

Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences  
Fachbereich Soziale Arbeit

"Konflikthafte Interaktionen unter dreijähriger Kinder -  
Die Körpersprache"

Bachelorarbeit  
Im Studiengang Early Education, berufsbegleitend

von  
Sibylle Hansen

Datum der Abgabe:	10.04.2012
Erstprüferin:	Prof. Dr. Claudia Hruska
Zweitprüferin:	Lena Irmeler

## **Danksagung**

Für die Unterstützung, die Zeit des Zuhörens, der Auswahl der Literatur, der kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema, dem Mut machen und an mich glauben, bedanke ich mich ganz herzlich bei Frau Prof. Dr. Claudia Hruska und bei Frau Lena Irmeler.

Ein besonderer Dank geht an meinem Mann, meine Familie, meine Freunde die ein offenes Ohr für mich haben, mir Mut gegeben haben und mich in allem herzlich unterstützt haben.

Ein weiterer Dank geht an Familie Zimmermann, dem Studienzirkel "Tulpe" für die Bearbeitung der Videosequenzen.

Danken möchte ich ganz herzlich allen Erzieherinnen und Frau Meixner der Kindertagesstätte "Arche Noah" in Geesthacht, der Christophorus - Kirchengemeinde in Geesthacht/Düneberg, die mir das Studium ermöglicht haben. Ich danke ganz herzlich allen Mitarbeiterinnen und Schwester Margreth vom Montessori - Kinderhaus in Ludwigslust.

## **Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis .....	5
Abkürzungsverzeichnis .....	6
1. Einleitung .....	7
2 Interpersonelle Konflikte .....	10
2.1 Interpersonelle Konflikte .....	10
2.2 Interaktionen .....	12
2.2.1 Interaktionen zwischen Gleichaltrigen in den ersten drei Lebensjahren .....	13
2.2.2 Die Charakteristik von Konflikten unter Dreijähriger .....	16
2.2.3 Strukturmerkmale von Konflikten und Konfliktverlauf .....	19
3. Die nonverbale Kommunikation unter Dreijähriger .....	21
3.1. Die Körpersprache .....	22
3.2 Aspekte der Nonverbalen Kommunikation .....	24
3.2.1 Die Handgesten .....	24
3.2.2 Das Blickverhalten .....	27
3.2.3 Der Gesichtsausdruck .....	28
3.2.4 Die Berührung .....	30
3.2.5 Die Körperhaltung .....	31
4. Die Forschungsfragen und die Methode der Untersuchung .....	35
4.1 Die Forschungsfragen .....	35
4.2 Zugang zur Institution und Auswahl der Zielkinder .....	36
4.3 Die Methoden der Untersuchung .....	37
4.3.1 Die Videografie als Instrument in der qualitativen Sozialforschung .....	37
4.3.2 Die dokumentarische Interpretation des videografischen Materials .....	40
4.3.3 Die Durchführung der Untersuchung .....	41
4.3.4 Videoaufzeichnung und Aufbereitung des Videomaterials .....	43
4.4 Die Datenauswertung .....	46
4.5 Die Auswertungskategorien .....	47
4.5.1 Konfliktauslöser .....	48
4.5.2 Konfliktinteressen .....	48
4.5.3 Konfliktergebnis .....	49
4.5.4 Körpersprache .....	49
5. Die Ergebnisse .....	52

5.1 Die Fallbeispiele.....	52
5.1.1 Erstes Fallbeispiel: " Lina zieht sich an" .....	52
5.1.2 Zweites Fallbeispiel: " Die Baustelle" .....	55
5.1.3 Drittes Fallbeispiel: "Die Rutsche" .....	58
5.1.4 Viertes Fallbeispiel: " Mia und Aurelia in der Puppenecke" .....	60
5.1.5 Fünftes Fallbeispiel: "Der Turm" .....	62
5.1.6 Sechstes Fallbeispiel: "Die Stuhldreie" .....	65
5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	67
5.2.1 Wie zeigt sich das Konfliktverhalten der ausgewählten Zielkinder (Konfliktauslöser, Konfliktinteresse) .....	67
5.2.2 Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Körpersprache. ....	69
6. Diskussion und Ausblick .....	74
6.1 Die wichtigsten Ergebnisse .....	74
6.2 Die Methodendiskussion .....	77
6.3 Die kritische Betrachtung der Untersuchung.....	79
6.4 Die Rolle der Fachkraft in konflikthafter Interaktionen .....	81
7. Zusammenfassung und Ausblick .....	84
7.1 Zusammenfassung.....	84
7.2 Ausblick.....	86
8. Literaturverzeichnis .....	88
Anhang.....	92
Eidesstattliche Erklärung.....	93



## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Fotos aus dem Video "Lina zieht sich an".....	54
Abbildung 2: Fotos aus dem Video "Die Baustelle".....	57
Abbildung 3: Fotos aus dem Video "Die Rutsche".....	60
Abbildung 4: Fotos aus dem Video "Mia und Aurelia in der Puppenecke".....	62
Abbildung 5: Fotos aus dem Video "Der Turm".....	64
Abbildung 6: Fotos aus dem Video "Die Stuhlreihe".....	66

## **Abkürzungsverzeichnis**

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
et al.	et ali (und andere)
f.	die folgende (Seite)
ff.	die folgenden (Seiten)
Hrsg.	Herausgeber
MV	Mecklenburg - Vorpommern
S.	Seite
sog.	sogenannte
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

## 1. Einleitung

Die sprachliche Entwicklung unter Dreijähriger ist oft noch unzureichend entwickelt, um Bedürfnisse und Botschaften im sozialen Austausch zu kommunizieren. In dieser Phase der kindlichen Entwicklung kommunizieren Kinder intensiv über die nonverbale Kommunikation. Die Körpersprache bildet damit eine Möglichkeit, seine Interessen durchzusetzen, sich in der Gruppe zu behaupten, eigene Grenzen zu erfahren und Kontakte aufzubauen. Der Schwerpunkt der Untersuchungen sind konflikthafte Interaktionen unter dreijähriger Kinder - die Körpersprache, das Verstehen und bewusste Wahrnehmen, die richtige Deutung in konflikthaften Interaktionen. Konflikthafte Interaktionen sind kurze Momente, in denen Kleinstkinder nonverbale Informationen aussenden und Informationen verstehen. Es zeigt sich eine Vielfalt von nonverbalen Signalen, die ich jeden Tag im Alltag der Kinder erlebe, die jedoch während der teilnehmenden Beobachtung nicht so klar erkannt bzw. übersehen werden. Fachkräfte betrachten konflikthafte Interaktionen oft mit Unsicherheit oder trauen jungen Kindern keine kompetenten Konfliktlösungsstrategien zu. Eine weitere Rolle im Umgang mit konflikthaften Interaktionen bilden die eigenen Erfahrungen, die Biografie der Fachkräfte, die Kenntnis neuer Forschungen und die Selbstreflexion, wobei die Videografie eine vorteilhafte Methode darstellt.

Die Untersuchung umfasst zwei Kinder im Alter von 1,7 und 2,10 Jahre. Die Kinder werden im Freispiel im Kinderhaus beobachtet (Videografie als Methode der qualitativen Sozialforschung) und die Anwendung der Methode der dokumentarischen Interpretationen der Videoanalysen. Mit meinen Untersuchungen möchte ich herausfinden, wie sich im Verlauf konflikthafter Interaktionen die Art der Körpersprache bei den ausgewählten Zielkindern zeigt, sowie deren Konfliktauslöser und -interessen. Mit meinen Forschungen möchte ich auch für die praktische Arbeit im Krippenalltag ein besseres Verständnis für die Körpersprache in konflikthaften Situationen unter Dreijähriger erreichen, den Sinn, sich Videosequenzen anzuschauen und zu interpretieren in Bezug auf die wissenschaftlichen Theorien von Goffmann und der Bildungskonzeption von MV.

Die Bachelorarbeit lässt sich strukturell in drei Teile gliedern. Im ersten Teil meiner Bachelorarbeit geht es mir um die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Theorie konflikthafter Interaktionen und dem Konfliktverhalten hinsichtlich der

Körpersprache unter Dreijähriger. Ein weiterer theoretischer Bereich ist das wissenschaftliche Verständnis mit der Definition der Körpersprache und der unterschiedlichen Formen. Dem schließt sich im zweiten Teil, dem Methodenteil, die Untersuchung über den Verlauf konflikthafter Interaktionen, die Körpersprache, die Darlegung der Untersuchungsformen und die Beschreibung der Durchführung der Untersuchung an. Dazu kommt die Erklärung der Datenauswertung. Im dritten Teil meiner Arbeit geht es mir schwerpunktmäßig um die Gegenüberstellung der Ergebnisse der Untersuchung und deren kritische Auseinandersetzung. Zum Abschluss umfasst die Diskussion meiner Untersuchungen die Rolle der Fachkraft in konflikthafter Interaktionen in Bezug auf die Bildungssituation des Kindes für die weitere Forschung und Praxis im Krippenalltag.

## **2.Theoretischer Hintergrund**

## **2 Interpersonelle Konflikte**

Im theoretischen Teil geht es um Definitionen interpersoneller Konflikte und die Bedeutung von konflikthaften Interaktionen für die kindliche Entwicklung unter Dreijähriger. Dem folgen die Körpersprache als weiterer Hauptaugenmerk der Untersuchung und die Kommunikationsmöglichkeiten unter dreijähriger Kinder.

Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage beziehe ich mich zunächst auf folgende grundlegende wissenschaftliche Aussagen, die zur weiteren Klärung einen Ausgangspunkt bilden. Ein Kind, das erlebt, dass es mit eigenen aggressiven Impulsen zurechtkommt, die aggressiven Angriffe anderer Kinder nicht nur verkraftet, sondern klärend beantworten kann, verspürt einen wichtigen Entwicklungsfortschritt. Die Entwicklungsforschung laut Haug-Schnabel (2011) zeigt, dass Selbststeuerungsfähigkeiten nur mit Unterstützung der Bezugspersonen ausgebildet werden können. Es gehört so viel dazu: sich selbst in unterschiedlichen Situationen erleben, Interaktionssignale anderer wahrnehmen und verstehen, Selbstwirksamkeit spüren, sich nicht bei einer Tätigkeit stören, sich nicht unterbrechen lassen, sich behaupten können. Haug - Schnabel sagt weiterhin aus, dass Konfliktfähigkeit ein wesentlicher Schutzfaktor ist: Eine verbesserte Selbststeuerung erhöht die Selbstsicherheit eines Kindes, diese wirkt sich positiv auf seine Konfliktlösungen aus (vgl. Haug-Schnabel, 2011, S. 7).

### **2.1 Interpersonelle Konflikte**

Der interpersonelle Konflikt wird laut Dorsch (2004) gleichbedeutend mit dem sozialen Konflikt verwendet. Ein Konflikt liegt vor, wenn Kinder sich gegenseitig ausschließende Ziele oder gleiche Zielabsichten bei begrenzten Ressourcen verfolgen (Dorsch, 2004, S. 499).

Diese Sichtweise wird von Rubin um den Verhaltensaspekt erweitert. Demnach können neben störenden ebenso unabsichtliche Verhaltensweisen immer wieder zu Konflikten zwischen Individuen führen (Rubin, 1994, S. 33; siehe dazu in Lattner, 2009). Mit dem Ziel, eigene Absichten durchzusetzen, nutzen Kinder verschiedene prosoziale und antisoziale Strategien, die es ihnen ermöglichen, das Verhalten ihrer Konfliktpartner zu beeinflussen (Hännikäinen, 1996, S. 11; siehe dazu in Lattner, 2009). Strategien beziehen sich laut Shantz (1987) auf Verhaltensweisen, die entweder bewusst geplant oder unbewusst eingesetzt werden, um das Ziel zu erreichen (Shantz, 1987; siehe dazu in Lattner, 2009). Dabei

werden die Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten von Kindern in Konflikten durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Dazu gehören festgelegte Regeln und geltende Normen innerhalb der sozialen Gruppe, soziale und emotionale Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten, Temperament und die Art der Beziehung zum Konfliktpartner (Laursen & Pursell, 2009, S. 277 ff.; siehe dazu in Lattner, 2009).

Somit stellt der zwischenmenschliche Konflikt eine komplexe Form des sozialen Austauschs dar, in dem die angewandten Konfliktstrategien zu einem dynamischen Wechselspiel zwischen Aktion, Gegenreaktion (Widerstand) und erneuter Reaktion (dem Widerstand entgegenhalten) beitragen (vgl. Dittrich, Dörfler & Schneider, 1996, S. 30). Diesen Prozessgedanken greifen Dittrich et al. (1996) auf und definieren interpersonelle Konflikte als "das Aufeinanderstoßen von Interessengegensätzen, das von den Beteiligten - zumindest von einer Person - als Störung empfunden wird und den Wunsch hervorruft, diese zu beseitigen" (S. 6). Streitigkeiten zwischen Kindern stellen einen natürlichen Bestandteil ihres alltäglichen sozialen Zusammenlebens dar, bieten ein notwendiges Lernfeld und leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der sozialen Kompetenz (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 57). In der Auseinandersetzung mit konflikthaften Interaktionen tauschen Kinder eigene Sichtweisen oder Ziele miteinander aus und lernen, diese von denen anderer Kinder abzugrenzen, dafür einzutreten und gegen Widerstände zu verteidigen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 26).

Lernen Kinder, sich in sozialen Konflikten kompetent bzw. konstruktiv zu verhalten, schaffen sie damit die Voraussetzung für die Verbesserung der Beziehung zum Konfliktpartner, was Laursen und Pursell (2009) als ein wichtiges Ziel der Sozialerziehung aufführen (Laursen u. Pursell; siehe dazu in Lattner, 2009). Außerdem tragen Konflikte nicht nur zur Entwicklung des eigenen Selbst bei (Hännikäinen, 1999; siehe dazu in Lattner, 2009). Sie bieten Kindern ebenso die Möglichkeit eigene Konfliktlösefertigkeiten und die Fähigkeit der Perspektivübernahme weiter zu entwickeln (Chen, 2003; siehe dazu in Lattner, 2009). Dieser Fortschritt wird dadurch erreicht, indem Kinder andere Kinder herausfordern und Grenzen testen. Dadurch lernen sie sich selbst, die Wirkung eigener Handlungen und andere Kinder kennen (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 114). Mit diesem Wissen über die Umwelt bilden sie eine eigene soziale Welt, deren Gestaltung sie aktiv

und engagiert lenken (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 114). So lösen Konflikte nicht nur auf das Individuum bezogene Entwicklungsprozesse aus, sondern ermöglichen zudem das Sammeln neuer Erfahrungen. Dazu zählen die Sichtweisen, Gefühle und möglichen Interessen der anderen Kinder in Konfliktsituationen und geltende soziale Regeln (Chen, 2003; siehe dazu in Lattner, 2009).

## **2.2 Interaktionen**

Da die Interaktionen einen Schwerpunkt der Bildungskonzeption von MV bilden, beziehe ich mich auf wissenschaftliche Theorien von Goffmann. Goffmann (1994) beginnt aus der Perspektive der Handelnden, um dann die Strukturen zu beschreiben, die in der Interaktion zwischen ihnen entstehen. Diese Strukturen, die in Interaktionen entstehen, bilden eigene Einheiten aus (Face - to - Face interaction). Diese Interaktionsordnung bezeichnet jene kleinen Räume der Interaktion, in denen wir in körperlicher Präsenz mit anderen handeln. Diese kleinen, von Interaktionen gebildeten Räume weisen durchaus Ähnlichkeiten zu dem auf, was Schütz die "reine Wir - Beziehung" nennt. Sie beschreibt den Bereich einer unmittelbaren Interaktion, in der Handelnde in aktueller Gegenwart aneinander orientiert sind. Die Interaktionsordnung Goffmanns ist nicht ein Ergebnis von Handlungsentwürfen, sondern ein Ergebnis von vollzogenen interaktiven Wechselwirkungen. Die soziale, räumliche und zeitliche Struktur der Interaktionsordnung kreist nicht um den "Nullpunkt des Egos" als Zentrum des Koordinatensystems; sie wird durch die zwischen den Beteiligten vollzogenen Handlungen beschrieben (vgl. Goffmann, 1994, S. 34 ff.).

Den Kern der Interaktionsordnung beschreibt Goffmann (1994) weiterhin, bilden soziale Situationen, an denen zwei oder mehr Personen beteiligt sind; hier zeigen sie ihre Aufmerksamkeit und Anteilnahme, hier findet die Koordination von Handlungen statt, und hier sind ihre Körper verletzlich. Soziale Situationen setzen dann ein, wenn es gegenseitige Aufmerksamkeit gibt, und sie endet, wenn die vorletzte Person gegangen ist. Diese Situationen bilden eine Welt für sich. Die kleinen Räume sozialer Situationen sind das Reich der sozialen Interaktion. Sie bilden gewissermaßen die formalen Bausteine, indem wir mit wirklichen Anderen verkehren und sind stärker strukturiert als andere. Den Mittelpunkt der ganzen Sphäre der Interaktion versteht Goffmann als die wechselseitige Verstricktheit der Teilnehmer und ihre gemeinsame Beteiligung am Geschehen. Gefühle,



Stimmungen, Wissen, Körperstellungen und Muskelbewegungen sind im sozialen Handeln innig miteinander verknüpft und verleihen ihm unvermeidbar einen psychobiologischen Charakter. Behagen und Unbehagen, Unbefangenheit und Wachsamkeit stehen im Mittelpunkt (vgl. Goffmann, 1994 S. 57).

### **2.2.1 Interaktionen zwischen Gleichaltrigen in den ersten drei Lebensjahren**

Während in den ersten Lebensmonaten beschreibt Papousek (2001), spielt das Erreichen beiderseitigen Blickkontaktes eine kritische Rolle für den kommunikativen Austausch. Im 2. Halbjahr betont Papousek (2001) gewinnt das gemeinsame Ausrichten der Aufmerksamkeit auf Aspekte der Umwelt an Bedeutung, ehe Blickkontakt und gemeinsame umweltfokussierte Aufmerksamkeit in Form der "triangulären Aufmerksamkeit" integriert werden. Weiterhin betont Papousek (2001) ist das Kind mit zwölf Monaten in der Lage, sich die Informationen über die Orientierung von Kopf und Augen und über die Augenbewegungen des Gegenübers zunutze zu machen, um dessen Ausrichtung auf einen entfernten, aber noch im Blickfeld befindlichen Gegenstand zu lokalisieren (vgl. Papousek, 2001, S. 126). Weiterhin spricht Papousek (2001) von der Kommunikation zwischen Eltern und Kind, die in einem dyadischen Kontext beginnt, in Zwiegesprächen "von Gesicht zu Gesicht". Die intuitiven elterlichen Verhaltensbereitschaften schließen eine Vielzahl von nicht-sprachlichen Verhaltensanpassungen ein, mit denen sie das Neugeborene für das Zwiegespräch vorbereiten. Papousek (2001) beschreibt, dass der dyadische Kontext dem Säugling in der vorsprachlichen Kommunikation des ersten Halbjahres unzählige natürliche Lernsituationen bietet, in denen er sich mit dem Verhalten der Eltern vertraut macht, sein eigenes kommunikatives Verhalten einübt und Bedingungs-zusammenhänge zwischen seinem eigenen Verhalten und dem der Eltern zu entdecken und unter Kontrolle zu bringen lernt (vgl. Papousek, 2001, S. 122 ff.).

Sobald Kleinkinder sich regelmäßig treffen beschreibt Viernickel (2003), dass sich auch erste Beziehungsmuster formatieren. Schon Babys unter einem Jahr verteilen ihre Aufmerksamkeit unterschiedlich auf die anwesenden Peers; meist erhalten eher ältere und damit in ihrem Verhalten interessantere Kinder mehr Blicke und Kontaktangebote als andere Kinder. Bald kommt es in stabilen Gruppen zu einer nachweisbaren Bevorzugung bestimmter Interaktionspartner. Eine Interaktion entsteht dann, erst, wenn der Partner wiederum eine soziale Reaktion zeigt

- wobei auch Abwehr oder ein gegen den anderen gerichtetes Verhalten in diesem Sinne "sozial", nämlich auf den Sozialpartner gerichtet ist - ist ein sozialer Austausch entstanden. Im letzten Viertel des ersten Lebensjahres können solche Interaktionen, u. a. der Austausch von Spielobjekten, gegenseitige Nachahmung und erste einfache Spiele - wie einen Ball hin- und herrollen - bereits regelmäßig beobachtet werden. Gleichzeitig beginnen die Kleinkinder, um Spielzeug zu streiten, und auch aggressives Verhalten tritt auf (vgl. Viernickel, 2003, S.2 ff.). Das soziale Verhalten im ersten Lebensjahr laut Howes (2010) beginnt mit Blickkontakten, der gegenseitigen Wahrnehmung und zunächst ohne gemeinsame Aktivität. Aus den Reaktionen der Partner oder Partnerinnen können sich wechselseitige Bezugnahmen mit Blicken, Berührungen und Lauten entwickeln. In einem nächsten Schritt kommt es zu ersten gemeinsamen Aktivitäten wie abwechselndes Geben und Nehmen. Sowohl diese einfachen sozialen Interaktionen als auch das Parallelspiel sind wesentliche Errungenschaften des ersten Lebensjahres (Howes, 2000; siehe dazu in Becker - Stoll, 2010).

Das zweite Lebensjahr beschreibt Viernickel (2009) als eine Periode, in der sich im Verhalten gegenüber Gleichaltrigen rasante Entwicklungen vollziehen. Auch wenn Erwachsene, und dabei aber vor allem vertraute Bezugspersonen nach wie vor wichtige Interaktionspartner bleiben, treten Kleinkinder, wenn sie Gelegenheit dazu haben, zunehmend öfter in den Kontakt und sozialen Austausch mit anderen Kindern. In Kindertageseinrichtungen oder anderen Gruppenbetreuungs-Arrangements verschiebt sich das Verhältnis, in dem Kinder den Kontakt zum Erwachsenen oder zu anderen Kindern suchen, kontinuierlich zugunsten der Peers. Die soziale Formation, in der dies geschieht, ist in den ersten drei Lebensjahren zumeist die Dyade. Fast alle Interaktionen finden in dieser Altersgruppe zwischen lediglich zwei Kindern statt. Mit einem einzelnen Interaktionspartner sind Kinder im zweiten Lebensjahr jedoch in ihrem sozialen Austausch und der Abstimmung ihrer Handlungen erstaunlich kompetent (vgl. Viernickel, 2009, S. 50). Im zweiten Lebensjahr betont Becker-Stoll (2010), zeigen Kinder kompetente soziale Interaktionen, indem die Kinder die Fähigkeit haben, sich in ergänzenden und reziproken (wechselseitig) Spielhandlungen zu engagieren - z. B. Laufen und Fangen, Geben und Nehmen, Verstecken und Suchen. Bereits in diesem Alter zeigt sich, dass Kinder bestimmte Spielpartner bevorzugen und Freundschaften beginnen. Die Feinabstimmungen funktionieren besser (vgl. Becker-Stoll, 2010, S.

109). Nach Suess (2009) erkennen Kinder im zweiten Lebensjahr nicht nur die Absichten anderer Kinder, sondern auch deren Gefühle. Kinder haben sich schon während des gesamten zweiten Lebensjahres an Botschaften ihrer Bindungspartner orientiert, diese in deren Gesichtern abgelesen. So betrachtet Suess, dass ein Kind blitzschnell, mithilfe der Bindungspartner, Situationen einschätzen kann z. B. ob sie gefährlich sind oder interessant. Eine weitere Erkenntnis stellt Suess in den Vordergrund, dass Kinder um das zweite Lebensjahr herum beginnen, Gefühle in Worte zu fassen. Gefühle wie traurig, froh oder ängstlich verwenden sie nun in den Unterhaltungen mit den Eltern und in ihren Phantasiespielen (vgl. Suess, 2009, S. 251).

Die zweite Hälfte des zweiten Lebensjahres betrachtet Kasten (2008) als einen qualitativ kognitiven Wandel, der wahrscheinlich durch vorangehende neuronale Reifungsprozesse eingeleitet wird. Die Kinder erkennen sich selbst in ihrem Spiegelbild wieder und begreifen langsam, dass sie ein eigenes Ich, eine eigene Identität haben und sich von anderen unterscheiden. Dinge in ihrem Nahbereich und persönlichen Umfeld werden als zu ihnen selbst gehörig erlebt, und die Kinder bilden auf diese Weise allmählich Vorstellungen von "Mein" und "Dein" (Besitz und Eigentum) aus. So bestehen sie darauf, ihren Platz am Tisch einzunehmen und ihr Spielzeug für sich allein zu haben. Ihre neuen Einsichten ermöglichen es ihnen jetzt auch, immer besser vorwegnehmen zu können, ob ihre Handlungen auf Zustimmung oder Ablehnung bei ihren Bezugspersonen stoßen werden. Wissenschaftlich ausgedrückt ist im Bereich der Ausbildung sozialer Kognitionen ein markanter Zuwachs zu verzeichnen (vgl. Kasten, 2008, S. 75). Der Anteil positiver Affekte in Interaktionen nimmt laut Schmidt-Denter (1996) im Laufe des zweiten Lebensjahres zu. Dabei spricht Schmidt-Denter (1996) dem positiven Affekt eine wichtige Funktion zu. Lächeln und Lachen signalisieren, dass die Interaktion spielerisch gemeint ist. Das soziale Spiel baut somit die Interaktion spielerisch auf (vgl. Schmidt-Denter, 1996, S. 90).

Noch zu Beginn des dritten Lebensjahres betont Kasten (2008) spielen die Kinder kaum miteinander, sondern vorwiegend nebeneinander. Doch im Laufe der sich anschließenden Monate beziehen sie sich immer häufiger aufeinander und in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres finden zunehmend kooperative Spiele statt. Selbst einfachen psychomotorischen Interaktionsspielen kann eine

fundamentale Sozialisationsfunktion zuerkannt werden: Die Beteiligten müssen sich dabei aufeinander abstimmen und zum richtigen Zeitpunkt auf die vorausgegangene Handlung des anderen reagieren. Durch die Aufeinanderfolge zuverlässiger Reaktionen wird das Spiel aufrechterhalten und erfolgreich abgeschlossen. Nach diesem Muster laufen zahlreiche Interaktionen in ganz verschiedenen sozialen Settings ab, mit denen es die Kinder in den folgenden Jahren zu tun bekommen werden (vgl. Kasten, 2008, S. 115).

Den sozialen Austausch fasst Viernickel (2003) zwischen Kleinkindern zu drei großen Themenkomplexen zusammen. Der erste Themenkomplex ist das Spiel, das zweite Grundthema ist die Auseinandersetzung und das dritte Thema die Gemeinsamkeit oder Geselligkeit. In meinen Ausführungen beziehe ich mich auf das zweite Grundthema, die Auseinandersetzung. In diesen Interaktionen wird das andere Kind als ein potenzielles Hindernis beim Erreichen der eigenen Ziele gesehen, und die Handlungen der Kinder sind eher gegen einander als auf ein gemeinsames Ziel hin gerichtet. Auseinandersetzungen treten zumeist um die Benutzung oder Inbesitznahme eines Spielzeugs, seltener als Konflikt um Raum oder um die Zuwendung der Betreuerin auf. Viernickel bezieht sich auf alle drei Formen des sozialen Austauschs, wobei sich der Anteil derer bei jedem Kind unterschiedlich zeigt. Weitere Studien belegen aber, dass sich positiv - freundliche und konflikthafte Interaktionen in Kleinkindgruppen im Mittel die Waage halten. Besonders interessant für unser Verständnis von sozialem Lernen zwischen Kleinkindern ist die Erkenntnis, dass diese drei Themen häufig innerhalb einer längeren Interaktionssequenz auftreten und sich zu Interaktionsmustern gruppieren, z. B. wenn gemeinsam begonnenes Spiel in einen Konflikt umschlägt oder sich umgekehrt aus einer konflikthaften Interaktion eine gemeinsame Handlung entwickelt (vgl. Viernickel, 2003, S. 4 ff).

### **2.2.2 Die Charakteristik von Konflikten unter Dreijähriger**

In den ersten Lebensjahren verweist Becker-Stoll (2010) darauf, dass Fertigkeiten des sozialen Austausches und Dialogstrukturen des gegenseitigen Handelns allmählich aufgebaut werden. Regeln werden definiert und das Finden von Kompromissen gelernt. Da es aber auch für junge Kinder noch schwierig ist, die Absichten ihres Gegenübers zuverlässig zu entschlüsseln, sind Missverständnisse und Konflikte eine häufige Folge (vgl. Becker-Stoll, 2010, S. 112).

Für das zweite und dritte Lebensjahr betonen Siegler et al. (2005) ist charakteristisch, dass das Vorgehen und die Inhalte des Spiels meistens im Prozess entwickelt werden. Spielideen werden immer wieder neu variiert, mit aktuellen Erfahrungen angereichert - orientiert an den Bedürfnissen des sich entwickelnden Kindes von der Welt. Das bringt mit sich, dass Unterschiede zwischen den Spielenden angeglichen werden müssen. Dazu sind Verständigungsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit nötig - und Spannungen unvermeidlich. Eine Folge ist, dass die Häufigkeit von Konflikten zwischen freundschaftlich verbundenen Kindern höher ist als zwischen denjenigen, die sich nicht besonders mögen: Befreundete Kinder verbringen mehr Zeit miteinander und ihre Spielhandlungen sind komplexer. So müssen sie sich immer wieder erneut aufeinander einstellen und abstimmen. Aber sie lösen ihre Konflikte auch häufiger selbstständig auf kontrollierte Weise - z. B. durch Aushandeln und Kompromisse (vgl. Siegler, Deloache & Eisenberg, 2005, S. 708). Becker-Stoll (2010) verweist weiter hin darauf, dass Konflikte auch Ausdruck einer fortschreitenden Ich - Entwicklung sind: Sie sind verbunden mit der Abgrenzung des eigenen Ichs gegen Andere und somit Teil der Identitätsentwicklung. Auch Gegenstände wie Spielzeug werden als Teil des "Ich" - als "meines" - angesehen. Das Teilen fällt dann schwer. Daher sind Besitzkonflikte der häufigste Anlass, wenn Kinder dieser Altersgruppe streiten. Der Auseinandersetzung über einen nicht aufschiebbaren Wunsch wird manchmal auch körperlich Nachdruck verliehen - z. B. durch Kratzen, Beißen oder an den Haaren reißen. Konflikte und emotional herausfordernde Situationen entstehen häufig dadurch, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren an die Grenzen ihrer Fähigkeiten stoßen. In solchen Situationen äußern sie ihre Gefühle impulsiv und ungebremst (vgl. Becker-Stoll, 2010, S. 113 und 118).

Die Forschungen von Wüstenberg (1992) zeigen, dass sich Konflikte bei ein- bis zweijährigen Kindern nicht ausschließlich um den Besitz von Gegenständen drehen. So werden Konflikte durch Streitigkeiten um Platz und Raum, aus Eifersucht um einen Erwachsenen sowie bei der Kontaktherstellung als auch Kontaktabwehr veranlasst (Wüstenberg, 1992; siehe dazu in Lattner, 2009). Dittrich et al. (2001) belegen die Ergebnisse von Wüstenberg (1992) und ergänzen diese um weitere Konfliktanlässe für den Altersbereich der ein- bis zweijährigen Kinder. So beobachteten Dittrich et al. (2001) das Konflikte ebenso durch das Regeln ein-

fordern, Provokationen, den Streit um Position, Rangfolge, Rollen, spielimmanente Störungen und aus Spaß oder Versehen ausgelöst werden können (vgl. Dittrich et al., 2001). Dittrich (2001) et al. betont weiterhin, dass bei zweijährigen Kindern am häufigsten solche Konfliktsituationen auftreten, bei denen sie sich in laufende Spielsituationen einmischen. Dabei führt der Aushandlungsprozess über neu angebotene Spielideen der hinzukommenden Kinder entweder zur Kooperation oder zum Konflikt (vgl. Dittrich et al., 2001). Lattner (2009) bezieht sich in ihren empirischen Forschungen weiterhin auf die Studien von Hay (1984), Shantz (1987) sowie Hay und Ross (1982). Deren Studien sagen aus, dass der häufigste Anlass für Konflikte der Besitz von Objekten ist (Hay, 1984; Shantz, 1987 und Ross 1982; siehe dazu in Lattner, 2009). Dem kommen die Untersuchungen von Caplan, Vespo, Pedersen (1991) hinzu, in denen deutlich wird, dass gleich viele konflikthafte Interaktionen vorkommen, unabhängig wie viel Spielsachen den Kleinkindern zur Verfügung stehen (Caplan et al., 1991; siehe dazu in Lattner, 2009).

Eine Rangfolge für Konflikthanlässe stellt Schmidt-Denter (1977) auf. In Abstufung der Häufigkeit werden die Konflikte den Anlässen, Angriffe gegen andere Kinder, Angriffe gegen Spielmaterial, verbale Angriffe, symbolische Angriffe, unbeabsichtigte Störungen und Konkurrenz- und Wettbewerbsverhalten zugeordnet (vgl. Dittrich et al., 1996). Dabei erleben Klein- und Vorschulkinder häufiger zeitliche umfangreichere Konflikte und geraten wegen mehr und verschiedenen Konfliktthemen aneinander als vergleichsweise Kleinstkinder. Grundsätzlich lassen sich Kinder jedoch viel einfallen und scheinen sichtlich bemüht, ein Gleichgewicht und Gemeinsamkeit in Interaktion mit anderen Kindern herzustellen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 154). Schweizer Entwicklungsforscher Simoni et al. (2008), untersuchen den Anlass der Konflikte weiter und stellen fest, dass die Gründe entwicklungsmäßig gesehen weit anspruchsvoller sind. Eine detaillierte Untersuchung von Schweizer Entwicklungsforschern (Simoni et al. 2008) mit Kindern im Alter von 8 bis 22 Monaten zeigt klar, dass nicht - wie bisher vermutet - in dieser Altersgruppe vorrangig Besitzstreitigkeiten zu Konflikten führen. Die Gründe sind entwicklungsmäßig weit anspruchsvoller. Bei acht Monate alten Kindern zeigen sich zwei Hauptgründe für Abwehr- und Ärgerreaktionen: bei einer Aktivität oder Handlung unterbrochen und gestört werden (Konfliktmotiv: unterbrochene Handlung). Der zweite Hauptgrund ist das Interesse für ein Objekt, das gerade von

einem anderen Kind bespielt oder untersucht wird (Konfliktmotiv: Neugier/Exploration), (in Simoni et al., 2008; siehe dazu Haug-Schnabel, 2011). Haug-Schnabel (2011) zeigt weiter auf, dass bei 14 Monate alten Kindern zwei neue Konfliktthemen hinzukommen: das Verhalten eines anderen Kindes weckt ein eigenes Bedürfnis (Konfliktmotiv: Bewirken wollen). Das zweite Konfliktthema ist der Wunsch, etwas zu bewirken und Einfluss zu nehmen (Konfliktmotiv: Bewirken wollen) (vgl. Haug-Schnabel, 2011, S. 53/54). Bei Kindern im Alter von 22 Monaten bestehen alle bisher erwähnten Konfliktthemen weiterhin. Zusätzlich konnten die Schweizer Forscher drei weitere Gründe für Konflikte identifizieren: Das ist der Wunsch nach Besitz (Konfliktmotiv: Besitz), der Aufstieg in der Hierarchie (Konfliktmotiv: Hierarchie), die Kontaktsuche und Vermeidung von Langeweile und Einsamkeit (Konfliktmotiv: Kontakt- und Erregungssuche) (vgl. Haug - Schnabel, 2011, S. 54).

### **2.2.3 Strukturmerkmale von Konflikten und Konfliktverlauf**

Allgemein betrachtet lassen sich Konflikte laut Hay (1984) in drei Abschnitte unterteilen - Anfang, Mitte und Ende. Ross und Conant (1992) greifen diese Struktur auf und betrachten den Entwicklungszyklus konflikthafter Interaktionen in detaillierter Form. Am Anfang, als Stufe 0 deklariert, steht ein zweifelhaftes Ereignis. Dieses umfasst soziale als auch aggressive Verhaltensweisen, Wünsche oder Aussagen, die von einer Person gezeigt bzw. gefordert werden. Laut Ross und Conant (1992) beginnt ein Konflikt (Stufe 1), wenn der Forderung oder dem Verhalten des Kindes ein beobachtbarer Widerstand (u. a. körperlicher Protest, verbaler Widerspruch) entgegengebracht wird. Der Stufe 2 kommt in Konfliktverlauf eine besondere Stellung zu. Einerseits kann der erlebte Widerstand als Anreiz fungieren, den Druck auf den Konfliktpartner zu verstärken. Andererseits besteht die Alternative, dass das Kind sich versöhnlich (Kooperation, Rückzug) verhält und den Konflikt beendet. Das Bestehen bleiben der Konfliktsituation (Stufe 3) zeichnet sich durch die Anwendung verschiedener - auf die Reaktion des Konfliktpartners bezogen - Widerstandsstrategien aus. Laut Ross und Conant (1992) endet der Konflikt (Stufe 4), wenn die Widerstandshandlungen aufhören und eine gemeinsame Konfliktlösung gefunden wird oder eine Person aufgibt (Hay - 1984; siehe dazu in Lattner, 2009). Demzufolge versuchen Kinder, im Konfliktverlauf Interessengegensätze bzw. Störungen zu überwinden, indem sie mit ihrem Konfliktbewältigungsverhalten experimentieren und eigene sowie die Interessen

der Konfliktpartner mehr oder weniger stark in ihren Handlungen berücksichtigen. Während das eine Kind im Objektkonflikt auf das Wegnehmen des Spielmaterials mit Wegschubsen oder Hauen reagiert, versucht ein anderes Kind beispielsweise, das Streitobjekt festzuhalten oder gar Hilfe bei der Erzieherin zu holen. Dittrich et al. (2001) unterscheiden dahin gehend zwischen konstruktiven und destruktiven Konfliktverläufen (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 155). Der destruktive Konfliktverlauf bewirkt laut Schmidt - Denter (1977) eine Ausbreitung oder Eskalation der Konfliktsituation und wird durch aggressive oder Wettbewerbsverhaltensweisen "am Laufen" gehalten. Eine mehr oder weniger unerwünschte, aber de-eskalierende Lösungsform stellt das Vermeidungsverhalten dar, worunter sowohl der Verzicht auf weitere Konfliktreaktionen als auch Rückzugsverhalten gefasst werden. So zeigen fast 45% der beobachteten Kindergartenkinder in der Studie von Schmidt - Denter (1977) solch ein Konfliktvermeidungsverhalten. Konstruktive Bewältigungsstrategien, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Deeskalation beitragen, konnten nur in 4% der Fälle beobachtet werden. Das geringe Auftreten konstruktiver Verhaltensformen erklärt Schmidt - Denter (1977) damit, dass es Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren an Urteilsvermögen und einer gut entwickelten Selbstkontrolle mangelt. Dies führt zu der Annahme, dass Kinder, die jünger als drei Jahre sind, ebenso wenig zu konstruktiven Konfliktlösungen fähig sind (vgl. Schmidt - Denter, 1977, S. 180 ff.).

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



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

### **3. Die nonverbale Kommunikation unter Dreijähriger**

Das folgende Kapitel beschreibt die Verständigung in konflikthaften Interaktionen unter Dreijähriger - die Körpersprache.

Laut Viernickel (2009) stellt sich zunächst einmal die Frage, welche Mittel Kleinkindern zur Kommunikation miteinander zur Verfügung stehen. Obwohl in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres viele sozial gerichtete Verhaltensweisen von Lautäußerungen begleitet werden, spielt der sprachliche Austausch natürlich noch eine untergeordnete Rolle. Die Kinder finden und nutzen jedoch andere Wege der Verständigung: Mimik, Gestik und Körperhaltung sind hier wichtige Elemente (vgl. Viernickel, 2009, S. 50). Schäfer (2011) spricht von kommunikativen Vorläufern der Sprache. Sprechen beginnt nicht mit den ersten Wörtern, sondern mit der Kommunikation ab der Geburt. Bevor kleine Kinder das Sprechen lernen, verständigen sie sich mit Hilfe von Lauten, Mimik und Imitation. Dabei benutzen sie eine Art vorsprachlichen Alphabets auf das Erwachsene unmittelbar reagieren: Sie wenden sich dem Kind deutlich zu und wiederholen freundlich die Laute der Kinder (vgl. Schäfer, 2011, S. 185).

Die Verständigungsprozesse von Kindern im zweiten Lebensjahr bedürfen laut Dittrich (2001) einer spezifischen Betrachtung, da bei dieser Altersgruppe Verständigung kaum über die Verbalsprache, sondern hauptsächlich über Mimik und Körperhaltung läuft, die für den erwachsenen Beobachter nicht so leicht zugänglich sind. Die Kommunikation besteht im wesentlichen aus direkten Handlungen. Kinder in dieser Altersgruppe bewirken etwas durch Handlungen, erfahren Wirkungen auf ihre Handlungen und setzen sich mit diesen Wirkungen auseinander (vgl. Dittrich, 2001, S. 115). Wüstenberg (1992) benennt mit Hinweis auf eine große Übereinstimmung in der Forschung, das zweite Lebensjahr als eines, in dem die Weiterentwicklung des Kindes "explosionsartig" vorangeht und bringt

dies in Verbindung mit den entwickelten Fähigkeiten des Laufens, der koordinierten Handlungen und Spielmöglichkeiten und ersten verbalen Ausdrucksmöglichkeiten, die die Verständigungsprozesse erleichtern ( vgl. Wüstenberg, 1992). Dittrich et al. (2001) beschreibt, dass Kinder dieses Alters bereits beginnen, Verschiedenheit wahrzunehmen, Anderssein zu erfahren und mit ihren Wirkungen auf andere zu experimentieren, dies vor allem dort, wo sie in Konflikt mit anderen geraten. Das Verfolgen des eigenen Interesses wird gestört durch Interessen anderer, denen sie begegnen. Während sie der Beschaffenheit anderer Interessen nachgehen, erfahren sie sich als Person in der Verschiedenheit zu anderen. Sich in den eigenen Handlungen als durchsetzungsfähige Person zu erleben und in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen die Verschiedenheit von Interessen wahrzunehmen, dies begleitet die Kinder in diesem Lebensabschnitt. Die Art, wie sich die Kinder diese Erfahrungen immer wieder konstruieren, ist die des Experimentierens mit der ihnen begegnenden Wirklichkeit (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 116).

### **3.1. Die Körpersprache**

Damit ein Mensch sich soziale Kompetenz aneignen kann kennzeichnet Sneddon (2005), muss er nicht nur lernen, wie er nonverbale Kommunikation aussendet, sondern auch, wie nonverbale Informationen zu verstehen sind. Diese Fertigkeiten erwirbt man im Kindesalter (vgl. Sneddon, 2005, S. 11).

Die nonverbale Kommunikation beschreiben Krenz und Timmermann (2007) als eine Ausdrucksform der Kommunikationskanäle.<sup>1</sup> Weiterhin bezeichnen sie die nonverbale Kommunikation als analoge Körpersprache, sie drückt sich in Mimik und Gestik aus. Die meisten Blicke, Gesichtsausdrücke, Rumpf-, Arm- und Beinhaltenungen sowie -bewegungen erfolgen unbewusst. Die Bewegungen von Kopf, Armen und Beinen benennen sie als wichtige Informationsquellen. Sie können zur Untermalung der Worte, zur Steuerung der Interaktion oder auch separat eingesetzt werden. Bei der Körpersprache wird zwischen der Haltung, der Anordnung der einzelnen Körperteile und der Orientierung in Bezug auf andere Interaktionspartner unterschieden (vgl. Krenz, 2007, S. 297 f.). Dorsch (2009) sagt aus, dass nonverbale Kommunikation den Teil menschlicher Kommunikation umschreibt, der

---

<sup>1</sup> Unter Kommunikationskanälen werden Ausdrucksformen verstanden, mit denen Menschen kommunizieren, anhand derer andere sich einen Eindruck bilden (vgl. Krenz, 2007, S. 297).

sich für den Informationsaustausch anderer als sprachlicher Mittel bedient. Als nichtverbale sichtbare Modalitäten oder Elemente der Kommunikation werden die Mimik, das Blickverhalten, die Gestik, die Körperhaltung und Körperbewegung und Kinesik<sup>2</sup>, räumliche Aspekte (Körperkontakt, Distanz, Sitzposition) angesehen. Grundsituation der Erforschung nonverbaler Kommunikation ist die face - to - face - Interaktion. Kommunikation wird demnach als ein Vorgang aufgefasst, an dem der ganze Körper der Kommunikationsteilnehmer beteiligt ist (vgl. Dorsch, 2009, S. 690).

Die Körpersprache stellt laut Dittrich et al. (2001) im zweiten Lebensjahr das Hauptverständigungsmittel dar und ihre Bedeutung zeigt sich vorrangig. Kinder, denen ein aktiver Wortschatz noch nicht zur Verfügung steht, bringen in den Prozess der Verständigung ihren ganzen Körper ein. Dittrich (2001) sagt weiterhin aus, dass die Interaktionen der Kinder untereinander wie ein fein gesponnenes Netz von Gesten, Mimik und Körperhaltungen, das von allen Kindern, auch von den älteren genau verstanden wird (vgl. Dittrich, 2001, S. 116 f.). Samy Molcho (1992) beschreibt aufbauend auf dem Grundmuster der aktiven Reaktion fünf Arten, wie Kinder auf eine Störung ihrer Absichten reagieren: Sie gehen darauf zu, rennen nach vorn und attackieren; sie laufen weg; sie verstecken sich; sie ordnen sich den Gegebenheiten unter; sie holen Hilfe beim Erwachsenen (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 117; zitiert nach Molcho, 1992). Dittrich et al. (2001) betont weiterhin, dass darüber hinaus Kinder eine Sprache des Körpers zeigen, die als eine direkte Sprache bezeichnet werden kann: Der Körper ist angespannt als Zeichen der Aufmerksamkeit, entspannt als Zeichen der Erholung und Ruhe, oder alle Körperteile hängen nach unten als Zeichen des Aufgebens. Noch feiner sprechen aber Hände und Mimik des Gesichts. Manchmal formen z. B. die Hände noch etwas, was nicht gehalten werden konnte, oder die Hände bewegen sich, wenn Aktivitäten anderer Kinder beobachtet werden, parallel zur beobachteten Tätigkeit. In der Mimik des Gesichts lässt sich manchmal Zustimmung oder Ablehnung ab-

---

<sup>2</sup> Die Kinesik (gr. kinesis Bewegung) ist eine bestimmte Forschungsrichtung zur Untersuchung von Körperbewegung in sozialen Interaktionen. In den fünfziger Jahren von dem Anthropologen Birdwhistell begründet, wird die Kinesik von ihm definiert als die "Wissenschaft vom körperlichen Kommunikationsverhalten. Körperbewegungen werden als erlerntes codiertes kommunikatives System angesehen (nonverbale Kommunikation), aufgebaut analog der Struktur der Sprache (vgl. Dorsch, 2009, S. 510).

lesen, aber oft ist das Gesicht unbeweglich, während die Hände sprechen. Heftige Gefühle wie Wut, Zorn, Angst, Freude drücken sich durch Lachen, Schreien, Weinen, Entsetzen im Gesicht aus. Zugleich haben Kinder einen eigenen, individuellen Ausdruck von Mimik und Gesten, der als Ausdruck ihrer Subjektivität und ihrer bereits gemachten Erfahrungen im Elternhaus begriffen werden kann. Dieser erschließt sich dem Beobachter erst in einem längeren Lernprozess (vgl. Dittrich, 2001, S. 116).

### **3.2 Aspekte der Nonverbalen Kommunikation**

Die nonverbale Kommunikation betont Sneddon (2005) kann unterschiedliche Formen annehmen und über mehrere Kanäle ablaufen. Folgende Kanäle beschreibt Sneddon: Handgesten, Blickverhalten, Gesichtsausdruck, Berührung, Körperhaltung, Verhalten im Raum, körperliches Erscheinungsbild, nonverbale Vokalisierungen und Geruch. Auf dem ersten Blick erscheinen diese Kommunikationskanäle überhaupt nicht zusammenzulaufen: Verglichen mit den Bewegungen, die man mit den Händen und dem ganzen Körper macht, bewegt man sein Gesicht völlig anders. Doch bei sorgfältiger Betrachtung dieser unterschiedlichen Kommunikationskanäle erkennt man, dass sie koordiniert sind. Im Wesentlichen geben sie Aufschluss darüber, was in einem Menschen vor sich geht, z. B. wie er sich fühlt und was er denkt. Manchmal sendet man bewusst Informationen auf diesen Kommunikationskanälen, manchmal geschieht dies automatisch. Alle diese nonverbalen Verhaltensweisen ergeben eine gewisse Einheit - vor allem dann, wenn man sie mit Theorien der sozialen Interaktion erklärt (vgl. Sneddon, 2005, S. 13).

Im folgenden Abschnitt handelt es sich um die Beschreibung der Kanäle der nonverbalen Kommunikation.

#### **3.2.1 Die Handgesten**

Handgesten beschreibt Sneddon (2005) sind Bewegungen, die die Hände beim Sprechen oder Kommunizieren ausführen. Diese visuellen Signale enthalten eine Fülle unausgesprochener Informationen, die zwar selten bewusst wahrgenommen werden, aber dennoch eine entscheidende Rolle in der menschlichen Kommunikation spielen. Die Handgesten öffnen ein Fenster zum Wissen und Verständnis eines Individuums, welches insbesondere für Kinder gilt. Sneddon (2005)

unterscheidet drei Arten von Handgesten, emblematische Gesten, illustrierende Gesten, emotionale Gesten (vgl. Sneddon, 2005, S. 53 ff.).<sup>3</sup>

Für meine wissenschaftlichen Ausführungen sind mehr die illustrierenden Gesten relevant, diese sind wie alle anderen an Sprache gebunden und laut Sneddon (2005) gut erforscht. Sneddon (2005) betont, dass illustrierende Gesten Handbewegungen sind, die das Sprechen begleiten, und deshalb befasst sich die Forschung in erster Linie mit illustrierenden Gesten bei Kindern, die gerade sprechen gelernt haben. Kinder im präverbalen Stadium bewegen - zum Teil sehr expressiv - die Hände, während sie babbeln und krähen. Ihre Handbewegungen sind zeitlich sehr eng synchronisiert mit dem Fluss ihrer Vokalisierungen. Wenn das Kind heranwächst, werden seine Handbewegungen feiner und "richtigen" Gesten immer ähnlicher. Der Umfang, in dem ein Mensch gestikuliert, hängt davon ab, worüber er spricht, wobei die Gestik im Allgemeinen intensiver wird, wenn man über schwierige Dinge redet oder emotional stark engagiert ist. Sneddon (2005) stellt einen sehr bedeutenden Schwerpunkt dar, dass die meisten Menschen sich ihrer eigenen Gesten nicht bewusst sind, und ihrer Erfahrung nach schenkt man den Gesten anderer Personen selten besondere Beachtung. Weiterhin sagt Sneddon (2005) aus, dass das besonders zutrifft, wenn man mit kleinen Kindern spricht. Der Weg zum Verständnis dessen, was kleine Kinder mitteilen wollen, führt über nonverbale Ausdrucksweisen (vgl. Sneddon, 2005, S. 55 ff.). Sneddon (2005) unterteilt vier Unterarten illustrierender Gesten. Gesten, die unter Dreijährige ausführen sind ikonische Gesten, wobei von einem Gegenstand oder einer Handlung, der oder die verbal beschrieben wird, ein "Bild in die Luft" gemalt wird, die Hände malen einen Kreis in die Luft, wenn z. B. das Wort "Kreis" gesagt wird. Eine weitere Art für das Alter ist die deiktische Geste, wenn über etwas gesprochen wird, deuten die Finger auf eine bestimmte Stelle im Raum. Die metaphorische und rhythmische Geste kommen in den frühen Lebensjahren so gut wie nicht vor (vgl. Sneddon, 2005, S. 55 ff.).<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Emblematische Gesten sind Handbewegungen, die sich direkt und leicht in Worte übersetzen lassen. Sie haben eine feste Bedeutung, die ohne begleitende Worte auskommt, z. B. "Daumen hoch" als Anhalterzeichen (vgl. Sneddon, 2005, S. 54).

<sup>4</sup> Die metaphorische Geste: von einem abstrakten Konzept wird ein "Bild in die Luft" gemalt, z. B. wenn beide Hände eine Waage darstellen, auf der Gedanken oder Optionen abgewogen werden.

Einen weiteren wichtigen Grundsatz beschreibt Sneddon (2005), dass frühe Gesten des Kindes im Allgemeinen der konkrete Ausdruck seiner Gedanken sind. Kinder erwerben im Laufe ihrer Entwicklung die Fähigkeit, gestisch und sprachlich in Symbolen zu kommunizieren. Sie signalisieren den Beginn der intentionalen Kommunikation dadurch, dass sie Gesten benutzen, um ihre Wünsche und Interessen mitzuteilen.<sup>5</sup> Diese frühen Gesten werden u. a. als performative Gesten bezeichnet. Mit etwa 10 Monaten beginnen Kinder, performative Gesten auszuführen. Sie können ihre Wünsche z. B. mitteilen, indem sie zielbewusst nach etwas greifen oder zeigen. Wenn Kinder echtes zeigen verstanden haben und es kommunikativ einsetzen, wird dies zu einem extrem wichtigen Teil ihres kommunikativen Repertoires. Zwischen 18 und 24 Monaten kombinieren Kinder oft Ein- und Zweiwortsätze mit der Geste des Zeigens, um einen komplexeren Satz zu produzieren. Interessant ist, dass die Mädchen mehr gestikulieren als die Jungen (vgl. Sneddon, 2005, S. 62 ff.). Eine dritte Art der Handgesten beschreibt Sneddon (2005) als Handgesten, welche auch Auskunft geben über den emotionalen Zustand eines Menschen. Dazu unterscheidet Sneddon (2005) zwischen Gesten, die zum Sprechen gehören und als Mitteilung über Objekte oder Ereignisse gedacht sein können, und solchen, die auf das Selbst gerichtet sind. Gesten, die auf das Selbst gerichtet sind, sind häufig Bewegungen der Selbstberührung und können mit "Ersatzhandlungen verbunden sein, um innere Spannungen abzubauen. Kinder neigen natürlich dazu, mehr herumzuzappeln, wenn sie aufgeregt sind oder sich sehr konzentrieren müssen, um sich zu artikulieren. Einige kindspezifische Gesten der Selbstberührung, die mit einem negativen Gefühlszustand verbunden sind, sind z. B. das "Ohrendrehen" bei aggressiven Interaktionen zwischen Kindern, oder wenn sich das Kind mit geballten Fäusten nach vorne beugt, ist das meistens ein aggressives Signal, das

---

Rhythmische Gesten: hier unterscheiden die Hände "rhythmisch" den Sprachfluss, z. B. durch kurze Handbewegungen nach oben und nach unten, sobald bestimmt Wörter betont werden sollen (vgl. Sneddon, 2005, S. 56).

<sup>5</sup> Intentionale Kommunikation bezieht sich auf kontrollierte, beabsichtigte Handlungen einer Person. Der Greifreflex, mit dem Babys alles, was man in ihre Handflächen legt, fest umschließen, wird z. B. zum kontrollierten Greifen, bei dem das Kind bewusst Gegenstände festhält. Kleinkinder lernen Verhaltensweisen bewusst einzusetzen, um auf andere Personen einzuwirken, z. B. das Schreien (vgl. Sneddon, 2005, S. 18).

man in Auseinandersetzung zwischen kleinen Kindern findet (vgl. Sneddon, 2005, S. 94).

Unverkennbare Vorstufen des Zeigens beschreibt Papousek (2001) finden sich bereits im frühen Säuglingsalter: mit zwei Monaten kann man in Mutter - Kind - Interaktionen ein noch ungerichtetes Ausstrecken des Zeigefingers beobachten, das typischerweise von Artikulationsbewegungen mit oder ohne Vokalisation begleitet wird. Mit sechs Monaten laut Papousek (2001) nimmt der Säugling die typische gerichtete Zeigehaltung der Hand ein, wenn ihm im sozialen Kontext ein Objekt gezeigt wird, aber noch ohne gleichzeitig den Arm auszustrecken; erst mit vierzehn Monaten benutzt das Kind das Zeigen als intentionale kommunikative Geste. Im weiteren Verlauf des zweiten Halbjahres erreichen die objektbezogenen Kontexte eine weitere, noch komplexere Ebene, indem die Gegenstände zum Fokus bzw. Mittel des kommunikativen Austausches werden. Mütter gestalten diese Kontexte durch konventionelle Formate oder sog. Routinen wie "Geben und Nehmen", "Zeigen und Benennen", "Verstecken und Finden". Durch Vereinfachung und Ritualisierung laut Papousek (2001) werden diese Kontexte zu einem idealen Rahmen für das Einüben der intentionalen gestischen und stimmlichen Kommunikation, der Symbolisierung von Handlungen, Gegenständen und Personen, des Sprachverständnisses und der ersten kontextbezogenen Protowörter (vgl. Papousek, 2001, S. 127).

### **3.2.2 Das Blickverhalten**

Der folgende Abschnitt beschreibt das Blickverhalten, welches in der menschlichen Kommunikation und in Sozialbeziehungen viele Aufgaben hat. Diese Aufgaben reichen von der sozialen über die emotionalen bis zu intellektuellen Funktionen. Die Augen schicken Botschaften aus wie z. B. Liebe, Hass, Dominanz, Empathie und sogar Informationen darüber, ob jemand sich gerade auf etwas konzentriert. Sneddon (2005) sagt dazu aus, dass der Blick bei Kindern, der ein Hinweisreiz für Dominanz ist, weniger eindeutig, obwohl sogar Kleinkinder in Konfliktsituationen den anderen anstarren, bis dieser verlegen wird und den Blick abwendet. Sneddon beschreibt weiter, dass Hinweisreize für Dominanz aus dem kindlichen Blickverhalten ziemlich schwer zu entschlüsseln sind weil Kinder viele Regeln des Blickverhaltens noch nicht gelernt haben und nicht verstehen können (vgl. Sneddon, 2005, S. 105 ff.). Von Geburt an verfolgt das Kind mit den Augen

bewegliche Objekte und schaut sich deren Umgebung an. Neugeborene sind noch ziemlich kurzsichtig und können entfernte Gegenstände nicht deutlich sehen. Wenn Neugeborene ein Gesicht anschauen, lassen sie die Augen meistens an den äußeren Umgrenzungslinien entlangwandern, z. B. an der Haaransatzlinie. Ab etwa zweieinhalb Wochen nehmen Säuglinge Blickkontakt mit anderen Menschen auf. Einige Studien deuten darauf hin, dass Kinder schon ab vier Monaten die Kopfbewegungen anderer Personen verfolgen. Ab zwölf Monaten verfolgt das Kind eindeutig die Kopfbewegungen anderer Personen nach links und nach rechts. Kleinkinder können z. B. mit zwölf Monaten unterscheiden, ob ein Gesicht beim Anblick eines Gegenstandes Ekel oder Vergnügen ausdrückt. Wenn die Bezugsperson einem 18 Monate alten Kind über die Schulter schaut, wird das Kind den Kopf nach hinten drehen (vgl. Sneddon, 2005, S. 149). Sneddon (2005) geht weiterhin davon aus, dass Kinder zwischen zwei und drei Jahren noch kein explizites Wissen davon haben, dass der Blick einer Person ein Kommunikationswerkzeug sein kann. Sie reagieren auf Augen- und Kopfbewegungen der Bezugsperson, und dies führt oft dazu, dass sie auf gleiche Objekte schauen wie die Person, die sie beobachten. Wenn man die Aufmerksamkeit von kleinen Kindern auf etwas lenken will, kann man mit Zeigen und Drehen des Kopfes mehr erreichen (vgl. Sneddon, 2005, S. 124 f.). Es ist zunächst die Mutter beschreibt Papousek (2001), die das Blickverhalten des Kindes sorgfältig zu überwachen scheint, der kindlichen Blickrichtung folgt und so eine Ko-Orientierung auf Gegenstände ermöglicht, die die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich ziehen. Papousek (2001) kennzeichnet weiterhin, um die Aufmerksamkeit des Säuglings umgekehrt auf einen bestimmten Gegenstand zu lenken, benutzt die Mutter eine Reihe deiktischer Gesten<sup>6</sup>, mit denen sie das räumliche Lokalisieren erleichtert und zugleich die ganzheitliche Wahrnehmung des Gegenstandes unterstützt (vgl. Papousek, 2001, S. 126).

### **3.2.3 Der Gesichtsausdruck**

Der nächste Abschnitt betont die Ausdrucksfähigkeit des menschlichen Gesichtes als eine angeborene Fertigkeit, die aber zugleich von den Erfahrungen des Kindes beeinflusst wird. Sneddon (2005) sagt aus, dass das Gesicht etwas über die Art

---

<sup>6</sup> Als wichtigste Indikatoren der gemeinsamen Aufmerksamkeit gelten die Orientierungsbewegungen von Kopf/Körper und Augen (vgl. Papousek, 2001, S. 126).



der Emotionen aussagt. Das Gesicht bietet noch andere wichtige Arten von Informationen, z. B. der mimische Ausdruck für Zweifel oder der Augengruß als Begrüßung oder Anerkennung. Eine weitere mimische Informationsquelle ist das Zusammenspiel von Lippen, Zähnen und Zunge beim Sprechen. Nach dem Ort des Entstehens unterscheidet man zwei Arten von mimischen Gesten: den spontanen (unfreiwilligen, d. h. nicht bewusst steuerbar) Gesichtsausdruck und den aufgesetzten (absichtlichen, d. h. bewusst gesteuerten) Gesichtsausdruck. Der absichtlich, willentlich kontrollierte Gesichtsausdruck wird als aufgesetzt bezeichnet, weil er im Grunde eine Pose ist und nicht unbedingt wiedergibt, wie man sich fühlt; vielmehr soll er das widerspiegeln, was man der Außenwelt über seinen Zustand mitteilen will. Weiterhin spricht Sneddon (2005) von dem älteren spontanen Ausdruck, wenn man traurig oder glücklich ist, spiegelt sich das im Gesicht. Diese Art des Ausdrucks nennt man spontan, weil er sich automatisch, unbewusst einstellt. Derlei mimische Gesten sind natürlicher Art und schon bei menschlichen Säuglingen zu beobachten. Von Geburt an verfügt ein Kind über mehrere angeborene, reflexhafte Ausdrucksformen, z. B. macht es ein erschrecktes Gesicht, verzieht es das Gesicht zum Weinen, und es kann angeekelt aussehen (unbekannter Geschmack im Mund verspüren) (vgl. Sneddon, 2005, S. 151 ff.). Ekmann (1982) spricht von mindestens sechs neurophysiologischen Programmen der Emotionssteuerung, die angeboren sind und in den ersten Lebensmonaten zur Entfaltung kommen. Das sind folgende Ausdrucksformen: Freude, Traurigkeit, Überraschung, Angst, Wut und Ekel. Normalerweise bringt das Kind in den ersten Lebensmonaten die sechs grundlegenden Ausdrucksformen hervor, ohne dass es dazu eine explizite Anleitung braucht. Ihre Feinabstimmung setzt später ein, wenn das Kind die Gesichtsmuskeln kontrollieren kann (Ekmann 1982; siehe dazu in Sneddon, 2005).

Im Alter von etwa sechs Monaten betont Sneddon (2005), sind die angeborenen emotionalen Ausdrucksformen bei den meisten Kindern soweit entwickelt, dass sie wie beim erwachsenen Menschen beobachtet werden. Sneddon (2005) spricht dabei nicht nur vom Lächeln des Säuglings, sondern z. B. auch vom starren Blick, zusammengezogene Augenbrauen, allgemeine Reglosigkeit, die Augenbrauen herunterziehen, wenn sie leiden, kräuseln die Mundwinkel nach unten und schmollen. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres wird das Kind immer geschickter darin, mimische Ausdrucksformen einzusetzen und sonstige

emotionale Ausdrucksmöglichkeiten, um "zu bekommen, was es will". Es weint gern einmal, um Aufmerksamkeit zu bekommen, und nicht weil es sich unbehaglich fühlt. Ab etwa zwölf Monaten beginnt das Kind mit der Feinabstimmung seiner mimischen Ausdrucksformen und lernt die Ausdrucksregeln seiner Kultur. Doch erst im Schulalter können Kinder ihre wahren Gefühle gut verbergen. Mädchen erwerben diese Fertigkeit meistens früher als Jungen (vgl. Sneddon, 2005, S. 168 ff.). Weiterhin bemerkenswert ist die Erkenntnis aus einer Studie von Saarni (1979), wobei es sich um die Entwicklung von Ausdrucksregeln von Kindern im Alter zwischen sechs und zehn Jahren handelt. Die Mädchen zeigen weniger negative Emotionen als die Jungen, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass die Sozialisation der Mädchen generell schneller verläuft als die der Jungen (Saarni, 1979; siehe dazu in Sneddon, 2005).

### **3.2.4 Die Berührung**

Im folgenden Abschnitt geht es um den Kanal der Berührung. Die Berührung einer anderen Person ist der Kanal nonverbaler Kommunikation, der vielleicht in den meisten Kulturen den strengsten Regeln unterliegt. Während die Regeln des Blickverhaltens und der mimischen Ausdrucksformen impliziter Natur sind, ist die Berührung eines anderen Menschen durchaus explizit geregelt (vgl. Sneddon, 2005, S. 199).

Für die Entwicklung eines Kindes betont Bowlby (1969), sei es außerordentlich wichtig, dass die kindlichen Bedürfnisse nach Bindung befriedigt werden. Fehlende Reaktionsbereitschaft könne psychische und soziale Konsequenzen für das Kind haben. Wie sensibel Eltern auf ihr Kind reagieren, hängt nicht zuletzt davon ab, wie gut sie seine nonverbalen Reize deuten können. Die Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind hängt zum Teil davon ab, wie sie sich ihrem Kind gegenüber verhalten, und kann daran gemessen werden, wie sich das Kind verhält, wenn die Mutter abwesend ist (Bowlby, 1969; siehe dazu in Sneddon, 2005). Weiterhin beschreibt Sneddon (2005), dass eine Berührung positive Auswirkungen haben kann, unter bestimmten Umständen aber auch Abwehrreaktionen nach sich ziehen kann. Eine Berührung kann mit Aggressionen assoziiert sein. Der physische Übergriff ist natürlich eine Art von Berührung, die z. B. geschehen kann, wenn eine Person oder ein Tier einem zu nahe kommt. Sneddon bezeichnet diese Art von Berührung als ein Signal von Dominanz. Die

Bedeutung einer Berührung und ihr Einfluss auf den Berührten hängen von vielen situationsbedingten Faktoren ab, z. B. davon, ob die Berührung versehentlich oder zufällig erfolgt oder mit einer bestimmten Aufgabe zusammenhängt (vgl. Sneddon, 2005, S. 208 f.).

### **3.2.5 Die Körperhaltung**

Kinder, denen ein aktiver Wortschatz laut Dittrich et al. (2001) noch nicht zur Verfügung steht, bringen in den Prozess der Verständigung ihren ganzen Körper ein. Die Interaktionen der Kinder untereinander betont Dittrich et al. (2001) zeigen sich wie ein fein gesponnenes Netz von Gesten, Mimik und Körperhaltungen, das von allen Kindern, auch von älteren, genau verstanden wird (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 126). Molcho (1992) beschreibt aufbauend auf dem Grundmuster der aktiven Reaktion fünf Arten, wie Kinder auf eine Störung ihrer Absichten reagieren: sie gehen darauf zu, rennen nach vorn und attackieren; sie laufen weg; sie verstecken sich; sie ordnen sich den Gegebenheiten unter; sie holen Hilfe beim Erwachsenen (vgl. Molcho, 1992). Darüber hinaus kennzeichnet Dittrich et al. (2001) zeigen Kinder eine Sprache des Körpers, die als eine direkte Sprache bezeichnet werden kann: der Körper ist angespannt als Zeichen der Aufmerksamkeit, entspannt als Zeichen der Erholung und Ruhe, oder alle Körperteile hängen nach unten als Zeichen des Aufgebens. Ein Verhalten beschreibt Dittrich et al. (2001), das bei Kindern häufig zu beobachten ist, von Seiten der Erwachsenen aber oft nicht wahrgenommen oder missdeutet wird, ist die intensive Aufmerksamkeitshaltung, die Kinder einnehmen, wenn sie dem Handeln anderer Kinder folgen oder eine Sache ihre Neugier erweckt. In solchen Momenten steht ihr ganzer Körper unter Spannung, gelenkt auf das Objekt ihrer Aufmerksamkeit (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 117 f.).

Die Tatsache laut Eibesfeldt (2004), dass Säuglinge um den sechsten Monat Angst vor fremden Personen zeigen, auch wenn sie vorher keinerlei schlechte Erfahrungen mit Fremden sammelten, belegt, dass gewisse Merkmale des Menschen primär das agonale System (Verhaltensweisen der Zuwendung und Abkehr) aktivieren. Die Fähigkeit laut Eibesfeldt (2004), so auf diese Merkmale anzusprechen, reift in jedem gesunden Menschen. Ihr widerstreiten wohl ebenso angeborene Tendenzen der freundlichen Zuwendung, was zur Überlagerung von Bewegungen der Zuwendung (Orientierungsbewegungen, Ausdrucksbewegungen

der Kontaktbereitschaft wie Lächeln) und der Ablehnung (Verhaltensweisen der Flucht - Abwenden, Sich - Verstecken; der Abwehr und des Angriffs - Fingerbeißen, Fußstampfen) führt (vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 525 f.). Eibesfeldt (2004) spricht von einem Verhaltensrudiment: wird beim Mann die Bereitschaft zur Gruppenverteidigung angesprochen, dann kommt zum Haaresträuben noch eine besondere Körperhaltung. Die Arme werden leicht vom Körper abgehoben und nach außen rotiert. Dadurch wird der Körperumriss sicher auffällig vergrößert. Weiterhin vergleicht Eibesfeldt (2004) das Imponierverhalten des Menschen mit dem männlichen Schimpansen, dann fallen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Schimpansen drohen, indem sie mit den Beinen aufstampfen, mit der flachen Hand gegen eine Unterlage oder gegen resonierende Baumstämme schlagen, indem sie Äste und Stöcke in der Hand schwingen, oft mit deutlicher Schlagdrohung. Sie schütteln Äste und Bäume und werfen mit Objekten. All dies laut Eibesfeldt (2002) tun auch Menschen und manches davon bereits im frühkindlichen Alter. So beschreibt Eibesfeldt (2004), dass vor allem Jungen bereits als Säuglinge gezielt mit Stöcken von oben nach unten auf Mitmenschen einschlagen, sowohl spielerisch als auch aggressiv, und zwar auch dann, wenn sie nachweislich kein soziales Vorbild dazu animierte. Laut Eibesfeldt (2004) treten die Verhaltensweisen des Kämpfens - Beißens, Wegstoßen, Schlagen mit der Hand oder Faust, Kratzen - treten ebenfalls sehr früh auf, bereits Säuglinge und Kleinkinder beherrschen diese Technik (vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 530 ff.). Eine universale Strategie der Aggressionsabblockung laut Eibesfeldt (2004) besteht in der Androhung eines Kontaktabbruches. Der Gekränkte wendet sich demonstrativ vom Gegner ab, indem er ihm die Schulter weist oder demonstrativ den Blickkontakt verweigert. Bereits Säuglinge setzen diese Strategie ein. Es handelt sich laut Eibesfeldt (2004) um eine Drohung, der mit Kontaktabbruch Drohende geht aus der Auseinandersetzung in der Regel als Sieger hervor (vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 532 f.). Daneben spricht Eibesfeldt (2004) von der Unterwerfung, vom Neigen des Hauptes bis zum Fußfall. Jede Unterwerfung bedeutet Anerkennung der Dominanz des Siegers (vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 533).

Von einer weiteren Funktion spricht Eibesfeldt (2004), die oft nicht erkannt wird, die aber für den heranwachsenden Menschen eine höchst wichtige Form der Aggression ist, ist die erkundende oder explorierende Aggression. Sie stellt eine Frage an die soziale Umwelt: "Was darf ich tun, wo liegen die Grenzen?". Durch

Aggression fordert das Kind eine Antwort heraus, etwa indem es mit einem Stock ein anderes Kind schlägt, ihm etwas wegnimmt, es hänselt und dabei darauf achtet, was die anderen und was der direkt davon Betroffene dazu sagt. Unterbleibt eine Antwort, dann wird die nächste Anfrage eindringlicher, denn das Kind setzt seine Aggression instrumental ein, um Antworten, die soziale Normen betreffen, zu erhalten. Es liegt geradezu im Wesen der explorativen Aggression, dass sie zur Eskalation neigt, wenn keine Grenzen gesetzt werden (vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 550).

## **4. Methode**

#### **4. Die Forschungsfragen und die Methode der Untersuchung**

In dieser Forschungsarbeit möchte ich mit meinen Untersuchungen herausfinden, wie sich im Verlauf konflikthafter Interaktionen die Art der Körpersprache und welche Konfliktform sich bei den ausgewählten Zielkindern zeigt. Da es sich in meiner Arbeit speziell um unter dreijährige Kinder handelt, geht es mir dabei um das Verstehen und bewusste Wahrnehmen der Körpersprache der ausgewählten Kinder und deren richtige Deutung in konflikthafter Interaktionen. Ein weiterer Schwerpunkt bilden die Konfliktauslöser, -interessen sowie Konfliktverhaltensweisen und deren Bewältigungsstrategien. Die Stichprobe umfasst zwei Kinder, ein Mädchen (1,7 Jahre), ein Junge (2,10 Jahre). Die Forschungsfrage knüpft an die Studie von Lattner (2009) an, wobei im Mittelpunkt steht, wie zweijährige Kinder in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz mit interpersonellen Konflikten im Krippenalltag umgehen. Im Unterschied zu Lattner (2009) wird in meiner Untersuchung die Körpersprache in konflikthafter Interaktionen fokussiert. In der dokumentarischen Interpretation handelt es sich nicht nur um interpersonelle Konflikte, sondern auch um die Analyse der unterschiedlichen Formen der non-verbalen Kommunikation. Die anschließende Auswertung der konflikthafter Interaktionen soll Aufschluss über die Konfliktauslöser, -interessen, -verhaltensweisen, Bewältigungsstrategien sowie den Handgesten, Blickverhalten, Gesichtsausdruck und Berührung geben. Berücksichtigt wird das Nichteingreifen der Erzieherinnen während der konflikthafter Interaktionen, da es sich um einen komplexen sozialen Austausch der Kinder untereinander handelt und um Bildungssituationen für das Kind mit anderen Kindern. Weiterhin geht es in der Untersuchung auch um Ähnlichkeiten und Unterschiede im Konfliktverhalten und der Körpersprache der Kinder. Mit meinen Forschungen möchte ich für die praktische Arbeit im Krippenalltag ein besseres Verständnis für die Körpersprache in konflikthafter Situationen unter Dreijähriger erreichen, den Sinn, sich Videosequenzen anzuschauen und zu interpretieren in Bezug auf die wissenschaftlichen Theorien von Goffmann und der Bildungskonzeption von MV.

##### **4.1 Die Forschungsfragen**

1. Wie zeigt sich das Konfliktverhalten (Konfliktinteresse, Konfliktauslöser) der ausgewählten Zielkinder.

2. Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten zeigen die Zielkinder in der Körpersprache. Welche nonverbalen Signale senden sie aus. Welche Strategie ist dabei von Vorteil oder Nachteil
3. Wie gestaltet sich die Rolle der Fachkraft in konflikthafter Interaktionen in Bezug auf die Bildungssituation für das Kind
4. Welchen Sinn macht es, sich Videosequenzen anzuschauen und dokumentarisch zu interpretieren

#### **4.2 Zugang zur Institution und Auswahl der Zielkinder**

Die Untersuchung fand von Juli 2011 bis Dezember 2011 im Montessori - Kinderhaus in Ludwigslust statt. Zu diesem Zeitpunkt werden im Kinderhaus 68 Kinder betreut, davon 14 Krippenkinder. Insgesamt gibt es im Kinderhaus eine Krippengruppe (Integration), drei Kindergartengruppen, davon zwei Integrationsgruppen. Da mein beruflicher Schwerpunkt im Kinderhaus in der Krippe liegt, findet die Untersuchung in dem Bereich statt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung schwankt die Anzahl der Kinder mal auf 12 und auf 14 Kinder im Alter von zwölf Monate bis 38 Monate (Theo ist blind mit einer Hemiparese). Die Kinder in der Krippe werden im Sommer 2011 von drei Erzieherinnen, eine mit Montessori - Diplom und psychomotorischer Ausbildung, eine Erzieherin mit Montessori - Kenntnissen, eine Heilerziehungspflegerin und ich mit einer Zertifizierung in der "Sensorischen Integrationstherapie" und Fachwirtin sowie einer FSJ-lerin (Freiwilliges Soziales Jahr). Zwischenzeitlich ist unsere Heilerziehungspflegerin im Mutterschutz und mit dem neuen Kindergartenjahr ist in der Krippe eine neue FSJ -lerin und Praktikantin. Die Anzahl der Jungen und Mädchen in der Krippe verändert sich während der Untersuchung durch den Wechsel der älteren Krippenkinder in die Kindergartengruppen im Sommer 2011. Der Einzugsbereich erstreckt sich zum größten Teil auf die Stadt Ludwigslust und Tschentlin, einige Kinder kommen auch aus den Amtsbereichen Ludwigslust - Land. Die Mehrheit der Eltern der Kinder in der Krippe stammen aus der Mittelschicht.

Mit der Vorbereitung der Untersuchung bin ich im Mai 2011 angefangen. Während der Zeit nutzte ich die Möglichkeit, mich mit den Mitarbeiterinnen, unserer Leiterin und dem gesamten Team abzusprechen. Ein weiterer Aspekt betrifft die Absprache und Genehmigung der Eltern der ausgewählten Zielkinder, die ich mir eingeholt habe. Mein Vorteil dafür war, dass ich täglich die Kinder betreue und



somit einen offenen Zugang zu den Eltern habe. Die Eltern zeigten sich sehr interessiert und wünschen sich Informationen zu dem Thema.

Da es mir um unter dreijährige Kinder in der Untersuchung geht, konnte ich alle Kinder in der Gruppe in Betracht ziehen. Um eine engere Auswahl für die Datenerfassung zu treffen, probierte ich einige Filmaufnahmen aus, um mich für zwei Kinder zu entscheiden. Die Stichprobe umfasst insgesamt zwei Kleinkinder: Mailin (1,7) und Erik (2,6).

### **4.3 Die Methoden der Untersuchung**

#### **4.3.1 Die Videografie als Instrument in der qualitativen Sozialforschung**

Das folgende Kapitel beschreibt die Methode der Videografie als Instrument zur Konstruktion der sozialen Wirklichkeit in konflikthaften Interaktionen unter Dreijähriger und der Körpersprache.

Von einer kommunikativen Beziehung spricht Wagner-Willi (2005), die die Forscher gegenüber den Schülern und den Lehrern einnehmen, muss in ihrer Differenz zu jener kommunikativen Beziehung, die Lehrer und Schüler wechselseitig herstellen, deutlich markiert werden. Ansonsten kann die für solch eine qualitative Studie notwendige Vertrauensbasis nicht hergestellt bzw. aufrechterhalten werden (vgl. Wagner-Willi, 2005, S. 248). Besonders für unter dreijährige Kinder ist es grundlegend, dass die Kinder an ihre Bezugserzieherin (was mich selbst während dieser Erhebung betrifft) sicher gebunden sind, damit sie Vertrauen haben und ihre Interaktionen während der Filmaufnahmen mit der Digitalkamera nicht unterbrochen werden. Krappmann/Oswald (1995b) geben den Hinweis, es gehe nicht darum, als Beobachter nicht aufzufallen, sondern vielmehr alle Auskünfte zu geben, die Kinder interessieren mögen. Denn nichts irritiere Menschen und ihr Verhalten mehr, als wenn sich eine Person in ihre Nähe begibt, deren Identität ihnen unklar ist. Die Autoren nennen diese Art der Beobachtung "unsichtbar durch Sichtbarkeit" (vgl. Wagner-Willi, 2005). Weiterhin beschreibt Wagner-Willi (2005), dass diejenigen, die im Fokus des Kamerablickes stehen, ja nicht nur schriftlich, sondern audio - visuell wiedererkennbar in ihren Lebensäußerungen dokumentiert werden (vgl. Wagner-Willi, 2005, S. 250). Einen weiteren Aspekt der videografischen Erhebung im Kindertagesstättenbereich nennt Huhn et al. (2000, S. 196): Die von erwachsenen Forschern verwendete

Kamera repräsentiert aus der Sicht der Kinder den Erwachsenenblick. So habe es immer wieder Situationen gegeben, in denen Kinder abrupt zur Kamera blickten, im Sinne von "Kontrollblicken" hinsichtlich der Reaktion der Kamerafrau auf einen Vorstoß gegen normative Regeln oder im Sinne des Hilfe suchenden Blicks bei bedrohlichen Konfliktsituationen, dem häufig der Gang zur Erzieherin folgte (Huhn et al., 2000; siehe dazu in Wagner-Willi, 2005).

Die videogestützte Beobachtung von sozialen Alltagssituationen betont Fuhs (1997), bezieht sich auf das Handeln und Interagieren der Akteure in situ. Sie beruht auf audio - visueller Aufzeichnung (Videografie), die die vier Dimensionen der Wirklichkeit (dreidimensionaler Raum und Zeit) zwar nicht, wie das Foto, auf die zwei Dimensionen des Fotopapiers reduziert, sondern die Dimension der Zeit - in Form sich verändernder (bewegter) Bilder beibehält (Fuhs, 1997; siehe dazu in Wagner-Willi, 2005). Allerdings kann diese Art der Aufzeichnung schon wegen ihrer Reduktion des dreidimensionalen Raumes in eine zweidimensionale Fläche sowie aufgrund einer gewissen Verzerrung von Farben, Formen und Geräuschen bzw. Stimmen kein "Abbild der Realität" hervorbringen. Videografisches Material ist darüber hinaus, wie alle im Forschungsprozess erstellten Dokumente, durch die Standortgebundenheit der Forscherinnen und Forscher mitstrukturiert und auch daher nicht als "objektiv" zu bezeichnen - aber auch nicht als "subjektiv", wie Huhn et al. (2000, S. 87 ff.) postulieren, da die Entscheidungen durch objektivierbare Kriterien und methodologische Verfahrensweisen geprägt sind (Huhn et al., 2000; siehe dazu in Wagner-Willi, 2005).

Bei der videogestützten Beobachtung muss zunächst geklärt werden, welche Gruppe und welche Situation konkret untersucht werden soll. Wagner-Willi (2005) benennt weiterhin die Zuverlässigkeit dieses Mediums. Die videografische Aufzeichnung ermöglicht die Trennung von "Grunddaten" und Interpretation, d. h. die wiederholte Anschauung und Beobachtung dessen, was sich im Feld abgespielt hat, also die Reproduzierbarkeit der Grunddaten (Knoblauch, 2000; siehe dazu in Wagner-Willi) und Frederick Erickson (1992) bezeichnet dies als die zentrale Innovation dieser Erhebungsmethode (Erickson, 1992; siehe dazu in Wagner-Willi, 2005 ). Dies birgt nicht nur die Chance eines im Vergleich zur teilnehmenden Beobachtung höheren Detaillierungsgrades bei der Beschreibung bzw. der

"formulierenden Interpretation"<sup>7</sup>, sondern auch die Möglichkeit der Beobachtung gleichzeitig ablaufender Aktivitäten, also deren Simultaneität. So können mehrere gleichzeitig agierende, zum Teil ineinandergreifende Interaktionssysteme beobachtet werden. Bei der videogestützten Beobachtung kann also die in spezifischer Weise begrenzte alltagspraktische Aufmerksamkeitsspannweite des teilnehmenden Beobachters durch systematische wiederholte und reflektierte Beobachtung tendenziell überwunden werden (Lüders, 2000; siehe dazu in Wagner-Willi, 2005). Wagner-Willi (2005) beschreibt weiterhin, dass dieses Beobachtungspotenzial noch dadurch verstärkt wird, dass bei der videogestützten Beobachtung der Forscher keinerlei Handlungsdruck unterliegt. Bei videografisch erhobenem Material können Prozesse in den Blick kommen, die dem teilnehmenden Beobachter erst spät (etwa dann, wenn sich "action" entfaltet hat) oder gar nicht auffallen (vgl. Wagner-Willi, 2005, S. 257). Wagner-Willi (2005) wirft auch Schwierigkeiten der Videografie auf: Wählt man einen fixen Standort zur Aufnahme, fehlen mitunter Teile von interaktiven Abläufen, die sich außerhalb des Kamerafeldes abspielen. Bei einer beweglichen Kameraführung hingegen ist der Forscher zum einen wieder zurückgeworfen auf die spezifische alltagspraktische Aufmerksamkeitsspannweite, sofern er spontan videografiert. Zum anderen kann diese Art der Aufzeichnung, etwa bei Aktivitäten von Peergroups, die die Erforschten im höherem Maße stören. Ein weiteres Problem stellt die Tonqualität dar: Der verbale Gehalt von Interaktionen, die die Kamera in einigen Metern Entfernung aufzeichnet, kann nur mit Hilfe von zusätzlichen im Raum installierten Mikrofonen erfasst werden. Es ist abhängig vom Forschungsinteresse und nicht zuletzt den Ressourcen, wie viel Technik eingesetzt wird und wie umfassend die Aufzeichnungen sein sollen. Die nicht - verbale Handlungspraxis der Erforschten wird bei dem videogestützten Verfahren selbst zum Gegenstand der Beobachtung. So können insbesondere Aspekte des Performativen, sprachlich nicht repräsentierte (explizite) bzw. von Seiten der Erforschten nicht repräsentierbare (explizierbare) Elemente und Prozesse der Handlungspraxis, wie etwa stilistische Ausdrucksmittel und die "leiblich - räumliche Organisation des Alltagshandelns oder körperliche Aktionismen" eher auf dem Weg untersucht werden. Die Videografie bietet im Vergleich zur teilnehmenden Beobachtung die Möglichkeit zu einem mikroana-

---

<sup>7</sup> Die formulierende Interpretation liegt methodisch auf der Ebene der Berichte aus teilnehmender Beobachtung (vgl. Bohnsack, 1999, S. 147 f.)

lytischen Zugriff auf die performative Dimension von Interaktionen und Handlungen im sozialen Raum (vgl. Wagner - Willi, 2005, S. 257 f.).

#### **4.3.2 Die dokumentarische Interpretation des videografischen Materials**

Die dokumentarische Methode laut Bohnsack et al. (2010) hat inzwischen vor allem in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ein breites Anwendungsfeld gefunden. Neben der Auswertung von Gruppendiskussionen, offenen wie biografischen Interviews und Feldforschungsprotokollen ist auch die dokumentarische Interpretation von historischen Texten sowie Bildern und Fotos erprobt und methodologisch reflektiert worden. Insbesondere im Bereich der Bild- und Fotointerpretation werden derzeit neue methodische Perspektiven erschlossen. Die dokumentarische Methode steht in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim in den zwanziger Jahren und der Ethnomethodologie. Der Begriff, die dokumentarische Methode, wurde zuallererst von Garfinkel (1960) als einer der Hauptbegriffe der Ethnomethodologie eingeführt (Bohnsack et al., 2010, S. 9 ff.). Bohnsack et al. (2010) spricht von einem kommunikativen Wissen, das uns noch keinen Zugang zum Erfahrungsraum ermöglicht, zur spezifischen oder individuell - fallspezifischen Besonderheit (z. B. Begriff "Familie"). Bohnsack spricht weiterhin von einem konjunktiven Wissen und von konjunktiven Erfahrungsräumen. Während der methodische Zugang zum kommunikativen Wissen unproblematisch ist, da es ohne große Schwierigkeiten abgefragt werden kann, erschließt sich uns das konjunktive Wissen nur dann, wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben. Die dokumentarische Methode ist darauf gerichtet, einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen (vgl. Bohnsack et al., 2010, S. 14).

Im methodischen Zentrum meiner Untersuchungen steht die Videointerpretation. Die videogestützte Beobachtung als ein Verfahren der sich gegenwärtig allmählich etablierenden visuellen Sozialforschung findet seit den 80er Jahren zunehmenden Einsatz in unterschiedlichen Feldern der Sozialwissenschaften, so etwa auch in der Kleinkindforschung (vgl. Wagner-Willi, 2005). Dieses Erhebungsverfahren transformiert zwar den dreidimensionalen Raum in eine zweidimensionale Fläche, behält jedoch die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität sozialer Situationen bei, und zwar in einer entscheidend ausgeprägten Weise, als es Er-

hebungen mit Tonbandgeräten vermögen. Das heißt, es enthält die Verschränkung der durch ein Nacheinander von Sequenzen strukturierten Prozesse einerseits und der durch eine Gleichzeitigkeit bzw. durch ein Nebeneinander strukturierten Bildhaftigkeit und Körperlichkeit der Interaktionen andererseits (Wagner-Willi, 2005, S. 270 f). Buck (1993) plädiert der im Rahmen einer Studie zu Bildungsprozessen bei Kindern, für eine Rekonstruktion von Verstehensprozessen, welche die Möglichkeit der Videografie nutzt, indem die simultan zum Verbalen sich vollziehende nonverbale Seite explizit in die Interpretation von Interaktionen mit einbezogen wird (Buck, 1993; siehe dazu in Wagner-Willi, 2005). Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist es vor allem Frederick Erickson (1992), der sich den Fragen der Auswertung videografischen Materials unter besonderer Berücksichtigung seiner besonderen Qualität zugewandt hat. Ein von ihm hervorgehobener Begriff ist die "Mikroanalyse". Der von Erickson vorgelegte Analyseweg wird in fünf Schritten vollzogen (Erickson, 1992; siehe dazu in Wagner-Willi, 2005). Wagner-Willi (2005) verweist weiterhin auf die Abhängigkeit (theoretisch geleiteten) Transkriptionskonventionen vom jeweils durch den Forscher verfolgten analytischen Ziel. Wagner - Willi (2005) weist auch darauf hin, dass es sinnvoll gewesen wäre, wenn Erickson innerhalb eines spezifischen Untersuchungsrahmens Wege der Möglichkeiten des Umgangs mit dem Material genauer aufzuzeigen (vgl. Wagner-Willi, 2005, S. 273f.).

#### **4.3.3 Die Durchführung der Untersuchung**

Zu Beginn meiner Untersuchungen im Mai/Juni 2011 habe ich mit der Videokamera verschiedene Situationen der Kinder gefilmt. Die Beobachtungsphase mit der Videokamera zog sich von Mai 2011 bis Dezember 2011 hin. Zum einen ging es mir auch um den Umgang mit der Technik, weiterhin was sehe ich und wie vollziehen sich die Handlungen der Kinder in deren Interaktionen. Aber auch wo zeigen sich Konflikte, entstehen dort überhaupt welche, wenn dann wie und warum und welche Kinder sind daran beteiligt. Interessant war auch, wo sich die Konflikte abspielten und wie die Kinder damit umgegangen sind. Hervorzuheben ist die Körpersprache der Kinder, wie sie die Konflikte mit ihren nonverbalen Signalen entsprechend ihrem Alter lösen, selbstständig lösen oder der Blick auf die Erzieherin gerichtet ist, um Hilfe zu bekommen. Manchmal war ich im Raum alleine, dann kamen die Kinder auf mich zu und holten sich Hilfe. Dann passierte es, das ich das Filmen unterbrechen musste.

In den ersten Tagen der Beobachtung schauten die Kinder oft in die Kamera, kamen zu mir und fragten, was ich dort mache, zeigten mit dem Finger auf den Bildschirm, auf die Kinder, die sie dort sahen. Daran konnte ich bei den Kindern erkennen, dass sie sich für die Technik als auch für das Geschehen auf dem Bildschirm interessierten und ich war für die Kinder als Beobachterin (Krappmann/Oswald, 1995b) unsichtbar durch Sichtbarkeit. Den Kindern machte das Filmen nichts aus und sie ließen sich in ihren Handlungen nicht stören. Einige Tage filmte ich über einen längeren Zeitraum die Kinder, dazu suchte ich mir überwiegend eine Gruppe mit zwei oder drei Kindern aus. Diese Spielgruppen spielten oft nebeneinander, was für das Alter unter Dreijähriger normal ist. Da mein Schwerpunkt sich auf den Konflikt bezieht und deren Körpersprache, brauchte ich doch ein wenig Geduld. Dittrich et al. (2001) betont, wenn Konfliktsituationen mit der Videokamera aufgezeichnet werden sollen, ist es unabdingbar sich gezielt eine Spielgruppe auszusuchen oder einen Spielort, um Interaktionen zu beobachten. Nur wenn man sich intensiv auf eine lange und gezielte Beobachtung einlässt, gelingt es, Prozesse zu erfassen, die sowohl die Entstehungsgeschichte eines Konfliktes als auch die Verständigungsstrategien der Kinder in der aktuellen Situation beinhalten. Ohne Vorgeschichte ist es oft nicht zu verstehen, was sich abspielt, und manchmal gibt erst das, was nach einem Konflikt weiter passiert, Aufschluss darüber, welche Bedeutung der Konflikt für die Kinder hat (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 46f).

Ich beobachtete Interaktionen der Kinder sowie auch Alltagssituationen. Das Vorgehen, lange Interaktionssequenzen zu erfassen, war sehr mühevoll wie bei Dittrich (2001), aber sehr lohnend. Nur so konnte ich die Konflikte und die Körpersprache erfassen. Wie auch in der Methode der Teilnehmenden Beobachtung erlaubt auch das Filmen mit der Kamera, eine lange Beobachtungszeit und gleichsam Nähe und Distanz. Beim Einsatz der Kamera habe ich mich gegen einen fixen Standort für die Aufnahme entschieden, da ich flexibel sein wollte und auf Augenhöhe der Kinder gehen wollte bzw. den Blick auf die Mimik, Gestik, Körperhaltung der Kinder zu richten. Dabei musste ich ständig beachten, dass ich nicht zu nah an der Situation bin und die Kinder unterbreche. Nach dem ich mich für zwei bestimmte Kinder entschieden hatte, waren meine Beobachtungen schon gezielter. Ein Problem tat sich auf, wenn ich Mailin filmen wollte. Sie zeigte sich interessiert, kam auf mich zu und beobachtete, was ich mit der Kamera mache.

Somit musste ich mir überlegen, wie ich Mailin gezielter in Spielsituationen beobachten konnte. Für die nächsten Male habe ich erst mal abgewartet, beobachtet, die Kamera bei mir getragen und wenn Mailin ganz beim Spiel vertieft war, habe ich mit dem Filmen angefangen. So hatte ich die Möglichkeit, Mailin's Handlungen hinsichtlich dem Konfliktverlauf und ihrer Körpersprache zu filmen.

Da beide Zielkinder unter drei sind, stellt die Beobachtung dieser Altersgruppe eine größere Herausforderung dar. Dittrich et al. (2001) verweist darauf, dass die Kommunikation dieser Altersgruppe führt ausschließlich über die Bedeutungen der Körpersprache, über Haltung, Gestik und Mimik. Hier bedarf es eines wiederholten Anschauens der Szenen auf dem Bildschirm und konzentrierte Aufmerksamkeit, um die Wahrnehmung als Beobachter zu schulen und von der Körpersprache auf die Interessen der Kinder zu schließen. Das gelingt oft erst beim Anschauen in Zeitlupe und es ist nötig, sich darüber auszutauschen, was wir sehen und wie wir es verstehen (vgl. Dittrich et al. 2001). Dittrich et al. (2001) betont, nur so können die Bildsequenzen besser entziffert werden sowie den Sinn der Handlungen entschlüsselt werden, das bedeutet genauer zu sehen, was die Kinder im Einzelnen tun und wie sie es tun und erfassen, was für eine Absicht sie damit zum Ausdruck bringen und wie fein sie ihre Gesten und ihr Verhalten aufeinander abstimmen (vgl. Dittrich et al, 2001, S. 50f). Während der dokumentarischen Interpretation nutzte ich zwei PC's, einen für die Videosequenzen und den anderen für die Notizen, um die entsprechenden Kategorien hinzu zufügen. Dittrich et al. (2001) sagt weiterhin aus, dass das Beobachten der Kinder mit viel Ausdauer, Geduld und Zurückhaltung verbunden. Zurückhaltung einerseits, dass jemand da ist, der eingreifen kann, wenn die Situation brenzlich wird, andererseits traut ihnen jemand zu, selbst die Situation regeln zu können. Beobachten und Sich - Zurückhalten, das ist es, was der Situation gewissermaßen den sicheren Rahmen gibt (vgl. Dittrich et al. 2001, S. 51f).

Die Sicherung der Anonymität und Vertrautheit erweist sich in der Videografie als schwierig, da die Namen auf den Videos im Original von den Kindern ausgesprochen werden, trotzdem habe ich die Namen geändert.

#### **4.3.4 Videoaufzeichnung und Aufbereitung des Videomaterials**

Die Datengrundlage für meine Auswertung von Konflikten und der Körpersprache besteht aus Videoaufnahmen. Videoaufzeichnungen machte ich im Raum, Be-

wegungsraum oder draußen. Insgesamt habe ich mich für 14 Videos entschieden, daraus sechs Videos ausgewählt, die eine Konfliktszene enthalten. Für jede Aufnahme wurde ein Szenen - Deckblatt erstellt. Für beide Zielkinder wurde jeweils eine Datei angelegt mit den ausgewählten Videofilmen. Da es mir in meinen Untersuchungen um die qualitative Auswertung der Konfliktszenen und deren Körpersprache ging, wollte ich nachvollziehen, was sich in den Handlungen und Prozessen der Kinder abspielt. Dazu wählte ich den Analyseweg nach Erickson (1992) in fünf Schritten aus (vgl. Wagner-Willi, 2005). Mir war dabei wichtig, die einzelnen Schritte der Verläufe als auch die Körpersprache genau zu verfolgen, die Mikroanalyse (Erickson, 1992).

1. Zunächst habe ich das aufgezeichnete Material im Ganzen betrachtet, ohne den Videofilm an irgendeinen Punkt anzuhalten. Hierzu machte ich mir Feldnotizen für die Stellen, die von Interesse sind bzw. wo ein Interessengegensatz erkennbar ist.
2. Im zweiten Schritt habe ich verschiedene Aufzeichnungen voneinander abgegrenzt. Dazu habe ich den Film angehalten, vor- und zurückgespult, um die Interessengegensätze und die nonverbale Kommunikation detaillierter herauszufiltern. Erickson (1992) bemerkt hierzu die Haltung, den Blickkontakt, zwischenpersonale Distanz als Muster körperlicher Beziehungen unter den Teilnehmern sind Aspekte, die zur Identifikation des sozialen Arrangements, und damit der Segmente beitragen (Erickson, 1992; siehe dazu in Wagner - Willi, 2005) .
3. Im dritten Schritt habe ich die Hauptsequenzen genauer untersucht hinsichtlich dem Konfliktverhalten und der nonverbalen Kommunikation und mir dazu Untersegmente/Muster überlegt. Diese Muster sind im weiteren Abschnitt näher beschrieben, wobei ich mich auch an Untersuchungsverfahren von Dittrich et al. (2001) gerichtet habe. Alle Filme habe ich zeitlich geschnitten, d. h. den Anfangs- und Endpunkt verändert, um damit die Handlungen detaillierter aufzuzeigen. Nachdem alle 6 Filme bearbeitet waren, habe ich diese in WMV - Dateien gespeichert. Das hatte zur Folge, dass ich einzelne Bilder für die Mikroanalyse nicht herausfiltern konnte. Daher brauchte ich ein weiteres Programm, um die Filme in JPG - Dateien umzuwandeln, was dann auch funktioniert hat. Das Umwandeln war aufwendiger als ich gedacht habe, aber somit konnte ich anschließend einzel-



ne Bilder aus den Videos ausschneiden, bearbeiten und detaillierter dokumentarisch interpretieren. Für den Betrachter, Forscher sind so die Handlungen der Kinder besser nachvollziehbar. Es war nicht ganz einfach, die Filme mit Interessengegensätzen herauszufiltern, man musste schon ganz genau beobachten und die Interessen der Kinder wahrnehmen. Zu berücksichtigen ist ebenfalls das Alter der Kinder und deren Konfliktstrategien hinsichtlich der Körpersprache.

4. Im vierten Schritt folgt die Mikroanalyse der detaillierten Transkription des Konfliktauslöser, Konfliktinteressen und nonverbalen Verhaltens der unter dreijährigen Kinder in den einzelnen Abschnitten. Hier geht es um die detaillierte Beschreibung der Handlungen der Kinder, die Dokumentation der Sinnhaftigkeit. Dabei geht es um die Erfassung der gesamten Spielhandlung, die Dialoge und die körpersprachlichen Ausdrucksweisen der Kinder. Wie bei Dittrich et al. (2001) ist das eine teilweise fast mikroskopische schriftliche Dokumentation der Konfliktszenen, die sehr aufwendig ist. Das hängt damit zusammen, dass die Videosequenzen und damit die bewegten Bilder transkribiert werden müssen. Einerseits ist das Anhalten, das Zoomen und das Ausschneiden der Bilder eine große Hilfe dabei, die Feinheiten des körpersprachlichen Ausdrucks herauszufiltern. Andererseits ist das Verfahren sehr mühevoll, denn es handelt sich immer um mehrere Kinder, die gleichzeitig agieren (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 72).

Wie auch in den Beobachtungen bei Dittrich et al. (2001) dauern die Konflikte nicht länger als eine Minute. Drei Minuten und mehr sind eine Seltenheit. Die von mir aufgenommenen Konfliktszenen spielen sich überwiegend unter gleichaltrigen Kindern ab, in zwei Konfliktszenen beträgt der Altersunterschied ein Jahr. Hier handelt es sich um Konflikte zwischen einem ein Jahr älteren Jungen und ein jüngeres Mädchen. Konfliktpartner sind zum Teil Jungen als auch Mädchen. Bei Kindern unter drei gab es überwiegend Konflikte, bei denen nur bis zu zwei Kinder beteiligt waren, einmal waren es drei Kinder. In den Videos von Elias handelte es sich überwiegend um geschlechtsgemischte Gruppen, bei Mia waren es Konflikte unter Mädchen.

Beim Herausfiltern von Konfliktsituationen und deren Körpersprache bin ich nach folgendem Muster verfahren (Dittrich et al., 2001, S. 54):

1. Wo bzw. wann tritt ein Interessengegensatz auf, den die Kinder selbst zum Ausdruck bringen (Auslöser = Beginn des Konflikts),
2. Wann bzw. wie endet die Auseinandersetzung darüber (Beendigung des Konflikts).
3. Welche Nonverbale Kommunikation nutzte das Kind, um mit dem Konflikt umzugehen: Handgesten, Blickverhalten, Gesichtsausdruck, Berührung.

#### **4.4 Die Datenauswertung**

Für die Auswertung der Daten habe ich mich für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse entschieden. Flick (2009) sagt dazu aus, dass die Inhaltsanalyse eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial gleich welcher Herkunft - von Medienerzeugnissen bis zu Interviewdaten ist. Ein wesentliches Kennzeichen ist die Verwendung von Kategorien, die häufig aus theoretischen Modellen abgeleitet sind (vgl. Flick, 2005, S. 409) Lamnek (2005) betont, dass das Ziel der Analyse vor allem die Reduktion des Materials ist, so dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist (vgl. Lamnek, 2005, S. 520). Mayring (1983) hat ein Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt, das ein Ablaufmodell der Analyse von Texten und verschiedener Techniken dazu enthält ( Mayring, 1983; siehe dazu in Flick, 2009).

Alle ausgewählten Filmsegmente habe ich entsprechend der Definition interpersoneller Konflikte von Dittrich et al. (vgl. Dittrich et al, 1996, S. 30) ausgewählt. Interessengegensätzen, das von den Beteiligten - zumindest von einer Person - als Störung empfunden wird und den Wunsch hervorruft, diese zu beseitigen" sowie der Definition der Körpersprache von Krenz und Timmermann (2007), Krenz und Timmermann (2007) beschreiben die nonverbale Kommunikation als eine Ausdrucksform der Kommunikationskanäle. Weiterhin bezeichnen sie die nonverbale Kommunikation als analoge Körpersprache, sie drückt sich in Mimik und Gestik aus. Die meisten Blicke, Gesichtsausdrücke, Rumpf-, Arm- und Beinhaltenungen sowie -bewegungen erfolgen unbewusst. Die Bewegungen von Kopf, Armen und Beinen benennen sie als wichtige Informationsquellen. Sie können zur Untermalung der Worte, zur Steuerung der Interaktion oder auch separat eingesetzt werden. Bei der Körpersprache wird zwischen der Haltung, der Anordnung

der einzelnen Körperteile und der Orientierung in Bezug auf andere Interaktionspartner unterschieden (vgl. Krenz, 2007, S. 297 f.).

Bei der Sichtung des Materials, wurden die Beobachtungen in Bezug auf Konfliktinteressen, Konfliktauslöser und Körpersprache zu Kategorien für die Analyse zusammengefasst. Die Sichtung erfolgte in einzelnen Schritten in der Diskussion mit mehreren Partnern. Die Kategorien für die Konflikte habe ich von Lattner (2009) übernommen, die der Körpersprache von Sneddon (2005) und Eibesfeldt (2004), sowie meinen Daten aus den Videomaterialien.

#### **4.5 Die Auswertungskategorien**

Da es sich in meiner Arbeit speziell um unter dreijährige Kinder handelt, geht es mir dabei um deren Körpersprache, das Verstehen und bewusste Wahrnehmen, die richtige Deutung in konflikthafter Interaktionen. Daher nehme ich die nonverbalen Signale der Kinder ernst, ohne Voreingenommenheit und mit Respekt. Im Zusammenleben der Kinder wechseln sich konflikthafter und kooperatives Verhalten ständig ab, folgt dem einen das andere, wirkt das eine auf das andere zurück.

Nach dem ich die Filme mit den interpersonellen Konflikten herausgefiltert habe, konnte ich mich an meinen Forschungsfragen weiter orientieren bzw. bei den Analysekriterien von Lattner (2009) ansetzen. Die Auswertung erfolgte nach festgelegten Analysekriterien (vgl. Lattner, 2009):

1. Zu Beginn wird die Konfliktsituation beschrieben. Dabei wird darauf eingegangen, was vor dem Konflikt geschah, wo der Konflikt stattfand und welche Kinder beteiligt waren. Zudem werden Angaben zum Alter der beteiligten Kinder mit einbezogen.
2. Im Anschluss werden die Faktoren herausgearbeitet, die den Konflikt auslösten und deren Interessen gekennzeichnet.
3. Der wichtigste Schritt der Analyse ist die Körpersprache der unter Dreijährigen in konflikthafter Interaktionen. Welche Körpersprache nutzte das Zielkind, um mit dem Konflikt umzugehen?
4. Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten zeigen die Zielkinder in der Körpersprache
5. Welche Strategie ist dabei von Vorteil oder Nachteil?

6. Zu welchem Ergebnis führte die Auseinandersetzung der Kinder. Wer war der Gewinner bzw. Verlierer?

#### 4.5.1 Konfliktauslöser

Konfliktauslöser	Beschreibung	Quelle
<b>Streit um Platz, Material oder Spielgerät</b>	Die Kinder streiten augenscheinlich um den Besitz von begehrtem Spielmaterial, um den Zugang zu Spielbereichen oder die Nutzung von Spielgeräten	Vgl. Dittrich et al. 2001, S. 103
<b>Aus Spaß oder Verstehen wird Ernst</b>	Eine heitere ausgelassene Atmosphäre bzw. das Herumalbern der Kinder geht in eine konflikthafte Situation über, sobald ein Kind die Grenze des anderen Kindes überschreitet	Vgl. Dittrich et al. 2001, S. 103
<b>Territoriale Übergriffe</b>	Einem Kind wird der Zutritt zu einem bereits bestehenden Spiel eines anderen Kindes verwehrt. Das Hinzukommen und/oder Eingreifen des Kindes wird als Störung empfunden	Vgl. Dittrich 2001, S. 103
<b>Provozieren/ Ärgern</b>	Ein Kind fordert offen körperlich ein anderes Kind heraus oder ärgert dieses. Z. B. durch das Kaputtmachen von bedeutenden Spielprodukten. Durch die Reaktion des Kindes entsteht ein Konflikt	Vgl. Dittrich 2001, S. 103
<b>Konflikt durch Initiierung eines neuen Spiels</b>	Ein Kind versucht ein neues Spiel zu initiieren, was das andere Kind nicht akzeptiert bzw. ablehnt	Vgl. Lattner, 2009, S.59
<b>Nähe - Distanz Problematik (Grenzüberschreitung)</b>	Es kommt zum Konflikt, wenn ein Kind die offensichtlich erwünschte körperliche Distanz eines anderen Kindes ignoriert bzw. nicht einhält	Vgl. Lattner, 2009, S. 59

#### 4.5.2 Konfliktinteressen

Konfliktinteresse	Erklärung	Quelle
<b>Territorium bzw. Spielfluss sichern</b>	Den Kindern geht es darum, ihren Spielbereich zu schützen bzw. für einen störungsfreien Ablauf ihres Spielplans zu sorgen	Vgl. Dittrich et al., 2001, S. 109
<b>Grenzen bei anderen testen, andere herausfordern</b>	Der Konfliktpartner testet gezielt aus, wie weit er gehen kann, was das beteiligte Kind aushält und wo dessen Grenze liegt.	Vgl. Dittrich et al., 2001, S. 109
<b>Interesse an einem gemeinsamen Spiel</b>	Vermeintlich störende Kinder verfolgen das Interesse, Zutritt zu einem Spiel eines anderen Kindes zu erlangen bzw. akzeptierter Teil einer Spielgruppe zu werden	Vgl. Franke, 2009, S. 50
<b>Spieleigentum</b>	Das Kind versucht sein Spieleigentum zu schützen. Dabei handelt es sich um Spielgeräte, mit denen die Kinder über längere Zeit bzw. immer wieder im Tagesablauf spielten. Diese Spielobjekte scheinen den Kindern für ihr Spiel sehr wichtig zu sein. Dazu zählt ebenfalls, dass Kinder im Konflikt ihr Spielobjekt oder Material behalten wollen und gegen andere Kinder ver-	Vgl. Franke, 2009, S. 50

	teidigen.	
<b>Interesse am Spielgerät</b>	Das Kind interessiert sich für das Spielobjekt. Nach der Konfliktsituation beschäftigt sich das Kind ausgiebig, konzentriert und interessiert mit dem gewonnenen Spielobjekt.	Vgl. Franke, 2009, S. 51
<b>Aufmerksamkeit auf sich bzw. eigene Spielidee lenken</b>	Das Verhalten, dass oftmals als Grenzen bei anderen testen, andere herausfordern gewertet wird, weist bei genauerem Hinsehen auf das Interesse, die Aufmerksamkeit der anderen Person auf sich bzw. seine Spielidee zu ziehen. Entweder brechen die Kinder selbst den Konflikt ab, sobald sie merken, dass der Konfliktpartner kein Interesse zeigt und suchen eine andere Person oder der beteiligte Konfliktpartner geht weg.	Vgl. Lattner, 2009, S. 59
<b>Nähe, Intimität, freundschaftliche Interessen</b>	Das Kind versucht physische Nähe zu einem anderen Kind auf- und auszubauen, mit dem es gern zusammen sein und spielen möchte.	Vgl. Lattner, 2009, S. 60
<b>Handlungsfreiheit wieder herstellen</b>	Das Kind ist daran interessiert, sich aus der Abhängigkeit bzw. dem festen Griff des Konfliktpartners zu befreien.	Vgl. Lattner, 2009, S. 60
<b>Entscheidung revidieren</b>	Bei dieser Kategorie verfolgt das Kind das Interesse, eine soeben durchgeführte Handlung rückgängig zu machen. Beispielsweise hat das Kind ein Spielgerät einem anderen Kind übergeben und holt sich dieses kurz darauf wieder zurück.	Vgl. Lattner, 2009, S. 60

### 4.5.3 Konfliktergebnis

Hierbei geht es darum, wie es den Beteiligten mit dem Ausgang des Konflikts geht. Welche Erfahrungen machen die Beteiligten jeder für sich (Bildungsprozess der Kinder) in dem Konfliktverlauf. Was holen sie sich, was nehmen sie für sich mit für ihre Individualität. Woran ist das zu erkennen (Körpersprache). Wo erfahren sie eigene Grenzen (strukturell, Rahmenbedingungen).

### 4.5.4 Körpersprache

#### Handgesten

<b>Nonverbale Kommunikation</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Quelle</b>
<b>Handgesten - illustrierende Gesten</b>	Kinder im präverbalen Stadium bewegen - zum Teil sehr expressiv - die Hände, während sie babbeln und krähen. Ihre Handbewegungen sind zeitlich sehr eng synchronisiert mit dem Fluss ihrer Vokalisierungen.	Vgl. Sneddon, 2005, S. 53
<b>Ikonische Gesten</b>	Dabei wird von einem Gegenstand oder einer Handlung, der oder die verbal beschrieben wird, ein "Bild in die Luft" gemalt wird, die Hände malen einen Kreis in die Luft, wenn z. B. das	Vgl. Sneddon, 2005, S. 55

	Wort "Kreis" gesagt wird.	
<b>Deiktische Gesten</b>	Wenn über etwas gesprochen wird, deuten die Finger auf eine bestimmte Stelle im Raum.	Vgl. Sneddon, 2005, S. 55
<b>Performative Gesten - kommunikatives Zeigen</b>	Das Kind streckt zielbewusst den Arm aus auf einen Gegenstand (Spieleigentum) in Kombination mit einem Ein- oder Zweiwortsatz. Das Kind teilt damit seine Wünsche und Interessen mit (zwischen dem 18. und 24. Monat).	Vgl. Sneddon, 2005, S. 62
<b>Hand ausstrecken</b>	Das Kind streckt seine Hand gezielt auf ein anderes Kind, welches den Spielablauf stört. Dabei ist die Hand geöffnet, zeigt auf das Kind, berührt das Kind aber nicht mit der Hand und es bleibt ein Abstand zwischen den Kindern. Dieser Reaktion geht eine sprachliche Willensbekundung voraus.	Entstammt eigenen Daten
<b>Gesten, die auf das Selbst gerichtet sind</b>	Dienen als Mitteilung über Objekte oder Ereignisse, und solchen, die auf das Selbst gerichtet sind. Gesten, die auf das Selbst gerichtet sind, sind häufig Bewegungen der Selbstberührung und können mit "Ersatzhandlungen verbunden sein, um innere Spannungen abzubauen. Einige kindspezifische Gesten der Selbstberührung, die mit einem negativen Gefühlszustand verbunden sind, sind z. B. das "Ohrendrehen" bei aggressiven Interaktionen zwischen Kindern, oder wenn sich das Kind mit geballten Fäusten nach vorne beugt, ist das meistens ein aggressives Signal, das man in Auseinandersetzung zwischen kleinen Kindern findet.	Vgl. Sneddon, 2005, S. 94
<b>Selbstberührung - Anspannung</b>	Das Kind zeigt eng am Körper angewinkelte Arme und hält z. B. sein Spielgegenstand mit den Händen vor dem Bauch fest oder die Finger in den Mund nehmen	Entstammt eigenen Daten
<b>Schlagdrohung</b>	Das Kind schlägt ein anderes Kind mit der Hand, welches es vorher drohend fixiert hat. (Beißen, wegstoßen, geballte Faust)	Vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 532

### Blickverhalten

<b>Nonverbale Kommunikation</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Quelle</b>
<b>Blickverhalten - Anstarren</b>	Der Blick bei Kindern, der ein Hinweisreiz für Dominanz ist, weniger eindeutig, obwohl sogar Kleinkinder in Konfliktsituationen den anderen anstarren, bis dieser verlegen wird und den Blick abwendet.	Vgl. Sneddon, 2005, S. 105
<b>Gegenstände verfolgen</b>	Orientierung über Kopf und Augen und dessen Ausrichtung auf einen im Blickfeld befindlichen Gegenstand	Vgl. Papousek, 2001, S. 126
<b>Personen verfolgen</b>	Das Kind verfolgt eindeutig durch das Drehen des Kopfes nach links oder rechts, nach unten eine andere Person	Entstammt eigenen Daten

<b>Schauen auf das gleiche Objekt</b>	Sie reagieren auf Augen- und Kopfbewegungen der Bezugsperson, und dies führt oft dazu, dass sie auf gleiche Objekte schauen wie die Person, die sie beobachten	Vgl. Sneddon, 2005, S. 124
<b>Blickverhalten abwenden</b>	Strategie der Aggressionsabblockung, Kontaktabbruch. Das Kind wendet demonstrativ seinen Blick vom Kind ab als Abwehrreaktion oder um Hilfe von außen zu bekommen	Vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 532
<b>Kopf gesenkt</b>	Der Kopf vom Kind ist nach vorne gebeugt, kein momentaner Blickkontakt zum anderen Kind, die Mundwinkel hängen runter.	Entstammt eigenen Daten

### Gesichtsausdruck

<b>Nonverbale Kommunikation</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Quelle</b>
<b>Spontane unfreiwillige Gesichtsausdruck</b>	Wenn man traurig oder glücklich ist, spiegelt sich das im Gesicht wieder. Diese Art des Ausdrucks nennt man spontan, weil er sich automatisch, unbewusst einstellt. Derlei mimische Gesten sind natürlicher Art angeborene, reflexhafte Ausdrucksformen, z. B. macht das Kind ein erschrecktes Gesicht, verzieht es das Gesicht zum Weinen.	Vgl. Sneddon, 2005, S. 151
<b>Zähne zusammenbeißen</b>	Das Kind beißt die Zähne zusammen, um zu bekommen, was es will, in Konfliktsituationen.	Entstammt eigenen Daten
<b>Mundspalte geschlossen</b>	Das Kind zeigt sich entschlossen, angriffsbereit	Vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 528
<b>Geöffneter Mund</b>	Das Kind ist aufmerksam mit Blickkontakt und versucht mit den Händen (ziehen, schieben) sein Spielgerät zurückzubekommen oder das Kind ist angespannt und Hilfe suchend. unfreiwilliger spontaner Gesichtsausdruck	Entstammt eigenen Daten
<b>Starrer Blick</b>	Das Kind zeigt zusammengezogene Augenbrauen, allgemeine Reglosigkeit, die Augenbrauen herunterziehen,	Vgl. Sneddon, 2005, S. 168
<b>Leidender Blick</b>	Das Kind kräuselt die Mundwinkel nach unten und schmolzt.	Vgl. Sneddon, 2005, S. 168
<b>Weinender Blick</b>	Das Kind weint, um Aufmerksamkeit auf sich zu lenken wenn es im Konflikt nicht weiter kommt	Vgl. Sneddon, 2005, S. 168
<b>Drohstarren</b>	Das Kind fixiert drohend ein Kind. Die Stirn wird leicht zusammengezogen, so das senkrechte Stirnfalten entstehen.	Vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 528

### Berührung - Körperhaltung

<b>Nonverbale Kommunikation</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Quelle</b>
<b>Berührung - Abwehrreaktion</b>	Eine Berührung kann mit Aggressionen assoziiert sein. Der physische Übergriff ist natürlich eine Art von Berührung, die z. B. geschehen kann, wenn eine Person (ein Kind) einem zu	Vgl. Sneddon, 2005, S. 208

	nahe kommt. Sneddon bezeichnet diese Art von Berührung als ein Signal von Dominanz. Berührungen hängen von vielen situationsbedingten Faktoren ab, Interessen der Kinder in Konflikt-haften Interaktionen	
<b>Oberkörper zurückziehen</b>	Das Kind zieht seinen Oberkörper zurück, um sich zu schützen, damit das andere Kind nicht zu nahe kommt - Abwehrreaktion	Vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 532f.
<b>Körperhaltung - Arme abgehoben</b>	Die Arme werden leicht vom Körper abgehoben und nach außen rotiert. Die Ellenbogen sind angewinkelt. Besondere Körperhaltung bei Jungen.	Vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 530
<b>Hüpfen</b>	Das Kind droht, indem es mit den Beinen hüpfet oder stampft	Vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 530
<b>Entgegengesetzte Beinstellung</b>	Das Kind steht mit einem Bein vor und einem Bein nach hinten versetzt vor einem anderen Kind, damit es nicht umfallen kann und stark gegenüber dem anderen Kind ist.	Entstammt eigenen Daten
<b>Angespannter Körper</b>	Der Körper des Kindes ist angespannt als ein Zeichen der Aufmerksamkeit.	Vgl. Dittrich, 2001, S. 117
<b>Weglaufen</b>	Das Kind reagiert auf eine Störung in seinem Spielablauf, hat den Konflikt gelöst und läuft weg, damit es seinen Handlungen weiter nachgehen kann oder es geht rückwärts auf Abstand zu dem störenden Kind	Vgl. Molcho, 1992

## 5. Die Ergebnisse

An sechs Videofilmen mit zwei ausgewählten Zielkindern möchte ich die Körpersprache unter Dreijähriger in konflikthafter Interaktionen aufzeigen. Jede Interaktion stellt sich als einmalig und verschieden dar. Dazu erkläre ich in der Dokumentation der Videosequenzen den Konfliktauslöser, das Konfliktinteresse und die Erfahrungen für den Bildungsprozess des Kindes.

### 5.1 Die Fallbeispiele

#### 5.1.1 Erstes Fallbeispiel: " Lina zieht sich an"

Das erste Videobeispiel spielt sich in der Krippe ab. Die Krippe verfügt über einen Gruppenraum und dem Bewegungsraum. Der Spielort der Kinder in diesem Fallbeispiel ist der Bewegungsraum, ein Raum mit verschiedenen Geräten (Matten, Kletterwand, Spiegel usw.).

- Beobachtungszeit: vormittags gegen 09.29 Uhr
- Bühne: auf dem Fußboden vor der Kletterwand
- Zielkind: Elias (2,4 Jahre)
- Beteiligte Kinder: Jacob (2,5 Jahre), Lina (2,11 Jahre)



➤ Dauer: 0,48 Min.

### **Konfliktsituation:**

Jacob und Lina sitzen nebeneinander auf dem Fußboden. Jacob sitzt an der Wand, rechts von Lina mehr in der Hocke und Lina sitzt mit ausgestreckten Beinen auf dem Fußboden. Links von Lina steht Elias und beobachtet beide Kinder. Lina hält in ihrer rechten Hand den Strumpf für den linken Fuß und möchte ihn anziehen. Elias geht auf Lina zu, streckt das rechte Bein in Richtung Lina, beide Arme sind angewinkelt und Elias schiebt Linas Oberkörper in Richtung Wand. Lina sagt zu Elias: "Ich möchte an" und sie schiebt Elias mit der linken Hand weg. Doch Elias gibt nicht auf und geht noch mal auf Lina zu und berührt sie mit seiner linken Hand an der linken Seite von Linas Kopf. Lina beugt sich auf ihre linke Seite, schwingt mit der rechten Hand den Strumpf auf den Boden, schaut Elias an und sagt: "Elias", kurz davor hat Lina den Namen Elias von der Erzieherin gehört und dann nachgesprochen. Anschließend hält Lina ihren Strumpf mit beiden Händen vor ihrem Körper, zwischen den Beinen fest. Jacob gibt Lina ihren Hausschuh, Lina nimmt ihn in die Hand, stellt ihn vor sich hin und sagt zu Jacob: "Danke". Dann schaut Lina zu Elias und sagt: "Nicht noch einmal machen, Elias". Elias hüpfte auf beiden Füßen ein drittes Mal auf Lina zu und berührt ihren Kopf und Lina sagt: "Elias, pass auf" und Jacob wiederholt das Gesprochene von Lina. Elias hört das, was Jacob sagt und geht nach 0,2 Min. auf Jacob zu. Elias läuft zu Jacob und berührt mit beiden Händen Jacob's Kopf von hinten, schwenkt ihn einmal nach rechts dann nach links und haut anschließend mit der linken Hand auf Jacobs Kopf. Elias entfernt sich von Jacob und Jacob liegt mit gebeugtem Oberkörper auf dem Boden und weint.

### **Erklärung der Konfliktsituation:**

Der Konfliktauslöser zeigt sich hier in Form von Provozieren/Ärgern von Elias, indem Elias auf Lina zu geht und sie offen/körperlich und auch sprachlich herausfordert - Beginn des Konflikts. Durch die Reaktion von Lina, indem sie Elias mit der Hand wegschiebt (Handlungsfreiheit herstellen und Territorium sichern für den weiteren Handlungsablauf) und Lina eine sprachliche Willensbekundung deutlich macht, wählt Lina Strategien die von Vorteil sind für ihr weiteres Handeln. Der Konflikt zwischen Lina und Elias endet, nach der dritten sprachlichen Willensbekundung und dem Körpereinsatz von Lina, worauf ich noch näher eingehen werde. Lina geht hier als Sieger hervor. Der zweite Konflikt endet ohne Gegenreaktion von Jacob und Elias geht als Sieger hervor.

Das Konfliktinteresse bei Elias ist, Grenzen bei Lina und Jacob zu testen, sie gezielt herauszufordern. Lina geht es mit dem Ausgang des Konflikts gut, wie auch Elias, er konnte bei Lina erfahren, wo die Grenzen sind. Lina probierte verschiedene Handlungen aus, um ihre Position zu behaupten und konnte sich somit als durchsetzungsfähige Person erleben. Elias probierte die nächste Herausforderung bei Jacob aus und war dann zufrieden. In diesem Konflikt erfährt Erik, sich körperlich herauszufordern, Grenzen zu spüren, wie weit kann Elias gehen. Er kann sich mit Lina messen, denn sie ist älter als Elias und es geht um das Finden von Positionen.

### **Die Körpersprache**

Die Körpersprache der beteiligten Kinder zeigt sich unterschiedlich. Elias geht gezielt auf Lina zu, seine Arme sind angehoben und nach außen rotiert und er berührt mit der linken und rechten Hand Linas Kopf und drückt ihn auf Linas rechte Seite. Während dessen hebt Lina ihren linken Arm, sie berührt mit der linken Hand Elias rechten Oberschenkel und weist Elias sprachlich darauf hin: "Ich möchte an" (ihren Strumpf anziehen). Erik lässt Lina schnell los, geht vier Schritte rückwärts, bleibt stehen, sein Körper ist angespannt als Zeichen der Aufmerksamkeit, der Kopf ist leicht nach vorne geneigt in Richtung Lina.

Linis Augen sind zusammengekniffen, der Mund ist weit geöffnet und sie zeigt damit einen spontanen, unfreiwilligen Gesichtsausdruck (angeborene reflexhafte Ausdrucksform). Sie hält ihren Strumpf erst mit der rechten Hand fest, dann mit beiden Händen. Ganz kurz bewegt sie ihren Kopf von links nach rechts und möchte sich auf ihren Strumpf konzentrieren. In dem Moment geht Elias zügig ein zweites Mal auf Lina zu. Elias berührt Linas Kopf mit angehobenen Armen, angewinkelten Ellenbogen und schubst sie noch mal. Dann läuft Elias in kleinen schnellen Schritten, mehr seitlich bis auf die rote Matte und ein kontrollierter Blick in Richtung Lina. Gleichzeitig hört Lina den Namen "Elias" von der Erzieherin, ihr Blick ist ebenfalls auf die Er-

zieherin gerichtet als sie den Namen hört und mit energischer Stimme spricht sie den Namen nach. Parallel dazu hebt Lina ihren rechten Arm nach oben mit dem Strumpf in der Hand und bewegt ihn kreisend vor ihrem Oberkörper über ihre Körpermitte auf die linke Seite auf den Boden (Spannung abbauen). Elias bleibt auf der roten Matte stehen, seine Arme sind angewinkelt vor dem Bauch verschränkt und er berührt seine Finger, sein Blick zeigt sich nachdenklich, seine Beine sind leicht gegrätscht und die Füße nach außen rotiert.

Lina dreht ihren Kopf zu Elias, ihre Augen sind auf Elias gerichtet und sprachlich willentlich teilt sie Erik mit: "Nicht noch einmal machen, Erik". Eriks Kopf neigt sich nach unten, er bewegt seinen Oberkörper und seine Innenhandflächen berühren seinen Bauch. Drohend fixiert Elias Lina, dabei wird die Stirn leicht zusammengezogen, so dass senkrechte Stirnfalten entstehen. Dann hüpfert er auf beiden Beinen auf Lina zu, die Ellenbogen sind angewinkelt, die Arme sind vom Körper abgehoben. Gleichzeitig zieht Lina ihren Oberkörper seitlich weg, hebt den linken Arm, um sich zu wehren mit der linken Hand. Währenddessen stellt Elias sein linkes Bein zwischen Linas Füße und sein rechtes Bein außen von Linas Bein, mit der linken Hand berührt er Linas Kopf, drückt ihn nach hinten und Lina sagt: "Elias, pass auf".

Diese Worte wiederholt das dritte Kind - Jacob. Elias schaut zu Jacob, Elias Arme sind angewinkelt und liegen vor dem Bauch. Drohend fixiert Elias seinen Blick auf Jacob, sein Mund ist geschlossen und er läuft auf Jacob zu. Eriks Ellenbogen sind angewinkelt, die Arme sind vom Körper abgehoben, sein Körper neigt sich nach vorne und er drückt Jacobs Kopf mit beiden Händen auf den Boden, dann schlägt er anschließend dreimal auf Jacobs Kopf mit der linken Hand. Jacob liegt eingerollt auf dem Boden und hält seine Hände vor seinem Gesicht, weint und bleibt auf dem Boden liegen.

### Abbildung 1: Fotos aus dem Video "Lina zieht sich an"

1. Ab 0,05 s



2. Ab 0,09 s



3. Ab 0,30 s



### 5.1.2 Zweites Fallbeispiel: " Die Baustelle"

Der Spielort ist der Bewegungsraum in der Krippe, dort wo sich die Matten befinden.

- Beobachtungszeit: 13.07. 2011 gegen 09.46 Uhr
- Bühne: auf und unter den Matten
- Zielkind: Elias (2,6 Jahre )
- Beteiligte Kinder: Melina ( 2,4 Jahre), Jacob ( 2,7 Jahre)
- Dauer: gesamt/10,51 Min.; geschnitten/1,52 Min.

### **Konfliktsituation**

Elias und Jacob ziehen vor und unter der großen grünen Matten die roten dünnen Matratzen weg. Auf den roten Matratzen liegen verschiedene Spielsachen, die Elias mit der Hand irgendwo hinwirft. Elias dreht sich von der Matte weg und im gleichen Moment krabbelt Melina auf die rote Matte und zieht sich an der grünen Matte hoch. Elias räumt während dessen noch einige Spielsachen von der roten Matte. Nachdem keine Spielsachen mehr auf der Matte liegen, wollen Elias und Jacob die rote Matte wegziehen, sie probieren es aus aber es funktioniert nicht, weil Melina auf der Matte steht. Elias lässt zuerst die Matte los, geht zu Melina, berührt sie mit beiden Händen auf dem Rücken und schubst sie auf die Matte. Anschließend hält Elias Melina's Pullover fest und geht dann wieder zu Jacob und sie ziehen die Matte weg. Elias sagt dann: "Jetzt sind alle Matten weg". Beide Jungs krabbeln unter die grüne Matte und Melina hoppelt auf Knien zu Elias und Jacob. Sie beugt ihren Oberkörper nach vorne, stützt sich mit beiden Händen ab, richtet sich noch mal auf und beugt sich dann wieder nach vorne zu Elias und Jacob. Elias sagt (Willenserklärung von Elias ist schwer zu verstehen): " Du gehst hier nicht darein, da" und streckt Melina seine linke Hand entgegen. Melina beugt sich ein zweites Mal (Gegenreaktion) vor und versucht unter die Matte zu kommen aber Elias hält Melina mit seiner linken Hand zurück. Elias und Jacob spielen schlafen in der Höhle.

### **Erklärung der Konfliktsituation**

Der Konfliktauslöser wird im zweiten Fallbeispiel als territorialer Übergriff bezeichnet. Elias und Jacob bilden bereits eine bestehende Spielgruppe. Das Hinzukommen von Melina empfinden beide Jungs in ihrer Höhle als störend. Zweimal verwehrt Elias das Hinzukommen von Melina, während Melina es ein zweites Mal versucht mit vorgebeugtem Oberkörper, auf Knien (Körpereinsatz), in die Gruppe zu kommen. Elias verwehrt Melina das Mitspiel durch das Abweisen mit der Hand und in Form einer sprachlichen Willensbekundung. Mit dieser Strategie kann Erik den Konflikt für sich als Sieger bewältigen. Das Konfliktinteresse bezeichnet sich hier als Territorium und Spielfluss sichern. Elias schützt den Spielbereich und bewahrt damit den Spielablauf in der Höhle. Das Interesse aus der Sicht von Melina bezeichnet sich als ein Interesse an der Höhle (Spielobjekt, Territorium). Nach einiger Zeit verlassen Elias und Jacob die Höhle, weil sie ausgeschlafen haben und Melina krabbelt dort hinein und schaut sich auf dem Rücken liegend die Höhle an.

Beim Konfliktergebnis erleben Elias und Jacob sich als Sieger und können ihren Spielinteressen nachgehen. Zum anderen kann Elias seine Position sprachlich als auch mit dem Einsatz seiner Handgestik darstellen. Außerdem wird das Problemlösen, das Freiräumen der Matte, das gemeinsame Ziehen als auch die Art und Weise, wie das Territorium gesichert wird, angesprochen. Melina erfährt Grenzen und akzeptiert diese. Bei allen drei Kindern wird die Neugierde auf die Höhle angesprochen, bei Elias und Jacob wird an der Idee, in der Höhle zu spielen, gemeinsam festgehalten, aber in der Dominanz von Elias. Elias erlebt sich in diesem Fall als durchsetzungsfähige Person unter Gleichaltrigen (Jacob) bzw. gegenüber jüngeren Kindern (Melina). Elias hat außerdem festgestellt, wenn Melina auf der Matte steht, kann er sie nicht wegziehen, dann ist die Matte zu schwer (Problemlösekompetenz, Gewicht).

### **Körpersprache**

Auch in diesem Fall zeigt sich die Körpersprache wieder sehr verschieden. Auch hier geht Elias gezielt auf Melina zu, um sich in seinen Handlungen zu positionieren. Im Wechselschritt, angewinkelten Ellenbogen, die Arme sind leicht vom Körper abgehoben und nach vorne rotiert. Elias legt die linke Handfläche auf Melina's Rücken und mit der rechten Hand dreht er Melina so um, damit er Melina mit dem Rücken auf die Matte drücken kann. Dabei ist die rechte Hand von Elias gefaustet und er hält mit der gefausteten Hand Melina's Pullover fest. Gleichzeitig versucht Melina gegenzusteuern mit ihrem Oberkörper und ihrer rechten Hand, indem sie die Hand, Arm leicht anwinkelt. Elias fixiert drohend Melina während des Körpereinsatzes und hinzu kommt die Schlagdrohung mit der geballten Faust der rechten Hand. Eriks Körper zeigt sich auch hier angespannt und aufmerksam. Anschließend läuft Elias wieder zu Jacob und sie ziehen die Matte weg.

Melina hält Blickkontakt zu Elias, dann dreht sie ihren Kopf auf die rechte Seite, wendet ihren

Blick von Elias ab und verzieht die Mundwinkel. Anschließend setzt sie sich hin und akzeptiert die Handlung.

Anschließend liegen Elias und Jacob in der Höhle und Melina hoppelt auf Knien in Richtung Höhle. Sie bleibt noch hinter den beiden Jungs, wartet, beobachtet mit Blick auf Elias und Jacob. Elias schaut zu Melina und sagt oder meint (sprachliche Willensbekundung ist schwer zu verstehen): "Du darfst hier nicht darein,da". Dann streckt Elias seine linke Hand gezielt auf Melina, die Finger sind leicht geöffnet, seine Augen verfolgen die Richtung seiner Hand, sein Körper ist angespannt als Zeichen der Aufmerksamkeit. Melina zieht sich darauf hin kurz zurück, beugt sich wieder vor. Elias reagiert wieder mit seiner linken Hand, indem er Melina's rechte Hand berührt, die Hand wegschiebt und dann streckt Elias abermals seine linke Hand Melina entgegen um ihr das "Nein" deutlich zu machen. Melina wendet darauf hin ihren Kopf von Elias ab (Kontaktabbruch).

### **Abbildung 2: Fotos aus dem Video "Die Baustelle"**

1. Ab 0,40 s



2. Ab 0,41 s





3. Ab 1,48 s



### 5.1.3 Drittes Fallbeispiel: "Die Rutsche"

Der Spielort ist der Bewegungsraum in der Krippe im Bereich der Kletterwand.

- Beobachtungszeit: 10.11.2011 gegen 9.48 Uhr
- Bühne: Kletterwand und Rutsche
- Zielkind: Elias ( 2,10 Jahre)
- Beteiligte Kinder: Mena (1,11 Jahre), Jacob ( 2,11 Jahre)
- Dauer: gesamt/3,04 Min.; geschnitten/00,51 Min.

#### Konfliktsituation

Elias, Jacob und Mena klettern, balancieren und rutschen im Wechsel. Mena geht vom waagerechten Brett an die Kletterwand, dort wo sich die Rutsche befindet. Dort hält sie sich mit beiden Händen an der oberen Stange fest. Elias sitzt noch auf dem unteren Bereich der Rutsche, er steht auf und geht zur Kletterwand, damit er noch mal rutschen kann. Elias sieht Mena auf dem Brett stehen und er sagt zu Mena: "Ich will auch da hoch". Elias steht vor Mena, aber noch unten und beide Kinder schauen sich kurz an. Dann drängelt sich Elias an Mena und Mena an Elias und Mena wimmert bzw. sagt nein. Dann sitzt Mena unterhalb von Elias auf dem waagerechten Brett, versucht mit der rechten Hand Elias wegzuschieben und ruft: "Mena, Mena, Mena". Elias zieht sich hoch und rutscht runter, während dessen klettert Mena von der Bank.

#### Erklärung der Konfliktsituation

Der Konfliktauslöser bezeichnet sich in dieser Situation als Streit um die Rutsche bzw. wer kann zuerst rutschen ( Spielgerät, Grenzüberschreitung). Beide Kinder haben Interesse an der Rutsche, die als Spielgerät bei den Kindern sehr beliebt ist. Da Mena zuerst vor der Rutsche steht, möchte sie ihren Spielverlauf schützen, bzw. an der Rutsche festhalten. Elias testet aus, wie weit er bei Mena gehen kann, teilt es ihr sprachlich mit, fordert sie durch Nähe und Dominanz

heraus (Kämpfen durch Körpereinsatz) und geht am Ende als Sieger hervor. Mit dieser Strategie kann Elias den Konflikt als Sieger bewältigen. Auch Mena teilt ihren Wunsch sprachlich ("Mena, Mena - Protest) und körperlich mit, sie zeigt es mit der Hand und ihrem Oberkörper (Kämpfen mit Körpereinsatz), dass sie rutschen möchte. Mena gibt auf, wendet sich von Elias ab, in dem sie herunterklettert. Beide Kinder überlegen sich eine Strategie, um ihre Wünsche durchzusetzen, jeder auf seine individuelle Weise. Die Strategien zeigen sich auf der sprachlichen Ebene als auch nonverbal mit unterschiedlichen Bewegungsmustern. Zum anderen wollen sie an ihren Positionen festhalten und nicht gleich aufgeben, Ausdauer, Konzentration, Aufmerksamkeit. Auch das Gleichgewicht auf dem waagerechten Brett, das Festhalten und die Geschicklichkeit der Kinder werden gefordert. Zum anderen geht es hier um die Händigkeit, die Hand - Auge - Koordination und die Grobmotorische Entwicklung der Kinder.

### **Körpersprache**

Während Elias Richtung Kletterwand geht, wo Mena steht, sagt Elias zu Mena: "Ich will da auch so hoch" und hebt im gleichen Atemzug (Kombination mit einem Mehrwortsatz - kommunikative Geste) beide Arme von seinem Körper weg in Richtung Mena. Als Elias rechts, neben Mena noch auf dem Boden steht, schiebt er gezielt seine linke Hand unter Mena`s rechte Hand. Mena`s Kopf dreht sich seitlich in Elias Richtung, der Kopf neigt sich leicht zu Elias, wobei sie die Handlungen von Elias mit ihren Augen genau verfolgen kann. Gleichzeitig schaukelt sie ihren gesamten Körper hin und her (Abwehrreaktion), drückt den rechten Arm gegen Eriks linken Arm und wimmert dazu. Elias nutzt parallel die Gelegenheit sich hochzuziehen, das linke Bein anzuwinkeln, vor Mena`s Beine zu schieben. Während dessen macht Mena ihren Bauch so rund, damit sie ihn gegen die oberste Stange pressen kann. Elias Blick zeigt sich bereit und aufmerksam, die Lippen sind aneinander gepresst, die Augen wirken vorgezogen und ernst. Bei Mena ist der Mund weit geöffnet (spontaner unfreiwilliger Gesichtsausdruck). Beide Kinder zeigen eine angespannte Körperhaltung (Aufmerksamkeit).

Elias schafft es, das rechte Bein hochzuziehen, seinen Oberkörper an Mena`s vorbeizuschieben und steht neben Mena auf der waagerechten Bank. Seine linke Hand schiebt Elias gezielt zwischen Mena`s rechte Hand und ihren Bauch und hält sich nun mit beiden Händen an der oberen Stange fest so wie Mena. Die Körper beider Kinder berühren sich bzw. auch die Köpfe.

Elias sagt etwas zu Mena (wir sind die beiden?) und dreht sich dabei zu Jacob gegenüber auf der anderen Kletterwand um. Kurz vorher hat Jacob gerufen: "Jetzt kommt Mena erst dran".

Anschließend zieht Mena sich kniend auf die waagerechte Bank, hält sich noch mit beiden Händen an der obersten Stange fest. Sie dreht sich einmal kurz zu Jacob um, während Elias sich mit beiden Füßen auf die vierte Stange stellt. Dann dreht Mena sich zurück und ruft: "Mena, Mena, Mena nein nein!". Während ihrer sprachlichen Willensbekundung nimmt sie ihre rechte Hand von der Stange runter, Elias schiebt ihre Hand weg und Mena legt die Hand auf Elias Rücken auf seiner linken Seite. Mena versucht Elias noch wegzuschieben. Gleichzeitig beugt Elias seinen Oberkörper über die oberste Stange, sein Kopf ist nach vorne geneigt. Auch in dieser Handlung ist Mena`s Mund geöffnet, anschließend hängen ihre Mundwinkel herunter. Anschließend streckt Mena ihre Hand aus, an Eriks linken Oberschenkel vorbei und sie versucht noch mal ihren Platz zu verteidigen. Sie gibt danach auf, wendet sich von Elias ab, in dem sie von der Bank klettert. Elias rutscht dann die Rutsche runter.

**Abbildung 3:** Fotos aus dem Video "Die Rutsche"

1. Ab 0,11 s



2. Ab 0,16 s



3. Ab 0,40 s



#### 5.1.4 Viertes Fallbeispiel: " Mia und Aurelia in der Puppenecke"

Der Spielort in dieser Handlung befindet sich in der Puppenecke der Krippe.



- Beobachtungszeit: 19.07..2011 gegen 9.19 Uhr
- Bühne: am Tisch
- Zielkind: Mia ( 1,7 Jahre)
- Beteiligte Kinder: Aurelia (2,1 Jahre)
- Dauer: insgesamt/1,03 Min.; geschnitten/00,50 Min.

### **Konfliktsituation**

Mia legt einen Mini - PC in der Puppenecke auf den Tisch. Anschließend holt sie den Korb mit Besteck aber sie behält den Mini - PC im Blick. Mia bemerkt, dass Aurelia sich dem Tisch nähert bzw. das Objekt mit dem Zeigefinger berührt. Aurelia nimmt den PC vom Tisch, Mia geht hinterher, zieht mit beiden Händen am PC, Aurelia zieht noch mal, dann Zieht Mia und hält den PC in ihrer Hand. Aurelia dreht sich weinend zur Erzieherin um und geht zum anderen Tisch. Dann geht Aurelia wieder zu Mia und zieht noch mal mit der Hand am PC, den Mia noch in der Hand hält. Mia hält ihr Spielobjekt fest und gibt es nicht ab und Aurelia wendet sich weinend ab.

### **Erklärung der Konfliktsituation**

Beide Kinder streiten sich augenscheinlich um den Besitz des Mini - PC`s (Konfliktauslöser - Streit um ein Spielmaterial). Mia versucht den PC (Spieleigentum) zu schützen, den sie sich für ihr Spiel auf den Tisch gelegt hat. Mia möchte ihr Spielgerät behalten, da ihr der PC wichtig ist und verteidigt ihr Spielgerät gegen Aurelia. In dem Moment, wo Aurelia den PC Mailin wegnimmt, endet die Handlung in einem Konflikt. Mia geht hinterher (Protest) und zieht ohne zu zögern den PC aus Aurelia`s Hand ( Kämpfen mit Körpereinsatz, Tatsachen schaffen durch Handeln). Mit Hilfe dieser Strategie hat Mia mehr Erfolg und kann den Konflikt für sich als Sieger bewältigen. Aurelia wendet sich von Mia ab, schaut auf die Erzieherin und fängt an zu weinen (Aufmerksamkeit auf sich lenken). Aurelia versucht noch einmal den PC wegzunehmen, wiederholt ihre Strategie und geht als Verlierer aus diesem Konflikt.

Mia erfährt durch das Ausprobieren nonverbaler Strategien, wie sie ihr Spielgerät schützen kann. Gleichzeitig macht sie ihre Position deutlich und zeigt klar und deutlich ihr Interesse an einer Sache.

### **Körpersprache**

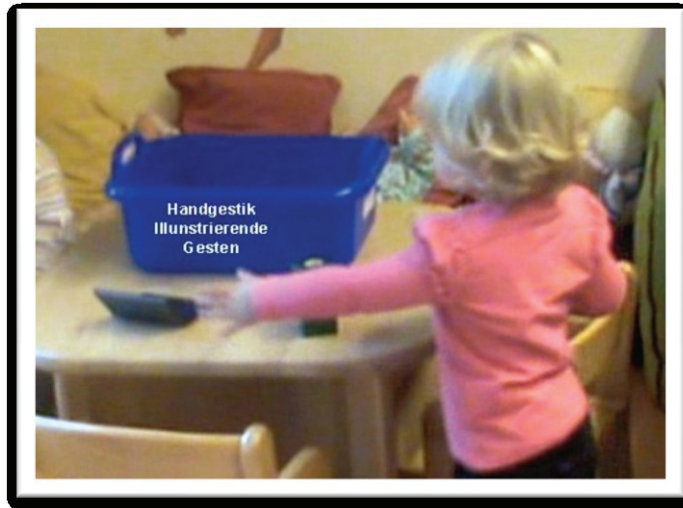
Mia beginnt mit einer kommunikativen Geste, in dem sie den linken Arm in Richtung PC ausstreckt und "Nein nein nein" sagt. Gleichzeitig dreht sie ihren Kopf und orientiert sich über Kopf und Augen auf den PC. Gleichzeitig schaut Aurelia auch auf den PC (schauen auf das gleiche Objekt, von der Person, die sie beobachten). Nachdem Mia sich den PC von Aurelia wieder holt durch das Wegziehen mit beiden Händen, sind ihre Arme leicht vom Körper abgehoben und nach außen rotiert. Der Körper zeigt sich angespannt und aufmerksam.

Während des Ziehens am Gegenstand ist das Blickverhalten beider Kinder ganz verschieden. Während Mia in die Kamera schaut, ist ihr Mund weit geöffnet. Aurelia`s Blick ist auf Mia gerichtet, Aurelia weint, kneift dabei ihre Augen zusammen, ihre Mundwinkel kräuseln sich nach unten. Aurelia wendet ihren Körper von Mia ab, sie schaut in die Kamera, wieder zu Mia, wieder weinend in die Kamera und geht an einen anderen Spielort. Mit dem Weinen macht sie auf sich aufmerksam und hofft auf außenstehende Hilfe.

Aurelia versucht ein weiteres Mal, den PC von Mia zu holen. Sie geht gezielt auf Mia zu, ihre Ellenbogen sind angewinkelt, die Arme sind angehoben und der Blick beider Kinder ist gleichzeitig auf das gleiche Spielobjekt gerichtet. Aurelia berührt mit der linken Hand den PC, gleichzeitig setzt Mia das linke Bein leicht vor und sie zieht mit ganzem Körpereinsatz. Aurelia gibt auf, weint während des Ziehens nicht, dreht sich von Mailin weg. Während des Schauens in die Kamera, zeigt Aurelia nur ein kurzes Weinen und wechselt den Spielort.

**Abbildung 4:** Fotos aus dem Video "Mailin und Aurelia in der Puppenecke"

1. Ab 0,09 s



2. Ab 0,35 s



### 5.1.5 Fünftes Fallbeispiel: "Der Turm"

Der Spielort befindet sich im Bewegungsraum in der Krippe.

- Beobachtungszeit: 13.10..2011 gegen 9.13 Uhr
- Bühne: auf der Bank vor dem Fenster
- Zielkind: Mia ( 2,10 Jahre)
- Beteiligte Kinder: Melina ( 2,7 Jahre) Zoe (1,3 Jahre)
- Dauer: gesamt/02,13 Min.; geschnitten/01,01 Min.

### **Konfliktsituation**

Mia baut sich auf der Holzbank aus verschiedenen farbigen und unterschiedlichen Eimern einen Turm. Stolz präsentiert sie mit Blick in die Kamera ihr Bauwerk. Während dieser Zeit nimmt Melina den blauen und grünen Eimer von der Bank weg und die Situation endet im Konflikt. Mia hält den gelben Eimer fest und rutscht von Melina weg. Es entsteht anschließend ein zweiter Konflikt zwischen Zoe und Mia, indem Mia Zoe den Schnuller aus der Hand nimmt. Der Schnuller gehört Melina, Mia steht mit dem Schnuller vor Melina, Melina greift danach und Mia zieht den Schnuller weg - dritter Konflikt.

### **Erklärung der Konfliktsituation**

Hier beziehe ich mich nur auf den ersten Teil, die Handlung zwischen Mia und Melina mit den Eimern. Der Konfliktauslöser in diesem Konflikt ist das Spielmaterial, Spieleigentum (blauer und grüner Eimer). Dazu kommt die Störung von Melina im Spielablauf von Mia mit den Eimern (territorialer Übergriff). Es entsteht ein Interessengegensatz zwischen Mia und Melina.

Es handelt sich um folgendes Konfliktinteresse, dass Mia die beiden Eimer behalten möchte, die Melina ihr weggenommen hat, damit sie damit weiter experimentieren kann (Konfliktinteresse: Spieleigentum schützen, behalten und den Spielfluss störungsfrei sichern). Mia blickt Hilfe suchend auf die Kamera, zeigt mit ausgestrecktem Arm auf die zwei weggenommenen Eimer. Melina zieht sich an der Bank hoch und Mia bringt ihren gelben Eimer in Sicherheit, in dem sie ihn mit beiden Händen festhält und von Melina weggeht (vgl. Lattner, 2009, S. 61).

Mia konzentriert sich für eine längere Zeit auf das Experimentieren mit den Eimern. Dafür sammelt sie Erfahrungen im elementarischen mathematischen Bereich (Farben, Größen, oben, unten usw.). Weitere Erfahrungen kommen in der Art ihrer Problemlösestrategien hinzu wie z. B. auf sich aufmerksam machen, ihr Spielmaterial schützen und konzentriert sein. Sie schafft es, Melina zu zeigen, dass der Eimer nicht zu haben ist und setzt sich damit gegenüber Melina durch.

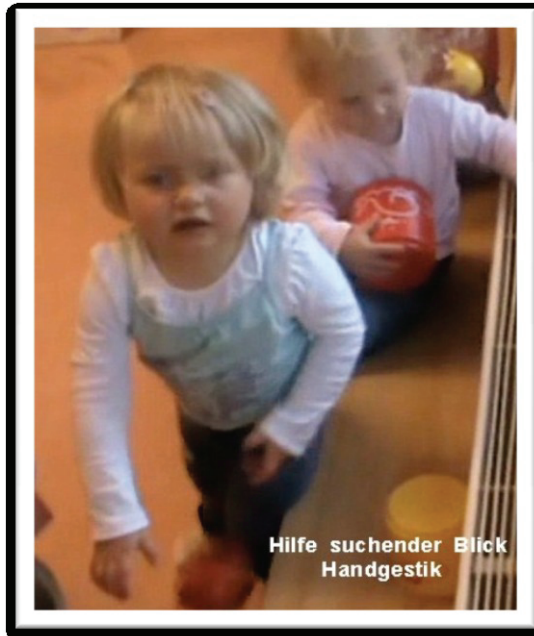
### **Körpersprache**

Auch in diesem Fallbeispiel setzt Mia zu Beginn ihren ausgestreckten Arm ein und zeigt mit der rechten Hand auf die von Melina weggenommenen Eimer. Gleichzeitig steht sie von der Bank auf, ihre Knie sind angewinkelt und der Oberkörper neigt sich mit dem ausgestreckten Arm gleichzeitig in die Richtung der Eimer. Ihre Handbewegung ist eng synchronisiert mit ihrer Vokalisierung: "Äh, äh". Parallel dazu schaut sie mit gesenktem Kopf auf die Eimer auf dem Fußboden, wendet dann den Blick von dort ab und schaut in die Kamera, um auf sich aufmerksam zu machen. Dazu setzt sich Mia mit ihrer linken Körperhälfte wieder auf die Bank und stützt sich mit der linken Hand an der Fensterbank ab. Ihr Gesichtsausdruck zeigt sich Hilfe suchend, aufmerksam mit geöffnetem Mund und herunterhängende Mundwinkel. Die Körperhaltung zeigt sich während dessen angespannt als ein Zeichen der Aufmerksamkeit.

Dann zieht Melina sich an der Bank hoch, Mia wendet ruckartig ihren Kopf von der Kamera ab und wendet ihren Blick zu Melina (Person verfolgen) und wimmert dazu etwas lauter. Ihr Mund ist immer noch geöffnet. Während Melina auf Augenhöhe mit Mia ist, greift Mia mit beiden Händen den gelben Eimer mit eng am Körper angewinkelten Armen (Selbstberührung - Anspannung). Dann steht Mia auf immer noch in Blickrichtung zu Melina (aufmerksam), geht einige Schritte rückwärts (weglaufen) immer noch in Blickrichtung zu Melina und ihre Mundspalte ist dabei geschlossen. Als Mia sich sicher fühlt, setzt sie sich entspannt auf die Bank mit dem Eimer in beiden Händen. Ihr Blick ist aber immer noch aufmerksam.

**Abbildung 5:** Fotos aus dem Video "Der Turm"

1. Ab 0,25 s



2. Ab 0,38 s



### 3. Ab 0,40 s



#### 5.1.6 Sechstes Fallbeispiel: "Die Stuhlreihe"

Der Spielort befindet sich im Bewegungsraum in der Krippe.

- Beobachtungszeit: 6.12..2011 gegen 9.56 Uhr
- Bühne: in der Mitte des Bewegungsraumes
- Zielkind: Mia ( 2,0 Jahre)
- Beteiligte Kinder: Mena ( 2,0Jahre)
- Dauer: gesamt/2,03 Min.; geschnitten/00,34 Min.

#### Konfliktsituation

Mia transportiert mehrere Stühle in den Bewegungsraum und stellt sie nebeneinander in einer Reihe auf. Einige Kinder setzen sich auf den Stuhl so auch Mena. Mena setzt sich auf den großen Stuhl und Mia stellt einen weiteren Stuhl daneben, auf dem Mia ein rotes rundes Schaukelkissen legt. Mena beobachtet Mia dabei und Mena berührt mit der linken Hand das Kissen, was Mia als Störung empfindet und die Situation endet im Konflikt.

#### Erklärung der Konfliktsituation

Der Konfliktauslöser in dieser Handlung bezieht sich auf den Stuhl mit dem roten runden Schaukelkissen, welches bei den Kindern sehr beliebt ist (Streit um das Material). Zum anderen ist Mia dabei, das rote Kissen nach ihren Vorstellungen auf die Sitzfläche des Stuhls zu legen und lehnt den Eingriff von Mena ab (Interessengegensatz, Territorialer Übergriff).

Das Konfliktinteresse bezieht sich darauf, das Mia ihren Spielbereich erst einmal schützen möchte. Weiterhin sorgt Mia für einen störungsfreien Ablauf ihres Spielplans, in dem sie das Kissen nach ihren Wünschen auf die Stuhlfläche legen möchte. Nachdem Mia mit ihrer Handlung fertig ist, kann Mena sich auf den Stuhl mit dem roten Kissen setzen und darauf schaukeln.

Beide Kinder zeigen ihr Interesse an einem Spielgerät. Mena macht die Erfahrung, dass sie erst mal warten muss, bis Mia fertig ist (abwarten, aushalten können). Mia gibt Mena zu verstehen, dass sie nicht gestört werden möchte, sie setzt sich gegenüber Mena durch und verteidigt ihre Position. Beide Kinder erleben positive Erfahrungen, indem Mia ihre Arbeit beenden kann, damit zufrieden ist und Mena auf dem Kissen schaukeln kann und der Konflikt einen positiven Ausgang findet.

### Körpersprache

Mia`s Oberkörper ist in Richtung Stuhl gebeugt und ihre Beine sind leicht angewinkelt. Mena dreht von ihrem Stuhl aus ihren Körper von links nach rechts zu Mia. Mena orientiert sich über Kopf und Augen auf die Handlung vom Mia. Mena berührt mit ihrem linken Arm Mia`s Hüfte und sie greift mit der linken Hand auf das Kissen, mit welchem Mailin gleichzeitig auf dem vor ihr stehenden Stuhl arbeitet. Mia bemerkt die Berührung von Mena und dreht sich mit der rechten Körperseite zu Mena. Dabei dreht Mia ihren Kopf zu Mena und parallel ihren rechten Arm. Der rechte Ellenbogen von Mia ist dabei angewinkelt, der Arm ist vom Körper nach außen rotiert. Die Armbewegung vom Mia zeigt sich sehr expressiv (ausdrucksvoll, Zweiwortsatz - kommunikative Geste) und zeitlich sehr eng mit ihren Vokalisierungen ("Mena nein und die Stimmlage erhöht sich, wird lauter). Mia nutzt ihre rechte Hand, um Mena wegzuschieben. Während Mia sich zu Mena seitlich dreht, ändert sich auch ihre Beinstellung in dem sie parallel zu ihren Bewegungen das rechte Bein nach hinten stellt (entgegengesetzte Beinstellung).

Den Gesichtsausdruck von beiden Kindern kann ich hier nicht beobachten, auf Grund meiner Position mit der Kamera und ich wollte den Spielablauf der der Kinder nicht unterbrechen.

Anschließend kommen die Arme beider Kinder in Berührung, damit sind sich Mena und Mia körperlich sehr nah und es kommt zu einer gegenseitigen Abwehrreaktion. Mia`s Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt zu Mena, während Mena versucht, sich wegzudrehen und die Schulter hochzieht. Gleichzeitig zieht Mena ihren linken Arm hoch, um sich vor Mia zu schützen.

### Abbildung 6: Fotos aus dem Video "Die Stuhlreihe"

1. 0,07 s





2. Ab 0,08 s



## 5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt geht es mir darum, die ermittelten Ergebnisse noch mal zusammenzufassen und gegenüberzustellen.

### 5.2.1 Wie zeigt sich das Konfliktverhalten der ausgewählten Zielkinder (Konfliktauslöser, Konfliktinteresse)

Folgende Konfliktauslöser zeigen sie bei beiden Zielkindern in deren konflikthafter Interaktionen: Bei Elias ist es das Provozieren/Ärgern, Streit um das Spielgerät, der territoriale Übergriff, die Grenzüberschreitung. Im Bereich der Konfliktinteressen geht es Elias darum, seine Handlungsfreiheit herzustellen, sein Territorium für seinen weiteren Handlungsablauf zu sichern, Grenzen zu testen und andere Konfliktpartner herauszufordern bzw. sein Interesse an einem Spielgerät oder -objekt. Bei Mia geht es in allen drei Beispielen um das Spielmaterial sowie den territorialen Übergriff. Die Konfliktinteressen von Mailin beziehen sich auf Spieleigentum schützen, behalten, den Spielverlauf störungsfrei sichern sowie den Ablauf ihres Spielplans.

Elias und Mia erleben in den sechs Beispielen mit meistens zwei bis drei Kindern zusammen einen interpersonellen Konflikt. Hierbei erfahren beide Kinder ein Aufeinanderstoßen von Interessengegensätzen. Elias beseitigt die empfundene Störung durch den Körpereinsatz, Handeln und Tatsachen schaffen und der

sprachlichen Willensbekundung aber er sucht keine Unterstützung bei der Erzieherin. Alle drei Konflikte wurden von Elias initiiert, wobei er alle drei Konflikte für sich entscheiden und seinen Willen durchsetzen konnte, wobei ich mir im Konflikt mit Lina (Lina zieht sich an) nicht ganz schlüssig bin, da Lina Elias verbal überlegen ist. In allen drei Beispielen mit Elias ist Jacob beteiligt, da beide Kinder oft näher zusammen spielen, wobei Elias der Bestimmende ist. Mia reagiert mit Körpereinsatz, Hilfe suchen bei der Erzieherin (Blick in die Kamera), ihr Spielzeug in Sicherheit bringen sowie die sprachliche Willensbekundung (die Stuhldreiecke). Auch Mia hat alle drei Konflikte von sich aus initiiert, wie auch bei Elias konnte sie alle drei Konflikte für sich entscheiden und ihren Willen durchsetzen. Beide Zielkinder zeigen Verständigungsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Die ausgewählten Zielkinder halten an ihren Vorhaben fest und kommen zu einem befriedigenden Ergebnis.

Weiterhin zeigen beide Zielkinder, dass der Auseinandersetzung über einen nicht aufschiebbaren Wunsch manchmal auch körperlich Nachdruck verliehen wird - z. B. durch körperliche Berührung, wegschieben oder die Berührung mit der Hand. Becker - Stoll (2010) sagt dazu aus, Konflikte und emotional herausfordernde Situationen entstehen häufig dadurch, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren an die Grenzen ihrer Fähigkeiten stoßen. In solchen Situationen äußern sie ihre Gefühle impulsiv und ungebremst wie auch bei den ausgewählten Zielkindern (vgl. Becker - Stoll, 2010, S. 113 und 118).

Zu beobachten ist, dass dem Alter der Zielkinder entsprechend solche Konfliktsituationen am häufigsten auftreten, bei denen sie sich in laufende Spielsituationen einmischen, damit ihren Spielfluss oder ihr Spieleigentum sichern wollen. Dem kommen die Untersuchungen von Caplan, Vespo, Pedersen (1991) hinzu, in denen deutlich wird, dass gleich viele konflikthafte Interaktionen vorkommen, unabhängig wie viel Spielsachen den Kleinkindern zur Verfügung stehen (Caplan et al., 1991; siehe dazu in Lattner, 2009). Weitere Forschungen von Dittrich et al. (2001) führen zu dem Ergebnis, dass Konflikte wie auch in den Beispielen durch Provokationen, Streit um Position, Rangfolge, Grenzen austesten ausgelöst werden (vgl. Dittrich et al. 2001).



## **5.2.2 Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Körpersprache.**

Der folgende Abschnitt beschreibt die Unterschiede und Ähnlichkeiten der Körpersprache der beiden ausgewählten Zielkinder. Weiterhin geht es um die nonverbalen Signale, welche die Zielkinder aussenden und welche Strategie ist dabei von Vorteil oder Nachteil

Beide ausgewählten Zielkinder zeigen in ihrer Körpersprache Ähnlichkeiten und auch Unterschiede. Dazu kommt der Altersunterschied beider Kinder, welches sich in der verbalen Willensbekundung deutlich darstellt. Im ersten Fallbeispiel (Lina zieht sich an) setzt Elias die nonverbale Kommunikation ein, um sich gegenüber Lina und Jacob behaupten zu können. Im zweiten und dritten Fallbeispiel kommt die verbale Willensbekundung hinzu durch Mehrwortsätze. Unterschiede in der Körpersprache zeigen sich bei Elias insbesondere in der Handgestik, wobei er die Schlagdrohung (das Kind schlägt ein anderes Kind mit der Hand, welches es drohend vorher fixiert hat) eingesetzt hat. Die Schlagdrohung zeigt sich bei Elias durch das Schlagen auf den Kopf bzw. mit der Faust ein Kind an der Kleidung festhalten und auf den Boden drücken. Dazu kommt das Drohstarren (Gesichtsausdruck) bei Elias. Hier fixiert Elias drohend ein Kind (Jacob, Lina), die Stirn wird leicht zusammengezogen, so dass senkrechte Stirnfalten entstehen. Die Mundspalte ist in zwei Beispielen geschlossen als Zeichen der Entschlossenheit und Angriffsbereitschaft. Ein weiterer Unterschied zeigt sich in der Körperhaltung - Berührung von Elias, indem er mit den Beinen hüpfet und damit dem Kind droht. Die empirischen Forschungen von Eibesfeldt (2004) sagen aus, dass das Drohstarren, die Schlagdrohung, das Aufstampfen, das Schlagen mit der flachen Hand Strategien der Jungen sind (vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 528ff.). Elias setzt die Handgestik auch als Zeichen des Abstands zu dem Kind ein, welches seine Spielhandlung stört, ohne das Kind dabei zu berühren und gibt vorweg eine sprachliche Willensbekundung. Ein weiterer bedeutender Unterschied sind nicht nur der Spielort (der Bewegungsraum) der Kinder, wobei Elias mehr den konstruktiven Bereich bevorzugt, mit verschiedenen Materialien/Formen/Gewichte/schiefe Ebene (Rutsche), Raum - Lage Erfahrungen wie im elementarischen mathematischen Bereich. Was die Verzahnung der einzelnen Bildungsbereiche in diesem Bereich beider Zielkinder betrifft, wären als Ausblick weitere Forschungen relevant. Eine weitere Funktion zeigt sich bei Elias, die für den heranwachsenden Menschen von Bedeutung ist, die explorierende Aggression laut Eibesfeldt (2004), indem Elias

seine Grenzen herausfordert. Elias erlebt sich als Sieger gegenüber J., indem J. sich Elias unterwirft vom Kopf- bis zum Fußfall.

Mia nutzt als nonverbale Kommunikation die Handgestik in ihren konflikthafter Interaktionen. Ganz besonders die illustrierende Geste, wobei ihre Handbewegungen zeitlich sehr eng synchronisiert sind mit dem Fluss ihrer Vokalisierungen. In zwei Beispielen während des Konflikts ist der Mund (Gesichtsausdruck) von Mia weit geöffnet (spontaner unfreiwilliger Gesichtsausdruck) als Zeichen der Aufmerksamkeit, um Hilfe und auch das Spielgerät wieder zu bekommen.

Ähnlichkeiten zeigen sich in der Handgestik, insbesondere das kommunikative Zeigen, wobei beide Kinder ihren Arm zielbewusst auf einen Gegenstand ausstrecken in Kombination mit einem Ein- oder Zweiwortsatz. Gesten, die auf das Selbst gerichtet sind, bei beiden Kindern sind die Arme eng am Körper angewinkelt, die Hände vor dem Bauch, mit den Fingern spielen oder den Spielgegenstand mit den Händen vor dem Bauch festhalten. Weitere Ähnlichkeiten zeigen sich im Blickverhalten, in dem die Zielkinder Personen als auch Gegenstände verfolgen. Unterschiede zeigen sich in der Berührung beider Kinder, während Mia geschickt ihre Arme und Hände einsetzt, zeigt Elias seine Dominanz auch mit der Hand aber auch mit dem ganzen Körper (die Rutsche) um vor Mena auf die Rutsche zu kommen. Beide Kinder zeigen ihre Arme abgehoben und nach außen rotiert. Dabei sind ihre Ellenbogen angewinkelt. Diese Haltung zeigt sich auch bei den Mädchen, wobei Eibesfeldt (2004) nur von Jungen in diesem Bewegungsmuster ausgeht. Dazu kommt als weitere Gemeinsamkeit die entgegengesetzte Beinstellung, um das Gleichgewicht zu halten und stark gegenüber dem anderen Kind zu sein sowie das Weglaufen oder Rückwärtsgehen, damit es seinen Handlungen weiter nachgehen kann und genug Abstand zum störenden Kind hat. Für geschlechtsspezifische Unterschiede in der Körpersprache wären weitere Forschungen erforderlich, um genauere Details darzustellen.

Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung nutzten die Zielkinder am meisten folgende nonverbale Kommunikationskanäle, um ihre Interessen durchzusetzen:

1. **Handgesten** - illustrierende Gesten
2. Kommunikatives Zeigen

3. Hand ausstrecken
4. Gesten, die auf das Selbst gerichtet sind - Selbstberührung
5. Schlagdrohung
6. **Blickverhalten** - Gegenstände, Personen verfolgen
7. **Gesichtsausdruck** - Spontaner unfreiwilliger Gesichtsausdruck
8. Mundspalte geschlossen
9. Drohstarren
10. **Berührung - Körperhaltung** - Abwehrreaktion
11. Arme abgehoben
12. Entgegengesetzte Beinstellung
13. Angespannter Körper
14. Weglaufen oder Rückwärtsgehen

Laut Viernickel (2009) wie auch in meinen Untersuchungen zeigt sich in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres, dass viele sozial gerichtete Verhaltensweisen von Lautäußerungen begleitet werden und der sprachliche Austausch spielt natürlich noch eine untergeordnete Rolle. Die Kinder finden und nutzen jedoch andere Wege der Verständigung: Mimik, Gestik und Körperhaltung sind hier wichtige Elemente (vgl. Viernickel, 2009, S. 50).

Weiterhin zeigt sich bei beiden Zielkindern, dass sie ihre nonverbalen Kanäle fließend übergehend einsetzen als auch separat wie Krenz (2007) in seinen Studien beschreibt (vgl. Krenz, 2007) .

#### Strategie - Vorteil - Nachteil:

Im ersten Fallbeispiel ist Lina mit ihrer verbalen Willensbekundung im Vorteil gegenüber Elias. Vorteilhafte Strategien sind für Elias in diesem Fall die abgehobenen Arme, das Hüpfen, die entgegengesetzte Beinstellung. Dazu kommt das Drohstarren als auch die Schlagdrohung gegenüber Jacob und das anschließende Weglaufen. In den weiteren Beispielen ist für Elias von Vorteil seine sprachliche Willensbekundung gegenüber Mena und Melina. Weiterhin das Handausstrecken mit der vorausgegangenen Willensbekundung, sein aufmerksamer Blick und die kommunikative Gestik in Kombination mit dem Mehrwortsatz. Ein weiterer Vorteil ist auch die Art seiner Körperberührung insbesondere in der Inter-

aktion mit Mena (die Rutsche), wobei er deutlich seine Dominanz zeigt und sein Ziel erreicht.

Für Mia sind die Handgesten besonders von Vorteil, die illustrierende als auch die kommunikative Geste. Dazu kommen ihr Blickverhalten - das Verfolgen eines Gegenstandes und ihre Aufmerksamkeit. Von Vorteil ist ebenfalls die Berührung, Abwehrreaktion, wenn sie in ihrem Spielablauf gestört wird. Sicherheit bekommt sie außerdem durch die entgegengesetzte Beinstellung und das Rückwärtsgehen, um sich zu schützen. Ein Nachteil für Mia ist der Moment, wo sie Hilfe suchend in die Kamera schaut und ein leidendes Gesicht zeigt.

Die Zusammenfassung bezieht sich auf die ausgewählten Zielkinder, da ansonsten die Gegenüberstellung zu umfangreich für diese Arbeit wäre.

## **6.Diskussion**

## **6. Diskussion und Ausblick**

Das folgende Kapitel fasst die Forschungsergebnisse mit den wichtigsten Erkenntnissen zusammen. Dem schließt sich die Methodendiskussion, die kritische Betrachtung der Untersuchung an. Dem folgend geht es darum, wie sich die Rolle der Fachkraft in konflikthaften Interaktionen in Bezug auf die Bildungssituation für das Kind gestaltet.

### **6.1 Die wichtigsten Ergebnisse**

Meine Untersuchungen bestätigen ausgehend von Lattner (2009) wie auch Dittrich et al. (2001) und Goffmann (1994), dass konflikthafte Interaktionen das Aufeinanderstoßen von Interessengegensätzen darstellen. Unabhängig vom Alter der Kinder zeigen sich im Alter unter Dreijähriger Interessen an Spielgeräten, -objekten, der reibungslose Ablauf ihrer Spielhandlungen als auch das Zeigen ihrer Dominanz, Grenzen austesten und Positionen darstellen.

In der vorliegenden Bachelorarbeit geht es um die Untersuchung konflikthafter Interaktionen unter Dreijähriger und der Körpersprache. Anhand der forschungsrelevanten Ergebnisse und Erkenntnisse von Lattner (2009), Sneddon (2005), Eibesfeldt (2004) und Dittrich et al. (2001) bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deren Tendenzen und einen Zuwachs hinsichtlich der nonverbalen Signale. Die konflikthaften Interaktionen der ausgewählten Zielkinder bestätigen, wie kompetent unter Dreijährige Konfliktlösungsstrategien und ihre nonverbalen Signale nutzen, um ihre Interessen durchzusetzen. Laut Hännikäinen (1996) nutzen Kinder verschiedene prosoziale und antisoziale Strategien mit dem Ziel, eigene Absichten durchzusetzen bzw., die es ihnen ermöglichen, das Verhalten ihrer Konfliktpartner zu beeinflussen (Hännikäinen, 1996, S. 11; siehe dazu in Lattner, 2009). Zwischen dem Konfliktauslöser und dem Konfliktausgang der ausgewählten Zielkinder in der vorliegenden Untersuchung, zeigen sich unterschiedlich viele Strukturen, die die Aufmerksamkeit, Gefühle, den Körper der Kinder als Ganzes ansprechen und sie miteinander verbinden. Es fließt ein wechselseitiger Strom, wo jedes Kind seine Strategien erprobt mit Interessengegensätzen, mit unterschiedlichen Blicken, Handgesten, Berührungen, Körperhaltungen, Gesichtsgesten, Vokalisierungen und sprachlichen Willensbekundungen. Somit stellt der zwischenmenschliche Konflikt laut Dittrich et al. (1996) eine komplexe Form des sozialen Austauschs dar, in dem die an-

gewandten Konfliktstrategien zu einem dynamischen Wechselspiel zwischen Aktion, Gegenreaktion (Widerstand) und erneuter Reaktion (dem Widerstand entgegenhalten) beitragen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 30). Die Untersuchung gibt Aufschluss darüber, dass Kleinkinder andere Kinder herausfordern, ihre eigenen Grenzen erfahren, testen und neue Fertigkeiten entwickeln. Konflikte bieten Kindern laut Chen (2003) die Möglichkeit, eigene Konfliktlösefertigkeiten und die Fähigkeit der Perspektivübernahme weiter zu entwickeln (Chen, 2003; siehe dazu in Lattner, 2009). Für die Kinder ist es ein Fortschritt laut Dittrich et al. (2001), indem Kinder andere Kinder herausfordern und Grenzen testen. Dadurch lernen sie sich selbst, die Wirkung eigener Handlungen und andere Kinder kennen (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 114). Fast alle Interaktionen finden in der Untersuchung dieser Altersgruppe zwischen zwei und auch drei Kindern statt, wobei sich der soziale Austausch und die Abstimmung ihrer Handlungen sehr kompetent zeigt.

Die vorliegende Untersuchung bestätigt die Erkenntnis, dass Konflikte laut Becker - Stoll (2010) auch Ausdruck einer fortschreitenden Ich - Entwicklung sind: Sie sind verbunden mit der Abgrenzung des eigenen Ich's gegen Andere und somit Teil der Identitätsentwicklung. Auch Gegenstände wie Spielzeug werden als Teil des "Ich's" - als "meines" - angesehen (vgl. Becker - Stoll, 2010, S. 113 und 118). In der Untersuchung dieser Altersgruppe wird deutlich, dass der häufigste Anlass für Auseinandersetzungen Besitzkonflikte, Streit um das Spieleigentum, der territoriale Übergriff, die Grenzüberschreitung und Provozieren sind. Bei den Konfliktinteressen geht es um das Herstellen der Handlungsfreiheit, den Handlungsablauf sichern, das Spieleigentum schützen und behalten. In der Auseinandersetzung über einen nicht aufschiebbaren Wunsch wird überwiegend körperlich Nachdruck verliehen, Tatsachen schaffen durch Handeln. Demzufolge wird in der Untersuchung deutlich, dass die Kinder dieser Altersgruppe im Konfliktverlauf Interessengegensätze bzw. Störungen kompetent überwinden, indem sie mit ihren Konfliktbewältigungsstrategien experimentieren und mehr ihre eigenen Interessen in ihren Handlungen berücksichtigen. Zu beobachten ist der destruktive Konfliktverlauf, insbesondere bei Elias, welcher eine Ausbreitung/Eskalation der Konfliktsituation bewirkt (explorierende Aggression), um Grenzen zu testen. Eine weitere Lösungsform ergibt sich aus der Untersuchung, das Vermeidungsverhalten als auch Rückzugsverhalten.

An Hand der Fallanalysen wird die deutlich, welchen Stellenwert die Körpersprache für unter Dreijährige in konflikthaften Interaktionen bildet. Unter Dreijährige setzen gekonnt und geschickt ihre nonverbalen Kanäle ein, um ihre Interessen durchzusetzen oder auszuhandeln. Sie erfahren mit ihren individuellen Strategien, welche von Vorteil oder von Nachteil sind. Sie erleben sich selbst als großartige Strategiekünstler, nehmen von ihren Partnern neue Ideen für sich mit, geben sie weiter, speichern sie ab, ahmen sie nach, erfahren Grenzen, Erfolge, Niederlagen und erleben eine Vielfalt von nonverbalen Kanälen in diesem Alter. Handlungen, Bewegungen des Körpers ob Arme, Beine usw. gehen ineinander über oder verlaufen separat laut Krenz (2007). Zusammenfassend zeigen sich auch Unterschiede in der Körpersprache zwischen Jungen und Mädchen, wie auch Ähnlichkeiten. Die Verständigungsprozesse in der Untersuchung dieser Altersgruppe laufen hauptsächlich über Mimik und Körperhaltung ab, wobei die Prozesse durch erste verbale Ausdrucksmöglichkeiten erleichtert werden. Die Körpersprache der Kinder untereinander zeigt sich wie ein fein gesponnenes Netz von Gesten, Mimik und Körperhaltungen, das von den Konfliktpartnern verstanden wird. Die Betrachtung der Untersuchung führt zu der Erkenntnis, dass unter Dreijährige im präverbalen Stadium, zum Teil sehr expressiv die Hände bewegen. Handbewegungen sind zeitlich sehr eng synchronisiert mit dem Fluss ihrer Vokalisierungen. Weitere Handgesten sind das kommunikative Zeigen, wobei beide Kinder ihrem Arm zielbewusst auf einen Gegenstand ausstrecken in Kombination mit einem Ein - oder Zweiwortsatz. Dazu kommen Gesten, die auf das Selbst der Kinder gerichtet sind, das Anwinkeln der Arme eng am Körper, die Hände vor dem Bauch, mit den Fingern spielen oder einen Spielgegenstand mit den Händen vor dem Bauch festhalten. In der Handgestik zeigen sich Unterschiede zwischen beiden Kindern, während Elias mehr die Schlagdrohung einsetzt entscheidet Mia sich für die illustrierende Geste.

Die Ergebnisse in der Beobachtung des Blickverhaltens ergeben das Anstarren, Gegenstände, Personen verfolgen, schauen auf das gleiche Objekt, das Blickverhalten abwenden bzw. den Kopf senken. Der Gesichtsausdruck in der Untersuchung zeigt sich entsprechend der Interessen der Kinder sehr unterschiedlich, verändert sich sekundenschnell in Verbindung mit neuen Strategien und Handlungen. Hauptsächlich zeigt sich der spontane unfreiwillige Gesichtsausdruck, das Zähne zusammenbeißen, die geschlossene Mundspalte, der geöffnete Mund, der



starre Blick, der leidende und weinende Blick (Hilferuf/Aufmerksamkeit). Ein Unterschied ist deutlich erkennbar zwischen Jungen und Mädchen, Jungen fixieren drohend ein Kind, wobei die Stirn leicht zusammen gezogen wird, so dass senkrechte Stirnfalten entstehen. Die Berührung in der Untersuchung wird deutlich durch Abwehrreaktion, wenn ein Kind zu nahe kommt insbesondere bei Elias. Weiterhin sind in dieser Altersgruppe zu beobachten, dass Oberkörper zurückziehen, Arme abheben und Hüpfen. Dazu kommt die entgegengesetzte Bein-  
stellung bei beiden Kindern. In der Körperhaltung ist weiterhin zu beobachten der angespannte Körper als ein Zeichen der Aufmerksamkeit, das Weglaufen oder rückwärts auf Abstand gehen. Die Untersuchung gibt Aufschluss und Erkenntnis darüber, welche Vielfalt an nonverbalen Signalen unter Dreijährige aussenden können, um ihre Handlungsabläufe weiterzuführen bzw. in wie weit die Konfliktpartner die Signale verstehen.

## **6.2 Die Methodendiskussion**

Zu Beginn meiner Untersuchungen war mit gar nicht so bewusst, welche Methode dort auf mich zukommt. Das Filmen mit der Videokamera, die Zielkinder auswählen, die Gespräche mit den Eltern und den Mitarbeiterinnen stellte sich alles als problemlos dar. Erst mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung über die Methode der Videografie als Instrument in der Qualitativen Sozialforschung als auch der dokumentarischen Interpretation und der Aufbereitung des Videomaterials sowie der qualitativen Inhaltsanalyse wurde mir bewusst, was auf mich zukommt.

In der Diskussion der Methode geht es darum zu verdeutlichen, welchen Sinn es macht, Videosequenzen anzuschauen und zu interpretieren. Bohnsack et al. (2007) sagt dazu aus, dass der Beobachter einerseits dem Wissen der Akteure als empirischer Ausgangsbasis der Analyse verpflichtet bleibt und deren Relevanzen berücksichtigt und der Beobachter gewinnt einen Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht (vgl. Bohnsack, 2007, S. 12). Daher macht es Sinn, sich Videosequenzen anzuschauen und zu interpretieren. Wie Mannheim sagt, wird das nicht äußerliche Wissen erklärbar und erkennbar gemacht (vgl. Bohnsack, 2007). Der Vorteil dieser Methode ergibt sich daraus, zu erkennen, welche Handlungen, Strukturen während der konflikthafter Interaktionen unter

Dreijähriger ablaufen, die womöglich in der teilnehmenden Beobachtung nicht zu erkennen und nicht so ausführlich dokumentierbar sind. Laut Bohnsack (2007) stellt sich hier die Frage "Was" die Perspektive der Realität der Akteure ist und "Wie" diese in der Praxis hergestellt wird. Bezug nehmend auf die Realität der Perspektive der Zielkinder, deren "Was" und "Wie" sie ihre Handlungen in den Interaktionen vollziehen ist hier ausschlaggebend (vgl. Bohnsack, 2007). Nur so ist die wahre Realität der Körpersprache, deren Mimik, Gestik, Bewegungen, Berührungen und Blickverhalten während dem Aufeinanderstoßen ihrer Interessensgegensätze erkennbar. Die wahre Realität zeigt Ähnlichkeiten und Unterschiede, zeigt wechselseitige Handlungen in vernetzten Prozessen mit sekundenschneller Aufmerksamkeit und Tatsachen schaffen der Kinder. So viel Aufnahmebereitschaft der Kinder, diese Strukturen, die in Interaktionen entstehen (face - to - face Interaktion) wie Goffmann (1994) in seinen Studien aussagt, wird hier erkennbar so wie die körperliche Präsenz im Handeln mit anderen.

Ausgehend von Erickson (1992) ist die Erhebungsmethode des Videografierens ein Reproduzieren von Grunddaten, welche durch das Anhalten und wiederholtem Anschauen der Sequenzen möglich ist. Dadurch erhält der Beobachter die Möglichkeit, mehrere Handlungen, die gleichzeitig ablaufen detaillierter zu erfassen wie auch in meinen Forschungen. Mit Hilfe dieser Methode beobachte ich, welche nonverbalen Signale von den Kindern ausgehen, wie sie ihre Hände, Arme, Lippen, Augen und Mund bewegen. Für die Analyse empfehle ich die fünf Schritte von Erickson, welche eine strukturierte Grundlage bilden, wobei die Fragen des Forschers ausschlaggebend sind. Von Vorteil für die Interpretation ist das Anhalten, Zoomen und Ausschneiden der Bilder, um Feinheiten herauszufiltern um die Prozesse der Kinder genauer zu detaillieren. Ein besonders wichtiger Aspekt, den ich hervorhebe, ist das Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit, wobei Homologien und Unterschiede/Gegensätze herausgearbeitet werden können (vgl. Wagner-Willi, 2005, S. 280). Dadurch ergab sich in meinen Forschungen die Erkenntnis, welche Ähnlichkeiten als auch Unterschiede die Zielkinder in ihrer Körpersprache und ihrem Konfliktverhalten aufweisen. Insbesondere lässt sich feststellen, welche nonverbalen Signale Kinder nutzen, um an ihrem Vorhaben festzuhalten und den Konflikt für sich zu entscheiden oder der Konflikt sich für das andere Kind entscheidet. Ein weiterer Gesichtspunkt ist

die Beziehungsebene der Kinder, wer sucht die Nähe zu welchem Kind und wie gestalten sie die Nähe untereinander.

Mit der Methode der Videografie und der dokumentarischen Interpretation erhält der Beobachter einen anderen Blick auf das Konfliktverhalten und deren Körpersprache. Der Beobachter nimmt die Interaktionen der Kinder als Prozesse wahr, als ein fließendes Miteinander des Sammelns an Erfahrungen für das weitere Leben im Umgang mit anderen Kindern. Je genauer die einzelnen Sequenzen angesehen werden, um so deutlicher wird der Blick auf die Aushandlungen der Kinder untereinander, das Verstehen ihrer Strategien und das Sehen von Parallelen, die sonst nicht zu sehen sind. Die Beispiele der ausgewählten Zielkinder geben einen Einblick darüber, dass Kinder in diesem Alter selbst in der Lage sind, ihre Konflikte auszuhandeln. Die Fachkraft beobachtet, abwarten und die Situation positiv für alle Beteiligten sehen, auch wenn alles erst viel schlimmer aussieht, als es sich darstellt. Mit meinen Forschungen möchte ich allen Erziehern/innen Mut machen, den Jüngsten Konflikte und deren Körpersprache zu zulassen, so wie die Perspektive der Kinder gegeben ist.

Was sich in dieser Methode des Filmens mit der Videokamera als schwierig erweist, dass die filmende Person zu nah an die Kinder herangeht, wodurch der Spielfluss gestört als auch unterbrochen werden kann. Die Methode des Filmens bedarf einer gewissen Ausdauer bzw. Zeit, gute personelle Besetzung, Absprache im Team, der Leitung, den Eltern und was ich erforschen möchte. Dazu bedarf es, die Neugierde der Kinder im Blick zu haben, damit meine ich als Beobachter sichtbar zu sein und ihre Fragen zu beantworten. Ältere als auch jüngere Kinder brauchen Zeit, um sich an die Kamera zu gewöhnen und sie nicht als störend zu empfinden. Viel Zeitaufwand bedarf das Herausfiltern der Körpersprache, da viele Handlungen gleichzeitig ablaufen, bzw. den Konflikthanfang als auch -ende. Weiterhin kommt die schriftliche mikroskopische Dokumentation hinzu, die einen hohen Zeitaufwand in Anspruch nimmt.

### **6.3 Die kritische Betrachtung der Untersuchung**

In diesem Abschnitt geht es mir insbesondere um die kritische Auseinandersetzung mit meiner Untersuchung. Schon bei der Auswahl der Zielkinder, insbesondere Erik, habe ich nicht bedacht, dass er im Herbst die Gruppe wechselt und mein Zeitraum für meine Beobachtungen dadurch begrenzt waren. Um die

Körpersprache unter Dreijähriger noch tief greifender zu erforschen, insbesondere in konflikthafter Interaktionen, ist die Auswahl der Zielkinder zu gering und der Zeitraum zu eng bemessen, als auch die begrenzte Vorgabe der Seitenzahlen für die Bachelorarbeit. Als schwierig erwies sich auch, wenn ein Engpass in der personellen Besetzung vorhanden war, dann kommt der Zeitdruck als auch das Übersehen von Interaktionen der Kinder, die für die Forschungen relevant sind. Durch das Videografieren habe ich den Zielkindern mehr Aufmerksamkeit gewidmet und andere Kinder während der Zeit außer Betracht gelassen, so dass diese Kinder während des Filmens kamen und ihre Zuwendung verlangten, worauf ich manchmal das Filmen unterbrechen musste. Dem zu Folge gingen mir dann wiederum Konfliktverläufe verloren, deren Körpersprache, welche ich dann nicht mehr nachvollziehen konnte. In der Auswertung der Videosequenzen bin ich nur von meinen Beobachtungen und Interpretationen ausgegangen. Von Vorteil wäre eine gemeinsame Interpretation mit dem Team in der Krippe gewesen, wie bei Dittrich et al. (2001). Sicherlich wären noch weitere Erkenntnisse hinsichtlich der Körpersprache deutlich geworden bzw. der Blick auf die Kinder wird geschult und es handelt sich nicht nur um meine detaillierten Ansichten. Nur allein die Gespräche mit den Mitarbeitern und Eltern zwischendurch sind nicht aufschlussreich genug, um die Handlungen der Kinder zu interpretieren.

Die Videoaufzeichnungen spielen sich vorwiegend im Bewegungsraum der Krippe ab. Aufzeichnungen konflikthafter Interaktionen auf dem Spielgelände draußen fehlen oder waren unzureichend für die Forschungen. Bei der Aufbereitung des Materials ist mir ebenfalls ein Fehler unterlaufen, so dass es passiert ist, dass ich bei zwei Filmen den Anfangs- und Endpunkt zu sehr gekürzt habe, dass mir der Konfliktauslöser bzw. die Vorgeschichte fehlte. Den Originalfilm auf der Videokamera hatte ich zu früh gelöscht und somit konnte ich die Situation nicht mehr korrekt nachvollziehen. Während der dokumentarischen Interpretation habe ich mir immer wieder Notizen gemacht, den Film angehalten, worauf sich die Tonqualität nach dem 5. oder 6. Mal verschlechtert hat. Während des Filmens ist öfteren ein Kind direkt vor die Kamera gelaufen ist, so dass die Situation nicht mehr eindeutig interpretierbar war. Auch durch das Schneiden des Films konnte ich den richtigen Moment nicht erfassen. Die gesamte Interpretation ist sehr zeitaufwendig, kostet viel Geduld, Aufmerksamkeit und genaues Hinsehen.

#### **6.4 Die Rolle der Fachkraft in konflikthaften Interaktionen**

Der folgende Abschnitt beschreibt die Rolle der Fachkraft in konflikthaften Interaktionen in Bezug auf die Bildungssituation des Kindes. Dazu beziehe ich mich auf die Bildungskonzeption von Mecklenburg - Vorpommern insbesondere auf das Fundament mit deren theoretischen und didaktischen Rahmenbedingungen zur fröhpädagogischen Bildung von Klusemann (2010).

Laut den Aussagen von Klusemann (2010) nimmt jede Erzieherin ein Kind immer nur mit seinem bzw. ihrem Verstehen gedeutet wahr, niemals also so, wie das Kind sich selbst sieht oder wie es andere sehen, geschweige denn, wie es wirklich ist. Wirklichkeit ist immer das Ergebnis von Deutung, Wirklichkeit ist immer subjektive Wirklichkeit des Deutenden. Umgekehrt deutet und versteht ein Kind eine Erzieherin immer so, wie das Kind dazu in der Lage ist. In Interaktionen nun deuten Interaktionspartner ihr Handeln nicht, wie es gemeint ist, sondern so wie sie es zu verstehen in der Lage sind. Dieser Prozess verläuft, um ein Bild zu bemühen, spiralförmig und ist im Prinzip unendlich, solange die Interaktion besteht, wie Ketten, die ineinandergreifen, Muster, nach dem Menschen sich in ihrem Handeln aufeinander beziehen. Das Verstehen von Interaktionen im Handeln zwischen einer Erzieherin und einem Kind, Eltern und ich erweitere Interaktionen zwischen Kindern, wie in meinen Untersuchungen, ist also die Voraussetzung für das Verstehen von Prozessen und für das Verstehen von Menschen in diesen Prozessen. Daher spricht Klusemann weiter, um ein adäquates Verständnis von Lernen zu erhalten, müssen wir uns Lerninteraktionen konkret anschauen (vgl. Klusemann, 2010, S. 5f.). Konflikthafte Interaktionen aus der Sicht der Rolle der Fachkraft sind Lerninteraktionen für das Kind als auch für die Fachkraft selbst. Lerninteraktion aus der Sicht des Kindes bedeutet, in der Auseinandersetzung mit konflikthaften Interaktionen tauschen Kinder eigene Sichtweisen oder Ziele miteinander aus und lernen, diese von denen anderer Kinder abzugrenzen, dafür einzutreten und gegen Widerstände zu verteidigen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 26; Lattner, 2009, S. 29).

Lernen Kinder, sich in sozialen Konflikten kompetent bzw. konstruktiv zu verhalten, schaffen sie damit die Voraussetzung für die Verbesserung der Beziehung zum Konfliktpartner, was Laursen und Pursell (2009) als ein wichtiges Ziel der Sozialerziehung aufführen (vgl. Laursen und Pursell, 2009, S. 278; siehe dazu in

Lattner, 2009, S. 29). Außerdem tragen Konflikte nicht nur zur Entwicklung des eigenen Selbst bei (vgl. Hännikäinen, 1999, S. 18; Lattner, 2009, S. 29). Sie bieten Kindern ebenso die Möglichkeit eigene Konfliktlösefertigkeiten und die Fähigkeit der Perspektivübernahme weiter zu entwickeln (vgl. Chen, 2003, S. 206; Lattner, 2009, S. 29). Dieser Fortschritt wird dadurch erreicht, indem Kinder andere Kinder herausfordern und Grenzen testen. Dadurch lernen sie sich selbst, die Wirkung eigener Handlungen und andere Kinder kennen (vgl. Dittrich, Dörfler & Schneider, 2001, S. 114; Lattner, 2009, S. 29). Mit diesem Wissen über die Umwelt bilden sie eine eigene soziale Welt, deren Gestaltung sie aktiv und engagiert lenken (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 114; Lattner, 2009, S.29). So lösen Konflikte nicht nur auf das Individuum bezogene Entwicklungsprozesse aus, sondern ermöglichen zudem das Sammeln neuer Erfahrungen. Dazu zählen die Sichtweisen, Gefühle und möglichen Interessen der anderen Kinder in Konfliktsituationen und geltende soziale Regeln (vgl. Chen, 2003, S. 205; Lattner).

Lerninteraktion aus der Sicht der Fachkraft bedeutet das Erfassen der Strukturen von Interaktionen wie auch in konflikthaften Interaktionen und den dort von Interaktionspartnern gedeuteten Sinn des Handelns vergleichend analysieren. Damit eröffnet sich ein adäquater Zugang für ein angemessenes Verständnis davon, wie Menschen lernen, weiterführend, was Kinder in konflikthaften Interaktionen lernen und was das Lernergebnis herbei geführt hat (vgl. Klusemann, 2010, S. 6). Von besonderer Bedeutung ist die Aussage von Scheff, auf die sich Klusemann bezieht und die ich ebenfalls teile, dass ein idealer Lehrer für ein Genie am besten jemand wäre, der viel Zeit mit dem entsprechenden Kind verbringen könnte, begabt sein sollte, in dem Bereich, den er unterrichtet, gut erreichbar ist und spontane Aktionen des Lernenden als Basis für seinen Unterricht nutzen könnte (vgl. Klusemann, 2010, S. 12). Weiterführend bezieht Klusemann sich auf Aussagen von Collins (1998), dass entscheidende Lernerfahrungen, die erfolgreich Intellektuelle gemacht haben, um erfolgreich zu sein, in unmittelbaren Interaktionen mit ihren Lehrern gemacht wurden, wenn sie für sie Vorbilder waren. Das bedeutet laut Collins (1998), dass intellektuelle Ressourcen und Kreativität in persönlichen emotionalen Kontakten vermittelt werden (vgl. ebenda). Diese Aussage teile ich in Bezug auf die Rolle der Fachkraft in konflikthaften Interaktionen , in dem sie die Handlungen während der Interaktionen nicht unterbricht, die Kinder eigene Strategien ausprobieren lässt, das zulässt und nicht abwertet und die

Kinder bestärkt, eigene Wege zu finden zur Erreichung ihrer Vorhaben. Klusemann (2010) beschreibt weiterhin, wenn ein hohes Selbstbewusstsein da ist oder in Interaktionsritualen gelernt wird - auch in Interaktionen mit Lehrern (Erziehern) - in denen man keine Angst haben muss, als dumm betrachtet zu werden, lernt jeder Überzeugungen zu vertreten, denen anderer zu widersprechen, entwickelt jeder ein hohes Maß an Energie, die geeignet ist, etwas zu entwickeln. Klusemann spricht von Genies, die sich dem Thema mit voller Hingabe widmen und intensiv mit dem Stoff beschäftigen. Um diese Hingabe zu erreichen, brauchen wir eine Didaktik in dem Sinne, dass Interaktionsrituale konzipiert werden, in denen wechselseitig auf einander bezogene Emotionalität im Mittelpunkt steht und dem alle interagierenden - auch Lehrer/Erzieher - folglich mit Begeisterung - d. h. gegenseitigem Mitreißen beteiligt sind (vgl. Klusemann, 2010, S. 13). Daher ist es wichtig zu analysieren, wie kommt das Kind an sein Ziel, welche Prozesse laufen bis dahin zwischen den Kindern ab, das Verstehen dieser Prozesse, welche Sprache, verbal als auch nonverbale nutzen Kinder und wie aufmerksam und "Positiv, mitreißend" zeigt sich die Rolle der Fachkraft.

Die Erzieherin laut Becker-Stoll et al. (2010) ist insbesondere bei jungen Kindern, die sich sprachlich noch nicht ausdrücken können, herausgefordert, aus dem kindlichen Tun, ihrer Mimik, Gestik und ihrer Laute, auf die Gedanken und Gefühle zu schließen. Entscheidend für die Anregung von Bildungsprozessen ist nicht, was das Kind nicht (noch) kann, sondern das, was es ausdrückt, was es interessiert und wonach es fragt. Durch einen Dialog ohne Worte, in dem die pädagogische Fachkraft dem Kind und seinem Handeln aufmerksam folgt und in einer fragend - beobachtbaren Weise antwortet, ist es möglich, die kindlichen Signale zu entschlüsseln. Die abwartende sowie teilnehmende Haltung der pädagogischen Fachkraft, die im Zusammenspiel von Aufmerksamkeit, Achtung und Impulsgebung zum Ausdruck kommt, wird auch als "Impulsamkeit" bezeichnet. Auf diese Weise nimmt die Erzieherin nicht die Rolle der Belehrenden ein, sondern wird selbst zur Lernenden. Sie beendet den Bildungsprozess nicht vorzeitig durch vorschnelle Antworten und Lösungen, sondern hört auf die wirklichen Fragen der Kinder, nimmt ihre Impulse auf und regt ihrerseits durch eine offene, dialogische Grundhaltung und Nachdenklichkeit neue Sichtweisen und Erkenntnisse an (vgl. Becker - Stoll et al., 2010, S. 88f.). Becker - Stoll (2010) spricht davon, dass pädagogische Fachkräfte in der Regel feststellen, dass junge Kinder erstaunlich

oft in der Lage sind, ihre Konflikte selbst zu lösen. So wichtig und notwendig Konfliktsituationen für die Entwicklung von Sozialverhalten und die Vertiefung von Beziehungen sind, können Konflikte zu einem Stressfaktor werden für die Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte garantieren, dass alle Kinder sich sicher fühlen. Sie sorgen dafür, dass Grenzen nicht überschritten und Regeln eingeübt und eingehalten werden, in der Form, dass Kinder die Situation verstehen und ihre Perspektive auf ihre Art und Weise, wie sie dazu in der Lage sind, äußern können. Die Reaktion der Fachkraft ist immer wieder beeinflusst von den eigenen Lebenserfahrungen, welche Haltung sie bestimmten Gefühlen gegenüber hat und wie selbst mit ihren eigenen Gefühlen umgeht. Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Kind darin, seine Gefühle zu akzeptieren, auszudrücken und vermittelt gleichzeitig Regeln und Grenzen, gibt Hilfestellung bzw. Impulse zur Lösung von Problemen, gibt aber nicht die Lösung vor (vgl. ebenda, S. 118f.).

Die Rolle der Fachkraft beschreibt Dittrich et al. (2001), liegt in der Schwierigkeit, Kinder zu unterstützen, ohne ihnen durch die Art des Eingreifens den Konflikt aus der Hand und ihnen damit wichtige Erfahrungen zu nehmen. Hier ist die Rolle einer Anwältin gefragt statt die einer Schiedsrichterin. Dazu kommt der Austausch mit den Kolleginnen als eine unabdingbare Ergänzung. Der Austausch bietet die Chance zu erleben, dass verschiedene Menschen Unterschiedliches sehen und dass es nicht die eine Wahrheit gibt. Diese Erfahrung erleichtert die Annäherung an die Frage, ob es Kindern in ihren Auseinandersetzungen vielleicht um etwas ganz anderes ging oder geht, als aus der Sicht von Erwachsenen in der Rolle von Erzieherinnen wichtig und richtig erscheint. Erzieherinnen können Kinder nicht lehren, wie sie Konflikte zu lösen haben, aber sie sind gefordert, Vorbild zu sein für achtsamen und achtungsvollen Umgang miteinander und für die Eröffnung eines Dialogs zur gemeinsamen Suche nach Lösungen (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 230ff.).

## **7. Zusammenfassung und Ausblick**

### **7.1 Zusammenfassung**

Der Hauptschwerpunkt in meiner Arbeit ist bestimmt durch die Untersuchung der konflikthafter Interaktionen unter dreijähriger Kinder und deren Körpersprache. Anhand meiner Untersuchungen konnte ich herausfinden, wie sich im Verlauf konflikthafter Interaktionen die Art der Körpersprache bei den ausgewählten Ziel-



Kindern zeigt sowie deren Konfliktauslöser und -interessen. Die vorliegende Untersuchung gibt einen Überblick, auf welche Weise unter Dreijährige kompetente Lösungsstrategien finden, welche Wechselwirkungen ihre Handlungen darstellen und welche Rolle sie dabei übernehmen. Ein weiteres Ergebnis ist das eigene Erleben der Kinder in unterschiedlichen konflikthaftern Situationen, das Wahrnehmen und Verstehen der nonverbalen Signale der Spielpartner, um ihre Wünsche zu verwirklichen. Streitigkeiten zwischen Kindern laut Dittrich (1996) stellen einen natürlichen Bestandteil ihres alltäglichen sozialen Zusammenlebens dar, bieten ein notwendiges Lernfeld und leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der sozialen Kompetenz (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 57). Die Untersuchung macht deutlich, dass in der Auseinandersetzung (1996) mit konflikthaftern Interaktionen laut Dittrich (1996), Kinder ihre eigenen Sichtweisen oder Ziele miteinander austauschen und lernen, diese von denen anderer abzugrenzen, dafür einzutreten und gegen Widerstände zu verteidigen (vgl. Dittrich et al., 1996, S. 26).

Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt betrifft die Veränderung der Körpersprache, insbesondere die Art der Körpersprache, wenn unter Dreijährige sich mehr verbal äußern können, welche Strategien sie einsetzen, die von Vor- oder Nachteil sind. Dazu kommt die Erforschung des Verstehens einfacher Regeln unter Dreijähriger, wie können sie vermittelt werden, ohne die Kinder zu überfordern. In der Untersuchung geht hervor, dass laut Dittrich (2001) die Körpersprache im zweiten Lebensjahr das Hauptverständigungsmittel darstellt und ihre Bedeutung vorrangig ist (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 116). Die Ergebnisse zeigen, dass unter Dreijährige noch nicht über einen aktiven Wortschatz verfügen und ihren ganzen Körper in den Interaktionsprozess einbringen. Eine weitere Erkenntnis wird deutlich, an Hand der Methode des Videografierens, dass die unterschiedlichen Kanäle der nonverbalen Kommunikation laut Sneddon (2005) koordiniert sind, eine Einheit bilden und zusammenlaufen (vgl. Sneddon, 2005, S. 13). Die Untersuchung gibt Aufschluss darüber, dass die videogestützte Beobachtung laut Wagner-Willi (2005) einen höheren Detaillierungsgrad beschreibt und auch die Möglichkeit bietet, gleichzeitig ablaufende Aktivitäten zu beobachten (vgl. Wagner-Willi, 2005, S. 275). Ein weitere Erkenntnis des Videografierens ist die Reflexion der Fachkraft in Bezug auf konflikthaftern Interaktionen unter Dreijähriger. Die Methode gibt einen detaillierten Einblick in das Verständnis der nonverbalen

Kommunikation, der kompetenten Lösungsstrategien und Sicherheit für die Fachkraft in der Begleitung der Kinder. Die vorliegende Untersuchung ist ein kleiner Baustein zum Thema Körpersprache unter Dreijähriger. Sie gibt einen Einblick, welche Kategorien es in der nonverbalen Kommunikation gibt, wie unter Dreijährige sie einsetzen, um ihre Vorhaben zu verwirklichen. Aus diesem Zusammenhang folgt ein besseres Verständnis der Prozesse, die zwischen dem Konfliktauslöser und dem Konfliktausgang ablaufen, sowie das Videografieren und dokumentarische Interpretieren. Konflikte gehören zum Leben der Kinder dazu und ich möchte pädagogischen Fachkräften Mut machen, Konflikte positiv zu sehen, zu beobachten, abzuwarten und die Erkenntnis zu vermitteln, dass Kinder in diesem Alter eine Vielfalt an Strategien einsetzen, um ihre Konflikte selber zu lösen. Dittrich kennzeichnet (2001), die Vielschichtigkeit der Konfliktsituationen und der Körpersprache nicht vorab zu reduzieren, sondern sich mit ihr auseinandersetzen, sie verstehen, ist nah an dem, was auch von den Erzieherinnen in der Praxis gefordert wird. Ein positiver aufmerksamer Blick auf das Thema Konflikte ist eingebunden in einen Prozess, der die kritische Überprüfung eigener Haltungen, eine Veränderung der Wahrnehmung - vermittelt über die Gegenüberstellung von verschiedenen Sichtweisen - und einem reflektierten Umgang verlangt (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 232 f.). Die vorliegende Untersuchung bildet eine Grundlage für den Dialog im Erzieherteam, für eine Diskussion in der Ausbildung von Erzieherinnen als auch Studenten und motiviert, das Thema weiter zu untersuchen.

## **7.2 Ausblick**

Die vorliegende Untersuchung gibt einen kleinen Einblick in die Unterschiede der Körpersprache von Jungen und Mädchen. In wie weit lassen sich Unterschiede in Bezug der nonverbalen Kommunikation, welche Jungen und Mädchen bevorzugen, noch differenzieren. Dazu empfehlen sich Untersuchungen von mehr Kindern über einen längeren Zeitraum in Form einer Längsschnittstudie. Dazu beschreibt Eibesfeldt (2004) in seinen Untersuchungen, dass vor allem Jungen bereits als Säuglinge gezielt mit Stöcken von oben nach unten auf Mitmenschen einschlagen, sowohl spielerisch als auch aggressiv, und zwar auch dann, wenn sie nachweislich kein soziales Vorbild dazu animierte (vgl. Eibesfeldt, 2004, S. 530 ff.). In der kritischen Betrachtung habe ich erwähnt, dass ein Zielkind während der Untersuchungen in den Elementarbereich gewechselt ist. Hier stellt sich die Frage,

wie zeigt sich die Veränderung von Bewältigungsmechanismen im Konfliktverhalten beim Übergang in den Elementarbereich. Lässt sich daraus auch eine Veränderung des Konfliktverhaltens beobachten, der Körpersprache zugunsten der Peers. Hier wären längsschnittliche Beobachtungen von Vorteil. Wie geht es den Kindern, die ihre Vorhaben in konflikthafter Interaktionen nicht durchsetzen können bzw. keine Strategien finden. Ergibt sich daraus ein Zusammenhang mit dem Bindungsverhalten der Kinder. Für die Entwicklung eines Kindes betont Bowlby (1969), sei es außerordentlich wichtig, dass die kindlichen Bedürfnisse nach Bindung befriedigt werden. Fehlende Reaktionsbereitschaft könne psychische und soziale Konsequenzen für das Kind haben. Wie sensibel Eltern auf ihr Kind reagieren, hängt nicht zuletzt davon ab, wie gut sie seine nonverbalen Reize deuten können. Die Qualität der Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind hängt zum Teil davon ab, wie sie sich ihrem Kind gegenüber verhalten, und kann daran gemessen werden, wie sich das Kind verhält, wenn die Mutter abwesend ist (Bowlby, 1969; siehe dazu in Sneddon, 2005). Welche Rolle übernimmt dabei die pädagogische Fachkraft und welche eigenen Lebenserfahrungen bringt sie mit ein? Welche Auswirkungen können sich daraus für die Kinder in solchen konflikthafter Interaktionen ergeben.

## 8. Literaturverzeichnis

- Becker - Stoll, F. Niesel, R. & Wertfein, M.** (2010): *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren*. Freiburg im Breisgau: Herder
- Bergmann, J.** (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): *Entzauberte Wissenschaft. Soziale Welt*, Sonderband 3, Göttingen, S. 229 - 320
- Bohnsack, R./Nentwig - Gesemann, I./Nohl, A., M.** (2007): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Buck, P.** (1993): Lässt sich Verstehen beobachten? In: Ulrich, W./Buck, P. (Hrsg.): *Video in Forschung und Lehre*. Weinheim, S. 213 - 227
- Collins, R.** (1998): *Sociology of Philosophy. A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge, Mass: Belknap Press
- Deutsch, M.** (1976): *Konfliktregelung*. München: Reinhardt. 1976
- Dittrich G., Dörfler, M.& Schneider, K.** (1996): *Konflikt - Aggression - Gewalt in der Welt von Kindern unter dem Blick der Wissenschaft*. Ein Literaturbericht. München: Deutsches Jugendinstitut
- Dittrich, Dörfler & Schneider,**( 2001): *Wenn Kinder in Konflikte geraten: Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 114 ff.
- Dorsch, F.** (2004), S. 499; *In Konfliktverhalten von zweijährigen Kindern in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz*, unveröffentlichte Diplomarbeit, Lattner, 2009, S. 28, Freie Universität Berlin
- Dorsch, F.:** (2009), *Psychologisches Wörterbuch*, Huber - Verlag, CH - Bern
- Eibesfeldt, I.** (2004): *Die Biologie des menschlichen Verhaltens*. Buch Vertrieb Blank GmbH, Vierkirchen - Pasenbach

- Erickson, F.** (1992): *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. In: Lecompte, M./Millroy, W./Preissle, J. (Ed.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York u. a., S. 201 - 225
- Flick, U.** (2009): *Qualitative Sozialforschung, Eine Einführung*, Rowohlt - Taschenbuchverlag, Reinbek bei Hamburg
- Fuhs, B.** (1997): Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 265 - 285
- Goffmann, E.** (1994).: *Interaktion und Geschlecht*, Campus - Verlag, Frankfurt/Main,
- Haug-Schnabel, G.** (2011): *Aggression bei Kindern. Praxiskompetenz für Erzieherinnen*, Freiburg im Breisgau, Herder.
- Huhn, N./Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.** (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzl, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München, S. 185 - 202
- Kasten, H.** (2008): *Soziale Kompetenzen, Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*, Cornelsen Verlag, Berlin
- Klusemann, H. W.** (2010): *Theoretische und didaktische Rahmenüberlegungen zur frühpädagogischen Bildung*. In *Bildungskonzeption für 0 - 10-jährige Kinder in Mecklenburg - Vorpommern*, MfBWK in MV (Hrsg.), Schwerin
- Knoblauch, H.** (2000): Workplace Studies und Video. Zur Entwicklung der visuellen Ethnografie von Technologie und Arbeit. In: Götz, I./Wittel, A. (Hrsg.): *Arbeitsstrukturen im Umbruch. Zur Ethnografie von Arbeit und Organisation*. Münster u. a.
- Krappmann L./Oswald, H.** (1995b): Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Die teilnehmende Beobachtung im Klassenzimmer. In: Behnken, Imbke/Jaumann,

Olga (Hrsg.): *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim, München

**Krenz, A.** (2007): *Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher*, Cornelsen - Verlag, Mannheim/Berlin

**Lamnek, S.** (2005): *Qualitative Sozialforschung* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz/PVU.

**Lüders, Ch.** (2000): Beobachten im Feld und Ethnografie. In: Flick, U.: von E. Kardoff, E. und M. Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg.

**Mayring, P.** (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz

**Molcho, S.** (1992): *Die Körpersprache der Kinder*, München, Mosaik Verlag

**Papousek, M.** (2001): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort*, Verlag Hans Huber, Bern

**Saarni, C.** (1979): Children`s understanding of display rules for expressive behaviour. *Developmental Psychology* 15: 424 - 429; In Sneddon (Hrsg.), 2005, *Was will das Kind mir sagen*, Verlag Hans Huber, Bern

**Schäfer, G. E.** (2011): *Was ist frühkindliche Bildung*, Juventa - Verlag, Weinheim, München

**Schmidt - Denter** (1977): *Analyse des Konfliktverhaltens von Kindern aus unterschiedlichen vorschulischen Erziehungseinrichtungen*, Inaugural - Dissertation, Universität Düsseldorf

**Schmidt - Denter** (1996): *Soziale Entwicklung*, Psychologie Verlag Union, Weinheim

**Siegler, Deloache & Eisenberg** (2005): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

**Sneddon, D. G.** (2005): *Was will das Kind mir sagen*, Verlag Hans Huber, CH - Bern

**Suess, J. G.** (2009): *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer*, Verlag Klett - Cotta, Stuttgart

**Viernickel, S.** (2009): In *Fühlen, Bewegen, Sprechen und Lernen*, Völkel (Hrsg), Bildungsverlag EINS GmbH, Troisdorf

**Wagner-Will, M.** (2005): *Kinder - Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühnen* Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

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

### **Unveröffentlichte Arbeiten**

**Franke, M.** (2009): *Konfliktverhalten und Konfliktlösungsstrategien in der Interaktion zwei- bis dreijähriger Kinder*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Freie Universität Berlin

**Lattner, K.** (2009): *Konfliktverhalten von zweijährigen Kindern in Abhängigkeit ihrer sozialen Kompetenz*, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Freie Universität Berlin

### **Elektronische Medien**

**Viernickel, S.** (2010): *Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern*, URL: [http://www.familienhandbuch.de/kindheitsforschung/fruehe-kindheit/soziale\\_kontakte.html](http://www.familienhandbuch.de/kindheitsforschung/fruehe-kindheit/soziale_kontakte.html) (Stand 08.04.2010)

## Anhang



### **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere hiermit an eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Hagenow, den 10.04.2012

Sibylle Hansen