Peerinteraktionen im Elementarbereich:

Aushandlungsstrategien zwischen fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Elisabeth HÖDL, BA

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Begutachter: Univ.-Prof. Dr.phil. Lars Eichen

Graz, 2020

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Außerdem versichere ich, dass diese wissenschaftliche Arbeit bisher in gleicher oder ähnlicher Form an keiner anderen in- oder ausländischen Bildungseinrichtung als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde.

Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

_____

Graz, September 2020 Elisabeth Hödl

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich im Verlauf meines Studiums sowie während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

An erster Stelle gilt mein Dank Herrn Univ.-Prof. Dr.phil. Lars Eichen, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat.

Ebenfalls möchte ich mich bei allen Elementarpädagoginnen bedanken, welche sich als Interviewpartnerinnen zu Verfügung gestellt haben. Dank ihren geschilderten Beobachtungen, Erfahrungen und ihrem Wissensspektrum konnte mein Forschungsvorhaben trotz aller COVID-19-Beschränkungen realisiert werden.

Abschließend gebührt mein besonderer Dank meiner Familie. Vor allem meinen Eltern, welche mir mein Studium erst ermöglicht haben und mir stets mit Rat und Tat beiseite gestanden sind. Ebenso möchte ich mich bei meinem Freund bedanken, der mich selbst in den schwierigsten Situationen immer wieder motivierte weiterzumachen. Mein Dank gilt ebenfalls meinem Freundeskreis, welcher stets ein offenes Ohr für mich hatte, sowie meinen fleißigen Korrekturleserinnen.

Danke euch allen für eure Geduld und Unterstützung in jeder erdenklichen Art und Weise!

Zusammenfassung

Spätestens im Kindergarten setzen sich Kinder neben ihren Bezugspersonen mit einer weiteren für ihre Entwicklung relevanten Sozialisationsinstanz, der Gruppe der Gleichaltrigen, auseinander. Damit ein gemeinsames Handeln mit Peers zu Stande kommt, handeln Kindergartenkinder untereinander Spielpläne bzw. -situationen aus. Somit gehören Aushandlung unter Peers zum Alltag eines jeden Kindes. Nur anhand gelungener Aushandlungen können Kinder (Spiel-)Beziehungen mit ihren Peers sichern und so von dem Einfluss gelungener Peerinteraktionen in ihrer eigenen Entwicklung profitieren.

Ziel der Untersuchung war es, anhand von Interviews mit ElementarpädagogInnen herauszufinden, welche Aushandlungstaktiken und -strategien fünf bis sechsjährige Kindergartenkinder im selbstbestimmten Spiel nutzen, um Peerbeziehungen aufrechtzuerhalten.

Aus den Interviews ging hervor, dass Konflikte zwischen fünf- und sechsjährigen Kindergartenkindern am häufigsten aufgrund der Verteilung bzw. Festlegung von Rollen, Rechten, Positionen und Rangfolgen entstehen. Diese geschehen vornehmlich innerhalb des freien Rollenspiels. Im Hinblick auf die angewandten Aushandlungstaktiken zur Konfliktlösung wird ersichtlich, dass fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder überwiegend Taktiken der Verhandlung oder des Rückzugs im Aushandlungsprozess einsetzen. Weiters konnten aus den erhobenen Daten die Aushandlungsstrategien „Verhandeln“, „Verhandeln-Erzwingen“ sowie „Ausweichen“ bei fünf- bis sechsjährigen Kindern abgeleitet werden.

Abstract

Children have to deal with a further socialization instance, the peer group, by the time they enter kindergarten. This process is important for their development. In order to act jointly together with peers, kindergarten children have to negotiate game plans or situations among themselves. Therefore, negotiation among peers is part of every child's life. Only through successful negotiation children can secure relationships with their peers and thus benefit from the influence of successful peer interaction in their own development.

The aim of the study was to identify which negotiating tactics and strategies five to six-year-old kindergarten children use in self-determined play to maintain peer relationships. Henceforth, interviews with kindergarten teachers were conducted where this issue was addressed.

The interviews showed that conflicts between five- and six-year-old kindergarten children most frequently arise due to the distribution or determination of roles, rights, positions and rankings. These occur primarily within free role play. With regard to the negotiation tactics used to resolve the conflict, it is evident that five- to six-year-old kindergarten children predominantly use tactics of negotiation or retreat in the negotiation process. In addition, the childlike negotiation strategies "negotiate", "negotiate force" and "avoidance" can be derived from the collected data.

Inhalt

Eidesstattliche Erklärung 2

Danksagung 3

Zusammenfassung 4

Abstract 5

1. Einleitung 9

Teil I: Theoretischer Rahmen und empirische Befunde 12

2. Peerbeziehungen im Kindergartenalter 12

2.1. Peergruppe und dessen Merkmale 12

2.2. Kindergarten als zentraler Entstehungsort von Peerbeziehungen 15

3. Entwicklungschancen in Peerbeziehungen und -interaktionen im Kindergartenalter 19

3.1. Soziale Kompetenz als Basis des sozialen Zusammenlebens 20

3.2. Entwicklung sozialer Beziehungs- und Gruppenfähigkeit 22

3.3. Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kontext von Peerbeziehungen 23

3.4. Entwicklung sozial-kognitiver Kompetenzen im Rahmen von Peerinteraktionen 25

3.5. Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang mit Peerinteraktionen 28

3.6. Entwicklung von Konfliktbewältigungskompetenzen zur Aufrechterhaltung von Peerinteraktionen 31

4. Aushandlungsprozesse zwischen Kindergartenkindern 33

4.1. Die Erläuterung der Begriffe „Aushandlung“, „Aushandlungsprozess“, „Aushandlungstaktiken“ und „Aushandlungsstrategien“ 33

4.2. Aushandlungen zwischen Peers im Kindergarten 35

4.3. Aushandlungstaktiken und -strategien unter Peers 37

5. Das Spiel als Plattform von kindlichen Interaktionen und Aushandlungen 42

Teil II: Methodenteil 44

6. Fragestellung und Zielsetzung 44

7. Beschreibung der Erhebungsmethode 45

7.1. Das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode 46

7.2. Aufbau des Interviews 47
8. Beschreibung der Stichprobe 49
9. Ablauf und Durchführung der Untersuchung 50
10. Beschreibung der Auswertungsmethode 52
10.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 53
10.2. Beschreibung des Auswertungsvorgangs 54
10.3. Beschreibung des Kategoriensystems 56
10.4. Weitere Auswertungen mittels Statistikprogramm SPSS 57
11. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse 58
11.1. Begriffserläuterung „Aushandlungen unter Kindern“ 58
11.2. Besondere Charakteristika und Kennzeichen von Aushandlungen zwischen Peers im Kindergartenalter 59
11.3. Konfliktgründe von fünf- bis sechsjährigen Kindern 61
11.4. Aushandlungssituationen in Spielformen 63
11.5. Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern 66
11.6. Kompetenzen in Bezug auf die Aushandlungsfähigkeit von Kindern 73
11.7. Aushandlungsstrategien fünf- bis sechsjähriger Kindergartenkinder 75
11.8. Weitere Faktoren im Zusammenhang mit kindlichen Aushandlungstaktiken 79
11.9. Konfliktbewältigungsfähigkeit und -kompetenzen von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern 82
11.10. Pädagogisches Verhalten bei Aushandlungen zwischen Kindergartenkindern 82
Teil III: Diskussionsteil 84
12. Methodendiskussion 84
13. Ergebnisdiskussion 86
14. Resümee 93
15. Literaturverzeichnis 94
16. Anhang 102

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: InterviewpartnerInnen im Überblick 50
Abbildung 2: Übersicht Kategoriensystem 57
Abbildung 3: Allgemeine Übersicht Aushandlungstaktiken 66
Abbildung 4: Übersicht Aushandlungstaktiken "Verhandlung" 68
Abbildung 5: Übersicht Aushandlungstaktiken "Zwang" 70
Abbildung 6: Übersicht Aushandlungstaktiken "Rückzug" 72

1. Einleitung

Erste Untersuchungen zur Bedeutung von Gleichaltrigengruppen im Kleinkindalter fanden bereits in den 1920/30er Jahren statt. Im Fokus dieser Untersuchungen stand die soziale Entwicklung sowie die Vielfalt sozialer Beziehungen von Kleinkindern. Zum damaligen Zeitpunkt führte Piagets Idee des kindlichen Egozentrismus irrtümlich zu der Annahme, dass Kleinkinder mangelnde Kompetenzen zum sozialen Austausch mit Gleichaltrigen besitzen. Innerhalb der zweiten Forschungsperiode zu Peerbeziehungen von Kindern in den 1970er Jahren erkannten Forscher, wie Youniss, die besonderen Potenziale von kindlichen Peerkontakten. Youniss (1980) betonte hierbei, dass die Besonderheit von Peerbeziehungen im Aufbau von Gleichheit und Wechselseitigkeit zwischen den Peers liegt (vgl. Paus-Haase 1998, S. 148). So waren bereits Piaget (1972), Sullivan (1983) und Youniss (1980) der Meinung, dass Peerinteraktionen im Kindesalter eine wichtige Sozialisationsfunktion in der kindlichen Entwicklung einnehmen. Schon im Krippen- und Kindergartenalter zeigen Kinder ein auffälliges Interesse für gleichaltrige Kinder und beginnen mit ihnen gemeinsame Bedeutungen zu konstruieren. In den bestehenden und sich entwickelnden sozialen Aushandlungsräumen ergeben sich somit zunehmend zentrale Lern- und Bildungsgelegenheiten für die gemeinsame Bewältigung von kindlichen Entwicklungsaufgaben. Das Besondere an diesen Interaktions- und Aushandlungsprozessen zwischen Kindergartenkindern zeigt sich darin, dass gleichaltrige Kinder ein symmetrisch-reziprokes Beziehungsverhältnis aufweisen. Das bedeutet, dass Gleichaltrige, oder auch „Peers“ genannt, auf einem ähnlichen emotionalen, kognitiven sowie sozio-moralischen Entwicklungsniveau stehen, einen gleichwertigen Status einnehmen und gleiche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben (vgl. Oswald/ Krappmann/ Fricke 1988, S. 5; vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S. 4f.; vgl. Licandro 2014, S. 335f.).

Spätestens im Kindergarten kommen Kinder zum ersten Mal mit einer größeren Gruppe von gleichaltrigen Kindern in Kontakt, mit denen sie gemeinsame Spielhandlungen und Interaktionen eingehen. Somit gilt die Kindergarteneinrichtung als zentraler Ort der Entstehung von frühen Peerbeziehungen. Innerhalb dieser Peergruppe machen Kinder wichtige Differenzerfahrungen. Aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Ansichten der Kinder kommt es häufig zu Konflikten, Missverständnissen und Spielabbrüchen. Diese

müssen Kinder mithilfe passender Strategien aushandeln, um sich untereinander zu einigen und so gemeinsame Spielaktivitäten aufrechtzuerhalten. Auf Basis ihrer gleichwertigen Stellung innerhalb der Aushandlung tragen Kinder daher wechselseitig zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Kompetenzen bei und dienen einander somit als wechselseitige Bildungsressource. Die Gleichaltrigengruppe im Kindergarten ist somit neben der Familie eine der wichtigsten Bezugsgruppen für das Kindergartenkind (vgl. Paus-Haase 1998, S. 144ff.; vgl. Licandro 2014, S. 335f.; vgl. Viernickel 2012, S. 1).

Aus elementarpädagogischen Studien von Weyers, Sujbert und Eckensberger (2007) sowie Dittrich (2005) ging zwar hervor, dass Kinder bereits fähig sind Sachverhalte auszuhandeln, jedoch herrscht noch eine Forschungslücke über die angewandten Aushandlungsstrategien der Kinder zur Aufrechterhaltung von Spielsituationen im Elementarbereich vor (vgl. Sujbert 2009, S. 73-81). Daher richtet sich der Fokus meiner Masterarbeit auf die Beobachtung dieser vielfältigen Aushandlungsstrategien der fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkinder, um zu veranschaulichen, dass Kindergartenkinder bereits über außerordentliche soziale Interaktionskompetenzen verfügen.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit werden daher Peerinteraktionen im Elementarbereich in den Fokus genommen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Aushandlungstaktiken fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder zur Aufrechterhaltung von Peerinteraktionen im selbstbestimmten Spiel anwenden. Das zweite Kapitel dieser Masterarbeit widmet sich den Peerbeziehungen im Kindergartenalter. Dabei wird u.a. sowohl Bezug auf den Begriff der Peergruppe und dessen Merkmale als auch auf den Kindergarten als zentraler Entstehungsort für frühkindliche Peerbeziehungen genommen. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den kindlichen Entwicklungschancen in Peerbeziehungen. Innerhalb des vierten Kapitels der vorliegenden Arbeit werden Aushandlungsprozesse zwischen Peers im Kindergartenalter thematisiert, wobei ein Fokus auf Konzepte und Klassifikationen von Aushandlungstaktiken und -strategien liegt. Des Weiteren widmet sich das fünfte Kapitel dem selbstbestimmten Spiel, welches als Plattform für Peerinteraktionen im Kindesalter fungiert.

Kapitel sechs erläutert die konkrete Fragestellung sowie Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit. Die darauffolgenden Kapitel widmen sich der Beschreibung des Erhebungsinstruments sowie der Stichprobenbeschreibung der vorliegenden Studie. Das

neunte Kapitel beschreibt den Ablauf sowie die Durchführung der Untersuchung. Des Weiteren befasst sich das folgende Kapitel mit der Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), welches als Auswertungsmethode für die erhobenen Daten fungierte. Im Anschluss erfolgt in Kapitel elf die Auswertung sowie die Darstellung der Untersuchungsergebnisse. Die vorliegende Masterarbeit wird mit der Interpretation sowie Diskussion der erhobenen Ergebnisse, einer Reflexion der angewendeten Forschungsmethoden sowie einem Resümee abgeschlossen.

Teil I: Theoretischer Rahmen und empirische Befunde

Innerhalb des Teil I dieser Arbeit werden die wichtigsten theoretischen Grundlagen für die vorliegende Masterarbeit thematisiert, welche den Ausgangspunkt für die weitere empirische Untersuchung zur Beantwortung der Forschungsfrage darstellen.

2. Peerbeziehungen im Kindergartenalter

Das folgende Kapitel widmet sich nun einerseits dem Begriff der Peergruppe sowie den besonderen Charakteristika von Peerbeziehungen, andererseits wird in diesem Kapitel die Thematik von Peerbeziehungen im Kindergartenalter näher erörtert.

2.1. Peergruppe und dessen Merkmale

Der Begriff „Peers“ ist eine abgeleitete Form des englischen Begriffs „peer group“. Dieser wird im deutschsprachigen Raum häufig als „Gruppe von Ähnlichaltrigen“, „Gruppe von Gleichaltrigen“ oder „Gruppe von Gleichgestellten“ im außerfamiliären Kontext übersetzt. Die Mitglieder können eine Vielzahl von ähnlichen Merkmalen aufweisen, wie z.B. ähnliches Alter oder Geschlecht sowie ähnliche Interessen, Kompetenzen oder soziale Herkunft. Vor allem im Kindesalter finden Peers meistens im Rahmen institutioneller Einrichtungen, wie Kindergärten oder Schulen zusammen (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 3f.). Peers sind somit Kinder in Funktions- und Bezugsgruppen oder eigenständig gebildeten Kleingruppen, welche auf einem ähnlich kognitiven, emotionalen sowie soziomoralischen Entwicklungsstand stehen. Sie nehmen gegenüber Institutionen und ihren Repräsentanten, wie z.B. dem Kindergarten sowie dessen pädagogischen Personal, eine gleiche Stellung ein. Ebenfalls haben sie gleiche Entwicklungsaufgaben und normative Lebensereignisse, wie z.B. die Transition „Kindergarten – Schule“, zu bewältigen. Im Wesentlichen sind sich Peers gegenüber gleichrangig bzw. ebenbürtig und unterliegen deshalb untereinander keinerlei Anweisungsbefugnis bzw. Gehorsamsverpflichtung (vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S. 4f.; vgl. Licandro 2014, S. 335f.). Zu beachten gilt, dass im

Bezug eines gleichrangigen bzw. ebenbürtigen Peerstatus nur eine Annäherung gemeint ist, da jedes Kind für sich individuell ist und sich Kinder somit nicht gänzlich gleichen können. Unter Berücksichtigung individueller Abweichungen im Status, wie z.B. variable soziale, kulturelle, physische und psychologische Einflussfaktoren, werden Kinder im annähernd gleichen Alter als grundsätzlich gleich verstanden (vgl. Naudascher 1977, S. 13f.). Im Zusammenhang mit Peerbeziehung im Kontext des Elementarbereichs spricht Dollase (2015) nicht von dem Begriff der „Gruppe", sondern eher vom Begriff der „Clique". Nach Dollase sind Cliquen im Elementarbereich als eine Gruppe von einigen Kindern definiert, die miteinander interagieren, sich mögen und sich aufgrund von Sympathie freiwillig zusammengeschlossen haben. Bei Problemen zwischen den Kindern kann die Cliquenzusammensetzung schnell variieren, indem Mitglieder die Clique verlassen oder neue Mitglieder hinzukommen. Der herkömmliche Gruppenbegriff im elementarpädagogischen Sinne umfasst nach Dollase dagegen eine Anzahl von Kindern mit dessen pädagogischen Fachpersonal, welche sich im Normalfall nicht freiwillig zusammengefunden haben, sondern aus organisatorischen Gründen der Gruppe zugeordnet wurden (vgl. Dollase 2015, S. 14).

Peergruppen stellen für Kinder einen geschützten und unvoreingenommenen Raum dar, um neue Verhaltensweisen oder Handlungen zu erproben. Die gegenseitige Anregung und Unterstützung der Peers geschieht nach Youniss (1982) auf Basis einer symmetrischen bzw. symmetrisch-reziproken Beziehung, da die Gruppenmitglieder ein ähnliches Niveau aufweisen (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 3f.). Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ist hingegen asymmetrisch, da Erwachsene gegenüber Kindern eine Deutungshoheit besitzen und diese Beziehung daher von einem Abhängigkeits- und Autoritätsverhältnis geprägt ist. Dieses asymmetrische Verhältnis wird häufig in Pflege- und Erziehungssituationen ersichtlich (vgl. Oswald 2009, S. 179). Nach Piagets Meinung (1972) neigen Kinder aus Liebe, Anerkennung oder Furcht dazu, den Forderungen von Erwachsenen nachzukommen ohne diese mit ihnen auszuhandeln. Gleichaltrige SpielpartnerInnen hingegen verlangen vom Kind, sich sowohl seiner eigenen als auch der Perspektiven der anderen bewusst zu werden. Kinder realisieren dabei, dass diese Perspektiven Differenzen aufweisen können und diese divergenten Bedürfnisse bzw. Ansichten zu Konflikten und Spielabbrüchen führen können. Für die Aushandlung von gemeinsamen Bedeutungen bzw. Spielhandlungen müssen Kinder nun lernen wechselseitig miteinander

zu kooperieren. Nach Youniss (1980) beruht die Interaktion zwischen Gleichaltrigen auf Gleichheit und Wechselseitigkeit sowie einer sinnvollen Einigung der AkteurInnen. Durch ein gemeinsames Aushandeln von Spielhandlungen auf Basis einer gemeinsam entwickelten Idee können Spielaktivitäten aufgenommen bzw. aufrechtgehalten werden. Die Peers konstruieren somit anhand des Gleichheitsprinzips gemeinsam Bedeutungen, suchen und finden gemeinsam Lösungen für auftretende Probleme und tragen somit wechselseitig zur Entwicklung der geistigen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten bei. Dies geschieht sowohl innerhalb von Spielsituationen als auch beim Lösen von Schwierigkeiten mittels gegenseitiger Hilfestellungen (vgl. Oswald 2009, S. 188). Natürlich kann es innerhalb dieser Interaktion auch dazu kommen, dass ein Kind andere Gruppenmitglieder bevormundet bzw. diesen seine Meinungen oder Ziele aufdrängt. Jedoch spricht man hierbei nicht von einem Autoritätsgefüge wie im Kontext von Erwachsenen-Kind-Beziehungen, sondern von typischen Verhaltensweisen, welche zur Ausbildung von Ranghierarchien innerhalb der Gleichaltrigengruppe beitragen (vgl. Krappmann 2010, S. 193; vgl. Viernickel 2012, S. 3).

Peergruppen haben neben der Familie zudem eine wichtige Sozialisationsfunktion, indem Wertvorstellungen, Normen und Regeln innerhalb der Gruppe neu ausgehandelt und festgelegt werden und wesentlich zur kindlichen Entwicklung beitragen. Gelungene bzw. nicht gelungene Beziehungen zu Gleichaltrigen haben daher einen bleibenden Einfluss auf die zwischenmenschlichen Beziehungen des Kindes (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 3f.).

Peerbeziehungen sind nicht automatisch mit Freundschaftsbeziehungen gleichzusetzen. Die Vorstellung von Freundschaft ist allerdings abhängig vom Alter der Kinder. Kindergartenkinder definieren Freunde meist als Peers, mit welchen sie viel Zeit verbringen, gemeinsame Aktivitäten gestalten und Besitztümer teilen. Selman versteht unter Freundschaften Beziehungen, welche auf Vertrauen und gegenseitiger Unterstützung beruhen. Eine Peerbeziehung ist somit nicht gleich eine Freundschaftsbeziehung, allerdings können sich aus ihnen Freundschaften entwickeln. Selman unterscheidet in seinem Freundschaftskonzept (1994) vier bzw. fünf Stufen von Freundschaftsbeziehungen. Selmans Model beginnt mit der Grundstufe 0, welche sich mit kurzlebigen Spielgefährten bzw. augenblicksbezogenen Interaktionen zwischen Kindern beschäftigt. Auf der Stufe 1, welche ca. mit fünf Jahren beginnt, versteht das Kind Gefühle und Gedanken anderer und

realisiert, dass diese sich von seinen eigenen unterscheiden. Es berücksichtigt zwar die Interessen und Bedürfnisse der anderen, bevorzugt jedoch die Realisierung seiner eigenen Bedürfnisse und Ziele. In dieser Phase versteht Selman Freundschaft als einseitige Hilfeleistung zur Erreichung persönlicher Ziele. Neben der Interaktion steht auch das Teilen von Vorlieben und Abneigungen der Kinder im Vordergrund. Freundschaften der Stufe 2 bezeichnet Selman als „Schönwetterbeziehungen", da diese bei Unstimmigkeiten nicht lange halten. Ab dieser Stufe gleichen die Kinder die verschiedenen Interessen zwischen ihnen und ihren FreundInnen ab und versuchen Kompromisse zu finden. Erst ab der dritten Stufe entwickeln sich zunehmend vertrauensvolle und geteilte Beziehungen. Die vierte Freundschaftsstufe ist geprägt von einer autonomen, gegenseitigen Abhängigkeit und wird in der Pubertät erreicht. Kindergartenkinder erreichen nach Selman bis zum Schuleintritt die erste Stufe des Freundschaftskonzeptes. Dabei befreunden sich Kinder in der Regel mit Peers, welche Übereinstimmungen hinsichtlich Alter, Geschlecht und Ethnizität aufweisen und sich bezüglich ihrer Aggressivität, Geselligkeit und Kooperativität ähnlich verhalten (vgl. Krappmann 2010, S. 207ff.; vgl. Salisch/ Seiffge-Krenke 1996, S. 86; vgl. Paus-Haase 1998, S. 15; vgl. Siegler/ Eisenberg/ DeLoache/ Saffran 2016, S. 512f.).

Vor allem dieses besondere asymmetrisch reziproke und ebenbürtige Beziehungsverhältnis zwischen Peers, welches in der vorliegenden Arbeit beleuchtet wird, sowie dessen ähnliches Entwicklungsniveau führen dazu, dass Kinder innerhalb des Aushandlungsprozesses dieselben Machtverhältnisse innehaben. Somit müssen alle beteiligten AkteurInnen gleichermaßen einen Beitrag leisten, um differente Sichtweisen zu überwinden und Peerbeziehungen im Spiel aufrechtzuerhalten. Nachdem nun auf die Begrifflichkeiten im Kontext von Peerbeziehungen eingegangen wurde, widmet sich der nachfolgende Punkt den Peerbeziehungen im Kontext des Kindergartens.

2.2. Kindergarten als zentraler Entstehungsort von Peerbeziehungen

Peerbeziehungen im Kindergarten bieten Kleinkindern Raum für vielfältige Kontaktmöglichkeiten und Spielaktivitäten, welche von den Erwachsenen nicht direkt gesteuert werden. Somit gilt der Kindergarten in der frühen Kindheit als ein zentraler Ort zur

Entstehung von Peerbeziehungen (vgl. Paus-Haase 1998, S. 144). In den bestehenden und sich entwickelnden sozialen Aushandlungsräumen ergeben sich somit zentrale Lern- und Bildungsgelegenheiten für die gemeinsame Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Licandro 2014, S. 335f.). Der Kindergarten ist somit ein institutionelles Arrangement, innerhalb dessen Kinder auf eine größere Gruppe von gleich- oder ähnlichaltrigen Kindern stoßen, mit denen sie erstmals gemeinsam spielen, interagieren und Kontakte aufnehmen. Die ersten aktiv selbst gestalteten Beziehungen zu Gleichaltrigen im Kindergarten haben für Kinder von drei bis sechs Jahren eine prägende Bedeutung für deren kindliche Entwicklung. In ihrer täglichen Begegnung beeinflussen Kinder sich wechselseitig und lernen so voneinander. Sie dienen einander somit als wechselseitige Beziehungs- und Bildungsressource, da sie in der Interaktion und im Umgang miteinander andere Maßstäbe an sich stellen und andere Bedeutungen und Themen aushandeln als im Kontakt mit Erwachsenen. Daraus ergibt sich eine eigenständige Kinderkultur mit eigenen Verfahren, Aushandlungsprozessen und Regeln innerhalb der Peergruppe (vgl. Viernickel 2012, S. 1).

Frühe Peerbeziehungen sind für Kinder quasi ein Spiel- und Übungsfeld, um den sozialen Umgang zu erlernen und eigene soziale Strategien auszubilden. So werden spielerisch Kompetenzen wie Zusammengehörigkeit, Rücksichtnahme, Abstimmung von Interessen und Konfliktregulation erworben. Diese wirken sich vor allem auf die spätere Integrationsfähigkeit in eine Gemeinschaft bzw. in die Gesellschaft aus (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 4).

Betrachtet man Peerbeziehungen in der frühen Kindheit, so wird ersichtlich, dass gleichzeitige Interaktionen zwischen mehreren Peers anfangs selten stattfinden. Zunächst sind Kleinkindbeziehungen vor allem in dyadischen Gruppierungen anzutreffen, welche sich mit zunehmendem Alter zu Kleingruppen bestehend aus drei bis fünf Kindern entwickeln (vgl. ebd.). Zu betonen ist, dass Peerbeziehungen in sehr jungem Alter häufig eher von kurzer Dauer sind und wenig Stabilität aufweisen. So variieren Beziehungen sehr häufig, sodass die Gruppenkonstellation jeden Tag anders aussehen kann. Mit zunehmendem Alter treten zwischen bestimmten Peers ebenfalls spezifische Vorlieben und Interessen auf, welche zu wiederkehrenden Spielbeziehungen zwischen den Kindern führen (vgl. ebd., S. 5). Diese Beziehungen werden zunehmend enger, vertrauensvoller, exklusiver und entwickeln sich allmählich zu Kindergartenfreundschaften (vgl. Krappmann 2013, S. 838).

Außerdem erhöht sich mit steigendem Alter der Kinder die Reziprozität im gemeinsamen Handeln der Kinder. Reziprozität meint die Wechselseitigkeit im Handeln, d.h. dass Handlungen aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig beeinflussen. Diese reziproken Interaktionen werden erst im Kindergartenalter qualitativ und quantitativ stark ausgeprägt. Durch diese steigende Reziprozität in der Kind-Kind-Beziehung nehmen auch die Stabilität und Dauer der Beziehungen zu (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 6). Sobald Kinder regelmäßig im Rahmen eines vertrauten Kontextes aufeinandertreffen, bauen sie auch erste stabile Beziehungsmuster auf, indem Kinder bestimmte InteraktionspartnerInnen innerhalb ihrer Kindergartenstammgruppe bevorzugen. Die meisten Kinder präferieren ein oder zwei andere Kinder in der Kindergartengruppe und treten mit diesen häufiger in Kontakt als mit anderen. Spätestens mit dem dritten Lebensjahr beginnen Kinder gleichgeschlechtliche SpielpartnerInnen zu bevorzugen. Diese Präferenz setzt sich bis zur frühen Pubertät fort. So zeigte eine amerikanische Längsschnittstudie von Maccoby und Jacklin (1987), dass viereinhalbjährige Kinder dreimal so viel Zeit im Spiel mit gleichgeschlechtlichen als mit gegengeschlechtlichen Kindern verbrachten (vgl. Viernickel 2012, S. 8).

Peerbeziehungen im Kindergarten weisen meist eine kleine Altersmischung auf, da die SpielpartnerInnen aus drei bis vier verschiedenen Jahrgängen stammen. Obwohl Kinder altershomogene SpielpartnerInnen präferieren, gehen sie durchaus Spielaktivitäten mit jüngeren bzw. älteren Kindern ein. Häufig agieren in solchen Spielpartnerschaften ältere Kinder für Jüngere als Modell zum Erwerb neuer Fertig- und Fähigkeiten. Dadurch entsteht allerdings wiederum eine asymmetrische Beziehungskonstellation, welche einige Ähnlichkeiten zur Erwachsenen-Kind-Interaktion aufweist. Das ältere Kind fungiert dabei als VermittlerIn des Gegenstandes und hilft dem jüngeren Kind bei der Aneignung von Kompetenzen (vgl. Krappmann 2010, S. 197f.).

Obwohl im Kontext von Peerbeziehungen von einem einigermaßen gleichwertigen und gleichberechtigen Status der Kinder gesprochen wird, werden im Rahmen der Kindergartengruppen immer wieder gewisse Dominanzhierarchien zwischen den Mitgliedern der Kindergartengruppe sichtbar. Mit zunehmendem Alter lernen die Kinder sich gegen die Bevormundung sowie den Ausschluss durch andere zu wehren. Hierbei wird ersichtlich, dass bestimmte Kinder sich bei Konflikten immer wieder gegen andere durchsetzen und es so zur Herausbildung von Gewinnern und Verlierern kommt (vgl. Siegler/ Eisenberg/

DeLoache/ Saffran 2016, S. 501). In Spielsituationen wird dabei ersichtlich, dass Kinder mit hohem Rang häufiger Spiele initiieren und Spielrollen verteilen. Ebenso stellen diese häufiger Verbote und Erlaubnisse auf und werden von anderen häufig um Hilfe, Unterstützung oder Schutz gebeten als Gruppenmitglieder, welche einen niedrigeren Rangstatus aufweisen (vgl. Paus-Haase 1998, S. 150). Innerhalb dieser Gruppen erleben Kinder ein „Wir-Gefühl“ und entwickeln ebenfalls Gefühlsbindungen zu Gleichaltrigen sowie ein Gefühl der Sicherheit. Die dadurch gewonnene Sicherheit und das gesteigerte Selbstwertgefühl führen dazu, dass Kinder beginnen, sich allmählich von ihren Eltern abzulösen und sich zunehmend dem Beziehungsaufbau mit anderen Peers widmen (vgl. Naudascher 1977, S. 35f.). Folglich kann das Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit nicht nur von Bezugspersonen, sondern auch von Gleichaltrigen und Freunden gewonnen werden (vgl. ebd., S. 39).

In der auf Gleichheit basierenden Interaktion haben die Kinder die Aufgabe, ihre Erwartungen, Absichten, Sichtweisen und Vorhaben wechselseitig zu koordinieren. In den Bemühungen nach der Gestaltung einer gemeinsamen Handlung, lernen Kinder, welche Vorgehensweisen, Strategien, Behauptungen und Regeln für die Herstellung einer gemeinsamen Bedeutung und Handlung funktionieren. Soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen fordern daher die Weiterentwicklung, Erweiterung sowie Ausdifferenzierung ihrer sozialen, kognitiven, emotionalen und sprachlichen Kompetenzen (vgl. Krappmann 2010, S. 195).

Wie in diesem Punkt erwähnt, finden Peerbeziehungen im Kindergartenalter hauptsächlich in elementarpädagogischen Einrichtungen statt, da die Kinder im Rahmen des Kindergartens meist zum ersten Mal in ihrem Leben auf eine größere Gruppe von Gleichaltrigen treffen. Dadurch stehen sie vor der Herausforderung, dass sie ihre Ansichten, Wünsche, Interessen und Ziele mit denen der anderen Kinder koordinieren müssen. Im nachfolgenden Abschnitt wird näher auf die Grundvoraussetzungen sowie Entwicklungschancen von frühen Peerbeziehungen bei Kindergartenkindern eingegangen.

3. Entwicklungschancen in Peerbeziehungen und -interaktionen im Kindergartenalter

Die Entwicklung eines heranwachsenden Menschen geschieht anhand zwei großer Einflussfaktoren, welche stets miteinander in Wechselwirkung stehen. Die Kompetenzen des wachsenden Individuums entwickeln sich einerseits durch die Reifung der genetischen Ausstattung und andererseits durch die Auseinandersetzung zwischen der Person und seiner Umwelt (vgl. Oswald 1997, S. 54). Vor allem Erkenntnisse der frühkindlichen Forschung betonen den Einfluss der Beziehung zwischen ähnlichaltrigen Kindern auf die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung des einzelnen Kindes. Ebenso stellen Peerbeziehungen eine Bereicherung für das kindliche Spiel und die Entdeckung der Welt dar. Jedoch benötigen Kinder im Rahmen von Peerbeziehungen ebenfalls wichtige soziale, kognitive und sprachliche Grundkompetenzen, um überhaupt Peerinteraktionen einzugehen bzw. Peerbeziehungen aufzubauen (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 3). So müssen Kinder u.a. in der Lage sein, ihre eigenen Bedürfnisse zurückzustellen, mit Frustrationen und Enttäuschungen umzugehen, zu teilen, Kontakte mit anderen Kindern aufzubauen und sich von der Abhängigkeit zu erwachsenen Bezugspersonen zu lösen (vgl. Dollase 2015, S. 45).

Da Gleichaltrige sich wechselseitig als Modelle für das Sozial- und Gruppenverhalten dienen, können Peers bestimmte Verhaltensweisen verstärken oder hemmen, indem sie ein bestimmtes Verhalten ihrer KollegInnen loben oder sanktionieren (vgl. Dollase 2015, S. 73). Im Bezug auf Peerbeziehungen bzw. -interaktionen stellt der Kindergarten daher eine wichtige Entwicklungsphase des Kindes mit neuen Entwicklungsaufgaben, welche die Gruppe mit sich bringt, dar (vgl. Oswald 1997, S. 65).

In den folgenden Unterpunkten wird näher auf die einzelnen Entwicklungschancen im Zusammenhang mit Peerinteraktionen und -beziehungen im Elementarbereich eingegangen.

3.1. Soziale Kompetenz als Basis des sozialen Zusammenlebens

Menschen sind soziale Wesen. Unterschiedliche Studien belegen, dass bereits Säuglinge fähig sind sozial kompetent zu reagieren (vgl. Benz/ Jenni 2015, S. 295f.). Die soziale Kompetenz einer Person ist die Gesamtheit ihrer persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, in welchen das eigene Verhalten auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung ausgerichtet ist. Somit werden die individuellen Handlungsziele einer Person mit den Werten, Normen und Einstellungen einer Gruppe in Einklang gebracht (vgl. Bischoff et. al. 2012, S. 5).

In der Literatur gibt es unterschiedliche Meinungen, welche Bereiche dem Sozialverhalten untergeordnet werden können. So teilen Largo und Benz (2008) das kindliche Sozialverhalten in die vier Teilbereiche Beziehungsverhalten, Soziale Kognition, Kommunikation sowie soziales Lernen auf und sind der Meinung, dass all diese Teilbereiche sowohl von Faktoren der sozialen Umwelt sowie vom individuellen Entwicklungsverlauf einer Person beeinflusst werden (vgl. Largo/Benz 2008, S. 289ff.; vgl. Benz/ Jenni 2015, S. 295). Asendorf (2004) ist hingegen der Meinung, dass sich die soziale Kompetenz aus zwei Faktoren zusammensetzt: Konfliktfähigkeit und Kooperationsbereitschaft (vgl. Bischoff et. al. 2012, S. 5). Nach Zimmer (2011) wiederum gibt es fünf Basiskompetenzen im Kontext des sozialen Handelns. Diese sind soziale Sensibilität, Toleranz und Rücksichtnahme, Regelverständnis, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit sowie Frustrationstoleranz (vgl. ebd., S. 6).

Prosoziale Verhaltensweisen gelten hierbei als wesentliche Schlüsselkompetenz der sozialen Kompetenzen, um mit anderen Personen positive soziale Kontakte bzw. Beziehungen aufzubauen. Prosoziales Verhalten nach Bierhoff (2010) sind intentionale und willentliche Handlungen einer Person, die das Wohlbefinden einer anderen Person bzw. einer Gruppe erhöhen bzw. wiederherstellen oder diese begünstigen sollen, ohne dass dabei ein direkter eigener Vorteil erkennbar ist (vgl. Schönmoser/ Schmitt/ Lorenz/ Relikowski 2017, S. 318). Die prosozialen Fähigkeit, sich anderen Kindern gegenüber in einer positiven Weise zu verhalten, wie Mitgefühl zu zeigen, andere zu trösten sowie diesen zu helfen, Wiedergutmachung zu leisten oder Zuneigung zu bekunden, ist ein zentraler Aspekt der sozialen Kompetenz (vgl. Kappeler/ Simoni 2009, S. 603f.).

Sehr lange wurde von der Wissenschaft angenommen, dass Kindergartenkinder nicht in der Lage seien, prosozial zu handeln. So wurde das Kind u.a. in der psychoanalytischen Theorie von Freud, in der kognitiven Entwicklungstheorie von Piaget (1981) und der Theorie zur moralischen Entwicklung nach Kohlberg (1976) als amoralisch, egozentrisch und sozial unreif dargestellt. Erst durch die Überwindung des Egozentrismus haben Kinder im Alter von fünf Jahren die notwendige Voraussetzung, um prosozial handeln zu können. Allerdings beweisen wissenschaftliche Erkenntnisse, dass offensichtlich schon Kleinkinder fähig sind, sich in die Lage des anderen zu versetzen und prosozial zu handeln, wenn die Situation innerhalb ihres Erfahrungshorizontes liegt (vgl. Kappeler/ Simoni 2009, S. 603f.). Laut den Entwicklungsmeilensteinen von Denham (2009) entwickelt sich prosoziales Verhalten vor allem in der Kindergartenzeit, genauer gesagt zwischen dem dritten und dem fünften Lebensjahr eines Kindes. Dies geschieht parallel zur emotionalen Kompetenz und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (vgl. Schönmoser/ Schmitt/ Lorenz/ Relikowski 2017, S. 318).

Trotz der verschiedenen Definitionen des Begriffes „Sozialkompetenz“ sind sich Fachliteraturen in diesem Feld einig, dass vor allem soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse im Kindergartenalter wesentlich zum Erwerb von sozialen Kompetenzen beitragen. Dieser Erwerb geschieht meist durch unbewusste Lernprozesse der Kinder, wie z.B. durch Nachahmungslernen, dem gemeinsamen Zusammenleben mit anderen Personen oder durch das Spielen mit anderen Kindern (vgl. ebd., S. 7). Allerdings benötigen Kinder hierbei durchaus Unterstützung in Form von Reflexionen und äußeren Anreizen durch erwachsene Bezugspersonen, um so in ihrer Sozialentwicklung voran zu kommen (vgl. Bischoff et. al. 2012, S. 11).

In den nachfolgenden Punkten wird nun näher auf einzelne Teilbereiche der sozialen Kompetenz bzw. auf Kompetenzbereiche, welche mit der Ausbildung der sozialen Kompetenz zusammenhängen, eingegangen.

3.2. Entwicklung sozialer Beziehungs- und Gruppenfähigkeit

Die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen und sozialer Beziehungen bei Kindern wird besonders bei der Betrachtung der Entwicklung des kindlichen Spielverhaltens sichtbar. Während Krippenkinder vornämlich alleine oder im Parallelspiel nebeneinander spielen, kommt es ab dem dritten Lebensjahr der Kinder zu deutlich mehr sozialen Kontakten und Interaktionen im Spiel, welche mit zunehmendem Alter des Kindes stetig wachsen. Diese Spielbeziehungen mit gleichaltrigen Peers sind anfänglich jedoch meist sehr unorganisiert. Mit der Zeit versuchen Kinder zunehmend gemeinsam Spielhandlungen herzustellen, zu gestalten und aufrechtzuerhalten (vgl. Altenthan et. al. 2008, S. 284). Dabei streben Kinder danach ebenbürtige Peerbeziehungen mit Gleichaltrigen einzugehen und von ihren Peers ebenfalls respektiert zu werden. Für die kindliche Entwicklung sind vor allem wechselseitige Beziehungen, in der sich beide Kinder unterstützen und schützen, wesentlich (vgl. Krappmann 2013, S. 841f.).

Nach Dollase (2015) kann die Beziehungs- und Gruppenentwicklung von Kindern in fünf Phasen unterteilen werden. Die kindliche Beziehungsentwicklung beginnt mit einer Bezugspersonenbeziehung, also der Bindung zu einer erwachsenen Bezugsperson, welche im Kontext der Bindungstheorien beschrieben wird. Danach löst sich das Kind aus dieser engen Bindung und erkundet die Umwelt, kehrt allerdings immer wieder zu ihrer Bezugsperson zurück. Diese Beziehung in der zweiten Phase wird als „Satellitenbeziehung“ bezeichnet. In der dritten Phase baut das Kind Kontakt zu Cliquen bzw. kleinen Gleichaltrigengruppen, mit denen das Kind flüchtige und positive Beziehungen verbindet, auf. Diese Phase nennt Dollase die „Phase der Cliquenbeziehung“. Danach entwicklen Kinder Beziehungen zu einer Gruppe als ganzer Einheit, wie z.B. „meine Schulklasse“. Hier spricht man von der „Phase der Gruppenbeziehung“. In der darauffolgenden und letzten Phase von Dollases Beziehungsentwicklungsmodell entwickelt das Kind Beziehungen zu größeren sozialen Einheiten und sozialen Kategorien wie z.B. Beziehungen zu „Personen mit Migrationshintergrund“ oder „Personen mit Beeinträchtigungen“ etc. Diese Beziehungen werden „kategoriale Beziehungen“ genannt. Bis zum Schuleintritt erreichen die meisten Kinder die Phase der Cliquenbeziehung, während eine Identifikation mit der gesamten Gruppe und mit sozialen Gruppen nur rudimentär erreicht wird (vgl. Dollase 2015, S. 61f.).

Nachdem nun kurz die Thematik der Gruppenfähigkeit und Beziehungsentwicklung von Kindern aufgegriffen wurde, widmet sich der nun folgende Unterpunkt der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern im Kontext von Peerinteraktionen.

3.3. Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kontext von Peerbeziehungen

Als Emotionen werden komplexe Gefühlszustände bezeichnet, welche Reaktionen auf aktuelle Situationen bzw. Ereignisse oder auf die bloße Vorstellung von diesen Ereignissen darstellen. Da Emotionen mit Ideen, Wertungen und Werten verknüpft sind, unterliegen sie ebenfalls kognitiven Bewertungen (vgl. Valentien 2016, S. 3).

Sozial-emotionale Kompetenzen bilden eine Voraussetzung für die Fähigkeiten zur Kommunikation und Kooperation eines Menschen. Somit entwicklen sich die sozialen Kompetenzen aufbauend und wechselseitig mit den emotionalen Kompetenzen einer Person (vgl. Valentien 2016, S. 3). Zahlreiche Studien bestätigen den Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Emotionen und der positiven Ausgestaltung persönlicher Beziehungen einer Person. So fanden Ladd, Birch und Buhs (1999) in ihrer Studie heraus, dass Kinder, welche häufiger negative Emotionen und aggressive Verhaltensweisen zeigen, schlechtere Sozialkontakte mit ihren Peers knüpfen und daher weniger Unterstützung von ihren Peers erhalten (vgl. Valentien 2016, S. 4).

In der Literatur gibt es verschiedene Definitionen darüber, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten der sozial-emotionalen Kompetenz zuzuordnen sind. Saarni (2002) definierte hierbei acht Fertigkeiten, welche der emotionalen Kompetenz zugeordnet werden können. Diese lauten wie folgt:

- Bewusstsein über den eigenen emotionalen Zustand,
- die Fähigkeit, Emotionen anderer Personen zu erkennen,
- die Fähigkeit, Emotionen nonverbal und verbal auszudrücken,
- Empathiefähigkeit,
- die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen innerem Erleben und äußerem Ausdruck eines Gefühls,

- die Fähigkeit mit belastenden Emotionen umzugehen und Gefühle angemessen zu regulieren,
- das Bewusstsein, dass Beziehungen von emotionaler Kommunikation beeinflusst werden sowie
- die Fähigkeit emotionaler Selbstwirksamkeit (vgl. Valentien 2016, S. 5).

Sozial-emotionale Kompetenzen entwickeln sich durch soziale Interaktionen bereits ab der Geburt. Ab dem dritten Lebensjahr helfen dem Kind zusätzlich sprachliche Kompetenzen bei der Bewusstwerdung und dem Verstehen von Emotionen. Es gelingt den Kindern zunehmend emotional kompetent und angemessen zu handeln sowie Emotionen in angemessener Form auszudrücken (vgl. Valentien 2016, S. 6).

Eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung von prosozialen Handlungsweisen der Kinder, welche wesentlich zur Beziehungsfähigkeit der Kinder beiträgt, ist die Entwicklung der Empathiefähigkeit. Unter Empathiefähigkeit des Kindes versteht man, dass Kinder Gedanken und Emotionen eines anderen Kindes mental erkennen und diese richtig deuten können. Die Fähigkeit zu Empathie entwickelt sich bereits im zweiten Lebensjahr eines Kindes. Wenn das Kind fähig ist, sich als ein „ICH“ wahrzunehmen, kann es sein Gegenüber als Individuum mit eigenen Vorstellungen, Absichten und Gefühlen wahrnehmen. Ein empathisches Kind ist fähig, Intentionen und Emotionen seines Gegenübers von sich losgelöst korrekt zu deuten und darauf angemessen zu reagieren, z.B. indem es das andere Kind tröstet oder diesem hilft (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 12). Zwischen drei und fünf Jahren sind die sozial-emotionalen Fähigkeiten des Kindes so weit ausgebildet, dass Kinder in der Lage sind mit Gleichaltrigen eine intensive Beziehung und ein Verständnis über richtiges und falsches Verhalten aufzubauen (vgl. Dollase 2015, S. 55).

Neben der Fähigkeit Empathie zu empfinden ist vor allem auch die Fähigkeit zur Emotionsregulation ein wichtiger Teilbereich der sozial-emotionalen Kompetenzen. Kinder gewinnen innerhalb ihrer Entwicklung immer mehr Einsicht in ihr eigenes Gefühlsleben und sind fähig mit zunehmendem Alter mit Gefühlen umzugehen (vgl. Hansel/ Schneider 2008, S. 20f.; vgl. Dollase 2015, S. 56). Ab dem dritten Lebensjahr beginnen Kinder vermehrt eigene Strategien zu entwicklen um mit Emotionen umzugehen (vgl. Valentien 2016, S. 6). Vorschulkinder wissen, unter welchen Umständen sie welche Emotionen zeigen dürfen bzw. sollen und unter welchen Umständen nicht. Die emotionale Entwicklung

der Kinder umfasst ebenfalls den angemessenen Umgang mit Frustration und Versagen. Die Entwicklung der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub ist eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben von Kindergartenkindern (vgl. Hansel/ Schneider 2008, S. 20f.; vgl. Dollase 2015, S. 56).

Nachdem nun auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung von Kindergartenkindern im Kontext von Peerbeziehungen Bezug genommen wurde, wird im nachfolgenden Unterpunkt auf die kognitive Entwicklung im Zusammenhang mit Peerbeziehungen eingegangen.

3.4. Entwicklung sozial-kognitiver Kompetenzen im Rahmen von Peerinteraktionen

Eine essentielle Voraussetzung für differenziertes Sozialverhalten ist die Fähigkeit der sozialen Kognition des Kindes. Dazu zählt u.a. die Entwicklung der persönlichen Identität, die Fähigkeit, sich der eigenen Befindlichkeit und Motivation bewusst zu werden sowie die Fähigkeit, mit anderen Personen in Beziehung zu treten. Aber auch die Entwicklung von Empathie und die zunehmende Leistung, Perspektiven anderer wahrzunehmen und zu verstehen, zählen zu den Teilbereichen der sozialen Kognition (vgl. Benz/ Jenni 2015, S. 299). Für die kognitive Entwicklung benötigen Kinder das Zusammenspiel zwischen Hirnentwicklung und einer anregungsreichen (Lern-)Umgebung. Für die Bildung bzw. kognitive Weiterentwicklung des Kindes müssen neue Informationen stets an bereits vorhandenen Wissensstrukturen anknüpfen (vgl. Hansel/ Schneider 2008, S. 22-24).

Wygotski (1978) geht davon aus, dass Kinder in ihren Interaktionen mit Gleichaltrigen neue Fertigkeiten lernen und ihre kognitiven Fähigkeiten entwickeln (vgl. Siegler/ Eisenberg/ DeLoache/ Saffran 2016, S. 485f.). Nach dem theoretischen Konzept des symbolischen Interaktionismus, sind Menschen soziale Wesen, welche gegenüber Dingen oder Personen auf der Grundlage ihrer jeweiligen Bedeutungen handeln. Bedeutungen sind soziale Produkte, welche innerhalb gemeinsamer Interaktionen und Aktivitäten von den beteiligten AkteurInnen hervorgebracht werden. Die InteraktionspartnerInnen teilen einander ihre Absichten und Vorstellungen mit. Daraus ergeben sich gemeinsame

Handlungen, welche auf einem kooperativen Verständnis basieren. Bereits Kindergartenkinder interagieren und tauschen sich mittels spielerischer und motorischer Aktivitäten über Bedeutungen aus. Dadurch beeinflussen sie sich einander in ihrem Handeln und stimmen dieses aufeinander ab (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 3). Treten beim Gegenüber andere Reaktionen auf als erwartet, entsteht beim Kleinkind ein differenziertes Verständnis von Bedeutungen. Dadurch beginnen die Kinder Ziele und Ideen hinter Objekten und Handlungen anhand der jeweiligen Reaktion seines Gegenübers zu interpretieren und in seine Schemata zu integrieren. Solche kognitiven Prozesse werden durch die Peergruppe besonders angeregt und werden außerdem mit zunehmendem Alter komplexer und differenzierter. Durch den gemeinsamen Austausch und der wechselseitigen Inspiration können sich vielfältige individuelle sowie gemeinsame Bedeutungsmuster entwickeln. Das Kind lernt dadurch andere Perspektiven zu verstehen und nimmt diese in seine eigene Bedeutungswelt auf. Für ein gemeinsames Spiel müssen so zwischen den Kindern unterschiedliche Bedeutungen abgestimmt und zusammengeführt werden (vgl. ebd., S. 13f.).

Piaget (1972), welcher einen konstruktivistischen Ansatz vertritt, ist ebenfalls der Ansicht, dass Kinder im Rahmen von Auseinandersetzungen mit gleichaltrigen SpielgefährtInnen mit der Aufgabe konfrontiert sind, ein gemeinsames Spiel auf Basis einer Koordination und Anpassung von Handlungsplänen herzustellen. Dabei entwickeln Kinder zunehmend die Kompetenz, die eigene Perspektive als subjektive Sichtweise zu verstehen und unterschiedliche Erwartungen wechselseitig mit anderen abzustimmen. Piaget wies nach, dass die Entwicklung gegenseitigen Verstehens, das Verständnis für Regeln sowie das moralische Urteil von Kindern auf Auseinandersetzungen unter gleichaltrigen Kindern zurückgeführt werden können (vgl. Krappmann 2010, S. 200). Ebenso treiben kognitive Konflikte und Auseinandersetzungen zwischen gleichrangigen Peers die intellektuelle Entwicklung der Kinder voran (vgl. Krappmann 2013, S. 839f.).

Im Alter von vier Jahren gelingt es den Kindern zunehmend mentale Zustände anderer Individuen zu berücksichtigen. Ab dem dritten bis zum fünften Lebensjahr ist die Fähigkeit zur mentalen Repräsentation so weit entwickelt, das Kinder beginnen über ihr eigenes Denken zu reflektieren. Dabei bildet sich bei den Kindern zunehmend die „Theory of Mind“ aus, mit welcher sie über die notwendigen psychologischen Grundkonzepte verfügen, um sich selbst und anderen mentale Zustände zuschreiben zu können. Die „Theory

of Mind“ beschreibt die Einsicht eines Kindes in die mentale Verfassung einer anderen Person. So erkennen Kinder, dass andere Individuen eigene bzw. andere Wünsche, Begehren, Bedürfnisse und Absichten haben als sie selbst (vgl. Benz/ Jenni 2015, S. 303f.). Dabei entwickeln sie ebenfalls zunehmend die Fähigkeit, die Gefühle sowie das Verhalten einer Person basierend auf deren Wünschen bzw. Überzeugungen vorherzusagen und zu erklären. Daraus können sie ebenfalls Handlungsvorhersagen ableiten. Die „Theory of Mind“ gilt daher als eine Voraussetzung für weitere sozial-kognitive Fähigkeiten der Kinder, wie z.B. der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Die Perspektivenübernahme steht wiederum im Zusammenhang mit dem Sozialverhalten des Kindes und entwickelt sich bis zum Jugendalter stetig weiter (vgl. Seifermann/ Buhl 2012, S. 322).

Verschiedene Forschungsbereiche weisen, wie bereits erwähnt, auf die Zusammenhänge zwischen der sozial-kognitiven Entwicklung und der Entwicklung des Sozialverhaltens eines Menschen hin. So gibt es auch einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der sozialen Interaktionskompetenz und dem Verhalten beim interaktiven Spiel von Kindergartenkindern. Des Weiteren beeinflussen die sozial-kognitiven Fähigkeiten eines Kindes auch dessen prosoziale und aggressive Verhaltensweisen. So setzt prosoziales Verhalten, wie z.B. Helfen, Trösten und Teilen, eine intentionale und positive Orientierung am Gegenüber des Kindes voraus. Kindergartenkinder, welche gute Leistungen in Aufgaben betreffend der Theory of Mind erzielen und über eine gut entwickelte Fähigkeit zu Perspektivenübernahme verfügen, zeigen daher ein höheres Maß an prosozialen Verhaltensweisen (vgl. Seifermann/ Buhl 2012, S. 323).

Neben der Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens im Kontext der Interaktion und Kommunikation entwickelt sich das kindliche Sozialverhalten auch durch die Übernahme von Wertvorstellungen, Normen, Rollen und Einstellungen. Ebenfalls bildet sich dadurch allmählich das Gewissen sowie die Moralvorstellungen des Kindes aus. Auf der Basis der prinzipiellen Gleichrangigkeit der symmetrischen Peerbeziehung entwickeln bereits Kindergartenkinder Konzepte des moralischen Handelns und Urteilens sowie ein Verständnis von Gerechtigkeit (vgl. Altenthan et al. 2008, S. 286). In seinem Buch „Das moralische Urteil beim Kinde" entwickelt Piaget (1983) die zentrale These, dass Kinder vor allem durch Erfahrungen auf Basis von Auseinandersetzungen und der Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen von einer heteronomen zu einer autonomen Moral übergehen. Auf der

Stufe der heteronomen Moral sehen Kinder Regeln als gegeben und unveränderbar an, deren Einhaltung gelobt und deren Nichteinhaltung sanktioniert wird. Auf der Stufe der autonomen Moral verstehen Kinder, dass Normen, Werte und Regeln von Menschen entwickelt werden und daher veränderbar bzw. variabel sind. Ebenfalls entsteht ein Bewusstsein dafür, dass es ihnen erlaubt ist bzw. sie dazu fähig sind eigene Wert- und Normvorstellungen zu entwickeln (vgl. Altenthan et al. 2008, S. 286).

In der Praxis zeigt sich, dass Kinder innerhalb der asymmetrischen Erwachsenen-Kind-Beziehungen, welche durch Abhängigkeits- und Machtverhältnisse geprägt sind, wichtige Regeln und Wertvorstellungen von Erwachsenen übernehmen und diese als unantastbar betrachten. Erst durch Aushandlungen in den symmetrischen Beziehungen mit Peers verstehen Kinder, dass Regeln von Menschen erschaffen wurden und somit auch immer wieder neu ausgehandelt werden können. Für die Aufrechterhaltung einer zufriedenstellenden Beziehung müssen Kinder lernen, sich untereinander zu einigen und Lösungen bzw. Regeln für auftretende Probleme zu finden. Sie lernen dabei gegebene Regeln zu achten, aber diese auch auf ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen und diese Regeln gemäß der jeweiligen Situation anzupassen. Durch Aushandlungsprozesse auf Basis von annähernd gleichem Machtstatus und Gleichwertigkeit innerhalb der Peergruppe, entwickeln sich Kinder somit allmählich zu moralisch autonomen und selbstverantwortlichen Individuen (vgl. Oswald 1993, S. 123; vgl. Krappmann 2010, S. 217).

Nachdem nun auf die kognitive Entwicklung im Rahmen von Peerinteraktionen eingegangen wurde, widmet sich der folgende Abschnitt dem Zusammenhang zwischen der sprachlichen Entwicklung und frühen Peerinteraktionen von Kindergartenkindern.

3.5. Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang mit Peerinteraktionen

Die Sprache trägt ebenfalls wesentlich zur geistigen, sozialen und sozial-emotionalen Entwicklung sowie zur Entwicklung des Gruppenverhalten eines Kindes bei. Die Verbesserung der Sprache führt zu einer Verbesserung der Kommunikation und somit zu einer Verbesserung des Beziehungsaufbaus zwischen den Kindern. Daher steht der

Sprachbereich in einem wechselseitigen Zusammenhang und Austausch mit den bereits erwähnten Kompetenzbereichen. Je weiter die sprachliche Entwicklung eines Kindes ist, desto komplexer wird die kommunikative Abstimmung zwischen den Kindern und desto eher können Kinder auch ihre Probleme benennen bzw. kommunizieren und sprachliche Lösungen dafür anbieten. Somit gilt die Sprachkompetenz eines Kindes als ein zentrales Element des sozialen Handelns, da diese die sozialen Beziehungen der Kinder unterstützen aber auch verhindern kann (vgl. Dollase 2015, S. 55; vgl. Bischoff et. al. 2012, S. 6).

Kleinkinder versuchen bereits ab ihrem ersten Lebensjahr gezielt mittels vielfältiger Körpersprache, wie Motorik, Mimik, Gestik, Lauten, Körperhaltung, Blick- und Distanzverhalten, sowie mit verbaler Sprache anderen ihre Ideen zu kommunizieren sowie gemeinsam mit anderen Personen Prozesse und Bedeutungen zu gestalten. Am Ende des dritten Lebensjahres ist die verbale Sprache des Kindes bereits so gut ausgebildet, dass eine Kommunikation, Verständigung sowie Aushandlung über Ideen, Vorstellungen sowie Bedeutungen von Objekten oder sozialen Handlungen mittels gleicher Symbole, wie z.B. Worte, möglich ist. Dadurch wird zunehmend ein gemeinsames, abgestimmtes und kooperatives Spiel zwischen den Peers möglich (vgl. Schneider-Andrich 2011, S. 14; vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S.14).

Nach sozialkonstruktivistischen sowie interaktionistischen Ansätzen entstehen sprachliche Entwicklungsprozesse dynamisch in einem zirkularen Austausch des sich entwickelnden Kindes mit seiner Umwelt. Dabei nimmt es äußere Entwicklungsimpulse selbstregulativ unter der Berücksichtigung bereits angeeigneter Fähigkeiten auf und versucht diese untereinander zu organisieren. Kommunikative Kompetenzen, welche Kinder in der Erwachsenen-Kind-Beziehung erwerben, werden ebenfalls in Peerinteraktionen getestet und korrigiert. In Verbindung mit der sensiblen Erwerbsphase für Sprache kommt den sprachlichen Interaktionen zwischen Peers, neben der Kommunikation mit Erwachsenen, daher eine bedeutende Funktion im Spracherwerbsprozess zu (vgl. Licandro 2014, S. 336). Diese sprachlichen Peerinteraktionen finden hauptsächlich im Rahmen von Spielsituationen statt (vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S. 3). Dabei erlernen Kinder im Laufe der Kindergartenzeit soziale und kommunikative Regeln sowie ein Repertoire für den Umgang mit anderen Personen kennen. Um vielfältige Peerinteraktionen zu initiieren und aufrechtzuerhalten, müssen Kinder sich zunehmend Zugangsstrategien aneignen. Aus Schuele, Rice und Wilcox Studie (1995) ging hervor, dass Kinder im Alter von vier bis

fünf Jahren in der Regel fähig sind, emotional bedeutsame Peerinteraktionen mit einem oder mehreren Kindern über einen längeren Zeitraum mittels Sprache aufrechtzuerhalten. Ebenfalls sind Kinder in diesem Alter fähig, auf ungefähr ein Drittel der kommunikativen Initiationen ihrer Peers einzugehen. Durch das Aufgreifen von Äußerungen anderer Peers entsteht eine Korrespondenz, innerhalb der die Kinder eine geteilte Aufmerksamkeit herstellen und ihr geteiltes Wissen in dyadischen Beziehungen festigen können (vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S. 7).

Allerdings gingen aus zahlreichen Studien im Kontext von Sprache und Integration hervor, dass einige Kinder Schwierigkeiten mit der Initiation und Aufrechterhaltung von Peerbeziehungen haben. Daraus resultiert die Erkenntnis, dass sich Peerbeziehungen nicht nur förderlich auf die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen eines Kindes auswirken können, sondern die Ausbildung von sprachlichen Kompetenzen auch entscheidend von Peerbeziehungen abhängig ist (vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S.3). Eine Studie von Robertson und Ellis Weismer (1997) untersuchte des Weiteren den Einfluss von sprachlichen Modellen von Peers auf die sprachlichen Spielskripte von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in Vorschuleinrichtungen. Die Untersuchung zeigte, dass Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, welche in strukturierten Spielsituationen mit sprachlich kompetenten Peers interagieren, während des Spiels längere und differenziertere Äußerungen produzierten, als Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, die nicht am Spiel teilnahmen. In der Studie wurde festgestellt, dass Kinder auf ihr kommunikatives Wissen zurückgreifen müssen, um erfolgreich vielfältige Peerinteraktionen zu initiieren und aufrechtzuerhalten. Kinder, welche Einschränkungen in ihrer sprachlichen Kompetenz aufweisen, haben häufig Schwierigkeiten im Aufbau und der Aufrechterhaltung von Peerinteraktionen. Dies kann dazu führen, dass diese Kinder seltener mit Peers spielen und stattdessen eher Kontakt zu Erwachsenen aufnehmen. Gleichzeitig wählen Peers diese Kinder weniger häufig als SpielpartnerInnen. Durch den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsstand des Kindes und Peerinteraktionen haben oftmals jene Kinder, welche von den Interaktionen profitieren könnten, häufig einen erschwerten Zugang zur Gruppe. Durch die daraus resultierende Außenseiterstellung gibt es die Tendenz, dass dieser erschwerte Zugang langfristig zu sozialem und emotionalem Rückzug der Kinder führen kann. In Folge kann bei diesen Kindern häufiger beobachtet

werden, dass sie unpassende Strategien, wie Schubsen oder Schlagen, verwenden, um so Zugang zu Spielinteraktionen zu bekommen (vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S. 10ff.).

In der Studie von Horowitz et al. (2007) wurden ebenfalls elf Jungen mit Sprachbeeinträchtigung und 20 Jungen mit normaler Sprachentwicklung in einer Kindergartengruppe untersucht, um den Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Sozialentwicklung näher zu beleuchten. Der Fokus lag hierbei auf unkooperative Verhaltensweisen. Aus der Studie ging hervor, dass Jungen mit Sprachbeeinträchtigung häufiger Rückzugs- und Vermeidungsstrategien anwendeten und weniger häufig Aushandlungs- oder Aggressionsstrategien im Konfliktmanagement zeigten. Es zeigte sich des Weiteren, dass es Kindern mit Sprachdefiziten schwerfällt, soziale Kontakte aufzubauen. Sie entwickeln folglich ein auffälliges Verhalten, welches zu extremem Rückzugsverhalten oder Aggressivität führt (vgl. Schönmoser/ Schmitt/ Lorenz/ Relikowski 2017, S. 323).

Nachdem nun auf die sprachliche Entwicklung sowie den sprachlichen Grundvoraussetzungen für Peerinteraktionen eingegangen wurde, widmet sich der nachfolgende Punkt Kompetenzen zur Konfliktbewältigung, welche wesentliche Grundvoraussetzung für die Aufrechterhaltung von Peerbeziehungen ist.

3.6. Entwicklung von Konfliktbewältigungskompetenzen zur Aufrechterhaltung von Peerinteraktionen

Konflikte und Aushandlungen sind ein wesentlicher Bestandteil von Peerinteraktionen. Somit sind sie Teil der menschlichen Kommunikation und Interaktion. Auseinandersetzungen zwischen Peers bieten somit die Chance, die kindliche Entwicklung voranzutreiben, da sich Kinder zur selbstständigen Lösung eines Konfliktes eine Vielzahl von Aushandlungsmethoden erarbeiten müssen (vgl. Viernickel 2012, S. 6/ vgl. Daldrop/Hohmann 2019, S. 1).

Konflikte zwischen Peers im Kindergartenalter entstehen aus vielfältigen Gründen. Aus verschiedenen Studien und Literaturen gehen folgende Konfliktgründe bzw. -motive bei Kindern hervor:

- Konflikte zur Aushandlung von Sach- und Besitzverhältnissen,

- Auseinandersetzungen zur Eroberung bzw. Verteidigung des Reviers,
- Störungen, um Aufmerksamkeit, Akzeptanz und Anerkennung von Erwachsenen oder SpielpartnerInnen zu erlangen,
- Auseinandersetzungen, um aufgestauten Ärger auszulassen,
- Aushandlungen, um Regeln oder Ideen einzubringen,
- Konflikte, welche dazu beitragen Rollen, Positionen und Rechte auszuhandeln sowie Rangfolgen zu bestimmen,
- Konflikte, welche aus Langeweile oder mit Absicht geschehen bzw. provoziert werden sowie
- Auseinandersetzungen aufgrund unterbrochener Handlungen (vgl. Blank-Mathieu 1999, S.1; vgl. Pöschl-Lubei 2019, S.1, vgl. Haug-Schnabel 2011, S. 53f.; vgl. Dittrich 2005, S.3).

Dittrichs Studie (2005) „Konflikte unter Kindern in Kindertagesstätten" untersuchte mittels Videografie die Konfliktfähigkeit von Kindergartenkindern. Dittrich versteht unter Konfliktfähigkeit die Kompetenz, konstruktiv mit Differenzen umzugehen, welche zwischen Menschen auftreten. Damit ist die Fähigkeit gemeint, eigene Interessen gegenüber anderen Individuen zu vertreten und gleichzeitig Rücksicht auf andere Personen zu nehmen. Kinder werden in der Interaktion gefordert mit ihren vorhandenen Kompetenzen nach Vorgehensweisen zu suchen, welche es ihnen ermöglichen, ihr Interesse ins Spiel miteinzubringen und Lösungen für Konflikte zu suchen, um so ihr eigenes Interesse zu wahren und gleichzeitig Peerbeziehungen aufrecht zu halten. Die Studie ergab, dass Kinder zwischen vier und sechs Jahren bereits ein großes Spektrum an Verhandlungsstrategien aufweisen (vgl. Dittrich 2005, S. 2f.).

Vor allem sprachliche, kognitive sowie sozial-emotionale Kompetenzen der Kinder, welche bereits in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt wurden, tragen wesentlich zur Konfliktbewältigung eines Streits bei. Beispiele von Konfliktbewältigungskompetenzen sind u.a. ein respektvoller Umgang mit anderen Personen, solidarisches Handeln, das Aushandeln von Regeln sowie die Bearbeitung von Konflikten. Weiters zählt auch die Fähigkeit zur situationsangemessenen Durchsetzung sowie Anpassung der eigenen Interessen an die Interessen der AushandlungspartnerInnen zu diesem Kompetenzbereich (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009, S. 15f.).

Somit wirken sich alle angeführten Entwicklungsbereiche im Kontext von Peerinteraktionen auf die Gruppeneignung und -fähigkeit des Kindes weitgehend positiv aus. Die erweiterten kognitiven und sprachlichen Kompetenzen, das erworbene sozial-emotionale Verhalten sowie das emotionale als auch moralische Verständnis tragen wesentlich zur Gruppen- und Spielfähigkeit eines Kindes bei. Außerdem sind Kinder nicht mehr überwiegend auf die Kontakte mit erwachsenen Bezugspersonen angewiesen, sondern können selbstständig Beziehungen mit ihren Peers eingehen und auf Grundlage von diesen Beziehungen ihre Entwicklung vorantreiben. Im nun folgenden Abschnitt wird die Thematik von Aushandlungsprozessen zwischen Kindergartenkindern näher beleuchtet, auf welchen der Schwerpunkt der vorliegenden Masterarbeit liegt.

4. Aushandlungsprozesse zwischen Kindergartenkindern

Dieser Abschnitt befasst sich näher mit den relevantesten Begriffen im Kontext von Aushandlungen sowie Aushandlungsprozessen zwischen Kindern. Ebenfalls werden unterschiedliche Modelle von Aushandlungstaktiken und -strategien vorgestellt.

4.1. Die Erläuterung der Begriffe „Aushandlung“, „Aushandlungsprozess“, „Aushandlungstaktiken“ und „Aushandlungsstrategien“

Eine Aushandlung besteht aus einer Reihe aufeinander bezogener Handlungen von mindestens zwei Individuen, welche zu Beginn der Aushandlung über differente Interessen, Ansichten oder Meinungen verfügen und innerhalb der Aushandlungssituation bzw. des Aushandlungsprozesses zu einer gemeinsamen Lösung kommen wollen (vgl. Schrenk 2005, S. 23). Das Konzept „Aushandlung“ beinhaltet somit, dass Folgen von Vorschlägen und Reaktionen, an deren Endpunkt eine als gemeinsam angesehene Interpretation bzw. Bedeutung steht. Derartige Aushandlungen geschehen meist im Zusammenhang mit divergenten Situationsdefinitionen bzw. differenten Interpretationen. Grundsätzlich sind meist alle Vorgänge des gemeinsamen Handelns von derartigen Aushandlungen

betroffen. Innerhalb des Aushandlungsprozesses sollen Bedeutungen identifizierbar gemacht und wechselseitig akzeptiert werden (vgl. Kallmeyer 1981, S. 93f.).

Aushandlungsprozesse sind sehr dynamisch. Innerhalb dieses Prozesses sind nicht nur die Bedeutungen der verwendeten Begriffe Gegenstand der Interaktion, sondern auch der Status der AkteurInnen sowie die Beziehung zwischen den Beteiligten werden innerhalb dieser Interaktion ausgehandelt. In Aushandlungsprozessen ist weder die Form noch die Anzahl der teilnehmenden AkteurInnen oder deren Verhältnis untereinander bzw. zueinander festgelegt. Ebenfalls können im Laufe eines Aushandlungsprozesses neue AkteurInnen hinzukommen. Innerhalb der Aushandlung wird der bearbeitete Gegenstand variabel, entwickelt eine Eigenlogik und gewinnt an Bedeutung sowie unterschiedliche Relevanz. Weder der Erfolg oder Misserfolg einer Aushandlung noch der Zeitpunkt oder die Form sind vorhersehbar. Die Aushandlung führt insofern zu einem Ergebnis, da entweder durch einen Konflikt oder durch einen Konsens ein Gegenstand der Aushandlung oder eine Bedeutung hergestellt wird (vgl. Oltmer 2018, S. 19).

Voraussetzung für aufeinander bezogenes Handeln ist, dass die InteraktionspartnerInnen das eigene Handeln und das Handeln des anderen verstehen. Nach dem konstruktivistischen Ansatz von Youniss (1994) werden Bedeutungen in der Interaktion mit anderen Personen gestaltet. Youniss bezeichnet dies als „Ko-Konstruktion“. Eine Handlung hat für sich gesehen daher keine eindeutige und objektive Bedeutung. Handlungen erhalten dann Bedeutung, wenn sie in einem bestimmten Zusammenhang eingebettet sind. Die Bedeutung einer Handlung wird durch die eigene Handlung und die Handlung des anderen eingegrenzt, kann jedoch durch darauffolgende Handlungen eines Interaktionspartners bzw. einer Interaktionspartnerin umgedeutet werden. So kann zu Beginn einer Aushandlung die Bedeutung der Handlung nie eindeutig bestimmt werden. Ob einer Bedeutung Sinn zugesprochen wird, hängt von der Akzeptanz der anderen InteraktionspartnerInnen ab. So kann die Reaktion des Gegenübers der eigenen Handlung eine ganz andere als die intendierte Bedeutung geben (vgl. Schrenk 2005, S. 21ff.).

Als Aushandlungstaktik wird eine Handlungseinheit definiert, die ein Individuum anwendet, um ein bestimmtes Ziel in der Aushandlung zu erreichen. Eine Aushandlungsstrategie bezeichnet eine Sequenz von Taktiken, die ein Individuum im Verlauf der

Aushandlung nacheinander einsetzt. Der Begriff Aushandlung beschreibt somit die Art der Interaktion, jedoch nicht die angewandte Taktik oder Strategie (vgl. Schrenk 2005, S. 23).

Durch die Definition des Aushandlungsbegriffes bzw. des Begriffes der Aushandlungsstrategien kann die spezifische Art der kindlichen Interaktionsprozesse zwischen Peers näher für die vorliegende Arbeit eingegrenzt werden. Der nachfolgende Punkt beschäftigt sich mit Aushandlungsprozessen zwischen Peers im Kindergarten.

4.2. Aushandlungen zwischen Peers im Kindergarten

Kleinkinder sind im Kindergarten stets bemüht mit Gleichaltrigen zurechtzukommen. Dies ist allerdings nicht immer einfach, da Kinder sich im Rahmen des Kindergartens in sehr gering festgelegten Situationen treffen, in denen jedes Kind seinen Wunsch bzw. Meinung einbringen sowie seine Zustimmung oder Ablehnung äußern kann. Im Rahmen von Interaktionen und Aushandlungen unter Gleichaltrigen wird Kindern bewusst, dass andere Kinder andere Auffassungen und Interessen haben und diese ebenfalls durchsetzen wollen. Je jünger die Kinder sind, desto häufiger treffen differente Vorstellungen der SpielpartnerInnen aufeinander. In diesem Zusammenhang spricht man oft vom kindlichen Egozentrismus und interpretiert diesen von Piaget (1972) geprägten Begriff so, dass Kinder häufig unsozial denken oder handeln. Allerdings glauben Kinder, dass ihre InteraktionspartnerInnen dieselbe Meinung und Ansicht teilen. So verstehen sie zu Beginn nur schwer, dass andere nicht die gleiche Sicht auf Dinge haben sowie andere Auffassungen und Absichten als sie besitzen (vgl. Krappmann 1992, S. 44f.). Wollen Kinder jedoch mit anderen eine Spielhandlung gestalten, müssen sie diese für die eigenen Pläne gewinnen, sich anpassen oder untereinander Kompromisse aushandeln. Gelingt es den Kindern untereinander nicht ihre Interessen und Vorhaben aufeinander abzustimmen, scheitert die Spielhandlung und es kommt zum Konflikt oder Spielabbruch (vgl. ebd., S. 46).

Piaget (1972), Sullivan (1983) und Youniss (1980) entwickelten die Hypothese, dass die Interaktionen unter gleichaltrigen Kindern besondere Bedeutung für die Entwicklung von Kompetenzen haben. Der Grund dafür ist, dass Peers andere Herausforderungen an ihre

InteraktionspartnerInnen stellen als Erwachsene an das Kind. Die Ausbildung sozialer Fähigkeiten geschieht besonders durch den Versuch der Problemlösung sowie der Koordination von Spielaktivitäten zwischen gleichaltrigen Kindern. Bewältigen Kinder diese Entwicklungsstufe auf dem Weg zum handlungsfähigen Subjekt, so sind sie fähig aufeinander einzugehen, sich durchzusetzen oder nachzugeben, sich zu einigen oder Interaktionen abzubrechen. Diese Fähigkeiten werden durch Strategien, welche innerhalb von Interaktionsprozessen erworben werden, gestärkt (vgl. Oswald/ Krappmann/ Fricke 1988, S. 5).

Da ein Kind andere nicht zu einem bestimmten Verhalten zwingen kann, muss es sich um dessen Zustimmung bemühen und dafür auch Kompromisse eingehen, um so eine Interaktionshandlung aufrecht zu erhalten und Peers als SpielpartnerInnen zu gewinnen. Folglich ist das Aushandeln die Essenz dieser Kinderwelt. Kindergartenkinder versuchen zunächst in der Interaktion zwischen Gleichaltrigen familiäre Interaktionsmuster und -strategien anzuwenden bzw. auf die Peersituation zu übertragen. Allmählich registrieren Kinder allerdings, dass diese Vorgehensweisen in der Peerinteraktion weniger angemessen sind und beginnen sich daher von diesen zu lösen und zunehmend Strategien für gleichberechtigte und selbstverantwortliche Aushandlungen zu finden. Kompetentere Gleichaltrige dienen den Kindern dabei als Modelle, welche wechselseitig angemessene Verhaltensweisen verstärken oder unangemessene Verhaltensstrategien hemmen. Dadurch tragen sie gegenseitig zur Erweiterung ihres Verhaltensrepertoires sowie zum Erwerb neuer Kompetenzen bei (vgl. Krappmann 2010, S. 197f.; vgl. Krappmann 1992, S. 46f.).

Aufgrund des ausgeglichenen Kompetenz- und Machtverhältnisses in Peerbeziehungen können widersprüchliche Ansichten, Wünsche und Interessen relativ langandauernd und intensiv verhandelt werden. Youniss meint, dass Kinder in Ko-Konstruktionsprozessen nicht nur lernen die Perspektiven des Anderen zu übernehmen bzw. mit dem anderen zu teilen, sondern gemeinsam Sichtweisen und Bedeutungen in einem gleichrangigen Machtverhältnis auszuhandeln und zu entwickeln. Beide InteraktionspartnerInnen sind gefordert, ihre jeweiligen Perspektiven darzulegen, die Argumente der Anderen zu prüfen und gemeinsam eine akzeptierte Sichtweise zu entwickeln (vgl. Viernickel 2003, S. 1ff.; vgl. Viernickel 2012, S. 2).

In Rahmen der vorliegenden Masterarbeit bedeutet dies, dass Kinder untereinander lernen, differente Ansichten, Ziele oder Wünsche zu koordinieren, zu verhandeln bzw. zu lösen, um so Peerbeziehungen und -interaktionen in Spielaktivitäten aufrechtzuerhalten. Zur Aufrechterhaltung dieser Peerinteraktionen müssen Kinder nun auf Aushandlungstaktiken bzw. -strategien zurückgreifen. Daher werden im nachfolgenden Abschnitt unterschiedliche Modelle bzw. Studien in Bezug auf Aushandlungstaktiken von Kindern vorgestellt.

4.3. Aushandlungstaktiken und -strategien unter Peers

Auf der Grundlage einer evolutionspsychologischen Perspektive beobachtete Hawley (1999), anhand welcher Taktiken Kinder in Peergruppen Einfluss gewinnen und entwickelte daraus ein „Modell der Ressourcenkontrolle“. Der Einfluss von Kindern wird nach Hawley durch das Ausmaß bestimmt, in dem es dem Kind gelingt, begehrte und knappe Ressourcen der Kindergruppe zu kontrollieren und sich Zugang zu diesen Ressourcen zu verschaffen (vgl. Schrenk 2005, S. 27). Innerhalb seines Modells differenziert Hawley zwei Arten von Kontrolltaktiken, nämlich prosoziale und erzwingende Taktiken. Prosoziale Taktiken, wie Kooperieren, Helfen, Überzeugen etc., zeichnet aus, dass Kinder mittels dieser Taktiken auf sozial anerkannte Weise versuchen, Einfluss auf andere auszuüben und die Bedürfnisse und Wünsche anderer dabei zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu prosozialen Taktiken kategorisiert Hawley erzwingende Taktiken, wie z.B. Wegnehmen, Drohen, Verletzen oder Schädigen. Mit diesen Taktiken versucht das Kind seine eigenen Ziele den InteraktionspartnerInnen aufzuzwingen. Dabei werden die Bedürfnisse und Interessen der anderen InteraktionspartnerInnen nicht beachtet. Hawley erkannte, dass die Kinder altersabhängig unterschiedliche Taktiken einsetzen, um die Ressourcen zu kontrollieren. Während die Interaktionen bis zum dritten Lebensjahr eines Kindes durch ein hohes Ausmaß an erzwingenden Kontrolltaktiken geprägt sind, sind Kinder mit zunehmendem Alter in der Lage, prosoziale Handlungen zur Ressourcenkontrolle einzusetzen. Kinder im Alter von drei Jahren nutzen vorwiegend erzwingende Taktiken, Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren greifen sowohl auf erzwingende als auch auf prosoziale Taktiken zurück. Ab dem achten Lebensjahr benutzen Kinder prosoziale Taktiken

häufiger und konsistenter als erzwingende Taktiken. Hawley ist der Meinung, dass die Weiterentwicklung soziokognitiver Fähigkeiten hinter den Veränderungen beim Einsatz der Aushandlungstaktiken steht. Erst wenn die Kinder fähig sind, Empathie zu empfinden, Perspektiven anderer Personen zu übernehmen sowie die Ideen von Gerechtigkeit und Gleichheit entwickelt haben, sind die Kinder auch in der Lage, prosoziale Taktiken einzusetzen. Außerdem nimmt Hawley an, dass das Handeln eines Kindes davon abhängig ist, welche Ziele das Kind in der Interaktion mit Gleichaltrigen verfolgt. Stehen für Kinder die Beziehungen zu den Peers im Vordergrund, so wenden sie eher prosoziale Taktiken an, ist ihnen jedoch die Durchsetzung eigener Interessen wichtiger, so setzen sie hauptsächlich erzwingende Taktiken ein. Hinsichtlich der unmittelbaren Wirksamkeit unterscheiden sich prosoziale und erzwingende Taktiken nicht, da Kinder sowohl mit prosozialen als auch mit erzwingenden Taktiken erfolgreich Zugang zu bestimmten materiellen oder sozialen Ressourcen erhalten (vgl. ebd., S. 23-28; vgl. Hawley 1999, S. 105-118).

In einer empirischen Studie von Weyers, Sujbert und Eckensberger (2007) wurden innerhalb eines Experimentes soziale Interaktionen von Kindern zur Herstellung von Rechtsstrukturen und -normen untersucht. In diesem qualitativen Experiment nehmen KindergärtnerInnen und ForscherInnen, eine zurückhaltende Rolle ein. Innerhalb der Untersuchung wollte das Forschungsteam herausfinden, wie Peers in der von Erwachsenen hergestellten Situation der Ressourcenknappheit miteinander umgehen. Dabei stehen die Aushandlungsprozesse der Kinder im Mittelpunkt. Hinsichtlich des Umgangs mit Ressourcenknappheit wurden drei Regelungsformen der Peers beobachtet, mit denen sie versuchten ihre Ordnung zu konstruieren. Es wurden die Norm des kindlichen Austausches oder auch die Regel der Leihe genannt, Lösungen durch sachlich-freundliche und verantwortungsvolle Klärungsversuche sowie gemeinsam erarbeitete Normen, die nicht nur eine Situation, sondern alle danach kommenden Austauschhandlungen regeln und kontrollieren sollen gefunden. Die Regeln, Ordnungen und Normen der Gruppe werden dabei von den Mitgliedern der Gruppe aktiv ausgehandelt und sind daher dynamische bzw. flexible Strukturen (vgl. Sujbert 2009, S. 73-81).

Hopmeyer und Asher (1997) untersuchten im Rahmen von Interviews mit Schulkindern, welche Aushandlungstaktiken Kinder im Falle einer Normbruchsituation wählen würden. Basierend auf ihren Forschungsdaten, fassten sie die kindlichen Taktiken in drei

übergeordnete Kategorien „Verhandlung“, „Zwang“ und „Rückzug“ zusammen. Beim Einsatz von Verhandlungstaktiken berücksichtigt das Kind seine InteraktionspartnerInnen als gleichberechtigte Gegenüber, mit denen es die gegenseitigen Interessen aushandeln muss. Dazu gehören verbal assertive Taktiken, wie bitten, fordern oder an Regeln appellieren, und prosoziale Taktiken, wie z.B. einen Kompromiss vorschlagen. Beim Einsatz von Zwang behandelt das Kind seine InteraktionspartnerInnen als Personen, welche keine gleichwertigen Rechte haben und deren Interessen ignoriert werden. Zwang kann mittels aggressiver Taktiken, wie drohen, Dinge wegnehmen, psychisch oder physisch verletzen sowie dem Hinzuziehen von Autoritätspersonen ausgeübt werden. Beim Einsatz von Rückzugstaktiken, z.B. ausweichen oder aufgeben, gibt das Kind sein Interesse auf und ordnet sich dem Interesse der InteraktionspartnerInnen unter. Die Ergebnisse von Hopmeyer und Asher sprechen dafür, dass es für Kinder bei der Wahl oder beim Generieren von Aushandlungstaktiken einen Unterschied macht, ob es sich um eine Situation handelt, in welcher die InteraktionspartnerInnen ihre Rechte verletzen oder in welcher nur das Interesse der InteraktionspartnerInnen in Widerspruch zum eigenen Interesse stehen (vgl. Schrenk 2005, S. 30f.; vgl. Hopmeyer/ Asher 1997, S. 242-249).

Schrenk (2005) untersuchte im Rahmen ihrer Doktorarbeit ebenfalls Aushandlungstaktiken und -strategien von Schulkindern. Als Forschungsdesign wählte sie ein Interview, deren Ausgangspunkt eine fiktive Geschichte war. Innerhalb des Interviews befragte sie die Kinder, welche Taktiken sie in der vorgegebenen Situation nutzen würden und weshalb sie sich für diese entscheiden würden. Dabei formulierte Schrenk drei übergeordnete Kategorien von Aushandlungstaktiken, welche sich an Hopmeyer und Ashers Studie (1997) anlehnt. Dabei differenziert sie zwischen den Taktiken „Verhandlung“, „Zwang“ und „Rückzug“. Die übergeordnete Kategorie „Verhandlung“ enthält Taktiken, mit welchen das aushandelnde Kind die AdressatInnen als gleichberechtigte InteraktionspartnerInnen behandelt, deren Interessen berücksichtigt werden müssen. Zu dieser Kategorie zählen Taktiken wie Beteiligung, das Fordern oder Bitten nach Aufmerksamkeit durch nicht aversive verbale oder nonverbale Mittel sowie das Initiieren oder Vorschlagen von Vorgehensweisen, welche die Ziele und Interessen aller Beteiligten berücksichtigen. Aber auch das Ansprechen von Ungerechtigkeit bzw. Ungleichheit in der Situation und die Forderung nach gleichberechtigter Behandlung, der Versuch das Verhalten des anderen zu ergründen sowie das Aussprechen von Ideen zählen zu den Verhandlungstaktiken.

Die übergeordnete Kategorie „Zwang“ enthält Taktiken, die darauf abzielen, das eigene Interesse durch Zwang und ohne Berücksichtigung der InteraktionspartnerInnen durchzusetzen. Dazu zählen Taktiken wie aversives Unterbrechen der anderen Kinder oder Einsatz von Drohungen, Beleidigungen, physischer Aggression oder demonstrativem Rückzug. Aber auch das Hinzuziehen von Erwachsenen als Unterstützungsdistanz wird den Zwangtaktiken zugeordnet. Die übergeordnete Kategorie „Rückzug“ besteht aus Taktiken, mit welchen das Kind Konflikten aus dem Weg geht, um seine Interessen alleine oder mit anderen Kindern zu verwirklichen oder seine Ziele gänzlich aufgibt. Dabei wird zwischen den Taktiken „Ausweichen“ und „Aufgeben“ unterschieden. Kinder können der Interaktion ausweichen und ihre Ziele mit anderen Kindern oder alleine verfolgen. Unter Aufgeben meint Schrenk, dass Kinder in der Interaktion auf- bzw. nachgeben und daraufhin die Interessen der anderen unterstützen bzw. sich ihnen unterwerfen (vgl. Schrenk 2005, S. 72f.).

Ebenfalls stellte Schrenk in ihrer Studie vier grundsätzliche Vorgehensweisen in Aushandlungssituationen fest. Erstens kann ein Kind mittels Verhandlung versuchen, sich durchzusetzen. Zweitens kann ein Kind Zwang anwenden. Drittens kann ein Kind der Aushandlung ausweichen, um in einer anderen Gruppe oder Situation zu versuchen seine Interessen und Ziele durchzusetzen. Und viertens kann ein Kind aufgeben, sein eigenes Interesse durchzusetzen und nichts mehr unternehmen. Aus diesen vier Möglichkeiten ergibt sich eine Vielzahl von möglichen Kombinationsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 75). Dabei kategorisiert Schrenk sechs Strategien, nämlich „Verhandeln“, „Verhandeln-Erzwingen“, „Sofort-Erzwingen“, „Erzwingen-Ausweichen“, „Ausweichen“ sowie „Schnell Aufgeben“. Die Strategie „Verhandeln“ besteht darin, dass das Kind zunächst und überwiegend eine Reihe von Verhandlungstaktiken einsetzt, um den Konflikt zu lösen. Zum anderen gehören Sequenzen dazu, bei welchen das Kind zunächst mindestens drei Verhandlungstaktiken einsetzt und danach erzwingende Taktiken verwendet. Die Strategie „Verhandeln-Erzwingen“ beschreibt ein Vorgehen, bei welchem die Kinder zunächst ein oder zwei Verhandlungstaktiken einsetzen, bei Misserfolg dann aber schnell zu Zwang greifen. Die „Sofort Erzwingen“-Strategie steht für ein Vorgehen, bei welchem das Kind schon zu Beginn der Aushandlung eine erzwingende Taktik wählt und auch im weiteren Verlauf der Aushandlung vornehmlich erzwingende Taktiken einsetzt. Die vierte Strategie „Erzwingen-Ausweichen“ beschreibt ein Vorgehen, bei denen Kinder

innerhalb der ersten Schritte Zwang einsetzen und bei Misserfolg versuchen der Situation auszuweichen. Ebenfalls werden hier Sequenzen zugeordnet, bei denen das Kind innerhalb der ersten fünf Schritte zunächst verhandelt, dann Zwang anwendet und schließlich ausweicht. Die fünfte Strategie „Ausweichen“ beschreibt ein Vorgehen, bei dem das Kind bei Widerstand innerhalb einer Aushandlungssituation ausweicht. Ebenfalls werden hier Strategien zugeordnet, bei denen das Kind eine oder mehrere Verhandlungstaktiken anwendet und danach innerhalb der ersten fünf Schritte ausweicht. Aber auch Strategien, bei welchen die Kinder nach dem Ausweichen erzwingende Taktiken anwenden, zählen zu der Strategie des Ausweichens. Bei der Strategie „Schnell Aufgeben“ geben Kinder innerhalb der ersten drei Interaktionsschritte auf und wenden davor ausschließlich Verhandlungstaktiken an (vgl. Schrenk 2005, S. 76f.).

Vor allem Schrenks Klassifizierung von Aushandlungstaktiken und -strategien dient als wesentliche Basis für die vorliegende Arbeit. Daher wird im empirischen Teil dieser Masterarbeit vorwiegend auf Schrenks Modell der Aushandlungsstrategien Bezug genommen und diese für die Anwendbarkeit im Elementarbereich abgewandelt bzw. ergänzt.

Nachdem nun die Aushandlungsprozesse zwischen Kindern thematisiert wurden, wird im folgenden Abschnitt ein Fokus auf das Spiel, welches eine Plattform für Aushandlungsprozesse darstellt, gelegt. Die spielende Kindergruppe sowie das Spielsetting fungiert als ein sozialer Ort um sozialisatorische Erfahrungen zu machen. Unter der Bedingung der prinzipiellen Gleichberechtigung können gleichaltrige Kindergartenkinder gleichermaßen ihre Erwartungen und Absichten innerhalb einer Interaktion einbringen und diese aushandeln (vgl. Krappmann 2010, S. 199). Neben angeleiteten Aktivitäten von pädagogischen Fachpersonen finden im Laufe des Kindergartenalltags ebenfalls Aktivitäten in eigenständig gebildeten Kleingruppen statt. Diese Aktivitäten bilden einen idealen Rahmen für informelle Lernaktivitäten, die von Kindern selbst organisiert werden. Dabei vollziehen sich Interaktionen zwischen Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren überwiegend im Rahmen des sozialen Spiels. Nach Licandro und Lüdtke (2013) verbringen bereits Dreijährige ein Viertel ihrer Zeit in Gruppenspielen (vgl. Viernickel 2003, S. 1ff.; vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S.6).

5. Das Spiel als Plattform von kindlichen Interaktionen und Aushandlungen

Das selbstbestimmte Spiel, auch Freispiel genannt, ist eine selbstbestimmte Tätigkeit des Kindes, in der es sich ohne die strikte Anleitung von Erwachsenen, selbstständig beschäftigt. Der Grundgedanke des Freispiels liegt darin, dass Kinder ohne zusätzliche Eingriffe durch Erwachsene in der Lage sind, sich selbst zu entwickeln und ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten nachzugehen (vgl. Födinger 2012, S. 66-74). Für Kinder im Elementarbereich ist das Spiel die Hauptbeschäftigung und die dominanteste Lernform (vgl. Textor 2004, S. 1). Das selbstbestimmte Spiel offeriert den Kindern eine Vielzahl von wertvollen Lernchancen, da die Kinder im Freispiel selbst das Spielmaterial sowie den Spielort auswählen können und auch selbst über den Verlauf sowie die Handlung des Spiels bestimmen dürfen. Ebenfalls entscheidet das Kind selbst, ob es mit anderen Kindern spielen möchte und welche Kinder es als SpielpartnerInnen in sein Spielvorhaben miteinbezieht (vgl. Pausewang 2013, S. 1ff.).

Für ein gemeinsames Spiel benötigt das Kind passende SpielpartnerInnen. Dabei muss es sich mit der Eigenart und den Bedürfnissen anderer Kinder auseinandersetzen sowie lernen, innerhalb der Spielgruppe Rollen zu verteilen bzw. bestimmte Positionen einzunehmen. Dabei entwickeln Kinder Strategien, sich selbst zurückzunehmen, mit Frustrationen umzugehen und die Meinungen anderer zu akzeptieren (vgl. Brongers 2019, S. 1). Anschluss zu SpielpartnerInnen zu erhalten oder mit diesen gleichberechtigt gemeinsame Spielhandlungen zu gestalten, stellt für Kinder häufig eine Herausforderung dar (vgl. Oswald 1997, S. 66; vgl. Oswald 2009, S. 179).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass das selbstbestimmte Spiel als wesentliche Plattform für vielfältige Aushandlungsprozesse zwischen den Peers im Kindergartenalter fungiert. Vor allem in Spielsituationen mit gleichaltrigen SpielpartnerInnen werden vielfältige Aushandlungstaktiken und -strategien der Kinder zur Zielerreichung sichtbar.

Speziell in den Spielformen des Bewegungsspiels, Konstruktionsspiels sowie des Rollen- und Regelspiels kommt es vermehrt zu Aushandlungsprozessen zwischen Kindergartenkindern. Dies kann mit der Anzahl der SpielpartnerInnen zusammenhängen, da innerhalb dieser Spielformen Kinder in Kleingruppen interagieren und gemeinsame Strategien zur

Zielerreichung entwickeln (vgl. Leuchter 2013, S. 576; vgl. Franz 2018, S. 25f., vgl. Dollase 2015, S. 57f.). Im gemeinsamen Spiel lernen Kinder im Team Vorgänge zu planen, auszuhandeln und diese gemeinsam umzusetzen. Aufgrund der begrenzten Menge an Spielmaterialien und der Verfolgung unterschiedlicher Ziele kommt es zwischen den Kindergartenkindern im Spiel durchaus zu Konflikten. Daher werden auch Fähigkeiten wie Problemlösungsstrategien, Bedürfnisaufschub, Geduld und (Frustrations-)Toleranz sowie die Fähigkeiten der Selbst- und Impulskontrolle geübt (vgl. Häufele 2000, S. 4f.; vgl. Textor 2004, S. 5; vgl. Franz 2018, S. 35ff.; vgl. Häufele 2000, S. 10). Vor allem in der Spielform des Rollenspiels müssen Kinder aufeinander bezogene sowie einander ergänzende Spielaktivitäten mit einer geplanten Spielhandlung und einem gemeinsamen Ziel aufbauen (vgl. Viernickel 2012, S. 4). Um das Rollenspiel aufrechtzuerhalten müssen die Kinder permanent zwischen der Spielhandlung und dem Besprechen bzw. Aushandeln dieser Spielhandlung mit ihren SpielpartnerInnen hin und her wechseln (vgl. ebd., S. 42). Im Austausch mit den Peers und deren abweichenden Spielideen bzw. Situationsinterpretationen ist das Kind aufgefordert, die eigenen Ideen und Handlungen zu erproben, diese zu verteidigen oder anzupassen. Dabei werden vor allem soziale, sozial-emotionale, kognitive sowie sprachliche Kompetenzen gestärkt (vgl. Viernickel 2012, S. 5). Das Regelspiel ist dagegen geprägt von festgelegten Regeln, einem allgemein gültigen Regelwerk sowie ritualisierten Abläufen, deren Nichteinhaltung zu Sanktionen oder Spielausschluss führt. Dadurch, dass Regelspiele bei Kindern ein Regelverständnis bezüglich Spiel- und Verhaltensregeln voraussetzen, leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Sozialentwicklung der Kinder, lassen jedoch wenig Raum für die Aushandlung neuer Regeln der Kinder (vgl. Franz 2018, S. 44f.).

Teil II: Methodenteil

Anknüpfend an die bisher dargestellten theoretischen Überlegungen der vorangegangenen Kapitel wird nun in weiterer Folge auf die Methodik dieser Masterarbeit eingegangen. Dazu gehört u.a. die Beschreibung des Forschungsdesigns, der Stichprobe sowie der Durchführung der empirischen Untersuchungen als auch die Veranschaulichung der erhobenen Daten. Neben der Klärung des Forschungsziels soll ebenfalls die dazugehörige Forschungsfrage erläutert werden.

6. Fragestellung und Zielsetzung

Wie aus dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit entnommen werden kann, zeigt sich das Besondere an den Interaktions- und Aushandlungsprozessen zwischen Kindergartenkinder darin, dass gleichaltrige Kinder ein symmetrisch-reziprokes Beziehungsverhältnis aufweisen. Das bedeutet, dass die Peers auf einem ähnlichen Entwicklungsniveau stehen, einen gleichwertigen Status einnehmen und gleiche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Somit sind Peers im Kindergartenalter ebenbürtige InteraktionspartnerInnen, welche untereinander über keinerlei Anweisungsbefugnis bzw. Gehorsamsverpflichtung verfügen. Durch ein gemeinsames Aushandeln von Spielhandlungen können Kinder sich untereinander einigen und gemeinsame Spielaktivitäten aufrechterhalten. Auf Basis ihrer gleichwertigen Stellung innerhalb der Aushandlung, tragen Kinder wechselseitig zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Kompetenzen bei (vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S. 4f.; vgl. Licandro 2014, S. 335f.; vgl. Viernickel 2012, S. 3).

Aus einigen elementarpädagogischen Studien ging hervor, dass Kinder bereits fähig sind Sachverhalte auszuhandeln, jedoch herrscht noch eine große Forschungslücke über die angewandten Aushandlungstaktiken und -strategien zur Aufrechterhaltung von Spielsituationen. Daher richtet sich der Fokus der vorliegenden Masterarbeit auf die pädagogischen Beobachtungen dieser Aushandlungstaktiken und -strategien von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern, um zu veranschaulichen, dass Kindergartenkinder bereits über außerordentliche soziale Interaktionskompetenzen verfügen.

Da aufgrund der COVID-19-Beschränkungen (2020) eine direkte Beobachtung der kindlichen Aushandlungsprozesse per Videographie nicht möglich war, wurden im Rahmen von Interviews die Sichtweisen, Erfahrungen und Beobachtungen der ElementarpädagogInnen betreffend Aushandlungsprozesse und den angewandten Taktiken von Peers im Kindergartenalter erfragt.

Aus der Zielstellung der Arbeit und den Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln des theoretischen Teiles ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welche Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern zur Aufrechterhaltung von Peerinteraktionen im selbstbestimmten Spiel beschreiben ElementarpädagogInnen?

Daraus können folgende Nebenfragen abgeleitet werden:

- Welche Aushandlungsstrategien können PädagogInnen bei Peers im Alter von fünf bis sechs Jahren in selbstbestimmten Spielsituationen beobachten?
- Zeigen sich altersabhängige Unterschiede betreffend der angewandten Aushandlungstaktiken bei Kindergartenkindern?
- Welche Kompetenzen beeinflussen, nach Meinung der Fachpersonen, die Aushandlungstaktiken von Kindergartenkindern?

Nachfolgend wird das Erhebungsinstrument der vorliegenden Arbeit näher erläutert.

7. Beschreibung der Erhebungsmethode

Für die empirische Untersuchung der Fragestellung wurde die Methode des halbstandardisierten Leitfadeninterviews herangezogen. Das Ziel der Erhebung war die Erfassung und Darstellung persönlicher Erfahrungen, Meinungen und Sichtweisen der ElementarpädagogInnen über kindliche Aushandlungsprozesse. Bevor nun näher auf den Leitfaden des Interviews eingegangen wird, erfolgt eine theoretische Beschreibung der Erhebungsmethode.

7.1. Das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode

Das Leitfadeninterview ist eine qualitativ-offene Befragungsmethode, in welcher der Leitfaden dem Gesprächsverlauf eine gewisse Struktur vorgibt. Das besondere Merkmal dieser Interviewform ist, dass sie ein gewisses Maß an Standardisierung bei gleichzeitiger Offenheit der Interviewführung besitzt. Das Leitfadeninterview gibt den Interviewten daher eine maximale Offenheit betreffend ihrer Äußerungen auf eine Frage. Die befragten Personen können mit ihren eigenen Worten und der für sie notwendigen Ausführlichkeit die gestellte Frage beantworten. Betreffend dem Forschungsinteresse und der besseren Vergleichbarkeit der Daten muss diese Offenheit jedoch mittels Leitfragen minimal strukturiert werden. Das Leitfadeninterview zählt somit zu den teil- bzw. halbstandardisierten Interviewmethoden, in welchen die Frage- bzw. Themeninhalte sowie eine dramaturgische sinnvolle Reihenfolge dieser vorgegeben werden kann (vgl. Helfferich 2019, S. 669f.; vgl. Loosen 2016, S. 139-142; vgl. Meuser 2018, S. 152).

Diese Form des Interviews eignet sich vor allem um die subjektive Wahrheit, die sozialen Sinnstrukturen sowie individuelle Handlungsmuster, Sichtweisen und die Selbstwahrnehmung einer Person auf dessen Lebenswelt zu erheben. Sie fokussieren die Sinndeutungen sowie das Alltagswissen der befragten Personen mit dem Ziel, die Perspektiven der Interviewten nachzuvollziehen und daraus komplexe Zusammenhänge sichtbar zu machen. Im Rahmen der Gesprächssituation versucht die befragte Person Ereignisse, Erfahrungen, Handlungen sowie ihr Wissen zu rekonstruieren (vgl. Riesmeyer 2011, S. 224). Die Bedingungen unter welchem der Text entstanden ist, muss dabei stets reflektiert und die erhobenen Daten in ihrem spezifischen Entstehungskontext betrachtet werden (vgl. Helfferich 2019, S. 671f.). Das Ziel ist es anhand der regulierten Kommunikation reliable und valide Forschungsergebnisse zu erhalten (vgl. Loosen 2016, S. 142).

Der Leitfaden erhöht nicht nur die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews sondern dient der fragenden Person ebenfalls als Gedächtnisstütze sowie Orientierungshilfe und stellt sicher, dass wichtige Themen betreffend des Forschungsvorhabens innerhalb des Interviews nicht vergessen werden. Für die Erstellung des Leitfadens benötigt man gute theoretische Kenntnisse bezüglich des erforschten Objektbereichs (vgl. Loosen 2016, S. 144; vgl. Helfferich 2019, S. 675f.; vgl. Meuser 2018, S. 152; vgl. Riesmeyer

2011, S. 227). Helfferich (2019) stellt hierbei drei Anforderungen an einen guten Leitfaden. Einerseits ist die Offenheit des Leitfadens hinsichtlich der Äußerungsmöglichkeiten der interviewten Person wichtig. Andererseits sollte der Leitfaden für die interviewende Person übersichtlich sein. Drittens sollte der Leitfaden einen angemessenen Erzählfluss folgen und nicht sprunghaft von einem Thema zum nächsten wechseln (vgl. Helfferich 2019, S. 676f.; vgl. Mayer 2013, S. 37; vgl. Riesmeyer 2011, S. 224).

7.2. Aufbau des Interviews

Der Interviewleitfaden zur vorliegenden Untersuchung wurde bereits vorab erstellt und diente als Orientierungshilfe zur Strukturierung und Organisation bei der Durchführung der Interviews. Die Interviews dauerten zwischen 22 und 45 Minuten und wurden via Aufnahmegerät aufgezeichnet.

Der Leitfaden gliedert sich in folgende thematische Bereiche:

1. Definition und Kennzeichen von Aushandlungen zwischen Peers im Alter von fünf bis sechs Jahren
2. Konfliktgründe von fünf- bis sechsjährigen Kindern
3. Aushandlungsprozesse in Spielsituationen
4. Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindern
5. Kompetenzen, welche die Aushandlungstaktiken beeinflussen
6. Aushandlungsstrategien fünf- bis sechsjähriger Kinder
7. Einflussfaktoren auf die kindlichen Aushandlungstaktiken (Alter, Sozialkompetenz, Geschlecht)
8. Kompetenz der Kinder zur selbstständigen Aushandlung
9. Verhalten des/der PädagogIn bei kindlichen Aushandlungsprozessen

Jedem Bereich wurde eine unterschiedliche Anzahl von Fragen und Unterfragen zugeordnet. Besonders wurde dabei auf die Offenheit der gestellten Fragen geachtet, um den Erzählfluss der TeilnehmerInnen anzuregen und zu fördern. Der genaue Leitfaden inklusive Interviewfragen befindet sich im Anhang. In Folge werden die einzelnen Themenbereiche des Interviews kurz erläutert.

Der erste thematische Bereich bezieht sich auf das Verständnis der PädagogInnen betreffend den Begriff „Aushandlungen unter Kindern“. Ebenfalls werden hier die Besonderheiten und Kennzeichen von Aushandlungsprozessen von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern erhoben.

Der zweite Themenbereich bezieht sich auf die Entstehungsgründe von Konflikten zwischen fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern.

Im dritten Themenbereich wurde erfragt, in welchen Spielformen bzw. Spielaktivitäten mehr oder weniger Aushandlungsprozesse zwischen fünf- bis sechsjährigen Kindern ablaufen. Ebenfalls wurde nach den Gründen diesbezüglich gefragt.

Der vierte thematische Bereich bezog sich auf die Aushandlungstaktiken, welche ElementarpädagogInnen bei fünf- bis sechsjährigen Kindern beobachten können. Kompetenzen, welche zur Ausbildung und Weiterentwicklung von kindlichen Aushandlungstaktiken beitragen, wurden im fünften Themenbereich des Interviews angesprochen.

Der sechste Bereich möchte die Aushandlungsstrategien der Kindergartenkinder im Alter von fünf bis sechs Jahren erfassen. Hierfür wird um die Beschreibung eines Aushandlungsprozesses von fünf- bis sechsjährigen Kindern gebeten.

Der siebte thematische Bereich widmet sich Faktoren, welche Einfluss auf die Aushandlungstaktiken der fünf- bis sechsjährigen Kindern nehmen können. Hierzu werden Fragen betreffend der Einflussfaktoren Geschlecht, Sozialkompetenz und Alter des Kindes auf dessen Aushandlungstaktik gestellt.

Im achten Themenbereich wurde erfragt, inwieweit die PädagogInnen Fünf- bis Sechsjährige als fähig erachten, selbst ihre Differenzen mit Gleichaltrigen auszuhandeln. Daraus wurden weitere Fragen abgeleitet, u.a. wann die PädagogInnen selbst in den Aushandlungsprozess der Kinder eingreifen würden und wie sie sich beim Hinzuziehen zu einer Aushandlung verhalten würden. Das pädagogische Verhalten bildet somit den neunten Themenschwerpunkt des Interviewleitfadens.

Zum Abschluss wurde nach den sozidemografischen Daten der TeilnehmerInnen gefragt. Diese erhobenen Daten sind für die Untersuchung nur teilweise relevant, können allerdings im Nachhinein bei der Ergebnisinterpretation und -diskussion berücksichtigt werden. Folgende demografische Daten wurden im Zuge dessen erhoben:

- Geschlecht und Alter des/der PädagogIn
- Lage des Kindergartens (Stadt oder Land) und Anzahl der Kindergartengruppen im Kindergarten
- Funktion in der Einrichtung sowie Berufserfahrung in Jahren

8. Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe im Rahmen der qualitativen Forschung nimmt eine andere Funktion ein als in quantitativen Forschungen. Während die Stichprobe in der quantitativen Forschung repräsentativ für die Grundgesamtheit steht, ist in der qualitativen Forschung die Relevanz der Subjekte zum untersuchten Thema für dessen inhaltliche Repräsentation des Forschungsgegenstandes ausschlaggebend. Somit geschieht die Stichprobenauswahl hinsichtlich bestimmter für das Forschungsinteresse relevanter Merkmale (vgl. Riesmeyer 2011, S. 229f.; vgl. Mayer 2013, S. 39). Daher setzt sich die Stichprobe der vorliegenden Masterarbeit aus sechs Elementarpädagoginnen, welche innerhalb ihrer Stammgruppe Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren betreuen, zusammen. Bei den InterviewpartnerInnen handelte es sich ausschließlich um weibliche Personen, weshalb im weiteren Verlauf von Elementarpädagoginnen gesprochen wird.

Das Alter sowie die Berufserfahrungen der TeilnehmerInnen war für das Forschungsvorhaben nicht von hoher Relevanz. Die Probandinnen sind zwischen 24 und 57 Jahre alt. Daher liegt das arithmetische Mittel des Alters der befragten Kindergartenpädagoginnen bei 40,8 Jahren. Die durchschnittliche Berufserfahrung liegt bei einem Mittelwert von 20,2 Jahren. Die Spanne der Berufserfahrung liegt zwischen fünf und 36 Jahren. Vier der befragten Pädagoginnen sind gruppenführende Kindergartenpädagoginnen. Eine Pädagogin arbeitet als Zweit- bzw. Integrationspädagogin und eine weitere Interviewpartnerin ist sowohl gruppenführende Pädagogin als auch die Leitung ihrer Einrichtung. Fünf von sechs der Befragten arbeiten in einem Kindergarten in ländlicher Lage. Die durchschnittliche Gruppenanzahl der Einrichtungen liegt bei 2,8 Gruppen.

Bei der Durchführung der Interviews wurden die Namen der befragten Personen anonymisiert, um einzelne Aussagen nicht auf bestimmte Personen zuordnen zu können. Zur

Zuordnung wurde den Probandinnen ein Code zugewiesen, welcher sich aus „P“ für „ProbandIn“ sowie der Nummer des jeweiligen Interviews zusammensetzt. Anhand der folgenden Tabelle wird eine Übersicht über die einzelnen Interviewpartnerinnen verschafft:

Befragte/r	Geschlecht	Alter	Lage	Anzahl der Gruppen	Funktion/ Berufserfahrung in Jahren
P1	weiblich	57	Land	3	Gruppenführende Pädagogin und Leitung/ 36 Jahre
P2	weiblich	52	Land	3	Gruppenführende Pädagogin/ 30 Jahre
P3	weiblich	25	Stadt	4	Gruppenführende Pädagogin/ 5 Jahre
P4	weiblich	24	Land	3	Gruppenführende Pädagogin/ 5 Jahre
P5	weiblich	54	Land	3	Gruppenführende Pädagogin/ 34 Jahre
P6	weiblich	33	Land	1	Zweit-/ Integrationspädagogin/ 11 Jahre

Abbildung 1: InterviewpartnerInnen im Überblick

9. Ablauf und Durchführung der Untersuchung

Nach einer ausführlichen Literaturrecherche wurde eine Forschungsfrage entwickelt und ein dafür passendes Erhebungsinstrument ausgewählt. Als eigentlich geplantes Forschungsdesign dieser vorliegenden Masterarbeit wäre eine Erhebung der kindlichen Aushandlungsstrategien mittels der Methode der Beobachtung und Videographie angedacht worden. Aufgrund der COVID-19-Beschränkungen konnten allerdings keine Erhebungen direkt im Kindergarten durchgeführt werden. Somit wurde die ursprüngliche Forschungsfrage mit dem Aspekt der pädagogischen Sichtweise ergänzt und abgewandelt. Mithilfe der zuvor angeeigneten theoretischen Grundlagen und Erkenntnissen wurde der Interviewleitfaden erstellt, um die Sichtweisen, Beobachtungen und Erfahrungen der ElementarpädagogInnen zum Thema „Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern“ in einem Interview zu erheben.

Der nächste Schritt des Vorgehens stellte die Festlegung der Stichprobe und die Auswahl der InterviewpartnerInnen dar. Für die Stichprobe wurden praktizierende Kindergartenpädagoginnen, welche sich für ein Interview bereit erklärten, herangezogen. Durch das Erkunden im Freundes- und Bekanntenkreis konnten Interviewpartnerinnen ausfindig gemacht werden. Als nächsten Schritt wurden die Termine zur Durchführung der Interviews mit den Kindergartenpädagoginnen vereinbart. Diese wurden innerhalb der Monate April und Mai durchgeführt. Aufgrund der COVID-19-Sicherheitsmaßnahmen fanden die Interviews via Telefongespräch statt, um so den Sicherheitsabstand zu gewährleisten und nicht notwendige direkte Kontakte zu vermeiden. Das vollständige Interview wurde mithilfe eines Aufnahmegeräts aufgenommen und zur besseren Transkription des Gespräches festgehalten. Die Teilnehmerinnen wurden zu Beginn des Gespräches darüber informiert, dass ihre persönlichen Daten, wie auch die Tonaufnahme des Interviews, nur für die wissenschaftlichen Zwecke dieser Untersuchung verwendet werden und die Datenschutzrichtlinien sowie ihre Anonymität in jedem Falle gewährt bleiben. Danach wurde der Ablauf des Interviews besprochen und mit der Abhaltung des Gespräches begonnen.

Nach der Durchführung des Interviews erfolgte die Transkription, die Datenaufbereitung sowie die Auswertung der Interviews. Im Rahmen der Transkription wurden wörtliche Protokolle erstellt, in welchem der vollständige Gesprächstext transkribiert wurde und der Dialekt sowie Satzbaufehler zur besseren Lesbarkeit leicht geglättet wurden. Für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), welche als Auswertungsverfahren für diese Arbeit herangezogen wurde, ist die Transkription von nonverbalen Elementen, Pausen oder Wortdehnungen etc. im Fließtext nicht zwingend notwendig, da sich die Methode auf den Inhalt des Interviewtextes bezieht und nicht auf die Art des Sprechens (vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 44). Daher wurden diese Äußerungen im Transkript weggelassen. Bei der Transkription wurde das Transkriptionssystem von Kuckartz u.a. (2008) herangezogen. Es erfolgte eine wörtliche Transkription, in welcher die Sprache und Interpunktion leicht geglättet wurde, um sich an das Schriftdeutsch anzunähern und die Aussagen verständlicher zu machen. Alle Angaben, welche einen Rückschluss auf die interviewte Person ermöglichten, wurden anonymisiert. Deutliche, längere Pausen wurden im Transkript mit Auslassungspunkten (…) markiert. Die bestätigenden Lautäußerungen der interviewenden Person (wie Mhm, Aha etc.) wurden, sofern sie nicht zum Redefluss beitrugen, nicht transkribiert. Einwürfe der Interviewerin wurden in Klammern gesetzt. Die

interviewende Person wurde im Transkriptionstext mit „I“ und die befragte Person durch ein „P“ mit ihrer jeweiligen Kennnummer gekennzeichnet (z.B. P1). In der Kopfzeile des jeweiligen Interviews wurde die Nummer des Interviews sowie in der Fußzeile die Seitenzahl eingefügt. In der Spalte am linken Rand wurden die Zeilennummern eingesetzt, um in der Interpretationsphase die codierten Textstellen im Transkript wiederzufinden und die Zitate in der Ergebnisdarstellung korrekt anzugeben (vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 45f.).

Innerhalb des nachfolgenden Kapitels wird die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) näher beschrieben. Anhand dieser wurden die erhobenen Interviewdaten ausgewertet und deren Ergebnisse in Dimensionen aufbereitet.

10. Beschreibung der Auswertungsmethode

Das Ziel der Auswertung des gewonnenen Datenmaterials aus den Leitfadeninterviews ist es, eine Vergleichbarkeit mit anderen erhobenen Interviewtexten betreffend Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu schaffen, sowie Kenntnisse betreffend des Forschungsinteresses zu gewinnen (vgl. Mayer 2013, S. 47; vgl. Riesmeyer 2011, S. 231). Für die Ergebnisauswertung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. Hierbei wurden die erhaltenen Interviewtexte vereinfacht, indem im Leitfaden festgelegte Themenschwerpunkte und Schlüsselfragen zu Dimensionen und Kategorien abgeleitet wurden (vgl. Loosen 2016, S. 145).

Die qualitative Analyse wird grundsätzlich in drei Schritte gegliedert. Diese setzen sich aus der Erhebung, der Aufbereitung und der Auswertung des Datenmaterials zusammen (vgl. Krüger/ Riemeier 2014, S. 135f.). In Folge wird näher auf die Theorie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) eingegangen.

10.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ist eine systematische Methode, um verschriftlichtes Kommunikations- und Textmaterial mithilfe von Kategorien inhaltsanalytisch zu bearbeiten (vgl. Mayring 2010, S. 606). Der Vorgang setzt an manifeste Inhalte dieses Kommunikationsmaterials an und schließt auf weitere Bestandteile der Kommunikation. So werden neben der systematischen Rekonstruktion von individuellen Vorstellungen auch weitere Faktoren wie z.B. subjektiver Bedeutungshintergrund, sozio-kultureller Hintergrund oder emotionaler Zustand der kommunizierenden Personen zum Gegenstand der Analyse. Die qualitative Inhaltsanalyse besitzt ein starkes regel- und theoriegeleitetes Vorgehen, welches sich an den Gütekriterien der qualitativen Forschung, wie Objektivität, Validität und Reliabilität mithilfe einer nachvollziehbaren Verfahrensdokumentation, Interrater-Reliabilität und einer argumentativen Interpretationsabsicherung orientiert. Die Analyse und Interpretation des Textes wird in einzelne Schritte zerlegt und folgt einem zuvor festgelegten Ablaufmodell, um so das Vorgehen für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar zu machen (vgl. Krüger/ Riemeier 2014, S. 133ff.; vgl. Mayring 1994, S. 159; vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 47).

Das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist das Kategoriensystem. Innerhalb dieses Systems werden die Auswertungsaspekte für die Analyse des Datenmaterials operationalisiert. Die Kategorien müssen genau definiert werden und mit inhaltsanalytischen Regeln zur besseren Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien versehen werden. Die Zuordnung der Kategorien zu den Textstellen geschieht regel- und theoriegeleitet. Bei deduktiven Kategorien vorab mittels theoretischer Erkenntnisse, bei induktiven Kategorien durch Gruppierung dieser zu Hauptkategorien. Anhand der Rückkoppelungsschleifen werden die bestehenden Kategorien korrigiert, angepasst oder mit neuen Kategorien ergänzt. Die Anpassung des Kategoriensystems findet somit in einem zirkulären Prozess statt (vgl. Mayring 2010, S. 603). Anhand des Kategoriensystems wird das vorhandene Textmaterial durchgearbeitet und das Interviewmaterial nach jenen Aspekten durchforstet, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Die herausgefilterten Textstellen werden zusammengefasst und nach den Kriterien sortiert sowie auf ihren Redundanzen und Widersprüche überprüft (vgl. Mayring 1994, S. 162; vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 48).

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse kann grundsätzlich zwischen verschiedenen Vorgehensweisen unterschieden werden. Mayring beschreibt diesbezüglich drei Grundformen bzw. -techniken der qualitativen Inhaltsanalyse:

- Die Zusammenfassung bzw. zusammenfassende Inhaltsanalyse: Bei dieser Grundform wird das Datenmaterial mittels Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion so weit reduziert, dass die wesentlichen Inhalte des Materials erhalten bleiben. So erhält man überschaubare Kernaussagen, welche das Grundmaterial abbilden. Bei dieser Technik werden meist induktiv Kategorien gebildet.
- Die Explikation bzw. explizierende Inhaltsanalyse: In dieser Form versucht man einzelne fragliche oder unklare Textinhalte mit zusätzlichem Material zu ergänzen, um so einen höheren Verständnisgrad im Hinblick der Textstelle sowie dessen Kontext zu erreichen.
- Die Strukturierung bzw. strukturierende Inhaltsanalyse: In der Strukturierung werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert und den vorab festgelegten Kriterien bzw. Kategorien zugeordnet. Dafür werden im Vorhinein deduktive Kategorien gebildet, anhand derer das Material systematisch ausgewertet wird. Diese Kategorien werden aus den theoretischen Kenntnissen des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes abgeleitet. (vgl. Mayring 1994, S. 164; vgl. Mayring 2010, S. 602). Neu auftretende Inhalte können ebenfalls induktiv zu Kategorien erschlossen werden. So wird schrittweise ein Kategoriensystem entwickelt, welches die zentralen Inhalte des Gesamttextmaterials in komprimierter Form abbildet (vgl. Scheibler 2020, S. 1ff.).

Für die vorliegende empirische Untersuchung wurde die Grundtechnik der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen.

10.2. Beschreibung des Auswertungsvorgangs

Im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring wurden aus dem verschriftlichten Interviewtext passende Textstrukturen mittels eines Kategoriensystems herausgefiltert. Die Richtung der Analyse fokussierte hierbei den Inhalt der im Interview entstandenen Texte und möchte diesen durch die zuvor festgelegten Kategorien erheben. Alle

Textpassagen, welche zu den Kategorien passen, wurden aus dem Material systematisch extrahiert und bearbeitet (vgl. Mayring 1994, S. 169). Die deduktiv erschlossenen Dimensionen bzw. Kategorien wurden aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet. Die einzelnen Kategorien wurden weiter differenziert und in einzelne Ausprägungen aufgespaltet. Dabei wurde genau festgelegt, wann ein Materialbestandteil in eine kategoriale Ausprägung fällt. Somit wurden exakte Definitionen und Regeln für die jeweiligen Kategorien formuliert sowie konkrete Textpassagen als Ankerbeispiel den einzelnen Kategorien zugeordnet (vgl. ebd.).

Die Bestimmungen werden in einem Kodierleitfaden, der zur Auswertung des Textmaterials dient, festgehalten. Durch einen ersten Materialdurchgang wurden die Kategorien und der Kodierleitfaden erprobt und überarbeitet. Nachdem das Kategoriensystem in seiner endgültigen Form stand, wurden alle Interviews codiert (vgl. Mayring 1994, S. 170).

Ebenfalls wurden die inhaltsanalytischen Analyseeinheiten vorab festgelegt. Dabei wird zwischen den drei Einheitsformen, Auswertungs-, Kodier- und Kontexteinheit, unterschieden. Die Auswertungseinheit definiert, welche Textteile nacheinander kodiert werden. Die Kodiereinheit bestimmt den kleinsten Materialbestandteil, welcher ausgewertet werden darf. Die Kontexteinheit legt dagegen den größten Textbestandteil fest, welcher in eine Kategorie fallen darf (vgl. Mayring 1994, S. 162; vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 48). In der vorliegenden Arbeit wurde als Auswertungseinheit die Antwort des/der ProbandIn zu der jeweiligen Frage definiert. Als Kodiereinheit wurde ein Satz und als Kontexteinheit der gesamte Interviewtext fixiert.

Die Interviews wurden schrittweise Zeile für Zeile durchgegangen und alle relevanten Textstellen den Kategorien zugeordnet sowie im Text notiert (z.B. mit verschiedenfärbigen Markierungen im Text oder durch Notierung der Kategoriennummer am Rand des Transkripts). Im Anschluss wurde das gekennzeichnete Material herausgefiltert, zusammengefasst und die Ergebnisse der Kategorien beschrieben (vgl. Mayring 1994, S. 170). Danach wurden die Ergebnisse dargestellt, interpretiert und mit den theoretischen Grundlagen in Verbindung gebracht. Dabei wurden Bezüge zwischen den Kriterien sowie Rückbezüge zur Theorie hergestellt (vgl. Nawratil/ Schönhagen 2008, S. 342; vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 64).

Nachfolgend wird näher auf das Kategoriensystem der vorliegenden Arbeit eingegangen.

10.3. Beschreibung des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem ist das zentrale Element der qualitativen Inhaltsanalyse. Im Kategoriensystem werden die einzelnen Kategorien sowie dessen Unterkategorien genau definiert (vgl. Scheibler 2020, S. 1ff.).

Folgendes Kategorienschema wurde im Zuge der Auswertung angewandt:

Kategorien	
Kategorie 1: Begriffsdefinition „Aushandlungen unter Kindern“	
Kategorie 2: Besondere Charakteristika/ Kennzeichen von Aushandlungen zwischen Peers im Kindergartenalter	**2.1** Beziehung zwischen den AkteurInnen
	2.2 Dynamik
	2.3 Aushandlungsziel und Ergebnis
	2.4 Sonstige Kennzeichen
Kategorie 3: Konfliktgründe von fünf- bis sechsjährigen Kindern	**3.1** Besitzverhältnisse und Verteidigung des Reviers
	3.2 Verteilung bzw. Festlegung von Rollen, Rechten, Positionen und Rangfolgen
	3.3 Einbringen von Regeln und (Spiel-)Ideen
	3.4 Unterschiedliche Interessen und Meinungen
	3.5 Sprachliche Missverständnisse
	3.6 Ausgrenzung (Cliquenbildung)
	3.7 Aufmerksamkeit, Akzeptanz und Anerkennung
	3.8 Sonstige Konfliktgründe
Kategorie 4: Aushandlungssituationen in Spielformen	**4.1** Konstruktionsspiel
	4.2 Rollenspiel
	4.3 Regelspiel
	4.4 Bewegungsspiel
	4.5 Sonstige Spielformen und -aktivitäten
Kategorie 5: Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern	**5.1** Taktik „Verhandlung“
	5.2 Taktik „Zwang“
	5.3 Taktik „Rückzug“
Kategorie 6: Kompetenzen in Bezug auf die Aushandlungsfähigkeit von Kindern	**6.1** Sozialkompetenz/ Prosoziales Verhalten/ Beziehungs- und Gruppenfähigkeit
	6.2 Sozial-emotionale Kompetenz
	6.3 Kognitive Kompetenz
	6.4 Sprachliche Kompetenz
	6.5 Konfliktkompetenz
	6.6 Selbstkompetenz
	6.7 Sonstige Kompetenzen
Kategorie 7: Aushandlungsstrategien	**7.1** Strategie „Verhandeln“

	7.2 Strategie „Verhandeln - Erzwingen“
	7.3 Strategie „Ausweichen“
	7.4 Sonstige Aushandlungsstrategien
Kategorie 8: Einflussfaktoren im Zusammenhang mit kindlichen Aushandlungstaktiken	**8.1** Alter des Kindes
	8.2 Soziale Kompetenzen des Kindes
	8.3 Geschlecht des Kindes
	8.4 Tagesverfassung
	8.5 Häusliche Einflüsse/ Eltern-Kind-Beziehung/ Geschwisterbeziehungen/ Persönlichkeit des Kindes
Kategorie 9: Konfliktbewältigungsfähigkeit, -kompetenzen und -strategien von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern	
Kategorie 10: Pädagogisches Verhalten bei Aushandlungen zwischen Kindergartenkindern	**10.1** Einschreiten bei Aushandlungen
	10.2 Verhalten des/der PädagogIn bei Konflikten zwischen Kindern

Abbildung 2: Übersicht Kategoriensystem

Wie aus dem zuvor angeführten Raster ersichtlich wird, wurden zum Zwecke der Beschreibung und Interpretation der erhobenen Ergebnisse zehn übergeordnete Kategorien mit jeweils passenden Unterkategorien erstellt. Das exakte Kategoriensystem, inklusive Ankerbeispielen und Kategorienbeschreibung, befindet sich im Anhang.

10.4. Weitere Auswertungen mittels Statistikprogramm SPSS

Des Weiteren wurden im Anschluss des Interviews nach der Ausprägung einzelner Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern gefragt. So konnten Informationen von noch unerwähnten Aushandlungstaktiken der fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkinder erschlossen werden und die Vielzahl an Aushandlungstaktiken zusätzlich erhoben werden. Die Ausprägungen wurden hierbei in einem geschlossenen Fragenformat, einer vierstufigen Antwortabstufung mit den Ausprägungen „nie“, „selten“, „häufig“ und „sehr häufig“, erfragt. Die einzelnen Taktiken wurden ihren Überordnungen zugeordnet und im Anschluss mittels „SPSS 25“ in die jeweiligen Oberkategorien „Aushandlungstaktik Verhandlung“, „Aushandlungstaktik Zwang“, „Aushandlungstaktik Rückzug“ zusammengefasst. Für die vorliegende Arbeit wurde die Klassifikation der Aushandlungstaktiken von Schulkindern nach Schrenk (2005), welche in Kapitel 4.3. „Aushandlungstaktiken und -strategien unter Peers“ erläutert wurden, herangezogen und mit weiteren Taktiken ergänzt, um so eine möglichst breite Palette von Aushandlungstaktiken entsprechend dem Alter der Stichprobe im Vorfeld zu definieren.

11. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, herauszufinden welche Aushandlungstaktiken fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder aus Sicht des pädagogischen Fachpersonals anwenden und von welchen Faktoren die angewandten Aushandlungstaktiken beeinflusst werden. Anhand der durchgeführten Leitfadeninterviews und deren Auswertung konnten einige aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in weiterer Folge dargelegt.

11.1. Begriffserläuterung „Aushandlungen unter Kindern“

Bei der Analyse der von den Pädagoginnen geäußerten Definitionen des Begriffes „Aushandlungen“ in Bezug auf Kindergartenkinder, konnte festgestellt werden, dass ihnen der Begriff geläufig ist und sie dazu im Stande sind, ihn zu definieren. Zwei Interviewpartnerinnen verbanden den Begriff Aushandlungen zwischen Kindern bereits mit der Anwendung von Methoden bzw. Strategien. So definierte P1 den Begriff wie folgt:

> *„Unter Aushandlungen versteh ich, dass die Kinder eigene Strategien entwickeln (...) dass sie sich Strategien zurechtlegen, um gemeinsam zu einem Ergebnis, zu einem guten Spielverlauf, zu kommen.“* (P1, ZN 2-3, S. 1)

Aus den Beobachtungen der Pädagoginnen geht somit hervor, dass Kindergartenkinder bereits verschiedene Methoden oder Strategien entwickeln, um Sachverhalte oder Differenzen mit ihren Peers auszuhandeln. Mithilfe dieser Aushandlungsstrategien wollen Kindergartenkinder gemeinsam mit ihren SpielpartnerInnen zu einem positiven Ergebnis gelangen, um die gegenwärtige Spielaktivität aufrechtzuerhalten. Nach Meinung der Fachpersonen sind diese angewandten Aushandlungsmethoden jedoch stets abhängig von dem jeweiligen Charakter, dem Sozialverhalten sowie den bereits erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes. Des Weiteren verbinden die befragten Pädagoginnen Aushandlungen mit einem Prozess der Einigung. So versteht P5 unter dem Begriff Folgendes:

„…, dass eine Aushandlung zwischen Kindern eine Interaktion ist, um eine Einigung zu finden, bei unterschiedlichen Interessen, bei verschiedenen Ansichten und Meinungen." (P5, ZN 2-3, S. 1)

So versuchen Kinder, laut Aussagen der Pädagoginnen, innerhalb eines Aushandlungsprozesses ihre Meinung zu vertreten, jedoch auch die Interessen, Ansichten und Meinungen ihrer Peers zu berücksichtigen und dahin gehend einen Kompromiss zu finden, mit welchem alle Interaktionsbeteiligten einverstanden sind. Für Kinder ist es hierbei wichtig, innerhalb der Aushandlung möglichst friedlich eine Lösung zu finden, um unnötigen Streit zu vermeiden sowie möglichst wenig Aufmerksamkeit zu erregen. Daher sehen die Interviewpartnerinnen kindliche Aushandlungsprozesse als Lernprozesse an, in welchen Kinder lernen, Konflikte und Differenzen gemeinsam sowie möglichst gewaltfrei zu lösen.

Ebenfalls sind die Pädagoginnen der Meinung, dass Spielsituationen stets mit Aushandlungsprozessen zwischen Kindern verknüpft sind. Da Kinder sich bereits vor der eigentlichen Spielhandlung über das Spielskript sowie die Aufgaben- und Rollenverteilung einigen müssen.

11.2. Besondere Charakteristika und Kennzeichen von Aushandlungen zwischen Peers im Kindergartenalter

Der Schwerpunkt der Oberkategorie 2 liegt auf den von Elementarpädagoginnen beobachteten Kennzeichen bzw. Besonderheiten von Aushandlungsprozessen zwischen fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern. Hierbei wird von den Pädagoginnen u.a. die Beziehung zwischen den kindlichen InteraktionspartnerInnen erläutert. Dem Anschein nach verfügen fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder bereits über das Bewusstsein, dass sie ihre Peers als PartnerInnen für ein intensives Spiel benötigen. Somit müssen Kinder Kompromisse eingehen, um eine Spielbeziehung sowie eine Spielsituation herzustellen bzw. aufrechtzuhalten. So ist P3 der Ansicht, dass Fünf- bis Sechsjährige Situationen gemeinsam aushandeln, *„…um ihren Freund oder Spielpartner nicht zu verlieren oder zu verschrecken, also sie wollen auch, dass sich der Partner gut dabei fühlt…"* (P3, ZN 6-7, S. 1).

Des Weiteren erläutert P2 wie folgt:

> *„Es ist meiner Meinung auch die Akzeptanz größer, dass man die Meinung anderer auch versteht und versucht sich daran zu halten…“* (P2, ZN 13-14, S. 1)

Somit gewinnen im Vorschulalter auch zunehmend die Interessen, Ansichten und Bedürfnisse des Gegenübers an Bedeutung. Laut den Aussagen der Elementarpädagoginnen ist es dem Kind wichtig sowohl die eigenen als auch die Interessen ihrer SpielpartnerInnen zu wahren. Fünf- bis sechsjährige Kinder verstehen, dass eine intensive und qualitative Spielhandlung nur durch eine gemeinsame Abstimmung der unterschiedlichen Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen mit ihren Peers zustande kommt. Trotz der Akzeptanz der Peers als gleichwertige InteraktionspartnerInnen geht aus den pädagogischen Beobachtungen ein gewisses Hierarchie- bzw. Machtverhältnis zwischen den Kindergartenkindern in Spielsituationen hervor. So meinen die befragten Pädagoginnen, dass Kinder, welche über gute Sprachkompetenzen verfügen, in Aushandlungen oder Diskussionen häufig dominieren.

P1 erwähnte ebenfalls die besondere Dynamik und Wechselseitigkeit zwischen den Fünf- bis Sechsjährigen innerhalb einer Aushandlungssituation:

> *„Es können im Aushandlungsprozess immer wieder Kinder aus dem Prozess rausgehen oder immer wieder neue Kinder kommen. Das kommt immer wieder auf die Spielsituation drauf an. Je nachdem wie intensiv die Gruppe miteinander spielt. Hat ein Kind kein Interesse mehr eine Rolle in dieser Spielgruppe zu übernehmen, dann versucht es aus dieser Gruppe auszubrechen. Andere Kinder wieder, die neugierig sind, die wollen in die Spielgruppe hinein, machen das oft mit einer neuen Idee, um so zur Gruppe dazuzustoßen, um eine neue Idee in die Spielgruppe zu bringen.“* (P1, ZN 11-17, S. 1)

Es zeigt sich, dass innerhalb eines Aushandlungsprozesses zwischen Peers stets neue AkteurInnen in die Spielhandlung eintreten bzw. vorhandene SpielpartnerInnen die Situation verlassen können. Neue Interaktionsbeteiligte können durch einen Input den Aushandlungsprozess sowie die Spielhandlung komplett umstrukturieren, sodass ein vollkommen neuer Spielverlauf entsteht.

Eine weitere Besonderheit von Aushandlungen zwischen Fünf- bis Sechsjährigen wird häufig in Bezug auf das Ergebnis der Interaktion ersichtlich. So ist u.a. P2 der Meinung:

> *„…, dass die älteren Kinder wirklich gewillt sind, sich wieder zu vertragen und das Gemeinsame in den Vordergrund [zu]stellen und dass man nicht nur drauf schaut, was ich jetzt gerade möchte und brauche, sondern schon versucht im Gespräch zu klären, wie man das am besten machen kann."* (P2, ZN 15-19, S. 1)

Es wird ersichtlich, dass Fünf- bis Sechsjährige innerhalb eines Aushandlungsprozesses das Ziel verfolgen, ihre Peer- und Spielbeziehungen mit anderen Kindern aufrechtzuerhalten und versuchen möglichst friedliche Lösungen für auftretende Differenzen zu finden. Laut Aussagen der Pädagoginnen sind Kinder ebenso daran interessiert, andere Kinder in ihr Spiel miteinzubauen. Dadurch können sie ihre Spielaktivität wechselseitig durch Ideen, Vorschläge und Inputs bereichern.

Nachfolgend wird näher auf die Ergebnisse der dritten Oberkategorie „Konfliktgründe von fünf- bis sechsjährigen Kindern" eingegangen.

11.3. Konfliktgründe von fünf- bis sechsjährigen Kindern

Innerhalb dieser Kategorie wurden die Pädagoginnen nach den Motiven bzw. Gründen gefragt, weshalb Konflikte oder Differenzen zwischen Kindern entstehen.

Grundsätzlich entstehen die meisten Differenzen aufgrund von Meinungsverschiedenheiten sowie unterschiedlichen Interessen und Ansichten der Kinder. Laut den Aussagen der Pädagoginnen treten bei fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern sehr selten Konflikte aufgrund von Besitzverhältnissen auf.

Der am häufigsten von Pädagoginnen genannte Konfliktpunkt sind kindliche Aushandlungen zur Verteilung bzw. Festlegung von Rollen, Rechten, Positionen und Rangfolgen. Demnach meinten fünf von sechs Pädagoginnen, dass Konflikte zwischen Fünf- bis Sechsjährigen vor allem aufgrund der Verteilung von Rollen und Positionen innerhalb eines Spiels entstehen. Die Interviewpartnerin P1 äußert sich diesbezüglich wie folgt:

> *„Konflikte können auch entstehen in Situationen, dass jeder glaubt er muss der Spielmacher sein …, wenn es um Rang und Hierarchien geht … um Rollenverteilung, dass immer der gleiche die Führungsrolle, den Macher, übernehmen will."* (P1, ZN 22-25, S. 1)

Vor allem die Rolle des/der SpielanführerIn ist unter den fünf- bis sechsjährigen Kindern gefragt. Diese Rolle besitzt, nach Meinung der Fachpersonen, die Verfügungsgewalt über die Ressourcen- und Rollenverteilung im Spiel sowie einen maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der Spielhandlung. Diese Konfliktform tritt laut den Pädagoginnen vor allem dann auf, wenn mehrerer dominante Kinder innerhalb der Spielgruppe an der Übernahme der Führungsposition interessiert sind.

Obwohl Peers einen gleichgestellten Status innehaben und über ähnliche Kompetenzen verfügen, treten dennoch Hierarchiekonflikte innerhalb der Gruppe auf. So erläuterte P5 wie folgt:

> *„Da geht aus meiner Erfahrung, aus meiner Arbeit ganz oft der eine Grund hervor, dass wenn zwei oder mehrere Kinder gleichwertige Kompetenzen zeigen oder wenn sie gleich starke Kompetenzen aufweisen, dass es da dann am ehesten zu Konflikten kommt, weil sich ein jeder behaupten will oder weil sich ein jeder durchsetzen will."* (P5, ZN 24-27, S. 1)

Ein weiterer von den Pädagoginnen angeführter Konfliktgrund zwischen Peers im Kindergartenalter ist das Einbringen von Regeln oder Spielideen. Hierbei wird ersichtlich, dass diese Konfliktform vor allem im freien Rollenspiel auftritt. Kinder müssen hier, im Gegensatz zu vorgegeben Regeln innerhalb eines Regelspiels, eigene Ideen und Regeln für das Spiel entwickeln bzw. sich gemeinsam auf Spielregeln einigen.

Laut Aussagen der Pädagoginnen führen auch sprachliche Missverständnisse zu Konflikten zwischen Kindern. Kinder, welche Defizite in ihrer Sprachkompetenz aufweisen, haben Schwierigkeiten sich verbal auszudrücken. Die Interviewpartnerin P1 berichtete diesbezüglich:

> *„Es gibt dann aber auch Kinder, die von der Sprache nicht so redegewandt sind, dass sie sich durchsetzen können. Dadurch entstehen oft Konflikte, weil sie nicht ausdrücken können, was sie eigentlich zum Spiel beitragen wollen oder dass sie einen Konflikt im Spiel lösen wollen oder aus der Situation raus wollen. Dadurch gibt es auch oft Differenzen im Spiel."* (P1, ZN 25-28, S. 1)

Die Hälfte der befragten Pädagoginnen gab ebenfalls an, dass die Ausgrenzung eines Kindes zu Konflikten zwischen fünf- bis sechsjährigen Peers führt. In diesem Alter sind Spielbeziehungen für die Kinder von großer Bedeutung. Werden sie nun von einer Clique

verstoßen oder von Spielhandlungen ausgeschlossen, reagieren die Kinder häufig mit Enttäuschung und Frustration. Hierbei merkten die Gesprächspartnerinnen an, dass vor allem Kinder, welche andere Interessen bzw. Meinungen vertreten oder sich nicht den Anweisungen der SpielanführerInnen fügen, von der Clique ausgegrenzt werden.

Der nachfolgende Punkt widmet sich der Ergebnisdarstellung der Überkategorie 4 „Aushandlungssituationen in Spielformen".

11.4. Aushandlungssituationen in Spielformen

Innerhalb dieser Kategorie wurden die Pädagoginnen befragt, in welchen Spielformen bzw. -aktivitäten es zu mehr Aushandlungen zwischen Fünf- bis Sechsjährigen kommt. Generell ging aus den Interviews hervor, dass Aushandlungen vor allem in den Spielbereichen des Konstruktions- und Rollenspiels auftreten.

Innerhalb des Konstruktionsspiels kommt es vor allem im Bereich des Bauens und Konstruierens zu Konflikten. So antwortete P4 wie folgt auf die Ausgangsfrage:

> *„…in der Bauecke, vor allem in Bauecken, die nicht so groß sind, weil da jeder seinen eigenen Platz haben will, auch wenn sie gemeinsam spielen, will doch jeder seine eigenen Steine haben oder seinen eigenen Platz. Und da kommt es nicht selten vor, dass jeder grad das haben will, was das andere Kind gerade hat oder gerade dort hinbauen möchte, wo der andere hinbaut, obwohl sie eigentlich gemeinsam etwas bauen. Also da ist oft Konfliktpotenzial."* (P4, ZN 45-51, S. 1)

Somit zählen Ressourcen- und Platzmangel zu den Hauptgründen, weshalb es innerhalb des Konstruktionsspiels zu Konflikten kommt. So streiten sich beispielsweise Kinder um besondere Spielsteine in geringer Anzahl oder weil ein Kind seine gesammelten Ressourcen, wie z.B. Bausteine, nicht teilen möchte. Ebenfalls sind die Kinder im Konstruktionsbereich dazu angehalten, bei größeren Bauprojekten gemeinsam einen Spielplan auszuhandeln. Somit müssen sie innerhalb der Spielgruppe ihre Spielideen, Bauvorhaben und Spielpläne bereits vor der Konstruktion des Bauwerks abstimmen. Allerdings beobachten die Pädagoginnen, dass Kinder in solchen Situationen relativ schnell zu einem

gemeinsamen Konsens gelangen und versuchen möglichst viele Ideen innerhalb des Bauwerks umzusetzen.

Dagegen finden im Bereich des Malens, Zeichnens bzw. Werkens relativ wenig Aushandlungen oder Diskussionen zwischen den fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern statt. So erwähnte P4 innerhalb des Interviews:

> *„Also bei uns im Haus, kaum in der Kreativecke, weil da die Kinder eher für sich [spielen] oder wenn sie miteinander [spielen], dann haut das eigentlich immer hin, wenn sie miteinander kreativ werden oder basteln. Dann bestärken sie sich gegenseitig und bringen sich gegenseitig auf Ideen."* (P4, ZN 54-56, S. 2)

Alle befragten Pädagoginnen sind sich des Weiteren einig, dass Aushandlungen vor allem im freien Rollenspiel stattfinden. So antwortete P2 auf die Frage:

> *„Und in der Puppenecke dann auch wieder, da geht es dann darum, wer jetzt seine Spielidee durchsetzen kann. Und in der Puppenecke geht es oft um die Rollenverteilung, wer spielt was, wer hat welche Aufgaben. Das sind eigentlich die Hauptkonfliktpunkte bei uns."* (P2, ZN 35-41, S. 1)

Ebenso beschrieb P5 Aushandlungsprozesse im Rollenspiel wie folgt:

> *„… sobald irgendwo ein freies Rollenspiel ist oder wenn manche Kinder sich irgendwo zu Gruppen zusammenschließen und im Garten heraußen irgendein Spiel erfinden, da wird auch immer eingeteilt, wer spielt was, du spielst den und ich mach das, du musst mich jetzt verfolgen oder wie auch immer. Also mehr ausgehandelt wird immer im freien Spiel."* (P5, ZN 55-59, S. 2)

Die Interviewpartnerinnen sind der Meinung, dass ein Rollenspiel ohne Aushandlungsprozesse zwischen den Kindern nahezu unmöglich wäre. Vor jedem Spielbeginn muss sich die Spielgruppe über eine Spielidee bzw. ein grobes Skript für die Spielhandlung einigen sowie die jeweiligen Rollen und Aufgaben innerhalb der Gruppe verteilen. Hierbei kommt es häufig bezüglich der Rollenverteilung zu Meinungsverschiedenheiten zwischen den Kindern, da die meisten Kinder eine begehrte Hauptrolle übernehmen wollen. Die Übernahme einer eher unbeliebten Nebenrolle wird von Kindern häufig nur schwer akzeptiert. Hierbei beobachten die Pädagoginnen, dass vor allem dominante Kinder die Leitung des Spiels und die Verteilung der Rollen an sich nehmen.

Die Hälfte der Interviewpartnerinnen erläuterte, dass innerhalb des Regelspiels keine bzw. fast keine Aushandlungsprozesse zwischen den Kindern vorkommen. So erläuterte die Interviewpartnerin P5:

> *„Also es wird nie irgendwelche Situationen geben, dass die Kinder da großartig etwas aushandeln müssen, wenn sie z.B. an einem Tisch sitzen mit einem didaktischen Spiel, wo ich von vorn herein weiß, jetzt muss ich würfeln und das was der Würfel zeigt, den Auftrag erfüll ich. Entweder muss ich nach einer Farbe handeln oder ich muss nach einer Punktezahl auf dem Würfel irgendeinen gegebenen Schritt oder vorgegebenen Schritt oder vorgezeichneten Weg gehen, da wird dann nicht großartig ausgehandelt."* (P5, ZN 49-55, S. 1-2)

Dadurch, dass diese Spielform über ein allgemein gültiges Regelwerk sowie über einen ritualisierten Spielablauf verfügt, besteht wenig Raum für weitere Aushandlungen zwischen den Peers. Aufgrund der relativ großen Auswahl an didaktischen Spielen im Gruppenraum kommt es zwischen den Kindern kaum zu Ressourcenkonflikten. Wenn ein Gruppenmitglied das Interesse an dem Spiel verliert, so kann es ohne jegliche Sanktionen von Seiten der Gruppe aus der Spielhandlung austreten. Es können lediglich kleinere Differenzen zwischen den Kindern auftreten, wenn Spielmitglieder durch ein verlorenes Spiel frustriert sind und mit diesen Gefühlen nicht umgehen können.

Ebenfalls fällt den Pädagoginnen auf, dass es zwischen gut befreundeten fünf- bis sechsjährigen Kindern kaum zu Konflikten in Spielaktivitäten kommt, da sich diese Kinder gut kennen und fähig sind, ihre Differenzen gemeinsam friedlich auszuhandeln. Kinder, welche sich auf gleicher Augenhöhe begegnen, sind fähig einander über ihre Spielvorhaben auszutauschen und eine gemeinsame Spielidee zu gestalten. Dabei bereichern sie einander in ihrem Spielprozess, sodass ein konfliktfreies und intensives Spiel zwischen den Peers stattfinden kann. Des Weiteren beobachten die Interviewpartnerinnen, dass es innerhalb kleinerer Gruppenkonstellationen, bestehend aus zwei bis drei Kindern, zu weniger Konflikten und Aushandlungen kommt. Außerdem schildern die Pädagoginnen, dass es innerhalb von geschlechts- und altersheterogenen Spielgruppen ebenfalls weniger Streitigkeiten zwischen den Kindern gibt.

Im nachfolgenden Unterkapitel wird auf die von den Elementarpädagoginnen beobachteten Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindern eingegangen.

11.5. Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern

Aushandlungstaktiken sind Handlungseinheiten oder Methoden, welche Individuen nutzen, um ein bestimmtes Ziel in einer Aushandlung zu erreichen (vgl. Schrenk 2005, S. 23). Hierbei wird grob zwischen den drei übergeordneten Taktiken „Verhandlung“, „Zwang“ und „Rückzug“ unterschieden. Um die Vielfalt der Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern zu erfragen, wurden die Pädagoginnen nach dem Interview gebeten nochmals einen Fragebogen betreffend Aushandlungstaktiken auszufüllen. Hierbei wurden einzelne Aushandlungstaktiken bzw. -methoden, welche den drei oben angeführten übergeordneten Taktiken zugeordnet werden konnten, aufgelistet. Zur Beantwortung wurde ein vierstufiges Schema mit den Auswahlmöglichkeiten „nie“, „selten“, „häufig“ und „sehr häufig“ vorgegeben. Das folgende Diagramm zeigt, in welchem Ausmaß die drei Überordnungen von Aushandlungstaktiken bei fünf- bis sechsjährigen Kindern im Kindergarten beobachtet werden.

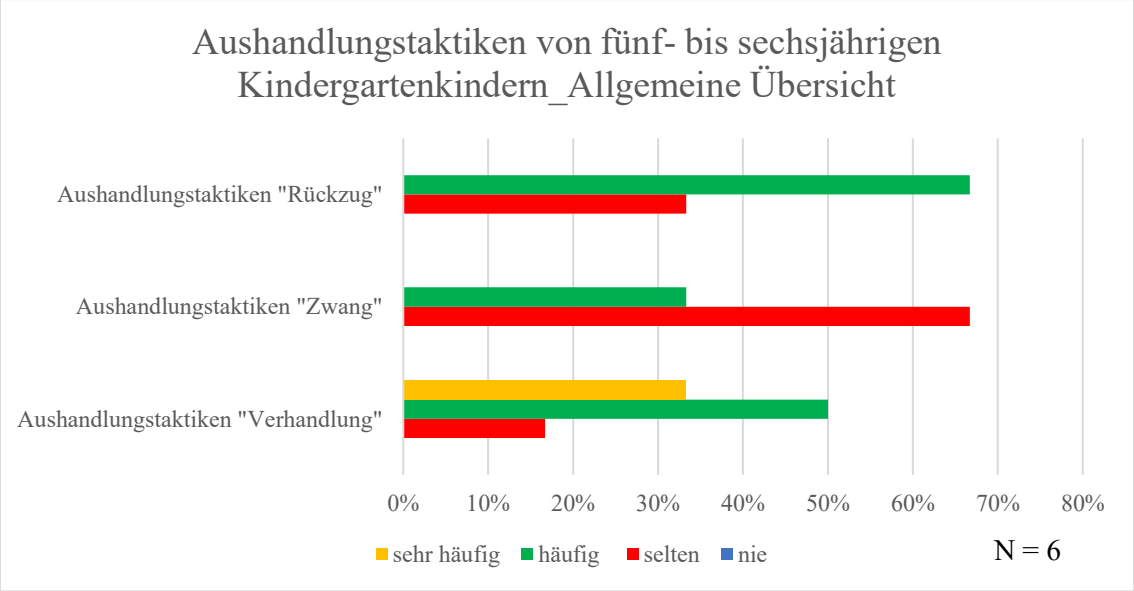


Abbildung 3: Allgemeine Übersicht Aushandlungstaktiken

Aus der standardisierten Befragung der interviewten Kindergartenpädagoginnen geht hervor, dass Aushandlungstaktiken der Kategorie „Verhandlung“ von 33,3% der Pädagoginnen sehr häufig und von 50% der Pädagoginnen häufig beobachtet werden. 66,7% der befragten Elementarpädagoginnen gaben an, dass Kindergartenkinder im Alter von fünf

bis sechs Jahren in Aushandlungen nur selten zu Zwangstaktiken greifen. Im Gegenzug antworteten 66,7% der Interviewpartnerinnen, dass fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder in Aushandlungen häufig zu Rückzugstaktiken neigen. In Folge wird nun näher auf die einzelnen Überordnungen von Aushandlungstaktiken eingegangen.

In Taktiken der Kategorie „Verhandlung" berücksichtigen Kinder ihre InteraktionspartnerInnen als gleichberechtigte AkteurInnen, deren Interessen und Bedürfnisse ebenfalls berücksichtigt werden. So ging aus den Interviews hervor, dass fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder sehr bemüht sind, Differenzen innerhalb einer Spielgruppe möglichst sprachlich bzw. verbal auszuhandeln, ohne dass ein Kind dabei benachteiligt wird. Den Kindern ist es wichtig, Konflikte möglichst friedlich zu lösen, um die Peerbeziehungen sowie die Spielhandlung aufrechtzuerhalten. Dabei nutzen Kinder unterschiedliche Aushandlungsmethoden, die vor allem auf sprachlichen Elementen basieren. So versuchen Kinder u.a. mit passenden Argumenten und Angeboten SpielpartnerInnen von ihren Ideen zu überzeugen. Ebenfalls betonen die Kinder unfaires Verhalten ihrer SpielpartnerInnen und versuchen gemeinsam Kompromisse zu finden, in denen niemand ungerecht behandelt wird. Die Pädagoginnen erwähnten ebenfalls, dass fünf- bis sechsjährige Kinder die bestehenden Regeln innerhalb der Gruppe achten und bei Fehlverhalten der anderen auf die Einhaltung der Gruppenregeln verweisen. Vor allem sprachgewandte Kinder sind sehr begabt darin, andere Kinder zu überreden mit ihnen Gegenstände oder Rollen im Spiel zu tauschen. Aus den Interviews geht hervor, dass es den Kindern zunehmend wichtig ist, die Ideen aller anzuhören und miteinzubeziehen, um ein erfolgreiches Spiel zu führen. So erzählte Pädagogin P4 im Interview Folgendes:

> *„Also sie helfen sich gegenseitig auch um ein erfolgreiches Spiel führen zu können. Und Kompromisse werden auch gemacht, also so „Ich bau da und du baust jetzt da und dort kommen wir dann zusammen" oder so irgendwie … also das machen die Fünf- bis Sechsjährigen schon ziemlich oft, irgendwie dann doch Kompromisse finden oder sich gegenseitig helfen, weil ihnen es irgendwie doch wichtig ist, dass das Spiel nicht endet, dass doch irgendwie die Spielsituation beibehalten wird."* (P4, ZN 73-78, Seite 2)

Aus der im Anschluss stattgefundenen standardisierten Befragung gehen folgende Ergebnisse hervor:

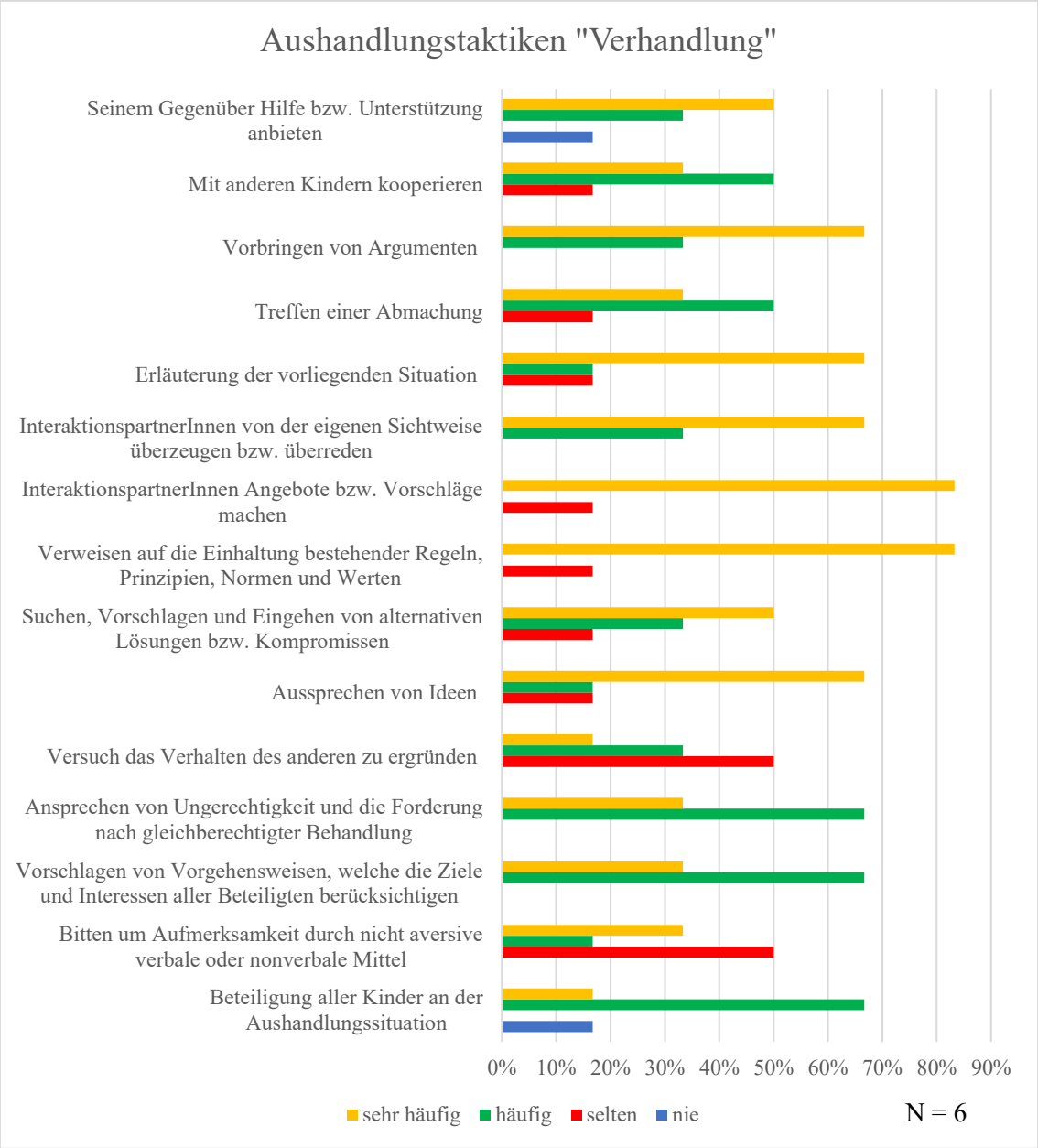


Abbildung 4: Übersicht Aushandlungstaktiken "Verhandlung"

Aus der Abbildung ist zu entnehmen, dass 50% der Elementarpädagoginnen beobachten, dass fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder in Aushandlungs- und Konfliktsituationen ihre Peers sehr häufig unterstützen bzw. ihren SpielpartnerInnen Hilfe anbieten. Ebenfalls gaben 50% der Pädagoginnen an, dass Fünf- bis Sechsjährige häufig versuchen Konflikte anhand von Kooperation zu lösen. 66,7% der Kinder versuchen sehr häufig innerhalb einer Aushandlung Argumente vorzubringen, welche ihre Sichtweisen erläutern. Des Weiteren gaben 50% der Elementarpädagoginnen an, dass fünf- bis sechsjährige Kinder häufig versuchen mit ihren Peers eine Abmachung zu treffen, um so weitere Konflikte zu

vermeiden. Jeweils 66,7% der Interviewpartnerinnen beobachten, dass die Vorschulkinder innerhalb eines Aushandlungsprozesses sehr häufig versuchen ihren InteraktionspartnerInnen die vorliegende Situation zu erläutern sowie ihre SpielpartnerInnen von ihren Sichtweisen zu überzeugen. Ebenfalls gaben jeweils 83,3% der befragten Kindergartenpädagoginnen an, dass Kinder in Aushandlungssituationen sehr häufig versuchen ihren SpielpartnerInnen Angebote bzw. Vorschläge zur Problemlösung zu machen sowie in Konfliktsituationen auf die Einhaltung von bestehenden Regeln, Normen und Prinzipien der Kindergartengruppe verweisen. 50% der Befragten gaben an, dass Kinder in Aushandlungssituationen sehr häufig versuchen alternative Lösungen bzw. Kompromisse mit ihren Peers einzugehen. Ebenso wird aus dem Diagramm ersichtlich, dass 66,7% der Kindergartenpädagoginnen sehr häufig beobachten, dass fünf- bis sechsjährige Kinder in Aushandlungen versuchen ihre Spiel- bzw. Lösungsideen auszusprechen. Das Ansprechen von Ungerechtigkeit sowie das Fordern nach gleichberechtigter Behandlung wird von 66,7% der befragten Pädagoginnen häufig bei Fünf- bis Sechsjährigen beobachtet. Außerdem führten jeweils 50% der Pädagoginnen an, dass Kinder selten versuchen das Verhalten ihres Gegenübers zu ergründen. Allerdings berichteten jeweils 66,7% der Befragten, dass fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder häufig innerhalb einer Aushandlungssituation Vorgehensweisen vorbringen, welche die Interessen aller Gruppenmitglieder berücksichtigen und gewillt sind alle InteraktionspartnerInnen im Aushandlungsprozess zu beteiligen.

In Taktiken der Kategorie „Zwang“ versuchen Kinder ihre eigenen Interessen durch Zwang und ohne jegliche Berücksichtigung der Interessen ihrer InteraktionspartnerInnen durchzusetzen. Jedoch kann auf Basis aller Interviews festgehalten werden, dass Fünf- bis Sechsjährige größtenteils versuchen Zwangstaktiken zu vermeiden und Differenzen verbal auszuhandeln. So neigen Kinder eher zu der Anwendung von Zwangstechniken, wenn ein Kind versucht sich auf aggressive Weise in eine bereits bestehende Spielgruppe zu drängen und diese Gruppe dabei in ihrer Spielhandlung stört. Aus den Gesprächen wurde auch ersichtlich, dass dominante Kinder, welche über ein hohes Selbstbewusstsein bzw. Selbstwertgefühl verfügen, sich häufig als BestimmerInnen im Spielprozess hervortun. Diese möchten stets ihren Kopf durchsetzen und teilen anderen Kindern nach ihrem Willen, Rollen und Aufgaben zu, ohne dabei deren Interessen zu berücksichtigen. Des Weiteren versuchen Kinder ihre Peers durch kindliche Drohungen, wie z.B. „Dann bist

du nicht mehr mein Freund!“, ein schlechtes Gewissen einzureden und sie damit zum Mittun zu bewegen.

Gelegentlich, wenn Kinder der Aushandlungssituation nicht gewachsen sind bzw. ihnen der Aushandlungsprozess entgleitet, ziehen sie ebenfalls Erwachsene als Hilfs- und Unterstützungsinstanz hinzu. Außerdem kommt es vor, dass Fünf- bis Sechsjährige zu aggressiven Verhaltensweisen wie Schlagen, Beißen oder Wegnehmen von Gegenständen neigen. Hierbei betonten innerhalb des Interviews vier von sechs befragten Kindergartenpädagoginnen, dass sie solche Verhaltensweisen bei Fünf- bis Sechsjährige selten beobachten.

Des Weiteren gehen aus der standardisierten Befragung der Pädagoginnen folgende Ergebnisse im Hinblick der Verwendung von Zwangstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindern in Aushandlungsprozessen hervor:

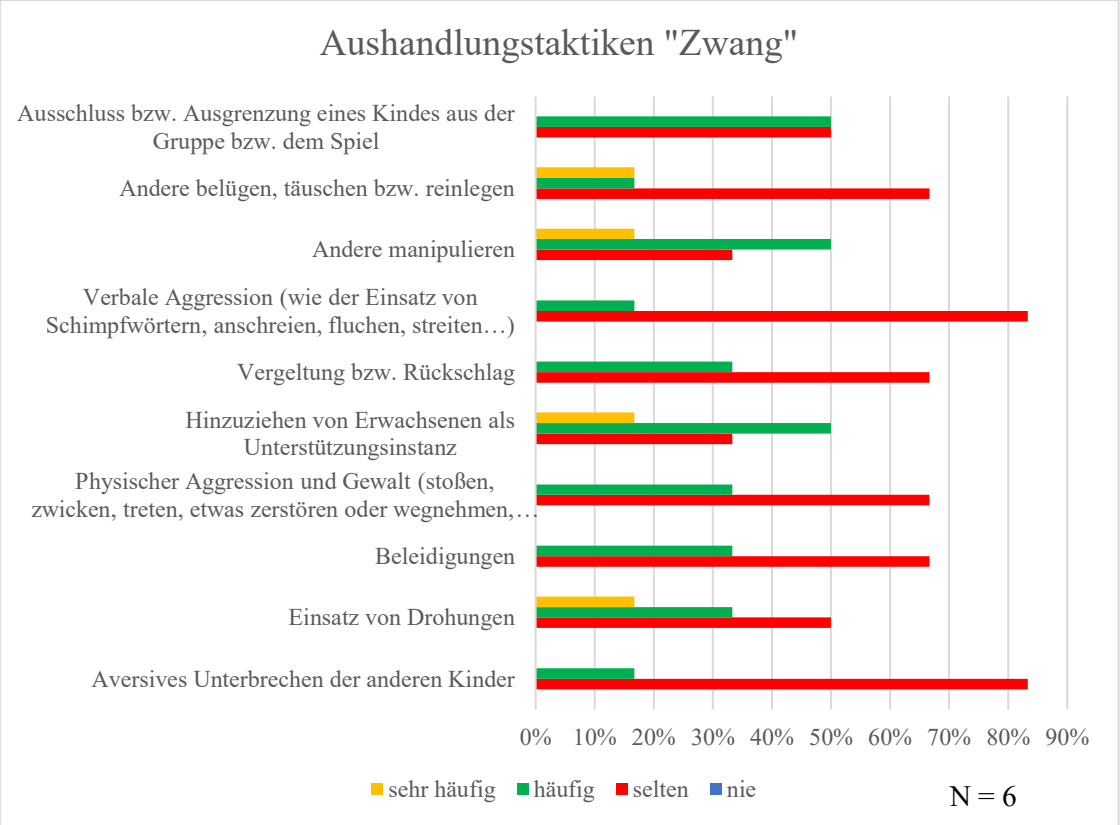


Abbildung 5: Übersicht Aushandlungstaktiken "Zwang"

Aus der Abbildung geht hervor, dass die Hälfte der Befragten selten beobachtet, dass Kinder aus dem Spiel ausgegrenzt werden. Allerdings berichtet die andere Hälfte der befragten Pädagoginnen häufig zu beobachten, dass Kinder ausschlossen werden. Jeweils 66,7% gaben an, dass fünf- bis sechsjährige Kinder selten in Aushandlungssituationen zu Beleidigungen, aggressiven Verhaltensweisen oder Taktiken wie Vergeltung bzw. Täuschung greifen. Jedoch beobachtet die Hälfte aller Interviewpartnerinnen, dass Kinder häufig innerhalb von Aushandlungsprozessen zur Methode der Manipulation neigen, um ihren Willen durchzusetzen. Ebenfalls gab die Hälfte der Pädagoginnen an, dass sie von fünf- bis sechsjährigen Kindern häufig als Unterstützungsinstanz in Konfliktfällen hinzugezogen werden. Jeweils 83,3% der Kindergartenpädagoginnen schilderten, dass Kinder in diesem Alter innerhalb eines Aushandlungsprozesses nur selten zu verbaler Aggression oder zu aversiven Unterbrechungen anderer Kinder neigen.

Ebenfalls beschreiben alle befragten Kindergartenpädagoginnen, dass Kinder in Aushandlungssituationen auch zu Rückzugstaktiken neigen. Taktiken der Kategorie „Rückzug“ beinhalten Verhaltensweisen, mit welchem das Kind Konflikten aus dem Weg geht, um so seine Interessen alleine oder mit anderen Kindern zu verwirklichen oder diese gänzlich aufzugeben. So geben Kinder innerhalb einer Spielsituation nach oder akzeptieren die Vorschläge, Ideen oder Vorgaben der SpielpartnerInnen, um ein gemeinsames Spiel zu ermöglichen. Können oder wollen Kinder die Ideen oder Vorhaben ihrer Peers nicht akzeptieren, verlassen sie die Spielsituation und suchen sich alleine oder mit einem anderen Kind eine neue Spielaktivität. Ebenfalls gewähren die Pädagoginnen den Kindern die Möglichkeit, sich in einem anderen Raum oder Spielbereich, wie z.B. Garderobe oder Kuschelecke, zurückzuziehen, um zur Ruhe zu kommen.

Aus den Daten der standardisierten Befragung gehen folgende Ergebnisse hervor:

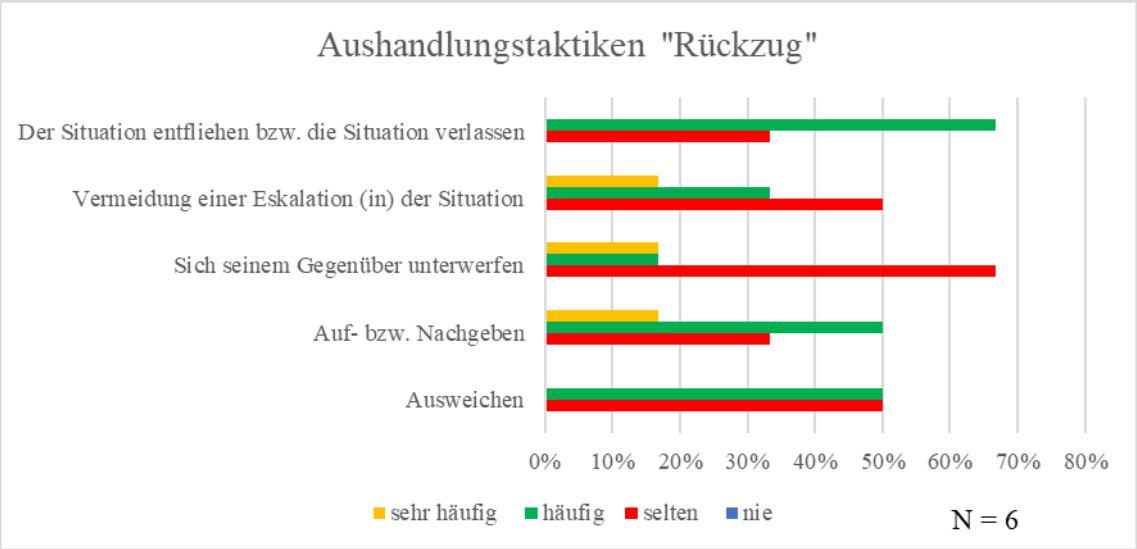


Abbildung 6: Übersicht Aushandlungstaktiken "Rückzug"

Die Daten zeigten, dass eine Hälfte der befragten Pädagoginnen angab, dass fünf- bis sechsjährige Kinder selten Aushandlungssituationen ausweichen. Die andere Hälfte meinte jedoch, dass Kinder in Aushandlungsprozessen häufig dazu neigen der Diskussion auszuweichen. Ebenfalls beobachtet die Hälfte der Befragten, dass es in ihrer Gruppe Kinder gibt, welche innerhalb einer Aushandlung auf- bzw. nachgeben und so auf die Durchsetzung ihrer eigenen Interessen verzichten. Allerdings berichteten 66,7% der Elementarpädagoginnen, dass fünf- bis sechsjährige Kinder selten dazu bereit sind, sich ihrem Gegenüber vollkommen zu unterwerfen. Ebenso gab die Hälfte der Befragten an, dass Kinder selten versuchen eine Eskalation der Konfliktsituation zu vermeiden, indem sie sich einem anderen Gegenstand oder einer anderen Aktivität widmen. Jedoch beobachteten 67,7% der Pädagoginnen, dass fünf- bis sechsjährige Kinder freiwillig eine konfliktvolle Spielsituation verlassen bzw. versuchen der Situation zu entfliehen, um so zur Ruhe zu kommen.

Nachfolgend wird auf sämtliche Kompetenzen eingegangen, welche nach Meinungen der befragten Kindergartenpädagoginnen zur Ausbildung sowie zur Weiterentwicklung der kindlichen Aushandlungstaktiken beitragen.

11.6. Kompetenzen in Bezug auf die Aushandlungsfähigkeit von Kindern

Innerhalb der geführten Interviews gaben die Elementarpädagoginnen an, dass sowohl soziale, sozial-emotionale, kognitive sowie sprachliche Kompetenzen als auch Kompetenzen zur Konfliktbewältigung wesentlich zur Entwicklung von kindlichen Aushandlungstaktiken beitragen. Diese werden in weiterer Folge näher beleuchtet.

Aus den Interviews ging hervor, dass gut ausgeprägte Sozialkompetenzen der Kinder wesentlichen Einfluss auf deren Aushandlungstaktiken ausüben. Die befragten Pädagoginnen vertreten die Ansicht, dass je höher die sozialen Kompetenzen eines Kindes entwickelt sind, desto besser können Kinder Differenzen mit Peers aushandeln. Diesbezüglich erwähnte die Probandin P4:

> *„… also ich glaube die sozialen Kompetenzen sind da unumgänglich und je besser die ausgereift sind, desto besser kann ausgehandelt werden.“* (P4, ZN 92-94, S. 2)

So tragen u.a. soziale Kompetenzen wie Toleranz, die Beachtung und Wertschätzung der Meinungen anderer InteraktionspartnerInnen sowie die Kompromissbereitschaft eines Kindes wesentlich zur Entwicklung von prosozialen Aushandlungstaktiken bei.

Des Weiteren erwähnten die Interviewpartnerinnen ebenfalls, dass sozial-emotionale Kompetenzen zur Auswahl der Aushandlungstaktiken beitragen. So beeinflussen Fähigkeiten wie der Verzicht auf die eigene Bedürfnisbefriedigung, der angemessene Umgang mit eigenen Gefühlen sowie die Regulation eigener Emotionen die Wahl der angewandten Taktiken innerhalb von Aushandlungen. Das Einfühlungsvermögen sowie die Fähigkeit zur Empathie als auch das Verstehen der Gefühle und Bedürfnisse anderer Personen prägen wesentlich die Anwendung von Verhandlungstaktiken. Auch die Fähigkeiten zu Geduld und Ausdauer haben wesentlichen Einfluss darauf, welche Taktiken Kinder auswählen.

Zusätzlich steuern kognitive Kompetenzen die Vorgehensweise der Kinder innerhalb von Aushandlungsprozessen. So sind laut Aussagen der befragten Pädagoginnen fünf- bis sechsjährige Kinder bereits fähig, sich Gedanken über mögliche Folgen einer Handlung zu machen oder Vorhersagen über mögliche Ausgänge einer Aushandlung zu treffen. Des

Weiteren sind Kinder in diesem Alter bereits im Stande, sich teilweise in die Lage einer anderen Person hineinzuversetzen und deren Perspektive nachzuvollziehen.

Eine weitere Kompetenz, die nach Meinungen der Kindergartenpädagoginnen wesentlich zur Weiterentwicklung der kindlichen Aushandlungstaktiken beiträgt, ist die Sprachkompetenz. So äußerte sich Interviewpartnerin P5 wie folgt dazu:

> *„Also da setz ich ganz hoch an die Sprache. Je besser ich mich mitteilen kann, je besser ich mich ausdrücken kann, umso klarer sind auch die Strategien und so verständlicher ist auch das was die Kinder haben wollen, was sie dem anderen, dem Gegenüber klar machen wollen. Also setzte ich die Sprache einmal ganz hoch an."* (P5, ZN 88-91, S. 2)

Die interviewten Pädagoginnen meinten, je besser die Sprachfähigkeit und der Wortschatz des Kindes ausgeprägt ist, desto fähiger sind Kinder innerhalb eines Aushandlungsprozesses zu diskutieren sowie ihre Argumente, Ansichten und Ideen gegenüber anderen InteraktionspartnerInnen zu vertreten. Kinder, welche über eine gute Ausdrucksfähigkeit verfügen, können sich somit innerhalb einer Aushandlung besser mitteilen.

Außerdem tragen kindliche Kompetenzen, welche mit dem Umgang und der Bewältigung von Differenzen bzw. Konflikte zusammenhängen, wesentlich zur Weiterentwicklung der kindlichen Aushandlungsfähigkeiten bei. So erwähnte P4 im Interview:

> *„… was bei den Fünf- bis Sechsjährigen dann auch schon gut vorhanden sein kann sind Problemlösungsstrategien, dass sie solche finden. Die haben dann auch schon ein bisschen Erfahrung damit, wie man mit Problemen umgehen kann. Durch ihr Alter halt, das haben die Kleinen auch noch nicht."* (P4, ZN 94-97, S. 2)

Demnach müssen Kinder über die Bereitschaft verfügen, sich auf eine gemeinsame Aushandlung oder Lösung eines Konflikts einzulassen. Nach Meinung der Fachperson sammeln Kinder zunehmend mehr Erfahrungen im Umgang mit Differenzen. Dadurch entwickeln Kinder neue Problemlösungsstrategien, um angemessen mit konfliktvollen Situationen umzugehen.

Des Weiteren führten einige Pädagoginnen an, dass die Selbstkompetenz wesentlichen Einfluss auf die Aushandlungsfähigkeiten der Kinder hat. Je mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein Kinder aufweisen, desto fähiger sind Kinder, ihre Meinungen und Interessen innerhalb von Aushandlungen mit Peers angemessen zu vertreten. Die

Kindergartenpädagoginnen beobachten, dass unsichere Kinder häufig die Rollen der MitläuferInnen einnehmen und eher Befehle bzw. zugeteilte Aufgaben von anderen SpielpartnerInnen akzeptieren. Dadurch, dass diese Kinder in ihrer Selbstkompetenz weniger gefestigt sind, lassen sie sich eher den Willen eines anderen Kindes aufzwingen. Laut Aussagen der Pädagoginnen neigen unsichere Kinder außerdem dazu, Konflikten auszuweichen oder sich in Konfliktsituationen zurückzuziehen.

In weiterer Folge wird auf die von Kindergartenpädagoginnen beobachteten Aushandlungsstrategien von fünf- bis sechsjährigen Kindern eingegangen.

11.7. Aushandlungsstrategien fünf- bis sechsjähriger Kindergartenkinder

Aushandlungsstrategien sind Sequenzen von Aushandlungstaktiken, die eine Person im Verlauf des Aushandlungsprozesses nacheinander anwendet (vgl. Schrenk 2005, S. 23).

Über die Hälfte der befragten Kindergartenpädagoginnen schilderten im Interview kindliche Aushandlungssituationen, welche der Aushandlungsstrategie „Verhandeln" zugeordnet werden können. Hierbei setzen Kinder zu Beginn und im Laufe der Aushandlung überwiegend Verhandlungstaktiken ein, um den Konflikt zu lösen. So schilderte P1 folgende Aushandlungssituation:

> *„Bei Burschen schaut der Aushandlungsprozess so aus, dass die meisten von den Sechsjährigen bereit sind, miteinander zu sprechen und eine intensive Diskussion führen, wie man das Problem lösen kann. Zum Beispiel in der Bauecke, mit welchen Bausteinen man jetzt nun weiterbaut, wie kann man das Problem am besten lösen, jeder bekommt eine Arbeit zugeteilt und sind dann zum Schluss eigentlich alle relativ zufrieden, wenn sie eine Lösung finden und gemeinsam den Spielverlauf folgen können."* (P1, ZN 112-116, S. 3)

So beschreiben Pädagoginnen, dass Kinder innerhalb dieser Strategie überwiegend auf Verhandlungstaktiken zurückgreifen, um ihre Peerbeziehungen im Spiel sowie die Spielsituation aufrecht zu halten. Hierbei führen Kinder zur Aufrechterhaltung der Spielsituationen intensive Diskussionen und Gespräche, um so gemeinsam zu einer Lösung des Problems zu kommen. Die Kinder teilen sich Aufgaben auf oder schlagen Ideen und mögliche Vorgangsweisen zur Zielerreichung vor, welche alle Interessen innerhalb der

Spielgruppe berücksichtigen. Dabei versuchen die Kinder andere von ihren Argumenten zu überzeugen. Bevor eine Spielbeziehung allerdings zu zerbrechen droht, gehen sie Kompromisse ein. So versuchen sie sich in andere Kinder hineinzuversetzen und diese zu verstehen. Ebenso sind Kinder bemüht innerhalb dieser Strategie anderen SpielpartnerInnen Unterstützung und Hilfe anzubieten, sich in der Rollenverteilung abzuwechseln oder gemeinsam eine Einigung zu finden.

Des Weiteren wurden innerhalb der Interviews ebenfalls Strategien mit dem Schema „Verhandeln-Erzwingen" geschildert. Diese Strategie beschreibt Vorgehen, bei welchen Kinder zunächst ein bis zwei Verhandlungstechniken anwenden, bei Misserfolg jedoch schnell zu Zwangstaktiken greifen (vgl. Schrenk 2005, S. 76f.). Als Beispiel diesbezüglich erzählte P1 Folgendes:

> *„Funktionierts dann nicht so recht, bekommt ein Kind, also derjenige der in dem Verhandlungsprozess eher negativ auffällt, von den anderen ein Spiel oder eine Arbeit zugeteilt, wo er alleine in der Gruppe weiterspielen kann und so z.B. wie ein fünftes Rad am Wagen ist. Er kriegt also einen Teil vom Spiel zugeteilt, ist aber nicht intensiv in der ersten Gruppe drinnen. Er bekommt dann eher eine Außenseiterposition."* (P1, ZN 117-121, S. 3)

So geht hervor, dass eine Spielgruppe, welche nicht länger daran interessiert ist, einen Aushandlungsprozess mit einem negativ auffallenden Kind aufrechtzuhalten, diesem Kind eine spezielle Aufgabe zukommen lässt. Dadurch schließt die bestehende Spielclique dieses Kind von der Hauptspielhandlung aus. Die Clique kann somit in Ruhe ihr intensives Spiel weiterführen.

Ebenfalls berichteten die interviewten Pädagoginnen, dass Kinder in Aushandlungssituationen, in denen sie mit Verhandlungstaktiken nicht mehr weiterwissen, durchaus zu aggressiven Verhaltensweisen neigen. Allerdings betonten die Interviewpartnerinnen, dass dies nur in den seltensten Fällen zutrifft. Wenn fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder im Glauben sind, einen Konflikt nicht selbstständig lösen zu können, holen sie einen Erwachsenen als Hilfsinstanz oder Streitschlichter hinzu bzw. beschweren sich beim pädagogischen Team über die geschehene Situation. P3 schilderte ebenfalls eine Aushandlungssituation, in welcher Kinder zur Strategie „Verhandeln-Erzwingen" griffen:

„Eben wie gesagt, die Mädels, … aber auch die Buben, die versuchen dann die Aufmerksamkeit auf etwas anderes, auf ein anderes Objekt zu lenken, also das anzupreisen. Dann eben das auszutauschen, damit beide etwas tolles haben oder ihre Spielaktivität … also ihr Spiel, das sie spielen besonders hervorzuheben, allen zu zeigen wie toll das ist, dass das so super ist und dass jeder das ausprobieren sollte und so haben sie das andere Kind dann manipuliert und können so mit dem dann weiterspielen oder austauschen. Oder sie sagen „Du bist nicht mehr mein Freund, wenn du mir das nicht gibst!" oder „Du darfst nicht mehr mit uns mitspielen, du darfst nicht mehr zu meinem Geburtstag kommen!" oder „Ich sag es der xy [Name anonymisiert]!", also „Ich sag es der Pädagogin!" also das ist auch ur oft so. Obwohl sie eigentlich wissen, dass die Pädagogin also nur als Streitschlichter da ist und versucht beide Seiten zu vermitteln. Aber sie haben irgendwie so „ich sag´s dann", „Ich geh es dann sagen"… da haben sie irgendwie dann so Respekt davor, keine Ahnung warum. […] Von Anfang an sind sie dann gleich so „Ja, das ist unfair, wollen wir nicht das teilen, einmal darfst du, einmal darf ich", aber das ist dann schon im seltenen Fall, dass sie da alleine draufkommen. Da müssen sie oft noch angeleitet werden. Oder dass sie jemanden dann ausgrenzen oder dass da dann wirklich jemand, also dass da dann wirklich Gewalt im Spiel ist, dass es ihm einfach weggenommen wird oder hin gehaut wird …" (P3, ZN 129-145, S. 3)

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass Kinder, welche ihre SpielpartnerInnen nicht von ihren Ideen und Vorschlägen überzeugen können, versuchen mittels Manipulation und kindlichen Drohungen an ihr Ziel zu kommen. Des Weiteren wurden in mehreren Interviews Aushandlungsfälle beschrieben, in denen ein dominantes Kind die Führungsposition übernimmt und ohne Rücksicht auf die Interessen ihrer SpielpartnerInnen, anderen Kindern Rollen und Aufgaben aufzwingt.

Weitere Strategien, welche in den Interviews ersichtlich wurden, sind jene der Kategorie „Ausweichen". Dazu zählen alle Vorgehensweisen, in denen Kinder bei Widerstand innerhalb der Aushandlungssituation ausweichen. Davor können Kinder durchaus in den ersten Aushandlungsschritten zu Verhandlungstaktiken greifen (vgl. Schrenk 2005, S. 76f.).

So schilderten die Kindergartenpädagoginnen, dass Kinder, welche mit einer Aushandlungssituation nicht zurechtkommen, sich häufig aus der Situation zurückziehen und versuchen in einem anderen Spielbereich oder einem separaten Raum, wie z.B. der Garderobe, zur Ruhe zu kommen. Des Weiteren können Pädagoginnen ebenfalls Situationen

beobachten, in denen sich die Kinder hinsichtlich ihrer Spielideen zwar geeinigt haben und gemeinsam dasselbe Ziel verfolgen, jedoch nicht alle Mitglieder gänzlich mit dem Lösungsweg zufrieden sind. Diese Kinder verzichten auf ihre Interessen, um ein Teil der Spielgruppe zu bleiben.

Ebenfalls werden Situationen beschrieben, in denen Kinder klar ihren Standpunkt vertreten und freiwillig die Spielhandlung verlassen. Diese widmen sich alleine oder mit anderen SpielpartnerInnen einer neuen Spielaktivität. Außerdem schilderten einige Kindergartenpädagoginnen, dass manche Kinder angespannte bzw. konfliktvolle Spielsituationen aus eigenem Antrieb verlassen. Nach einem gewissen zeitlichen und räumlichen Abstand haben sich die Gemüter aller InteraktionspartnerInnen einigermaßen beruhigt, sodass die gemeinsame Spielhandlung wieder aufgenommen werden kann. So erläuterte P4 im Gespräch:

> *„Da ist mir auch noch eingefallen, also hab ich auch schon beobachtet… mit einem Zeitabstand, also wenn eine Krise aufkommt und dann ein Kind sagt: „Nein, das mach ich jetzt nicht mehr“ und dann weggeht, dann kommt es doch vor, dass zu einem späteren Zeitpunkt diese Spielsituation dann wieder aufgenommen wird und dann halt wieder kommuniziert wird, dass das wieder besser läuft als vorher und dann funktioniert es. Aber es ist oft so ein gewisser Zeitabstand oder auseinandergehen notwendig, damit es wieder hinhaut … gemeinsam…“* (P4, ZN 126-133, S. 3)

Strategien, welche nicht Schrenks (2005) Klassifikation zugeordnet werden konnten, wurden als „sonstige Aushandlungsstrategien“ kategorisiert. So schilderte eine Gesprächspartnerin, dass sich auch unbeteiligte Kinder in eine Aushandlung einmischen, um dem benachteiligten Kind zu Hilfe zu kommen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird näher auf Faktoren eingegangen, welche die Aushandlungsfähigkeit sowie die genutzten Aushandlungstaktiken beeinflussen können.

11.8. Weitere Faktoren im Zusammenhang mit kindlichen Aushandlungstaktiken

Zunächst wird auf den Zusammenhang zwischen dem Alter des Kindes sowie dessen Aushandlungsfähigkeit und Nutzung von Aushandlungstaktiken eingegangen. So äußerten die befragten Pädagoginnen in diesem Zusammenhang Folgendes:

> *„Aushandlungsprozesse bei Sechsjährigen und Fünfjährigen sind verbal, sind Diskussionen, werden eigentlich positiv ausgehandelt. Es gibt sehr selten Aggressionen dabei. Kinder trennen sich vorher, also vorher trennt sich die Gruppe, bevor es zu Aggressionen kommt. Gegenüber Dreijährigen und Vierjährigen, die wollen mit dem Kopf durch die Wand."* (P1, ZN 148-151, S. 3)

> *„Also aggressive Verhaltensweisen, wie hinhauen oder so, tun die Fünf- bis Sechsjährigen nicht mehr wirklich, ich glaub für das sind sie sprachlich schon weit. […] Ich glaub, dass viele der Fünf- bis Sechsjährigen schon wissen: „Das muss nicht mehr sein, ich kann mich schon anders ausdrücken." … Das kommt dann eher bei den Kleineren vor, dass da einmal hin gehaut oder geschubst wird."* (P4, ZN 80-84, S. 2)

So beschrieben die Kindergartenpädagoginnen, dass jüngere Kinder eher die Hilfe und Unterstützung von Erwachsenen in Aushandlungsprozessen mit Peers benötigen bzw. die Pädagoginnen häufiger in Aushandlungssituationen von jüngeren Kindern eingreifen müssen, um zu verhindern dass die Situation ausartet. Des Weiteren sind sie der Ansicht, dass jüngere Kinder egoistischer bzw. selbstbezogener handeln und ihren Willen, ihre Interessen, Ideen und Bedürfnisse ohne Rücksichtnahme auf andere stets durchsetzen wollen. Daher setzen jüngere Kinder vermehrt aggressive Aushandlungstaktiken, wie Schlagen, Dinge wegnehmen etc., ein. Ebenso versuchen sie durch Taktiken wie Weinen oder durch Trotzreaktionen an ihr gewünschtes Ziel zu gelangen, da sie sich im Gegensatz zu älteren Kindern sprachlich noch nicht gut ausdrücken bzw. mitteilen können.

Der offensichtlichste Unterschied in den Aushandlungstaktiken der älteren und jüngeren Kindergartenkinder liegt, nach Meinung der Fachpersonen, in ihrer jeweiligen Sprachkompetenz. Fünf- bis Sechsjährige versuchen Differenzen bzw. Konflikte meist verbal auszuhandeln. So schaffen sie es innerhalb des Aushandlungsprozesses ihre Ideen, Ansichten und Argumente auf angemessene Weise sprachlich einzubringen. Daher neigen Kinder dieser Altersgruppe weniger zur Anwendung von aggressiven Verhaltensweisen.

Bevor eine Situation eskaliert, verlassen fünf- bis sechsjährige Kinder eher die Situation oder die Spielgruppe löst sich generell auf. Nach Meinung der befragten Pädagoginnen ist es den Kindern wichtig, Differenzen möglichst selbstständig, ohne das Eingreifen einer erwachsenen Person, zu lösen. Ebenso besitzen Kinder dieser Altersgruppe nach Aussagen der Pädagoginnen eine höhere Toleranz, Akzeptanz und ein höheres Verständnis für andere Personen und können daher länger auf die Befriedigungen ihrer Bedürfnisse und Interessen verzichten. Fünf- bis Sechsjährige besitzen ein zunehmend besseres Verständnis von Moral und können besser zwischen richtigem und falschem Verhalten unterscheiden. Sie sehen falsches Verhalten ein, verfügen bereits über ein moralisches Gewissen und denken daher über ihr Verhalten nach. Gemeinschaft und Freundschaft ist für Kinder in diesem Alter von großem Wert. Zur Aufrechterhaltung ihrer Peerbeziehungen gehen sie daher im Spiel eher Kompromisse ein, als allein zu sein. Des Weiteren besitzen nach Aussagen der Elementarpädagoginnen Kinder in diesem Alter bereits vielerlei Erfahrungswerte, um Konflikte gemeinsam mit ihren Peers auszuhandeln. In Spielsituationen mit jüngeren Kindern sind Fünf- bis Sechsjährige eher bereit nachzugeben und jüngeren Kindern Rollen oder Spielsachen zu überlassen. In Bezug auf Zwangstaktiken nutzen fünf- bis sechsjährige Kinder eher Methoden wie Erpressung und Manipulation, um so ihre Interessen durchzusetzen.

In Folge wird näher auf die Einflussvariable der Sozialkompetenz im Zusammenhang mit kindlichen Aushandlungstaktiken bei fünf- bis sechsjährigen Kindern eingegangen. So beobachtet P6 in ihrer Kindergartengruppe:

> *„…die Kinder, die sozial sehr gute Kompetenzen mitgekriegt haben oder in sich haben, wie man da sagt, die sind da auf jeden Fall kompromissbereiter und einfühlsamer und einfach viel hilfsbereiter als die, die keine haben.“* (P6, ZN 152-154, S. 3)

Die Kindergartenpädagoginnen berichteten, dass Kinder, welche über gute Sozialkompetenzen verfügen, ebenfalls in ihrem Denken, ihrer Sprache und ihrem Wortschatz sehr weit entwickelt sind. Sie sind gegenüber Kindern mit geringeren Sozialkompetenzen sowohl in ihrer Wortwahl überlegter als auch feinfühliger und können ihre Vorhaben besser artikulieren. Fast alle Differenzen bzw. Konflikte werden von den Peers verbal ausgehandelt, sodass die Interessen und Bedürfnisse der SpielpartnerInnen berücksichtigt werden. Fünf- bis Sechsjährige, welche hohe Sozialkompetenzen aufweisen, verfügen laut

Fachpersonen ebenfalls über mehr Empathie, Toleranz, Geduld und weisen ein höheres Selbstbewusstsein auf. Darüber hinaus versuchen sie die Lage anderer Kinder zu verstehen und sind bereit, sich auf Verhandlungen und Kompromisse mit ihren Peers einzulassen. Ihr Ziel liegt darin eine Aushandlung so zu lösen, dass alle Beteiligten mit der Situation zufrieden sind und die harmonische Freundschaftsbeziehung bestehen bleibt. Dadurch haben, laut Aussagen der Fachpersonen, sozial kompetente Kinder ein größeres Spektrum an prosozialen Verhandlungstaktiken, welche sie auch innerhalb einer Aushandlung angemessen einsetzen. Des Weiteren verfügen sie über mehr Frustrationstoleranz, da sie sich innerhalb eines Aushandlungsprozesses auch zurücknehmen und die Entscheidungen der Mehrheit akzeptieren können.

Kinder, welche über geringere Sozialkompetenzen verfügen, können sich laut den Aussagen der Fachpersonen meist sprachlich nicht so gut ausdrücken und wissen somit nicht, wie man eine Aushandlungssituation mit sprachlichen Verhandlungstaktiken bewältigen kann. Daher neigen sie dazu, Aushandlungssituationen durch aggressive Aushandlungstaktiken, wie z.B. Schlagen oder Treten, zu lösen. Ebenfalls berücksichtigen sie die Bedürfnisse, Ideen und Interessen ihrer SpielpartnerInnen kaum und wollen stattdessen ihren Willen mit aller Kraft durchsetzen. Andererseits schilderten die Interviewpartnerinnen, dass Kinder mit geringeren sozialen Kompetenzen eher die Rolle der MitläuferInnen einnehmen oder sich bei gröberen Differenzen aus der Spielgruppe zurückziehen.

Als einen wichtigen Einflussfaktor im Zusammenhang von Aushandlungstaktiken erwähnten die Elementarpädagoginnen die jeweilige Tagesverfassung des Kindes. Kinder, welche freundlich gestimmt sind, tolerieren, akzeptieren und respektieren das Verhalten der anderen Kinder eher als Kinder mit schlechter Laune bzw. Tagesverfassung. Kinder, die sich unwohl fühlen, zeigen in Aushandlungen weniger Geduld und neigen daher schneller zu aggressiven Verhaltensweisen.

Zusätzlich geben die Fachpersonen an, dass auch Faktoren wie Geschlecht, elterliche Erziehung, Eltern-Kind-Beziehungen oder auch Geschwisterbeziehung das Aushandlungsverhalten eines Kindes beeinflussen. Ebenfalls meinen die befragten Kindergartenpädagoginnen, dass die Persönlichkeit des Kindes maßgeblich dafür verantwortlich ist, wie stur, aggressiv, nachgiebig oder rücksichtsvoll ein Kind sich seinen Peers gegenüber in einer Verhandlung verhält. So wird innerhalb des Interaktionsprozesses sichtbar, dass

dominante Kinder stets Führungsrollen einnehmen. Dagegen müssen sich Kinder, welche ruhigeren Charakter aufweisen, mit den Rollen des Mitlaufenden zufriedengeben.

11.9. Konfliktbewältigungsfähigkeit und -kompetenzen von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern

Dieser Unterpunkt umfasst alle ausgewerteten Daten von den beobachteten Vorgängen und Prozessen der Kindergartenpädagoginnen, innerhalb derer Kinder versuchen Konflikte oder Differenzen selbstständig auszuhandeln. So erläuterte P4 im Interview:

> *„Ja, ich sehe das so, mit dem Alter haben sie im Normalfall gewisse Kompetenzen einfach erlangt, um sich etwas auszumachen und gemeinsam zu entscheiden … […]… ich glaube entscheidend ist auch in dem Alter, dass die oft auch gar keine Hilfe wollen von den Erwachsenen. Die wollen das zeigen, ich bin groß genug und ich kann das selber und ich brauche keine Hilfe.“* (P4, ZN 206-211, S. 4f.)

Hierbei geht hervor, dass fünf- bis sechsjährige Kinder viel Wert darauf legen ihre Probleme selbstständig, ohne pädagogische Unterstützung zu lösen. Sie fühlen sich zunehmend kompetent ihre Probleme untereinander möglichst selbstständig zu lösen und bisher gelernte und erworbene Lösungsstrategien einzusetzen. Vor allem Peers, welche in ihrer Entwicklung ein annähernd gleiches Niveau aufweisen, können Situationen relativ selbstständig aushandeln und Einigungen finden, welche die Bedürfnisse, Interessen und Wünsche aller Interaktionsbeteiligten achten. Wie erwähnt, besitzen fünf- bis sechsjährige Kinder erste moralische Vorstellungen und sehen daher ihr eigenes fehlgeschlagenes und unangemessenes Verhalten ein. Aufgrund dessen wissen sie, dass sprachliche und prosoziale Aushandlungstaktiken die angemessensten Formen zur Konfliktlösung sind.

11.10. Pädagogisches Verhalten bei Aushandlungen zwischen Kindergartenkindern

In Folge wird näher auf Gründe eingegangen, weshalb die befragten Elementarpädagoginnen in die Aushandlungssituationen von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern

eingreifen würden. Die Interviewpartnerinnen erklärten, dass sie versuchen möglichst selten in Aushandlungen der Fünf- bis Sechsjährigen einzugreifen und erläuterten, dass es auch sehr selten vorkommt, dass fünf- bis sechsjährige Kinder sie zu Konflikten hinzuziehen. Die Elementarpädagoginnen beobachten die kindlichen Aushandlungen zunächst aus der Ferne und wiegen ab, ob die Kinder im Stande sind die Differenzen selbstständig mit ihren Peers zu lösen oder ob es in dieser Situation einen pädagogischen Input zur Problemlösung braucht. Anlässe weshalb die Pädagoginnen von sich aus in den Aushandlungsprozess der Kinder eintreten, sind u.a. wenn ein Kind sehr stark benachteiligt, unterdrückt, gehänselt oder schikaniert wird. Des Weiteren greifen sie in Konfliktsituationen ein, in denen die Lage ohne ihr Zutun eskalieren könnte. So verhindern sie, dass das kindliche Umfeld, die SpielpartnerInnen sowie die Kinder selbst durch die Anwendung von aggressiven Verhaltensweisen geschädigt werden. Frustrierte Kinder, welche in ihrem Aushandlungsprozess nicht von der Stelle kommen, keinen Kompromiss finden können und sich so immer wieder im Kreise drehen, werden mithilfe eines Inputs der Pädagogin ebenfalls zu neuen Lösungsansichten inspiriert.

Die Kindergartenpädagoginnen erklärten, dass bevor sie als pädagogische Fachpersonen in das Geschehen eingreifen, zunächst die Spiel- bzw. Aushandlungssituation der Kinder beobachten und sich einen Überblick verschaffen. Trotz ihrer Beobachtungen ist es ihnen wichtig, dass alle am Konflikt beteiligten Kindergartenkinder ihre Perspektive erläutern dürfen. Durch ein Gespräch helfen sie den Kindern, die Sichtweisen der anderen InteraktionspartnerInnen nachvollziehbar bzw. verständlich zu machen. Sie übernehmen dabei die neutrale Rolle der Streitschlichterin und beachten, dass jedes Kind im Gespräch zu Wort kommen kann. Finden die Fünf- bis Sechsjährigen dadurch keinen passenden Lösungsweg, geben sie den Kindern weitere Anregungen und stellen Fragen, wie man die Situation lösen könnte, sodass alle Beteiligten zufrieden sind. Dabei ermutigen und motivieren die Elementarpädagoginnen die Kinder stets über mögliche Lösungswege nachzudenken und geben ihnen so eine Richtung vor, ohne die Lösung sowie das mögliche Lernpotenzial, welches in einer selbstständigen Konfliktlösung besteht, vorwegzunehmen.

Teil III: Diskussionsteil

In Folge wird die für die Studie gewählte Methode sowie die erhaltenen Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit diskutiert sowie mit den bereits erläuterten theoretischen Erkenntnissen in Verbindung gebracht.

12. Methodendiskussion

Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit wurde die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Interviews sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zur Auswertung der Ergebnisse ausgewählt. Die eigentlich angedachte Forschungsmethode der Videographie und die Auswertung der Filmsequenzen mittels eines Beobachtungsrasters konnten aufgrund der COVID-19-Beschränkungen (2020) nicht durchgeführt werden. Somit wurde die Forschungsfrage leicht abgewandelt und mit den Perspektiven der Elementarpädagoginnen ergänzt. Durch das Leitfadeninterview konnten persönliche Beobachtungen, Erfahrungen und Wahrnehmungen der Kindergartenpädagoginnen in Bezug auf kindliche Aushandlungsprozesse erhoben werden. Um genauere Ergebnisse bezüglich der angewandten Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern zu erhalten, wurde diese Methode mit einem standardisierten Fragebogen gekoppelt. Anhand dieser Methoden konnte einerseits auf die Interviewpartnerinnen eingegangen werden, Verständnisprobleme bzw. Unklarheiten geklärt sowie Abschweifungen eingedämmt werden. Andererseits konnte auf Basis des standardisierten Fragebogens auf die Vielzahl von Aushandlungstaktiken eingegangen werden, welche im Interview zum Teil nicht angesprochen wurden. Anhand einer rein quantitativen Methode hätte zwar eine größere Stichprobe erreicht werden können, allerdings wären dabei jedoch die wesentlichen Vorteile einer qualitativen Methode verloren gegangen.

Neben der Veränderung des Forschungsdesigns gab es im weiteren Forschungsprozess nur minimale Schwierigkeiten. Zur besseren Vergleichbarkeit der Interviews wurde sich im Laufe des Interviews sehr stark anhand des vorab dramaturgisch festgelegten Leitfadens orientiert und je nach Ausführlichkeit der Antwort Rückfragen gestellt. Neben

einiger Abwandlungen der Zusatz- bzw. Rückfragen wurden die Hauptfragen nicht variiert. Anhand von zusätzlichen Erfahrungen mit der Handhabung eines Leitfadeninterviews könnten die Vorteile von Leitfadeninterviews noch stärker hervortreten. Der Interviewleitfaden konnte weitgehend gut umgesetzt und angewendet werden. Vor allem die Frage nach den angewandten Aushandlungsstrategien von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern verunsicherte viele Probandinnen, da sie die Begriffe Aushandlungstaktiken und -strategien häufig als Synonym ansahen. Daher wurden die Kindergartenpädagoginnen darum gebeten, für sie typische Aushandlungssituationen von fünf- und sechsjährigen Kindern zu beschreiben. Betreffend der Stichprobengröße muss angemerkt werden, dass es sich hierbei nur um eine sehr kleine Auswahl an ProbandInnen handelt und daher bereits von Beginn an eine gewisse Selektion stattgefunden hat. Die wird vor allem daraus ersichtlich, dass sich die Stichprobe aus rein weiblichen Kindergartenpädagoginnen zusammensetzt, die sich freiwillig für ein Interview zur Verfügung gestellt hatten. Somit kann in diesem Fall nicht von einer Stichprobenauswahl durch Zufallsprinzip, sondern auf Basis von Freiwilligkeit gesprochen werden. Die Nachtteile des Leitfadeninterviews sind einerseits, dass die Stichprobe bewusst nach dem Forschungsinteresse ausgewählt wird und daher nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit sein kann. Andererseits ist die Gültigkeit, die Zuverlässigkeit sowie die Verallgemeinerbarkeit der gewonnenen Forschungsdaten problematisch, da diese nicht auf dieselbe Weise eingehalten werden können wie es bei quantitativen Forschungsmethoden der Fall ist. Allerdings kann durch die Dokumentation der Forschungsschritte die Gütekriterien der Vergleichbarkeit und Gültigkeit qualitativer Daten gewährleistet werden (vgl. Riesmeyer 2011, S. 234).

Des Weiteren gibt es viele Möglichkeiten dieses Thema und diese Fragestellung weiter zu untersuchen, indem man u.a. Interaktions- bzw. Aushandlungsprozesse von Kindergartenkindern innerhalb des Kindergartenalltags beobachtet und dokumentiert.

Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ist sehr transparent, da die einzelnen Schritte systematisch und regelgeleitet aufeinanderfolgen. Das Verfahren nimmt häufig eine Zwischenstellung zwischen qualitativer und quantitativer Forschungslogik ein und kann auf einer Vielzahl von Inhalten angewandt werden (vgl. Mayring 2010, S. 610). Ein wesentliches Güterkriterium nach Mayring ist die Verfahrensdokumentation der einzelnen Schritte um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar zu machen (vgl. Vogt/ Werner 2014, S. 69f.). Die Durchführungsobjektivität wird durch eine Standardisierung,

z.B. durch einen Interviewleitfaden, abgesichert. Die Reliabilität ist gewährleistet, wenn die Ergebnisse aufgrund der Daten von mehreren befragten Personen abgesichert werden. Wird nach dem Abschluss der Analyse ein Teil des Materials nochmals mit dem endgültigen Kodierleitfaden überprüft und es kommt zu einer hohen Übereinstimmung der Ergebnisse, weist dies ebenfalls auf die Stabilität und Zuverlässigkeit des Verfahrens hin (vgl. Krüger/ Riemeier 2014, S. 144; vgl. Mayring 2010, S. 603).

Der Nachteil dieses Verfahrens ist, dass ein vollkommen objektiver Kodierleitfaden niemals erreicht werden kann. Ebenfalls ist die Qualität der Analyse abhängig von dem untersuchenden Inhalt (vgl. Pfeiffer 2018, S. 1ff.). Grundsätzlich geht hervor, dass der gesamte Forschungsprozess von der forschenden Person beeinflusst wird. Des Weiteren kommt es im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zu einer individuellen Auswahl der für das Forschungsvorhaben benutzen Interviewpassagen sowie zur individuellen Interpretation dieser. Anhand der schrittweisen Dokumentation wurde das Untersuchungsvorgehen nachvollziehbar gemacht. Einige Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mussten zusammengefasst werden, um den Umfang der Masterarbeit im Rahmen zu halten. Diesbezüglich kann es zu einem eventuellen Qualitätsverlust bezüglich der Genauigkeit der Ergebnisse kommen. Dennoch ist der gesamte Forschungsprozess durch das Wissen der forschenden Person beeinflusst. Die Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität dieses Auswertungsverfahrens könnte durch mehrere unabhängigen ForscherInnen überprüft bzw. abgesichert werden. Dies ist jedoch in einer Einzelforschung selten möglich.

13. Ergebnisdiskussion

Durch die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Untersuchung sollten Erkenntnisse über Aushandlungstaktiken und -strategien von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern zur Aufrechterhaltung von Peerbeziehungen im selbstbestimmten Spiel gewonnen werden. Des Weiteren war das Ziel dieser Forschung Erkenntnisse zu sammeln, welche Kompetenzen bzw. Einflüsse zur Weiterentwicklung der Aushandlungstaktiken von Kindergartenkindern beitragen. Die Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellungen

werden in Folge diskutiert. Des Weiteren erfolgt ein Abgleich mit den in der Literatur beschriebenen Theorien sowie mit den Forschungsresultaten anderer Studien zu diesem Themenbereich.

Wie auch Schrenk (2005) sind die Interviewpartnerinnen der Meinung, dass Kinder innerhalb eines Aushandlungsprozesses differente Interessen, Ansichten oder Meinungen aushandeln, um so zu einer gemeinsamen Lösung zu gelangen. Dadurch können Kinder ihre Spielbeziehung bzw. -situation aufrechterhalten (vgl. Schrenk 2005, S. 23). Ebenfalls erwähnen auch die Kindergartenpädagoginnen, dass viele Vorgänge des gemeinsamen Handelns der Kinder von derartigen Aushandlungen betroffen sind (vgl. Kallmeyer 1981, S. 93f.). Die Ergebnisse bestätigen auch Brongers (2019), Viernickels (2012) sowie Krappmanns These (2010), dass den fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern bewusst ist, dass sie für ein intensives und entwicklungsförderndes Spiel passende SpielpartnerInnen benötigen. Dafür müssen sie zunehmend Aushandlungstaktiken und -strategien entwicklen, um sich selbst zurückzunehmen, ihre eigenen Interessen angemessen zu vertreten sowie die Meinungen anderer zu akzeptieren (vgl. Brongers 2019, S. 1; vgl. Viernickel 2012, S. 3). Soziale Beziehungen und Interaktionen zu Gleichaltrigen fördern daher die Weiterentwicklung, Erweiterung sowie Ausdifferenzierung ihrer sozialen, kognitiven, emotionalen und sprachlichen Kompetenzen (vgl. Krappmann 2010, S. 195).

Aus Sichtweise der befragten Fachpersonen ist es fünf- bis sechsjährigen Kindern zunehmend wichtig, die Interessen, Ansichten und Bedürfnisse ihrer Peers im Aushandlungsprozess zu beachten und Kompromisse zu schließen, mit denen alle Interaktionsbeteiligten zufrieden sind. So kann Selmans (1984) These seiner Stufentheorie zur Entwicklung von Freundschaftsvorstellungen in diesem Fall nicht belegt werden, da Kinder in diesem Alter laut den Aussagen der Elementarpädagoginnen bereits versuchen die Perspektiven anderer zu verstehen und sich in deren Lage hineinzuversetzen. Nach Selman sind Kinder erst ab der zweiten Niveaustufe, mit sechs bis neun Jahren, zur differenzierten Perspektivenübernahme sowie Aushandlung eines Kompromisses fähig.

Des Weiteren bestätigen die Interviewpartnerinnen die Ansichten von Dollase (2015) und Oltmer (2018), dass die Zusammensetzung der Spielgruppe innerhalb eines Aushandlungsprozesses schnell variieren kann. So können innerhalb dieses Interaktionsprozesses stetig andere SpielpartnerInnen hinzukommen bzw. Gruppenmitglieder die bestehende

Kindergruppe verlassen. Zusätzlich können sich innerhalb der Aushandlung auch die Rollen bzw. Positionen der Kindergartenkinder verlagern. Somit ist in einem Aushandlungsprozess weder die Form noch die Anzahl der teilnehmenden AkteurInnen oder deren Verhältnis untereinander festgelegt (vgl. Dollase 2015, S. 14; vgl. Oltmer 2018, S. 19).

Aus den vorliegenden Daten geht hervor, dass einer der häufigsten Konfliktpunkte von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern, nach Meinung der Fachpersonen, Aushandlungen zur Verteilung von Rollen, Rechten, Positionen und Rangfolgen ist. So erwähnt sowohl Paus-Haase (1998) als auch Siegler et al. (2016), dass Peerbeziehungen, welche durch ein gleichwertiges Kompetenz- und Entwicklungsniveau sowie einen gleichberechtigten Status geprägt sind, nicht frei von Gruppenhierarchien sind. Kindergartenkinder lernen sich innerhalb der Gleichaltrigengruppe zu positionieren und sich Anerkennung zu verschaffen bzw. ihre Position gegenüber Peers zu verteidigen. Hierbei wird ersichtlich, dass bestimmte Kinder sich bei Konflikten immer wieder gegen andere durchsetzen und es so zur Herausbildung von Gewinnern und Verlierern kommt (vgl. Paus-Haase 1998, S. 144; vgl. Siegler/ Eisenberg/ DeLoache/ Saffran 2016, S. 501). Diese Erkenntnisse gehen ebenfalls aus den Interviewdaten der vorliegenden Masterarbeit hervor.

Wie auch aus der Literatur resultiert, beobachten Elementarpädagoginnen Aushandlungen von Fünf- bis Sechsjährigen vor allem in den Spielbereichen des Rollen- und Konstruktionsspiels (vgl. Häufele 2000, S. 10; vgl. Franz 2018, S. 37ff.). Durch das gemeinsame Bauen lernen Kinder im Team Vorgänge zu planen, auszuhandeln und diese gemeinsam umzusetzen. Aufgrund der begrenzten Menge an Spielmaterialien bzw. -plätzen und der Verfolgung unterschiedlicher Ziele kommt es zwischen den Kindergartenkindern im Konstruktionsspiel durchaus zu Konflikten, welche von den Gruppenmitgliedern ausgehandelt werden müssen. Die meisten Aushandlungsprozesse treten allerdings im Rollenspiel auf, da die Kinder für diese Spielaktivität eine gemeinsame Spielhandlung und ein gemeinsames Ziel benötigen (vgl. Viernickel 2012, S. 4). Nach Meinung der Pädagoginnen nimmt hierbei vor allem die Verteilung der Rollen und Aufgaben zwischen den Kindern viel Raum innerhalb eines Aushandlungsprozesses ein. Die Kinder sind stets angehalten, ihre eigenen Spielideen zu erproben, zu verteidigen oder anzupassen, um so eine gemeinsame Spielhandlung mit ihren Peers zu ermöglichen (vgl. ebd.). Des Weiteren geht aus den erhobenen Daten die Ansicht der befragten Elementarpädagoginnen hervor, dass Kinder in alters- und geschlechtsheterogenen Spielgruppen zu weniger Differenzen

im Spiel neigen. Es zeigt sich, wie auch Krappmann (2010) erwähnt, dass es innerhalb von altersheterogenen Spielgruppen zu einem asymmetrischen Beziehungsverhältnis kommt, in welchen ältere Kinder jüngeren SpielpartnerInnen als Modell zum Erwerb neuer Fertig- und Fähigkeiten dienen (vgl. Krappmann 2010, S. 197f.).

Ebenfalls kann eine Übereinstimmung der Literatur und der erhobenen Daten betreffend der beobachteten Aushandlungstaktiken festgestellt werden. So zeigen fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder sowohl Hawleys (1999) Klassifikation der prosozialen als auch der erzwingenden Aushandlungstaktiken. Des Weiteren kann durch die analysierten Aussagen ebenfalls Hawleys Annahme bekräftigt werden, dass mit zunehmendem Alter der Kinder die Anwendung von prosozialen Taktiken zunimmt sowie die Verwendung von erzwingenden Aushandlungstaktiken abnimmt (vgl. Hawley 1999, S. 105-118). Ebenfalls können einige von Weyers, Sujbert und Eckensberger (2007) formulierte Aushandlungstaktiken durch die Aussagen bzw. Beobachtungen der befragten Elementarpädagoginnen bekräftigt werden. Anhand der erhaltenen Daten konnte die Norm des kindlichen Austausches, Lösungen durch sachlich-freundliche und verantwortungsvolle Klärungsversuche sowie gemeinsam erarbeitete Normen der Kinder im Spiel festgehalten werden (vgl. Sujbert 2009, S. 73-81). Aus den Daten geht ebenso hervor, dass Fünf- bis Sechsjährige alle von Schrenks (2005) definierten Überordnungen von Aushandlungstaktiken innerhalb eines Aushandlungsprozess mit ihren Peers zeigten. Dabei nutzen fünf- bis sechsjährige Kinder innerhalb eines Aushandlungsprozesses vorwiegend die Taktiken der Verhandlung sowie des Nachgebens und seltener Zwangstaktiken.

Wie bereits Seifermann und Buhl (2012) erwähnt haben, weisen verschiedene Forschungsbereiche auf die Zusammenhänge zwischen der sozial-kognitiven Entwicklung und der Entwicklung des Sozialverhaltens eines Menschen hin. Auch die Schilderungen der Interviewpartnerinnen deuten auf einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der sozialen Interaktionskompetenz bzw. dem Verhalten beim interaktiven Spiel von Kindergartenkindern hin. Des Weiteren geht aus den Daten hervor, dass Kinder mit gut ausgeprägten sozial-kognitiven Fähigkeiten häufiger prosoziale Aushandlungstaktiken einsetzen als Kindergartenkinder mit geringer ausgeprägten sozial-kognitiven Fähigkeiten (vgl. Seifermann/ Buhl 2012, S. 323). Zusätzlich kann Schönmosers (2018) Annahme bekräftigt werden, dass prosoziales Verhalten als eine Schlüsselkompetenz der sozialen Kompetenz wirkt, um mit anderen Personen

Beziehungen aufzubauen und diese zu erhalten (vgl. Schönmoser et. al. 2018, S. 319). Vor allem die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme wurde von den Interviewpartnerinnen als eine wichtige Kompetenz zur Weiterentwicklung der kindlichen Aushandlungstaktiken und für eine gelungene Interaktion benannt. Wie auch Krappmann (2010) sind die Elementarpädagoginnen der Meinung, dass diese Fähigkeit ausschlaggebend dafür ist, dass fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder aufeinander eingehen, kooperieren und dadurch ihre Peerbeziehungen aufrechterhalten (vgl. Krappmann 2010, S. 212). Eine weitere Kompetenz, welche für die befragten Elementarpädagoginnen wesentlich zur Weiterentwicklung der kindlichen Aushandlungstaktiken beiträgt, ist die Sprachkompetenz. Laut Aussagen der Befragten nutzen Kinder, deren Sprachkompetenz gut ausgebildet ist, vor allem Verhandlungstaktiken bzw. prosoziale Verhaltensweisen zur Lösung einer Differenz. Nach Dollase (2015) und Bischoff et. al. (2012) trägt die Sprache wesentlich zur geistigen, sozialen und sozial-emotionalen Entwicklung sowie zur Entwicklung des Gruppenverhaltens eines Kindes bei. Die Verbesserung der Sprache führt somit zu einer Verbesserung der Kommunikation und des Beziehungsaufbaus zwischen den Kindern. Je weiter die sprachliche Entwicklung eines Kindes ist, desto komplexer wird die kommunikative Abstimmung zwischen den Kindern und desto eher können Kinder auch ihre Probleme kommunizieren und sprachliche Lösungen dafür anbieten. Somit gilt die Sprachkompetenz eines Kindes als ein zentrales Element des sozialen Handelns (vgl. Dollase 2015, S. 55; vgl. Bischoff et. al. 2012, S. 6). Ebenso ging aus der Studie von Robertson und Ellis Weismer (1997) sowie aus den erhobenen Daten der vorliegenden Masterarbeit hervor, dass Kinder auf ihr kommunikatives Wissen zurückgreifen müssen, um erfolgreich vielfältige Peerinteraktionen zu initiieren und aufrechtzuerhalten. So erwähnten auch die Interviewpartnerinnen, dass Kinder, welche Einschränkungen in ihrer sprachlichen Kompetenz aufweisen, häufig Schwierigkeiten im Aufbau und der Aufrechterhaltung von Peerinteraktionen haben. Dies kann dazu führen, dass diese Kinder seltener mit ihren Peers spielen und stattdessen eher Kontakt zu Erwachsenen aufnehmen. Durch den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsstand des Kindes und Peerinteraktionen haben oftmals jene Kinder, welche von den Interaktionen profitieren könnten, häufig einen erschwerten Zugang zur Gruppe. So beobachten die Pädagoginnen, wie auch die WissenschaftlerInnen, dass diese Kinder unpassende Strategien, wie Strategien des Erzwingens oder Ausweichens entwickeln, um Konflikte zu lösen bzw. Zugang

zu Spielinteraktionen zu erhalten (vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S. 10ff.). Nach Ladd, Birch und Buhs (1999) Studie führen aggressive Verhaltensweisen innerhalb von Peerinteraktionen wiederum zu einem schlechteren Zugang und Sozialkontakt mit Peers (vgl. Valentien 2016, S. 4). Ebenfalls geht aus den Daten hervor, dass die Konfliktfähigkeit ebenso zur Weiterentwicklung der Aushandlungstaktiken beiträgt. So stimmen die Ergebnisse mit Simonis et. al. (2008) Annahme überein, dass die Emotionsregulation sowie das Wissen über einen angemessenen Umgang mit KonfliktpartnerInnen als auch das Eingehen von Kompromissen wesentlich dazu beitragen, dass Kinder prosoziale Verhandlungstaktiken nutzen (vgl. Simoni et. al. 2008, S. 16).

Betreffend der Strategien zur Aushandlung von Sachverhalten bzw. kindlichen Differenzen konnten aus den vorhandenen Daten drei Aushandlungsstrategien nach Schrenk (2005) abgeleitet werden. Zu diesen zählen die Strategien „Verhandeln“, „Verhandeln-Erzwingen“ und „Ausweichen“. Des Weiteren wurde ebenfalls eine neue Aushandlungsstrategie ersichtlich. In dieser greifen unbeteiligte Kinder in eine Aushandlungssituation ein, um benachteiligten Kindern zu Hilfe zukommen (vgl. Schrenk 2005, S. 75ff.).

Auch die Annahme von Hawley (1999), dass Kindergartenkinder altersabhängig unterschiedliche Aushandlungstaktiken einsetzen, kann durch die ausgewerteten Ergebnisse bestätigt werden. Während die Aushandlungen bis zum dritten bzw. vierten Lebensjahr eines Kindes durch ein hohes Ausmaß an erzwingenden Kontrolltaktiken gekennzeichnet sind, setzen Kinder mit fünf bis sechs Jahren zunehmend prosoziale Handlungen zur Lösung einer Differenz ein. Während Hawley der Meinung ist, dass Kinder erst in einem Alter von acht Jahren prosoziale Taktiken häufiger und konsistenter als erzwingende Taktiken anwenden, beschreiben die Elementarpädagoginnen dieses Verhalten schon bei fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern stetig zu beobachten. Allerdings teilen die Befragten Hawleys Ansichten, dass Kinder erst in der Lage sind prosoziale Verhandlungstaktiken anzuwenden, wenn sie fähig sind Empathie zu empfinden, Perspektiven anderer zu übernehmen sowie eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Gleichheit entwickelt haben. Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse auch Hawleys Annahme, dass die Anwendung einer Aushandlungstaktik abhängig vom jeweiligen Ziel des Kindes in der Interaktion ist. So greifen Kinder eher zu prosozialen Verhandlungstaktiken, wenn die Beziehungen zu ihren SpielpartnerInnen im Vordergrund stehen. Geht es den Kindern um

Besitztum oder Macht, so wenden sie vermehrt Zwangstaktiken an (vgl. Schrenk 2005, S. 23-28; vgl. Hawley 1999, S. 105-118).

Aus den Daten geht weiters auch die pädagogische Meinung hervor, dass die Persönlichkeit des Kindes, das familiäre Umfeld sowie der elterliche Einfluss maßgeblich zur Weiterentwicklung der Aushandlungstaktiken und -strategien der Kinder beitragen (vgl. Dollase 2015, S. 62). Die Ergebnisse verdeutlichen Dollases (2015) Ansicht, dass insbesondere schüchterne und gehemmte Kinder sich in Gruppen stärker zurückziehen bzw. sich den Anweisungen der dominanteren Peers unterordnen. Daher können diese von den Interaktionen als auch von den Anregungen, die die Gleichaltrigen vermitteln können, nicht gleichermaßen profitieren als offene und neugierige Kinder (vgl. ebd., S. 66).

Wie bereits Licandro und Lüdtke (2013) in ihrer Studie erwähnen, weisen Peers einen ähnlich kognitiven, emotionalen sowie sozio-moralischen Entwicklungsstand auf und müssen annähernd gleiche Entwicklungsaufgaben bewältigen. Daher sind sich Peers im Wesentlichen gegenüber gleichrangig bzw. ebenbürtig und unterliegen untereinander keiner Gehorsamsverpflichtung (vgl. Licandro/ Lüdtke 2013, S. 4f.; vgl. Licandro 2014, S. 335f.). Deshalb ist es Fünf- bis Sechsjährigen wichtig, Konflikte und Differenzen mit ihren Peers selbstständig, ohne Eingriffe der pädagogischen Fachpersonen, auszuhandeln und gemeinsam passende Lösungen für Streitigkeiten zu finden. Dieses Bedürfnis bzw. diesen Wunsch der Kinder respektieren die befragten Elementarpädagoginnen auch und greifen lediglich in Aushandlungssituationen ein, welche für die Kinder eine Überforderung darstellen. Wie bereits aus Dittrichs Studie (2015) hervorgeht zeigen auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass Kinder über ein breites Spektrum an Verhandlungstaktiken verfügen, um innerhalb einer Aushandlungssituation passende Lösungen zu finden, die niemanden benachteiligen und mit denen alle Beteiligten einverstanden sind (vgl. Dittrich 2005, S. 2f.). Allerdings geht aus den ausgewerteten Daten der vorliegenden Masterarbeit hervor, dass Vorschulkinder in komplexeren Aushandlungsfällen durchaus noch pädagogische Unterstützung in Form von Reflexionen und äußeren Inputs benötigen, um so zu einer gemeinsamen Problemlösung zu kommen. Durch regelmäßige Sozialkontakte mit Peers sind Kindergartenkinder jedoch zunehmend fähiger Perspektiven anderer zu übernehmen bzw. zu verstehen sowie Verhaltensalternativen zur Zielerreichung zu erproben (vgl. Bischoff et. al. 2012, S. 11).

14. Resümee

Bereits Piaget (1972), Sullivan (1983) und Youniss (1980) entwickelten die Hypothese, dass die Interaktionen unter gleichaltrigen Kindern eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Kompetenzen haben, da Peers andere Herausforderungen an ihre InteraktionspartnerInnen stellen als Erwachsene (vgl. Oswald/ Krappmann/ Fricke 1988, S. 5). Vor allem in den vergangenen Jahren legte die Erziehungs- und Bildungswissenschaft verstärkt einen Fokus auf die Interaktionsqualität zwischen Kindergartenkindern. So zeigt sich, dass Kinder zunehmend Verhaltenstaktiken und -strategien entwicklen, um Spielbeziehungen zwischen gleichaltrigen Kindern herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. Daher fokussierte die vorliegende Masterarbeit Peerinteraktionen im Elementarbereich. Der Schwerpunkt dieser Studie war die Ermittlung der Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern zur Aufrechterhaltung von Peerinteraktionen im selbstbestimmten Spiel. Hierbei wurde ersichtlich, dass Kindergartenkinder im Alter von fünf bis sechs Jahren bereits über ein vielfältiges Repertoire an Aushandlungstaktiken verfügen, um Differenzen zwischen ihnen und ihren Peers zu lösen sowie eine gemeinsame Spielhandlung aufzubauen. Aus den erhobenen Daten geht hierbei hervor, dass fünf- bis sechsjährige Kindergartenkinder vor allem Verhandlungstaktiken, welche die Interessen, Bedürfnisse und Wünsche aller Beteiligten berücksichtigen, nutzen. Laut Aussagen der befragten Elementarpädagoginnen neigen Kinder dieser Altersgruppe nur mehr selten dazu Zwangstaktiken anzuwenden, mit welchen Kinder versuchen ihr eigenes Interesse und ihre Ziele ohne die Berücksichtigung der Bedürfnisse anderer durchzusetzen. Häufig können die Pädagoginnen allerdings auch beobachten, dass Kinder zu Rückzugstaktiken neigen, indem sie ihre Interessen außerhalb der Gruppe verfolgen bzw. diese aufgeben um Teil der Spielgruppe zu bleiben.

Des Weiteren wird aus den Daten ein altersabhängiger Unterschied betreffend der genutzten Aushandlungstaktiken ersichtlich. Betrachtet man die Aussagen der Pädagoginnen, so geht aus den Daten hervor, dass vor allem sprachliche, soziale, sozial-emotionale als auch kognitive Kompetenzen sowie Kompetenzen zur Problemlösung und Konfliktbewältigung zur Weiterentwicklung der kindlichen Aushandlungstaktiken und -strategien zur Aufrechterhaltung von Peerbeziehungen im Spiel beitragen.

15. Literaturverzeichnis

Altenthan, Sophia/ Betscher-Ott, Sylvia/ Gotthardt, Wilfried/ Hobmair, Hermann/ Höhlein, Reiner/ Ott, Wilhelm/ Pöll, Rosemarie/ Schneider, Karl-Heinz (2008): Psychologie. 4. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Benz, Caroline/ Jenni, Oskar (2015): Kindliches Sozialverhalten – Entwicklungsaufgaben und Krisen in den ersten Lebensjahren. Online verfügbar unter: https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/pdf/10.1055/s-0041-103528.pdf [28.04.20].

Bischoff, Anne/ Menke, Ricarda/ Madeira Firmino, Nadine/ Sandhaus, Mareike/ Ruploh, Brigitte/ Zimmer, Renate (2012): Sozial-emotionale Kompetenzen: Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. Online verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Sozial-emotionale_Kompetenzen_online.pdf [27.04.20].

Blank-Mathieu, Margarete (1999): Kinderstreit. In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München: mvg-verlag, o. S. Online verfügbar unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1290 [21.06.2019].

Brongers, Jimi (2019): Freispiel im Kindergarten - und die Aufgaben der Erzieher/innen. Online verfügbar unter: https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/fachpraktische-hilfe-fachtexte/freispiel-im-kindergarten-und-die-aufgaben-der-erzieher/innen [11.01.20].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/hoedl/AppData/Local/Temp/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB-1.pdf [22.07.2020].

Daldrop, Kira/ Hohmann, Kathrin (2019): Wenn zwei sich streiten …-Konflikte zwischen Kindern achtsam begleiten. Online verfügbar unter: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=771:wenn-zwei-sich-streiten&catid=70 [19.11.2019].

Dittrich, Gisela (2005): „Konflikte unter Kindern – ein Kinderspiel für Erwachsene?“. Online verfügbar unter: https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=129 [21.06.2019].

Dollase, Rainer (2015): Gruppen im Elementarbereich. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Franz, Margit (2018): „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt!: Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. 3. Auflage. München: Don Bosco Medien.

Födinger, Diana Gabriela (2012): Das freie Spiel: Emmi Pikler und Maria Montessori im Vergleich. 2. Auflage. Hamburg: Diplomica Verlag.

Hansel, Antonius/ Schneider, Ilona Katharina (2008): Bildung im Kindergarten. Förderkonzeption der Arbeitsgruppe Frühpädagogik an der Universität Rostock. Kenzingen: Centaurus-Verlag. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3584/pdf/Hansel_Schneider_2008_Bildung_im_Kindergarten_D_A.pdf [23.12.19].

Häufele, Gabriele (2000): Beschreibung der Spielentwicklung im Rahmen der Spielformen. Online verfügbar unter: https://www.kindertherapie-schleginski.de/pdf/Spielformen.pdf [11.01.20].

Haug-Schnabel, Gabriele (2011): Aggressionen bei Kindern: Praxiskompetenz für Erzieherinnen. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Hawley, Patricia H. (1999): The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. In: Developmental Review, o. Jg., Heft 19, S. 97-132. Online verfügbar unter: http://patriciahawley.org/Publications/Hawley%201999%20Dev%20Review%20Ontog%20of%20Social%20Dominance.pdf [14.03.2020].

Helfferich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 669-686.

Hopmeyer, Andrea/ Asher, Steven R. (1997): Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction. In: Merrill-Palmer Quarterly, 43. Jg., Heft 2, S. 235-254.

Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/232585332_Children's_responses_to_peer_conflicts_involving_a_rights_infraction/link/555eb29e08ae6f4dcc8de90b/download [14.03.2020].

Kallmeyer, Werner (1981): Bemerkungen zur Aushandlung. Online verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1930/file/Kallmeyer_Aushandlung_und_Bedeutungskonstitution_1981.pdf [03.01.20].

Kappeler, Silvana/ Simoni, Heidi (2009): Die Entwicklung des prosozialen Verhaltens in den ersten zwei Lebensjahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 31. Jg., Heft 2, S. 603-624.

Krappmann, Lothar (1992): „Nun spielt doch endlich etwas Schönes!"- Aushandeln, Streit und Freundschaft in der Kinderwelt. In: Diskurs – Studien zur Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, 2. Jg., Heft 1, S. 44-50.

Krappmann, Lothar (2010): Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/237994243_Prozesse_kindlicher_Personlichkeitsentwicklung_im_Kontext_von_Gleichaltrigenbeziehungen [22.01.20].

Krappmann, Lothar (2013): Bindung in Kinderbeziehungen?. In: Zeitschrift für Pädagogik. 59. Jg., Heft 6, S. 837-847. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11997/pdf/ZfPaed_2013_6_Krappmann_Bindung_in_Kinderbeziehungen.pdf [16.12.19].

Krüger, Dirk/ Riemeier, Tanja (2014): Die qualitative Inhaltsanalyse – eine Methode zur Auswertung von Interviews. In: Krüger, Dirk/ Parchmann, Ilka/ Schecker, Horst (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung. Berlin/ Heidelberg: Springer Spektrum, S. 133-146.

Largo, Remo H./ Benz, Caroline (2008): Was verstehen wir unter Sozialverhalten. In: Brisch, Karl H./ Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Der Säugling - Bindung, Neurobiologie und Gene. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 289–297.

Leuchter, Miriam (2013): Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Heft 4, S. 575-592. Online verfügbar unter:

https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11979/pdf/ZfPaed_2013_4_Leuchter_Bedeutung_des_Spiels_in_Kindergarten_und_Schuleingangsphase.pdf [16.12.19].

Licandro, Ulla/ Lüdtke, Ulrike M. (2013): Peer-Interaktionen: Sprachbildung in der und durch die Gruppe. Online verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/peeronline.pdf [22.01.20].

Licandro, Ulla (2014): Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie. In: Sallat, Stephan/ Spreer, Markus/ Glück, Christian W. (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 335-340.

Loosen, Wiebke (2016): Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbeck-Lietz, Stefanie/ Meyen, Michael (Hrsg.): Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 139-151.

Mayer, Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung – Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. 6. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1456/ssoar-1994-mayring-qualitative_inhaltsanalyse.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1994-mayring-qualitative_inhaltsanalyse.pdf [08.04.20].

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mruck, Katja/ Mey, Günter (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien, S. 601-613.

Meuser, Michael (2018): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, Ralf/ Geimer, Alexander/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. Auflage. Opladen/ Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 151f.

Naudascher, Brigitte (1977): Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten, Theorien, Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5534/pdf/Naudascher_1977_Gleichaltrigen_als_Erzieher_D_A.pdf [31.12.19].

Nawratil, Ute/ Schönhagen, Philomen (2008): Die qualitative Inhaltsanalyse: Rekonstruktion der Kommunikationswirklichkeit. In: Wagner, Hans/ Schönhagen, Philomen/ Nawratil, Ute/ Starkulla, Heinz (Hrsg.): Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. München: Reinhard Fischer, S. 333-346.

Oltmer, Jochen (2018): Lernen als Aushandlung. Online verfügbar unter: https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/2_Personen/Oltmer/Beitrag.aushandlung.weiterbildung_0618_18-20.pdf [30.12.19].

Oswald, Hans/ Krappmann, Lother/ Fricke, Christa (1988): Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern: Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Oswald, Hans (1993): Kinder und ihre Freunde -Kommunikation mit Gleichaltrigen und Erwachsenen. In: Graeßner, Gernot/ Mauntel, Christiane/ Püttbach, Elke (Hrsg.): Gefährdungen von Kindern Problemfelder und präventive Ansätze im Kinderschutz. Band 2. Opladen: Leske + Budrich. S. 123-131.

Oswald, Hans (1997): Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 51-75. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 36). Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9518/pdf/Oswald_1997_Sozialisation_Entwicklung_und_Erziehung_im_Kindesalter.pdf [29.12.19].

Oswald, Hans (2009): Anerkennung durch Gleichaltrige in Kindheit und Jugend. In: Soziale Passagen, 1. Jg., Heft 177, S. 177-191. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12592-009-0027-x.pdf [22.01.20].

Pausewang, Freya (2013): Was gutes Freispiel für Zukunftsfähigkeit des Kindes bedeuten kann. Online verfügbar unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/2253 [11.01.20].

Paus-Haase, Ingrid (1998): Der Umgang von Kindern mit Fernsehfavoriten im Zusammenhang ihrer Sozialbeziehungen. In: Paus-Haase, Ingrid (Hrsg.): Heldenbilder im

Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 143-274. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-07689-6_4 [22.01.20].

Pfeiffer, Franziska (2018): Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring für die Bachelorarbeit nutzen. Online verfügbar unter: https://www.scribbr.de/methodik/qualitative-inhaltsanalyse/ [05.04.2020].

Pöschl-Lubei, Petra (2019): Konflikte unter Kindern begleiten. Online verfügbar unter: https://www.eltern-bildung.at/expert-inn-enstimmen/konflikte-unter-kindern-begleiten/ [20.06.2019].

Riesmeyer, Claudia (2011): Das Leitfadeninterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung?. In: Jandura, Olaf/ Quandt, Thorsten/ Vogelgesang, Jens (Hrsg.): Methoden der Journalismusforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien, S. 223-236.

Salisch, Maria von/ Seiffge-Krenke, Inge (1996): Freundschaften im Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43. Jg., Heft 2. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 85-99.

Scheibler, Petra (2020): Qualitative Inhaltsanalyse. Online verfügbar unter: https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/qualitative-inhaltsanalyse.html [05.04.20].

Schneider-Andrich, Petra (2011): Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen. Online verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//FT_schneider_andrich_2011.pdf [11.01.20].

Schönmoser, Carina/ Schmitt, Monja/ Lorenz, Christina/ Relikowski, Ilona (2017 bzw. 2018): Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern – Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Jg., Heft 2, S.317–337. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11618-017-0783-x.pdf [28.04.20].

Schrenk, Judith (2005): Aushandlungen unter Kindern: Einsatz verschiedener Taktiken im Verlauf einer Aushandlung und Stellung in der Peergruppe. Online verfügbar unter:

https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1202/file/schrenk_diss.pdf [22.12.19].

Seifermann, Elke/ Buhl, Heike M. (2012): Soziale Kognition, Sozialverhalten und Akzeptanz durch Gleichaltrige bei Kindern im Vorschulalter. Online verfügbar unter: https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/9175/7913 [28.04.20].

Siegler, Robert/ Eisenberg, Nancy/ DeLoache, Judy/ Saffran, Jenny (2016): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

Simoni, Heidi/ Herren, Judith/ Kappeler Silvana/ Licht, Batya (2008): Frühe soziale Kompetenzen unter Kindern. Online verfügbar unter: https://download.e-bookshelf.de/download/0004/0352/55/L-G-0004035255-0002617323.pdf [27.04.20].

Sujbert, Monika (2009): Absprachen, Regeln, Sanktionen: Ordnungen unter Peers im Elementarbereich. In: Boer, Heike de/ Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule- Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71-83.

Textor, Martin R. (2004): Spiel und Spielförderung. Online verfügbar unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/images/PDF/2278.pdf [10.01.20].

Valentien, Stella (2016): Sozialemotionale Förderung in der Kita. Vom Projektleitfaden zum Qualitätsmerkmal. Online verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Valentien_2016-SozialemotionaleFoerderung-Kita.pdf [27.04.20].

Viernickel, Susanne (2003): Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern. Online verfügbar unter: https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/soziale/SozialeKontakeundBeziehungen.php [13.01.20]

Viernickel, Susanne (2012): Kinder brauchen Kinder - Die Bedeutung von Peers. Online verfügbar unter: http://kitaundco.de/images/nifbeold/Info-Service/Ringvorlesung/viernickel_skript.doc [11.01.20].

Viernickel, Susanne (2013): Soziale Entwicklung. In: Stamm, Margit (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 633-652.

Vogt, Stefanie/ Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Online verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf [03.04.2020].

16. Anhang

Kontaktdaten:
E-Mail: elisabeth.hoedl@edu.uni-graz.at
Telefon: 0664/2324110

Interview

„Peerinteraktion im Elementarbereich: Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern aus der Sicht von ElementarpädagogInnen“

Einführung in die Thematik

Die Gleichaltrigengruppe im Kindergarten ist neben der Familie eine der wichtigsten Bezugsgruppen für das Kind und trägt als bedeutsamer Faktor zur kindlichen Sozialisation und Entwicklung bei. Durch ein gemeinsames Aushandeln von Spielhandlungen sind Kindergartenkinder fähig, sich untereinander zu einigen und so gemeinsame Spielaktivitäten sowie -beziehungen aufrechtzuerhalten.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich daher Aushandlungsprozesse von Kindergartenkindern im Alter von fünf- bis sechs Jahren näher untersuchen.

Datenschutz

Für die weiteren wissenschaftlichen Auswertungen werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person führen könnten, verändert, zensiert oder aus dem Text entfernt. Die entstandenen Auf-nahmen gelangen nicht an die Öffentlichkeit oder in die Hände eines Dritten. Außerdem werden alle vorhandenen Aufnahmen nach der Beurteilung der Masterarbeit sofort vernichtet.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Elisabeth Hödl

Interviewleitfaden

„Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern“

1. Was verstehen Sie unter Aushandlungen bei Kindern?

2. Was ist Ihrer Meinung nach charakteristisch für eine Aushandlung zwischen gleichaltrigen Kindergartenkindern im Alter von fünf- bis sechs Jahren? Beschreiben Sie dazu gern ein paar Beispiele.

3. Welche Gründe zur Entstehung von Konflikten und Differenzen können Sie zwischen fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern beobachten?

4. In welcher Spielform bzw. in welchem Spielbereich treten in Ihrer Gruppe mehr Aushandlungsprozesse zwischen fünf- bis sechsjährigen Kinder auf? Welche Gründe gibt es dafür?

5. Welche Aushandlungstaktiken können Sie bei fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern zur Aufrechterhaltung einer gemeinsamen Spielsituation beobachten?

Beispiele für Aushandlungstaktiken sind u.a. prosoziale Verhaltensweisen (z.B. helfen, tröten…), das Schließen von Kompromissen, aggressive Verhaltensweisen oder auch das Auf- bzw. Nachgeben des Kindes in der Aushandlungssituation.

6. Welche Kompetenzen beeinflussen die Weiterentwicklung der kindlichen Aushandlungstaktiken?

7. Wie verläuft ein Aushandlungsprozess zwischen fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkinder? Welche Taktik bzw. Methode wenden diese dabei an?

8. Gibt es noch andere Formen, wie eine Aushandlung zwischen Gleichaltrigen ablaufen kann?

9. In welcher Form unterscheiden sich die Aushandlungstaktiken der älteren Kinder von denen der jüngeren Kindergartenkindern?

10. Inwiefern beeinflussen die sozialen Kompetenzen eines Kindes dessen Aushandlungstaktiken? Können Sie diesbezüglich Beispiele beschreiben?

11. Welche Aushandlungstaktiken nutzen die fünf- bis sechsjährige Mädchen Ihrer Gruppe vermehrt?
Welche Aushandlungstaktiken bevorzugen die fünf- bis sechsjährigen Jungen Ihrer Kindergartengruppe?

12. Inwieweit sind fünf- bis sechsjährige Kinder fähig ihre Differenzen selbst, ohne pädagogischen Eingriffe, gemeinsam mit gleichaltrigen SpielpartnerInnen auszuhandeln?

13. Möchten Sie noch etwas ergänzen?

14. Allgemeine Informationen zu Ihrer Person:

Alter:	Geschlecht:
Lage des Kindergartens (Stadt/Land):	Anzahl der Gruppen:
Anstellungsgrad:	Berufserfahrung in Jahren:

Zu guter Letzt möchte ich Ihnen noch einige Aushandlungstaktiken nennen und würde Sie gern um eine Bewertung bitten, ob Sie diese „nie“, „selten“, „häufig“ oder „sehr häufig“ bei fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern beobachten können. *Bitte kreuzen Sie die jeweilige Ausprägung an!*

Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern				
Kategorie „**Verhandlung“** (Diese Taktiken berücksichtigen die InteraktionspartnerInnen als gleichberechtigte AkteurInnen)				
Aushandlungstaktiken „Verhandlung“	Ausprägung			
	Nie	**Selten**	**Häufig**	**Sehr häufig**
Beteiligung aller Kinder (an der Aushandlungssituation bzw. an der Aktivität)				
Fordern oder Bitten nach Aufmerksamkeit durch nicht aversive verbale oder nonverbale Mittel				
Initiieren oder Vorschlagen von Vorgehensweisen, welche die Ziele und Interessen aller Beteiligten berücksichtigen				
Ansprechen von Ungerechtigkeit bzw. Ungleichheit in der Situation und die Forderung nach gleichberechtigter Behandlung				
Versuch das Verhalten des anderen zu ergründen				
Aussprechen von Ideen				
Suchen, Vorschlagen und Eingehen von alternativen Lösungen bzw. Kompromissen				
Verweisen auf die Einhaltung bestehender Regeln, Prinzipien, Normen und Werten (innerhalb der Kindergartengruppe) sowie das Aufklären bzw. der Verweis auf ein situationsangemessenes Verhalten				
InteraktionspartnerInnen Angebote bzw. Vorschläge machen				
InteraktionspartnerInnen von der eigenen Sichtweise überzeugen bzw. andere zu etwas überreden				
Dem Gegenüber die vorliegende Situation erklären bzw. erläutern				
Treffen einer Abmachung				
Vorbringen von Argumenten, welche für die eigene Sichtweise sprechen				
Mit anderen Kindern kooperieren				
Seinem Gegenüber helfen bzw. diesen unterstützen				
Überordnung „**Zwang**“				

(innerhalb dieser Taktiken wird versucht das eigene Interesse durch Zwang und ohne Berücksichtigung der InteraktionspartnerInnen durchzusetzen)				
Aushandlungstaktiken „Zwang“	**Nie**	**Selten**	**Häufig**	**Sehr häufig**
Aversive Unterbrechen der anderen Kinder				
Einsatz von Drohungen				
Beleidigungen				
Physischer Aggression und Gewalt (Stoßen, Zwicken, Treten, Dinge aus der Hand reißen, etwas zerstören, etwas wegnehmen, andere verletzen oder schädigen …)				
Hinzuziehen von Erwachsenen als Unterstützungsdistanz				
Vergeltung bzw. Rückschlag				
Verbale Aggression (wie der Einsatz von Schimpfwörtern, Anschreien, Beschimpfen, Fluchen, Streiten…)				
Andere manipulieren				
Andere belügen, täuschen bzw. reinlegen				
Ausschluss bzw. Ausgrenzung eines Kindes aus der Gruppe bzw. dem Spiel				
Überordnung „**Rückzug**“ (Diese Kategorie besteht aus Taktiken, mit welchen das Kind Konflikten aus dem Weg geht, um seine Interessen alleine oder mit anderen Kindern zu verwirklichen oder seine Ziele gänzlich aufgibt)				
Aushandlungstaktiken „Rückzug“	**Nie**	**Selten**	**Häufig**	**Sehr häufig**
Ausweichen				
Auf- bzw. Nachgeben				
Sich seinem Gegenüber zu unterwerfen				
Vermeidung einer Eskalation (in) der Situation (z.B. durch nehmen eines anderen Gegenstandes, Aufnahme einer anderen Tätigkeit, Abstand nehmen…)				
Der Situation entfliehen bzw. die Situation verlassen				

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

Kategoriensystem – Codierregeln

„Aushandlungstaktiken von gleichaltrigen Kindergartenkindern im Alter von fünf- bis sechs Jahren aus der Sicht der KindergartenpädagogInnen“

	Kategorienbezeichnung	Definition/ Codierregeln	Ankerbeispiel
OK_1:	**Begriffserklärung „Aushandlung unter Kindern“**	Das Verständnis der ElementarpädagogInnen sowie die Erklärung des Begriffes „Aushandlungen unter bzw. zwischen Kindern“. Verständnis der PädagogInnen betreffend Aushandlungen zwischen Kindern. Grob gefasst, alle Interaktionsprozesse, welche aus einer Reihe aufeinander bezogener Handlungen von mindestens zwei Individuen bestehen, die zu Beginn über differente Interessen, Ansichten oder Meinungen verfügen und innerhalb der Aushandlungssituation zu einer gemeinsamen Lösung kommen wollen (vgl. Schrenk 2005, S. 23).	„Unter Aushandlungen versteh ich, dass die Kinder sich eigene Strategien entwicklen (…) dass sie sich Strategien zurechtlegen, um gemeinsam zu einen Ergebnis zu, zu einem guten Spielverlauf, zu kommen.“ (P1, S.1, 2-3)
OK_2:	**Besondere Charakteristika/ Kennzeichen von Aushandlungen zwischen Peers im Kindergartenalter**	Der Fokus liegt auf den Kennzeichen von Aushandlungen bzw. den Besonderheiten bzgl. des Aushandlungsprozesses von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern.	
$UK_{2.1.}$:	**Beziehung zwischen den AkteurInnen**	Hier wird die Beziehung bzw. das Verhältnis zwischen den Kindern im Aushandlungsprozess sowie deren Stellungen, Positionen und Machtverhältnisse erfasst (z.B. gleichwertiger Status, hierarchisches Verhältnis …)	„Es ist meiner Meinung auch die Akzeptanz größer, dass man die Meinung anderer auch versteht und versucht sich daran zu halten.“ (P2, S.1, 13-14)
$UK_{2.2.}$:	**Dynamik**	Dynamik umfasst die Dauer, Wechselhaftigkeit, Eigenlogik und Veränderung des Aushandlungsprozesses. Hierzu zählt auch die Anzahl der beteiligten Kinder innerhalb einer Aushandlung sowie das Hinzukommen von neuen AushandlungsakteurInnen bzw. das Weggehen von Beteiligten aus der Aushandlungssituation.	„Es können im Aushandlungsprozess immer wieder Kinder aus dem Prozess rausgehen oder immer wieder neue Kinder kommen.“ (P1, S.1, 11-12)
$UK_{2.3.}$:	**Aushandlungsziel und Ergebnis (Erfolg)**	Die Ziele, welche am Ende der Aushandlung erreicht werden sollen (z.B. Konsens, Durchsetzung eigener Interessen, Behauptung des eigenen Standpunkts,	„…,und dass die älteren Kinder wirklich gewillt sind, sich

		Fortsetzung der Spielhandlung ….) sowie alle Ergebnisse, welche eine Aushandlung erzielen kann (inklusive Erfolg oder Misserfolg der geführten Aushandlung).	wieder zu vertragen und das Gemeinsame in den Vordergrund stellen und dass man nicht nur drauf schaut, was ich jetzt gerade möchte und brauche, sondern schon versucht im Gespräch zu klären, wie man das am besten machen kann.“ (P2, S.1, 15-19).
$UK_{2.4.}$:	**Sonstiges**	Alle Eigenschaften von kindlichen Aushandlungsprozessen, welche in den vorangegangenen Unterkategorien nicht eingeordnet werden konnten (z.B. Sprache als Mittel zur Konfliktlösung, das Nutzen von Strategien …)	„…dass sie sich Strategien zurechtlegen, um gemeinsam zu einen Ergebnis zu, zu einem guten Spielverlauf, zu kommen.“ (P1, S.1, 2-3)
OK_3:	**Konfliktgründe von fünf- bis sechsjährigen Kindern**	Alle Gründe, weshalb es zwischen Kindergartenkindern zu Aushandlungen bzw. Differenzen kommen kann. Anhand der theoretischen Literaturen können die nachfolgenden Konfliktgründen bzw. -motiven abgeleitet werden (vgl. Blank-Mathieu 1999, S.1; vgl. Pöschl-Lubei 2019, S.1, vgl. Haug-Schnabel 2011, S. 53f.; vgl. Dittrich 2005, S.3).	
$UK_{3.1.}$:	**Besitzverhältnisse und Verteidigung des Reviers**	Konflikte zur Aushandlung um Sach- und Besitzverhältnissen umfassen Situationen, in denen Kinder Gegenstände als ihr Eigentum identifizieren, welche sie vor anderen verteidigen müssen (vgl. Dittrich 2005, S. 3; vgl. Pöschl-Lubei 2019, S.1; vgl. Haug-Schnabel 2011, S. 53f.). In Konflikten zu Eroberung oder Verteidigung des Reviers, versuchen Kinder ihren eigenen Bereich zu verteidigen oder das Gebiet des anderen zu erobern (vgl. Pöschl-Lubei 2019, S.1).	„In der Konstruktionsecke, wo sich öfter Burschen über Bausteine streiten, wenn sie an einem größeren Projekt bauen (…) … gibt’s öfter Konflikte.“ (P1, S. 2, 52-53)
$UK_{3.2.}$:	**Verteilung bzw. Festlegung von Rollen, Rechten, Positionen und Rangfolgen**	Konflikte, in dieser Unterkategorie tragen dazu bei Rollen, Positionen und Rechte auszuhandeln sowie Rangfolgen zu bestimmen. Jedes (neue) Kind muss seinen Platz und seine Rolle innerhalb der bestehenden und bereits strukturierten Gruppe finden. Somit gibt es innerhalb einer Gruppe Anführer, Mitläufer, Streitigmacher und Bewahrer. In jeder Kindergruppe finden diese Hierarchiekonflikte und Rangkämpfe mehr oder weniger ersichtlich statt (vgl. Dittrich 2005, S. 3; vgl. Pöschl-Lubei 2019, S.1; vgl. Haug-Schnabel 2011, S. 53f.).	„Konflikte können auch entstehen in Situationen, dass jeder glaubt er muss der Spielmacher sein, wenn es um Rang und Hierarchien geht … um Rollenverteilung, dass immer der Gleiche die Führungsrolle, den Macher

			übernehmen will.“ (P1, S.1, 21-24)
$UK_{3.3.}$:	**Einbringen von Regeln und (Spiel-)Ideen**	Aushandlungen und Auseinandersetzungen entstehen dadurch, dass Kinder versuchen Regeln einzubringen, eigene (Spiel-)Ideen oder Erklärungen vorzuschlagen und diese mit anderen Kindern abzugleichen (vgl. Dittrich 2005, S. 3; vgl. Pöschl-Lubei 2019, S.1).	„Dann bei anderen Spielen geht’s oft darum um die Spielregeln, also jetzt nicht bei den Regelspielen, sondern bei den Spielen, wo sich die Kinder die Regeln selbst wählen und besprechen und bestimmen dürfen.“ (P2, S. 1, 25-28)
$UK_{3.4.}$:	**Unterschiedliche Interessen und Meinungen**	Aufgrund unterschiedlicher Interessen oder Meinungen kommt es zwischen den Kindern zu Konflikten, da die Kinder ihre eigene Meinung durchsetzen wollen (vgl. Haug-Schnabel 2011, S. 53f.). (Diese Kategorie wurde induktiv gebildet)	„Konflikt und Differenzen können dadurch entstehen, dass die Kinder oft nicht die gleichen Interessen verfolgen oder ein Kind in seiner Denkweise nicht so weit entwickelt ist wie ein anderes.“ (P1, S.1, 20-21)
$UK_{3.5.}$:	**Sprachliche Missverständnisse**	Zwischen den Kindern entstehen aufgrund sprachlicher Missverständnisse Konflikte. Gründe dafür können u.a. Sprachprobleme oder fehlende Ausdrucksfähigkeit des Kindes sein. (Diese Kategorie wurde induktiv gebildet)	„Es gibt dann aber auch Kinder, die sprachlich nicht so redegewandt sind, so dass sie sich durchsetzen können. Dadurch entstehen oft Konflikte, da sie sich nicht ausdrücken können, was sie eigentlich zum Spiel beitragen wollen.“ (P1, S1., 24-26).
$UK_{3.6.}$:	**Ausgrenzung (Cliquenbildung)**	Konflikte, welche aufgrund von Ausgrenzung oder Ausschluss eines Kindes aus der Spielgruppe entstehen. (Diese Kategorie wurde induktiv gebildet)	„…und oft geht’s auch um Cliquenbildung. Also darum, dass einer nicht mitmachen darf oder ja einfach um Cliquenbildung.“ (P2, S. 1, 28-30)
$UK_{3.7.}$:	**Aufmerksamkeit, Akzeptanz und Anerkennung**	In diese Kategorie fallen Störungen, um Aufmerksamkeit, Akzeptanz und Anerkennung von Erwachsenen oder Spielpartnern zu erlangen. Das Erreichen der	

		Anerkennung kann auf vielerlei Wegen geschehen z.B. indem anderer Gruppenmitglieder verdrängt bzw. schlecht gemacht werden oder versucht wird, sich durch Spielsachen oder Geschenke bei anderen einzuschmeicheln (vgl. Dittrich 2005, S. 3; vgl. Pöschl-Lubei 2019, S.1).	
$UK_{3.8.}$:	**Sonstiges**	Sonstige Konfliktgründe bzw. -motive, welche in den vorherigen Kategorien nicht eingeordnet werden konnten.	„Also so in der Richtung, also Bauecke und ja… auch so beim Turnen oder Bewegen geht's es immer so „Boah, der kann das schon" oder so. Also das beobachte ich schon sehr wohl in dem Alter. Oder „Der kann das doch gar nicht!"… weiß ich jetzt nicht, zum Beispiel Balancieren oder ist doch wurscht, ja, also das kommt da schon ein bisschen eher heraus… ein bisschen halt. Also nicht so krass wie es dann in der Schule ist, aber ein bisschen so schon." (P6, S.1, 34-39).
OK_4:	**Zusammenhang von Aushandlungssituationen und Spielformen**	Hier werden Spielformen aufgelistet, in welchen mehr oder weniger Aushandlungsprozesse zwischen fünf- bis sechsjährigen Kindern ablaufen sowie die Gründe diesbezüglich erfragt.	
$UK_{4.1.}$:	**Konstruktionsspiel**	Zu den Konstruktionsspielen gehören die Bereiche „Bauen und Konstruieren" sowie „Malen, Zeichnen, Werken und Formen" (vgl. Franz 2018, S. 37). Ebenfalls werden in dieser Unterkategorie alle möglichen Gründe für Aushandlungen in diesem Spielbereich erfasst (z.B. Ressourcenknappheit, Durchsetzung eigener Spielvorhaben, Verknüpfung der Spielideen, Platzmangel…).	„Und in der Bauecke ist das so, dass man ganz geschwind auf einen gemeinsamen Nenner kommt, was gemacht wird und womit gespielt wird." (P2, S.2, 52-54).
$UK_{4.2.}$:	**Rollenspiel**	Das Sozialspiel oder Rollenspiel beinhaltet komplexe, aufeinander bezogene und einander ergänzende Spielaktivitäten mit geplanten Spielhandlungen und gemeinsamen Zielen der Kinder. Hierbei werden persönliche Erlebnisse, Erfahrungen und Emotionen sowie Inhalte von eigenen oder gehörten bzw. gesehen	„Und die Puppenecke dann auch wieder, da geht dann darum wer jetzt seine Spielidee durchsetzen kann. Und in der Puppenecke

		Geschichten gemeinsam nachgespielt (vgl. Viernickel 2012, S. 4; vgl. Franz 2018, S. 40f.). Des Weiteren werden die Gründe für die Häufigkeit der Aushandlungsprozesse in dieser Spielform eingeordnet.	geht oft darum um die Rollenverteilung, wer spielt was, wer hat welche Aufgaben.“ (P2, S. 1, 41- 44).
UK$_{4.3.}$:	**Regelspiel**	Regelspiele sind alle Spielformen mit einem allgemein gültigen Regelwerk sowie einem ritualisierten Spielablauf, auf deren Nichteinhaltung Sanktionen oder Spielausschluss folgen kann (vgl. Franz 2018, S. 44f.). Ebenfalls werden in dieser Unterkategorie alle möglichen Gründe für Aushandlungen in diesem Spielbereich erfasst (u.a. Streit bzgl. der Einhaltung von Regeln, Schummeln…).	„Und so beim Spiel beim Tisch. Da hat man dann doch die größere Auswahl, wenn irgendwas nicht passt, dass man wo anders hingeht und was anderes auswählen kann. Aber da gibt’s eigentlich ganz wenig Konfliktpotenzial.“ (P2, S.2, 54-56).
UK$_{4.4.}$:	**Bewegungsspiel**	Alle Spielformen, welche hauptsächlich durch die Bewegung des Kindes entstehen (z.B. Lauf- und Fangspiele, Dreiradfahren, Schaukeln, Tanzen, Spiele im Garten…) sowie die Gründe weshalb in dieser Spielform mehr oder weniger Aushandlungen stattfinden (vgl. Franz 2018, S. 33).	„Der Garten ist bei uns immer recht Turbulent, da kommts auch immer zu kleineren Konflikten. Da geht dabei wieder im Garten wer ist der Anführer, wer ist bereit der Mitläufer zu sein und oft auch um die Ausgrenzung eines Kindes aus der Spielgruppe, …“. (P2, S.1, 35-41
UK$_{4.5.}$:	**Sonstige Spielformen und -aktivitäten**	Sonstige Spielformen, welche in den vorangegangenen Kategorien nicht eingeordnet werden konnten. U.a. fallen Spielformen bzw. -aktivitäten wie z.B. Spiele in Zweier- oder Kleingruppenkonstellationen, Spiel mit Freunden oder Spielhandlungen in geschlechtsheterogenen bzw. -homogenen Gruppen in diese Unterkategorie.	„Wenn zwei Kinder in einer Gruppe spielen oder in einer Ecke spielen funktioniert das recht gut. Wenn es Freunde sind, können sie das gut aushandeln, da gibt’s dann keine Differenzen und Konflikte. Wenn sich jetzt Kinder auf gleicher Höhe treffen, funktionierts auch recht gut mit dem Spiel miteinander. Das einer eben die Idee

			gibt und der andere übernimmt diese Idee, dass sie sich dadurch gegenseitig im Prozess weiterführen und ein gutes konfliktfreies Spiel entsteht. (…). In kleineren Gruppen funktionierts toll, vor allem wenn die Kinder im gleichen Entwicklungsstand sind und gleiche Interessen haben.“ (P1, S.2, 57-62).
OK_5:	**Aushandlungstaktiken von fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern**	Alle Aushandlungstaktiken welche ElementarpädagogInnen bei fünf- bis sechsjährigen Kindern beobachten können. Eine Aushandlungstaktik umfasst eine Handlungseinheit, die ein Individuum anwendet, um ein bestimmtes Ziel in der Aushandlungen zu erreichen (vgl. Schrenk 2005, S. 23).	
$UK_{5.1.}$:	**Taktik „Verhandlung“**	In dieser Taktik berücksichtigen Kinder ihre InteraktionspartnerInnen als gleichberechtigte AkteurInnen. Zu dieser Kategorie zählen folgende Verhaltensweisen: Beteiligung, das Fordern oder Bitten nach Aufmerksamkeit durch nicht aversive verbale oder nonverbale Mittel, das Initiieren oder Vorschlagen von Vorgehensweisen (welche die Ziele und Interessen aller Beteiligten berücksichtigen), das Ansprechen von Ungerechtigkeit bzw. Ungleichheit in der Situation sowie die Forderung nach gleichberechtigter Behandlung, der Versuch das Verhalten des anderen zu ergründen sowie das Aussprechen von Ideen (vgl. Schrenk 2005, S. 72f.). Diese Taktiken nach Schrenk werden durch die nachfolgenden Verhaltensweisen ergänzt: das Eingehen von Kompromissen, das Suchen, Vorschlagen und Eingehen von alternativen Lösungen, der Verweis auf die Einhaltung bestehender Regeln,	„…also sie sind dann schon so weit, dass sie sich lange unterhalten können über ein Problem, dass konkret nachgeforscht wird, wie könnten wir das lösen… wie wär das am geschicktesten, ohne dass jemand benachteiligt ist … wie ist das am geschicktesten zu machen damit man die Regeln auch einhält …“ (P2, S.2, 62-65).

		Prinzipien, Normen und Werten (innerhalb der Kindergartengruppe) sowie das Aufklären bzw. der Verweis auf ein situationsangemessenes Verhalten, dem Gegenüber Angebote bzw. Vorschläge machen, die anderen von der eigenen Sichtweise überzeugen bzw. andere zu etwas überreden, dem Gegenüber die vorliegende Situation erklären bzw. erläutern, das Treffen einer Abmachung, das Vorbringen von Argumenten, welche für die eigene Sichtweise sprechen, mit anderen Kindern kooperieren, seinem Gegenüber helfen bzw. diesen unterstützen.	
UK$_{5.2.}$:	**Taktik „Zwang“**	Innerhalb dieser Taktiken versuchen Kinder ihr eigene Interesse durch Zwang und ohne Berücksichtigung der InteraktionspartnerInnen durchzusetzen (vgl. ebd.). Dazu zählen Verhaltensweisen wie: aversive Unterbrechen der anderen Kinder, Einsatz von Drohungen, Beleidigungen, physischer Aggression und Gewalt (Stoßen, Zwicken, Treten, Dinge aus der Hand reißen, etwas zerstören, etwas wegnehmen, andere verletzen oder schädigen …), demonstrativer Rückzug sowie das Hinzuziehen von Erwachsenen als Unterstützungsdistanz (vgl. ebd.). Schrenks Zwangstaktik wird durch folgende Verhaltensweisen ergänzt: Vergeltung bzw. Rückschlag, Verbale Aggression (wie der Einsatz von Schimpfwörtern, Anschreien, Beschimpfen, Fluchen, Streiten…), das Bestimmen über andere Kinder, andere manipulieren, andere belügen, täuschen bzw. reinlegen, Ausschluss bzw. Ausgrenzung eines Kindes aus der Gruppe bzw. dem Spiel.	„Und wenn nicht, also es gibt auch Kinder, die das nicht akzeptieren, die nehmen es ihn dann weg oder hauen ihn, hauen ihn oder wenden dann halt Gewalt an. Die lösen es also eher nicht so verbal, sondern die lösen es sehr physisch.“ (P4, S.2f., 103-106)
UK$_{5.3.}$:	**Taktik „Rückzug“**	Diese Kategorie besteht aus Taktiken, mit welchen das Kind Konflikten aus dem Weg geht, um seine Interessen alleine oder mit anderen Kindern zu verwirklichen. Ebenfalls zählen hierzu auch Taktiken, in denen das Kind seine Ziele innerhalb der Aushandlungssituation gänzlich aufgibt (vgl. ebd.). Zu diesen Taktiken zählen folgende Verhaltensweisen: Ausweichen, Auf- bzw. Nachgeben sowie Unterwerfung (vgl. ebd.).	„Das kommt schon mal vor, da sind vielleicht so ein oder zwei Kinder dabei, die sich dann überhaupt aus der Gruppe zurück gehen und dann in die Garderobe gehen, freiwillig. Die wirklich dann wissen, so mir

		Diese Taktiken werden ergänzt durch die nachfolgenden Verhaltensweisen: Vermeidung einer Eskalation (in) der Situation (z.B. durch das Nehmen eines anderen Gegenstandes, Aufnahme einer anderen Tätigkeit, Abstand nehmen…) oder dem Entfliehen bzw. Verlassen der Situation.	reichts, ich kann mit dem nicht umgehen, ich setzt mich in die Garderobe und wenn's für mich dann wieder passt komm ich wieder." (P2, S. 2, 74-77).
OK_6:	**Aushandlungskompetenzen**	Alle Kompetenzen, welche zur Ausbildung von kindlichen Aushandlungstaktiken beitragen bzw. die Weiterentwicklung der kindlichen Aushandlungstaktiken beeinflussen.	
$UK_{6.1.}$:	**Sozialkompetenz/ Prosoziales Verhalten/ Beziehungs- und Gruppenfähigkeit**	Alle Sozialkompetenzen des Kindes, welche zur Ausbildung von Aushandlungstaktiken beitragen, z.B. prosoziale Verhaltensweisen (helfen, trösten, teilen), Mitgefühl, Zuneigung schenken, … Alle Kompetenzen, welche die Beziehungs- und Gruppenfähigkeit des Kindes betreffen und Aushandlungstaktiken beeinflussen können, z.B. Fähigkeit zur Kontaktaufnahme, Gruppenzusammenhalt, Spieldauer, Umgang, Kooperation, Bindung, Beziehungsgestaltung, Anpassung an die Gruppenhierarchie …	„…, ob es einfach eine Person oder ein Kind halt ist, dass wirklich Kompromissbereit ist, was wirklich stark sozial ist." (P6, S.2, 85-86).
$UK_{6.2.}$:	**Sozial-emotionale Kompetenzen**	Alle sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes, welche zur Aus- und Weiterentwicklung der Aushandlungstaktiken beitragen z.B. Empathie, Einsicht, Verständnis, Emotionsregulation, Umgang mit Frustration …	„Ja, auf jeden Fall möchten sie einmal die eigenen Bedürfnisse und Gefühle … die eigenen erfüllt haben und auch die Bedürfnisse und Gefühle der anderen verstehen um altersgemäß mit ihnen umzugehen." (P2, S. 2, 86-88).
$UK_{6.3.}$:	**Kognitive Kompetenzen**	Alle kognitiven Leistungen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die zur Aus- und Weiterbildung der Aushandlungstaktiken beitragen. Beispiele dafür sind u.a. Bedeutungskonstruktion, Ausbildung von Schemata, Verarbeitung von Reaktionen des Gegenübers, Verstehen von anderen Perspektiven, Perspektivenübernahme, Reaktion auf die Handlungen des Gegenübers, Verarbeitung von neuen Erfahrungen, Ausbildung neuer Handlungsweisen, Koordination von verschiedenen Handlungsplänen…	„Kinder sind gute Beobachter. Kinder beobachten sich gegenseitig, wie ein anderes eine Aushandlung angeht und was ein anderes Kind macht. Es kopiert oft ein andres Kind in seinem Verhalten durch die Beobachtung." (P1, S.3, 106-108).

$UK_{6.4.}$:	**Sprachliche Kompetenzen**	Alle Kompetenzen, welche mit der Sprache des Kindes zusammenhängen und Aushandlungstaktiken beeinflussen können, z.B. Wortschatz, Fähigkeit sich auszudrücken, …	„Ein ganz wichtiger Punkt ist die Sprachkompetenz. Je mehr die Kinder an Sprache und Wortschatz haben umso besser können sie argumentieren und diskutieren und den anderen Freunden klar machen 'ich bin der Spielleiter und ich mach das besser als ihr'." (P1, S. 2, 99-101)
$UK_{6.5.}$:	**Konfliktkompetenz**	Alle kindlichen Kompetenzen, welche mit dem Umgang und der Bewältigung von Streit, Konflikten, Aggressionen und Frustrationen zusammenhängen und die Aushandlungstaktiken der Kinder beeinflussen. Beispiele dafür sind u.a. Konfliktbewältigungsstrategien, Problemlösungsstrategien, Umgang mit Aggression, Selbstberuhigung …	„Man muss sich auch trauen, sich auf Konflikte einzulassen und nicht nur ausweichen." (P2, S.2, 88-89).
$UK_{6.6.}$:	**Selbstkompetenz**	Alle Kompetenzen des Kindergartenkindes, welche mit seinem Selbst, seiner Person, seinem Wesen und seiner Persönlichkeit zusammenhängen, wie z.B. Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Temperament …. (Diese Kategorie wurde induktiv gebildet)	„Also ganz stark macht das die Selbstkompetenz, dass das Kind weiß „das bin ich, das kann ich" und (…) es hat selbst Ideen zum Aushandeln." (P1, S.2, 98-99).
$UK_{6.7.}$:	**Sonstige**	Kompetenzen, welche zur Aus- und Weiterbildung der kindlichen Aushandlungsstrategien beitragen und nicht in den vorherigen Unterkategorien eingeordnet werden konnten.	
OK_{7}:	**Aushandlungsstrategien**	Hier werden alle Aushandlungsstrategien erfasst, welche PädagogInnen aufgrund ihrer Beobachtungen und ihres Erfahrungswertes beschreiben können. Eine Aushandlungsstrategie bezeichnet eine Sequenz von Taktiken, die ein Individuum im Verlauf der Aushandlung nacheinander einsetzt (vgl. Schrenk 2005, S. 23).	
$UK_{7.1.}$:	**Strategie „Verhandeln"**	Die Kinder setzten zu Beginn und im Laufe des Aushandlungsprozesses überwiegend Aushandlungstaktiken ein um den Konflikt zu lösen (vgl. Schrenk 2005, S. 76f.).	„Bei Burschen schaut der Aushandlungsprozess so aus, dass die meisten von den

			sechsjährigen bereits sind miteinander zu sprechen und eine intensive Diskussion führen, wie man das Problem lösen kann. Zum Beispiel in der Bauecke, mit welchen Bausteinen man jetzt nun weiterbaut, wie kann man das Problem am besten lösen, jeder bekommt eine Arbeit zugeteilt und sind dann zum Schluss eigentlich alle relativ zufrieden, wenn sie eine Lösung finden und gemeinsam den Spielverlauf folgen können." (P1, S.3, 112-116).
UK$_{7.2.}$:	**Strategie „Verhandeln-Erzwingen"**	Diese Strategie beschreibt ein Vorgehen, bei welchem die Kinder zunächst ein oder zwei Verhandlungstaktiken einsetzen, bei Misserfolg dann aber schnell zu Zwang greifen (vgl. ebd.).	„Mir ist auch oft aufgefallen, z.B. bei den Buben im Garten, da ist es immer so, dass die die Materialien horten. Und da kommt es dann ganz oft zu Konflikten, weil andere Kinder denen dann irgendwelche Dinge wegnehmen und da ist mir dann schon oft aufgefallen, was die für eine arge Ausdauer haben, dass sie sich dann den ganzen Nachmittag abwechseln und bei diesem einen Haufen von Spielsachen sitzen und dann gar nicht damit spielen, sondern nur darauf achten, dass es ihnen dann niemand wegnimmt. Und da ist mir dann aufgefallen, dass sie

			eben dann ganz oft versuchen, sich es dann wegzunehmen oder Gewalt anzuwenden.“ (P4, S. 3f., 150-157).
UK$_{7.3.}$:	**Strategie „Ausweichen“**	Zu dieser Strategie zählen Vorgehensweisen, in denen das Kind bei Widerstand der Aushandlungssituation ausweicht. Ebenfalls werden hier Strategie zugeordnet, bei denen das Kind eine oder mehrere Verhandlungstaktiken anwendet und danach innerhalb der ersten fünf Schritte ausweicht. Außerdem werden auch Vorgehensweisen miteinbezogen, bei welchen die Kinder nach dem Ausweichen erzwingende Taktiken anwenden (vgl. ebd.).	„Wenn die Aushandlung scheitet, verlassen die Kinder dann nacheinander eigentlich den Bereich, wo sie gemeinsam gespielt haben. Man merkt dann dem einen passt es jetzt nicht, die Situation gefällt ihm nicht mehr, dann geht er aus der Gruppe weg und sucht sich alleine irgendwo ein Spiel.“ (P1, S.3, 125-127)
UK$_{7.4.}$:	**Sonstige Strategien**	Sonstige Aushandlungsstrategien von Kindergartenkindern, welche nicht in die vorangegangenen Strategien eingeordnet werden konnten.	„…meistens wird aber… dem unter Anführungszeichen „leidenden Kind“ Hilfe und Unterstützung angeboten.“ (P2, S. 3, 110-111).
OK$_{8}$:	**Weitere Faktoren im Zusammenhang mit kindlichen Aushandlungstaktiken**	Weitere Faktoren, welche mit dem Einsatz sowie der Ausbildung von Aushandlungstaktiken der Kinder (neben ihren Kompetenzen) nach Meinung der Fachpersonen zusätzlich zusammenhängen.	
UK$_{8.1.}$:	**Alter des Kindes**	Alle von den PädagogInnen beobachten Zusammenhänge zwischen dem Alter und den eingesetzten Aushandlungstaktiken der Kinder.	„Aushandlungsprozesse bei Sechsjährigen und Fünfjährigen sind verbal, sind Diskussionen, werden eigentlich positiv ausgehandelt. Es gibt sehr selten Aggressionen dabei. Kinder trennen sich vorher, also vorher trennt sich die Gruppe bevor es zu Aggressionen kommt. Gegenüber Dreijährigen und

			Vierjährigen, die wollen mit dem Kopf durch die Wand.“ (P1, S. 3, 148- 151).
UK$_{8.2.}$:	**Soziale Kompetenz des Kindes**	Alle von den PädagogInnen beobachten Zusammenhänge zwischen den sozialen Kompetenzen und den verwendeten Aushandlungstaktiken der Kinder.	„Sozial kompetenter Kinder sind vom Wortschatz und vom verbalen und vom Denken her viel weiterentwickelt. Die bilden sich da eigentlich eigene Strategien, sind eigentlich schlauer in ihrer Wortwahl, damit sie andere Kinder irgendwie über den Finger wickeln oder austricksen können.“ (P1, S. 3-4, 155-157)
UK$_{8.3.}$:	**Geschlecht des Kindes**	Alle von den PädagogInnen beobachten Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und den angewandten Aushandlungstaktiken der Kinder.	„Mädchen sind ein kleines bisschen schlauer was Aushandlungen anbelangt, sie können besser Spielpartner locken mit Aussagen wie: „Wenn du mit mir spielst dann bist du meine Freundin“. Das kommt bei Burschen eigentlich nicht so vor. Mädchen manipulieren mehr, vor allem die, die „kleine Persönchen“ sind, was eine gute Selbstkompetenz haben und wissen „wenn ich da jetzt auftritt, das bin ich und alle machen das was ich sage“. Die Mädchen sind bei Aushandlungen weniger aggressiv, sie raufen oder beißen weniger.“ (P1, S.4, 169- 174)

$UK_{8.4.}$:	**Tagesverfassung**	Alle von den PädagogInnen beobachten Zusammenhänge zwischen der Tagesverfassung und den angewandten Aushandlungstaktiken der Kinder. (Diese Kategorie wurde induktiv gebildet)	„In der Gruppe kommt es bei den Kindern auch ganz, ganz stark auf die Tagesverfassung drauf an, ob das Kind gut aufgelegt ist oder nicht, ob es stressfrei in den Kindergarten kommt, dass es ruhig in den Kindergarten reinkommt.“ (P1, S.2, 72-74)
$UK_{8.5.}$:	**Häusliche Einflüsse/ Eltern-Kind-Beziehung/ Geschwisterbeziehung/ Persönlichkeit des Kindes**	Alle von den PädagogInnen beobachten Zusammenhänge zwischen den häuslichen Einflüssen und den angewandten Aushandlungstaktiken der Kinder. Dazu zählen Faktoren wie elterliche Erziehung, Eltern-Kind-Beziehung und Geschwisterbeziehung. (Diese Kategorie wurde induktiv gebildet) Ebenso fallen in diese Kategorien alle von den PädagogInnen beobachten Zusammenhänge zwischen der Persönlichkeit des Kindes und den angewandten Aushandlungstaktiken der Kinder.	„Es gibt auch noch den Punkt, dass das Elternhaus des Kindes mitspielt und wie es zuhause gefördert wird. Ob es jetzt sehr selbstständig ist und sich daheim einbringen kann.“ (P1, S. 2, 63-64)
OK_{9}:	**Konfliktbewältigungskompetenz der Kinder**	Alle von PädagogInnen beobachteten Vorgänge und Prozesse innerhalb derer Kinder versuchen Konflikte oder Differenzen selbstständig auszuhandeln.	„Dann gibt’s eigentlich Diskussionen bei Kindern, die sprachlich das gleiche Niveau haben und von der Entwicklung im Gleichstand sind, die können die Situationen dann relativ gut ausarbeiten und sich auf eine Gleichung einlassen, dass sich zum Beispiel das zweite Kind eine Rolle in der Gruppe aussuchen darf.“ (P1, S.1. 45-48)
OK_{10}:	**Pädagogisches Verhalten bei Aushandlungen zwischen Kindergartenkindern**	Alle Verhaltensweisen, welche ElementarpädagogInnen betreffend ihres Verhaltens bei kindlichen Aushandlungsprozessen und Konflikten beschreiben.	
$UK_{10.1.}$:	**Einschreiten der PädagogIn bei Aushandlungen**	Alle Gründe, weshalb sich PädagogInnen entscheiden würden aktiv in die Aushandlungsprozesse der Kindergartenkinder einzugreifen.	„Wenn ich sehe, dass ein Kind wirklich von den anderen irgendwie total benachteiligt wird

			oder „busseriert“ oder geärgert wird oder gehänselt wird, wo ich dann nicht mehr zuschauen möchte. Oder wenn’s eben Tränen gibt oder wenn´s oder wenn Gewalt angewendet wird.“ (P2, S. 4, 179- 182).
$UK_{10.2.}$:	**Verhalten der PädagogIn bei Konflikten zwischen Peers**	Alle pädagogischen Verhaltensweisen, Taktiken und Strategien der ElementarpädagogInnen, mit denen sie in die Aushandlungssituation der Kinder eingreifen.	„Meistens habe ich einen Überblick, weil ich das Spiel beobachte und den Spielverlauf sehe, was und wo das Problem liegt. Und dann kann man da meistens einhacken und das Problem durch eine Diskussion oder ein Gespräch lösen.“ (P1, S.4, 196-198).

Literaturangabe:

Blank-Mathieu, Margarete (1999): Kinderstreit. In: Schüttler-Janikulla, Klaus (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München: mvg-verlag, o. S. Online verfügbar unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1290 [21.06.2019].

Dittrich, Gisela (2005): „Konflikte unter Kindern – ein Kinderspiel für Erwachsene?“. Online verfügbar unter: https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=129 [21.06.2019].

Franz, Margit (2018): „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt!: Den Stel-lenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen. 3. Auflage. München: Don Bosco Medien.

Haug-Schnabel, Gabriele (2011): Aggressionen bei Kindern: Praxiskompetenz für Er-zieherinnen. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Pöschl-Lubei, Petra (2019): Konflikte unter Kindern begleiten. Online verfügbar unter: https://www.eltern-bildung.at/expert-inn-enstimmen/konflikte-unter-kindern-begleiten/ [20.06.2019].

Schrenk, Judith (2005): Aushandlungen unter Kindern: Einsatz verschiedener Taktiken im Verlauf einer Aushandlung und Stellung in der Peergruppe. Online verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/1202/file/schrenk_diss.pdf [22.12.19].

Viernickel, Susanne (2012): Kinder brauchen Kinder - Die Bedeutung von Peers. Onli-ne verfügbar unter: http://kitaundco.de/images/nifbeold/Info-Service/Ringvorlesung/viernickel_skript.doc [11.01.20].