



# Bundesprogramm „Sprach-Kitas“

## Rundbrief Nr. 10 – November 2021

### Kinder lernen mit Kindern – die Bedeutung der Peers

Liebe Sprach-Kita-Tandems, liebe Kita-Teams, liebe Kita-Leitungen,

wir als Erwachsene – vor allem als Eltern, Familienangehörige, Bezugspersonen und pädagogische Fachkräfte – haben ohne Frage einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern: Wir geben die Rahmenbedingungen vor, in denen Kinder sich täglich bewegen und leben, gestalten Dialoge, Alltagsabläufe und gehen intensive Beziehungen mit ihnen ein. Wissenschaftliche Studien zeigen jedoch auch die unschätzbare Bedeutung von Peergroups und Freundschaften, welche dem Kind neben der Familie vielfältige und bedeutende Entwicklungsmöglichkeiten offenbaren. Durch Beziehungen und Interaktionen mit anderen Kindern entstehen einzigartige Lern- und Entwicklungsgelegenheiten, die weder vergleichbar noch ersetzbar sind durch Beziehungen zu Erwachsenen (vgl. Oswald 2009, S. 491).

Die Kontaktbeschränkungen im Zuge der Covid-19-Pandemie haben das Sozialleben von Kindern drastisch verändert. Viele Kita-Kinder konnten ihre Freundinnen und Freunde in und außerhalb der Kita nicht mehr wie gewohnt treffen und mit ihnen spielen. Einige Kinder, die nicht in die Kita gehen konnten, lebten teilweise sogar monatelang in einer Welt ohne andere Kinder. Die langfristigen Folgen der eingeschränkten Kita-Öffnungen auf die kindliche Entwicklung werden erst im Nachhinein bewertet werden können.

Aktuell sind die Kitas in der Regel geöffnet. Mit Hygienevorschriften und Kontaktregelungen haben die Kitas einen Weg gefunden, wodurch die Kinder nun wieder die Möglichkeit haben, ihre Freundinnen und Freunde und andere Peers zu treffen. Umso wichtiger ist es nun, dass die Fachkräfte in den Kitas geeignete Rahmenbedingungen schaffen, unter denen die Peerbeziehungen und Freundschaften wiederaufleben können. Denn auch in Bezug auf eine inklusive Pädagogik ist anzustreben, dass jedes Kind die Möglichkeit erhält, positive Interaktionsprozesse in der Peergroup zu erleben, als gleichberechtigte Spielpartnerin bzw. gleichberechtigter

Spielpartner akzeptiert zu werden sowie Freundinnen und Freunde zu finden und dies aktiv zu fördern. Dabei gilt es, bewusst zu beobachten, welche Kinder keinen Anschluss finden oder Ausgrenzungsprozessen ausgesetzt sind und entsprechend zu reagieren.

In diesem Rundbrief schauen wir auf die Bedeutung und Potenziale von Peerinteraktionen – sowohl für die Entwicklung der Kinder im Allgemeinen als auch in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung. Dabei ist es für uns Erwachsene oft nicht einfach, die Mechanismen zu verstehen, die die Interaktionen innerhalb einer Peergroup bestimmen. Im Folgenden soll daher aufgezeigt werden, wie wir als Erwachsene und insbesondere als pädagogische Fachkräfte, Interaktionen zwischen Kindern unterstützen können, damit möglichst alle Kinder von den Chancen profitieren können. Konkrete Anregungen hierzu bieten Ihnen auch die Praxisbeispiele.

## I. Bedeutung von Freundschaften und Peers für die kindliche Entwicklung

In Interaktionen mit Peers entwickeln Kinder gemeinsame Regeln, handeln Rollen aus und finden Lösungen für Probleme. Der Entwicklungspsychologe Youniss prägte hier den Begriff der Ko-Konstruktion, da eine Erweiterung der eigenen kindlichen Perspektive gemeinsam mit anderen erreicht wird (vgl. Viernickel 2013, S. 66 f.).

Der englische Begriff **peers** bezeichnet Kinder, deren kognitiver und sozial-emotionale Entwicklungsstand ähnlich ist (vgl. Viernickel 2013, S. 66). Dabei ist nicht allein das gleiche Alter ausschlaggebend. Denn Peer-Beziehungen können sich durch mehrere, **ähnliche Merkmale auszeichnen, wie Alter, Interessen, Kompetenzen, soziale Herkunft, Geschlecht, Temperament** etc. Interaktionen, Anregungen und Handlungen zwischen Peers finden auf Augenhöhe statt und sind nicht durch Beziehungen zu Erwachsenen ersetzbar. Daher spricht man häufig davon, dass Peerbeziehungen **symmetrisch** sind (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 4).

Eine besondere Bedeutung spielen hierbei Freundschaften. Bereits Dreijährige können benennen, welche Kinder sie als ihre Freundinnen und Freunde bezeichnen. Schon Kinder in diesem Alter unterstützen und beruhigen ihre Freundin bzw. ihren Freund in schwierigen Situationen, was ihnen emotionale Sicherheit gibt und ihre Kompetenzen zur Bewältigung von schwierigen Situationen stärkt (vgl. Alisch; Wagner 2006, S. 77). Kinder, welche im Beziehungsnetz der Peers gut eingebunden sind, sind besser dazu in der Lage, sich in die Perspektive anderer hineinzuversetzen. Sie zeigen mehr Empathievermögen bzw. Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen und Gefühlen anderer Kinder als Kinder ohne Freundschaftserfahrungen. In Konfliktsituationen reagieren sie mit mehr Kompromissbereitschaft, weniger körperlichen Aggressionen und bedacht-sameren Lösungen. Die Kinder, welche von der Gleichaltrigenwelt eher isoliert sind, sprechen und beachten hingegen öfter ausschließlich ihre eigene Perspektive (Egozentrismus). Auch ihr Spiel ist oft „kognitiv weniger entwickelt“ als das der integrierten Peers. Nachweislich können Kinder gemeinsam viel effektiver Problemlösungsstrategien entwickeln als alleine (vgl. Krappmann 1994, S. 511 f.).

Wie intensiv bzw. qualitativ eine Peer-Beziehung ist, hängt jedoch auch stark von der (häufig altersbedingten) Entwicklung der Kinder ab. Denn je nach Alter und Entwicklungsstufe der Kinder unterscheiden sich die sozialen Beziehungen zu ihren Peers. Bereits Babys nehmen zu Gleichaltrigen Kontakt auf, lächeln diese an, äußern Laute und versuchen diese zu berühren. Interaktionen finden bis zum zweiten Lebensjahr vorrangig über Mimik, Gestik und Körpersprache statt und beschränken sich meist auf zwei Spielpartnerinnen bzw. Spielpartner, welche sich gegenseitig nachahmen und Spielzeuge austauschen. Im Alter zwischen zwei und sechs nimmt die Bedeutung der verbalen Verständigung dann zu und die sozialen Spiele werden komplexer. Die jüngeren Kinder spielen eher noch nebeneinander und schauen zu, was die anderen Kinder spielen, während die älteren Kinder komplexe Rollenspiele auch in größeren Gruppen umsetzen, bei denen die einzelnen Rollen ausgehandelt werden, die Spielhandlung erdacht wird und im Spiel gemeinsame Regeln erarbeitet werden. Hier werden Themen bereits symbolisch aus dem Alltag in das Spiel übertragen (vgl. Viernickel 2013, S. 68ff.). In diesen gemeinsamen Spielsituationen entwickeln sich die Kinder auch gemeinsam sprachlich weiter. Die Unterhaltungen werden mit zunehmendem Alter komplexer und die Verhandlungen geschickter.

## II. Die Bedeutung von Peers für die sprachliche Entwicklung

Um eine Spielsituation zu initiieren und aufrechtzuerhalten, muss das Kind in der Lage sein, dieses sprachlich zu veranlassen und angemessen auf die Äußerungen des Spielpartners zu reagieren. Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass Kinder mit geringeren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten oder einem diagnostizierten Förderbedarf häufiger ausgeschlossen werden und es schwerer haben, Freundschaften zu schließen oder an Peerinteraktionen teilzuhaben (vgl. Albers 2018, S. 1). Es besteht also eine höhere Wahrscheinlichkeit für diese Kinder, in eine Außenseiterposition zu gelangen. Durch die Schwierigkeiten beim Zugang zu Peerinteraktionen wiederum ergeben sich weniger häufige und weniger qualitative sprachliche Inputs, von denen die Kinder in ihrer Sprachentwicklung profitieren könnten.

Kinder nehmen bereits in einem Alter von drei Jahren Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung bei ihren Peers wahr und wählen ihre Spielpartnerinnen und -partner in Abhängigkeit ihrer sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen aus. Der Status und die Beliebtheit in der Peergroup spielen sowohl beim Zugang zu Interaktionen als auch für die weitere soziale Entwicklung von Kindern eine entscheidende Rolle (vgl. ebd., S. 3). Mit der Teilnahme am Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ und der Förderung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung leisten Sie also auch einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Kinder in ihren Beziehungen und Interaktionen untereinander.

## III. Wann Exklusionsprozesse in der Peergroup problematisch werden

Dort, wo Kinder Spielpartnerschaften und Peer-Kontakte eingehen, hört man gleichermaßen Sätze wie „Du darfst nicht mitspielen!“ oder „Du bist nicht mehr mein Freund!“. Es kommt zu Situationen, in denen einzelne Kinder ausgeschlossen werden und ihnen der Zugang zu Spielhandlungen verwehrt wird. Um einen Zugang zu einer Spielgruppe zu erhalten, ist es am aussichtsreichsten, wenn Kinder ihre eigene Strategie hierfür entwickeln dürfen. Ein vorschnelles, autoritäres Einschreiten der Erwachsenen – wie etwa: „Ihr lasst Pablo bitte mitspielen.“ – kann

kontraproduktiv wirken und dazu beitragen, dass es zu einem fortschreitenden Ausschluss führt und die Situation verschärft. Besser ist es hier, eine fragende und schlichtende Position einzunehmen, wenn die Konflikte nicht selbstständig gelöst werden können.

Gelegentliches Nicht-mitspielen-dürfen, Abgrenzungen zwischen Mädchen und Jungen, Streitigkeiten darüber, wer in gewissen Bereichen „besser“ ist, gehören zu alltäglichen und normalen Gruppenbildungsprozessen in Kitas. Problematisch wird es, wenn einzelne Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch ausgeschlossen und geärgert werden. Vor allem, wenn Kinder wegen ihres Aussehens, fehlenden Spielzeugs oder ihrer Sprache ausgegrenzt werden, müssen die pädagogischen Fachkräfte klar Position beziehen (siehe auch [Rundbrief Nr. 9 „Sich einsetzen gegen \(Alltags-\)Rassismus in der Kita – aber wie?“](#)).

Um gezieltes ausgrenzendes oder diskriminierendes Verhalten von Kindern gegenüber anderen zu vermeiden, ist es wichtig, aktiv dagegen vorzugehen und gezielt Empathie zu fördern, um präventiv vorzubeugen. Oft bewährt es sich, Ausgrenzungssituationen als Rollenspiele nachzustellen oder anhand von Geschichten<sup>1</sup> und Fallbeispielen zu thematisieren sowie mit den Kindern darüber in den Dialog zu gehen:

„Was fühlst du, wenn du jemand Neues kennenlernst?“

„Wie würdest du dich fühlen, wenn ein anderes Kind dich nicht mag?“

„Wie fühlt es sich für dich an, wenn du nicht mitspielen darfst?“

#### IV. Kinder in ihren Beziehungen unterstützen und fördern

Aufgabe der Kitas ist es unter anderem, einen entsprechenden Rahmen für ein freies bzw. eigenständiges Spiel und somit die Grundlage für die Bildung und Förderung von Peerbeziehungen zu schaffen. So braucht es beispielsweise Sprachanlässe und Spielmöglichkeiten, damit die zuvor beschriebenen Prozesse überhaupt stattfinden können. Hierfür sollten **Räume und Nischen** geschaffen werden, um die Kinder in ihrer **Eigentätigkeit** zu unterstützen. Ruhe-, Kommunikations- und Bewegungsbereiche können demgegenüber förderlich sein, um den Kindern den **unbeobachteten Austausch und Rückzug** mit Peers zu ermöglichen. Auch eine entsprechende **Gestaltung der Räume** und Materialausstattung kann die Kommunikation zwischen den Kindern anregen (vgl. Kasten).

---

<sup>1</sup> Eine Auswahl an Kinderbüchern, um mit Kindern über Themen wie Freundschaft oder Ausgrenzung ins Gespräch zu kommen, finden Sie auf S. 14.

Wenn Sie Räume gestalten und Materialien einsetzen, können Sie

- vielfältige themenbezogene Spielbereiche einrichten, z. B. eine Rollenspielecke, ein Experimentierbereich, ein Bereich mit nicht zweckgebundenen Naturmaterialien, ein Bastelbereich, eine Lesecke und ein Rückzugs-/Ruhebereich.
- Themen, Fragen und Interessen der Kinder in den Räumen sichtbar machen.
- Kunstwerke, Bilder, Fotos der Kinder und von Projekten auf Augenhöhe anbringen, welche ihre Lebenswirklichkeit abbilden und als Gesprächsanlass dienen können (z. B. Familienwände, für die jüngeren Kinder können Fotos laminiert und auf dem Boden befestigt werden).
- für jedes Kind einen Briefkasten aufstellen, über den gegenseitige Mitteilungen (Briefgeheimnis) ausgetauscht werden können.

**Achten Sie auf freien Zugang zu Materialien, freie Wahl von Spielpartnerinnen und partnern und Aktivitäten, um selbstinitiatives Handeln der Kinder zu unterstützen und somit ihre Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern.**

Außerdem brauchen Kinder ausreichend Zeit für intensive soziale Bildungs- und Lernprozesse. Schon allein das Erkennen von wichtigen sozialen Interaktionsprozessen bedarf einer hohen Sensibilität und Beobachtungskompetenz seitens der pädagogischen Fachkräfte. Gelingt es manchen Kindern trotz der genannten Rahmenbedingungen, wie der Schaffung einer anregenden Raumgestaltung, nicht aus eigener Kraft, Anschluss zu anderen Kindern zu finden, sind weitere unterstützende Impulse erforderlich (siehe auch Praxisbeispiele ab S. 7).

## V. Mithilfe soziografischer Beobachtungen Beziehungen unter Kindern ausmachen

Um Gruppenbildungsprozesse zu begleiten, ist es zunächst sinnvoll, Gruppenstrukturen sowie soziale Kontakte innerhalb einer Kita-Gruppe zu identifizieren. Hierfür eignet sich das Anfertigen eines **Soziogramms**. Bei regelmäßiger Anfertigung von Soziogrammen einer Gruppe kann frühzeitig erkannt werden, ob ein Kind in einer Außenseiterrolle feststeckt und ihm Hilfe angeboten werden sollte. Zudem dienen sie (vor allem in größeren Gruppen) dazu, einen Überblick über die Gruppenstrukturen aufrechtzuerhalten.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die erfassten Gruppenkonstellationen immer nur eine Momentaufnahme sind, da sich die Dynamik in Kindergruppen in einem ständigen Wandel befindet.

Mit einem Soziogramm lassen sich die Beziehungen einer Gruppe grafisch anschaulich darstellen. Die Daten, auf denen das Soziogramm beruht, können aus genauen Beobachtungen der Kinder (z. B. während des Freispiels) oder aus Befragungen der Kinder entnommen werden.

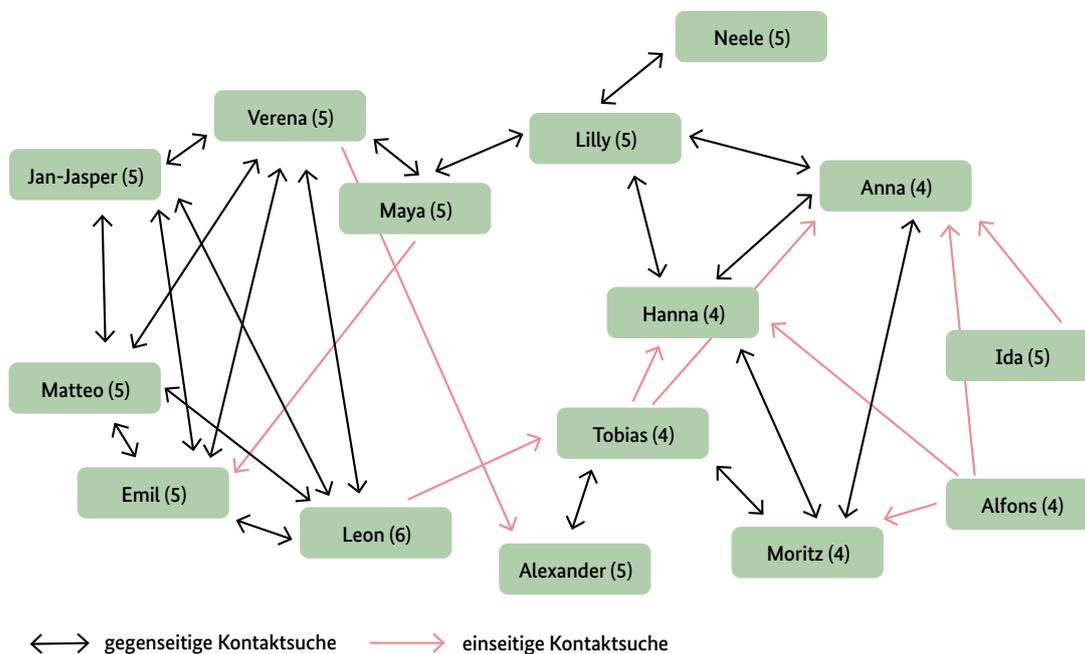


Abbildung 1: Soziogramm einer Kindergruppe der Kita „Freche Früchte“, eigene Darstellung

Wie in dem beispielhaft abgebildeten Soziogramm erkennbar, weisen die meisten Kinder wechselseitige Beziehungen auf und sind gut in der Kindergruppe vernetzt. Die Kinder Ida und Alfons hingegen werden nicht von anderen Kindern ausgewählt und können lediglich einseitige, nicht erwiderte Kontakte aufweisen. Sowohl Beobachtungen über einen längeren Zeitraum als auch Befragungen der Kinder kamen zu diesem Ergebnis, weshalb es in jedem Fall notwendig ist, die Gründe für die „Vernachlässigung“ von Ida und Alfons, welche augenscheinlich von ihren Peers ausgehen, aufzudecken. Im Praxisbeispiel 1 können Sie nachlesen, welche pädagogischen Konsequenzen die Kita, in welcher das Soziogramm erstellt wurde, initiiert hat, um Alfons in seinen Beziehungen zu anderen Peers zu unterstützen.<sup>2</sup>



#### Literaturtipp

Weiterführende Informationen zum Erstellen von Soziogrammen finden Sie z. B. unter:

[www.kita.de/wissen/soziogramm-erstellen](http://www.kita.de/wissen/soziogramm-erstellen)

<sup>2</sup> Bei diesem Beispiel werden aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Formats lediglich ein stark verkürzter Prozess bzw. die pädagogischen Konsequenzen dessen dargestellt, was in der Realität intensiver Beobachtungen, Gespräche und Überlegungen bedarf. Aus diesem Grund wird sich ebenso lediglich auf Alfons Situation beschränkt.

## VI. Beispiele von Unterstützungsmöglichkeiten für gelingende Peer-interaktionen

Die folgenden Praxisbeispiele aus Sprach-Kitas zeigen, wie pädagogische Fachkräfte dazu beitragen können, Kinder in ihren Beziehungen untereinander zu unterstützen und gleichzeitig ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen zu nutzen und zu erweitern. Da das Thema und die Situation von Kindern in ihrer Gleichaltrigenwelt derart komplex und immer abhängig von verschiedensten Gegebenheiten und Einflüssen sind, können die folgenden Beispiele nur als Ausschnitte betrachtet werden, hinter denen sich intensive Auseinandersetzungen seitens der Fachkräfte verbergen.

## Beispiel 1: Isolierte Kinder in ihren sozialen Beziehungen unterstützen

Nach der Rückkehr aus dem Lockdown und den damit verbundenen Kontaktbeschränkungen haben einige Kinder bereits erworbene soziale und auch sprachliche Kompetenzen verloren und haben oft Schwierigkeiten damit, neue soziale Beziehungen zu anderen Kindern einzugehen bzw. an alte anzuknüpfen. Das folgende Beispiel zeigt, wie Kinder dabei unterstützt werden können, Beziehungen zu anderen Kindern (wieder) aufzubauen.

Die beiden vierjährigen Kinder Alfons und Ida besuchen die Sprach-Kita „Freche Früchte“. Durch das Anfertigen eines Soziogramms (siehe hierzu S. 5) konnten die bereits bestehenden Vermutungen und Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte gestützt werden, dass die beiden keine gegenseitigen Peer-Kontakte oder gar Freundschaften (mehr) aufweisen können. Beide suchen zwar den Kontakt zu anderen Kindern, finden aber keine Erwidern. Gemeinsam mit der zusätzlichen Fachkraft Beate Osinski hat sich der Bezugserzieher von Alfons, Dominik Riedel, überlegt, wie dieser in seiner Kontaktaufnahme zu dem gleichaltrigen Moritz ermutigt werden kann, der erfolgreich Kontakte zu verschiedenen Kindern pflegt:

Um den Zusammenhalt und das Gemeinschaftsgefühl von Alfons und Moritz zu stärken, hat Herr Riedel kleine Kooperationsaufgaben, wie gemeinsam einen Tisch zu tragen oder eine Decke auszuschütteln, für die beiden Kinder in den Kita-Alltag integriert. Weiterhin hat Herr Riedel unter Einbezug der Familien von Alfons und Moritz angeregt, beiden Kinder auch außerhalb der Kita Kontakträume zu ermöglichen. Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass solche Situationen nicht erzwungen werden, sondern trotzdem auf Freiwilligkeit der beiden Kinder beruhen. Somit könnten gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse in den Kita-Alltag getragen werden, was ein Gefühl von Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit verstärken könnte.

Um Alfons am Gruppenprozess aktiver als bisher teilhaben und ihn in der Gruppe sichtbarer werden zu lassen, haben die pädagogischen Fachkräfte ihm kleine Aufgaben für die Gruppe zugewiesen, wie beispielsweise das Buch auszusuchen, welches in der Ausruhezeit vorgelesen wird, oder Verantwortung für einen bestimmten Tätigkeitsbereich zu übernehmen, für den Alfons großes Interesse zeigt, so etwa für die Bauwerkstatt. Hierbei wurde jedoch immer darauf geachtet, dass die übertragene Verantwortung nicht zu hoch ist und Alfons Spaß an den Aufgaben hat.

Darüber hinaus wurden von den pädagogischen Fachkräften in Alfons Gruppe Angebote durchgeführt, bei denen Alfons seine Stärken einbringen konnte. So durfte er den anderen Kindern ein Experiment vorstellen, welches ihn selbst begeistert. Durch solche Erfahrungsangebote hat Alfons Verantwortung übernommen, wird von den anderen Kindern mit seinen Fähigkeiten gesehen und fühlt sich wertgeschätzt und anerkannt, was wiederum sein Selbstbewusstsein stärkt.

Die durchdachten und auf Alfons Kompetenzen zugeschnittenen Aktionen haben ihre Wirkung gezeigt. So konnte die zusätzliche Fachkraft Frau Osinski berichten, dass Alfons in der Kindergruppe nun stärker eingebunden ist und vor allem zu Moritz eine engere Beziehung aufbauen konnte.

## Beispiel 2: Interaktionen zwischen Krippenkindern fördern

Um die Interaktion von Kindern bereits im Krippenalter zu fördern, hat die zusätzliche Fachkraft Sofia Fernandez der Sprach-Kita „Gestiefelter Kater“ eine interne Fortbildung zum Thema „Sprachentwicklung von Kindern unter drei Jahren“ organisiert und einen fachlichen Input für das Team vorbereitet. Bei diesem Fachaustausch legte das Team seinen Fokus darauf, dass bereits in den ersten Lebensjahren wichtige Vorläuferfähigkeiten für die Sprachentwicklung durch Interaktionen mit anderen Kindern ausgebildet werden. Das Team überlegte daraufhin gemeinsam mit der zusätzlichen Fachkraft, wie sie den Krippenbereich umgestalten könnten, um die eigenständige Kommunikation unter den Kindern noch mehr zu unterstützen. Da die Kinder es lieben, mit Alltagsgegenständen zu spielen, wollte das Team hier ansetzen. Sie kamen letztlich zu dem Ergebnis, den Schlafraum in der Freispielzeit als Bewegungsraum zu nutzen und schafften mehr Alltagsmaterialien an, insbesondere große, stabile Elemente wie Verpackungskartons, Plastikwannen, große Papprollen und Würfel aus Schaumstoff. Die Materialien wurden zu wahren Kommunikationsanregern unter den Krippenkindern.



Bei Kleinkindern sind die Interaktionen noch überwiegend objekt-zentriert, weshalb die Anschaffung der genannten Materialien eine hervorragende Idee ist, um eine kommunikationsanregende Raumgestaltung auch für die Jüngsten zu schaffen. Denn große und von ihrer Eigenschaft eher einfache Objekte – wie stabile Pappkartons – animieren Kleinkinder zu vielseitigen und ausgiebigen gemeinsamen Spielaktivitäten. Im Vergleich zu kleinerem Spielzeug bedarf dieses großformatige Material einer gemeinsamen Anstrengung, wenn es bewegt werden soll, und bietet diverse Kommunikationsanlässe, weil sich die Peers darüber verständigen müssen, wie weitergespielt werden soll.

### Beispiel 3: Stärken der Kinder sichtbar machen, um Ausgrenzung vorzubeugen

Damit es gar nicht erst zur Ausgrenzung einzelner Kinder kommt, bemüht sich das pädagogische Team der Sprach-Kita „Die kleinen Entdecker“ darum, eine tolerante, offene und vertrauensvolle Umgebung für alle Kinder zu schaffen. Sie setzen darauf, die Stärken der einzelnen Kinder hervorzuheben und so ihr Selbstbewusstsein in der Gruppe zu stärken. Dies ist vor allem für Kinder von Bedeutung, die in der Gruppe womöglich nicht als beliebte Spielpartnerinnen bzw. -partner gelten.

Das Spiel „**So sehe ich dich**“ führen die Fachkräfte der Kita „Die kleinen Entdecker“ gerne durch, um die Kinder anzuregen, sich besser kennenzulernen, und jedem Kind die Möglichkeit zu geben, seine Stärken sichtbar zu machen. Die Übung eignet sich für Kinder ab ca. vier Jahren:

Jeweils etwa fünf Kinder fertigen von einem anderen Kind ein lebensgroßes Selbstporträt an. Dazu legt sich jeweils ein Kind auf ein großes Blatt Papier auf den Boden. Ein anderes Kind umrandet mit dem Stift den Körper. Anschließend gestalten die Kinder die entstandene Silhouette mit den Dingen, die sie an dem porträtierten Kind besonders mögen. Das können die Kleider, die Frisur etc. sein. Auch das, was das Kind besonders gut kann, kann durch ein Symbol sichtbar gemacht werden, z.B. ein Pinsel für Kinder, die gern malen. Hierdurch wird bei den Kindern der Blick auf die positiven Seiten einer Person gerichtet. Nach und nach werden solche Porträts von anderen Kindern angefertigt. Wenn das gemalte Kind es möchte, wird sein Porträt aufgehängt. So können die Kinder auch noch später neu erlernte Eigenschaften ergänzen. Gleichzeitig bietet das Porträt zahlreiche Sprachanlässe für die Kindern.

## Beispiel 4: Das eigene Handeln im Kita-Alltag beobachten und reflektieren

Auch das (alltägliche) Verhalten der pädagogischen Fachkräfte spielt eine wichtige Rolle bei der Unterstützung oder Behinderung des Aufbaus sozialer Kontakte von Kindern. Daher ist es wichtig, das eigene Verhalten in Bezug auf diese Rolle zu reflektieren. Die zusätzliche Fachkraft Ela Melek der Sprach-Kita „Waldfreunde“ hat dem Team dazu nach einem fachlichen Input zum Thema „Die Bedeutung von Peerbeziehungen“ eine Aufgabe zur Selbstbeobachtung für den Kita-Alltag mitgegeben:

Jede Fachkraft soll über den Tag ihre Kindergruppe und sich selbst beobachten und mittels einer Strichliste folgendes vermerken:

- Wenn ich eine Interaktion zwischen zwei oder mehreren Kindern sehe,
- Wenn ich eine Interaktion zwischen Kindern unterbreche,
- Wenn ich eine Interaktion zwischen Kindern anrege.

Diese Beobachtung soll wiederholt im Alltag durchgeführt werden, um auftretende Häufigkeiten feststellen und dokumentieren zu können. Die Fachkräfte können hierdurch erkennen, wann sie den Kindern ermöglichen, miteinander in Kontakt zu treten und wann sie sie daran hindern. Anschließend sollen sie mit dem Wissen um die Bedeutung von Peerinteraktionen ihr eigenes Verhalten reflektieren und hinterfragen. Die Beobachtungs- und Reflexionsergebnisse werden in der nächsten Teamsitzung unter Anleitung von Ela Melek besprochen. Anschließend werden im Team verbindliche pädagogische Konsequenzen erarbeitet, um die Kinder noch besser in ihren Peerbeziehungen zu stärken.

## Beispiel 5: Konfliktlösungen nicht vorwegnehmen, aber bei Bedarf begleiten

Auch im Umgang mit Konflikten zwischen einzelnen Kindern spielt das Verhalten der Fachkräfte eine große Rolle. In der Sprach-Kita „Die Zipfelmützen“ beobachtet die zusätzliche Fachkraft Petra Dabrowski die beiden Kinder Oskar und Merle, beide 4 Jahre alt, beim Papierfliegerweitwurf. Sie wetteifern miteinander, welcher Papierflieger weiter fliegt. Merle zeigt sich jedes Mal als stolze Gewinnerin und Oskar wird zunehmend enttäuscht und frustrierter: „Merle, du schummelst. Du gewinnst immer.“ Merle erwidert energisch: „Nein, ich schummle nicht. Wir werfen beide von hier.“ und zeigt auf eine imaginäre Startlinie. Plötzlich entsteht eine hitzige Diskussion zwischen den beiden und die Situation scheint zu eskalieren. Da sich keine Konfliktlösung anbahnt, entscheidet Petra Dabrowski einzugreifen und fragt die beiden, was passiert ist. Nachdem Oskar und Merle erzählt haben, fragt sie die beiden: „Wie könntet ihr dafür sorgen, dass ihr beide vom gleichen Startpunkt aus loswerft?“ Die Kinder überlegen: „Wir brauchen jemanden, der aufpasst, dass keiner die Startlinie überschreitet, einen Schiedsrichter! Komm, wir fragen Cem, ob er Lust hat mitzuspielen!“ Die beiden rennen zielstrebig auf Cem zu. Kurz darauf sieht Petra Dabrowski, wie die Kinder nun zu dritt weiterspielen.



In diesem Beispiel agiert die zusätzliche Fachkraft in dem Konflikt der beiden Kinder als Mittlerin und nicht als Konfliktlöserin. Sie ist nicht sofort dazwischen gegangen, sondern hat zunächst genau beobachtet, ob die Kinder das Problem eigenständig lösen können. Denn in dem Moment, in dem sich Erwachsene in einen Konflikt einschalten, nehmen sie Kindern möglicherweise wichtige Lernerfahrungen. Wenn Kinder jedoch von sich aus um Hilfe bitten oder, wie in diesem Beispiel, deutlich wird, dass sie selbstständig keine Lösung finden, sollte der Konflikt von außen begleitet werden. Durch gezielte Fragen hat die zusätzliche Fachkraft die Kinder dazu angeregt, eigene Lösungswege zu finden. Dabei ist es wichtig, auch Lösungen zu akzeptieren, die für uns Erwachsene eher ungewöhnlich erscheinen, aber für die Kinder akzeptabel sind.

## VII. Fazit

Die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau mit anderen Kindern ist von Anfang an vorhanden und wird mit zunehmendem Alter differenzierter und komplexer. Um Beziehungen einzugehen, aufrechtzuerhalten und in der Gleichaltrigenwelt Anschluss zu finden, sind enorme sozial-emotionale und kognitive Leistungen erforderlich. Umso wichtiger erscheint es, die Kinder im Blick zu behalten, die nicht ausreichend über derartige Kompetenzen verfügen, und sie dabei zu unterstützen, ihre sozialen Fähigkeiten weiterzuentwickeln und positive Peerbeziehungen aufzubauen. Damit Kinder sich gegenseitig entwicklungsanregende Impulse geben können, müssen sie jedoch zunächst eine stabile und sichere Beziehung zur Fachkraft aufgebaut haben. Ein generell feinfühliges, kindorientiertes und partizipatives Verhalten unterstützt die Fachkraft-Kind-Beziehung und fördert eine Atmosphäre von Geborgenheit, Vertrauen und gegenseitigem Respekt, welche wiederum ein prosoziales Gruppenleben in der Kita ermöglicht.

Es ist also vor allem eine Frage der Haltung der Fachkräfte, die Interaktionen zwischen (Klein) Kindern nicht als mehr oder weniger zufällig entstehende Ereignisse ohne nähere Bedeutung zu sehen, sondern als Chancen wahrzunehmen, bei denen Kinder das Spektrum ihrer Erfahrungen in sozialen Situationen und das Repertoire ihrer sozialen Fähigkeiten erweitern können. Mit einer solchen Haltung werden Erwachsene den Begegnungen von Kindern mit Interesse und Aufmerksamkeit folgen und versuchen zu verstehen, was zwischen den Peers stattfindet. Eine solch wertschätzende Haltung wird es ebenfalls ermöglichen, die Kinder in ihren Beziehungen unterstützend zu begleiten, ohne über ihre Köpfe hinweg zu handeln, Spiel- und Austauschprozesse vorzeitig zu unterbrechen und fertige Konfliktlösungen vorzugeben.

Liebe Kita-Tandems, haben Sie aus Ihrer Kindertageseinrichtung ähnliche Beispiele zu berichten? Wir freuen uns über die Zusendung Ihrer Beispiele Guter Praxis per E-Mail oder über die Projekt-Plattform Sprach-Kitas! Wir wünschen Ihnen viel Freude und die Bereitschaft, sich immer wieder neu auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder in Ihren Einrichtungen einzulassen!



### Lektüre zur Vertiefung

Weitere Anregungen und Hintergrundwissen zur Bedeutung von Peerinteraktionen im Rahmen einer inklusiven Pädagogik finden Sie in der Veröffentlichung [„Sprach-Kitas Qualifizierungsinhalte“](#) im Kap.2.3. Weiterhin empfehlen wir Ihnen das Buch von Catherine Walter-Laager und Manfred Pfiffner von 2017 „Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen“ und insbesondere das Kapitel von Jasmin Luthardt zum Thema „Freundschaften im Kindesalter: Peerbeziehungen im Kindergarten und ihre Bedeutung für den pädagogischen Alltag“.

*Ihre Servicestelle Sprach-Kitas*

## Quellen und Literaturtipps

### Kinderbücher

#### **Thema: Konflikte/Ausgrenzung unter Kindern**

Abedi, Isabel; Neuendorf, Silvio (2009): Blöde Ziege – Dumme Gans. Eine Geschichte über Streit und Versöhnung. Ars Edition.

Jäggi, Jean-Pierre (2006): Pirat Unheimlich. Jungbrunnen Verlag.

Kaminski, Katja (2016): Die Kunst des Miteinanders. Ein Kinderbuch gegen Ausgrenzung. Books on Demand.

Ungerer, Tomi (2007): Neue Freunde. Diogenes Verlag.

Schärer, Kathrin (2017): So war das! Nein, so! Nein, so! Beltz & Gelberg Verlag.

Schreiber-Wicke, Edith; Holland, Carola (2004): Achtung! Bissiges Wort! Thienemann Verlag.

Van Straaten, Harmen (2005): Wettkampf mit Ente. Verlag Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH.

Willems, Mo (2017): Muss ich was abgeben? Klett Kinderbuch Verlag

#### **Thema: Freundschaft**

Hoffmann, Mary; Asquith, Ros (2019): Du und ich sind wir. Das große Buch der Freundschaft. Fischer Sauerländer Verlag.

Norin, Marie (2015): Lyra ist ganz heimlich. Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Saberi, Babak; Zaeri, Mehrdad (2015): Ein grosser Freund. Baobab Books.

Sarah, Linda; Davies, Benji (2017): Beste Freunde. Aladin Verlag.

Swoboda, Annette (2008): Dudu findet einen Freund/ Dudu Bir Arkadas Buluyor. Deutsch-Türkisch. Anadolu Verlag.

## Quellen

Albers, Timm (2018): Inklusive Peerinteraktion und Gespräche unter Peers. Qualifizierungsmaterial von PEP im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ mit der Kennung L-I-402\_Peerinteraktion\_V2018.09.25. Nach Einloggen verfügbar unter: <https://sprach-kitas.plattform-spi.de>.

Alisch, Lutz-Michael; Wagner, Jürgen W.L. (Hrsg.) (2006): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde. Weinheim u.a.: Juventa.

Krappmann, Lothar (1994): Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: Schneewind, Klaus A. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 495–515.

Oswald, Hans (1997): Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft, Weinheim u. a.: Beltz, S. 52–79.

Oswald, Hans (2009): Persönliche Beziehungen in der Kindheit. In: Lenz, Karl; Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim u.a.: Juventa, S. 491–511.

Schneider-Andrich, Petra (2011): Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen. Verfügbar unter: [www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT\\_schneider\\_andrich\\_2011.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_schneider_andrich_2011.pdf). Zugriff am 12.10.2021.

Viernickel, Susanne (2013): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilian; Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, Berlin, S. 66–74.

**Absender:**

Servicestelle Sprach-Kitas  
Büro Stiftung SPI, Alexanderstraße 1, 10178 Berlin

+49.0.30 390 634 71-0 (Hotline)  
[kontakt@sprach-kitas.de](mailto:kontakt@sprach-kitas.de)

ARGE Regiestelle Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung  
Gesellschafter:

Stiftung SPI - Sozialpädagogisches Institut Berlin „Walter May“  
Gemeinnützige Stiftung des bürgerlichen Rechts  
Müllerstraße 74, 13349 Berlin  
Vorstandsvorsitzende/Direktorin: Dr. Birgit Hoppe

gsub – Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung mbH  
Kronenstraße 6, 10117 Berlin  
Sitz Berlin – Handelsregister: Amtsgericht Charlottenburg – B-39610  
Geschäftsführer: Dr. Reiner Aster

