

Die Bedeutung der Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen

Ein soziologischer und entwicklungspsychologischer Blick auf Peerbeziehungen jüngerer Kinder

| Von Holger Brandes und Petra Schneider-Andrich

Wenn man vom „Bild vom Kind“ spricht, ist es strenggenommen wenig sinnvoll, dabei an ein einzelnes Kind zu denken, denn Kinder sind in einem ganz grundlegenden Sinne „Gruppenkinder“. Zwar sind sie in den ersten Lebensjahren in hohem Maße auf Erwachsene angewiesen und auf diese bezogen, aber sobald ihre motorischen und kommunikativen Möglichkeiten es zulassen, suchen sie den Kontakt zu anderen Kindern.

In die Soziologie und Entwicklungspsychologie sind die Beziehungen der Kinder untereinander insbesondere über den Begriff der peer group, der Gruppe von Gleichaltrigen oder Gleichgestellten, aufgegriffen worden. Solche Peergruppen gehören aus soziologischer Perspektive zu den Primärgruppen und tragen zur Identitätsentwicklung bei (vgl. Schäfers 1995). Im Vergleich zur Familie sind Peergruppen eine besondere primäre Bezugsform, weil sie einerseits auf Freiwilligkeit basieren, andererseits einen geschützten Raum des Erprobens und Erfahrens neuer Dinge bilden, in dem gegenseitige Anregungen, Inspirationen und Unterstützungen von ähnlichen Niveaus ausgehend erfolgen.

Diese Peergruppen stellen eine Art Übergangsraum von der Familie in die Gesellschaft dar. Schon Kinder im jüngeren Alter erarbeiten sich im gemeinsamen Spiel erste Schritte der Loslösung von der Familie, indem sie sich wechselseitig von ihren unterschiedlichen familiären Erfahrungen „erzählen“. Dabei erleben sie unerwartete Reaktionen auf ihre Erzählung. Diese Differenzerfahrung zeigt den Kindern, dass es noch eine andere Welt außerhalb der eigenen Familie gibt und Dinge gänzlich anders verstanden und ausgestaltet werden können als bisher bekannt. „Weil drei- oder vierjährige Kinder in der Lage sind, kurze Geschichten mit anderen auszutauschen, sind sie zugleich in der Lage, Dinge über die Welt zu erfahren, die sie nicht selbst erlebt haben“ (Nelson 2002, S. 252).

Symmetrische Ko-Konstruktion

In pädagogischen und lerntheoretischen Diskussionen finden nach wie vor die wechselseitigen Beziehungen unter Peers und entsprechende Gruppenprozesse kaum Beachtung. Auch wenn in modernen Lerntheorien auf Ko-Konstruktion als Basis des Lernens verwiesen wird, bleibt der Denkansatz im Grundmuster einer asymmetrischen Lernbeziehung zwischen ungleich kompetenten Partnern verhaftet.



> Kinder sind in einem ganz grundlegenden Sinne „Gruppenkinder“. <

> Peergruppen stellen eine Art Übergangsraum von der Familie in die Gesellschaft dar. <

Dabei hatte James Youniss (1994), der den Begriff der Ko-Konstruktion in die Diskussion gebracht hat, bereits darauf hingewiesen, dass hinsichtlich von Lernprozessen zwischen zwei unterschiedlichen Formen von Beziehungen zu unterscheiden ist: Asymmetrischen Beziehungen, die auf einem alters- und kompetenzbedingten Autoritätsverhältnis basieren und symmetrischen Beziehungen, welche zwischen gleichgestellten Individuen entstehen. Youniss beruft sich auch auf Piaget, wenn er bezogen auf die asymmetrische, komplementäre Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen unterstellt, dass bei dieser „die Regeln, die Kinder übernehmen sollen, bereits in den Köpfen der Erwachsenen fertig konstruiert sind“ (Youniss 1994, S. 149). Deshalb sieht er diese Art von Lernbeziehung grundsätzlich mit der Gefahr verbunden, dass Regeln „als fertige Einsichten“ vermittelt werden und die Kinder an deren Entwicklung kaum mitwirken, sondern den Standpunkt des Erwachsenen letztlich nur übernehmen.

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive geht William A. Corsaro (2007) davon aus, dass Kinder untereinander Normen und kulturelle Bedeutungen aushandeln und eventuell neu festlegen und hierdurch eine eigene Peerkultur etablieren, welche nur von den Mitgliedern geteilt wird. Hierdurch entstehe u.a. eine Art Parallelwelt („underlife“) im Kindergarten, zu welcher nur die Kinder (Peers) Zutritt haben. Damit erscheinen Peergruppen als ein autonomer Bereich im Leben der Kinder, der nur bedingt von Erwachsenen beeinflusst werden kann.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive führt Lieselotte Ahnert in einer Expertise zum 12. Kinder- und Jugendbericht zum Kenntnisstand über Peer-Beziehungen aus, dass diese „heute als wichtige Entwicklungsressource sogar bei unter Dreijährigen angesehen (werden). Interaktionen zwischen Kindern schaffen Bedingungen, wie sie in der Kommunikation mit Erwachsenen nicht gegeben sind. Im Rahmen fiktiver Spielszenarien eröffnen sich beispielsweise Möglichkeiten, an der Alltagswirklichkeit anderer Kinder teilzuhaben, sich gegenseitig anzuleiten, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Hierbei werden auch Techniken des sozialen Austauschs erprobt und gelernt, z.B. werden soziale Angebote überprüft, Dialogstrukturen gegenseitigen Handelns aufgebaut, Regeln eingehalten und Kompromisse erarbeitet“ (Ahnert 2005, S. 27). Gerade angesichts der Tatsache, dass viele Kinder heute ohne Geschwister aufwachsen, sieht Ahnert, dass in Kindertageseinrichtungen die Peerbeziehungen und Kindergruppen zu „einem besonderen Anziehungspunkt in der sozialen Welt des Kindes und die Peers gleichzeitig auch zu einer wichtigen Entwicklungsressource“ werden (Ahnert 2005, S. 36).

Peerbeziehungen als Entwicklungsressource

Die eigenständige und bedeutsame Entwicklungsressource der Peers hat verschiedene Facetten (vgl. u.a. Rubin et al. 1998). Unter kognitionspsychologischer Perspektive gehört hierzu, dass das Kind im gemeinsamen Spiel mit anderen seine Abstimmungsfähigkeit einübt. Für das gemeinsame Spiel müssen unterschiedliche Ideen ausgehandelt und zusammengeführt werden. Es bildet sich eine Art „dritter Standpunkt“ heraus, in den Vorstellungen aller beteiligten Akteure gleichwertig eingehen. „Kinder sind Teilnehmer an einem gemeinsamen Unternehmen, das von zwei getrennten Positionen oder Vorstellungen ausgehen kann, aber sobald ihre Handlungen aufeinandertreffen, gehen die Ausgangspositionen in einen dritten Standpunkt oder eine dritte Vorstellung ein. Der neue Standpunkt entsteht durch das Sich-aufeinander-Beziehen der Partner, deren Handlungen von da an fortwährend auf frühere Momente der ko-konstruierten Interaktionssequenz aufbauen“ (Youniss 1994, S. 48).

Diese ko-konstruktiven Prozesse werden mit zunehmendem Alter komplexer und differenzierter. Peers konfrontieren sich dabei gegenseitig mit entwicklungsrelevanten Ideen und Vorstellungen, die für sie interessant und nachvollziehbar sind. Dabei erweitert das einzelne Kind seine Fähigkeit, sich die Interessen und die Perspektiven der Anderen zu erschließen, deren Absichten „zu lesen“ (mind reading) ebenso wie mit seinen eigenen Vorstellungen der Gemeinschaft gegenüber aufzutreten.

Darüber hinaus übt das Kind in diesen Prozessen Empathie ein und entwickelt weiter, was die Forschergruppe um Peter Fonagy als fundamentale Fähigkeit der „Mentalisierung“ bezeichnet (vgl. Fonagy et al. 2004). Das empathische Kind kann die Intentionen und Emotionen der Anderen deuten und darauf entsprechend reagieren, indem es beispielsweise tröstet, hilft oder sich zurückzieht. Über die nonverbale Kommunikation sind bereits Kleinkinder dazu fähig (vgl. Tomasello und Warneken 2007). Kinder, welche häufiger und regelmäßig auf Gleichaltrige treffen, zeigen noch bis ins Schulalter hinein gestärkte soziale Kompetenzen (vgl. NICHD 2006).

Peers können untereinander eine intensive Beziehung aufbauen. Das, was die Bindungsforschung bezogen auf Kind und Eltern oder Erwachsene als fundamentales Bedürfnis identifizierte, spielt vermutlich auch altersübergreifend auf der Ebene der Gleichgestellten eine zentrale Rolle. Es spricht

einiges dafür, dass schon im Kindesalter Bindungsbeziehungen zwischen den Peers eine wichtige Funktion neben den familiären Bindungen einnehmen. Dies ist bezüglich der Peerbeziehungen junger Kinder bislang zwar wenig untersucht, aber vermutlich ebenso evident wie die hohe Wertigkeit von Peerbeziehungen im Jugendalter (vgl. Krappmann 2013). Hier liegt auch der Ursprung des für die Entwicklung des kindlichen Selbst zentralen Gefühls der Zugehörigkeit. Dies wird hergestellt über das Ausdrücken von Gemeinsamkeiten, Kooperation und gegenseitiges Umsorgen. Schon kleine Kinder (unter Dreijährige) erleben Zusammengehörigkeit in ihren Peergruppen (vgl. Rayna 2001).

Alters- und geschlechtsabhängige Peerkulturen

Peergruppen in Kindertageseinrichtungen weisen bereits eine Komplexität und Vielfältigkeit auf, die Gruppen von Erwachsenen in nichts nachstehen. Untersuchungen belegen einen qualitativen Entwicklungsschritt in den Peerbeziehungen der Kinder im Übergang vom dritten ins vierte Lebensjahr, was jedoch nicht bedeutet, dass vorher keine Peerbeziehungen zu beobachten sind. Bereits in den ersten Lebensmonaten beginnen Kinder über Mimik, Gestik und Laute mit anderen Kindern zu kommunizieren. Häufig kann man beobachten, wie sich die Säuglinge gegenseitig berühren und den Körper des Anderen erkunden. Im ersten Lebensjahr nehmen die Kinder darüber hinaus vor allem über Gegenstände Kontakt miteinander auf. Die Kontakte sind meistens sehr kurz und wirken recht zufällig.

Einjährige Kinder beginnen, über Nachahmung und Wiederholung gemeinsame Spiele zu gestalten. Sie beziehen bereits die Ideen des Anderen mit ein und erweitern diese gegebenenfalls. Diese Nachahmungsspiele finden meist in Zweierkonstellationen (Dyaden) statt, auch wenn bereits ab dem zehnten Lebensmonat vereinzelt Dreier- oder Viererkonstellationen zu beobachten sind (vgl. Vincze und Appell 2009). Mit etwa eineinhalb Jahren weiß das Kind, dass sein Gegenüber jemand anderes ist als es selbst und eigene Absichten verfolgt (vgl. Ahnert 2003). Die Herausforderung besteht nun darin, die unterschiedlichen Absichten aufeinander abzustimmen, um in ein gemeinsames Spiel zu finden. Das Teilen und Verhandeln von Spielideen zwischen mehr als zwei Kindern (aber selten zwischen mehr als vier) nimmt zum Ende des zweiten Lebensjahres deutlich zu (vgl. Viernickel 2000).

Im dritten Lebensjahr können die Spielsituationen in Kleingruppen nun schon von längerer Dauer sein

und komplexere Ideen beinhalten. Drei- bis sechsjährige Kinder haben bereits eine höhere Wahrnehmungskapazität und damit zugleich die Fähigkeit, länger mit mehreren Personen zielgerichtet zu interagieren und zu kommunizieren. Es sind komplexere Spielhandlungen, vor allem Rollenspiele, zu beobachten (vgl. Brandes 2008).

Peerbeziehungen sind auch bedeutsam für die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder. Die amerikanische Entwicklungspsychologin Eleanor Maccoby vertritt die Auffassung, dass die Geschlechtertrennung unter den Kindern und die Vorliebe für gleichgeschlechtliche Spielkameradinnen oder -kameraden das „stabilste geschlechtsrelevante Phänomen der Kindheit“ (Maccoby 2000, S. 101) sind. Hierbei komme es zur Entwicklung unterschiedlicher „Kinderkulturen“ in den homogenen Mädchen- beziehungsweise Jungengruppen. Dabei würden die Kinder schon im dritten Lebensjahr beginnen, untereinander und von sich aus unterschiedliche „Programme“ oder Spielprinzipien zu entwickeln und ganz unterschiedliche Themen aufzugreifen.

Die Rolle der Erwachsenen

Schnetz fand in einer Befragung von Erzieherinnen heraus, dass deren pädagogische Orientierungen auf die asymmetrische, dyadische Beziehung zwischen Erzieherin und Kind fokussiert sind und wenig Bewusstsein für die Bedeutung der Kindergruppe besteht (vgl. Schnetz 2000). Auch heute noch finden sich in den Ausbildungsplänen für Erzieherinnen und Erzieher kaum explizite Module zum Thema Peerbeziehungen oder gruppenorientierte Didaktik.

Verschiedene empirische Studien bestätigen aber: Der größte Teil der Interaktionen in Kindertageseinrichtungen findet zwischen den Kindern statt (vgl. Wüstenberg 1992). Wenn Kinder die Wahl haben zwischen Peers, Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen, wenden sie sich bevorzugt den Peers zu (vgl. Raschke und Weber 1998). Auch Schmidt-Denter beschreibt, dass

im vierten Lebensjahr Gleichaltrige den Erwachsenen in Spielsituationen vorgezogen werden (vgl. Schmidt-Denter 1999). Dabei kommen 90 Prozent aller Peerinteraktionen ohne Vermittlung durch Erwachsene zustande (vgl. Viernickel 2000).

Dennoch benötigen Kinder die Erwachsenen als Bezugspunkt und sicheren Hafen. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass die Qualität der Erzieher-Kind-Beziehung das Spiel und die Gruppendynamik zwischen den Kindern beeinflusst (vgl. Howes et al. 1998). Kinder mit sicherer Bindung zur Erzieherin zeigen längere Spielsequenzen mit ihren Peers und wechseln diese weniger als Spielgefährten. In einer Krippenuntersuchung des Deutschen Jugendinstitutes hatte vor allem die Fähigkeit der Erzieherin, gemeinsame Aktionen anzuregen, einen entscheidenden Einfluss auf die soziale Entwicklung der Kinder und ihr Wohlbefinden in der Gruppe (vgl. Banerjee-Schneider und Nosofsky 1979).

Das Verhalten der Erzieherin beeinflusst außerdem die Bevorzugung und Bewertung der Peers untereinander (vgl. Rubin et al. 1998). „Resümierend kann festgehalten werden, dass Kleinkinder, die bei ihrer Erzieherin mehr emotionale Wärme und individuelle Zuwendung erleben und mehr positive Orientierung sowie begründete Forderungen erfahren, auch von sich aus eher bereit zu sein scheinen, anderen Kindern in der Gruppe zu helfen und mit ihnen zu teilen. Sie sind auch eher bereit, etwas abzugeben sowie um ein gewünschtes Spielzeug zu bitten bzw. drauf zu warten, anstatt es sich einfach wegzunehmen“ (Raschke & Weber 1998, S. 120). Andere Studien zeigen aber auch keinen Einfluss der Erzieher-Kind-Beziehung, vor allem bei auftretendem aggressiven Peer-Verhalten (vgl. Klimes-Dougan & Kistner 1990). Dabei spielten eher familiäre Bedingungen eine dominante Rolle.

Damit sich Peerbeziehungen entwickeln können, bedarf es eines angemessenen Rahmens, in denen die Kinder selbstbestimmt und mit Gleichaltrigen in Kontakt treten können und in denen sich das soziale und



> Es geht darum, das pädagogische Handeln so zu gestalten, dass es auf das Beziehungsnetzwerk der Kinder ausgerichtet ist. <

kognitive Entwicklungspotenzial, das symmetrischen Beziehungen inhärent ist, entfalten kann. In einem Praxisforschungsprojekt konnten gemeinsam mit Erzieherinnen und Erziehern zentrale Dimensionen erarbeitet werden, die einen solchen angemessenen Rahmen beschreiben (vgl. Kalicki et al. 2017).

Dieser zeichnet sich durch *gemeinschaftsbildende Aktivitäten* aus, Rituale, die sie sich in ihrer Gestaltung und im Ablauf wiederholen und allen Kindern der Gruppe bekannt sind beziehungsweise werden. Finden keine solchen gemeinschaftsbildenden Aktivitäten statt, kann man davon ausgehen, dass die Kinder nur eine geringe Verbindung zur Gruppe und den anderen Kindern aufbauen. Die Kinder bedürfen weiterhin verbindlicher Verhaltensregeln, die Sicherheit und Schutz bieten. Sie benötigen hinreichend Zeit im Tagesablauf für Spiel- und Aushandlungsprozesse, eine räumliche Ausstattung, die Rückzugsmöglichkeiten für unterschiedliche und ungestörte Peeraktivitäten bietet, sowie ein Materialangebot, das gemeinsame Aktivitäten der Kinder anregt und fördert.

Darüber hinaus gehört zu einer *peerorientierten* pädagogischen Haltung, dass die Fachkräfte nicht versuchen, strukturierend und richtungweisend in die Dynamik des Peerkontextes einzugreifen, sondern dass sie mit ihren Interventionen bewusst der Eigendynamik des Peerprozesses folgen. Wichtigste pädagogische Zielstellung sollte sein, die Kinder in ihrer Aktivität von einer direkten Lenkung zu entwöhnen und sie in der Entwicklung ihrer Selbstständigkeit zu fördern. Insbesondere bei Konflikten unter den Kindern neigen viele Fachkräfte immer noch dazu, willkürlich und unreflektiert einzugreifen und die von den Kindern eigenaktiv gestalteten Peerprozesse zu stören (vgl. Viernickel 2000, Singer et al. 2007).

Ein weiteres Merkmal einer solchen pädagogischen Haltung sollte sein, dass alle Interventionen letztlich auf den Peerkontext gerichtet sind und darauf, ihn in seiner Dynamik zu unterstützen (vgl. Brandes 2008). Es geht also in erster Linie darum zu schauen, was zwischen den Kindern vor sich geht, und das pädagogische Handeln so zu gestalten, dass es auf das Beziehungsnetzwerk der Kinder ausgerichtet ist.

Prof. Dr. Holger Brandes ist Professor für Psychologie und Rektor der Evangelischen Hochschule Dresden.

Petra Schneider-Andrich ist Diplom-Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung und Dozentin an der Evangelischen Hochschule Dresden.

LITERATUR

- Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Heidi Keller (Hrsg.): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern, S. 489-524.
- Ahnert, L. (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München (Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren), S. 9-54.
- Banerjee-Schneider, K., Nosofsky, H. (1979): Sozialverhalten von 1-2-jährigen Kindern in Krippen und Tagespflegstellen. München: Deutsches Jugendinstitut München (Materialien 1).
- Brandes, H. (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. 1. Aufl. München, Basel.
- Corsaro, W. A., Johannesen, B. O. (2007): The Creation of New Cultures in Peer Interaction. In: A. Rosa und J. Valsinger (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge, Mass., S. 445-459.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2004): *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York.
- Howes, C., Hamilton, C. E., Philipsen L. C. (1998): Stability and Continuity of Child-Caregiver and Child-Peer Relationships. In: *Child Development* 69, 1998 (2), S. 418-426.
- Kalicki, B., Neher, K., Röseler, W., Schneider-Andrich, P., Sehm-Schurig, S., Zill-Sahm, I. (2017): Wohlbefinden von Kindern unter drei Jahren. Monitoring für die Entwicklung der pädagogischen Praxis im Krippenbereich. unveröffentlicht.
- Klimes-Dougan, B., Kistner, J. (1990): Physically abused preschoolers responses to peers distress. In: *Developmental Psychology* 26, S. 599-602.
- Krappmann, L. (2013): Bindung in Kinderbeziehungen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (6), S. 837-847.
- Maccoby, E. E. (2000): *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Unter Mitarbeit von Elisabeth Vorspohl. Stuttgart.
- National Institute of Child Health and Human Development (2006): *Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4_Years*. Online verfügbar unter <https://archive.is/yZBv>, zuletzt aktualisiert am 13.07.2012, zuletzt geprüft am 01.09.2016.
- Nelson, K. (2002): Erzählung und Selbst, Mythos und Erinnerung. In: *BIOS* 15 (2), S. 241-263.
- Raschke, I., Weber, C. (1998): Frühe Sozialbeziehungen in altershomogenen Kleinkindgruppen. In: L. Ahnert (Hrsg.): *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen*. Bern, S. 113-123.
- Rayna, S. (2001): The very Beginnings of Togetherness in shared Play among young Children. In: *International Journal of Early Years Education* 9, 2001 (2), S. 109-115.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. (1998): Peer Interactions, Relationships, and Groups. In: W. Damon und N. Eisenberg (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. 5. Aufl. New York: Wiley-VCH (Social, Emotional and Personality Development, Volume 3), S. 619-700. Online verfügbar unter www.researchgate.net, zuletzt geprüft am 23.09.2015.
- Schäfers, B. (1995): Lektion VII. Die soziale Gruppe. In: H. Korte und B. Schäfers (Hrsg.): *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. 3. verb. Aufl. Opladen (Einführungskurs Soziologie, Bd. 1), S. 127-142.
- Schmidt-Denter, U. (1999): Soziale Kompetenz beim Spiel mit anderen Kindern. In: W. E. Fthenakis, M. Eckert und M. von Block (Hrsg.): *Handbuch Elternbildung. Wissenswertes im zweiten bis vierten Lebensjahr des Kindes*. Opladen (2), S. 229-237.
- Schnetz, C. (2000): *Erziehungsalltag und pädagogische Kompetenz. Anregungen für die Qualifizierung von Erzieherinnen - exemplarisch untersucht im Berufsfeld Krippe*. Wolfratshausen.
- Singer, E., de Haan, D., van Keulen, A., Pearson, M. (2007): *The social lives of young children. Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam.
- Tomasello, M., Warneken, F. (2007): Helping and Cooperation at 14 Months of Age. In: *INFANCY* 11, 2007 (3), S. 271-294.
- Viernickel, S. (2000): *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau.
- Vincze, M., Appell, G. (2009): *Csecsemők és Kisgyerekek Egymás Között. Säuglinge und Kleinkinder untereinander*. Budapest: Pikler-Lóczy Assoc. for Early Childhood.
- Wüstenberg, W. (1992): *Soziale Kompetenz 1-2-jähriger Kinder. Krabbelstube als Teil des sozialen Netzes und ihr Beitrag für die soziale Entwicklung des Kindes*. Frankfurt am Main: Inst. für Sozialpädagog. und Erwachsenenbildung (Beiträge zur frühkindlichen Erziehung, 9).
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. 1. Aufl. Frankfurt.