Bauteilen weiter. Beide Kinder spielen zufrieden nebeneinander.

Erklärung der Konfliktsituation

Justus versucht Jette die Bausteine wegzunehmen. Der entstandene Konflikt zwischen den Kindern wurde einerseits durch den Streit um Platz, Material oder Spielgerät und andererseits durch einen territorialen Übergriff ausgelöst. Jette verfolgte während der Konfliktsituation das Ziel, ihr Territorium bzw. Spielfluss zu sichern sowie ihr Spieleigentum

gegenüber Justus zu verteidigen, indem sie die Bausteine beschützt (Objekt in Sicherheit bringen), sprachlich und nonverbal ihre Unzufriedenheit kund tut und Gefühle mimisch und gestisch ausdrückt, körperlich protestiert und letztlich die Unterstützung der Erzieherin sucht. Der Widerstand von Justus und die Wegnahme erster Bausteine veranlassen Jette dazu ihre Strategie zu wechseln. Sie gibt von selbst einige ihrer Bausteine an Justus ab, so dass am Ende beide Kinder mit der Lösung der Konfliktsituation zufrieden scheinen.

Ähnlich wie Moritz, verfügt Jette über die Fähigkeit die eigenen Konfliktverhaltensweisen der jeweiligen Konfliktsituation anzupassen. Während Moritz von angemessenen Konfliktverhaltensweisen (Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen) zu Durchsetzungsstrategien (Kämpfen mit Körpereinsatz) wechselt, geht Jette von Protesthandlungen zu prosozialem Verhalten (Kompromiss anbieten/Teilen) über. Diese Beobachtungen widersprechen zum Teil den Aussagen der Erzieherinnen, wonach Jette in scheinbar „ausweglosen“ Konfliktsituationen auf Verhaltensweisen, wie z.B. Schreien zurückgreift oder aber sich zurückzieht.

Zu den Bewältigungsstrategien, die Jette selten anwandte, gehören *Versuch den Konflikt zu entschärfen* (1-mal), *Kompromiss anbieten/Teilen* (1-mal) oder *Ausweichen/Auf Abstand gehen* (1-mal). In der Häufigkeit der angewandten Verhaltensweisen zeigen sich Übereinstimmungen mit den Auswertungsergebnissen von Moritz und Justus. Unterschiede zeigten sich dagegen bei der nonverbalen Willensbekundung. Diese Verhaltensweise zeigte Jette als einziges Zielkind am häufigsten in ihren Konflikten. Durch den Einsatz verschiedener Bewältigungsstrategien gelang es Jette sechs der insgesamt neun Konfliktsituationen zu gewinnen. Dabei initiierte sie drei Konflikte selbst.

Beispiel 4

Ort: Gruppenraum

Zielkind: Jette

Beteiligte Kinder: Jette (2;4 Jahre), Hannah (1;10 Jahre)

Konfliktsituation

Jette sitzt bereits eine gewisse Zeit am Tisch und beschäftigt sich allein und offensichtlich zufrieden mit einem Steckbuch. Hannah hat ihr Spiel in der Bauecke beendet. Sie kommt an den Tisch, an dem Jette sitzt und stellt sich neben Jette. Hannah beobachtet eine Weile, wie Jette die geometrischen Figuren in das Steckbuch zu drücken versucht. Dann greift sie nach dem Steckbuch und versucht eine Seite umzublättern. Jette merkt dies und reagiert sofort. Sie nimmt Hannahs Hand, versucht diese von ihrem Steckbuch wegzuschieben und sagt dabei: „Nein“. Hannah lässt sich nicht wegdrängen, hält weiter an Jettes Buch fest und beginnt daran zu ziehen. Jette zieht nun das Buch so weit wie möglich von Hannah weg, so dass diese nicht mehr das Buch erreichen kann. Hannah geht daraufhin weg. Jette spielt mit ihrem Steckbuch weiter.

Erklärung der Konfliktsituation

Das Hinzukommen von Hannah und ihr Einmischen in Jettes Spiel (Territorialer Übergriff, Streit um Platz, Material oder Spielgerät) lösen den Konflikt zwischen den Mädchen aus. Jette versucht durch ihre schnelle Reaktion (Tatsachen schaffen durch Handeln), ihren Protest und körperlichen sowie verbalen Einsatz ihr Territorium bzw. ihren Spielfluss zu sichern. Um sich gegen Hannah behaupten zu können, nutzt Jette die Möglichkeit ihr Steckbuch ans andere Ende des Tisches zu schieben. Auf diese Art und Weise kann sie es in Sicherheit bringen und den Konflikt für sich entscheiden.

Die beiden dargestellten Konfliktszenen verdeutlichen beispielhaft die Bandbreite an Konfliktbewältigungsstrategien, die Jette während der Untersuchung zeigte.

7.1.3 Fallanalyse von Justus

Justus ist 2;7 Jahre, der zweitälteste Junge in der Gruppe und bereits seit 14 Monaten in institutioneller Betreuung. Über sein familiäres Umfeld ist bekannt, das er keine Geschwister hat. Laut Aussage der Erzieherinnen ist Justus der beste Freund von Moritz. Bei dessen Abwesenheit sucht er jedoch vermehrt den Kontakt zu Jette.

Ergebnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA

Die Auswertung im sozial-emotionalen Kompetenzbereich erbrachte für Justus einen Competence Raw Score von 1,17, der sich dem dazugehörigen T-Wert von 38 zuordnen lässt. Justus` T-Wert liegt einen Wert über dem von Jette, wodurch sich die sozial-emotionale Kompetenz der Kinder hinsichtlich der Altersangemessenheit gleichen. Bezogen auf die einzelnen Kompetenzsubskalen liegen bei Justus lediglich bei zwei der sechs Subskalen die Mean Raw Scores (Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen und Leistungsmotivation) im „Auffällig“-Bereich, wohingegen es sich vergleichsweise bei Janek um vier Subskalen handelt. Zudem stammen 6 der 10 individuellen Verhaltensweisen, die Justus laut Einschätzung der Erzieherin *nicht wahr/kaum* zeigte, aus diesen zwei genannten Bereichen. Die Stärke von Justus liegt in der Subskala Empathie, in der er den gleichen Mean Raw Score, wie Moritz zeigt. Ergänzt werden diese Ergebnisse durch die insgesamt 17 *wahr/oft* eingeschätzten Items, von denen neun den Teilbereichen Nachahmung/So-

Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten und Gehorsam zugeteilt werden. Die Mean Raw Scores der beiden Subskalen verdeutlichen, dass Justus in diesen Teilbereichen altersangemessen entwickelt zu sein scheint.

Subskala	Mean Raw Score	Cut Score	Auffällig
Gehorsam	1,5	0,91	Nein
Aufmerksamkeitsregulation	1,4	0,95	Nein
Leistungsmotivation	0,83	1,18	Ja
Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten	1,83	0,88	Nein
Empathie	0,857	0,84	Nein
Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen	0,6	0,70	Ja

Tabelle 3: Übersicht der Mittelwerte zu den einzelnen Kompetenzsubskalen von Justus

Ergebnisse der Auswertung von Justus` Konfliktverhalten

Die Durchsicht des Beobachtungsmaterials erbrachte fünf Konfliktsituationen, von denen Justus vier am ersten Beobachtungstag erlebte. Dabei fiel auf, dass an allen Konflikten Mädchen beteiligt waren. In den Konfliktsituationen, die hauptsächlich durch den Streit am Platz, Material oder Spielgerät ausgelöst wurden, interessierte sich Justus, ähnlich wie Jette und Moritz, größtenteils dafür, seine Spielgeräte gegenüber anderen Kindern zu verteidigen. Damit Justus seine Absichten durchsetzen konnte, widersetzte er sich aktiv bzw. initiierte zwei Konfliktsituationen, in denen er am häufigsten auf Bewältigungsstrategien *Tatsachen schaffen durch Handeln* (5-mal), *Kämpfen mit Körpereinsatz* (4-mal) oder *Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen* (4-mal) zurückgriff, ähnlich wie Moritz dies tat. Mit dem Unterschied, dass Justus sich weniger oft gegenüber seinen Konfliktpartnern durchsetzen konnte und vielmehr als Verlierer den Konflikt verließ.

Beispiel 5

Ort: neben dem Sandkasten im Garten

Zielkind: Justus

Beteiligte Kinder: Justus (2;7 Jahre), Jette (2;4 Jahre)

Konfliktsituation

Justus und Jette spielen zusammen mit einem Kinderwagen. Bei diesem Kinderwagen handelt es sich um einen besonderen Plastikwagen, der über Öffnungen und Löcher verfügt, durch die geometrische Figuren gesteckt bzw. die durch Deckel verschlossen werden können. Beide Kinder hocken vor einer Öffnung, schauen sich diese an und albern herum. Als Justus sich hinstellt und den Kinderwagen versucht wegzuschieben, hält Jette den

Wagen fest. Justus drückt weiter und sagt: „Ich will haben. Ich will haben“. Jette hält den Wagen immer noch fest und drückt sich mit dem ganzen Körper auf den Kinderwagen. Justus wird dabei weggedrängt, lässt den Griff los und geht weg zum Sandkasten. Dort nimmt er sich eine herumliegende Schaufel und Sandfiguren, mit denen er sich allein im Sandkasten beschäftigt.

Erklärung der Konfliktsituation

Der Konfliktauslöser ist ein Streit um Platz, Material oder Spielgerät und der Übergang einer spaßigen zu einer ernsten Situation. Justus' Interesse am Spielgerät veranlasst ihn, sich sprachlich und physisch gegen Jette durchzusetzen (Sprachliche Willensbekundung/ Äußerungen, Tatsachen schaffen durch Handeln, Kämpfen mit Körpereinsatz). Der unter Umständen unerwartete Widerstand von Jette verhindert die Übernahme des Kinderwagens. Trotz der Protesthandlungen gelingt es Justus nicht, den Konflikt zu gewinnen und bringt ihn dazu, sich mit einem anderen Spielobjekt zu beschäftigen (Sich distanzieren, abwenden, anderer Aktivität nachgehen, neues Spielobjekt suchen).

Dagegen traten die Verhaltensweisen *Auf Hilfe von einem Erwachsenen setzen* (1-mal), *Versuch den Konflikt zu entschärfen* (1-mal), *Interessen anderer wahrnehmen* (1-mal) und *Ausweichen/Auf Abstand gehen* (1-mal) selten auf. Bei der genauen Analyse des Beobachtungsmaterials stellte sich heraus, dass Justus gleich am ersten Beobachtungstag in vier Situationen mit Jette in Konflikt geriet und zwei davon gewann. In diesen vier Konfliktsituationen griff Justus besonders oft zum Verhalten *Kämpfen mit Körpereinsatz* (4-mal) und *Tatsachen schaffen durch Handeln* (3-mal). In der Gegenüberstellung der Erzieherinnenaussagen im Interview mit meinen Beobachtungen konnten Übereinstimmungen ausfindig gemacht werden. Die Ähnlichkeiten beziehen sich auf das Konflikterleben mit unterschiedlichen Interaktionspartnern. Laut Aussage der Erzieherin Sandra geht Justus bei Auseinandersetzungen mit Moritz eher als Verlierer hervor, wohingegen es ihm bei Jette oft gelingt, sich durchzusetzen. Diese Eindrücke ließen sich tendenziell, aber nicht vollständig übereinstimmend im eigenen Beobachtungsmaterial wieder finden. So konnte Justus nur in 50% der Fälle als Gewinner den Konflikt mit Jette verlassen. Zudem schätzte die Erzieherin Gabi Justus als einen spontanen und durchsetzungsfähigen Jungen ein. In diesem Zusammenhang deutete Gabi ohne weitere Erklärung darauf hin, dass Justus ein Einzelkind ist. Die Auswertung des eigenen Beobachtungsmaterials erbrachte zusätzlich, dass Justus vereinzelt prosoziales Verhalten in Konfliktsituationen zeigte (siehe

Beispiel 6), worauf beide Erzieherinnen in den Interviews keinen Bezug nahmen.

Beispiel 6

Ort: Gruppenraum

Zielkind: Justus

Beteiligte Kinder: Justus (2;7 Jahre), Jette (2;4 Jahre)

Konfliktsituation

Justus und Jette sitzen am Tisch nebeneinander und beschäftigen sich mit ihren Steckbüchern. Sie versuchen die einzelnen Puzzleteile in die dafür vorgesehenen Stellen im Buch zu stecken. Nach einer Weile schaut Justus zu Jette und hebt sein Steckbuch an, um es auf das Steckbuch von Jette zu legen. Jette drückt Justus mit der Hand zur Seite, weil sie gerade ein Puzzleteil einordnen will. Justus versucht erneut sein Steckbuch auf das von Jette zu legen, drückt sie dabei leicht zur Seite und sagt, während er zu Jette schaut: „Drauf, drauf“. Er lächelt Jette an und schaut erwartungsvoll. Jette drückt Justus mit seinem Buch wieder zur Seite, antwortet: „Nein“ und blickt mit einem ärgerlichen Gesicht auf ihr Steckbuch. Justus hört daraufhin auf, legt sein Buch vor sich hin und spielt allein weiter.

Erklärung der Konfliktsituation

Die Initiierung eines neuen Spiels durch Justus, verbunden mit einem territorialen Übergriff auf Jettes Spielhandlung, löst den Konflikt zwischen den Kindern aus. Um die Aufmerksamkeit auf sich bzw. die eigene Spielidee zu lenken, nutzt Justus physische sowie verbale Durchsetzungsstrategien (Tatsachen schaffen durch Handeln, Kämpfen mit Körpereinsatz, Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen), zeigt Gefühle und versucht den Konflikt zu entschärfen, in dem er Jette anlächelt. Im Konfliktverlauf scheint er das Interesse von Jette wahrzunehmen und zieht sich zurück (Sich distanzieren, abwenden, anderer Aktivität nachgehen, neues Spielobjekt suchen).

7.1.4 Fallanalyse von Janek

Janek (2;3 Jahre) wird seit seinem 21. Lebensmonat in der Kinderkrippe betreut. Zu seinem familiären Umfeld sind keine weiteren Informationen bekannt. Interessant scheint die Beobachtung, dass Janek den Kontakt zu Moritz eher meidet. So konnte vereinzelt beobachtet werden, dass Moritz durch kleine „Sticheleien“, die jedoch zu keinen weiteren Konflikten führten, Janek ohne Grund ärgerte oder ihn vertrieb. Sobald Moritz abwesend war, versuchte sich Janek am Spiel von Justus und Jette zu beteiligen. Solange diese Bedingung nicht gegeben war, spielte Janek oft für sich allein.

Ergebnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA

Die Auswertungsergebnisse zur sozial-emotionalen Kompetenz von Janek zeigen einen Competence Raw Score von 0,64. Diesem Competence Raw Score entspricht ein T-Wert von 21, der für den sozial-emotionalen Kompetenzbereich als „Auffällig“ bewertet wird. So liegen die Mean Raw Scores

in vier der sechs Kompetenzsubskalen unterhalb des Cut Scores. Über alle Subskalen verteilt erbrachte die Auswertung, das Janek 19 Verhaltensweisen *nicht wahr/kaum* zeigte, was im Bereich Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen dazu führte, dass der Mean Raw Score, wie bei Sascha, gleich Null ist. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass seitens Janek Schwierigkeiten bestehen, sich u.a. im Spiel mit anderen Kindern abzuwechseln bzw. Spielaktivitäten mit Gleichaltrigen durchzuführen (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 36). Zudem fällt auf, dass Janek, trotzdem er älter als Sascha ist, in der Subskala Empathie den gleichen und im Bereich Leistungsmotivation einen geringeren Mean Raw Score zeigt. Dagegen werden Janeks Stärken in der Subskala Gehorsam deutlich, in der er einen Mean Raw Score von 1,625 erreichte, der dem von Moritz gleicht und nur noch durch Jette (Mean Raw Score 1,75) überboten wird.

Subskala	Mean Raw Score	Cut Score	Auffällig
Gehorsam	1,625	0,93	Nein
Aufmerksamkeitsregulation	1,2	0,88	Nein
Leistungsmotivation	0,167	1,18	Ja
Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten	0,67	1,03	Ja
Empathie	0,167	0,60	Ja
Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen	0	0,48	Ja

Tabelle 4: Übersicht der Mittelwerte zu den einzelnen Kompetenzsubskalen von Janek

Ergebnisse der Auswertung von Janeks Konfliktverhalten

Im Beobachtungszeitraum von Janek kam es lediglich zu zwei Konfliktsituationen, die durch den Streit um Platz, Material oder Spielgerät ausgelöst wurden. An den Konfliktsituationen waren ausschließlich Mädchen beteiligt, die in beiden Fällen den Konflikt mit Janek initiierten.

Beispiel 7

Ort: Bauecke im Gruppenraum

Zielkind: Janek

Beteiligte Kinder: Janek (2;3 Jahre), Sophie (1;7 Jahre)

Konfliktsituation

Janek spielt seit einer Weile mit Matchboxautos in der Bauecke. Er sieht Sophie, die an einer aufgebauten Plastikautobahn spielt. Er geht zu ihr und stellt sich daneben. Sein mitgebrachtes Matchboxauto, mit dem er zuvor gespielt hatte, legt Janek auf die Hinterseite der Autobahn, um es von dort aus fahren zu lassen. Sophie schaut Janek dabei zu und greift

nach dem abgelegten Matchboxauto. Janek bemerkt Sophies Handeln sofort und greift von der anderen Seite nach dem Matchboxauto, um es wieder in seinen Besitz zu bringen. Sie ist schneller und schafft es vor Janek, sich das Auto zu nehmen. Janek greift sofort nach dem Auto in Sophies Hand. Doch sie reagiert schnell und geht aus der Bauecke ein paar Schritte nach hinten weg, so dass Janek sich mehr an das Auto in ihrer Hand herankommt. Janek streckt seinen Arm nach Sophie aus, bleibt jedoch stehen. Er schaut Sophie hinterher, nimmt seinen Arm wieder runter, zieht sich aus der Bauecke zurück und sucht ein anderes Auto, mit dem er spielen kann.

Erklärung der Konfliktsituation

Das Interesse beider Kinder am Matchboxauto führt zu einem Besitzkonflikt. Um diesen für sich entscheiden zu können, reagiert Janek schnell (Tatsachen schaffen durch Handeln) und versucht durch nonverbale Willensbekundungen sein Interesse am Matchboxauto zu verdeutlichen. Diese Konfliktverhaltensweisen helfen Janek nicht, sich gegen Sophie zu behaupten. Stattdessen gibt Janek auf und geht einer anderen Spielaktivität nach (Sich distanzieren, abwenden, anderer Aktivität nachgehen, neues Spielobjekt suchen).

Die Konfliktsituation verdeutlicht Janeks Absicht, sein Spieleigentum gegenüber Sophie zu verteidigen. So griff er nicht nur in diesem Konflikt auf die Konfliktbewältigungsstrategien *Tatsachen schaffen durch Handeln* und *Nonverbale Willensbekundung*. Durch den Einsatz verschiedener Konfliktverhaltensweisen (u.a. Kämpfen mit Körpereinsatz, Protest, Objekt in Sicherheit bringen, Auf Hilfe von einem Erwachsenen setzen) gelang es Janek sich in einem Fall gegen seine Konfliktpartnerin durchzusetzen.

Beispiel 8

Ort: Garten

Zielkind: Janek

Beteiligte Kinder: Janek (2;3 Jahre), Hannah (1;10 Jahre), Maximilian(1;0 Jahre)

Konfliktsituation

Janek und Hannah fahren bereits seit einer Weile getrennt voneinander mit ihren Bobbycars im Garten umher. Als Janek sieht, wie Hannah von ihrem Bobbycar absteigt, zu Maximilian geht und sich das Laufgitter anschaut, in dem Maximilian steht, stellt auch Janek sein Bobbycar ab und folgt ihr. Beide Kinder stehen nebeneinander am Laufgitter von Maximilian und schauen sich dieses näher an. Als Hannah den freigewordenen Bobbycar von Janek neben sich stehen sieht, geht sie hin und greift danach. Janek bemerkt Hannahs Handeln und rennt ihr schnell hinterher. Am Bobbycar angekommen, hält Janek das Lenkrad fest und spricht zu Hannah: „Ich Auto. Ich“. Daraufhin schaut Janek die Erzieherin, die nicht darauf reagiert, an und wiederholt: „Ich“. Hannah gibt nicht nach, sondern hält weiter am Bobbycar fest. Beide Kinder stehen nebeneinander und halten am Bobbycar fest. Janek drückt sich schließlich an Hannah vorbei und schiebt den Bobbycar nach vorn. Hannah lässt los und geht weg. Janek setzt sich schnell auf sein Bobbycar und fährt weg.

Erklärung der Konfliktsituation

Der Konflikt wurde durch den Streit um Platz, Material oder Spielgerät und einen territorialen Übergriff ausgelöst. Die Klärung der Besitzverhältnisse zeichnet sich dadurch aus, dass Janek sofort Hannah folgt (Tatsachen schaffen durch Handeln), sich sprachlich und körperlich gegen den Übergriff wehrt (Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen, Kämpfen mit Körpereinsatz) und die Unterstützung eines Erwachsenen sucht. Durch den Widerstand von Janek (Nonverbale Willensbekundung) wird sein Interesse, das Spieleigentum behalten zu

wollen, deutlich. Letztendlich geht Janek als Gewinner aus der Konfliktsituation und fährt mit dem Bobbycar schnellstmöglich davon (Objekt in Sicherheit bringen).

Das Janek fähig ist, Konflikte zu gewinnen, stelle ich den Aussagen der Erzieherinnen kritisch gegenüber. Beide Erzieherinnen beschrieben Janek als zurückhaltend und als Jungen der oft nachgibt, wenn ihm Spielobjekte weggenommen werden. Dabei lässt er seine Konfliktpartner gewähren und handelt eher reaktiv. Übereinstimmend mit den Erziehereindrücken zeigt sich in meinen Beobachtungen, dass Janek eher zu Widerstandshandlungen neigte, was jedoch durch die Tatsache zu erklären ist, dass nicht er die Konflikte initiierte. Außerdem erwähnt die Erzieherin Gabi den Mangel an verbalen Äußerungen, als es um das Konfliktverhalten von Janek ging. Diesbezüglich erbrachten die Auswertungsergebnisse, dass Janek doppelt so oft die Verhaltensweise *Nonverbale Willensbekundung* als die *Sprachlichen Willensbekundungen/Äußerungen* nutzte. Verglichen mit Moritz, der 13 unterschiedliche Konfliktbewältigungsstrategien anwandte, zählte ich bei Janek nur neun. Der *Versuch den Konflikt zu entschärfen, Kompromiss anbieten/Teilen* oder *Interessen anderer wahrnehmen*, die als prosoziale Verhaltensweisen klassifiziert wurden, konnten, ähnlich wie bei Sascha, nicht beobachtet werden.

7.1.5 Fallanalyse von Sascha

Sascha (2;0 Jahre) ist von allen Zweijährigen in der Krippengruppe der Jüngste. Die Betreuung in der Krippe erfolgt seit seinem 17. Lebensmonat. Während des Untersuchungszeitraumes fiel auf, dass Sascha unabhängig von der An- oder Abwesenheit anderer Kinder, häufig das Alleinspiel suchte und aus sicherer Entfernung den anderen Kindern bei ihren Aktivitäten zuschaute. Diese Beobachtung ähnelt den Aussagen der Erzieherinnen, die Sascha als ruhig und zurückgezogen wahrnahmen. Dagegen widersprechen meine Eindrücke denen der Erzieherin Sandra, wonach sie im Interview berichtete, dass Sascha bisher keine Konflikte mit anderen Kindern gehabt haben soll.

Ergebnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA

Ähnlich wie bei Janek verweisen die Auswertungsergebnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich auf Entwicklungsdefizite. So lässt sich der T-Wert von 26 auf einen Competence Raw Score von 0,76 zurückführen. Dieser ergibt sich aus den einzelnen Mean Raw Scores, die im Fall von Sascha in drei Subskalen (Leistungsmotivation, Empathie und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen) die Cut Scores nicht überschreiten (siehe Tabelle 5). Den 16 individuellen Verhaltensweisen, die bei Sascha als *nicht wahr/kaum* bewertet wurden, stehen lediglich sechs Items gegenüber, die laut Einschätzung der Erzieherinnen *wahr/oft* beobachtet werden konnten. Verglichen mit den anderen Zielkindern, wird deutlich, dass Saschas Stärke, ähnlich wie bei Janek, in den Teilbereichen Gehorsam und Aufmerksamkeitsregulation liegt. Auffällig ist, dass Saschas Mean Raw Score in der Subskala Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen bei Null liegt. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass Sascha die fünf abgefragten Items im Teilbereich Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen in den letzten vier Wochen kaum zeigte.

Subskala	Mean Raw Score	Cut Score	Auffällig
Gehorsam	1,5	0,93	Nein
Aufmerksamkeitsregulation	1,2	0,88	Nein
Leistungsmotivation	0,5	1,18	Ja
Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten	1,167	1,03	Nein
Empathie	0,167	0,60	Ja
Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen	0	0,48	Ja

Tabelle 5: Übersicht der Mittelwerte zu den einzelnen Kompetenzsubskalen von Sascha

Ergebnisse der Auswertung von Saschas Konfliktverhalten

Im Fall von Sascha konnten an den beiden Vormittagen insgesamt fünf Konflikte angesehen werden, von denen drei bereits am ersten Beobachtungstag auftraten. Von den insgesamt fünf Konflikten initiierte Sascha lediglich einen selbst. Auffallend war, dass Sascha wie Justus, nur mit Mädchen Konflikte ausführte (drei mit Jette und zwei mit Lisa). Dabei verlor Sascha einen

Konflikt gegen Lisa, setzte sich jedoch gegen Jette in zwei Konfliktsituationen durch.

Beispiel 9

Ort: Sandkasten im Garten

Zielkind: Sascha

Beteiligte Kinder: Sascha (2;0 Jahre), Jette (2;4 Jahre)

Konfliktsituation

Sascha sitzt allein im Sandkasten und schaufelt Sand in eine Sandfigur. Das „Backen“ und wieder Kaputtmachen der Sandkuchen wiederholt er mehrmals. Anschließend geht Sascha mit der gefüllten Sandfigur zu den Holzpfosten. Darauf legt er seine gefüllte Sandfigur. Jette steht am Rand des Sandkastens und beobachtet Saschas Handlungen. Kurze Zeit später geht Jette auf Sascha zu und stellt sich neben ihn. Als Sascha die Sandfigur hochheben will, um einen Sandkuchen zu „backen“, drückt Jette sich gegen Sascha und versucht den Sand zu verwischen. Sascha drückt ihren Arm weg und macht schnell seinen Sandkuchen selber kaputt. Jette versucht noch immer an den verwischten Sand heranzukommen, aber Sascha drückt sie erneut mit seinem Arm weg. Jette gibt auf und geht weg. Sascha kehrt in Ruhe und langsam den restlichen Sand von der Holzwand runter in den Sandkasten. Danach beginnt er erneut einen „Sandkuchen zu backen“.

Erklärung der Konfliktsituation

Durch das Hinzukommen von Jette wird der Spielplan „Sandkuchen backen“ von Sascha gefährdet (Territorialer Übergriff, Provozieren/Ärgern). Dabei versucht Sascha sein Territorium bzw. seinen Spielfluss gegenüber Jette zu sichern, indem er sie wegdrückt (Kämpfen mit Körpereinsatz) und selbst den Sandkuchen schnell kaputtmacht (Tatsachen schaffen durch Handeln), um ihr die Ausführung dieser Handlung nicht zu überlassen.

Dabei wurden die Konflikte hauptsächlich durch territoriale Übergriffe ausgelöst. Zu den am häufigsten aufgetretenen Interessen, die Sascha im Konflikt versuchte durchzusetzen, gehörte das Territorium bzw. den Spielfluss sichern. Dem jeweiligen Konfliktinteresse folgend griff Sascha am meisten zu den Konfliktbewältigungsstrategien *Kämpfen mit Körpereinsatz* (5-mal), *Tatsachen schaffen durch Handeln* (4-mal) und *Protest* (3-mal).

Beispiel 10

Ort: Sandkasten im Garten

Zielkind: Sascha

Beteiligte Kinder: Sascha (2;0 Jahre), Lisa (1;3 Jahre)

Konfliktsituation

Sascha und Lisa sitzen im Sandkasten. Der große Sandkasten wird durch mehrere Holzpfosten in zwei Teile getrennt. An den vorderen Sandkasten, der für die Kinder frei zugänglich ist, grenzt eine kleine Holzbank. Sascha nimmt sich den herumliegenden Rechen sowie eine grüne Sandfigur und geht damit zur Holzbank. Dort spielt er allein. Er schaufelt Sand in seine grüne Sandfigur, schüttet diesen auf der Holzbank wieder aus und klopft mit der Schaufel den Sand fest. In diesem Moment kommt Lisa. Sie stellt sich neben ihn und schaut, was er macht. Sie versucht Sascha wegzudrücken, um mit ihren Händen an den Sand zu kommen und diesen zu verteilen. Sascha hält dagegen und klopft weiter mit der Schaufel auf den Sand. Lisa gibt ebenso wenig auf, woraufhin Sascha Lisa zurückdrängt, laut: „Nein“ sagt und mit ärgerlichem Gesicht nach unten auf den Sandhaufen

schaut. Lisa nimmt daraufhin ihre Hände weg und geht. Sascha kehrt in Ruhe den Sand selbst von der Bank wieder in den Sandkasten und geht danach weg.

Erklärung der Konfliktsituation

Der Konflikt wurde durch die Initiierung eines neuen Spiels und zugleich durch einen territorialen Übergriff ausgelöst. Dabei geht es Sascha darum, Lisa von seinem Sandhaufen fernzuhalten (Territorium bzw. Spielfluss sichern). Sascha widersetzt sich ihrem Drängen ohne Zögern (Tatsachen schaffen durch Handeln), drückt sie weg (Kämpfen mit Körpereinsatz), protestiert und kommuniziert sein Missfallen sowohl verbal als auch mimisch (Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen, Gefühle zeigen durch Mimik und Gestik), wodurch es ihm gelingt den Konflikt für sich zu entscheiden.

Der Eindruck der Erzieherin Gabi, dass Sascha in Konflikten viel über Mimik und Gestik kommuniziere, ließ sich in meinen Beobachtungen nicht umfassend bestätigen. So zeigte sich in Saschas Konfliktverhalten im Beobachtungszeitraum, das er nonverbale, mimische, gestische aber auch sprachliche Kommunikationsformen gleich oft anwandte. Zu den Konfliktbewältigungsstrategien, die Sascha dagegen gar nicht zeigte, gehören prosoziale Verhaltensweisen, wie z.B. *Kompromiss anbieten/Teilen* bzw. *der Versuch den Konflikt zu entschärfen*. Außerdem vermied er die Konfliktstrategien *Interessen anderer wahrnehmen*, *Ausweichen/Auf Abstand gehen* und *Konfliktpartner unter Druck setzen/Bedrängen*. Der Vergleich von Sascha und Janek erbrachte, dass beide Jungen die fünf aufgezählten Konfliktstrategien im Beobachtungszeitraum nicht nutzten.

7.2 Gegenüberstellung und Vergleich der Kinder

Ausgehend von den Einzelfallanalysen werden in diesem Kapitel die Auswertungsergebnisse im sozial-emotionalen Kompetenzbereich und in den einzelnen Subskalen mit den Konfliktverhaltensweisen in Bezug gesetzt und miteinander verglichen.

Anhand der T-Werte bzw. Mean Raw Scores ließ sich feststellen, inwieweit die Zielkinder im sozial-emotionalen Kompetenzbereich bzw. in den einzelnen Subskalen Auffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen zeigten oder ob sie über altersangemessene Fähigkeiten verfügten. Je nach dem, ob die ermittelten T-Werte $>$ oder ≤ 35 bzw. die Mean Raw Scores unter- oder oberhalb des Cut Scores lagen, wurde entschieden, welcher Gruppe („Auffällig“ oder

„Altersangemessen“) die Kinder angehörten. Diese Gruppeneinteilung und -bezeichnung entspricht den Vorgaben der ITSEA Auswertung und dient dazu, personenübergreifende Aussagen treffen und Vergleiche durchführen zu können (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 19ff.).

Im nächsten Schritt wurden die Mitglieder einer Gruppe untereinander und die zwei Gruppen („Auffällig“ und „Altersangemessen“) hinsichtlich des Konfliktverhaltens miteinander verglichen. Diese Vorgehensweise wandte ich beim sozial-emotionalen Kompetenzbereich und bei allen Subskalen an. Untersucht werden soll, ob Ähnlichkeiten im Konfliktverhalten der Gruppenmitglieder auftreten und inwieweit sich die Kinder der „Auffällig“-Gruppe von der „Altersangemessen“-Gruppe hinsichtlich ihrer Konfliktbewältigungsstrategien unterscheiden.

7.2.1 Soziale Kompetenz

Die Auswertungsergebnisse der Zielkinder im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA lassen sich entweder als auffällig oder altersangemessen beschreiben. Während die T-Werte bei Janek und Sascha im „Auffällig“-Bereich lagen, wiesen die T-Werte von Moritz, Jette und Justus auf eine altersangemessene soziale Entwicklung.

In Verbindung mit dem Konfliktverhalten der Kinder wurde in der Auswertung sichtbar, dass Kinder mit einem altersangemessenen Entwicklungsstand im sozial-emotionalen Kompetenzbereich eine größere Bandbreite an Konfliktbewältigungsstrategien zeigten als Kinder, die in diesem Entwicklungsbereich Defizite aufwiesen. So konnten bei den sozial auffälligen Kindern die Verhaltensweisen *Ausweichen/Auf Abstand gehen*, *Interessen anderer wahrnehmen*, *Kompromiss anbieten/Teilen* oder *Versuch den Konflikt zu entschärfen* im Untersuchungszeitraum gar nicht beobachtet werden. Dies könnte daran liegen, dass Saschas und Janeks Mean Raw Scores in den Subskalen Empathie und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen in den „Auffällig“-Bereich fallen und auf Entwicklungsverzögerungen bzw. -defizite hinweisen. Empathie ermöglicht den Kindern Bedürfnisse der Konfliktpartner zu erkennen und fungiert zugleich als Grundlage für die Entwicklung prosozialer

Verhaltensweisen (vgl. Petermann et al., 2004, S. 214). Diesbezüglich könnte die defizitäre Entwicklung in den Bereichen Empathie und Prosozialität erklären, warum die Kinder bestimmte Konfliktbewältigungsstrategien noch nicht anwenden können.

Zudem brachte die Gegenüberstellung der Ergebnisse, dass sozial kompetentere Kinder häufiger Bewältigungsstrategien, wie *Objekt in Sicherheit bringen*, *Gefühle zeigen durch Mimik und Gestik* und *Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen* zeigten als die sozial auffälligen Kinder. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die sozial kompetenteren Kinder im Durchschnitt 2;6 Jahre und die sozial auffälligen Kinder durchschnittlich 2;1 Jahre alt waren. Das Alter der Kinder steht dabei in Verbindung mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung. In Bezug zur Kategorie *Sprachliche Willensbekundung/Äußerungen* muss berücksichtigt werden, dass sich mit zunehmendem Alter die Sprachfertigkeiten weiterentwickeln und differenzieren. Somit kann den jüngeren Kindern das geringe Auftreten von verbalen Äußerungen nicht als Schwäche angerechnet werden. Weiterhin zeigen die Auswertungsergebnisse, dass die sozial kompetenteren Kinder im Durchschnitt mehr Konflikte (8,67) als sozial auffällige Kinder (4) hatten. Die Anzahl der Konflikte bei den sozial kompetenteren Kindern liegt möglicherweise daran, dass sie öfter mit anderen Kindern in Kontakt treten. Dadurch besteht potentiell die Möglichkeit häufiger aneinander zu geraten, Konflikte auszuführen und neue Konfliktbewältigungsstrategien von Interaktionspartnern zu lernen oder bereits erlernte Verhaltensweisen zu üben. Bei den sozial auffälligen Kindern fiel auf, dass diese Kleinkinder immer wieder das Alleinspiel bevorzugten. Diesen Kindern mangelt es an sozialen Interaktionsmöglichkeiten, die wiederum Voraussetzung für die soziale Kompetenzentwicklung sind.

7.2.2 Kompetenzsubskalen

In Anlehnung an das vorangegangene Kapitel, in dem Differenzen im Konfliktverhalten in Abhängigkeit der sozialen Kompetenz der Kinder aufgezeigt wurden, stehen im weiteren Verlauf die einzelnen Subskalen des sozial-

emotionalen Kompetenzbereichs im Fokus der Betrachtung. Dabei werde ich lediglich auf vier der insgesamt sechs Subskalen eingehen und die beiden Subskalen Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen in einem Kapitel zusammenfassen. Dieses Vorgehen lässt sich damit erklären, dass bei den Subskalen Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen die Kindverteilung in den Gruppen übereinstimmt, d.h. die gleichen Kinder, die bei Leistungsmotivation der „Auffällig“-Gruppe angehören, konnten aufgrund ihrer Auswertungsergebnisse ebenso in der Subskala Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen der „Auffällig“-Gruppe zugeordnet werden. In Folge dessen führe ich diese beiden Subskalen in der Darstellung zusammen auf. Die Subskalen Gehorsam und Aufmerksamkeitsregulation werden in der Ergebnisdarstellung nicht aufgeführt, weil alle Zielkinder eine altersangemessene Entwicklung aufweisen und somit kein Vergleich zu Kindern einer „Auffällig“-Gruppe möglich war.

7.2.2.1 Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen

Die Subskala Leistungsmotivation bezieht sich auf die Fähigkeiten, Herausforderungen anzunehmen, bei aufkommenden Schwierigkeiten Durchhaltevermögen zu zeigen und sich über das erfolgreiche Gelingen von Aufgaben zu freuen (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 25). Dagegen drückt sich Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen darin aus, dass Kinder positive Peerbeziehungen aufbauen können, Präferenzen hinsichtlich bestimmter Spielpartner zeigen und fähig sind Spiele mit anderen Gleichaltrigen zu koordinieren (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 36). Bereits in Kapitel 7.2.2 wurde die Zusammenfassung der beiden Subskalen begründet. So liegen die Mean Raw Scores der Kinder Janek, Sascha, Jette und Justus unter den jeweiligen Cut Scores der Subskalen und weisen demzufolge auf Auffälligkeiten hin. Moritz kann als Einziger der „Altersangemessen“-Gruppe zugeteilt werden. Der Innergruppenvergleich erbrachte, dass bei den Kindern der „Auffällig“-Gruppe die Konfliktverhaltensweisen *Kämpfen mit Körpereinsatz*, *Tatsachen schaffen durch Handeln*, *Protest* und *Sich behaupten, gegenüber*

Konfliktpartner durchsetzen ähnlich häufig beobachtet werden konnten. Bei der Gegenüberstellung der „Auffällig“-Gruppe mit der „Altersangemessen“-Gruppe wurde eine Überschneidung deutlich. Während sich Janek, Sascha, Jette und Justus in Konflikten häufiger distanzieren, abwenden, einer anderen Aktivität nachgehen oder ein neues Spielobjekt suchen, konnte diese Verhaltensweise bei Moritz nicht beobachtet werden. Im Umkehrschluss zeigte Moritz das Verhalten *Konfliktpartner unter Druck setzen/Bedrängen*, was jedoch kein anderes Kind ausführte. Obwohl Moritz mit der ITSEA prosozial eingeschätzt wurde, gab er im Konflikt mit Gleichaltrigen kein einziges Mal nach bzw. zog sich nicht zurück. Stattdessen hielt Moritz bei allen Konfliktsituationen an seiner Absicht des Gewinnens fest und nutzte wie die Kinder der „Auffällig“-Gruppe verschiedene Durchsetzungsstrategien, wie z.B. *Kämpfen mit Körpereinsatz*, *Tatsachen schaffen durch Handeln* oder *Protest*. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass dieses Dominanzverhalten bzw. Durchsetzungsvermögen zugleich als eine wichtige Eigenschaft sozialer Kompetenz fungiert (vgl. Beelmann, 2007, S. 56).

7.2.2.2 Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten

Bei der Subskala Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten werden Fertigkeiten abgefragt, die das Kind zum sozialen Spiel befähigen. Diese umfassen u.a. Interaktionsfertigkeiten im Spiel oder die Fähigkeit zum Imitieren sozialer Verhaltensweisen. Carter und Briggs-Gowan (2006) weisen darauf hin, dass ängstliche Kinder dazu neigen, Spiele abubrechen, wenn sie sich durch bestimmte Spielideen überfordert fühlen oder diese als beängstigend wahrnehmen (vgl. ebenda, S. 35f.). Für diese Subskala erbrachte die Auswertung eine 4:1 Verteilung der Kinder. Im Unterschied zu den Subskalen Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen, bei denen vier Kinder Auffälligkeiten zeigten, ließ sich in dieser Subskala nur Janek der „Auffällig“-Gruppe zuordnen. Moritz, Justus, Jette und Sascha gehören der „Altersangemessen“-Gruppe an. Dabei zeigten die Kinder der „Altersangemessen“-Gruppe in dieser Subskala ähnlich häufig die Konfliktverhaltensweisen *Kämpfen mit Körpereinsatz*, *Tatsachen schaffen durch*

Handeln und *Protest*. Die Gegenüberstellung der „Auffällig“- und „Altersangemessen“-Gruppe erbrachte, dass die Kinder beider Gruppen sich mehr in ihrem Konfliktverhalten ähneln, als das sie sich unterscheiden. Lediglich ein Unterschied zeigte sich bei der Verhaltenskategorie *Gefühle zeigen durch Mimik und Gestik*, die bei Janek zu keinem Zeitpunkt der Beobachtung gesehen werden konnte.

7.2.2.3 Empathie

Empathie umfasst laut Carter und Briggs-Gowan (2006) die Fähigkeiten einer Person, die Stimmung eines anderen Menschen wahrzunehmen und mitzufühlen (vgl. ebenda, S. 36). Die Kinder ließen sich durch ihre Mean Raw Scores im Bereich Empathie in zwei Gruppen einteilen. Moritz und Justus gehören zur „Altersangemessen“-Gruppe, wohingegen Janek, Sascha und Jette zur „Auffällig“-Gruppe zählen. Der Vergleich der Mitglieder der „Auffällig“-Gruppe zeigte, dass die Kinder ähnlich häufig das Verhalten *Tatsachen schaffen durch Handeln, Protest* und *Sich distanzieren, abwenden, anderer Aktivität nachgehen, neues Spielobjekt suchen*, nutzten. Die anschließende Gegenüberstellung der Gruppen erbrachte, dass die Kinder der „Altersangemessen“-Gruppe die Verhaltensweise *Interessen anderer wahrnehmen* zeigten, die dagegen bei den Mitgliedern der „Auffällig“-Gruppe nicht beobachtet werden konnte. Zudem nutzten ausschließlich Janek, Sascha und Jette die *Nonverbale Willensbekundung*. Eine Möglichkeit, die das Auftreten bzw. Wegbleiben dieser Verhaltensweisen erklärt, besteht im Altersunterschied der Gruppenmitglieder und dem damit verbundenen Entwicklungsstand. Demnach waren die Kinder der „Altersangemessen“-Gruppe älter (im Durchschnitt 2;8 Jahre) und zeichneten sich durch höhere Mean Raw Scores im Bereich Empathie aus als die Mitglieder der „Auffällig“-Gruppe (im Durchschnitt 2;2 Jahre alt).

7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel beabsichtige ich, die ermittelten Untersuchungsergebnisse darzulegen, zu diskutieren und in den Kontext bereits bestehender Forschungsarbeiten einzuordnen.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der sozialen Kompetenzentwicklung und im Konflikterleben

Beim Vergleich der T-Werte der Zielkinder im sozial-emotionalen Kompetenzbereich der ITSEA zeigt sich die Tendenz, dass die Kinder mit zunehmendem Alter sozial kompetenter eingeschätzt wurden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Janek aus diesem Muster herausfällt, da er einen geringeren T-Wert im sozial-emotionalen Kompetenzbereich als Sascha aufweist, obwohl er zum Zeitpunkt der Erhebung drei Monate älter war. Auf die gesamte Stichprobe bezogen wurden zwei Zielkinder anhand ihrer T-Werte als sozial auffällig eingeschätzt. Einen genaueren Einblick liefern die Analysen der einzelnen Subskalen. So verweisen die Mean Raw Scores in den Subskalen Gehorsam und Aufmerksamkeitsregulation bei allen Kindern, unabhängig vom Alter, Geschlecht und von der sozialen Kompetenz der Kinder, auf eine altersangemessene Entwicklung. Dieses Ergebnis könnte damit zusammenhängen, dass den Eltern bzw. Erzieherinnen Gehorsam und das Einhalten sozialer Regeln wichtig erscheinen, so dass sie regelkonformes Verhalten möglicherweise stärker fördern und fordern. Entwicklungsdefizite bzw. -verzögerungen lassen sich dagegen in den Subskalen Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen finden, in denen alle Kinder bis auf Moritz mit ihren Mean Raw Scores unterhalb des jeweiligen Cut Scores liegen. Im Teilbereich Empathie sind es dagegen die beiden ältesten Zielkinder Moritz und Justus, die über einen altersangemessenen Entwicklungsstand verfügen. Dieses Ergebnis spiegelt sich in den theoretischen Erkenntnissen wieder, wonach die Empathieentwicklung im Zusammenhang mit den zunehmenden kognitiven Fortschritten und in Abhängigkeit vom Alter des Kindes betrachtet wird (vgl. Petermann et al., 2004, S. 156). Dies bestätigen Olweus und Endresen (1998)

und schlussfolgern, dass Empathie mit steigendem Alter zunimmt (vgl. Petermann et al., 2004, S. 213).

Da die ITSEA die kindliche Entwicklung bis zum 35. Lebensmonat feststellt und für alle Altersbereiche die selben Verhaltensweisen abfragt, ist es wahrscheinlich, dass bei den fast dreijährigen Kindern das geforderte Verhalten, verglichen mit den jüngeren Kindern, tendenziell öfter beobachtet werden kann. So scheint es nicht weiter verwunderlich, dass Moritz (33 Monate alt) und Justus (31 Monate alt) die Zielkinder mit den höchsten T-Werten im sozial-emotionalen Kompetenzbereich waren.

Die Auswertung der Beobachtungen zeigte, wie bei Wüstenberg (1992), einen fließenden Übergang zwischen Konflikten und friedlichen Spielinteraktionen, ohne dass Erzieherinnen ständig eingreifen bzw. die Situation regeln mussten. Diese Beobachtungen verdeutlichen, dass die Kinder bereits im Alter von zwei Jahren über soziale Fertigkeiten verfügen, die ihnen ermöglichen, Konflikte selber zu lösen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 60). Bei der Auswertung der Beobachtungen fiel weiterhin auf, dass die Anzahl der Konflikte nicht mit zunehmendem Alter der Kinder anstieg, sondern vielmehr von der An- bzw. Abwesenheit bestimmter Kinder abhing. In diesem Zusammenhang nahm das Zielkind Moritz eine besondere Rolle ein, da er das älteste und dominanteste Kind in der Krippengruppe darstellte und eine polarisierende Wirkung auf die anderen ein- und zweijährigen Kinder hatte. Während viele Kinder den Kontakt zu Moritz suchten, interagierte er fast ausschließlich mit seinem Freund Justus, was oftmals in Konflikten endete. So konstatieren Dittrich et al. (1996), dass sozial aktive bzw. befreundete Kinder häufiger als andere in Streitigkeiten verwickelt sind (vgl. ebenda, S. 58). Mit anderen Worten, eine geringe Anzahl von Konflikten kann laut Schmidt-Denter (1977) Ausdruck einer mangelnden sozialen Aktivität sein (vgl. ebenda, S. 108). Dagegen führte die Abwesenheit von Moritz zu einer geringeren Konfliktszahl bei Justus und einer ruhigeren Atmosphäre innerhalb der gesamten Krippengruppe.

Über alle Konflikte hinweg wurde am häufigsten um den Besitz von Spielobjekten gestritten. Dieses Konfliktthema wurde bereits in früheren Studien von Hay und Ross, (1982), Hay (1984), Shantz (1987), Fabes und Eisenberg

(1992) und Franke (2009) ausfindig gemacht. Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung nutzten die Zielkinder, ungeachtet ihrer sozialen Kompetenz, am meisten die folgenden Konfliktverhaltensweisen, um ihre Interessen durchzusetzen:

1. Kämpfen mit Körpereinsatz,
2. Tatsachen schaffen durch Handeln,
3. Sich behaupten, gegenüber Konfliktpartner durchsetzen,
4. Objekt in Sicherheit bringen und
5. Protest

Anders als bei Franke (2009), in deren Studie sich die zweijährigen Kinder in 83% der Konflikte sprachlich mitteilten, nutzten die Zielkinder meiner Untersuchung vor allem die Durchsetzungsstrategie *Kämpfen mit Körpereinsatz* (vgl. ebenda, S. 61). Das Kinder in Konfliktsituationen mit prosozialen Verhaltensweisen den Konflikt entschärfen oder durch ein Kompromissangebot gar beenden, konnte wie in den Studien von Franke (2009) und Schmidt-Denter (1977) selten bzw. gar nicht beobachtet werden. Eine mögliche Erklärung liefert Schmidt-Denter (1977), wonach Kinder erst durch die zunehmende Impulskontrolle, den Zuwachs an kognitiven Fähigkeiten und die Moralentwicklung eher prosoziale bzw. konstruktive Konfliktverhaltensweisen anwenden (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 62).

Konfliktverhalten in Abhängigkeit der sozialen Kompetenz

Die wesentliche Forschungsfrage dieser Arbeit zielt darauf ab herauszufinden, wie sich zweijährige Kinder in Konflikten in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz verhalten. Der Vergleich der Auswertungsergebnisse erbrachte, dass die Kinder mit fortschreitender Entwicklung der sozialen Kompetenz tendenziell über ein differenzierteres und größeres Repertoire an Konfliktbewältigungsstrategien verfügten. Während die sozial kompetenteren Kinder innerhalb der zwei Beobachtungstage im Durchschnitt 12,7 Konfliktbewältigungsstrategien zeigten, waren es bei den sozial auffälligen

Kindern durchschnittlich nur 9,5 Konfliktverhaltensweisen. Diese Ergebnisse können als Ergänzung zu den Aussagen von Saarni (2002) betrachtet werden, wonach beliebten und sozial kompetenten Kindern ein umfangreicheres Repertoire an Konfliktverhaltensweisen zur Verfügung steht (vgl. ebenda, S. 21). Weiterhin fiel auf, dass die sozial auffälligen Kinder im Untersuchungszeitraum keine prosozialen Konfliktverhaltensweisen zeigten, was jedoch an dem Umstand liegen könnte, dass diese Kinder erst 24 und 27 Monate alt waren. Laut Petermann et al. (2004) zeigen sich Anfänge prosozialen Verhaltens bereits im 2. Lebensjahr, die sich mit zunehmendem Alter und dem Zuwachs an kognitiven Fähigkeiten (z.B. Perspektivenübernahme, „Theory of Mind“) weiter entwickeln und differenzieren. In Bezug auf die weniger sozial kompetenten Kinder meiner Untersuchung muss berücksichtigt werden, dass sie verhältnismäßig oft allein spielten, so dass ihnen soziale Interaktionen, die wiederum als Voraussetzung für das Erlernen und Üben prosozialer Verhaltensweisen fungieren, fehlten.

Entgegen den Untersuchungsergebnissen von Fabes und Eisenberg (1992) konnte ich in meiner Studie bei den Kindern mit einer geringen sozialen Kompetenz kaum Rückzugsverhaltensweisen in den Konfliktsituationen beobachten. Außerdem waren die sozial kompetenteren Kinder durchschnittlich häufiger an Konflikten beteiligt als die sozial auffälligen Kinder (vgl. Fabes & Eisenberg, 1992, S. 125).

Die Analyse der einzelnen Subskalen im sozial-emotionalen Kompetenzbereich ermöglichte eine detaillierte Betrachtung. So nahmen Kinder, deren Testergebnisse auf eine altersangemessene Entwicklung im Teilbereich Empathie hinwiesen, oft die Interessen ihrer Konfliktpartner wahr, richteten ihr Handeln danach aus und kommunizierten ihren Willen bzw. Missfallen vermehrt über die Sprache. Die Anfänge empathischen Miterlebens bewirken eine Art Handlungsimpuls, der im Fall der jeweiligen Konfliktsituation zu prosozialem Verhalten motiviert, um das Leid des Konfliktpartners zu minimieren oder zu beseitigen (vgl. Petermann et al., 2004, S.156ff.). Des Weiteren ergab die Detailanalyse, dass die Kinder, die über eine geringe Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen verfügten, sich im

Beobachtungszeitraum öfter aus Konflikten zurückzogen und das andere Kind gewähren ließen. Anders beim Jungen Moritz, dem in beiden Subskalen (Leistungsmotivation und Prosozialität im Kontakt mit Gleichaltrigen) eine altersangemessene Entwicklung nachgewiesen wurde. Dieser zog sich in Konfliktsituationen kein einziges Mal zurück, sondern trat stattdessen offensiv auf, setzte mit Hilfe seiner Körperkraft seinen Willen durch (z.B. Konfliktpartner unter Druck setzen/Bedrängen).

Bei der Subskala Nachahmung/So-Tun-Als-Ob-Spielfertigkeiten erbrachte die Gegenüberstellung der Kinder, dass der Junge Janek, der als einziger Defizite in diesem Teilbereich aufwies, während des Beobachtungszeitraums nicht die Verhaltenskategorie *Gefühle zeigen durch Mimik und Gestik* nutzte.

Vergleich der Konfliktbeobachtungen mit den Erzieherinnen-einschätzungen

Diesbezüglich konnten sowohl Übereinstimmungen als auch Unterschiede ermittelt werden. Die Gegenüberstellung erbrachte, dass die Erzieherinnen bei den aktiven, präsenten und sozial involvierten Kindern detailliertere und ausführlichere Aussagen zum Konfliktverhalten treffen konnten, als bei den ruhigen Zielkindern, wie z.B. bei Sascha. So kommt die Erzieherin Sandra zum Schluss, dass Sascha ihrer Einschätzung nach bisher keine Konflikte im Umfeld der Kindertagesstätte erlebt hat. Anders beim Jungen Justus. Bei diesem Kind konnte Sandra das genaue Konfliktverhalten bzw. den Konfliktausgang mit verschiedenen Konfliktpartnern detailliert schildern. Strätz und Schmidt (1982) bieten für die unterschiedlich umfangreichen und spezifischen Kindbeschreibungen der Erzieherin eine Erklärung an, indem sie annehmen, dass ErzieherInnen kleine und junge Kinder häufiger unterschätzen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 67).

Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass beide Erzieherinnen das Konfliktverhalten der Kinder mehrmals mit der sprachlichen Entwicklung in Verbindung brachten. Diese Verbindung scheint nicht weiter verwunderlich, da vereinzelt die Annahme besteht, dass Kinder Konflikte erst dann angemessen lösen können, wenn sie fähig sind, sich sprachlich zu äußern und Bedürfnisse

verbal zu kommunizieren. Diese Sichtweise greift Schmidt-Denter (1977) auf und argumentiert, dass erst dann von einer sozial kompetenten Konfliktbewältigung gesprochen werden kann, wenn Kinder u.a. sprachliche Mittel einsetzen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 69).

Die Resultate dieser Untersuchung belegen einerseits bereits veröffentlichte Forschungsergebnisse verschiedener Arbeiten (u.a. Fabes & Eisenberg, 1992; Wüstenberg, 1992; Dittrich et al., 2001; Saarni, 2002) und liefern andererseits einen Zuwachs an Informationen zum kindlichen Umgang mit Konflikten und zur sozialen Kompetenz im Kleinkindalter.

Teil III – Diskussionsteil

8 Diskussion und Ausblick

Folgend werde ich die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie zusammenfassen und diskutieren. Dem schließe ich die Methodendiskussion und die kritische Betrachtung der Untersuchung an. Zum Schluss folgt der Ausblick, der auf relevante Forschungsideen verweist.

8.1 Wichtigsten Ergebnisse und Mehrwert der Studie

In diesem Kapitel beabsichtige ich, meine Untersuchung in den bestehenden Forschungskontext einzuordnen, die wichtigsten Ergebnisse prägnant zusammenzufassen und den Erkenntnisgewinn darzulegen.

Die vorliegende Diplomarbeit verbindet die Forschungsbereiche der sozialen Kompetenz und des Konflikterlebens im Kleinkindalter. Die Verknüpfung dieser Forschungsdisziplinen, denen bereits 1992 Fabes und Eisenberg auf ähnliche Weise Aufmerksamkeit schenkten, führte zu einem Zuwachs an forschungsrelevanten Erkenntnissen und Tendenzen. Ein erstes interessantes Untersuchungsergebnis besteht darin, dass die Kinder tendenziell mit zunehmendem Alter sozial kompetenter eingeschätzt wurden. Dabei fiel auf, dass alle Kinder, unabhängig von ihrem Entwicklungsstand im sozial-emotionalen Kompetenzbereich, in den Subskalen Gehorsam und Aufmerksamkeitsregulation altersangemessen entwickelt waren. Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse der Beobachtungsauswertung, dass erstens sich die Anzahl der Konflikte mit der Ab- und Anwesenheit bestimmter Kinder veränderte und zweitens alle Zielkinder in den beobachteten Konfliktsituationen am häufigsten Durchsetzungsstrategien anwandten. Die Betrachtung beider Forschungsbereiche führte zu der Erkenntnis, dass die Kleinkinder über ein umfassenderes und differenzierteres Repertoire an Konfliktbewältigungsstrategien verfügten, je sozial kompetenter sie eingeschätzt wurden.

Der Mehrwert dieser Forschungsarbeit besteht folglich darin, dass erste Untersuchungsergebnisse für den Altersbereich der Zweijährigen vorliegen, die

Aufschluss über das Konfliktverhalten der Kinder geben und zugleich den Entwicklungsstand im sozialen Kompetenzbereich mit berücksichtigen. Somit besteht die Möglichkeit bestimmte Konfliktverhaltensweisen der Kinder besser verstehen und erklären zu können.

8.2 Methodendiskussion

Die folgende Methodendiskussion liefert Informationen, die dazu beitragen in zukünftigen Untersuchungen mögliche Fehlerquellen zu minimieren und Problemen vorzubeugen, um valide, reliable und objektive Ergebnisse erzielen zu können.

Die Einschätzung der sozialen Kompetenz der Kinder mittels ITSEA erfolgte in meiner Untersuchung durch die betreuende Erzieherin Sandra. Dabei füllte sie den Fragebogen im Alleinsein aus, ohne die Unterstützung weiterer Personen in Anspruch zu nehmen. Dadurch gelten in Untersuchungen, an denen mehrere ErzieherInnen damit beauftragt werden den sozial-emotionalen Entwicklungsstand der Kinder zu bestimmen, die gleichen Bedingungen, was wiederum zur Objektivität der Untersuchung beiträgt. Die subjektive Wahrnehmung der ErzieherIn kann jedoch das Auswertungsergebnis beeinflussen, da sie ihren persönlichen Eindruck, den sie vom Kind hat, wiedergibt. Es kann vorkommen, dass die ErzieherIn den Kindern ihrer Gruppe unterschiedlich viel Aufmerksamkeit entgegenbringt und dadurch die Beantwortung der ITSEA-Fragen in ihrer Genauigkeit schwanken. Das bedeutet, je seltener die ErzieherIn das Kind individuell beobachtet und je weniger sie sich mit ihm/ihr beschäftigt, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Einschätzung der sozialen Kompetenz des Kindes kaum aussagekräftig ist. Zudem schätzt die ErzieherIn das Verhalten des Kindes für den letzten Monat ein, wodurch Erinnerungsverzerrungen auftreten können. Um ein umfassendes Bild über die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes zu erhalten, scheint von Vorteil, den Fragebogen von den Hauptbezugspersonen/Eltern und der BezugserzieherIn ausfüllen zu lassen. Die Einbeziehung der Eltern und ihre positiv verzerrte Wahrnehmung könnten die Untersuchungsergebnisse negativ

beeinflussen. Andererseits stellen Eltern eine zusätzliche Informationsquelle dar und liefern Kenntnisse zum Verhalten des Kindes in anderen sozialen Kontexten. Mit diesem Wissen kann ein differenzierteres Bild vom Kind gewonnen werden.

Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass die jüngeren Kinder schlechter als die Älteren im sozial-emotionalen Kompetenzbereich abschnitten. Allgemein betrachtet, begründet sich dieses Ergebnis dadurch, dass mit zunehmendem Alter der Kinder eine fortschreitende Entwicklung im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich zu erwarten ist. Das Alter und der Entwicklungsstand der Kinder sollten jedoch in einer Forschungsmethode berücksichtigt werden. Obwohl die ITSEA auf das Alter der einanhalb- bis dreijährigen Kinder ausgerichtet ist und die Entwicklungs-, Alters- und Geschlechtsunterschiede berücksichtigt, zeigen die Ergebnisse, dass es an Differenzierungen fehlt. Dieser Kritik muss die Tatsache gegenüber gestellt werden, dass ich für die durchgeführte Untersuchung die Normstichprobe aus den USA als Orientierungsmaßstab nutzte. Die amerikanische Normstichprobe schließt unterschiedliche Ethnien und Regionen, aus denen die Kinder in den USA stammen ein (vgl. Carter & Briggs-Gowan, 2006, S. 64). Aufgrund dessen kann ich nur mutmaßen, dass meine Ergebnisse in Zusammenhang mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen, kulturellen Unterschieden in der Erziehung und Bildung von Kleinkindern im Vorschulbereich sowie der Zusammensetzung der Bevölkerung in den USA und Deutschland stehen. Als ein Vorteil der Methode gilt, dass sie eine große Bandbreite an Entwicklungsbereichen (z.B. Gehorsam, Empathie, Aufmerksamkeitsregulation) abdeckt. Zudem geht die Datenerhebung mittels ITSEA, verglichen mit der Durchführung einer Beobachtung zur Beschreibung der sozialen Kompetenz, mit einer Zeitersparnis einher und ist aus diesem Grund ökonomischer als andere Untersuchungsmethoden.

Zusammenfassend sprechen die Argumente nur bedingt für die Anwendung der ITSEA zur Feststellung der sozialen Kompetenz zweijähriger Kinder. Da es für Deutschland bisher an Studien fehlt, die sich explizit mit dem Messverfahren ITSEA auseinandergesetzt haben, ist bisher ungeklärt, inwieweit die Items

überhaupt für deutsche Kinder angemessen sind. In einer entsprechenden Studie müsste überprüft werden, inwieweit der Bedarf und die Notwendigkeit besteht, Items der ITSEA zu verändern, zu löschen oder zu ergänzen. In diesem Zusammenhang stellt sich mir die Frage, ob es von Vorteil wäre, in Abhängigkeit des Alters der Kinder verschiedene ITSEA Fragebögen zu erstellen und alters- bzw. entwicklungsangemessenere Items zu entwickeln. Dies schränkt zwar die Vergleichbarkeit der Altersgruppen untereinander ein, zeichnet jedoch in der Detailanalyse ein genaueres Bild der Kinder in ihrer altersadäquaten sozial-emotionalen Entwicklung ab. Die Adaptation der ITSEA an deutsche Verhältnisse schafft die Voraussetzung zur Ermittlung einer Normstichprobe für Deutschland, an der die sich folgende Untersuchungen zur sozialen Kompetenz von Kleinkindern orientieren können.

Dem ersten Diskussionsteil, in dessen Mittelpunkt die ITSEA stand, schließen sich die Methoden der Beobachtung und des Interviews an, die nun im weiteren Verlauf kritisch reflektiert werden.

Da mich die Konfliktverhaltensweisen der Zielkinder interessierten, dokumentierte ich während der offenen, teilnehmenden Beobachtung die Konflikte der Kinder. Als problematisch erwies sich, dass die Beobachtungszeit von einanhalb Stunden eine gleich bleibende Konzentration und Aufmerksamkeit erforderte. Um diesem Problem zukünftig vorzubeugen, bietet es sich an die gesamte Beobachtungszeit aufzuteilen bzw. Pausen einzurichten. Da bei der Beobachtung die Handlungen der Kinder subjektiv wahrgenommen werden, bietet sich die Teilnahme eines zweiten Beobachters an, damit das Beobachtete abgeglichen und mögliche Fehler minimiert werden können. Dahingehend bleibt zu konstatieren, dass Beobachtungen nie objektiv sind, das Kriterium der Validität ungenügend erfüllen und in der qualitativen Forschung unterstützend angewandt werden. Für eine ausführlichere Darstellung wird an dieser Stelle an bereits bestehende Fachdiskussionen verwiesen (einen Überblick liefern Bortz & Döring, 2005).

Als Ergänzung zur Beobachtung wurde ein Interview mit den Erzieherinnen durchgeführt, das zugleich als Möglichkeit diente, meine Beobachtungsergebnisse hinsichtlich der Konfliktverhaltensweisen

abzugleichen. Für das Interview standen mir nur 10 Minuten zur Verfügung, da es während der Arbeitszeit stattfand, so dass zwar eine vertraute, aber nicht entspannte Situation für die Erzieherinnen bestand. Vorteilhaft war, dass ich den Erzieherinnen im Interview Raum für Erzählungen, soweit sie sich nicht inhaltlich zu weit vom Thema entfernten, einräumte und damit mein Interesse an ihrer Sichtweise verdeutlichte. Da jedes Interview anderen Bedingungen unterliegt (z.B. Zeitfaktor), ist es nur schwer mit anderen Interviews vergleichbar, was ein Nachteil der Methode darstellt. Wie bei der Beobachtungsmethode, existieren ebenso zum qualitativen Interview Methodendiskussionen, die im Buch *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (Bortz & Döring, 2006) zusammengefasst werden.

Neben der kritischen Auseinandersetzung mit den Erhebungsmethoden bedarf es der Einbeziehung der Auswertungsmethoden in die Methodendiskussion. Lamnek (2005) fasst diesbezüglich die Vor- und Nachteile der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2003) überblicksartig zusammen (vgl. Lamnek, 2005, S. 517f.). Als sehr aufwändig gestaltete sich die umfassende Bearbeitung, die durch die vielen einzelnen Arbeitsschritte immer wieder zu Verzögerungen und Überarbeitungen des Datenmaterials führte. So nahm die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) lange Auswertungszeiten in Anspruch. Bei anschließenden Untersuchungen bedarf es der genauen Prüfung inwieweit die Methode und damit verbunden der Zeitaufwand gerechtfertigt ist, um das Datenmaterial auszuwerten. Letztendlich orientiert sich die Auswahl der Methoden an der Untersuchungsfrage und den Möglichkeiten, die den Forschenden zur Verfügung stehen.

8.3 Kritik an der Untersuchung

In diesem Kapitel strebe ich eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungsarbeit an. Eine wesentliche Kritik an meiner Untersuchung bezieht sich auf die Größe der Stichprobe. Im Prozess der Auswertung wurden die Zielkinder Gruppen zugeordnet und miteinander verglichen. Um welche

Gruppen es sich handelt und welchen Kriterien sie entsprechen, wurde bereits in Kapitel 7.2 beschrieben. Dabei fiel auf, dass oftmals zu wenige Kinder einer Gruppe zugeteilt werden konnten und damit Vergleichsanalysen erschwert wurden. Darüber hinaus nahmen überwiegend männliche Kinder an meiner Untersuchung teil. Diese ungleiche Verteilung der Geschlechter (ein Mädchen, vier Jungen) trat auf, da die Auswahl der Zielkinder durch das Kriterium „Alter“ eingeschränkt wurde. Ein zusätzlicher Kritikpunkt bezieht sich auf die Einbeziehung des Zielkinds Janek, der nur einen Vormittag beobachtet werden konnte. In Kapitel 7.1 wurde die Begründung für diese Entscheidung ausgeführt. Die im Rahmen dieser Studie erzielten Ergebnisse und Zusammenhänge sind nicht repräsentativ und gelten nur für diese fünf Kinder. Bei der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder konnten die auszufüllenden Fragebögen nur einer Gruppenerzieherin ausgehändigt werden, da die zweite Erzieherin zu diesem Zeitpunkt krank war. Dadurch wurden lediglich die Eindrücke einer Erzieherin erfragt. Für folgende Studien bietet sich an, zusätzlich zur Bezugserzieherin auch den Eltern die Fragebögen auszuhändigen. Bereits in der Methodendiskussion ging ich auf diesen Sachverhalt ein und diskutierte, welche Vor- und Nachteile die Einbeziehung der Eltern für die Untersuchung hätte. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass ich mich bei der Auswertung der ITSEA auf die amerikanische Normierung bezog. Dies muss bei der Betrachtung der Ergebnisse der ITSEA berücksichtigt werden. Außerdem erfolgte Einschätzung und Auswertung der ITSEA vor der Beobachtung. Das Problem bestand darin, dass ich durch die Auswertung der ITSEA den kindspezifischen sozialen Kompetenzentwicklungsstand kannte und mit diesem Wissen die anschließende Beobachtung durchführte. Es ist somit nicht auszuschließen, dass ich durch dieses Wissen den Kindern unterschiedlich viel Aufmerksamkeit entgegenbrachte, was die Untersuchungsergebnisse beeinflusst haben kann. Um diesem Problem vorzubeugen, bietet es sich an, den Ablauf der Untersuchung zu verändern, so dass erst die Kinder beobachtet und anschließend die ITSEA Fragebögen ausgewertet werden. Weitere Probleme traten bei der Beobachtung und der Interviewdurchführung auf. Obwohl ich mit der Methode

der Beobachtung in Kindertagesstätten vertraut war, trat bei mir zu Beginn der Beobachtungsphase das Gefühl der Überforderung auf. Da ich ununterbrochen einanhalb Stunden das Zielkind in seinen Interaktionen beobachten und zugleich alles notieren musste, kann es vereinzelt dazu kommen, dass genau in den Momenten, in denen ich meine Beobachtungen notierte, Handlungen oder Verhaltensweisen auftraten, die den Fortgang der Konfliktsituation beeinflussten oder den Auslöser eines Folgekonfliktes darstellten. Diese Momente entzogen sich meiner Beobachtung. Damit ich während der Beobachtungszeit nicht zu viel verpasste, arbeitete ich in der Beobachtungsdokumentation mit Abkürzungen. Kritisch betrachtet werden kann zudem die Tatsache, dass die Beobachtungen ausschließlich vormittags stattfanden. Es könnten Unterschiede bei den Untersuchungsergebnissen bei einer Nachmittagsbeobachtung auftreten. Aus diesem Grund wäre es bei einer groß angelegten Studie zu empfehlen, an beiden Zeiträumen die Beobachtungen durchzuführen, um festzustellen ob Unterschiede im Konfliktverhalten und deren Häufigkeit vorzufinden sind. Außerdem muss hinterfragt werden, inwieweit eine zweitägige Beobachtungszeit aussagekräftige Informationen hinsichtlich der Konfliktverhaltensweisen liefern kann. Da das Konfliktverhalten von vielen Faktoren abhängt, beispielsweise von der Beziehung zum Konfliktpartner, dem Konfliktthema oder dem Temperament des Kindes, ist eine längere Beobachtungszeit pro Kind in verschiedenen Situationen und an verschiedenen Tageszeiten eine Voraussetzung, um einen umfassenden Eindruck vom Konflikterleben des Kindes zu gewinnen.

Bei der Durchführung der Interviews im Rahmen der Untersuchung half mir der im Voraus erstellte Leitfaden, um die untersuchungsrelevanten Informationen abzufragen. Schwierigkeiten ergaben sich vor allem dabei, die Antworten der Erzieherinnen inhaltlich zu überprüfen und zu überlegen, inwieweit Nachfragen meinerseits nötig sind. Zusätzlich verspürte ich während der Interviews eine aufkommende Unsicherheit. Diese richtete sich darauf, ob ich bei beiden Interviewverläufen auf Verständnisfragen der Erzieherinnen vergleichbar ähnliche Erklärungen lieferte, um davon ausgehen zu können, dass die Erzieherinnen die gleichen Voraussetzungen im Interview erhielten.

8.4 Ausblick

Im Mittelpunkt der Forschungsarbeit standen die soziale Kompetenz von zweijährigen Kindern und ihr Umgang mit Konfliktsituationen. Die Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Forschungsfeld führte zu interessanten Ergebnissen, die innerhalb einer größeren, geschlechts- und altersheterogenen Stichprobe wiederholt werden sollte, um die ermittelten Kategorien überprüfen, quantitative Berechnungen durchführen und aussagekräftigere Informationen erhalten zu können. Daran schließt sich die Forschungsidee an, zweijährige Kinder über einen längeren Untersuchungszeitraum zu beobachten. Damit könnte untersucht werden, ob sich in Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialen Kompetenz und dem Alter der Kinder neue Konfliktverhaltensweisen entwickeln oder aber vorhandene Verhaltensweisen wegfallen.

Carter & Briggs-Gowan (2006) folgend zeichnet sich die soziale Kompetenz bei Kleinstkindern unter anderem dadurch aus, dass sie auf die Eltern hören oder auf Anweisungen warten (vgl. ebenda, S. 34). Gehorsam zu sein stellt für Kinder eine wichtige und zugleich bedeutsame Entwicklungsaufgabe dar, dessen Entwicklung von der Emotionsregulation und vom Temperament des Kindes abhängt (vgl. Petermann et al., 2004, S. 286). Die Anwendung von Messverfahren zur Einschätzung des Temperamentes des Kindes und die Einbeziehung aller vier Hauptdomänen der ITSEA (Competence, Internalizing, Externalizing, Dysregulation) stellen eine sinnvolle Ergänzung dar, um mögliche Entwicklungen hinreichend verstehen, erklären und miteinander in Zusammenhang bringen zu können. Dahingehend könnte die Berücksichtigung der Geschlechter zu aufschlussreichen Informationen beitragen. Gibt es trotz einer ähnlichen Ausbildung der sozialen Kompetenz und des Temperamentes der Kinder Geschlechtsunterschiede bei der Anwendung bestimmter Konfliktverhaltensweisen? Oder wird der Umgang mit Konflikten durch die Präsenz und den soziometrischen Status der Kinder bestimmt? Bezogen auf das Konfliktverhalten scheint interessant, inwieweit das Verhalten der Kinder von dem gesamten Konfliktvorkommen in der Gruppe abhängt. Dazu existiert bereits die Untersuchung von Strätz (1992), die einen ersten Erkenntnisgewinn

lieferte (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 64). Diesbezüglich bleibt zu hinterfragen, ob neben der jeweiligen Gruppendynamik auch das Eingreifen in Konfliktsituationen und der Erziehungsstil der ErzieherInnen das Konfliktverhalten der Kinder beeinflussen. Diese Fragestellung gehört mit in den Themenbereich der momentan geführten Debatte um die Qualität in den Kindertagesstätten. In diesem Kontext erscheint es notwendig zu überprüfen, in welchem Verhältnis die Qualität der Kindergärten, der Erziehungsstil der Erzieherinnen und die soziale Kompetenz der Kinder und deren Konfliktverhalten stehen. Howes (2000) konnte diesbezüglich einen ersten Zusammenhang zwischen der Strukturqualität der Kindertagesstätte und der sozialen Kompetenz der Kinder nachweisen. So stand ein häufiger Personalwechsel mit aggressivem Verhalten der Kinder untereinander in Verbindung (vgl. Becker-Stoll et al., 2009, S. 121). Interessant bleibt die Frage, ob die Qualität der pädagogischen Arbeit der Erzieher, die darauf abzielt den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag zu erfüllen und Kinder in ihrer sozialen Entwicklung zu unterstützen, anhand des Entwicklungsstandes der sozialen Kompetenz der Kinder bewertbar wird? Mit anderen Worten: Lässt sich mit der Erfassung der sozialen Kompetenz der Kinder die Qualität der Kindertagesstätte bzw. die Qualität der pädagogischen Arbeit der Erzieherinnen feststellen? Diesbezüglich könnte überprüft werden, ob die pädagogische Arbeit, wie z.B. der Erziehungsstil oder der Umgang mit den Kindern, einen größeren Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz hat, als die strukturellen Bedingungen, wie Stabilität des Personals, Gruppengröße oder Anzahl und Vielfalt der Spielmaterialien. Kann also die pädagogische Arbeit der ErzieherInnen unzureichende strukturelle Bedingungen der Kitas ausgleichen, so dass Kinder in ihrer sozialen Entwicklung genügend angeregt werden und Unterstützung erfahren? Für die Überprüfung dieser Forschungsfragen bedarf es der Einbeziehung mehrerer Kindertagesstätten und Krippengruppen, um Vergleiche anstellen zu können. Die Ergebnisse der aufgezählten Forschungsempfehlungen und meiner Diplomarbeit dienen einerseits dazu, das Bild über die Bedeutung, den Einfluss und die Reichweite der sozialen Kompetenz für die kindliche Entwicklung zu spezifizieren und andererseits

sowohl pädagogischen als auch psychologischen Fachkräften weitere Kenntnisse zum Konfliktverhalten von Kleinkindern zu vermitteln. Dadurch erweitern ErzieherInnen ihr Wissen zu Konfliktverhaltensweisen, -interessen und -auslösern im Kleinkindalter und lernen Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz und dem Umgang mit Konflikten besser zu analysieren. Wenn ErzieherInnen beobachtbares Verhalten der Kinder altersspezifisch und entwicklungspsychologisch zuordnen können bzw. gelernt haben, in welchen Fähigkeiten bzw. Verhaltensweisen sich soziale Kompetenz ausdrückt, dann besteht ihre Handlungsmöglichkeit darin bereits vor dem 3. Lebensjahr, gezielt mit pädagogischen Maßnahmen auf abweichende Entwicklungsverläufe präventiv einzugehen. Somit bedarf es in der Ausbildung und in Weiterbildungsangeboten für ErzieherInnen der Vermittlung von sowohl didaktischen, methodischen und pädagogischen Handlungskompetenzen als auch von entwicklungspsychologischen Fachkompetenzen für das Kleinstkindalter.

9 Literatur

- Ahnert, L. & Gappa, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt* (S. 74-95). Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Beelmann, A. (2007, März). *Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergartenalter: Methoden und Ergebnisse*. Vortrag. Symposium „Kompetenzen im Kindergarten und Grundschule – gewinnen ohne zu verlieren?!“. Bildungsmesse Didacta. Köln. Abruf vom 30.11.2009, <http://www.vds-bildungsmedien.de/veranstaltungen/symposien-zur-didacta/symposien-2007/>
- Beller, E.K. & Beller, S. (2009). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle* (modifizierte Fassung Juli 2000, 8. Auflage). Freie Universität Berlin.
- Biovin, M., Vitaro, F. & Poulin, F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 376-397). New York, NY: The Guilford Press.
- Bornstein, M.R., Bellack, A.S. & Hersen, M. (1977). Social-skills trainings for unassertive children: A multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (2), 183-195.

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Medizin.
- Briggs-Gowan, M.J. & Carter, A.S. (1998). Preliminary acceptability and psychometrics of the infant-toddler social and emotional assessment (ITSEA): A new adult-report questionnaire. *Infant Mental Health Journal*, 19 (4), 422-445.
- Brosius, H.-B., Koschel, F. & Haas, A. (2008). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burt, K.B., Obradović, J., Long, J.D. & Masten, A.S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79 (2), 359-374.
- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J. & Hay, D.F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one-and two-year-olds. *Child Development*, 62 (6), 1513-1524.
- Carter, A.S. & Briggs-Gowan, M.J. (2006). *ITSEA infant-toddler social and emotional assessment examiner's manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., Jones, S.M. & Little, T.D. (2003). The infant-toddler social and emotional assessment (ITSEA): Factor structures, reliability, and validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (5), 495-514.

- Chen, D.W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: Exploring roles and responsibilities. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 203-208.
- Chen, X. & French, D.C. (2008). Children`s social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
- Chen, X. & Rubin, K.H. (1992). Correlates of peer acceptance in a Chinese sample of six-year-olds. *International Journal of Behavioral Development*, 15 (2), 259-273.
- Denham, S.A., Zahn-Waxler, C., Cummings, E.M. & Iannotti, R.J. (1991). Social competence in young children`s peer relations: Patterns of development and change. *Child Psychiatry and Human Development*, 22 (1), 29-44.
- Denham, S.A., Wyatt, T.M., Bassett, H.H., Echeverria, D. & Knox, S.S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63 (1), 37-52.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Deutsch, M. (1976). *Konfliktregelung*. München: Reinhardt.
- Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (1996). *Konflikt - Aggression - Gewalt in der Welt von Kindern unter dem Blick der Wissenschaft. Ein Literaturbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (1998). *Konflikte unter Kindern beobachten und verstehen*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Dittrich, G., Dörfner, M. & Schneider, K. (2001). *Wenn Kinder in Konflikte geraten: Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S.H. & Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134.
- Elliott, S.N. & Busse, R.T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12 (1-2), 63-83.
- Elliott, S.N. & Gresham, F.M. (2007). *SSIS classwide intervention program*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.
- Elliott, S.N., Gresham, F.M., Frank, J.L. & Beddow III, P.A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales. *Assessment for Effective Intervention*, 34 (1), 15-24.
- Fabes, R.A. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63 (1), 116-128.
- Fabes, R.A., Martin, C.L. & Hanish, L.D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45-62). New York, London: The Guilford Press.
- Fabes, R.A., Hanish, L.D., Martin, C.L. & Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48 (3), 284-307.

- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foster, S.L. & Ritchey, W.L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- Franke, M. (2009). *Konfliktverhalten und Konfliktlösungsstrategien in der Interaktion zwei- bis dreijähriger Kinder*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Freie Universität Berlin.
- Friebertshäuser, B. (2003). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503-534). Weinheim, München: Juventa.
- Friedrichs, J. & Lüdtke, H. (1973). *Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gazelle, H. & Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74 (1), 257 – 278.
- Grimm, H. (1995). Sprachentwicklung - allgmeintheoretisch und differentiell betrachtet. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie:*

- Ein Lehrbuch* (4., korrigierte Auflage, S. 705 – 757). Weinheim, Basel: Beltz/PVU.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage, S. 517-536). Weinheim, Basel: Beltz/PVU.
- Häcker, H. & Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2004). *Dorsch - Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber.
- Hännikäinen, M. (1999). Interpersonal conflicts in young children`s play in the day-care center. In H. Vejleskov (Ed.), *Interaction and quality. Report of the CIDREE collaborative project on early childhood education* (pp. 10-20). Dundee, Scotland: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.
- Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I. & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59 (6), 1590-1600.
- Hay, D.F. (1984). Social conflict in early childhood. *Annals of Child Development*, 1, 1-44.
- Hay, D.F. (2006). Yours and mine: Toddlers` talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24 (1), 39-52.
- Hay, D.F. & Ross, H.S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53, 105-113.
- Hay, D.F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.

- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7 (3), 252-272.
- Howes, C. (2000). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers: Research into practice. In D. Cryer & T. Harms (Eds.), *Infants and toddlers in out-of-home care* (pp. 87-113). Baltimore, London, Toronto, Sydney: Paul H. Brookes Publishing.
- Hruska, C. & Tietze, W. (2009). *Sozial- und emotionales Verhalten von Kleinkindern. Deutsche Übersetzung der ITSEA* (unveröffentlicht). Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz – Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 164-174.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R.A. & MacKinnon, D.P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48 (2), 133-159.
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Kanning, U.P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, 36 (4), 463-472.

- LaFreniere, P.J. & Dumas, J.E. (1996). Social competence and behavioral evaluation in children ages 3 to 6 year: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8 (4), 369-377.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz/PVU.
- Laursen, B. & Pursell, G. (2009). Conflict in peer relationships. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 267-286). New York, London: The Guilford Press.
- Laux, L. & Weber, H. (1990). Bewältigung von Emotionen. In K.R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 560-629). Göttingen: Hogrefe.
- Lübben, K. & Pfingsten, U. (1995). Soziale Kompetenztrainings als Intervention für sozial unsichere Kinder. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenzen: Anwendungsfelder, Entwicklungslinien, Erfolgsaussichten* (S. 127-153). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.
- Lüders, C. (2003). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 151-153). Opladen: Leske + Budrich.
- Malloy, H.L. & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Quarterly*, 11 (2), 185-206.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A. & Cowan, C.P. (1998). Assessing young children`s self-perceptions of their academic and emotional lives. An evaluation of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69 (6), 1556-1576.
- Miller, A.L. & Olson, S.L. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: A predictor of social maladjustment among high-risk-preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 339-352.
- Nelson, J. & Aboud, F.E. (1985). The resolution of social conflict between friends. *Child Development*, 56, 1009-1017.
- Nowicki, S.Jr. & Mitchell, J. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124 (1), 39-59.
- Odom, S.L., McConnell, S.R. & Brown, W.H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In W.H. Brown, S.L. Odom & S.R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, & intervention* (pp. 3- 30). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing.

- Orlick, T., Zhou, Q.-Y. & Partington, J. (1990). Co-operation and conflict within Chinese and Canadian kindergarten settings. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22 (1), 20-25.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1999). Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 136-155). Heidelberg: Spektrum.
- Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S. & Klitzing, K. von (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 15-34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. (1995). Training sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenzen: Anwendungsfelder, Entwicklungslinien, Erfolgsaussichten* (S. 108-126). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 175-185.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Putallaz, M. & Sheppard, B.H. (1992) Conflict management and social competence. In C.U. Shantz & W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and*

- adolescent development* (pp. 330-355). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinders, H. (2007). *Messung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenz in Kindheit und Jugend*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reinherz, H.Z., Giaconia, R.M., Hauf, A.M., Wasserman, M.S. & Paradis, A.D. (2000). General and specific childhood risk factors for depression and drug disorders by early adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39 (2), 223-231.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York, London: The Guilford Press.
- Ross, H.S. & Conant, C.L. (1992). The social structure of early conflict: Interaction, relationships, and alliances. In C.U. Shantz & W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 153-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J.Z. (1994). Models of conflict management. *Journal of Social Issues*, 50 (1), 33-45.
- Russell, A., Pettit, G.S. & Mize, J. (1998). Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with and possible consequences for children`s peer relationships. *Developmental Review*, 18 (3), 313-352.

- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von (2002). Seine Gefühle handhaben lernen. Über den Umgang mit Ärger. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 135-156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von (2008). Kleine Menschen mit großen Gefühlen. *frühe Kindheit*, 6, 19-23.
- Sandy, S.V. & Boardman, S.K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11 (4), 337-357.
- Scheithauer, H., Bondü, R. & Mayer, H. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP). In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 145-164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, C. (2003). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leidfadeninterviews. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim, München: Juventa.
- Schmidt-Denter, U. (1977). *Analyse des Konfliktverhaltens von Kindern aus unterschiedlichen vorschulischen Erziehungseinrichtungen (Elterninitiativ-Gruppen und Kindergärten)*. Inaugural-Dissertation, Universität Düsseldorf.

- Schneider, B.H. (1993). *Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture*. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Berlin: Springer.
- Shantz, C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Simoni, H. (2008). Kommunikation und Erwerb sozialer Kompetenz unter Kindern. *frühe Kindheit*, 6, 33-39.
- Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S. & Licht, B. (2008). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 15-34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vaughn, B.E., Vollenweider, M., Bost, K.K., Azrie-Evans, M.R. & Snider, J.B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 245-327.
- Viernickel, S. (2002). Soziale Kinderwelt der Zweijährigen. *frühe Kindheit*, 2, 15-20.
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Williams, S.T., Ontai, L.L. & Mastergeorge, A.M. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 30 (2), 353-365.

Witzel, A. (1985). Das Problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-255). Weinheim, Basel: Beltz.

Wüstenberg, W. (1992). *Soziale Kompetenz 1-2jähriger Kinder. Krabbelstube als Teil des sozialen Netzes und ihr Beitrag für die soziale Entwicklung des Kindes*. Johann-Wolfgang-Goethe Universität. Frankfurt/Main.

Wüstenberg, W. & Schneider, K. (2008). Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In J. Maywald & B. Schön (Hrsg.), *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt* (S. 144-177). Weinheim, Basel: Beltz.

Anhang

ERZIEHERFRAGEBOGEN	118
ELTERNANSCHREIBEN	120
INTERVIEWLEITFADEN	121
INTERVIEWTRANSKRIPTION – ERZIEHERIN SANDRA	122
INTERVIEWTRANSKRIPTION – ERZIEHERIN GABI	126
TRANSKRIPTIONSREGELN	130
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	131

Erzieherfragebogen

SEVK - Sozial- und emotionales Verhalten von Kleinkindern (Hruska & Tietze, 2009)

Eine deutsche Übersetzung der amerikanischen ITSEA – Infant Toddler Social and Emotional Assessment (Carter & Briggs-Gowan, 2006).

Erzieherfragebogen			
Name des Kindes:	Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich		
Geburtsdatum: / /	Ausfülldatum: / /		
Instruktion: Dieser Fragebogen enthält Aussagen über Kinder im 12.-35. Lebensmonat. Viele dieser Aussagen beschreiben normale kindliche Empfindungen und Verhaltensweisen. Bitte antworten Sie so genau und ausführlich wie möglich.			
A			
Bitte kreuzen Sie DIEJENIGE Antwort an, die das Verhalten des Kindes während des LETZTEN MONATS am besten beschreibt.			
	nicht wahr/ kaum	teilweise wahr/ manchmal	wahr/ oft
1. Zeigt Freude, wenn er/sie erfolgreich war (z.B. klatscht in die Hände).	0	1	2
2. Befolgt Anweisungen.	0	1	2
3. Spielt gut mit anderen Kindern (Geschwister ausgenommen).	0	1	2
4. Kann sich lange konzentrieren (Fernsehen ausgenommen).	0	1	2
5. Versucht zu helfen, wenn sich jemand wehtut.	0	1	2
6. Imitiert spielerisch Geräusche, wenn Sie ihn/sie darum bitten.	0	1	2
7. Knuddelt oder füttert Puppen oder Plüschtiere.	0	1	2
8. Räumt Spielzeug nach dem Spielen auf.	0	1	2
9. Wird ruhig, wenn Sie "Schsch" machen.	0	1	2
10. Versucht sich so zu verhalten, wie Sie es von ihm/ihr fordern.	0	1	2
11. Spielt fünf Minuten oder länger mit Spielzeug.	0	1	2
12. Rollt einen Ball zu Ihnen zurück (oder zu jemand anderem).	0	1	2
13. Versucht, auch Dinge zu tun, die ihm/ihr schwer fallen.	0	1	2
14. Sieht sich selbst Bilderbücher an.	0	1	2
15. Hilft beim Anziehen (z.B. streckt seine/ihre Arme in den Pullover).	0	1	2
16. Imitiert beim Spielen Dinge, die Erwachsene normalerweise tun (z.B. rasieren).	0	1	2
17. Ist sehr folgsam.	0	1	2
18. Möchte Dinge für sich tun.	0	1	2
19. Versucht Sie zu besänftigen, wenn Sie ärgerlich sind.	0	1	2
20. Hält still, wenn die Windeln gewechselt werden,	0	1	2

beim Anziehen oder beim Baden.					
21.	Sitzt 5 Minuten lang still, wenn Sie eine Geschichte vorlesen.	0	1	2	
22.	Ist besorgt oder bekümmert, wenn jemand verletzt ist.	0	1	2	
23.	Versucht, Fehlverhalten wieder gut zu machen.	0	1	2	
24.	Mag es, etwas auszuprobieren, wie z.B. Bausteine aufeinander zu stapeln.	0	1	2	
25.	Ist sich der Gefühle anderer bewusst.	0	1	2	
26.	Spielt mit Dingen als ob sie etwas anderes wären (z.B. benutzt eine Banane als Telefon).	0	1	2	
27.	Freut sich an herausfordernden Aktivitäten.	0	1	2	
28.	Ahmt Klatschen oder Winken nach. <i>(Kreuzen Sie N an, wenn er/sie körperlich nicht in der Lage dazu ist.)</i>	0	1	2	N
29.	Macht Späße oder andere Dinge, um Sie zu erfreuen oder zum Lachen zu bringen.	0	1	2	
30.	Gibt sorgsam Acht, wenn ihm/ihr etwas Neues beigebracht wird.	0	1	2	
31.	Ist neugierig auf neue Dinge.	0	1	2	
32.	Gehorcht, wenn er/sie aufgefordert wird, nicht mehr aggressiv zu sein.	0	1	2	
<p>Hat das Kind bereits begonnen, Worte miteinander zu verknüpfen, z.B. fragt es nach "Mehr Milch?" Bitte kreuzen Sie die passende Antwort an und folgen dann der weiteren Instruktion.</p> <p><input type="checkbox"/> Bisher nicht Bitte gehen Sie zum Teil B.</p> <p><input type="checkbox"/> Manchmal Bitte beantworten Sie Frage 33 und Teil B.</p> <p><input type="checkbox"/> Oft Bitte beantworten Sie Frage 33 und Teil B.</p>					
		nicht wahr/ kaum	teilweise wahr/ manchmal	wahr/ oft	
33.	Spricht über die Gefühle anderer Menschen (z.B. "Mama sauer").	0	1	2	
B					
34.	Wechselt sich ab, wenn er/sie mit anderen spielt.	0	1	2	
35.	Fragt freundlich nach Dingen, wenn er/sie mit anderen Kindern spielt.	0	1	2	
36.	Hat mindestens einen besten Freund/eine beste Freundin (ein Kind).	0	1	2	
37.	Spielt mit anderen Kindern "Vater Mutter Kind".	0	1	2	

Elternanschreiben

Katrin Lattner
Karl-Marx-Allee 131
10243 Berlin

Tel.: 030-42 01 93 27 oder 0152 – 072 72 680
E-Mail: katrin.lattner@yahoo.de

Liebe Eltern,

mein Name ist Katrin Lattner und ich studiere an der Freien Universität Berlin Kleinkindpädagogik. Im Rahmen meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit der sozialen Entwicklung von Kleinkindern in Kinderkrippen.

Kleinkinder sammeln im Spiel mit Gleichaltrigen wichtige Erfahrungen, die ihr Verhalten bestimmen und ihre weitere Entwicklung prägen. Die Kindertagesstätte bietet Kindern die entwicklungsnotwendige Möglichkeit mit anderen Kleinkindern in Kontakt zu kommen.

Dazu möchte ich die Krippengruppe, in die ihr Kind geht, beobachten. Während der Beobachtung möchte ich schauen, wie Krippenkinder in der Gruppe miteinander umgehen. Zu welchen Verhaltensweisen greifen Kleinkinder im Kontakt mit Gleichaltrigen und wie gehen sie mit Interessen anderer Kinder um?

Damit ich die Beobachtung in der Krippengruppe ihres Kindes durchführen darf, benötige ich ihr Einverständnis. Sie stimmen dem zu, indem sie auf der Unterschriftenliste, die bei den betreuenden Erzieherinnen ausliegt, unterschreiben. Die Namen der Kinder und Erzieher werden selbstverständlich in meiner Diplomarbeit anonymisiert, um ihre Privatsphäre zu schützen.

Bei Fragen stehe ich Ihnen sehr gern zur Verfügung.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich in meiner Diplomarbeit unterstützen würden!

Vielen Dank!

Mit freundlichen Grüßen
Katrin Lattner

Interviewleitfaden

Die Kindertagesstätte ermöglicht als Bildungs- und Betreuungsinstitution den Kindern mit Gleichaltrigen und verschiedenen Altersgruppen in Kontakt zu kommen. Im Spiel mit anderen Kindern sammeln Kinder wichtige Erfahrungen, die sich auf ihre kindliche Entwicklung und das Sozialverhalten auswirken. In den letzten Tagen konnte ich die Kinder in ihrer Gruppe beobachten, wie sie miteinander kommunizieren, wie sie zusammen spielen und auch Konflikte bewältigen.

In diesem Zusammenhang ist Ihnen in ihrer Arbeit als Erzieherin vielleicht der Begriff der „sozialen Kompetenz“ schon einmal über den Weg gelaufen. Beispielsweise im Bildungsplan, in dem es heißt, dass die Kindertagesstätte zur Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern einen entscheidenden Beitrag leisten soll. Daran schließt sich meine erste Frage an:

- 1. Was sind für Sie soziale Kompetenzen? Welche fallen Ihnen spontan ein?*
- 2. Was bedeutet für Sie als Krippenerzieherin soziale Kompetenz für das Kleinst- und Kleinkindalter? Was muss das Kind können oder wie muss es sich verhalten?*

Wie Ihnen sicherlich schon aufgefallen ist, spielen die Kinder nicht immer friedlich miteinander. Manchmal kommt es auch zu kleinen oder größeren Streitigkeiten zwischen den Kindern. Daran schließt sich meine nächste Frage an:

- 3. Wie sieht ein kompetenter Umgang mit Konflikten aus?*

In der nächsten Frage beziehe ich mich auf ausgewählte Kinder ihrer Gruppe. Wie zu Beginn schon erwähnt, konnte ich auch beobachten, wie die Kinder miteinander Konflikte erlebten. Nun würde ich gern ihre Beobachtungen erfahren:

- 4. Wie verhält sich Moritz in Konflikten?*
- 5. Wie verhält sich Jette in Konflikten?*
- 6. Wie verhält sich Justus in Konflikten?*
- 7. Wie verhält sich Janek in Konflikten?*
- 8. Wie verhält sich Sascha in Konflikten?*
- 9. Zum Abschluss würde ich gern noch erfahren, wie Sie sich verhalten, wenn Kinder in ihrer Gruppe in Konflikt geraten?*

Interviewtranskription – Erzieherin Sandra

Datum des Interviews: 8. Mai 2009

Ort des Interviews: Gruppenraum in der Kita

Dauer des Interviews: 6,48 min

Interviewer: Katrin Lattner

Interviewpartner: Erzieherin Sandra

I: Okay. Also die Kindertagesstätte oder hier die Kinderkrippe ist eine Bildungs- und eine Betreuungsinstitution und die ja den Kindern ermöglicht mit Gleichaltrigen und auch mit älteren und jüngeren Kindern in Kontakt zu kommen. und beim Spiel, das ich bei Ihnen beobachten konnte, ist es ja auch so gewesen, dass die Kinder ganz tolle Erfahrungen sammeln und wichtige Erfahrungen sammeln, die sie für ihre kindliche Entwicklung brauchen und die sich ja auch auf ihr Sozialverhalten auswirken. In den letzten Tagen konnte ich in ihrer Gruppe Interaktionen beobachten, wie die Kinder miteinander umgehen, wie sie kommunizieren, ob gestisch, mimisch oder verbal und wie sie zusammen spielen und auch wie sie Konflikte #erleben#

IP: #Mmh#

I: Und in diesem Zusammenhang ist Ihnen vielleicht als Erzieherin schon mal der Begriff der sozialen Kompetenz #über den Weg# gelaufen.

IP: #Ja#

I: Bestimmt im Bildungsplan, den habe ich mir auch mal angeschaut, da ist es ja auch direkt drin. Und daran schließt sich nämlich meine erste Frage an und zwar was für Sie als Krippenerzieherin soziale Kompetenz bei Zweijährigen bedeutet. Also was muss das Kind können, wie muss es sich verhalten, dass SIE sagen, es ist sozial kompetent.

IP: Naja. Es muss sich frei entwickeln könn` und auch lernen Rücksicht zu nehm` auf andere Kinder. Das is`ne Grundregel für unsere Arbeit eigentlich auch. Das es och lernt, mal sich etwas zurückzunehmen, das es nicht immer im Mittelpunkt steht. Es steht jedes einzelne Kind für sich und es kommt auch jedes einzelne Kind mal da, ragt mal heraus und wird och dadurch gelobt und das=se sich och lernen gegenseitig zu helfen. Das die größeren, so wie bei der Jette auch mal die Kleinen mitnimmt also und och mal hilft. Und das is eigentlich für mich ganz wichtig. Das es ein Geben und ein Nehmen ist in der Altersgruppe.

I: Mmh. Und was für weitere Verhaltensweisen würde ihnen würden ihnen jetzt spontan einfallen, dass sie sagen, das macht für mich ein sozial kompetentes Kind im Alter von zwei Jahren aus.

IP: Das es auch lernt ma mal`ne Niederlage zu akzeptieren. Das es auch lernt, wie gesagt eben Hilfsbereitschaft, selbstständig tätig zu sein. Und ja was noch. Spontan fällt mir jetzt (LACHT)

I: Okay. Aber so das wäre das.

IP: Ja.

I: Okay. Wie Ihnen ja schon aufgefallen ist in der Gruppe finden ja nich` nur friedliche Interaktionen statt, sondern es kommt auch zu kleinen Streitigkeiten oder großen Streitigkeiten, je nach dem. Und daran schließt sich nämlich meine nächste Frage an und zwar, was ist für sie als Krippenerzieherin, immer bezogen auf Ihre Gruppe #der Zweijährigen#

IP: #Ja#

I: Ja?

IP: Ja.

I: Was ist für Sie ein kompetenter Umgang mit Konflikten? Also welches Verhalten ist für Sie KOMPETENT im Umgang mit Konflikten?

IP: Wenn die Kinder ohne das, also wenn die Kinder Konflikte allein lösen, ohne das es zu Handgreiflichkeiten kommt. Ohne das gehauen wird, ohne das gebissen wird. Das=se lernen eben och mal nachzugeben oder eben och mal, wenn einer wirklich immer zurückhaltend is` och ma sagen, das=sas festhält, was`a haben will, ni`immer nachgibt. Es ist ein Geben und Nehmen. Einer, der Schwächere gibt meistens nach und der Stärkere gewinnt. Wir lassen oftmals ebend och alleine austragen, damit och der and`re mal ein Erfolgserlebnis hat in dem Sinne. Und wir greifen erst ein, wenn`s eben gar nicht geht. Wenn`s wirklich dann zu handgreiflich kommt oder wenn einer dann wirklich geschupst wird, das man dann sagt: „Also so nich.“. Rücksicht nehmen, das keiner verletzt wird.

I: Und was wären noch andere, also würden Ihnen noch andere Verhaltensweisen einfallen, die IM Konflikt sozusagen, die SIE als kompetent bewerten würden. Außer #dem#

IP: #Außer# außer schreien, brüllen (LACHT)

I: Also die würden Sie als nicht kompetent #einschätzen#

IP: #Nu#, als nicht kompetent, #weil#

I: #Und als kompetent# Was wäre da?

IP: Na wenn einer aus der Konfliktsituation ebend och herausgeht und dann ebend och zum anderen ma` „Danke“ sagt, „dass du mir das gegeben hast“. Das gibt`s ja och. Wenn einer hingehet oder sagt: „Kannst du mir das geben?“, dass der andere dann Danke sagt oder so.

I: Okay. In der nächsten Frage beziehe ich mich auf ausgewählte Kinder in Ihrer Gruppe und diese habe ich ja beobachtet in der letzten Zeit und da würde mich interessieren, wie Ihr Eindruck ist und wie Ihre Beobachtungen sind in Bezug auf Moritz. Also wie verhält oder verhielt sich Moritz in Konflikten?

IP: Naja er will eigentlich. Moritz will immer gewinnen. Er will derjenige sein, der das Sagen hat. Und es ist och so. Er hat grundsätzlich s`letzte Wort (LACHT) egal wie, ist och bei uns. Wenn wir jetzt sagen: „Wir machen das so“.Moritz:„ABER“. Dieses Wort „ABER“ kommt dann immer. Er is` sehr weit in seiner Entwicklung gewesen vom Alter her. Laut der Kurve war er schon eigentlich bei`nem Vierjährigen. Weil durch die sprachliche Entwicklung war, er kann Zusammenhänge erkennen und da is`sa ebend den ander`n immer überlegen gewesen und dadurch haben die ander`n mehr oder weniger den Kürzeren gezogen.

I: Okay. Und wie verhält sich Jette in Konflikten? Was sind da Ihre Eindrücke?

IP: Sie versucht auch durchzuboxen und wenn`s ni` geht, dann eben mit schreien, mit weinen oder so. So war`s eigentlich bis jetzt immer. Sie gibt wenig nach.

I: Mmh.

IP: Sie möchte das, was=se haben will och haben.

I: Mmh. Okay. Jetzt zum nächsten Kind und zwar würde ich gern wissen, wie sich Janek verhält in Konflikten oder wie er sich verhalten hat.

IP: Janek ist zurückhaltend. Janek wird immer n`Kind sein, was nachgibt, zumindest is`es bei uns hier so. Zu Hause is`a anders. Er spielt och hauptsächlich für sich und wenn ebend einer was wegnimmt, dann lässt er`s gewähren.

I: Okay. Und wie ist es mit Justus?

IP: Justus. ** KANN sich, wenn`a den richtigen Partner hat och längere Zeit um ein Spielzeug streiten. Entweder gibt`a dann am Ende nach oder er gewinnt. Also es is`, es kommt drauf an mit wem er streitet. Wenn`a mit`m Moritz streitet, hat a`s Nachsehen. Bei der Jette gewinnt`a. (LACHT)

I: Mmh. **Und die letzte Frage zu den Kindern wäre, wie sich Sascha in Konflikten verhält.

IP: Sascha zieht sich zurück. Sascha is` och n`Kind, was für sich spielt. Er meidet mehr oder weniger die Kinder.

I: Und wie also wenn dann Konflikte #auftreten#

IP: #Er# er war noch nich` in dem Sinne (SCHÜTTELT DEN KOPF)

I: Okay.

IP: Nu.

I: So und jetzt die letzte Frage. Da würde mich gern interessieren, oder würde ich gern erfahren, wie Sie oder wie Ihr Eindruck ist, wie Sie sich selbst verhalten, wenn Konflikte auftreten.

IP: Wenn Konflikte auftreten. Ich muss mich eigentlich beherrschen ni` so schnell einzugreifen (LACHT)

I: Mmh.

IP: Es is` immer der Drang schnell einzugreifen und s`gelingt mir ni` immer, bin ich ehrlich, das ich die Kinder erst mal gewähren lasse.

I: Okay. Super. Ganz, ganz vielen Dank.

IP: (LACHT)

Interviewtranskription – Erzieherin Gabi

Datum des Interviews: 8. Mai 2009

Ort des Interviews: Gruppenraum in der Kita

Dauer des Interviews: 7,49 min

Interviewer: Katrin Lattner

Interviewpartner: Erzieherin Gabi

I.: Okay. Also es geht erst mal um das Spiel von Kindern. Dass ist das Thema sozusagen und das Sozialverhalten der Kinder.

IP: Ja.

I: Die Kindertagesstätte oder hier die Kinderkrippe ist ja eine Bildungs- und Betreuungsinstitution sozusagen, die den Kindern ermöglicht mit Gleichaltrigen und mit verschiedenaltrigen Kindern zusammenzukommen und auch mit denen in Kontakt zu kommen, um zu spielen und Erfahrungen zu sammeln. Im Spiel mit anderen Kindern sammeln die Kinder wichtige Erfahrungen, die sie für ihre kindliche Entwicklung auch brauchen und die sich auch auf das Sozialverhalten auswirken. In den letzten Tagen war ich ja bei Ihnen mit in der Gruppe und hab` mir das ein bisschen angeschaut und da hab` ich halt auch geseh`n, dass die Kinder, wie sie miteinander kommunizieren also wie sie über die Mimik und Gestik auch miteinander sprechen, wenn sie auch noch gar nicht verbal sprechen können und wie sie zusammen spielen und natürlich auch wie sie Konflikte lösen. Das ist ja auch ein GANZ ganz wichtiges Thema.

In diesem Zusammenhang haben Sie vielleicht schon mal den Begriff der sozialen Kompetenz gehört oder auch irgendwo mal aufgeschnappt. Vielleicht auch im Bildungsplan. Den hatte ich mir auch schon mal angeschaut. Das ist ja auch so soziale Kompetenzen, soziale Fertigkeiten, die die Kinder lernen sollen. Und die Kindertagesstätte bietet ja auch sozusagen den Rahmen, wo das Kinder lernen können. Und daran schließt sich auch meine erste Frage an. Was bedeutet für Sie als Gruppen- als Krippenerzieherin denn soziale Kompetenz für das Kleinkindalter?

IP: Jetzt aus der Sicht der Kinder? Oder?

I. Aus Ihrer Sicht. #Aus Ihrer Sicht#

IP: #Aus unsrer Sicht# Naja es ist natürlich so, dass die Kinder bei uns erst mal lernen müssen gemeinsam miteinander umzugehen. Das sie sich jetzt nicht durchsetzen und nur das möchten, was sie selber wollen. Sondern sie sollen lernen auch auf die anderen kleineren Kinder oder auch die größeren einzugehen und eventuelle Konflikte, die sie jetzt haben, ob das um ein Spielzeug geht oder um Toilettenbenutzung oder sonst andere Dinge, auch lernen mal zurückzustecken und sich nicht jetzt gleich mit Gewalt irgendwie

durchsetzen zu wollen. Also das, da achten wir sehr drauf, dass die Kinder da das lernen. Also nicht gleich jetzt böse werden.

I: Okay. Und was macht für Sie, also Sie hatten ja jetzt schon gesagt, dass sozusagen die Kinder sich nicht so durchsetzen sollen, nicht mit Gewalt vor allem. Und was ist für Sie, was sind für Sie noch Verhaltensweisen, die ein sozial kompetentes Kind zeigt?

IP: Naja, das merkt man auch bei den Kindern jetzt, wenn=se die anderen Kinder mal streicheln oder trösten, wenn=se hingefallen sind oder auch das Verhalten, jetzt, wenn die Mama oder der Papa die Kinder bringen. Das sie winken und Tschüssi sagen und oder sich freuen, wenn sie wieder abgeholt werden. #Diese Dinge#

I: #Okay#. Dann. * Genau. Wie Ihnen sicher schon selber aufgefallen ist und Sie hatten es auch gerade gesagt, ist es ja so, dass auch die Kinder nicht immer friedlich miteinander umgehen, sondern es gibt ja auch Konflikte und Auseinandersetzungen und daran schließt sich meine nächste Frage an. Was ist denn für Sie als Krippenerzieherin für das Alter für Ein- bis Zweijährige oder vor allem für Zweijährige, was ist da für Sie ein kompetenter Umgang mit Konflikten? Also wie müsste #der aussehen#?

IP: #Ja also# wir machen das hier in der Praxis so, dass wir die Kinder beobachten und=se erst mal machen lassen, wenn jetzt sich och anbahnt, das=se sich zum Beispiel um ein Spielzeug zanken woll'n. Gegen Gegeneinander ebend erst mal ausprobieren, na wer is`nu` der Stärkere. Wir gucken uns das an. Und wenn das dann ausartet oder zu schlimm wird in unseren Augen, greifen wa ein. Ansonsten lassen wir die Kinder eigentlich machen, beobachten mal, na wie lösen sie die Konflikte, wenn jetzt die Kinder keen Schaden nehmen. Das ist klar, ne.

I: Und wie müsste das Kind sich dann verhalten, dass Sie sagen, DAS war jetzt ein KOMPETENTER Umgang mit dem Konflikt?

IP: Wir sagen immer bei den Kindern, die dann schon sprechen können, du sollst ma fragen: „Ich möchte bitte auch mal den Puppenwagen“ und wenn das Kind den dann gibt, ist gut, und wenn es nicht gibt, dann muss=se och ma` zurücktreten und dann noch mal fragen. Und meistens is` es dann so, dass die Kinder nachgeben und teilen. Also sie sind das von der Gemeinschaft her schon gewöhnt auch mal was abzugeben.

I: Okay. In der nächsten Frage beziehe ich mich direkt auf ausgewählte Kinder.

IP: #Mmh#

I: #Und# zwar geht es immer noch um die Konflikte zwischen den Kindern. Ich würde gern ihre Eindrücke, ihre Beobachtungen erfahren, wie sich Moritz in Konflikten verhält oder verhalten hat?

IP: Also Moritz war sehr dominant. Also ganz einfach auch, weil er der Älteste der Gruppe ja war. Er konnte sich sprachlich sehr gut äußern und ausdrücken gegenüber den anderen Kindern, die noch nich` so weit sind. Und er ist aber auch ein Kind, der abgibt. Er hat selber zwei kleine Schwestern und ist das von zu Hause auch gewöhnt, dass er teilen muss. Also er war eigentlich ein recht Lieber und hat das schon schön gemacht mit den Kindern.

I: Okay. Und wie hat sich Jette oder wie verhält sich Jette in Konflikten?

IP: Jette versucht natürlich och erst mal sich durchzusetzen, aber wenn sie merkt, das es ni` geht, tritt sie auch zurück und lässt den anderen Kindern doch ihren Willen. Sie ist och ein Kind, was noch zwei Geschwister hat. Und das merkt man sehr, ob das ein Einzelkind is` oder ob die zu Hause noch mehrere Kinder sind.

I: Und wie ist das bei Janek?

IP: Na Janek äußert sich ja sprachlich sehr wenig, obwohl er vom Alter her mehr reden könnte, was wir och fördern. Wir machen mit ihm viele Sprachübungen und er ist dann eher zurückhaltend, wenn jetzt Konflikte auftreten.

I: #Und das#

IP: #Also er lässt# die anderen Kinder dann machen. Also so is` uns`re Beobachtung.

I: Ja. Und wie ist es mit Justus?

IP: Justus ist sehr spontan und versucht schon seinen Willen durchzusetzen. Er is`n Einzelkind.

I: Und Sascha?

IP: Sascha versucht sehr viel durch Mimik und Gestik zu erreichen, weil=a manchmal die richtigen Worte noch nich` findet, manchmal is`a auch n` bisschen faul im reden, aber da sind wa dran, gerade in der Sprachentwicklung ihm doch zu helfen. Und er is` auch eigentlich sehr zurückhaltend den andern Kindern gegenüber.

I: Jetzt würde ich noch gern zum Abschluss erfahren, wie Sie sich selbst einschätzen, wie Sie selbst auf Konflikte mit den Kindern reagieren. #Wie Sie sich verhalten#

IP: #Also ich denke# schon, dass wir warten und erst ma` beobachten, wie die Kinder das versuchen selber zu lösen und greifen dann ein, wenn es nötig is`, um den Kindern eben auch zu zeigen, den richtigen Weg, wie man`s machen sollte und erklärt man dann das man was abgeben muss. So sehen wir das hier bei uns in unserer Gruppe.

I: Super. Das war`s. Vielen Dank.

Transkriptionsregeln

Thema	Darstellung im Transkript
Abkürzung für Sprecher	I (Interviewer) IP (Interviewpartner)
Ausgelassene Buchstaben	Was is`n das? Hab` ich bereits geseh`n.
Betonung	UNBEDINGT
Kommentar	(LACHT), (SEUFZT), (SCHÜTTELT DEN KOPF)
Lautgerechte Schreibung	keen, och, wa
Pausen	* kurze Pause ** längere Pause
Simultansprechen	#Diese Dinge müssen beachtet werden# #Ich verstehe#
Verschleifung	Das mus=se noch machen.
Weglassen von Lautäußerungen	äh, ähm
Zitat	Du sollst auch mal fragen:„Ich möchte auch bitte den Puppenwagen.“

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwandt habe.

.....

Datum und Unterschrift

Ich bin damit einverstanden/

Ich bin damit nicht einverstanden*,

dass meine Diplomarbeit eingesehen werden kann. Die Urheberrechte müssen gewahrt bleiben. Ich erkläre, dass die von mir angefertigte Arbeit keine personenbezogenen Daten enthält.

.....

Datum und Unterschrift

* Nichtzutreffendes bitte streichen