

## Wenn Kinderseelen leiden ...

(Günther Opp)

### Kurzbiographie:

Dr. Günther Opp ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Fragen der Erziehung von sozial und emotional belasteten Kindern und Jugendlichen, der Resilienz und Konzepten Positiver Peerkultur.

Prof. Dr. Günther Opp

guenther.opp@paedagogik.uni-halle.de

„*The kids are not all right*“ lautete vor kurzem der Titel eines Artikels von Susanne Schrobsdorff im *Time Magazine* (2016). Die Autorin verweist auf amerikanische Daten, nach denen über zwei Millionen Teenager (12-17 Jahre) an schweren Depressionen und etwa 30 % der Mädchen und 20 % der Jungen in diesem Alter an Angststörungen leiden. Experten vermuten, dass dies konservative Schätzungen sind. Vor allem Angststörungen, angetrieben von schulischem und digitalem Stress, scheinen bei immer jüngeren Kindern auf dem Vormarsch zu sein. Auch in Deutschland ist nicht alles gut für Kinder und Jugendliche. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Bereich emotionaler und sozialer Förderung hat sich seit 2005 fast verdoppelt (KMK 2014). 21,9 % der Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 7-17 Jahren zeigen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten (Ravens-Sieberer et al. 2007). Vor allem Kinder und Jugendliche aus der niedrigeren Statusgruppe zeigen erhöhte Risiken für einen beeinträchtigten allgemeinen Gesundheitszustand und für psychische Auffälligkeiten (Lampert, Kuntz 2015). Nur ein Teil dieser Kinder und Jugendlichen bekommt angemessene Hilfe.

Die wissenschaftlichen Befunde werden kontrovers diskutiert. „*Die meisten Kinder und Jugendlichen*“, schreibt Martin Dornes (2012), „... entwickeln sich gut, fühlen sich in ihren Familien wohl, ... sind mit der Art, wie sie erzogen werden zufrieden ... und liefern insgesamt wenig Gründe für pessimistische Einschätzungen“ (12). Dornes kann diese These mit vielfältigen Daten gut belegen. Gleichwohl bleibt ein gewisses Unbehagen: „*Die Daten geben keine Verschlechterungsdiagnose her, aber die gefühlte Wirklichkeit widerspricht den Daten*“ (a.a.O. 427). Gesellschaftliche Entwicklungstendenzen legen nahe, dass es auch bei Kindern und Jugendliche Modernitätsgewinner und -verlierer gibt. Es könnte sein, dass die Vorteile der einen unter der Hand die Nachteile der anderen verschärfen, dass sich die Kluft vertieft, die sich zwischen beiden Gruppen auftut.

Aktuelle soziologische Analysen belegen ein gesellschaftliches Auseinanderdriften und eine Verfestigung sozialer Klassen, die nicht mehr an harten Einkommensgrenzen sondern entlang einer nur scheinbar durchlässigen Bildungsmembrane verläuft (Nachtwey 2015; Reckwitz 2017). Im Windschatten der Globalisierung, der Prekarisierung von Arbeitswelten und in Verbindung mit Armutserfahrungen haben sich gesellschaftliche Zonen der „*Verletzlichkeit*“ und der „*Entkopplung*“ ausgeweitet, in denen sich sinnvermittelnde Strukturen der Vergesellschaftung tendenziell auflösen (Castel 2000, 363). Armut ist dabei viel mehr als Einkommensarmut. Arm ist, „... wer nicht am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann und ausgegrenzt wird, also nicht dazugehört ...“ (Butterwege 2010, 549). Lutz (2014) konstatiert eine „*soziale Erschöpfung*“, die

aus sozialer Verwundbarkeit im Zusammenhang mit Ressourcenarmut und scheiterndem Bewältigungshandeln resultiert. *„Unter den ungeheuerlichen Anstrengungen, um das Leben einigermaßen würdevoll zu führen, ermüden die Menschen irgendwann, je höher die Verwundbarkeit und je tiefer die erfahrenen Wunden, desto schneller und nachhaltiger“* (107f.). *„Erschöpften Eltern“* fehlt oft die Kraft, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen und auseinanderzusetzen.

Das *„erschöpfte Selbst“* ist die Leitmetapher in den Gesellschaftsanalysen des französischen Psychiaters Alain Ehrenberg (2008; 20011). Das moderne Individuum wird zu einem unternehmerischen Selbst, das sich in der endlosen Suche nach der richtigen Lebensform und der Ausschöpfung seiner wachsenden Optionsspielräume erschöpft, nicht mehr zur Ruhe kommt, an seinen eigenen Ansprüchen nach Selbstverwirklichung und Glück scheitert. Depressionen haben die Neurose als Krankheit der Gesellschaft abgelöst.

*„Die Grenze zwischen dem Erlaubten und Verbotenen schwindet zugunsten der Spannung zwischen dem Möglichen und Unmöglichen. ... Das ideale Individuum wird nicht mehr an seiner Gefügigkeit gemessen, sondern an seiner Initiative“* (Ehrenberg 2008, 19).

Darin liegen im Falle gelingender Selbstverwirklichung hohe Chancen individueller Befriedigung bei gleichzeitig hohem Risiko der Enttäuschung. *„In der Kultur der Spätmoderne kann man, was den Lebenserfolg angeht, besonders hoch steigen ... und umgekehrt besonders tief fallen, das heißt subjektiv ‚versagen‘“* (Reckwitz 2017, 349). Erfolg und Scheitern werden durch die digitalen Medien sichtbarer und kommunikativ multipliziert. Das Risikomanagement wird in diesem Gesellschaftsspiel an das Individuum delegiert und erfordert strategische Investitionen in Bildungskarrieren und umfassende Fähigkeiten reflexiver Entscheidungsabwägung und innerer Disziplin.

Kinder sind davon direkt und indirekt betroffen. Sie sind viel zu oft die Kinder erschöpfter Eltern und sie verstehen früh, dass reduzierte Bildungschancen ein Risiko sind. Schmerzlicher noch ist die Erfahrung nicht über die sozialen Fähigkeiten und/oder die innere Disziplin zu verfügen, die eine gleichberechtigte Partizipation im Alltag mit Gleichaltrigen erfordern. Dies sind Kinder die Ablehnung und Zurückweisung erfahren. Wir sehen in KiTas und Grundschulen, immer mehr Kinder die völlig verzweifelt, außer Rand und Band sind. Das sind Kinder, die nicht verstehen, was mit ihnen los ist und was mit ihnen passiert, warum andere Kinder nicht mit ihnen spielen wollen und warum sie keine Freunde haben. Kinder, die nicht wissen können, warum es ihnen so schwer fällt, sich auf Aufgaben zu konzentrieren, nicht wissen wie sie ihre Gefühle ausdrücken und regulieren sollen und Kinder, die nicht verstehen können, warum ihr Vater ihren Geburtstag schon wieder vergessen hat oder die Mama keine Kraft hat, sich mit ihnen zu beschäftigen oder auseinandersetzen? Dies sind auch Kinder, die auf wenig Verständnis treffen, weil ihre inneren Welten verschlossen und ihnen selbst nicht zugänglich sind, Kinder die auf viel Ablehnung, Kritik und Zurückweisung stoßen. Und das sind Kinder, die kaum Erfolge Anerkennung, Zuneigung und wenig Liebe finden? Dies sind Kinder die kein Vertrauen finden können in eine Welt, die sie als feindlich erleben. Sie wehren sich verzweifelt gegen alles, was sie als feindlich, gefährlich und überfordernd empfinden. Die Pädagoginnen und Pädagogen werden wüst beschimpft und dabei bleibt es oft nicht. *Was ist los mit diesen Kindern, was ist ihr Problem?*

## Das Konzept der Selbstkontrolle (Mentalisierung)

Walter Mischel und seine Mitarbeiter entwickelten in den siebziger Jahren ein faszinierend einfaches Experiment (Mischel 2014). Kindern wurde ein Marshmallow auf den Tisch gelegt. Der Versuchsleiter teilte den Kindern mit, dass er für einige Zeit den Raum verlassen würde. Wenn das Kind den Versuchsleiter durch das Läuten einer Glocke zurückholt, bekommt es das vor ihm liegende Marshmallow. Wenn es warten kann, bis der Versuchsleiter zurückkommt, ohne das Marshmallow zu essen, erhält es ein zweites Marshmallow. Die Bilder von diesen Experimenten sind faszinierend. Man sieht den Kindern dabei zu, wie sie zwischen dem Wunsch, das vor ihnen liegende Marshmallow zu essen und der Chance auf eine Belohnung mit sich kämpfen. Die kindlichen Versuche der Selbstkontrolle sind vielfältig. Sie können sich durch Singen ablenken, das Marshmallow mit dem Finger antippen, in die Luft schauen, sich in den Haaren raufen, die Situation kognitiv umdeuten und vieles andere tun. Bedeutend wurde dieses Experiment durch die Ergebnisse von Nachuntersuchungen. Mischel und seine Mitarbeiter konnten zeigen, dass es einen statistischen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit des Belohnungsaufschubs und dem Erfolg der Kinder im späteren Leben gibt. Je länger die Kinder die Belohnung aufschieben konnten, umso kompetenter waren sie im Jugendalter in den schulischen und sozialen Handlungsfeldern (Mischel et al. 1989). Diese Kinder

*„... zeigten mehr Selbstkontrolle in frustrierenden Situationen, sie waren nicht so anfällig für Verlockungen, sie ließen sich weniger leicht ablenken, wenn sie sich zu konzentrieren versuchten; sie waren intelligenter, selbstbewusster und zuversichtlicher, und sie vertrauten ihrem Urteilsvermögen. Unter Stress gerieten sie nicht so leicht in Panik, wie diejenigen, die Belohnungen nicht so lange aufschieben konnten, und sie verloren auch nicht so schnell die Fassung, waren nicht so leicht aus dem Konzept zu bringen und verfielen nicht so oft in unreife Verhaltensmuster“ (Mischel 2014, 38).*

Es geht in diesem Experiment nicht nur um Belohnungsaufschub, sondern auch um die Antizipation von Handlungsfolgen, die Verfolgung persönlicher Werte und die Fähigkeiten der Selbstregulation. Mischel spricht von „Willensstärke“ und der Entwicklung der Persönlichkeit, die sich mit der Fähigkeit des Belohnungsaufschubs verbinden. Es geht um eine Mischung von Selbstkontrolle und Frustrationstoleranz, die erfolgreiche Formen der Lebensbewältigung ermöglichen. Man sollte diese Ergebnisse andererseits nicht zu absolut setzen. Natürlich kann ein einfacher Test die Zukunft eines Kindes nicht voraussagen. Familiärer Bildungshintergrund, toxischer Stress in der sozialen Lebenswelt sind und bleiben einflussreiche Einflüsse in der Entwicklung und weiteren Entfaltung von Selbstregulation und Willensstärke (Watts et al. 2018).

Die Fähigkeit der Selbstkontrolle oder Selbstregulation hat zuletzt in den einschlägigen wissenschaftlichen Diskursen erheblich an Bedeutung gewonnen (Baumeister, Vohs 2004). *„Selbstregulation beinhaltet Selbstbeobachtung und die Fähigkeit innere Befindlichkeiten und innere Neigungen so zu steuern, dass das Verhalten angemessen kontrolliert werden kann“ (Burman et al. 2015, 1518).* Sie entwickelt sich bereits im Säuglingsalter im Zusammenspiel von sicherer Bindung und Exploration in verlässlichen und feinfühlig Interaktionen mit den zentralen Fürsorgepersonen (Greenspan/Greenspan 1988).

Mentalisierungsprozesse fundieren diese frühkindliche Entwicklung der Regulation von Stress und Emotionen. Mit dem Begriff der Mentalisierung wird die menschliche Fähigkeit beschrieben, eigene und fremde mentale Zustände im Kontext alltäglicher sozialer Beziehungen und Handlungszusammenhänge wahrzunehmen, zu benennen, zu reflektieren und empathisch zu

verstehen. Mentalisierungsprozesse bei Kleinkindern basieren auf fein abgestimmten Affektspiegelungen der Mutter, die der Begriff der mütterlichen Feinfühligkeit einschließt.

*„Das internalisierte Bild der Bezugsperson, die das innere Erleben des Säuglings widerspiegelt, wird zum Organisator der emotionalen Erfahrung des Kindes. Das Selbst ist für den Umwelteinfluss also nicht lediglich zugänglich, sondern wird zum Teil durch seine Interaktionen mit der sozialen Umwelt konstituiert“ (Fonagy et al. 2011; 15).*

Sichere Bindungserfahrungen unterstützen die Ausbildung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeiten. Entscheidend ist, dass die Mutter instinktiv ihre Affektspiegelungen des Säuglings durch Akzentuierung oder Übertreibung als ihre Affekte markiert. Für das Baby werden dadurch die eigenen Affekte von den Affekten der Mutter unterscheidbar. Mentalisierung ist für das Baby eine hochkomplexe Aufgabe. Sie wird von einer hohen Sensibilität der Säuglinge für Gesichtsmuster unterstützt.

Während Säuglinge erst ab einem Lebensalter von etwa neun Monaten die Zielsetzung fremder Handlungen verstehen, ohne ihnen Motive zuordnen zu können, schreiben Mütter in einem *zielgerichteten Mentalisierungsmodus* ihren Babies schon sehr früh, Intentionalität und Mentalisierung zu („*Ich weiß, dass du quengelst, weil du Deine Flasche willst!*“). Sie initiieren und modellieren dadurch die kindlichen Mentalisierungsprozesse. Das Kind wird durch diese immer wieder gemachten Erfahrungen stimuliert, seine emotionalen Zustände zu identifizieren und zu kategorisieren. Es wird zunehmend über sprachliche Benennungen Zugang zu den eigenen emotionalen Zuständen und ihrer Regulation finden.

Auf diesen basalen Fähigkeiten der Selbstregulation aufbauend, generieren die Kinder ab einem Alter von etwa drei Jahren in „*Als-ob-Spielen*“ eigene Realitäten und eigene Regelsysteme, die fortwährend weiterentwickelt werden. Auf die Einhaltung dieser Regeln wird streng geachtet: „*In unserer Kindergruppe machen wir das so!*“. Im Spiel mit anderen Kindern werden Selbstorganisation und Affektregulation weiter ausgebaut und geübt. Zwischen vier und fünf Jahren werden die nebeneinander existierenden Modi der Realitätsverarbeitung in den reflexiven Mentalisierungsmodus integriert, der ein reifes Nachdenken über das eigene Selbst und das Innenleben anderer Menschen ermöglicht.

Affektregulation entwickelt sich über Affektspiegelung. Reflexionsfähigkeit entsteht dabei in intensiven affektiven personalen Beziehungen. Nach und nach wird das Selbst zum mentalen Akteur und erkennt die eigene Weltwahrnehmung als Ergebnis subjektiver Konstruktionen. Das Kind lernt zu unterscheiden zwischen innerer und äußerer Realität, intrapersonalen mentalen und emotionalen Prozessen. Sprache ermöglicht dabei nicht nur die Zuordnung innerer Zustände, sondern auch die Kommunikation dieser Zustände mit anderen und die Interpretation ähnlicher Zustände in anderen.

Mentalisierung ist mithin ein zentrales Medium der Alltagsbewältigung. Die Fähigkeiten der (Selbst-) *Reflexion*, auf denen die Organisation des Selbst beruht, basiert auf Mentalisierungsprozessen. Mentalisierung ermöglicht soziale Kommunikationen, die an gegenseitigen Befindlichkeiten anschließen. Sie ist ein wesentliches Fundament gelingender Interaktion und praktischer Handlungsfähigkeit in der sozialen Lebenswelt. Indem wir unsere eigenen Gedanken, Einstellungen, Gefühle und sozialen Verpflichtungen erforschen, verändern wir gleichzeitig unsere Gedanken- und Gefühlswelt. Die Fähigkeit der Mentalisierung unterliegt nicht nur der Ausbildung von Selbstbewusstsein und Identität. Sie ist im Zusammenhang mit der

praktischen Handlungsfähigkeit des Individuums in sozialen Kontexten auch die Grundlage subjektiven Wohlbefindens.

Mentalisierungsprozesse fundieren Selbstregulationsprozesse, Stressregulation, emotionale Regulation und Aufmerksamkeitsregulation. Selbstregulation erfolgt meistens in sozialen Zusammenhängen und ist insofern gleichzeitig ein aktiver Aspekt der Regulation anderer (*other'-regulation*; Sameroff 2010, 14). Etwa im Alter von zwei Jahren entwickeln Kinder echte Empathie mit anderen und lösen spielerisch Emotionen bei ihren Stofftieren aus. Emotionale Regulation ermöglicht den Kindern die situative Anpassung ihrer Reaktionen auf äußere Reize, die Vermeidung oder Unterdrückung von Reaktionen in kontextangemessener Form. Empathie und soziale Kooperation, wie zweipersonale Beobachtungs- und Interaktionsformen (*ich' und du*), die Entwicklung gegenseitiger Anerkennungsverhältnisse (*Wir'-Intentionalität*) und komplexe Formen der Koordination und Rollenspezifikation im sozialen Alltagsleben basieren auf diesen Mentalisierungsfähigkeiten. Sie ermöglichen Reziprozität und altruistisches Verhalten.

*„Ob wir glücklich oder unglücklich sind, hängt sehr stark von der Qualität unserer sozialen Beziehungen ab“, schreibt der Neurobiologe Donald Pfaff. „...Die Verbundenheit mit anderen Menschen ist für unser Wohlbefinden von großer Bedeutung, und Reziprozität in Form von reziprokem Wohlwollen ist etwas, das uns Freude bereitet, etwas, das wir brauchen und nach dem wir folglich streben“ (Pfaff 2015, 117 f).*

Wenn Kinder die Fähigkeiten der Selbstkontrolle, die soziale Kooperationserfahrungen verlangen nicht erlernt haben, enden Sie in Entmutigung, Hilflosigkeit, Überforderung, Erfahrungen des Versagens und des Misserfolgs. Diese Defizite können insbesondere in sozialen Zusammenhängen signifikante Folgen haben (*other'-regulation*). Ich habe in diesem Zusammenhang von *„schmerzbasiertem Verhalten ... einem sich selbst verstärkenden Kreislauf von verletzenden Erfahrungen“* gesprochen, *„... die zu einer übersteigerten Wachsamkeit gegenüber weiteren potentiellen Versagungen und/oder sozialem Rückzug führen können“* (Opp 2017, 23). Dabei ist der Prozess des Erlernens von Selbstkontrolle herausforderungsvoll. Die Aufgabe für die zentralen Fürsorgepersonen ist anspruchsvoll und höchst störanfällig unter toxischem Stress in den gemeinsamen Lebenswelten. Mentalisierungsprozesse erfordern Empathie und Feinfühligkeit auf Seiten der Bezugspersonen. Biographische Belastungserfahrungen der Fürsorgepersonen können Mentalisierungsprozesse überlagern.

Zuletzt warteten Moffitt et al. (2013) im *American Scientist* mit der öffentlichkeitswirksamen Nachricht auf, dass mit Selbstkontrolle der Dreh- und Angelpunkt effektiver Intervention gefunden sei. Sie verweisen auf die Ergebnisse der Dunedin-Langzeitstudie, in der die Entwicklung von über 1000 Kindern mit Beginn 1972–73 über eine Zeitspanne von über 40 Jahren erfasst wurde. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass das Maß der kindlichen Fähigkeit zur Selbstkontrolle ein signifikanter Faktor für die Voraussage der sozialen und materiellen Qualitäten der Lebenssituation, für Drogenmissbrauch und Delinquenz im Erwachsenenalter darstellen.

Die Entwicklung von Selbstkontrolle ist für die soziale Integration des Kindes und sein psychosoziales Wohlbefinden unter Stressbedingungen im weiteren Lebensverlauf bedeutsam. Kinder, die über gute emotionale Regulationsfähigkeit verfügen, können sich leichter in neue Situationen einleben, finden leichter Freunde und soziale Anerkennung (Vohs, Ciarocco 2004). Sie sind besser in der Lage negative Emotionen zu kontrollieren und verfügen über positivere Beziehungen zu den Gleichaltrigen, den Eltern und anderen Fürsorge- und Erziehungspersonen.

Dadurch eröffnen sich für sie vielfältige Erfahrungen, in denen sie neue Kompetenzen erwerben, ihr Selbstvertrauen, ihr Selbstwertgefühl und ihre Lernfähigkeiten steigern können. Sie lernen Autonomieansprüche und soziale Verbundenheit miteinander zu verbinden (Rose-Krasnor; Denham 2011). Umgekehrt verengen sich die Lernwelten der schlechter kontrollierten Kinder.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Fähigkeit der Selbstregulation von den Schlafrhythmen im frühesten Alter bis zur Fähigkeit des Schulanfängers, seine Gefühle zu identifizieren, zu überwachen und zu regulieren, in sozialen Beziehungen und vor allem in Erfahrungen mit positiv zugewandten Fürsorgepersonen gelernt werden. Shonkoff & Philips (2000, 121) sprechen von einer „*Triade regulatorischer Aufgaben*“, die Verhaltensregulation, emotionale Regulation und Aufmerksamkeitsregulation umfassen.

### Das Leben mit den anderen Kindern (Peerkultur)

Ungefähr im Alter von drei Jahren und auf der Grundlage ihrer frühen Bindungserfahrungen beginnen sich die Kinder aus ihrem engeren familiären Umfeld heraus zu entwickeln. Eine neue Welt der Gefühle erwacht, in der sich die Kinder über die eigenen und die Gefühle anderer zunehmend bewusst werden. Eigene und fremde mentale Zustände werden jetzt im Kontext erweiterter alltäglicher sozialer Beziehungen reflektiert. Die Entwicklung des kindlichen Selbst ist in allen Entwicklungsphasen ein Sammeln von „*Erfahrungen des Selbst-in-Beziehungen*“ (vgl. Fonagy et.al. 2011, 48 ff).

Phantasiespiele, Rollenspiele und alle Arten von Als-ob-Aktivitäten sind Übungsfelder für die Entfaltung reflexiver Selbst- und Weltzugänge, in denen die Kinder soziales Verstehen, Vertrauen und Intimität aber auch bedrängende Vorstellungen (z.B. Monsterspiele) spielerisch bearbeiten. Sie erweitern jetzt ihr soziales Handlungsfeld durch eine verstärkte Zuwendung zu intimeren Freundschaftsbeziehungen und zur größeren Gruppe der gleichaltrigen Spielkameraden (Peers). Im Gegensatz zu den asymmetrischen Beziehungen mit Erwachsenen sind die Beziehungen zu Gleichaltrigen im Sinne vergleichbarer Erfahrungs- und Kompetenzvoraussetzungen symmetrische Beziehungen, die den Kindern Erfahrungen auf gleicher Ebene ermöglichen (Youniss 1994). Sie ermöglichen reziproke Kooperationsbeziehungen, in denen eine miteinander gelebte Kinderkultur entwickelt wird (Ko-Konstruktion). Spielregeln und Routinen werden gemeinsam ausgehandelt und dienen dazu, das gemeinsame Spiel aufrechtzuerhalten. Die Regeln der Gleichaltrigenwelt werden gegenüber Verstößen verteidigt: „*Wir machen das so!*“ oder „*Bei uns in der Kindergruppe ...*“ und auf andere Lebensbereiche übertragen. Erweiterte Lebenswelten werden dadurch strukturiert und überschaubar. Auch in der Familie beginnt das gemeinsame Essen nun mit bewährten Ritualen. Man gibt sich die Hand: „*Piep, piep, piep! Wir haben uns alle lieb ...!*“

„*Vom Streiten und Dröhnen und vom schönen Sich-Versöhnen.*“, heißt eine Kindergeschichte von Gerda Anger-Schmidt (1997). Sie verdeutlicht die vielen Konflikte, in denen das soziale Zusammenleben in den Kinderwelten geübt und gelernt wird. Aber die Kinder lieben es, mit anderen Kindern zusammen zu sein und zu spielen. In ihren Spielaktivitäten vertiefen sie ihre Fähigkeiten der emotionalen Regulation und Frustrationstoleranz (z.B. verlieren können), der sozialen Aufmerksamkeit, der Fürsorglichkeit, Hilfsbereitschaft, der Loyalität zu Freunden, die Fähigkeit Konflikte und Streit in oft mühsamen Prozessen auszuhandeln und fairen Lösungen zuzuführen und sich versöhnen zu können. Die Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe gewinnt einen immer höheren Stellenwert. Freundinnen und Freunde tragen in erheblichem Maße zum subjektiven Wohlbefinden der Kinder bei. Die Kinder müssen Kontakt zu anderen aufnehmen und müssen sich miteinander abstimmen. Freundschaften schränken die Beliebigkeit von Verhalten

ein und verbinden sich mit gegenseitigen Erwartungen „... eine erfreuliche Gesellschaft zu sein, Hilfe zu geben und zu empfangen, Zuneigung und Bewunderung in angemessener Weise auszudrücken, Konflikte auszutragen und zu lösen ...“ (Salisch 2007, 336) .

Freundschaften sind ein herausforderndes Feld sozialen Lernens in dem unterschiedliche Erwartungen immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. „*Du bist nicht mehr mein Freund, weil Du nicht mehr mit mir spielst!*“ An diesem Beispiel zeigt sich, wie Freundschaften die Spielaktivitäten vor anderen Kindern schützen und wie sie in größeren Peer-Netzwerken verortet werden müssen (vgl. Corsaro 1997, 99). Krappmann & Oswald (1995, 80) unterscheiden zwischen Gruppen mit inneren Strukturen und Grenzen nach außen, flexibleren sozialen Geflechten, in denen Freundschaften wechseln können und größeren Interaktionsfeldern in denen Kinder häufiger interagieren, ohne notwendigerweise engere Beziehungen aufnehmen zu müssen. Freundschaften mit anderen Kindern erhöhen die soziale Attraktivität und bieten Schutz in der durchaus auseinandersetzungreichen Welt der Gleichaltrigen.

Die frühen Bindungserfahrungen und die familiären Lebenswelten der Kinder sind eine Art soziales Kapital, das die Kinder in ihre Gleichaltrigenwelten hineintragen und manchmal auch schmerzlich vermissen. Die Verbundenheit und Zugehörigkeit zur Welt der Gleichaltrigen und das Erleben von Freundschaft ist ein dynamisches Element gelingender kindlicher Entwicklung (*Peerkapital*). Dabei ist das Leben in der Welt der Gleichaltrigen in hohem Maße konfliktanfällig, weil die kindlichen Handlungsfelder durch *Offenheit* strukturiert sind. Die sozialen Rollen sind nicht definiert. Auf der Basis von *Gleichheit* und *Freiwilligkeit* entscheiden die Kinder, an welchen Tätigkeiten sie sich beteiligen wollen und welche Regeln sie bereit sind einzuhalten. Dabei bevorzugen die Kinder Aktivitäten, die Exploration ermöglichen, Spaß machen und vielleicht auch ein wenig Risiko beinhalten.

*„Kinder, die durch Gruppen- und Freundschaftsbeziehungen miteinander in Beziehungen stehen, entwickeln miteinander Übereinstimmungen in Sichtweisen, vereinbarten Regeln und halten sich an Muster des Vorgehens und an Rituale. Sie ko-konstruieren die soziale Realität, nämlich eine spezifische Ausprägung der Kinderkultur, in deren Rahmen ihre Handlungen sinnvoll werden“* (Krappmann 2004, 261 f).

Dies wiederum ist nicht ganz freiwillig, denn wer sich nicht an diese Regeln hält, wird vom gemeinsamen Spiel schnell ausgeschlossen. Es gibt durchaus Unterschiede in der Beliebtheit der Kinder. Geschätzt sind soziale Fähigkeiten wie faire Konfliktaushandlung (Fairness), die Fähigkeit eigene Affekte regulieren zu können (emotionale Regulation/Selbstkontrolle), soziale Aufmerksamkeit, Phantasie und Ideen, die das gemeinsame Spiel bereichern, Hilfsbereitschaft und Humor. Auf der Schattenseite gibt es Ablehnung, sozialen Ausschluss und auch die Zurückweisung von Kindern, die über die notwendigen sozialen Kompetenzen nicht im gleichen Maße wie andere verfügen.

### **Pädagogische Handlungsräume– ein Praxisbeispiel (Positive Peerkultur)**

Zum Kinderalltag gehören Streit und Momente der Ruhe und des harmonischen Miteinanders. Konflikte sind für die Kinder wesentliche Erfahrungsfelder sozialen Lernens. Sie sind auch ein Medium des pädagogischen Handelns. Ein sensibler pädagogischer Blick sollte dabei auf Kinder gerichtet sein, denen es schwer fällt, sich in die Gleichaltrigengruppe einzubinden und Freunde zu finden. Dies sind zurückgezogene und sensible Kinder und häufiger noch aggressive Kinder, denen in der Regel die Lernerfahrungen und sozialen Kompetenzen fehlen, die das soziale Zusammenleben in der Gruppe erfordern. Soziale Kompetenzen entwickeln Kinder vor allem

auch im Zusammenleben und im sozialen Austausch mit den anderen Kindern. Sie sollten deshalb auch die Möglichkeiten haben in pädagogisch strukturierten und angeleiteten Gesprächskreisen, diese Erfahrungen zu reflektieren, Streit und Konflikte in der Gruppe zu besprechen. Wir können Kindern dadurch helfen, die Regeln und Mechanismen des Gruppenlebens zu verstehen und die Sichtweisen, Einschätzungen und Erwartungen anderer Kinder zu verstehen. Die sozialen Kompetenzen und die Gruppenfähigkeit aller Kinder kann dadurch gestärkt werden.

Die Pädagoginnen und Pädagogen sollten diese Gespräche nicht dominieren, sondern moderieren. Alters- entwicklungsabhängig von den Kindern kann diese Gesprächsmoderation in ihrer Form stark variieren. Die infrage stehende Situation und die Sichtweisen der Beteiligten müssen geklärt werden. Dabei darf es nicht darum gehen, Kinder, die gegen gemeinsame Regeln verstoßen einer gerichtsförmigen Verhandlung mit Strafen oder Sanktionen auszusetzen. Die Frage ist nicht, wie kann Fabi für sein Fehlverhalten bestraft werden? Die entscheidende Frage lautet: Wie kann die Gruppe *Fabi* helfen, ein Verhalten zu lernen, das ihn weniger in Konflikte bringt und das ihm erlaubt, mehr Verantwortung für sich und sein Verhalten zu übernehmen? Die Bereitschaft anderen zu helfen, ist bei Kindern sehr stark ausgeprägt. Anderen zu helfen stärkt alle Kinder, stärkt ihren Selbstwert. Wir sollten Kinder dabei unterstützen, Alltagskulturen zu entwickeln, in denen sich alle Kinder zugehörig fühlen können. Das erfordert Verantwortung auf zwei Ebenen: Verantwortung für sich selbst und Verantwortung für andere zu übernehmen. Durch die Aushandlung kindlicher Themen in der Gruppe partizipieren die Kinder an der Gestaltung ihrer Alltagswelten, fühlen sich ernst genommen. Der Begriff der Peerkultur beinhaltet Schutz und Unterstützung durch die Gemeinschaft. *Positive Peerkultur* (Opp, Unger 2006; Opp, Teichmann 2008) bezeichnet einen Raum, in dem Konflikte angesprochen, fair ausgehandelt und solidarisch gelöst werden können.

*Die Kinder einer ersten Klasse beschwerten sich, dass Fabi Schimpfwörter verwendet und dass er sie an ihren „privaten Stellen“ berührt. Sie wollen das nicht! Fabi hat sich während dieses Gesprächs still von der Klasse abgewandt. Er hat sich über die Lehne seines Stuhls gebeugt und sich verschlossen, in dem er die Arme unter seinem Pulli verschränkt. Er will sich zu den Anschuldigungen nicht äußern und verharrt in einer Pose der Scham. Die anderen Kinder werden von der Lehrerin aufgefordert für Fabi zu sprechen, sich zu überlegen, was Fabi durch den Kopf gehen könnte und warum der diese Dinge tut. Lukas meint, dass Fabi, wenn er sich nicht so sehr schämte, wahrscheinlich sagen würde, dass es ihm leid tut. Andere Kinder äußern sich ähnlich. In der Zwischenzeit hat Lea begonnen, Fabi tröstend zu streicheln. In einem nächsten Schritt wird die Gruppe aufgefordert, über Lösungen für das Problem mit Fabi nachzudenken. Fabi beginnt, sich langsam aus seinem Kokon heraus zu schälen. Er wendet sich der Gruppe wieder zu. Nach verschiedenen Beiträgen meint Marko, dass man mit Fabi vielleicht mehr spielen sollte. Die Kinder beschließen Fabi in den Pausen mehr in ihre Spiele einzubinden. Fabi akzeptiert dieses Lösungsangebot gerne. Die Gruppe erwartet von Fabi aber auch, dass er sein Verhalten ändert. Die Umsetzung dieses Lösungsvorschlages wird in einem Protokoll festgehalten und soll im nächsten Gruppengespräch überprüft werden.*

*Als ich Fabi der Gruppensitzung frage, was in diesem schwierigen Gespräch am Besten für ihn war, sagt er ganz erleichtert: „Dass sie wieder mit mir spielen!“ Zufällig läuft die Klasse bei Pausenbeginn im Schulhaus an mir vorbei. Ich höre, wie sich die Kinder gegenseitig daran erinnern, dass sie Fabi in ihre Pausenspiele mitnehmen wollen.*



Kinder sind hilfsbereit aber sie verlangen auch Gegenleistungen. Sie sind bereit Fabi dabei zu helfen, sein Verhalten zu ändern aber sie erwarten von ihm auch, dass er selbst mehr Verantwortung für sein Verhalten übernimmt.

Es sind mehrere Dinge, die in dieser Situation pädagogisch bedeutsam sind. Ein Problem das die Gruppe mit einem Mitschüler hat, wird öffentlich besprochen. Fabis Problem mit den anderen wird entprivatisiert. Für Fabi ist das eine schwierige Situation. Es ist eine große Leistung für ihn diese Konfrontation auszuhalten. Er reagiert mit Scham und zeigt den anderen Kindern damit, dass er ihre Vorwürfe akzeptiert. Damit erleichtert er es den anderen Kindern auf ihn zuzugehen. Das Thema wird in einer offenen Diskussion bearbeitbar und auch lösbar. Fabi erfährt von den anderen Kindern, was er anders machen kann und anders machen soll, wenn er mit den anderen Kindern spielen will. Wirkungsvoll ist dabei, dass er dies von den anderen Kindern und nicht von den Pädagoginnen hört. Unterschwelligen Mobbingprozessen kann durch die öffentliche Thematisierung solcher Themen vorgebeugt werden. Die Themen der Kinder können in der Gruppe besprochen und dadurch versachlicht werden. Dadurch, dass die Gruppe darüber nachdenkt, wie man Fabi helfen kann, zeigen ihm die anderen Kinder, dass er zu ihrer Gruppe gehört, dass er ihnen als Mitglied der Gruppe wichtig ist und dass sie bereit sind ihm zu helfen, sein Verhalten zu ändern. Die Gruppe engagiert sich, um ihm zu helfen, sein Verhalten in den Griff zu bekommen. Dadurch wird Fabi wieder in Würde versetzt, insofern er in der Gruppe wieder handlungsfähig wird und als handlungsfähiges Subjekt Anerkennung findet. Er kann wieder selbstbestimmt agieren und mit den anderen Kindern spielen.

Die Kraft der Veränderung liegt in diesem Fall im Wunsch Fabis mit den anderen zu spielen und in der Bereitschaft der anderen Kinder ihn als Teil der Gruppe zu akzeptieren und ihm durch solidarische Hilfe die Zugehörigkeit zur Gruppe zuzusichern. Dies wiederum motiviert Fabi zur Veränderung seines Verhaltens. Er wird es zumindest versuchen. Nicht alles klappt auf Anhieb! Die Protokollierung des Lösungsvorschlages sichert Nachhaltigkeit. Nach einer Woche wird überlegt, ob die Lösungsvorschläge umgesetzt wurden und erfolgreich waren. Nachjustierungen sind dann möglich. Erfolge werden von allen beklatscht.

Durch die offene Diskussion erlangt Fabi Einsichten in die Wirkungen seines Verhaltens und in die Emotionen die sein Verhalten bei den anderen auslösen. Die Spiegelungen seines Verhaltens und seiner Wirkungen durch die anderen kann ihm helfen, effektiveres und sozial akzeptiertes Verhalten zu entwickeln. Einsichten und Resonanzen darauf, wie sein provozierendes Verhalten von den anderen Kindern empfunden wird, ist für ihn dabei hilfreich. Die schmerzliche Situation, dass die anderen Kinder nicht mit ihm spielen wollen, wurde neu strukturiert und für Fabi situativ verfügbar gemacht, seine Handlungsfähigkeit (agency) in der Gruppe vergrößert sich. Fabis Selbstverständnis wird durch die Interaktion mit den Gleichaltrigen reflexiv kontextualisiert und erweitert. Dies sind Mentalisierungsprozesse. Sie erfolgen hier über sprachliche Reflexionen eigener und fremder mentaler Zustände in Alltagssituationen.

Das Leben in kindlichen Gruppen ist anforderungsreich und herausfordernd. Es gibt körperliche Auseinandersetzungen, Beleidigungen, Ausgrenzungen und Mobbing (Krappmann & Oswald 1995). Umso bedeutsamer ist es, die Kinder dabei zu unterstützen, einen Rahmen für eine eigene Praxis der Bearbeitung alltäglicher Themen und Konflikte zu entwickeln, in denen sie *role-taking* üben, ihre Einsichten in die Komplexität sozialer Situationen erweitern und dadurch ihre Handlungsfähigkeiten in sozialen Situation steigern können. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es dabei, ritualisierte Schritte der Konfliktbearbeitung gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln. Sie moderieren die Gespräche und unterstützen die Gruppe bei der Suche nach fairen Lösungen.

## Schlussbemerkungen

Wenn Kinderseelen leiden, dann hat das seinen Grund in Einschränkungen und Verstößen gegen kindliche Grundbedürfnisse nach liebevollen Beziehungen, nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation, nach entwicklungsgerechten Erfahrungen, nach Grenzen und Strukturen, nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften und nach einer Hoffnung auf eine gute Zukunft (Brazelton, Greenspan 2000). Wenn diese Grundbedürfnisse chronisch unerfüllt bleiben, können Kinder ihre Entwicklungspotentiale nicht entfalten und die ihnen möglichen Erziehungserfolge nicht realisieren. Es gelingt ihnen nicht, ein subjektives Wohlbefinden zu entwickeln, das auf

- Kompetenzen und Wirksamkeit (einem wachsenden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten),
- auf sozialen Einbindungen (emotionale und persönliche Beziehungen) und
- einer Grundstimmung der Autonomie (die Fähigkeit, das eigene Verhalten regulieren zu können) beruht (Deci, Ryan 2000).

Die Erfahrung empathischer Sorge, das Gefühl der Sicherheit, das gegenseitige Geben und Nehmen das sie selbst nicht erleben, können sie anderen auch nicht zeigen. Das schränkt ihre Erfahrungen sozialer Resonanz deutlich ein. Diesen Mangel an grundlegenden Fähigkeiten der sozialen Kommunikation haben die Kinder nicht zu verantworten. Aber er setzt sie gleichwohl in ein signifikantes Risiko in ihren Alltagswelten, denn sie sind immer auch selbst die Erzeuger von Lebenswelten unter denen sie leiden, in denen sie weitere Verletzung da erleben, wo sie sich eigentlich vor weiteren Erfahrungen der Strafe, Zurückweisung und Abwertung schützen wollen. *„Erfahrungen formen das Kind. Aber gleichzeitig formt das Kind durch seine Aktivität, seine Reaktionen und seine Interpretation die Welt in unterschiedlicher Weise“* (Sroufe et al. 2005, S. 220). Das Kind, das uns auffordert: *„Straf mich doch! Ist doch mir egal!“* agiert bereits im Schmerzmodus. Genau da fühlen sich diese Kinder sicher. In ihrem Schmerz, kennen sie sich aus. Wenn es uns nicht gelingt, diese Botschaften zu decodieren und umzudeuten, verheddern wir uns in zirkulären Prozessen des Strafens, der sozialen Zurückweisung in denen sich aggressives Verhalten zirkulär steigert und manifestiert. Das ist leicht gesagt, schwer getan und doch pädagogisch unabdingbar, denn

*„... menschliche Individuen müssen lernen, wie andere Mitglieder ihrer Kultur bestimmte Dinge tun. Mehr noch: Sie müssen lernen, welche Handlungen andere von ihnen erwarten. ... Die Menschen sind biologisch daran angepasst, in einem kulturellen Kontext heranzuwachsen. Durch unsere gemeinsamen Bemühungen haben wir unsere eigenen kulturellen Welten geschaffen, und wir passen uns ihnen permanent an“* (Tomasello 2010, 84).

Es hat gravierende Folgen für Kinder, wenn sie an ihren sozialisatorischen Lernprozessen scheitern, eine Passung mit ihren Lebenswelten immer wieder verfehlen. Sie stehen dann in der Gefahr zirkulärer Entmutigung schmerzhafter Prozesse sozialer Zurückweisung. Kinder denen es auf Grund fehlender Selbstkontroll- und Regulationsfähigkeiten nicht gelingt, mit anderen Kindern zu kooperieren können in einen „Teufelskreis“ der Peerablehnung, Peerezurückweisung und des Mobbings geraten:

*„... denn durch den Ausschluss aus diesen Gruppen wird die feindselige Wahrnehmung und Bewertung bei den Kindern im Sinne einer ‚selbsterfüllenden Prophezeiung‘*

*verfestigt, was ihre Aggressivität erhöht und den Ausschluss verfestigt. Darüber hinaus bleibt diesen Kindern durch den Ausschluss oft die Möglichkeit verwehrt, im gemeinsamen Spiel prosoziale Verhaltensweisen zu erlernen. In der Folge wiederum erfahren sie nicht die (positive) Bestätigung der Gleichaltrigen“* (von Salisch, Kraft 2010, 90).

Die Mitgliedschaft in Gemeinschaften vollzieht sich über die Angleichung und Übernahme der Haltungen der Gemeinschaft und verbindet sich mit Rechten, die den Selbst-Respekt und die Würde als Mitglied einer Gemeinschaft mit sich bringt. Man muss die Haltung der andern innerlich spiegeln können, denn sie bildet den eigenen Denkhorizont. Aus einer Partizipationsperspektive heraus gedacht, „... reagiert der Einzelne ständig auf die gesellschaftlichen Handlungen und ändert in diesem kooperativen Prozess eben jene Gemeinschaft“ (Mead 1991, 243). Dies sind zirkuläre Prozesse, die über bloße Anpassung deutlich hinausgehen. Der Einzelne wird nicht nur durch die Anderen verändert, er verändert auch die Anderen. Die menschliche Natur ist durch und durch gesellschaftlich geprägt. Wenn Kinderseelen leiden, dann ist dies Ausdruck eines unerfüllten Wunsches nach sozialer Resonanz, nach Anerkennung und nach Unterstützung im Erwerb von Kompetenzen, die subjektives Wohlbefinden und ein generelles Vertrauen in die Welt befördern. Das Ziel mit diesen Kindern ist die Durchbrechung negativer Resonanzschleifen und die Sicherung positiver sozialer Resonanzerfahrungen.

## Literatur

- Anger-Schmidt, G. (1977): Vom Streiten und Dröhnen und vom schönen Sich-Versöhnen. In: Sei nicht sauer, meine Süße. Wien: Dachs
- Baumeister R. & Vohs K. (Eds.) (2004): Handbook of self-regulation. Research. Theory and application. N.Y.: Guilford
- Brazelton, T.B.; Greenspan, S. (2000): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim: Beltz
- Burman, J.T.; Green, C.D.; Shanker, S. (2015): On the meanings of self-regulation: digital humanities in service of conceptual clarity. In: Child Development. (86), 1507-1521
- Butterwege C. (2010): Kinderarmut und Bildung. In: Quenzel G. & Hurrelmann K.; Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, 537-557
- Castel R.(2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage – eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz
- Corsaro W. (1997): The sociology of childhood. London: Pine Forge Press
- Deci, E.,L.; Ryan R.M. (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. In: Psychological Inquiry. (11), 227-268
- Dornes, M. (2012): Die Modernisierung der Seele. Frankfurt/M.: Fischer
- Ehrenberg, A. (2008): Das erschöpfte Subjekt. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ehrenberg, A. (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2011): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta
- KMK (2014). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 202). Berlin, 2014. Zugriff am 19.08.2015.

- Krappmann, L. (2004): Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse. In: Geulen, D.; Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart, 253-271
- Krappmann L., Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim: Juventa
- Lampert T.; Kuntz B.; KIGGS Study Group (2015): Gesund aufwachsen – Welche Bedeutung kommt dem sozialen Status zu? Robert Koch-Institut, Berlin. GBE kompakt 6 (1)
- Lutz R. (2014): Soziale Erschöpfung. Kulturelle Kontexte sozialer Ungleichheit. Weinheim: Beltz
- Mead, G.H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Mischel, W. (2014): Der Marshmallow-Test: Willensstärke, Belohnungsaufschub und die Entwicklung der Persönlichkeit. München: Siedler
- Mischel, W. (2015): „Selbstkontrolle kann man lernen.“ In: Spektrum der Wissenschaft (Interview mit F. Jötten 12.10.2015). <https://www.spektrum.de/news/selbstkontrolle-kann-man-lernen/1370046> (abgerufen 20.6.2018)
- Mischel, W.; Shoda, M.; Rodriguez, M.L. (1989): Delay of gratification in children. In: Science. 244, 933-938
- Moffitt, T.E.; Poulton, R.; Caspi, A. (2013): Lifelong impact of early self-control. Childhood self-discipline predicts adult quality of life. In: American Scientist. (101), 352-359
- Nachtwey, O. (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp
- Opp G. & Teichmann J. (Hrsg.), Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008
- Opp G. & Unger N., Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Körper Edition 2006
- Opp, G. (2017): Schmerz-basiertes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. Zeitschrift für Heilpädagogik. (68), 22-30
- Pfaff, D.W. (2015): Das altruistische Hirn. Bern: Hogrefe
- Ravens-Sieberer, U.; Wille, N.; Bettge, S.; Erhart, M. (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der Bella-Studie im Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. 50, 871-878
- Reckwitz v., A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp
- Rose-Krasnor, L.; Denham, S. (2011): Social-emotional competence in early childhood. In: Rubin, K.H.; Bukowski, W.M.; Laursen, B. (Hrsg.): 162-179
- Salisch v. M. (2007), Freundschaften und ihre Folgen für die Entwicklung. In: Hasselhorn H., Schneider W. (Hrsg.), Handbuch Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 336-346
- Salisch v., M. ; Kraft, U. (2010): Störungen der Emotionsregulation im Kindergartenalter und ihre Folgen. In: Kißgen, R.; Heinen, N. (Hrsg.): Frühe Risiken und frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention. Stuttgart: Klett-Cotta, 84-112
- Sameroff, A. (2010): A unified theory of development: A dialectical integration of nature and nurture. In: Child Development. (81), 6-22
- Schrobsdorff, S. ( 2016): The kids are not all right. Time 7. November 2016
- Shonkoff, J.P.; Philips, D.A. d(Eds.) (2000): From Neurons to neighborhoods. The science of early childhood development. Washington, D.C.: National Academy Press
- Sroufe, L.A./Egeland, B./Carlson, E.A./Collins W.A. (2005): The development of the person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood. N.Y.: Guilford Press
- Tomasello M., Warum wir kooperieren. Berlin: Edition Unselld 2010
- Vohs K.D.; Ciarocco N.J. (2004): Interpersonal functioning requires self-regulation. In: Baumeister R. & Vohs K.: Handbook of self-regulation. Research. Theory and application. N.Y.: Guilford, 392-407

Watts, T.W.; Duncan, G.J.; Quan, H. (2018): Revisiting the Marshmallow Test: A conceptual replication investigating links between early delay of gratification and later outcomes. In: Psychological Science. DOI 10.1177/09567976187661661  
Youniss J., Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt: Suhrkamp 1994