

Schütze, Yvonne

Der Verlauf der Geschwisterbeziehung während der ersten beiden Jahre

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 35 (1986) 4, S. 130-137

urn:nbn:de:bsz-psydok-31610

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

INHALT

Aus Praxis und Forschung

<i>Bartoszyk, J., Nickel, H.</i> : Teilnahme von Vätern an Säuglingspflegekursen und ihr Betreuungsverhalten in den ersten Lebenswochen des Kindes (Father's Participation in Infant Caretaking Courses and Paternal Caretaking Behavior in the First Weeks of Life)	254	<i>Reich, G., Bauers, B., Adam, D.</i> : Zur Familiendynamik von Scheidungen: Eine Untersuchung im mehrgenerationalen Kontext (The Family Dynamics of Divorce: an Investigation in the Multigenerational Context) . . .	42
<i>Bauers, B., Reich, G., Adam, D.</i> : Scheidungsfamilien: Die Situation der Kinder und die familientherapeutische Behandlung (The Situation of the Children and the Family Therapy in Families of Divorce)	90	<i>Rossel, E., Steffens, W., König, R.</i> : Entwickeln adipöse Kinder eine geringere Leistungsmotivation? (Do Obese Children Develop a Low Need for Achievement?)	164
<i>Biermann, G., Kos-Robes, M.</i> : Die Zeichentest-Batterie (The Drawing Test Battery)	214	<i>Sarimski, K.</i> : Untersuchungen zur Entwicklung der sensorimotorischen Intelligenz bei gesunden und behinderten Kindern (Studies of Sensorimotor Development in Normal and Retarded Children)	16
<i>Boehnke, K.</i> : Probleme der Intelligenzmessung bei Kindern mit dem HAWIK-R (Problems of the Measurement of Intelligence in Children by Means of the HAWIK-R)	34	<i>Schechter, D.E.</i> : Bemerkungen zur Entwicklung der Kreativität (Notes on the Development of Creativity) . . .	21
<i>Dittmann, R.W., Kröning-Hammer, A.</i> : Interkulturelle Konflikte bei 10-18jährigen Mädchen türkischer Herkunft (Intercultural Conflicts in 10 to 18 Years Old Girls of Turkish Origin)	170	<i>Schütze, Y.</i> : Der Verlauf der Geschwisterbeziehung während der ersten beiden Jahre (The Course of Sibling Relationship During the First Two Years)	130
<i>Fischer, G.</i> : Die Beziehung des Kindes zur gegenständlichen und personalen Welt (The Child's Object-Directed and Interpersonal Relations)	2	<i>Streeck-Fischer, A.</i> : „Rahmensetzende“ und „bündnisbildende“ therapeutische Funktionen in der klinischen Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen („Guiding“ and „Alliance Forming“ Therapeutic Functions in Clinical Psychotherapy with Children and Adolescents)	50
<i>Göres, H.G., Göting, S.</i> : Überleitung einer Therapiegruppe mit Jugendlichen in eine Selbsthilfegruppe (Transferal of a Therapy-group for Adolescents into a Self-help-group)	177	<i>Süssenbacher, G.</i> : Hilfreicher Dialog als strukturelles Problem: Zur Übereinstimmung von Metapher und Affekt – Erörterung am Beispiel einer Märchen-Kurztherapie von Enkopresis (Helpful Dialogue as Structural Problems: About Correspondence of Metaphor with Affection – Discussion on the Illustration of a Fairy-Tale-Brief-Treatment of Encopresis)	137
<i>Gruen, A., Prekop, J.</i> : Das Festhalten und die Problematik der Bindung im Autismus: Theoretische Betrachtungen (Holding and Attachment in Autism: Theoretical Considerations)	248	<i>Wiesse, J.</i> : Über die Angst in der Psychotherapie von Jugendlichen (Anxiety in the Psychotherapy of Adolescents)	87
<i>Gutezeit, G., Marake, J., Wagner, J.</i> : Zum Einfluß des Körperidealbildes auf die Selbsteinschätzung des realen Körperbildes im Kindes- und Jugendalter (The Influence of Ideal Body Images on the Assessment of Real Body Image in Children and Juveniles)	207	<i>Wirsching, M.</i> : Krankheit und Familie – Zur Entwicklung einer beziehungs-dynamischen Sicht in der Psychosomatik (Illness and the Family – Towards a System's Perspective in Psychosomatic Medicine)	118
<i>Hartmann, H.</i> : Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie mit psychotischen Kindern (Attention-Interaction-Therapy with Psychotic Children)	242		
<i>Hobrucker, B.</i> : Eine Verlaufsanalyse heilpädagogischer Probleme in kinderpsychiatrischen Langzeitbehandlungen (A Process Analysis of Problems in Special Education during Residential Child Psychiatric Treatment)	82	Pädagogik und Jugendhilfe	
<i>Klosinski, G.</i> : Die Bedeutung des Vaters für die Entwicklung delinquenten Verhaltens (The Significance of the Father for the Development of delinquent Behavior) . . .	123	<i>Bourgeon, M.</i> : Beratungsarbeit mit Familien von Verfolgten aus der NS-Zeit (Experiences in Counseling with Families of Victims of the Holocaust)	222
<i>Knölker, U.</i> : Psychotherapie bei Colitis ulcerosa in der Adoleszenz (About Psychotherapy of Colitis ulcerosa in Adolescence)	8	<i>Hartmann, K.</i> : Das Problem der Intervention in der Rehabilitation (The Problem of Intervention in Rehabilitation)	146
<i>Krampen, G.</i> : Zur Verarbeitung schlechter Noten bei Schülern (Stress and Coping with Grades in Schols) . .	200	<i>Hoffmeyer, O., Hils, J.</i> : Offene Spielgruppe in der Jugendpsychiatrie (Open Playgroups in Adolescent Psychiatry)	261
<i>Ossowsky, G.</i> : Zur Anorexia nervosa im Kindes- und Jugendalter – Behandlungsplan und Katamnese (In Addition to Anorexia Nervosa in Early Adolescence – Treatment and Catamnestic Investigation)	56	<i>Hubbertz, K.P.</i> : Prävention in ländlichen Erziehungsberatungsstellen (Prevention in Rural Welfarecentres for Familycounseling)	96
		<i>Hüffner, U., Mayr, T.</i> : Integrative Körpertherapie – eine Integrationshilfe bei der gemeinsamen Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten? (Integrative Body Therapy – Can it Support Integration in Joint Furthering of Handicapped and Non-Handicapped Children in Kindergarten?)	184

Familientherapie

Austermann, W., Reinhard, H. G.: Ein Fürsorgegutachten als systematisch-familientherapeutische Intervention (An Expert in Child Welfare as a Systemic-Family Therapeutic Intervention) 302

Buchholz, M. B.: Schachspieler, Gast vom fremden Stern, Kapitän auf dem großen Fluß, Freud und Bateson – Zur Kontroverse zwischen Psychoanalyse und Systemtheorie (Chessplayer, Guest from a distant Star, the Great River's Captain, Freud and Bateson – A Contribution to the Controversy between Psychoanalysis and Systemic Theory) 274

Heekerens, H. P.: Zehn Jahre Familientherapie in Erziehungsberatungsstellen – Entwicklung und Fehlentwicklung (Ten Years Family Therapy in Child Guidance) 294

Müssig, R.: Familientypologie – Ein holistisches Klassifikationsschema auf der Basis von Gestaltwahrnehmung, Humantheologie, Systemtheorie und Psychoanalyse (Family Typology – A Holistic Classification Scheme Based on Gestalt Conception, Human Ehtology, System Theory und Psychoanalytical Theory) 283

Rückert-Emlden-Jonasch, I. u. a.: Familientherapeuten erleben ihre Herkunftsfamilie (Family Therapists Experience Their Families of Origin) 305

Tagungsberichte

Bericht über den 11. Internationalen Kongreß der International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions 312

Ehrungen

Hedwig Wallis zum 65. Geburtstag 150

Buchbesprechungen

Armstrong, L.: Kiss Daddy Good Night. Aussprache über Inzest 151

Baumann, U. (Hrsg.): Psychotherapie: Makro/Mikroperspektive 155

Beland, H. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 16 27

Belz, H., Muthmann, Ch.: Trainingskurse mit Randgruppen 26

Berger, E., Friedrich, H. M., Schuch, B.: Verhaltensbeurteilung bei Kindern und Jugendlichen 104

Bettelheim, B.: So können sie nicht leben 25

Biber, B.: Early Education and Psychological Development 156

Bleidick, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik 106

Boczkowski, K.: Geschlechtsanomalien des Menschen 266

Bös, K., Mechling, H.: Bilder-Angst-Test für Bewegungssituationen 106

Brainerd, Ch. J., Pressley, M. (Hrsg.): Basic Processes in Memory Development. Progress in Cognitive Development Research 111

Brakhoff, J. (Hrsg.): Eßstörungen – ambulante und stationäre Behandlung 108

Brand, M.: Erziehungsberatung im Spannungsfeld von Familie und Schule 157

Brandstädter, J., Gräser, H. (Hrsg.): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne 192

Briel, R., Mörsberger, H.: Kinder brauchen Horte 75

Bruder-Bezzel, A., Bruder, K. J.: Jugend: Psychologie einer Kultur 153

Brunner, E. J.: Grundlagen der Familientherapie. Systematische Theorie und Methodologie 268

Bundschuh, K.: Dimensionen der Förderdiagnostik bei Kindern mit Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen 231

Burkhardt, H., Krech, R.: Aggression und geistige Behinderung 76

Dietrich, G.: Erziehungsvorstellungen von Eltern 234

Eberlein, G.: Autogenes Training für Kinder 318

Eggers, Ch. (Hrsg.): Emotionalität und Motivation im Kindes- und Jugendalter 156

Eichseder, W.: Unkonzentriert – Hilfen für hyperaktive Kinder und ihre Eltern 73

Eiser, Ch.: The Psychology of Childhood Illness 318

Fleischer-Peter, A., Scholz, U.: Psychologie und Psychosomatik in der Kieferorthopädie 320

Freinet, E.: Erziehung ohne Zwang 25

Frey, D., Irle, M. (Hrsg.): Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien 267

Fromm, E.: Psychoanalyse und Religion 155

Fthenakis, W. E.: Väter (Bd. I und II) 315

Fuchs, M.: Funktionelle Entspannung in der Kinderpsychotherapie 72

Füssenich, I., Gläß, B.: Dysgrammatismus 191

Göppner, H. J.: Hilfe durch Kommunikation in Erziehung, Therapie, Beratung 103

Haubl, R., Peltzer, U.: Veränderung und Sozialisation 158

Heil, G.: Erziehung zur Sinnfindungshaltung – eine Antwort der Lernbehindertenpädagogik 26

Hennig, C., Knödler, U.: Problemschüler – Problemfamilien 232

Jüttemann, G. (Hrsg.): Die Geschichtlichkeit des Seelischen 319

Krähenbühl, V. u. a.: Stieffamilien. Struktur – Entwicklung – Therapie 267

Kleine-Moritz, G.: Der gegenwärtige Stand des Rechts-Links-Problems 265

Klicpera, Ch.: Leistungsprofile von Kindern mit spezifischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten 316

Krech, D. u. a.: Grundlagen der Psychologie (Bd. I-VIII) 104

Langenmayr, A., Prümel, U.: Analyse biographischer Daten von Multiple Sklerose-Kranken 92

Liepman, D., Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz 234

Marx, H.: Aufmerksamkeitsverhalten und Leseschwierigkeiten 104

Mehringer, A.: Verlassene Kinder 73

Meyer, W. U.: Das Konzept der eigenen Begabung 28

<i>Morgan, S. R.</i> : Children in Crisis. A Team Approach in the Schools	71	<i>Schulte, F. J., Spranger, J.</i> (Hrsg.): Lehrbuch der Kinderheilkunde	317
<i>Musselwhite, C. R.</i> : Adaptive Play for special Needs Children	317	<i>Schwabe-Höllein, M.</i> : Hintergrundanalysen zur Kinderkriminalität	230
<i>Nickolai, W. u. a.</i> : Sozialpädagogik im Jugendstrafvollzug	229	<i>Shepherd, M.</i> (Hrsg.): Psychiater über Psychiatrie	319
<i>Nissen, G.</i> (Hrsg.): Psychiatrie des Pubertätsalters	108	<i>Solnit, A. J. u. a.</i> (Hrsg.): The Psychoanalytic Study of the Child (Vol. 39)	110
<i>Oswald, G., Müllensiefen, D.</i> : Psycho-soziale Familienberatung	190	<i>Spreen, O. u. a.</i> (Hrsg.): Human-Developmental Neuropsychology	27
<i>Páramo-Ortega, R.</i> : Das Unbehagen an der Kultur	109	<i>Stein, A., Stein, H.</i> : Kreativität. Psychoanalytische und philosophische Aspekte	233
<i>Perrez, M. u. a.</i> : Erziehungspsychologische Beratung und Intervention	229	<i>Textor, M. E.</i> : Integrative Familientherapie	317
<i>Petermann, F.</i> : Psychologie des Vertrauens	266	<i>Thommen, B.</i> : Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler	191
<i>Petermann, U.</i> : Kinder und Jugendliche besser verstehen	102	<i>Tobler, R., Grond, J.</i> (Hrsg.): Früherkennung und Früherziehung behinderter Kinder	103
<i>Quitmann, H.</i> : Humanistische Psychologie	108	<i>Wiedl, K. H.</i> (Hrsg.): Rehabilitationspsychologie: Grundlagen, Aufgabenfelder, Entwicklungsperspektiven	314
<i>Rahn, H.</i> : Talente finden – Talente fördern	74	<i>Wiegand, B.</i> : Ich habe mich nicht gemalt, weil ich nicht zur Familie gehöre – eine Kindertherapie	193
<i>Remschmidt, H., Schmidt, M. H.</i> (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis (Bd. II)	235	<i>Ylvisaker, M.</i> (Hrsg.): Head Injury Rehabilitation: Children and Adolescents	110
<i>Remschmidt, H., Schmidt, M. H.</i> (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis (Bd. III)	268		
<i>Remschmidt, H., Schmidt, M. H.</i> (Hrsg.): Therapieevaluation in der Kinder- und Jugendpsychiatrie	320	Autoren der Hefte: 24, 64, 102, 150, 189, 228, 265, 314	
<i>Riedl, I.</i> : Tabu im Märchen	265	Diskussion/Leserbriefe: 24, 64	
<i>Rotthaus, W.</i> (Hrsg.): Psychotherapie mit Jugendlichen	232	Tagungskalender: 29, 77, 112, 159, 193, 236, 269, 321	
<i>Rudnick, M.</i> : Behinderte im Nationalsozialismus	235	Mitteilungen: 30, 78, 112, 160, 194, 237, 270, 322	
<i>Rudolf, G. A., Tölle, R.</i> (Hrsg.): Prävention in der Psychiatrie	111		
<i>Sedlmayr-Länger, E.</i> : Klassifikation von Klinischen Ängsten	105		
<i>Scherer, K. R. u. a.</i> : Die Streßreaktion – Physiologie und Verhalten	231		
<i>Schmidt, H. D., Schneeweiß, B.</i> (Hrsg.): Schritt um Schritt. Die Entwicklung des Kindes bis ins 7. Lebensjahr	316		

Der Verlauf der Geschwisterbeziehung während der ersten beiden Jahre

Von Yvonne Schütze

Zusammenfassung

Erst seit relativ kurzer Zeit beschäftigen sich Sozialisationsforscher und Entwicklungspsychologen mit dem Einfluß, den Geschwisterbeziehungen auf das Familiensystem und die Entwicklung des Kindes haben könnten. In einer Langzeituntersuchung wurden 16 Familien, die zu Untersuchungsbeginn ihr zweites Kind bekamen, zwei Jahre lang beobachtet.

Die durch die Ankunft eines zweiten Kindes entstehenden familialen Veränderungsprozesse werden im Kontext der Entwicklungsfortschritte des zweiten Kindes als Drei-Phasenmodell rekonstruiert. Die erste Phase (1–9 Monate) ist gekennzeichnet durch die Versuche der Eltern, die Kinder miteinander bekannt zu machen, die zweite Phase (9–18 Monate) wird bestimmt durch die Fähigkeiten des zweiten Kindes, sich selbständig fortzubewegen und die Versuche des ersten Kindes, sich gegenüber dem zweiten zu behaupten. In der dritten Phase (18–24 Monate) gewinnt das Geschwistersystem eine gewisse Unabhängigkeit. Die Eltern überlassen es mehr und mehr den Kindern, auch ihre Konflikte selbständig zu regeln.

Geschwister wurden in der Sozialisationsforschung bis vor wenigen Jahren beinahe ausschließlich unter dem Gesichtspunkt thematisiert, welche Bedeutung die Stellung in der Geschwisterreihe für die Ausbildung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale haben könnte. Wie *Cécile Ernst* und *Jules Angst* nachgewiesen haben, sind aber weder die Stellung in der Geschwisterreihe noch die Anzahl der Geschwister von größerem Einfluß auf die Persönlichkeitsstruktur (*Ernst/Angst*, 1983; vgl. auch *Fröhlich*, 1981). Erst seit Sozialisationsforscher und Entwicklungspsychologen nicht mehr primär die Mutter-Kind Beziehung erforschen, sondern auch Einflüsse anderer Personen auf den Sozialisationsprozeß in Rechnung stellen, findet auch die Frage nach Bedeutung und Funktion der Geschwisterbeziehung Beachtung (*Dunn/Kendrick*, 1982; *Abramovitch et al.*, 1982; *Nadelman/Begun*, 1982).

In einer Teilstudie des Projekts „Frühkindliche Sozialisation in der Familie“¹ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) haben wir bei 16 Familien, die bei Untersuchungsbeginn ein zweites Kind erwarteten, die Entwicklung der Geschwisterbeziehung über einen Zeitraum von zwei Jahren verfolgt. Der Altersabstand zwischen den Kindern beträgt zwischen 11 und 42

Monaten. Wir haben die 16 Familien, die unterschiedlichen sozial-kulturellen Milieus angehören, regelmäßig zu Hause aufgesucht und mit Hilfe von Videoaufnahmen den häuslichen Alltag dokumentiert. In Ergänzung dazu wurden zu verschiedenen Zeitpunkten der Untersuchung (zu Beginn, nach 8 Monaten und nach zwei Jahren) unstrukturierte Interviews mit dem Elternpaar durchgeführt.

In der theoretischen Konzeption versuchen wir familientheoretische und entwicklungspsychologische Perspektiven miteinander zu verbinden. Aus systemischer Sicht gehen wir von folgenden Annahmen aus: Die Geburt eines ersten Kindes bedeutet für das Ehepaar, das sich in der Elternrolle einzuüben hat, eine große und wie empirisch belegt, häufig auch krisenhafte Umstellung und Veränderung (*Gloger-Tippelt*, 1984; *Sherlshefsky/Yarrow*, 1973; *Belsky et al.*, 1983; *Ryder*, 1983).

Anders stellt sich dagegen die Konstellation nach Geburt eines zweiten Kindes dar. Im Umgang mit dem Kind sind die Eltern sicherer und erfahrener. Wie auch die Eltern unseres Samples bestätigt haben, werden problematische Situationen wie Krankheit, Nahrungsverweigerung, dauerhaftes Schreien u. ä. nicht mehr im gleichen Maße als bedrohlich und angsterregend erlebt wie beim ersten Kind. Außerdem weiß man nun wechselseitig voneinander wie der andere als Mutter oder Vater agiert und wenn auch situativ über Erziehungsfragen keine Übereinstimmung besteht, so können beide Elternteile antizipieren wie der andere sich verhalten wird und wie man zu einer Einigung gelangen kann. Die Umstellung, die die Geburt eines zweiten Kindes erfordert, betrifft also weniger das Ehepaar als das ältere Kind. Das zentrale Problem ist nämlich, das erste und bisher einzige Kind mit der Position des älteren Kindes vertraut zu machen und es in die Rolle eines Geschwisters einzuführen. Das heißt die Eltern müssen eine Beziehung zwischen den Kindern herstellen, andernfalls gerät das Familiensystem in Gefahr, in einzelne Teile bzw. Koalitionen auseinanderzufallen. Wenn wir auch davon ausgehen, daß es zunächst die Eltern sind, die die Kinder miteinander bekannt machen und eine Beziehung zwischen den Geschwistern initiieren, so vermuten wir andererseits, daß im Laufe der Entwicklung die Kind-Kind Interaktionen eine eigene Dynamik entfalten, die zur Ausdifferenzierung eines Geschwistersystems innerhalb der Familie führt. Die Existenz eines Geschwistersystems erleichtert den Erwerb der Generationsrollenidentität vermutlich in folgender Weise:

Mit Übernahme der Generationsrolle wird das Kind in die Lage versetzt, sich in den Dimensionen Macht, Prestige, Kompetenz als von den Eltern verschieden und mit den Geschwistern als gleich wahrzunehmen. Die Kategorisierungsleistung des Kindes, das Familiensystem nach Geschlechts- und Generationsrollen zu differenzieren,

¹ Mitarbeiter des Projekts „Frühkindliche Sozialisation in der Familie“ sind Kurt Kreppner, Sibylle Paulsen, Yvonne Schütze. Die Geschwisterstudie wurde von Sibylle Paulsen und Yvonne Schütze durchgeführt.

gilt als notwendige Voraussetzung für die kognitive und psycho-soziale Entwicklung. Im idealtypischen Sozialisationsprozeß werden sukzessive Fähigkeiten erworben, die eine Abgrenzung und Ablösung aus der Abhängigkeitsbeziehung zu den Eltern erlauben bis hin zum Status des Erwachsenen, der eine eigene Familie gründet. Ablösung und Abgrenzung vom Elternsystem werden erleichtert, wenn ein Gegengewicht zur elterlichen Position über Koalitionsbildungen und Solidarität zwischen den Geschwistern hergestellt wird. Das heißt, in der Ein-Kind-Familie ist strukturell ein längerer und schwieriger Ablösungsprozeß angelegt, da hier die Gefahr größer ist, daß entweder die Elternkoalition die Dimension der Macht und Verantwortung auf das eine Kind konzentriert und damit den Prozeß des Selbständigwerdens erschwert, oder daß ein Elternteil mit einem Kind koalitiert und den anderen Elternteil ausschließt, womit die Generationendifferenzierung tendentiell aufgehoben wird. Ein dritter Fall ist schließlich der, daß beide Eltern um die Gunst des Kindes konkurrieren, womit die für den Sozialisationsprozeß so relevante Dimension der Identifikation mit beiden Elternteilen erschwert wird.

Die Abgrenzung vom Eltern- und Kindersystem ist aber nicht nur für den Ablösungsprozeß der Kinder von den Eltern von Bedeutung, sondern umgekehrt stellt sie auch das Potential dar, das Elternsystem bzw. die Ehepaarbeziehung zu festigen. Das heißt, die Eltern können die Kinder aufeinander verweisen und sich tendentiell und zeitweise aus ihrer Elternrolle zurückziehen und sich ihrer Beziehung als Ehepaar widmen. Dies wiederum ist in der Ein-Kind Familie strukturell sehr viel schwieriger, da eine affektiv-enge Ehepaarbeziehung das Einzelkind tendentiell isoliert.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht machen wir die Annahme, daß der Verlauf der Geschwisterbeziehung auch von den jeweiligen Entwicklungsniveaus und von neu erworbenen Kompetenzen der Kinder beeinflusst wird. In einem ersten Auswertungsschritt haben wir auf der Basis von Einzelfallstudien und Quervergleichen zwischen den Familien ein Phasenmodell konstruiert, das die familialen Veränderungen im Kontext der Entwicklungsfortschritte des zweiten Kindes beschreibt. Die erste Phase umfaßt die ersten 8–9 Lebensmonate, während der das Interaktionsrepertoire des Kindes noch relativ begrenzt ist und es sich selbständig auch noch nicht fortbewegen kann. Die zweite Phase beginnt etwa im 9./10. Lebensmonat, wenn das Kind zu krabbeln beginnt, wenn give-and-take Spiele anfangen und das Stadium der sekundären Intersubjektivität erreicht wird (Trevanthen, 1978). Die dritte Phase, 17./18. Lebensmonat, wird durch den Beginn des aktiven Spracherwerbs markiert, der erste verbale Austauschprozesse zwischen den Kindern ermöglicht. In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die auf der Ebene qualitativer Interpretationen gewonnenen Aussagen über den Phasenverlauf mit Hilfe einer im event-sampling Verfahren gewonnenen Häufigkeitsauszählung ergänzt und überprüft. Die folgende Auswahl von Ergebnissen bezieht sich auf eine Gesamtheit von 180 Videominuten (6 Filme) pro Familie

und Phase. Bei den angegebenen Werten handelt es sich jeweils um Mittelwerte, d.h. ein bestimmtes Verhalten wurde im Verlaufe von 180 Videominuten durchschnittlich x mal beobachtet. Diese Mittelwerte sagen freilich nichts über die beträchtlichen intra-individuellen Veränderungen und die gleichermaßen großen inter-individuellen Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern aus. Hierzu sollen vergleichende Fallanalysen erstellt werden. Das Kategorienschema enthält 45 Kategorien, die allerdings aufgrund zu niedriger Besetzungszahlen später teilweise zusammengefaßt werden mußten. Die aufgeführten Szenenbeispiele sollen die Entwicklung der Interaktionsfähigkeit zwischen den Kindern illustrieren.

1. Phase

Für unsere Hypothese, daß die Kontakte zwischen älterem Kind und dem neugeborenen Geschwister in der ersten Phase weitgehend durch den elterlichen Einfluß vermittelt sind, spricht das Ergebnis, daß sich die älteren Kinder dem Baby praktisch nur dann annähern, es anfassen, anlächeln usw., wenn die Mutter oder der Vater mit dem Baby beschäftigt sind. Wenn Mutter und/oder Vater nur anwesend, nicht aber mit dem Baby beschäftigt sind, sinkt die Zahl der durchschnittlichen Annäherungen von 16,1 auf 2. Und wenn das Kind mit dem Baby (und dem Beobachter) allein ist, finden außer in 3 Fällen keine Annäherungen statt. Das gleiche gilt für die Kategorie „Positives Verhalten von älterem Kind gegenüber dem jüngeren“, in die außer Annäherung an das Baby noch weitere Kategorien wie Beteiligung an Pflegehandlungen, Anbieten von Objekten, Kommentare über die Befindlichkeit des Babys usw. eingehen.

Für die Vermutung, daß Annäherungen an das Baby, wenn auch nicht ausschließlich, so doch dominant durch das Verlangen des Kindes motiviert sind, die elterliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, spricht das Ergebnis, daß die Anzahl der Forderungen nach Aufmerksamkeit und Zuwendung, wenn Mutter oder Vater mit dem Baby beschäftigt sind, mit einem Durchschnittswert von 16,6 in etwa ebenso häufig sind wie die Annäherungen an das Baby und daß die Kinder, die sich am häufigsten ihren Geschwistern zuwenden, auch die sind, die am meisten Aufmerksamkeit fordern. Wie sehr das Interesse am Baby und das Bedürfnis nach mütterlicher Aufmerksamkeit und Zuwendung verknüpft sein können, möchte ich an einem Beispiel demonstrieren: Es handelt sich um eine Familie der oberen Mittelschicht, der Vater ist sehr intensiv mit seiner Arbeit als selbständiger Unternehmer beschäftigt, die Mutter ist mehr als in allen anderen Fällen unseres Samples für die Kinder zuständig. Das ältere Kind, Anna, ist bei der Geburt der kleinen Schwester 23 Monate alt. Die Mutter, um antizipierte Eifersucht der älteren Tochter zu verhindern, beschließt die beiden Kinder zunächst möglichst getrennt voneinander zu halten. Wenn das Baby z. B. morgens gefüttert und gebadet wird, geht das ältere Kind mit dem Au-pair Mädchen spazieren. Während der ersten Videoaufnahme in dieser Familie ist z. B. Anna gar nicht anwesend. D.h. das ältere

Kind weiß natürlich sehr wohl, daß die Mutter sich während seiner Abwesenheit mit dem Baby beschäftigt, aber es darf nicht dabei sein, es kann nur Vermutungen darüber anstellen, was in seiner Abwesenheit zwischen Mutter und Baby geschieht. Bei der zweiten Videoaufnahme ist Anna dann dabei. Die Mutter sagt, daß sich ihr ursprüngliches Programm nicht aufrecht erhalten ließe. Während dieser und der dritten Aufnahme wirkt Anna ausgesprochen bedrückt und traurig. Ihre Annäherungsversuche an das Baby sind selten (insgesamt 5), dafür fordert sie umso mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung insgesamt (20 mal). Dies ändert sich bei der vierten Sitzung. Das kleine Mädchen ist wieder fröhlicher und jammert nicht mehr. Unaufgefordert nähert sie sich dem Baby an (18 mal) und fordert vergleichsweise weniger Aufmerksamkeit und Zuwendung als vorher, nämlich 7 mal.

Das heißt, während der ersten beiden Aufnahmen dominiert bei dem kleinen Mädchen offenbar die Trauer über den Verlust der Mutter, die sich soviel mit dem Baby beschäftigt, sie sagt wörtlich und weint dabei: „Mama weg“ während die Mutter doch im Zimmer ist. Die Mutter reagiert auf Zuwendungs- und Aufmerksamkeitsforderungen entweder etwas ärgerlich oder auch ein bißchen verlegen. Wenn Anna sich dagegen dem Baby zuwendet, wird dies von der Mutter sehr positiv aufgenommen und von allen Müttern unseres Samples macht Frau P. das ältere Kind am häufigsten auf das neue Geschwister aufmerksam. D.h. das veränderte Verhalten Annas ist sicherlich darauf zurückzuführen, daß sie gelernt hat, wie sie sich der Aufmerksamkeit und Zuwendung der Mutter versichern kann: nämlich durch häufige Kontaktaufnahme zu dem neuen Geschwister.

Eine ganz andere Situation finden wir in der Familie N. Der ältere Sohn, 3 Jahre, nimmt während der gesamten Beobachtungszeit der ersten Phase nur 6 mal Kontakt zu dem Baby auf und nur 6 mal fordert er Aufmerksamkeit und Zuwendung (verglichen mit einem Durchschnitt von 16,6 bei allen Kindern). Dem entspricht auch das Elternverhalten: der Sohn wird nur ein einziges Mal auf das Baby aufmerksam gemacht.

Wie sieht es nun allgemein mit den elterlichen Strategien aus, die Kinder miteinander bekannt zu machen? Die Eltern fordern das Kind nicht nur dazu auf, Kontakt zu dem Baby aufzunehmen, sondern sehr viel häufiger erklären sie dem Kind die innere Befindlichkeit des Babys und versuchen Verständnis für dessen Bedürfnisse zu erwecken. Und schließlich gehen die Eltern im Sinne des Thomas Theorems, „wenn Menschen eine Situation als real definieren, ist sie real in ihren Konsequenzen“ davon aus, daß bereits eine Beziehung zwischen den Kindern existiert, die ja in Wirklichkeit erst etabliert werden muß. Es ist dies der gleiche Mechanismus, der auch in den Interaktionen zwischen Eltern und Säuglingen wirksam wird, man tut so, als ob das Baby bereits sprach- und handlungsfähig wäre, auch wenn man natürlich weiß, daß dies noch nicht der Fall ist.

In der Kategorie „Eltern vermitteln zwischen den Kindern“ haben wir die elterlichen Verhaltensweisen, wie

z. B. Aufforderungen mit dem Baby Kontakt aufzunehmen, auf es aufmerksam zu machen, sich an Pflegehandlungen zu beteiligen usw. zusammengefaßt. Vermittlungsversuche dieser Art erfolgen durchschnittlich 15,9 mal. Das folgende Beispiel illustriert erstens wie das ältere Kind versucht, die Aufmerksamkeit der Mutter zu erregen, zweitens wie die Mutter versucht, die innerliche Befindlichkeit des Babys zu erklären und drittens wie eine nicht-intendierte Annäherung des Kindes an das Baby zu einer intendierten Kontaktaufnahme umgedeutet wird.

Die Mutter sitzt auf dem Bett und stillt das Baby. Gina, 2 Jahre und 2 Monate alt, spielt neben dem Bett mit Bauklötzen. Als es ihr nicht gelingt, zwei Klötze zusammenzusetzen, bittet sie die Mutter: „Rein tun, richtig machen“. Die Mutter nimmt die Bausteine und stellt fest, daß sie dies mit einer Hand gar nicht kann und sagt: „Das habe ich jetzt gar nicht überlegt, daß ich das jetzt nicht kann“. Gleichwohl versucht sie trotzdem die Steine zusammenzusetzen, dazu erklärt sie: „Weißt du, der Moritz, der mag das nicht so, wenn ich nebenher was anderes mache“.

Hier versucht die Mutter bei der Tochter Verständnis für die innere Befindlichkeit und die Bedürfnisse des Babys hervorzurufen. *Dunn/Kendrick* fanden in ihrer Untersuchung, daß „Mothers who encouraged their first children to take joint responsibility and who discussed the baby as a person were more likely to have children whom they reported to be particularly interested in and affectionate towards the baby“ (*Dunn/Kendrick* 1982, S. 73).

Möglicherweise liegt aber die Bedeutung der elterlichen Erklärungen weniger darin, daß das konkrete Verhalten gegenüber dem Geschwister in positive Bahnen gelenkt wird, als daß das Kind über solche Erklärungen zunächst ein Wissen über die Befindlichkeit anderer Personen erwirbt, auch wenn es nicht diesem Wissen entsprechend handelt.

Einen weiteren Lernkontext, den solche Erklärungen über die Situation des Babys herstellen, sehe ich darin, daß das Kind auch etwas über die Beziehung zwischen anderen Personen lernt, also hier zwischen Mutter und Baby. Die Mutter erklärt ja nicht nur die Bedürfnisse des Babys, sondern sie vermittelt etwas über die Beziehung zum Baby. „Moritz mag es nicht, wenn ich mich mit ihm beschäftige, daß ich nebenher etwas anderes mache.“ Damit vermittelt sie dem Kind gleichzeitig ihr Engagement für das Baby. Wie *Michael Lewis* betont, ist das Wissen über die Beziehung zwischen anderen, neben dem Wissen über das Selbst und die Beziehung zu anderen, eine weitere Vorbedingung für den Erwerb von Perspektivenübernahme (*Lewis*, 1979).

In der obigen Szene scheinen die von mir vermuteten Lerneffekte allerdings nicht aufzutreten, denn als die Mutter die Steine zusammengesetzt hat und dazu sagt „so, jetzt ist es richtig“, gibt sich Gina keineswegs zufrieden und reagiert mit: „Das ist doch nicht mehr richtig.“ Die Mutter beharrt auf ihrer Meinung und wiederholt: „Doch, jetzt ist es richtig.“ Unterbrechungen dieser Art

folgen nun Schlag auf Schlag und Gina produziert ständig neue Einfälle, die Aufmerksamkeit der Mutter zurückzugewinnen. Schließlich steigt Gina aufs Bett. Dabei stützt sie sich auf dem Kopf des Babys ab. Dieses Abstützen, das keineswegs als Kontaktaufnahme zu dem Baby intendiert ist – Gina schaut das Baby gar nicht an – wird aber von der Mutter als eine solche interpretiert, sie sagt: „Oh, oh, nicht so fest, hey, nur ganz vorsichtig.“

Ein zweites Beispiel für eine etwas übertriebene Fiktion einer positiven Beziehung zwischen den Kindern ist folgendes: Die Mutter wickelt das Baby. Der 3-jährige Bruder zielt mit einer Pistole auf das nackte Hinterteil der kleinen Schwester und sagt: „Ich mach die Feuer unter'm Arsch.“ Darauf sagt die Mutter ganz ernsthaft zum Baby: „Was du für einen lieben Bruder hast, der möchte es dir warm machen.“

Nun sind die Eltern freilich nicht nur bemüht, die Kinder miteinander in Kontakt zu bringen, sondern es gibt gleichermaßen Strategien, die Interaktion – soweit man hier von Interaktion sprechen kann – zu unterbrechen. In der Kategorie „Eltern reglementieren die Interaktion zwischen den Kindern“ haben wir nicht nur Reaktionen auf negatives Verhalten des älteren Kindes gegenüber dem Baby erfaßt, sondern gleichermaßen auch Reaktionen der Eltern auf antizipiertes negatives Verhalten gegenüber dem Baby. Diese Reglementierungen der Eltern sind in der 1. Phase relativ selten. Noch seltener allerdings sind die tatsächlich verübten Aggressionen der älteren Kinder gegenüber dem Baby. Dies wird sich in der 2. Phase dramatisch ändern.

2. Phase

Im Phasenmodell haben wir die zweite Phase als diejenige bezeichnet während der der eigentliche Rivalitätskonflikt zwischen den Kindern erst aufbricht. Die konfliktinduzierende Veränderung besteht darin, daß das zweite Kind sich nunmehr selbständig fortbewegen und aktiv die Kreise des ersten Kindes stören kann. Hinzu kommt, daß die Eltern, entzückt über diesen Entwicklungsschritt, dem zweiten Kind sehr viel Aufmerksamkeit zuwenden und gleichzeitig das ältere Kind häufig ermahnen, Rücksicht auf das Krabbelkind zu nehmen. Wie schwierig der Balanceakt ist, auf beide Kinder und auf entwicklungsbedingt unterschiedliche Anspruchs- und Interaktionsniveaus einzugehen, demonstriert folgende Szene:

Die Mutter, Gina (3 Jahre) und Moritz (11 Monate) sitzen auf dem Boden. Die Mutter liest Gina aus einem neuen Buch vor.

M: Das Haus war warm und gemütlich. (Gina schaut ins Buch) Am liebsten hatten Frau Siebensön und Charlotte den verwilderten Garten. (hebt das Buch an; zu Gina) Guck mal, wie verwildert der ist.

Moritz: Jaah (versucht aufzustehen)

M: Da gibt es ne Menge zu entdecken. Guck mal, lauter wilde Blumen, Schmetterlinge, Apfelbäume. (Moritz greift kurz nach dem Buch, M und Gina reagieren nicht) (zeigt Gina etwas im Buch) Was ist denn das?

Moritz: Baih –

M: (zu Gina) Weißt du was das ist?

Gina: Eh eh – (verneint)

M: Das ist ne Vogelscheuche. (Moritz faßt das Buch an)

Gina: (sofort) Der Moritz darf mein Buch gar nicht anfassen. (beugt sich nach vorn, will die Hand von Moritz weg-schieben; Moritz hat sie schon zurückgezogen)

M: Du – anfassen –; aber reingucken darf er auch, nicht? (schaut kurz zu Gina, dann wieder ins Buch) Reingucken darf er auch.

Moritz: Aaah – (patscht aufs Buch; Gina beugt sich schnell nach vorn; M schaut kurz zu Moritz, hält das Buch fester)

M: (zu Gina) Du hast ja auch seins angefaßt. Du, wir passen schon auf, daß er es nicht wegnimmt, aber angucken darf er und anfassen darf er auch. (legt ein Spielzeug zur Seite) Du hast seine Sachen auch angefaßt. (Moritz hat sich wieder hingesetzt, schaut zu den beiden) Komm Moritz, du darfst auch mitgucken. (schaut zu Moritz)

Moritz: (richtet sich auf) öhöhh –

M: (hält das Buch leicht zu Moritz) Guck mal Moritz ein Huhn. Ein Huhn. (zeigt Moritz das Huhn)

Gina: (leise) Ich auch. (hält das Buch fest)

M: Na ja, machen wir doch zusammen, Gina.

Moritz: Ööh – (kommt näher zu M)

M: (zu Gina) Was soll denn der Moritz so lange machen? Komm mal her, Moritz. (Nimmt Moritz hoch, setzt ihn auf ihren Schenkel) Hier kannst du schön gucken, ne? Aber nicht zerreißen darfst du es.

Gina: (kniet sich hin) Auf das andere Bein.

M: (zu Gina) Du setzt dich auf das andere Bein. (Gina freut sich, setzt sich auf Ms Bein) (M hat nun auf jedem Bein ein Kind und hält sie beide mit ihren Armen fest; alle drei gucken ins Buch) So, jetzt wollen wir mal gucken.

Die gemeinsame Lesung dauert jedoch nur sehr kurz, Moritz unterbricht ständig, Gina wird ärgerlich und ungeduldig, die Mutter etwas ratlos. Schließlich nach vielen neuen Versuchen, beide Kinder in die Lektüre des Buches einzubeziehen, sagt die Mutter, daß man das Buch vielleicht lieber am Abend anschauen sollte, wenn Moritz schon zu Bett ist.

Auf der Ebene von Häufigkeitsauszählungen stellt sich die schwierige Situation des ersten Kindes folgendermaßen dar: Während das ältere Kind durchschnittlich 9,9mal Aufmerksamkeit fordert, wenn Mutter oder Vater mit dem jüngeren Kind beschäftigt sind, geschieht dies von Seiten des jüngeren Kindes in der umgekehrten Situation nur 0,8mal. Dies liegt mit Sicherheit nicht daran, daß das jüngere Kind weniger anspruchsvoll ist, sondern objektiv widmen sich die Mütter dem jüngeren Kind sehr viel intensiver. Die Auszählung der Zeiten, die die Mütter mit den Kindern spielen, macht dies deutlich: Mit den älteren Kindern spielen die Mütter während des Beobachtungszeitraums insgesamt 143 Minuten, mit den jüngeren dagegen 292 Minuten.

War während der ersten Phase die Kategorie „Positives Verhalten des ersten Kindes gegenüber dem zweiten“

noch mit einem Durchschnittswert von 30,5 besetzt, so sinkt dieser Wert auf 16,7. Demonstrierten die Mädchen in der ersten Phase mit einem Durchschnittswert von 35,6 sehr viel häufiger „Positives Verhalten“ als die Buben mit einem Wert von 23,7, so wird der Vorsprung der Mädchen nun deutlich geringer. Mädchen haben einen Wert von 19,2, Buben von 13,6.

Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als in der zweiten Phase die Eltern der Mädchen ihre Vermittlungsbemühungen zwischen den Kindern entschieden steigern, von 17,9 auf 22,9. Während die Vermittlungsstrategien der Eltern von Buben sich nicht verändern. Dies deutet in Bezug auf die Mädchen darauf hin, daß in der zweiten Phase das Konfliktpotential zwischen den Kindern dermaßen anwächst, daß auch gesteigerte elterliche Bemühungen um Vermittlung zwischen den Kindern vergleichsweise erfolglos bleiben. Dies deutet aber auch daraufhin, daß die Eltern von Mädchen offensichtlich eher von der Annahme ausgehen, daß Mädchen sich um das jüngere Geschwister kümmern sollten, bzw. daß Mädchen die Rolle einer „kleinen Mutter“ zugewiesen wird.

Daß solche Zuweisungen nicht immer erfolgreich sind, zeigt folgendes Beispiel: Die 2 Jahre und 10 Monate alte Christa füttert ihren Bruder Hans, 8 Monate alt, mit Eis. Der Vater sagt anerkennend: „Christa, du bist – du bist ja eine perfekte Mutter.“ Darauf Christa ruhig und bestimmt: „Bin keine Mama.“ Vater: „Nein, du bist unsere Christa, nicht.“

Auf ein gesteigertes Konfliktpotential während der zweiten Phase deutet auch der erhebliche Anstieg negativer Verhaltensweisen gegenüber dem jüngeren Geschwister hin, von 1,4 auf 10,9. Dementsprechend steigt auch die Anzahl elterlicher Reglementierungen der Interaktion zwischen den Kindern von 3,4 auf 14,2. Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Differenzen ist erwähnenswert, daß zwar die Mädchen sich gegenüber den jüngeren Geschwistern positiver verhalten als die Buben, daß aber Mädchen und Buben sich kaum bezüglich negativer Verhaltensweisen unterscheiden. Und damit übereinstimmend unterscheiden sich die Eltern von Mädchen und Buben auch nicht wesentlich im Hinblick auf Reglementierungen der Geschwisterinteraktion.

War während der ersten Phase das Verhalten des jüngeren Kindes aufgrund seines noch geringen Interaktionsrepertoires mit unserem Kategorienschema noch nicht erfaßbar, so zeigt sich in der zweiten Phase folgendes: Die jüngeren Kinder erreichen in der Kategorie „Positives Verhalten des jüngeren Kindes gegenüber dem älteren“ einen Wert von 9,2 und in der Kategorie „Negatives Verhalten“ einen sehr niedrigen Wert von 2,8.

3. Phase

Die 3. Phase unseres Modells haben wir beschrieben, als diejenige während der der Rivalitätskonflikt seinen Höhepunkt überschritten und sich eine Geschwisterbe-

ziehung etabliert hat, die von den elterlichen Eingriffen mehr und mehr unabhängig wird. Hinsichtlich der elterlichen Strategien hat sich unsere Annahme bestätigt: die Vermittlungsversuche der Eltern sinken relativ drastisch auf einen Wert von 8,2 (vorher 18,7) wobei die Eltern von Mädchen immer noch mehr vermitteln als die von Buben, nämlich mit einem Durchschnitt von 10,7, gegenüber 5,1.

Gleichfalls sinkt der Durchschnittswert für die Kategorie: „Eltern reglementieren die Interaktion“, nämlich auf 10,6 (vorher 14,2). Für Eltern von Mädchen gilt ein Wert von 9,7, für die von Buben von 11,7. Nicht bestätigt hat sich allerdings unsere Annahme, daß das Konfliktpotential zwischen den Geschwistern in der dritten Phase geringer würde. Der Durchschnittswert der Kategorie „Positives Verhalten des älteren Kindes gegenüber dem jüngeren“ reduziert sich weiter von 16,7 auf 13,5. Dies gilt im gleichen Verhältnis für Buben und Mädchen. Der Durchschnittswert für „Negatives Verhalten“ steigt gleichermaßen leicht an, von 10,9 auf 12,1. Auch dies gilt für Buben und Mädchen, wobei die Buben ein wenig aggressiver sind als die Mädchen.

Was die jüngeren Kinder dagegen betrifft, so beginnen sie offensichtlich damit, Konsequenzen aus dem häufig ablehnenden Verhalten der älteren zu ziehen. Der Durchschnittswert für „Positives Verhalten“ sinkt auf 6,6 (vorher 9,2), der Durchschnittswert für „Negatives Verhalten“ steigt auf 4,8 (vorher 2,8). In diesem Zusammenhang ist eine weitere Auszählung (in absoluten Zahlen) der wechselseitigen Spielangebote und Reaktionen auf diese Angebote zu erwähnen. In der zweiten Phase machen die älteren Kinder den jüngeren 29 Spielangebote, die jüngeren reagieren darauf 20mal positiv, 3mal negativ und 6mal neutral. Umgekehrt machen die jüngeren den älteren 68 Spielangebote und die älteren reagieren darauf 13mal positiv, 38mal negativ und 17mal neutral. In der dritten Phase machen die älteren den jüngeren etwas mehr Angebote, nämlich 38. Die jüngeren reagieren 25mal positiv, 4mal negativ und 9mal neutral. Die jüngeren dagegen machen etwas weniger Angebote, nämlich 45, worauf die älteren wiederum nur 10mal positiv, aber 18mal negativ und 17mal neutral reagieren.

Wenn auch die jüngeren Kinder offensichtlich häufig nicht sehr viel Erfolg mit ihren Spielangeboten haben, so wächst ihr Interesse an den Aktivitäten des älteren Kindes in der dritten Phase noch an. In der Kategorie „Aufmerksames Beobachten und Nachahmen“ steigt der Durchschnittswert von 6,7 auf 11,2. Hinsichtlich der älteren Kinder dagegen bleibt dieser Wert für die zweite und dritte Phase mit 1,4 gleich niedrig. D.h. die jüngeren Kinder schlagen in der dritten Phase eine etwas andere Strategie ein, mit den älteren „ins Geschäft“ zu kommen. Über Nachahmen und Beobachten ergeben sich häufig gemeinsame Aktivitäten, ohne daß explizite Spielangebote erfolgen. Dies spiegelt sich in den Zeiten, die wir für die zweite und dritte Phase für gemeinsames Spiel gemessen haben. In der zweiten Phase spielten die Kinder insgesamt nur 45 Minuten miteinander, in der dritten Phase dagegen 131 Minuten. Häufiger noch und länger

dagegen sind die Situationen, in denen wir „Paralleles Spielen“ beobachtet haben, d.h. beide Kinder spielen jeder für sich in einem Raum, wobei es keine wechselseitigen Aktivitäten gibt, gleichwohl aber über das Bewußtsein, daß der andere da ist, eine Gemeinsamkeit hergestellt wird. In der zweiten Phase sind es 88 Minuten, in der dritten Phase 210 Minuten, die mit Parallelspielen verbracht werden.

Der folgende Ausschnitt aus einer insgesamt 13 Minuten andauernden Szene vermittelt sowohl einen Einblick in die gemeinsamen Spielaktivitäten der Kinder als auch in Machtverhältnisse zwischen älterem und jüngerem Kind. Und schließlich wird deutlich, daß das jüngere Kind nun auch über Interaktionsfähigkeiten verfügt, mittels derer es sich der Dominanzansprüche des älteren Kindes in sozial akzeptabler Weise erwehren kann.

Paula, 23 Monate alt, baut alleine eine Holzisenbahn auf. Die Mutter lobt sie für ihre Geschicklichkeit und verläßt dann das Zimmer. Anna, 3 Jahre 10 Monate alt, sitzt zunächst im Sessel und schaut zu, beginnt sich dann am Spiel zu beteiligen. Sie fährt mit einem Wagen auf den Schienen und singt vor sich hin. Paula baut noch weitere Schienen zusammen. Anna fährt den Wagen zu Paula und sagt etwas Unverständliches zu ihr (Anna hat einen Schnuller im Mund). (Anna zu Paula: „Ja, ne? Ja... meiner, ja? So... so.“) – Anna baut eine Brücke, Paula sieht zu. Anna fährt mit einem Wagen in die andere Richtung, singt vor sich hin. Paula nimmt auch einen Wagen, fährt hinter Anna her und singt auch. Anna baut eine weitere Schiene auf und dreht sich zu Paula um. (Anna zu Paula: „So!“)

Anna rutscht an das andere Ende der Bahn und baut dort an. Paula legt am entgegengesetzten Ende Schienen an, sie läuft hin und her und holt neue Schienen. Anna sitzt ruhig am Boden und fährt wieder los. (Anna: „Tatü, tata!“) Paula sieht zu, will noch einen Wagen an Annas Wagen anhängen. (Paula: „Der auch!“ Anna: „Nee, nee, nee, jetzt fahr ich allein.“) Anna fährt weiter, Paula setzt ihren Wagen auf die Schiene und fährt hinter Anna her. (Anna: „Brrr, brrr, brrr, dut, duut!“ Paula: „Brrr, brrr!“)

Während Anna weiter mit der Eisenbahn spielt, setzt sich Paula auf ein Schaukelpferd und bläst in eine Flöte. Dann wirft Anna ihre Wagen durchs Zimmer und reißt den Schienenstrang hoch, so daß das Bauwerk auseinanderfällt. (Anna: „Guck mal.“ Anna: „Ah, guck mal, Paula!“) Anna pflückt nun alle Schienen auseinander. Paula sieht vom Schaukelpferd aus zu, steigt dann herunter kniet sich hin. (Paula [etwas weinerlich]: „Na, nein.“ Anna: „Bau noch mal, ist gut, ja?“ Paula: „Manno.“) Paula setzt die Schienen wieder zusammen. (Anna: „Wie war das denn, neh?“) Anna schaut zu wie Paula alles wieder zusammenbaut und sagt in etwas überheblichem Ton: (Anna: „Mmh, Mmh, so Paula, ja, schön, Paula, nicht!“) Paula baut schweigend weiter und Anna sitzt im Sessel und schaut zu. (Anna: „Lalo, lalo, lalo, wann wird das fertig, Paula?“)

In dieser Szene geht die Initiative für das Spiel vom jüngeren Kind aus und das ältere fädelt sich ein. Aber schon bald wendet sich das Blatt und Paula imitiert die ältere Schwester, sie fährt ihren Wagen hinter dem von Anna her und singt genau wie diese. Der Versuch Paulas mit Anna zu kooperieren – sie will einen Wagen an den von Anna anhängen – wird zurückgewiesen. Anna will alleine fahren. Als Paula sich auf das Schaukelpferd

zurückzieht, macht Anna das allein-fahren offenbar aber gar keinen Spaß, denn sie zerstört das ganze Bauwerk, das doch von Paula errichtet wurde. Paulas Protest ist nur sehr schwach. Und als Anna ihr dann sagt, sie soll alles nochmal aufbauen, folgt sie gehorsam und emsig. Das Lob Annas für Paulas Bemühungen ist objektiv eine ironische Wiederholung der Eingangssequenz: Die Mutter hatte Paula dafür gelobt, wie gut sie bereits die Schienen zusammensetzen kann. Nun zerstört Anna das Bauwerk und ermuntert Paula ganz in Erwachsenenmanier, alles wieder aufzubauen. „Bau noch mal, ist gut, ja?“ Auch das Lob, das sie Paula für ihre neuerlichen Bemühungen austellt, ist eine Kopie des mütterlichen Verhaltens. „So, Paula, ja schön, Paula, nicht?“ Mit der Übernahme der mütterlichen Attitüde stellt Anna eine Distanz her zwischen sich selbst, der großen Schwester, die Aufträge und Belobigungen austellt und der kleinen Schwester, die man für so einfache Tätigkeiten wie den Zusammenbau von Holzschienen noch loben muß. Es ist dies eine subtile Art sich mit dem mütterlichen Lob für Paula zu arrangieren: der Zusammenbau von Schienen ist nur beachtlich, wenn er von einem kleinen Kind ausgeführt wird.

Im weiteren Verlauf der Szene reißt dann Paula die Schienen wieder auseinander, genau so, wie es zuvor Anna getan hat. Anna springt aus ihrem Sessel auf und beteiligt sich fröhlich an dem Zerstörungswerk. Dann baut Paula wieder auf und fragt Anna: „Noch mal?“ Und als Anna „ja“ sagt, zerstören sie den Schienenstrang wiederum gemeinsam. Damit hat Paula die Rolle der kleinen, inferioren Schwester überwunden, sie selbst ist es, die die Initiative ergreift und das Bauwerk zerstört. Nachdem Anna so fröhlich auf das Spiel Schienen-auseinanderreißen eingeht, nimmt Paula dies zum Anlaß, eine zweite Runde zu initiieren, vergewissert sich durch ihre Frage „noch mal?“ allerdings zuvor, ob dies auch Annas Beifall finden wird. D.h. Paula scheint es weniger darum zu gehen, die Schienen auseinanderzureißen, dies könnte sie ja auch ohne die Zustimmung Annas tun, als darum, die Schwester wieder für ein gemeinsames Spiel zu gewinnen. Und tatsächlich beteiligt sich Anna wiederum begeistert. Damit hat Paula erreicht, daß Anna ihre „mütterliche Erwachsenenattitüde“ aufgibt und sich wieder auf eine Kind-Kind Interaktion einläßt.

Was das Spielverhalten der Eltern betrifft, so hat sich die Situation gegenüber der zweiten Phase entspannt. Die Mütter spielen zwar immer noch längere Zeiten mit dem zweiten Kind (224 Minuten), aber mit dem älteren Kind spielen sie auch mehr als vorher (188 Minuten). Ein wichtiges Ergebnis, das auf die Konsolidierung der Geschwisterbeziehung trotz erhöhten Aggressionspotentials verweist, ist ein Vergleich der Zeiten, die die Mütter mit beiden Kindern gemeinsam spielen. In der zweiten Phase waren es nur 87 Minuten, in der dritten Phase dagegen 214. D.h. das Auseinanderklaffen der unterschiedlichen Entwicklungsniveaus während der zweiten Phase ließ es kaum zu, mit beiden Kindern gemeinsam zu spielen, während dies in der dritten Phase nun sehr viel eher möglich ist.

Diskussion

Diese grobe deskriptive Übersicht über den Verlauf von Geschwisterbeziehungen während der ersten beiden Jahre läßt natürlich noch viele Fragen offen, z. B. wie verändert sich die Struktur der Interaktionen einschließlich der Konflikte, oder auch wie unterscheiden sich die Interaktionen zwischen den Geschwistern von denen der Erwachsenen, welche Lernpotentiale enthalten die Erwachsenen-Kind Interaktionen im Gegensatz zu denen zwischen Kindern. Diesen Fragen soll in Zukunft auch mit Hilfe von Fallanalysen nachgegangen werden. Die bisherigen Ergebnisse deuten zunächst daraufhin, daß die erste Phase zwar im Hinblick auf positives Verhalten des älteren Kindes gegenüber dem jüngeren so etwas wie den „honeymoon“ der Geschwisterbeziehung darstellt, daß aber andererseits das Ausmaß an Interesse, Zuwendung und Ablehnung noch weitgehend über die elterlichen Strategien vermittelt wird. D.h. die Geschwisterbeziehung ist während der ersten Lebensmonate des jüngeren Kindes weitgehend noch eine elterliche Fiktion. Eine Fiktion, die allerdings durchaus bedeutsam zu sein scheint, denn schaut man sich einzelne Fälle an, so zeigt sich, daß die Geschwister, die von Anfang an sehr viel aufeinander verwiesen wurden, auch am Ende der Beobachtungszeit sehr viele gemeinsame Aktivitäten entfalten. Womit nicht gesagt ist, daß diese Aktivitäten etwa konfliktlos verlaufen. Bei anderen Kindern wiederum, die in der ersten Phase relativ wenig Notiz voneinander nahmen, zeigt sich auch nach zwei Jahren ein relatives Desinteresse aneinander. Diese Kinder spielen weniger miteinander, haben aber auch weniger Konflikte. Die Fiktion der Eltern, daß bereits eine Beziehung zwischen den Kindern bestünde, gewinnt in der zweiten Phase mehr und mehr an Realität. Erst dann erlangt das jüngere Kind in seinen Verhaltensmustern eine gewisse Selbstständigkeit – aus der Sicht des älteren Kindes durchaus nicht immer im positiven Sinne – und es deuten sich Interaktionssequenzen an, die darauf hindeuten, daß die Kinder nunmehr, wenn auch noch in beschränktem Maße, etwas miteinander anfangen können.

Hinsichtlich des Elternverhaltens liegt der Schluß nahe, daß die Eltern während der zweiten Phase ihre Aufgabe darin sehen, das durch den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder bedingte Konfliktpotential zu reduzieren. Die meisten Eltern unseres Samples stimmten z.B. darin überein, daß die Zeit vom Beginn des Krabbelalters bis zum Spracherwerb des zweiten Kindes die anstrengendste war. In der dritten Phase werden die Konflikte zwischen den Kindern zwar nicht weniger, aber es steigt auch das Ausmaß an gemeinsamen Aktivitäten und die Eltern lassen den Dingen eher ihren Lauf, bzw. fühlen sich offenbar nicht mehr so häufig zum Eingreifen und Vermitteln verpflichtet. Bemerkenswert ist auch, daß die Kinder in Abwesenheit der Eltern tendenziell besser miteinander zurecht kommen, als wenn die Eltern sich im gleichen Raum aufhalten. Dies deutet daraufhin, daß Rivalitätskonflikte sich immer noch um die Gunst der Eltern drehen, deutet aber auch

darauffin, daß sich die Geschwisterbeziehung konsolidiert und die Ausdifferenzierung von Eltern und Geschwistersubsystem sich abzeichnet.

Summary

The Course of Sibling Relationship During the First Two Years

Only since a few years socialization researchers and developmental psychologists have been interested in the influence sibling relationships might have on the family system and on child development. In a longitudinal study we observed 16 families who got their second child when we started with our observations.

In a first analysis of the data we have developed a phase model that describes the changes within the family in the course of the development of the second child. The first phase (1st–9th month) is characterized by the strategies of the parents to establish a relationship between the child and the baby. The second phase begins around the ninth month when the baby starts to crawl. This is a time of much conflict since the younger child actively interferes with the concerns of the older one. During the third phase (18th–24th month) the sibling relationship gains a certain autonomy. Parents seem no longer to consider it a major obligation to mediate between the children. Rather they leave it more and more to the children themselves to organize and manage their plays and conflicts.

Literatur

- Abramovitch, R., Debra, P., & Corter, C. (1982): Patterns of sibling-interaction among preschool-age children. In: M. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds.): Sibling Relationships. Hillsdale. – Belsky, I., Spanier, G. B., & Rovine, M. (1983): Stability and change in marriage across the transition to parenthood. In: Journal of Marriage and the Family (45). – Dunn, J., & Kendrick, C. (1982): Siblings Love, Envy and Understanding. Cambridge. – Dunn, J., & Kendrick, C. (1982): Siblings and their mothers: Developing relationships within the family. In: M. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds.): Sibling Relationships. Hillsdale. – Ernst, C., & Angst, I. (1983): Birth Order: Its Influences on Personality. Heidelberg. – Fröhlich, G. (1981): Kumulativer Erkenntniszuwachs. Inkonsistenz empirischer Befunde und Barrieren der wissenschaftlichen Kommunikation in der Geschwisterpositionsfor-schung. Wien. – Gloger-Tippelt, G. (1984): Der Übergang zur Elternschaft. Eine entwicklungspsychologische Analyse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. XVI. – Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979): Toward a theory of social cognition. The development of self. In: I. Uzgiris (Ed.): Social Interaction and Communication during Infancy. San Francisco. – Nadelman, L., & Begun, A. (1982): The effect of the newborn on the older sibling. In: M. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds.): Sibling Relationships. Hillsdale. – Ryder, R. G. (1985): Longitudinal data relating marriage satisfaction and having a child. In: Journal of Marriage and the Family (30). – Sa-

- vioz, E.* (1968): Die Anfänge der Geschwisterbeziehung. Bern. – *Shereshefsky, D. M., & Yarrow, L. I.* (Eds.) (1973): Psychological Aspects of a First Pregnancy and Early Post Natal Adaptation. New York. – *Trevarthen, C., & Hubley, P.* (1978): Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: *A. Lock* (Ed.); *Action, Gesture and Symbol*. New York.
- Anschr. d. Verf.: Dr. Yvonne Schütze, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.