



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz-
Leistung und affektiver Theory of Mind- Performanz
unter Berücksichtigung des Bindungsverhaltens und des
Erziehungsstils

Verfasserin

Raphaela Oberger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, März 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Willinger

DANKSAGUNG

Ich möchte mich bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Willinger für ihre Betreuung, für ihre Tipps, sowie für ihre ansteckende und motivierende Begeisterung für die Bearbeitung des vorliegenden Themas bedanken.

Ein besonderes Dankeschön gebührt Mathias, der jeden kleinen Rückschlag geduldig ertragen hat, jeden noch so kleinen Erfolg mit mir gefeiert hat und der auch bei den etwas größeren Krisen nicht von meiner Seite gewichen ist. Danke für dein unendliches Verständnis und deine Unterstützung und dass du mit deiner Ruhe und Gelassenheit mein Fels in der Brandung bist!

Ebenso möchte ich mich bei Manuel Gnam und Mag. Angelika Spies für ihre Freundschaft, ihre Kompetenz und für ihr stets offenes Ohr bedanken.

Großer Dank gebührt allen Direktoren, Professoren, Schülern und Eltern für ihre Zeit und ihr Einverständnis bei der Studie teilzunehmen.

Ich möchte mich weites bei meinen lieben Kolleginnen Stephanie Vock und Edith Freuis, Iris Ratheiser, Christiane Rechberger, Irene Haberfellner und Petra Steindl für ihre Tipps und ihre Anregungen bedanken, und für die schöne gemeinsame Zeit, die wir während des Studiums erlebt haben.

Weiters möchte ich mich noch bei meiner gesamten Familie, ganz besonders bei meiner Schwester Astrid, die einfach immer zu mir steht, bei meinen Freunden und bei meinen Arbeitskollegen aus dem Kindergarten St. Christiana Frohsdorf bedanken. Dafür, dass sie stets Interesse gezeigt haben und Verständnis und Rücksicht aufgebracht haben!

Ein ganz großes und herzliches Dankeschön möchte ich an meine Eltern richten, die mich nicht nur während meiner gesamten Ausbildung, während meines Studiums und während der Diplomarbeit finanziell und emotional unterstützt haben, sondern die mein ganzes Leben immer an meiner Seite waren und stets alle meinen Launen ertragen!

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern, die immer für mich da sind und die mich zu dem Menschen gemacht haben, der ich jetzt bin.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung | 7 |
| A. Theoretischer Teil..... | 10 |
| 1. Emotionale Intelligenz | 10 |
| 1.1 Der Begriff der Intelligenz | 10 |
| 1.2 Die Entwicklung des Konzeptes der Emotionalen Intelligenz..... | 12 |
| 1.3 Konzeptualisierung, Messung und Kritik | 18 |
| 1.4 Emotionen und Emotionale Entwicklung | 19 |
| 2. Theory of Mind | 26 |
| 2.1 Definition und Begriffserklärung | 26 |
| 2.2 ToM- Aufgaben..... | 27 |
| 2.3 Erklärungen zur ToM- Entwicklung | 29 |
| 2.4 Affektive Theory of Mind | 30 |
| 3. Bindung..... | 32 |
| 3.1 Begriffsdefinition | 32 |
| 3.2 Feinfühligkeit- Explorationsverhalten | 33 |
| 3.3 Bindungsklassifikationen..... | 34 |
| 3.4 Innere Arbeitsmodelle:..... | 34 |
| 4. Erziehungsstilforschung | 36 |
| 4.1 Definition und Begriffsbestimmung | 36 |
| 4.2 Modelle zum Erziehungsstil | 37 |
| 4.3 Erziehung und Beziehung..... | 39 |
| 5. Aktueller Stand der Forschung | 45 |
| 5.1 Emotionale Intelligenz und ToM..... | 45 |
| 5.2 Emotionale Intelligenz..... | 47 |
| 5.3 Theory of Mind..... | 50 |
| 5.4 Erziehung und Bindung..... | 50 |
| 6. Zielsetzung, Forschungsfrage und Hypothesen..... | 53 |
| 6.1 Forschungsfragen und Zielsetzung | 53 |
| 6.2 Hypothesen: | 54 |
| B. Empirischer Teil | 58 |
| 7. Methode | 58 |
| 7.1 Untersuchungsplan und intendierte Stichprobe..... | 58 |
| 7.2 Erhebungsinstrumente:..... | 59 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 8. | Untersuchung..... | 68 |
| 8.1 | Untersuchungsdurchführung..... | 68 |
| 8.2 | Stichprobenbeschreibung | 70 |
| 9. | Statistische Auswertung der erhobenen Daten..... | 87 |
| 9.1 | Auswertungsverfahren..... | 87 |
| 9.2 | Reliabilitätsanalysen: | 89 |
| 9.3 | Deskriptive Analyse der Erhebungsinstrumente..... | 90 |
| 9.4 | Hypothesenbezogene Ergebnisse | 115 |
| 10. | Diskussion und Kritik | 142 |
| 11. | Zusammenfassung..... | 149 |
| | ABSTRACT | 152 |
| | Literaturverzeichnis:..... | 153 |
| | Anhang | 168 |
| | Lebenslauf | 176 |
| | Abbildungsverzeichnis..... | 172 |
| | Tabellenverzeichnis..... | 174 |

ANMERKUNG

Die Datenerhebung, die als Grundlage für die vorliegende Diplomarbeit anzusehen ist, wurde gemeinsam mit den Kolleginnen Edith Freuis und Stephanie Vockh durchgeführt. Die daraus gewonnenen Daten basieren somit auf derselben Stichprobe, weshalb es zu möglichen Überschneidungsbereichen kommen kann. Diese Tatsache ist jedoch nicht als Plagiat zu sehen. Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung behandeln alle diese Arbeiten jeweils einen spezifischen Themenschwerpunkt und eigenständige Forschungsfragen.

„Die Intelligenz des Denkens ist nichts ohne die Intelligenz des Herzens“

(Romain Rolland, 1866- 1944)

“If there is any one secret of success, it lies in the ability to get to other person's point of view and see things from that person's angle as well as from your own.”

(Henry Ford, 1863-1947)

Einleitung

Jahrzehntlang galt das Maß der Intelligenz, der sogenannte IQ (Intelligenzquotient) als der Prädiktor für ein erfolgreiches Leben. Der Begriff beeinflusst uns in vielen Bereichen unseres Alltages und liefert uns Antworten auf etwaige Fragen. Wie erfolgreich wird sich das zukünftige Berufsleben gestalten? Welche Karriere werden wir anstreben? Fragen, die die Einschulung oder die Personalselektion betreffen wurden vielfach von diesen Begriffen geprägt und entschieden. Der IQ galt lange Zeit als Maßstab für Erfolg, doch auch das Konzept der emotionalen Intelligenz erfuhr in der jüngeren Vergangenheit immer wieder erhebliche Aufmerksamkeit. Es war in den letzten Jahren neben dem Begriff der akademischen Intelligenz und des IQs immer wieder zentrales Thema der Forschung. Die emotionale Intelligenz eines Menschen gilt demzufolge als viel ausschlaggebender für den beruflichen und persönlichen Erfolg als der klassische Intelligenzbegriff. Er wird als der am meisten relevante psychologische Faktor dargestellt, der Erfolg in beinahe jedem Anwendungsbereich beeinflusst - zu Hause, in der Schule und auf dem Arbeitsplatz. Die Zunahmen der Verwendung des Begriffes emotionale Intelligenz in den Massenmedien unterliegt einer rasanten Geschwindigkeit. Doch wie relevant ist das Konstrukt für jeden Einzelnen von uns? Es ist in unserem Alltagsleben stets präsent, denn emotionale Intelligenz betrifft nicht nur unseren schulischen und beruflichen Erfolg, sondern begleitet uns auch auf der zwischenmenschlichen Ebene. Besonders das Erkennen und Wahrnehmen von und der Umgang mit Gefühlen wie Freude, Angst, Ärger, Traurigkeit und Überraschung sind feste Bestandteile des menschlichen Alltags, beeinflussen die Qualität unseres Lebens und sind Teil unserer zwischenmenschlichen Beziehungen. Der Umgang mit Familienmitgliedern, Schulkameraden, Freunden und Vorgesetzten wird durch die emotionale Intelligenz von jedem Einzelnen geprägt und hilft uns Situationen besser zu meistern.

Doch sozial kompetente Menschen zeichnen sich auch dadurch aus, sich in ihr Gegenüber hineinversetzen und hineinfühlen zu können. Diese Fähigkeit wird in ihr Denken integriert und beeinflusst so ihr Handeln. Dies wird in der Psychologie als Theory of Mind verstanden. Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Begriffen gilt als zentrales Thema dieser Arbeit, wobei das Augenmerk auf der affektiven Komponente der Theory of Mind liegt. Doch wodurch wird die Entwicklung dieser beiden Begriffe beeinflusst oder geprägt?

Kinder befinden sich von Geburt an in einem sozialen Kontext, der primär aus ihrer Familie besteht. Sie bauen mit verschiedenen Bezugspersonen unterschiedliche Bindungen auf und entwickeln Bindungsverhalten. Doch nicht nur die Qualität dieser Beziehungen beeinflusst die kindliche Entwicklung, sondern auch das Verhalten der erziehenden Personen. Neben dem Elternhaus haben auch Bildungseinrichtungen die Aufgabe Kenntnisse zu einem der

wichtigsten Bereiche menschlichen Lebens zu vermitteln: den Emotionen. Wie ausgeprägt sind die Fähigkeiten der SchülerInnen im Umgang mit ihren Gefühlen? Welchen Einfluss liefern Erziehungsstil und Bindungsverhalten auf die Leistung der emotionalen Intelligenz bei Jugendlichen? Gibt es geschlechts- und altersspezifische Unterschiede in der Ausprägung dieser Konstrukte? Diese und noch weitere Fragen sollen in der vorliegenden Arbeit thematisiert werden.

In den folgenden Kapiteln, die die theoretische Grundlage dieser Untersuchung bilden, wird zunächst das Konstrukt der emotionalen Intelligenz näher behandelt. Neben dem Modell zur emotionalen Intelligenz von Salovey und Mayer (1990) wird ein historischer Überblick gegeben und es werden einige nachfolgende Modelle erläutert. Die Operationalisierung des Begriffes und die damit entstandenen Kritikpunkte werden thematisiert, bevor genauer auf den Begriff der Emotion und die emotionale Entwicklung eingegangen wird.

Das anschließende Kapitel beschäftigt sich mit der Definition und der Begriffsbestimmung der Theory of Mind und ihrer Entwicklung. Es wird die Differenzierung zwischen kognitiver und affektiver Theory of Mind behandelt.

In den folgenden Kapiteln drei und vier sollen jene Konstrukte näher beschrieben werden, die möglicherweise die Leistungen in Theory of Mind und emotionaler Intelligenz beeinflussen. Bei diesen Einflussfaktoren handelt es sich um das Bindungsverhalten und um den Erziehungsstil. Sie werden sowohl einzeln beschrieben als auch im Zusammenhang mit emotionaler Intelligenz und Theory of Mind gesetzt. Die Abhandlung dieses Teiles beginnt mit der Entstehung der Bindungstheorie und den Klassifikationen. Nachdem der Begriff der Erziehung definiert und auf relevante Modelle eingegangen wird, bildet den Abschluss dieses Kapitels der Zusammenhang der beiden Begriffe Erziehung und Bindung.

Danach erfolgt im vorletzten Kapitel des Theorieteils ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand der zu behandelnden Konstrukte und mögliche zu erwartende Wechselwirkungen.

Auf Basis der präsentierten Literatur werden im Kapitel sechs die Zielsetzungen und Fragestellungen und die daraus abgeleiteten Hypothesen der vorliegenden Studie thematisiert. Nachdem die theoretische Grundlage der Arbeit ausführlich beschrieben ist, erfolgt der Überblick des empirischen Teiles, der sich wie folgt zusammensetzt:

In Kapitel sieben werden der Untersuchungsplan und die in der vorliegenden Arbeit eingesetzten Erhebungsinstrumente vorgestellt. Es widmet sich des Weiteren der Untersuchungsdurchführung und der näheren Präsentation der erhobenen Daten.

Die Ergebnisse der einzelnen Erhebungsverfahren in Bezug auf die zuvor formulierten Fragestellungen und Hypothesen werden im nachfolgenden Kapitel erläutert.

Im anschließenden neunten Kapitel erfolgt eine Diskussion, in der die gewonnenen Erkenntnisse in Verbindung zur bisherigen Literatur gesetzt werden. Ideen und Schlussfolgerungen für weiterführende Forschung werden angemerkt, bevor in einer Kurzzusammenfassung die Präsentation der wichtigsten Ergebnisse erfolgt.

A. Theoretischer Teil

Der Theorieteil gibt einen Überblick über die Literatur zu den im empirischen Teil untersuchten Konstrukten. Es wird zunächst auf den Begriff der emotionalen Intelligenz eingegangen. Nachdem die Entstehung und Entwicklung der Theory of Mind erläutert wurde, wird ein Überblick über den Erziehungsstil und das Bindungsverhalten gegeben.

1. Emotionale Intelligenz

Im ersten Kapitel des theoretischen Teils dieser Arbeit wird zuerst ein kurzer Exkurs in die Geschichte der kognitiven Intelligenz geboten und dann auf die historischen Entwicklungen des Konzeptes der emotionalen Intelligenz eingegangen. Nachdem einige Modelle zur emotionalen Intelligenz vorgestellt werden, wird die Operationalisierung des Konstruktes emotionale Intelligenz behandelt sowie auf die Kritik, der sich der Begriff stellen muss, eingegangen. Danach erfolgt die Definition des Begriffes „Emotion“. Es wird ein Überblick über die kindliche emotionale Entwicklung dargelegt. Im Anschluss wird auf mögliche emotionale Störungen eingegangen. Der Begriff emotionale Intelligenz wird in der vorliegenden Arbeit häufig auch als EI bezeichnet.

1.1 Der Begriff der Intelligenz

Der Begriff der Intelligenz ist aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken und mit großer Sicherheit jedem geläufig. Es wird somit auch vielfach in der Umgangssprache angewandt. Doch was ist Intelligenz und wie lässt sie sich konzeptualisieren? Funke & Vaterrodt-Plünnecke (2004) fanden heraus, dass es für diesen Begriff charakteristisch ist, ihn anzuwenden, jedoch ohne groß über seine Bedeutung nachzudenken. Intelligenz zählt jedoch zu einem der ältesten Themen in der psychologischen Forschung (Roth, Wolf, Daumenlang, 1980). Der Begriff spielt in vielen Facetten unseres Alltags eine grundlegende Rolle, so z.B. bei der Einschätzung der Einschulung, beruflichen Eignungen und weiteren Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf und besitzt somit auch eine Selektionsfunktion für unseren Lebensweg (Funke & Vaterrodt-Plünnecke, 2004). Intelligenz gilt als das am besten untersuchte psychologische Merkmal, umso paradoxer ist die Tatsache, dass bisher noch keine einheitliche Definition des Begriffes existiert. Eine mögliche Erklärung könnte dahingehend begründet sein, dass Intelligenz aus verschiedenen Forschungsperspektiven

und -traditionen untersucht wird (Petermann, 2006). Im Folgenden werden nun verschiedene Definitionen und Theorien zur Intelligenz angeführt. Es wird ein Überblick über die Entwicklung vom ursprünglichen Intelligenzkonzept bis zu den Anfängen des Begriffes der emotionalen Intelligenz dargelegt.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts nahm die Intelligenzmessung durch den französischen Psychologen Alfred Binet ihren Anfang. Die französische Regierung erteilte ihm den Auftrag zur Entwicklung eines Verfahrens um geistig zurückgebliebene Kinder von solchen mit Verhaltensproblemen ohne Einschränkung des Denkvermögens zu unterscheiden und es entstand so ein Fragenkatalog, der als erster Intelligenztest gilt (Sternberg 1999).

Binet und Simon (1905) beschreiben Intelligenz als die Fähigkeit, gut urteilen, verstehen und denken zu können. Stern hingegen (1912) betont in seiner Definition die Neuartigkeit der zu bewältigenden Probleme: *„Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.“* (S2-3) Er meinte weiters, dass das Wort Intelligenz im Alltagsleben und in der Forschung eine sehr schwankende und fließende Bedeutung hat (Stern, 1912).

Wechsler (1964, S13) hält seine Definition des Begriffes allgemein und sieht Intelligenz als eine *„zusammengesetzte und globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen“*.

1923 entwickelt Charles Spearman eine Theorie der Intelligenz. Er legt in seiner Zwei-Faktoren- Theorie einen allgemeinen Faktor (g) und einen spezifischen Faktor (s) zugrunde. Durch den g- Faktor lassen sich interindividuelle Unterschiede, wie z.B. warum eine Person mehr Arbeitsaufwand in eine Aufgabe investiert als andere, erklären und ist somit von psychologischer Bedeutung. Nach Spearman geht somit jede Teilleistung auf diese zwei Faktoren zurück (Spearman, 1923).

Die Zwei- Faktoren Theorie wurde von Spearman`s Nachfolgern als unzureichend wahrgenommen und somit ergänzt. Thurstone (1938) erweiterte diese Theorie und geht vielmehr von sieben Primärfaktoren aus (Rechenfähigkeit, Wortflüssigkeit, Sprachverständnis, Merkfähigkeit und Kurzzeitgedächtnis, Schlussfolgerndes Denken und Erkennen von Regelmäßigkeiten, räumliches Vorstellungsvermögen und Wahrnehmungsgeschwindigkeit), (Thurstone, 1938).

Eine weitere Unterteilung erfolgt 1971 durch Catell, der zwischen fluider und kristalliner Intelligenz unterscheidet. Ursprünglich wurde fluide Intelligenz als angeborene und unveränderbare Fähigkeit betrachtet, der gegenüber die kristalline Intelligenz als erworbenes Wissen aufgefasst wurde (Catell, 1971).

Neben den Definitionen und Theorien zum klassischen akademischen Intelligenzkonzept gab es immer wieder den Versuch diese Konstrukte durch verschiedene intellektuelle Fähigkeiten zu erweitern. Bereits 1920 erwähnt Thorndike den Begriff der sozialen Intelligenz und beschreibt diese, als Fähigkeit eigene und fremde innere Zustände, Verhaltensweisen und Kognitionen zu deuten. Er geht weiters davon aus, mit dieser Fähigkeit sich selbst und andere Menschen besser verstehen und auf zwischenmenschliche Bedingungen besser reagieren zu können (Thorndike, 1929).

1983 erläuterte Gardner sieben verschiedene Bereiche der Intelligenz. Mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen, welche er in seinem Buch „Frames of Mind: The theory of multiple intelligences“ exploriert, werden nun auch eine Reihe nicht-kognitiver Intelligenzbereiche in die Definition mit aufgenommen, wie zum Beispiel eine musikalische Intelligenz, die ihren Ausdruck über Komponieren, Singen und Musizieren findet (Gardener, 1983).

1985 beschrieb Sternberg in seinem Modell der „Triarchischen Theorie der Intelligenzen“, dass sich der Begriff der Intelligenz aus drei Dimensionen zusammensetzt: praktische Intelligenz, soziale Intelligenz und emotionale Intelligenz. Es sieht weiters nicht den IQ für den Erfolg eines Menschen verantwortlich. Sternberg (1985) postuliert, dass die durch psychometrische Tests gemessene akademische Intelligenz nicht im Zusammenhang mit der Fähigkeit sich im Alltagsleben kompetent und erfolgreich zu verhalten, steht.

In einer späteren Definition betont er den Stellenwert der sozialen Umgebung. Sternberg (2004) geht von drei interagierenden Aspekten aus und betont als Vertreter eines dynamischen Intelligenzkonzeptes die Abhängigkeit der Intelligenz von Umgebungsfaktoren und dem soziokulturellen Kontext. Zu den drei Aspekten zählen neben der Informationsverarbeitungsfähigkeit einer Person das Verhältnis von Intelligenz und Erfahrung und die praktische Anwendung der Intelligenz (Sternberg, 2004).

1.2 Die Entwicklung des Konzeptes der Emotionalen Intelligenz

Studien zur Emotionalen Intelligenz erschienen in akademischen Artikeln erstmals in den frühen 1990er Jahren. Die wohl interessanteste Entwicklung davor war die Dissertation von

Payne (1986), der über das unterdrückte Wachstum der Gefühle in der zivilisierten Welt berichtet und begann dieses Problem aufzudecken und zu erläutern. Peter Salovey und John Mayer brachten den Begriff der emotionalen Intelligenz durch ihren im Jahre 1990 erschienen Artikel „Emotional Intelligence“ in die wissenschaftliche Diskussion ein. Der Begriff der emotionalen Intelligenz hat sich aus den Konstrukten der sozialen und personalen Intelligenz entwickelt bzw. weist mit diesen Berührungspunkte auf. Die engfasste Definition des Intelligenzbegriffes, welche hauptsächlich akademische und verbale Fähigkeiten beschreibt, wurde von Salovey und Mayer (1990) als nicht zufriedenstellend aufgefasst. Sie verbinden die beiden Konzepte der Emotion und der Intelligenz zu einem neuen Begriff der emotionalen Intelligenz. Sie definieren diese als *„the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one`s own and other`s feeling and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one`s thinking and actions“*(Salovey & Mayer 1990)

Weiters definieren sie den Begriff: *„Emotional intelligence marks the intersection between two fundamental components of personality; the cognitive and emotional systems“*(Mayer & Salovey, 1995) und verbinden so Kognition und Emotion.

Es lassen sich aufgrund der Art der Operationalisierung und Konzeptualisierung drei Modelle unterscheiden (Schulze, Freund & Roberts, 2007), denen 4 emotionsbezogene Bereiche gemein sind: 1) Erkennen und Bewusstsein der eigenen Emotionen; 2. Erkennen und Bewusstsein der Emotionen anderer; 3. Regulation und Management der eigenen Emotionen; 4. Regulation und Management der Emotionen anderer (Schulze et al. 2007).

1. Aus der Gruppe um John Mayer und Peter Salovey gehen Modelle und Messinstrumente hervor, in denen EI als *Fähigkeitskonstrukt* oder *kognitiv-emotionale Fähigkeit* betrachtet wird. Damit sind emotionsbezogene Fähigkeiten gemeint, welche durch Tests zur maximalen Leistung operationalisiert werden. Nach Mayer, Caruso und Salovey (1999) wird EI demnach als Intelligenzmaß betrachtet, das nicht bzw. nur minimal mit den Persönlichkeitsdispositionen (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit) korrelieren sollte. Kommt es jedoch zu einer Korrelation, kann es nicht mehr als Intelligenz betrachtet werden (Mayer et al. 1999).
2. Demgegenüber stehen die Modelle und Messinstrumente rund um Petrides und Furnham, in denen EI als *„Trait“ (Eigenschaft)* oder *emotionale Selbstwirksamkeit* angesehen wird. Hier steht emotionale Intelligenz in hohen Zusammenhängen mit den Persönlichkeitsmerkmalen (Brandstätter & Otto 2009). EI als Eigenschaft beinhaltet selbstwahrgenommene emotionsbezogene Fähigkeiten, welche mittels

Selbstberichtsverfahren operationalisiert erhoben werden, und emotionsbezogene Verhaltensdispositionen (Brandstätter & Otto, 2009).

3. Die dritte Gruppe stellt gemischte Modelle (mixed models) der EI dar. Modelle und Messinstrumente entstanden rund um die Gruppe Bar-On's. In diesen gemischten Modellen werden mentale Fähigkeiten (z.B. Emotionswahrnehmung), soziale Dispositionen (z.B. Motivation) und Persönlichkeitsdispositionen (z.B. Einfühlungsvermögen) subsummiert (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002).

Trotz der Unterschiede in der Konzeptualisierung und Operationalisierung von EI zwischen Fähigkeits-, gemischten- oder Trait- EI schließen sich die Ansätze nicht aus, sondern können eher als Ergänzung in Bezug auf emotionsbezogene Aspekte angesehen werden (Petrides & Furnham, 2001).

Im Folgenden soll nun auf die Entstehung des Konzeptes der emotionalen Intelligenz durch verschiedene Modelle eingegangen werden:

1.2.1 ***Das Modell nach Salovey und Mayer (1990)***

Das Konzept von Salovey und Mayer (1990) entstand durch die Anlehnung an Howard Gardners (1983) Konzept der multiplen Intelligenzen. In Abbildung 1 finden sich die durch Mayer und Salovey (1990) der EI zuzuordnenden Teilfähigkeiten, auf welche im Anschluss näher eingegangen wird. Zu diesen Teilfähigkeiten zählen:

- Appraisal and expression of emotion (Erkennung und Ausdruck von Emotionen)
- Regulation of emotion (Regulation von Emotionen)
- Utilization of emotion (Nutzbarmachen von Emotionen) (Salovey & Mayer, 1990)

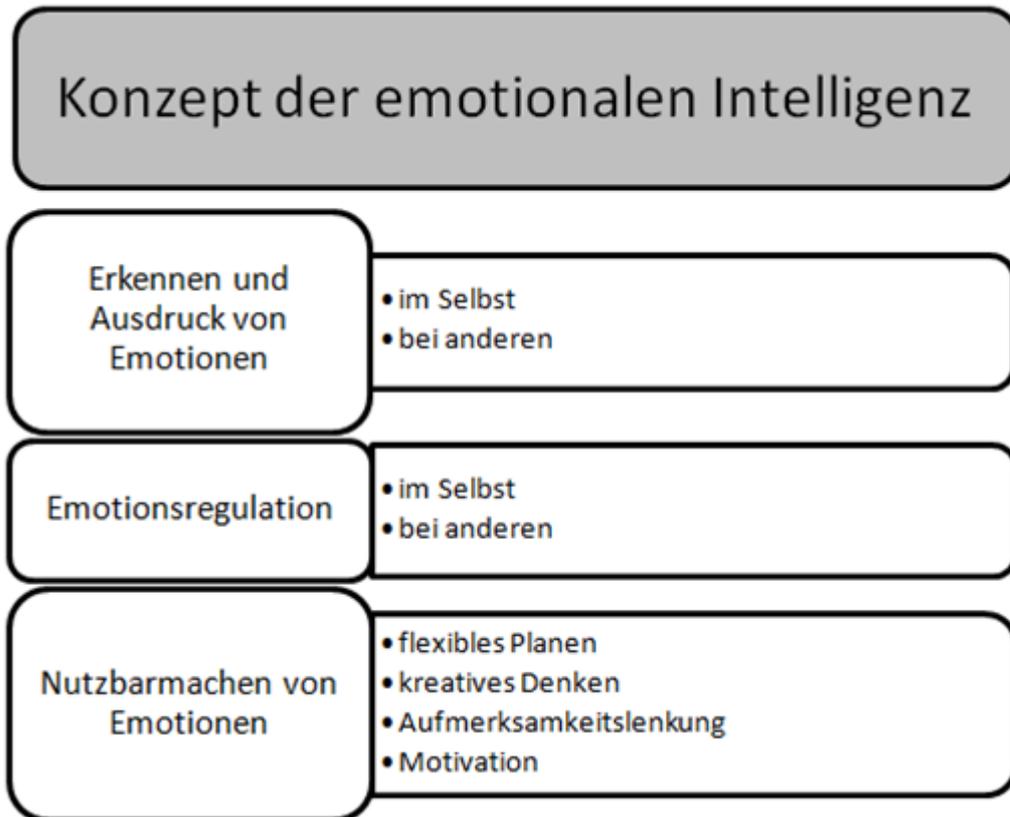


Abbildung 1: Konzeptualisierung der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1990)

(1) Erkennung und Ausdruck von Emotionen

Das Erkennen und der Ausdruck von Emotionen werden dahingehend unterteilt, dass zwischen den eigenen Emotionen und denen der anderen unterschieden wird: *Emotion of the Self*: treffen affektgeladene Informationen in das Wahrnehmungssystem einer Person, so setzt der Prozess der Emotionserkennung ein. Emotionale Intelligenz macht es möglich, dass Individuen eigene Affekte richtig wahrnehmen und diese auch in entsprechender Art und Weise ausdrücken (Salovey & Mayer, 1990). Die Sprache ist ein Medium, mit welchem Emotionen ausgedrückt und erkannt werden können. Das Lernen über seine Affekte hängt davon ab, wie deutlich über diese gesprochen wird. Dieses soziale Lernen steht in Wechselwirkung mit der Selbstbeobachtung. Dies meint die Beobachtung und Beschreibung des eigenen Verhaltens. Emotionserkennung und Emotionsausdruck findet jedoch auch auf einer nonverbalen Ebene statt (Salovey & Mayer, 1990). Auf die Bedeutung der Mimik wird an späterer Stelle eingegangen.

Emotion in Others: die treffende Wahrnehmung von Affektzuständen anderer Individuen stellt laut Salovey und Mayer (1990) eine weitere Perspektive der emotionalen Intelligenz dar.

Diese korrekte Wahrnehmung ist essentiell um auf Verhaltensweisen anderer Personen adäquat reagieren zu können (Salovey & Mayer, 1990).

Emotionsausdruck und -wahrnehmung stehen in einer starken Verbindung mit dem Begriff der Empathie. Die Autoren postulieren, dass Individuen, die sich empathisch und somit auch emotional intelligent verhalten, zwischenmenschliche Beziehungen positiv beeinflussen. Sie erfahren dadurch weniger Stress und sind zufriedener. Die Affekte der anderen richtig wahrnehmen zu können, stellt für Salovey und Mayer (1990) eine wesentliche Fähigkeit dar, um empathisch zu sein, sich also in das Innere seines Gegenübers einfühlen zu können.

(2) Emotionsregulation:

Die Regulierung der eigenen, sowie auch der fremden Affektzustände werden in diesem Begriff subsumiert. Die Fähigkeit der Emotionsregulation spielt in der sozialen Interaktion eine bedeutende Rolle. Nimmt ein Individuum seine Gefühle als unpassend oder nicht situationsangemessen wahr, so wird der Prozess der bewussten Regulierung wichtig. Eltern regulieren und kontrollieren z.B. in einer Konfliktsituation den Ärger über ihr Kind und wenden nicht Wut und Gewalt an um es beispielsweise zu schlagen (Salovey & Mayer, 1990).

(3) Nutzbarmachen von Emotionen

Individuen differieren auch in ihrer Fähigkeit die eigenen Emotionen zu nutzen und somit zielgerichtet einzusetzen um bestimmte Probleme zu lösen. Gefühle und Stimmungen können unterschiedliche kognitive Prozesse beeinflussen (Salovey & Mayer, 1990). Flexibles Planen, kreatives Denken, stimmungsgerechte Aufmerksamkeit und Motivation zählen laut Autoren zu dem letzten Bereich der emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer, 1990).

1.2.2 Das Konzept von Mayer und Salovey (1997)

Mayer und Salovey (1997) modifizieren ihr eingeführtes Konzept der emotionalen Intelligenz, da sie dessen Definition „*the ability to monitor one`s own and other`s feelings and emotions, to discriminate among them to use this information to guide one`s thinking and actions*“ (Salovey & Mayer, 1990) als zu wenig ausgereift betrachten. Emotionswahrnehmung und -regulation stehen bei dieser Definition im Vordergrund, wohingegen der Aspekt des Denkens über Emotionen vernachlässigt wird. Ihre revidierte Definition: „*Emotional intelligence*

involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and /or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth” (Mayer & Salovey, 1997), beschreibt somit vier Teilbereiche von emotionaler Intelligenz (Abbildung 2). Die Autoren postulieren, dass diese Definition sich von der traditionellen Intelligenz abwendet, sie jedoch aber in einer gewissen Korrelation zu ihr steht, um als eine Art von Intelligenz bestehen zu können (Mayer & Salovey, 1997).

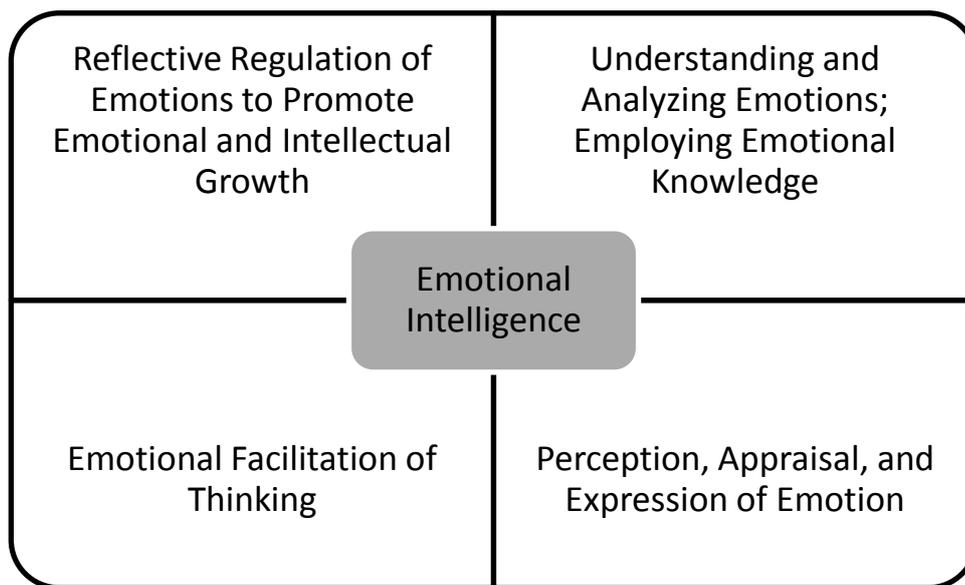


Abbildung 2: Das revidierte Konzept der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997)

1.2.3 Erweiterungen (Bar-On 1997, Goleman 1996)

Im Zuge der Forschung zur emotionalen Intelligenz entstand neben den beiden bereits erwähnten Modellen noch eine Vielzahl anderer, auf welche in der vorliegenden Arbeit jedoch nur überblicksartig eingegangen werden kann.

Goleman (1995) beschreibt in seinem Buch „Emotional Intelligenc“ ein Modell, welches fünf große Teilbereiche umfasst: (a) „eigene Emotionen kennen“ (b) „Emotionen handhaben“ (c) „Emotionen in die Tat umsetzen“, (d) „Empathie“ und (e) „Umgang mit Beziehungen“ (Goleman, 1995, S 65f.) Goleman verfasst ein viel weiter gefasstes Modell an emotionaler Intelligenz, als das Ausgangsmodell von Salovey und Mayer (1990). Er betrachtet EI als eine Metafähigkeit von der es abhängig ist, wie gut wir unsere anderen Fähigkeiten, einschließlich

der des reinen Intellekts, nutzen. Nach Goleman sind Menschen mit gut ausgeprägter emotionaler Intelligenz in vielen Lebensbereichen im Vorteil. Es sieht EI für alle sozialen Beziehungen sowie für Erfolg in Schule und Beruf als maßgeblich. Durch seine Idee, dass emotional intelligentes Verhalten sowohl von persönlichem als auch von gesellschaftlichem Nutzen ist gleichzeitig prinzipiell auch erlernbar ist, rückt das Konstrukt der emotionalen Intelligenz immer mehr in den Fokus der Öffentlichkeit. Goleman (1995) hat den Begriff des Emotionsquotienten (EQ) geprägt. Er kritisiert den Begriff des Intelligenzquotienten und stellt diesem als Konkurrenz den eben erwähnten EQ gegenüber. Goleman sieht diesen als den überlegenen Faktor zur Prädiktion von Lebens- und Berufserfolg an (Goleman, 1995).

Im Gegensatz integriert Bar-On (1997) in seinem Modell eine Reihe an nichtkognitiven Kompetenzen. Es werden fünf Schlüsselfaktoren (Intrapersonale Fertigkeiten, Interpersonale Fertigkeiten, Anpassungsfähigkeit, Stressmanagement, allgemeine Stimmung) noch weiter in einzelne Teilfähigkeiten aufgeschlüsselt (Bar-On, 1997).

Salovey und Mayer gehen davon aus, dass EI fähigkeitsbasiert ist, im Gegensatz dazu definiert Bar-On (1997) EI als *„an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures“*(S 14)

Bar-On beschäftigt sich hauptsächlich mit der für ihn relevante Frage, warum manche Menschen in ihrem Leben mehr Erfolg haben als andere. Er präsentiert 2000 sein revidiertes Modell, welches er als ein „Modell der emotionalen und sozialen Intelligenz“ bezeichnet. Diese modifizierte Konzeptualisierung setzt sich aus zehn Komponenten zusammen (Selbstachtung, emotionale Selbstaufmerksamkeit, Bestimmtheit, Empathie, zwischenmenschliche Beziehungen, Stresstoleranz, Realitätsprüfung, Impulskontrolle, Flexibilität und Problemlösen), (Bar-On, 2000).

1.3 Konzeptualisierung, Messung und Kritik

In der Literatur findet sich keine exakte einheitliche Definition des EI-Begriffes, da er von verschiedenen Forschern auf differenzierte Weise definiert wurde. Alle Modelle bestehen jedoch sowohl aus interpersonalen (z.B. Wahrnehmung von Emotionen) und intrapersonalen (z.B. Stimmungsregulation) Komponenten. Es existieren verschiedene Ansätze wie EI gemessen werden sollen. Forscher, die emotionale Intelligenz als Fähigkeit charakterisiert haben, gehen davon aus, dass sie am besten mit Fähigkeitstests gemessen wird (z.B. Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Demgegenüber steht der Ansatz (z.B. Bar-On, 2000) dass

EI durch kognitive und nicht-kognitive Komponenten dargestellt wird und Selbstbeschreibungsverfahren die Methode der Wahl sind (Schulze et al. 2007).

Zu den bekanntesten Messinstrumenten von Fähigkeits- EI zählen die Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS Mayer, Caruso & Salovey, 1999) und ihr Nachfolger der Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Für die Operationalisierung der EI als Trait steht eine große Auswahl an Konstruktionen von Fragebögen zur Verfügung, wie z.B. das Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i; Bar-On, 1997) oder die im Zuge dieser Arbeit den Probanden vorgelegte Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), die als erstes Messinstrument der emotionalen Intelligenz im Allgemeinen und der Trait-EI im Speziellen gilt. Auf den ebenfalls im Rahmen dieser Arbeit vorgelegten FEEL-Test wird an späterer Stelle näher eingegangen.

Der Begriff der emotionalen Intelligenz musste sich in seiner relativen kurzen Geschichte jedoch einiger Kritik stellen. So wird von Kritikern das Problem der inhaltlichen Bereiche der EI genannt. Für die Operationalisierung eines psychologischen Konstruktes ist primär die Definition des Begriffes notwendig. Dies ist im Falle der emotionalen Intelligenz unzureichend geschehen, da in praktisch allen EI-Modellen, Fragebögen und Tests die Inhaltsbereiche der EI willkürlich festgesetzt wurden (Perez, Petrides, Furnham, 1997).

Schuler (2000) erkennt die Definition von Mayer und Salovey (1990) an, kritisiert jedoch scharf, dass „*Emotionale Intelligenz- ein irreführender und unnötiger Begriff*“ sei. Asperndorf (2002) postuliert in seinem Artikel „*Emotionale Intelligenz nein, emotionale Kompetenz ja*“, dass sich im Bereich der Emotionsbewältigung emotionale Kompetenzen, diese jedoch mit wertneutraler Betrachtung, finden, um nur einige Kritiker zu nennen (Asperndorfer, 2002).

1.4 Emotionen und Emotionale Entwicklung

Im Folgenden wird der Begriff der Emotion definiert und ein kurzer Überblick über die emotionale Entwicklung beim Kind gegeben. Über den kindlichen Entwicklungsverlauf der emotionalen Intelligenz als Gesamtkonzept liegen in der Literatur keine speziellen Werke vor. Auch das weiterentwickelte Modell von Salovey und Mayer (1997) beschreibt nur steigende Entwicklungstendenzen. Die Entwicklung der einzelnen Elemente der emotionalen Intelligenz dient stellvertretend für die Entwicklung des Gesamtkonzeptes. Es wird des Weiteren ein Überblick über die kindliche Entstehung der Emotionsentwicklung gegeben. Nachdem mögliche emotionale Störungen im Entwicklungsverlauf aufgezeigt werden, werden Basisemotionen und die Entwicklung des FEEL -Tests thematisiert.

In der Literatur finden sich vielfältige Definitionen für den Begriff der Emotion. Nach Schmidt-Atzert: *„Eine Emotion ist ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer oder mehreren der folgenden Ebenen einhergeht: Gefühl, körperlicher Zustand und Ausdruck.“* (ebd., 1996,S21). Schmidt- Atzert (2003) differiert zwischen verschiedenen Ansätzen von Emotionen, dazu zählen die Festlegung der Basisemotionen, die Einteilung in Kategorien anhand ähnlicher Emotionen und die Dimensionierung von Emotionen.

Emotionen:

1. Lenken unsere Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte in unserer Umgebung
2. Liefern internale Hinweise auf unseren gegenwärtigen oder zukünftigen Zustand in unserer Umwelt (z.B. sagen uns ärgerliche Gefühle, dass uns jemand verletzt hat)
3. Bereiten bestimmte Körperteile darauf vor zu reagieren
4. Rufen Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen hervor, die anderen wichtige Informationen liefern (Schmidt- Atzert, 1996).

Mit Hilfe von Emotionen ist es möglich externe und interne Reize schnell zu verarbeiten und diese zu beantworten (Schultz, Izard & Abe, 2001).

Ekman (1992) geht von Basisemotionen aus, und betrachtet diese als voneinander unabhängige Systeme. Er führt Freude, Überraschung, Traurigkeit, Angst, Ekel und Ärger als die sechs Basisemotionen ein, welche an späterer Stelle überblicksartig beschrieben werden. Peterman und Wiedebusch (2008) setzten an Stelle der Emotion Ekel Interesse als sechste Basisemotion.

In der emotionalen Entwicklung während der ersten sechs Lebensjahre erleben Kinder wesentliche Fortschritte. Zu den emotionalen Fertigkeiten zählen die Emotionsentwicklung und der sprachliche Emotionsausdruck, das Wissen und das Verständnis über und von Emotionen, sowie die Entwicklung der Emotionsregulation (Peterman & Wiedebusch, 2008).

Einen Überblick über die Emotionsentwicklung der ersten Lebensjahre liefert Abbildung 3. Die Entwicklung der primären und sekundären Emotionen wird im Folgenden beschrieben.

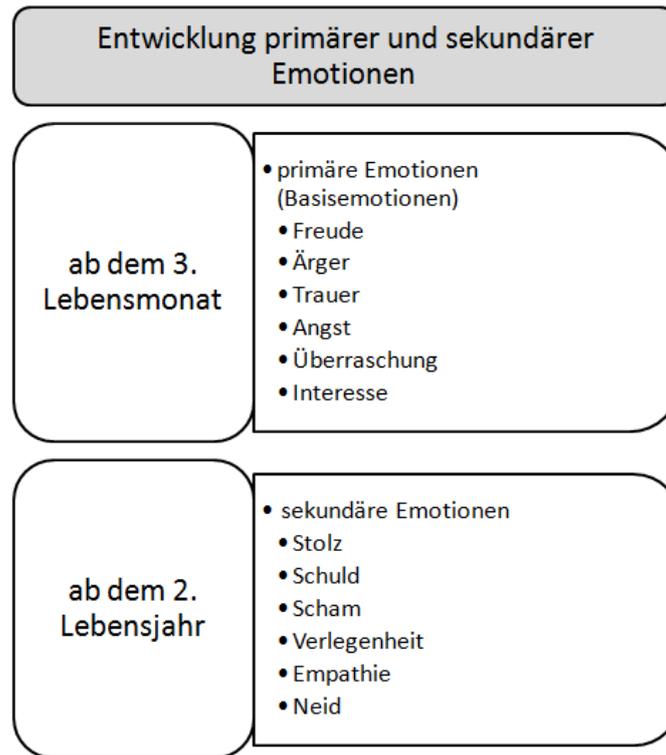


Abbildung 3: Entwicklung primärer und sekundärer Emotionen im kindlichen Entwicklungsverlauf (Peterman & Wiedebusch 2008)

1.4.1 Ausbildung der Emotionen

Während der Ausbildung von Emotionen und des Emotionsausdruckes entwickeln sich die sogenannten primären Emotionen, zu denen Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung und Interesse zählen. Diese grundlegenden Emotionen entfalten sich bereits im ersten Lebensjahr. Im Gegensatz dazu entwickeln sich am Ende des zweiten Lebensjahres die sogenannten sekundären Emotionen. Sekundäre Emotionen unterscheiden sich von den Basisemotionen dahingehend, dass sie als selbstbezogene, soziale Emotionen gelten und deswegen als komplexer angesehen werden. Zu der zweiten Gruppe zählen Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie. Durch die sprachliche Entwicklung eignen sich Kinder ein rudimentäres Emotionsvokabular an. Dies vergrößert und verfeinert sich im Laufe ihrer Entwicklung. Durch die Entwicklung der Sprache ist es Kindern nun möglich in sozialen Interaktionen mit Anderen ihre Gefühle zu verbalisieren. Sie sind in der Lage ihre Bedürfnisse zu kommunizieren und grundlegend ihre eigenen Emotionen und die ihres Gegenübers zu benennen (Petermann und Wiedebusch 2008).

Die Fähigkeit affektive Ausdrücke anderer Individuen erkennen zu können zählt zum Bereich des Emotionsverständnisses. Ein weiterer Aspekt ist das Wissen über

- Die Ursache von Emotionen,
- Die Hinweisreize auf Emotionen (z.B. mimische Anzeichen oder physiologische Begleiterscheinungen von Gefühlen),
- Das Erleben multipler, gleichzeitig auftretender Emotionen,
- Den Ausdruck von Emotionen gemäß allgemein anerkannter sozialer Darbietungsregeln für das Ausleben von Gefühlen,
- Die Möglichkeit, emotionale Ausdrücke in der Kommunikation mit anderen gezielt einzusetzen und
- Die Anwendung von Emotionsregulationsstrategien (Peterman & Wiedebusch, 2008)

Alter, individuelles Entwicklungstempo, Sprachkompetenz und Bindungsverhalten beeinflussen die Entwicklung des Emotionsverständnisses von Kindern (Peterman & Wiedebusch, 2008).

1.4.2 Emotionsregulation

Emotionales Geschehen spielt sich oftmals in sozialen Kontexten ab, in denen auch soziale Prozesse eine Rolle spielen. Emotionsregulation in den ersten Lebensmonaten und -jahren weist einen interaktiven Charakter auf, da Kinder zunächst auf ihre Eltern angewiesen sind. Während Eltern-Kind-Interaktionen in einer emotionsauslösenden Situation findet zunächst eine gemeinsame Gefühlsregulation statt. So kann z.B. eine anwesende Bezugsperson bei Kindern die Regulation stellvertretend übernehmen (Papousek & Papousek, 1999).

Emotionen beinhalten eine Reihe an Komponenten wie Aufmerksamkeits- und Bewertungsprozesse, aber auch Aktivierung, Ausdrucksverhalten und Handlungsbereitschaft. Die erwähnten Komponenten sind Teil eines komplexen Systems und sind Gegenstand von Regulationsprozessen (Holodinsky & Friedlmeier, 2005). Bereits Neugeborene verfügen über basale Strategien um sich selbst zu beruhigen, wie z.B. Saugen. Jedoch lassen sich diese nur in begrenztem Maße einsetzen. Es ist die Aufgabe der Bezugsperson das Erregungsniveau des Säuglings zu regulieren. Ab dem dritten Lebensmonat ist das Kind nun in der Lage Anteile der interpsychischen Regulation zu übernehmen, wobei die Regulation hauptsächlich in face-to-face-Interaktionen mit der Bezugsperson erfolgt (Holodinsky & Friedlmeier, 2005).

Erreichen Kinder das zweite Lebensjahr, beginnen sie, Ereignisse zu bewerten und erste Emotionen entwickeln sich. Zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensjahr findet der

Wechsel von einer interpsychischen zu einer intrapsychischen Emotionsregulation statt. Das Kind braucht nun keine direkte Unterstützung von der Bezugsperson. Es ist in der Lage Lösungen selbst aufzugreifen und negative emotionale Situationen zu lösen (Holodinsky & Friedlmayer).

Haben Kinder das Schulalter erreicht, werden Emotionen ohne soziale Rückversicherung selbstständig reguliert. Es wird in emotional belastenden Situationen die Hilfe der Eltern gesucht, jedoch geschieht dies auf aktive Weise. Die Eltern- Kind- Beziehung spielt bei der Emotionsregulation eine wesentliche Rolle. Das Kind lernt durch Erfahrung, welche Reaktions- und Regulationsmöglichkeiten wirksam sind und baut dadurch Erwartungen auf (Holodinsky & Friedlmayer).

Im Jugendalter werden mehr aktive Bewältigungsstrategien verwendet. Jugendliche entwickeln die Fähigkeit Belastungen und negative Gefühle intrapsychisch und internal zu regulieren. Sie besitzen ein größer werdendes Repertoire an Bewältigungsstilen. Internale Bewältigung, wie z.B. das Problem aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten oder Lösungsmöglichkeiten gedanklich durchspielen, gewinnt immer mehr an Bedeutung. Auch im Jugendalter ist Emotionsregulation stark mit Beziehungen verbunden. Beziehungen können als Anlass und Instanz der Emotionsregulation gesehen werden (Zimmermann, 2007).

1.4.3 Basisemotionen

Der Gesichtsausdruck, also die Mimik macht es möglich Emotionen anderer zu erkennen. Die Mimik hat große Bedeutung für soziale Kommunikation und soziale Organisation (Izard, 1994). Emotionen zwischen interagierenden Personen sind somit ein wesentlicher Teil zwischenmenschlicher Beziehungen. 1962 wurde von Tomkins ein Buch über Emotionen veröffentlicht, welches als Vorarbeit für den Aufschwung der Erforschung des Gesichtsausdruckes in den 1970er gesehen werden kann. Paul Ekman und Carroll Izard gelten als Hauptvertreter dieses Forschungsgebietes (Ekman, 1993). Ekman und Friesen (1987) entwickelten die Grundlage einer objektiven Beschreibung der Mimik. Durch Untersuchungen in verschiedenen Kulturen konnten Daten zu einem universellen Kode zur Darstellung von Emotionen erstellt und entwickelt werden. Es entstand das Konzept der Basisemotionen (Ekman, 1992, 1993) Zu diesen Emotionen zählen, laut Ekman, neben Freude, Trauer Angst, auch Ärger, Ekel, Überraschung und Ekel. Diese Basisemotionen gelten als universell, das heißt Kultur und geographische Spezifitäten zeigen keinen Einfluss darauf. Alle diese Emotionen verursachen einen spezifischen Gesichtsausdruck. Alle anderen Emotionen, die nicht in diese Gruppe gehören, gelten als Untergruppe oder Mischungen der Basisemotionen (Ekman, 1992, 1993).

Die einzelnen Emotionen und deren charakteristische Mimik werden kurz beschrieben:

Überraschung: Die Hauptmerkmale dieser Emotion sind gleichmäßig hochgezogene Augenbrauen, weit geöffnete Augen und ein geöffneter entspannter Mund. Die Öffnungsweite des Mundes liefert Auskunft über das Ausmaß der Überraschung (Kessler, 2001).

Angst: Die Augen sind weit geöffnet und die Augenbrauen sind gleichzeitig hoch- und zusammengezogen. Der Mund ist geöffnet und gespannt (Kessler, 2001)

Ekel: Die Nase ist gerümpft und es bilden sich Falten in diesem Bereich. Sowohl Ober- als auch Unterlippe sind nach oben gezogen und die Augenbrauen sind leicht gesenkt (Kessler, 2001).

Ärger: Der Gesichtsausdruck ist durch gesenkte und zusammengezogene Augenbrauen und gespannte und zusammengepresste Lippen gekennzeichnet (Kessler, 2001).

Freude: Bei dieser Emotion finden sich auseinander und nach oben gezogene äußere Lippenränder und Falten von der Nase nach unten (Kessler, 2001).

Trauer: Beim traurigen Gesicht kann der Blick leicht gesenkt sein und die Lippenränder sind entweder nach unten gezogen oder wirken, als würden sie zittern (Kessler, 2001).

Das Konzept der Basisemotionen stößt jedoch auch auf Kritik. Um nur zwei Vertreter dafür zu nennen, sind Ortony und Turner (1990) erwähnt, die das beschriebene Modell kritisieren. Sie bemängeln die fehlende theoretische oder empirische Evidenz für den privilegierten Status einige Emotionen als „Basis“ zu betrachten (Ortony & Turner, 1990).

1.4.4 Störungen in der emotionalen Entwicklung

Kinder mit Defiziten in ihren sozial-emotionalen Fertigkeiten weisen ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Verhaltens- und emotionalen Störungen auf. Es konnte gezeigt werden, dass speziell das Emotionswissen als Prädiktor für das Auftreten von Verhaltensstörungen herangezogen werden kann. Ähnliches gilt für psychische Störungen, da bei Kindern mit mangelnden emotionalen Fertigkeiten die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Störung erhöht ist (Peterman & Wiedebusch 2008).

In der Literatur finden sich eine Reihe an Studien zum Zusammenhang zwischen emotionalen Fertigkeiten und Entwicklungsrisiken (Blair & Coles 2000, Lengua 2002). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder, bei denen Probleme bei der Emotionsregulation, sowie beim Ausdrücken ihrer eigenen Gefühle haben und denen es

schwer fällt die Gefühle der Anderen richtig zu interpretieren, häufiger Verhaltensstörungen entwickeln. Durch eine frühe und gezielte Förderung der kindlichen emotionalen Fertigkeiten kann das Risiko des Auftretens einer solchen Störung dezimiert werden (Izard 2002).

Die emotionale Entwicklung des Kindes kann durch verschiedene Risikofaktoren gestört werden. Ungünstige Einflüsse können dazu führen, dass Kinder in ihrem Umgang mit Gefühlen teilweise schwer beeinträchtigt sind. Diese Beeinträchtigungen können mit einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit für die Entwicklung psychischer Störungen einhergehen (Petermann & Wiedebusch, 2008). Koglin & Petermann (2008) unterscheiden zwischen kindlichen und familiären Vulnerabilitätsfaktoren. Zu den Risikofaktoren der Eltern zählen psychische Störungen, wie z.B. die depressive Störung oder ein vernachlässigendes Elternverhalten, wobei insbesondere ein unangemessenes Interaktionsverhalten als Störfaktor zu sehen ist. Solche Eltern zeigen sich wenig responsiv und offenbaren ihrem Kind gegenüber oft negative Gefühle. Sie sind nicht in der Lage die kindliche Emotionsregulation zu unterstützen (Field 1998). Eltern zeigen oft einen unangemessenen Umgang mit Gefühlen. Dies hat zur Folge, dass das emotionale Familienklima durch vermindertes Sprechen über Gefühle geprägt ist (Shipman & Zeman, 1999).

Dem gegenüber stehen die Risikofaktoren des Kindes, zu denen eine temperamentsgebundene Vulnerabilität gehört. Diese Vulnerabilität besteht bei Kindern, die eine Verhaltenshemmung aufweisen (Ullrich, Carroll, Prigot & Fagen, 2002). Kindliche und elterliche Risikofaktoren beeinflussen die Regulation, das Verständnis und den Ausdruck von Emotionen negativ. Sind Kinder solchen Risikofaktoren ausgesetzt, kommt es in der Regel zu Defiziten in ihrer emotionalen Entwicklung und zu einem Mangel an emotionalen Fertigkeiten. In Folge dessen kann es zu Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu klinisch auffälligen Verhaltensstörungen kommen. Kommt es zu Beeinträchtigungen in der Emotionsregulation, so erhöht dies das Risiko einer psychischen Störung. Ein Mangel an emotionaler Kompetenz ist in den meisten Fällen mit niedriger Sozialkompetenz und einem auffälligen Sozialverhalten verbunden (Cole, Michel und Teti 1994).

2. Theory of Mind

Das vorliegende Kapitel widmet sich dem Begriff der Theory of Mind, der im Folgenden auch teilweise als ToM abgekürzt wird. Das Konstrukt der Theory of Mind wird auch als „Theorie des Denkens“, „Alltagspsychologie“ oder „naive Psychologie“ bezeichnet. Diese Begriffe können synonym verwendet werden. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Theory of Mind bevorzugt formuliert. Nach einer Begriffsdefinition und der Entstehung der Theory of Mind- Forschung werden mögliche Erklärungsansätzen erläutert. Nach einem kurzen Überblick über die kindliche Entwicklung der Theory of Mind wird der Begriff der affektiven ToM behandelt.

2.1 Definition und Begriffserklärung

Erste Ansätze zur ToM-Forschung finden sich bei Premack und Woodruff (1978): *„An individual has a theory of mind if he inputs mental states to himself and others.“* Die Autoren behandelten die Frage, ob Schimpansen in der Lage sind ihrem Gegenüber Bewusstseinsvorgänge zuzuschreiben, oder ob es sich bei der Entwicklung einer ToM um eine ausschließlich menschliche Fähigkeit handelt (Premack und Woodruff, 1978). Nach der Publikmachung der Testung von Theory of Mind in der Primatenforschung erlangte auch die entwicklungspsychologische Untersuchung der ToM bei Kindern große Aufmerksamkeit in Forscherkreisen (Förstl, 2007).

Der Fachbegriff der ToM setzt sich nach Astington und Dack (2008) aus drei Kernkonzepten zusammen. Zu diesen Konzepten zählen belief (Glaube, Überzeugung), desire (Bedürfnis, Wunsch) und action (Handlung). In den meisten Fällen führen ein Bedürfnis und eine Überzeugung zu einer Handlung. Überzeugungen können revidiert werden, da sie sich als falsch herausstellen. Bei Bedürfnissen ist dies nicht der Fall, da sie nur entweder befriedigt oder nicht befriedigt werden können. Bedürfnisse und Überzeugungen werden durch Denkprozesse dargestellt (Astington 2000). Mentale Zustände stellen für die Tom-Fähigkeiten eine wesentliche Voraussetzung dar, die wir sowohl uns selbst als auch anderen zuschreiben (Förstl 2007).

Wellmann (1990, zitiert nach Walker, 2005) beschreibt Theory of Mind als die Fähigkeit anderen Individuen mentale Prozesse zuzuschreiben. Diese mentalen Prozesse wie Gefühle, Wünsche und Annahmen, differieren von den eigenen. Ein weiterer Bereich umfasst das Wissen, dass das Ergebnis dieser mentalen Zustände sich oft in Handlungen äußert (Walker, 2005).

Bischof- Köhler (2000) gibt der Definition einen größeren Rahmen. Sie beschreibt ToM ganz allgemein als Fähigkeit mentale Funktionen wahrzunehmen.

Eine ausgeprägte Fähigkeit zur Theory of Mind stellt einen wesentlichen Teil der sozialen Interaktion dar, da das Verstehen der Gedanken, Gefühle und Wünsche eine zentrale Rolle spielt (Walker, 2005). Förstl (2007) sieht ToM als die Grundlage für soziale Interaktion. Das gesellschaftliche Leben wird durch dieses Empathieempfinden beeinflusst. Es leitet unsere Kommunikation, das soziale Miteinander, sowie das Verständnis für unser Gegenüber (Premack & Woodruff, 1978)

2.2 ToM- Aufgaben

Das Verständnis von false belief (falschen Überzeugungen) ist ein wesentlicher Bereich der Untersuchung der ToM- Entwicklung. Mit Hilfe dieser Aufgaben kann der mentale Zustand einer Person untersucht werden. Unter false belief versteht man die Erkenntnis, dass Meinungen über einen Sachverhalt nicht immer richtig sein müssen (Bischof Köhler, 1998).

Im Folgenden wird auf drei Arten von false belief- Aufgaben näher eingegangen:

2.2.1 *Change of location-Aufgaben*

1983 konstruieren Wimmer und Perner Aufgaben zum falschen Glauben (false belief). Sie überprüfen damit die Entwicklung der ToM- Fähigkeiten bei Kindern zwischen drei und neun Jahren. In den First- order false belief Aufgaben wird das Verständnis darüber geprüft, dass andere Personen eine andere und/oder falsche Vorstellung über einen Sachverhalt haben können als man selbst. Kinder sind dazu ab dem 3. und 4. Lebensjahr in der Lage. Um das Verständnis falscher Überzeugungen zu untersuchen, entstand die sogenannte Maxi- Aufgabe, (Förstl, 1997).

„Der Versuchsperson wird eine Geschichte mit Puppen vorgespielt. Eine Geschichtenfigur (Maxi) legt Schokolade an einen Ort A (Schrank). Die Geschichtenfigur verlässt die Szene (geht auf Spielplatz). In ihrer Abwesenheit transferiert eine zweite Geschichtenfigur (die Mutter) die Schokolade von Ort A nach Ort B (die Schublade). Sie verlässt dann die Szene. Maxi kommt zurück. Wo wird er die Schokolade suchen?“ (Förstl, 1997, S44)

Die meisten Kinder unter drei Jahre antworten fälschlicherweise, dass Maxi die Schokolade dort sucht, wo sie sich tatsächlich befindet, in der Schublade. Bei Vier- bis Fünfjährigen Kindern geben ca. 50 % die richtige Antwort. 90% der sechs- bis sieben Jahre alten Kinder beantworten die gestellte Testfrage korrekt (Förstl, 1997).

2.2.2 Representational- Change- Aufgabe

Gopnik und Astington (1988) entwickelten die sogenannte „Smarties- Aufgabe“. Dabei zeigt der Testleiter der Versuchsperson eine Smartiesschachtel. Das Kind wird gefragt, was es glaube, was der Inhalt der Schachtel sei. Normalerweise lautet die Antwort des Kindes „Smarties“. Die Schachtel wird daraufhin durch den Versuchsleiter geöffnet und das Kind sieht anstatt der Schokolade einen Buntstift. Die Box wird geschlossen und die Versuchsperson wird gefragt, was jemand anderer, der den Inhalt der Schachtel noch nicht gesehen hat, wohl sagen würde, was sich darin verbirgt. Kinder im Alter von drei Jahren antworten, dass ein zuvor nicht informiertes Kind, sagen würde, dass ein Bleistift der Inhalt der Schachtel sei. Kinder in diesem Alter glauben auch, dass sie auch selbst gesagt hätten, es befände sich ein Bleistift darin, bevor der Testleiter ihnen den Inhalt gezeigt hat (Förstl, 2007).

In den Second- order false belief- Tests, werden beliefs about beliefs überprüft. Mit einem Alter von sieben bis acht Jahren verstehen Kinder, dass andere Menschen sich mentale Zustände vorstellen können. Sie sind weiters in der Lage zu begreifen, dass Personen eine falsche Überzeugung über eine Überzeugung haben können. ToM zweiter Ordnung gilt als Voraussetzung für das Verständnis von Witz und Ironie (Förstl, 2007).

2.2.3 Appearance- reality- distinction- Aufgabe

Flavell, Flavell und Green entwickelten 1983 die sogenannten appearance- reality- distinction Aufgaben. Es werden verschiedene Objekte, wie z.B. ein Schwamm, der aussieht wie ein Stein, eine Kerze, die einem Apfel ähnelt, oder ein Radiergummi mit dem Aussehen eines Stiftes dem Kind dargeboten und gefragt, wie das Objekt aussieht. Kinder geben daraufhin meist eine korrekte Antwort. Im Anschluss zeigt der Testleiter der Versuchsperson durch Angreifen und Drücken, dass es sich z.B. beim Stein tatsächlich um einen Schwamm handelt. Das Kind bekommt nun noch zwei Testfragen gestellt: „Was ist es wirklich? Ist es in Wirklichkeit ein Stein oder ist es in Wirklichkeit ein Schwamm?“ und „Wenn du dir es jetzt anschaust, schaut es aus wie ein Stein oder ein Schwamm?“ (Förstl, 2007).

Jüngere Kinder haben bei diesen Aufgaben Schwierigkeiten, da die meisten 3jährigen den Unterschied zwischen Schein und Sein noch nicht verstehen. Sie sind noch nicht in der Lage die Diskrepanz zwischen Aussehen und Realität zu erfassen (Hülksen, Sodian & Pickel, 2001). Im Alter von vier Jahren wissen Kinder schon, dass ein Schwamm ein Schwamm

bleibt, egal welches Aussehen er hat und dass Wasser nicht blau ist, nur weil es sich in einem blauen Glas befindet (Bischof- Köhler, 2000).

2.3 Erklärungen zur ToM- Entwicklung

Es finden sich in der Literatur verschiedene Erklärungsansätze zur ToM, welche im Folgenden überblicksartig beschrieben werden.

Laut Bischof- Köhler (2000) gibt es dazu zwei Hauptströmungen, wobei die „Theorie-Theorie“- Ansätze der „Simulationstheorie“ gegenüberstehen. Neben diesen beiden Erklärungsansätzen existiert auch die Modulationstheorie.

2.3.1 Theorie-Theorie:

Gopnik und Wellman (1994) gehen von einem Theoriewandel aus, indem sich das Kind zunächst in einer Verhaltenstheorie befindet, in der das menschliche Verhalten durch die Begriffe Wünsche und Emotionen geprägt ist. Von dieser Theorie eines nichtrepräsentationalen Verständnisses ausgehend wird das Konzept der Überzeugung immer bedeutender für das Verständnis des menschlichen Verhaltens. Ist dieser Theoriewandel durchzogen, befindet sich das Kind in einem repräsentationalen Verständnis des mentalen Bereiches (Gopnik & Wellman, 1994).

2.3.2 Simulationstheorie

Die Simulationstheorie geht davon aus, dass unsere unmittelbaren Erfahrungen unsere alltagspsychologischen Interpretationen des eigenen und des Verhaltens anderer leiten. Sie steht somit in Abgrenzung zur Theorie-Theorie, die von theorieähnlichen Systemen ausgeht. Durch die Erfahrungen des eigenen psychischen Geschehens ist es möglich sich in die Situation des anderen hineinzusetzen. Die Vorstellungen, was man selbst in dieser Situation denken oder fühlen würde, werden in Folge auf die anderen attribuiert (Harris 1991)

Harris (1992) führt dies noch weiter und geht davon aus, dass jeder auf Grund seiner Vorerfahrungen gewisse Voreinstellungen besitzt. Weisen diese mentalen Zustände große Abweichungen von der Person auf, deren Vorstellungen simuliert werden sollen, müssen zuerst die eigenen Vorstellungen ignoriert werden. Im Zuge der falschen Überzeugung müssen sogar zwei falsche Voreinstellungen verändert werden. Neben dem Ignorieren des eigenen mentalen Zustandes gilt es hierbei auch den Zustand der Realität zu ignorieren um den mentalen Zustand einer Person mit falscher Überzeugung zu simulieren (Harris, 1992).

2.3.3 Modularitätstheorie

Modularitätstheoretiker postulieren, dass metarepräsentationales Verständnis falscher Überzeugungen bereits vorhanden ist, lange bevor false belief- Aufgaben gelöst werden können (Sodian, 2007).

Leslie (1994) geht bei der ToM-Entwicklung von einer neurologischen Reifung dreier domänenspezifischer modularer Mechanismen aus, welche im Folgenden aufgelistet werden:

- ToBy (Theory of Body-Mechanismus)
Dieser Mechanismus reift in der ersten Hälfte des ersten Lebensjahres und ermöglicht dem Säugling durch spontane Bewegungsfähigkeit zwischen Agenten und nicht - Agenten zu unterscheiden. Dies gilt als Grundlage für zwei ToM-Mechanismen:
- TOMM1
Bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres ist die Repräsentation intentionaler Agenten möglich, deren Handeln im Hinblick auf konkrete Ziele zu interpretieren ist.
- TOMM2
Ab dem Alter von ungefähr 18 Monaten kommt es zur Entwicklung der metarepräsentationalen Fähigkeit. Durch diese ist es möglich die propositionalen Einstellungen von Agenten (vorgeben, dass- wünschen, dass – glauben, dass) zu repräsentieren (Leslie, 1994).

2.4 Affektive Theory of Mind

Sowohl Empathie als auch Theory of Mind werden als vielschichtige, multidimensionale Phänomene, die häufig in komplexen sozialen Situationen gemeinsam interagieren, betrachtet. ToM gilt als „umbrella term“ unter den Funktionen und Teilleistungen sowohl auf der funktionalen Ebene (Blickfolgebewegung, geteilte Aufmerksamkeit) als auch auf der prozessualen Ebene (Hynes, Baird & Grafton 2006). Zu einer Differenzierung kam es erstmals durch Brothers und Ring (1992), die zwischen einer „cold“ und einer „hot“ Theory of Mind unterschieden. Geläufigere Begriffe für die Unterscheidung der Theory of Mind - Funktionen sind affektive und kognitive ToM (Shamey- Tsoorey & Aharon- Peretz, 2007). Die kognitive ToM ist demzufolge für die rationalen Zuschreibungen und die affektive Theory of Mind für die emotionalen nachfühlenden Prozesse zuständig. Shamey- Tsoorey et al. (2007) unterscheiden zwischen „knowledge about beliefs“ und „knowledge about emotions“. Das erstere wird als das kognitive Verständnis des Unterschiedes zwischen dem Wissen von Person A und B gesehen, wohingegen der zweite Begriff die Identifikation des sozialen „faux pas“ erfordert und zusätzlich als eine empathische Beurteilung und Einschätzung des

emotionalen Zustandes einer anderen Person zu verstehen ist. Nach dieser Begriffsbeschreibung kann die kognitive ToM als kognitionsbasiertes Verständnis der mentalen Zustände anderer und die affektive Theory of Mind zusätzlich als emotionales Verständnis betrachtet werden. Shamay-Tsoory, Tomer, Berger und Ahron-Peretz (2003) gehen außerdem davon aus, dass die affektive ToM- Leistung in einem positiven Zusammenhang zur Empathie- Fähigkeit steht. Da in der ToM-Fähigkeit zwischen zwei Dimensionen unterschieden wird, werden diese auch unterschiedlich erfasst. Zur Erfassung der affektiven ToM wird häufig der „Faux- Pas Test“ (Stone, Baron-Cohen & Knight, 1998) verwendet. In diesem werden 20 Kurzgeschichten vorgelegt, in denen Menschen in Faux-Pas-Situationen geraten. Auch ein beliebtes Verfahren ist der „Eyes Recognition Test“. Demgegenüber dienen zur Untersuchung der kognitiven ToM „false-belief-Tests“ oder die „ToM- Stories“ (Mier, Sauer, Lis, Esslinger, Wilhelm, Gallhofer & Kirsch, 2010).

In der Literatur finden sich hauptsächlich neuropsychologische Studien, in denen Belege für die Differenzierung zwischen kognitiver und affektiver ToM zu finden sind. Dies liegt an der Erkenntnis, dass bei der Anwendung der affektiven bzw. kognitiven ToM unterschiedliche Hirnstrukturen beteiligt sind (Shamay- Tsoory & Aharon- Peretz, 2007). Shamay- Tsoory, et al. (2003) konnten in einer Studie nachweisen, dass Patienten mit Läsionen im rechten ventralen, medialen und orbitalen Frontallappen Schwierigkeiten beim Erkennen sozialer Faux- Pas Situationen hatten, Aufgaben also, die die affektive ToM betreffen. Die Leistung in der kognitiven ToM, welche durch second-order false- belief -Aufgaben überprüft wurde, war jedoch nicht beeinträchtigt. Neben den neuropsychologischen Studien zur Erklärung der unterschiedlichen Tom-Dimensionen wird die Notwendigkeit dieser Differenzierung auch bei der näheren Betrachtung einiger neurologischer und psychiatrischer Störungen erkennbar. So konnte zum Beispiel nachgewiesen werden, dass an Schizophrenie erkrankte Personen im Vergleich zu einer gesunden Kontrollgruppe geringeren Leistungen bei der affektiven ToM zeigten. Bei der kognitiven Performance war dies jedoch nicht der Fall (Shamey- Tsoory et al., 2007). Personen, die an Parkinson erkrankt waren, zeigten jedoch in beiden Bereichen schlechtere Leistungen als eine gesunde Kontrollgruppe (Bodden, Mollenhauer, Trenkwalder, Cabanel, Eggert, Unger, Ortel, Kessler, Dodel & Kalbe 2010). Auch bei Patienten, die unter Anorexia- Nervosa leiden, konnten ähnliche Ergebnisse bestätigt werden. (Russell, Schmidt, Doherty, Young & Tchanturia, 2009).

3. Bindung

In diesem Kapitel wird neben einer Begriffsdefinition, einem kurzen theoretischem Überblick über die Entstehung der Bindungstheorie und die Entwicklung der Bindungsqualitäten gegeben. Bindungsforschung wird meist mit den Namen John Bowlby (1907- 1990) und Mary D.S. Ainsworth (1913-1999) in Verbindung gebracht. Nachdem auf den sogenannten Gründervater der Bindungstheorie und seiner Mitarbeiterin eingegangen wird, werden überblicksartig die Bindungsklassifikationen aufgelistet.

3.1 Begriffsdefinition

„Bindungstheorie beschreibt und erklärt den Aufbau, die Veränderung und die Qualität von Beziehungen in der Familie; sie unterscheidet dabei qualitativ verschiedene Beziehungen zwischen Eltern und Kindern“ (Gloger-Tippelt, 2002, S 119).

John Bowlby, der britische Psychoanalytiker und Kinderpsychiater formulierte die Bindungstheorie und brachte diese durch seine „Attachment and Loss“- Trilogie (Bowlby, 1969, 1973, 1980) in die wissenschaftliche Diskussion ein. Der Ursprung seines Interesses an diesem Thema lag in seiner Arbeit in Kinderheimen, bei denen vor allem die defekten und/oder unterbrochenen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern seine Aufmerksamkeit auf sich zogen (Bowlby, 1980). Ausgehend von dieser Tätigkeit verfasste er seine Bindungstheorie. Es erschienen weitere Forschungsarbeiten, die sich vermehrt mit der Interaktion zwischen Mutter und Kind, sowie mit der qualitativ unterschiedlichen Art der Bindung zur Mutter beschäftigten (Ainsworth, 1985).

Bowlby definiert *„Bindung als spezifisches, überdauerndes affektives Band zwischen zwei Personen, insbesondere zwischen den Eltern oder primären Bezugspersonen und ihrem Kind“* (Gloger- Tippelt, 2002, S119.) Somit differenziert Bowlby (1991) exakt zwischen den Begriffen Bindung und Bindungsverhalten. Er betrachtet Bindung an eine Bezugsperson als etwas dauerhaftes, wohingegen Bindungsverhalten nur dann auftritt, wenn es von der Situation gefordert wird. Nach Bowlby (1991) dient das Bindungsverhalten aus evolutionstechnischer Sicht zur Sicherstellung des Überlebens des Kindes. Das Kind stellt auf Grund dieses Verhaltens den Kontakt zu Bindungspersonen her, welche es versorgt (Bowlby, 1991).

Mary D.S. Ainsworth (1913 -1999) war Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe rund um Bowlby. 1953 verließ sie die Forschungsgruppe und führte Längsschnittstudien in Uganda

und Baltimore durch (Ainsworth, 1985). Sie formte den Begriff der „*mütterlichen Feinfühligkeit*“ außerdem entwickelte sie die „*Fremde Situation*“, welche ein standardisiertes Verfahren darstellt um Interaktionsmuster erfassen zu können. Auch das Konzept der „*verlässlichen Basis*“ wird von Ainsworth geprägt (Grossmann & Grossmann; 2006).

3.2 Feinfühligkeit- Explorationsverhalten

Das elterliche Fürsorgeverhalten stellt Bowlby (1974, 1975, 1991) dem Bindungsverhalten des Kindes gegenüber, welches durch z. B. Streicheln und Aufnehmen das Kind beschützen und die Nähe zum Kind bewahren soll. Eine feinfühlig Mutter zeichnet sich durch eine Reihe von Kompetenzen aus. Zu diesen zählen z.B. das Wahrnehmen des kindlichen Befindens, durch das richtige Interpretieren der kindlichen Signale. Eine feinfühlig Mutter ist in der Lage rasch und angemessen auf diese Signale zu reagieren (Grossmann & Grossman, 2006) Grossmann und Grossmann (2006) grenzten den Begriff der Feinfühligkeit exakt von den Begriffen der Überbehütung und Verwöhnung ab.

Eine „*verlässliche Basis*“ ist dann gegeben, wenn das Kind die Mutter als sichere Einheit betrachtet, die bei Gefahr aufgesucht wird. Ist die Gefahr vorüber, ermöglicht die Anwesenheit dieser Bindungsperson, dass sich das Kind entspannen und spielen kann. Wird die Mutter als sichere Basis erlebt, dann ist sich das Kind sicher, dass die Bindungsperson da ist, wenn sie wieder gebraucht wird (Holmes, 2006). Bowlby (1974, 1975) beschreibt dieses Verhalten als Explorationsverhalten. Das Kind interessiert sich für neuartige Phänomene, erkundet diese und lernt dadurch. Das Explorationsverhalten steht damit dem Bindungsverhalten gegenüber. Das Explorationsverhalten ist nur dann möglich, wenn das Bindungsverhalten durch Bedrohung, Verunsicherung oder Entfernung der Bezugsperson nicht aktiviert ist (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971).

In den späten 1960er Jahren entwarf Ainsworth den Fremde-Situations- Test. Dieser war Teil ihrer Untersuchungen der Mutter- Kind- Interaktion im ersten Lebensjahr (Holmes, 2006). Während der 20 minütigen Sitzungen in der fremden Situation halten sich Mutter und Kind zuerst mit einem Versuchsleiter gemeinsam in einem Spielzimmer auf. Die Mutter verlässt zuerst den Raum, sodass sich das Kind mit dem Versuchsleiter alleine im Spielzimmer befindet. Nachdem Mutter und Kind wieder vereinigt sind, verlassen im Anschluss Mutter und Versuchsleiter den Raum und das Kind bleibt alleine zurück, wobei es zum Abschluss eine Wiedervereinigung gibt. Das Hauptaugenmerk der Beobachtung liegt auf der kindlichen Reaktion von Trennung und Wiedervereinigung (Ainsworth et al. 1971).

3.3 Bindungsklassifikationen

Es ergeben sich folgende Bindungsklassifikationen (Ainsworth, 1985):

Sichere Bindung (B): Kinder nützen die Mutter als sichere Basis für das Explorationsverhalten. Die Trennung belastet das Kind und bei der Wiedervereinigung zeigt es sich erfreut. Bowlby (1991) sieht ein sicheres Bindungsmuster als wesentlich für eine gesunde Entwicklung. Das Kind kann zuversichtlich sein, dass die Mutter in Situationen, die eine Gefahr bedeuten, verfügbar ist (Ainsworth, 1985).

Unsicher- Vermeidende Bindung (A): Das Kind zeigt bei der Trennung keine Belastung und führt fast durchgehend Explorationsverhalten durch. Es vermeidet Interaktion und Nähe zur Mutter und sucht keinen Kontakt (Ainsworth, 1985).

Unsicher- Ambivalent (C): Bei unsicher- ambivalenter Bindung zeigt das Kind wenig Explorationsverhalten. Es ist durch die Trennung stark beunruhigt und zeigt bei der Wiedervereinigung einen Wechsel von Nähe-Suchen und Ärgerausbrüchen (Ainsworth, 1985).

Die sichere, die unsicher- vermeidende und die unsicher- Ambivalente Bindung werden als organisierte Verhaltensmuster bezeichnet (Ainsworth et al., 1971). 2001 beschreibt Main eine vierte Kategorie. Bei dieser desorganisierten /desorientierten Bindung verhält sich das Kind verängstigt, verstört widersprüchlich und rücksichtslos (Main, 2001).

3.4 Innere Arbeitsmodelle:

Der Säugling entwickelt während dem ersten Jahr aufgrund seiner Erfahrungen mit jeder Bindungsperson Erwartungen. Erwartungen darüber, ob diese Personen für ihn zur Verfügung stehen und wie die Reaktionen von ihnen sein könnten (Bowlby 1975, 1976, 1980) Aus diesen Erwartungen entstehen generelle Erwartungshaltungen, die Bowlby als „*Internal Working Models*“ bezeichnet. Diese inneren Arbeitsmodelle entwickelt das Kind nicht nur über seine Bezugsperson, sondern auch über seine Umwelt und über sich selbst. Diese Modellvorstellungen helfen dem Kind abzuschätzen, was die anderen tun werden und was mit ihm geschieht (Grossman & Grossman, 2004).

Mit zunehmendem Alter des Kindes bildet es eine „zielkorrigierte Partnerschaft“. Die Beziehung zur Mutter wird komplexer. Das Kind ist nun in der Lage die Gefühle und Motive ihres Handelns zu verstehen und ihren Standpunkt einzunehmen (Bowlby 1974,1975). Entsprechen die kindlichen Ziele und Pläne nicht jenen der Bezugsperson, so kommt es durch sprachliche Mittel, wie z. B. Argumenten zu Verhandlungen, bis ein Kompromiss gefunden wurde. Das Kind ist jedoch bei einer „zielkorrigierten Partnerschaft“ auch in der

Lage die eigenen Wünsche und Bedürfnisse zugunsten der Mutter zurückzunehmen (Grossmann & Grossmann 2004).

4. Erziehungsstilforschung

Kinder, Eltern und der familiäre Kontext unterscheiden sich von Familie zu Familie. Eltern haben bei der Erziehung ihrer Kinder verschiedene Konzepte und Vorstellungen, denen sie folgen und unterschiedliche Prinzipien, denen sie folgen möchten. Im Laufe der Entwicklung der Industriegesellschaft entstand eine Vielfalt an sozialen Institutionen, Organisationen und Interessensverbänden. Diese führte zu einer Vielzahl an Lebensstilen und zu unterschiedlichen Wertorientierungen. Diese verändern nicht nur die persönlichen Biographien, sondern auch die familiären Lebensformen, wie die Eltern- Kind- Beziehungen. Elterliche Erziehung war in den vergangenen Jahren immer wieder Thema der Forschung. Das Konzept der „richtigen Erziehung“ ist dabei für Eltern und Erziehungspersonen ein zentrales Thema. Erziehung wird oft als Herausforderung erlebt, in der es gilt, eine Balance zwischen Freiheit und Kontrolle gegenüber dem Kind zu finden (Fuhrer 2005). Nach einer Definition des Begriffes Erziehung werden verschiedene Modelle zum Erziehungsstil vorgestellt und im Anschluss ein Zusammenhang mit dem Bindungsverhalten hergestellt.

4.1 Definition und Begriffsbestimmung

Der Erziehungsbegriff erweist sich als heterogen, da eine Vielzahl an verschiedenen Bildern und Begriffen von Erziehung existieren (Fuhrer 2005). Einige Definitionen des Konstruktes werden im Folgenden beschrieben:

Brezinka (1998, zitiert nach Schneewind, 2000, S 192) definiert Erziehung als *„absichtsvolle und zielgerichtete Handlungen, die von Seiten der Eltern, teilweise aber auch durch andere Familienmitglieder geäußert werden, um beim Kind die Abneigung wünschenswerter Erfahrungs- und Verhaltensmuster zu erfüllen.*

Maria Montessori (1992, zitiert nach Fuhrer 2005, S30) beschreibt in den 1930er Jahren den Begriff Erziehung: *„Wir müssen zu dieser Entwicklung, zu dieser wunderbaren Kraft, die notwendige Hilfe geben. Sie verlangt Herzenswärme, sie verlangt Verstehen. Lasst uns diese Hilfe Erziehung nennen“.*

Krapp, Prenzel und Weidemann (2006) sehen Erziehung als Beziehung zwischen einem zu Erziehenden und seinem Erzieher. Der Erzieher hat die Aufgabe die Defizite des bedürftigen Kindes auszugleichen. Das Kind wird jedoch nicht als passiv gesehen, sondern übt selbst ebenfalls einen Einfluss aus. Die Einflussnahme durch den Erzieher soll eine Veränderung des Könnens, Wollens und Wissens herbeiführen. Diese Veränderung zielt auf eine

wünschenswerte Verbesserung ab, welche sich als dauerhaft und stabil charakterisiert (Krapp, et al. 2006).

Erziehung soll einerseits kindliche Entwicklungspotentiale und Fähigkeiten fördern und stärken, und auf der anderen Seite Faktoren, die für die Entwicklung ein Risiko darstellen, vermeiden. Neben der Mutter als Einzelperson hat jedoch auch das gesamte System der Familie eine Verantwortung zu tragen. Neben der genetischen Veranlagung beeinflusst auch das Kind selbst, durch sein aktives Gestalten, seine Entwicklung (Fuhrer, 2005).

Nach Fuhrer (2005) setzt sich die erziehungspsychologische Forschung vor allem mit der Untersuchung des Erziehungsverhaltens auseinander. Der Schwerpunkt liegt auf dem elterlichen Erziehungsverhalten und dessen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Um die elterliche Erziehung zu untersuchen, hat sich die Analyse des Erziehungsstils der Eltern als besonders sinnvoll erwiesen (Fuhrer, 2005).

4.2 Modelle zum Erziehungsstil

In der Literatur findet sich eine Reihe an Konzepten zum Erziehverhalten. Im Folgenden werden überblicksartig die Unterschiedungen von Lewin (1927, zitiert nach Fuhrer 2005), Baumrind (1966) und Tausch und Tausch (1998) vorgestellt.

4.2.1 Erziehungsstile nach Kurt Lewin

Kurt Lewin und seine Mitarbeiter untersuchten in den 1930er Jahren im Zuge ihrer Studie angemessene Erziehungsbedingungen. Es wurden zunächst keine Eltern, sondern Jugendleiter untersucht, die Autoren konnten trotzdem drei Erziehungsstil- Typen identifizieren (Fuhrer, 2005).

Beim *autoritären Erziehungsstil* werden wesentliche Entscheidungen durch Erwachsene getroffen und die Kontrolle somit auf direktem Wege ausgeübt (Fuhrer, 2005).

Der *Laissez- Faire- Erziehungsstil* zeichnet sich dadurch aus, dass den Kindern sehr viele Freiheiten gegeben werden. Lob und Kritik werden nur nach ausdrücklichem Wunsch gegeben. Erwachsene üben kaum Kontrolle aus (Fuhrer, 2005).

Der *demokratische Erziehungsstil* ist dadurch charakterisiert, dass Entscheidungen durch die Kinder getroffen werden. Erwachsene haben eine motivierende und unterstützende Rolle. Die Verantwortung der Entscheidung tragen die Kinder selbst (Fuhrer, 2005).

4.2.2 Erziehungsstile nach Baumrind

In den 1960er Jahren beschäftigte sich Diana Baumrind (1966) mit den Zusammenhängen zwischen den Verhaltensmustern von Eltern und Kindern. Es wurden vier Typen von Erziehungsstilen unterschieden, welche sich auf Grund der unterschiedlichen Ausprägungen der zwei Hauptdimensionen - elterliche Kontrolle und elterliche Unterstützung - unterschieden (Fuhrer 2005).

Beim *autoritären* Erziehungsstil geht es den Eltern darum, dass ihre Kinder gehorchen. Stimmen Verhalten und Einstellungen der Eltern nicht mit denen der Kinder überein, dann kommt es zum Einsatz von Machtmitteln, wie z.B. Strafe, Drohung oder Zwang. Die elterliche Kontrolle ist hoch, da Regeln und Anweisungen aufgestellt und akzeptiert werden müssen, ohne darüber zu diskutieren, die kindliche Autonomie wird somit eingeschränkt. Der autoritäre Erziehungsstil ist durch eine niedrige elterliche Unterstützung gekennzeichnet (Baumrind, 1966).

Der *permissive* Erziehungsstil zeichne sich durch ein geringes Maß an Kontrolle und ein hohes Maß an Unterstützung aus. Es werden wenig Regeln aufgestellt und die Eltern versuchen ihre Kinder von Zwängen zu befreien. Sie übernehmen keine Verantwortung für Veränderungen des kindlichen Verhaltens und der Rahmenbedingungen. Der permissive Erziehungsstil ist durch die Dominanz der Kinder gegenüber ihren Eltern geprägt (Baumrind, 1966).

Eltern schätzen beim *autoritativen* Erziehungsstil den Willen und die Autonomie der Kinder, sie setzen jedoch auch angemessene Grenzen und erwarten Gehorsam. Es wird eine strenge, weil konsequente Kontrolle ausgeübt und es werden elterliche Sichtweisen mit Begründungen und Argumenten durchgesetzt. Auf der anderen Seite unterstützen Eltern unabhängiges und selbstständiges Verhalten und nehmen individuelle Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder ernst (Baumrind, 1966).

Beim *vernachlässigenden* Erziehungsstil wird die Erziehungsverantwortung durch die Eltern nicht wahrgenommen. Kinder werden unzureichend ernährt, gefördert, gepflegt, beaufsichtigt, gesundheitlich versorgt und unzureichend von Gefahren geschützt (Baumrind, 1966).

4.2.3 Erziehungsdimensionen nach Tausch und Tausch

In den 1960er und 1970er Jahren entwickelten Reinhard und Annemarie Tausch (1998) Erziehungsstil- Dimensionen. Tausch und Tausch (1998) untersuchten das Verhalten von Erziehern, Eltern und Lehrern um herauszufinden, durch welche Haltungen und Aktivitäten sie die persönliche Entwicklung der Kinder fördern können. Es bildeten sich vier förderliche

Dimensionen bzw. Verhaltensformen heraus: „Achtung- Wärme- Rücksichtnahme“, „vollständiges einführendes Verstehen“, „Echtheit- Aufrichtigkeit“ und „nicht dirigierende Tätigkeiten“ (Tausch & Tausch, 1998)

Diese vier Dimensionen werden im Folgenden in Bezug auf das Verhalten von Müttern kurz beschrieben:

Achtung- Wärme- Rücksichtnahme: Die Dimension ist nach Tausch und Tausch (1998) durch eine wertschätzende und anerkennende Haltung gegenüber dem Kind charakterisiert. Eltern zeigen warme Zuwendung und positive Gefühle wie Geduld, Herzlichkeit, Zärtlichkeit und Anteilnahme. Es werden Aktivitäten und Maßnahmen wie Geben von Hilfe und Unterstützung, Zuwendung und Beachtung gesetzt. Freundliche und anerkennende Blicke, Lächeln oder Streicheln und eine interessierte Körperhaltung, sowie ein geduldiger und ruhiger Tonfall sind charakteristisch für diese Dimension (Tausch & Tausch, 1998).

Einführendes Verstehen: Diese Dimension beschreibt einerseits ein vorurteilsfreies, sensibles und genaues Hinhören auf die Äußerungen des Kindes, sowie andererseits ein aktives Bemühen sich in das Kind einzufühlen und es zu verstehen (Tausch & Tausch, 1998).

Echtheit- Übereinstimmung- Aufrichtigkeit: Tausch und Tausch (1998) sehen darin das natürliche und ungekünstelte Verhalten, indem die Bezugsperson sich so gibt wie sie ist und Äußerungen tätigt, wie sie sich tatsächlich fühlt und was sie denkt.

Nicht dirigierende Tätigkeiten: Die vierte Dimension ergibt sich aus den drei zuvor angeführten Dimensionen. Als Tätigkeiten, die nach Tausch und Tausch (1998) dazu zählen, werden das Machen von Angeboten und das Vorschlagen von Alternativen und Anregungen aufgelistet. Auch das Bereitstellen von Materialien um eine förderliche Umwelt zu schaffen und das Geben von informierenden Hinweisen zählt dazu. Mütter sollen für ihr Kind zur Verfügung stehen um ihm Rückmeldung geben und gemeinsame Aktivitäten setzen zu können (Tausch & Tausch, 1998).

4.3 Erziehung und Beziehung

Es wurde versucht das Konstrukt der Bindung in Untersuchungen direkt mit der elterlichen Erziehung in Verbindung zu setzen. Gloger Tippelt und Reichle (2007) betonen die Existenz eines Zusammenhangs und das Zusammenspiel von mehreren Faktoren, die Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen, und erwähnen insbesondere Bindung und Erziehungsstil.

Zimmermann (2007) konnte Parallelen zwischen Erziehung und Bindung feststellen. Er stellte fest, dass die Eltern- Kind- Interaktion von unsicher- vermeidend gebundenen Kindern dem autoritären Erziehungsstil der Eltern ähnelt. Aufgrund dieser nahen wechselseitigen Beeinflussung werden in diesem Kapitel die Begriffe Erziehungsstil und Bindungsverhalten gemeinsam behandelt.

Erziehung ist ein vielseitiger Begriff und die Frage ob und auf welche Art und Weise Erziehung entwicklungsförderlich ist oder aber auch welche hinderliche Wirkung Erziehung haben kann, lässt sich nur unzureichend beantworten, wenn sowohl der Beziehungskontext, als auch die Interaktion aller am Erziehungsprozess mitwirkenden Individuen berücksichtigt werden. Das konkrete Interaktions- und Kommunikationsverhalten, auch das zwischen den Eltern untereinander, hat somit Auswirkungen auf die Erziehung und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (Fuhrer 2005). Die Emotionsregulation und das allgemeine harmonische oder disharmonische Klima in der Elternbeziehung stellt z.B. eine wichtige Einflussgröße für das Wohlbefinden von Kindern dar (Belsky, Crnic & Gable, 1995). Im Laufe der Entwicklung verändern sich innerhalb der Familie die Lebensbereiche der Kinder und Eltern und deren Beziehung zueinander. Im Forschungsmittelpunkt standen jahrelang die Mutter- Kind- Beziehungen. Es soll im Folgenden ein Überblick über mögliche Formen von Beziehungen zwischen Kindern und Gleichaltrigen, Geschwistern, Eltern und Großeltern gegeben werden (Fuhrer 2005).

4.3.1 Die Eltern- Kind- Beziehung

In der heutigen Gesellschaft gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Zusammensetzungen der Elternschaft. Elternschaft wurde zur einzigen unkündbaren und lebenslangen Verpflichtung und so gilt die Eltern- Kind- Beziehung als unkündbare Primärbeziehung. In der Eltern-Kind – Beziehung galt die Mutter- Kind- Beziehung als ursprüngliche Dyade. Stand vor einigen Jahrzehnten noch die Bereitstellung einer guten Ernährung im Mittelpunkt dieser dyadischen Beziehung, so wurden die Ansprüche an die Mutter seit den Forschungsaktivitäten im Bereich der psychologischen Bindungsforschung stark gehoben (Schmidt- Denter, 1988). Die Rolle des Vaters war nicht immer zentrales Thema der Forschung, rückt aber immer mehr in den Fokus des Interesses. Die Qualität der frühen Eltern- Kind- Beziehung entscheidet über den Ablauf der weiteren Beziehungsgestaltung, jedoch darf man die große Reihe an Einflussgrößen nicht vergessen zu erwähnen, die die Qualität von Eltern- Kind- Beziehungen moderieren. Solche Einflussgrößen stellen z.B. die eigene Beziehungsgeschichte der eigenen Herkunftsfamilie, die Persönlichkeitsmerkmale der Eltern und Kinder oder die Partnerbeziehung der Eltern dar. Belsky (1984) entwickelte ein systematisches Prozessmodell des elterlichen Erziehungsverhaltens. Weiters wurden von

Hannan und Luster (1991) eine Reihe an Risikofaktoren untersucht, zu denen frühes Alter der Mutter bei Geburt des ersten Kindes, niedriges Bildungsniveau, geringes Selbstwertgefühl, niedrige Intelligenz, niedriges Einkommen, fehlender Partner, große Kinderzahl und schwieriges kindliches Temperament zählen. Familien mit multiplen Risikofaktoren werden als besonders gefährdet angesehen, da sie in ihrer Erziehungskompetenz bedeutsam beeinträchtigt sind (Fuhrer 2005).

4.3.2 Die Geschwister- Beziehung

In der Literatur finden sich unterschiedliche Ergebnisse zur Bedeutung der Geschwisterbeziehung; beispielsweise ob Erstgeborene durch die Zeit und Zuwendung, die ihnen alleine geschenkt wird, im Vorteil sind, oder sie jedoch durch die mangelnde Erziehungspraxis ihrer Eltern eher im Gegensatz zu ihren jüngeren Geschwistern einen Nachteil erleiden. Es ist jedoch unbestritten, dass Geschwister in vielen Fällen eine wesentliche Ressource darstellen und sie sich gegenseitig unterstützen. Neben der Existenz von verschiedenen Typen der Geschwistererziehung sei auch die Veränderung in der Qualität der Beziehung im geschwisterlichen Lebenszyklus erwähnt (Cicerelli, 1994). Trotz der beachtlichen Unterschiede zwischen Geschwisterpaaren lässt sich allgemein sagen, dass der Kontakt zwischen Geschwistern bis zur mittleren Lebensphase abnimmt und im Anschluss im späten Erwachsenenalter wieder an Nähe gewinnt (Fuhrer, 2005).

4.3.3 Die elterliche Paarbeziehung

„Um die Anforderungen des Erziehungsalltags angemessen bewältigen zu können, ist es erforderlich, dass die Eltern als Erziehungsteam gut funktionieren“ (Schneewind 1999, S138). Schneewind beschreibt damit die Fähigkeit eine Erziehungspartnerschaft einzugehen. Das Akzeptieren und Respektieren der erzieherischen Aktivitäten des jeweils anderen stellen in dieser Partnerschaft einen wesentlichen Aspekt dar. Die Partner sollen sich selbst als ein wechselseitiges Unterstützungssystem bei der Bewältigung des Erziehungsalltags wahrnehmen (Schneewind, 1999).

4.3.4 Die Eltern- Enkel- Großeltern- Beziehung

Aufgrund der längeren Lebenserwartung haben sich die Chancen, dass drei oder sogar vier Generationen des Familiensystems gleichzeitig leben, erhöht, jedoch wohnen auf Grund des Wunsches zur eigenen Selbstständigkeit Großeltern, Kinder und Enkelkinder nur selten unter einem Dach. Existiert eine gute Beziehung zwischen Großeltern und Eltern, indem Eltern emotionale und materielle Unterstützung erfahren und die Großeltern als Gesprächspartner bei Erziehungsfragen gelten, dann entwickeln sich meist auch nahe Beziehungen zwischen Großeltern und Enkeln (Fuhrer 2005). Einen weiteren indirekten Einfluss stellt die

intergenerationale Weitergabe von Erziehungs- und Bindungsstilen dar (Schneewind 1999). Großeltern werden immer mehr als Ressource wahrgenommen und anerkannt und können eine Quelle der Stabilität und Unterstützung sein. Es bleiben jedoch auch einige Fragen bezüglich der intergenerationalen Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern offen (Fuhrer 2005).

4.3.5 Gleichaltrige

Nachdem auf die Bedeutung von Gleichaltrigen im Kindesalter eingegangen wird, wird Verlauf der Entwicklung einer Freundschaft im Jugendalter behandelt.

- Gleichaltrige in der Kindheit

Kinder brauchen Kinder. Der Umgang mit Gleichaltrigen, der sogenannten Peer- Gruppe und Freunden in alltäglichen Aktivitäten eines Kindes bekommt im Laufe des Schulkindalters eine erhebliche Bedeutung. Bereits im dritten und vierten Lebensjahr verbringen die meisten Kinder ihre Zeit lieber mit einem gleichaltrigen Partner als alleine. Im Schulalter zeigen Kinder eine deutliche Vorliebe für gleichaltrige und gleichgeschlechtliche Spielpartner und erst ab dem 11. Lebensjahr beginnt das Muster langsam aufzubrechen (Fuhrer 2005). Gemeinsame Aktivitäten sind dabei der entscheidende Aspekt, der die Gruppe zusammenhält (O` Brien & Biermann, 1988). Durch den Eintritt in die Schule und den damit verbundenen sozialen Umgang mit Mitschülern üben Kinder neben Fertigkeiten des sozialen Miteinanders auch ihre sozialen Kognitionen und so bekommen Freundschaftsbeziehungen (bester Freund/beste Freundin) eine zentrale Bedeutung. Altersgenossen stellen für jedes Kind einen wichtigen Übungspartner für die soziale Entwicklung dar und sind für die Sozialisation von Kindern bedeutend, da sie den Übergang von der Familie in Bereiche außerhalb der Familie affektiv unterstützen (Fuhrer 2005).

Es wird vermutet, dass sozial-kognitiv weiter entwickelte Kinder eher in der Lage sind, eine vertraute und enge Beziehung eingehen und aufrecht erhalten zu können (Fuhrer, 2005). Mangelndes Erzieherverhalten erhöht die Wahrscheinlichkeit des Anschlusses der Kinder an deviante Peers (Scaramella, Conger, Spoth & Simons, 2002). Es lässt sich jedoch zusammenfassend sagen, dass unterstützende Kinderfreundschaften den Zusammenhang zwischen elterlichen Erziehungsverhalten sowie Entwicklungs- und Verhaltensproblemen moderieren (Scaramello et al. 2002).

- Gleichaltrige und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Jugendlichen

Die Beziehung eines Jugendlichen zu seinen Eltern unterscheidet sich im Gegensatz zu der, die er mit Gleichaltrigen führt. Das Eltern- Kind- Verhältnis ist asymmetrisch, wohingegen die Beziehung unter Gleichaltrigen symmetrisch ist und sich somit besser Gleichheit und Souveränität verwirklichen lässt. Durch diese beiden Merkmale wird der Schritt zur Autonomie erleichtert ohne dem Aufgeben einer sozialen Beziehung (Fuhrer 2005). Die Peergruppe schafft es somit soziale Integration und Autonomie miteinander zu verbinden (Oerter & Dreher 2008).

Nach Oerter & Dreher (2008) kann Gleichaltrigen eine Reihe von Entwicklungsaufgaben zugeschrieben werden:

1. Gleichaltrige können emotionale Geborgenheit vermitteln und Individuen bei Orientierung und Stabilisierung unterstützen.
2. Durch das Bieten von sozialen Freiräumen können in einer Peergruppe neue Möglichkeiten im Sozialverhalten ausprobiert werden.
3. Gleichaltrige Jugendliche unterstützen sich bei der Ablösung von den Eltern.
4. Durch die Möglichkeit zur Identifikation kommt es zur Bestätigung eigener Selbstdarstellungen. Durch das Anbieten von Lebensstilen kann die Gruppe der Gleichaltrigen zur Identitätsfindung beitragen (Oerter & Dreher, 2008).

Die Beziehungen in der Adoleszenz werden differenzierter und neu formuliert. Bereits Kinder unterscheiden klar zwischen besten Freunden und anderen Altersgleichen, jedoch wird das Verhältnis hauptsächlich aufgrund von gemeinsamen spielerischen Aktivitäten formuliert. Im Jugendalter sind die gemeinsamen Einstellungen und Werte das was eine Gruppe zusammenhält. Durch die kognitive Entwicklung in der Adoleszenz ist eine Neudefinition der Peer- Beziehungen möglich. Die Tatsache eine beste Freundin/einen besten Freund zu haben ist für das Wohlbefinden von Jugendlichen wesentlich. Im frühen Jugendalter sind Aktivitäten und die Akzeptanz der Peer- Gruppe von Bedeutung. Mit zunehmendem Alter wird die Unterstützung der Großgruppe als unwichtiger wahrgenommen und die engen Freunde und gegengeschlechtliche Beziehungen gewinnen an Bedeutung (Fuhrer 2005).

Nach Helmut Fend (2000) erfolgt die Entwicklung von Freundschaft im Jugendalter in 3 Phasen:

1. Frühe Adoleszenz (12- 13- jährige)

Die Befriedigung der persönlichen Bedürfnisse verliert an Bedeutung und Freundschaft wird zunehmend als Vermögen gesehen, das gepflegt werden möchte und das

Engagement von beiden Seiten fordert. Zu wichtigen Elementen einer Freundschaft zählen Reziprozität des Austausches, emotionale Nähe und Unterstützung und Offenheit und Vertrauen. Die erreichte Tiefe und das besondere Gefühl der Freundschaft ist noch nicht mit dem Niveau der späteren Jahre vergleichbar (Fend, 2000).

Das Freundschaftskonzept von Zwölf- bis Dreizehnjährigen erweitert sich und Freundschaft wird als eine länger dauernde Beziehung betrachtet. Kindern wird bewusst, dass für die Aufrechterhaltung einer solchen Freundschaft der Einsatz von besonderen Verfahrensweisen notwendig ist. Kinder können in diesem Alter somit eine gerissene Freundschaft wieder reparieren, in dem sie sich z.B. beim anderen entschuldigen. Weiters suchen Freunde sich gegenseitig auf um über Gedanken und Gefühle einen Konsens zu konstruieren und teilen sich die innersten Gefühle mit (Fend, 2000).

2. Mittlere Adoleszenz (14- 16 jährige)

Problemzentrierte Gespräche und das Bedürfnis nach Intimität zum besten Freund bzw. zur besten Freundin nehmen stetig zu und übersteigen im mittleren Jugendalter das Ausmaß an Intimität, welches in der Beziehung zu den Eltern wahrgenommen wird. Loyalität und Vertrauen wird innerhalb von Freundschaften erwartet und die Sicherheit der Beziehung wird betont (Fend, 2000).

3. Späte Adoleszenz (17 Jahre und darüber)

In diesem Alter wird Freundschaft wieder als entspannte gemeinsame Erfahrung erlebt. Bei der Qualität von Freundschaften kommt es zu Geschlechtsunterschieden, wobei Mädchen Freundschaften früher und stärker pflegen, als dies bei gleichaltrigen männlichen Jugendlichen der Fall ist. Weibliche Jugendliche legen gleichermaßen Wert auf außen gerichtete und intime Aktivitäten, wohingegen männliche Jugendliche außengerichtete Tätigkeiten mit dem besten Freund stärker favorisieren (Fend, 2000).

Peers stellen einen wesentlichen Einfluss für die menschliche Entwicklung dar, da sie bei der Orientierung, beim Aufbau von Kompetenzen und bei der Vermittlung von sozialen Kompetenzen zur Unterstützung beitragen (Fuhrer 2005).

5. Aktueller Stand der Forschung

Es wird nun auf die Wechselwirkungen und Zusammenhänge der beschriebenen Begriffe eingegangen und der aktuelle Stand der Forschung und deren relevante Beiträge für diese Arbeit thematisiert. Im Folgenden sollen auf die erwartete Wechselwirkungen und Zusammenhänge zwischen den Konstrukten ToM und EI eingegangen werden. Weiters wird der Einfluss des Erziehungs- und Bindungsverhalten näher aufgearbeitet. Die mit den erwähnten Spezifika verbundenen geschlechts- und altersspezifischen Unterschiede werden ebenfalls behandelt.

5.1 Emotionale Intelligenz und ToM

In der Literatur findet sich eine große Anzahl von Untersuchungen zur ToM (vgl. Baron-Cohen & Wheelwright, 2004), jedoch liegt hierbei der Schwerpunkt meist auf der kognitiven Komponente des Konstruktes. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich insbesondere auf den Zusammenhang emotionaler Intelligenz und affektiver Theory of Mind.

Es finden sich unterschiedliche Erklärungsansätze, wie die kindliche ToM Entwicklung und das Wissen über Emotionen miteinander assoziiert werden. Harwood und Farrar (2006) gehen davon aus, dass ein gewisses grundlegendes Verständnis für die Gedanken anderer Kindern hilft über ihre Emotionen zu lernen. Cutting und Dunn (1999) sehen diese beiden Aspekte in der kindlichen Entwicklung der sozialen und kognitiven Kompetenz jedoch als separat an. Sie gehen davon aus, dass sich diese Bereiche unabhängig voneinander entwickeln. Eine mögliche Erklärung zeigt auf, dass Emotionsverständnis zuerst auftritt und die Entwicklung der Theory of Mind unterstützt. Belege dafür liefern Bartsch und Wellman (1995), die zu dem Ergebnis kamen, dass sehr junge Kinder bereits Emotions- und Wunschbegriffe verwenden, aber erst später über Glauben sprechen. Die Autoren kommen auf Grund dieser Abfolge zu dem Schluss, dass Kinder durch soziale Interaktionen über „beliefs“ und deren Einfluss auf das Verhalten lernen (Bartsch & Wellman, 1995).

Dunn (2000) schlägt vor, dass Kinder zuerst emotionale und danach erst kognitive Zustände verstehen, weil sich Emotionen im Gegensatz zu Kognitionen typischerweise außerhalb abbilden. Kinder sind somit eher in der Lage zu erkennen, dass ihre eigenen Gefühle sich von denen der anderen unterscheiden als dies bei mentalen Zuständen der Fall ist. Erfahren Kinder die ausgedrückten Gefühle einer anderen Person als unerwartet oder stehen diese im Konflikt mit ihren eigenen, kann Kindern diese Situation helfen zu verstehen, dass andere

Menschen über die gleiche Sache unterschiedlich denken. Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade (1991) merken an, dass sich Emotionsverständnis im Vorschulalter früher entwickelt als Theory of Mind. Dies wurde mittels false belief- Aufgaben untersucht (Dunn et al. 1991).

Eine alternative Erklärung dazu besagt, dass Kinder ein Verständnis der Theory of Mind entwickeln müssen, um den Gefühlszustand anderer identifizieren zu können. Es könnte somit sein, dass Kinder zuerst erkennen müssen, dass andere Personen *beliefs* und *desires* haben und dass sich diese von den eigenen unterscheiden um die Motivation hinter den Emotionen verstehen zu können (O´Brien, Miner Weaver, Nelson, Calkins, Leerkes & Marcovitch, 2011).

Eine weitere Möglichkeit liegt darin, dass sich das kindliche Verständnis der Theory of Mind und der Emotionen parallel entwickeln. Die beiden Fähigkeiten könnten sich annähernd zur selben Zeit ausbilden, sich jedoch nicht ursächlich aufeinander beziehen (O´Brien et al., 2011). Unterstützung für diesen Erklärungsansatz kommt aus Studien, in denen die Leistungen in beiden Bereichen nicht miteinander korrelieren, wie dies 1999 bei Cutting und Dunn der Fall ist.

O´Brien und Kollegen (2011) kamen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Leistung im Emotionsverständnis die Leistung in Tom- Aufgaben vorhersagt, umgekehrt ist das jedoch nicht der Fall. Ihre Studie konnte zeigen, dass Kinder eher in der Lage sind den mentalen Blickwinkel ihres Gegenübers vom eigenen zu differieren, wenn ein initiales Verständnis für Emotionen in einer Konfliktsituation gegeben ist. Daraus resultiert, dass Kinder primär Emotionen verstehen und erst als Folge mentale Zustände begreifen. Dies meint, dass Kinder, bei denen das Emotionsverständnis früher aufgetreten bzw. fortgeschrittener ist, rascher ein Verständnis für false belief aufbauen. Emotionen sind typischerweise durch innere physiologische Veränderungen und äußerliche Gesichtsausdrücke begleitet. Diese Gesichtsausdrücke haben alle Individuen gemeinsam. Die Ergebnisse dieser Studie beziehen sich jedoch nur auf sehr junge Kinder. De Rosnay, Pons, Harris & Morrel (2004) untersuchten Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren. Sie fanden heraus, dass diese Kinder präziser darin waren Handlungen als Gefühle anderer Personen vorherzusagen (De Rosnay et al. 2004).

Wie auch schon in früheren Studien (Pons & Harris 2005; Wellmann & Liu 2004) konnten auch O´Brien et al. (2011) feststellen, dass Kinder sich in ihrer Fähigkeit, Aufgaben zum Emotionsverständnis und zur ToM zu lösen, sich über die Zeit verändern. Wobei die Leistungen im Emotionsverständnis grundsätzlich höher waren, als die bei ToM. Weiters

konnte gefunden werden, dass Emotionsverständnis und ToM dazu tendieren, im Alter von 4 Jahren konsistenter zu korrelieren, als das im Alter von drei Jahren der Fall ist. Dies würde die Möglichkeit einer wachsenden Integration der beiden Fähigkeiten aufzeigen. So eine Zusammenführung wurde bereits von Cutting und Dunn (1999) vorgeschlagen.

Sozial- emotionale Kompetenz ist bei jüngeren Kindern eine Fähigkeit des Begriffes schulreif, der ausgeprägt sein sollte, um einen grundlegenden Schulerfolg vorhersagen zu können (Hair, Halle, Terry- Humen, Lavelle & Calkins 2006). Garner & Waajid (2008) konnten feststellen, dass sich das Wissen über Emotionen auf die preakademische Leistung bezieht. Trentacosta und Izard (2007) stellen in ihrer Studie fest, dass sich das Wissen über Emotionen bei Kindergartenkindern auf die Aufmerksamkeit für schulische Aufgaben bezieht und die spätere akademische Kompetenz vorhersagt. Basset, Denham, Graling, Mimcic, Way und Zinsser (2012) untersuchten das Emotionswissen von Kindergartenkindern und fanden einen Altersunterschied. Je älter die Kinder waren, desto größer war ihr Wissen über Emotionen. Sie konnten einen Zusammenhang zwischen Emotionswissen und dem vorschulischen Erfolg belegen (Basset et al. 2012).

5.2 Emotionale Intelligenz

Die emotionale Entwicklung ist zu einem wesentlichen Teil sozialisiert (Morris, Silk, Steinberg Robinson, 2007). Diese Sozialisation unterliegt einem nicht unwesentlichen elterlichen Einfluss (Eisenberg 1998). Reagieren Eltern unterstützend auf die kindlichen negativen Emotionen, erlaubt es den Kindern ihre Emotionen zu explorieren, um den dazu gehörigen Prozess zu verstehen und effektive Regulationsstrategien zu entwickeln (Eisenberg 1998). Neumann und Koot (2011) können einen Zusammenhang zwischen mütterlicher Erziehung und der Qualität der Mutter- Kind Beziehung im Jugendalter mit Problemen bei der Emotionsregulation bei Jugendlichen feststellen, wobei sie bei dem Faktor der Erziehung die wahrgenommen Erziehungsvariablen verstehen. Der Zusammenhang zwischen den Variablen und weiblichen Jugendlichen scheint stärker zu sein, als dies bei ihren männlichen Altersgenossen der Fall ist. Ein erhöhtes Kontrollverhalten geht mit Emotionsregulationsproblemen einher. Neben dem Erziehverhalten beeinflusst auch die wahrgenommene Qualität der Mutter- Kind- Beziehung Emotionsregulationsprobleme. Die Autoren legen auf Grund ihrer Untersuchung vor, dass ein hohes Maß an Unterstützung in der Mutter- Kind Beziehung die Entwicklung unabhängiger Emotionsregulationsfähigkeiten fördert. Im Unterschied dazu birgt negative Interaktion mit Jugendlichen ein erhöhtes Risiko zur Entwicklung von Emotionsregulationsproblemen. Sie sehen den Grundstock für diesen Zusammenhang in der frühen Mutter- Kind- Beziehung und sehen dies in Anlehnung an Bowlby`s (1969) Bindungstheorie (Neumann & Koot, 2011).

Colle und Del Guidice (2010) konnten durch ihre Studie ebenfalls eine konsistente Beziehung zwischen Bindung und Emotionsregulationsstrategien feststellen. Sicher gebundene Kinder zeigen eine höhere emotionale Kompetenz. Sie entwickelten vermehrt kognitive Problemlösestrategien. Sie fanden weiters einen Geschlechtsunterschied, in dem Mädchen emotional kompetenter waren als gleichaltrige Buben. Die Autoren konnten auch einen Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und der Fähigkeit Gesichtsausdrücke zu unterscheiden, finden. Mädchen waren grundsätzlich besser im Gesichtererkennen als Buben. Kinder mit einer desorganisierten Bindung zeigten eine etwas schlechtere Leistung im Erkennen von Emotionen (Colle & Del Guidice, 2010).

Adams, DeLay und Laurensen (2010) untersuchen die tiefgründigen Veränderungen der Mutter-Kind –Beziehungen während des frühen Jugendalters. Sie unterscheiden in der Beziehungsqualität negative und positive Attribute, wobei die positiven Wärme, Nähe, und alle Gefühle, die eine wechselwirkende Abhängigkeit umfassen. Auf der Seite werden Konflikte, Ärger und Vertrauensbrüche zu den negativen Eigenschaften der Qualität gezählt. Sie kamen zu dem grundlegenden Ergebnis, dass eine schlechte Qualität der Beziehung mit den Jahren der Veränderung noch schlechter wird. Die wahrgenommene Negativität war verbunden mit abfallender wahrgenommener Unterstützung (Adams et al. 2010).

Bernier, Mageau und Whipple (2011) erforschten die unterschiedlichen Bindungsqualitäten unter den Aspekten der mütterlichen Feinfühligkeit und Autonomieunterstützung. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Mütter ihre eigenen Bindungserfahrungen aus ihrer Kindheit reflektieren und integrieren. Diese Erfahrungen führen zur Kapazität, inwieweit sie zuverlässig die Bedürfnisse ihres eigenen Kindes befriedigen können. Mütter, die die Wichtigkeit der frühen Kind- und Bezugsperson-Beziehung hinunter spielen und in einer losgelösten Art darüber sprechen, zeigen weniger Feinfühligkeit für die kindlichen Bedürfnisse von Behaglichkeit, Beruhigung und Bestätigung in lebensnahen Situationen. Durch ihre emotionale Distanz zu ihren eigenen Erfahrungen verringert sich ihre Fähigkeit sich mit dem emotionalen Zustand und den Bedürfnissen ihres Kindes abzustimmen (Bernier et al. 2011).

Das elterliche Erzieherverhalten und die emotionale Entwicklung des Kindes sind eng miteinander verbunden. So postulieren Scaramella Neppel, Ontai & Conger (2008), dass ein kindlicher Kontrollverlust, wie z.B. schreien, drohen oder der Gebrauch von Aggressionen während einer Eltern- Kind- Interaktion Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation negativer Emotionalität und externalisiertes Verhalten aufzeigt (Scaramello et al. 2008).

Kuhn und Laird (2011) untersuchten Erziehverhalten bei Eltern von Kindern im Alter zwischen zehn und 13 Jahren. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass nicht das autoritäre Verhalten per se entscheidend ist, sondern der Glaube der Kinder, wie legitim die Autorität der Eltern ist. Resultate zeigten, dass Jugendliche, die öfter unabhängige Entscheidungen getroffen haben, mehr Erfahrung mit Kontrolle durch die Erziehung gemacht haben. Sie sind resistenter gegenüber Kontrolle und erweisen sich als fortgeschrittener in pubertären Entwicklungsaufgaben. Mädchen und Jungen unterscheiden sich nach Kuhn und Laird nicht im Grad der Legitimität der eingesetzten elterlichen Autorität. Innerhalb einer Klasse unterschied sich der Grad des Glaubens nicht zwischen älteren und jüngeren SchülerInnen. Fünftklässler zeigten im Vergleich zu den SchülerInnen aus der 7. Klasse jedoch einen größeren Glauben (Kuhn & Laird, 2011).

Emotionale Intelligenz weist positive Auswirkungen auf die Qualität von Peerbeziehungen und sozialen Interaktionen auf (Lopes, Salovey, Côté, Beers & Petty, 2005). Schröder- Abé und Schütz (2011) untersuchten in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und der Beziehungsqualität, wobei der Schwerpunkt auf romantische Beziehungen festgelegt war. Sie fanden heraus, dass emotionale Intelligenz einen Effekt auf die Beziehungsqualität hat, wobei sie *perspective taking* als Mediator zwischen diesen beiden Konstrukten sehen. Sie definieren *perspective taking*, als der Fähigkeit die entsprechende Betrachtungsweise des Partners anzunehmen. Individuen mit höherer emotionaler Intelligenz waren eher in der Lage sich in die Perspektive ihres Partners zu versetzen und das wiederum beeinflusst die Beziehungsqualität positiv (Schröder- Abé & Schütz, 2011).

Ebner, He und Johnson (2011) postulieren in Anlehnung an frühere Ergebnisse (Ebner & Johnson, 2009), dass die Emotion Freude im Gegensatz zu anderen Emotion leichter erkannt wird. Sie belegen weiter, dass jüngere Probanden den Ausdruck von Ekel häufig mit Angst verwechseln. Im Gegensatz dazu missinterpretieren ältere Teilnehmer den ängstlichen Gesichtsausdruck als Ekel. Sie konnten weiters feststellen, dass Emotionsausdrücke von Menschen, die gleich alt waren wie die Probanden, leichter erkannt werden, als wenn z.B. ältere Probanden Gesichtsausdrücke von jüngeren Menschen erkennen sollten (Ebner et al. 2011).

Beim Erkennen von Emotionen liegt in Abhängigkeit von der Emotion ein Altersunterschied vor. Handelt es sich bei jungen Probanden um Ekel als die am schwierigsten zu erkennende Emotion, so sind es bei älteren Versuchsteilnehmern Angst und Trauer (Ruffman, Henry, Livingstone & Philips, 2008).

5.3 Theory of Mind

Weiters soll der Zusammenhang zwischen Theory of Mind und Beziehungen untersucht werden. In der Literatur finden sich zu diesem Thema einige Ergebnisse, wobei z. B. Meins, Fernyhough, Wainwright, Gupta, Fradley & Tuckey (2002) postulieren, dass Kinder, die eine positive Beziehung zu ihren Eltern haben, eine bessere ToM- Leistung zeigen. Ähnliches konnten Hughes, Fujisawa, Ensor, Lecce & Marfleet (2006) über das positive Verhältnis zwischen Geschwistern feststellen. Auch scheint dieser Effekt in Bezug auf Peerbeziehungen zu existieren (Hughes et al. 2006). Es finden sich in der wissenschaftlichen Diskussion auch immer wieder Ergebnisse dazu, dass Kinder, die gute Leistungen im Emotionsverständnis, in false believe- Aufgaben und perspektivenübernehmenden Unterhaltungen haben, häufigeres prosoziales Verhalten zeigen (vgl. Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002; Nelson & Crick, 1999). Die bereits existierenden Forschungsergebnisse nahmen sich Caputi, Lecce, Banerjee & Pagnin (2012) zum Anlass um zu untersuchen, inwiefern das Sozialverhalten eine vermittelnde Rolle zwischen ToM und späteren Peerbeziehungen spielt. Caputi et al. (2012) kamen zu dem Ergebnis, dass die individuellen Differenzen der ToM- Leistungen das spätere prosoziale Verhalten vorhersagen und außerdem dieses Verhalten die späteren Peerbeziehungen ankündigt. Weiters fanden die Autoren, dass zumindest manchmal die Fähigkeiten im sogenannten „Mindreading“ eine positive Auswirkung auf Peerbeziehungen zeigen. In der Literatur finden sich inkonsistente Berichte darüber, sodass andere Autoren von keinem Zusammenhang zwischen sozialem Verständnis und zwischenmenschlichen Beziehungen ausgehen (vgl. Slaughter et al 2002; Peterson & Siegal, 2002). Caputi et al. (2012) sehen jedoch einen Zusammenhang und gehen davon aus, dass prosoziales Verhalten aus einer guten ToM-Fähigkeit resultiert und Kinder entscheidend vor Abneigung, Zurückweisung und Ausgrenzung schützt. Ähnliche Ergebnisse postulieren auch Bosacki, Macgillivray und Moore (2011), die in ihrer Studie belegen, dass eine fortgeschrittene ToM mit anspruchsvolleren sozialen Fähigkeiten einhergeht.

5.4 Erziehung und Bindung

McDowell und Parke (2009) kamen zu dem Resultat, dass Eltern- Kind- Interaktionen, elterliche Ratschläge und elterliche Bereitstellung von Möglichkeiten die Sozialkompetenz der Kinder vorhersagen. Kinder, deren Mütter positiv mit ihnen interagierten zeigten eine

größere Beteiligung an Aktivitäten, was außerdem dazu führte, dass diese Kinder sowohl bei Peers als auch bei Lehrern als beliebter eingeschätzt wurden. Sie wurde in Folge auch als sozial kompetenter eingestuft (McDowell & Parke, 2009).

Bisceglia, Jenkins und Meunier (2012) untersuchen unterschiedliches Erziehungsverhalten und die mögliche Auswirkung auf Verhaltensprobleme bei Familien mit mindestens zwei Kindern. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass das unterschiedliche Erziehverhalten und Bereitstellen von Ressourcen innerhalb einer Familie für beide Kinder, also sowohl für das bevorzugte, als auch für das benachteiligte Kind, negative Auswirkungen hat. Schlomer, Del Giudice & Ellis (2011) erklären dazu, dass das kindliche und das elterliche Interesse in Bezug auf die aufgewandte Investierung unterschiedlich sind. Jedes Kind würde stets nach dem meisten Aufwand für sich selbst streben und das führt zu einem Wettbewerb zwischen den Geschwistern. Das unterschiedliche Erziehungsverhalten konnte in Zusammenhang mit oppositionellem Verhalten gebracht werden, aber jedoch nicht mit emotionalen Problemen (Bisceglia et al. 2012).

Almas, Grusec und Tackett (2011) untersuchten das mütterliche Verhalten und betrachteten die Pflicht Angaben mitzuteilen und die Geheimhaltungen der Kinder näher. Die Offenlegungen der Informationen über sich selbst und die Möglichkeit solcher Offenbarungen für eine positive Kommunikation mit den Eltern stellte einen wesentlichen Teil der kindlichen Sozialisation dar. Durch die Kommunikation mit den Kindern wird es Eltern möglich gemacht, etwas über ihr Leben und ihre Erlebnisse zu erfahren- was sie tun, denken und was sie fühlen. Eltern können dieses Wissen nutzen um das Leben der Kinder so zu bewerkstelligen und zu beaufsichtigen, dass ihre Entwicklung optimal begünstigt wird. Die Wichtigkeit, dass Kinder freiwillig diese Informationen offenlegen, ändert nichts an der Rolle der Eltern an der Sozialisation. Es legt nahe, dass effektive Erziehung die positive Kommunikation erleichtert und irreführende Kommunikation minimiert. Die Autoren kamen auch zu dem Ergebnis, dass Mütter mit autoritärem Erziehverhalten die Offenlegungen der Kinder prognostizieren (Almas et al. 2011).

Cabrera, Fagan, Schadler und Wight (2011) untersuchten den Einfluss der mütterlichen oder väterlichen Risikofaktoren auf die Erziehung. Sie gehen davon aus, dass Eltern die kindliche Entwicklung durch ihre Beziehung mit ihnen beeinflussen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass das väterliche und das mütterliche Erziehverhalten das Kind verschieden beeinflusst, wobei der Einfluss der Mutter ein größeres Gewicht aufweist. Sie postulieren weiter, dass die Paarbeziehung der Eltern auf das Kind einen Einfluss hat. Eine weniger glückliche Beziehung kann mit weniger Unterstützung dem Kind gegenüber einhergehen (Cabrera et al. 2011).

Schreyer-Melhop und Peterman (2011) konnten nachweisen, dass ein negatives Erziehverhalten der Mütter mit Verhaltensproblemen bei Kindern einhergeht. Sie untersuchten dies bei Vorschulkindern. Sie konnten keinen Zusammenhang zwischen bestrafenden Erziehungspraktiken und emotionalen Problemen der Kinder feststellen. Jedoch gab es einen Zusammenhang zwischen geringer Überwachung und inkonsistentem Erziehverhalten und emotionalen Problemen der Kinder. Die Autoren gehen somit davon aus, dass ein inkonsistentes Erziehverhalten und eine geringe Kontrolle einen Einfluss auf die Entwicklung von emotionalen Problemen haben. Dies konnte auch bereits 2009 von Reichle und Franiek festgestellt werden. Schreyer- Melhop und Petermann (2011) konnten in ihrer Untersuchung einen Geschlechterunterschied nachweisen. Mütter von Mädchen setzten häufiger positive Erziehungspraktiken ein als Mütter von Jungen. Es zeichnete sich in dieser Untersuchung jedoch kein Unterschied für negative Erziehungspraktiken bei den Geschlechtern ab (Schreyer- Melhop & Peterman, 2011)

Bindung und emotionale Prozesse: Bereits Bowlby (1979) betonte die zentrale Rolle von Emotionen in Bezug auf die Entstehung, das Lösen und die Veränderung und Stabilität von Beziehungen. In der Literatur finden sich Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen den Emotionen Angst, Trauer und Ärger und dem Bindungsverhalten (Gloger Tippelt 2002) Spangler, Maier, Geserick & Wahlert (2010) konnten feststellen, dass Personen mit sicherer Bindungspräsentation Emotionen wie Angst und Traurigkeit besser regulieren und wahrnehmen können.

6. Zielsetzung, Forschungsfrage und Hypothesen

Im vorliegenden Kapitel wird primär das Hauptziel der Arbeit thematisiert und im Anschluss auf die spezifischen Fragestellungen und Hypothesen eingegangen, die im Zuge des empirischen Teiles behandelt werden.

Im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Theory of Mind finden sich in der Literatur unzählige Forschungsergebnisse, wobei sich die meisten davon auf die kognitive ToM (vgl. Wellmann & Liu, 2004) beziehen. Studien, die Forschungsbeiträge zur affektiven Theory of Mind beitragen, stammen hauptsächlich aus dem neuropsychologischen und klinischen Bereich (vgl. Brothers & Ring, 1992). Allgemein wird die ToM- Leistung sehr oft bei Kindern und später bei Erwachsenen untersucht. Im Zuge der vorliegenden Arbeit soll sowohl eine gesunde Gruppe untersucht werden, also auch eine Altersgruppe, von der sich in der Literatur eher geringere Beiträge finden.

6.1 Forschungsfragen und Zielsetzung

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt in der Untersuchung des Zusammenhanges der emotionalen Intelligenz und der affektiven Theorie of Mind. Kann mit Hilfe der Leistung im Bereich der emotionalen Intelligenz die affektive ToM- Fähigkeit vorhergesagt werden? Weiters soll der geschlechts- und altersspezifische Unterschied der beiden Konstrukte untersucht werden. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Untersuchung der emotionalen Intelligenz, die mit zwei verschiedenen Messinstrumenten operationalisiert wird. Die Bearbeitungszeit und die Erkennungsrate des FEELs sollen hierbei näher untersucht werden. In Bezug auf altersspezifische Unterschiede gelten Mädchen als kompetenter im Erkennen von Emotionen. Die Emotionen betreffend finden sich in der Literatur ebenfalls einige Forschungsergebnisse, Ekel und Angst werden am häufigsten verwechselt und am schwierigsten erkannt (Ebner et al. 2011).

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit sollen ebenfalls mögliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung der emotionalen Intelligenz und der affektiven Theory of Mind untersucht werden. Zu diesen Faktoren zählt das Bindungsverhalten zwischen Jugendlichen und den Eltern bzw. dem besten Freund/ der besten Freundin und weiters das Erziehungsverhalten. Abschließend sei erwähnt, dass die Darstellung der Forschungsergebnisse den Schluss nahe legt, dass es einen Zusammenhang und Wechselwirkungen zwischen Emotionaler Intelligenz und affektiver Theory of Mind und dem elterlichen Erziehungsverhalten, sowie dem Bindungsstil, gibt. Das Anliegen, welchem im Zuge dieser Arbeit gerecht zu werden gilt, liegt darin, neue Ergebnisse zu dieser aktuellen Thematik zu generieren.

An dieser Stelle sei nochmal erwähnt, dass die Grundlage des Datensatzes in Zusammenarbeit mit zwei Kolleginnen stattfand. Einen kurzen Überblick über die Fragestellungen der Kolleginnen folgt:

- Theory of Mind- Fähigkeit und der Zusammenhang mit den im Schulkontext erfolgsversprechenden kognitiven Faktoren Intelligenz, Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis und Exekutivfunktionen (Freuis, E. 2013).
- Affektive und kognitive Theory of Mind bei Jugendlichen und deren Beziehung zu Exekutivfunktionen (Vockh, S. 2013).

Es ergeben sich auf Grund der Zusammenfassung der referierten Forschungsliteratur folgende Zielsetzung und Fragestellung:

Ziel dieser Arbeit ist die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen emotionaler Intelligenz und affektiver Theory of Mind und die Beeinflussung dieser beiden Konstrukte durch das elterliche Erziehungsverhalten und das Bindungsverhalten zwischen Jugendlichen und Eltern bzw. Freunden. Die Veränderung über die Altersspanne und die unterschiedlichen Ausprägungen in Abhängigkeit des Geschlechtes sollen ebenfalls untersucht werden.

6.2 Hypothesen:

Aus den genannten Zielsetzungen und der Literatur ergeben sich folgende Hypothesen, wobei stets von der H_1 ausgegangen wird. Wegen eines besseren Überblicks werden die Hypothesen in Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen eingeteilt:

Zusammenhangshypothesen

$H_1(1)$: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und der affektiven Theory of Mind.

$H_1(2)$: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Fähigkeit mimisch kodierte Basisemotionen zu erkennen und der affektiven Theory of Mind.

$H_1(3)$: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Erziehverhalten *Laxness* und emotionaler Intelligenz.

$H_1(4)$: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Erziehverhalten *Laxness* und der Fähigkeit mimisch kodierte Basisemotionen zu erkennen.

H1(5) Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten *Laxness* und affektiver Theory of Mind.

H₁(6): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Erziehverhalten *Overreactivity* und emotionaler Intelligenz.

H₁(7): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Erziehverhalten *Overreactivity* und der Fähigkeit mimisch kodierte Basisemotionen zu erkennen.

H1(8): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Erziehverhalten *Overreactivity* und affektiver ToM.

H₁(9): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten *Avoidance* und emotionaler Intelligenz

H₁(10): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten *Avoidance* und der Fähigkeit mimisch kodierte Basisemotionen zu erkennen.

H₁(11): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten *Avoidance* und affektiver Theory of Mind.

H₁(12): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten *Anxiety* und emotionaler Intelligenz.

H₁(13): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten *Anxiety* und der Fähigkeit mimisch kodierte Basisemotionen zu erkennen.

H₁(14): Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bindungsverhalten *Anxiety* und affektiver Theory of Mind.

Unterschiedshypothese

H₁(15): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der affektiven Theory of Mind in Abhängigkeit des Geschlechtes.

H₁(16): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der affektiven Theory of Mind in Abhängigkeit des Alters.

H₁(17): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der emotionalen Intelligenz in Abhängigkeit des Geschlechtes.

H₁(18): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der emotionalen Intelligenz in Abhängigkeit des Alters.

H₁(19): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Fähigkeit mimisch kodierte Basisemotionen zu Erkennen in Abhängigkeit des Geschlechtes.

H₁(20): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Fähigkeit mimisch kodierter Basisemotionen zu Erkennen in Abhängigkeit des Alters.

H₁(21): Es besteht ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Anxiety* in Abhängigkeit des Geschlechtes.

H₁(22): Es besteht ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Anxiety* in Abhängigkeit des Alters.

H₁(23): Es besteht ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Anxiety* zu einem Freund in Abhängigkeit des Geschlechtes.

H₁(24): Es besteht ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Anxiety* zu einem Freund in Abhängigkeit des Alters

H₁(25): Es besteht ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Avoidance* in Abhängigkeit des Geschlechtes.

H₁(26): Es besteht ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Avoidance* in Abhängigkeit des Alters.

H₁(27): Es besteht ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Avoidance* zu einem Freund in Abhängigkeit des Geschlechtes.

H₁(28): Es besteht ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Avoidance* zu einem Freund in Abhängigkeit des Alters.

H₁(29): Es besteht ein signifikanter Unterschied des Erziehverhaltens *Laxness* in Abhängigkeit des Geschlechtes des Kindes.

H₁(30): Es besteht ein signifikanter Unterschied des Erziehverhaltens *Laxness* in Abhängigkeit des Alters des Kindes.

H₁(31): Es besteht ein signifikanter Unterschied des Erziehverhaltens *Overreactivity* in Abhängigkeit des Geschlechtes des Kindes.

H₁(32): Es besteht ein signifikanter Unterschied des Erziehverhaltens *Overreactivity* in Abhängigkeit des Alters des Kindes.

H₁(33): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit des Geschlechtes.

H₁(34): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit des Alters.

H₁(35): Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit der Emotion.

H₁(36): Es gibt einen signifikanten Unterschied in der Bearbeitungsrate FEEL in Abhängigkeit des Geschlechts.

H₁(37): Es gibt einen signifikanten Unterschied in der Bearbeitungsrate FEEL in Abhängigkeit des Alters.

H₁(38) Es gibt einen signifikanten Unterschied in der Bearbeitungsrate FEEL in Abhängigkeit der Emotion.

B. Empirischer Teil

In diesem Teil der Arbeit wird zuerst der methodische Hintergrund der Arbeit angeführt, bevor auf die Durchführung der Untersuchung und die genaue Beschreibung der Stichprobe eingegangen wird. Durch die statistisch ausgewerteten Daten, werden die Ergebnisse ausführlich abgehandelt. In einer Diskussion werden die gewonnenen Daten mit der zuvor beschriebenen Literatur in Zusammenhang gebracht und kritisch die Stärken und Schwächen der vorliegenden Arbeit behandelt.

7. Methode

Hauptziel der Untersuchung ist es den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und affektiver Theory of Mind zu untersuchen. Es wird weiters der Einfluss des Erziehungsstiles und des Bindungsverhaltens auf diese beiden Konstrukte untersucht. Die Kolleginnen Edith Freus und Stefanie Vockh beschäftigen sich in ihren Arbeiten im Speziellen mit der kognitiven Theorie of Mind bzw. mit dem Vergleich von kognitiver und affektiver ToM und den Exekutivfunktionen.

Das folgende Kapitel widmet sich dem Untersuchungsplan und der intendierten Stichprobe und gibt einen Überblick über die in der Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrumente.

7.1 Untersuchungsplan und intendierte Stichprobe

Zur Überprüfung der formulierten Fragestellungen und Hypothesen werden SchülerInnen der 3., 5. und 7. Klassen von Gymnasien aufgenommen. Die intendierte Stichprobe soll 600 Probanden umfassen, um in allen drei Schulstufen eine entsprechende Gruppengröße zu gewährleisten. Männliche und weibliche Schüler sollen annähernd gleichverteilt sein.

Die Datenerhebung ist ab November 2011 bis April 2012 geplant. SchülerInnen sollen aus Gymnasien in Wien, Niederösterreich und eventuell dem Burgenland rekrutiert werden.

Zu Beginn erhalten Landes- und Stadtschulrat Informationen über die vorliegende Studie um das Einverständnis zur Durchführung zu bekommen. Weiters gelangen die Informationen an die betreffenden Direktoren bzw. Professoren. Eine Einverständniserklärung und ein Infoblatt sollen noch vor der Untersuchungsdurchführung an SchülerInnen und Eltern verteilt werden.

Ebenfalls erhalten und SchülerInnen und ihre Erziehungsberechtigten einen soziodemografischen Fragebogen und die Eltern einen Fragebogen zum Erziehungsstil.

Den TeilnehmerInnen wird die Wahrung der Anonymität hinsichtlich der erhobenen Daten zugesichert. Die Untersuchungsunterlagen werden zuvor mit einem Probandencode beschriftet um die erhobenen Daten eindeutig dem jeweiligen Probanden zuordnen zu können.

Folgende Verfahren werden zur Erfassung der emotionalen Intelligenz, der affektiven Theory of Mind, des Bindungsverhaltens und des Erziehungsfragebogens verwendet:

Die emotionale Intelligenz wird mit der Trait- Meta- Mood- Scale (TMMS) und mit dem facially Expression labeling (FEEL) erhoben.

Zur Operationalisierung der affektiven Theory of Mind wird der „Reading the mind in the eyes“- Test (RMET) eingesetzt.

Zur Erhebung des Bindungsverhaltens wird das Relationship Structure Questionnaire (ECR-RS) eingesetzt und das Erziehungsverhalten wird mit der Parenting- Scale erhoben.

7.2 Erhebungsinstrumente:

In diesem Abschnitt werden zuerst alle in der Studie vorgelegten Untersuchungsverfahren erwähnt. Nach der Auflistung über alle im Rahmen der Untersuchung eingesetzten Verfahren wird etwas genauer auf die für die vorliegende Arbeit zentralen Erhebungsinstrumente eingegangen.

Die Datenerhebung erfolgte in Kooperation mit Edith Freuis (2013) und Stephanie Vockh (2013). Der Ablauf der Untersuchung wird in Abbildung 4 dargestellt. Die Gruppentestung setzt sich aus 6 Tests bzw. Fragebögen zusammen. Die Einzeltestung besteht aus einem Face-to-face-Setting, in dem 3 Tests behandelt werden und einer PC-Testung, die sich aus 2 Tests zusammensetzt. Die Einzeltestung setzt sich aus dem Zahlennachsprechen, Trail Making Test sowie RWT und die PC- Testung aus GDT und FEEL zusammen. Die Verfahren der gemeinsamen Testbatterie werden danach angeführt.

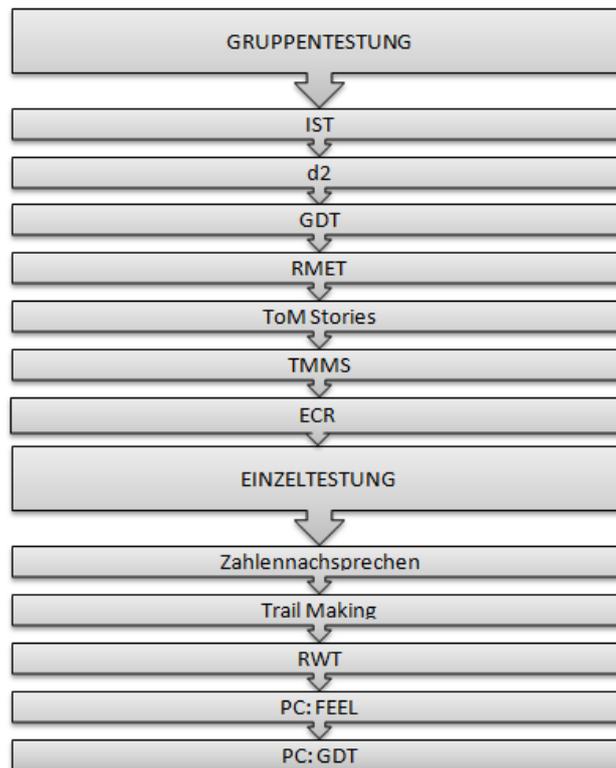


Abbildung 4: Überblick Testablauf

Parenting Scale (Arnold, O`Leary, Wolff und Acker 1993) zur Messung des Erziehungsstils und Erziehverhaltens.

Zahlennachsprechen (D. Schellig, U. Schuri) vorwärts und rückwärts aus der Testbatterie Wechsler Intelligenztest für Erwachsene (WIE, Aster, Neubauer Horn, 2006) dient der Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses

Trail Making Test (Ralph, M. Reitan, 1997, 1992) liegt in Form A und B vor und misst Aufmerksamkeit und exekutive Funktionen.

RWT Regensburger Wortflüssigkeitstest (S. Aschenbrenner, O. Tucha, K.W.Lange) stellt ein umfassendes und flexibles Instrument zur Erfassung aller Varianten der Wortflüssigkeit dar.

Theory of Mind- Storys in Anlehnung an Willinger, Schmöger, Müller und Auff (in Bearbeitung) Verfahren zur Messung der kognitiven Theory of Mind.

Beim d2 (Brickenkamp, Schmidt-Atzert und Liepmann, 2010) handelt es sich um einen Aufmerksamkeits- Belastungs- Test, der die Erfassung der individuellen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen ermöglicht.

Der Game of dice task (GDT) – in Paper- Pencil- und Computerversion von Brand (2005) ist ein Verfahren zur Messung der exekutiven Funktionen.

Reading the Mind in the Eyes- Test- Kinderversion von Baron- Cohen (2001): Messung der affektiven ToM.

Intelligenz-Struktur-Test 2000R (IST 2000R von Liepmann, Beauducel, Brocke und Amthauer 2001) Der I-S-T 2000R ist ein Intelligenztest bestehend aus neun Aufgabengruppen (Satzergänzung, Analogien, Gemeinsamkeiten, Zahlenreihen, Figurenauswahl und Würfelaufgaben, Rechenaufgaben ohne verbalen Anteil, Vorzeichenaufgaben und Matrizenaufgaben) und einem Test zum Allgemeinwissen besteht. Er erfasst elf verschiedene Fähigkeiten (verbale Intelligenz, figural-räumliche Intelligenz, rechnerische Intelligenz, Merkfähigkeit, schlussfolgerndes Denken, verbales Wissen, figural-bildhaftes Wissen, numerisches Wissen und Wissen (Gesamt) sowie fluide und kristalline Intelligenz)

FEEL: Facially Expresses Emotion Labeling (von Kessler, Bayerl, Deighton und Traue 2002). Verfahren zur Messung der Emotionserkennung und Erfassung eines Aspektes der emotionalen Intelligenz.

TMMS: (Trait Meta-Mood Scale von Salovey, Mayer, Goldman, Turvey und Palfai 1995) Verfahren zur Messung der emotionalen Intelligenz und zur Erfassung interindividueller Unterschiede im Umgang mit eigenen Emotionen.

Relationship Structure Questionnaire (ECR-RS von Fraley, Waller und Brennan 2000) zur Messung des Bindungsmusters von Beziehungen zu verschiedenen Personen.

Erfassung soziodemographischer Informationen mit Hilfe des Anamnesefragebogens für SchülerInnen von Freuis, Oberger und Vockh (2011).

Einholung der Testerlaubnis mit Hilfe der Einverständniserklärung für Eltern und SchülerInnen von Freuis, Oberger und Vockh (2011)

Im folgenden Abschnitt werden jene Verfahren näher beschrieben, welche in Hinblick auf die vorliegende Studie von Bedeutung sind, die anderen finden sich jeweils bei Freuis (2013)

bzw. Vockh (2013). Es werden die vorgelegten Instrumente vorgestellt und auf ihre Verwendung und Vorgabe sowie testtheoretische Kriterien näher eingegangen. Weiters werden Itembeispiele der im Rahmen dieser Studie eingesetzten Verfahren angegeben.

Reading the mind in the eyes Test- Kinderversion (Simon Baron- Cohen, 2001) wird eingesetzt um die affektiven Theory of Mind zu untersuchen. Er setzt sich aus 28 Aufgaben zusammen, wobei eine Aufgabe aus einem Bild und vier Antwortmöglichkeiten besteht (Abbildung 5). Die Bilder werden den SchülerInnen in einem wiederverwendbaren Aufgabenheft vorgelegt. Zu jedem Augenpaar wird aus jeweils vier aufgeführten Begriffen einer ausgewählt und im separaten Testheft mit angeführten Antwortalternativen markiert. Der ausgewählte Begriff soll am besten ausdrücken, was die abgebildete Person denkt, fühlt oder ausdrückt. Es besteht keine Zeitbegrenzung bei der Bearbeitung der Aufgabe.



Abbildung 5: Itembeispiel RMET, Antwortalternativen: verspielt, tröstend, irritiert, gelangweilt; (Baron-Cohen et al. 2001)

Die maximal zu erreichende Punkteanzahl beläuft sich auf 28. Mit der Anzahl der richtig beantworteten Fragen wird ein Meanscore für die Berechnung verwendet. Die Untersuchungsteilnehmer erhielten verbale Instruktionen und bearbeiteten gemeinsam das Beispielitem.

TMMS (Trait Meta-Mood Scale) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai 1995) wurde im Rahmen des Konzeptes der emotionalen Intelligenz entwickelt. Sie umfasst 30 Items, die sich auf 3 Subskalen verteilen und erfasst interindividuelle Unterschiede im Umgang mit Emotionen. Die Subskala Klarheit (Abbildung 6) beschreibt eine differenzierte und klare Repräsentation eigener Emotionen.

Im Folgenden findest du eine Reihe von Aussagen zu Meinungen und Erlebnisweisen.
Bitte lies jede Aussage durch und gib an, ob du ihr widersprichst oder zustimmst...

Klarheit:

"Ich bin mir gewöhnlich über meine Gefühle sehr im Klaren"

| | | | | |
|---------------------|---|---|---|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| starker Widerspruch | | | | starke Zustimmung |

Abbildung 6: Beispielitem Subskala Klarheit

Die Beachtung von Emotionen wird mit der Skala Aufmerksamkeit (Abbildung 7) untersucht.

Aufmerksamkeit:

"Ich achte sehr darauf wie ich mich fühle"

| | | | | |
|---------------------|---|---|---|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| starker Widerspruch | | | | starke Zustimmung |

Abbildung 7: Beispielitem Subskala Aufmerksamkeit

Unter der Subskala Beeinflussbarkeit (Abbildung 8) werden die Aufrechterhaltung und die Wiederherstellung positiver Emotionen subsummiert. Sie misst emotionale Intelligenz und erfasst interindividuelle Unterschiede im Umgang mit

Beeinflussbarkeit:

"Egal wie schlecht ich mich fühle, ich versuche an angenehme Dinge zu denken"

| | | | | |
|---------------------|---|---|---|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| starker Widerspruch | | | | starke Zustimmung |

Abbildung 8: Beispielitem Subskala Beeinflussbarkeit

Die TMMS wurde im Zuge der Gruppentestung im Testheft durch die SchülerInnen bearbeitet und erfolgt ohne zusätzliche verbale Instruktion und ohne zeitliche Begrenzung. Auf einer fünfstufigen Antwortskala können die Aussagen durch treffende Antwortalternativen markiert werden. Die Antwortskala reicht von „starker Widerspruch“ über „weder Zustimmung noch Widerspruch“ bis hin zu „starker Zustimmung“. Je nach Subskala werden die Zahlenwerte der Antwortkategorien verwendet und daraus ein Summenscore gebildet. Die Subskala Aufmerksamkeit beinhaltet 13, Klarheit neun und Beeinflussbarkeit sieben Items.

ECR- RS Relationship Structures Questionnaire (Fraley, Waller & Rennan 2000) stellt einen Selbstberichtungsfragebogen dar um Bindungsmuster naher Beziehungen zu beschreiben. Es werden jeweils neun gleiche Items vorgegeben um den Beziehungsstil von vier verschiedenen Personen (Mutter, Vater, romantischer Partner, bester Freund) zu erfassen. Die Aussagen werden mit einer Alternative aus einer siebenstufigen Antwortskala angekreuzt. Die Skala reicht von „ich stimme gar nicht zu“ über „ich stimme weder zu, noch lehne ich ab“ bis hin zu „ich stimme völlig zu“. Betreffend die Aussagen in Bezug auf Mutter bzw. Vater ist im Falle einer Abwesenheit dieser, an eine mütter- bzw. väterähnliche Figur zu denken und dementsprechend anzukreuzen. Die Kategorie der romantischen Beziehung wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgelegt, da sie teilweise für den Altersbereich der Probanden noch wenig relevant ist und für die Untersuchung nicht von Bedeutung ist.

Es werden zwei Scores berechnet, wobei eine die beziehungsgeleitete Vermeidung (Abbildung 10) und die andere die beziehungsgeleitete Sorge/ Angst (Abbildung 9) darstellt. Um einen globalen Beziehungsscore zu erhalten, werden alle Scores der betreffenden Beziehungen gemeinsam berechnet.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| Sorge/Angst: | | | | | | |
| "Ich mache mir oft Sorgen, dass sich diese Person nicht wirklich um mich kümmert." | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ich stimme gar nicht zu | | | | | | ich stimme völlig zu |

Abbildung 9: Beispielitem Subskala Sorge

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|----------------------|
| Vermeidung: | | | | | | |
| "Ich ziehe es vor, dieser Person nicht zu zeigen, wie ich mich tief drinnen wirklich fühle" | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Ich stimme gar nicht zu | | | | | | ich stimme völlig zu |

Abbildung 10: Beispielitem Subskala Vermeidung

Parenting Scale: (Arnold, O`Leary, Wolff & Acker) Es werden drei verschiedene dysfunktionale Disziplin-Stile identifiziert: (1) Laxness (Nachlässigkeit) (Abbildung 11) Overreactivity (Überreaktivität) (Abbildung 12) und (3) Verbosity (Wortfülle). Der Fragebogen zum Erziehungsverhalten beinhaltet 35 Items. Die Antwortskala reicht von „ich stimme völlig zu“ bis „ich stimme gar nicht zu“. Das angegebene Erziehungsverhalten bezieht sich auf die letzten zwei Monate.

| | |
|--|--|
| Laxness: | |
| Ich bin eine Mutter/ ein Vater, die/ der ... | |
| Grenzen setzt und meinem Kind sagt, was erlaubt ist und was nicht | mein Kind das tun lässt, was es will |

Abbildung 11: Beispielitem Subskala Laxness

| | |
|---|---|
| Overreactivity | |
| Wenn mein Kind ungezogen ist oder sich unangemessen verhält, ... | |
| werde ich laut oder schreie mein Kind an | spreche ich ruhig mit meinem Kind |

Abbildung 12: Beispielitem Subskala Overreactivity

Facially Expressed Emotion Labeling (FEEL, von Kessler, Bayer, Deighton, & Traue. 2002): PC- gestützter Test zur Emotionserkennung. Er misst die Fähigkeit einer Person mimisch kodierte Basisemotionen (Angst, Freude, Überraschung, Ekel, Trauer, Ärger) zu erkennen. Es ist die Bestimmung der interindividuellen Unterschiede der Emotionserkennung möglich und dient zur Erfassung eines Aspektes der emotionalen Intelligenz. Das FEEL-Programm startet mit einem Vortest, bei dem nach einer kurzen Instruktion sechs Bilder den entsprechenden Emotionen zugeordnet werden müssen. Am Bildschirm werden insgesamt 42 Gesichtsabbildungen je 300ms präsentiert. Jede dieser emotionalen Gesichtsabbildungen ist einer von sechs Basisemotionen zuzuordnen (Abbildung 13).



Ekel



Angst



Trauer



Ärger



Freude



Überraschung

Abbildung 13: Beispielitems FEEL (Kessler 2001)

Die Aufgabe der Testperson ist das richtige Anklicken eines Antwortfeldes mit Emotionsnamen (Abbildung 14). Der FEEL- Test verwendet die JACFEE- Bilder von Matusamto und Ekman (Japanese und Caucasian Facial Expressions of Emotion) (Matsumoto & Ekman, 1988) Das FEEL-Programm liefert, nachdem die Versuchsperson den Test gemacht hat, sofort Daten. Es ist damit unverzüglich möglich von jedem Probanden die Gesamtpunkteanzahl (maximal 42) und die durchschnittliche Beantwortungszeit pro Bild im gesamten Test abzulesen. Für alle sechs Basisemotionen erscheint ebenfalls eine Punkteanzahl, diese beträgt maximal sieben. Weiters wird die Bearbeitungszeit und die Erkennungsrate berechnet. Die Bearbeitungszeit liefert genaue Daten, wie viel Zeit jeder Proband bei jeder einzelnen Emotion zur Bearbeitung des Stimulus aufgewendet hat. Die Erkennungsrate liefert Hinweise darauf, welche Emotion richtig erkannt wird. Die Objektivität ist auf Grund des Programmes gewährleistet.

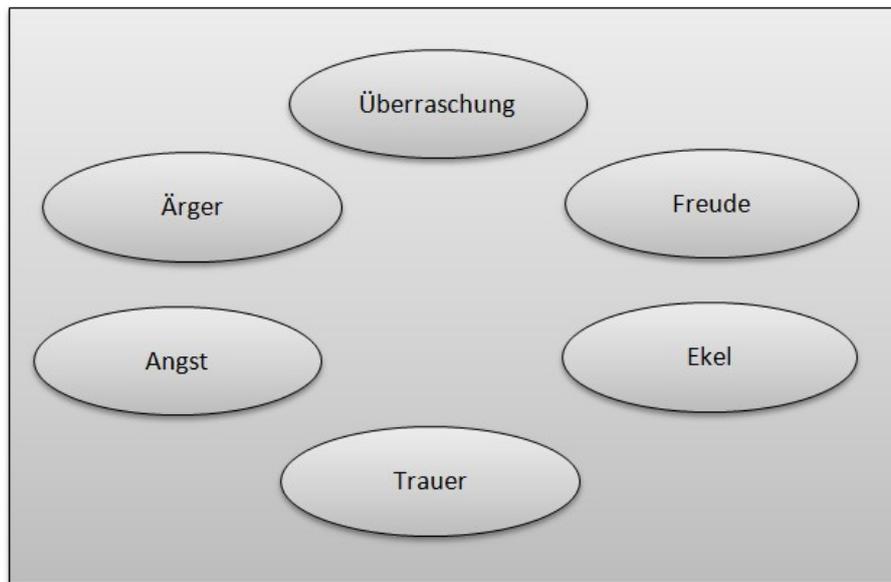


Abbildung 14: Antwortschema FEEL

Einverständniserklärung für Eltern und Schüler von Freuis, Oberger, Vock (2011) um die Testerlaubnis einzuholen.

Soziodemografischer Fragebogen: Mit Hilfe des Fragebogens wurden für die Untersuchung relevante Daten, die Person betreffend, erhoben um die Stichprobe zu beschreiben. Die Testteilnehmer sollten Angaben zu Alter, Geschlecht, Schulnoten, Geschwisteranzahl und deren Alter, Nationalität, sowie Wiederholen einer Schulstufe und ihren Wohnverhältnis machen.

8. Untersuchung

Nachdem in diesem Kapitel die Untersuchungsdurchführung- und Bedienungen ausführlich erläutert werden, wird die untersuchte Stichprobe näher beschrieben.

8.1 Untersuchungsdurchführung.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung wurde von Univ.-Prof. Mag. Dr. Ulrike Willinger an der Medizinischen Universität Wien betreut. Nach der Zusammenstellung der Testbatterie und der Planung zur Durchführung der Untersuchung, wurde das Konzept zur Genehmigung bei der Ethikkommission der Medizinischen Universität Wien eingereicht.

Zur Stichprobenrekrutierung wurden Gymnasien in Niederösterreich und Wien kontaktiert. Die Einrichtungen streuten sowohl über die sozial schwächeren als auch über die bevorzugteren Bezirke von Wien. Die Differenzierung von Stadt und Land wurde ebenfalls berücksichtigt. Das Vorgehen in Bezug auf die Bestätigung durch den Stadtschulrat in Wien unterschied sich im Gegensatz zu dem des Landesschulrates in Niederösterreich. Für Wien war zuerst die Erlaubnis des Direktors/der Direktorin der betreffenden Schule erforderlich, um dann alle möglichen Schulen auf eine Liste zu setzen und schließlich eine Bestätigung vom Stadtschulrat zu bekommen. In Niederösterreich wurde zuerst die Bestätigung des Landeschulrates eingefordert und erst danach bei möglichen Schulen angefragt.

Nach einer telefonischen Anfrage wurde in den meisten Fällen ein Termin zu einem persönlichen Gespräch ausgemacht. Bei diesem wurde das Projekt vorgestellt, gleichzeitig Informationen an den betreffenden Lehrkörper weitergegeben. Eventuelle Fragen konnten außerdem beantwortet werden. In manchen Fällen erfolgte dieser Informationsaustausch schriftlich.

Es erteilten einige Schulen aus diversen Gründen, wie keine vorhandenen Ressourcen oder fehlendes Interesse, eine Absage. An Schulen mit einer positiven Rückmeldung wurden schriftliche Einverständniserklärungen sowie die dazu gehörigen Schüler- bzw. Elternkuverts beim ersten oder bei einem Folgetermin an das Lehrpersonal der betreffenden Klassen ausgehändigt. In einigen Fällen verteilten diese die Studentinnen selbst an die SchülerInnen. Jede/r Schülerin erhielt so zwei Kuverts mit jeweils einer Einverständniserklärung für den Schüler selbst als auch für einen Elternteil. Weiters beinhalteten die Kuverts Fragebögen. Nach der Aushändigung der Kuverts hatten die SchülerInnen durchschnittlich eine Woche Zeit um alles zu bearbeiten und die Unterlagen unterschrieben zu retournieren. Um diesen Prozess zu verbessern, außerdem eine möglichst geringe Ausfallquote zu erhalten, wurden

die SchülerInnen während dieser Woche von den Studentinnen vor Ort daran erinnert bzw. erhielten beim Einsammeln teilweise große Unterstützung durch die jeweiligen LehrerInnen. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig und anonym. Sie erfolgte nur, wenn sowohl Eltern als auch SchülerInnen ihre schriftlichen Einverständniserklärungen unterzeichnet hatten. Durch die Trennung von Einverständniserklärung und Fragebögen konnte sowohl die Anonymität der Eltern als auch die der Schüler gewährleistet werden.

Die Zielgruppe waren SchülerInnen aus Gymnasien in Wien und Niederösterreich, die die 3., 5. und 7. Schulstufe besuchen. Die Stichprobe sollte hinsichtlich des Geschlechtes und der drei Altersgruppen ausgeglichen sein und insgesamt 600 SchülerInnen beinhalten. Der Untersuchungsbeginn wurde auf November 2011 festgelegt und die Gesamtstichprobe von 643 SchülerInnen war Ende Juni 2012 vollständig.

Insgesamt konnten die Daten von 643 SchülerInnen (377 Mädchen, 266 Jungen) in die Untersuchung mit einbezogen werden. Von 605 SchülerInnen besuchten 218 die 3., 205 die 5. und 220 die 7. Schulstufe.

Mit Hilfe des Elternfragebogens wurden neben den soziodemographischen Daten auch Daten zum Erziehverhalten erhoben. Durch den Schülerfragebogen konnten weitere Auskünfte über das Schulverhalten gewonnen werden.

Die Untersuchung erfolgte in einer Gruppen- und in einer Einzeltestung. Um die Erhebungen so ungestört wie möglich durchführen zu können, wurde, wenn möglich, dafür einer bzw. mehrere Klassenräume, ausgewählt. Die Gruppentestung erfolgte im Klassenverband, sofern alle SchülerInnen jeweils zwei unterschriebene Einverständniserklärungen vorzuweisen hatten. SchülerInnen, die keine Einverständniserklärungen unterschrieben hatten, blieben entweder ebenfalls im Klassenraum und unterzogen sich einer eigenständigen Beschäftigung oder verließen, nach Absprache mit dem betreffenden Lehrer, den Raum. Die Gruppentestung nahm zwei Schulstunden in Anspruch, in denen die Testung durch das Einhalten der Pausenzeiten unterbrochen wurde. Die Durchführung der Untersuchung erfolgte in der Regel durch ein bis drei Studentinnen, welche neben der Aushändigung des Testmaterials für die verbale Instruktionen, Zeitmessungen sowie eventuell vorhandene Rückfragen zuständig waren.

Die Einzeltestung erfolgte im Face-to-face- Setting zwischen Schüler und Student und beinhaltete im Anschluss zwei PC-Testungen.

8.2 Stichprobenbeschreibung

Der folgende Abschnitt widmet sich der Stichprobenbeschreibung anhand von wesentlichen Merkmalen, wie Geschlecht, Lebensalter, Schulstufe, Nationalität, Geschwisteranzahl, Schulnoten, Bundesland in dem das Gymnasium besucht wird, Wohnsituation und Wiederholung einer Schulstufe.

Mit Hilfe von SPSS (Statistical Package for Social Science), Version 17.01 werden die deskriptiven und inferenzstatistischen Daten analysiert.

8.2.1 Verteilung der Geschlechter

Insgesamt konnten 643 SchülerInnen an Gymnasien in Wien und Niederösterreich für die vorliegende Studie gewonnen werden. Von diesen Schülerinnen waren 377 (58,6%) weiblich und 266 (41,4%) männlich (Tabelle 1).

Tabelle 1: Häufigkeiten der Geschlechter in der Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|---------|----------|------------|---------|
| Gültige | Weiblich | 377 | 58,6 |
| | Männlich | 266 | 41,4 |
| | Gesamt | 643 | 100 |

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $\chi^2(1) = 19.16$, $p \leq .0001$ ergibt ein signifikantes Ergebnis. Es kann in der Gesamtstichprobe somit ein Verteilungsunterschied im Geschlecht beobachtet werden. Unter Berücksichtigung der Anteilswerte der Geschlechter aller SchülerInnen in den AHS in Wien und Niederösterreich (55% weiblich, 45% männlich; Statistik Austria, 2011) (Abbildung 15) wird mittels Vergleichs einer theoretischen mit der beobachteten Verteilung eine Chi-Quadrat-Testung durchgeführt. Die Prüfgröße fällt mit $\chi^2(1) = 3.43$, $p = .064$ nicht signifikant aus. Die Verteilung in der Stichprobe unterscheidet sich von jener in der Population in der AHS nicht, das Geschlechterverhältnis in der Stichprobe kann somit als repräsentativ angenommen werden. (siehe Tabelle 2)

Tabelle 2: Chi-Quadrat Test für Geschlechterverteilung in Gesamtstichprobe

| | Geschlecht |
|---------------------------|------------|
| Chi- Quadrat | 3.43 |
| Df | 1 |
| Asymptotische Signifikanz | .064 |

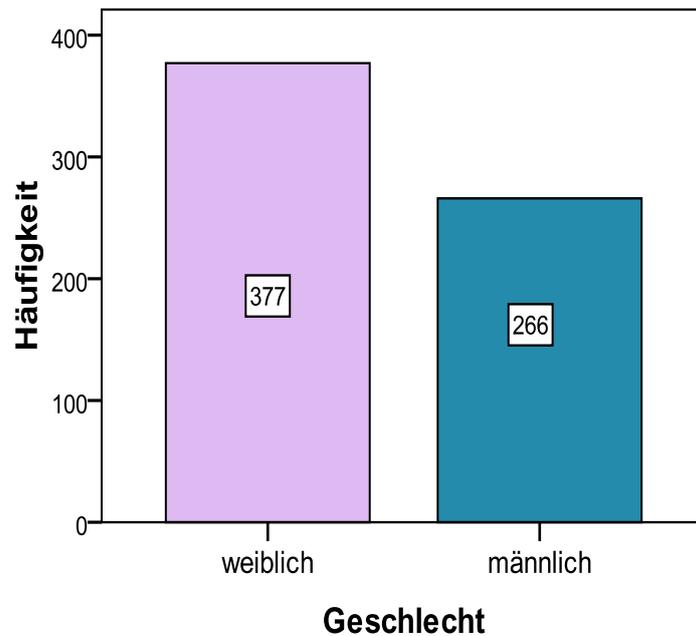


Abbildung 15: Häufigkeiten Geschlecht in Gesamtstichprobe

8.2.2 Alter und Schulstufe

Von den insgesamt 643 SchülerInnen, die in die Untersuchung eingehen, besuchten 218 die 3. Schulstufe, 205 die 5. Schulstufe und 220 SchülerInnen die 7. Schulstufe. (Siehe Tabelle 3) Die Schüler waren beim Untersuchungszeitpunkt im Alter von 12 und 20 Jahren (Abbildung 16)

Tabelle 3: Chi- Quadrat Test für Schulstufenverteilung Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|---------|----|------------|---------|
| Gültige | 12 | 69 | 10,7 |
| | 13 | 137 | 21,3 |
| | 14 | 80 | 12,4 |
| | 15 | 118 | 18,4 |
| | 15 | 60 | 9,3 |
| | 17 | 140 | 21,8 |
| | 18 | 30 | 4,7 |
| | 19 | 8 | 1,2 |
| | 20 | 1 | 2 |
| Gesamt | | 643 | 100 |

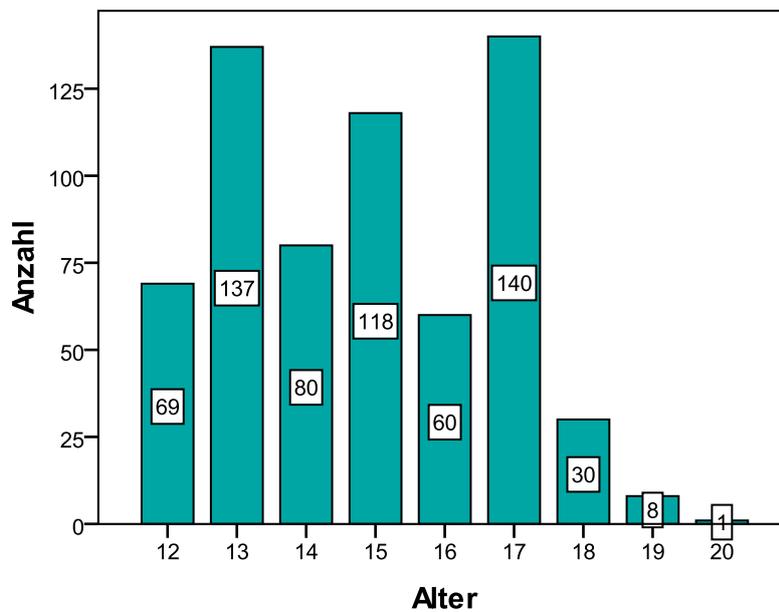


Abbildung 16: Häufigkeiten Alter in Gesamtstichprobe

3. Schulstufe:

Im Rahmen der Gesamtstichprobe (N= 643) besuchten 218 Schülerinnen die 3. Schulstufe. Davon waren 121 (55,5%) weiblich und 97 (44,5%) männlich. Die SchülerInnen der 3 Schulstufe erreichten beim Testzeitpunkt ein Alter zwischen 12 und 14 Jahren (M= 12.74.; SD =0.55). 69 SchülerInnen (31,7%) waren 12 Jahre alt. Jene 137 (62,8%), die zum

Untersuchungszeitpunkt 13 Jahre alt waren, stellten die größte Gruppe der 218 SchülerInnen dar. 12 Teilnehmer (5,5%) waren beim Testzeitpunkt 14 Jahre alt (siehe Tabelle 5). Verteilung der Geschlechter in der 3. Schulstufe (siehe Tabelle 4)

Tabelle 4: Häufigkeiten Geschlecht in 3. Schulstufe

| | Häufigkeit | Prozent |
|----------|------------|---------|
| Weiblich | 121 | 55,5 |
| männlich | 97 | 44,5 |
| Gesamt | 218 | 100 |

Tabelle 5: Häufigkeiten Alter in 3. Schulstufe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|--------|------------|---------|
| Gültig | 12 | 69 | 31,7 |
| | 13 | 137 | 62,8 |
| | 14 | 12 | 5,5 |
| | Gesamt | 218 | 100 |

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(1) = 2.64$, $p = .104$ ein nicht signifikantes Ergebnis. Es können keine Verteilungsunterschiede im Geschlecht der 3. Klasse beobachtet werden (siehe Tabelle 6).

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $\chi^2(2) = 107.79$, $p \leq .0001$ ergibt ein signifikantes Ergebnis. Es können somit Verteilungsunterschiede im Lebensalter beobachtet werden (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Chi-Quadrat Test für Geschlecht und Alter 3. Schulstufe

| | Geschlecht | Alter |
|---------------------------|------------|--------------|
| Chi-Quadrat | 2.642 | 107.789 |
| Df | 1 | 2 |
| Asymptotische Signifikanz | .104 | $\leq .0001$ |

5. Schulstufe:

Von den insgesamt 643 Schülerinnen, die an der Untersuchung teilnahmen, besuchten 205 (31,8%) die 5. Schulstufe. Davon waren 127 (6,2%) weiblich und 78 (38,0%) männlich (siehe Tabelle 8). Beim Testzeitpunkt erreichten die SchülerInnen der 5. Schulstufe ein Alter zwischen 14 und 17 Jahren ($M = 14.78$; $SD = 0.65$). 68 SchülerInnen (33,2%) waren 14 Jahre alt. 118 Schülerinnen (57,6%) waren 15 Jahre alt. Sie stellten somit die größte Kategorie der

205 SchülerInnen dar. 16 (7,8%) waren 16 Jahre und die geringste Gruppe stellten 3 SchülerInnen dar (1,5%), welche beim Testzeitpunkt 17 Jahre alt waren, siehe Tabelle 7

Tabelle 7: Häufigkeiten Alter in 5. Schulstufe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|----|------------|---------|
| Gültig | 14 | 68 | 33,2 |
| | 15 | 118 | 57,6 |
| | 16 | 16 | 7,8 |
| | 17 | 3 | 1,5 |
| Gesamt | | 205 | 100 |

Tabelle 8: Häufigkeiten Geschlecht in 5. Schulstufe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|----------|------------|---------|
| Gültig | Weiblich | 127 | 62 |
| | Männlich | 78 | 38 |
| | Gesamt | 205 | 100 |

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $\chi^2(1) = 11.71$ $p = .001$ ergibt ein signifikantes Ergebnis, es können somit Unterschiede in der Verteilung im Geschlecht in der 5. Schulstufe beobachtet werden (siehe Tabelle 9).

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $\chi^2(3) = 162,08$ $p \leq .0001$ ergibt ein signifikantes Ergebnis und es kann somit ein Verteilungsunterschied im Alter der SchülerInnen der 5. Schulstufe angenommen werden (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Chi-Quadrat Test für Geschlechter- und Altersverteilung der 5. Schulstufe

| | Geschlecht | Alter |
|---------------------------|------------|--------------|
| Chi- Quadrat | 11.71 | 162.08 |
| Df | 1 | 3 |
| Asymptotische Signifikanz | .001 | $\leq .0001$ |

7. Schulstufe

220 der insgesamt 643 SchülerInnen besuchte die 7. Schulstufe. Davon waren 129 (58,6%) weiblich und 91 (41,4%) männlich (siehe Tabelle 11). Die SchülerInnen erreichten beim Untersuchungszeitpunkt ein Alter zwischen 16 und 20 Jahren ($M = 17.02$; $SD = 0.72$). 44

SchülerInnen (20,0%) waren 16 Jahre alt. 137 (62,3%) erreichten beim Testzeitpunkt ein Alter von 17 Jahren und stellten die größte der Gruppe der 220 SchülerInnen der 7. Schulstufe dar. 30 SchülerInnen (13,6%) waren 18 Jahre, 8 (3,6%) waren 19 Jahre und ein Schüler (0,5%) war 20 Jahre alt (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Häufigkeiten Alter in 7. Schulstufe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|----|------------|---------|
| Gültig | 16 | 44 | 20 |
| | 17 | 137 | 62,3 |
| | 18 | 30 | 13,6 |
| | 19 | 8 | 3,6 |
| | 20 | 1 | 0,5 |
| Gesamt | | 220 | 100 |

Tabelle 11: Häufigkeiten Geschlecht in 7. Schulstufe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|----------|------------|---------|
| Gültig | Weiblich | 129 | 58,6 |
| | Männlich | 91 | 41,4 |
| | Gesamt | 220 | 100 |

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $\chi^2(1) = 6.56$, $p = .010$ ergibt ein signifikantes Ergebnis, somit können Verteilungsunterschiede im Geschlecht der SchülerInnen der 7. Schulstufe beobachtet werden (siehe Tabelle 12).

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $\chi^2(4) = 272.50$, $p \leq .0001$ liefert ein signifikantes Ergebnis, somit können Unterschiede in der Verteilung im Alter der SchülerInnen der 7. Schulstufe angenommen werden (Siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Chi- Quadrat Test für Geschlechter- und Altersverteilung 7. Schulstufe

| | Geschlecht | Alter |
|---------------------------|------------|--------------|
| Chi- Quadrat | 6.56 | 272.50 |
| Df | 1 | 4 |
| Asymptotische Signifikanz | .010 | $\leq .0001$ |

8.2.3 Bundesland und Teststandort

Von den insgesamt 643 SchülerInnen besuchten 277 (43,1%) ein Gymnasium in Wien und 366 (56,9%) eines in Niederösterreich (siehe Tabelle 13, Abbildung 17).

Tabelle 13: Häufigkeiten Bundesländer in Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|------------------|------------|---------|
| Gültig | Wien | 277 | 43,1 |
| | Niederösterreich | 366 | 56,9 |
| | Gesamt | 643 | 100 |

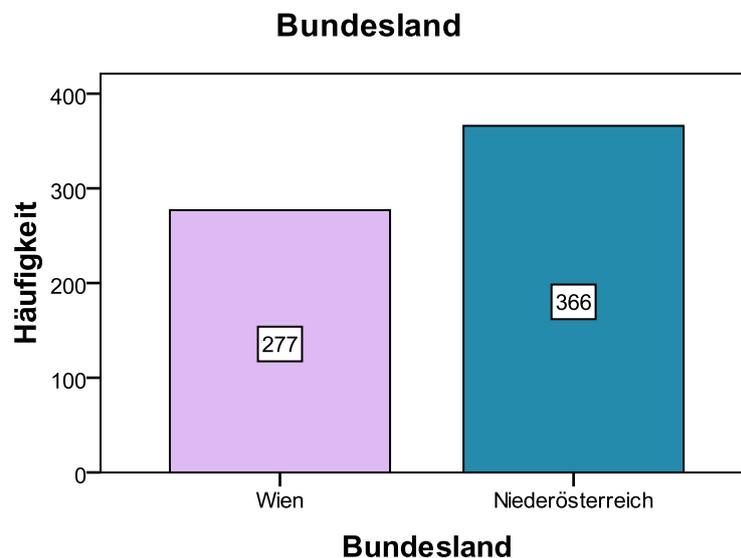


Abbildung 17: Häufigkeiten Bundesländer in Gesamtstichprobe

Die Teststandorte in Wien streuten über die Bezirke. Die insgesamt 277 SchülerInnen aus Wien wurden in sieben verschiedenen Bezirken untersucht, wobei jeweils nur eine Schule pro Bezirk getestet wurde (1., 3., 6., 7., 8., 15. und 19. Bezirk). 366 Schüler (N = 643) wurden an fünf verschiedenen Teststandorten in Niederösterreich (Mödling, Berndorf, Wiener Neustadt, Neunkirchen, Maria Enzersdorf) untersucht (Abbildung 18, siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Häufigkeiten Teststandorte in Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|---------|------------------|------------|---------|
| Gültige | 1. Bezirk | 31 | 4,8 |
| | 3. Bezirk | 36 | 5,6 |
| | 6. Bezirk | 35 | 5,4 |
| | 7. Bezirk | 36 | 5,6 |
| | 8. Bezirk | 26 | 4,0 |
| | 15. Bezirk | 35 | 5,4 |
| | 19. Bezirk | 78 | 12,1 |
| | Wiener Neustadt | 63 | 9,8 |
| | Maria Enzersdorf | 49 | 7,6 |
| | Berndorf | 94 | 14,6 |
| | Mödling | 102 | 15,9 |
| | Neunkirchen | 58 | 9,0 |
| Gesamt | | 643 | 100 |

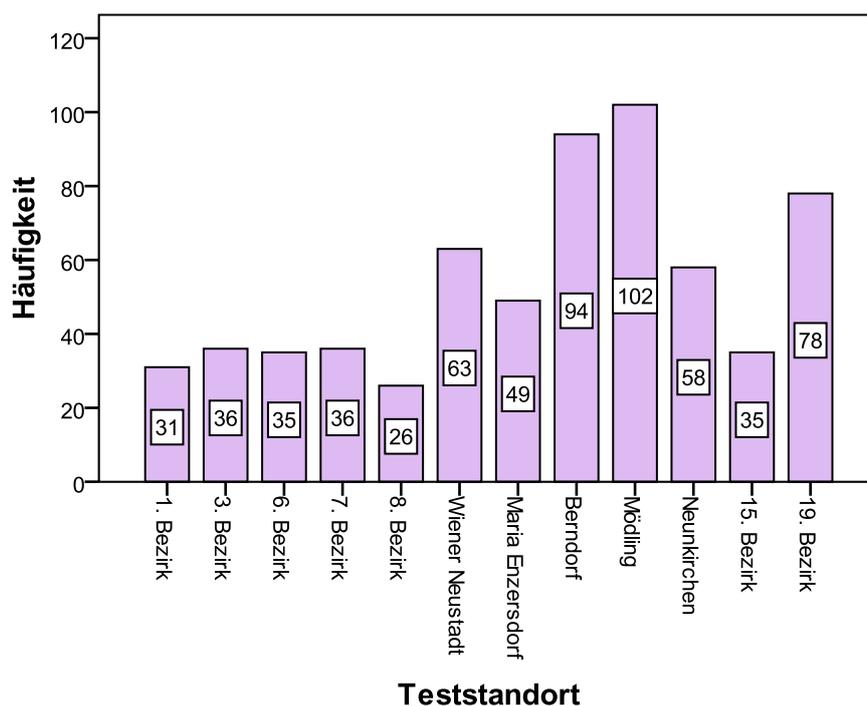


Abbildung 18: Häufigkeiten Teststandort in Gesamtstichprobe

8.2.4 Bundesland und Geschlecht

Die folgende Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Geschlechterverteilung in den beiden Bundesländern.

Tabelle 15: Kontingenztafel Verteilung der Geschlechter über Bundesländer, Gesamtstichprobe

| | | Geschlecht | | Gesamt |
|------------------|--------------------------|------------|----------|--------|
| | | Weiblich | Männlich | |
| Bundesland Wien | Anzahl | 163 | 114 | 277 |
| | Erwartete Anzahl | 162,4 | 114,6 | 277 |
| | % innerhalb | 58,80% | 41,20% | 100 |
| | von Bundesland | | | |
| | Standardisierte Residuen | 0 | -0,1 | |
| Niederösterreich | Anzahl | 214 | 152 | 366 |
| | Erwartete Anzahl | 214,6 | 151,4 | 366 |
| | % innerhalb | 58,5 | 41,5 | 100 |
| | von Bundesland | | | |
| | Standardisierte Residuen | 0 | 0 | |
| Gesamt | Anzahl | 377 | 266 | 643 |
| | Erwartete Anzahl | 377 | 266 | 643 |
| | % innerhalb | 58,60% | 41,40% | 100% |
| | von Bundesland | | | |
| | | | | |

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(1) = 0,01$, $p = .924$ kein signifikantes Ergebnis. Es können somit keine Verteilungsunterschiede in Bezug auf die Geschlechterverteilung in den Bundesländern angenommen werden.

8.2.5 Geschwisterverteilung

Von den 643 TeilnehmerInnen waren 136 (21,2%) Einzelkinder. Jene 299 SchülerInnen (46,5%) gaben an ein Geschwister zu haben und stellten so die größte Kategorie dar. 132

SchülerInnen (20,5%) haben laut Angaben 2 Geschwister. Die restlichen 76 (11,8%) gaben an drei oder mehr Geschwister zu haben (siehe Tabelle 16, Abbildung 19).

Tabelle 16: Häufigkeiten Geschwisteranzahl in Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|---|------------|---------|
| Gültig | 0 | 136 | 21,2 |
| | 1 | 299 | 46,5 |
| | 2 | 132 | 20,5 |
| | 3 | 53 | 8,2 |
| | 4 | 16 | 2,5 |
| | 5 | 7 | 1,1 |
| Gesamt | | 643 | 100 |

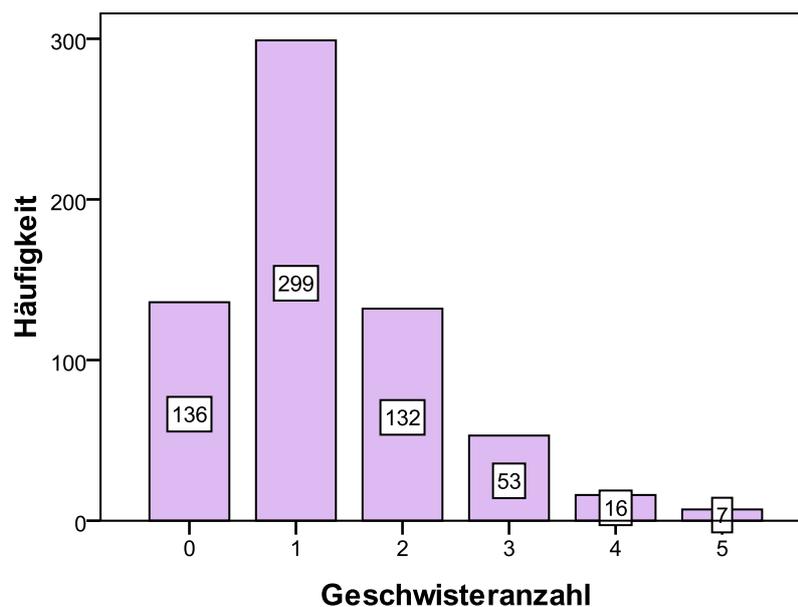


Abbildung 19: Häufigkeiten Geschwisteranzahl in Gesamtstichprobe

8.2.6 Schulnoten und Wiederholen

Im Rahmen der Gesamtstichprobe (N = 643) konnte eine Häufigkeitsverteilung über die Schulnoten in Mathematik (siehe Tabelle 17), Deutsch siehe (siehe Tabelle 18) und Englisch (siehe Tabelle 19) von 640 Schülern analysiert werden.

Tabelle 17: Häufigkeiten Mathematik-Note in Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|----------|--------|------------|---------|
| Gültige | 1 | 98 | 15,2 |
| | 2 | 152 | 23,6 |
| | 3 | 177 | 27,5 |
| | 4 | 167 | 26 |
| | 5 | 46 | 7,2 |
| | Gesamt | 640 | 99,5 |
| Fehlende | | 3 | 0,5 |
| Gesamt | | 643 | 100 |

Tabelle 18: Häufigkeiten Deutsch-Note in Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|----------|--------|------------|---------|
| Gültige | 1 | 108 | 16,8 |
| | 2 | 173 | 26,9 |
| | 3 | 197 | 30,6 |
| | 4 | 132 | 20,5 |
| | 5 | 30 | 4,7 |
| | Gesamt | 640 | 99,5 |
| Fehlende | | 3 | 0,5 |
| Gesamt | | 643 | 100 |

Tabelle 19: Häufigkeiten Englisch- Note in Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|----------|--------|------------|---------|
| Gültige | 1 | 72 | 11,2 |
| | 2 | 170 | 26,4 |
| | 3 | 216 | 33,6 |
| | 4 | 153 | 23,8 |
| | 5 | 29 | 4,5 |
| | Gesamt | 640 | 99,5 |
| Fehlende | | 3 | 0,5 |
| Gesamt | | 643 | 100 |

Ausgehend von der Gesamtstichprobe (N= 643) konnten 642 gültige Fälle in die Analyse der Häufigkeiten der Wiederholungen einer Schulstufe aufgenommen werden. 63 SchülerInnen (9,8 %) gaben an schon zumindest einmal eine Schulstufe wiederholt zu haben. Die restlichen 579 (90%) haben laut Angaben noch nie eine Schulstufe wiederholt (siehe Tabelle 20, Abbildung 20) Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $\chi^2(1) = 414.73$, $p \leq .0001$ erzielt ein signifikantes Ergebnis. Es kann ein Verteilungsunterschied im Wiederholen einer Schulstufe beobachtet werden. (siehe Tabelle 21, Abbildung 20)

Tabelle 20: Häufigkeiten Wiederholungsrate einer Schulstufe in Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|---------|--------|------------|---------|
| Gültig | Ja | 63 | 9,8 |
| | Nein | 579 | 90 |
| | Gesamt | 642 | 99,8 |
| Fehlend | | 1 | 0,2 |
| Gesamt | | 643 | 100 |

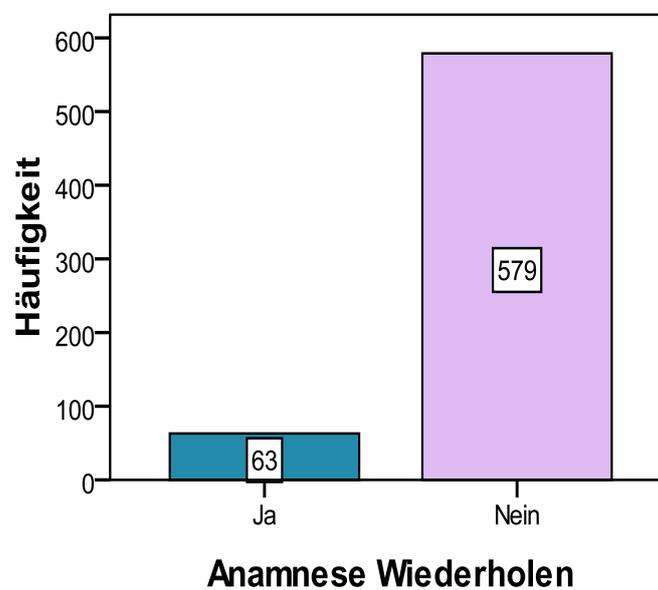


Abbildung 20: Häufigkeiten Wiederholen einer Schulstufe in Gesamtstichprobe

Tabelle 21: Chi- Quadrat Test für Wiederholen einer Schulstufe in Gesamtstichprobe

| Wiederholen einer Schulstufe | |
|------------------------------|--------|
| Chi-Quadrat | 414.73 |
| Df | 1 |
| Asymptotische Signifikanz | ≤.0001 |

Tabelle 22:Kontingenztafel Wiederholen einer Schulstufe in Abhängigkeit des Geschlechte

| | | | Wiederholen einer Schulstufe | | Gesamt |
|---------------------|----------------------------|--|------------------------------|-------|--------|
| | | | Ja | Nein | |
| Geschlecht Weiblich | Anzahl | | 26 | 350 | 376 |
| | Erwartete Anzahl | | 36.9 | 339.1 | 376 |
| | % innerhalb von Geschlecht | | 6,9% | 93,1% | 100% |
| | Standardisierte Residuen | | -1.8 | 0.06 | |
| | | | | | |
| männlich | Anzahl | | 37 | 229 | 266 |
| | Erwartete Anzahl | | 26.1 | 239.9 | 266 |
| | % innerhalb von Geschlecht | | 13,9% | 86,1% | 100% |
| | Standardisierte Residuen | | 2.1 | -0.7 | |
| | | | | | |
| Gesamt | Anzahl | | 63 | 579 | 642 |
| | Erwartete Anzahl | | 63 | 579 | 642 |
| | % innerhalb von Geschlecht | | 9,8% | 90,2% | 100% |
| | | | | | |

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(1) = 8.613$, $p = .003$ ein signifikantes Ergebnis. Das vorliegende Ergebnis weist auf einen Verteilungsunterschied im Wiederholen einer Schulstufe in Abhängigkeit des Geschlechtes hin. Männliche Schüler weisen mit 7% einen höheren Anteil auf.

8.2.7 Wohnverhältnisse

Von 643 SchülerInnen, die an der Untersuchung teilnahmen, gaben 488 (75,9%) an bei den Eltern zu wohnen. 127 SchülerInnen (19,8%) wohnen laut Angaben meistens bei ihrer Mutter. Die übrigen 28 (4,3%) gaben an die meiste Zeit in anderen Wohnverhältnissen zu leben (beim Vater, bei den Großeltern, in anderen Wohnverhältnissen) (siehe Tabelle 23: Häufigkeiten Wohnverhältnisse in GesamtsichprobeAbbildung 21).

Tabelle 23: Häufigkeiten Wohnverhältnisse in Gesamtsichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|-------------------------|------------|---------|
| Gültig | bei Eltern | 488 | 75,9 |
| | bei Mutter | 127 | 19,8 |
| | bei Vater | 9 | 1,4 |
| | bei Großeltern | 2 | 0,3 |
| | andere Wohnverhältnisse | 17 | 2,6 |
| | Gesamt | 643 | 100 |

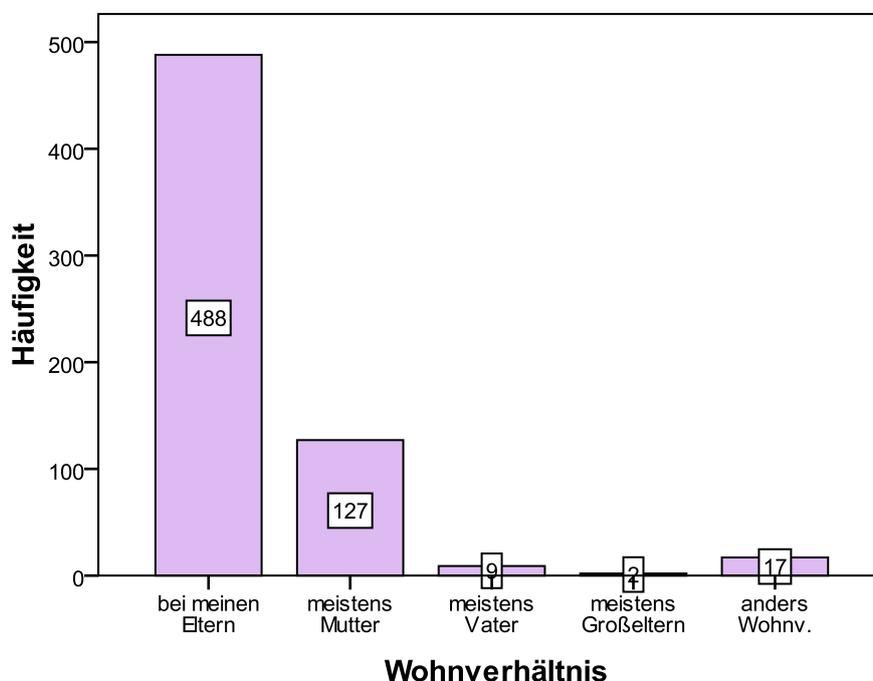


Abbildung 21: Häufigkeiten Wohnverhältnisse in Gesamtstichprobe

Von 218 SchülerInnen, welche die 3. Schulstufe besuchten, gaben 179 (82,1%) an, bei den Eltern zu wohnen. Von den 205 SchülerInnen, die die 5. Schulstufe besuchten, wohnen laut Angaben 160 (78,0%) bei den Eltern und die restlichen 22,0% in anderen Wohnverhältnissen. Die kleinste Kategorie machen die 149 (67,7%) der insgesamt 220 SchülerInnen der 7. Schulstufe aus, die bei den Eltern wohnen. Die übrigen 32,3% geben in dieser Schulstufe andere Wohnverhältnisse an (siehe Tabelle 24: Kontingenztafel Wohnverhältnisse in Abhängigkeit der Schulstufe).

Tabelle 24: Kontingenztafel Wohnverhältnisse in Abhängigkeit der Schulstufe

| | | | bei Eltern | Andere Wohnverhäl |
|------------|------------------|-------------------------------------|------------|-------------------|
| Schulstufe | 3.Klasse | Anzahl | 179 | 39 |
| | | Erwartete Anzahl | 165,4 | 52,6 |
| | | % innerhalb | 82,1 | 17,9 |
| | | Schulstufe Standardisierte Residuen | 1,1 | -1,9 |
| | 5.Klasse | Anzahl | 160 | 45 |
| | | Erwartete Anzahl | 155,6 | 49,4 |
| | | % innerhalb | 78 | 22 |
| | | Schulstufe Standardisierte Residuen | 0,4 | -0,6 |
| | 7. Klasse | Anzahl | 149 | 71 |
| | | Erwartete Anzahl | 167 | 53 |
| | | % innerhalb | 67,70% | 32,30% |
| | | Schulstufe Standardisierte Residuen | -1,4 | 2,5 |
| Gesamt | Anzahl | 488 | 155 | |
| | Erwartete Anzahl | 488 | 155 | |
| | % innerhalb | 75,90% | 24,10% | |
| | Schulstufe | | | |

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(2) = 13.15$, $p = .001$ ein signifikantes Ergebnis. Es können somit Verteilungsunterschiede in Bezug auf die Wohnverhältnisse in Abhängigkeit der Schulstufe angenommen werden. SchülerInnen der 7. Schulstufe wohnen um 17,9 % weniger häufig bei den Eltern als dies SchülerInnen der 3. Schulstufe angeben (siehe Tabelle 24).

8.2.8 Nationalität

Im Rahmen der Gesamtstichprobe (N= 643) geben 573 (89,1%) die österreichische Staatsbürgerschaft an (siehe Tabelle 25). Die übrigen 70 TeilnehmerInnen (10,9%) gaben andere Nationalitäten (2,3% Serbien, 1,7% Türkei, 1,6% Deutschland)an. (Abbildung 22

Tabelle 25: Häufigkeiten Nationalitäten in Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent |
|--------|---------------------|------------|---------|
| Gültig | Österreich | 573 | 89,1 |
| | andere Nationalität | 70 | 10,9 |
| Gesamt | | 643 | 100 |

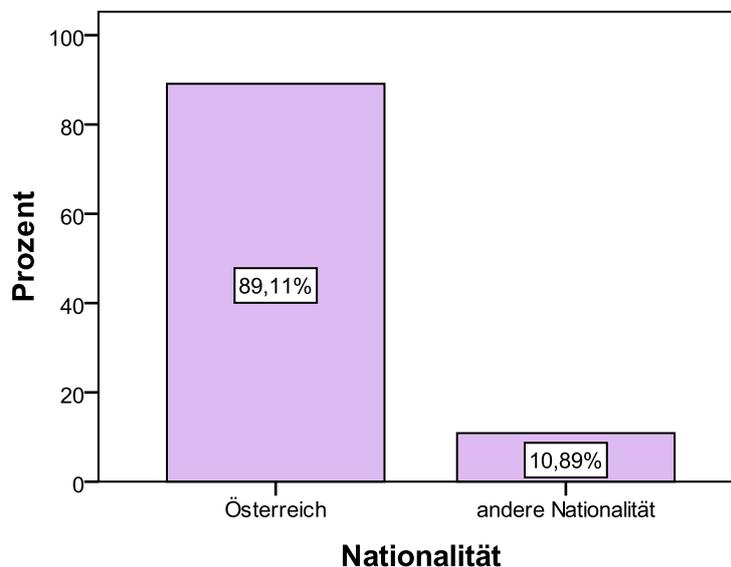


Abbildung 22: Häufigkeiten Nationalitäten in Gesamtstichprobe

Von den 277 in Wien getesteten SchülerInnen gaben 54 (19,5%) eine nicht österreichische Staatsbürgerschaft an. In Niederösterreich hingegen gaben von insgesamt 366 TestteilnehmerInnen 16 (4,4%) eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft an (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Kontingenztafel Verteilung der Nationalitäten in Abhängigkeit des Bundeslandes

| | | Nationalität | | | |
|------------|------------------|--------------------------|---------------------|--------|--------|
| | | Österreich | Andere Nationalität | Gesamt | |
| Bundesland | Wien | Anzahl | 223 | 54 | 277 |
| | | Erwartete Anzahl | 246.8 | 30.2 | 277 |
| | | % innerhalb Bundesland | 80.5% | 19.5% | 100,0% |
| | | Standardisierte Residuen | -1.5 | 4.3 | |
| | Niederösterreich | Anzahl | 350 | 16 | 366 |
| | | Erwartete Anzahl | 326.2 | 39.8 | 366 |
| | | % innerhalb Bundesland | 95.6% | 4.4% | 100.0% |
| | | Standardisierte Residuen | 1.3 | -3.8 | |
| Gesamt | | Anzahl | 573 | 70 | 643 |
| | | Erwartete Anzahl | 573 | 70 | 643 |
| | | % innerhalb Bundesland | 89.1% | 10.9% | 100% |

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt mit $\chi^2 (1) = 37.17$, $p \leq .0001$ ein signifikantes Ergebnis. Es können somit Verteilungsunterschiede in Bezug auf die Nationalität in Abhängigkeit des Bundeslandes angenommen werden. In Niederösterreich fällt der Anteil der angegeben nicht österreichischen Nationalitäten signifikant geringer aus.

9. Statistische Auswertung der erhobenen Daten

Zur Hypothesenprüfung wurden exakte Teststatistiken und ein zweiseitiges Signifikanzniveau angenommen, als signifikant wurde ein p-Wert kleiner .05 festgelegt.

9.1 Auswertungsverfahren

Um die zuvor formulierten Hypothesen auszuwerten, wurden folgende Verfahren verwendet: multiple Regressionen, Korrelationen, dreifaktoriell Varianzanalyse mit Messwiederholung, multivariate 2 faktororeielle Varianzanalysen, weifaktorielle MANOVA und Kovarianzanalysen. Insgesamt wurden 38 univariate Einzelhypothesen im Rahmen der Studie untersucht. Bei der Berechnung von Unterschieden wurde eine Alpha-Adjustierung (Bonferroni-Korrektur) durchgeführt um den Fehler 1. Art zu korrigieren (Field, 2009). Es wurde ein Signifikanzniveau (p) von .002 festgelegt. Für die Berechnung der übrigen statistischen Verfahren wurde ein Signifikanzniveau (p) von .05 angenommen. Die Interpretation der berechneten Ergebnisse wurde in Anlehnung an Field (2009) durchgeführt. Diese eingesetzten Verfahren werden nun überblicksmäßig beschrieben und im anschließenden Ergebnisteil nur mehr erwähnt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008; Bortz & Döring, 2006).

Zweifaktorielle Varianzanalysen: Es wird überprüft, wie eine abhängige Variable von 2 unabhängigen Variablen (=Faktoren) beeinflusst wird. Die Wechselwirkung kennzeichnet einen über die Haupteffekte hinausgehenden Effekt. Dieser lässt sich nur dadurch erklären, dass durch die Kombination einzelner Faktorstufen eine eigenständige Wirkung vorhanden ist (Bortz, 2005). Zu den Voraussetzungen der ANOVA zählt die Normalverteilung der Variablen, Varianzgleichheit der unabhängigen Variablen, Unabhängigkeit der Beobachtung sowie Intervallskalenniveau der unabhängigen sowie abhängigen Variablen (Field, 2009).

Dieses Verfahren wird eingesetzt um zu untersuchen, ob im Bindungsverhalten oder im Erziehungsstil geschlechts- und altersspezifische Unterschiede beobachtet werden können.

Einfaktorielle und Mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung: Dieses Verfahren wurde bei der Erkennungs- und Bearbeitungsrate des FEEL eingesetzt. Es liegen von jedem Untersuchungsteilnehmer mehrere somit anhängige Messungen vor. Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung kann als Erweiterung des t-Tets für abhängige Stichproben gesehen werden (Bortz, 2005).

Kovarianzanalyse (ANCOVA): Mit Hilfe der Kovarianzanalyse wird der Einfluss von Variablen auf eine abhängige Variable kontrolliert und neutralisiert (Bortz, 2005). Die

Voraussetzungen der ANOVA gelten auch für eine Kovarianzanalyse, jedoch muss zusätzlich noch Unabhängigkeit der Kovariaten und der abhängigen Variable und Homogenität der Regressionssteigung gegeben sein (Field, 2009). Dieses Verfahren wurde verwendet um den Einfluss des Bindungsverhalten und des Erziehungsstiles auf die Leistung der emotionalen Intelligenz im TMMS und FEEL sowie auf die affektive Theory of Mind (RMET) zu kontrollieren.

Bivariate Korrelationen: Zur Berechnung der Zusammenhänge zwischen TMMS und RMET und Bindungsverhalten und FEEL wurden mittels einzelne bivariate Korrelationen berechnet und der Pearson's Koeffizient als Bezugskoeffizient gewählt. Als Voraussetzung für dieses Verfahren gilt die Normalverteilung der Variablen (Field, 2009).

Multiple Regressionsanalysen: Mit Hilfe einer multiplen Regressionsanalyse werden Kausalbeziehungen zwischen mehreren unabhängigen Variablen und einer abhängige Variable untersucht. Die unabhängigen Variablen dienen zur Beschreibung und Erklärung von Zusammenhängen und sagen das Ergebnis der abhängigen Variablen vorher (Backhaus et al., 2008). Folgende Voraussetzungen sollen erfüllt sein: quantitative oder kategoriale Prädiktorvariablen, keine Nullvarianz der Prädiktorvariablen, Homoskedastizität, keine perfekte Multikollinearität, Unabhängigkeit der Fehler und Normalverteilung der Fehler (Field, 2009).

Zweifaktorielle MANOVA: Mit Hilfe der zweifaktoriellen Varianzanalyse kann die Wirkung zweier unabhängiger Variablen auf mehrere abhängige Variablen gleichzeitig untersucht werden. Die abhängigen Variablen liegen metrisch vor, während die unabhängige Variable nominalskaliert vorliegt. Voraussetzungen für dieses Verfahren sind die Homogenität der Varianzen, die Homogenität der Varianz-Kovarianzmatrix der abhängigen Variablen und deren multivariate Normalverteilung (Field, 2009).

Chi-Quadrat-Tests: Zur Überprüfung von Häufigkeitsuntersuchungen bei nominalskalierten Variablen werden Chi-Quadrat- Tests verwendet (Bortz, 2005). Dieses Verfahren wurde im Rahmen der Stichprobenbeschreibung eingesetzt.

Levene-Test: Er dient zur Überprüfung homogener Varianzen in verschiedenen Stichproben im Rahmen von t-Tests für unabhängige Stichproben (Bortz, 2005).

Box-M-Test: Zur Überprüfung der Gleichheit der Kovarianzmatrizen der abhängigen Variablen wird der Box-M-Test verwendet. Fällt das Ergebnis signifikant aus, deutet dies auf die Inhomogenität der Kovarianzenmatrizen hin (Field, 2009).

9.2 Reliabilitätsanalysen:

Zu Beginn werden für die im Rahmen dieser Diplomarbeit eingesetzten Verfahren Reliabilitätsanalysen berechnet. Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) gibt den Grad der Messgenauigkeit (Präzision) eines Instruments an (Bortz & Döring, 2006).

- **Reading the Mind in the Eye** ,

Die Anzahl richtig gelöster Items hatte eine geringe Reliabilität, mit einem Wert von Cronbach`s alpha = .512. Die Werte der Itemtrennschärfe liegen zwischen .014 und .281.

- **ECR**

Die Subskala zur Erfassung der *Avoidance* zur Mutter erzielte ein Cronbach`s Alpha von .87 und kann als hoher Reliabilitätswert angesehen werden. Die Itemtrennschärfen dieser Skala liegen bei .553 und .717. Die Subskala *Anxiety* Mutter erreichte mit einem Cronbach`s Alpha = .73 einen hohen Reliabilitätswert. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen .457 und .671.

Die Subskala *Avoidance* Vater erzielte ein Cronbach`s Alpha von .720. Dies kann als hoher Reliabilitätswert angesehen werden. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen .204 und .653. Die Subskala Vater *Anxiety* erzielt ein Cronbach`s Alpha von .76, dies kann als hoher Reliabilitätswert interpretiert werden. Die Itemtrennschärfen befinden sich zwischen .524 und .685.

Die Subskala Freund *Avoidance* erzielt ein Cronbach`s Alpha von .83. Dies ist als hoher Reliabilitätswert anzusehen. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen .512 und .693. Die Subskala Freund *Anxiety* erzielt mit einem Cronbach`s Alpha von .78 einen hohen Reliabilitätswert. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen .574 und .706.

- **TMMS**

Die Skala zur Erfassung der emotionalen Intelligenz enthält drei Subskalen. Die Subskala *Aufmerksamkeit* erreicht mit einem Cronbach`s Alpha von .80 einen Reliabilitätswert, der als hoch interpretiert werden kann. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen .360 und .558.

Die Subskala *Klarheit* erzielt ein Cronbach`s Alpha von .75. Dies kann als hoher Wert für die Reliabilität angesehen werden. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen .294 und .584.

Die Subskala *Beeinflussbarkeit* erzielt ein Cronbach`s Alpha von .65. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen .256 und .438.

- Parenting Scale

Es wurde eine explorative Faktorenanalyse mit orthogonaler Varimax- Rotation durchgeführt. Im Gegensatz zu den Autoren (Arnold et al., 1993) konnten zwei Faktoren mit Erklärungswert identifiziert werden und wurden somit weiter für die Analyse verwendet.

Nach einem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium von .838 war die Durchführung einer Faktorenanalyse möglich und die Daten für die Hauptkomponentenanalyse brauchbar. (Hatzinger & Ngale, 2009) Im Anschluss an die Faktorenanalyse wurde eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Mit der auf 23 Items reduzierten Skala wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, wobei der Anteil der erklärten Varianz bei 54,9 % liegt.

Die Subskala *Overreactivity* erreichte mit einem Cronbach`s Alpha von .82 einen hohen Reliabilitätswert. Die Itemtrennschärfe liegt zwischen .308 und .569.

Die Subskala *Laxness* erreichte ein Cronbach`s Alpha von .79. Dies kann als hoher Wert für die Reliabilität interpretiert werden. Die Itemtrennschärfen liegen zwischen .263 und .632.

Die Subskala *Verbosity* erreichte ein Cronbach`s Alpha von .43. Auf Grund dieses zu geringen Wertes wird auf 2 Subskalen reduziert und die Skala *Verbosity* weggelassen.

9.3 Deskriptive Analyse der Erhebungsinstrumente

Im folgenden Abschnitt werden die deskriptiven Analysen der für die Untersuchung wichtigsten Variablen aufgelistet. Für die einzelnen Variablen werden der Mittelwert (*M*), die Standardabweichung (*SD*) und die Spannweite angegeben. Ein Überblick über die deskriptivstatistischen Kennwerte aller eingesetzten Verfahren wird in Tabelle 27 gegeben.

Aufgrund des zentralen Grenzwerttheorems (Bortz, 2005) kann die Normalverteilung für alle Mittelwertsverteilungen der Merkmale angenommen werden. Das Theorem besagt, dass Mittelwertsverteilungen eines Merkmals ab einer Stichprobe von größer 29 hinreichend normalverteilt sind.

Um die für diese Untersuchung relevanten Hypothesen statistisch zu untersuchen, können parametrische Verfahren (Varianzanalysen, Korrelationen, Kovarianzanalysen und multiple Regressionen) angewendet werden.

Der Levene- Test überprüft, wie bereits erwähnt, die Voraussetzung der Varianzhomogenität, die bei einem Signifikanzwert von p größer .05 angenommen werden kann (Field, 2009). Die Homogenität der Varianzen wird berechnet, um, im Falle vorliegender signifikanter

Gruppenunterschiede entscheiden zu können, welcher Post- Hoc- Test durchgeführt wird. (Field 2009).

Tabelle 27: Deskriptivstatistische Kennwerte aller eingesetzten Verfahren

| | Gültig | Fehlend | M | MD | SD |
|------------------------|--------|---------|-------|-------|------|
| TMMSAufmerksamkeit | 643 | 0 | 3.67 | 3.69 | 0.60 |
| TMMS Klarheit | 643 | 0 | 3.36 | 3.33 | 0.62 |
| TMMSBeeinflussbarkeit | 643 | 0 | 3.54 | 3.57 | 0.64 |
| Parenting Overactivity | 642 | 1 | 2.83 | 2.85 | 0.93 |
| Parenting Laxness | 643 | 0 | 2.75 | 2.70 | 0.93 |
| Mutter Avoidance | 642 | 1 | 2.71 | 2.33 | 1.33 |
| Mutter Anxiety | 641 | 2 | 2.18 | 1.67 | 1.44 |
| Vater Avoidance | 635 | 8 | 3.30 | 3.17 | 1.46 |
| Vater Anxiety | 643 | 0 | 2.83 | 2.67 | 1.59 |
| Freund Avoidance | 643 | 0 | 2.19 | 2.00 | 1.10 |
| Freund Anxiety | 643 | 0 | 2.83 | 2.67 | 1.59 |
| Avoidance | 643 | 0 | 2.73 | 2.61 | 0.94 |
| Anxiety | 643 | 0 | 2.62 | 2.33 | 1.35 |
| FEEL | 643 | 0 | 33.20 | 33.41 | 4.56 |
| RMET | 643 | 0 | 18.79 | 19.00 | 3.31 |

9.3.1 Parenting Scale

Die Parenting Scale setzt sich aus den Subskalen *Overreactivity* und *Laxness* zusammen.

Tabelle 28: Deskriptivstatistische Kennwerte Parenting Scale

| | N | | M | MD | SD | Schiefe | Minimum | Maximum |
|--------------------------|---------|----------|------|-------|------|---------|---------|---------|
| | Gültige | Fehlende | | | | | | |
| Parenting Overreactivity | 642 | 1 | 2.83 | 2.84 | 0.93 | 0.31 | 1 | 5.69 |
| Parenting Laxness | 643 | 0 | 2.75 | 2.071 | 0.93 | 0.41 | 1 | 5.70 |

Parenting Scale Overreactivity

In die Subskala *Overreactivity* können 642 ($M = 2.83$, $SD = 0.93$) gültige Fälle gewonnen werden (siehe Tabelle 28, Abbildung 23).

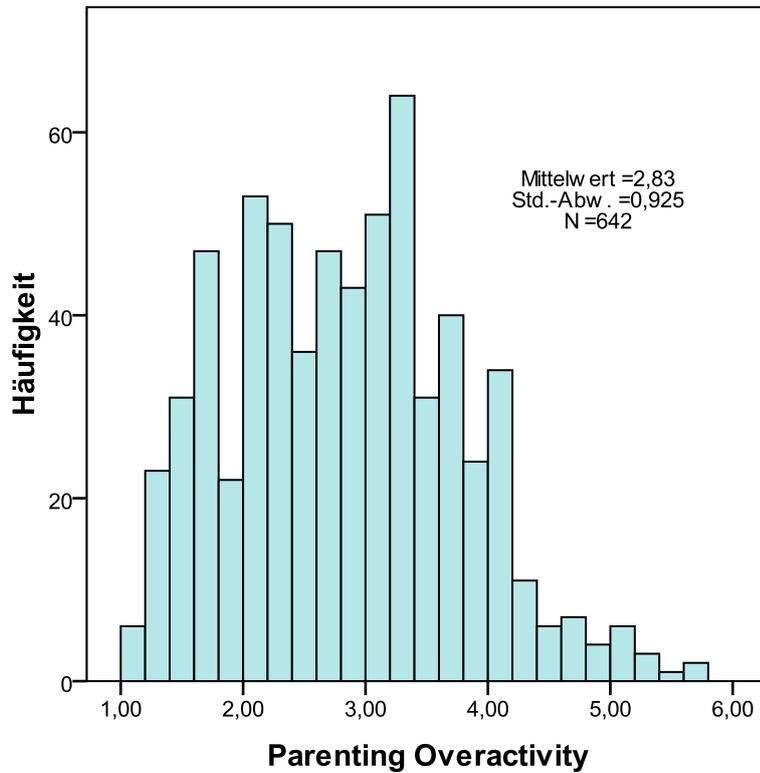


Abbildung 23: Häufigkeiten Parenting Scale Overreactivity ,Gesamtstichprobe

Parenting Scale Laxness

In die Subskala *Laxness* konnten 643 gültige Fälle mit einberechnet werden. ($M = 2.75$, $SD = 0.93$) (siehe Tabelle 28, Abbildung 24)

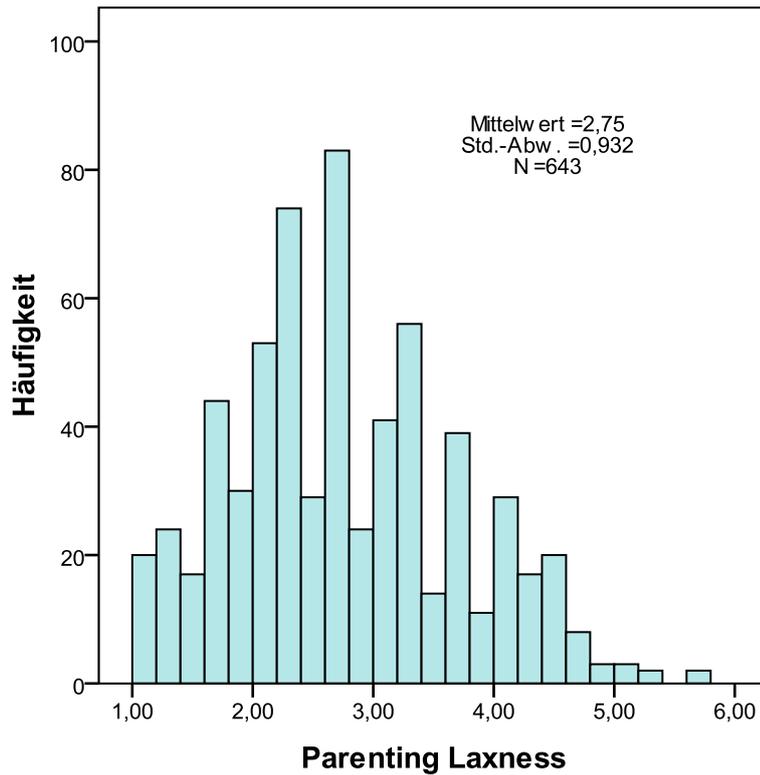


Abbildung 24: Häufigkeiten Parentingscale Laxness, Gesamtstichprobe

9.3.2 ECR

Der ECR dient der Untersuchung von nahen Beziehungen. Es wird das Bindungsverhalten zur Mutter, zum Vater und zum besten Freund untersucht. Zu jeder Person gibt es einen Score über *Anxiety* und über *Avoidance*.

Tabelle 29: Deskriptivstatistische Kennwerte ECR Gesamtstichprobe

| | N | | <i>M</i> | <i>MD</i> | <i>SD</i> | Schiefe | Minimum | Maximum |
|---------------------|---------|----------|----------|-----------|-----------|---------|---------|---------|
| | Gültige | Fehlende | | | | | | |
| Mutter avoidance | 642 | 1 | 2.71 | 2.33 | 1.33 | 0.86 | 1 | 7 |
| Mutter anxiety | 641 | 2 | 2.18 | 1.67 | 1.44 | 1.31 | 1 | 7.00 |
| Vater avoidance | 635 | 8 | 3.30 | 3.17 | 1.46 | 0.48 | 1 | 7.00 |
| Vater anxiety | 643 | 0 | 2.83 | 2.67 | 1.59 | 0.62 | 1 | 7.00 |
| Freund avoidance | 643 | 0 | 2.19 | 2.00 | 1.10 | 1.06 | 1 | 7.00 |
| Freund anxiety | 643 | 0 | 2.83 | 2.67 | 1.59 | 0.62 | 1 | 7.00 |
| Avoidance Meanscore | 643 | 0 | 2.73 | 2.61 | 0.94 | 0.40 | 1 | 7.17 |
| Anxiety Meanscore | 643 | 0 | 2.62 | 2.33 | 1.35 | 0.76 | 1 | 7.00 |

ECR – Avoidance

Bei der Subskala Mutter Avoidance konnten 642 gültige Fälle ($M = 2.71$, $SD = 1,33$) einbezogen werden (siehe Tabelle 29, Abbildung 25).

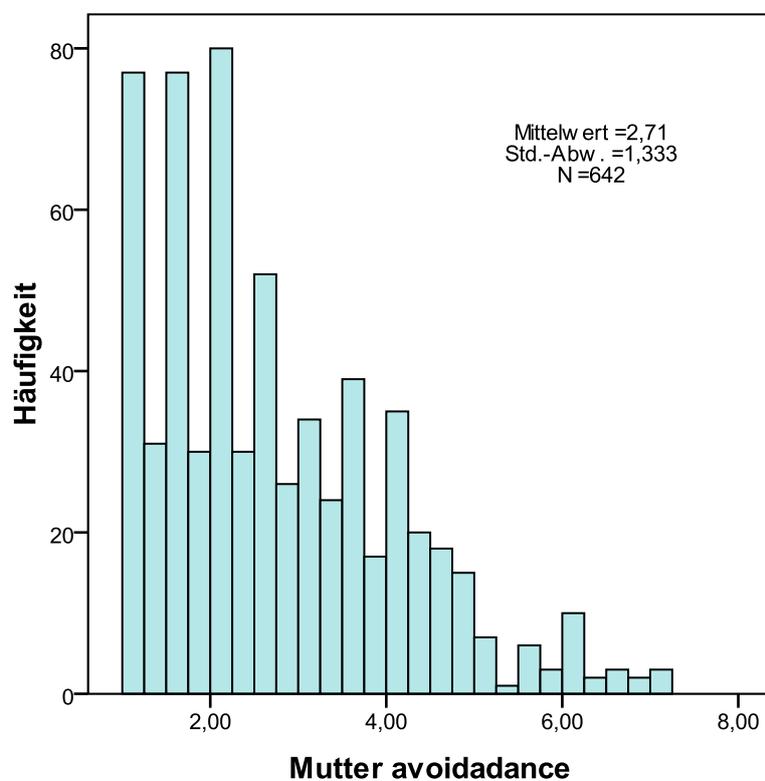


Abbildung 25: Häufigkeiten Mutter avoidance, Gesamtstichprobe

Es können 635 gültige Fälle in die Darstellung des Subskala Vater Avoidance ($M = 3.30$, $SD = 1,46$) einbezogen werden (siehe Tabelle 29, Abbildung 26).

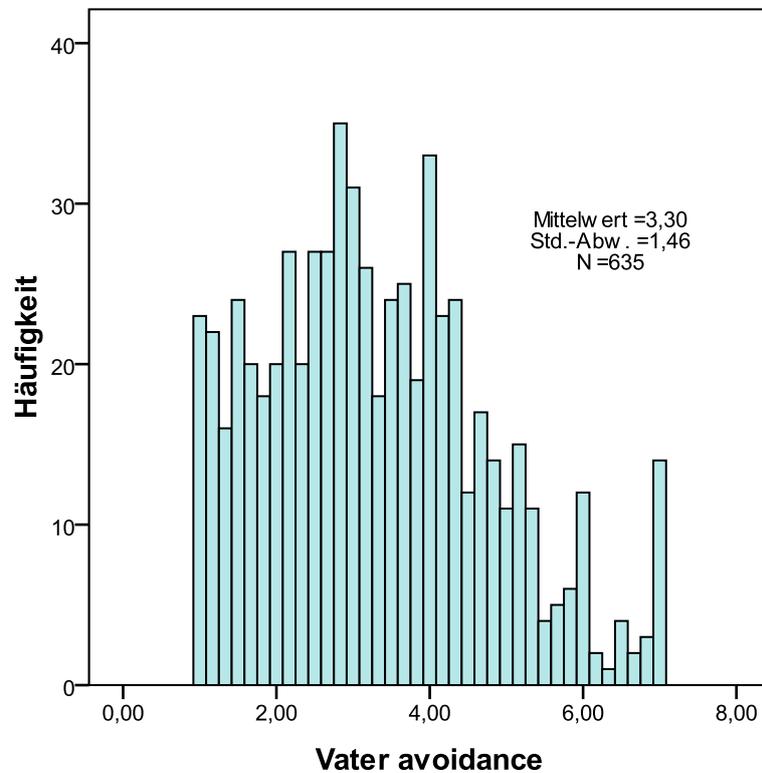


Abbildung 26: Häufigkeiten Vater avoidance, Gesamtstichprobe

In der Subskala Freund Avoidance können 643 gültige Fälle ($M = 2.19$, $SD = 1,10$) einbezogen werden (siehe Tabelle 29, Abbildung 27).

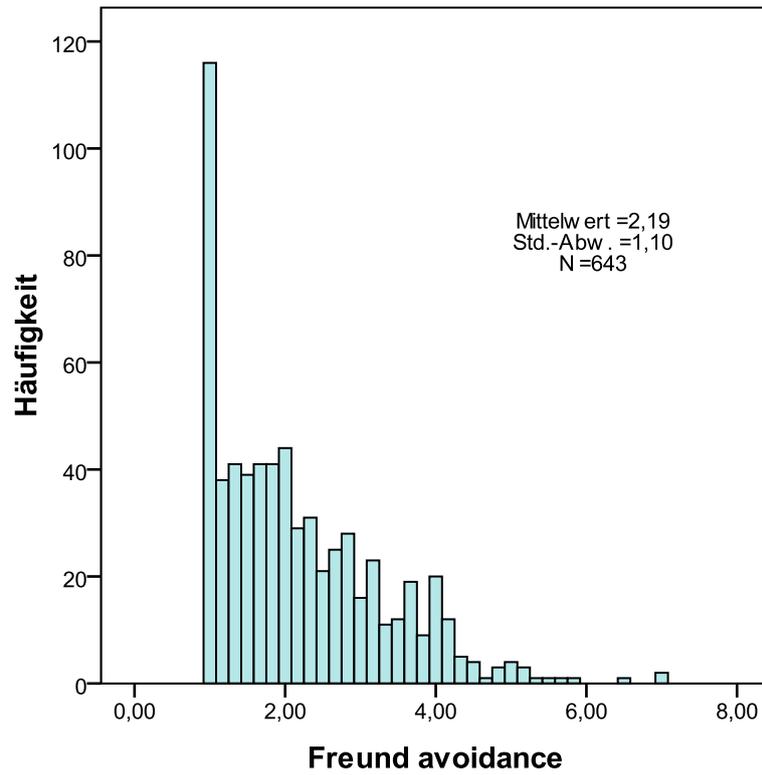


Abbildung 27: Häufigkeiten Freund avoidance, Gesamtstichprobe

In den Meanscore *Avoidance* können 643 gültige Fälle ($M = 2,73$, $SD = 0.94$) eingeschlossen werden (siehe Tabelle 29, Abbildung 28).

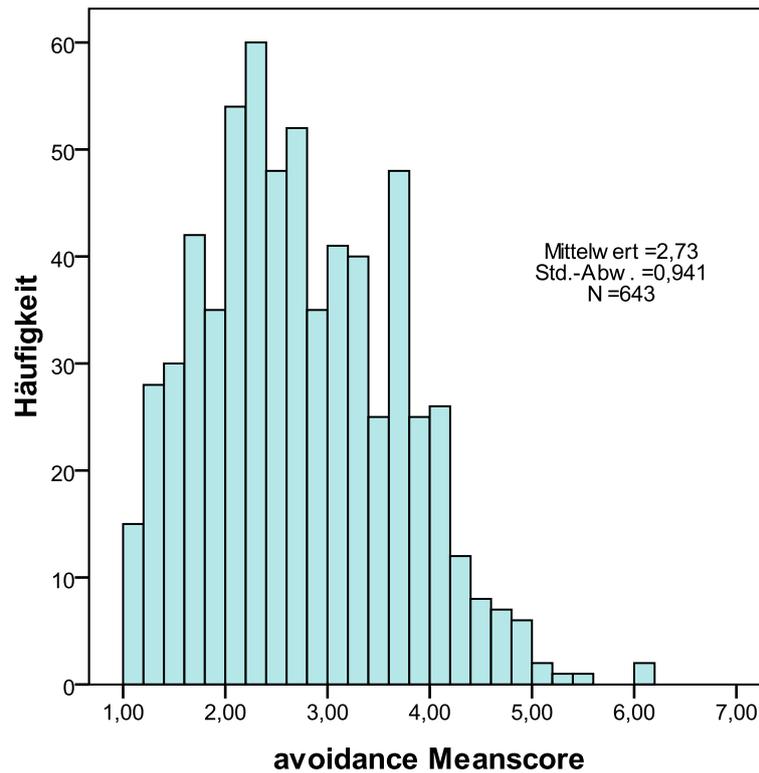


Abbildung 28: Häufigkeiten Meanscore avoidance, Gesamtstichprobe

ECR- Anxiety

Bei der Subskala Mutter *Anxiety* gingen 641 gültige Fälle in die Berechnung mit ein. ($M = 2.18$, $SD = 1.43$) (siehe Tabelle 29, Abbildung 29).

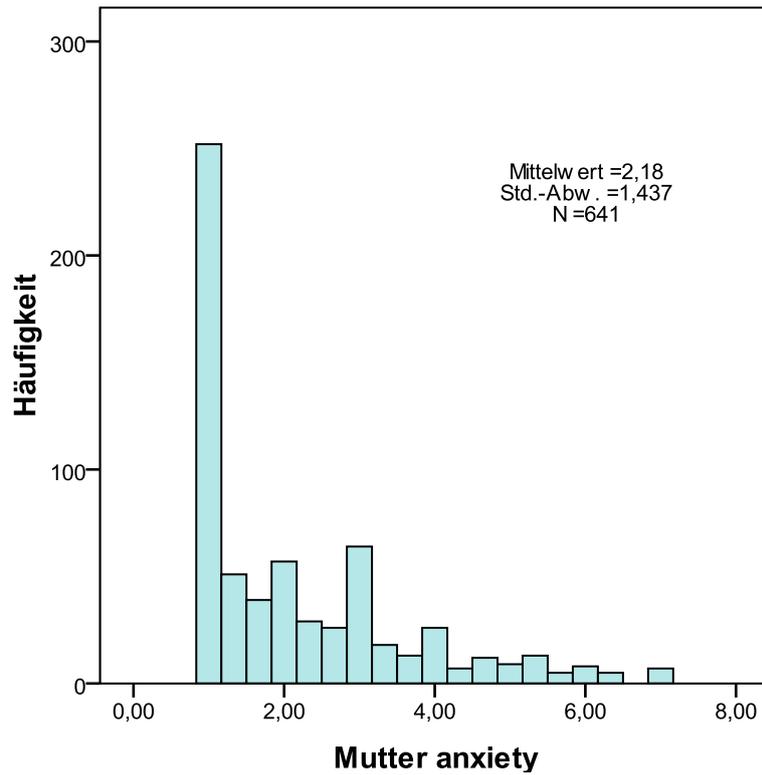


Abbildung 29: Häufigkeiten Mutter anxiety, Gesamtstichprobe

In den Untertest Vater *Anxiety* können 643 ($M = 2.83$, $SD = 1.59$) gültige Fälle eingeschlossen werden (siehe Tabelle 29, Abbildung 30).

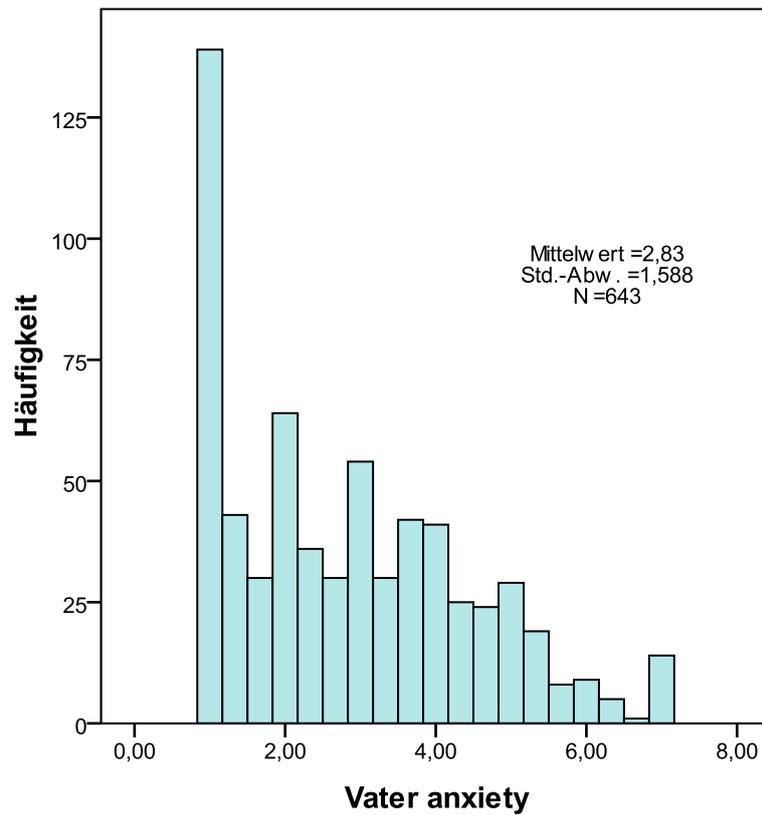


Abbildung 30: Häufigkeiten Vater anxiety, Gesamtstichprobe

In die Subskala Freund Anxiety können ebenfalls 643 gültige Fälle ($M= 2.83$, $SD= 1.59$) eingeschlossen werden (siehe Tabelle 29 ,Abbildung 31).

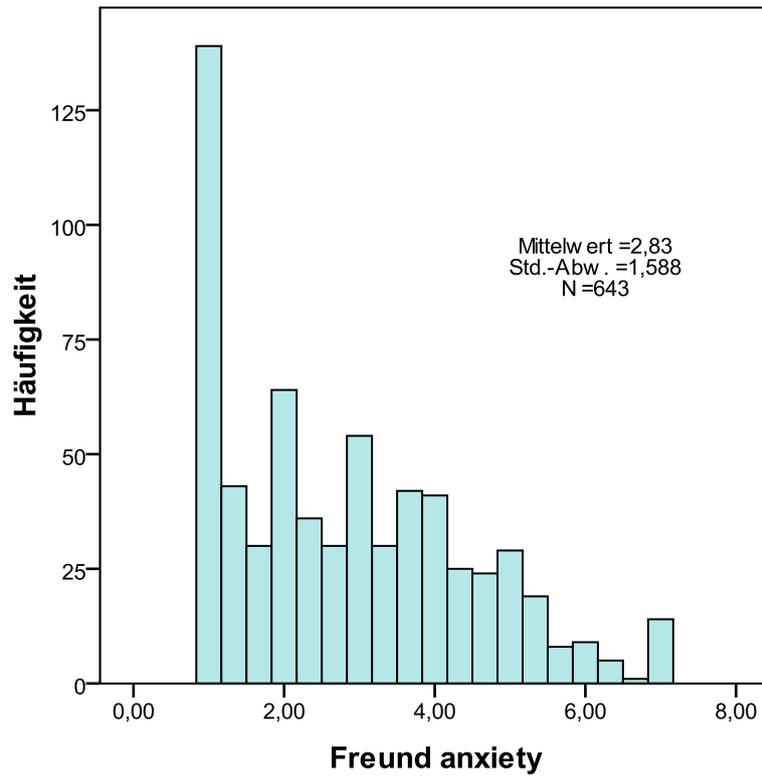


Abbildung 31: Häufigkeiten Freund anxiety, Gesamtstichprobe

In den Meansore *Anxiety* können 643 gültige Fälle ($M = 2,61$, $SD = 1,35$) einbezogen werden (siehe Tabelle 29, Abbildung 32).

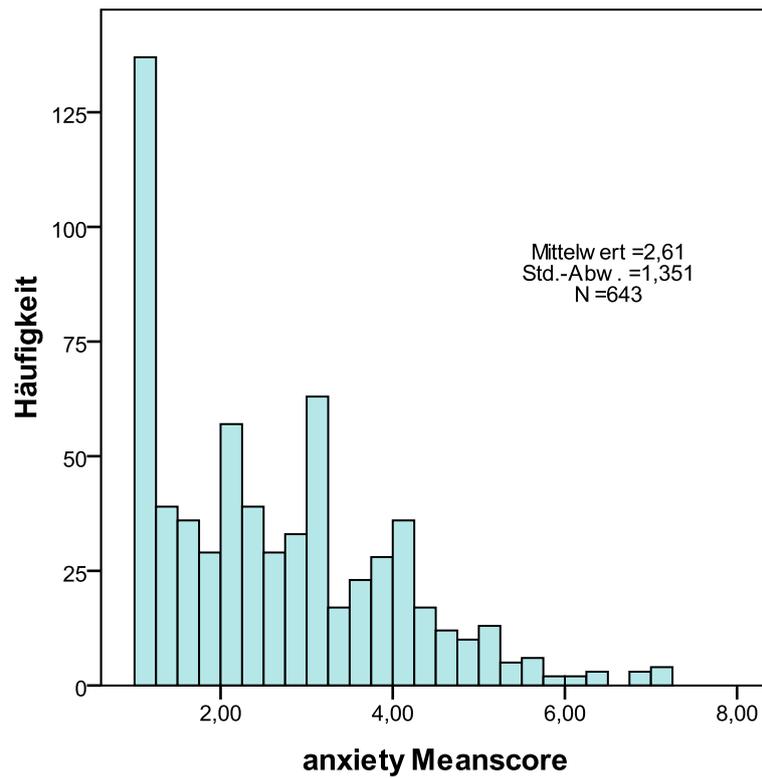


Abbildung 32: Häufigkeiten Meanscore anxiety, Gesamtstichprobe

9.3.3 TMMS:

TMMS setzt sich aus den Skalen Aufmerksamkeit, Klarheit und Beeinflussbarkeit zusammen.

Tabelle 30: Deskriptivstatistische Kennwerte TMMS

| | N | | M | MD | SD | Schiefe | Minimum | Maximum |
|-----------------------|---------|----------|------|------|------|---------|---------|---------|
| | Gültige | Fehlende | | | | | | |
| TMMS Aufmerksamkeit | 643 | 0 | 3.67 | 3.69 | 0.60 | -0.51 | 1.00 | 1.92 |
| TMMS Klarheit | 643 | 0 | 3.36 | 3.33 | 0.62 | -0.13 | 1.22 | 5.00 |
| TMMSBeeinflussbarkeit | 643 | 0 | 3.54 | 3.57 | 0.64 | -0.28 | 1.14 | 5.00 |

TMMS Aufmerksamkeit

Bei der Subskala *Aufmerksamkeit* der TMMS erzielen die Untersuchungsteilnehmer (643 gültige Fälle), im Mittel $M = 3.67$ ($SD = 0.60$) Punkte (siehe Tabelle 30, Abbildung 33).

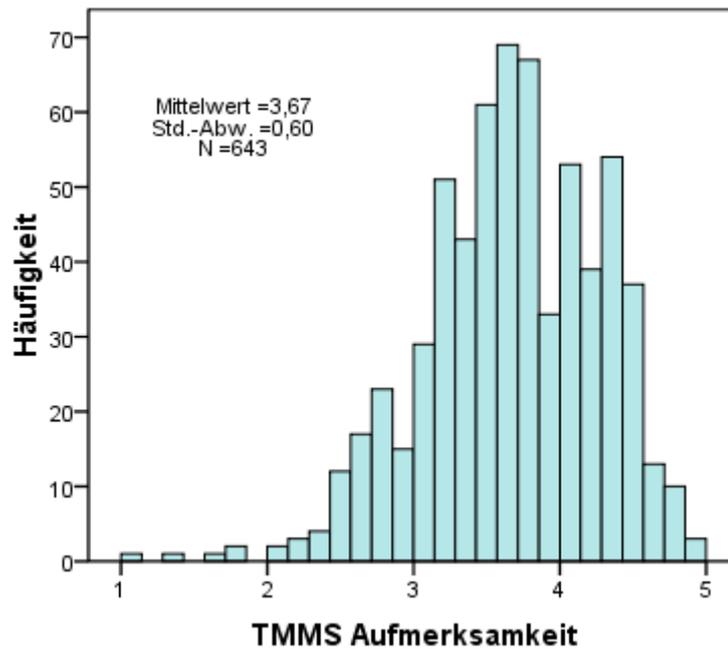


Abbildung 33: Häufigkeiten Subskala Aufmerksamkeit, Gesamtstichprobe

TMMS Klarheit

Es können 643 gültige Fälle ($M = 3.36$, $SD = 0,16$) in die Darstellung des Untertest Aufmerksamkeit mit einbezogen werden (siehe Tabelle 30, Abbildung 34).

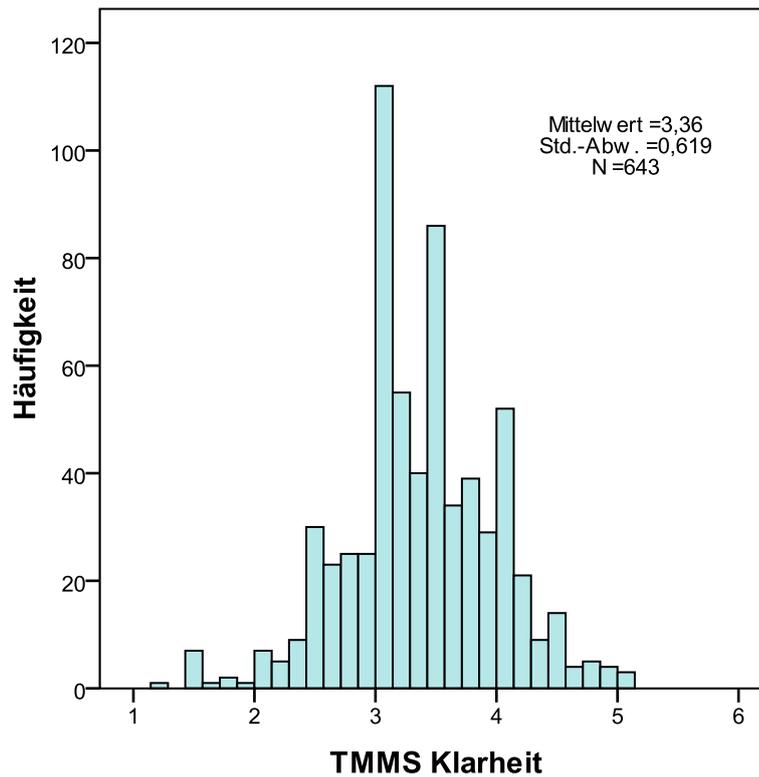


Abbildung 34: Häufigkeiten Subskala Klarheit, Gesamtstichprobe

TMMS Beeinflussbarkeit

Es können 643 gültige Fälle ($M = 3.54$, $SD = 0.64$) in die Darstellung der Subskala *Beeinflussbarkeit* mit einbezogenen werden (siehe Tabelle 30, Abbildung 35).

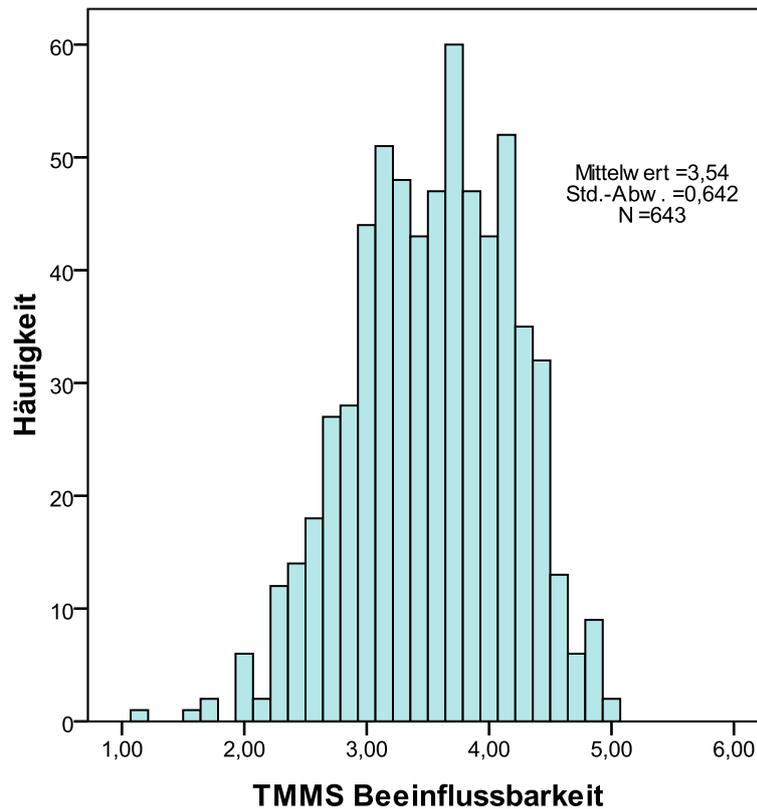


Abbildung 35: Häufigkeiten TMMS Beeinflussbarkeit, Gesamtstichprobe

9.3.4 FEEL

ES können 643 Fälle ($M = 33.2$, $SD = 4.56$) für die Berechnung des FEEL Score gewonnen werden (siehe Tabelle 31, Abbildung 36).

Tabelle 31: Deskriptivstatistische Kennwerte FEEL

| | N | | M | MD | SD | Schiefe | Minimum | Maximum |
|-----------------------|---------|----------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|
| | Gültige | Fehlende | | | | | | |
| FEEL | 643 | 0 | 33.20 | 33.41 | 4.56 | -0.62 | 12.38 | 42 |
| FEEL Bearbeitungszeit | 643 | 0 | 1697.2 | 1552.0 | 814.63 | 6.83 | 21 | 14444 |

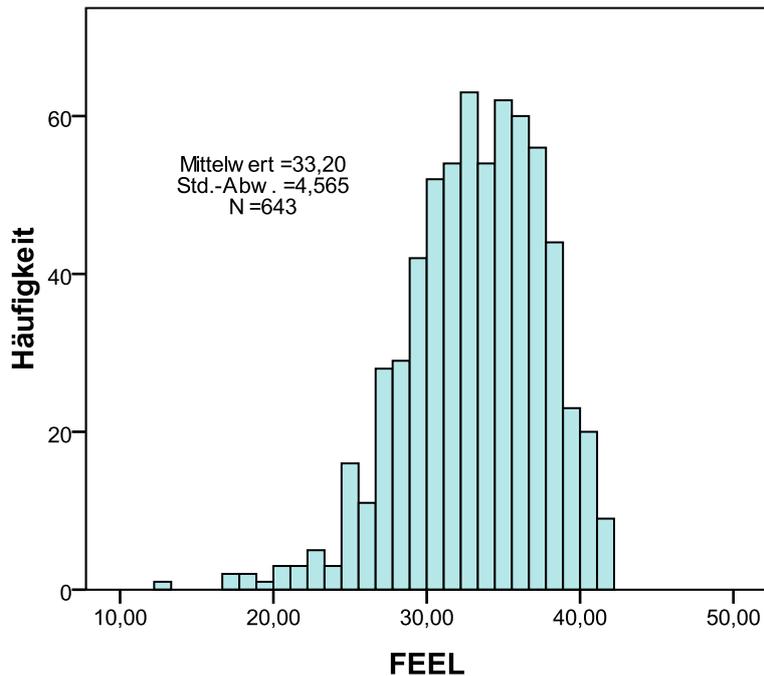


Abbildung 36: Häufigkeiten FEEL-Score, Gesamtstichprobe

FEEL Erkennungsrate

Tabelle 32: Deskriptivstatistische Kennwerte FEEL-Erkennungsrate Score, Gesamtstichprobe

| | N | | M | MD | SD | Schiefe | Minimum | Maximum |
|--------------|---------|----------|------|------|------|---------|---------|---------|
| | Gültige | Fehlende | | | | | | |
| Angst | 643 | 0 | 4.04 | 4.00 | 1.91 | -0.32 | 0 | 7 |
| Freude | 643 | 0 | 6.81 | 7.00 | 0.48 | -3.04 | 3 | 7 |
| Überraschung | 643 | 0 | 6.37 | 7.00 | 0.97 | -2.04 | 0 | 7 |
| Ekel | 643 | 0 | 4.86 | 5.00 | 1.91 | -0.72 | 0 | 7 |
| Trauer | 643 | 0 | 5.92 | 6.00 | 1.32 | -1.45 | 0 | 7 |
| Ärger | 643 | 0 | 5.83 | 6.00 | 1.39 | -1.45 | 0 | 7 |

FEEL Erkennungsrate Angst

9,3% (60) SchülerInnen erreichen bei der Erkennungsarte FEEL in der Emotion Angst die höchste Punkteanzahl. 120 SchülerInnen (18,7%) erkennen die Emotion Angst vier Mal richtig (siehe Tabelle 33, Abbildung 37).

Tabelle 33: Verteilung der richtigen Antworten Emotion Angst im FEELErkennungsrate Gesamtstchprobe

| | | Häufigkeit | Prozent | Kumulierte Prozent |
|---------|---|------------|---------|--------------------|
| Gültige | 0 | 27 | 4.2 | 4.2 |
| | 1 | 52 | 8.1 | 12.3 |
| | 2 | 66 | 10.3 | 22.6 |
| | 3 | 92 | 14.3 | 36.9 |
| | 4 | 120 | 18.7 | 55.5 |
| | 5 | 118 | 18.4 | 73.9 |
| | 6 | 108 | 16.8 | 90.7 |
| | 7 | 60 | 9.3 | 100.0 |
| Gesamt | | 643 | 100.0 | |

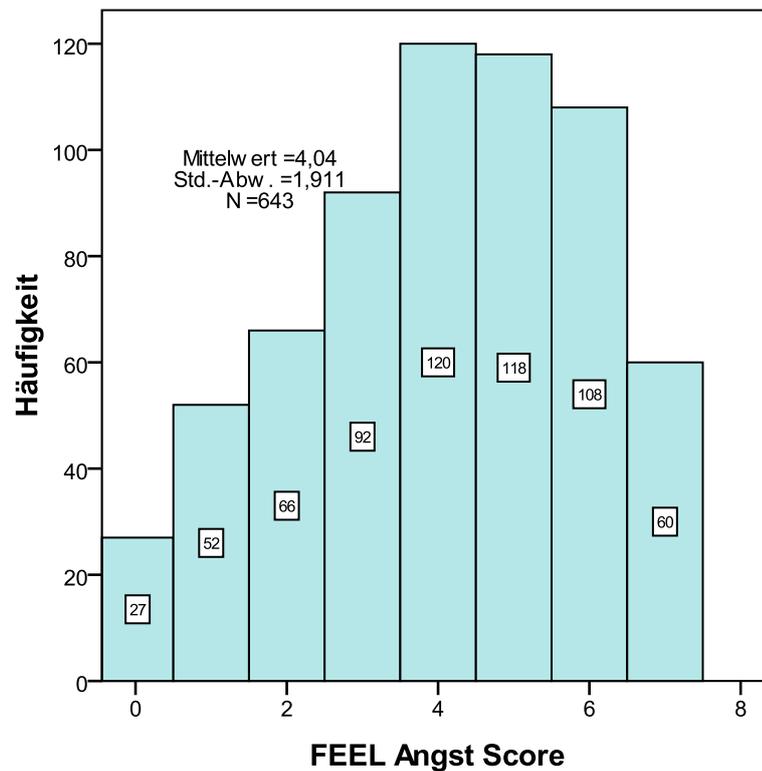


Abbildung 37: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Angst Score

FEEL Erkennungsrate Freude

84,6 % (544) SchülerInnen erkennen alle Stimuli zur Emotion Freude richtig. 82 (12,8%) bearbeiten bis auf einen Gesichtsausdruck der Emotion Freude alle richtig (siehe Tabelle 34, Abbildung 38).

Tabelle 34: FEEL Erkennungsrate Score Freude

| | | Häufigkeit | Prozent | Kumulierte Prozent |
|---------|---|------------|---------|--------------------|
| Gültige | 3 | 1 | 0.2 | 0.2 |
| | 4 | 1 | 0.2 | 0.3 |
| | 5 | 15 | 2.3 | 2.6 |
| | 6 | 82 | 12.8 | 15.4 |
| | 7 | 544 | 84.6 | 100.0 |
| Gesamt | | 643 | 100.0 | |

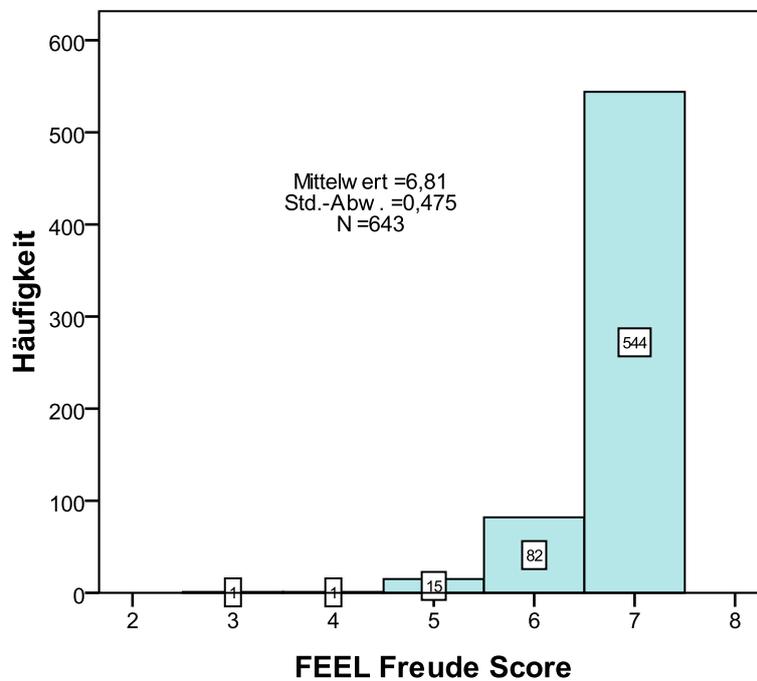


Abbildung 38: Häufigkeiten FEEL Erkennungsrate Freude Score, Gesamtstichprobe

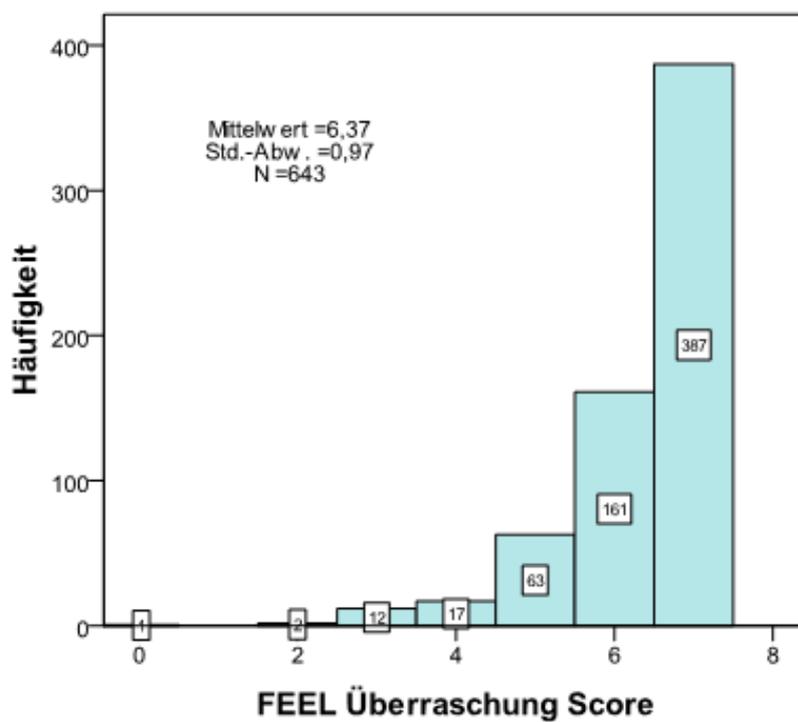
FEEL Erkennungsrate Überraschung

60,2 % (387) SchülerInnen erkennen 7 von 7 Emotionsausdrücken zur Überraschung korrekt. 25 % (161) erkennen 5 Gesichtsausdrücke im FEEL Erkennungsscore Überraschung richtig (siehe Tabelle 35 Abbildung 39).

Tabelle 35: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Score Überraschung

| | | Häufigkeit | Prozent | Kumulierte Prozent |
|---------|---|------------|---------|--------------------|
| Gültige | 0 | 1 | 0.2 | 0.2 |
| | 2 | 2 | 0.3 | 0.5 |
| | 3 | 12 | 1.9 | 2.3 |
| | 4 | 17 | 2.6 | 5.0 |
| | 5 | 63 | 9.8 | 14.8 |
| | 6 | 161 | 25.0 | 39.8 |
| | 7 | 387 | 60.2 | 100.0 |
| Gesamt | | 643 | 100.0 | |

Abbildung 39: Häufigkeiten FEEL Überraschungs Score in Gesamtstichprobe



FEEL Erkennungsrate Ekel

24.3 % (156) SchülerInnen erkannten alle 7 Gesichtsausdrücke zur Emotion Ekel korrekt (siehe Tabelle 36, Abbildung 40).

Tabelle 36: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Ekel Score

| | Häufigkeit | Prozent | Kumilierte Prozent |
|---------------|------------|------------|-----------------------|
| Gültige | 0 | 17 | 2,6 |
| | 1 | 28 | 7,0 |
| | 2 | 37 | 12,8 |
| | 3 | 80 | 25,2 |
| | 74 | 74 | 36,7 |
| | 113 | 113 | 54,3 |
| | 138 | 138 | 75,7 |
| | 156 | 156 | 100,0 |
| Gesamt | 643 | 643 | 100 |

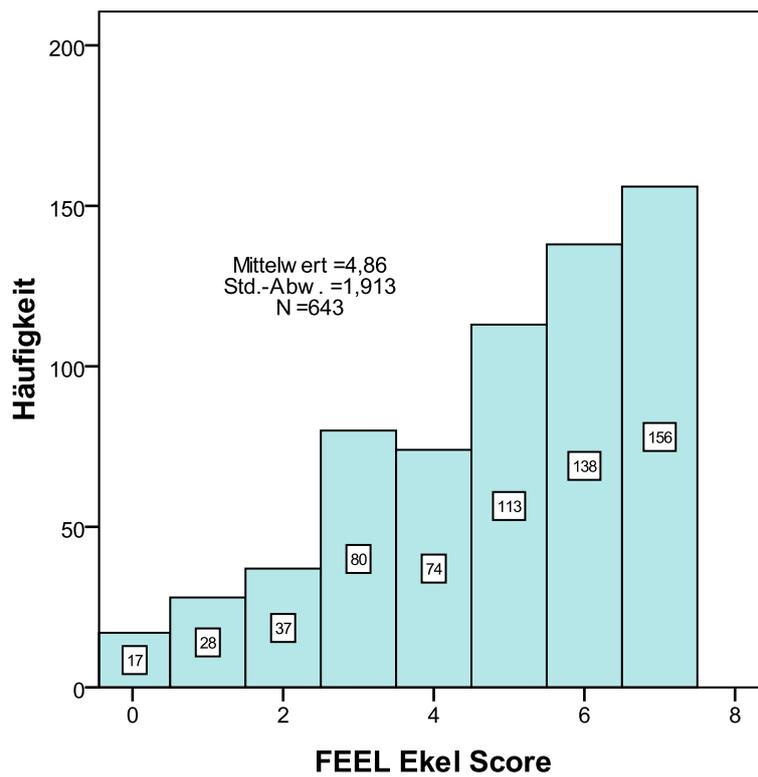


Abbildung 40: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Ekel Score

FEEL Erkennungsrate Trauer

45 % (293) SchülerInnen erkannten alle 7 Gesichtsausdrücke zur Emotion Trauer richtig (siehe Tabelle 37, Abbildung 41).

Tabelle 37: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Trauer Score

| | | Häufigkeit | Prozent | Kumulierte Prozent |
|---------|---|------------|---------|--------------------|
| Gültige | 0 | 3 | 0.5 | 0.5 |
| | 1 | 5 | 0.8 | 1.2 |
| | 2 | 6 | 0.9 | 2.2 |
| | 3 | 16 | 2.5 | 4.7 |
| | 4 | 59 | 9.2 | 13.8 |
| | 5 | 112 | 17.4 | 31.3 |
| | 6 | 149 | 23.2 | 54.4 |
| | 7 | 293 | 45.6 | 100.0 |
| Gesamt | | 643 | 100.0 | |

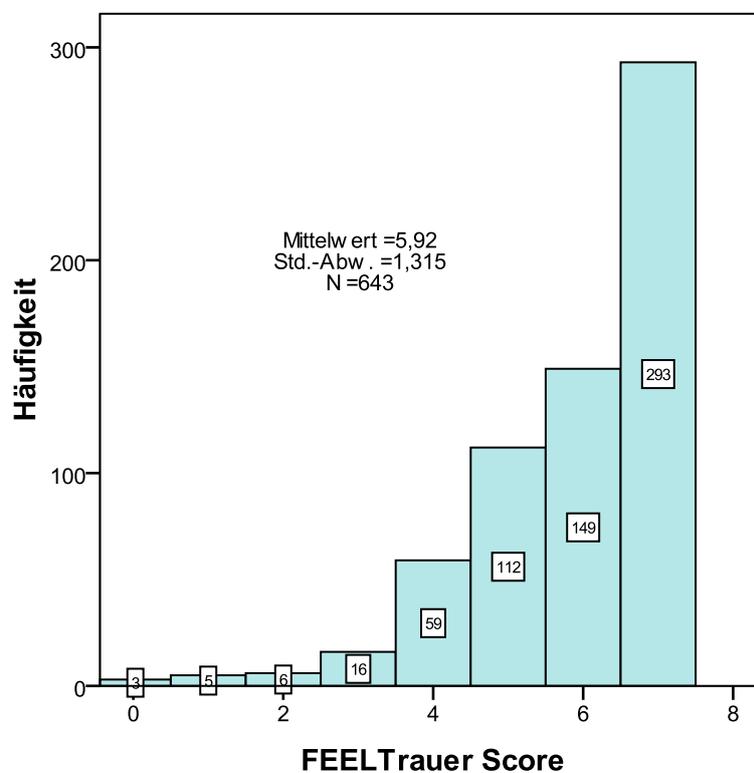


Abbildung 41: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Trauer Score

FEEL Erkennungsrate Ärger

267 (41,5%) erkannten Bei der Emotion Ärger alle 7 Gesichtsausdrücke korrekt (siehe Tabelle 38, Abbildung 42).

Tabelle 38: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Ärger Score

| | | Häufigkeit | Prozent | Kumulierte Prozent |
|---------|---|------------|---------|--------------------|
| Gültige | 0 | 3 | 0.5 | 0.5 |
| | 1 | 7 | 1.1 | 1.6 |
| | 2 | 9 | 1.4 | 3.0 |
| | 3 | 30 | 4.7 | 7.6 |
| | 4 | 45 | 7.0 | 14.6 |
| | 5 | 108 | 16.8 | 31.4 |
| | 6 | 174 | 27.1 | 58.5 |
| | 7 | 267 | 41.5 | 100.0 |
| Gesamt | | 643 | 100.0 | |

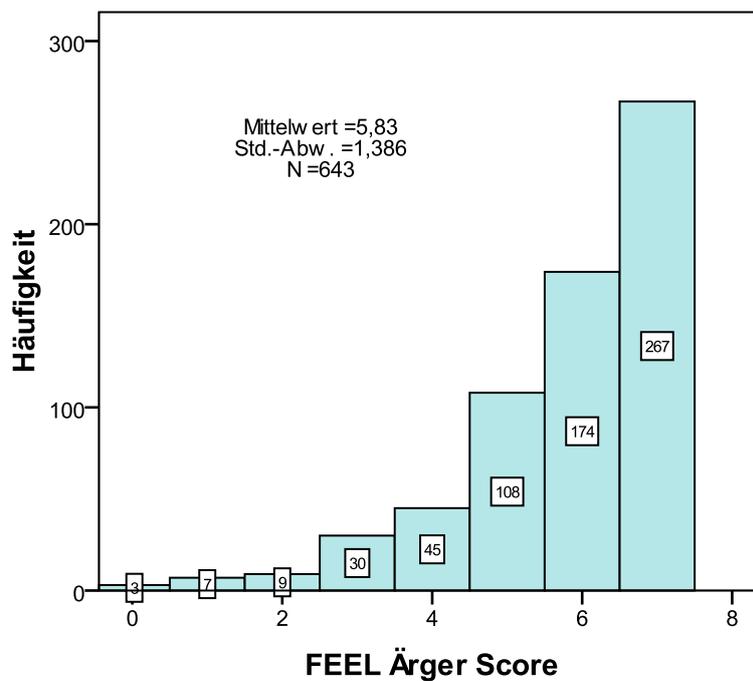


Abbildung 42: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Ärger Score

FEEL Bearbeitungszeit

Es konnten 643 gültige Fälle ($M=1697.2$, $SD = 814.63$) in die Bearbeitungszeit FEEL Score einbezogen werden (Abbildung 43). Emotion Freude weist mit einem $M = 1199.72$ die geringste Bearbeitungszeit. SchülerInnen benötigten für die Emotion Angst mit $M = 2018.48$ die längste Zeit zur Bearbeitung (siehe Tabelle 39).

Tabelle 39: Deskriptivstatistische Kennwerte Bearbeitungszeit FEEL

| | N | | M | MD | SD | Schiefe | Minimum | Maximum |
|--------------|---------|----------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|
| | Gültige | Fehlende | | | | | | |
| Angst | 643 | 0 | 2018.48 | 1833.29 | 827.99 | 2.07 | 626.29 | 7701.71 |
| Freude | 643 | 0 | 1199.72 | 1074.29 | 553.84 | 2.82 | 514.71 | 6037.14 |
| Überraschung | 643 | 0 | 1439.99 | 1268.14 | 726.23 | 2.52 | 472.14 | 8071.86 |
| Ekel | 643 | 0 | 1727.75 | 1568.71 | 790.11 | 2.29 | 550.43 | 7851.00 |
| Trauer | 643 | 0 | 1755.54 | 1626.71 | 784.83 | 1.89 | 546.00 | 7577.00 |
| Ärger | 643 | 0 | 1922.92 | 1706.86 | 903.96 | 1.71 | 608.57 | 6431.43 |

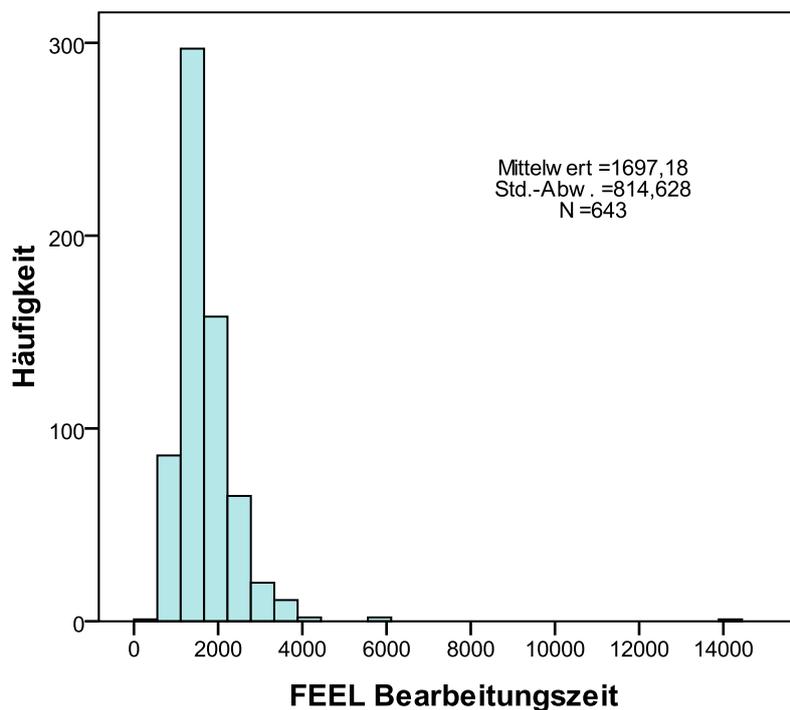


Abbildung 43: Häufigkeiten Bearbeitungszeit FEEL in ms

9.3.5 RMET

Es konnten 643 gültige Fälle ($M = 18.79$, $SD = 3.31$) für die Berechnung des RMET gewonnen werden. 2 SchülerInnen (0.3%) erreichten bei der Bearbeitung des RMET 27 von 28 Punkten. 13,4 % (86) SchülerInnen erzielten 20 korrekte Antworten (siehe Tabelle 40, Tabelle 41, Abbildung 44).

Tabelle 40: Deskriptivstatistische Kennwerte RMET Gesamtstichprobe

| | N | | <i>M</i> | <i>MD</i> | <i>SD</i> | Schiefe | Minimum | Maximum |
|------|---------|----------|----------|-----------|-----------|---------|---------|---------|
| | Gültige | Fehlende | | | | | | |
| RMET | 643 | 0 | 18.79 | 19.00 | 3.31 | -0.77 | 3 | 27 |

)

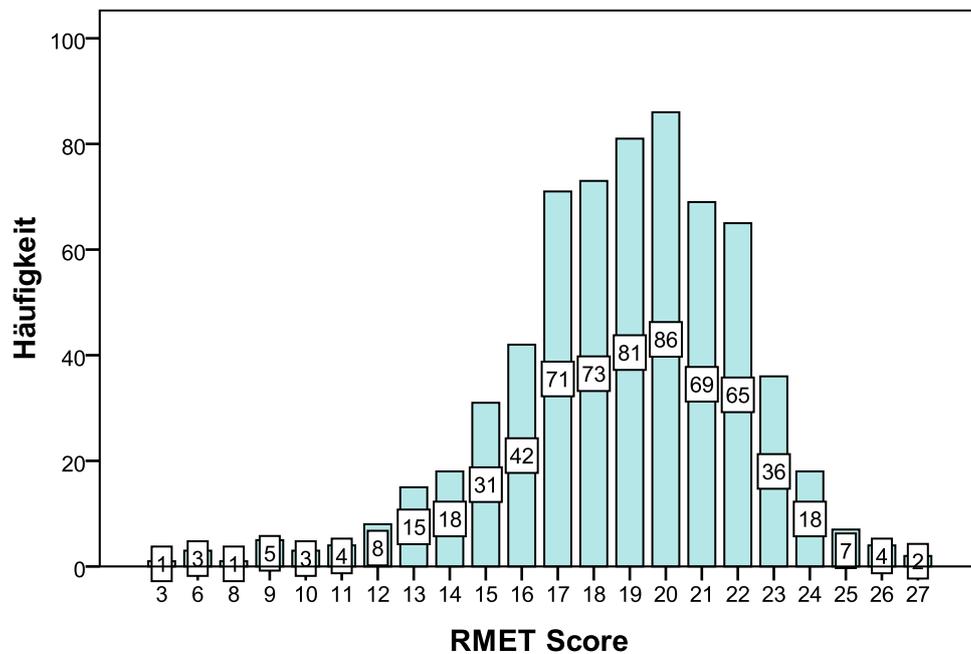


Abbildung 44: Häufigkeiten RMET, Gesamtstichprobe

Tabelle 41: Häufigkeiten RMET, Gesamtstichprobe

| | | Häufigkeit | Prozent | Kumulierte Prozent |
|---------|--------|------------|---------|-----------------------|
| Gültige | 3 | 1 | 0.2 | 0.2 |
| | 6 | 3 | 0.5 | 0.6 |
| | 8 | 1 | 0.2 | 0.8 |
| | 9 | 5 | 0.8 | 1.6 |
| | 10 | 3 | 0.5 | 2.0 |
| | 11 | 4 | 0.6 | 2.6 |
| | 12 | 8 | 1.2 | 3.9 |
| | 13 | 15 | 2.3 | 6.2 |
| | 14 | 18 | 2.8 | 9.0 |
| | 15 | 31 | 4.8 | 13.8 |
| | 16 | 42 | 6.5 | 20.4 |
| | 17 | 71 | 11.0 | 31.4 |
| | 18 | 73 | 11.4 | 42.8 |
| | 19 | 81 | 12.6 | 55.4 |
| | 20 | 86 | 13.4 | 68.7 |
| | 21 | 69 | 10.7 | 79.5 |
| | 22 | 65 | 10.1 | 89.6 |
| | 23 | 36 | 5.6 | 95.2 |
| | 24 | 18 | 2.8 | 98.0 |
| | 25 | 7 | 1.1 | 99.1 |
| | 26 | 4 | 0.6 | 99.7 |
| | 27 | 2 | 0.3 | 100.0 |
| | Gesamt | 643 | 100.0 | |

9.4 Hypothesenbezogene Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt soll die statistische Hypothesenprüfung der Haupt- und Nebenfragestellungen zu den Begriffen der emotionalen Intelligenz und affektiven Theory of Mind unter der Berücksichtigung des Erziehungsstils und des Bindungsverhaltens dargestellt werden.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden verschiedene Verfahren angewandt, die jedoch in diesem Abschnitt der Arbeit nicht mehr näher erläutert werden.

9.4.1 Haupthypothese Zusammenhang emotionale Intelligenz und affektiven ToM

Mit Hilfe einer multiplen linearen Regression unter Rückwärtsselektion der Prädiktoren soll untersucht werden, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der affektiven Theory of Mind (RMET) und der emotionalen Intelligenz (TMMS, FEEL) gibt (siehe Tabelle 42). Es soll geprüft werden, ob und inwiefern die Prädiktoren Erklärungswert haben.

Tabelle 42: Statistische Kennwerte RMET, FEEL und TMMS, Gesamtstichprobe

| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>N</i> |
|------------------------|----------|-----------|----------|
| RMET | 18.79 | 3.31 | 643 |
| FEEL | 33.20 | 4.56 | 643 |
| TMMS Aufmerksamkeit | 3.67 | 0.60 | 643 |
| TMMS Klarheit | 3.36 | 0.62 | 643 |
| TMMS Beeinflussbarkeit | 3.54 | 0.64 | 643 |

Die Normalverteilung der standardisierten Residuen kann angenommen werden.

Es besteht kein Verdacht auf Autokorrelation, da die Durbin- Watson- Statistik mit $DW = 1.76$ unauffällig ausfällt.

Die Modellprüfung fällt mit $F(2,640) = 19.92$, $p \leq .0001$ signifikant aus. Es können zwei Prädiktoren mit Erklärungswert identifiziert werden. Der erklärte Varianzanteil an der RMET-Fähigkeit erreicht auf Basis der beiden Prädiktoren FEEL und TMMS Aufmerksamkeit $R^2 = 5,9\%$. Mit Hilfe der standardisierten Gewichte lässt sich der Stellenwert der Prädiktoren interpretieren. Der FEEL weist mit einem $\beta = .184$ im Gegensatz zur TMMS *Aufmerksamkeit* $\beta = .140$ den höheren Erklärungswert auf. TMMS *Klarheit* und *Beeinflussbarkeit* fallen mit $p = .405$ und $p = .857$ nicht signifikant aus und werden aus der Modellprüfung ausgeschlossen. Auf Grund der Modellprüfung können die Hypothesen $H_1(1)$ und $H_1(2)$ angenommen werden.

9.4.2 Ergebnisse zum Erziehverhalten

Um zu überprüfen, ob sich das Erziehverhalten in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe unterscheidet, wird eine multivariate zweifaktorielle 2x3- Varianzanalyse berechnet. Die abhängigen Variablen bilden die beiden Subskalen *Overreactivity* und *Laxness*. Das Geschlecht und die Altersstufe bilden die beiden Faktoren. Die deskriptivstatistischen Kennwerte sind in Tabelle 43 dargestellt.

Tabelle 43: Deskriptivstatistische Kennwerte Parenting Scale *Overreactivity* und *Laxness* in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

| Parenting | | | | | |
|---------------------------------|------------|------------|----------|-----------|-----|
| | Schulstufe | Geschlecht | <i>M</i> | <i>SD</i> | N |
| Parenting <i>Overreactivity</i> | 3.Klasse | Weiblich | 2.87 | 0.92 | 121 |
| | | männlich | 2.73 | 0.83 | 97 |
| | | Gesamt | 2.81 | 0.88 | 218 |
| | 5.Klasse | Weiblich | 2.87 | 0.96 | 127 |
| | | männlich | 2.79 | 0.86 | 78 |
| | | Gesamt | 2.84 | 0.92 | 205 |
| | 7.Klasse | Weiblich | 2.81 | 0.97 | 129 |
| | | männlich | 2.89 | 0.98 | 90 |
| | | Gesamt | 2.84 | 0.97 | 219 |
| | Gesamt | Weiblich | 2.85 | 0.95 | 377 |
| | | männlich | 2.80 | 0.89 | 265 |
| | | Gesamt | 2.83 | 0.93 | 642 |
| Parenting <i>Laxness</i> | 3.Klasse | Weiblich | 2.73 | 0.91 | 121 |
| | | männlich | 2.79 | 0.095 | 97 |
| | | Gesamt | 2.76 | 0.99 | 218 |
| | 5.Klasse | Weiblich | 2.87 | 0.90 | 127 |
| | | männlich | 2.62 | 0.93 | 78 |
| | | Gesamt | 2.77 | 0.92 | 205 |
| | 7.Klasse | Weiblich | 2.83 | 0.90 | 129 |
| | | männlich | 2.59 | 0.86 | 90 |
| | | Gesamt | 2.73 | 0.88 | 219 |
| | Gesamt | Weiblich | 2.81 | 0.90 | 377 |
| | | männlich | 2.67 | 0.97 | 265 |
| | | Gesamt | 2.75 | 0.93 | 642 |

Die Voraussetzungen der Homogenität der Kovarianzenmatrizen wird mittels Box-M- Test überprüft und fallen $p = .063$ nicht signifikant aus. Diese Voraussetzung kann somit als gegeben angenommen werden. Die Homogenität der Varianzen kann für die Subskala *Overreactivity* mit $p = .594$ und für die Subskala *Laxness* mit $p = .058$ jeweils angenommen werden.

Overreactivity

Es zeigt sich kein signifikanter Unterschied in *Overreactivity* in Abhängigkeit der Schulstufe mit $F(2,636) = 0.15, p = .869$. Für den Haupteffekt Geschlecht fällt die Prüfgröße mit $F(1, 636) = 0.48, p = .488$ ebenfalls nicht signifikant aus. Für die mögliche Interaktion von Schulstufe x Geschlecht fällt die Prüfgröße mit $F(2, 636) = 0.72, p = .487$ nicht signifikant aus (Abbildung). Die Hypothesen H1 (31) und H1 (32) sind somit zurückzuweisen, es kann kein Unterschied in der *Overreactivity* in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht angenommen werden (Abbildung 45).

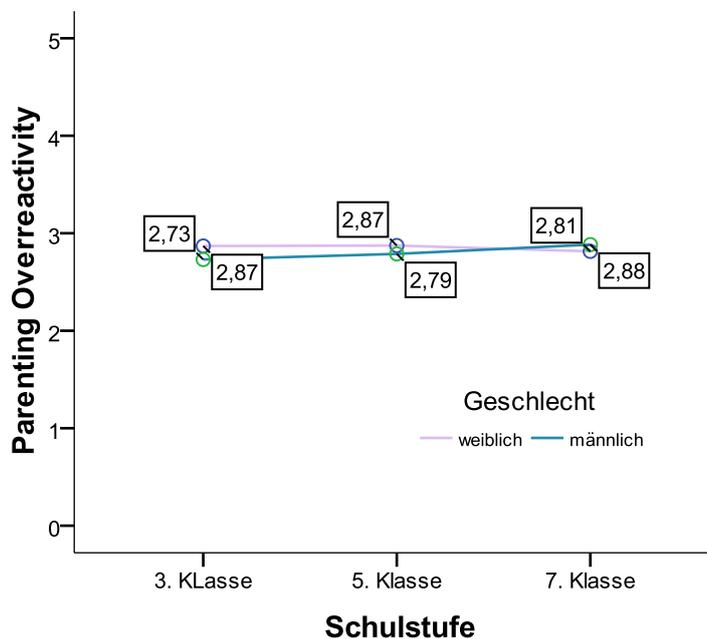


Abbildung 45: Parenting Scale Overreactivity in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe

Laxness

Es zeigt sich kein signifikanter Unterschied im Erziehverhalten Laxness in Abhängigkeit von der Schulstufe $F(2,636) = 0.16, p = .850$, vom Geschlecht $F(1,636) = 3.66, p = .056$ ($\eta^2 = .006$) und in der Interaktion von Schulstufe x Geschlecht $F(1, 636) = 1.82, p = .163$. Es kann jedoch eine Tendenz zu einem signifikanten Unterschied in Bezug auf das Geschlecht nachgewiesen werden. Weibliche Schüler erreichen mit einem Mittelwert von 2.81 einen höheren Wert als männliche Schüler ($M=2.67$). Die Hypothesen H₁ (29) und H₁ (30) können somit nicht angenommen werden (Abbildung 46).

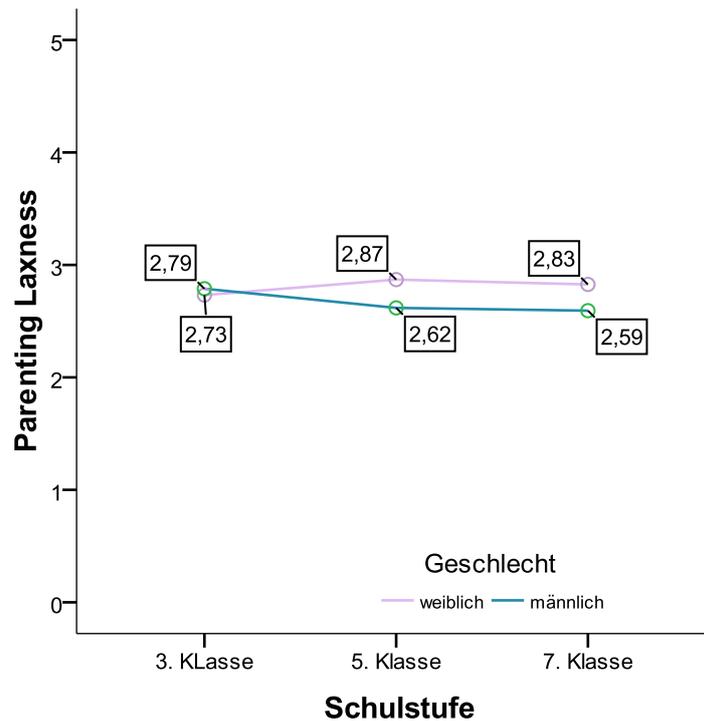


Abbildung 46: Parenting Scale Laxness in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

Für die mögliche Interaktion von Schulstufe x Geschlecht im Erziehverhalten *Laxness* fällt die Prüfgröße mit $F = 1.82$, $p = .163$ nicht signifikant aus (Abbildung 46).

9.4.3 Ergebnisse zum Bindungsverhalten

Es wird eine multivariate zweifaktorielle 2x3- Varianzanalyse durchgeführt um zu prüfen, ob ein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe vorliegt. Als abhängigen Variablen werden *Avoidance* und *Anxiety* untersucht; Geschlecht und Schulstufe bilden die Faktoren. Die Kennwerte der Skalen werden in Tabelle 44 dargestellt.

Tabelle 44: Statistische Kennwerte ECR Avoidance und Anxiety in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

| | Schulstufe | Geschlecht | <i>M</i> | <i>SD</i> | N |
|-----------|------------|------------|----------|-----------|-----|
| Avoidance | 3.Klasse | Weiblich | 2.64 | 0.93 | 121 |
| | | Männlich | 2.87 | 0.85 | 97 |
| | | Gesamt | 2.74 | 0.90 | 218 |
| | 5.Klasse | Weiblich | 2.64 | 0.94 | 127 |
| | | Männlich | 2.70 | 0.91 | 78 |
| | | Gesamt | 2.67 | 0.92 | 205 |
| | 7.Klasse | Weiblich | 2.70 | 1.07 | 129 |
| | | Männlich | 2.89 | 0.98 | 91 |
| | | Gesamt | 2.78 | 1.00 | 220 |
| | Gesamt | Weiblich | 2.66 | 0.95 | 377 |
| | | Männlich | 2.83 | 0.91 | 266 |
| | | Gesamt | 2.73 | 0.94 | 643 |
| Anxiety | 3.Klasse | Weiblich | 2.76 | 1.63 | 121 |
| | | Männlich | 2.81 | 1.24 | 97 |
| | | Gesamt | 2.78 | 1.46 | 218 |
| | 5.Klasse | Weiblich | 2.70 | 1.29 | 127 |
| | | Männlich | 2.57 | 1.26 | 78 |
| | | Gesamt | 2.65 | 1.28 | 205 |
| | 7.Klasse | Weiblich | 2.52 | 1.37 | 129 |
| | | Männlich | 2.28 | 1.14 | 91 |
| | | Gesamt | 2.14 | 1.28 | 220 |
| | Gesamt | Weiblich | 2.66 | 1.43 | 377 |
| | | Männlich | 2.56 | 1.23 | 266 |
| | | Gesamt | 2.62 | 1.35 | 643 |

Die Voraussetzung der Homogenität der Kovarianzenmatrizen wird mittels Box-M Test untersucht und fällt mit $p = .009$ signifikant. Die Homogenität der Varianzen wird mittels Levene- Test überprüft. Die Subskala *Avoidance* zeigt mit $p = .691$ die Homogenität der Varianzen, während die Subskala *Anxiety* mit $p = .034$ auf eine Varianzheterogenität hinweist. Im Falle der Verletzung der Voraussetzungen verhält sich auf Grund der in etwa gleich großen Zellenbesetzungen die Varianzanalyse jedoch robust (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008, S.151).

Avoidance

Für den Haupteffekt Schulstufe fällt die Prüfgröße mit $F(2, 637) = 0.83$, $p = .438$ nicht signifikant aus. Die Hypothese $H_1(26)$ kann nicht übernommen werden. Für den Haupteffekt Geschlecht fällt die Prüfgröße mit $F(1, 637) = 4.59$, $p = .033$ ($\eta^2 = .007$) signifikant aus. Daraus resultiert, dass in Abhängigkeit vom Geschlecht beobachtet werden kann, dass

weiblichen Schüler ($M = 2.66$, $SD = 0.95$) eine niedrigere Ausprägung als die männlichen Schüler, ($M = 2.82$, $SD = 0.91$) aufweisen (Abbildung 47). Schülerinnen zeigen weniger beziehungsgeleitete Ängstlichkeit. Die Hypothese H_1 (25) kann somit übernommen werden.

Die entsprechende Prüfgröße für die mögliche Wechselwirkung von Geschlecht x Schulstufe fällt mit $F(2,637) = 0.46$, $p = .634$ nicht signifikant aus. Es kann keine Interaktion Altersstufe x Geschlecht im Bindungsverhalten *Avoidance* beobachtet werden.

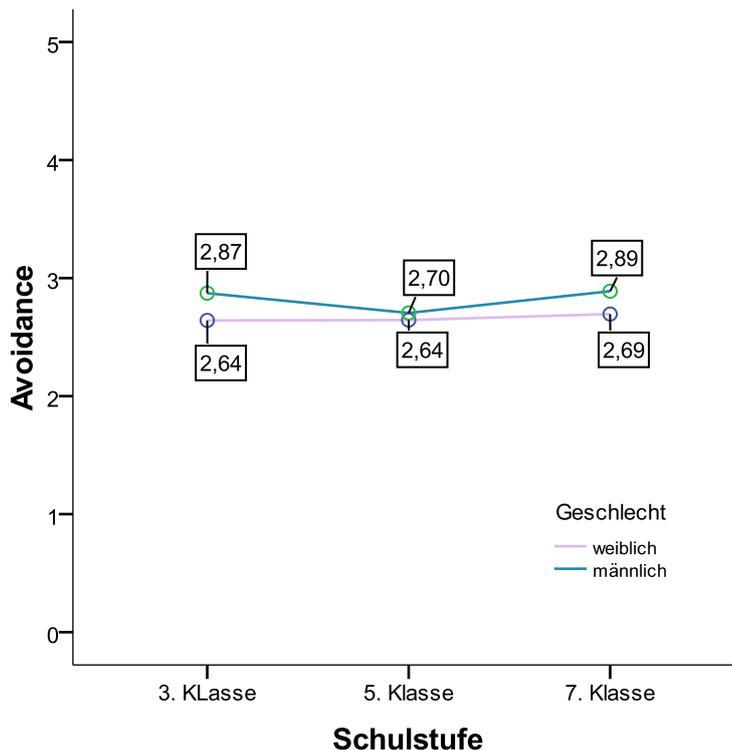


Abbildung 47: Parenting Scale Avoidance in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

Anxiety

Die Hypothese H_1 (22) kann mit $F(2,637) = 4.41$, $p = .012$ ($\eta^2 = .014$) als bestätigt angesehen werden. Das heißt, dass ein Unterschied im Erzieherverhalten *Anxiety* in der Altersstufe angenommen werden kann. Der nachfolgend durchgeführte Post-Hoc-Test (Bonferroni) weist auf signifikante Ergebnisse zwischen 3. und 7. Schulstufe hin. Letztere erzielt einen höheren Wert (siehe Tabelle 44).

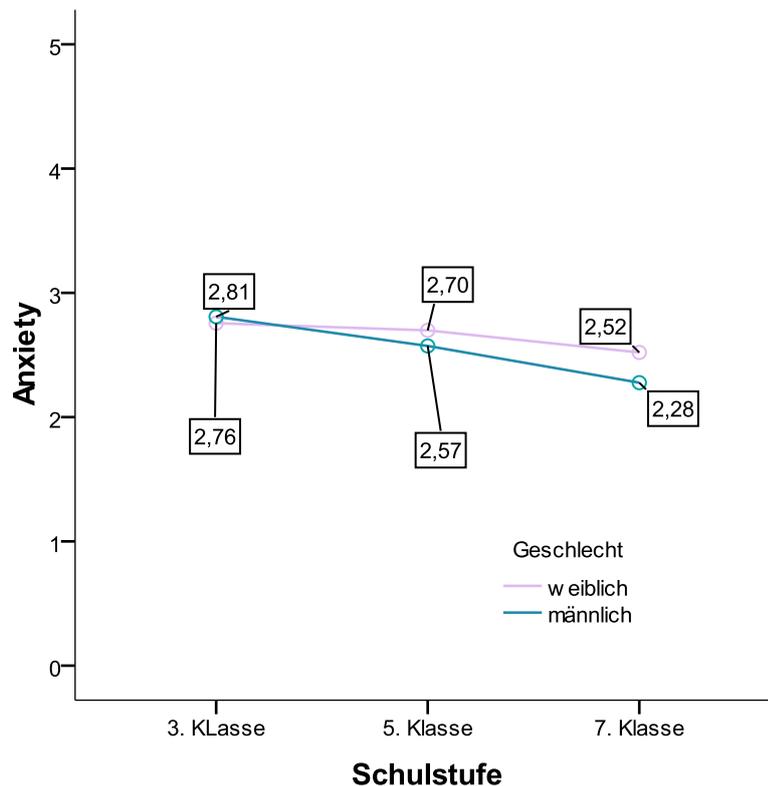


Abbildung 48: Parenting Scale Anxiety in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

Es liegt kein signifikanter Unterschied im Bindungsverhalten *Anxiety* in Abhängigkeit des Geschlechtes $F(1,637) = 0.96, p = .329$ und der Interaktion von Schulstufe x Geschlecht $F(2,637) = 0.65, p = .521$ vor. Das heißt, es kann kein Unterschied im Geschlecht und keine Interaktion von Schulstufe x Geschlecht beobachtet werden (Abbildung 48). Die Hypothese H1 (21) kann nicht bestätigt werden.

Bindungsverhalten Freund

Weiters wird untersucht, inwiefern sich das Bindungsverhalten zum Freund in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersstufe ändert, dies wurde mit einer zweifaktoriellen 2x3- MANOVA berechnet. Abhängige Variablen bilden das Bindungsverhalten *Avoidance* und *Anxiety*, Altersstufe und Geschlecht bilden die beiden Faktoren (siehe Tabelle 45).

Box M- Test fällt mit $p \leq .0001$ signifikant aus, womit die Voraussetzungen als verletzt gelten. Die Subskala *Avoidance* weist mit $p \leq .0001$ auf eine Varianzheterogenität hin. Auf Grund der Zellenbesetzung kann dies jedoch als keine Voraussetzungsverletzung betrachtet werden.

Tabelle 45: Statistische Kennwert Bindungsverhalten anxiety und avoidance Freund in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe

| | Geschlecht | Schulstufe | <i>M</i> | <i>SD</i> | N |
|------------------|------------|------------|----------|-----------|-----|
| Freund Avoidance | Weiblich | 3.Klasse | 2.11 | 1.02 | 121 |
| | | 5.Klasse | 2.00 | 1.05 | 127 |
| | | 7.Klasse | 1.67 | 0.75 | 129 |
| | | Gesamt | 1.92 | 0.96 | 377 |
| | Männlich | 3.Klasse | 2.97 | 1.14 | 97 |
| | | 5.Klasse | 2.37 | 1.10 | 78 |
| | | 7.Klasse | 2.35 | 1.14 | 91 |
| | | Gesamt | 2.58 | 1.16 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 2.49 | 1.16 | 218 |
| | | 5.Klasse | 2.13 | 1.08 | 205 |
| | | 7.Klasse | 1.95 | 0.99 | 220 |
| | | Gesamt | 2.19 | 1.10 | 643 |
| Freund Anxiety | Weiblich | 3.Klasse | 2.97 | 1.79 | 121 |
| | | 5.Klasse | 2.96 | 1.54 | 127 |
| | | 7.Klasse | 2.72 | 1.66 | 129 |
| | | Gesamt | 2.88 | 1.67 | 377 |
| | Männlich | 3.Klasse | 2.98 | 1.41 | 97 |
| | | 5.Klasse | 2.79 | 1.50 | 78 |
| | | 7.Klasse | 2.51 | 1.48 | 91 |
| | | Gesamt | 2.76 | 1.47 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 3.00 | 1.63 | 218 |
| | | 5.Klasse | 2.90 | 1.52 | 205 |
| | | 7.Klasse | 2.63 | 1.59 | 220 |
| | | Gesamt | 2.83 | 1.59 | 643 |

Entsprechend der Hypothese H1 (27) zeigt sich ein signifikantes Ergebnis im Bindungsverhalten *Avoidance* zum Freund mit $F(1,643) = 61.06$, $p \leq .0001$, ($\eta^2 = .087$) in Abhängigkeit des Geschlechtes. Daraus resultiert, dass ein Unterschied im Geschlecht beobachtet werden konnte. Männliche Schüler erzielen mit einem Mittelwert von 2.56 einen höheren Wert als die weiblichen Schüler ($M = 1.92$), (Abbildung 49.)

Es zeigt sich ein signifikantes Ergebnis im Bindungsverhalten *Avoidance* zum Freund in Abhängigkeit der Schulstufe $F(2,643) = 14.91$, $p \leq .0001$, ($\eta^2 = .045$). Signifikante Unterschiede der drei Schulstufen zeigen sich demzufolge in *Avoidance* zum Freund. Mittels Post- hoc- Test (Bonferroni) werden die paarweisen Unterschiede genauer spezifiziert. Die 3. Schulstufe unterscheidet sich signifikant von der 5. Schulstufe ($p = .001$) und von der 7. Schulstufe ($p \leq .0001$). Die 3. und 5. Schulstufe unterschieden sich nicht mehr signifikant ($p = .292$). Die weiblichen Schüler erzielen den höchsten Wert. Die H_1 (28) kann somit

angenommen werden. Es lässt sich kein signifikanter Zusammenhang in der Interaktion von Schulstufe x Geschlecht mit der Prüfgröße $F(2,643) = 2,96, p = .052$ beobachten (Abbildung 49).

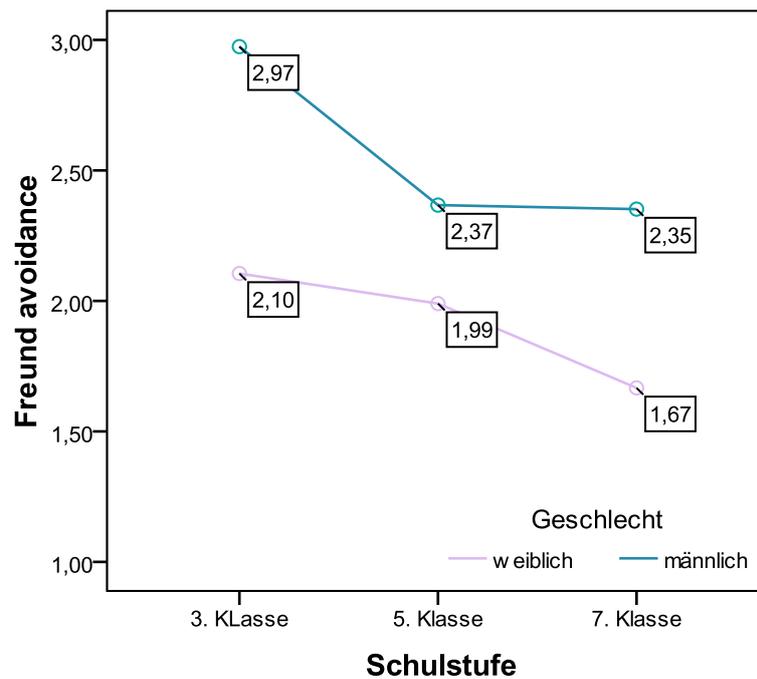


Abbildung 49: Bindungsverhalten Freund avoidance in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe

Die Berechnungen der Prüfgrößen $F(1,643) = 1.02, p = .312$; $F(2,643) = 2.93, p = .054$ und $F(2,643) = 0.30, p = .743$ fallen alle nicht signifikant aus. Es kann kein signifikanter Zusammenhang im Bindungsverhalten Freund *Anxiety* in Abhängigkeit vom Geschlecht, von der Schulstufe und in der Interaktion von Schulstufe x Geschlecht beobachtet werden (Abbildung 50). Die Hypothesen $H_1(23)$ und $H_1(24)$ können nicht angenommen werden.

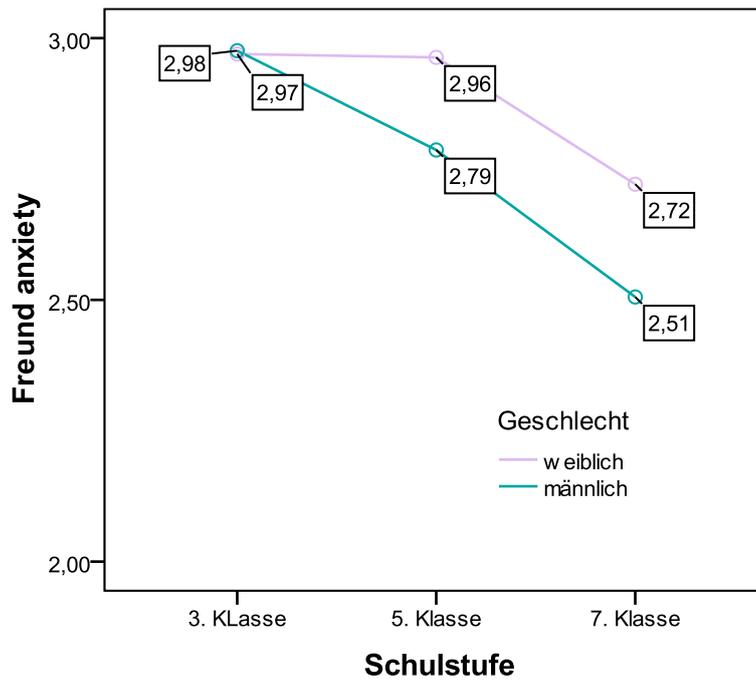


Abbildung 50: Bindungsverhalten Freund anxiety in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe

9.4.4 Ergebnisse zur Emotionale Intelligenz FEEL

Erkennungsrate

Es wird eine dreifaktorielle Varianzanalyse durchgeführt um die Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit von Emotion, Schulstufe und Geschlecht zu untersuchen. Die abhängige Variable bildet die Erkennungsrate. Emotion, Altersstufe und Geschlecht bilden die Faktoren.

Tabelle 46: Statistische Kennwerte FEEL Erkennungsrate in Abhängigkeit von Emotion, Geschlecht und Schulstufe

| | Geschlecht | Schulstufe | <i>M</i> | <i>SD</i> | N |
|------------|------------|------------|----------|-----------|-----|
| Angst | weiblich | 3.Klasse | 0.58 | 0.28 | 121 |
| | | 5.Klasse | 0.54 | 0.28 | 127 |
| | | 7.Klasse | 0.62 | 0.25 | 129 |
| | | Gesamt | 0.58 | 0.27 | 377 |
| | männlich | 3.Klasse | 0.59 | 0.26 | 97 |
| | | 5.Klasse | 0.54 | 0.27 | 78 |
| | | 7.Klasse | 0.58 | 0.30 | 91 |
| | | Gesamt | 0.57 | 0.28 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 0.58 | 0.27 | 218 |
| | | 5.Klasse | 0.54 | 0.27 | 205 |
| | | 7.Klasse | 0.61 | 0.27 | 220 |
| | | Gesamt | 0.58 | 0.27 | 643 |
| Freude | weiblich | 3.Klasse | 0.97 | 0.07 | 121 |
| | | 5.Klasse | 0.99 | 0.05 | 127 |
| | | 7.Klasse | 0.98 | 0.07 | 129 |
| | | Gesamt | 0.98 | 0.06 | 277 |
| | männlich | 3.Klasse | 0.95 | 0.09 | 97 |
| | | 5.Klasse | 0.97 | 0.06 | 78 |
| | | 7.Klasse | 0.98 | 0.05 | 91 |
| | | Gesamt | 0.97 | 0.07 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 0.96 | 0.08 | 218 |
| | | 5.Klasse | 0.98 | 0.05 | 205 |
| | | 7.Klasse | 0.98 | 0.06 | 220 |
| | | Gesamt | 0.97 | 0.07 | 643 |
| Überrasch. | weiblich | 3.Klasse | 0.89 | 0.16 | 121 |
| | | 5.Klasse | 0.93 | 0.14 | 127 |
| | | 7.Klasse | 0.92 | 0.11 | 129 |
| | | Gesamt | 0.91 | 0.14 | 377 |
| | männlich | 3.Klasse | 0.86 | 0.17 | 97 |
| | | 5.Klasse | 0.93 | 0.11 | 78 |
| | | 7.Klasse | 0.94 | 0.11 | 91 |
| | | Gesamt | 0.91 | 0.14 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 0.87 | 0.16 | 218 |
| | | 5.Klasse | 0.93 | 0.13 | 205 |
| | | 7.Klasse | 0.93 | 0.11 | 220 |
| | | Gesamt | 0.91 | 0.14 | 643 |
| Ekel | weiblich | 3.Klasse | 0.67 | 0.28 | 121 |
| | | 5.Klasse | 0.72 | 0.25 | 127 |
| | | 7.Klasse | 0.77 | 0.26 | 129 |
| | | Gesamt | 0.72 | 0.26 | 377 |
| | männlich | 3.Klasse | 0.61 | 0.31 | 97 |

| | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|------|------|-----|
| | | 5.Klasse | 0.68 | 0.26 | 78 | |
| | | 7.Klasse | 0.67 | 0.61 | 91 | |
| | | Gesamt | 0.65 | 0.82 | 266 | |
| | Gesamt | 3.Klasse | 0.64 | 0.30 | 218 | |
| | | 5.Klasse | 0.71 | 0.25 | 205 | |
| | | 7.Klasse | 0.73 | 0.26 | 220 | |
| | | Gesamt | 0.69 | 0.27 | 643 | |
| Trauer | weiblich | 3.Klasse | 0.86 | 0.15 | 121 | |
| | | 5.Klasse | 0.83 | 0.21 | 127 | |
| | | 7.Klasse | 0.89 | 0.18 | 129 | |
| | | Gesamt | 0.86 | 0.18 | 377 | |
| | männlich | 3.Klasse | 0.82 | 0.20 | 97 | |
| | | 5.Klasse | 0.80 | 0.17 | 78 | |
| | | 7.Klasse | 0.85 | 0.20 | 91 | |
| | | Gesamt | 0.82 | 0.19 | 266 | |
| | Gesamt | 3.Klasse | 0.84 | 0.17 | 218 | |
| | | 5.Klasse | 0.82 | 0.20 | 205 | |
| | | 7.Klasse | 0.87 | 0.19 | 220 | |
| | | Gesamt | 0.85 | 0.19 | 643 | |
| | Ärger | weiblich | 3.Klasse | 0.83 | 0.18 | 121 |
| | | | 5.Klasse | 0.85 | 0.18 | 127 |
| 7.Klasse | | | 0.87 | 0.20 | 129 | |
| Gesamt | | | 0.85 | 0.19 | 377 | |
| männlich | | 3.Klasse | 0.76 | 0.23 | 97 | |
| | | 5.Klasse | 0.81 | 0.22 | 78 | |
| | | 7.Klasse | 0.86 | 0.17 | 91 | |
| | | Gesamt | 0.81 | 0.21 | 266 | |
| Gesamt | | 3.Klasse | 0.80 | 0.21 | 218 | |
| | | 5.Klasse | 0.83 | 0.20 | 205 | |
| | | 7.Klasse | 0.96 | 0.19 | 220 | |
| | | Gesamt | 0.83 | 0.20 | 643 | |

Mittels Box-M- Test wurde die Voraussetzung der Homogenität der Kovarianzenmatrizen untersucht. Mit einem $p \leq .0001$ gilt das Ergebnis als signifikant und die Voraussetzungen gelten als verletzt.

Die Sphärizität wurde mittels Mauchly- Test überprüft und gilt mit einem $p \leq .0001$ als signifikant. Es wird die Korrektur nach Huynh-Feldt Epsilon = .767 angenommen.

Die Homogenität der Varianzen wird mittels Levene- Test überprüft und kann mit $p = .444$ und $p = 0.70$ bei *Ärger* und *Trauer* angenommen werden.

Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit der Emotion mit $F(3.84, 2443.07) = 366,53$, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .365$) und des Geschlechtes F

(1,637) = 12.44, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .019$) (Abbildung 51). Die weiblichen Schüler erzielen einen höheren Mittelwert (siehe Tabelle 46). Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Emotionserkennungsrate in Abhängigkeit der Schulstufe mit $F(2,637) = 12.05$, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .036$). SchülerInnen der 3. Schulstufe erzielen den geringsten Mittelwert. Die Hypothesen $H_1(33)$, $H_1(34)$ und $H_1(35)$ können angenommen werden.

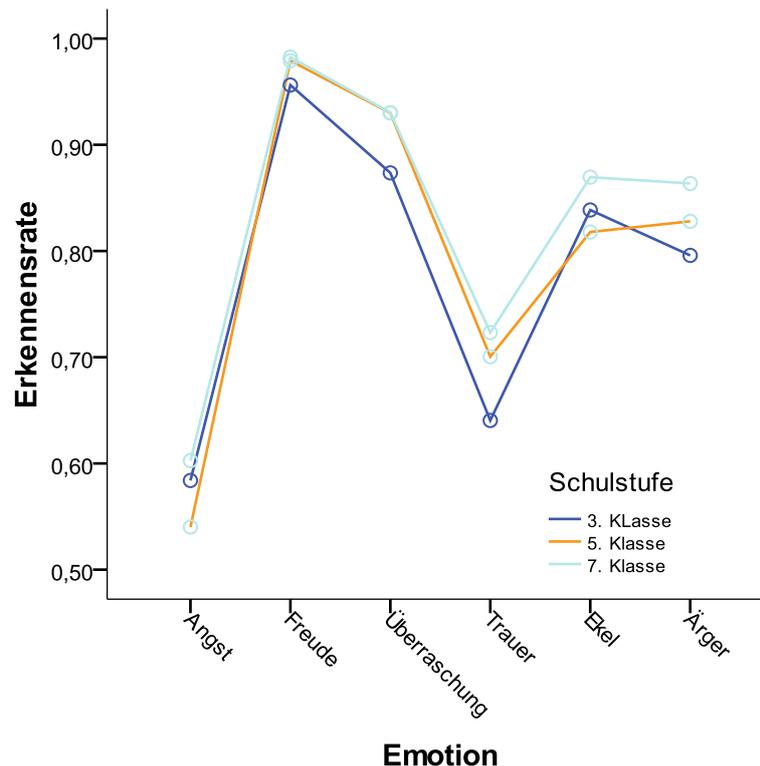


Abbildung 51: Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit von Emotion und Schulstufe

Bei der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(2,637) = 0.29$, $p = .747$ zeigt sich ein nicht signifikantes Ergebnis. Es kann somit kein signifikanter Unterschied in der Erkennungsrate von Emotionen in Interaktion von Alter x Geschlecht festgestellt werden.

Bei der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(3.84, 2443.07) = 3.14$, $p = .015$ ($\eta^2 = .005$) kann ein signifikantes Ergebnis angenommen werden. Es liegt eine Interaktion von Emotion x Geschlecht in der Erkennungsrate FEEL vor (Abbildung 52).

Bei der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(7.67, 2443.07) = 2.86$, $p = .004$ ($\eta^2 = .009$) entspricht einem signifikantem Ergebnis. Es kann eine Interaktion von Emotion x Schulstufe angenommen werden.

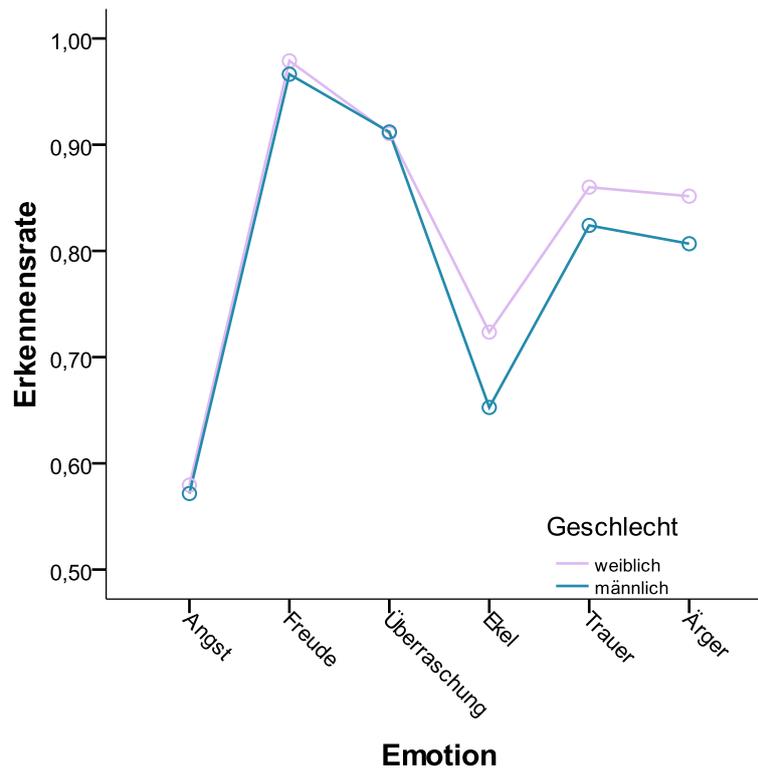


Abbildung 52: Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit von Emotion und Geschlecht

Bei der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(7.67, 2443.07) = 0.79$, $p = .006$ kann ein nicht signifikantes Ergebnis beobachtet werden. Es liegt keine Interaktion höherer Ordnung von Emotion x Geschlecht x Schulstufe in der Emotionserkennungsrate vor.

Emotionale Intelligenz FEEL Bearbeitungszeit

Mittels einer dreifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wird die Bearbeitungszeit FEEL in Abhängigkeit von Emotion, Geschlecht und Schulstufe untersucht. Die Bearbeitungszeit geht als abhängige Variable, Emotion, Geschlecht und Altersstufe gehen als Faktor in die Berechnung ein.

Tabelle 47: Statistische Kennwerte Bearbeitungszeit FEEL in Abhängigkeit von Emotion, Geschlecht und Schulstufe

| | Geschlecht | Schulstufe | <i>M</i> | <i>SD</i> | N |
|------------|------------|------------|----------|-----------|-----|
| Angst | Weiblich | 3.Klasse | 2214.66 | 895.99 | 121 |
| | | 5.Klasse | 2059.89 | 941.97 | 127 |
| | | 7.Klasse | 1770.02 | 668.24 | 129 |
| | | Gesamt | 1010.38 | 860.03 | 377 |
| | Männlich | 3.Klasse | 2233.90 | 941.17 | 97 |
| | | 5.Klasse | 1864.56 | 697.11 | 78 |
| | | 7.Klasse | 1954.34 | 603.90 | 91 |
| | | Gesamt | 2029.96 | 781.79 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 2223.22 | 914.28 | 218 |
| | | 5.Klasse | 1985.57 | 860.53 | 205 |
| | | 7.Klasse | 1846.26 | 647.41 | 220 |
| | | Gesamt | 2018.48 | 827.99 | 643 |
| Freude | Weiblich | 3.Klasse | 1321.99 | 701.43 | 121 |
| | | 5.Klasse | 1166.67 | 495.36 | 127 |
| | | 7.Klasse | 1048.83 | 394.65 | 129 |
| | | Gesamt | 1176.20 | 552.01 | 377 |
| | Männlich | 3.Klasse | 1466.65 | 711.34 | 97 |
| | | 5.Klasse | 1092.81 | 386.19 | 78 |
| | | 7.Klasse | 1104.27 | 386.64 | 91 |
| | | Gesamt | 1233.05 | 555.76 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 1386.35 | 707.90 | 218 |
| | | 5.Klasse | 1138.56 | 457.32 | 205 |
| | | 7.Klasse | 1071.76 | 391.42 | 220 |
| | | Gesamt | 1199.72 | 553.84 | 643 |
| Überrasch. | Weiblich | 3.Klasse | 1714.77 | 981.10 | 121 |
| | | 5.Klasse | 1421.39 | 618.63 | 127 |
| | | 7.Klasse | 1229.41 | 570.77 | 129 |
| | | Gesamt | 1449.86 | 765.42 | 377 |
| | Männlich | 3.Klasse | 1682.43 | 729.09 | 97 |
| | | 5.Klasse | 1245.11 | 544.66 | 78 |
| | | 7.Klasse | 1307.70 | 615.95 | 91 |
| | | Gesamt | 1426.00 | 667.92 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 1700.38 | 876.19 | 218 |
| | | 5.Klasse | 1354.32 | 596.41 | 205 |
| | | 7.Klasse | 1261.79 | 589.76 | 220 |
| | | Gesamt | 1439.99 | 726.23 | 643 |
| Ekel | Weiblich | 3.Klasse | 1847.39 | 919.39 | 121 |
| | | 5.Klasse | 1722.27 | 729.37 | 127 |
| | | 7.Klasse | 1434.67 | 495.19 | 129 |
| | | Gesamt | 1664.02 | 749.35 | 377 |
| | Männlich | 3.Klasse | 1958.49 | 992.64 | 97 |

| | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|---------|--------|-----|
| | | 5.Klasse | 1726.63 | 777.52 | 78 | |
| | | 7.Klasse | 1746.75 | 681.28 | 91 | |
| | | Gesamt | 1818.06 | 837.66 | 266 | |
| | Gesamt | 3.Klasse | 1896.83 | 952.05 | 218 | |
| | | 5.Klasse | 1723.93 | 746.17 | 205 | |
| | | 7.Klasse | 1563.76 | 598.16 | 220 | |
| | | Gesamt | 1727.75 | 790.11 | 643 | |
| Trauer | Weiblich | 3.Klasse | 1832.48 | 713.62 | 121 | |
| | | 5.Klasse | 1800.23 | 849.82 | 127 | |
| | | 7.Klasse | 1533.06 | 685.82 | 129 | |
| | | Gesamt | 1719.16 | 763.47 | 377 | |
| | Männlich | 3.Klasse | 2005.15 | 921.39 | 97 | |
| | | 5.Klasse | 1766.82 | 746.00 | 78 | |
| | | 7.Klasse | 1630.51 | 698.78 | 91 | |
| | | Gesamt | 1807.10 | 812.79 | 266 | |
| | Gesamt | 3.Klasse | 1909.31 | 815.22 | 218 | |
| | | 5.Klasse | 1787.52 | 810.17 | 205 | |
| | | 7.Klasse | 1573.37 | 691.30 | 220 | |
| | | Gesamt | 1755.54 | 784.83 | 543 | |
| | Ärger | Weiblich | 3.Klasse | 2021.66 | 830.72 | 121 |
| | | | 5.Klasse | 1926.00 | 976.93 | 127 |
| 7.Klasse | | | 1613.00 | 675.95 | 129 | |
| Gesamt | | | 1849.60 | 852.34 | 377 | |
| Männlich | | 3.Klasse | 2245.33 | 1095.96 | 97 | |
| | | 5.Klasse | 1879.38 | 814.64 | 78 | |
| | | 7.Klasse | 1920.28 | 899.68 | 91 | |
| | | Gesamt | 2026.82 | 964.69 | 266 | |
| Gesamt | | 3.Klasse | 2121.18 | 961.98 | 218 | |
| | | 5.Klasse | 1908.26 | 916.78 | 205 | |
| | | 7.Klasse | 1740.11 | 789.11 | 220 | |
| | | Gesamt | 1922.92 | 903.96 | 643 | |

Die Homogenität der Kovarianzenmatrizen wurde mittels Box-M-Test untersucht und gilt mit $p \leq .0001$ als signifikant, die Homogenität kann somit nicht angenommen werden.

Die Sphärizität wurde mittels Mauchly-Test überprüft und gilt mit $p \leq .0001$ als signifikant, Sphärizität kann nicht angenommen werden und es wird deshalb eine Korrektur nach Huyn-Feldt mit $\eta^2 = .930$ angenommen.

Die dreifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung zur Überprüfung der H_1 (36)- H_1 (38) zeigt mit $F(4.65, 2963,56) = 218.97$, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .0256$) ein signifikantes Ergebnis. Das heißt, dass ein Unterschied in der Emotion beobachtet werden kann. Die H_1 (38) kann somit angenommen werden. Die Emotion Freude wird mit einem Mittelwert von $M = 1200,20$ am schnellsten bearbeitet (siehe Tabelle 47 und Abbildung 53.)

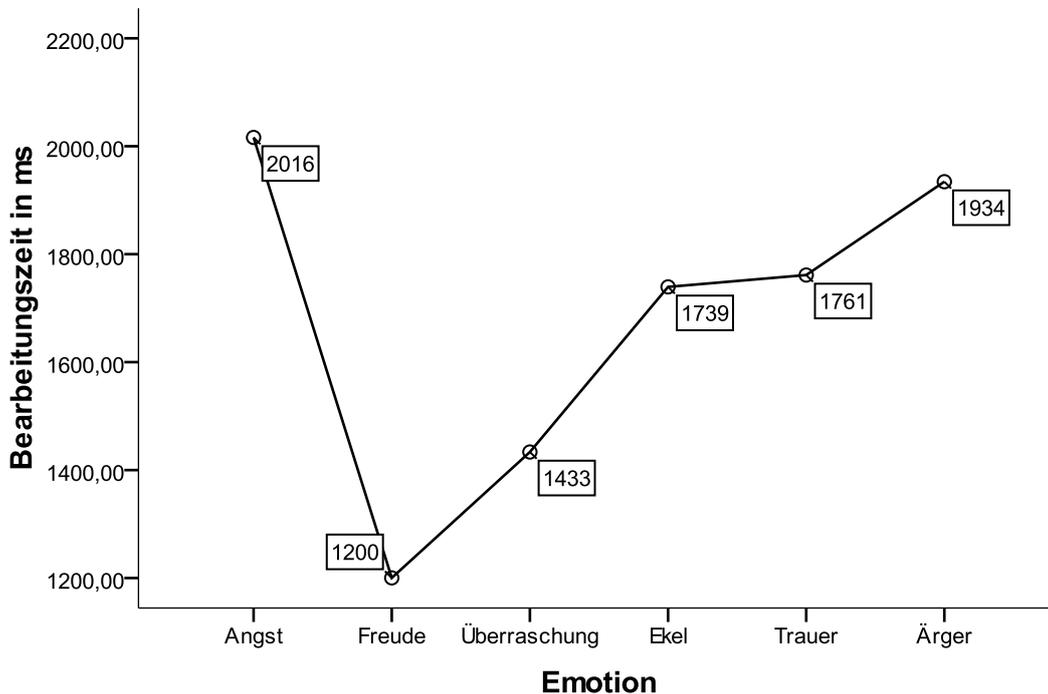


Abbildung 53: Bearbeitungszeit FEEL in ms in Abhängigkeit der Emotionen

Bei der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(1,637) = 1.85$, $p = .175$ kann das Ergebnis als nicht signifikant angesehen werden. Es kann kein signifikanter Unterschied in der Bearbeitungszeit in Abhängigkeit des Geschlechtes beobachtet werden. Die zuvor formulierte H_1 (36) muss durch die entsprechende H_0 ausgetauscht werden.

Es kann mit $F(2,637) = 20.30$, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .060$) ein signifikantes Ergebnis in der Bearbeitungszeit in Abhängigkeit der Schulstufe beobachtet werden. Der im Anschluss durchgeführte Post- hoc- Test (Bonferroni) zeigt signifikante Ergebnisse zwischen 3. und 5. Schulstufe ($p \leq .0001$) und 3. und 7. Schulstufe ($p \leq .0001$), wohingegen sich die Schüler der 5. und 7. Schulstufe nicht signifikant unterscheiden ($p = .147$). Die SchülerInnen der 3. Schulstufe erzielen mit $M = 1878,74$ den höchsten Wert. Die Hypothese H_1 (37) kann angenommen werden.

Mittels Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(2,637) = 2.64$, $p = .072$ kann das Ergebnis als nicht signifikant interpretiert werden. Es kann keine Interaktion von Alter x Geschlecht in der Bearbeitungszeit FEEL beobachtet werden.

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(4.65, 2963.56) = 3.62, p = .004 (\eta^2 = .006)$ ergibt ein signifikantes Ergebnis. Es kann eine Interaktion Emotion x Geschlecht in der Bearbeitungszeit angenommen werden (Abbildung 54).

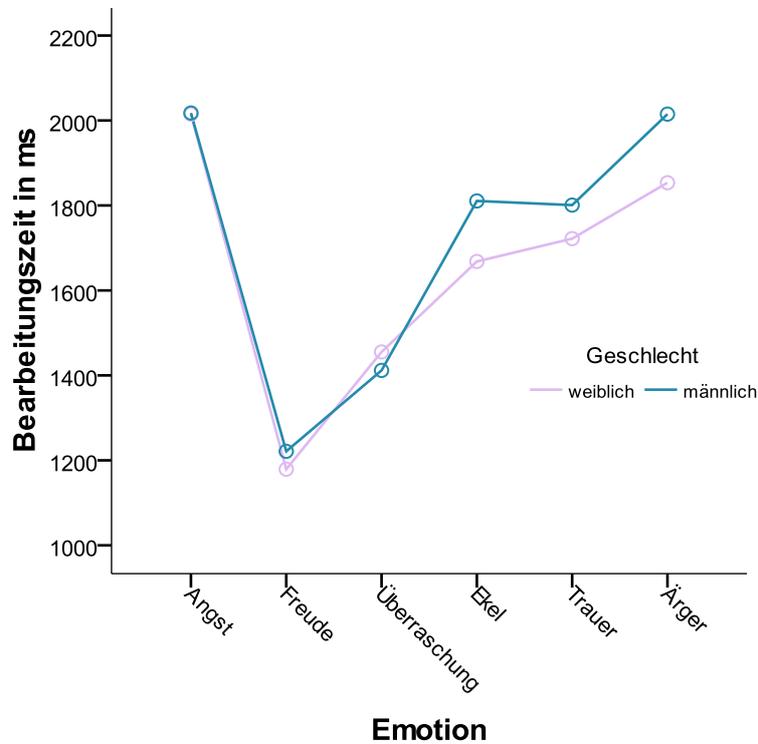


Abbildung 54: Bearbeitungszeit FEEL in ms in Abhängigkeit von Emotion und Geschlecht

Aus dieser Abbildung lässt sich entnehmen, dass männliche Schüler die Emotionen Ekel, Trauer und Ärger langsamer bearbeiten als weibliche Schüler.

Mittels der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(4.65, 2963.56) = 1.40, p = .180$ konnte ein nicht signifikantes Ergebnis ermittelt werden. Es gibt keine Interaktion von Emotion x Schulstufe in der Bearbeitungszeit FEEL (Abbildung 55).

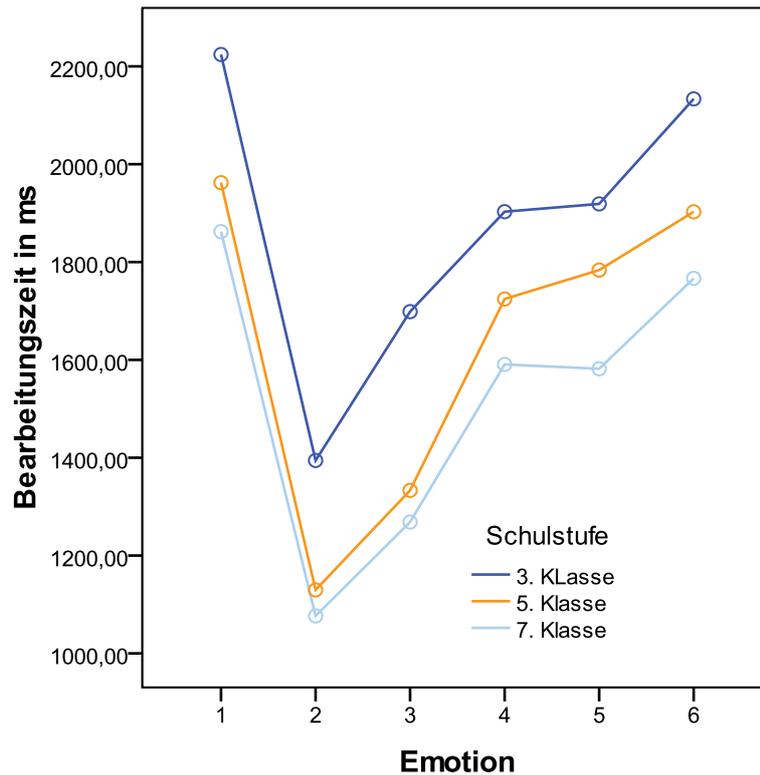


Abbildung 55: Bearbeitungszeit FEEL in ms in Abhängigkeit von Emotion und Schulstufe

Bei der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(4.65, 2963,56) = 0.97$, $p = .461$ kann das Ergebnis als nicht signifikant angenommen werden. Es kann somit keine Interaktion höherer Ordnung bezüglich Emotion x Geschlecht x Alter in der Bearbeitungszeit FEEL beobachtet werden.

9.4.5 Emotionale Intelligenz und Einflussfaktoren

Um den konfundierenden Einfluss von den Erziehverhaltenskomponenten *Laxness* und *Overreactivity* und dem Bindungsverhaltenskomponenten *Avoidance* und *Anxiety* auf die emotionale Intelligenz (FEEL) in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht zu berücksichtigen, wird eine zweifaktorielle Kovarianzanalyse durchgeführt. Die Variablen *Avoidance*, *Anxiety*, *Overactivity* und *Laxness* bilden die Kovariaten, die abhängige Variable ist FEEL und Geschlecht und Altersstufe bilden die beiden Faktoren.

Tabelle 48: Deskriptivstatistische Kennwerte FEEL

| Geschlecht | Schulstufe | <i>M</i> | <i>SD</i> | N |
|------------|------------|----------|-----------|-----|
| Weiblich | 3.Klasse | 32.99 | 4.37 | 121 |
| | 5.Klasse | 33.29 | 4.32 | 127 |
| | 7.Klasse | 34.85 | 4.59 | 129 |
| | Gesamt | 33,73 | 4,50 | 377 |
| Männlich | 3.Klasse | 31,48 | 4,86 | 97 |
| | 5.Klasse | 32,46 | 3,78 | 78 |
| | 7.Klasse | 33,51 | 4,70 | 91 |
| | Gesamt | 32,46 | 4,57 | 266 |
| Gesamt | 3.Klasse | 32,32 | 4,64 | 218 |
| | 5.Klasse | 32,98 | 4,13 | 205 |
| | 7.Klasse | 34,30 | 4,67 | 220 |
| | Gesamt | 33,20 | 4,56 | 643 |

Zur Voraussetzung der Homogenität der Varianzen wurde der Levene Test- berechnet. Mit einem $p = .267$ kann von einem nicht signifikanten Ergebnis ausgehen.

Der Hypothese entsprechend kann mit $F(2,632) = 9.34$, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .029$) ein signifikantes Ergebnis angenommen werden. Es kann ein signifikanter Unterschied im FEEL-Score in Abhängigkeit der Schulstufe beobachtet werden. Die SchülerInnen der 7. Schulstufe erzielen mit einem Mittelwert von $M = 34.12$ den höchsten Wert (siehe Tabelle 48). Die Hypothese $H_1(20)$ kann angenommen werden.

Weiters zeigt sich ein signifikantes Ergebnis mit $F(1,632) = 13.80$, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .021$) im FEEL in Abhängigkeit des Geschlechtes (Abbildung 56). Weibliche Schüler erreichen einen höheren Mittelwert, somit kann die Hypothese $H_1(19)$ angenommen werden.

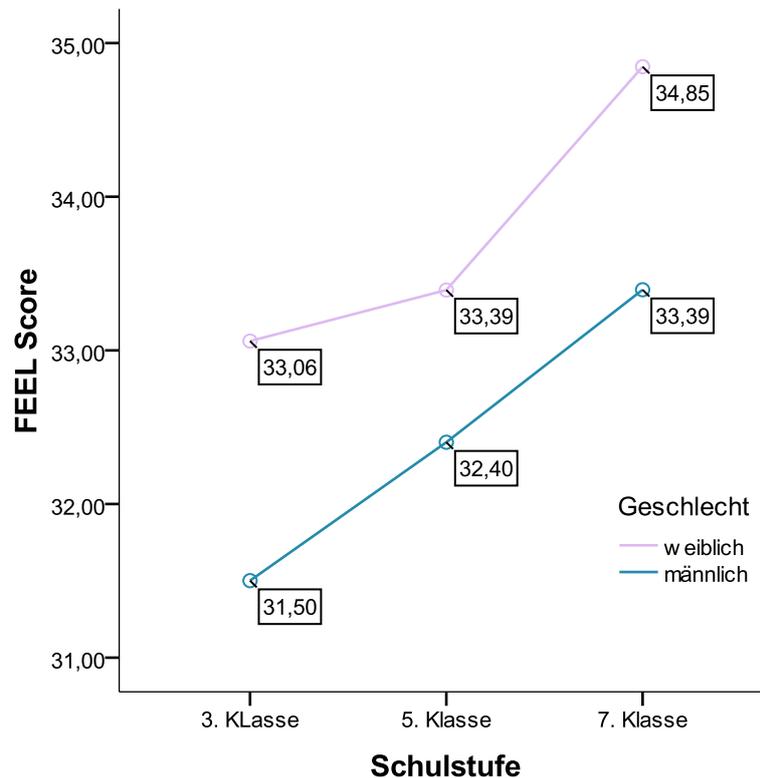


Abbildung 56: FEEL Score in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe

Bei der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(2,632) = 0.23$, $p = .793$ kann ein nicht signifikantes Ergebnis angenommen werden. Es kann keine Interaktion von Altersstufe x Geschlecht im FEEL- Score beobachtet werden.

Im Zuge der Überprüfung welchen Einfluss das Erziehungsverhaltens und das Bindungsmuster auf die emotionale Intelligenz (FEEL) haben, zeigt sich mit der entsprechenden Prüfgröße $F(1,632) = 5.91$, $p = .015$ ($\eta^2 = .009$) im Bindungsverhalten *Anxiety* ein signifikantes Ergebnis. Im Anschluss an das Ergebnis wird eine Korrelation nach Pearson berechnet. Mit einem Wert von -0.101 besteht ein geringer negativer Zusammenhang. Die Hypothese $H_1(13)$ kann angenommen werden.

Mit den entsprechenden Prüfgrößen mit $F(1,632) = 1.06$, $p = .304$ im Erziehverhalten *Oerreactivity*, mit $F(1,632) = 2.98$, $p = .085$ im Erziehverhalten *Laxness* und mit $F(1,632) = 1.79$, $p = .181$ im Bindungsverhalten *Avoidance* zeigen sich nicht signifikante Ergebnisse. Die Hypothesen $H_1(4)$, $H_1(7)$ und $H_1(9)$ können nicht angenommen werden.

9.4.6 Emotionale Intelligenz (TMMS) und Einflussfaktoren

Es wird eine zweifaktorielle multivariate ANCOVA berechnet um unter Berücksichtigung der konfundierenden Variablen Erziehverhalten *Laxness* und *Overreactivity* und Bindungsverhalten *Avoidance* und *Anxiety* zu untersuchen, ob ein signifikanter Unterschied in der emotionalen Intelligenz (TMMS) in Abhängigkeit des Geschlechtes und der Altersstufe vorliegt. *Laxness*, *Overreactivity*, *Avoidance* und *Anxiety* gehen als Kovariaten, TMMS Aufmerksamkeit, *Beeinflussbarkeit* und *Klarheit* als abhängige Variablen und Geschlecht und Altersstufe als Faktoren in die Berechnung ein.

Tabelle 49: Statistische Kennwerte TMMS in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe

| | Geschlecht | Schulstufe | <i>M</i> | <i>SD</i> | N |
|----------------------------|------------|------------|----------|-----------|-----|
| TMMS | | | | | |
| Aufmerksamkeit | Weiblich | 3.Klasse | 3.71 | 0.54 | 121 |
| | | 5.Klasse | 3.71 | 0.53 | 127 |
| | | 7.Klasse | 3.89 | 0.58 | 129 |
| | | Gesamt | 3.77 | 0.55 | 377 |
| | Männlich | 3.Klasse | 3.47 | 0.56 | 97 |
| | | 5.Klasse | 3.59 | 0.61 | 78 |
| | | 7.Klasse | 3.54 | 0.72 | 91 |
| | | Gesamt | 3.53 | 0.633 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 3.60 | 0.56 | 218 |
| | | 5.Klasse | 3.67 | 0.56 | 205 |
| | | 7.Klasse | 3.74 | 0.66 | 220 |
| | | Gesamt | 3.67 | 0.60 | 643 |
| TMMS Klarheit | | | | | |
| Klarheit | Weiblich | 3.Klasse | 3.21 | 0.50 | 121 |
| | | 5.Klasse | 3.29 | 0.66 | 127 |
| | | 7.Klasse | 3.41 | 0.66 | 129 |
| | | Gesamt | 3.31 | 0.62 | 377 |
| | Männlich | 3.Klasse | 3.37 | 0.52 | 97 |
| | | 5.Klasse | 3.45 | 0.57 | 78 |
| | | 7.Klasse | 3.48 | 0.73 | 91 |
| | | Gesamt | 3.43 | 0.61 | 266 |
| | Gesamt | 3.Klasse | 3.28 | 0.51 | 218 |
| | | 5.Klasse | 3.35 | 0.63 | 205 |
| | | 7.Klasse | 3.43 | 0.69 | 220 |
| | | Gesamt | 3.36 | 0.62 | 643 |
| TMMS Beeinflussbar. | | | | | |
| Beeinflussbar. | Weiblich | 3.Klasse | 3.49 | 0.59 | 121 |
| | | 5.Klasse | 3.50 | 0.67 | 127 |
| | | 7.Klasse | 3.52 | 0.69 | 129 |
| | | Gesamt | 3.50 | 0.65 | 377 |

| | | | | |
|----------|----------|------|------|-----|
| Männlich | 3.Klasse | 3.55 | 0.66 | 97 |
| | 5.Klasse | 3.64 | 0.66 | 78 |
| | 7.Klasse | 3.56 | 0.66 | 91 |
| | Gesamt | 3.58 | 0.63 | 266 |
| Gesamt | 3.Klasse | 3.51 | 0.58 | 218 |
| | 5.Klasse | 3.56 | 0.67 | 205 |
| | 7.Klasse | 3.53 | 0.67 | 220 |
| | Gesamt | 3.53 | 0.64 | 643 |

Die Voraussetzung der Homogenität der Kovarianzenmatrizen werden mittels Box-M Test untersucht und erhält mit einem Wert von $p \leq .0001$ ein signifikantes Ergebnis. Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen erfolgt mittels Levene-Test. Die Subskala TMMS Aufmerksamkeit zeigt $p = .017$, Klarheit $p \leq .0001$ und die TMMS Beeinflussbarkeit $p = .020$. Die Ergebnisse fallen signifikant aus, sodass die Voraussetzung Homogenität nicht erfüllt ist.

Bei den Subskalen der TMMS liegen bei *Aufmerksamkeit* mit $F(1,632) = 22.00$, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .034$), *Beeinflussbarkeit* mit $F(1,623)=5.58$, $p=.019$ ($\eta^2 = .009$) und *Klarheit* mit $F(1, 623)=8.62$, $p=.003$ ($\eta^2 = .013$) in Abhängigkeit des Geschlechtes signifikante Ergebnisse vor und die Hypothese H_1 (17) kann angenommen werden.

Im Zuge der Berechnung der Abhängigkeit der Altersstufe auf TMMS konnte gezeigt werden, dass nur bei TMMS *Aufmerksamkeit* bezüglich der Prüfgröße mit $F(1,623) = 3.08$, $p = .046$ ($\eta^2 = .010$) ein signifikantes Ergebnis vorliegt (Abbildung 57). Mit Post- Hoc- Test (Bonferroni) wurden die paarweisen Vergleiche näher spezifiziert. SchülerInnen der 7. Schulstufe erzielen den höchsten Wert (siehe Tabelle 49). Die entsprechenden Prüfgrößen für *Klarheit* und *Beeinflussbarkeit* fallen mit $F(1,623) = 3.08$, $p = .046$ und $F(1,623) = 0.09$, $p = .914$ nicht signifikant aus. Die Hypothese H_1 (18) kann somit nur teilweiseangenommen werden.

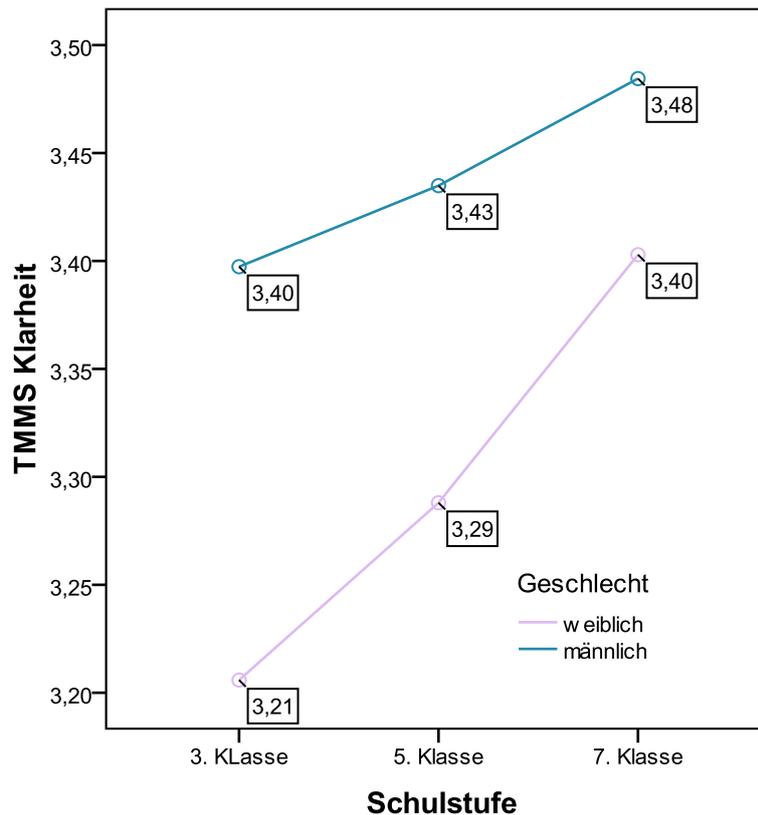


Abbildung 57: TMMS Klarheit in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgrößen $F(1,623) = 1.84$, $p = .160$, $F(1,623) = 0.47$ und $F(1,623) = 0.129$, $p = .879$ fallen nicht signifikant aus. Es kann keine Interaktion von Schulstufe x Geschlecht in den TMMS- Subskalen beobachtet werden.

Im Zuge der Berechnung des Einflusses des Bindungsverhaltens und Erziehverhaltens auf TMMS zeigt sich mittels der entsprechenden Prüfgröße $F(1,632) = 5.23$, $p = .022$ ($\eta^2 = .008$) ein signifikantes Ergebnis zwischen *Beeinflussbarkeit* und *Overreactivity* und mit $F(1,632) = 9.88$, $p = .002$ ($\eta^2 = .015$) für *Beeinflussbarkeit* und *Anxiety*. Im Anschluss wird eine Korrelation nach Pearson berechnet. Es besteht mit $r = -0.266$ geringer negativer Zusammenhang zwischen *Beeinflussbarkeit* und *Anxiety* und mit $r = -0.134$ ein geringer negativer Zusammenhang zwischen *Overreactivity* und TMMS *Beeinflussbarkeit*. Die Hypothesen $H_1(12)$ und $H_1(6)$ können angenommen werden.

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgrößen mit $F(1,632) = 1.72$, $p = .191$ in der TMMS *Aufmerksamkeit*, mit $F(1,632) = 3.51$, $p = .061$ in TMMS *Klarheit* und mit $F(1,632) = 0.06$, $p = .802$ in TMMS *Beeinflussbarkeit* liefert keine signifikanten Ergebnisse. Es kann von keinem signifikanten Zusammenhang zwischen Erziehverhalten *Laxness* und den TMMS- Skalen für emotionale Intelligenz ausgegangen werden. Die Hypothese $H_1(3)$ kann nicht angenommen werden.

Im Zuge der Berechnung zeigt sich mit $F(1, 632) = 85,89, p \leq .0001$ ($\eta^2 = .120$) ein signifikantes Ergebnis für die Skala Aufmerksamkeit unter Konstanthaltung der Kovariate *Avoidance*. Im Anschluss wird eine Korrelation nach Pearson durchgeführt. Es besteht mit $r = -0.395$ ein geringer negativer Zusammenhang zwischen *Avoidance* und *Aufmerksamkeit*.

Mit der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(1,632) = 41,202, p \leq .0001$ ($\eta^2 = .061$) wird ein signifikantes Ergebnis erzielt. Im Anschluss wird eine Korrelation nach Pearson durchgeführt, mit $r = -0.275$ besteht ein geringer negativer Zusammenhang zwischen *Klarheit* und *Avoidance*.

Mit der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(1,623) = 84,90, p \leq .0001$ ($\eta^2 = 0,118$) wird ein signifikantes Ergebnis erzielt. Im Anschluss wird eine Korrelation nach Pearson berechnet. Es liegt mit $r = -0,409$ ein mittlerer negativer Zusammenhang zwischen *TMMS Beeinflussbarkeit* und *Avoidance* vor. Die Kovariate *Avoidance* zeigt Einfluss auf alle 3 *TMMS* Skalen und die Hypothese H1(9) kann angenommen werden.

9.4.7 Affektive Theory of Mind und Einflussfaktoren

Es wird eine zweifaktorielle univariate ANCOVA berechnet um unter Berücksichtigung der konfundierenden Variablen *Parenting* und *Bindung* zu untersuchen, ob ein signifikanter Unterschied in der affektiven Theory of Mind (RMET) in Abhängigkeit des Geschlechtes und der Schulstufe vorliegt. Die abhängige Variable stellt der RMET- Score dar, wohingegen Schulstufe und Geschlecht als Faktoren in die Berechnung eingehen. Das Erziehverhalten *Laxness* und *Overreactivity* und das Bindungsverhalten *Avoidance* und *Anxiety* stellen die Kovariaten dar.

Tabelle 50: Statistische Kennwerte RMET

| Geschlecht | Schulstufe | <i>M</i> | <i>SD</i> | N |
|------------|------------|----------|-----------|-----|
| Weiblich | 3.Klasse | 0.65 | 0.12 | 121 |
| | 5.Klasse | 0.68 | 0.12 | 127 |
| | 7.Klasse | 0.71 | 0.10 | 129 |
| | Gesamt | 0.68 | 0.12 | 377 |
| Männlich | 3.Klasse | 0.61 | 0.13 | 97 |
| | 5.Klasse | 0.69 | 0.10 | 78 |
| | 7.Klasse | 0.70 | 0.11 | 91 |
| | Gesamt | 0.66 | 0.12 | 266 |
| Gesamt | 3.Klasse | 0.63 | 0.13 | 218 |
| | 5.Klasse | 0.68 | 0.11 | 205 |
| | 7.Klasse | 0.71 | 0.10 | 220 |
| | Gesamt | 0.67 | 0.12 | 643 |

Es zeigt sich mit $F(1,632) = 2.13$, $p = .145$ kein signifikanter Unterschied im RMET in Abhängigkeit des Geschlechtes. Die Hypothese H_1 (15) kann nicht angenommen werden.

Es kann mit $F(2,632) = 25,18$, $p \leq .0001$ ($\eta^2 = .074$) ein signifikanter Unterschied im RMET in Abhängigkeit der Schulstufe angenommen werden (Abbildung 58). Mittels Post- Hoc- Test paarweise Unterschiede zeigen bis auf 5. Und 7. Klasse signifikante Ergebnisse. Letztgenannte erzielen den höheren Mittelwert (siehe Tabelle 50). Die Hypothese H_1 (16) kann angenommen werden.

Die entsprechende Prüfgröße $F(2,632) = 2.75$, $p = .065$ ($\eta^2 = .009$) zeigt ein nicht signifikantes Ergebnis. Es liegt eine Tendenz zu einem signifikantem Ergebnis für die Interaktion Geschlecht x Schulstufe im RMET- Score vor.

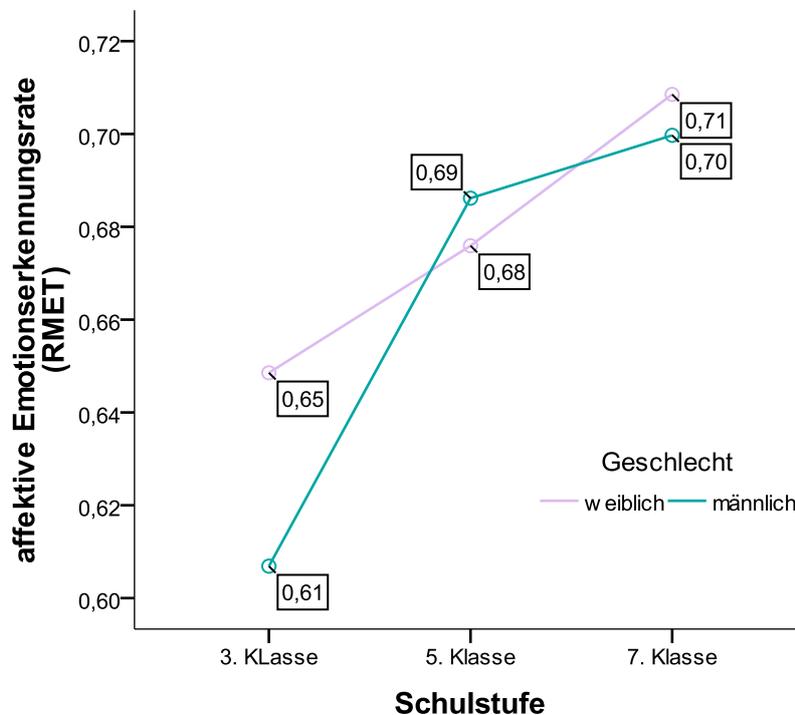


Abbildung 58: RMET Score in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht

Mittels der Berechnung der entsprechenden Prüfgröße $F(1, 632) = 0.04$, $p = .85$ kann von einem nicht signifikanten Wert ausgegangen werden. Es kann kein Zusammenhang zwischen affektiver Theory of Mind und Erziehverhalten *Laxness* beobachtet werden. Die Hypothese H_1 (5) kann nicht angenommen werden.

Mittels der Berechnung der entsprechenden Prüfgrößen können mit $F(1,632) = 0.01$, $p = .927$ im Beziehungsverhalten *Avoidance*, mit $F(1, 632) = 1.75$, $p = .187$ im Bindungsverhalten *Anxiety* und mit $F(1,632) = 0.11$, $p = .918$ im Erziehverhalten *Overreactivity* keine signifikanten Werte beobachtet werden. Es lässt sich somit kein Einfluss

des Erziehungsstils und des Bindungsverhaltens auf die affektive Theory of Mind beobachten und die Hypothesen H_1 (11), H_1 (14) und H_1 (8) können nicht angenommen werden.

10. Diskussion und Kritik

Der folgende Abschnitt soll einen zusammengefassten sowie interpretierten Überblick über die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit geben. Es sollen weiters Zusammenhänge mit den im Literaturteil behandelten Forschungsergebnissen hergestellt, als auch mögliche Wechselwirkungen besprochen werden. Die Stärken und Schwächen der vorliegenden Arbeit werden thematisiert. Daraus resultierende Konsequenzen und Perspektiven für die möglichen weiteren Untersuchungen werden ebenfalls erläutert. Das Ziel dieser Arbeit war es den Zusammenhang zwischen affektiver Theory of Mind und emotionaler Intelligenz herzustellen und die Beeinflussung durch das Bindungsverhalten als auch durch den Erziehungsstil zu untersuchen. In weiterer Folge sollte auf die alters- und geschlechtsspezifischen Unterschiede näher eingegangen werden.

Die Thematik des Zusammenhanges zwischen emotionaler Intelligenz und Theory of Mind wird in der Literatur behandelt, jedoch liegt hier der Schwerpunkt auf der kognitiven Theory of Mind. Das Ziel dieser Arbeit war die Umlegung des Zusammenhanges auf die affektive ToM. O'Brien und Kollegen (2011) konnten in ihrer Studie belegen, dass die Leistung im Emotionsverständnis die Leistung der ToM- Fähigkeit vorhersagt. Diese Ergebnisse konnten im Rahmen dieser Arbeit für die affektive Theory of Mind erweitert und bestätigt werden. Die Leistung in der emotionalen Intelligenz kann somit als Prädiktor für die ToM-Performanz angesehen werden.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass zwar von einem Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und affektiver Theory of Mind ausgegangen werden kann, es sich aber um einen sehr geringen Zusammenhang handelt. Nur knappe sechs Prozent der Varianz der affektiven Theory of Mind konnten durch die emotionale Intelligenz erklärt werden. Ein großer Varianzanteil kann nicht aufgeklärt werden und wird durch andere nicht berücksichtigte Variablen erläutert.

Die Ergebnisse der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen ToM und EI konnten belegen, dass SchülerInnen, die gute Leistungen im Erkennen von basiskodierten Emotionen erbringen und hohe Werte in Bezug auf die Beachtung ihrer Emotionen angeben, ebenfalls hohe Werte in der affektiven Theory of Mind zeigen.

Weiters ist anzumerken, dass emotionale Intelligenz mit zwei verschiedenen Verfahren, TMMS und FEEL gemessen wurde, es jedoch nur einen Zusammenhang zwischen affektiver ToM und FEEL und der Subskala TMMS Aufmerksamkeit vorliegt. Die Bereiche der klaren

Repräsentation (Skala Klarheit) und die Aufrechterhaltung positiver Emotionen (Beeinflussbarkeit) können nicht als Prädiktor für die Leistung in der affektiven ToM angesehen werden.

Die Prüfung der Hypothesen zur affektiven Theory of Mind konnte einen Alterseffekt bestätigen. Ältere SchülerInnen erzielten signifikant bessere Werte als jüngere SchülerInnen. Dies bestätigt die Ergebnisse vorangegangener Studien (Bosacki et al. 2011). Eine unterschiedliche Ausprägung der Leistung in Abhängigkeit des Geschlechtes war allerdings nicht beobachtbar. Die erzielten Ergebnisse korrespondieren nicht mit vorangegangenen Resultaten. Walker (2005) postuliert, dass Mädchen und Frauen eine besser ausgeprägte ToM Leistung aufweisen als Männer. Ein negativer Aspekt stellt die geringe Reliabilität des Reading- the- Mind- in-the- eyes-Test dar, der zur Operationalisierung der affektiven ToM eingesetzt wurde. Die Einsetzung der Erwachsenenversion, anstatt der für Kinder wäre im Falle der SchülerInnen der höheren Schulstufen eventuell von Vorteil gewesen.

Die Thematik der Unterschiede in der Erkennungsrate und in der Bearbeitungszeit von basiskodierten Emotionen wurde in Abhängigkeit von Emotion, Alter und Geschlecht untersucht. Die Ergebnisse gehen mit der Literatur konform. Die Emotion Freude wird sowohl signifikant am häufigsten richtig erkannt, als auch signifikant schneller bearbeitet. Diese Resultate gehen mit vorangegangenen konform. Ebner et al. (2011) geben in ihrer Studie als Grund dafür an, dass Freude die einzige positive zu erkennende Emotion darstellt und deswegen eindeutiger wahrgenommen wird. Eine Tatsache, die auch als Erklärung in dieser Untersuchung dienen könnte.

Colle und Del Guidice (2010) postulierten, dass Mädchen im Erkennen von Gesichtsausdrücken eine signifikant bessere Leistung erzielen als männliche Gleichaltrige. Die Ergebnisse lassen sich in der vorliegenden Arbeit bestätigen. Weibliche Schüler erzielen in der Erkennungsrate FEEL und im FEEL-Score signifikant bessere Ergebnisse als männliche Schüler. Im Zuge der Untersuchung der Bearbeitungszeit FEEL kann jedoch kein Geschlechtereffekt nachgewiesen werden. Männliche und weibliche Schüler bearbeiten die vorgegebenen Stimuli gleich lange. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kam es jedoch zu einer Interaktion von Emotion und Geschlecht in der Erkennungsrate und in der Bearbeitungszeit. Weibliche Schüler erkennen die Emotionen Ekel, Trauer und Ärger signifikant häufiger richtig als ihre männlichen Kollegen. Ekel Trauer und Ärger werden von männlichen Schülern signifikant länger bearbeitet. Männliche Schüler erkennen demzufolge

Ekel, Trauer und Ärger weniger oft richtig und verwenden zur Bearbeitung dieser Stimuli auch mehr Zeit.

Die Ergebnisse von O'Brien (2011), dass sich die Leistung in der Emotionserkennung im Laufe der Jahre verbessert, konnten auch in der Zielgruppe der 13 bis -19-jährigen bestätigt werden. SchülerInnen der 3.Schulstufen zeigten in der Erkennungsrate im FEEL-Score und in der Bearbeitungszeit der basiskodierten Emotionen signifikant schlechtere Leistungen als SchülerInnen der 7. Schulstufe. Jüngere SchülerInnen erkennen Emotionen in Gesichtern demzufolge weniger oft richtig und benötigen zum Bearbeiten der vorgelegten Stimuli auch länger Zeit als ältere SchülerInnen.

Die emotionale Intelligenzleistung mit der TMMS gemessen, zeigt in allen drei Skalen einen Geschlechtereffekt. Weibliche Schüler geben signifikant höhere Werte an, wenn es um die Beachtung von ihren Emotionen (Skala Aufmerksamkeit) geht als ihre männlichen Alterskollegen. Männliche Schüler weisen sich durch signifikant höhere Werte in der klaren und differenzierten Repräsentation ihrer eigenen Emotionen (Skala Klarheit) und in der Aufrechterhaltung und Wiederherstellung positiver Emotionen (Skala Beeinflussbarkeit) aus.

Ein Altersunterschied kann nur in der Subskala Aufmerksamkeit beobachtet werden. SchülerInnen der 7. Schulstufe geben signifikant höhere Werte in der Beachtung ihrer Emotionen an als SchülerInnen niedrigerer Schulstufen.

Die Leistungen in der affektiven ToM wurden in Bezug auf geschlechtsspezifische und altersspezifische Unterschiede untersucht. Weibliche und männliche Jugendliche unterschieden sich in ihrer affektiven ToM-Performanz nicht. Es kann jedoch ein signifikanter Altersunterschied beobachtet werden. Dieser bestätigt die bessere affektive ToM- Leistung der SchülerInnen der 7. Schulstufe im Gegensatz zu den SchülerInnen der niedrigeren Schulstufen. Positiv anzumerken ist, dass die vorliegende Studie einen Beitrag dazu liefert, dass affektive ToM nicht im klinischen und neurologischen Bereich untersucht wurde und das Konstrukt bei Jugendlichen erfasst wurde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der emotionalen Intelligenz, gemessen mit FEEL und TMMS, zumindest teilweise sowohl ein Geschlechterunterschied als auch ein Alterseffekt beobachtet werden konnte. Die Leistung der affektiven Theorie of Mind wird mit dem fortschreitenden Alter der Jugendlichen signifikant besser, jedoch unterscheiden sich männliche und weibliche Schüler nicht signifikant voneinander.

Das Erziehverhalten wurde in Anlehnung an die Literatur ebenfalls auf die alters- und geschlechtsspezifischen Ausprägungen untersucht. Schreyer- Melhop und Peterman (2011)

konnten einen geschlechtsspezifischen Unterschied im Erziehverhalten bestätigen. Sie postulierten, dass Mädchen öfter positives Erziehverhalten erfahren. In der vorliegenden Untersuchung können diese Ergebnisse nicht bestätigt werden. Eltern von männlichen und weiblichen Schülern verhalten sich in Bezug auf ihre Überreaktivität gleich. Es kann auch von keinem signifikanten Unterschied in der Schulstufe ausgegangen werden. Im Bezug auf das Erziehverhalten Nachlässigkeit können in Abhängigkeit der Schulstufe und des Geschlechtes keine signifikanten Ergebnisse beobachtet werden. Eltern zeigen ähnlich wenig vernachlässigendes Verhalten, unabhängig davon, ob ihr Kind weiblich oder männlich ist und welche Schulstufe es besucht. Zu erwähnen ist jedoch eine Tendenz im Bezug auf einen Geschlechtsunterschied. So kann beobachtet werden, dass Eltern von männlichen Jugendlichen tendenziell weniger Nachlässigkeit in ihre Erziehung einwirken lassen, was den Ergebnissen von Schreyer und Kollegen (2011) jedoch widerspricht. Diese gehen von einem Geschlechtereffekt im Positiven, nicht jedoch im Negativen Erziehverhalten aus.

Eine Schwäche im Zusammenhang der Operationalisierung des Erziehverhaltens war die Nichtberücksichtigung des Geschlechtes des Elternteiles, welcher die Angaben im Fragebogen lieferte. Dies macht es ihm Nachhinein nicht möglich, Rückschlüsse zu ziehen, ob sich das Erziehverhalten der Mütter im Gegensatz zu dem der Väter unterscheidet. Es können keine Angaben in Anlehnung an die Studien von Cabrera et al. (2011) gemacht werden. Ein weiterer Kritikpunkt richtet sich dahingehend, dass die Fragen im vorgelegten Erziehungsfragebogen nicht der untersuchten Altersgruppe entsprachen. Weiters konnten auch nur von denjenigen Eltern Daten für die Untersuchung gewonnen werden, welche Fragebögen und Einverständniserklärungen unterzeichneten. Der geringe Einfluss durch das Erziehverhalten könnte als Hinweis darauf verstanden werden, dass zum größten Teil Daten von jenen Eltern vorliegen, die sich durch positives Erziehverhalten und Engagement auszeichnen. Eltern, die möglicherweise wenig Interesse am schulischen Alltag ihrer Kinder haben oder sogar weniger oft positives Erziehverhalten praktizieren, retournierten eventuell die Fragebögen nicht. Der eingesetzte Erzieherfragebogen dient der Erfassung von dysfunktionalem Erziehverhalten. Aufgrund dessen kann es unter Umständen zu einer Verzerrung der Ergebnisse gekommen sein.

Limitierend lässt sich anmerken, dass in der vorliegenden Studie, nur die Daten der Eltern über das Erziehverhalten in die Untersuchung miteinbezogen werden konnten. Ergebnisse vergangener Studien (Kuhn & Laird, 2011) postulierten jedoch, dass das wahrgenommene Erziehverhalten durch die Jugendlichen entscheidend ist.

Die Prüfung der Hypothesen zum Bindungsverhalten kam zu dem Ergebnis, dass weibliche Schüler signifikant weniger beziehungsgeleitete Vermeidung aufweisen, als dies bei männlichen Gleichaltrigen der Fall ist. Diese Vermeidung innerhalb einer Beziehung zu Vater, Mutter oder bestem Freund/ bester Freundin verändert sich im Laufe der Jahre nicht und so lassen sich die Ergebnisse von Adams, De Lay und Laurensen (2010) nicht bestätigen. Die Autoren gehen allerdings davon aus, dass sich schlechte Beziehungen mit den Jahren weiterhin verändern. Da es sich bei der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung um eine Querschnittuntersuchung handelt, konnte dies nicht bestätigt werden. In einer möglichen Folgestudie könnte das Bindungsverhalten der jüngsten Altersgruppe auf ihre eventuelle Veränderung untersucht werden.

Die Ergebnisse der beziehungsgeleiteten Sorge verhalten sich konträr zu denen der Vermeidung. Ältere Jugendliche zeigen signifikant mehr Sorge innerhalb der Bindung zu ihren Eltern bzw. zu ihrem besten Freund, als dies bei jüngeren Jugendlichen der Fall ist. Männliche und weibliche Schüler unterschieden sich jedoch nicht im Ausmaß der Sorge und Ängstlichkeit.

In Anlehnung an die Literatur (Fuhrer, 2005) wurde untersucht, ob sich das Bindungsverhalten Vermeidung und Sorge innerhalb einer Beziehung zu einem Freund/ zu einer Freundin im Bezug auf das Geschlecht unterscheidet. Männliche Schüler zeigen mehr Vermeidungsverhalten. Es lässt sich ebenfalls ein Altersunterschied bestätigen. Ältere Jugendliche weisen am wenigsten vermeidendes Verhalten auf. Fend (2000) postuliert, dass Freundschaften in der frühen Adoleszenz (12 bis 13- jährige) noch nicht die Tiefe erreichen, wie es bei älteren Jugendlichen der Fall ist. Diese Tatsache erlaubt in Anlehnung an die Ergebnisse der vorliegenden Studie eine Interpretation, die nahe legt, dass Freundschaften mit dem Älterwerden intensiver werden und deswegen weniger vermeidendes Verhalten praktiziert wird.

Im Bezug auf die Sorgen innerhalb einer Beziehung kann dies jedoch nicht bestätigt werden. Es können keine signifikanten alters- und geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bindungsverhalten *Anxiety* beobachtet werden.

Ein weiteres Ziel der Arbeit war die Untersuchung möglicher Einflussfaktoren auf die Leistung der emotionalen Intelligenz und auf die der affektiven Theory of Mind. Als Einflussfaktoren gingen das Bindungsverhalten und der elterliche Erziehungsstil in die Untersuchung ein.

Das Bindungsverhalten betreffend konnte ein geringer negativer Zusammenhang zwischen Leistung der EI (FEEL) und der beziehungsgeleiteten Sorge festgestellt werden.

Jugendliche, die höhere Leistungen in der emotionalen Intelligenz erzielen, zeigen in ihren Beziehungen signifikant weniger Sorge und Ängstlichkeit. Dies stimmt mit früheren Forschungsergebnissen überein (Colle & Del Giudice, 2010).

Auf die emotionale Intelligenz, gemessen mit der TMMS, zeigt das Bindungsverhalten ebenfalls Einfluss. Die beziehungsgeleitete Ängstlichkeit (Skala Anxiety) weist einen geringen negativen Zusammenhang mit der Skala Beeinflussbarkeit auf. SchülerInnen, die wenig Sorgen in ihren Beziehungen angeben, weisen sich durch höhere Werte in Bezug auf die Aufrechterhaltung ihrer positiven Emotionen aus. Diese Ergebnisse korrespondieren mit vorangegangenen Studien. Neumann und Koot (2011) postulieren einen Zusammenhang zwischen positiver Bindung zur Mutter und gut ausgeprägten Emotionsregulationsfähigkeiten.

Die beziehungsgeleitete Vermeidung zeigt einen Einfluss auf alle drei Skalen der TMMS. Der größte Zusammenhang lässt sich zwischen der Vermeidung in einer Beziehung und der Beeinflussung der positiven Emotionen feststellen. SchülerInnen, die angeben, wenig vermeidendes Verhalten in ihren nahen Beziehungen durchzuführen, zeigen sich durch hohe Werte in der Skala Beeinflussbarkeit. Auch in der Beachtung (Aufmerksamkeit) und in der klaren Repräsentation (Klarheit) zeigen SchülerInnen mit wenig beziehungsgeleitetem vermeidendem Verhalten hohe Werte. Diese Ergebnisse gehen mit denen von Neumann und Koot (2011) konform.

Das Bindungsverhalten kann folglich als Einflussfaktor für die emotionale Intelligenz betrachtet werden. Colle und Del Giudice (2010) konnten einen Zusammenhang zwischen konsistenten Beziehungen und positiven Emotionsregulationsstrategien feststellen. Diese Ergebnisse können mit denen der vorliegenden Untersuchung bestätigt werden.

Weiters wurde der Einflussfaktor elterliches Erziehverhalten untersucht. Das Erziehverhalten weist allerdings in der vorliegenden Arbeit keinen Einfluss auf die emotionale Intelligenzleistung im FEEL auf. In Bezug auf die EI-Performanz, gemessen mit der TMMS, konnten dessen ungeachtet andere Ergebnisse beobachtet werden. Es konnte ein Einfluss des Erziehverhaltens Overreactivity auf die Ausprägungen der Skala Beeinflussbarkeit untersucht werden. SchülerInnen, deren Eltern wenig überreaktives Erziehverhalten anwenden, geben signifikant höhere Werte an, wenn es um die Aufrechterhaltung positiver Emotionen geht. Dieser negative Zusammenhang fällt jedoch eher gering aus.

Die beiden anderen Teilbereiche der EI, gemessen mit der TMMS, zeigen keine Beeinflussung. Ein Einfluss durch das Erziehverhalten konnte somit nur auf einer Skala der emotionalen Intelligenz (Beeinflussbarkeit) beobachtet werden.

Das Bindungsverhalten und der Erziehungsstil können nicht als Einflussfaktoren auf die affektive Theory- of-Mind-Leistung gezählt werden. Mögliche Erklärungen im Bezug auf die Messung der affektiven ToM und des Erziehverhaltens wurden bereits thematisiert und werden an dieser Stelle nicht mehr erläutert.

Kritisch anzumerken ist das mögliche Fehlen der Ernsthaftigkeit bei der Beantwortung sowie Bearbeitung des vorgelegten Testmaterials. Die SchülerInnen befanden sich in einer Situation, in der die Ergebnisse der Tests keine weitere Konsequenz für sie darstellte. Die zur Verfügung stehenden Schulstunden, in denen die Untersuchung durchgeführt werden durfte, waren teilweise Randstunden oder Stunden nach absolvierten Tests oder Schularbeiten, in denen die Konzentration und Aufmerksamkeit der SchülerInnen sich eventuell nicht auf ihrem höchsten Niveau befanden. Aufgrund dieser Tatsachen wäre eine geringe Verzerrung der Ergebnisse möglich.

Für mögliche nachfolgende Studien ist die Bedeutung der Vorbereitung der Testsituation zu erwähnen. Die vertiefende Auseinandersetzung, sowie Testläufe, tragen wesentlich zur Routine der Untersuchungsdurchführung bei. Diese Routine ist wesentlich um mögliche Fehler, die z.B. während der Instruktion durch den Testleiter passieren, möglichst gering zu halten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bis auf ein paar Schwächen, ein guter Ansatz für mögliche neue Untersuchungen gemacht wurde. Wünschenswert wäre die Vertiefung der Untersuchung der emotionalen Intelligenz in Bildungsanstalten, da der Umgang mit Emotionen einen wesentlichen Bereich der Entwicklung darstellt sowie essentiell für alle zwischenmenschlichen Beziehungen ist. Eine Integration von Programmen zur Förderung der emotionalen Intelligenz wurde in Schulen jedoch kaum durchgeführt.

11. Zusammenfassung

Das Anliegen dieser Diplomarbeit war die beiden Konstrukte affektive Theory of Mind (ToM) und emotionale Intelligenz (EI) in Zusammenhang zu setzen und die geschlechts- und altersspezifischen Unterschiede zu untersuchen. Ein weiterer Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit war es, das Erzieher- und Bindungsverhalten, welches ebenfalls auf die unterschiedlichen Ausprägungen in Abhängigkeit der jeweiligen Schulstufe und des Geschlechtes hin untersucht wurde, als möglichen Einflussfaktoren zu identifizieren.

In der Literatur finden sich Ergebnisse, dass die Leistung im Emotionsverständnis die Leistung der ToM- Performanz vorhersagt, da Kinder primär Emotionen verstehen können und erst als Folge mentale Zustände begreifen (O` Brien et al 2011). Die Autoren postulieren weiters eine Verbesserung der Leistung in beiden Domänen über die Zeit. Colle und del Guidice (2010) fanden heraus, dass Mädchen sich als emotional kompetenter darstellten. Auch in der ToM- Leistung kann ein Geschlechtereffekt nachgewiesen werden. Mädchen und Frauen haben demzufolge eine besser ausgeprägte ToM und weisen sich durch bessere Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme aus (Barohn-Cohen & Wheelwright, 2004, Walker 2005,) Neuman und Koot (2011) konnten sowohl den Erziehungsstil als auch das Bindungsverhalten als Einflussfaktor auf die emotionale Intelligenz identifizieren. Caputi und Kollegen (2012) konnten Auswirkungen der „Mindreading“- Fähigkeit auf Peerbeziehungen nachweisen. Ebner et al. (2011) postulieren, dass beim Emotionserkennen Freude am leichtesten erkannt wird und jüngere Probanden Ärger und Ekel am häufigsten missinterpretierten.

Die aus der Literatur abgeleiteten Fragestellungen bezogen sich primär darauf, inwiefern die emotionale Intelligenzleistung als Prädiktor der EI gesehen werden kann und ob das Bindungsverhalten und der Erziehungsstil als mögliche Einflussfaktoren identifiziert werden können. Es sollte weiters näher auf die gewonnen Daten zur emotionalen Intelligenz durch die Operationalisierung mit dem FEEL- Test eingegangen werden und die geschlechts- und altersspezifischen Unterschiede aller Konstrukte behandelt werden.

Hauptziel der Untersuchung war es den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und affektiver Theory of Mind sowie mögliche Einflussfaktoren auf die beiden Leistungen zu untersuchen. Weiters sollten geschlechts- und altersspezifische Unterschiede aller untersuchten Konstrukte thematisiert werden.

Die für die Arbeit relevanten Forschungsfragen und Hypothesen wurden mittels multipler linearer Regression, Varianzanalysen und Kovarianzanalysen untersucht.

Im Rahmen der Untersuchung nahmen 643 SchülerInnen der 3. 5. und 7. Schulstufe Allgemein Höherer Schulen (AHS) in Wien und Niederösterreich teil, die zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 13 und 20 Jahren alt waren. Die Testung erstreckte sich insgesamt über 145 Minuten, in denen die SchülerInnen an einer Gruppentestung und einer Einzeltestung teilnahmen. Die Datenerhebung erfolgte in Zusammenarbeit mit Edith Freuis und Stefanie Vockh, die sich in ihren Arbeiten mit der kognitiven Theory of Mind und den Exekutivfunktionen bzw. mit dem Vergleich der affektiven Theory of Mind und ihrer Beziehung zu Exekutivfunktionen bei Jugendlichen beschäftigen.

Die emotionale Intelligenzmessung (FEEL, TMMS Subskala Aufmerksamkeit) kann als Prädiktor für die Performanz in der affektiven Theory of Mind (RMET) gesehen werden. Allerdings ist der Zusammenhang als sehr gering zu betrachten, da nur sechs Prozent der Varianz der ToM durch die EI erklärt werden können.

Die Ergebnisse die basiskodierten Emotionen betreffend gehen zum größten Teil mit denen aus der Literatur (Ebner et al. 2011) konform. Die Emotion Freude wird signifikant am häufigsten richtig erkannt und benötigt zur Bearbeitung die geringste Zeit. Auch der Geschlechtereffekt lässt sich in der vorliegenden Untersuchung teilweise bestätigen. Weibliche Schüler erkennen Emotionen häufig richtiger, während sich in der Bearbeitungszeit keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit des Geschlechtes zeigen. Im Zuge der Untersuchung konnte eine Interaktion von Geschlecht und Emotion nachgewiesen werden. Weibliche Schüler erkennen die Emotionen Ekel, Trauer, Ärger signifikant öfter richtig und benötigen für ihre Bearbeitung weniger Zeit als männliche Schüler.

Das Alter betreffend konnte bestätigt werden, dass jüngere SchülerInnen Emotionen signifikant häufiger falsch erkennen und signifikant längere Bearbeitungszeiten benötigen. Bei der Operationalisierung der EI mit der TMMS konnten ebenfalls Geschlechtereffekte nachgewiesen werden. Ein Alterseffekt ist jedoch nur zu beobachten, wenn es sich um die Beachtung der eigenen Emotionen (TMMS Aufmerksamkeit) handelt, da geben ältere SchülerInnen signifikant höhere Werte an. Auch in der Leistung der affektiven ToM kann dieser Alterseffekt bestätigt werden, eine unterschiedliche Ausprägung der Leistung in Abhängigkeit des Geschlechtes ist allerdings nicht beobachtbar.

Das Erziehverhalten zeigt in Abhängigkeit der Schulstufe und des Geschlechtes keine signifikanten Ergebnisse.

Die Ergebnisse des Bindungsverhaltens lassen sich so zusammenfassen, dass weibliche Schüler signifikant weniger vermeidendes Verhalten (Avoidance) in ihren Beziehungen angeben als männliche Schüler, es allerdings zu keinem signifikanten Altersunterschied in der beziehungsgeleiteten Vermeidung (Avoidance) kommt. In Bezug auf die Beziehung zu einem besten Freund/ einer besten Freundin, geben jedoch männliche Jugendliche signifikant höhere Werte das vermeidende Verhalten (Avoidance) betreffend an.

Ein weiteres Ziel der Untersuchung war es die möglichen Einflussfaktoren auf die Leistungen in der EI und der affektiven ToM zu untersuchen. Es konnte beobachtet werden, dass SchülerInnen mit gut ausgeprägter EI (FEEL) signifikant weniger Sorgen (Anxiety) in ihren Beziehungen angeben und SchülerInnen, die gut in der Lage sind ihre positiven Gefühle aufrechtzuerhalten (TMMS Beeinflussbarkeit) signifikant weniger Ängstlichkeit (Anxiety) angeben. Die beziehungsgeleitete Vermeidung (Avoidance) hat Einfluss auf alle drei Skalen der TMMS:

Das elterliche Erziehverhalten kann nicht als Einflussfaktor auf die emotionale Intelligenz (FEEL) identifiziert werden, es zeigt sich jedoch ein Zusammenhang mit der TMMS- Skala Beeinflussbarkeit. So geben SchülerInnen mit wenig überreaktivem Verhalten durch die Eltern signifikant höhere Werte bei der Aufrechterhaltung ihrer positiven Emotionen (TMMS Beeinflussbarkeit) an.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the correlation between emotional intelligence and affective Theory of Mind considering age- and gender-specific differences. Emotional intelligence *“involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and /or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth”* (Mayer & Salovey, 1997). Affective ToM is the empathic appreciation of another person’s emotional state and the knowledge about emotions (Shamey-Tsoorey & Aharon-Peretz, 2007). Furthermore relationship structures and parenting styles are examined. In the course of the present study 643 scholars (boys and girls) were tested. They were between thirteen and twenty years old. The results showed a significant difference between boys and girls concerning relationship structure avoidance. Concerning relationship anxiety a significant difference in age groups, favouring older scholars, exists. The results showed significant interaction between emotion and sex in the recognition of emotions on FEEL tasks. Similar results can be detected at the interaction between emotion and age in the recognition of emotions. Regarding the different emotions, happiness is the easiest emotion to recognise and needs the least time to be recognised. Girls performed better than boys and younger participants have the poorest scores in recognition of emotions. Results indicate an interaction between emotion and sex in recognition in FEEL tasks. It could be assumed that FEEL tasks and TMMS attention predict the RMET performance. Concerning possible relations between FEEL-Score and relationship structure, results showed small and negative relations between FEEL-Score and Anxiety. Results revealed significant differences between the three age groups in RMET-tasks, older students exhibited a better performance. Male and female students showed sex specific differences in all three subscales of TMMS, measuring the emotional intelligence. Age group differences exist in the TMMS attention score. Concerning possible relations between TMMS and relationship structure and TMMS and attachment style, results indicate small and negative relations between TMMS Interference und Anxiety and TMMS Interference and Overreactivity. Results showed small and negative relations between Avoidance and each subscale of TMMS.

Literaturverzeichnis:

Adams, R.E., De Lay, D. & Laursen, B. (2010). Trajectories of Perceived Support in Mother-Adolescent Relationships: The Poor (Quality) Get Poorer, *Developmental Psychology*, 46 (6) 1792- 1798.

Ainsworth, M.D. (1985). Mutter- Kind- Bindungsmuster: Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung. In K.E. Grossmann & Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. (S146-168). Stuttgart: Klett- Cotta.

Ainsworth, M.D., Bell, S. & Stayton, D.J. (1971). Individuelle Unterschiede im Verhalten in der Fremden Situation bei ein Jahr alten Kindern. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. (S169-199). Stuttgart: Klett Cotta.

Almas, A.N., Grusec, J.E., & Tackett, J.L. (2011) Children`s Disclosure and Secrecy: Links to Maternal Parenting Characteristics and Children`s Coping Skills. *Social Development*, 20,3, 624-643.

Amthauer, R., Brocke, B., Liepman, D. & Beauducel, A. (2001). Intelligenz- Struktur- Test 2000 R – I-S-T 2000R. Göttingen: Hogrefe.

Arnold, D.S., O` Leary, S.G., Wolff, L.S. & Acker M.M. (1993) The parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assesment*, Vol 5 (2),137- 144.

Arnold, D.S., O`Leary, S.G., Wolff, L.S. & Acker, M.M. (1993). Parenting Scale. *Psychological Assesment*, Vol 5(2), Jun 1993, 137-144.

Aschenbrenner, S., Tucha, O. & Lange, K. W. (2000) Regensburger Wortflüssigkeits-Test-RWT. Göttingen: Hogrefe.

Asendorfer, J.P. (2002).Emotionale Intelligenz nein, emotionale Kompetenz ja. Zeitschrift für Personalpsychologie, 1(4), 180-181.

Aster, M. von Neubauer, A.& Horn, R.(2006). *Wechsler Intelligenztest für Erwachsene- WIE*. Frankfurt: Harcourt Test Services.

Astington, J.W. & Dack, L.A. (2008). Theory of Mind, In M.M. Haith & J.B. Benson (Eds.) *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. (S. 343- 356) 3, Elsevier Inc. British Libraray Cataloguing.

Astington, J.W. (2000). *Wie Kinder das Denken entdecken*. München: Ernst Reinhardt.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung*. Springer.

Bar- On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ- i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi- Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient inventory. In R. Bar-On & J.D. A . Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, developement, assesment, and application at home, school, and in the workplace* (pp.363-388). San Francisco: Jossey- Bass.

Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004).The Empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger Syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.

Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. & Plaisted, K. (1999). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. & Plumb, I. (2001). The “reading the mind in the eyes test” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high- function Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-252.

Bartsch, K., & Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, NY: Oxford University Press.

Bassett, H.H., Denham, S.A., Graling, K., Mincic, M., Way, E. & Zinsser, K. (2012) Preschoolers` emotion knowledge: self- regulatory foundation, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26 (4) 667 – 679.

Baumrind, D. (1966). Effects of autoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, 37, 887- 907.

- Bedford, V.H. (1993). Geschwisterbeziehungen im Erwachsenenalter. In A.E. Auhagen & M. von Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen*. (S119-141) Göttingen: Hogrefe.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Belsky, J., Crnic, K. & Gable, S. (1995). The determinants of coparenting in families with toddler boys: Spousal differences and daily hassles. *Child Development*, 66, 629-642.
- Bernier, A., Mageau, G.A. & Whipple, N. (2011) A Dimensional Approach to Maternal Attachment State of Mind: Relations to Maternal Sensitivity and Maternal Autonomy Support. *Developmental Psychology*, 47 (2), 396-403.
- Binet, A. & Simon, T. (1905). Methodés nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L`Anee Psychologique*, 11, 191-244.
- Bisceglia, R., Jenkins, J.M., Meunier J.C., (2012) Differential Parenting and Children`s Behavioral Problems: Curvilinear Association and Mother- Father Combined Effects. *Developmental Psychology*, 48 (4) 987-1002.
- Bischof- Köhler, D. (1998). Zusammenhang zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. (S320- 362).
- Bischof- Köhler, D. (2000). *Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation*. Bern: Hans Huber.
- Blair, R.J.R. & Coles, M. (2000). Expression recognition and behavioural problems in early adolescence. *Cognitive Development*, 15,421-434.
- Bodden, M.E., Mollenhauer, B.M., Trenkwalder, C., Cabanel, N., Eggert, K.M., Unger, M.M., Oertel, W.H., Kessler, J., Dodel, R. & Kalbe, E. (2010). Affective und cognitive theory of mind in patients with Parkinson`s disease. *Parkinsonism and Related Disorders*, 16, 466-470.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human und Sozialwissenschaftler* (6. Auflage). Heidelberg: Springer.

Bosacki, S., University, D. & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255.

Bosacki, S.L., Macgillivray, S., Moore, C. (2011) Theory of Mind and Social Interest in Zero-Acquaintance Play Situations. *Child Development*, 82 (4) 1163- 1172.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books. (In Dt. übersetzt: (1975). Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler Verlag.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation: anxiety and anger*. New York: Basic Books. (In Dt. übersetzt: (1976). Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. München: Kindler Verlag.

Bowlby, J. (1980). *A Secure Base. London: Routledge*. (In Dt. übersetzt: (1995). Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg: Dexter Verlag.

Bowlby, J. (1991). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In K.E. Grossmann (Hrsg.) *Bindung und menschliche Entwicklung, John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 55- 69). Stuttgart: Klett-Cotta.

Brand, M., Fujiwara, E., Borusutzky, S., Kalbe, E., Kessler, J. & Markowitch, H.J. (2005). Decision-making deficits of korsakoff patients in a new gambling task with explicit rules: Association with executive functions. *Neuropsychology*, 19, 267- 277.

Brandstätter, V. & Otto, J.H. (2009). *Handbuch der allgemeinen Psychologie- Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe.

Brickenkamp, R., Schmidt- Atzert, L. & Liepman, D. (2010) Test d2- Revision- d2-R. Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest. Göttingen: Hogrefe.

Brothers, L. & Ring, B. (1992). A Neuropsychological Framework for the Representation of Minds. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4 (2)107 -118.

Cabrera, N.J, Fagan, J., Wight, V. & Schadler, C. (2011). Influence of Mother, Father, and Child Risk on Parenting and Children`s Cognitive and Social Behaviors. *Child Development*, 82, 1985- 2005..

Caputi, M., Lecce, S. Pagnin, A. & Banjerjee, R. (2012) Longitudinal Effects of Theory of Mind on Later Peer Relations: The Role of Prosocial Behavior. *Developmental Psychology*, 48, 257- 270

Cattell, R.B. (1971). *Abilities: their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.

Cicerelli, V.G. (1994). The longest bond: The sibling life cycle. In L.L. Abate (Ed.), *Handbook of family psychology and psychopathology* (pp. 44-59). New York: Wiley.

Cole, P.M., Michel, M.K. & Teti, L.O. (1994).The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 240, 56, 73-100.

Colle, L. & Del Giudice, M., (2010) Patterns of Attachment and Emotional Competence in Middle Childhood. *Social Development*, 20, 51-72

Cutting, A.L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.

De Rosnay, M., Pons, F., Harris, P.L., & Morrel, J.M.B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers` mental- state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 197-218.

Dunn, J. (2000). Mind- reading, emotion understanding and relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 142-144.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young childrens` understanding of other people`s feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352- 1366.

Ebner, N.C. & Johnson, M.K. (2009).Young and older emotional faces: Are there age-group differences in expression identification and memory? *Emotion*, 9, 329-339.

Ebner, N.C., He, Y. & Johnson, M.K. (2011) Age and emotion affect how we look at a face: Visual scan patterns differ for own – age versus other- age emotional faces. *Cognitive emotion*, 25, 983- 997.

Eisenberg, N. (1998). Introduction. In W. Damond & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol3: Social, emotional and personality development*. (5th ed.; pp.1.24). New York: Wiley.

Ekman P. & Friesen W.V. (1987). *Facial Action Coding System*. Consulting.

Ekman P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550–553.

Ekman, P. (1993) Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.

Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll* (Third Edition). London: Sage.

Field, T. (1998). Early interventions for infants of depressed mothers. *Pediatrics*, 102, 1305-1310.

Flavell, J.H. Flavell, E.R. & Green, F.L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.

Förstl, H. (2007), *Theory of Mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. Heidelberg: Springer.

Fraley, R.C., Waller, N.G., & Brennan, K.A. (2000). An item- response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350–365.

Freis, E. (2013) *Theory of Mind- Fähigkeit und der Zusammenhang mit den im Schulkontext erfolgsversprechenden kognitiven Faktoren Intelligenz, Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis und Exekutivfunktionen*.

Freis, E., Oberger, R. & Vockh, S. (2011) Anamnesefragebogens für SchülerInnen.

Freis, E., Oberger, R. & Vockh, S. (2011) Einverständniserklärung für Eltern und SchülerInnen.

Fuhrer, U. (2005) *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. 1. Auflage. Hans Huber.

Funke, J. & Vaterrodt- Plüneck, B., (2004): *Was ist Intelligenz?* 2. überarbeitete. Auflage. Orig.- Ausg. München.

Gardener, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Garner, .W. & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher- child relationships to preschool children`s school- related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 89-100.

Gloger- Tippelt, G. & Reichle. B. (2007). Beziehungsorientierte Diagnostik und Intervention im Kindesalter – Einführung in das Themenheft. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 395-409.

Gloger- Tippelt, G. (2002). Der Beitrag der Bindungsforschung zur klinischen Entwicklungspsychologie der Familie. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S118-141). Göttingen: Hogrefe- Verlag.

Goleman, D. (1995). *Emotinal Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bentham Books.

Gopnik, A. & Astington, J.W. (1988). Children`s Understanding of Representation Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance –Reality Distinction. *Child Development*, 59, 26- 37.

Gopnik, A. & Wellmann, H.M. (1994). The theory theory. In Hirschfeld, L.A., Gelman, S.A. (eds.) *Mapping the mind- domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press, Cambridge, 257-293.

Gordon, R.M. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind Language* 1: 158-293.

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004). *Bindung: das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett Cotta.

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2006) *Bindung und menschliche Entwicklung*. Stuttgart: Klett Cotta.

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children`s school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431. 454.

Hannan, K. & Luster,T. (1991). Influence of parent, child, and contextual factors on the quality of home environment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 17-30.

Harris, P. (1992). *From simulation to folk psychology: The case for development*. *Mind and Language*, 7 (1), 120-144.

Harris, P.L. (1991). The work of the imagination. In *Whiten A natural theories of Mind: evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Basil Blackwell, Oxford, 283- 304.

Harwood, M. D., & Farrar, M.J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 401- 418.

Hatzinger, R. & Ngale, H. (2009). *SPSS Statistik, Statistische Methoden und Fallbeispiele*. München

Holmes, J. (2006). *John Bowlby und die Bindungstheorie (2. Aufl.)* Reinhardt: München.

Holodinsky, M. & Friedlmeier, W. (2005) *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Spektrum: Heidelberg.

Hülken, C., Sodian, B. & Pickel, G. (2001). Die Unterscheidung von Schein und Sein im Verkleidungsspiel – ein Problem der dualen Kodierung oder Identitätserhaltung? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33 (3), 129 -137.

Hynes, C.A., Baird, A.A. & Grafton, S.T. (2006). Differential role of the orbital frontal lobe in emotional versus cognitive perspective-taking. *Neuropsychologia*, 44, 374-383.

Izard C.E. (1994). Innate and universal facial expressions: evidence from developmental and cross-cultural research *Psychological Bulletin*, 115:288–299.

Izard, C.E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128,796-824.

Kessler, H. (2001). Entwicklung und Reliabilitätsstudie des FEEL Tests.

Kessler, H., Bayerl, P., Deighton, R.M., & Traue, H.C. 2002: Facially Expressed Emotion Labeling PC- gestützter Test zur Emotionserkennung. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 23 (3), 297-306.

Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie*. 6., vollst. überarb. Aufl.; S81-98. Göttingen: Hogrefe.

- Krapp, A., Prenzel, M. & Weidenmann, B. (2006). Geschichte, Gegenstandsbereich und Aufgaben der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Vollständig überarbeitete Auflage) (S. 1-32). Weinheim: Beltz.
- Kuhn, E.S. & Laird, R.D. (2011) Individual Differences in Early Adolescents` Beliefs in the Legitimacy of Parental Authority. *Developmental Psychology*, 47 (5), 1353-1365.
- Lengua, L.J. (2002). The contribution of emotionality and self regulation to the understanding of children`s response to multiple risk. *Child Development*, 73, 144-161.
- Leslie, A.M. (1994). ToMM, ToBy, and agency: core architecture and domain specificity in cognition and culture. In Hirschfeld, L.A., Gelman, S.A. (eds). *Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press, New York, 119-148.
- Lopes, P.N.; Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113 – 118.
- Main, M. (2001). Aktuelle Studien zur Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter: ein Handbuch für Forschung und Praxis* (1. Auflage) (S1-51). Bern: Hans Huber.
- Matsumoto, D. & Ekman, P. (1988). Japanese and Caucasian Facial Expressions of Emotion (JACFEE) and Neutral Faces (JACNeuF). Dia-Abbildungen.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197 -208.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Hrsg.). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2002). The Mayer- Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): *User`s manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- McDowell, D.S. & Parke, R.D. (2009) Parental Correlates of Children`s Peer Relation: An Empirical Test of a Tripartite Model. *Developmental Psychology* 45 (1) 224-235.

- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73, 1715- 1726.
- Mier, D. Sauer, C., Lis, S., Eslinger, C., Wilhelm, J., Gallhofer, B. & Kirsch, P. (2010). Neuronal correlates of affective theory of mind in schizophrenia out- patient: evidence for a baseline deficit. *Psychological Medicine*, 40, 1607-1617.
- Morris, A., Silk, J. Steinberg, L., Myers, S. & Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361- 388.
- Nelson, D., & Crick, N. (1999). Rose- colored glasses: Examining the social information processing of prosocial young adolescents. *Journal of early Adolescence*, 19, 17-38.
- Neumann, A. & Koot, H.M. (2011) Emotionsregulationsprobleme im Jugendalter: Zusammenhänge mit Erziehung und der Qualität der Mutter- Kind- Beziehung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53 (3), 143- 160 .
- O`Brien, M., Miner Weaver, J.M., Nelson, J.A., Calkins, S.D., Leerkes, E.M. & Marcovitch, S. (2011) Longitudinal association between children`s understanding of emotion and theory of mind. *Cognition and Emotion*, 25 (6), 1074- 1086.
- O`Brien, S.F. & Bierman, K.L. (1988). Conceptions and perceived influence of peer groups: Interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, 59,1360- 1365.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S271- 332). Weinheim: Beltz-PVU.
- Ortony, A. & Turner, T.J.(1990). What`s basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97,315–331.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1999). Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (HRSG.) *Emotionale Entwicklung* (S. 136- 155). Heidelberg: Spektrum.
- Payne, W.L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Avstract Internationl*, 47, 203.
- Perez, J.C., Petrides, K.V. & Furnham, A. (1997). Die Messung von emotionaler Intelligenz als Trait. In Schulze, R., Freund, P.A. & Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Göttingen: Hogrefe.

- Peterman, F. (2006). Intelligenzdiagnostik. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 71-75.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008) Emotionale Kompetenz bei Kindern 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Göttingen Hogrefe.
- Peterson, C.C., & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205- 224.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Pons, F., & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children`s emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158- 1174.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral & Brain Sciences*, 1 (4), pp. 515- 526.
- Ralph, M. Reitan, A. (1995). Category Test and trail making test as measures of frontal lobe functions. *The Clinical Neuropsychologist*, 9, 1.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2009). Erziehungsstil aus Elternsicht. Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder (DEAPQ-EL-GS). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 12-25.
- Roth E., Wolf, D. & Daumelang, K., (1980). *Intelligenz: Aspekte, Aspekte, Probleme, Perspektiven*. 4., veränd. Aufl. Stuttgart.
- Ruffman, T., Henry, J.D., Livingstone, V., & Philips, L.H. (2008). A meta-analytic review of emotion recognition and aging: Implications for neuropsychological models of aging. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 32, 693-881.
- Russell, T.A., Schmidt, U., Doherty, L., Yopung, V. & Tchanturia, K. (2009). Aspects of social cognition in anorexia nervosa: Affective und cognitive theory of mind. *Psychiatry Research*, 168, 181-185.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). *Emotionale intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. & Palafai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait- Meta- Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp.125-154). Washington DC: American Psychological Association.

- Scaramella, L., Neppl, T., Ontai, L., & Conger, R. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 22*, 725-733.
- Scaramella, L.V., Conger, R.D., Spoth, R., & Simons, R.L. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development, 73*, 175-195.
- Schlomer, G.L., Del Giudice, M., & Ellis, B.J. (2011). Parent-Offspring Conflict Theory: An evolutionary framework for understanding conflict within human families. *Psychological Review, 118*, 496-521.
- Schmidt-Atzert, L. (2003). Das mögliche machen. *Zeitschrift für Personalpsychologie, 2* (1), 24-26.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. München:PVU.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
- Schneewind, K.A. (2000). Kinder und elterliche Erziehung. In A.Lange & W. Lauterbach (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts*. (S.187-208). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Schreyer-Mehlhop, I. & Petermann, U. (2011). Mütterliche Erziehungspraktiken und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43* (1), 39-48.
- Schröder-Abé M. & Schütz, A. (2011) Walking in Each Other's Shoes: Perspective Taking Mediates Effects of Emotional Intelligence on Relationship Quality. *European Journal of Personality, 25*, 155-169.
- Schuler, R.S. (2000) Emotionale Intelligenz- ein irreführender und unnötiger Begriff. *Zeitschrift für Personalpsychologie, 3*, 138-140.
- Schultz, D., Izard, C.E. & Abe, J.A.A. (2001) Die Emotionssysteme und die Entwicklung emotionaler Intelligenz in Schulze, R., Freund P.A., Roberts, R.D. (HRSG.) *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* Hogrefe Göttingen.

Schulze, R., Freund, A., & Roberts, R. (2007). *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Göttingen: Hogrefe.

Shamay-Tsoory, S.G. & Aharon-Peretz, J. (2007). Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: A lesion study. *Neuropsychologia* 45, 3054-3067.

Shamay-Tsoory, S.G., Tomer, R., Berger, B.D. & Aharon-Peretz, J. (2003). Characterization of Empathy Deficits following Prefrontal Brain Damage: The Role of the Right Ventromedial Prefrontal Cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 15 (3), 324-337.

Shipman, K.L. & Zeman, J. (1999). Emotional understanding: A comparison of physically maltreating and nonmaltreating mother-child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 407-417.

Slaughter, V., Dennis, M., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545- 564.

Sodian, B. (2007). Entwicklung der theory of Mind in der Kindheit. In H. Förstl (Hrsg.), *Theory of Mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens* (S.43-56). Heidelberg: Springer.

Spangler, G., Maier, U., Geserick, B. & Wahlert, A. (2010). The influence of attachment representation on parental perception and interpretation of infant emotions: A multilevel approach. *Developmental Psychology*, 52, 411. 423

Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: Mac-Millan.

Stern, W. (1912): *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Leipzig.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triachis theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1999): Wie intelligent sind Intelligenztets? *Spektrum der Wissenschaft Spezial,H. 3, S12-17*.

Sternberg, R.J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59,325-338.

Stone, V.E., Baron-Cohen, S. & Knight, R.T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656.

Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 11. Korr. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

- Thorndike, E.L. (1929). Intelligence and its uses. *Harpers`s Magazin*, 140, 227-235.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomkins S.S. (1962): Affect, imagery, consciousness. *Cognition and Ideology*. Springer, New York, 243–272, 1962.
- Trentacosta, C.J., & Izard, C.E. (2007). Kindergarten children`s emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Ullrich, A., Carroll, M., Prigot, J.& Fagen, J. (2002). Preschoolers` inhibition in their home: Relation to temperament. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 340-359.
- Vockh, S. (2013) Affektive und kognitive Theory of Mind bei Jugendlichen und deren Beziehung zu Exekutivfunktionen.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children`s peer related social competence and individual differences in the theory of mind. *The journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 297-312.
- Wechsler, D. Aster, M.V., Neubauer, A. & Horn, R. (Hrsg.). (2006). Wechsler Intelligenztest für Erwachsene (WIE). Deutschsprachige Bearbeitung und Adaptation des WAIS-III Frankfurt a.M.: Pearson Assessment. *Rezensenten: G. Molz, R. Schulze, U. Schroeders & O. Wilhelm (2010)*.
- Wechsler. D. (1964). *Die Messung der Intelligenz Erwachsener*. Bern: Huber.
- Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Willinger, U., Schmöger, M., C. & Auff, E. (in Bearbeitung). Theorie of Mind Stories.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children`s understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zimmerman, P. (2007). Bindung und Erziehung- gleiche oder sich ergänzende Beziehungsfaktoren? Zusammenhänge zwischen elterlicher Autonomie- und Kompetenzunterstützung, Bindungspräsentation und Selbstregulation im späten Jugendalter. *Psychologie und Erziehung im Unterricht*, 54, 147-160.

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Anhang

Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ulrike Willinger
Univ. Ass. Dr. Gabriela Diendorfer-Radner
Klinische Psychologie & Gesundheitspsychologie
Medizinische Universität Wien
Universitätsklinik für Neurologie
Universitätsklinik für Hals-, Nasen- und Ohrenkrankheiten
Währinger Gürtel 18-20
1090 Wien, Austria



Sehr geehrte Erziehungsberechtigte, liebe Eltern!

Lebensqualität ist sowohl für Kinder und Jugendliche, als auch für Erwachsene von großer Bedeutung und kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass psychische, soziale und kognitive Faktoren die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen können.

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren sollen die Lebensqualität und die darauf einflussnehmenden Faktoren erhoben werden. Dabei würde sich Ihr Kind mit verschiedenen seinem Alter entsprechenden Fragebögen im Rahmen des Unterrichts auseinandersetzen.

Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten unterliegen selbstverständlich den Bestimmungen des Datenschutzes und werden daher anonym und vertraulich behandelt. Um seriöse und wissenschaftliche Aussagen treffen zu können und um auch für Sie und Ihr Kind relevante Ergebnisse zu erhalten, benötigen wir zahlreiche und vollständig ausgefüllte Fragebögen. Wir möchten Sie daher herzlichst bitten, Ihrem Kind die Teilnahme an der Untersuchung zu ermöglichen, die Einverständniserklärung und den beiliegenden an Sie gerichteten Elternfragebogen auszufüllen und zu retournieren.

Vielen herzlichen Dank für Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ulrike Willinger

und die Studentinnen der Psychologie
Edith Freuis, Raphaela Oberger, Stefanie Vockh



Einverständniserklärung

Ich erkläre mich einverstanden, dass mein Kind.....

geboren am.....(Klasse.....) an der Untersuchung zum Thema

„Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen“ teilnimmt.

Unterschrift.....

Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ulrike Willinger
Univ. Ass. Dr. Gabriela Diendorfer- Radner
Klinische Psychologie & Gesundheitspsychologie
Medizinische Universität Wien
Universitätsklinik für Neurologie
Universitätsklinik für Hals-, Nasen- und Ohrenkrankheiten
Währinger Gürtel 18-20
1090 Wien, Austria

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte, liebe Eltern!

Lebensqualität ist sowohl für Kinder und Jugendliche, als auch für Erwachsene von großer Bedeutung und kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden.

Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass psychische, soziale und kognitive Faktoren die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen können.

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren sollen die Lebensqualität und die darauf einflussnehmenden Faktoren erhoben werden. Dabei würde sich Ihr Kind mit verschiedenen seinem Alter entsprechenden Fragebögen im Rahmen des Unterrichts auseinandersetzen.

Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten unterliegen selbstverständlich den Bestimmungen des Datenschutzes und werden daher anonym und vertraulich behandelt.

Um seriöse und wissenschaftliche Aussagen treffen zu können und um auch für Sie und Ihr Kind relevante Ergebnisse zu erhalten, benötigen wir zahlreiche und vollständig ausgefüllte Fragebögen. Wir möchten Sie daher herzlichst bitten, Ihrem Kind die Teilnahme an der Untersuchung zu ermöglichen, die Einverständniserklärung und den beiliegenden an Sie gerichteten Elternfragebogen auszufüllen und zu retournieren.

Vielen herzlichen Dank für Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ulrike Willinger
und die Studentinnen der Psychologie
Edith Freuis, Raphaela Oberger, Stefanie Vockh

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich einverstanden, dass mein

Kind.....,

geboren am.....(Klasse.....) an der Untersuchung zum Thema
„Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen“ teilnimmt.

Unterschrift.....

.....

Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ulrike Willinger
Univ. Ass. Dr. Gabriela Diendorfer- Radner
Klinische Psychologie & Gesundheitspsychologie
Medizinische Universität Wien
Universitätsklinik für Neurologie
Universitätsklinik für Hals-, Nasen- und Ohrenkrankheiten
Währinger Gürtel 18-20
1090 Wien, Austria

Lieber Schüler, liebe Schülerin!

Viele verschiedene Faktoren bestimmen, wie wir uns im Leben zurecht finden. Dazu gehören z.B. geistige Fähigkeiten, Einfühlungsvermögen, sowie Freunde und Familie. In dieser Studie soll deine Lebensqualität, und wodurch diese bestimmt wird, erfasst werden. Dazu brauchen wir deine Hilfe und Mitarbeit. Es ist wichtig, dass alle Fragen vollständig, ehrlich und natürlich ausschließlich von dir beantwortet werden.

Alle deine Daten werden von uns vertraulich behandelt und außerdem anonymisiert, das heißt, dass am Ende nicht einmal wir selbst wissen, welchen Fragebogen du speziell beantwortet hast, und dass auch kein anderer deine Antworten einsehen kann.

Wir würden uns sehr freuen, wenn du uns durch deine Mitarbeit bei unserer Studie hilfst.

Bitte unterzeichne diese Einverständniserklärung und gib sie zusammen in diesem Umschlag mit deinen anderen ausgefüllten Fragebögen wieder ab.

Vielen herzlichen Dank für dein Interesse und deine Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ulrike Willinger
und die Studentinnen der Psychologie
Edith Freuis, Raphaela Oberger, Stefanie Vockh

--

Einverständniserklärung

Ich,,
geboren
am (Klasse), erkläre mich einverstanden,
dass die
von mir ausgefüllten Fragebögen für die Studie „Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen“
verwendet werden.

Unterschrift:

Lieber Schüler, liebe Schülerin!

Bitte beantworte folgende Fragen zu deiner Person. Nimm bitte alle Zettel deines Kuverts gemeinsam mit der Einverständniserklärung und dem Fragebogen deiner Eltern wieder in die Schule mit.

1. Dein Geburtsdatum: _____

2. Du bist weiblich männlich

3. Geschwister:

Geburtsdatum: _____ männlich weiblich

4. Welche Nationalität hast du? _____

5. Wo wohnst du? Ich wohne...

bei meinen Eltern (Vater und Mutter)

meistens bei meiner Mutter

meistens bei meinem Vater

meistens bei meinen Großeltern

in anderen Wohnverhältnissen: _____

6. In welcher Schulstufe bist du? _____

7. Hast du schon mal eine Schulklasse wiederholt? ja nein

9. Welche Note hattest du im letzten Halbjahr in den folgenden Gegenständen?

Mathematik _____

Deutsch _____

Englisch _____

17. Ich habe die Fragen in diesem Fragebogen ...

sehr gut verstanden

gut verstanden

kaum verstanden

überhaupt nicht verstanden

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Konzeptualisierung der emotionalen Intelligenz nach Salovey und Mayer (1990) | 15 |
| Abbildung 2: Das revidierte Konzept der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) | 17 |
| Abbildung 3: Entwicklung primärer und sekundärer Emotionen im kindlichen Entwicklungsverlauf (Peterman & Wiedebusch 2008) | 21 |
| Abbildung 4: Überblick Testablauf | 60 |
| Abbildung 5: Itembeispiel RMET, Antwortalternativen: verspielt, tröstend, irritiert, gelangweilt; richtige Lösung: verspielt | 62 |
| Abbildung 6: Beispielitem Subskala Klarheit | 63 |
| Abbildung 7: Beispielitem Subskala Aufmerksamkeit | 63 |
| Abbildung 8: Beispielitem Subskala Beeinflussbarkeit | 63 |
| Abbildung 9: Beispielitem Subskala Sorge | 64 |
| Abbildung 10: Beispielitem Subskala Vermeidung | 64 |
| Abbildung 11: Beispielitem Subskala Laxness | 65 |
| Abbildung 12: Beispielitem Subskala Overreactivity | 65 |
| Abbildung 13: Beispielitem FEEL | 66 |
| Abbildung 14: Antwortschema FEEL | 67 |
| Abbildung 15: Häufigkeiten Geschlecht in Gesamtstichprobe | 71 |
| Abbildung 16: Häufigkeiten Alter in Gesamtstichprobe | 72 |
| Abbildung 17: Häufigkeiten Bundesländer in Gesamtstichprobe | 76 |
| Abbildung 18: Häufigkeiten Teststandort in Gesamtstichprobe | 77 |
| Abbildung 19: Häufigkeiten Geschwisteranzahl in Gesamtstichprobe | 79 |
| Abbildung 20: Häufigkeiten Wiederholen einer Schulstufe in Gesamtstichprobe | 81 |
| Abbildung 21: Häufigkeiten Wohnverhältnisse in Gesamtstichprobe | 83 |
| Abbildung 22: Häufigkeiten Nationalitäten in Gesamtstichprobe | 85 |
| Abbildung 23: Häufigkeiten Parenting Scale Overreactivity, Gesamtstichprobe | 92 |
| Abbildung 24: Häufigkeiten Parentingscale Laxness, Gesamtstichprobe | 93 |
| Abbildung 25: Häufigkeiten Mutter avoidance, Gesamtstichprobe | 94 |
| Abbildung 26: Häufigkeiten Vater avoidance, Gesamtstichprobe | 95 |
| Abbildung 27: Häufigkeiten Freund avoidance, Gesamtstichprobe | 96 |
| Abbildung 28: Häufigkeiten Meanscore avoidance, Gesamtstichprobe | 97 |
| Abbildung 29: Häufigkeiten Mutter anxiety, Gesamtstichprobe | 98 |
| Abbildung 30: Häufigkeiten Vater anxiety, Gesamtstichprobe | 99 |
| Abbildung 31: Häufigkeiten Freund anxiety, Gesamtstichprobe | 100 |
| Abbildung 32: Häufigkeiten Meanscore anxiety, Gesamtstichprobe | 101 |
| Abbildung 33: Häufigkeiten Subskala Aufmerksamkeit, Gesamtstichprobe | 102 |
| Abbildung 34: Häufigkeiten Subskala Klarheit, Gesamtstichprobe | 103 |
| Abbildung 35: Häufigkeiten TMMS Beeinflussbarkeit, Gesamtstichprobe | 104 |
| Abbildung 36: Häufigkeiten FEEL-Score, Gesamtstichprobe | 105 |
| Abbildung 37: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Angst Score | 106 |
| Abbildung 38: Häufigkeiten FEEL Erkennungsrate Freude Score, Gesamtstichprobe | 107 |
| Abbildung 39: Häufigkeiten FEEL Überraschungs Score in Gesamtstichprobe | 108 |
| Abbildung 40: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Ekel Score | 109 |
| Abbildung 41: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Trauer Score | 110 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 42: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Ärger Score | 111 |
| Abbildung 43: Häufigkeiten Bearbeitungszeit FEEL in ms..... | 112 |
| Abbildung 44: Häufigkeiten RMET, Gesamtstichprobe | 113 |
| Abbildung 45: Parenting Scale Overreactivity in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe | 117 |
| Abbildung 46: Parenting Scale Laxness in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht... | 118 |
| Abbildung 47: Parenting Scale Avoidance in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht | 120 |
| Abbildung 48: Parenting Scale Anxiety in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht..... | 121 |
| Abbildung 49: Bindungsverhalten Freund avoidance in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe | 123 |
| Abbildung 50: Bindungsverhalten Freund anxiety in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe | 124 |
| Abbildung 51: Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit von Emotion und Schulstufe | 127 |
| Abbildung 52: Erkennungsrate FEEL in Abhängigkeit von Emotion und Geschlecht..... | 128 |
| Abbildung 53: Bearbeitungszeit FEEL in ms in Abhängigkeit der Emotionen..... | 131 |
| Abbildung 54: Bearbeitungszeit FEEL in ms in Abhängigkeit von Emotion und Geschlecht | 132 |
| Abbildung 55: Bearbeitungszeit FEEL in ms in Abhängigkeit von Emotion und Schulstufe. | 133 |
| Abbildung 56: FEEL Score in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe | 135 |
| Abbildung 57: TMMS Klarheit in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht..... | 138 |
| Abbildung 58: RMET Score in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht | 140 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Häufigkeiten der Geschlechter in der Gesamtstichprobe | 70 |
| Tabelle 2: Chi-Quadrat Test für Geschlechterverteilung in Gesamtstichprobe | 71 |
| Tabelle 3: Chi- Quadrat Test für Schulstufenverteilung Gesamtstichprobe | 72 |
| Tabelle 4: Häufigkeiten Geschlecht in 3. Schulstufe | 73 |
| Tabelle 5:Häufigkeiten Alter in 3. Schulstufe..... | 73 |
| Tabelle 6: Chi-Quadrat Test für Geschlecht und Alter 3. Schulstufe..... | 73 |
| Tabelle 7: Häufigkeiten Alter in 5. Schulstufe | 74 |
| Tabelle 8: Häufigkeiten Geschlecht in 5. Schulstufe..... | 74 |
| Tabelle 9: Chi-Quadrat Test für Geschlechter- und Altersverteilung der 5. Schulstufe..... | 74 |
| Tabelle 10: Häufigkeiten Alter in 7. Schulstufe | 75 |
| Tabelle 11: Häufigkeiten Geschlecht in 7. Schulstufe | 75 |
| Tabelle 12: Chi- Quadrat Test für Geschlechter- und Altersverteilung 7. Schulstufe | 75 |
| Tabelle 13: Häufigkeiten Bundesländer in Gesamtstichprobe | 76 |
| Tabelle 14: Häufigkeiten Teststandorte in Gesamtstichprobe..... | 77 |
| Tabelle 15: Kontingenztafel Verteilung der Geschlechter über Bundesländer, Gesamtstichprobe | 78 |
| Tabelle 16: Häufigkeiten Geschwisteranzahl in Gesamtstichprobe | 79 |
| Tabelle 17: Häufigkeiten Mathematik-Note in Gesamtstichprobe..... | 80 |
| Tabelle 18: Häufigkeiten Deutsch-Note in Gesamtstichprobe..... | 80 |
| Tabelle 19: Häufigkeiten Englisch- Note in Gesamtstichprobe | 80 |
| Tabelle 20: Häufigkeiten Wiederholungsrate einer Schulstufe in Gesamtstichprobe | 81 |
| Tabelle 21: Chi- Quadrat Test für Wiederholen einer Schulstufe in Gesamtstichprobe..... | 82 |
| Tabelle 22:Kontingenztafel Wiederholen einer Schulstufe in Abhängigkeit des Geschlechte | 82 |
| Tabelle 23: Häufigkeiten Wohnverhältnisse in Gesamtsichprobe..... | 83 |
| Tabelle 24: Kontingenztafel Wohnverhältnisse in Abhängigkeit der Schulstufe..... | 84 |
| Tabelle 25: Häufigkeiten Nationalitäten in Gesamtstichprobe..... | 85 |
| Tabelle 26: Kontingenztafel Verteilung der Nationalitäten in Abhängigkeit des Bundeslandes | 86 |
| Tabelle 27: Deskriptivstatistische Kennwerte aller eingesetzten Verfahren..... | 91 |
| Tabelle 28: Deskriptivstatistische Kennwerte Parenting Scale | 91 |
| Tabelle 29: Deskriptivstatistische Kennwerte ECR Gesamtstichprobe..... | 93 |
| Tabelle 30: Deskriptivstatistische Kennwerte TMMS..... | 101 |
| Tabelle 31: Deskriptivstatistische Kennwerte FEEL..... | 104 |
| Tabelle 32: Deskriptivstatistische Kennwerte FEEL-Erkennungsrate Score, Gesamtstichprobe | 105 |
| Tabelle 33: Verteilung der richtigen Antworten Emotion Angst im FEELErkennungsrate Gesamtstichprobe | 106 |
| Tabelle 34: FEEL Erkennungsrate Score Freude | 107 |
| Tabelle 35: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Score Überraschung | 108 |
| Tabelle 36: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Ekel Score | 109 |
| Tabelle 37: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Trauer Score | 110 |
| Tabelle 38: Häufigkeiten Erkennungsrate FEEL Ärger Score | 111 |
| Tabelle 39: Deskriptivstatistische Kennwerte Bearbeitungszeit FEEL..... | 112 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle 40: Deskriptivstatistische Kennwerte RMET Gesamtstichprobe..... | 113 |
| Tabelle 41: Häufigkeiten RMET, Gesamtstichprobe | 114 |
| Tabelle 42: Statistische Kennwerte RMET, FEEL und TMMS, Gesamtstichprobe..... | 115 |
| Tabelle 43: Deskriptivstatistische Kennwerte Parenting Scale Overreactivity und Laxness in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht..... | 116 |
| Tabelle 44: Statistische Kennwerte ECR Avoidance und Anxiety in Abhängigkeit von Schulstufe und Geschlecht | 119 |
| Tabelle 45: Statistische Kennwert Bindungsverhalten anxiety und avoidance Freund in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe..... | 122 |
| Tabelle 46: Statistische Kennwerte FEEL Erkennungsrate in Abhängigkeit von Emotion, Geschlecht und Schulstufe | 125 |
| Tabelle 47: Statistische Kennwerte Bearbeitungszeit FEEL in Abhängigkeit von Emotion, Geschlecht und Schulstufe | 129 |
| Tabelle 48: Deskriptivstatistische Kennwerte FEEL..... | 134 |
| Tabelle 49: Statistische Kennwerte TMMS in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulstufe | 136 |
| Tabelle 50: Statistische Kennwerte RMET | 139 |

Lebenslauf

Zur Person

Name: Raphaela Oberger

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

| | |
|------------|---|
| 1995- 1999 | Bundesgymnasium Zehnergasse Wiener Neustadt |
| 1999- 2004 | Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Zusatzausbildung Früherziehung |
| 2005: | Ausbildung zum Rettungssanitäter Österreichisches Rotes Kreuz |
| 2006 | Psychologiestudium an der Universität Wien |
| 2010 | Ausbildung zum Legasthietrainer, Österreichischer Dachverband |
| 2011 | Ausbildung zur ÖRK- Ö3- Kummernummerberaterin |
| 2012 | Ausbildung zum Dyskalkulietrainer, Österreichischer Dachverband |

Berufliche Tätigkeit

| | |
|------------|--|
| 2005/2008: | Au- Pair Tätigkeit in Spanien |
| Seit 2005: | ehrenamtliche Dienste als Rettungssanitäter, Dienststelle Sollenau- Felixdorf |
| Seit 2006: | Kindergartenpädagogin |
| Seit 2009: | Praxis für Entwicklungsförderung im Kindes- und Jugendalter KIZ Sollenau: Praktikum als Legasthietrainer |
| 2010: | Praktikum am Landeskrankenhaus Neunkirchen, Akutpsychiatrie |
| Seit 2011: | ÖRK-Ö3 Kummernummer: Telefonberaterin |
| Seit 2012: | Praxis für Entwicklungsförderung im Kindes- und Jugendalter KIZ, Sollenau: Praktikum als Dyskalkulietrainer |