



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mutter-Kind-Gespräche  
über vergangene emotionsgeladene Ereignisse  
positiver und negativer Valenz“

Verfasserin

Andrea Üblinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, im Mai 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Dr. Kornelia Steinhardt



## **Mein Dank gilt...**

... Dr. Kornelia Steinhardt für die umfassende und geduldige Betreuung und Begleitung während des Verfassens meiner Diplomarbeit.

... meinen Gegenleserinnen Daniela Jesacher, Diana Kovacs und Nejla Cevahir für ihre konstruktiven Anregungen und gewissenhaften Rückmeldungen.  
Unser gemeinsamer Weg durchs Studium hat mich sehr bereichert!

... meiner Familie und meinen Freunden, die mich während dieser Zeit ermutigt, zum Weiterschreiben motiviert und in Krisen ausgehalten haben.

*Gewidmet ist diese Diplomarbeit meiner Mutter Erni und meiner Omi Anna.*

# Inhaltsverzeichnis

<b>0.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>7</b>
<b>1.</b>	<b>Emotion - Begriffsbestimmung.....</b>	<b>12</b>
1.1.	THEORETISCHE VORENTSCHEIDUNGEN .....	13
1.2.	EMOTIONEN/AFFEKTE AUS HISTORISCHER UND INTERDISZIPLINÄRER SICHT .....	15
1.2.1.	<i>Traditionelle psychoanalytische Perspektive Freuds</i> .....	15
1.2.2.	<i>Psychoanalytische Theorien in der unmittelbaren Nachfolge Freuds: Signalangsttheorie und Objektbeziehungstheorie</i> .....	16
1.2.3.	<i>Theorie der Primäraffekte und ihre Erforschung über den Gesichtsausdruck</i> .....	18
1.2.3.1.	Über den Zusammenhang von Gefühl und Gefühlsausdruck.....	20
1.2.4.	<i>Komponentenmodell nach Krause</i> .....	21
1.2.5.	<i>Neurowissenschaftliche Perspektive</i> .....	22
1.2.6.	<i>Affekt und Selbstentwicklung: Intrapersonale und Interpersonelle Funktion der Affekte</i> .....	22
1.3.	ZUSAMMENFASSUNG .....	25
<b>2.</b>	<b>Entwicklung und Sozialisation von Emotionen.....</b>	<b>28</b>
2.1.	ENTWICKLUNG DES EMOTIONS AUSDRUCKS.....	29
2.1.1.	<i>Entwicklung des Ausdrucks primärer Emotionen</i> .....	30
2.1.2.	<i>Entwicklung des Ausdrucks sekundärer Emotionen</i> .....	32
2.1.3.	<i>Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks</i> .....	34
2.2.	ENTWICKLUNG VON EMOTIONS WISSEN UND –VERSTÄNDNIS.....	38
2.2.1.	<i>Entwicklung von Emotionswissen und –verständnis über den emotionalen Ausdruck</i> .....	38
2.2.2.	<i>Entwicklung von Emotionswissen und –verständnis über die Beschaffenheit von Gefühlen ...</i>	41
2.2.2.1.	Emotionswissen und –verständnis situativer Einflüsse auf das Emotionserleben.....	42
2.2.2.2.	Emotionswissen und –verständnis über die Möglichkeiten, emotionalen Ausdruck zu modulieren .....	44
2.2.2.3.	Emotionswissen und –verständnis über die Bedeutung mentaler Vorgänge .....	45
2.3.	ENTWICKLUNG DER EMOTIONSREGULATION .....	47
2.3.1.	<i>Kindliches Temperament und Emotionsregulation</i> .....	49
2.3.1.1.	Physiologische Reaktivität.....	49
2.3.1.2.	Emotionalität .....	50
2.3.2.	<i>Prozesse und Strategien betreffend die Emotionsregulation</i> .....	50
2.3.2.1.	Prozesse bei der Emotionsregulation .....	51
2.3.2.2.	Strategien der Emotionsregulation.....	52
2.3.3.	<i>Von der interpsychischen zur intrapsychischen Emotionsregulation</i> .....	53
2.4.	ZUSAMMENFASSUNG .....	60
<b>3.</b>	<b>Emotionale Kommunikation, Sprache und die Fähigkeit zur Narration .....</b>	<b>62</b>
3.1.	EMOTIONALE KOMMUNIKATION.....	62
3.2.	EMOTIONALE SPRACHE UND NARRATION .....	65

3.3.	(SPRACH-)VERHALTEN VON BEZUGSPERSONEN UND DIE ENTWICKLUNG EMOTIONALER SPRACHE UND NARRATIONSFÄHIGKEIT BEIM KIND.....	68
3.3.1.	<i>Coaching und elaboriertes Sprachverhalten respektive Dismissing vonseiten primärer Bezugspersonen.....</i>	69
3.3.2.	<i>Scaffolding.....</i>	71
3.4.	ZUSAMMENFASSUNG.....	72
<b>4.</b>	<b>Untersuchung des emotionalen Gehalts in Mutter-Kind-Gesprächen .....</b>	<b>73</b>
4.1.	DIE STUDIE .....	74
4.1.1.	<i>Untersuchungsdesign der 4-Jahres-Follow-up-Studie .....</i>	75
4.2.	DIE GEMEINSAME ZEICHENAUFGABE .....	76
4.3.	DATENERHEBUNG UND CODIERUNG .....	78
4.3.1.	<i>Das Codiermanual.....</i>	79
4.3.2.	<i>Der Inhalt des Codiermanuals.....</i>	80
4.4.	AUSWERTUNGSVERFAHREN .....	86
4.5.	BESCHREIBUNG DER STICHPROBE .....	88
4.6.	ERGEBNISSE .....	88
4.6.1.	<i>Allgemeine Ergebnisse zur Emotionssprache.....</i>	89
4.6.2.	<i>Untersuchung der ersten Fragestellung .....</i>	98
4.6.3.	<i>Untersuchung der zweiten Fragestellung.....</i>	106
4.6.4.	<i>Untersuchung der dritten Fragestellung .....</i>	115
4.7.	DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	117
<b>5.</b>	<b>Conclusio .....</b>	<b>129</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>133</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>134</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>141</b>
	<b>Kurzzusammenfassung .....</b>	<b>146</b>



## **0. Einleitung**

In den ersten Lebensjahren nehmen Eltern für ihr Kind eine zentrale Position ein, indem sie es in der Bewältigung zahlreicher Entwicklungsaufgaben unterstützen und sowohl in kulturelle als auch soziale Regeln einführen. Für das Vorschulkind stellt die Erweiterung der sozialen Umwelt, welche bis dato vorwiegend von seinen primären Bezugspersonen gekennzeichnet und geprägt war, eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar. Denn mit dem Eintritt in Kindergarten und Schule gewinnen Peers, Freunde und Erwachsene neben dem gewohnten Bezugssystem des Kindes zunehmend an Bedeutung. Damit verbunden werden dem Kind bereits etliche soziale und emotionale Kompetenzen abverlangt, welche ihm ermöglichen in sozialen Situationen erfolgreich zu interagieren und sich angemessen zu verhalten (Denham et al. 1997, 68f).

In Untersuchungen wurde aufgezeigt, dass bereits ausgebildete emotionale Fertigkeiten förderlich für die Entwicklung eines angemessenen Sozialverhaltens sind, da sie prosoziales Verhalten des Kindes unterstützen sowie größere Beliebtheit bei Peers begünstigen (Petermann, Wiedebusch 2003, 17; Haslett, Samter 1997, 36; Denham et al. 1997, 69; Denham et al. 2002, 902).

Diese emotionalen Fertigkeiten umfassen die Entwicklung von Emotionen, den sprachlichen Emotionsausdruck, wachsendes Emotionswissen und –verständnis sowie die Fähigkeit des Kindes, seine Emotionen zu regulieren (Petermann, Wiedebusch 2003, 27). Ein Kind bildet die einzelnen Komponenten von emotionaler Kompetenz nicht unabhängig voneinander aus, diese sind vielmehr aufeinander bezogen und miteinander verflochten.

Im Laufe seiner emotionalen Entwicklung hat das Vorschulkind in Interaktion mit seinen primären Bezugspersonen bereits eine Reihe dieser Kompetenzen erworben. So beeinflusst etwa die Mutter durch die Art und Weise, wie sie mit dem Kind über Emotionen interagiert und in weiterer Folge darauf reagiert, das spätere emotionale Verhalten des Kindes und die Aktivierung seiner emotionalen Ressourcen in sozialen Situationen, in denen es auf sich selbst angewiesen ist (Denham et al. 1997, 67).

Petermann und Wiedebusch (2003, 73ff) berichten, dass Eltern die emotionale Entwicklung ihres Kindes unterstützen können, indem sie ein positiv emotionales Klima bereitstellen, über Emotionen sprechen, diese offen zeigen und dem Kind angemessene Hilfestel-

lung bei der Regulation von Emotionen geben. Die emotionale Entwicklung kann von Seiten der Eltern jedoch auch, beispielsweise aufgrund einer depressiven Erkrankung der Mutter, gehemmt werden (Petermann, Wiedebusch 2003, 115ff).

Demzufolge kann die Eltern-Kind-Beziehung als „Übungsraum“ für die Ausbildung emotionaler Fähigkeiten angesehen werden, in welchem ein Fundament für emotionale Bindung und Interaktionsmuster geschaffen wird. Denn die Kompetenzen, die sich ein Kind in der Eltern-Kind-Beziehung aneignet, werden auf die Beziehungen zu Peers, Freunden und anderen Personen übertragen (Ashiabi 2000, 79; Haslett, Samter 1997, 13).

Eltern vermitteln ihrem Kind diese emotionalen Fähigkeiten sowohl über die Affekte und Verhaltensweisen die sie zeigen, als auch über mimischen und verbalen Emotionsausdruck. Petermann und Wiedebusch (2003, 35) sowie von Salisch (2000, 69f) stellten fest, dass das Sprechen über Emotionen mit zunehmendem Alter des Kindes im Vergleich zu anderen Formen des Emotionsausdrucks mehr Bedeutung erlangt. Im Zuge des Spracherwerbs wird das Kind dazu befähigt, Emotionen verbal zum Ausdruck zu bringen. Dies bringt nach von Salisch (2000, 72) eine Reihe von Vorteilen mit sich, denn das Verbalisieren von Emotionen ermöglicht und erleichtert es, diese zu ordnen und zu reflektieren. Dementsprechend können Gespräche mit emotionalem Gehalt das Kind dabei unterstützen, eigene Emotionen besser zu verstehen und in die emotionale Welt anderer einzutauchen.

Der Sprache kann für die Erfassung des subjektiven Emotionserlebens ebenfalls zentrale Bedeutung beigemessen werden, denn die Verbalisierung von Emotionen eröffnet die Möglichkeit emotionale Entwicklung zu untersuchen obwohl emotionale Zustände nicht direkt beobachtbar sind (Schmidt-Atzert 2000, 32; Mayring 2003, 33).

Wie den vorangegangenen Ausführungen zu entnehmen ist, nimmt das Sprechen über Emotionen eine herausragende Rolle in der Ausbildung emotionaler Kompetenz ein und bietet darüber hinaus die Möglichkeit, die Entwicklung dieser Fähigkeiten empirisch zu untersuchen. Ziel dieser Arbeit ist es, mittels der Beantwortung folgender Forschungsfragen, das Zusammenspiel zwischen dem emotionalen Gehalt in der mütterlichen Sprache und der emotionalen Sprache des Kindes anhand von Mutter-Kind-Gesprächen über emotional negative respektive positive Erlebnisse zu analysieren:

- 1. Können Unterschiede hinsichtlich des emotionalen Sprachgehalts in der Mutter-Kind-Interaktion über die Auswirkungen von emotional negativen und emotional positiven Erlebnissen festgestellt werden?**

2. **Können Zusammenhänge hinsichtlich des emotionalen Sprachgehalts in der Mutter-Kind-Interaktion über die Auswirkungen von emotional negativ und emotional positiv behafteten Erlebnissen festgestellt werden?**
3. **Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Gehalt in der Mutter-Kind-Interaktion im Sprechen über ein emotional negativ respektive emotional positiv behaftetes Erlebnis und dem mütterlichen Scaffolding aufzeigen?**

Die Beantwortung der Forschungsfragen soll sowohl die Charakteristika der Mutter-Kind-Interaktion beim Sprechen über positive und negative Emotionen aufzeigen als auch einen möglichen Einfluss der Mutter auf die emotionale Sprache des Kindes veranschaulichen. Darüber hinaus sollen Überlegungen angeregt werden, welche Konsequenzen die Mutter-Kind-Interaktion über Emotionen für die emotionale und soziale Kompetenz des Kindes implizieren könnte.

Die oben angeführten Forschungsfragen führen zu folgendem Aufbau der Diplomarbeit: Im ersten Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Emotion vor dem Hintergrund einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie. Beginnend bei der traditionellen Perspektive Freuds, über die Theorie der Primäraffekte, bis hin zu neueren Einflüssen aus den Neurowissenschaften und der akademischen Psychologie wird aus historischer und interdisziplinärer Sicht ein umfassendes Bild von Emotionen nachgezeichnet. Diese Darstellung führt schließlich zu einem dieser Arbeit zugrundeliegendem Verständnis von Emotionalität.

Darauf aufbauend knüpft im zweiten Kapitel die Darstellung der emotionalen Entwicklung des Kindes an. Im Laufe seiner Entwicklung erlangt das Kind mehr und mehr emotionale Kompetenz, die ihm auch in Hinblick auf die Entwicklung seiner sozialen Fähigkeiten förderlich sein kann. Diese Kompetenz setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen, die im Verlauf dieses Abschnitts erarbeitet und miteinander in Zusammenhang gebracht werden. Es wird die emotionale Entwicklung von den ersten Lebensjahren bis zur Vorschulzeit nachgezeichnet, indem ein Bogen von der Ausbildung des Emotionsausdrucks sowie des Emotionsvokabulars über die Entwicklung von Emotionswissen und -verständnis bis hin zur Regulation von Emotionen gespannt wird. Darüber hinaus wird veranschaulicht, dass die emotionale Entwicklung des Kindes nicht nur darauf Einfluss nimmt, wie differenziert

ein Kind Emotionen wahrnehmen, verstehen und verbal ausdrücken kann, sondern dass diese auch Auswirkungen auf andere Bereiche der kindlichen Entwicklung, insbesondere auf die Ausbildung sozialer Fähigkeiten, hat.

Die Darstellung der emotionalen Entwicklung soll verdeutlichen, dass ein Kind emotionale Kompetenzen in Interaktion mit seiner Umwelt – seinen Bezugspersonen – erwirbt, weshalb diese nicht isoliert betrachtet und untersucht werden können. Im dritten Kapitel wird daher besonderes Augenmerk auf die emotionale Kommunikation, die Entwicklung von Sprache sowie die sich entwickelnde Narrationsfähigkeit des Kindes gelegt. Diese Aspekte spielen für die nachfolgende empirische Untersuchung der emotionalen Sprache des Kindes eine zentrale Rolle.

Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen über die emotionale Entwicklung erfolgt im vierten Kapitel eine empirische Untersuchung des Emotionsvokabulars beim Vorschulkind. Es wird erforscht, inwiefern sich die kindliche Sprache über Emotionen in der Erzählung positiver im Vergleich zur Erzählung negativer Ereignisse gestaltet. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich der emotionale Sprachstil der Mutter von jenem des Kindes unterscheidet respektive mit diesem in Zusammenhang gebracht werden kann. Schließlich wird noch untersucht, ob Scaffolding-Strategien vonseiten der Mutter mit ihrem sowie dem Sprachstil des Kindes zusammenspielen.

Das der empirischen Untersuchung zugrunde liegende Datenmaterial wurde im Zuge der „Vienna Longitudinal Study“ erhoben. Ziel dieser Studie war es, mittels Interaktionsbeobachtungen, Langzeitfolgen einer postpartalen Depression der Mutter auf die Entwicklung des Kindes zu erforschen. Für die empirische Untersuchung wurde dazu eine adaptierte Form des von Burns entwickelten Instruments „family drawing“ herangezogen (Burns 1982). Im Zuge dieser Zeichenaufgabe bekamen Mutter und Kind den Auftrag, zuerst gemeinsam über ein Erlebnis nachzudenken, bei dem sich jemand in der Familie traurig oder wütend gefühlt hat, und dieses hinterher aufzuzeichnen. Im Anschluss daran bekamen sie die Aufgabe gestellt, über ein Ereignis in der Familie nachzudenken, bei dem es allen gut gegangen ist und dieses ebenfalls gemeinsam zu zeichnen. Mutter und Kind hatten für jede Aufgabe cirka zehn Minuten Zeit und wurden anschließend über ihre Geschichten befragt. Die Zeichenaufgaben und das nachfolgende Interview wurden auf Video aufgenommen und transkribiert und dienen als Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit.

Der Emotionale Gehalt in den Mutter-Kind-Gesprächen wird anhand eines dafür in Anlehnung an das „Family Communication Coding System“ von Fivush erstellten Codiermanu-

als erhoben und kategorisiert. Die daraus gewonnenen Daten werden zur quantitativen Überprüfung der Hypothesen herangezogen. Die Ergebnisse der Datenanalyse werden im Anschluss daran präsentiert, mit Bezugnahme auf die theoretischen Ausführungen der ersten drei Kapitel diskutiert und schließlich interpretiert.

Im fünften Kapitel dieser Diplomarbeit werden in einer abschließenden Conclusio die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Erkenntnissen der ersten drei Kapitel zusammengeführt. Dabei wird auch die Relevanz vorliegender Diplomarbeit für die Pädagogik und insbesondere für die Psychoanalytische Pädagogik erörtert.

## 1. Emotion - Begriffsbestimmung

„Douglas, ein 13 Monate alter Bub, spielt mit Bauklötzen. Vorsichtig setzt er einen Klotz auf den anderen. Als der Turm fertig ist, lacht Douglas und klatscht in die Hände. Seine Mutter ruft aus: ‘Gut, Doug. Das ist ein großer Turm. Freust du dich (Don’t you feel good)!?’ Als Douglas später einen weiteren Klotz auf die Spitze des Turms legen will, stürzt dieser ein. Der Bub bricht in Tränen aus und verstreut energisch die Bauklötze um sich herum. Sein Weinen bringt die Mutter herbei. Sie nimmt ihn auf den Schoß, wischt ihm die Tränen ab und sagt sanft zu ihm: ‘Fühl’ dich nicht schlecht. Ich weiß, du bist ärgerlich. Es ist frustrierend, einen so hohen Turm zu bauen, da, versuch’s noch mal’“ (Lewis, Rosenblum 1978, 1, zit. nach Ulich 2003, 101).

Diese Interaktionssequenz von Douglas und seiner Mutter veranschaulicht sehr deutlich, wie Emotionen bereits früh in alltäglichen Mutter-Kind-Interaktionen zur Sprache gebracht werden. Oben geschilderte und ähnliche Sequenzen regen in verschiedenen Forschungsrichtungen – wie beispielsweise der Entwicklungspsychologie oder der Emotionsforschung – dazu an, sich mit dem „Wesen“ von Emotionen, ihrer Entstehung und Entwicklung beim Kind und vielen weiteren Aspekten in Zusammenhang mit Emotionen näher auseinanderzusetzen und diese zu erforschen. Trotz oder gerade wegen der vielfältigen theoretischen Ansätze gibt es bislang keine allgemein anerkannte Bestimmung des Begriffs Emotion (Bundschuh 2003, 21; Nissen 2003, 8; Otto, Euler, Mandl 2000, 11). Bundschuh (2003, 33) führt die Schwierigkeit, den Begriff Emotion zu definieren, auf die Komplexität emotionaler Zustände und Prozesse sowie auf den jeweiligen Blickwinkel, von dem aus diese untersucht werden, zurück.

Im Folgenden wird das Verständnis von Emotion für die vorliegende Diplomarbeit herausgearbeitet. Ausgehend von der Beschreibung theoretischer Vorentscheidungen wird der Begriff Emotion aus historischer und interdisziplinärer Sicht dargestellt, wodurch der Leser einen verschiedene Perspektiven umfassenden Blick auf das Konstrukt Emotion erhält, welcher auch für die nachfolgenden Kapitel von grundlegender Bedeutung sein wird.

## 1.1. Theoretische Vorentscheidungen

„Everybody knows what an emotion is, until asked to give a definition“ (Fehr, Russel 1984, zit. nach Holodynski, Friedlmeier 1999, 2).

Vorangegangenes Zitat beschreibt die Problematik sehr treffend, mit der sich Forscher konfrontiert sehen, wenn es darum geht, den Begriff Emotion zu definieren. Die Schwierigkeit, den Begriff Emotion zu bestimmen und einzugrenzen, lässt sich auf mehrere Ursachen zurückführen.

Das Problem, eine konsensfähige Definition von Emotion zu erarbeiten, wird in der Literatur (Scherer 1990; Schönplflug 2000; Ulich 2003) häufig auf die historische Entwicklung der Psychologie und der damit verbundenen Etablierung unterschiedlicher Emotionstheorien in ihren Teildisziplinen zurückgeführt. Emotionstheorien bieten verschiedene Erklärungsmodelle für die Fragen, wie ein Gefühlszustand entsteht, welche Komponenten er enthält, wodurch seine Entstehung bedingt wird und welche Folgen er nach sich ziehen kann (Ulich 2003, 62).

Um all diese Fragen beantworten zu können, wurden zahlreiche Einteilungsversuche angestellt. Emotionsdefinitionen bestehen häufig aus sogenannten Komponentenmodellen, welche sich auf unterschiedliche Teilprozesse beziehen; sie können jedoch auch hinsichtlich ihrer Charakteristika und ihrer Genese untersucht sowie mithilfe verschiedener Ordnungssysteme gegliedert und strukturiert werden.<sup>1</sup>

Der Versuch, eine Emotionsdefinition zu formulieren, stellt neben den zahlreich bestehenden Emotionstheorien insofern eine große Herausforderung dar, als neben dem Begriff Emotion auch Bezeichnungen wie „Gefühl“, „Affekt“ oder „Stimmung“, welche in ihrer Bedeutung verwandt und häufig als Synonyme verwendet werden, gängig sind. Autoren beginnen ihre Ausführungen zur Emotionsdefinition daher häufig mit einer Abgrenzung dieser Begriffe voneinander. Merten (2003, 10) beispielsweise definiert den Begriff „Gefühl“ mit Fühlen, also der Empfindung einer Emotion und somit mit nur einem Aspekt von Emotion, bei dem das subjektive Erleben betont wird. „Stimmung“ wird als eine „eher mittel- und langfristige emotionale Veränderung“ beschrieben, welche „nicht als Reaktion auf unmittelbare, spezifische Reize verstanden werden kann“ (Merten 2003, 11). Dem

---

<sup>1</sup> Eine ihrer Charakteristik nach gegliederte Beschreibung von Emotionen findet sich in den Diplomarbeiten von Almeder (2005) und Jesacher (2007). Berger (2006) hingegen geht an ihre Emotionsdefinition aus den Perspektiven unterschiedlicher psychologischer Ansätze heran.

deutschen Begriff „Affekt“ haftet der Beiklang des Heftigen und Unkontrollierbaren an, er findet daher in der Emotionspsychologie weniger Anwendung als in der Psychiatrie. Hingegen wird der englische Begriff „affect“ vielfach als Synonym für Emotion oder als eine übergreifende Bezeichnung emotionaler Begriffe verwendet (Otto, Euler, Mandl 2000, 13). Demzufolge sind sowohl der Begriff Emotion als auch der aus der englischen Literatur kommende Begriff des Affekts als Überbegriffe anzusehen, da beide für eine umfassende Charakteristik emotionaler Prozesse benutzt werden können.

Folgt man Schönplflug (2000, 19), so ist die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Bedeutung dieser Begriffe insofern müßig, als jeder von ihnen, je nach zugrunde liegender Theorie und forschungsleitendem Interesse, verschiedene Bedeutungen annehmen kann. Ulich (2003, 51f) unterstützt und konkretisiert diese Auffassung, indem er schreibt: „Es hängt vom jeweils erreichbaren Konsens in der scientific community ab, ob und welche begrifflichen Unterscheidungen vorgenommen werden und wie trennscharf diese sind; und dieser Konsens hängt wiederum davon ab, welche theoretischen Auffassungen sich im jeweiligen ‘main stream’ durchsetzen.“

Ulich (2003, 54) geht davon aus, dass jeder Definition von Emotion eine bestimmte theoretische Vorentscheidung und ein besonderes Forschungsinteresse inhärent sind. „Definitionen geben an, welches Vorverständnis von den Untersuchungsgegenständen besteht, in welche Richtung gefragt und welche Sachverhalte mit welchen Fragen verknüpft werden sollen. Definitionen beantworten keine Fragen, sondern sie werfen Fragen auf, leiten Forschungsinteressen an und fordern zur Untersuchung bestimmter Sachverhalte auf. Emotionsdefinitionen machen also nur innerhalb bestimmter Fragestellungen einen Sinn“ (Ulich 2003, 55). Daraus lässt sich schließen, dass es aufgrund der Vielfalt an Emotionstheorien und Begriffen sowie der zahlreichen Forschungsinteressen gar nicht möglich sein kann, eine allgemein gültige Definition von Emotion aufzustellen, man sich dessen in der wissenschaftlichen Untersuchung von Emotionen ständig gewahr sein muss, dass jedoch eine auf den Untersuchungsgegenstand bezogene Begriffsbestimmung unverzichtbar ist.

Diese Ausführungen führen zu einer Begriffsbestimmung von Emotion anhand eines historischen Abrisses einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie der Emotionalität vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsinteresses – der Untersuchung emotionalen Austauschs in der Mutter-Kind-Interaktion.

## 1.2. *Emotionen/Affekte aus historischer und interdisziplinärer Sicht*

Die Beschäftigung mit Emotionen hat seit den Anfängen von Freuds psychoanalytischer Theorie eine lange, wenngleich wechselhafte und in ihrer Intensität schwankende Tradition. Angeregt durch die Erkenntnisse der empirischen Säuglingsforschung fingen psychoanalytisch orientierte Forscher beginnend in den 1980er Jahren an, überholte Vorstellungen über die Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern zu überarbeiten (Datler, Büttner, Finger-Trescher 1999, 9ff). Im Zuge dessen wurde den Emotionen beziehungsweise Affekten auch in der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik wieder mehr Beachtung geschenkt. Die psychoanalytische Affekttheorie wird dennoch nach wie vor als unbefriedigend befunden.<sup>2</sup> So betont etwa Dornes (1993, 139), „daß es *die* psychoanalytische Affekttheorie nicht gibt, sondern nur ein recht heterogenes Sammelsurium von interessanten Theoriestücken, die in verschiedene Richtungen ausgebaut wurden und die viele Fragen zurücklassen“. In der neueren psychoanalytisch orientierten Literatur zum Thema Emotionalität werden daher häufig Integrationsversuche mit der akademischen Emotionspsychologie sowie mit aktuellen Erkenntnissen aus den Neurowissenschaften angestellt.

Die allgemeine Schwierigkeit, eine Definition von Emotion aufzustellen, findet sich demnach auch in der psychoanalytischen Theorie wieder. Aus diesem Grund werden im Folgenden Entwicklungen einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie der Emotionalität nachgezeichnet, welche im aktuellen Diskurs Beachtung finden und zu einer Anschauung von Emotionalität für die vorliegende Arbeit führen. Zunächst wird in einem kurzen Abriss die traditionelle psychoanalytische Perspektive gemäß Freud nachgezeichnet, von der aus die psychoanalytische Affekttheorieentwicklung ihren Anfang nimmt und welche folglich für die Nachvollziehbarkeit der im weiteren Verlauf des Kapitels dargestellten neueren psychoanalytischen Betrachtungsweisen von Emotionalität grundlegend ist.

### 1.2.1. Traditionelle psychoanalytische Perspektive Freuds

In Freuds theoretischen Ausführungen erlebten Affekte einen wechselnden Status, welcher sich nach Kapfhammer (1995, 12) „aus seinem Bemühen, die Psychoanalyse von ihren

---

<sup>2</sup> Dornes (1993), Kapfhammer (1995, 2003), Tyson und Tyson (2001)

neurophysiologischen Ursprüngen zu lösen und sie als psychologische Disziplin zu begründen“, ergibt. In einer ersten Phase der Freudschen Theoriebildung ab 1895 wurden Affekte noch als rein somatische Erregungen verstanden, welche in einer traumatischen Situation entstehen, in ihrer Abfuhr blockiert und folglich für Symptom beziehungsweise Krankheit verantwortlich sind (Freud 1895a). Darüber hinaus ging Freud (1895a, 1895b) in diesem ersten Entwurf schon davon aus, dass der Affekt durch angeborene oder biographisch erworbene Abfuhrkanäle abreagiert werden kann und lehnte sich somit an das Darwinische Affektverständnis an, welches Affekte als biologisch verankert und phylogenetisch festgeschrieben sowie mit einem hohen Anpassungs- und Überlebenswert ausgestattet betrachtet.

Im Verlauf einer zweiten Phase der Freudschen Theorieentwicklung (Entwicklung des topographischen Modells und der Triebtheorie) wichen die Affekte den Trieben als primäre Krankheitsursache und die nicht abgeführte Triebenergie manifestierte sich im Affekt (Dornes 1993, 133).

Schließlich modifizierte Freud den Affektstatus mit der Einführung des Strukturmodells im Jahr 1923 erneut, indem er den Angstaffekt an die Ich-Entwicklung gebunden hat. Demgemäß wurde Angst als Ich-Affekt nicht mehr als Folge, sondern, indem er gefährliche oder aggressive Triebimpulse signalisiert, als Ursache von Verdrängung aufgefasst. Diesem Verständnis folgend entsteht der Angstaffekt als Konsequenz einer kognitiven Operation des Ichs (Kapfhammer 1995, 15; Dornes 1993, 134f).

Diese Ausführungen zeigen eine sehr inkonsistente Entwicklung der Freudschen Affekttheorie auf, welche von Widersprüchen und Unklarheiten geprägt ist und in deren Verlauf die Triebe immer mehr Bedeutung erlangen. Emotionen wurden als Produkt anderer psychischer Vorgänge betrachtet und fanden nur beiläufig Erwähnung (Kruse 2000, 64).

### 1.2.2. Psychoanalytische Theorien in der unmittelbaren Nachfolge Freuds:

#### Signalangsttheorie und Objektbeziehungstheorie

In der psychoanalytischen Affekttheoriebildung nach Freud fanden vor allem die Theorie der Signalangst sowie die Objektbeziehungstheorie ihren Niederschlag. Die von den Ich-Psychologen ausdifferenzierte Signalangsttheorie hebt die Affektentwicklung als Teil der Ich-Entwicklung hervor. Dornes (1993, 137) erachtet vor allem die von der Signalangst-

theorie ausgehende Sichtweise, Affekte seien intrapsychische Signale mit regulativer und potentiell adaptiver Funktion, als wesentlichen Beitrag dieser Theorie. In der Objektbeziehungstheorie wird die Entwicklung der Affekte beim Säugling mit den frühen Mutter-Kind-Interaktionen und dem damit verbundenen intrapsychischen Differenzierungsprozess von grundlegenden Selbst- und Objektbildern in Beziehung gebracht (Kapfhammer 1995, 24). Gemäß Dornes (1993, 138) betont die Objektbeziehungstheorie der Affekte, „dass Affekte eine Interaktion und einen Austausch zwischen Subjekt und Objekt anbahnen, und betrachtet die Ausprägung der Affekte als eine Funktion der Objektbeziehung“.

Zu nennen sind hier sowohl René Spitz als auch Margaret Mahler, welche Freuds Theorie verbunden sind, jedoch mit ihren ersten empirischen Untersuchungen einen bedeutsamen Beitrag zur kindlichen Affekttheorieentwicklung geleistet haben.

Spitz entwirft in der Tradition der psychoanalytischen Ich-Entwicklung erstmals ein umfangreiches Entwicklungsmodell, in dem Affekte in den Mittelpunkt des Interesses gelangen (Kapfhammer 1995, 48). In seinem Konzept der Reziprozität zwischen Mutter und Kind wird die Bedeutung des affektiven Dialogs als fundamentaler gegenseitiger und bedeutungsvoller Kommunikationsprozess hervorgehoben, welcher „beide Interaktionspartner beeinflusst und die Basis entstehender Objektbeziehungen darstellt“ (Spitz 1962, 1963, zit. nach Tyson, Tyson 2001, 153). Demgemäß entstehen durch die Reziprozität zwischen Mutter und Kind aus dem angeborenen affektiven Grundmuster im Laufe der Zeit komplexe Gefühlszustände, welche die Strukturierung der Wahrnehmung und des Gedächtnisses unterstützen, eine Integration von Objektbeziehungen erlauben und „den Weg zu einer semantischen und sprachlichen Kommunikation“ ebnen (Spitz 1959, 1965, Emde 1976, alle zit. nach Kapfhammer 1995, 24).

Margaret Mahlers Theorie ist der Objektbeziehungstheorie zuzuordnen und aus der Beobachtung von Mutter-Kind-Dyaden mittels der Methode der „teilnehmenden Beobachtung“ entstanden (Dornes 2000, 18). Mahlers Theorie ist von der Prämisse geleitet, dass „*inner-seelische Strukturen aus Interaktionen entstehen*“ (Kapfhammer 2003, 20; Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.). Mahler orientierte sich noch weitgehend am Freudschen Modell, was am Kern ihrer Theorie – die Entwicklung von der symbiotischen Phase zur Phase der Separation/ Individuation – zu erkennen ist. Sie geht davon aus, dass sich der Säugling in den ersten sechs Lebensmonaten als mit der Mutter verschmolzen erlebt und sich erst im Laufe der weiteren Entwicklung als von der Mutter getrenntes, eigenständiges Individuum

wahrnimmt (Dornes 2000, 18). Dieser Theorie sind drei grundlegende Entwicklungsaufgaben implizit: „die Unterscheidung vom mütterlichen Objekt, die Aufgabe der Symbiose, die Integration der affektiven Konsequenzen dieser Loslösung“ (Kapfhammer 2003, 21). Mit dem „interaktionellen Loslösungsprozess“ ist ein „intrapsychischer Individuationsprozess“ verbunden, welcher auf sich entfaltende innerseelische Strukturen und Kompetenzen schließen lässt (Kapfhammer 2003, 21). Die frühkindliche Affektentwicklung nach Mahler wird demgemäß sowohl mit den frühen Mutter-Kind-Interaktionen und damit verbunden auch mit dem intrapsychischen Prozess einer Ausgestaltung von Selbst- und Objektbildern in Zusammenhang gebracht (Mahler et al. 1975, zit. nach Kapfhammer 1995, 25).

Die bisher nachgezeichnete psychoanalytische Affekttheorie basiert – mit der Ausnahme erster Feldversuche von Spitz und der von Mahler angewandten Methode der teilnehmenden Beobachtung – auf einem rekonstruierten Säugling. In den Anfängen der psychoanalytischen Affekttheorie wird der Säugling als passiv, in seiner Wahrnehmung undifferenziert sowie seiner Umwelt und seinen Trieben ausgeliefert, charakterisiert. Dieses Bild des Säuglings wird nun einerseits durch die Integration von Erkenntnissen der akademischen Psychologie und der Neurowissenschaften sowie andererseits durch die Berücksichtigung neuer und verbesserter Messmethoden – insbesondere der empirischen Säuglingsbeobachtung – erweitert. Eine aktuelle psychoanalytisch orientierte Entwicklungspsychologie der Emotionalität ist durch eine Offenheit gegenüber Ergebnissen aus empirischen Disziplinen – welche sich vor allem am von außen beobachtbaren Verhalten orientieren – gekennzeichnet, jedoch gleichzeitig auch durch eine eigenständige Reflexion dieser Ergebnisse basierend auf traditionellen psychoanalytischen Entwicklungsmodellen – welche ihren Fokus auf die inneren Repräsentanzen legen – geprägt (Kapfhammer 1995, 40).

### 1.2.3. Theorie der Primäraffekte und ihre Erforschung über den Gesichtsausdruck

Während in der traditionellen Freudschen Affekttheorie davon ausgegangen wird, der Säugling sei passiv, vermeide primär störende Wahrnehmungsreize und habe nur wenige angeborene Reflexmuster ohne kognitive und affektive Qualität (Kapfhammer 2002, 563), vertritt Tomkins die Annahme, der Säugling verfüge „bereits bei der Geburt über ein hoch differenziertes affektives Ausdrucksmuster“ (1962, 1963, zit. nach Kapfhammer 2003, 17). Tomkins geht von Affekten als primäre motivationale Systeme aus, welche „infolgedessen

für das Bewusstsein der Selbst-Urheberschaft von vorrangiger Bedeutung sind“ (1995, zit. nach Fonagy et al. 2004, 79). Er identifiziert, ausgehend von Darwins These Affekte seien biologisch verankert und phylogenetisch festgeschrieben, als erster Affekte auf Basis des Gesichtsausdrucks und kristallisiert neun Affektkategorien heraus (Tyson, Tyson 2001, 142). Von Tomkins inspiriert, zeigen Ekman und seine Mitarbeiter ab den späten 1960er Jahren im Zuge der Erforschung mimischer Gefühlsausdrücke eine Reihe von Primär- oder Basisaffekten auf – „zu der zumindest Freude, Ärger, Furcht, Kummer, Ekel und Überraschung zählen –, welche in allen Kulturen durch die gleiche Gesichtsmuskelaktivität ausgedrückt und universell wiedererkannt werden“ (Fonagy et al. 2004, 162f)<sup>3</sup>. Primäraffekte sind angeborene Emotionen, welche nicht erlernt werden müssen und kulturunabhängig bei allen Menschen in gleicher Weise vorkommen (Krause 1983, 1990, zit. nach Luft 2003, 93). Diese Primäraffekte wurden in zahlreichen empirischen Untersuchungen nachgewiesen und gehen mit einem „je typischen Mienenspiel, grundlegenden physiologischen und muskulären Reaktionsbereitschaften des Organismus und hoch differenzierten adaptiven Zielen in der frühkindlichen Entwicklung“ einher (Kapfhammer 2002, 563).

Affekte finden jedoch nicht nur über den Gesichtsausdruck, sondern über „prinzipiell wahrnehmbare, expressive, visuelle, akustische, olfaktorische, gestische und motorische Signale“ ihren Weg nach außen (Nissen 2003, 8). Diese Körperempfindungen können sich beispielsweise „mit einer Verspannung oder Enge im Brustkorb, im Bereich der Muskulatur überhaupt, am Herzen, in den Augen oder im Magen“ bemerkbar machen (Klußmann, 2003, 114). Die Erforschung der Affekte über den mimischen Ausdruck bei Säuglingen wird favorisiert, da das Affektausdrucksmuster bei Säuglingen bereits vollständig ausgebildet, jedoch noch kaum sozialisiert ist (Dornes 1993, 115, 124).<sup>4</sup>

Die genannten Primäraffekte sind dessen ungeachtet nicht alle bereits bei der Geburt vollständig ausgebildet, sie treten vielmehr in einer planvollen Entwicklungssequenz auf und verfügen auch in ihrer Hauptfunktion – die kindlichen Bedürfnisse an die Bezugsperson zu signalisieren – über eine unterschiedliche Strukturhöhe (Kapfhammer 1995, 30). Im menschlichen Gesicht können die Affekte Ekel, Überraschung und Interesse/Neugier be-

---

<sup>3</sup> Verschiedene Autoren nennen unterschiedliche Primäremotionen. In der Regel wird von sechs bis neun Primäremotionen ausgegangen.

<sup>4</sup> Gemäß Malatesta et al. (1989, zit. nach Dornes 1993, 115) gibt der Gesichtsausdruck in den ersten ein- und einhalb Lebensjahren des Kindes dessen aktuelle Gefühlslage unverstellt wieder. Erste Anzeichen einer bewussten Kontrolle des Gesichtsausdrucks setzen erst mit einem Jahr ein, ein bewusstes Maskieren oder Posieren des Gesichtsausdrucks erfolgt erst im dritten Lebensjahr (Field, Walden 1982a, Cole 1986, Lewis et al. 1987, alle zit. nach Dornes 1993, 115).

reits ab der Geburt, Freude ab der sechsten Lebenswoche, Traurigkeit und Ärger ab dem dritten bis vierten Monat und Furcht ab dem sechsten bis achten Lebensmonat beobachtet werden (Dornes 1993, 120). Mit fortschreitender Entwicklung erlangen die Primäraffekte für das Kind auch zunehmende psychologische Bedeutung und werden „für eine allmählich sich etablierende Selbstorganisation und für eigenständige Intentionen“ bedeutsam (Kapfhammer 1995, 31). Da die voranschreitende Entwicklung des Kindes mit der Sozialisierung einhergeht, können die Ausdrucksintensitäten und die Situationen, in denen der Affekt vorkommt, „kulturell variabel und individuell verschieden sein, weil kulturabhängige und im Laufe des Sozialisationsprozesses erworbene Ausdrucksregeln modifizierend wirken“ (Dornes 1993, 113). Es wird daher ein von Geburt an bestehender, inhaltlich differenzierter subjektiver Erlebnisaspekt angenommen, welcher mit zunehmender Entwicklung des Kindes von einem selbstreflexiven, erst später ausgestalteten, jedoch direkt auf den Erlebnisaspekt bezogenen Faktor ergänzt wird (Kapfhammer 1995, 30).

#### 1.2.3.1. Über den Zusammenhang von Gefühl und Gefühlsausdruck

Während Ekman davon ausgeht, das subjektive Affekterleben könne nicht erforscht werden, da „wir zu wenig darüber wissen, wie sich die Subjektivität mit anderen Aspekten einer emotionalen Erfahrung verbindet (Ekman 1992a, 175, zit. nach Fonagy et al. 2004, 81), vertritt Dornes (1993, 114f) die Annahme, die Erforschung der Affekte im Gesichtsausdruck sei hilfreich für die Erforschung des subjektiven Gefühlslebens von Säuglingen, denn es bestehe ein ursprünglicher Zusammenhang zwischen Gefühl und Gefühlsausdruck. Dornes (1993, 123) kommt in seiner „Feedback-Theorie des Gefühls“ zu dem Schluss, dass Ereignisse, Wahrnehmungen und mit fortschreitender kindlicher Entwicklung Phantasien Emotionen auslösen, welche eine neuronale Erregung im Gehirn hervorrufen. Das neuronale Erregungsmuster im Gehirn führt zu Gesichtsmuskelbewegungen, welche ihrerseits wiederum das entsprechende subjektiv erlebte Gefühl im Gehirn aktivieren.

Für Dornes (1993, 114) dient der Affektausdruck als Indikator für innere Gefühlszustände, ist selbst Teil des Gefühls, da er mit dem Gefühl verknüpft ist, zu dessen Entstehung sowie Aufrechterhaltung beiträgt, und nimmt ferner als Signal für andere großen Einfluss auf die Regulierung der Mutter-Kind-Interaktion. Folgendes Zitat veranschaulicht die oben angeführten Argumente: „Das bloße Gefühl des Ärgers vertreibt keinen Interaktionspartner, und das Gefühl der Freude bindet ihn nicht, es sei denn, die Gefühle haben einen für den

Partner wahrnehmbaren Ausdrucksgehalt“ (Dornes 1993, 114). Es nehmen demnach sowohl die Gefühlskomponente als intrapsychisches Signal sowie auch die Ausdruckskomponente als interpersonelles Signal bedeutsame Funktion ein, da beide Komponenten wechselseitig aufeinander einwirken. Auch Battacchi, Suslow und Renna (1997, 15) schließen sich der Annahme einer Konkordanz zwischen Gefühl und Gefühlsausdruck an und beschreiben die Gefühlskomponente der Emotionen als persönlich erlebbaren Zustand, welcher sich zwar der Beobachtung durch andere entzieht, jedoch Emotionen aufgrund des Ausdrucksverhaltens zu „von außen wahrnehmbaren und beschreibbaren Phänomenen“ werden lässt.<sup>5</sup>

#### 1.2.4. Komponentenmodell nach Krause

Folgt man Krause, der sich ausgehend von einem psychoanalytischen Theoriehintergrund wie Ekman mit dem Affektausdruck im Gesicht auseinandersetzt, haben Affekte eine „jeweils spezifische Bedeutungsstruktur in der Form einer Proposition, in der es ein Selbst, ein Objekt und eine gewünschte Interaktion zwischen dem Selbst und dem Objekt gibt“. Demnach sind negative Affekte als Wünsche nach Objektbeziehungsveränderung und positive Affekte als Wünsche nach Fortführung der bestehenden Objektbeziehung zu werten (Krause 1997, 62f). Er gliedert das menschliche Affektsystem in sechs verschiedene Komponenten, welche sich in alltäglichen Interaktionen wiederfinden und mittels Verhaltensbeobachtung oder durch Videocodierung belegbar sind (Csef 2003, 106f): (1) Motorisch-expressive Komponente mit Gesichtsausdruck und Stimme, (2) Physiologische Komponente als Aktivierung des autonomen und endokrinen Systems, (3) Motivationale Komponente mit Verhaltensanbahnungen, (4) Wahrnehmung der körperlichen Korrelate, (5) Sprachliche Benennung und Bewertung der Wahrnehmungen, (6) bewusste Wahrnehmung des Affektes als inneres Bild und situative Bedeutung der Welt sowie der Objekte (Krause 1997, 61; 1998, 27). Betrachtet man diese sechs Komponenten im Detail, zeigt sich, dass die ersten drei Komponenten den Affektausdruck mit seinen interpersonellen Signalen beschreiben und ohne kognitive Repräsentation vonstatten gehen können, während die letzten drei Komponenten auf das intrapersonal erlebte Gefühl bezogen sind.

---

<sup>5</sup> Battacchi, Suslow und Renna (1997, 15) führen das von außen nicht erkennbare subjektive Gefühlserleben auch als Grund für die Schwierigkeit, Emotionen zu definieren an.

### 1.2.5. Neurowissenschaftliche Perspektive

Neben den mittels empirischen Beobachtungen gewonnenen Erkenntnissen zu Affekten und deren interpersonelle sowie intrapersonale Funktion werden in einer aktuellen psychoanalytischen Entwicklungspsychologie der Emotionen auch Erkenntnisse der Neurowissenschaften rezipiert. LeDoux' Ergebnisse aus den Neurowissenschaften verweisen auf zwei emotionale Reaktionssysteme im Gehirn, die miteinander über Leitungsbahnen interagieren, weshalb eine Lokalisierung im Gehirn nicht möglich ist (LeDoux 1996, zit. nach Fonagy et al. 2004, 83). Das erste emotionale Reaktionssystem hat seinen Ursprung in der Amygdala und wird als unmittelbar, schnell und einfach beschrieben. Es entsteht aus der evolutionären Erfahrung der Arten und entzieht sich der willkürlichen Kontrolle. Am zweiten emotionalen Reaktionssystem ist der Neokortex beteiligt. Dieses System verbessert die Reaktionsfähigkeit durch eine kognitive Komponente, seine emotionalen Reaktionen sind nicht für die Art, sondern für das Individuum spezifisch und der willentlichen Kontrolle unterstellt (Fonagy et al. 2004, 83f).

LeDoux' Ergebnisse aus den Neurowissenschaften unterstützen demzufolge einerseits die Annahme von Basisemotionen und gehen andererseits auch davon aus, dass ein zweites emotionales Reaktionssystem besteht, welches an eine kognitive Komponente gebunden ist. Darüber hinaus bedarf das zweite emotionale Reaktionssystem der „Existenz einer gewissen Selbstorganisation“, denn die Fähigkeit, Gefühle zu haben, ist direkt an die Fähigkeit gekoppelt, „sich seiner selbst und des eigenen Verhältnisses zur übrigen Welt bewußt zu sein“ (LeDoux [1996] 1998, 135, zit. nach Fonagy et al. 2004, 85). LeDoux nimmt an dieser Stelle Bezug auf das Selbst, geht in seinen weiteren Ausführungen jedoch nicht näher darauf ein (Fonagy et al. 2004, 85).

### 1.2.6. Affekt und Selbstentwicklung:

#### Intrapersonale und Interpersonelle Funktion der Affekte

Stern (1992, 131ff) sieht im Selbst des Kindes das primäre organisierende Prinzip von Anfang an und benennt die Selbst-Affektivität als eine der vier dauerhaften Selbsterfahrungen, welche für das Empfinden des Kern-Selbst erforderlich sind.<sup>6</sup> Selbst-Affektivität be-

---

<sup>6</sup> Mit dem Ziel, eine möglichst genaue Vorstellung vom subjektiven Erleben des Säuglings zu erhalten, bildet Daniel Stern (1992) eine Synopse aus Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und psychoanalytischen Theorien und erhebt die subjektiven Selbstempfindungen zu Organisationsprinzipien der Entwicklung. Die Entwicklung des Selbstgefühls erfolgt in vier Phasen, welche einander nicht ablösen, sondern vielmehr auf-

zeichnet „das Erleben immer wieder auftauchender ähnlicher innerer Gefühlsqualitäten, die Teil der übrigen Selbsterfahrungen sind“ (Krause 1998, 174). In Verbindung mit den einzelnen Primäraffekten antizipiert bereits der Säugling ab dem zweiten Lebensmonat eine je charakteristische Konstellation von Ereignissen: „dem Feedback vom Gesicht des Kindes, vom Aktivierungsprofil und von der Qualität des subjektiven Empfindens“ (Stern 1992, 132).

Diese Konstellation bleibt über verschiedene Kontexte und Interaktionspartner über die Lebensspanne hinweg intakt, was sich dergestalt äußert: „Freude bleibt Freude, beim Lottogewinn oder beim Anblick der Mutter; und Furcht bleibt Furcht, beim Sturz der Börsenkurse und auf der visuellen Klippe“ (Dornes 1993, 130). Neben dem Empfinden eines gleichen oder ähnlichen Gefühlstonus über die Zeit hinweg können auch Unterschiede festgestellt werden: „Die Furcht, die wir empfinden, wenn wir aus der Zeitung oder dem Fernsehen vom Kollaps der Börsenkurse hören (...) unterscheidet sich von der Furcht des sieben Monate alten Kindes auf der visuellen Klippe; und die Freude über einen Lottogewinn unterscheidet sich von der Freude des sechs Wochen alten Kindes beim Anblick seiner Mutter“ (Dornes 1993, 130). Zusammenfassend können Affekte als unsere lebenslangen Begleiter, welche in wechselnden Situationen und Anlässen vorkommen und mannigfach zu einer Kontinuität unseres Selbsterlebens beitragen, beschrieben werden.

Neben der intrapersonalen Bedeutung von Affekten wird in einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie vor allem auch der interpersonellen Funktion von Affekten für die Entwicklung des Selbst entscheidende Signifikanz beigemessen. Denn „den persönlichkeitsprägenden Charakter erhalten die Affekte ... erst durch die Interaktion des kleinen Kindes mit der betreuenden Person“<sup>7</sup> (Klußmann 2003, 114). Die Vielfältigkeit des kindlichen Affektsystems erlangt daher nur unter Berücksichtigung der sozialen Dimension der frühen Eltern-Kind-Dyade ihre volle Bedeutung. Anders ausgedrückt, entfaltet sich die subjektive Erfahrungswelt gleichsam erst innerhalb des interpersonellen Kontextes (Kapfhammer 1995, 26).

---

einander aufbauen. Ist eine Stufe der Selbstentwicklung entstanden, so bleibt sie ein Leben lang aktiv. Die vier Phasen der Selbstentwicklung sind (1) das Gefühl des auftauchenden Selbst (Geburt bis zweiter Lebensmonat), (2) das Gefühl eines Kern-Selbst (zweiter bis siebter Monat), (3) das Gefühl eines subjektiven Selbst (siebter bis neunter Monat) sowie (4) das Gefühl des sprachlichen Selbst (18. bis 24. Monat).

<sup>7</sup> Die Psychoanalyse fokussiert in erster Linie die internalisierten Objektbeziehungen und nicht die in der empirischen Säuglingsforschung hervorgehobenen Interaktionen. Den internalisierten Objektbeziehungen liegen jedoch reale Interaktionen zugrunde, aus denen sie sich entwickeln (Dornes 1993, 140).

Das subjektive Empfinden eines affektiven Zustands wird in hohem Maße vom Gelingen oder Nicht-Gelingen des affektiven Austauschs zwischen Kleinkind und Bezugsperson bestimmt und ist bedeutsam für die Wahrnehmensregulierung des Kindes (Kapfhammer 1995, 30). Es ist von der Qualität der Abstimmung zwischen Mutter und Kind abhängig, ob sich das affektive Potential in Hinblick auf die Entwicklung des Selbstgefühls und der Objektbeziehungen des Kindes hinreichend entfalten kann und sich positive, lustvolle oder aber eher negative unlustvolle Affekte durchsetzen (Klußmann 2003, 114).

Damit dieser wechselseitige Dialog zwischen Bezugsperson und Kind zustande kommt, bedarf es beim Kind sowohl der Fähigkeit, eigene Affekte auszudrücken, als auch der Befähigung, die Affekte anderer wahrzunehmen. Wie bereits in diesem Kapitel ausführlich besprochen wurde, ist schon der Säugling in der Lage, Primäraffekte auszudrücken und damit seinem Gegenüber Signale zu senden.

Empirischen Forschungsarbeiten zufolge ist eine Mutter bereits vorab darauf eingestimmt, die emotionalen Äußerungen ihres Säuglings (Gesichtsausdruck, Laute, Körperbewegungen, etc.) wahrzunehmen, zu identifizieren und adäquat zu beantworten (Haslett 1997, 26f; Tyson, Tyson 2001, 154). Im Konzept der „Affekt Abstimmung“ beschreibt Stern (1992, 198ff) die Fähigkeit der Mutter, Verhaltensweisen auszuführen, „die die Gefühlsqualität eines gemeinsamen Affektzustandes zum Ausdruck bringen, ohne die Verhaltensäußerung des inneren Zustands exakt zu imitieren“ (Stern 1992, 203). Dieses Verhalten lenkt die Aufmerksamkeit auf das gemeinsam empfundene Gefühl. Auf diese Weise wird der Säugling befähigt, innerseelische Gefühlszustände zu identifizieren und zu erkennen, dass diese mit anderen teilbar sind (Stern 1992, 217).

Auch der Säugling ist darauf eingestimmt, die mütterlichen Gefühle zu lesen und nach emotionalen Äußerungen im Gesicht der Mutter zu suchen. In den ersten Lebensmonaten wird die Ausdrucksfähigkeit des Säuglings noch überwiegend durch die Mutter ausgelöst (Haslett 1997, 30). Anhand des „Still-Face-Verfahren“ können jedoch bereits bei einem drei Monate alten Säugling und seiner Mutter gegenseitige Austauschprozesse beobachtet werden, bei denen der Säugling positive und negative Emotionen voneinander unterscheiden kann (Tronick et al. 1978, zit. nach Stern 1992, 214). Ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beginnt der Säugling, sich der Gefühlsäußerungen der Mutter zu bedienen, es kommt zur emotionalen „Rückversicherung“ (checking back), zum emotionalen „Auftan-

ken“ (refuelling) nach Mahler et al. (1978) sowie zum „Social Referencing“ (Tyson, Tyson 2001, 154).<sup>8</sup>

Im Rahmen des affektiven Mutter-Kind-Dialogs unterstützt die Mutter ihr Kind dabei, seine eigenen Affekte regulieren und modulieren zu lernen. Die „unverdauten“ kindlichen Affekte werden von der Mutter wahrgenommen, aufgenommen und dem Kind in „verdauter“ Weise wieder zurückgegeben.<sup>9</sup> Die Qualität der kindlichen Affektzustände und ihrer entstehenden selbstregulierenden Reaktionen wird somit nachhaltig durch die Besonderheiten des affektiven Dialogs zwischen Mutter und Kind beeinflusst (Fonagy et al. 2004, 165). Auf diese Weise fördert die Bezugsperson die Entstehung von Selbstbewusstheit beim Kind, indem sie ihm seine primär nicht bewussten Gefühle bewusst macht (Dornes 2000, 209). Aufgrund der Bewusstheit der eigenen Gefühle macht das Kind die Erfahrung, die elterlichen Affektausdrücke beeinflussen zu können, wodurch „das Kind ein Gefühl von Wirkmächtigkeit und Beeinflussbarkeit seiner Umwelt und seiner eigenen Zustände entwickelt“ (Dornes 2000, 216) und folglich mit zunehmender Entwicklung selbst dazu befähigt wird, seine Affekte zu regulieren. Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass die Sozialisierung des Kindes durch die frühen Interaktionen mit seinen primären Bezugspersonen die Art und Weise, wie das Kind seine Gefühle erkennt und auf diese reagiert, beeinflusst.

### 1.3. Zusammenfassung

Die Darstellung sowohl traditioneller als auch neuerer psychoanalytischer Entwicklungslinien von Affektivität führt zu einem verschiedene Perspektiven umfassenden Blick auf Emotionen, welcher sowohl für eine aktuelle Theoriediskussion im Allgemeinen als auch für das Verständnis von Emotionen im Rahmen dieser Diplomarbeit von Bedeutung ist.

Die Einbeziehung von Ergebnissen aus der empirischen Säuglingsbeobachtung und Erkenntnissen anderer empirischer Disziplinen modulieren den Blick auf das Kind. Daniel

---

<sup>8</sup> Die emotionale Rückversicherung, das emotionale Auftanken sowie das Social Referencing werden in Kap. 2.3.3 näher erläutert.

<sup>9</sup> Dieser Vorgang wird beispielsweise in Bions Theorie des Affekt-Containments (Kutter 2001, 16; Dornes 2000, 192f) sowie in Gergelys Theorie der Affektspiegelung (Dornes 2004, 178; Fonagy et al. 2004, 153ff) beschrieben.

Stern (1992, 15) stellte in diesem Zusammenhang folgendes fest: „Unsere Vorstellung vom Erleben des Säuglings prägt unsere Vorstellungen davon, wer dieser Säugling ist.“

Die aus der Kleinkindbeobachtung und anderen empirischen Disziplinen, wie beispielsweise den Neurowissenschaften, gewonnenen Daten bilden eine Basis, von der aus Schlussfolgerungen auf das Erleben des Kindes gezogen werden können. Diese üben in weiterer Folge Einfluss auf die psychoanalytisch orientierte Entwicklungspsychologie aus, werden vor einem psychoanalytischen Theoried Hintergrund reflektiert und führen dementsprechend zu einem neuen Verständnis von Emotionen (Sandler 2000, 105, zit. nach Dornes 2006, 29).<sup>10</sup> Ergebnisse empirischer Disziplinen reichern auf diese Weise die psychoanalytische Theorie an. Das Bild des passiven Säuglings, welcher seiner Umwelt ausgeliefert ist, wird aus diesem Grund zugunsten eines von den ersten Lebensmonaten an aktiven, sich selbst regulierenden, differenzierungsfähigen sowie beziehungsfähigen Säuglings, welcher mit Fähigkeiten und Gefühlen ausgestattet ist, aufgegeben (Dornes 1997, 19).

In einer modernen psychoanalytischen Entwicklungspsychologie wird den Affekten theoretische Eigenständigkeit sowie ein primärer motivationaler Stellenwert eingeräumt (Kapfhammer 2002, 571). Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen nun nicht mehr nur desorganisierende, sondern vielmehr adaptive, kommunikative und regulierende Eigenschaften von Emotionen, da bereits die von Säuglingen ausgedrückten und wahrgenommenen Affekte von beträchtlicher psychischer Organisation und einer unverkennbaren Persönlichkeitsstruktur des Kindes geprägt sind (Dornes 1993, 148). Damit einhergehend nehmen Emotionen eine bestimmende Rolle bei der Entwicklung erster Objektbeziehungen und der frühen Selbstorganisation ein (Kapfhammer 2002, 571) und dienen als bedeutsame „Regulatoren zwischenmenschlicher Beziehungen in allen Lebensbereichen“ (Csef 2003, 104).

Einleitend wurde darauf hingewiesen, die Begriffsbestimmung von Emotion sei abhängig vom jeweils vorherrschenden Forschungsinteresse. Gegenstand vorliegender Arbeit ist die Untersuchung von Gesprächen zwischen Müttern mit ihrem Vorschulkind über emotional positiv und emotional negativ behaftete Erlebnisse hinsichtlich der in den Gesprächen vorkommenden emotionalen Sprache. Nachdem die emotionale Sprache im Vergleich zum Emotionsausdruck über die Gesichtsmuskulatur mit voranschreitender Entwicklung des

---

<sup>10</sup> Dornes (2006) befasst sich in den ersten beiden Kapiteln ausführlich sowohl mit der wissenschaftstheoretischen Kontroverse zwischen Psychoanalyse und Kleinkindforschung als auch mit deren Menschenbildern.

Kindes zunehmend an Bedeutung erlangt, werden in der empirischen Untersuchung – welche in Kapitel 4 ausführliche Behandlung erfährt – subjektiv wahrgenommene und während der Interaktion verbalisierte Gefühle von Mutter und Kind erhoben. Aufgrund der Aufgabenstellung in der Untersuchung werden Mutter und Kind dazu angeregt, emotionale Erlebnisse zu besprechen, welche für beide von subjektiver Bedeutung sind. Darüber hinaus wird analysiert, ob unterstützendes Verhalten der Mutter dem Kind gegenüber Einfluss auf den emotionalen Gehalt in der kindlichen Sprache ausübt. Es werden also interindividuelle Unterschiede in der Wahrnehmung von Gefühlen und in weiterer Folge der Verbalisierung dieser aufgrund der sozialen Umwelt des Kindes erhoben.

Nachdem nun in einem ersten Schritt eine Auseinandersetzung mit dem Emotionsverständnis für die vorliegende Arbeit stattgefunden hat, wird im nachfolgenden Kapitel in einem zweiten Schritt der Frage nachgegangen, wie die Ontogenese von Emotionen beginnend beim Säugling bis zum Vorschulkind verläuft. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf den Einfluss primärer Bezugspersonen – insbesondere der Mutter – auf die kindliche Entwicklung von Emotionen gelegt, zumal diese in den ersten Lebensjahren des Kindes dessen bedeutsamste Interaktionspartner sind und es in die soziale Welt einführen.

## 2. Entwicklung und Sozialisation von Emotionen

Nachdem das vorangegangene Kapitel einer ausführlichen Gegenstandsbestimmung des Begriffs Emotion diente, ist das nun folgende der Entwicklung und Sozialisation von Emotionen vom Säugling bis zum Vorschulkind gewidmet. Denn im Verlauf der ersten Lebensjahre erwirbt das Kind eine Reihe von emotionalen Fähig- und Fertigkeiten, welche es befähigen, zu interagieren und Beziehungen mit anderen einzugehen (Parke 1994, Saarni 1994, alle zit. nach Denham 1997, 301). In der Literatur finden sich zahlreiche Konzepte, die sich mit der Ausbildung dieser „emotionalen Kompetenzen“ befassen.<sup>11</sup> In der Regel umfassen Konzepte zur emotionalen Kompetenz die Fähigkeit, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein und diese ausdrücken zu können, das Wissen und Verstehen von Emotionen bei einem selbst und anderen Personen sowie schließlich die Regulation von Emotionen.

Petermann und Wiedebusch (2003, 9) betrachten emotionale Kompetenzen als Basisfertigkeiten und gehen davon aus, dass diese für die schulische und soziale Entwicklung eines Kindes von großer Relevanz sind. Denn die Entfaltung dieser Komponenten dient in weiterer Folge dazu, „mit einer sich verändernden Umwelt in einer solchen Weise umzugehen, dass Menschen widerstandsfähig, effektiv und zuversichtlich aus ihr hervorgehen“ (Saarni 2002, 12).

Die einzelnen Komponenten emotionaler Kompetenz werden nachfolgend näher erläutert und in Beziehung zueinander gebracht, da es nicht nur wichtig ist, ab wann und in welcher Reihenfolge einzelne Komponenten ausgebildet werden und in welcher Relation sie zueinander stehen, sondern nach von Salisch (2002, 45) auch davon ausgegangen werden kann, dass der Erwerb dieser in Zusammenhang mit anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung steht und sich mit Herausforderungen durch neue Entwicklungsaufgaben auch die Komponenten emotionaler Kompetenz weiterentwickeln.

Für die Ausgestaltung emotionaler Kompetenz wird den primären Bezugspersonen des Kindes eine besondere Rolle zuteil, denn „the caregiver-child-relationship is a training ground for emotional skills, as the skills acquired in it are transferred into relationships with peers“ (Ashiabi 2000, 79). Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die El-

---

<sup>11</sup> Der interessierte Leser findet Konzepte zur emotionalen Kompetenz bei Denham 1997, Saarni 2002, von Salisch 2002 sowie einen Überblick über verschiedene Konzepte bei Petermann und Wiedebusch 2003.

tern – welche in der Regel die primären Bezugspersonen in den ersten Lebensjahren sind – in der Interaktion mit dem Kind ein Gerüst bereitstellen, welches es dabei unterstützt, seinen Erfahrungen Bedeutung sowie affektive Tönungen zu verleihen (Saarni 2002, 6). Die familiären Einflüsse sowie die Erziehungskompetenz werden daher in die einzelnen Unterkapitel mit einfließen und erlangen aufgrund ihrer herausragenden Bedeutung für die Entwicklung emotionaler Kompetenz beim Kind besondere Berücksichtigung.

Nachfolgend erfahren die zur emotionalen Kompetenz zählenden Fertigkeiten des Kindes ausführliche Auseinandersetzung. Beginnend mit dem Emotionsausdruck über das Wissen und Verstehen von Emotionen bis hin zur Emotionsregulation werden zunächst einzelne Teilbereiche emotionaler Kompetenz beschrieben sowie Bezüge zum vorangegangenen Kapitel hergestellt. Hierzu werden Ergebnisse zahlreicher empirischer Untersuchungen aus verschiedenen Teildisziplinen der Psychologie, welchen die Beschäftigung mit der Entfaltung emotionaler Fähigkeiten im Kindesalter gemein ist, herangezogen. Der Darstellung einzelner emotionaler Kompetenzen folgt eine Zusammenfassung, in der wesentliche Ergebnisse zusammengefügt und mit Erkenntnissen der Psychoanalytischen Pädagogik verknüpft werden, um für diese Arbeit ein umfassendes Bild der emotionalen Entwicklung bis zum Vorschulalter zu erhalten.

### *2.1. Entwicklung des Emotionsausdrucks*

Die Entwicklung des Emotionsausdrucks beim Kind umfasst verschiedene Aspekte. Der Emotionsausdruck schließt das deutliche Senden von nonverbalen und verbalen emotionalen Mitteilungen aber auch die Kontrolle über sozial nicht akzeptierte Gefühle und die Prüfung über den Inhalt des Gezeigten mit ein (Denham 1998, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 13ff; Saarni 2002, 10f). Im Entwicklungsverlauf vom Säugling bis zum Vorschulkind kann die Entfaltung des Emotionsausdrucks in die grundlegende Ausbildung der primären Emotionen und die gegen Ende des zweiten Lebensjahres erstmals auftauchenden sekundären Emotionen gegliedert werden. Die Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks findet im Rahmen dieses Kapitels besondere Berücksichtigung, da sie Gegenstand der Untersuchungsfragen dieser Arbeit ist.

In den nachkommenden Ausführungen zum Emotionsausdruck des Kindes wird wiederkehrend auf den Zusammenhang mit dem emotionalen Ausdrucksverhalten von Bezugspersonen hingewiesen. Denn Eltern und andere bedeutsame Bezugspersonen beeinflussen das emotionale Erleben und Ausdrucksverhalten durch die Art und Weise, wie sie mit dem Kind interagieren, welche Erfahrungen sie ihm dadurch ermöglichen und welche Auffassungen sie ihm über kulturell angemessenen und unangemessenen Umgang mit Emotionen auf dem Weg seiner Entwicklung bereitstellen (Ulich 2003, 119).

### 2.1.1. Entwicklung des Ausdrucks primärer Emotionen

Die Ergebnisse aus Kapitel 1 in den Blick nehmend, kann davon ausgegangen werden, dass bereits ein Säugling primäre Emotionen differenziert wahrnehmen und diese auf unterschiedliche Art und Weise auszudrücken vermag. Erste strukturierte mimische Ausdrucksmuster, welche mit denen Erwachsener übereinstimmen, lassen sich bereits bei Neugeborenen und nur wenige Wochen alten Säuglingen beobachten (Klann-Delius 2002, 96). Wie schon in Kapitel 1.2.3 ausgeführt, belegen Beobachtungen aus der Säuglingsforschung die Fähigkeit des Säuglings, Ekel, Überraschung und Interesse/Neugier bereits ab der Geburt ausdrücken zu können (Dornes 1993, 120). Als Reaktion auf ein menschliches Gesicht oder eine menschliche Stimme zeigen Babys bereits innerhalb der ersten drei bis vier Lebenswochen erste Formen des sozialen Lächelns (Klann-Delius 2002, 96), Freude wird ab der sechsten Lebenswoche beobachtet (Dornes 1993, 120).

Ab dem dritten bis vierten Lebensmonat artikuliert der Säugling seine emotionale Befindlichkeit differenzierter – der Gesichtsausdruck wird zunehmend klarer und zeigt nuancierte emotionale Zustände. Es werden erstmals Traurigkeit und Ärger, aber auch Lächeln als Ausdruck für Freude gezeigt (Klann-Delius 2002, 96). Ergebnisse aus Untersuchungen zur Mutter-Kind-Interaktion zwischen dem dritten und sechsten Lebensmonat offenbaren, dass die Mutter nun häufiger auf das Lächeln des Kindes reagiert und dieses imitiert. Das Kind wiederum lächelt zurück. Für Geppert und Heckhausen (1990, 162) kennzeichnet dies „spätestens die Aufnahme sozialer Beziehungen und damit die Öffnung für eine kulturelle Beeinflussbarkeit“.

Die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten eines sechs Monate alten Säuglings weisen bereits eine systematische Beziehung zu Umweltvorgängen auf und gelten schon als gut organisiert (Weinberg, Tronick, 1996, zit. nach Fonagy et al. 2004, 164). Eine wesentliche Veränderung des Emotionsausdrucks tritt mit dem achten Lebensmonat des Kindes ein und wird in der Literatur in Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung des Säuglings beziehungsweise dessen Gedächtnisleistung gesehen (Bretherton et al. 1986, 530f): Bei „Kuckuck-Spielen“ zeigt ein acht Monate altes Kind bereits ein erwartungsvolles Lächeln, bevor der Spielpartner wieder auftaucht. Des Weiteren drückt das Baby auch Furcht und Verzweiflung beim bevorstehenden Weggang einer Bezugsperson aus, was mit den Termini Fremden- oder Trennungsangst bezeichnet wird.

Neben dem Emotionsausdruck über die Gesichtsmuskulatur offenbaren Säuglinge ihre primären Emotionen auch über verschiedene Bewegungsmuster und vokale Äußerungen (Petermann, Wiedebusch 2003, 30). Der Affektausdruck des Säuglings ermöglicht der Mutter, die kindlichen Bedürfnisse wahrzunehmen sowie auf diese prompt und angemessen reagieren zu können, was in weiterer Folge hilfreich ist, um das kindliche Wohl zu sichern. Demgemäß kann die Fähigkeit des Affektausdrucks beim Säugling als biosoziales Signal zur Überlebenssicherung verstanden werden, dem ein kommunikativer Aspekt innewohnt, welcher sich im Zusammenspiel mit zwischenmenschlichen Erfahrungen entfaltet (Kapfhammer 1995, 44). Studienergebnisse weisen darauf hin, dass das Lächeln eines sechs Monate alten Säuglings vor allem durch sogenannte „Face-to-face-Interaktionen“, welche durch engen Blickkontakt mit Bezugspersonen und wechselseitigen Ausdruck positiver Gefühle gekennzeichnet sind, initiiert wird (Petermann, Wiedebusch 2003, 30f). Im Gegensatz dazu zeigt sich aus der „Still-face-Situation“, dass der Säugling mit Stress auf ein teilnahmsloses unbewegtes Gesicht der Mutter reagiert und schließlich versucht, entweder durch Lächeln die Mutter wieder zu gewinnen, vermehrt negative Emotionen zeigt oder aber probiert, seine negativen Emotionen zu regulieren, indem er sich abwendet oder mittels Saugen selbst beruhigt (Petermann, Wiedebusch 2003, 30).

Über die Häufigkeit der vom Kind ausgedrückten Emotionen im Säuglings- und Kleinkindalter gibt es gemäß Petermann und Wiedebusch (2003, 30) unterschiedliche Angaben, welche sich auf das kindliche Bindungsmuster zurückführen lassen. Denn eine sichere Mutter-Kind-Bindung geht mit fortschreitendem Kindesalter mit einer Abnahme negativer

Gefühle ebenso einher wie eine unsichere Mutter-Kind-Bindung mit einer Zunahme negativer und einem Rückgang positiver Emotionen (Petermann, Wiedebusch 2003, 30f).

In den Interaktionen zwischen dem Kind und dessen primären Bezugspersonen tritt im zweiten Lebensjahr eine Reihe von komplexen – sogenannten sekundären – Emotionen in Erscheinung, welche eng mit anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung, wie beispielsweise der kognitiven Entwicklung, verknüpft sind. Diese werden nachfolgend näher beschrieben.

### 2.1.2. Entwicklung des Ausdrucks sekundärer Emotionen

Im Verlauf des zweiten Lebensjahres des Kindes taucht neben den primären Emotionen eine Reihe sogenannter sekundärer Emotionen auf, welche in der Literatur auch als komplexe oder als selbstbezogene und soziale Emotionen bezeichnet werden. Zu den sekundären Emotionen zählen unter anderem Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit sowie Empathie. Der Ausdruck dieser komplexeren Emotionen „is clearly linked to a new appreciation of the standards of others, the expectation of approval or disapproval of others, or the interaction between others, and to the development of a sense of self and therefore of injury – potential or real – to the self“ (Dunn 1994, 353). Demzufolge sind dem Ausdruck dieser sekundären Emotionen die Ausbildung von Selbstbewusstheit und die Fähigkeit zur Selbstreflexion des Kindes vorausgesetzt. Es bedarf der Kenntnis über sozial anerkannte Regeln und Verhaltensstandards, der Fähigkeit, diese in Beziehung mit dem eigenen Verhalten zu setzen sowie für sich selbst Verantwortung zu tragen, wenn diese Regeln nicht beachtet werden (Petermann, Wiedebusch 2003, 32). Auch Krause (1998, 35) geht davon aus, dass sekundäre Emotionen Vorläufer der objektiven Selbstwahrnehmung, welche cirka mit 18 Monaten ausgebildet wird, erfordern.<sup>12</sup> Ab dem zweiten Lebensjahr erlangt das Kind die Möglichkeit, eigene Verhaltensweisen mit verinnerlichten Standards zu überprüfen, wodurch das kognitive Repertoire für die Herausbildung sekundärer Emotionen gebildet wird (Krause 1998, 35). Gemäß dieser Sichtweise führt die kognitive Entwicklung zur Ausbildung und zum Ausdruck sekundärer Emotionen, Dunn (1994, 353) geht jedoch von komplexeren Prozessen aus, denen zufolge das Erleben dieser Emotionen kognitive Ent-

---

<sup>12</sup> Im Kapitel 2.2.1 Entwicklung von Emotionswissen und –verständnis über den emotionalen Ausdruck erfolgt noch eine ausführlichere Beschreibung objektiver Selbstwahrnehmung und ihrer Vorläufer.

wicklungen, wie beispielsweise die Fähigkeit, andere zu verstehen und deren Handlungen vorausszusehen, unterstützt und anregt. Folglich verhilft das Erleben dieser Emotionen dem Kind dazu, ein Verständnis für andere Personen, die soziale Welt und schließlich für das eigene Selbst zu gewinnen (Dunn 1994, 354). Dornes (1993, 148) ist der Annahme, „daß nicht nur die Ichentwicklung zur Affektdifferenzierung beiträgt, sondern daß umgekehrt die Affekte zur Ichentwicklung beitragen, ja daß sie bestimmte kognitive Fähigkeiten geradezu herauszüchten können“. Es kann somit beiden oben genannten Perspektiven ein wertvoller Beitrag für die kindliche Entwicklung abgewonnen werden.

Bis zum dritten Lebensjahr des Kindes kann recht zuverlässig vom mimischen Gefühlsausdruck auf das Gefühl geschlossen werden. Dann erwerben Kinder jedoch die Fähigkeit ihren Gefühlsausdruck gemäß gesellschaftlichen Normen und Erwartungen zu verändern, das bedeutet, „die mimischen Ausdrucksformen zu überspitzen oder zu minimieren, sie zu neutralisieren oder das erlebte Gefühl durch einen anderen mimischen Ausdruck zu maskieren“ (Klann-Delius 2002, 96). Ein Kind kann nun beispielsweise „die eigene Ungeduld angesichts eines dringenden Wunsches aus Rücksicht auf jemand anderen in Zaum halten“ oder „etwas für die Erreichung eines angestrebten Ziels ... tun, auch wenn die Handlung an sich langweilig ist“ (Holodynski, Friedlmeier 1999, 3). Es richtet seinen Fokus nun nicht mehr auf einzelne Emotionen, sondern beginnt diese zu regulieren. Die Kontrolle des Gefühlsausdrucks entwickelt sich über einen längeren Zeitraum hinweg und beginnt mit der Fähigkeit den Emotionsausdruck zu intensivieren oder zu übertreiben. Die Fähigkeit, den Ausdruck zu maskieren, zu neutralisieren oder zu ersetzen, verlangt dem Kind bereits eine sehr hohe Leistung ab und gelingt oft erst im Schulalter (Geppert, Heckhausen 1999, 164f).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Entwicklung und der Ausdruck sekundärer Emotionen mit dem Erwerb kognitiver Fähigkeiten sowie mit Fortschritten in der Selbstentwicklung einhergeht (Geppert, Heckhausen 1999, 144f). Dies verlangt dem Kind einerseits gewisse kognitive und soziale Fähigkeiten ab, die Entwicklung des Emotionsausdrucks wiederum regt ihrerseits die kognitive Entwicklung sowie die Entwicklung des Selbst an. Einen wesentlichen Beitrag liefert hierbei die sprachliche Benennung emotionaler Zustände und Prozesse, weshalb diese nun ausführlich dargestellt wird.

### 2.1.3. Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks

Mit dem Einsetzen der Sprache erschließt sich dem Kind die Möglichkeit, seine Emotionen auch sprachlich kund zu tun (Janke 2002, 29). Der sprachliche Emotionsausdruck gewinnt im Verlauf der kindlichen Entwicklung zunehmend an Bedeutung, wenngleich der nonverbale Ausdruck von Gefühlen für das kindliche Emotionsverständnis bedeutsam bleibt (von Salisch 2000, 70). Der nonverbale Ausdruck von Gefühlen ist jedoch „insufficient for expressing the full range of human emotional experiences for several reasons“ (Fussell 2002, 2). Denn der Spracherwerb erlaubt Kindern, ihre eigenen und die Emotionen anderer Personen zu benennen und macht sie in der sozialen Interaktion mit anderen Personen in einer neuen Qualität teilbar. Sprache macht subjektiv erlebte Gefühle austauschbar (von Salisch 2000, 81), sie ist nicht nur auf die Gegenwart beschränkt, sondern macht Vergangenes und Zukünftiges besprechbar und erlaubt über Ursachen und Anlässe von Emotionen nachzudenken, woraus Konsequenzen für das Emotionsverständnis und die Emotionsregulation hervorgehen (von Salisch 2000, 72). Sprache ermöglicht dem Kind demzufolge, seiner Gefühle habhaft zu werden (Klann-Delius 2002, 95). Auch für Stern (1992, 231) eröffnet sich für das Kind mit dem Beginn der Sprache eine neue Form der Bezogenheit, welche zwei Personen die Möglichkeit gibt, gemeinsame Bedeutungen hervorzubringen, welche ohne den verbalen Ausdruck nicht existieren können.<sup>13</sup>

Etwa um seinen ersten Geburtstag beginnt ein Kind Worte zu gebrauchen. Diese sind in der Regel auf Gegenstände, Handlungen oder Begebenheiten und Abweichungen von räumlichen Gegebenheiten von Objekten oder Personen bezogen (Klann-Delius, Kauschke 1996, 69) und erleben in den folgenden sechs Monaten einen sprunghaften Anstieg in ihrer Verwendung. Ein Kind bildet zwischen dem zwölften und dem achtzehnten Lebensmonat bereits einen Wortschatz von 40 bis 50 Wörtern (Klann-Delius 2002, 97).

Schon in dieser ersten Zeit des Spracherwerbs beginnt ein Kind auch Emotionsvokabular zu gebrauchen, so verwendet beispielsweise schon ein Drittel aller 20 Monate alten Kinder Wörter wie Lachen oder Weinen für die Beschreibung von Emotionsausdrucksverhalten<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Für Stern (1992, 231f) ist die Sprache jedoch ein „zweischneidiges Schwert“, da sie zwar neue Bereiche der Bezogenheit für das Kind schafft, jedoch andere Bereiche des Erlebens (der auftauchenden, der Kern- und der intersubjektiven Bezogenheit) nur teilweise auszudrücken vermag.

<sup>14</sup> Die kindliche Beschreibung von emotionalem Verhalten wird in Untersuchungen zumeist miteinbezogen. Denn Emotionswörter stellen noch eine große Herausforderung für das Kind dar, da sie auf unbeobachtbare, innere emotionale Zustände bezogen sind. Innere Zustände weisen jedoch auch äußere Entsprechungen – wie beispielsweise Gesichtsausdruck oder emotionales Verhalten (z.B. weinen) – auf, welches Erwachsenen ermöglicht, für das Kind Verknüpfungen z.B. zwischen weinen und traurig sein herzustellen. Diese wieder-

sowie Wörter für Ängstlichkeit oder Traurigkeit (Bretherton et al. 1981, zit. nach von Salsich 2000, 70). Ein Kind benutzt somit bereits sehr früh Beschreibungen für innere emotionale Zustände, die es selbst oder eine andere Person erlebt hat (Bretherton et al. 1981; zit. nach Klann-Delius, Kauschke 1996, 69). Mit 28 Monaten gebrauchen 90% der Kinder Emotionswörter, um Schmerz, Müdigkeit, Abscheu, Liebe und Moral zu beschreiben (Bretherton, Beeghly 1982, 911). In einer Studie mit deutschsprachigen Kindern von Klann-Delius und Kauschke (1996) konnten die Ergebnisse zum Erwerb emotionaler Sprache auch für den deutschen Sprachraum bestätigt werden: Es fanden bereits 23 Monate alte Kinder sprachliche Ausdrucksmittel für Emotionen, welche mit zunehmendem Alter erweitert und ausdifferenziert wurden (Klann-Delius, Kauschke 1996, 83).

Mit 28 Monaten gelingt einem Kind in der Regel der sprachliche Ausdruck von Emotionswörtern betreffend Freude, Heiterkeit, Zuneigung, Stolz, Überraschung, Moral und allgemeines Wohlbefinden sowie Traurigkeit, Angst, Zorn, Ekel, Schuld oder allgemein negatives Befinden (Bretherton et al. 1986, 533).

Im Alter von 18 bis 36 Monaten verbalisiert das Kind nicht mehr nur seine eigenen und die emotionalen Befindlichkeiten anderer, sondern beginnt schon über Ursachen und Konsequenzen von Gefühlen zu sprechen (Brown, Dunn 1991, 248) sowie sich auf vergangene und zukünftige Emotionen zu beziehen (Klann-Delius 2002, 97). Ferner konnten bereits Bretherton et al. (1986, 535) feststellen, dass ein Kind im dritten Lebensjahr dazu imstande ist, vorgestellte Emotionen darzustellen, indem es beispielsweise im spielerischen Kontext Gefühle vortäuscht, Puppen oder Spielkameraden Gefühle zuschreibt oder versucht, die Gefühle seiner Freunde zu manipulieren. Dem Kind ist dabei bewusst, dass es nur so tut als ob – „It’s only pretend“ – wie eine Feststellung eines an der Untersuchung teilnehmenden Kindes offenbart (Bretherton et al. 1986, 535). Auch Dunn, Bretherton und Munn (1987, 138) kamen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass zweijährige Kinder sich bereits aktiv in Gesprächen einbringen, in denen Ursachen und Konsequenzen von Emotionen besprochen werden und sich Kinder weiters regelmäßig und mit Begeisterung an „Als-ob-Spielen“ mit Geschwistern beteiligen. Darüber hinaus bemerken Dunn, Bretherton und Munn (1987, 138), „that the children used their verbal communication about feeling states for a range of social functions, that is, not merely to comment but in attempts to explain or change and

---

um unterstützen das Kind dabei, sich emotionale Labels für emotionales Verhalten anzueignen und sind in weiterer Folge auch für die Interpretation von emotionalen Zuständen mit bestimmten Situationen hilfreich (Cervantes, Callahan 1998, 88).

influence behavior“. Kinder sind demnach bereits früh in der Lage, andere für ihre Wünsche und Bedürfnisse zu manipulieren, indem sie emotionale Sprache gebrauchen.

Zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensjahr gelingt es dem Kind auch immer besser, Emotionen im Gesichtsausdruck zu identifizieren und zu benennen. Ergebnisse einer Untersuchung von Michalson und Lewis (1985), in der Kinder dazu aufgefordert wurden, die Emotionen Freude, Trauer, Ärger, Furcht, Überraschung und Ekel anhand von Fotos zu identifizieren, zeigen auf, dass Kinder Freude und Trauer am frühesten erkennen können, gefolgt von der Emotion Ärger, welche von zwei Drittel aller Vierjährigen richtig benannt wird. Für die Emotionen Überraschung und Furcht finden lediglich 40% aller Fünfjährigen entsprechende sprachliche Benennungen. Im Rahmen dieser Studie wurde weiters der Zusammenhang zwischen dem Verständnis von Emotionen und dem Emotionsausdruck untersucht, dabei konnte festgestellt werden, dass das Kind Emotionswörter schon früh versteht, diese jedoch erst deutlich später in seinen aktiven Wortschatz integriert (Michalson, Lewis 1985, zit. nach Geppert und Heckhausen 1990, 15f).

Mit zunehmendem Alter und fortschreitender Entwicklung gebraucht ein Kind ebenso Emotionswörter für komplexe oder sogenannte sekundäre Emotionen, welche in Kapitel 2.1.2 eingehend beschrieben wurden. Ein Sechsjähriger versteht bereits zahlreiche komplexe Emotionen (wie beispielsweise nervös oder eifersüchtig) und verwendet etwa die Hälfte von diesen auch in seinem aktiven Wortschatz (Petermann, Wiedebusch 2003, 37f).

Der sprachliche Ausdruck von Gefühlen für sich betrachtet genügt jedoch nicht, denn die Entwicklung emotionaler Sprache kann nicht losgelöst von den Beziehungserfahrungen und Interaktionen, welche ein Kind in den ersten Lebensjahren erlebt, gesehen werden. Es kommt daher darauf an, wie bedeutsame Bezugspersonen mit dem Kind über Gefühle sprechen. Klann-Delius (2002, 107) betont, „dass die Gefühle und deren Ausdruck in ihrer Eigenständigkeit und Bedeutung für den Kommunikationspartner und in ihrer Bezogenheit auf den Anderen erkannt und vor allem anerkannt werden“ müssen, damit eine Grundlage dafür geschaffen werden kann, Emotionen auch regulieren zu lernen. Der Fokus dieser Diplomarbeit ist demgemäß auf die Erforschung emotionaler Kommunikation zwischen Mutter und Kind gerichtet. Der emotionalen Kommunikation zwischen primären Bezugspersonen – vor allem der Mutter – und dem Kind wird infolgedessen mit Kapitel 3 ein ei-

genes Kapitel gewidmet, um ihren Einfluss auf die emotionale Entwicklung des Kindes hervorzuheben.

Nimmt man die Entwicklung des Emotionsvokabulars in den Blick, wird deutlich, dass emotionale Sprache bereits kurz nach den allgemeinen Anfängen der kindlichen Sprachentwicklung einsetzt und sich bis ins Vorschulalter zu einem komplexen und bedeutsamen Aspekt kindlicher Entwicklung entfaltet. Die Ausbildung emotionaler Sprache ist in die emotionale Entwicklung eingebettet, wodurch es im Speziellen zu gegenseitigen Beeinflussungen mit anderen Komponenten emotionaler Kompetenz kommen kann und im Allgemeinen auch Konsequenzen für die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes erfolgen. Im Vorschulalter verfügt das Kind bereits über ein breites Repertoire an Gefühlsbezeichnungen, denn es vermag seine eigenen Gefühle sowie diejenigen anderer Personen verlässlich zu unterscheiden und zu verbalisieren.

Der sprachliche Ausdruck von emotionalen Prozessen und Zuschreibungen wird in der Literatur als Teil der „Internal State Terms“ beschrieben. Internal State Terms sind sprachliche Äußerungen, welche unterschiedlichen mentalen Bereichen wie etwa Kognition, Wünsche oder eben Emotion zugeordnet werden können (Bretherton, Beeghly 1982, 910) und deren Gebrauch auf die Fähigkeit einer Person hinweist, das Denken, die emotionale Befindlichkeit sowie die Wünsche von sich selbst und anderen wahrzunehmen und sich in diese hineinversetzen zu können. Zeitlich parallel mit der Fähigkeit, sich verbal auf innere Zustände und Prozesse zu beziehen, erfolgt die Ausbildung einer „Theory of Mind“ (Klann-Delius 2002, 99). Diese Theorie des Mentalen bezeichnet „die Fähigkeit, sich selbst oder anderen intentionale mentale Zustände – Ziele, Wünsche und Überzeugungen – zuzuschreiben, um Handlungen und Verhaltensweisen zu erklären“ und wird bis zum Ende des vierten Lebensjahres voll ausgebildet (Fonagy et al. 2004, 262).

Das Wissen über und das Verständnis von Emotionen als Teil dieser Theorie des Mentalen ist Gegenstand des nun folgenden Abschnitts. Es wird erläutert, wie die Entwicklung von Emotionswissen und -verständnis verläuft, welchen Beitrag sie für die Ausbildung einer Theory of Mind sowie für andere Bereiche der kindlichen Entwicklung leistet und welche Einflussgrößen auf die Entwicklung des kindlichen Emotionswissens und -verständnisses einwirken.

## 2.2. *Entwicklung von Emotionswissen und –verständnis*

Die Beschreibung der Entwicklung des Emotionsausdrucks aus dem vorangegangenen Abschnitt verweist bereits vielfach auf den engen Zusammenhang von Emotionsausdruck und Emotionsverständnis. Das Wissen um und das Verständnis von Emotionen geht mit dem Ausdruck von Gefühlen, sei es durch verbale Wiedergabe oder nonverbale Ausdrucksformen, einher. Denn das Emotionsverständnis inkludiert sowohl die Fähigkeit einer Person, den emotionalen Ausdruck von sich und anderen erkennen zu können (Saarni 2002, 11) als auch über ein komplexes Wissen über die Beschaffenheit von Gefühlen und Möglichkeiten, auf diese einzuwirken, zu verfügen. Das Emotionswissen und –verständnis umfasst demgemäß sowohl Wissen und Verständnis den emotionalen Ausdruck betreffend, als auch das Wissen über Ursachen von und Anzeichen für Emotionen, das Erleben multippler Emotionen, Möglichkeiten, den emotionalen Ausdruck zu modulieren sowie schließlich das Wissen um die Strategien zur Regulierung von Emotionen (Petermann, Wiedebusch 2003, 39f).

Im Folgenden werden diese Aspekte des Emotionsverständnisses in ihrer Entwicklung näher beschrieben. Hierbei wird auch auf mögliche Einflussfaktoren, welche auf die Ausbildung des Emotionsverständnisses wirken können, hingewiesen. Darüber hinaus finden auch die Bedeutung primärer Bezugspersonen sowie der Zusammenhang mit anderen emotionalen Fertigkeiten in den Erläuterungen ihre Berücksichtigung.

Da in den vergangenen Jahren Ergebnisse der „Theory of Mind“-Forschung immer größer werdendes Interesse und im Zuge dessen auch der Entwicklung des Emotionsverständnisses breite Aufmerksamkeit gewidmet wurden, gibt es zahlreiche Untersuchungen, die bedeutsame Erkenntnisse hinsichtlich des kindlichen Emotionsverständnisses zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr zu Tage bringen (Dunn, Hughes 1998, 172). Untersuchungsergebnisse diverser empirischer Studien zum Emotionswissen und –verständnis fließen aus diesem Grund in die Darstellung mit ein.

### 2.2.1. *Entwicklung von Emotionswissen und –verständnis über den emotionalen Ausdruck*

Im Verlauf des ersten Lebensjahres gelingt es einem Kind immer besser, emotionalen Ausdruck anderer Personen zu erkennen. Bereits zwischen der Geburt und dem vierten

Lebensmonat nimmt ein Kind akustische, visuelle und sensorische Informationen wahr, welche für Erwachsene Emotionen anzeigen (Janke 2002, 28). Mit drei Monaten kann das Baby bereits den Ausdruck des Lächelns von Stirnrunzeln unterscheiden, zwischen dem vierten und dem sechsten Lebensmonat sieht es ein freudiges Gesicht länger an als ein ärgerliches oder ein neutrales und ab dem fünften Lebensmonat ist es bereits dazu in der Lage, ein trauriges von einem freudigen Gesicht zu differenzieren (Janke 2002, 27).

Untersuchungsergebnisse weisen zum Teil kontroverse Ergebnisse auf, was auf den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden zurückzuführen sein könnte, vor allem aber ist nicht nur relevant, ob ein Säugling verschiedene Emotionsausdrücke voneinander unterscheiden kann, sondern vielmehr, ob er diese auch erkennt und versteht (Petermann, Wiedebusch 2003, 44). Hierbei ist die Reaktion des Säuglings von wesentlicher Bedeutung<sup>15</sup>. Studien ergeben, dass ein Säugling auf die Emotion Freude seinerseits vermehrt mit freudigem Ausdruck reagiert, wohingegen er auf Trauer vermehrt Kaubewegungen durchführt oder sich abwendet. Auf die Emotion Ärger reagiert er ebenfalls mit ärgerlichem Gesichtsausdruck oder mit Vermeiden des Blickkontaktes (Janke 2002, 27).

Wesentlich sind auch Beobachtungen dahingehend, dass bereits ein drei Monate alter Säugling ihm vertraute von fremden Gesichtsausdrücken unterscheiden und den Gesichtsausdruck der Mutter früher als den fremder Personen erkennen kann (Petermann, Wiedebusch 2003, 44). Bereits im Säuglingsalter gelingt es einem Kind darüber hinaus, positive von negativen Primäraffekten zu differenzieren, indem es durch längere Zuwendung zum positiven Gesichtsausdruck eine Präferenz zeigt (Petermann, Wiedebusch 2003, 45).

Das Erkennen des emotionalen Ausdrucks fällt einem Säugling wesentlich leichter, wenn er diesen nicht bloß in einer Sinnesmodalität dargeboten bekommt, sondern – so wie dies unter realen Bedingungen zumeist geschieht – multimodal. Dies bedeutet, dass dem Säugling zur Verarbeitung Informationen aus verschiedenen Sinneskanälen, wie beispielsweise der Stimme oder der Mimik, zur Verfügung stehen. Erst mit zunehmender Entwicklung erlangt der Säugling die Fähigkeit, die emotionale Bedeutung aus nur einem Ausdrucksmodus zu erfassen (Petermann, Wiedebusch 2003, 45f). Ein sechs bis zehn Monate altes Kind ist bereits dazu befähigt, „mimische Merkmale zu extrahieren und zu Mustern zu

---

<sup>15</sup> Stern (1992, 62ff) und Dornes (1993, 34ff) beschreiben Untersuchungsmethoden zur Erforschung der kindlichen Fähigkeiten und Wahrnehmung in den ersten Lebensmonaten.

kombinieren“ (Caron et al. 1982, LaBarbara et al. 1976, Oster 1978, alle zit. nach Geppert, Heckhausen 1990, 16).

Mit neun Monaten beginnt ein Säugling den emotionalen Ausdruck anderer als soziales Zeichen zu interpretieren und ihm Bedeutung beizumessen (Janke 2002, 29). Emotionaler Ausdruck wird vom Kind anfangs vorwiegend entlang der Dimension angenehm versus unangenehm sowie dem Grad seiner Erregung nach differenziert (Geppert, Heckhausen 1990, 170). Gegen Ende des ersten Lebensjahres nützt das Kind in einer für es unklaren Situation mit mehreren Handlungsalternativen bereits die Möglichkeit, den emotionalen Ausdruck der Mutter zu erforschen, um die darin enthaltenen emotionalen Informationen zur Handlungsregulation zu nützen (Fonagy et al. 2004, 166). Diese Fähigkeit des Kindes wird in der Literatur als „soziale Rückversicherung“ (social referencing) beschrieben und als Grundbaustein für die Entwicklung von Intersubjektivität<sup>16</sup> betrachtet (Saarni 2002, 8).

Folgt man Janke (2002, 29), so ist über die Entwicklung des Emotionswissens zwischen dem ersten und dem zweiten Lebensjahr des Kindes relativ wenig bekannt, „da die Methoden der Säuglingsforschung in diesem Altersbereich nicht mehr und andere Methoden aufgrund zu hoher Anforderungen an das Sprachverständnis noch nicht eingesetzt werden können“.

Ab dem zweiten Lebensjahr erlangt das Kind die Fähigkeit, „die eigenen Verhaltensweisen vor verinnerlichten Standards zu testen“ (Krause 1998, 35). Auf Basis dieser Fähigkeit entwickeln sich beim Kind sekundäre Emotionen wie beispielsweise Schuld, Scham, Stolz und Erhabenheit. Die Ausbildung dieser Emotionen setzt voraus, dass das Kind bereits Frühformen objektiver Selbstwahrnehmung ausgebildet hat, welche mit cirka 18 Monaten auftauchen<sup>17</sup> (Krause 1998, 35). Die einsetzende Sprachentwicklung und die symbolische Repräsentation sind hierbei förderlich für das Selbsterkennen sowie für das emotionale Erleben, welche sich wiederum aus den Interaktionen des Kindes mit seiner sozialen Umwelt ergeben. Gemäß Geppert und Heckhausen (1990, 145) wirkt diese Interaktion auf „die emotionale Entwicklung, weil sie Selbstwert- und Wirksamkeitsgefühle beim Kind hervorruft und emotionale Reaktionen des Kindes mit Begriffen aus der Gefühlswelt der Erwachsenen benennt“.

---

<sup>16</sup> Auf den Aspekt der Intersubjektivität wird im Rahmen des Kapitels 2.2.2 noch näher eingegangen.

<sup>17</sup> Das Bestehen des Spiegel Tests – wobei ein Kind sich selbst im Spiegel erkennt – wird in der Literatur als Merkmal der objektiven Selbstwahrnehmung beschrieben (Stern 1992, 235).

Untersuchungsergebnisse einer Studie von Michalson und Lewis (1985)<sup>18</sup> zur kindlichen Fähigkeit, den mimischen Emotionsausdruck erkennen und richtig zuordnen zu können, zeigen bereits bei zwei- bis fünfjährigen Kindern ein breites Verständnis von und Wissen um Emotionen auf: „When one looks at the emotion lexicon of children, one is rather impressed with what children know about the representation of facial expression and the vocabulary that corresponds with them“ (Michalson, Lewis 1985, 127; zit. nach Janke 2002, 33). Diese Ergebnisse konnten auch von Denham und Couchoud (1990) bestätigt werden.

Ziel verschiedener Studien von Russel und Widen war die Beantwortung der Frage, ob emotionale Gesichtsausdrücke oder aber Emotionswörter bedeutsamer für das Emotionsverständnis im Vorschulalter sind. Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich bereits zwei- bis siebenjährige Kinder besser auf mögliche Ursachen von Emotionen beziehen können, wenn ihnen das Gefühl mit einem Emotionswort beschrieben wurde. Dies deutet darauf hin, dass sprachliche Benennungen für Emotionen bereits ab dem zweiten Lebensjahr von größerer Relevanz hinsichtlich des Emotionswissens von Kindern sind als der beobachtbare mimische Emotionsausdruck (Russel, Widen 2002a, b, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 47).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bereits ein Vorschulkind über ein breites Spektrum an Wissen über den Zusammenhang der emotionalen Ausdruckskomponente und der Emotionen verfügt. In einem weiteren Schritt wird nun näher darauf Bezug genommen, wie sich das Emotionswissen und –verständnis über die Beschaffenheit von Gefühlen sowie um Möglichkeiten, auf diese einzuwirken, entfaltet.

### 2.2.2. Entwicklung von Emotionswissen und –verständnis über die Beschaffenheit von Gefühlen

Im Verlauf seiner Entwicklung beginnt ein Kind bereits früh zu erkennen, dass sich miteinander interagierende Personen in ihrem Ausdrucksverhalten wechselseitig beeinflussen. Es bildet ein Verständnis darüber aus, dass sein Emotionsausdruck die Reaktionen und den Ausdruck anderer Menschen beeinflusst, was nach Saarni (2002, 11) auf Seiten des Kindes zu einer Abstimmung seiner Äußerungen auf die von ihm erwarteten sozialen Konsequen-

---

<sup>18</sup> Ergebnisse aus der Studie von Michalson und Lewis (1985) wurden bereits in Kapitel 2.1.3 beschrieben.

zen führt. Ein Kind eignet sich demnach sein Wissen und Verständnis über die Beschaffenheit von Gefühlen in seinen täglichen Interaktionen mit Bezugspersonen an und lernt auf diese Weise, „wie Emotionen funktionieren“. Dieser Vorgang wird als Intersubjektivität bezeichnet (Saarni 2002, 8).

Durch das gemeinsame Erleben von emotional behafteten Erfahrungen in der Bezugspersonen-Kind-Beziehung bildet sich über die Zeit hinweg eine gemeinsame Vergangenheit, welche Konsequenzen für das subjektive Erleben aktueller emotionaler Reaktionen (Saarni 2002, 8) oder anders ausgedrückt für die interpersonelle Bedeutung von Emotionen<sup>19</sup> (Klußmann 2003, 114; Kapfhammer 1995, 26) zeitigt. Diese gemeinsame Vergangenheit beeinflusst die kindlichen Repräsentationen aktueller emotionaler Reaktionen, was durch das folgende Beispiel von Saarni (2002, 8) illustriert wird: „Wenn ein Kind sich zum Beispiel verletzt fühlt, es aber einen Elternteil hat, der in der Vergangenheit die verletzten Gefühle des Kindes oft abwertete oder sogar lächerlich machte, dann wird dieses Kind ‚Verletzung‘ eher als einen Zustand betrachten, der unterdrückt, vermieden oder verleugnet werden sollte.“ Das Kind bildet demgemäß in den Interaktionen mit seinen Bezugspersonen mentale Repräsentanzen emotionaler Zustände aus. Die mentalen Repräsentanzen sind wiederum wesentlich für die „Organisation von Bewältigungsreaktionen beim Auftreten bestimmter Emotionen“ (Saarni 2002, 8).

Demgemäß beeinflussen Eltern und andere wichtige Bezugspersonen sowohl durch die Art und Weise, wie sie mit dem Kind über Emotionen sprechen als auch durch ihre eigenen Reaktionen auf Emotionen die entstehenden mentalen Repräsentationen über Emotionen beim Kind und dessen Wissen und Verständnis über die Beschaffenheit von Gefühlen, welches mehrere Aspekte inkludiert: Das Kind bildet im Verlauf der ersten Lebensjahre Wissen und Verständnis über (1) situative Einflüsse auf das Emotionserleben, (2) Möglichkeiten, den emotionalen Ausdruck zu modulieren, sowie (3) die Bedeutung mentaler Vorgänge aus. Diese werden nachfolgend kurz dargestellt.

#### 2.2.2.1. Emotionswissen und –verständnis situativer Einflüsse auf das Emotionserleben

Bis zum Vorschulalter lernt ein Kind in der Regel, den Primäremotionen entsprechende emotionsauslösende Situationen zuzuordnen sowie umgekehrt emotional behafteten Situa-

---

<sup>19</sup> Die interpersonelle Funktion der Affekte wurde bereits in Kapitel 1.2.6 Affekt und Selbstentwicklung thematisiert.

tionen die damit einhergehenden Emotionen zuzuweisen (von Salisch 2000, 106). Die Entwicklung beginnt mit der Fähigkeit, Ursachen primären Emotionen zuweisen zu können und wird zunehmend auch auf sekundäre Emotionen ausgeweitet (Russell, Widen 2002a, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 48). Interessant sind in diesem Zusammenhang Untersuchungsergebnisse, denen zufolge ein Kind eher die situativen Ursachen von negativen Emotionen als die von positiven Emotionen versteht (Petermann, Wiedebusch 2003, 48). Im Vorschulalter hat ein Kind bereits Wissen darüber ausgebildet, dass Gefühle bei verschiedenen Personen durch mannigfache Ursachen und Anlässe ausgelöst werden können. Es kann nun bereits selbst plausible Ursachen für verschiedene Emotionen anführen (Strayer 1986, zit. nach Janke 2002, 39), es fällt ihm jedoch noch schwer, Gründe für die Emotionen von Eltern und Peers zu nennen als für seine eigenen (Dunn, Hughes 1998, 188).

Die Entwicklung von Emotionswissen und -verständnis ist, wie bereits erwähnt, geprägt durch die Interaktionserfahrungen des Kindes. Denham, Zoller und Couchoud (1994, 934) kamen zu dem Ergebnis, dass das Besprechen emotionaler Zustände und Prozesse zwischen Mutter und Kind ein wesentlicher Prädiktor für die kindliche Fähigkeit ist, emotionalen Ausdruck, emotionale Situationen sowie deren Ursachen zu erkennen.

Ein weiterer situativer Wirkfaktor ist das kindliche Verständnis sogenannter multipler beziehungsweise ambivalenter Emotionen. Hierbei handelt es sich um zwei einander gegensätzliche Gefühle, welche in einer Situation gleichzeitig erlebt werden (z.B. Freude und Traurigkeit). Kestenbaum und Gelman (1995, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 52) fanden heraus, dass das kindliche Wissen über multiple Emotionen zwischen dem vierten und dem fünften Lebensjahr eine wesentliche Entwicklungsphase durchläuft: Sowohl vier- als auch fünfjährige Kinder können den Ausdruck primärer und multipler Emotionen voneinander differenzieren. Fünfjährige Kinder sind zudem bereits dazu in der Lage, multiplen Emotionen entsprechende emotionsauslösende Ursachen zuzuweisen. Diesen Erkenntnissen stehen Untersuchungsergebnisse von Harter (1986, zit. nach von Salisch 2000, 107f) gegenüber, welche besagen, dass Kinder im Alter von fünf Jahren noch nicht dazu fähig sind, Geschichten zu erzählen, in denen multiple Emotionen vorkommen. Die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder konnten lediglich Geschichten erzählen, bei denen nacheinander zwei unterschiedliche Gefühle vorkamen. Möglicherweise ist der Unterschied der beschriebenen Untersuchungsergebnisse auf die recht unterschiedlich angelegten Untersuchungsdesigns zurückzuführen und es verlangt einem Kind fortgeschrittenere kognitive

Fähigkeiten ab, eine Geschichte mit multiplen Emotionen zu erzählen als multiple Emotionen emotionsauslösenden Ursachen zuzuweisen.

#### 2.2.2.2. Emotionswissen und –verständnis über die Möglichkeiten, emotionalen Ausdruck zu modulieren

Wie bereits in Kapitel 2.1.2 besprochen, lernt ein Kind ab dem dritten Lebensjahr seinen emotionalen Ausdruck vom emotionalen Erleben zu trennen, indem es beginnt, seinen emotionalen Ausdruck in der Mimik zu überspitzen, zu minimieren, zu neutralisieren oder zu maskieren. Es entwickelt ein Wissen darüber, dass man sein Ausdrucksverhalten verstellen kann, um andere beispielsweise zu täuschen (Janke 2002, 42) oder den Emotionsausdruck situationsabhängig sowie strategisch einzusetzen (Denham 1998, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 52). Diese Fähigkeit basiert gemäß Josephs (1993, zit. nach von Salisch 2000, 109) auf drei Voraussetzungen in der allgemein kognitiven Entwicklung: „(1) einer theory of mind, die zwischen ‚innerem‘ Erleben und ‚äußerem‘ Ausdruck differenziert, was mit der Unterscheidung zwischen ‚Erscheinung‘ und ‚Wirklichkeit‘ zusammenhängt; (2) der Fähigkeit zur emotionalen Perspektivendifferenzierung insofern, als den Kindern bewußt ist, daß andere Menschen ihre Gefühle nur aus ihrem Ausdrucksverhalten ablesen können, und damit zusammenhängend (3) dem Wissen, daß man das eigene Ausdrucksverhalten dazu einsetzen kann, um andere Menschen hinters Licht zu führen.“ Demzufolge bedarf es beim Kind der Fähigkeit, Emotionen als psychischen Zustand und nicht als Merkmal der Mimik zu verstehen (Janke 2002, 42).

Das Kind lernt bis zum Schulalter und darüber hinausgehend, diese sogenannten „Darbietungsregeln“ (display rules) einzusetzen. Diese umfassen sozial akzeptierte Normen für den Ausdruck von Gefühlen, vor allem hinsichtlich des Ausdrucks negativ behafteter Gefühle. Darbietungsregeln werden angewandt, um negative Auswirkungen als Folge tatsächlich subjektiv erlebter Gefühle zu vermeiden, nicht verletzbar beziehungsweise angreifbar zu sein oder um andere Personen nicht zu verletzen und schließlich, um die sozialen Regeln für den Ausdruck einer bestimmten Emotion nicht zu brechen (Saarni, Weber 1999, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 53). Die Verwendung von Darbietungsregeln setzt bereits eine gewisse kognitive Reife und ein Maß an Wissen über mentale Zustände und Prozesse voraus, welche nun näher erläutert werden.

### 2.2.2.3. Emotionswissen und –verständnis über die Bedeutung mentaler Vorgänge

Nach und nach bildet ein Kind Wissen und Verständnis darüber aus, dass seine Emotionen mit Wünschen, Erwartungen, Überzeugungen und Bewertungen zusammenhängen (Dunn 2000, 143). Die Ausbildung von Wissen und Verständnis über die eigenen und die Emotionen anderer Personen kann als wesentlicher Beitrag zur Entwicklung einer Theorie des Mentalen betrachtet werden, denn ein Kind beginnt sich Handlungen von Personen zunächst in Bezug auf deren Emotionen und Wünschen zu erklären.

Gemäß Wellman, Phillips und Rodriguez (2000, 910) offenbaren Alltagsgespräche von zweieinhalbjährigen Kindern bereits deren Fähigkeit zur subjektiven Wahrnehmung von Gefühlen, denn Zweieinhalbjährige verstehen schon, dass zwei Personen unterschiedliche Gefühle über das gleiche Objekt oder das gleiche Ereignis empfinden können. Darüber hinaus weiß ein Kind in diesem Alter schon, dass ein bestimmtes Ereignis oder ein bestimmter Gesichtsausdruck nicht unbedingt mit einem spezifischen Gefühl einhergehen muss (Wellman, Phillips, Rodriguez 2000, 910).

Mit etwa vier Jahren versteht ein Kind das Problem sogenannter falscher Überzeugungen (false beliefs), was bedeutet, dass es Gedanken nun mental repräsentieren kann und sie nicht mehr als Abbild der Realität versteht (Dornes 2006, 187). Das Verständnis falscher Überzeugungen kann mit sogenannten „false belief tasks“ überprüft werden, welche folgendermaßen konstruiert sind (Harris et al. 1989, zit. nach Meins, Fernyhough 1999, 370): „Penny the Penguin wants a drink, but she only likes one kind of drink, and that’s milk (...). She doesn’t like Coke (...); she only likes milk.“ Penny der Pinguin verlässt dann die Szene, Charlie das Krokodil erscheint und ersetzt die Milch in der Packung mit Cola. Anschließend werden zwei Fragen gestellt: “What is Penny’s favourite drink?“ (Gedächtniskontrolle); und “What is actually in the carton now?“ (Realitätskontrolle). Penny kommt wieder zurück und dem Kind werden erneut Fragen gestellt: (1) “How does Penny feel when she is first given the carton? Does she feel happy, or does she feel sad?“ (2) “How does Penny feel when she looks inside the carton and finds there is Coke instead of milk inside? Does she feel happy, or does she feel sad?“

Ein dreijähriges Kind ist noch nicht dazu imstande, diese Fragen richtig zu beantworten, denn es geht noch von seinem eigenen Wissen die Geschichte betreffend aus und kann sich nicht in das Wissen und Verständnis von Penny, dem Pinguin, hineinversetzen. Ein vier- bis fünfjähriges Kind hingegen hat schon ein Verständnis falscher Überzeugungen ausge-

bildet und weiß daher, wie Penny, der Pinguin, reagieren wird, wenn sie feststellt, dass sich anstatt von Milch Cola in der Packung befindet.

Mithilfe solcher Aufgaben kann einerseits festgestellt werden, ob ein Kind bereits mental die Perspektive einer anderen Person konstruieren kann, andererseits kann überprüft werden, ob ein Kind versteht, „daß Emotionen entstehen, wenn bestimmte Zielvorstellungen, Wünsche und Erwartungen von Menschen erfüllt bzw. nicht erfüllt werden“ (Janke 2002, 47). Ein fünfjähriges Kind weiß außerdem, dass die aktuelle emotionale Befindlichkeit einer Person durch vergangene Erfahrungen oder Erinnerungen gefärbt sein kann und dass die Erinnerung an vergangene Erfahrungen emotionale Zustände auslösen kann (Petermann, Wiedebusch 2003, 51f).

Dunn und Hughes (1998, 189) stellen einen Zusammenhang zwischen der sich entwickelnden Fähigkeit des Kindes, andere Personen zu verstehen und dem Gehalt der emotionalen Sprache in Bezugspersonen-Kind-Gesprächen fest. Die frühen Bezugspersonen-Kind-Interaktionen können als wesentlich für die Entwicklung des kindlichen Emotionsverständnisses angesehen werden, denn die Art und Weise, wie sich ein älteres Kind auf Gefühle bezieht, über diese spricht und sie auch versteht, ist dadurch geprägt, wie bereits in der frühen Interaktion mit dem Kind innerhalb der Familie über Emotionen gesprochen wurde (Welch-Ross, Fasig, Farrar 1999, 402).

Der Grad des Verstehens von und des Wissens um Emotionen im Alter von dreieinhalb Jahren ist wesentlich für die „positive Wahrnehmung sozialer Beziehungen, reifer moralischer Sensibilität und ein Verständnis für komplexe Emotionen“ (Herrera, Dunn 1997, zit. nach Fonagy et al. 2004, 66). Das Emotionswissen und Verständnis des Kindes ist somit auch für seinen Umgang mit anderen Personen erheblich. Je besser das Emotionsverständnis ausgebildet ist, desto leichter gelingt es dem Kind, sich Wünsche, Vorstellungen und Überzeugungen anderer Personen im Geiste vorzustellen (von Salisch 2000, 107). Bartsch und Estes (1996, zit. nach Dunn 2000, 143) gehen demgemäß davon aus, „that an understanding of cognitive states *arises through an earlier understanding of emotional states*“ (Hervorhebung im Original; Anm. d. V.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Entwicklung von Emotionswissen und Verständnis im interpersonalen Austausch zwischen dem Kind und den für es bedeutsamen Bezugspersonen vor sich geht. Durch die emotionale Interaktion und insbesondere

durch die Verwendung emotionaler Sprache zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen erfährt das Kind, wie seine eigenen und die Gefühle anderer Personen beschaffen sind. Das Wissen und Verständnis über den Ausdruck und die Beschaffenheit von Emotionen fördert schließlich die Ausbildung mentaler Repräsentanzen beim Kind, welche weiters für die Regulierung von Emotionen relevant sind. Wie sich die Emotionsregulierung im Laufe der ersten Lebensjahre des Kindes entwickelt, ist Gegenstand des nun folgenden Abschnitts.

### 2.3. *Entwicklung der Emotionsregulation*

Neben der Entwicklung von Emotionsausdruck, Emotionswissen und –verständnis stellt die Regulation von Emotionen einen bedeutsamen Aspekt emotionaler Kompetenz dar. Emotionsregulation meint sowohl die Fähigkeit, das eigene subjektive Erleben emotionaler Zustände inklusive deren Latenz, Dauer und Intensität als auch den Umgang mit dem emotionalen Ausdruck von Gefühlszuständen in kommunikativen Beziehungen mit anderen Personen zu regulieren (Saarni 2002, 10).

Andere Ansätze differenzieren darüber hinaus zwischen der emotionalen Erregbarkeit einer Person als Temperamentsmerkmal und regulativen Prozessen an sich (Bridges, Grolnick 1995, Eisenberg, Fabes 1992, alle zit. nach Friedlmeier 1999, 198). Während mit emotionaler Erregbarkeit individuelle Unterschiede bezogen auf den Grad der Erregbarkeit und der Intensität emotionaler Erfahrungen aufgrund genetischer Veranlagung bezeichnet werden (Walden, Smith 1997, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 57), versteht man unter regulativen Prozessen „die Initiierung, Modulierung, Aufrechterhaltung und Beendigung von emotionalen Zuständen“ (Friedlmeier 1999, 198). Diese beiden Komponenten wirken wechselseitig aufeinander ein. Das Erleben einer bestimmten Emotion wird demnach sowohl durch die Intensität als auch durch die Faktoren zeitlicher Verlauf und Dauer, Latenz sowie Erholung mitbestimmt (Thompson 1994, zit. nach Friedlmeier 1999, 198).

Das Emotionssystem sowie Strategien zur Regulation von Emotionen sind beim Säugling noch wenig ausdifferenziert. Die primären Bezugspersonen des Kindes haben aus diesem Grund bei der Regulierung der kindlichen Emotionen eine modulierende Rolle inne (Fonagy et al. 2004, 216). Das Kind nimmt im Verlauf seiner Entwicklung eine aktive Rolle ein, es beginnt diese interaktiven Regulationsstrategien (interpsychische Regulation) mehr und

mehr zu verinnerlichen und sich diese zu eigen zu machen (intrapsychische Regulation) (Friedlmeier 1999, 198). Es findet demnach mit zunehmender Entwicklung ein Transfer der Verantwortlichkeit von den Bezugspersonen hin zum Kind statt (Sroufe 1989, zit. nach Ashiabi 2000, 81). Die Fähigkeit des Kindes, mit sozialen Interaktionen einhergehende emotionale Erregungszustände zu bewältigen, ist von grundlegender Bedeutung für seine sich entfaltende Befähigung, mit anderen zu interagieren und Beziehungen aufzubauen (Saarni 1990, zit. nach Ashiabi 2000, 80f).

Fonagy et al. (2004, 103) heben den Zusammenhang zwischen der Affektregulierung und der Selbstregulierung hervor. Die Autoren gehen davon aus, dass die Affektregulierung auch Konsequenzen für das Selbst hat, da sie an der Entstehung des Selbst beteiligt ist (Fonagy et al. 2004, 103). Dieser Auffassung entspricht auch die Rolle der Affektregulierung während der frühen Entwicklung des Kindes aus psychoanalytischer Betrachtungsweise<sup>20</sup>, in der davon ausgegangen wird, dass die Affektregulierung „das Auftauchen des Selbstgefühls und die allmähliche Umwandlung der Ko-regulation in eine Selbstregulation“ unterstützt (Fonagy et al. 2004, 100).

Fasst man all diese Aspekte zusammen, so lässt sich erkennen, dass bei der Regulation von Emotionen sowohl individuelle als auch kontextabhängige Variablen zusammenspielen (Underwood 1997, 127). Die Erforschung von Emotionen ist mehrfach bedingt durch einander gegenseitig beeinflussende Faktoren. Es spielen sowohl das Temperament, die emotionale Erregbarkeit, die Sozialisation, die Internalisierung kultureller Normen für den Ausdruck von und die Kontrolle über Emotionen sowie der soziale Kontext emotionaler Erfahrungen eine bedeutsame Rolle (Underwood 1997, 128). Davon abhängig, welche Temperamentsmerkmale beim Kind vorhanden sind, welche Prozesse und Strategien es für sich anwenden kann, aber vor allem auch durch die Art und Weise, wie bedeutsame Bezugspersonen die Emotionsregulation beim Kind unterstützen, werden bereits früh individuelle Unterschiede bei der Emotionsregulation von Kindern deutlich (Friedlmeier 1999, 212). Diese wiederum zeitigen Auswirkungen auf die emotionale und soziale Kompetenz des Kindes im Allgemeinen.

---

<sup>20</sup> Die Bindungstheorie stimmt mit diesem Verständnis ebenso überein (Fonagy et al. 2004, 100).

Nachfolgende Abschnitte sind demgemäß folgendermaßen gegliedert: Zunächst wird Bezug auf für die emotionale Regulation bedeutsame Faktoren kindlichen Temperaments genommen. Daran anschließend erfolgt eine Beschreibung verschiedener Prozesse und Strategien der Emotionsregulation. Schließlich wird der Entwicklungsverlauf beginnend bei der interpsychischen Emotionsregulation hin zur intrapsychischen Emotionsregulation eingehend diskutiert. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Qualität der Beziehung zwischen Bezugspersonen und Kind sowie den daraus resultierenden Konsequenzen für die kindliche Fähigkeit, seine Emotionen zu regulieren, gelegt. Im Zuge dessen werden auch individuelle Unterschiede im Entwicklungsverlauf thematisiert.

### 2.3.1. Kindliches Temperament und Emotionsregulation

In Zusammenhang mit der Emotionsregulation werden zwei Temperamentsfaktoren – einerseits die physiologische Reaktivität und andererseits die Emotionalität des Kindes – hervorgehoben (Petermann, Wiedebusch 2003, 56). Diese werden als vermutlich biologisch bedingt und als über die Zeit hinweg relativ stabil beschrieben (Grolnick et al. 1999, Zentner 2000, alle zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 56). Der Zusammenhang zwischen dem Vermögen, Emotionen regulieren zu können und dem Temperament einer Person wird in der Literatur mit der über die Zeit und verschiedene Situationen hinweg bleibenden Stabilität begründet (Underwood 1997, 133). Temperamentsfaktoren und familiäre Einflüsse wirken wechselseitig aufeinander ein, da die Eltern in den Interaktionen mit ihrem Kind auf dessen physiologische Reaktivität reagieren (Petermann, Wiedebusch 2003, 82).

#### 2.3.1.1. Physiologische Reaktivität

Der Grad physiologischer Reaktivität meint „genetisch bedingte, individuelle Unterschiede in der Schwelle der Erregbarkeit und der Intensität emotionaler Erfahrungen“ (Walden, Smith 1997, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 57). Weist ein Kind hohe physiologische Reaktivität auf, so bedeutet dies eine niedere Schwelle für emotionale Erregung, das Kind erlebt demnach Emotionen sehr intensiv (Petermann, Wiedebusch 2003, 57).

Die physiologische Reaktivität ist abhängig von der Art des Gefühls (Ärger geht beispielsweise mit anderen Reaktionen einher als Freude) sowie vom Alter der Person (Petermann, Wiedebusch 2003, 57f). Ein Kind mit hoher physiologischer Reaktivität ist ge-

mäß Smider et al. (2002, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 58) einem größeren Risiko exponiert, „emotionale und Verhaltensstörungen zu entwickeln“ als ein Kind mit niedriger physiologischer Reaktivität.

Obleich die physiologische Reaktivität als Temperamentsfaktor verstanden wird, können Eltern beziehungsweise bedeutsame Bezugspersonen durch die Qualität ihrer Reaktionen nachhaltig Einfluss auf die emotionale Erregung des Kindes ausüben (Eisenberg et al. 1999, 513; Underwood 1997, 133). Die physiologische Reaktivität des Kindes kann dadurch sowohl ins Positive als auch ins Negative gelenkt werden (Eisenberg et al. 1999, 514).

#### 2.3.1.2. Emotionalität

Petermann und Wiedebusch (2003, 60) beschreiben Emotionalität als zumindest teilweise biologisch bedingt. Für die Forschung ist vor allem die negative Emotionalität von Interesse. Diese wird mit einem hohen Maß negativer Gefühlsäußerungen, negativer Stimmungslage sowie ängstlichem Distress charakterisiert (Petermann, Wiedebusch 2003, 60) und darüber hinaus mit erhöhter physiologischer Reaktivität, geringer Fähigkeit, negativ behaftete Emotionen zu regulieren, gehemmtem Verhalten sowie einem erhöhten Risiko für die Ausbildung von Verhaltensstörungen assoziiert (Petermann, Wiedebusch 2003, 60). Negative Emotionalität erfährt in der Forschung besondere Beachtung, da sie sich als hinderlich für die Entwicklung sozialer Kompetenzen des Kindes herausstellen kann. Denn oftmaliges Auftreten negativer Gefühle kann beim Kind eine Beeinträchtigung des Erwerbs sozialer Fertigkeiten, feindseliges Verhalten gegenüber Freunden sowie Abbrüche von Sozialkontakten bewirken (Petermann, Wiedebusch 2003, 61).

#### 2.3.2. Prozesse und Strategien betreffend die Emotionsregulation

Die Entwicklung der Emotionsregulation umfasst verschiedene Prozesse und Strategien, welche ein unterschiedliches Entwicklungstempo aufweisen und an die Erfahrungen einer Person geknüpft sind. Mit fortschreitender Entwicklung ermöglichen sie dem Kind eine flexiblere Regulierung von Emotionen.

### 2.3.2.1. Prozesse bei der Emotionsregulation

Wie aus der bisherigen Darstellung der mannigfaltigen Emotionstheorien und der überaus komplexen emotionalen Entwicklung bereits ersichtlich ist, umfassen Emotionen zahlreiche Prozesse „wie Aufmerksamkeits- und Bewertungsprozesse, Aktivierung, Ausdrucksverhalten und Handlungsbereitschaften“ (Friedlmeier 1999, 199). Diese Prozesse verändern sich im Laufe der ontogenetischen Entwicklung des Kindes und haben für sich betrachtet eine je eigene Entwicklungslogik inne (Thompson 1994, zit. nach Friedlmeier 1999, 199). Die einzelnen Prozesse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

*Zentralnervöse Erregungs- und Hemmungsprozesse* werden als bedeutsame Grundlage emotionaler Regulation betrachtet. Die bei Geburt noch nicht voll ausgebildeten Erregungs- und Hemmungsprozesse werden durch die „Reifung und Konsolidierung kortikaler Regulationsprozesse“ zunehmend differenzierter und erlauben eine wachsende Kontrolle basaler Erregungszustände. Erfahrungsprozesse und regulative Einflüsse von außen beeinflussen diese Entwicklung (Friedlmeier 1999, 199) und fördern die kindliche Fähigkeit, mit emotionaler Erregung angemessen umzugehen (Tucker, Frederick 1989, zit. nach Friedlmeier 1999, 199).

*Aufmerksamkeitsprozesse* schließen die Aufmerksamkeit und die Aufnahme von emotional relevanten Informationen mit ein und entwickeln sich bereits im ersten Lebensjahr rasch. Mit drei bis sechs Monaten kann ein Säugling bereits seine Aufmerksamkeit von einer Erregungsquelle abwenden. Später gelingt es ihm, seine Aufmerksamkeit in angsteinflößenden Situationen auf vorgestellte schöne Erlebnisse zu richten, um auf diese Weise seine Emotionen besser regulieren zu können. Eltern haben die Möglichkeit, auf die kindliche Aufmerksamkeit lenkend einzuwirken (Friedlmeier 1999, 199).

Die *Deutung emotionaler Anlässe* verändert sich je nach Entwicklungsphase und Erfahrungen eines Kindes. Die Qualität von Bewertungsprozessen wandelt sich dahingehend, dass „die gleiche Situation von der selben Person zu späteren Alterszeitpunkten qualitativ anders bewertet werden kann“ (Friedlmeier 1999, 200). Im Vorschulalter gelingt es einem Kind bereits, Anlässe umzudeuten, indem es beispielsweise das gewünschte Ziel ersetzt. Bewertungsprozesse werden auch insofern flexibel gedeutet, als es das Kind mit zunehmender Entwicklung immer besser schafft, eine Situation nicht nur mit einer Deutung zu versehen, sondern sich mehrere Deutungen zu vergegenwärtigen und miteinander zu vergleichen (Friedlmeier 1999, 200).

Die *Dekodierung internaler Emotionsindikatoren* meint die „Deutung internaler Indikatoren emotionaler Erregung“ wie beispielsweise Herzklopfen, Schweißausbruch oder schneller Atem, welche von einer Person in ihrer Reaktion entweder als verunsichernd und überfordernd erlebt oder aber entsprechend gedeutet für das weitere Handeln positiv genützt werden können (Friedlmeier 1999, 201).

Der *Zugang zu externen Bewältigungsressourcen* wie beispielsweise Trost, Schutz oder Beruhigung und Verständnis vonseiten primärer Bezugspersonen unterstützt die Emotionsregulation. Mit der fortschreitenden Ausbildung emotionaler Fähigkeiten wird das Kind mehr und mehr dazu befähigt, Zugang zu zwischenmenschlichen Ressourcen zu finden und diese geschickter zu nützen (Friedlmeier 1999, 201).

*Emotionale Belastungen im vertrauten Umfeld* werden in den ersten Lebensjahren eines Kindes von den Eltern reguliert, indem sie emotionale Belastungen für das Kind vorhersehen und die Umgebung darauf abstimmen, dass es diese bewältigen kann (Friedlmeier 1999, 202).

Die *Auswahl geeigneter Reaktionsalternativen* meint den Gebrauch von Strategien für den Emotionsausdruck zur Erreichung eines Ziels. Bedeutsam ist hierfür die Sprache, denn sie ermöglicht dem Kind, erlebte Gefühle zu verbalisieren, wodurch es seine Ziele – beispielsweise ein Spiel mit einem Freund fortzusetzen, obwohl man geteilter Meinung ist – leichter erreichen kann (Friedlmeier 1999, 202).

#### 2.3.2.2. Strategien der Emotionsregulation

Bridges und Grolnick (1995, zit. nach Friedlmeier 1999, 203) haben vier Strategien der Emotionsregulierung formuliert, die einander nicht ablösen, sondern auf einander aufbauen und einander ergänzen. Diese werden nun in einem kurzen Abriss zusammengefasst.

*Aufmerksamkeitsregulation* bezeichnet die Fähigkeit des Kindes, seine visuelle Aufmerksamkeit lenken zu können, um auf diese Weise seine Erregung in Interaktionen zu regulieren (Friedlmeier 1999, 203).

*Selbstberuhigungsstrategien*, wie beispielsweise Daumenlutschen, weisen gemäß Demos (1986; zit. nach Friedlmeier 1999, 203f) aufgrund ihres zweckgerichteten Gebrauchs bereits ab dem fünften Lebensmonat des Kindes selbstregulierende Funktionen auf und sind im Vergleich zu Blickabwendungsstrategien wirksamer.

*Symbolische und sprachliche Regulationsstrategien* ermöglichen dem Kind, Emotionen zu regulieren, indem es bestimmte Informationen aus dem Gedächtnis (z.B. Handlungsursachen) abrufen. Darüber hinaus kann sich das Kind in einen „Als-Ob-Modus“ versetzen. Der damit verbundene Perspektivenwechsel befähigt das Kind, Auslöser von Emotionen umzudeuten und auf diese Weise seine Emotionen zu regulieren (Friedlmeier 1999, 204).

*Interaktive Regulationsstrategien* bezeichnen Vorgehensweisen zur Emotionsregulation, bei denen das Kind der Unterstützung vonseiten Bezugspersonen bedarf, da die davor genannten Strategien zur Emotionsregulation nicht ausreichend sind (Friedlmeier 1999, 204). Der Fokus der oben angeführten Prozesse und Strategien betreffend die Emotionsregulation ist auf „Reifungsprozesse sowie kognitive und verhaltensbezogene Entwicklungsprozesse“ gerichtet, wohingegen interaktive Regulationsstrategien das Kind bei der Ausbildung selbstgesteuerter Regulationsfertigkeiten unterstützen, indem es als Säugling Erfahrungen macht, „wie und auf welche Weise emotionale Zustände reguliert werden können“ (Friedlmeier 1999, 204). Mit zunehmender Entwicklung des Kindes nehmen Bezugspersonen ihre Regulierungsmaßnahmen mehr und mehr zurück, da das Kind diese zunehmend internalisiert und dazu befähigt wird, seine Emotionen selbst zu regulieren (Friedlmeier 1999, 205). Den interaktiven Emotionsstrategien wird im Rahmen dieser Diplomarbeit große Relevanz beigemessen, da es darum geht, die Einflussnahme der Mutter auf die emotionale Sprache des Kindes zu erforschen. Sie erfahren daher im nachkommenden Abschnitt eingehende Auseinandersetzung.

### 2.3.3. Von der interpsychischen zur intrapsychischen Emotionsregulation

Sowohl die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren als auch die Fähigkeit, Emotionen auszudrücken, sowie die Ausbildung von Wissen und Verständnis über Emotionen ist am Beginn der menschlichen Entwicklung noch nicht differenziert ausgeprägt. Positive sowie auch negative Emotionen können die Ressourcen eines Kindes überfluten. In solchen Situationen können das kindliche Verhalten sowie dessen Denkprozesse desorganisiert werden (Ashiabi 2000, 80). Aus diesem Grund übernehmen zunächst die Bezugspersonen fast zur Gänze die Funktion, die Emotionen ihres Säuglings zu regulieren. Sie halten den kindlichen Erregungszustand auf einem für den Säugling bewältigbaren Level, indem sie ihn beruhigen oder ihn in Situationen, in denen er aufgrund der ihn überwältigenden Emotionen passiv wird, stimulieren beziehungsweise ermuntern (Ashiabi 2000, 80f).

Gemäß Fonagy et al. (2004, 165) ist ein Kind im ersten Lebensjahr „in einem hohem Maße von den affektregulierenden Interaktionen mit der Mutter als Möglichkeit zur emotionalen Selbstregulierung abhängig“ und wird durch die Qualität seiner emotional behafteten Zustände sowie der beginnenden selbstregulierenden Reaktionen „nachhaltig durch die charakteristischen Besonderheiten des affektiven Kommunikationsverhaltens der Mutter beeinflusst“. Die Erfahrungen des Kindes aus den Interaktionen mit seinen primären Bezugspersonen bieten ihm nach und nach die Möglichkeit, seinem eigenen Erleben sowie den emotionalen Zuständen und Prozessen anderer Personen Bedeutung zuzuschreiben und sich auf diese Weise Fähigkeiten zur Emotionsregulation anzueignen (Friedlmeier 1999, 204f). Die Bedeutung qualitativer Aspekte in den Eltern-Kind-Interaktionen für die frühe Emotionsregulation des Kindes wird auch von Bridges, Grolnick und Connell (1997, 47) hervorgehoben.

In den ersten zwei Lebensmonaten verfügt der Säugling über grundlegende Strategien, um sich selbst zu regulieren, ist jedoch in hohem Maße auf die Regulierung seiner Erregungen durch Bezugspersonen angewiesen (Friedlmeier 1999, 206). Der Säugling ist dazu in der Lage, Gesichtsausdrücke seiner Eltern mit einem begrenztem Repertoire an Strategien zu imitieren: Er kann den Affekt auf dreierlei Art nachahmen, „nämlich durch Zungeherausstrecken, Mundöffnen und Lippenschürzen“ (Meltzoff, Moore 1983, 1989, Nadel, Butterworth 1999, alle zit. nach Dornes 2000, 198). Diese unmittelbare Antwort des Säuglings auf die Gesichtsausdrücke seiner Eltern wird von Dornes (2000, 198) als primäre Affektregulation bezeichnet. In dieser ersten Phase werden „Interaktionsmuster von körperlichem Kontakt und Halten hergestellt“ und das Kind bemerkt bereits Kontingenzen zwischen verschiedenen Ereignissen (Papoušek, Papoušek 1999, zit. nach Friedlmeier 1999, 206). Besonders wichtig erscheint hierbei die Stabilität bei sich wiederholenden Abläufen in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind, denn sie gestaltet die kindlichen Erwartungen und schafft einen Rahmen für die nächsten Schritte des Kindes (Sander 2002, 29f, zit. nach Köhler 2004, 163).

Zwischen dem dritten und sechsten Lebensmonat bewältigt der Säugling bereits höhere Erregungszustände und übernimmt schon „selbständige Anteile in der interpsychischen Regulation“ (Friedlmeier 1999, 206). Dies geschieht vorwiegend in den bereits erwähnten „face-to-face“ Interaktionen zum Beispiel in Form von Lächelspielen: Bei einem geglückten Wechselspiel erlebt das Kind, wie sich eine andere Person seinen Bedürfnissen und seinem Erleben anpasst und erfährt auf diese Weise etwas über die Regulierung seiner Er-

regung und seines affektiven Zustands (Köhler 2004, 164). Darüber hinaus lernt es in diesen frühen Interaktionen emotionale Signale einzusetzen, um andere Personen zu beeinflussen (Köhler 2004, 165). Erfahrungen dieser frühen Interaktionen werden in Form von „Ereignisrepräsentanzen“ gespeichert und treten später in Haltungen und Verhaltensweisen zum Vorschein (Köhler 2004, 165).

Eine Mutter ist in der Regel bereits vorab darauf eingestimmt, emotionale Äußerungen ihres Säuglings zu erkennen und angemessen auf selbige zu reagieren. Die bereits in Kapitel 1.2.6 besprochene AffektAbstimmung nach Stern (1992 198ff) zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen „ist zentral für den interaktiven Austausch von emotionalen Reaktionen“ (Friedlmeier 1999, 216). AffektAbstimmung ist ab dem neunten Lebensmonat verstärkt zu beobachten und wird als Teil der „intuitiven elterlichen Didaktik“ gesehen (Papoušek, Papoušek 1999, zit. nach Friedlmeier 1999, 216).

Komplementär zu Sterns (1992) Theorie der AffektAbstimmung kann Gergelys Konzept der Affektspiegelung (Fonagy et al. 2004, 153ff) betrachtet werden. Gergely geht davon aus, dass mit den vom Säugling gezeigten Emotionsausdrücken zunächst kein klares Bewusstsein des zugehörigen Gefühls einhergeht, sondern der Säugling Gefühle nur vage empfindet (primary awareness) und sie ihm erst durch die Reaktionen der Bezugspersonen bewusst werden<sup>21</sup> (Fonagy et al. 2004, 222; Dornes 2004, 178). Bei der Affektspiegelung reagieren die Eltern auf den Zustand des Säuglings: „Wenn er lächelt, beginnen sie ebenfalls zu lächeln. Sie sprechen dabei auch mit ihm. All das tun sie auf eine besondere, etwas künstlich und übertrieben wirkende Weise. Ihr Lächeln ist breiter als das des Säuglings, sie wiederholen es mehrfach in verschiedenen Variationen und Modulationen und tun damit etwas, was sie einem Erwachsenen gegenüber nicht tun würden. Auch ihre stimmlichen Äußerungen sind anders. Die typische Ammensprache ist dadurch charakterisiert, dass Erwachsene langsam, in hoher Stimmlage und mit immer variierten Wiederholungen sprechen, damit der Säugling merkt, was abläuft“ (Dornes 2004, 178).<sup>22</sup> Das Kind erkennt auf

---

<sup>21</sup> Diese Auffassung widerspricht der von Dornes (1993, 123) angenommenen „Feedback-Theorie des Gefühls“ (siehe Kapitel 1.2.3.1.), in der er die Position vertritt, der Säugling verfüge bereits über ein differenziertes Bewusstsein seiner affektiven Zustände. Außer Frage steht jedoch, dass der Säugling seine Gefühlszustände noch nicht eigenständig regulieren kann. Demgemäß würde die Theorie der Affektspiegelung „nicht in erster Linie den Prozess der initialen Bewusstwerdung von Gefühlen als vielmehr den der zunehmenden Bewusstwerdung und den Anteil der Umwelt daran sowie den Prozess der Ausbildung sekundärer Kontrollstrukturen (Repräsentanzen), die die Regulierung von Affektzuständen“ fördern, beschreiben (Dornes 2004, 180).

<sup>22</sup> Die Affektspiegelung weist zwei wesentliche Merkmale auf: (1) Die Kongruenz meint einen Zusammenhang im zeitlichen Verlauf und eine modusübergreifende Ähnlichkeit zwischen der Spiegelung und dem

diese Weise im Gesicht der Eltern die Widerspiegelung seines eigenen affektiven Zustands und lernt dadurch, seinen eigenen Zustand zu interpretieren und in Folge zu regulieren (Fonagy et al. 2004, 183).

Wenn Bezugspersonen mit Spiegeln auf den affektiven Zustand des Säuglings reagieren, bewirkt dies bei ihm ein Gefühl von Kontrolle und Wirkmächtigkeit (Dornes 2000, 200): Er hat es bewerkstelligt, „eine externe Erscheinung seines eigenen Zustands zu kreieren, die auf seine Bemühungen reagiert“ und ist dadurch gleichzeitig in einen angenehmeren affektiven Zustand gelangt (Dornes 2000, 200). Er lernt dadurch, dass „seine Affekte *durch seine eigenen Bemühungen* reguliert werden“ (Dornes 2000, 200; Hervorhebung im Original; Anm. d. Verf.). Folgt man Dornes (2000, 200) weiter, so handelt es sich hierbei in einer psychoanalytischen Betrachtungsweise um eine „Introjektion‘ der elterlichen Beruhigungsfunktion“.

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres macht das Kind einen bedeutsamen Entwicklungsschritt. Es beginnt eine psychische Realität auszubilden, was ihm die Fähigkeit, inneres Erleben zu teilen, abverlangt. Das Kind ist mit neun Monaten erstmals dazu in der Lage, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen (Köhler 2004, 168). Es kann nun nicht mehr nur mit einer anderen Person interagieren, sondern mit einer anderen Person auch über etwas Drittes interagieren (Dornes 2006, 123) Dies wird mit den Begriffen „geteilte Aufmerksamkeit“ (joint attention) oder „Neun-Monats-Wunder“ bezeichnet und äußert sich folgendermaßen: Das Kind schaut nun nicht mehr auf den Zeigefinger der Mutter, sondern folgt mit seinem Blick der Zeigerichtung (Köhler 2004, 168). Die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit stellt einen ersten Hinweis auf die beginnende triadische Wahrnehmung des Kindes dar. Gemäß Dornes (2006, 123) resultiert die Fähigkeit zur Triangulierung aus kognitiven Reifungsprozessen, kann jedoch je nach Art und Weise der Interaktionen gefördert beziehungsweise gehemmt werden (Dornes 2006, 123). In den Interaktionen mit anderen Personen verändern sich weiters die eigene Wahrnehmung und Einstellung betreffend des jeweiligen Dritten, auf den der Fokus der Aufmerksamkeit gerichtet wird. Dies zeigt sich insbesondere bei der Sozialen Rückversicherung (Dornes 2006, 125).

---

ursprünglichen Ausdrucksverhalten des Kindes, wohingegen (2) die Markierung einen wechselnden Modus oder eine veränderte Intensität des von der Bezugsperson gespiegelten Affektausdrucks bezeichnet (Dornes 2004, 167).

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind seine emotionalen Reaktionen entsprechend bereits verinnerlichter Erwartungen abzustimmen (Friedlmeier 1999, 207). Aufgrund seiner motorischen Entwicklung erweitert sich auch der Horizont des Kindes und damit einhergehend sein Repertoire an Verhaltensstrategien. Das Kind ist nun bereits viel aktiver und übernimmt Anteile der Emotionsregulation (Friedlmeier 1999, 208), indem es anfängt, sich aktiv an den Gefühlsäußerungen seiner Bezugspersonen zu bedienen. Der Säugling sucht Blickkontakt zur Bezugsperson, „um sich in unsicheren Situationen am emotionalen Ausdrucksverhalten der Eltern zu orientieren und die so gewonnene Information für die eigene Verhaltenssteuerung zu nutzen“ (Petermann, Wiedebusch 2003, 63). Dieser Vorgang wird mit dem Begriff Soziale Rückversicherung (social referencing) bezeichnet, meint „Lernen im Sozialbezug“ (Walden 1991, Feinman 1992, alle zit. nach Dornes 2006, 124) und kann unterschiedlich interpretiert werden: Einerseits wird die Soziale Bezugnahme als Form der Affektansteckung gedeutet, im Zuge welcher das Kind eine emotional behaftete Reaktion bei einer Bezugsperson wahrnimmt, seine eigene nach dieser ausrichtet und in Folge die Welt mit den Augen der Mutter betrachtet (Dornes 2006, 125). Bei der zweiten Interpretation wird davon ausgegangen, dass das Kind nicht unbedingt den Affekt der Mutter übernimmt, sondern deren Einstellung hinsichtlich eines Objekts (Dornes 2006, 125).

Die Qualität der Beziehung nimmt Einfluss darauf, inwiefern die Regulationsstrategien von primären Bezugspersonen beim Kind wirken. Elterliche Sensitivität ihrem Kind gegenüber, stellt gemäß Friedlmeier (1999, 214) eine Voraussetzung für „hohe Grade gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit und Reziprozität“ dar und kann somit als wesentliches „Merkmal für die Qualität der dyadischen Aufmerksamkeitsstruktur“ bezeichnet werden. Eine Mutter, die nicht nur auf die emotionalen und physischen Bedürfnisse reagiert, sondern darüber hinaus fähig und bereit ist, feinfühlig auf mentale Zustände und Prozesse des Kindes einzugehen, wird in der Literatur als „mind-minded“ bezeichnet (Meins et al. 2001, 638). Indem sich die Mutter in angemessener Art und Weise auf innere Zustände des Kindes wie beispielsweise dessen emotionale Befindlichkeit bezieht, zeigt sie ihrem Kind, es als eigenständiges mentales Individuum wahrzunehmen und nicht bloß als ein Wesen mit Bedürfnissen, welche es zu befriedigen gilt (Meins et al. 2001, 638). Das Kind wird so dazu angeregt, über sich selbst nachzudenken und entwickelt in weiterer Folge eine Vorstellung darüber, in welcher Relation Denken und Handeln zueinander stehen (Meins et al. 2001, 646), wodurch sein Wirksamkeitsgefühl der Emotionsregulation gestärkt wird (Bell,

Ainsworth 1972, zit. nach Friedlmeier 1999, 214). Die mütterliche Sensibilität im Sinne einer „mind-mindedness“ unterstützt demnach auch die Ausbildung der kindlichen Fähigkeit, innere Zustände von sich selbst und anderen Personen im Sinne einer Theorie des Mentalen zu reflektieren.

Zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensjahr des Kindes erfolgt der Wechsel von der interpsychischen zur intrapsychischen Emotionsregulation. Das Kind beginnt nun die interpersonelle Regulation zunehmend zu verinnerlichen und seine Emotionen mehr und mehr selbständig zu regulieren. Durch die bereits besprochene Affektspiegelung beginnt ein Kind zunehmend mentale Repräsentanzen der gespiegelten Affekte auszubilden, was mit dem Begriff „Sekundäre (symbolische) Affektregulierung“ bezeichnet wird. Dornes (2000, 202) beschreibt diesen Prozess in Anlehnung an Gergely folgendermaßen: „Im weiteren Verlauf der Entwicklung wird nun jedes Mal, wenn das primäre Gefühl entsteht, auf das die Eltern mit Spiegelung reagierten, die (sekundäre) Repräsentanz des Gefühls mit aktiviert (...). Diese Repräsentanz übt jetzt Signalfunktion aus, informiert das Subjekt über ablaufende Prozesse und trägt zu deren Regulation bei“. Demzufolge erfüllt die Aktivierung der Repräsentanzen nun die Funktion, die davor die Bezugspersonen ausgefüllt haben und das Kind benötigt die Bezugspersonen nicht mehr, damit diese seine Emotionen regulieren (Dornes 2000, 202f).

Des Weiteren unterstützen Bezugspersonen ihr Kind beim Übergang von einer interpsychischen zu einer intrapsychischen Regulation von Emotionen, indem sie ihm einen unterstützenden Rahmen bereitstellen, innerhalb welchem es seinen Erfahrungen Bedeutungen sowie affektive Tönungen zuschreiben kann (Saarni 2002, 6). Die Bereitstellung dieses Rahmens bzw. Gerüsts wird in der Literatur mit dem Begriff „Scaffolding“ bezeichnet. Der Begriff Scaffolding wurde von Wood, Bruner und Ross (1976) eingeführt und umfasst „jene Strategien und Verhaltensweisen, die ein Erwachsener oder kompetenterer Peer benutzt, um das Lernen eines Kindes zu unterstützen und anzuleiten“ (Schaffer 1996, 270, alle zit. nach Schacherbauer 2004, 44). Eltern unterstützen (scaffold) ihr Kind bei der Bewältigung einer Aufgabe, bis es sich die nötigen Fertigkeiten angeeignet oder verinnerlicht hat, um eine Aufgabe eigenständig zu lösen (Bruner 1986, zit. nach Neitzel, Dopkins Stright 2003, 147). Bezogen auf die Emotionsregulation des Kindes meint Scaffolding die Unterstützung des Kindes vonseiten der Eltern im Übergang von der interpsychischen zur

intrapyschischen Regulation von Gefühlen. Hierbei kann dem Einsatz von Sprache wesentliche Bedeutung beigemessen werden.

Gemäß Klann-Delius (2002, 96) ermöglicht die interpersonelle Kommunikation dem Kind „eine besondere Welt der Selbsterfahrung und Selbstregulation“, in der es die Voraussetzungen für die sprachliche Kommunikation erwirbt. Das Sprechen über Emotionen in der interpersonellen Kommunikation zwischen Kind und primären Bezugspersonen wird noch eingehend in Kapitel 3 thematisiert, an dieser Stelle sei jedoch festgehalten, dass sich dem Kind aufgrund der sich zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensjahr entfaltenden kommunikativen Fähigkeiten neue Möglichkeiten eröffnen, seine Emotionen zu regulieren (Dunn 1994, 354). Webster-Stratton (2000, zit. nach Petermann, Wiedebusch 2003, 67) betrachtet den Spracherwerb und die sich entwickelnden kommunikativen Fähigkeiten als einen der bedeutsamsten Entwicklungsfortschritte hinsichtlich der Ausbildung von Emotionsregulation.

Über viele Jahre hinweg unterstützen primäre Bezugspersonen ein Kind bei der Regulation von Schmerz, Angst oder Distress, wenn dessen eigene Ressourcen erschöpft oder überwältigt sind. Mit zunehmendem Alter und fortschreitender Entwicklung benötigt ein Kind immer weniger Unterstützung, die primären Bezugspersonen eines Kindes übernehmen jedoch in Notzeiten nach wie vor eine bedeutsame Rolle bei der Regulation von Emotionen (von Salisch 2001, 311). Als höchste Form der Affektregulierung bezeichnen Fonagy et al. (2004, 104) die mentalisierte Affektivität, diese „bezeichnet die Affektregulierungsfähigkeit des Erwachsenen, die es ermöglicht, sich der eigenen Affekte bewußt zu sein und den Affektzustand gleichzeitig aufrechtzuerhalten.“

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird ersichtlich, dass die Emotionsregulation einen bedeutsamen Teil emotionaler Zustände und Prozesse ausmacht, welche ihrerseits wiederum als „Teil der Entwicklung einer umfassenden Verhaltensorganisation zu betrachten“ sind (Papoušek, Papoušek 1999, zit. nach Friedlmeier 1999, 205). Es kann daher festgehalten werden, dass die Regulation von Emotionen in verschiedene Kontexte eingebettet und von unterschiedlichen Perspektiven aus betrachtet werden kann. Die Regulierung von Emotionen gestaltet sich demnach extrem komplex und muss fortwährend aufs Neue (wieder-) hergestellt werden (Fonagy et al. 2004, 95). Im Rahmen dieser Arbeit – in welcher der Blick vor allem auf die Interaktion zwischen Mutter und Kind gerichtet ist – erscheinen

vor allem die interaktiven Regulationsstrategien und die damit einhergehende Entwicklung von einer interpsychischen hin zu einer intrapsychischen Regulation von besonderer Relevanz zu sein. Welchen Beitrag die Mutter-Kind-Kommunikation über Gefühle dabei leistet, ist Gegenstand des dritten Kapitels. Zuvor erfolgt jedoch noch eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse dieses Kapitels.

#### 2.4. Zusammenfassung

Die Ausführungen aus Kapitel 2 lassen erkennen, dass für die Entwicklung von Emotionen ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Faktoren und Komponenten erforderlich ist. Für die Darstellung des Entwicklungsverlaufs emotionaler Kompetenz wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit eine Trennung der einzelnen Komponenten (Emotionsausdruck, Emotionswissen und –verständnis sowie Emotionsregulation) vorgenommen. Es sei an dieser Stelle jedoch noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es für die emotionale Entwicklung eines Kindes sowohl des Zusammenspiels der einzelnen Komponenten als auch deren Interdependenz zu Entwicklungsaufgaben im Bereich der sozialen und kognitiven Entwicklung bedarf. So geht beispielsweise die Fähigkeit; den emotionalen Gesichtsausdruck gemäß gesellschaftlicher Normen anzupassen, mit dem Wissen einher, dass andere Menschen Gefühle nur aus dem Ausdruck ablesen und somit getäuscht werden können, was in weiterer Folge auch für die kindliche Regulation von Emotionen bedeutsam ist.

Bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten spielt die Sozialisation des Kindes durch seine primären Bezugspersonen eine in hohem Maße prägende Rolle. Aus diesem Grund wurde in Kapitel 2 wiederholt darauf hingewiesen, wie sehr die Qualität der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kind die Entfaltung des affektiven Potentials beim Kind unterstützen und fördern kann. Die Beziehung und die Interaktion zwischen einem Kind und seiner primären Bezugspersonen wird als wesentlich für die Ausgestaltung emotionaler Kompetenzen erachtet, da Bezugspersonen das Kind in die soziale Welt einführen und ihm einen Rahmen bereit stellen, innerhalb dessen es sich Kompetenzen über den Ausdruck, die Beschaffenheit und den Umgang mit Gefühlen in sozialen Situationen aneignen kann.

Eltern stellen Schlüsselfiguren in der Sozialisation der Emotionen ihres Kindes dar, denn dieses ist ihren Emotionen täglich ausgesetzt und erfährt auf diese Weise, wie Emotionen

funktionieren. Durch die Art und Weise, wie primäre Bezugspersonen sowohl auf die emotionalen Zustände ihres Kindes reagieren als auch ihre eigenen Zustände ausdrücken, wirken sie auf die entstehenden mentalen Repräsentanzen des Kindes ein. Sie nehmen Einfluss darauf, welches Repertoire an Ausdruck, an Wissen und Verständnis und schließlich an Strategien zur Regulation von emotionalen Zuständen ihr Kind ausbildet. Das Kind verinnerlicht demzufolge sozial kognitive Konzepte über Emotionen in sozialen Interaktionen (Pettit, Dodge und Brown 1988, zit. nach Denham 1997, 303).

Ein Kind kann im Vergleich zu anderen Gleichaltrigen bereits früh interindividuelle Unterschiede sowohl im Ausdruck als auch im Verstehen und in der Regulation von Emotionen aufweisen. Es gibt zahlreiche Belege aus empirischen Untersuchungen, wonach diese Unterschiede vor allem auf den Einfluss primärer Bezugspersonen zurückzuführen sind. Im Rahmen empirischer Studien konnte beobachtet werden, dass das emotionale Ausdrucksverhalten eines Kindes in hohem Maße durch jenes seiner primären Bezugspersonen geprägt wird. Darüber hinaus besteht nicht nur ein Zusammenhang zwischen den emotionalen Reaktionen der Eltern und der emotionalen Kompetenz des Kindes, sondern kann vielmehr auch von einem Zusammenhang zwischen den elterlichen emotionalen Reaktionen und der sozialen Kompetenz des Kindes in der Interaktion mit Gleichaltrigen ausgegangen werden. Die Fähigkeit eines Kindes, mit seiner sozialen Umwelt effektiv umzugehen, wird demgemäß wesentlich aus den Erfahrungen gespeist, welche es in den Interaktionen mit primären Bezugspersonen macht (Hartup 1989, zit. nach Ashiabi 2000, 79). Die Sozialisation durch primäre Bezugspersonen zeitigt somit weitreichende Konsequenzen für die Entwicklung des Kindes.

Die vorwiegend auf empirischen Studien basierenden Erkenntnisse dieses Kapitels lassen sich mit dem in Kapitel 1 dargestellten Verständnis von Emotionen einer aktuellen psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie vereinen. Die theoretische Eigenständigkeit und der motivationale Stellenwert von Emotionen werden auch in der Darstellung der Entwicklung und Sozialisation von Emotionen hervorgehoben. Adaptive, kommunikative und regulierende Eigenschaften wurden anhand von Ergebnissen empirischer Untersuchungen belegt und deren Zusammenhang zur Entwicklung erster Objektbeziehungen und zur Entwicklung des Selbst hergestellt.

### **3. Emotionale Kommunikation, Sprache und die Fähigkeit zur Narration**

Um die Bedeutung der emotionalen Kommunikation zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen für die emotionale Entwicklung des Kindes hervorzuheben, werden in diesem Kapitel zunächst wesentliche Aspekte der Mutter-Kind-Kommunikation über Emotionen beschrieben. Diese Darstellung soll auch das in Kapitel 2 nachgezeichnete Verständnis emotionaler Entwicklung und Sozialisation komplettieren, denn wie im Verlauf dieser Arbeit bereits angemerkt wurde, erhält das kindliche Affektsystem erst in der Interaktion zwischen Kind und Bezugspersonen seinen persönlichkeitsprägenden Charakter. Eben diese Kommunikation über Emotionen zwischen Mutter und Kind ist in Kapitel 4 Gegenstand der empirischen Untersuchung. Von Interesse ist hierbei vor allem, ob sich Mutter-Kind-Gespräche über emotional positiv behaftete Erlebnisse von jenen über emotional negativ behafteten Erlebnissen unterscheiden. Im Verlauf dieses Kapitels wird daher sowohl näher auf den Aspekt des Erzählens erinnerten emotionaler Ereignisse als auch auf die Valenz der Emotion und die Art des Ereignisses Bezug genommen. Darüber hinaus wird auch besonderes Augenmerk auf die emotionale Sprache vonseiten der Mutter sowie auf ihr unterstützendes Verhalten dem Kind gegenüber gelegt.

#### *3.1. Emotionale Kommunikation*

Die emotionale Kommunikation zwischen Eltern und ihrem Kind ist für die emotionale Sozialisation des Kindes von wesentlicher Bedeutung. Denn „Eltern interpretieren, kommentieren und benennen das emotionale Verhalten ihres Kindes“ ehe es selbst der Sprache mächtig wird und seine Gefühle versprachlichen kann (Geppert, Heckhausen 1990, 165). Sie schaffen auf diese Weise einen Rahmen, innerhalb welchem das Kind Begriffe lernt, mit denen Gefühle verbal beschrieben werden können, allmählich beginnt, diese mit den von ihm erlebten oder von anderen Personen gezeigten Gefühlen zu verknüpfen, und ihnen folglich Bedeutungen zuschreibt (Lewis, Michalson 1985, zit. nach Ulich 2003, 123).

Bezugspersonen führen dem Kind Emotionen vor Augen, verweisen seine Aufmerksamkeit auf ablaufende, in der Vergangenheit erlebte sowie in der Zukunft auftauchende emotionale Ereignisse, sie klären das Kind über die in ihm vorgehenden emotionalen Zustände auf, formieren sein emotionales Erleben und geben ihm sowohl Regeln über sozial anerkannte

als auch sozial missbilligte emotionale Verhaltensweisen mit auf den Weg (Geppert, Heckhausen 1990, 165). Auf diese Weise führen sie es in kulturelle und subkulturelle Normen ein (von Salisch 2001, 310). Das Kind erhält gewissermaßen „Bausteine“, welche ihm dabei behilflich sind, seinen Emotionen Bedeutungen zu verleihen (Saarni 2002, 7). Darüber hinaus werden wesentliche Parameter, wie beispielsweise Häufigkeit, Dauer und Intensität emotionalen Ausdrucks in den Face-to-Face-Interaktionen zwischen dem Kind und seinen primären Bezugspersonen gebildet (von Salisch 2001, 310). Zusammengefasst lassen sich all diese Aspekte als grundlegende Parameter bezeichnen, welche bereits in der frühen Kindheit durch zahlreiche reziproke Beeinflussungsprozesse zwischen dem Bezugssystem und dem Kind sowie durch die sich langsam entfaltenden Kompetenzen des Kindes bei der Repräsentation sowie dem Umgang mit emotional behafteten Erfahrungen gelegt werden (Saarni 2002, 7).

Dazu ist es erforderlich, einem Kind emotionale Erfahrungen zu ermöglichen, positive Emotionen anzuregen und es dabei zu unterstützen, mit negativen Emotionen in sozial akzeptierter Weise umzugehen. Bezugspersonen, die über Emotionen sprechen, erfüllen die Funktion, diese Fähigkeiten im Kind zu stärken (Denham 1998, zit. nach Ashiabi 2000, 80). Ergebnisse von Dunn, Brown und Beardsall (1991, 454) zeigen auf, dass die kindliche Reflexionsfähigkeit und das Verständnis hinsichtlich innerer Zustände von anderen Personen durch die Beteiligung des Kindes an Gesprächen über innere Zustände angeregt und vermittelt wird. Als bedeutsam für die Entwicklung des sozialen Verstehens wird auch das Involviert-sein des Kindes in soziale Konflikte betrachtet, da es einem Kind dadurch leichter fällt, Ursachen von Emotionen zu besprechen (Dunn, Brown, Beardsall 1991, 454). Auch Klann-Delius und Kauschke (1996, 84) verweisen darauf, „daß Gebrauchshäufigkeit und Differenzierungsgrad von Ausdrücken für innere Zustände und emotionale Ereignisse gerade von nicht neutralen, sondern affektiv turbulenten Zuständen befördert werden“ können. Die emotionale Kommunikation zwischen Kind und Bezugspersonen liefert demnach einen wesentlichen Betrag für das Lernen über Emotionen (Saarni 2002, 6).

Ein weiterer Beleg für die Bedeutung emotionaler Kommunikation zwischen Eltern und Kind findet sich in Untersuchungsergebnissen zum Vergleich von Emotionsausdruck von Eltern und Kind. Diese veranschaulichen den Einfluss primärer Bezugspersonen auf die emotionale Kompetenz ihres Kindes: So haben beispielsweise Bezugspersonen, welche oft Ärger ausdrücken, auch eher ein Kind, das häufig Ärger ausdrückt (Saarni 1987, zit. nach

Ashiabi 2000, 8). Im Vergleich dazu haben empathische und einfühlsame Eltern zumeist ein Kind, welches ebenfalls empathisches, prosoziales und einfühlsames Verhalten aufweist (Saarni 2002, 18). Im Sprechen über Emotionen vermitteln Bezugspersonen dem Kind Informationen über die Beschaffenheit von Emotionen, deren Ausdruck und zeigen Möglichkeiten auf, mit diesen auf sozial angemessene Art und Weise umzugehen (Ashiabi 2000, 81). Gemäß Denham (1997, 304) sind die emotionalen Ausdrucksmuster von Eltern und ihrem Kind vergleichbar, sowohl den Ausdruck von positiven als auch den Ausdruck von negativen Affekten betreffend. Auch Strayer und Roberts (2004, 232) gehen davon aus, dass elterliche Prozesse den emotionalen Ausdruck des Kindes beeinflussen, zu Parallelen zwischen ihrem eigenen Emotionsausdruck und dem des Kindes führen und überdies bedeutend für soziale Kompetenzen und die Akzeptanz bei Gleichaltrigen sind. Das Sprechen der Eltern über ihre eigenen und die Emotionen ihres Kindes steht in Relation mit der wachsenden Fähigkeit des Kindes, emotionalen Ausdruck und Verhalten zu identifizieren (Denham, Zoller, Couchoud 1994, 934) sowie kausale Schlüsse in allgemeinen emotional behafteten Situationen zu ziehen (Denham et al. 1997, 67).

Der Einfluss emotionaler Sprache von primären Bezugspersonen auf die emotionale Entwicklung des Kindes wirkt sich nicht bloß unmittelbar auf dessen emotionale Kompetenzen aus. Vielmehr zeitigt das emotionale Ausdrucksverhalten von Eltern oft auch in der späteren Entwicklung Auswirkungen auf das emotionale Ausdrucksverhalten, das emotionale Wissen und Verständnis sowie die Regulation emotionaler Zustände und Prozesse beim Kind.

Dunn, Brown und Beardsall (1991, 453) fanden heraus, dass dreijährige Kinder aus Familien, in denen häufig emotionale Zustände und Prozesse im Alltag besprochen werden, mit sechs Jahren Emotionen unbekannter Personen leichter erkennen können als Kinder aus Familien, in denen emotionale Zustände und Prozesse wenig besprochen werden. In einer weiteren Untersuchung mit Kindern im Alter von 33 und 40 Monaten kommen Dunn et al. (1991, 1363) zu ähnlichen Ergebnissen: „... children who grew up in families in which they engaged in conversations about feelings and about causality were better able 7 months later to explain the feelings and actions of the puppet characters in the task situations“. Die Ergebnisse beider Studien weisen keinen Zusammenhang mit der Sprachkompetenz des Kindes im Allgemeinen oder des generellen Sprachgebrauchs in der Familie auf (Dunn, Brown und Beardsall 1991, 454; Dunn et al. 1991, 1363).

Diesen Ergebnissen entsprechend fördert das Besprechen emotionaler Zustände in den ersten Lebensjahren das Emotionsverständnis eines Kindes mit sechs Jahren. Der folgende Abschnitt ist daher dem Sprechen über emotional getönte Erlebnisse sowie der kindlichen Fähigkeit gewidmet, emotionale Erlebnisse in der Interaktion mit anderen zu erzählen.

### 3.2. *Emotionale Sprache und Narration*

Sprache kann als Werkzeug betrachtet werden, um Emotionen auszudrücken. Mittels Sprache wird in der Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen „die Selbstreflexion und das Wissen, dass wir Gefühle erfahren und welche dies sind, und dass wir eigene und fremde Gefühle zuverlässig unterscheiden können, die Denk- und Handlungsprozesse mitregulieren“, initiiert (Klann-Delius 2002, 95). Eine Funktion von Sprache ist es, die „Innerlichkeit“ des Sprechers zum Ausdruck zu bringen (Bühler 1934, 32, zit. nach Klann-Delius 1996, 115). Darüber hinaus wird das subjektive Erleben von Emotionen durch das Verbalisieren strukturiert, kontrollierbar und verfügbar (Nelson 1989, zit. nach Klann-Delius 1996, 114). Die Versprachlichung von inneren Zuständen hat demgemäß eine „cooling function“ inne (Bruner, Lucariello 1989, 76, zit. nach Klann-Delius 1996, 71). Im Entwicklungsprozess verläuft der Spracherwerb beim Kind „von einer prozeduralen hin zu einer symbolischen Repräsentation“ (Nelson 1996, zit. nach Klann-Delius 2002, 98).<sup>23</sup> Mit etwa vier Jahren gelangt ein Kind ins „narrative Stadium“, in dem es die diskursiven Fähigkeiten, wie beispielsweise jene des Erzählens, bewerkstelligen und ein Erlebnis selbständig relativ kohärent wiedergeben kann (Klann-Delius 2002, 98; Fivush 2007, 37).

Das gemeinsame Besprechen von Erlebnissen unterstützt ein Kind dabei, ein Gefühl einer subjektiven Perspektive seiner persönlichen Vergangenheit auszubilden (Fivush, Haden 2005, 315). Die Autorinnen führen dies folgendermaßen aus: „When we talk about the past, we are talking about our selves. More specifically, we are linking our past activities, thoughts, and emotions to our current self, and in this way we are constructing an autobiographical life narrative“ (Fivush, Haden 2005, 315). Das Kind erlebt eine neue Dimension seiner emotionalen Erfahrungen, denn es beginnt ihnen persönliche Relevanz beizumessen,

---

<sup>23</sup> Nelson (1996, zit. nach Klann-Delius 2002, 98) gliedert den Spracherwerb in folgende Phasen: (1) episodisches Stadium der Säuglingszeit, (2) mimetisches Stadium und (3) narratives Stadium.

welche durch seine sich ausbildende subjektive Perspektive hervorgebracht wird (Welch-Ross, Fasig, Farrar 1999, 419).

Nachdem beim Erzählen von emotional getönten Erlebnissen die subjektiv erlebte Perspektive des Kindes ausgedrückt wird, eignet sich dieses Setting für die empirische Untersuchung zu Fragestellungen der kindlichen Emotionalität. Auch in der Literatur wird in diesem Zusammenhang häufig eine Verknüpfung zum methodischen Vorgehen vorgenommen: „Children’s accounts of emotionally laden events offer a unique window into their internal world, providing privileged information that cannot necessarily be obtained from significant others in their lives“ (Wesson, Salmon 2001, 311). Demnach ermöglicht das sich gemeinsame Erinnern an und Erzählen von emotional behafteten Erlebnissen einen Zugang zur subjektiven Erlebniswelt des Sprechers (Battacchi, Suslow, Renna 1997, 70).

Das Erzählen von Ereignissen gemeinsam mit anderen formt die persönliche Bedeutung von Erfahrungen sowie das emotionale Verständnis (Fivush 2007, 37). Zu beachten ist hierbei, dass die aktuelle Befindlichkeit einer Person Einfluss auf die erzählte Geschichte nimmt, weshalb Erzählungen als zeitlich nicht stabil gelten. Eine Geschichte verändert sich sowohl inhaltlich als auch in ihrer Form mit den veränderlichen Einstellungen und Erkenntnissen aus dem Gedächtnis (Battacchi, Suslow, Renna 1997, 701). Weiters kann der Inhalt einer Erzählung davon abweichen, wie sich ein Kind in einer emotionsgeladenen Situation wirklich verhalten würde. Auch der sprachliche Emotionsausdruck kann verzerrt sein, insbesondere wenn ein Kind bedrohliche Gefühle nicht zulassen möchte oder wenn eine präzise Darstellung beispielsweise jemand beleidigen oder angreifen würde (Underwood 1997, 136f). Werden diese Aspekte bei der Untersuchung emotionaler Sprache berücksichtigt, gibt die Erforschung emotionaler Sprache dennoch einen wertvollen Einblick in die emotionale Welt eines Kindes.

Neben der Befindlichkeit und den Einstellungen einer Person sind auch die Intensität sowie die Valenz emotional behafteter Ereignisse für das Erinnern von Relevanz. Erlebnisse können besonders gut erinnert werden, wenn es sich um intensive oder außergewöhnliche Erfahrungen handelt (Battacchi, Suslow, Renna 1997, 84). Beim Erzählen einer Geschichte kann sich ein Kind besser an Ereignisse erinnern, welche emotional getönt sind (Davidson, Luo, Burden 2001, 302). Kinder können insbesondere Erlebnisse positiver Valenz zu einem späteren Zeitpunkt wiedergeben, weshalb sie auch „Gedächtnisoptimisten“ genannt werden (Kowalewski 1908, zit. nach Battacchi, Suslow, Renna 1997, 83).

Saarni (2002, 17f) verweist auf empirische Untersuchungen, in denen festgestellt wurde, dass Vorschulkinder und ihre Mütter ein Gespräch über Gefühle eher beginnen, wenn es Streit gibt oder ein Ereignis negativer Valenz vorkommt. Fivush et al. (2003, 1) gehen davon aus, dass insbesondere das gemeinsame Besprechen emotional negativ behafteter Erlebnisse eng mit der Art und Weise verknüpft ist, wie ein Kind seinen Erlebnissen Bedeutung zuschreibt und in weiterer Folge mit seinen Gefühlen umgeht. Bei empirischen Untersuchungen, in denen Kinder dazu aufgefordert wurden, sowohl positiv als auch negative Erlebnisse aus ihrem Leben wiederzugeben, konnten die Kinder negativ getönte Erlebnisse kohärenter als positive getönte Erlebnisse nacherzählen und gebrauchten in ihren Erzählungen häufiger Emotionswörter (Fivush et al. 2003, 12). Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die jeweiligen emotional negativen Ereignisse von ihrer Art her sehr unterschiedlich ausgeprägt waren (Fivush 2003, 12). Die Erzählungen von Kindern über traumatische Ereignisse (z.B. Wirbelsturm) unterscheiden sich wesentlich von Erzählungen über nicht-traumatische Ereignisse (z.B. Streit unter Geschwistern) (Fivush et al. 2003, 14). Auch Ackil, Abbema und Bauer (2003, 286) kamen zu ähnlichen Ergebnissen: „... recollections of the tornado were significantly longer, more narratively coherent, and more complete than their recollections of nontraumatic events“. Nach Fivush et al. (2003, 15) deutet der häufigere Gebrauch emotionaler Sprache in emotional anstrengenden Situationen darauf hin, dass ein Kind das traumatische Ereignis auf intensivere Art und Weise verarbeitet als es für ein weniger anstrengendes emotionales Ereignis erforderlich ist.

Für die Verarbeitung traumatischer Erlebnisse erscheint die Unterstützung vonseiten primärer Bezugspersonen als besonders hilfreich, denn das gemeinsame Besprechen des Ereignisses unterstützt es dabei, kohärente und erklärende Erzählungen zu formieren. Bezugspersonen verhelfen ihrem Kind dergestalt bei der Strukturierung und Bedeutungszuschreibung ihrer emotionalen Zustände und Prozesse (Fivush 2007, 42).<sup>24</sup> Hierbei kann auch die Art und Weise, wie Eltern ihre positiv und negativ behafteten Emotionen ausdrücken, sowie ihre Strategien, diese zu regulieren, in Zusammenhang mit dem Grad der emotionalen Kompetenz des Kindes gebracht werden (Daly, Abramovitch und Pliner 1980, Denham 1989, 1993, Denham und Grout 1993, alle zit. nach Denham 1997, 302).

---

<sup>24</sup> Das Zeichnen von emotional behafteten Situationen unterstützt ein Kind zusätzlich dabei, strukturierte Erzählungen emotionaler Erlebnisse zu geben (Salmon, Roncolato, Gleitzman 2002, 75). Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Kinder, die ihr emotionales Erlebnis zeichnen, mehr deskriptive Informationen in ihre Erzählungen einfließen lassen (Wesson, Salmon 2001, 312)

Der Prozess des gemeinsamen sich Erinnerns und darüber Erzählen ist gemäß Fivush (2007, 44) entscheidend für das sich entwickelnde Verständnis von Selbst und Emotionen. Denn während Mutter und Kind ihre Erfahrungen austauschen und eine Mutter ihr Kind dabei unterstützt, sein Erleben zu strukturieren, zu erinnern und zu evaluieren, bildet das Kind Bedeutungen für seine Vergangenheit und sich selbst aus (Fivush 2007, 44). Im kommenden Abschnitt wird daher näher darauf eingegangen, auf welche Weise Bezugspersonen mittels Sprachverhalten Einfluss auf die Entwicklung emotionaler Sprache und Narrationsfähigkeit ihres Kindes nehmen.

### 3.3. *(Sprach-)Verhalten von Bezugspersonen und die Entwicklung emotionaler Sprache und Narrationsfähigkeit beim Kind*

In Eltern-Kind-Gesprächen über emotional getönte Ereignisse zeigen manche Eltern einen hoch elaborierten Sprachstil, sie nehmen häufig Bezug auf vergangene Erlebnisse und beschreiben diese mit umfangreichen und ausgeschmückten Details. Diese Eltern ermutigen und bekräftigen ihr Kind, sich an dem Gespräch aktiv zu beteiligen (Fivush et al. 2004, 57). Im Gegensatz dazu gibt es auch Eltern, deren Gespräche durch einen wenig elaborierten Sprachstil gekennzeichnet sind, der sich durch eine geringe Bezugnahme auf vergangene Ereignisse, wenigen Details zum Geschehen sowie wiederkehrenden Fragen auszeichnet. Diese Eltern versuchen kaum, ihr Kind zur Teilnahme am Gespräch anzuregen und geben ihm auch wenig Rückmeldung (Fivush et al. 2004, 57). Die Qualität des Sprachstils wird in der Literatur in Zusammenhang mit den Scaffolding<sup>25</sup> Strategien primärer Bezugspersonen gebracht (Clarke-Stewart, Beck 1999, 409), denn Bezugspersonen, die ihrem Kind einen unterstützenden Rahmen bereitstellen, tendieren ebenfalls dazu, responsiv auf die Bedürfnisse ihres Kindes zu reagieren und ihren Anteil an der Kommunikation gemäß den kindlichen Kommunikationsfähigkeiten sowie dessen intellektuellem Verständnis zu gestalten (Clarke-Stewart, Beck 1999, 411). Untersuchungsergebnisse zeigen auf, dass der Interaktionsstil einer Bezugsperson über die Zeit und über verschiedene Kontexte hinweg relativ stabil bleibt (Calkins et al. 1998, 364).

Genannte Gesichtspunkte führen zu der Ansicht, dass sich gewisse Aspekte der emotionsbezogenen Sprache von Bezugspersonen in besonderer Weise auf das emotionale Wohlbefinden des Kindes auswirken (Garner 2003, 584). Im folgenden Abschnitt wird daher ge-

---

<sup>25</sup> Eine Beschreibung des Konstruktes Scaffolding findet sich bereits in Kapitel 3.3.2.

nauer erläutert, inwiefern Unterschiede im emotionalen (Sprach-)Verhalten von Bezugspersonen Effekte auf die emotionale Sprache und Narrationsfähigkeit des Kindes zeitigen.

### 3.3.1. Coaching und elaboriertes Sprachverhalten respektive Dismissing vonseiten primärer Bezugspersonen

Gemäß Denham et al. (1997, 68) werden unter dem Begriff Emotions-Coaching didaktische Praktiken von Bezugspersonen verstanden, wie beispielsweise der Gebrauch von emotionsgeladenen Erklärungen oder das Besprechen von Emotionen. Diese leisten einen Beitrag zur allgemeinen Ausdrucksfähigkeit, zu Ausdrucksmustern sowie zu den kindlichen Reaktionen auf emotionale Äußerungen anderer. Bezugspersonen werden als Coaches bezeichnet, wenn sie sich der Emotionen (insbesondere jener negativer Valenz) bewusst sind, diese in differenzierter Weise besprechen und ihrem Kind bei der Erfahrung und Regulation von Emotionen unterstützend beistehen (Denham 1997, 68). Es kann demnach von Coaching gesprochen werden, wenn eine Person in ihren Erzählungen Äußerungen verwendet, welche ihren Gesprächspartner dabei unterstützen, über innere emotionale Zustände und Prozesse zu sprechen und dieser im Zuge dessen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Emotionen angeregt wird.

Die Funktion des Coaches ist es, ein Kind beim Erzählen eines Erlebnisses zu unterstützen „by asking leading questions, prompting them, and giving them cues“ (Fivush et al. 2004, 68). Eltern stellen elaborierte Fragen mit der Intention, das Kind zum Erzählen anzuregen, und nicht, um neue Informationen zu erhalten; sie kennen die Antworten zu ihren Fragen zumeist bereits im Vorfeld (Fivush et al. 2004, 68). Das Kind wird solchermaßen dazu angeregt, seine emotionale Wahrnehmung eines Ereignisses in differenzierter Weise zu durchdenken. Bezugspersonen und Kind kreieren auf diese Weise gemeinsam kohärente Erzählungen einer geteilten Vergangenheit (Fivush 2007, 39). Bezugspersonen mit hoch elaboriertem Sprachstil fördern nicht nur das kindliche Verständnis von Ereignissen. Sie unterstützen ihr Kind darüber hinausgehend dabei, seine eigenen Gefühle zu verstehen und dem Ereignis aus seiner persönlichen Perspektive heraus Bedeutung zuzuschreiben. Dies fördert die Fähigkeit des Kindes, Verknüpfungen zwischen vergangenen Erfahrungen und seinem gegenwärtigen Verständnis von Selbst auszubilden (Fivush 2007, 40).

Die Auswirkungen von Emotions-Coaching und elaborierter Sprache vonseiten der Bezugspersonen werden in der Ausprägung verschiedener emotionaler und sozialer Fähigkei-

ten des Kindes sichtbar. Untersuchungsergebnisse zeigen beispielsweise Zusammenhänge zwischen dem Emotions-Coaching vonseiten der Eltern sowie ihrem Ausdruck von positiven Emotionen und den sozialen Kompetenzen des Kindes im Umgang mit Gleichaltrigen auf (Saarni 2002, 6f). Ein Kind von Eltern, welche Emotions-Coaching anwenden, weist tendenziell differenzierteres Emotionsverständnis sowie umfangreichere Strategien zur Emotionsregulation auf (Denham et al. 1997, 65). Denn mittels Coaching wird das Kind bei der Entwicklung der Fähigkeit unterstützt, negativen Affekt zu bewältigen, sich selbst zu beruhigen und seine Aufmerksamkeit zu fokussieren (Eisenberg et al. 1999, 514).

Bezugspersonen mit hoch elaboriertem Sprachstil lassen beim gemeinsamen Schwelgen in emotional getönten Erinnerungen nicht bloß Informationen über den Ablauf eines Ereignisses einfließen, sie nehmen vielmehr auch darauf Bezug, welche Bedeutung dem Ereignis beigemessen werden kann und helfen damit dem Kind dadurch, seinen Gefühlen Bedeutungen zuzuschreiben (Fivush 2007, 40).

Wenn Bezugspersonen ihr Kind coachen und es mit elaborierter Sprache dabei unterstützen, seine emotionalen Fähigkeiten auszubauen, differenzieren sie auch nach Valenz des emotionalen Ereignisses. Eltern verfolgen unterschiedliche Ziele, je nachdem, ob sie ihr Kind beim Erzählen von emotionalen Ereignissen positiver oder negativer Valenz fördern. Beim gemeinsamen Erzählen negativer oder traumatischer Erlebnisse steht das Überwinden des negativen Affekts im Vordergrund. Beim Erzählen über positive Ereignisse ist hingegen die Bedeutung der geteilten Geschichte aus der Vergangenheit bedeutsam, da diese emotionale Bindung hervorruft (Fivush 2007, 40).

Das Sprachverhalten von Bezugspersonen ist jedoch nicht immer hilfreich und unterstützend für das Kind. Verwenden Eltern eher abwertende Bemerkungen, welche die emotionale Erfahrung des Kindes als falsch beziehungsweise dumm bewerten oder sprechen sie seinen Gefühlen im Allgemeinen nicht die angemessene Relevanz bei, wird von abweisendem Sprachverhalten (dismissing) gesprochen. Eltern, die sich ihrem Kind gegenüber abweisend verhalten, möchten möglicherweise unterstützend sein, ignorieren oder verleugnen dabei aber das emotionale Erleben des Kindes. Im Zuge dessen lenken sie das Kind von Emotionen ab, von denen sie annehmen, das Kind müsse sie bewältigen können (Denham et al. 1997, 68).

Diese Form des Anleitens und der Sozialisation emotionaler Sprache steht in negativem Zusammenhang mit sowohl der emotionalen als auch der sozialen Kompetenz des Kindes (Denham et al. 1997, 82). Bei abweisendem Verhalten vonseiten der Bezugspersonen ist

beispielsweise die Fähigkeit des Kindes, seine Emotionen zu regulieren sowie seine Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, eher niedrig (Eisenberg et al. 1999, 514). Untersuchungsergebnisse weisen auch darauf hin, dass negatives kontrollierendes Verhalten vonseiten der Bezugspersonen mit einer geringen physiologischen Regulation, einer weniger anpassungsfähigen Emotionsregulation sowie aufsässigem Verhalten des Kindes einhergeht (Calkins et al. 1998, 350). Des Weiteren wird abwertendes Verhalten dem Kind gegenüber im Allgemeinen mit einer eher geringeren Arbeitsfähigkeit im schulischen Bereich in Relation gebracht (Eisenberg 1999, 530).

Im Vergleich dazu ist es einem Vorschulkind von Eltern mit hoch elaboriertem Sprachstil in der Regel möglich, detaillierte und kohärente Erzählungen seiner persönlichen emotional behafteten Erlebnisse sowohl in Gesprächen mit seinen Bezugspersonen als auch mit ihm fremden Personen wiederzugeben (Fivush 2007, 39).

### 3.3.2. Scaffolding

Gemäß von Salisch (2001, 311) werden einem Kind im Verlauf seiner emotionalen Entwicklung in einer bestimmten Beziehung und in einem bestimmten Zeitabschnitt je neue Entwicklungsherausforderungen abverlangt. Diese Herausforderungen können zum Zeitpunkt des Auftretens Schwierigkeiten für das Kind darstellen, können jedoch längerfristig betrachtet für die Entwicklung und das Anpassungsvermögen einer Person förderlich sein. Primäre Bezugspersonen können ihrem Kind bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben behilflich sein, indem sie ihm einen unterstützenden Rahmen bei der Übernahme von Emotionsregulationsstrategien bereitstellen. Scaffolding hat sich als hilfreiches Konstrukt zur Analyse von Interaktionsprozessen zwischen einem Kind und seinen primären Bezugspersonen herausgestellt (Clarke-Stewart, Beck 1999, 411) und meint, wie bereits in Kapitel 2.3.3 beschrieben wurde, die Anwendung von Strategien und Verhaltensweisen einer kompetenteren Person in der Zusammenarbeit mit einer weniger kompetenten Person. Ziel von Scaffolding ist es, die weniger kompetente Person bei der Lösung einer Aufgabe zu unterstützen, bis sie selbst die notwendigen Fertigkeiten zur Bewältigung der Aufgabe angeeignet bzw. verinnerlicht hat (Wood, Bruner, Ross 1976, zit. nach Clarke-Stewart, Beck 1999, 411). Primäre Bezugspersonen verändern im Zuge des Scaffoldings ihre Hilfestellung basierend auf den kindlichen Rückmeldungen, wodurch es ihnen gelingt, die aktuellen Fähigkeiten des Kindes richtig einzuschätzen und das Ausmaß und die Art

ihrer Unterstützung darauf abzustimmen (Clarke-Stewart, Beck 1999, 411). Sie begleiten und unterstützen ihr Kind dergestalt im Übergang von einer interpsychischen zu einer intrapsychischen Emotionsregulation.

#### 3.4. *Zusammenfassung*

Eingehende Auseinandersetzung mit emotionaler Kommunikation, Sprache und Narration zwischen einem Kind und seinen primären Bezugspersonen zeigt auf, wie sich der persönlichkeitsprägende Charakter von Affekten erst durch die Beziehungserfahrungen entfaltet, welche ein Kind in den Interaktionen mit seinen primären Bezugspersonen macht. Eltern und andere bedeutsame Bezugspersonen können durch die Ausprägung ihres emotionalen Sprachverhaltens dem Kind gegenüber dessen Entwicklung zu einer emotional ausbalancierten Persönlichkeit unterstützen. Indem Bezugspersonen mit dem Kind kohärente und ausdrucksstarke Erzählungen formulieren, stellen sie ihm notwendige Werkzeuge für das Verstehen und die Regulation seines emotionalen Erlebens zur Verfügung.

Nachdem es bislang sowohl in einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie als auch in der psychoanalytischen Pädagogik kaum Untersuchungen zum verbalen Emotionsausdruck von Vorschulkindern und ihren primären Bezugspersonen gibt, ist die nun folgende empirische Untersuchung dem emotionalen Sprachverhalten von Mutter und Kind im Vergleich gewidmet. Besonderes Augenmerk wird in der Untersuchung dem Sprechen über emotional positiv versus emotional negativ behaftete Erlebnisse beigemessen. Die aus der Untersuchung gewonnenen Ergebnisse sollen die psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Perspektive den verbalen Emotionsausdruck betreffend anreichern und erweitern.

#### **4. Untersuchung des emotionalen Gehalts in Mutter-Kind-Gesprächen**

Die Ausführungen der ersten drei Kapitel lassen erkennen, dass das Sprechen über Emotionen einen wichtigen Aspekt für die Entwicklung eines Kindes hin zu einer emotional kompetenten Persönlichkeit darstellt. Im gemeinsamen Besprechen emotionaler Zustände und Prozesse erfährt das Kind von seiner Mutter, wie Emotionen „funktionieren“ und auf welche Weise Menschen einander durch ihre emotionalen Äußerungen beeinflussen. Die Erfahrungen aus den Interaktionen mit der Mutter befähigen das Kind, seinen Emotionen nach und nach Bedeutungen zuzuschreiben und zeigen ihm Möglichkeiten auf, seine Emotionen kompetent zu regulieren. Ergebnisse diverser empirischer Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Art und Weise, wie Mutter und Kind über emotionale Zustände sprechen, in Zusammenhang mit der Valenz der Emotion steht.

Anhand der nun folgenden empirischen Untersuchung erfolgt daher eine eingehende Analyse des emotionalen Sprachgehalts von Mutter-Kind-Dyaden beim Besprechen sowohl emotional positiv als auch emotional negativ behafteter Emotionen. Im Zuge dessen wird erforscht, inwiefern Coaching, elaboriertes Sprachverhalten und mütterliches Scaffolding in Zusammenhang mit dem emotionalen Sprachgehalt des Kindes steht.

Die der Untersuchung zugrundeliegenden Daten basieren auf Mutter-Kind-Gesprächen über emotional behaftete Ereignisse und wurden im Rahmen der „Vienna Longitudinal Study – Kinder postpartum depressiver Mütter“ erhoben. Die auf Video aufgezeichneten Interaktionssequenzen wurden transkribiert, der emotionale Gehalt der Sprache sowie unterstützendes Sprachverhalten vonseiten der Mutter mittels eines Kodiermanuals erfasst und einer statistischen Analyse unterzogen. Die daraus gewonnenen Daten bilden die Basis für die Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- 1. Können Unterschiede hinsichtlich des emotionalen Sprachgehalts in der Mutter-Kind-Interaktion über die Auswirkungen von emotional negativen und emotional positiven Erlebnissen festgestellt werden?**
- 2. Können Zusammenhänge hinsichtlich des emotionalen Sprachgehalts in der Mutter-Kind-Interaktion über die Auswirkungen von emotional negativ und emotional positiv behafteten Erlebnissen festgestellt werden?**

### **3. Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Gehalt in der Mutter-Kind-Interaktion im Sprechen über ein emotional negativ respektive emotional positiv behaftetes Erlebnis und dem mütterlichen Scaffolding aufzeigen?**

Die Bearbeitung dieser Fragestellungen erfolgt nach einer Beschreibung der Studie und ihrer Methodik sowie einer Darstellung deskriptiver Ergebnisse, welche einen ersten Einblick in das emotionale Sprachverhalten von Mutter und Kind bietet. Für die Beantwortung der Forschungsfragen werden teils aus der Literatur abgeleitete und teils explorativ aufgestellte Hypothesen formuliert, mittels statistischer Verfahren überprüft und dargestellt. Die Ergebnisse der statistischen Auswertung zu den einzelnen Forschungsfragen und den zugehörigen Hypothesen werden schließlich mit Erkenntnissen aus den vorangegangenen Kapiteln diskutiert und interpretiert.

#### *4.1. Die Studie*

Die verwendeten Daten der Mutter-Kind-Interaktionen entstammen der 4-Jahres-Follow-up-Untersuchung „Kinder postpartum depressiver Mütter“ der Wiener Longitudinalstudie (Vienna Longitudinal Study – VLS). Im Zuge dieser Studie wurden Familien untersucht, die zwischen Oktober 1996 und Mai 1997 in einer Wiener Klinik ein Kind geboren hatten und sich für eine Teilnahme an der Untersuchung bereit erklärten. Die Studie umfasste insgesamt vier Untersuchungszeitpunkte. Bei den ersten drei Messzeitpunkten (Geburt, sechs und achtzehn Monate nach Geburt des Kindes) wurden sowohl der Grad der depressiven Verstimmung sowie die familiäre, soziale und berufliche Lebenssituation der Mütter erfasst (Muzik 2001, 3; Schacherbauer 2004, 70).

Zum vierten Messzeitpunkt, vier Jahre nach der Geburt des Kindes, wurde darüber hinaus auch das Kind in die Untersuchung miteinbezogen, denn ein Ziel der 4-Jahres-Follow-up-Studie war es, mögliche Auswirkungen einer postpartalen Depression der Mutter auf das Verhalten des Kindes genauer zu erforschen. Anhand von Mutter-Kind-Interaktionen sollten interaktionelle Mechanismen zwischen Mutter und Kind erfasst werden, welche sich unter anderem im Ausdruck von Gefühlen offenbaren. Diese Mutter-Kind-Interaktionen stellen auch die empirische Grundlage für vorliegende Diplomarbeit dar, welche sich mit der Erforschung des Gefühlsausdrucks von Mutter und Kind auseinandersetzt.

#### 4.1.1. Untersuchungsdesign der 4-Jahres-Follow-up-Studie

Die Mütter wurden, wie zu den vorherigen Untersuchungszeitpunkten, telefonisch kontaktiert und über Inhalt und Verlauf der neuerlichen Untersuchung informiert. Beim vierten Untersuchungszeitpunkt wurden noch einmal der Grad der depressiven Verstimmung sowie soziodemographische Daten erhoben. Darüber hinaus stand nun das Kind im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Um mehr über dessen Entwicklung, Verhalten und Beziehungen zu den Eltern zu erfahren, wurden Informationen von der Mutter, vom Vater und der/den KindergärtnerInnen eingeholt sowie eine Spiel- bzw. Malsituation zwischen Mutter und Kind videographiert. Die Aufzeichnung dieser Mutter-Kind-Interaktionen fand zum größten Teil zu Hause bei den Familien statt. War dies nicht möglich, so wurden Mutter und Kind in die Arbeitsgruppe Sonder- und Heilpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften eingeladen, wo ein eigens kindgerecht adaptierter Raum für die Aufzeichnung der Interaktionsvideos zur Verfügung stand. Ferner wurden zu Hause bei der Familie stimulierende Umweltbedingungen für das Kind erfasst. Die Familien konnten ihr Einverständnis für die Teilnahme an allen oder nur einzelnen Teilen des Untersuchungsdesigns geben (Muzik 2001, 16f).

Die empirische Erhebung umfasste verschiedene Aspekte des Lebens von Mutter, Vater und Kind wie beispielsweise die psychische Befindlichkeit von Mutter und Vater, die Einschätzung der Lebensqualität, die Qualität in der Partnerbeziehung, Einschätzungen über das kindliche Verhalten oder die stimulierende Umgebung des Kindes. Auf die hierbei verwendeten Untersuchungsinstrumente sei im Rahmen dieser Diplomarbeit nur hingewiesen, da sie nicht primär Gegenstand dieser Arbeit sind und sich darüber hinaus bereits Schacherbauer (2004, 71ff) einer ausführlichen Beschreibung dieser gewidmet hat.

Für die 4-Jahres-Follow-up-Studie wurden folgende Instrumente eingesetzt: Edingburgh Postnatal Depression Scale (EPDS), Fragebogen zur sozialen Anpassungsfähigkeit (SASSR), Fragebogen zur Lebensqualität (WHOQOL-BREF), Soziodemographischer Fragebogen, Partnerschaftsfragebogen (PFB) und Problemliste (PL), Child Behavior Checklist (CBCL), Home Observation of Measurement of the Environment (HOME) sowie die gemeinsame Zeichenaufgabe.

Die eben genannte Zeichenaufgabe stellt die Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit dar, da die videographierten Mutter-Kind-Interaktionen dieser für die

empirische Untersuchung und folglich für die Beantwortung der Fragestellung von fundamentaler Bedeutung sind. Aus diesem Grund erfährt der Ablauf der gemeinsamen Zeichenaufgabe von Mutter und Kind nun eingehende Betrachtung.

#### 4.2. *Die gemeinsame Zeichenaufgabe*

Für die Analyse der Interaktion von Mutter und Kind wurde eine adaptierte Form des Untersuchungsinstruments „family drawing“ von Burns (1982) verwendet. Ziel der gemeinsamen Zeichenaufgabe war es, dass Mutter und Kind miteinander zu einem vorgegebenen Thema Bilder zeichnen, während dieser Prozess auf Video aufgezeichnet wurde. Die Untersuchung fand im Rahmen eines Hausbesuchs statt, bei dem Mutter und Kind erst gemeinsam einige Minuten frei spielten, um sich an die laufende Videokamera zu gewöhnen und dann bei Tisch von einer Untersucherin den gemeinsamen Auftrag erhielten. Damit sichergestellt werden konnte, dass alle Mutter-Kind-Paare die gleiche Aufgabe erfüllen, wurde die Aufgabenstellung einheitlich strukturiert und formuliert:

„Es gibt in jeder Familie Zeiten, die schön sind, wo es allen gemeinsam gut geht und es gibt Zeiten, da ist es schwierig, da streitet man und ist böse aufeinander, da ist manchmal der/die [Name des Kindes] traurig oder wütend, da ist die Mama traurig oder wütend.“

Anschließend legt die Untersucherin der Mutter und dem Kind ein Blatt Papier vor und fährt fort:

„Überlegt gemeinsam, ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, bei dem der/die [Name des Kindes] oder die Mama sehr wütend oder sehr traurig war, und zeichnet dieses Ereignis gemeinsam. Ihr habt dafür zehn Minuten Zeit.“

Die Untersucherin verlässt nach dieser Aufgabenstellung, sofern es die räumliche Situation erlaubt, den Raum, um Mutter und Kind ein ungestörtes Zeichnen zu ermöglichen. Nach Ablauf der zehn Minuten kehrt sie in den Raum zurück, fragt die beiden, ob sie die Zeichnung fertig gestellt haben und nimmt diese entgegen. Sie legt Mutter und Kind ein weiteres Blatt Papier vor und erklärt ihnen den zweiten Auftrag:

„Überlegt gemeinsam, ob euch ein Ereignis in der Familie einfällt, bei dem es euch allen gut gegangen ist, und zeichnet dieses Ereignis gemeinsam. Ihr habt dafür wieder zehn Minuten Zeit.“

Die Untersucherin verlässt abermals den Raum und kehrt nach Ablauf der Zeit wieder zurück. Sie bedankt sich zunächst bei Mutter und Kind für die beiden Zeichnungen und bittet

die beiden anschließend, ihr etwas über die zwei Zeichnungen zu erzählen. Sie legt ihnen die erste Zeichnung vor und fragt: „Könnt ihr mir erzählen, was auf dem Bild passiert, was ist die Geschichte dazu?“ Nachdem Mutter und Kind diese Frage beantwortet haben, stellt ihnen die Untersucherin eine weitere Frage: „Wie ist es den Personen in der Geschichte gegangen? Welche Gefühle haben die Leute in der Geschichte gehabt?“ (Kommen auf dem Bild keine Personen vor, so wird die Frage „Welche Gefühle gibt es in der Geschichte?“ gestellt). Abschließend stellt sie ihnen noch die Frage: „Wie ist die Geschichte ausgegangen? Was ist am Schluss passiert?“ Nach Beantwortung dieser Fragen legt ihnen die Untersucherin das zweite Bild vor und stellt ihnen dieselben Fragen noch einmal. Zwischen den einzelnen Fragen gibt die Untersucherin den Probanden Zeit, die Fragen zu beantworten und greift während der Erzählungen von Mutter und Kind nicht ein, um eine Störung bzw. Beeinflussung der Mutter-Kind-Interaktion zu vermeiden. Abschließend bedankt sich die Untersucherin bei Mutter und Kind und bittet darum, die Zeichnungen mitnehmen zu dürfen.

Während der Aufgabenstellung sollten weitere Erklärungen vonseiten der Untersucherin vermieden werden, um zu erreichen, dass sich Mutter und Kind gemeinsam besprechen und sich Themen aushandeln, die sie schließlich gemeinsam aufzeichnen. Die so gestellte Aufgabe verlangt von Mutter und Kind zu interagieren, wodurch der Prozess einer gemeinsamen Problemlösung beobachtet werden kann.

Das den Zeichensequenzen nachfolgende Interview soll Mutter und Kind dazu anregen, gemeinsam über mentale Zustände und Prozesse – vor allem über Gefühle – nachzudenken und diese verbal zu reflektieren.

Die vorliegende Diplomarbeit konzentriert sich auf die Erforschung der kindlichen Sprache über Emotionen, insbesondere auf kindliche Berichte über positive respektive negative Erlebnisse. Der Fokus ist hierbei nicht nur auf das Kind gerichtet, sondern auch auf die Mutter, von der angenommen wird, dass sie während der Interaktion mit ihrem Kind durch ihr Verhalten und ihre emotionale Sprache auf die Entwicklung der emotionalen Sprache ihres Kindes Einfluss ausübt.

Die für die Untersuchung gewählte Aufgabenstellung erfordert von Mutter und Kind zuerst über eine negative Geschichte nachzudenken, diese dann gemeinsam aufzuzeichnen, darauf folgend über eine positive Geschichte nachzudenken und diese wiederum gemeinsam zu zeichnen und schließlich in einem Interview gemeinsam über beide Geschichten zu be-

richten. Diese drei Situationen werden daher im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit „negative“ Geschichte, „positive“ Geschichte und Interview bezeichnet.

Das Niveau der Aufgabe wurde so gewählt, dass die Bewältigung der Zeichenaufgabe für das Kind eine Herausforderung darstellt, bei der es Unterstützung vonseiten der Mutter bedarf. Das Untersuchungsdesign der gemeinsamen Zeichenaufgabe ermöglicht mittels eines Codiersystems die Erfassung des emotionalen Gehalts dieser Mutter-Kind-Gespräche sowie des Grades der mütterlichen Unterstützung und in weiterer Folge eine Analyse derselben.

#### 4.3. *Datenerhebung und Codierung*

Zur Erfassung des emotionalen Gehalts in Mutter-Kind-Gesprächen wurden die videographierten Mutter-Kind-Zeichensituationen sowie das den Zeichensequenzen nachfolgende Interview der 4-Jahres-Follow-up-Studie der Vienna Longitudinalstudie herangezogen. Zunächst wurden Transkripte der negativen und positiven Geschichten sowie der Interviews angefertigt. Nachdem die Interaktionen der einzelnen Mutter-Kind-Paare unterschiedlich lang waren, wurden jeweils die ersten drei Minuten einer jeden Sequenz für die Codierung herangezogen, um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen. Obwohl die Zeichensequenzen cirka zehn Minuten dauerten, hatten sich Mutter und Kind innerhalb einer Zeitspanne von drei Minuten in der Regel gemeinsam besprochen und ein geeignetes Thema festgelegt. Im nachfolgenden Zeichnen der Geschichte konzentrierten sich die Probanden auf das Zeichnen, Gefühle wurden dabei zumeist nicht besprochen.

Die Daten über das Scaffolding der Mutter wurden bereits im Zuge der 4-Jahres-Follow-up-Studie erhoben sowie aufbereitet und werden für Berechnungen zur Überprüfung der Hypothesen dieser Arbeit herangezogen. Eine ausführliche Beschreibung über Erhebung und Codierung dieser Daten findet sich bei Schacherbauer (2004). Infolgedessen ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht erforderlich, näher auf die Erfassung und Codierung der genannten Daten näher einzugehen.

#### 4.3.1. Das Codiermanual

Für die Analyse der emotionalen Sprache in Mutter-Kind-Interaktionen wurde in Anlehnung an Fivush' „Family Communication Coding System“<sup>26</sup> das „Codiermanual zur Erfassung des emotionalen Gehaltes in Mutter-Kind-Gesprächen – 4 Jahre“ erarbeitet<sup>27</sup>. Mithilfe dieses Manuals wird einerseits erfasst, ob und wie Mutter und Kind emotional behaftete Äußerungen – sei es durch die Verwendung von Emotionswörtern oder von Äußerungen zur Umschreibung emotionaler Erfahrungen bzw. emotionalen Verhaltens – in ihre Interaktion einfließen lassen. Darüber hinaus gilt das Forschungsinteresse der Art und Weise, in welcher die Mutter mit ihrem Kind Gefühle thematisiert. Anhand der Zeichenaufgabe – welche von Mutter und Kind das gemeinsame Nachdenken, Zeichnen und Reflektieren über ein emotional behaftetes Erlebnis erfordert – wird untersucht, ob eine Mutter lediglich einzelne emotional behaftete Aussagen tätigt oder aber durch die Art ihrer Äußerungen auch das Kind dazu ermuntert, über Gefühle zu sprechen.

Folgedessen gliedert sich das Codiermanual in zwei Teile. Im ersten Teil des Manuals finden sich allgemeine Bemerkungen über Beginn und Ende des Codierens sowie Regeln über die zu bewertenden Äußerungen von Mutter und Kind. Daran schließen die Beschreibungen der Klassifizierung in „Emotion Word“ oder „Emotion Type“<sup>28</sup>, denen jeweils eine Reihe von Beispielen zugeordnet sind, an. Der zweite Teil des Manuals beinhaltet die Darstellung der Codierkategorien, denen die einzelnen emotionalen Äußerungen zugeteilt werden. Emotionale Äußerungen der Mutter werden einer von vier möglichen Kategorien, jene des Kindes einer von zwei möglichen Kategorien zugeordnet. Die Definitionen der einzelnen Codierkategorien sind jeweils mit zahlreichen Beispielen zur besseren Veranschaulichung versehen. Diese entstammen dem Codierschema nach Fivush oder traten während der Probecodierung zur Erreichung der Beurteilerübereinstimmung (siehe Kapitel □) auf.

---

<sup>26</sup> Das „Family Communication Coding System“ nach Fivush findet sich im Anhang vorliegender Diplomarbeit.

<sup>27</sup> Das Codiermanual wurde gemeinsam mit Nejla Cevahir, Diana Kovacs und Daniela Jesacher übersetzt, weiterentwickelt und differenziert.

<sup>28</sup> Die Kategoriebezeichnungen „Emotion Word“ und „Emotion Type“ werden im Kapitel 4.3.2 noch näher erläutert. Kurz zusammengefasst, lässt sich der Begriff „Emotion Word“ mit Emotionswort übersetzen. Im Unterschied dazu wird der Begriff „Emotion Type“ bei Äußerungen, welche einer Umschreibung emotionaler Erfahrungen bzw. emotionalen Verhaltens dienen, gebraucht.

#### 4.3.2. Der Inhalt des Codiermanuals

Im Folgenden wird das „Codiermanual zur Erfassung des emotionalen Gehaltes in Mutter-Kind-Gesprächen – 4 Jahre“ (adaptiert nach Fivush’ „Family Communication Coding System<sup>29</sup>) angeführt.

##### **Beginn und Ende des Codierens:**

Zeichnen (G1+/G2-): Codiert wird, nachdem die Interviewerin die Aufgabe erklärt hat (eventuelle Nachfragen beantwortet hat) und den Raum verlässt oder sich abwendet. Es werden sowohl beim Zeichnen der negativen als auch der positiven Geschichte die ersten drei Minuten codiert.

Interview: Codiert wird, nachdem die Interviewerin ihre erste Frage an Mutter und Kind gerichtet hat. Die ersten drei Minuten des Interviews werden codiert.

##### **Was wird codiert:**

1. Jede Äußerung<sup>30</sup> von Mutter und Kind, bei der eine emotionale Befindlichkeit bezogen auf sich selbst und/oder andere verbalisiert wird, wird bewertet. Dabei wird zwischen „Emotion Word“ und „Emotion Type“ unterschieden.
2. Eine Äußerung kann doppelt oder mehrfach codiert werden;
  - wenn keine wortidentische Wiederholung stattfindet,
  - wenn ein Emotion Word oder Emotion Type mehrmals vorkommt (Bsp.: „*Ich war traurig, sogar sehr traurig.*“) und
  - wenn verschiedene Emotion Words oder Emotion Types vorkommen (Bsp.: „*Ich war traurig und zornig zugleich.*“; „*Ich war verärgert und habe geweint.*“; „*Es war eine Katastrophe und alle haben geschrien.*“).

**ACHTUNG:** Wird ein und dieselbe Äußerung mit Emotion Word oder Emotion Type zweimal direkt hintereinander getätigt, ist diese nur einmal zu codieren (Bsp.: „*Ich war traurig, ich war traurig.*“).

##### **„Emotion Word“**

Was versteht man unter „Emotion Word“?

Emotion Words sind all jene Wörter, die einen emotionalen Zustand oder Prozess direkt zum Ausdruck bringen:

##### *Positiv:*

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> lustig als Äußerung vom Kind   | <input type="checkbox"/> zufrieden sein  |
| <input type="checkbox"/> glücklich sein   | <input type="checkbox"/> überrascht sein   |
| <input type="checkbox"/> froh sein  | <input type="checkbox"/> erleichtert sein  |
| <input type="checkbox"/> etwas schön finden, schön ausschauen, gefallen                                     | <input type="checkbox"/> etwas bewundern   |
| <input type="checkbox"/> aufgeregt sein   | <input type="checkbox"/> stolz sein  |
| <input type="checkbox"/> jemanden/etwas mögen,  | <input type="checkbox"/> gut fühlen/ gut (gehen) als Antwort auf die Frage: Wie ist es dir gegangen? |
| <input type="checkbox"/> lieben, jemanden/etwas lieb haben/am liebsten haben (Gefühlszustand)/ Lieblings... | <input type="checkbox"/> sich wohl fühlen  |
| <input type="checkbox"/> etwas gerne haben  | <input type="checkbox"/> gespannt sein   |
| <input type="checkbox"/> Freude/ sich freuen  | <input type="checkbox"/> tapfer sein   |

<sup>29</sup> Das ursprüngliche Manual wurde im April 2004 von folgender Seite heruntergeladen: <http://www.psychology.emory.edu/cognition/fivush/publications.html>. Diese Seite ist mittlerweile nicht mehr online verfügbar. Ein Ausdruck des „Family Communication Coding Systems“ von Fivush findet sich daher im Anhang.

<sup>30</sup> Eine Äußerung wird durch die „Ein-Satz-Regel“ definiert. Das bedeutet, ein vollständiger Gedanke, der in einem Satz ausgedrückt wird, gilt als eine Äußerung.

**Negativ:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> genervt/entnervt sein/reizend (neg. Kontext)     | <input type="checkbox"/> sich erschrecken   |
| <input type="checkbox"/> sich stören an                                   | <input type="checkbox"/> verängstigt sein   |
| <input type="checkbox"/> sich fürchten                                    | <input type="checkbox"/> besorgt sein/sich sorgen   |
| <input type="checkbox"/> Angst haben                                      | <input type="checkbox"/> gestresst sein   |
| <input type="checkbox"/> sich ärgern                                      | <input type="checkbox"/> beunruhigt sein  |
| <input type="checkbox"/> Wut, wütend sein                                 | <input type="checkbox"/> schuldig sein  |
| <input type="checkbox"/> Zorn, zornig sein                                | <input type="checkbox"/> sich schämen   |
| <input type="checkbox"/> Hilflosigkeit, hilflos sein, sich hilflos fühlen | <input type="checkbox"/> peinlich   |
| <input type="checkbox"/> traurig sein                                     | <input type="checkbox"/> böse auf sich selbst sein  |
| <input type="checkbox"/> betrübt sein                                     | <input type="checkbox"/> schüchtern sein  |
| <input type="checkbox"/> leid tun   | <input type="checkbox"/> verlegen sein  |
| <input type="checkbox"/> furchtbar  | <input type="checkbox"/> mitfühlen  |
| <input type="checkbox"/> entsetzt sein                                    | <input type="checkbox"/> ekelhaft sein  |
| <input type="checkbox"/> deprimiert sein                                  | <input type="checkbox"/> etwas nicht mögen  |
| <input type="checkbox"/> depressiv sein                                   | <input type="checkbox"/> aufgebracht sein   |
| <input type="checkbox"/> niedergeschlagen sein                            | <input type="checkbox"/> verzweifelt sein   |
| <input type="checkbox"/> böse sein  | <input type="checkbox"/> sich elend fühlen  |
| <input type="checkbox"/> schlimm sein (Empfindung)                        | <input type="checkbox"/> unglücklich sein   |
| <input type="checkbox"/> grantig sein                                     | <input type="checkbox"/> sich kränken   |
| <input type="checkbox"/> launenhaft sein                                  | <input type="checkbox"/> schrecklich  |
| <input type="checkbox"/> schadenfroh sein                                 | <input type="checkbox"/> ungeduldig   |
| <input type="checkbox"/> frustriert sein                                  | <input type="checkbox"/> aufgekratzt sein   |
| <input type="checkbox"/> gereizt sein                                     | <input type="checkbox"/> grausig sein   |
| <input type="checkbox"/> sauer sein                                       | <input type="checkbox"/> schlecht fühlen/schlecht (gehen) als Antwort auf die Frage: Wie ist es dir gegangen? |
| <input type="checkbox"/> verrückt machen                                  |   |

**„Emotion Type“**

Was versteht man unter „Emotion Type“?

- a) Wenn eine emotionale Erfahrung und damit verbundenes emotionales Verhalten ohne die Verwendung eines Emotion Words zum Ausdruck gebracht wird, spricht man von Emotion Type:

**Emotionale Erfahrung:**

*Positiv*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> eine schöne Zeit haben            | <input type="checkbox"/> gut gehen  |
| <input type="checkbox"/> lustig als Aussage von der Mutter | <input type="checkbox"/> angenehm*  |
| <input type="checkbox"/> Hetz haben                        | <input type="checkbox"/> gemütlich**  |
| <input type="checkbox"/> super haben                       | <input type="checkbox"/> schön/fein/toll haben (außer wenn auf Gegenstände/Dinge bezogen) |
| <input type="checkbox"/> Spaß haben                        |   |

*Negativ:*

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> weh tun                         | <input type="checkbox"/> eine Katastrophe erleben, eine Katastrophe sein |
| <input type="checkbox"/> eine schlechte Erfahrung machen | <input type="checkbox"/> arg sein  |
| <input type="checkbox"/> sich plagen                     |  |

**Emotionales Verhalten:**

*Positiv:*

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> höflich sein   | <input type="checkbox"/> umarmen                              |
| <input type="checkbox"/> lachen/lächeln | <input type="checkbox"/> kuscheln                             |
| <input type="checkbox"/> kichern        | <input type="checkbox"/> jemanden lieb haben (körperlich)     |
| <input type="checkbox"/> blödeln        | <input type="checkbox"/> sich versöhnen/sich wieder vertragen |
| <input type="checkbox"/> küssen         | <input type="checkbox"/> sich entschuldigen                   |

\* nur im Zusammenhang mit Gefühlen: z.B. Wir haben es gemütlich gehabt. Wir hatten einen angenehmen Tag. Nicht codiert wird: Da sind wir gemütlich gesessen. Der Wind war angenehm, etc.

*Neutral:*

- Wie fühlst du dich?
- Wie ist es dir gegangen?

*Negativ:*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> weinen                      | <input type="checkbox"/> aufstampfen              |
| <input type="checkbox"/> finster blicken/bös schauen | <input type="checkbox"/> raufen                   |
| <input type="checkbox"/> Stirnrunzeln                | <input type="checkbox"/> brüllen                  |
| <input type="checkbox"/> ernstes Gespräch führen     | <input type="checkbox"/> streiten                 |
| <input type="checkbox"/> schmollen                   | <input type="checkbox"/> provozieren              |
| <input type="checkbox"/> toben                       | <input type="checkbox"/> schlimm sein (Verhalten) |
| <input type="checkbox"/> wüten                       | <input type="checkbox"/> trotzen                  |
| <input type="checkbox"/> wild sein                   | <input type="checkbox"/> schimpfen                |

b) Wenn ein Gespräch über ein bestimmtes Emotion Word weitergeführt wird, ohne dieses konkret zu nennen, fällt dies ebenfalls unter Emotion Type (Bsp.: *Das Kind erzählt, dass es „traurig“ war. Die Mutter führt diesen emotionalen Zustand weiter aus oder bestätigt ihn, ohne das Emotion Word „traurig“ weiter zu verwenden.*).

### **Codierkategorien**

Nach der Zuteilung einer Gesprächssequenz<sup>31</sup> in Emotion Word und Emotion Type werden diese in folgende vier Codierkategorien klassifiziert; wobei die letzte eine Ausnahme darstellt, auf die im Zuge ihrer Beschreibung noch näher eingegangen wird.

#### **1. Coaching und elaborierte Fragen**

Von Coaching wird gesprochen, wenn Mutter/Kind in ihren Erzählungen Äußerungen verwenden, die ihren Gesprächspartner dahingehend unterstützen, über innere emotionale Zustände und Prozesse von sich selbst und/oder anderen zu sprechen, sodass dieser dazu angeregt wird, sich mit Emotionen tiefer auseinanderzusetzen.

Elaborierte Fragen der Mutter unterstützen das Kind dahingehend, seine emotionale Wahrnehmung eines Ereignisses in differenzierter Weise zu durchdenken.

Coaching und elaborierte Fragen beinhalten:

- Fragen oder Bemerkungen, die den Gesprächspartner unterstützen, emotionale Erfahrungen zu benennen, über diese zu reflektieren oder Gründe für die Wahrnehmung eines bestimmten Gefühls anzuführen,
- Bemerkungen über die emotionale Qualität eines Ereignisses (in Bezug auf die Person),
- Problemlösungsvorschläge für die Bewältigung schwieriger emotionaler Erfahrungen,
- Strategien, die den Gesprächspartner dabei unterstützen, positive Gefühle verstärkt wahrzunehmen,
- Fragen, die einer Person helfen, sich mit ihrer Wahrnehmung der emotionalen Qualität eines Ereignisses auseinanderzusetzen und
- Fragen, die dem Kind einen unterstützenden Rahmen bieten, damit dieses seine Geschichte über ein Ereignis erzählen, sich an dieses zurückerinnern und mehr Details über die emotionale Qualität dieses Ereignisses berichten kann.

Beispiele:

- Direkte Fragen über den emotionalen Zustand einer Person:  
„Wie hast du dich gefühlt, als das passiert ist?“  
„Hattest du Spaß?“

---

<sup>31</sup> Eine Gesprächssequenz erstreckt sich jeweils über die drei Minuten, welche von der positiven Geschichte (G1+), der negativen Geschichte (G2-) und dem Interview codiert werden.

- ❑ Fragen oder Bemerkungen, die einer Person helfen, über die Gründe von Gefühlen zu reflektieren:
  - „Was hat dich so traurig gemacht?“
  - „Warum hast du geweint?“
- ❑ Äußerungen, die den emotionalen Zustand einer Person benennen oder sie dahingehend unterstützen, sich einer bestimmten Gefühlslage bewusst zu werden:
  - „Sie war wirklich verängstigt.“
  - „Ich wusste, dass du verärgert warst, weil du einfach aufgestanden und weggegangen bist.“
- ❑ Fragen oder Aussagen, die einer Person helfen, ihre emotionale Reaktion in Zusammenhang mit anderen emotionalen Erfahrungen zu bringen:
  - „War das für dich der schönste Tag seit langem?“
  - „Ich glaube nicht, dass ich dich jemals so wütend gesehen habe.“
- ❑ Beschreibungen von emotionalem Verhalten, das deutlich mit der Beobachtung von Gefühlen einer Person verbunden ist:
  - „Ich weiß, dass du traurig warst, weil du geweint hast.“
  - „Ich dachte, du warst zornig.“
  - „Ja<sup>1</sup>, es machte dich verrückt<sup>2</sup>.“ (1<sup>1</sup>Zustimmung und 2<sup>2</sup>Coaching)
  - „Ja<sup>1</sup>, weil du im Raum getobt<sup>2</sup> hast.“ (1<sup>1</sup>Zustimmung und 2<sup>2</sup>Coaching)
- ❑ Äußerungen, die eine emotionale Reaktion einer Person mit ihrem üblichen Verhalten in einer ähnlichen Situation verbinden:
  - „Ich wusste, dass du zu weinen beginnst, weil es immer so ist, wenn du deinen Willen nicht durchsetzen kannst.“
- ❑ Fragen oder Bemerkungen, die einer Person helfen, die Art verschiedener Gefühle oder emotional behafteter Ereignisse zu verstehen:
  - „Was glaubst du, meinen wir, wenn wir sagen, dass es eine schwere Zeit war?“
  - „Weißt du, was wir meinen, wenn wir sagen, dass wir ängstlich sind?“
- ❑ Fragen oder Aussagen, die eine Person darin unterstützen, Strategien zu entwickeln, um positive emotionale Erfahrungen länger andauern zu lassen bzw. zu verstärken:
  - „Was hättest du tun können, um es noch lustiger zu gestalten?“
- ❑ Fragen oder Äußerungen, die einer Person helfen, darüber nachzudenken, wie negative emotionale Erfahrungen verbessert bzw. aufgewertet werden können:
  - „Fällt dir irgendetwas ein, das es leichter gemacht hätte?“
- ❑ Fragen oder Aussagen, die sich auf andere innere Erfahrungen (meistens Beweggründe für etwas) beziehen:
  - „Was hast du dir erhofft?“
  - „Wie erklärst du dir, dass du so gehandelt hast?“
  - „Warum wolltest du nicht darüber reden?“

**VORSICHT! – HIER KOMMEN WEDER ET NOCH EW VOR!!!**
- ❑ Fragen, die einer Person helfen, sich mit ihrer Wahrnehmung der emotionalen Qualität eines Ereignisses auseinanderzusetzen:
  - „Findest du, dass es eine schöne Zeit war?“
  - „War das ein harter Tag (für dich)?“
- ❑ Fragen, die dem Kind einen unterstützenden Rahmen bieten, damit dieses seine Geschichte über ein Ereignis erzählen, sich an dieses zurückerinnern und mehr Details über die emotionale Qualität dieses Ereignisses berichten kann:
  - „Was hat dir bei unserem Ausflug in den Zoo besonders gut gefallen?“
  - „Woran kannst du dich aus der furchteinflößenden Geschichte erinnern?“

## 2. Elaborativ Statements/Elaborierte Aussagen

Unter elaborierten Aussagen werden Bemerkungen verstanden, im Zuge welcher Mutter/Kind genauere Informationen über die emotionale Qualität eines Ereignisses geben. In diesem Zusammenhang können Mutter/Kind ihren eigenen Gefühlszustand benennen oder Gründe für das Zustandekommen ihrer Emotionen anführen.

Beispiele:

- Aussagen, die einen neuen emotionalen Aspekt beinhalten oder die Konversation „einen Schritt weiter bringen“. Äußerungen, mit denen jemand seine emotionalen Erfahrungen benennt. Diese können bekräftigende Antworten auf eine Frage inkludieren, sie müssen jedoch ein Emotion Word beinhalten:  
„Es hat mich auch traurig gemacht.“  
„Ich hatte Spaß.“  
„Hattest du Spaß?“ (Coaching)  
„Ja<sup>1</sup>, ich hatte Spaß<sup>2</sup>“ (<sup>1</sup>Zustimmung und <sup>2</sup>elaborierte Aussage)
- Bemerkungen über das eigene emotionale Erleben eines Ereignisses:  
„Ich habe die lange Heimfahrt gehasst.“  
„Ich mochte die Achterbahn.“  
„Ich habe die Wasserrutsche besonders gern gehabt.“
- Aussagen, die deutlich machen, wieso jemand auf eine bestimmte Art und Weise gefühlt hat:  
„Ich war traurig, weil meine Oma immer so lieb zu mir war.“
- Äußerungen, mit denen eine Person emotionales Verhalten beschreibt, ohne ein Emotion Word zu verwenden (=Emotion Type):  
„Wie hast du dich gefühlt?“ (Coaching)  
„Ich habe geweint.“ (Elaborierte Aussage)  
  
Mutter: „Ich glaub, du warst verärgert.“ (Coaching)  
Kind: „Ja, kann sein.“  
Mutter: „Du hast im Raum herumgetobt!“ (Elaborierte Aussage)

### **3. Dismissing/Abweisende Bemerkungen**

Bemerkungen werden dann als abweisend codiert, wenn Mutter oder Kind die emotionale Erfahrung des anderen als falsch bzw. dumm bewerten oder den Gefühlen anderer nicht die angemessene Relevanz zusprechen.

Abweisende Bemerkungen beinhalten:

- Anspielungen darauf, dass sich Zorn und Traurigkeit seitens des Gesprächspartners nachteilig für diesen oder andere auswirken können,
- Aussagen einer Person, die es als ihre Pflicht sieht, negative Gefühle abzutun und nicht auf diese einzugehen,
- Anspielungen darauf, dass negative Gefühle einer Person nicht dauerhaft und wichtig sind und
- Aussagen einer Person, die sich über negative Gefühle anderer auslässt, ohne auf deren Emotionen Rücksicht zu nehmen.

Beispiele:

- Bemerkungen, im Zuge welcher die Relevanz eines bestimmten Ereignisses abgewiesen wird:  
„So schlimm war es doch wieder nicht.“  
„Es war nichts, worüber man so aufgebracht sein hätte müssen.“
- Äußerungen, die die emotionale Reaktion einer Person als Überreaktion bzw. unpassend bewerten.
- Aussagen, die darauf hinweisen, dass jemand etwas bereits bewältigt haben müsste:  
„Sie ist jetzt schon drei Jahre tot, du solltest bereits darüber hinweg sein.“
- Bemerkungen seitens der Mutter, die Sorgen des Kindes als läppisch abstempeln.
- Äußerungen seitens der Mutter, die das Kind dazu nötigen, seine Gefühle zu überwinden:  
„Versteife dich nicht so sehr darauf.“
- Sarkastische Kommentare, die die Bedeutung einer emotionalen Erfahrung einer anderen Person lächerlich machen.
- Aussagen, im Zuge welcher eine Person aufgrund ihrer emotionalen Erfahrungen gehänselt wird.

- Bemerkungen, die den Eindruck vermitteln, dass die Gründe für einen bestimmten Gefühlszustand einer Person nicht zulässig sind:  
„Warum warst du von unserer Scheidung überrascht? Wir haben doch die ganze Zeit gestritten. Du hättest es ja kommen sehen müssen.“
- Wird über Gefühlsreaktionen gesprochen, so beschreiben Mutter und Kind sowohl einander als auch andere mit negativ behafteten Wörtern:  
„Sie kann so eine Göre sein, wenn man keine Zeit für sie hat.“
- Jede Bemerkung, die von einem Augenrollen oder anderem sarkastischen Gehabe begleitet wird, wird als abweisende Bemerkung codiert (allerdings nur dann, wenn gleichzeitig eine Äußerung – gleichgültig ob diese ein Emotion Word oder Emotion Type beinhaltet – getätigt wird). ⇒⇒⇒**AUSNAHME!!!**
- Alle „Ja, aber-Kommentare“, die die Perspektive des Sprechers hervorheben und jene anderer abweisen.
- Abrupter Themenwechsel, ohne auf die zuvor getätigte Äußerung anderer einzugehen.  
Bsp.:  
K: *Ich war traurig*  
M: *Gestern haben wir ein neues Spiel gekauft (kein ET oder EW!!!)*
- Äußerungen, im Zuge welcher ein emotional behaftetes Thema im Gespräch als nichtig zurückgewiesen wird.
- Mutter ignoriert Aussage des Kindes (zeichnet z.B. weiter).

#### **4. Confirmation, Validation/Zustimmung, Bestätigung**

Eine Zustimmung beinhaltet die Bestätigung einer emotionalen Erfahrung einer anderen Person. Sie muss verbal erfolgen, nonverbale Zustimmung (Bsp.: *Kopfnicken*) wird nicht codiert.

Bsp.: „Ja“, „Genau“, „Stimmt“, „Richtig“, „Gut“, „Mhm“, „Du hast Recht“, „Nein“ (im Sinne einer negativen Zustimmung)

Die Zustimmung **folgt** immer auf ein Emotion Word oder Emotion Type. Sie kann, muss aber **kein** Emotion Word oder Emotion Type beinhalten. Wird eine Zustimmung codiert, erfolgt **keine** Zuteilung in Emotion Word oder Emotion Type, weil sich die Zustimmung ja auf eine vorangegangene Äußerung mit emotionalem Gehalt bezieht.

Beispiel:

- „Du warst so glücklich.“ (Coaching mit Emotion Word)  
„Ja.“ (Zustimmung)
- K: *Fröhlich*  
M: *Fröhlich (in bestätigendem, zustimmendem Tonfall)*

Kommt in einer zustimmenden Äußerung ein Emotion Word oder Emotion Type vor, so wird dieses extra codiert und einer der anderen drei Kategorien zugeordnet. Das bedeutet, die getätigte Aussage wird doppelt codiert.

Beispiel:

- „Da warst du traurig, gell?“ (Coaching mit Emotion Word)  
„Genau<sup>1</sup>, da war ich traurig<sup>2</sup>.“ (1Zustimmung und 2elaborierte Aussage mit Emotion Word)
- „Hat dir das gefallen?“ (Coaching)  
„Ja<sup>1</sup>, ich habe viel gelacht<sup>2</sup>.“ (1Zustimmung und 2elaborierte Aussage mit Emotion Type)

Was **nicht** als Zustimmung/Bestätigung gewertet wird:

- Sarkastische Zustimmungen fallen nicht in diese Kategorie, sondern in jene der abweisenden Bemerkungen (Dismissing).
- Neidische bzw. missgönnerische Äußerungen werden nicht codiert (Bsp.: „Wenn du meinst, dann wird es schon so sein.“).
- Zustimmungen, auf die unmittelbar ein abweisender Kommentar folgt, fallen nicht in diese Kategorie, sondern in jene der abweisenden Bemerkungen (Bsp.: „Ja, aber so schlimm war es dann doch nicht.“).

#### 4.4. Auswertungsverfahren

Unter Zuhilfenahme des oben angeführten Codiermanuals wurde jede der Mutter-Kind-Interaktionen – negative Geschichte, positive Geschichte und Interview – mittels der Videosequenzen und von Transkripten einzeln von geschulten Untersucherinnen<sup>32</sup> durch ein Auszählungsverfahren ermittelt. Die daraus gewonnenen Daten wurden von den Beurteilerinnen in eine eigens dafür konzipierte Codiervorlage<sup>33</sup> eingetragen. Es wurde jeweils die Anzahl der verwendeten negativen und positiven „Emotion Words“ sowie der negativen, positiven und neutralen „Emotion Types“ erhoben. Weiters wurde die Anzahl der während der jeweiligen Sequenz vorkommenden unterschiedlichen „Emotion Words“ und „Emotion Types“ in der Vorlage vermerkt. Diese Vorgehensweise wurde bei allen Äußerungen mit emotionalem Gehalt von Mutter und Kind angewandt. Darüber hinaus wurden die Äußerungen mit emotionalem Gehalt verschiedenen Kategorien zugeordnet. Kategorien für Gefühlsäußerungen der Mutter waren Coaching mit Emotion Word, Coaching mit Emotion Type, Elaborative Statement mit Emotion Word, Elaborative Statement mit Emotion Type, Abweisende Bemerkung mit Emotion Word, Abweisende Bemerkung mit Emotion Type, Abweisende Bemerkung ohne emotionalen Gehalt, Zustimmung mit Emotion Word, Zustimmung mit Emotion Type und Zustimmung ohne emotionalen Gehalt. Die emotionale Sprache des Kindes wurde in die Kategorien Elaborative Statement mit Emotion Word, Elaborative Statement mit Emotion Type, Zustimmung mit Emotion Word, Zustimmung mit Emotion Type und Zustimmung ohne emotionalen Gehalt eingeteilt. Auch hier wurde die Anzahl der Äußerungen für die jeweilige Sequenz gesondert gezählt und in einen dafür vorgesehenen Raster eingetragen, um eine detaillierte Auswertung zu ermöglichen. Damit der emotionale Gehalt der Sprache von Mutter und Kind in Relation zum Gesprochenen insgesamt gebracht werden konnte, wurden schließlich noch jeweils alle mütterlichen und kindlichen Äußerungen pro Sequenz gezählt.

Jede der Mutter-Kind-Interaktionen wurde von drei Untersucherinnen hinsichtlich der Verwendung von emotionaler Sprache bei Mutter und Kind beurteilt. Zur Überprüfung der Übereinstimmung zwischen den Untersucherinnen wurde für die einzelnen Items der Intraclass Correlation Coefficient (ICC) errechnet. Der ICC wird nach Bühl (2006, 351) und Wirtz (2002, 189) als Maß für die Reliabilität herangezogen, wenn der Zusammenhang

---

<sup>32</sup> Meine Kolleginnen (Sabine Berger, Anja Wiesinger) und ich codierten einen Teil der Transkripte probeweise bis eine ausreichend hohe Übereinstimmung zwischen den einzelnen Untersucherinnen erreicht war und mit der eigentlichen Beurteilung der Mutter-Kind-Interaktionen begonnen werden konnte.

<sup>33</sup> siehe Anhang

der Urteile mehrerer Beurteiler, die dieselben Personen bzw. Objekte bewertet haben, errechnet werden soll.

Die Werte für die Beobachterübereinstimmung bezüglich der emotionalen Sprache der Mutter variieren zwischen  $r = 0,75$  und  $r = 1$  bei einem Signifikanzniveau von  $p = 0,01$ , die des Kindes zwischen  $r = 0,887$  und  $r = 1$  ebenfalls auf einem Signifikanzniveau von  $p = 0,01$ . Die Ergebnisse des ICC weisen auf eine gute bis sehr gute Übereinstimmung zwischen den einzelnen Beobachterinnen hin.

Die Variablen zum emotionalen Sprachgehalt von Mutter und Kind wurden mittels des Kolmogorov-Smirnov-Goodness of Fit-Test auf ihre Verteilungsform geprüft. Die Annahme einer Normalverteilung konnte bei den meisten Variablen nicht aufrechterhalten werden. Die Variablen weisen überwiegend eine Poisson-Verteilung auf. Diese Verteilungsform ist charakteristisch für die Verteilung seltener Ereignisse bei gezählten Daten. Sie setzt ganze positive Zahlen voraus und ist meist linkssteil, kann jedoch in eine Normalverteilung übergehen (Bortz 2005, 71; Cohen, Cohen, West et al. 2003, 526; Sachs 2004, 285).

Da die Variablen zu einem Großteil nicht normalverteilt sind, wurde auf nichtparametrische Verfahren zurückgegriffen (Bühl 2006, 333). Zur Überprüfung von etwaigen Mittelwertsunterschieden bei abhängigen Stichproben wurden der Wilcoxon-Test – bei zwei abhängigen Stichproben – (Bühl 2006, 319) und der Friedman-Test – bei mehr als zwei abhängigen Stichproben – (Bühl 2006, 328) herangezogen. Die Korrelation nach Kendall (Kendalls Tau) wurde für die Überprüfung von Zusammenhangshypothesen eingesetzt, da der Kendall-Koeffizient im Vergleich zum Korrelationskoeffizienten nach Spearman beim Auftreten von Ausreißern vorteilhaft ist (Bühl 2006, 345). Bortz (2005,236) weist darauf hin, dass Korrelationen „bestenfalls Hinweise, zwischen welchen Merkmalen kausale Beziehungen bestehen könnten“ liefern. Eine kausale Interpretation ist jedoch ohne Zusatzinformation nicht zulässig, da der Korrelationskoeffizient lediglich die Stärke des Zusammenhangs, nicht aber dessen Richtung angibt. Alle Korrelationen basieren auf einer zweiseitigen Fragestellung, wobei statistische Zusammenhänge mit einem Signifikanzniveau von  $p \leq 0,5$  als bedeutsam angesehen werden.

#### 4.5. *Beschreibung der Stichprobe*

An der bereits im Kapitel 4.1 und 4.1.1 beschriebenen 4-Jahres-Follow-up-Untersuchung „Kinder postpartum depressiver Mütter“ der Wiener Longitudinalstudie nahmen 58<sup>34</sup> der ursprünglich 119 Mutter-Kind-Paare teil. Diese setzen sich aus 32 Mutter-Tochter-Dyaden und 26 Mutter-Sohn-Dyaden zusammen. Die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder waren zwischen 4 und 5 Jahre alt, ihr Durchschnittsalter liegt bei 4,6 Jahren. Das Alter der Mütter betrug zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 23 und 44 Jahre, mit einem Durchschnittsalter von 34 Jahren. Die Ausbildung betreffend kann festgehalten werden, dass über 60% der teilnehmenden Mütter über einen Maturaabschluss bzw. eine höhere Fachausbildung und fast ein Viertel der Mütter über einen Universitätsabschluss verfügen. Des Weiteren zeigte sich bei über 70% aller Familien ein finanziell guter oder sehr guter Status.

Nachdem es sich bei der Vienna Longitudinal Study um eine Untersuchung zur Erforschung von Kindern postpartum depressiver Mütter handelt, setzt sich die Stichprobe aus Müttern mit und ohne depressive Verstimmung zusammen. Zum Zeitpunkt der 4-Jahres-Follow-up-Untersuchung zeigten lediglich noch sieben Mütter eine depressive Verstimmung auf, weshalb dieser Faktor im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht weiter berücksichtigt wird.<sup>35</sup> Vielmehr wird der Fokus in dieser Untersuchung auf die Interaktion von Mutter und Kind gelegt.

#### 4.6. *Ergebnisse*

Bevor die Darstellung der Untersuchungsergebnisse zu den eingangs formulierten Fragestellungen erfolgt, werden zunächst allgemeine deskriptive Ergebnisse zur emotionalen Sprache in der Mutter-Kind-Interaktion präsentiert. Es handelt sich hierbei um Häufigkeitstabellen und Bereichseinteilungen, die einer näheren Beschreibung der gewonnenen Daten dienen. Im Anschluss daran werden die drei Fragestellungen vorgestellt, die teils aus der Literatur abgeleiteten und teils explorativen Thesen angeführt sowie die Ergebnisse dargestellt. Für die statistische Auswertung werden einerseits Mittelwertsvergleiche zur

---

<sup>34</sup> Beim Interview nahmen 57 der ursprünglich 58 Mutter-Kind-Dyaden teil.

<sup>35</sup> Der interessierte Leser sei jedoch auf die Diplomarbeit von Schacherbauer (2004) verwiesen, in welcher die Erhebung des Depressionsstatus näher beschrieben wird.

Überprüfung der Unterschiedshypothesen und andererseits Korrelationen zur Überprüfung von Zusammenhängen herangezogen.

#### 4.6.1. Allgemeine Ergebnisse zur Emotionsprache

Für die Auswertung der einzelnen Interaktionssequenzen – negative und positive Geschichte sowie Interview – wurden, wie bereits in Kapitel 4.3 beschrieben, jeweils die ersten drei Minuten herangezogen. Besonderes Interesse gilt in dieser Arbeit dem Vergleich des Sprechens über emotionale positiv und negativ behaftete Ereignisse.

Da der emotionale Gehalt in der Sprache immer in Relation zur Gesamtsprache betrachtet werden muss, wurde auch die Gesamtanzahl der Wörter von Mutter und Kind für die jeweiligen Geschichten erhoben. Dabei zeigt sich für die Variablen der Mutter – wie in Tabelle 1 ersichtlich – dass diese in der positiven Geschichte ein relativ hohes Minimum (45 Wörter) und ein niedriges Maximum (346 Wörter) der gezählten Wörter im Vergleich zur negativen Geschichte und dem Interview aufweisen und der Median in der positiven Geschichte mit 169 Wörtern ebenfalls bedeutend niedriger als in den beiden anderen Geschichten (206 neg. Geschichte; 181 Interview) ausfällt. Vergleicht man diese Werte nun mit den Werten für die Anzahl der mütterlichen Kommentare mit emotionalem Gehalt, kann bei diesen Variablen ebenfalls ein deutlich niedrigerer Median beim emotionalen Gehalt in der positiven Geschichte festgestellt werden, der Unterschied in der Spannweite liegt jedoch bei diesen Variablen nicht vor.

**Tabelle 1: Häufigkeiten Gesamtanzahl der Wörter und Anzahl des Emotionalen Gehalts bei der Mutter in neg. und pos. Geschichte sowie Interview**

	Mutter Wortanzahl neg.Geschichte	Mutter Wortanzahl pos. Geschichte	Mutter Wortanzahl Interview	Mutter EG neg. Geschichte	Mutter EG pos. Geschichte	Mutter EG Interview
N	58	57	57	58	57	57
Gültig						
Fehlend	0	1	1	0	1	1
Mittelwert	196,97	176,60	200,04	7,52	3,70	8,12
Median	206,00	169,00	181,00	7,00	3,00	8,00
Standardabweichung	71,671	70,878	98,614	4,680	3,459	5,117
Spannweite	344	301	462	18	19	20
Minimum	31	45	23	1	0	0
Maximum	375	346	485	19	19	20

Für eine Detailbetrachtung der Ergebnisse wurden Bereichseinteilungen vorgenommen (siehe Tabelle 2 und Tabelle 3), durch welche ersichtlich wird, dass acht Mütter in der po-

sitiven Geschichte Gefühle überhaupt nicht thematisieren und sich die Werte der meisten Mütter in der positiven Geschichte in den niedrigen Bereichen bewegen.

**Tabelle 2: Mutter – Summe Gesamtwörter in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt)**

	Wortanzahl neg. Geschichte	Wortanzahl pos. Geschichte	Wortanzahl Interview
<b>0 - 50</b>	2	1	4
<b>51 - 100</b>	2	10	6
<b>101 - 150</b>	14	11	8
<b>151 - 200</b>	10	12	15
<b>201 - 250</b>	17	14	7
<b>251 - 300</b>	9	7	8
<b>301+</b>	4	2	9
Gesamt	58	57	57
Fehlend	0	1	1
Gesamt	58	58	58

**Tabelle 3: Mutter – Summe Wörter mit emotionalem Gehalt in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt)**

	EG neg. Geschichte	EG pos. Geschichte	EG Interview
<b>0</b>	0	8	2
<b>1 - 2</b>	11	17	9
<b>3 - 4</b>	7	15	3
<b>5 - 6</b>	8	8	8
<b>7 - 8</b>	14	3	10
<b>9 - 10</b>	4	4	6
<b>11 - 12</b>	3	1	8
<b>13 - 14</b>	3	0	3
<b>15 - 16</b>	6	0	4
<b>17 - 18</b>	1	0	3
<b>19+</b>	1	1	1
Gesamt	58	57	57
Fehlend	0	1	1
Gesamt	58	58	58

Vergleicht man diese Ergebnisse mit jenen der Kind-Variablen, ergeben sich für die Kinder deutlich niedrigere Werte (siehe Tabelle 4). Auffallend ist, dass im Vergleich zu den Ergebnissen bei den Mutter-Variablen, der Median für die Anzahl an Wörtern in der positiven Geschichte beim Kind deutlich höher ausfällt als für die negative Geschichte und das Interview. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu den diesbezüglichen Ergebnissen bei den Mutter-Variablen. Eine Gegenüberstellung des emotionalen Gehalts in den einzelnen Geschichten veranschaulicht die sehr niedrigen Werte für das Kind. Es kann jedoch trotz der niedrigen Werte ein deutlicher Unterschied zwischen den Geschichten ausgemacht werden. Dieser wird durch einen Mittelwertvergleich in Kapitel 4.6.2 präzisiert.

**Tabelle 4: Häufigkeiten Gesamtanzahl der Wörter und Anzahl des Emotionalen Gehalts beim Kind in neg. und pos. Geschichte sowie Interview**

		Kind Wortanzahl neg. Geschichte	Kind Wortanzahl pos. Geschichte	Kind Wortanzahl Interview	Kind EG neg. Geschichte	Kind EG pos. Geschichte	Kind EG Interview
N	Gültig	58	57	57	58	57	57
	Fehlend	0	1	1	0	1	1
Mittelwert		70,88	88,61	74,81	1,05	,49	2,39
Median		68,00	89,00	71,00	1,00	,00	1,00
Standardabweichung		37,627	33,005	50,644	1,356	,735	2,750
Spannweite		163	157	200	6	2	12
Minimum		1	11	0	0	0	0
Maximum		164	168	200	6	2	12

Die Bereichseinteilungen für die Werte der Kinder in Tabelle 5 und Tabelle 6 zeigen auf, dass der hohe Mittelwert sowie der Median in der positiven Geschichte auf konzentriert hohen Werten in den mittleren Bereichen resultieren. Hinsichtlich der Kind-Variablen zum emotionalen Gehalt wird für die positive Geschichte eine Ballung der Werte in den ersten beiden Bereichen deutlich – lediglich 20 Kinder beteiligen sich mit ein oder zwei emotionalen Äußerungen, die verbleibenden 37 Kinder verwenden keine Äußerungen mit emotionalem Gehalt. Für die negative Geschichte zeigt sich eine etwas größere Streuung, wobei auch hier nur 30 Kinder Emotionen thematisieren, und sich der Großteil der emotionalen Wiedergabe zwischen ein und sechs Wörtern bewegt. Die Variable für das Interview weist hinsichtlich des emotionalen Gehalts sowohl die größte Spannweite als auch die höchste verbale Beteiligung auf.

**Tabelle 5: Kind – Summe Gesamtwörter in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt)**

	Wortanzahl neg. Geschichte	Wortanzahl pos. Geschichte	Wortanzahl Interview
<b>0</b>	0	0	2
<b>1 - 20</b>	4	1	8
<b>21 - 40</b>	8	4	8
<b>41 - 60</b>	8	9	8
<b>61 - 80</b>	18	10	6
<b>81 - 100</b>	7	12	7
<b>101 - 120</b>	8	9	7
<b>121 - 140</b>	1	11	5
<b>141 - 160</b>	3	0	4
<b>161 - 180</b>	1	1	0
<b>181+</b>	0	0	2
Gesamt	58	57	57
Fehlend	0	1	1
Gesamt	58	58	58

**Tabelle 6: Kind – Summe Wörter mit emotionalem Gehalt in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt)**

	EG neg. Geschichte	EG pos. Geschichte	EG Interview
0	28	37	18
1 - 2	23	20	20
3 - 4	5	0	7
5 - 6	2	0	8
7 - 8	0	0	1
9 - 10	0	0	2
11+	0	0	1
Gesamt	58	57	57
Fehlend	0	1	1
Gesamt	58	58	58

Aus der Gesamtanzahl der Wörter und des emotionalen Gehalts wurde ein Proportionswert errechnet, mit welchem anschließend Korrelationen durchgeführt wurden, um herauszufinden, wie sehr sich das Verhältnis der Gesamtwörter zum emotionalen Gehalt in der Sprache in den jeweiligen Geschichten unterscheidet. Bei den Korrelationen zeigten sich bei allen Variablen hochsignifikante Ergebnisse, weshalb für die weiteren Berechnungen die gezählten Werte herangezogen werden.

Des Weiteren wurde der emotionale Gehalt der Sprache in Emotion Word und Emotion Type differenziert sowie verschiedenen Kategorien zugeteilt, welche bereits in Kapitel 4.3.1 eine ausführliche Beschreibung erfuhren. Hinsichtlich der Unterscheidung von Emotion Word und Emotion Type konnte herausgefunden werden, dass Mütter in der positiven Geschichte auffallend viele Äußerungen mit Emotion Type verwenden, wohingegen in der negativen Geschichte und im Interview vorrangig Emotion Words gebraucht werden (siehe Tabelle 7). Dieses Ergebnis ist auch dann von Interesse, wenn es in Relation zu den zuvor erläuterten Ergebnissen bezüglich der Anzahl der Wörter mit emotionalem Gehalt betrachtet wird. Auffallend ist nämlich, dass Mütter in der positiven Geschichte generell weniger Äußerungen mit emotionalem Gehalt tätigen, und wenn sie dies tun, verwenden sie hauptsächlich Äußerungen mit Emotion Type.

**Tabelle 7: Mütter – Häufigkeiten Emotionaler Gehalt – Unterscheidung: Emotion Word – Emotion Type**

	EG neg. Geschichte		EG pos. Geschichte		EG Interview	
	Emotion Word	Emotion Type	Emotion Word	Emotion Type	Emotion Word	Emotion Type
Gültig	58	58	57	57	57	57
Fehlend	0	0	1	1	1	1
Mittelwert	4,88	2,64	1,18	2,53	4,18	3,95
Median	4,50	1,50	0,00	2,00	4,00	3,00
Standardabweichung	3,356	3,149	1,983	2,443	3,024	3,292
Spannweite	15	13	9	10	13	14
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	15	13	9	10	13	14

Teilt man die eben besprochenen Häufigkeiten in Wertebereiche ein (siehe Tabelle 8), wird für die negative Geschichte ersichtlich, dass 19 der 58 Mütter keine Äußerungen mit Emotion Type verwenden und sich die Werte der restlichen Mütter größtenteils in niedrigen Bereichen befinden. Bezüglich der Emotion Words in der negativen Geschichte kann festgestellt werden, dass nur fünf Mütter keine Emotion Words und ein Großteil der Mütter zwischen ein und acht Emotion Words verwendet.

Bei eingehender Betrachtung der Wertebereiche von Emotion Words und Emotion Type zur positiven Geschichte kann eine hohe Anzahl an Müttern (32), die keine Emotion Words verwenden, herausgelesen werden. Bezüglich der Verwendung von Emotion Type in der positiven Geschichte lässt sich feststellen, dass etwa die Hälfte der Mütter mindestens einen bis höchstens vier Kommentar/e mit Emotion Type in die Interaktion einfließen lassen.

Die Verwendung von Kommentaren mit Emotion Words und Emotion Type im Interview ist relativ ausgeglichen und bewegt sich geballt zwischen einer und acht Äußerungen in der jeweiligen Kategorie.

**Tabelle 8: Mütter – Vergleich EW – ET in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt)**

	EG neg. Geschichte		EG pos. Geschichte		EG Interview	
	Emotion Word	Emotion Type	Emotion Word	Emotion Type	Emotion Word	Emotion Type
<b>0</b>	5	19	32	12	5	7
<b>1 - 2</b>	12	18	16	23	14	16
<b>3 - 4</b>	12	9	4	12	15	14
<b>5 - 6</b>	10	5	2	6	10	9
<b>7 - 8</b>	12	2	2	2	8	6
<b>9 - 10</b>	3	3	1	2	3	3
<b>11 - 12</b>	3	1	0	0	1	0
<b>13 - 14</b>	0	1	0	0	1	2
<b>15 +</b>	1	0	0	0	0	0
Gesamt	58	58	57	57	57	57
Fehlend	0	0	1	1	1	1
Gesamt	58	58	58	58	58	58

Die Ergebnisse der Häufigkeitsauszählungen in den einzelnen Geschichten für die Variablen der Kinder weisen in Hinblick auf Emotion Word und Emotion Type (siehe Tabelle 9) für die negative Geschichte bei den Summen und Mittelwerten kaum Unterschiede auf. In der positiven Geschichte unterscheidet sich der Mittelwert für Emotion Word (0,33) und Emotion Type (0,18) hingegen schon mehr. Im Interview ergeben sich auch Unterschiede der Mittelwerte in der deskriptiven Statistik, der Mittelwert für Emotion Word beträgt hier 1,54, jener für Emotion Type 0,84.

Diese scheinbar großen Unterschiede bei den Mittelwerten sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten, wenn man die durchgängig geringe Anzahl an getätigten Äußerungen mit emotionalem Gehalt bei den Kind-Variablen in den Blick nimmt. Eine nähere Analyse der Daten erfolgt durch Mittelwertberechnungen in Tabelle 17 (siehe Kapitel 4.6.2) sowie durch die in Tabelle 10 dargestellten und erläuterten Bereichseinteilungen.

**Tabelle 9: Kind – Häufigkeiten Emotionaler Gehalt – Unterscheidung: Emotion Word – Emotion Type**

	EG neg. Geschichte		EG pos. Geschichte		EG Interview	
	Emotion Word	Emotion Type	Emotion Word	Emotion Type	Emotion Word	Emotion Type
Gültig	58	58	57	57	57	57
Fehlend	0	0	1	1	1	1
Mittelwert	0,55	0,50	0,33	0,18	1,54	0,84
Median	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
Standardabweichung	0,976	1,013	0,664	0,428	2,113	1,386
Spannweite	5	5	2	2	10	6
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	5	5	2	2	10	6

Die Einteilung der Variablen Emotion Word und Emotion Type des Kindes in Wertebereiche (siehe Tabelle 10) zeigt für die negative Geschichte eine sehr geringe verbale Wiedergabe mit emotionalem Gehalt. Fast zwei Drittel der Kinder verwenden keine Äußerungen mit emotionalem Gehalt. Gebrauchen sie Kommentare mit emotionalem Gehalt, so befinden sich diese für Emotion Words in den Wertebereichen eins und zwei, für Emotion Type in den Bereichen eins bis drei. Die Ergebnisse in Bezug auf die positive Geschichte stehen im Gegensatz zu jenen der Muttermvariablen. Kinder tätigen deutlich mehr Äußerungen mit Emotion Words als mit Emotion Type und das, obwohl sie insgesamt gesehen in der positiven Geschichte signifikant weniger verbal an der Wiedergabe – im Allgemeinen sowie den emotionalen Gehalt betreffend – teilnehmen (siehe Tabelle 4 und Tabelle 17 in Kapitel 4.6.2). Wie die Bereichseinteilung veranschaulicht, beteiligen sich die Kinder in ihrer verbalen Wiedergabe von Emotionen am häufigsten im Interview, bei dem sowohl die größte

Spannweite der Werte als auch eine häufige Verwendung von Emotion Words abgelesen werden kann.

Zusammenfassend muss für die Kind-Variablen jedoch nochmals festgehalten werden, dass es sich hier um sehr geringe Werte handelt und diese daher nur bedingt Aussagekraft besitzen.

**Tabelle 10: Kind – Vergleich EW – ET in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt)**

	EG neg. Geschichte		EG pos. Geschichte		EG Interview	
	Emotion Word	Emotion Type	Emotion Word	Emotion Type	Emotion Word	Emotion Type
0	37	43	44	48	25	36
1	15	6	7	8	13	7
2	4	6	6	1	7	7
3	0	2	0	0	1	4
4	1	0	0	0	4	1
5	1	1	0	0	4	1
6 +	0	0	0	0	3	1
Gesamt	58	58	57	57	57	57
Fehlend	0	0	1	1	1	1
Gesamt	58	58	58	58	58	58

Neben der Unterteilung emotional behafteter Sprache von Mutter-Kind-Gesprächen in Emotion Word und Emotion Type wurde der emotionale Gehalt noch den bereits in Kapitel 4.3.1 erläuterten Kategorien Coaching, Elaborative Statement, Confirmation und Dismissing zugeteilt.

Hinsichtlich der Variable Coaching der Mutter ergibt sich in der negativen Geschichte eine Summe von 367 Wörtern im Vergleich zu 195 Wörtern in der positiven Geschichte. Betrachtet man Mittelwert und Median, zeigen sich für die negative Geschichte ebenfalls deutlich höhere Werte als für die positive Geschichte (siehe Tabelle 11). Die Ergebnisse der Variable Elaborative Statement (siehe Tabelle 11) weisen im Unterschied zu den Coaching Variablen deutlich niedrigere Werte auf, prinzipiell kann aber auch hier eine der Coaching Variablen ähnliche Tendenz abgelesen werden. In der negativen Geschichte ergibt sich für die Variable Elaborative Statement der Mutter ein Mittelwert von 1,07 im Vergleich zu einem Mittelwert von 0,38 in der positiven Geschichte. Auffallend ist der deutlich höhere Mittelwert im Interview, sowohl im Vergleich zu negativer und positiver Geschichte als auch im Vergleich zu den Ergebnissen für das Interview bei der Variable Coaching.

**Tabelle 11: Häufigkeiten Coaching und Elaborative Statement der Mutter in neg. und pos. Geschichte sowie Interview**

		Mutter Coaching neg. Geschichte	Mutter Coaching pos. Geschichte	Mutter Coaching Interview	Mutter Statement neg. Geschichte	Mutter Statement pos. Geschichte	Mutter Statement Interview
N	Gültig	57	58	57	57	58	57
	Fehlend	1	0	1	1	0	1
Mittelwert		6,44	3,36	4,65	1,07	,38	3,39
Median		6,00	2,00	4,00	,00	,00	2,00
Standardabweichung		3,859	3,344	3,948	1,580	,768	4,135
Spannweite		14	19	16	7	3	19
Minimum		0	0	0	0	0	0
Maximum		14	19	16	7	3	19

Die Bereichseinteilungen für die Variablen Coaching und Elaborative Statement der Mutter (vergleiche Tabelle 12) zeigen ein hohes Coaching in der negativen Geschichte auf. Mehr als 30 Prozent der Mütter verwenden zwischen fünf und acht Kommentaren mit denen sie ihr Kind coachen. In der positiven Geschichte hingegen wurde bei neun Müttern überhaupt kein Coaching gewertet und 34 der 49 Mütter, die ihr Kind coachen, verwenden lediglich ein bis vier Kommentare hierfür. Hinsichtlich der Variablen zum Statement der Mutter zeigen die Bereichseinteilungen eine weit geringere verbale Wiedergabe als in den zuvor besprochenen Variablen zum Coaching. In der negativen Geschichte gebrauchen 29 Mütter keine elaborierten Äußerungen, in der positiven Geschichte sind es sogar 44. Die Werte jener Mütter, welche in der negativen Geschichte elaborierte Äußerungen in die Interaktion mit ihrem Kind einfließen lassen, weisen eine höhere Streuung auf als die dementsprechenden Werte in der positiven Geschichte. Die Ergebnisse zu den Variablen Coaching und Elaborative Statement machen für das Interview eine ähnliche Verteilung der Werte in den einzelnen Bereichen sichtbar.

**Tabelle 12: Mutter Coaching und Elaborative Statement in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt)**

	Mutter Coaching neg. Geschichte	Mutter Coaching pos. Geschichte	Mutter Coaching Interview	Mutter Statement neg. Geschichte	Mutter Statement pos. Geschichte	Mutter Statement Interview
0	2	9	7	29	44	12
1 - 2	9	21	14	20	12	21
3 - 4	8	13	13	4	2	8
5 - 6	12	8	6	3	0	5
7 - 8	11	4	5	1	0	6
9 - 10	4	1	6	0	0	1
11 - 12	6	1	4	0	0	1
13+	5	1	2	0	0	3
Gesamt	57	58	57	57	58	57
Fehlend	1	0	1	1	0	1
Gesamt	58	58	58	57	58	57

Die Häufigkeitsberechnungen der Variablen Elaborative Statement bei den Kindern betreffend, kann mit einer Summe von 61 in der negativen Geschichte und einer Summe von 28 in der positiven Geschichte eine mehr als doppelt so hohe Verwendung von elaborierten Äußerungen in der negativen Geschichte festgestellt werden, welche auch bei Mittelwert und Median widergespiegelt wird. Die Summe an elaborativen Äußerungen beträgt im Interview 136 Wörter. Kinder gebrauchen demnach in diesem Setting deutlich mehr elaborierte Äußerungen als bei den zuvor gestellten Zeichenaufgaben.

**Tabelle 13: Häufigkeiten Elaborative Statement des Kindes in neg. und pos. Geschichte sowie Interview**

		Kind Statement neg. Geschichte	Kind Statement pos. Geschichte	Kind Statement Interview
N	Gültig	57	58	57
	Fehlend	1	0	1
Mittelwert		1,07	,48	2,39
Median		1,00	,00	1,00
Standardabweichung		1,360	,731	2,750
Spannweite		6	2	12
Minimum		0	0	0
Maximum		6	2	12

Teilt man die elaborierten Äußerungen der Kinder wiederum in Bereiche ein, lässt sich – wie in Tabelle 14 veranschaulicht wird – erkennen, dass in der negativen Geschichte 27 Kinder und in der positiven Geschichte 38 Kinder keine elaborativen Aussagen tätigen. Die restlichen Kinder verwenden zumeist ein bis zwei elaborierte Kommentare. Für das Interview zeigt sich, dass lediglich 18 Kinder keine elaborativen Äußerungen gebrauchen und sich die Werte mehr über die verschiedenen Bereiche erstrecken.

**Tabelle 14: Kind Elaborative Statement in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt)**

	Kind Statement neg. Geschichte	Kind Statement pos. Geschichte	Kind Statement Interview
<b>0</b>	27	38	18
<b>1 - 2</b>	23	20	20
<b>3 - 4</b>	5	0	7
<b>5+</b>	2	0	12
Gesamt	57	58	57
System	1	0	1
Gesamt	58	58	58

Die Variablen Coaching und Elaborative Statement wurden auch hinsichtlich des Vorkommens von Emotion Word und Emotion Type eingehend betrachtet. Hierbei ergibt sich für die Variable Coaching der Mutter – wie Tabelle 15 veranschaulicht – sowohl für die negative als auch für die positive Geschichte ein Unterschied bei Mittelwert und Median in

der Verwendung von Emotion Word und Emotion Type. In der negativen Geschichte verwenden Mütter im Durchschnitt 4,29 Kommentare mit Emotion Word im Vergleich zu nur 2,17 Äußerungen mit Emotion Type. Für die positive Geschichte konnte ein der negativen Geschichte gegenläufiges Ergebnis beobachtet werden, denn der Median liegt hier bei 0,98 für Emotion Word und 2,30 für Emotion Type. Die diesbezüglichen Ergebnisse zu der Variable Elaborative Statement weisen sowohl bei der Mutter als auch beim Kind nur marginale Unterschiede auf, weshalb auf eine tabellarische Darstellung dieser Ergebnisse verzichtet wird.

**Tabelle 15: Mutter – Häufigkeiten Coaching – Unterscheidung: Emotion Word – Emotion Type**

		Mutter neg. Geschichte Coaching EW	Mutter neg. Geschichte Coaching ET	Mutter pos. Geschichte Coaching EW	Mutter pos. Geschichte Coaching ET	Mutter Interview Coaching EW	Mutter Interview Coaching ET
N	Gültig	58	58	57	57	57	57
	Fehlend	0	0	1	1	1	1
Mittelwert		4,29	2,17	,98	2,30	2,40	2,25
Median		4,00	1,00	,00	2,00	2,00	2,00
Standardabweichung		2,890	2,779	1,758	2,322	2,549	2,182
Spannweite		12	11	9	10	11	8
Minimum		0	0	0	0	0	0
Maximum		12	11	9	10	11	8

Die Variablen Dismissing und Confirmation erfahren in den weiteren Berechnungen keine Berücksichtigung, da sie nur äußerst selten codiert wurden und die diesbezüglichen Ergebnisse folglich keine ausreichende Aussagekraft besitzen.

Im vorangegangenen Kapitel erfolgte eine Auswertung und Darstellung der Daten mit einem Fokus auf die absoluten Werte. Diese fungierte vor allem als Vorbereitung für die Überprüfung der Hypothesen, welche im nachkommenden Teil formuliert und deren zugehörige Berechnungen sowie die daraus resultierenden Ergebnisse erläutert werden.

#### 4.6.2. Untersuchung der ersten Fragestellung

**Können Unterschiede hinsichtlich des emotionalen Sprachgehalts in der Mutter-Kind-Interaktion über die Auswirkungen von emotional negativen und emotional positiven Erlebnissen festgestellt werden?**

Mit Hilfe dieser Frage wird untersucht, ob und inwiefern sich Mütter und ihre Kinder darin unterscheiden, über emotional positiv und emotional negativ behaftete Ereignisse zu berichten. Es werden Hypothesen formuliert, anhand welcher statistische Berechnungen – Häufigkeitsauszählungen und Mittelwertvergleiche – durchgeführt werden, die der Beantwortung der aufgestellten Frage dienen.

Hypothese 1:

*Mütter sprechen mehr über emotional negativ behaftete Erlebnisse und verwenden dabei häufiger emotionale Sprache als im Erzählen über emotional positiv behaftete Erlebnisse.*

Vergleicht man die Mittelwerte der Wortanzahl aus der negativen Geschichte mit denen der positiven Geschichte sowie die Mittelwerte des emotionalen Gehalts beider Geschichten, so ergeben sich für die Variablen der Mutter folgende in Tabelle 16 ersichtlichen Ergebnisse. Mütter sprechen unabhängig vom Zufall in der negativen Geschichte mehr als in der positiven Geschichte. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, lässt sich dieses Ergebnis in noch stärkerem Maße, nämlich mit 43 negativen Rängen und 12 positiven Rängen, auf den Gebrauch von emotionaler Sprache übertragen. Hypothese 1 kann diesen Ergebnissen zufolge aufrechterhalten bleiben.

**Tabelle 16: Mittelwertvergleich (Wilcoxon Test) Gesamtanzahl der Wörter – Anzahl der Wörter mit emotionalem Gehalt in neg. und pos. Geschichte Mutter**

		Ränge		
		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Mutter Wortanzahl pos. Geschichte - Mutter Wortanzahl neg. Geschichte	Negative Ränge	35 <sup>a</sup>	32,30	1130,50
	Positive Ränge	22 <sup>b</sup>	23,75	522,50
	Bindungen	0 <sup>c</sup>		
	Gesamt	57		
Mutter EG pos. Geschichte - Mutter EG neg. Geschichte	Negative Ränge	43 <sup>d</sup>	31,14	1339,00
	Positive Ränge	12 <sup>e</sup>	16,75	201,00
	Bindungen	2 <sup>f</sup>		
	Gesamt	57		

- a. Mutter Wortanzahl pos. Geschichte < Mutter Wortanzahl neg. Geschichte
- b. Mutter Wortanzahl pos. Geschichte > Mutter Wortanzahl neg. Geschichte
- c. Mutter Wortanzahl pos. Geschichte = Mutter Wortanzahl neg. Geschichte
- d. Mutter EG pos. Geschichte < Mutter EG neg. Geschichte
- e. Mutter EG pos. Geschichte > Mutter EG neg. Geschichte
- f. Mutter EG pos. Geschichte = Mutter EG neg. Geschichte

Statistik für Test<sup>b</sup>

	Mutter Wortanzahl pos.Geschichte - Mutter Wortanzahl neg.Geschichte	Mutter EG pos. Geschichte - Mutter EG neg. Geschichte
Z	-2,416 <sup>a</sup>	-4,780 <sup>a</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,016	,000

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Wilcoxon-Test

### Hypothese 2:

*Kinder verwenden im Erzählen über emotional negativ behaftete Erlebnisse signifikant weniger emotionale Sprache als im Erzählen über emotional positiv behaftete Erlebnisse.*

Ein Mittelwertvergleich, welcher sowohl die Anzahl der insgesamt gesprochenen Worte als auch den emotionalen Gehalt in der kindlichen Sprache mit einbezieht, zeigt, dass Kinder zwar generell in der positiven Geschichte signifikant mehr als in der negativen Geschichte sprechen. Betrachtet man jedoch die Ergebnisse für die Summe der kindlichen Kommentare mit emotionalem Gehalt, lässt sich feststellen, dass nur bei neun Kindern in der positiven Geschichte mehr emotionaler Gehalt als in der negativen Geschichte vorhanden ist. Im Vergleich dazu verwenden 23 Kinder in der negativen Geschichte mehr emotionale Sprache als in der positiven. Zusätzlich ist anzumerken, dass 25 Bindungen vorkommen, dies bedeutet, es gibt 25 Kinder, deren emotionaler Gehalt in beiden Geschichten gleich hoch/niedrig ist. Aufgrund der Ergebnisse des Mittelwertvergleichs kann Hypothese 2 nicht aufrechterhalten bleiben.

Es ist jedoch anzumerken, dass das Ergebnis hinsichtlich des emotionalen Gehalts in positiver und negativer Geschichte auch mit der überaus geringen verbalen Wiedergabe emotionaler Sprache in der positiven Geschichte, wie bereits Tabelle 6 im Kapitel Allgemeine Ergebnisse zur Emotionssprache (4.6.1) zu entnehmen ist, in Zusammenhang stehen könnte.

**Tabelle 17: Mittelwertvergleich (Wilcoxon Test) Gesamtanzahl der Wörter – Anzahl der Wörter mit emotionalem Gehalt in neg. und pos. Geschichte Kind**

**Ränge**

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Kind Wortanzahl pos. Geschichte - Kind	Negative Ränge	15 <sup>a</sup>	23,00	345,00
Kind Wortanzahl neg. Geschichte	Positive Ränge	42 <sup>b</sup>	31,14	1308,00
	Bindungen	0 <sup>c</sup>		
	Gesamt	57		
Kind EG pos. Geschichte - Kind EG neg. Geschichte	Negative Ränge	23 <sup>d</sup>	17,91	412,00
	Positive Ränge	9 <sup>e</sup>	12,89	116,00
	Bindungen	25 <sup>f</sup>		
	Gesamt	57		

- a. Kind Wortanzahl pos. Geschichte < Kind Wortanzahl neg. Geschichte
- b. Kind Wortanzahl pos. Geschichte > Kind Wortanzahl neg. Geschichte
- c. Kind Wortanzahl pos. Geschichte = Kind Wortanzahl neg. Geschichte
- d. Kind EG pos. Geschichte < Kind EG neg. Geschichte
- e. Kind EG pos. Geschichte > Kind EG neg. Geschichte
- f. Kind EG pos. Geschichte = Kind EG neg. Geschichte

**Statistik für Testf**

	Kind Wortanzahl pos. Geschichte - Kind Wortanzahl neg. Geschichte	Kind EG pos. Geschichte - Kind EG neg. Geschichte
Z	-3,826 <sup>a</sup>	-2,843 <sup>b</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,004

- a. Basiert auf negativen Rängen.
- b. Basiert auf positiven Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

Zieht man die Ergebnisse aus den Mittelwertvergleichen von Mutter und Kind heran und vergleicht Tabelle 16 mit Tabelle 17, offenbaren sich zwei interessante Details. In Bezug auf die Gesamtanzahl der Wörter während einer Sequenz weisen Mütter in der positiven Geschichte weniger Wörter auf als in der negativen, während bei den Kind-Variablen ein gegensätzliches Ergebnis erzielt wurde. Besonders hervorzuheben sind die Ergebnisse von Mutter und Kind bezogen auf den emotionalen Gehalt der beiden Geschichten: Während 43 von 57 Müttern in der positiven Geschichte weniger emotionale Sprache als in der negativen Geschichte verwendet haben, taten dies 23 der untersuchten Kinder. Nachdem die Werte zur emotionalen Sprache beim Kind jedoch generell sehr niedrig sind und darüber hinaus eine große Anzahl an Bindungen (25) festgestellt wurde, kann diesem Ergebnis nur geringe Bedeutung beigemessen werden.

### Hypothese 3:

*Die Sprache von Müttern unterscheidet sich zwischen positiver und negativer Geschichte hinsichtlich der Art des emotionalen Sprachgehalts.*

Die Untersuchung der mütterlichen Sprache hinsichtlich der Art des vorkommenden emotionalen Gehalts – welche in der vorliegenden Diplomarbeit mit den Variablen Emotion Word und Emotion Type erhoben wurde – veranschaulicht eine unterschiedliche Verwendung dieser Arten emotionalen Gehalts seitens der Mütter, je nachdem, ob es sich um die Erzählung eines negativ oder positiv behafteten Erlebnisses handelt. Der Mittelwertvergleich in Tabelle 18 bestätigt die bereits in Tabelle 7 ersichtlichen Unterschiede zwischen den beiden Geschichten bezüglich des mütterlichen Gebrauchs von Kommentaren, welche den Kategorien Emotion Word und Emotion Type zugeteilt sind. Demnach benennen Mütter in der negativen Geschichte Emotionen signifikant häufiger, als sie emotionale Erfahrungen oder emotionales Verhalten umschreiben. Die Ergebnisse für die emotional positiv behaftete Geschichte stehen im Gegensatz zu denjenigen der emotional negativen Geschichte, denn Mütter lassen in ihre Äußerungen zum emotional positiv behafteten Erlebnis vor allem Kommentare, welche der Variable Emotion Type zugeordnet werden können, einfließen.

**Tabelle 18: Mittelwertvergleich (Wilcoxon Test) Emotion Type – Emotion Word in neg. und pos. Geschichte sowie Interview Mutter**

**Ränge**

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Mutter ET neg. Geschichte -	Negative Ränge	39 <sup>a</sup>	29,19	1138,50
Mutter EW neg. Geschichte	Positive Ränge	15 <sup>b</sup>	23,10	346,50
	Bindungen	4 <sup>c</sup>		
	Gesamt	58		
Mutter ET pos. Geschichte -	Negative Ränge	8 <sup>d</sup>	24,50	196,00
Mutter EW pos. Geschichte	Positive Ränge	36 <sup>e</sup>	22,06	794,00
	Bindungen	13 <sup>f</sup>		
	Gesamt	57		
Mutter ET Interview -	Negative Ränge	28 <sup>g</sup>	26,29	736,00
Mutter EW Interview	Positive Ränge	22 <sup>h</sup>	24,50	539,00
	Bindungen	7 <sup>i</sup>		
	Gesamt	57		

- a. Mutter ET neg. Geschichte < Mutter EW neg. Geschichte
- b. Mutter ET neg. Geschichte > Mutter EW neg. Geschichte
- c. Mutter ET neg. Geschichte = Mutter EW neg. Geschichte
- d. Mutter ET pos. Geschichte < Mutter EW pos. Geschichte
- e. Mutter ET pos. Geschichte > Mutter EW pos. Geschichte
- f. Mutter ET pos. Geschichte = Mutter EW pos. Geschichte
- g. Mutter ET Interview < Mutter EW Interview
- h. Mutter ET Interview > Mutter EW Interview
- i. Mutter ET Interview = Mutter EW Interview

**Statistik für Test<sup>c</sup>**

	Mutter ET neg. Geschichte - Mutter EW neg. Geschichte	Mutter ET pos. Geschichte - Mutter EW pos. Geschichte	Mutter ET Interview - Mutter EW Interview
Z	-3,420 <sup>a</sup>	-3,509 <sup>b</sup>	-,956 <sup>a</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001	,000	,339

- a. Basiert auf positiven Rängen.
- b. Basiert auf negativen Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

Neben der Unterteilung des emotionalen Gehalts in die Variablen Emotion Word und Emotion Type wurde erhoben, inwiefern die emotional behaftete Sprache der Mütter differenziert ist. Demgemäß wurde die Anzahl der unterschiedlichen Kommentare mit emotionalem Gehalt der jeweiligen Geschichte erfasst und für weitere Berechnungen herangezogen. Anhand der Häufigkeitstabelle (siehe Tabelle 19) lässt sich erkennen, dass das Maximum der Variable unterschiedlicher emotionaler Gehalt in der negativen Geschichte mit 16 deutlich höher ist als das Maximum der Variable unterschiedlicher emotionaler Gehalt in der positiven Geschichte mit einem Wert von sieben. Splittet man die Variable „unterschiedlicher emotionaler Gehalt“ in die Variablen „unterschiedliche Emotion Words“ und

„unterschiedliche Emotion Types“, zeigt sich, dass Mütter in der negativen Geschichte sechs unterschiedliche Emotion Words im Vergleich zu vier Emotion Words in der positiven Geschichte verwenden. Ein Vergleich der Werte der Variable Emotion Type offenbart einen noch deutlicheren Unterschied zwischen den Geschichten. Mütter verwenden in der negativen Geschichte bis zu 12 unterschiedliche Kommentare mit Emotion Type, wohingegen sie in der positiven Geschichte lediglich vier verschiedene Äußerungen mit Emotion Type gebrauchen.

**Tabelle 19: Häufigkeiten – Unterschiedlicher emotionaler Gehalt in neg. und pos. Geschichte Mütter**

		Statistiken					
		Mutter unterschiedl. EW neg. Geschichte	Mutter unterschiedl. EW pos. Geschichte	Mutter unterschiedl. ET neg. Geschichte	Mutter unterschiedl. ET pos. Geschichte	Mutter unterschiedl. EG neg. Geschichte	Mutter unterschiedl. EG pos. Geschichte
N	Gültig	58	57	58	57	58	57
	Fehlend	0	1	0	1	0	1
Mittelwert		2,00	,67	1,66	1,32	3,66	1,98
Median		2,00	,00	1,00	1,00	3,00	2,00
Standardabweichung		1,214	,932	2,165	1,088	2,769	1,609
Spannweite		6	4	12	4	15	7
Minimum		0	0	0	0	1	0
Maximum		6	4	12	4	16	7
Summe		116	38	96	75	212	113

Für die Überprüfung der aufgestellten Hypothese wurde weiters ein Mittelwertvergleich durchgeführt, dessen Ergebnisse die Beobachtungen aus der Häufigkeitstabelle zum Teil revidieren. Der Mittelwertvergleich in Tabelle 20 zeigt zwar signifikante Unterschiede in der Verwendung von emotionalem Gehalt im Allgemeinen sowie für die Variable Emotion Word auf. So konnte festgestellt werden, dass 40 Mütter in der negativen Geschichte häufiger unterschiedliche Kommentare mit Emotion Word verwenden als in der positiven Geschichte, 12 Mütter in beiden Geschichten gleich viele unterschiedliche Äußerungen mit Emotion Word gebrauchen und nur fünf Mütter in der positiven Geschichte häufiger Aussagen mit Emotion Word ins Gespräch mit ihrem Kind einfließen lassen. Für die Variable Emotion Type ergibt sich zwischen den beiden Geschichten hingegen kein signifikanter Unterschied.

**Tabelle 20: Mittelwertvergleich (Wilcoxon Test) unterschiedlicher emotionaler Gehalt pos. Geschichte – unterschiedlicher emotionaler Gehalt neg. Geschichte Mutter**

**Ränge**

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Mutter unterschiedl. EG pos. Geschichte - Mutter unterschiedl. EG neg. Geschichte	Negative Ränge	34 <sup>a</sup>	23,21	789,00
	Positive Ränge	8 <sup>b</sup>	14,25	114,00
	Bindungen	15 <sup>c</sup>		
	Gesamt	57		
Mutter unterschiedl. EW pos. Geschichte - Mutter unterschiedl. EW neg. Geschichte	Negative Ränge	40 <sup>d</sup>	24,44	977,50
	Positive Ränge	5 <sup>e</sup>	11,50	57,50
	Bindungen	12 <sup>f</sup>		
	Gesamt	57		
Mutter unterschiedl. ET pos. Geschichte - Mutter unterschiedl. ET neg. Geschichte	Negative Ränge	20 <sup>g</sup>	27,48	549,50
	Positive Ränge	24 <sup>h</sup>	18,35	440,50
	Bindungen	13 <sup>i</sup>		
	Gesamt	57		

- a. Mutter unterschiedl. EG pos. Geschichte < Mutter unterschiedl. EG neg. Geschichte
- b. Mutter unterschiedl. EG pos. Geschichte > Mutter unterschiedl. EG neg. Geschichte
- c. Mutter unterschiedl. EG pos. Geschichte = Mutter unterschiedl. EG neg. Geschichte
- d. Mutter unterschiedl. EW pos. Geschichte < Mutter unterschiedl. EW neg. Geschichte
- e. Mutter unterschiedl. EW pos. Geschichte > Mutter unterschiedl. EW neg. Geschichte
- f. Mutter unterschiedl. EW pos. Geschichte = Mutter unterschiedl. EW neg. Geschichte
- g. Mutter unterschiedl. ET pos. Geschichte < Mutter unterschiedl. ET neg. Geschichte
- h. Mutter unterschiedl. ET pos. Geschichte > Mutter unterschiedl. ET neg. Geschichte
- i. Mutter unterschiedl. ET pos. Geschichte = Mutter unterschiedl. ET neg. Geschichte

**Statistik für Test<sup>b</sup>**

	Mutter unterschiedl. EG pos. Geschichte - Mutter unterschiedl. EG neg. Geschichte	Mutter unterschiedl. EW pos. Geschichte - Mutter unterschiedl. EW neg. Geschichte	Mutter unterschiedl. ET pos. Geschichte - Mutter unterschiedl. ET neg. Geschichte
Z	-4,264 <sup>a</sup>	-5,282 <sup>a</sup>	-,650 <sup>a</sup>
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,515

- a. Basiert auf positiven Rängen.
- b. Wilcoxon-Test

Diese Ergebnisse belegen Unterschiede in der Art des von Müttern gebrauchten emotionalen Vokabulars, es sind jedoch auch Berechnungen aus Kapitel 4.6.1 sowie die Ergebnisse zu Hypothese 1 mit zu berücksichtigen, welche sich auf Häufigkeiten und Mittelwerte an getätigten Äußerungen mit emotionalem Gehalt beziehen und aufzeigen, dass es zwischen den Geschichten oft große Unterschiede in der verbalen Beteiligung gibt, welche sich in weiterer Folge auch in anderen Berechnungen und deren Ergebnissen niederschlagen. Unter Berücksichtigung dieses Einwands kann Hypothese 3 jedoch aufrechterhalten bleiben.

Während zur Beantwortung der ersten Fragestellung Unterschiede hinsichtlich der Verwendung von emotionaler Sprache in Mutter-Kind-Gesprächen über emotional negativ und emotional positiv behaftete Geschichten herausgearbeitet wurden, beschäftigt sich die im Folgenden erörterte zweite Fragestellung mit möglichen Zusammenhängen bzw. Parallelen emotionaler Sprache von Mutter und Kind.

#### 4.6.3. Untersuchung der zweiten Fragestellung

##### **Können Zusammenhänge hinsichtlich des emotionalen Sprachgehalts in der Mutter-Kind-Interaktion über die Auswirkungen von emotional negativ und emotional positiv behafteten Erlebnissen festgestellt werden?**

Mittels dieser Frage wird untersucht, ob und inwiefern Zusammenhänge zwischen emotional behafteter Sprache von Mutter und Kind bestehen und auf welche Weise gemeinsame emotionale Sprachmuster zu Tage treten. Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung werden wiederum Hypothesen formuliert, welche dazu dienen, spezifische Aspekte der Mutter-Kind-Gespräche über vergangene emotional behaftete Erlebnisse näher zu beleuchten sowie diese eingehend zu analysieren. Die nachfolgenden Hypothesen werden jeweils für negative und positive Geschichte sowie für das Interview überprüft.

##### Hypothese 1:

*Es besteht ein Zusammenhang zwischen hohem/niedrigem emotionalen Gehalt in der mütterlichen Sprache und hohem/niedrigem emotionalen Sprachgehalt beim Kind.*

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden sowohl für die negative und die positive Geschichte als auch für das Interview Rangkorrelationen nach Kendall-Tau durchgeführt.

Die Berechnungen für die negative Geschichte (siehe Tabelle 21) zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Gehalt des Kindes und dem emotionalen Gehalt der Mutter ( $r = 0,322$ ;  $p \leq 0,01$ ) sowie der Variable Emotion Type der Mutter ( $r = 0,328$ ;  $p \leq 0,01$ ) auf. Analysiert man den emotionalen Gehalt von Mutter und Kind genauer, indem man ihn in die Variablen Emotion Word und Emotion Type unterteilt und diese mit den Variablen der Mutter korreliert, so ergibt dies signifikante Zusammenhänge zwischen der Variable Emotion Word beim Kind und der Variable Emotionaler Gehalt der Mutter ( $r = 0,254$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie der Variable Emotion Word der Mutter ( $r = 0,252$ ;  $p \leq 0,05$ ). Wei-

ters korreliert die Variable Emotion Type beim Kind sowohl mit der Variable Emotionaler Gehalt der Mutter ( $r = 0,231$ ;  $p \leq 0,05$ ) als auch mit der Variable Emotion Type der Mutter ( $r = 0,407$ ;  $p \leq 0,01$ ) signifikant. Demgemäß lässt sich für die negative Geschichte festhalten, dass Zusammenhänge in der Häufigkeit der Verwendung von emotionalem Gehalt in der Sprache von Mutter und Kind bestehen.

**Tabelle 21: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Emotionaler Gehalt Mutter – Emotionaler Gehalt Kind neg. Geschichte**

			Korrelationen		
			Mutter EG neg. Geschichte	Mutter EW neg. Geschichte	Mutter ET neg. Geschichte
Kendall- Tau-b	Kind EG neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,322(**)	0,171	,328(**)
		Sig. (2-seitig)	0,002	0,104	0,002
		N	58	58	58
	Kind EW neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,254(*)	,252(*)	0,087
		Sig. (2-seitig)	0,019	0,021	0,437
		N	58	58	58
	Kind ET neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,231(*)	0,066	,407(**)
		Sig. (2-seitig)	0,032	0,543	0
		N	58	58	58

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 22 zeigt die Ergebnisse der Rangkorrelationen für die positive Geschichte. Wie schon bei den Ergebnissen zur negativen Geschichte, korreliert auch hier die Variable Emotionaler Gehalt beim Kind mit der Variable Emotionaler Gehalt der Mutter ( $r = 0,366$ ;  $p \leq 0,01$ ) sowie mit der Variable Emotion Type der Mutter ( $r = 0,345$ ;  $p \leq 0,01$ ). Unterteilt man den emotionalen Gehalt wiederum in die beiden Variablen Emotion Word und Emotion Type, zeigt sich, dass eine hohe/niedrige kindliche Verwendung der Variable Emotion Word mit einem hohen/niedrigen Gebrauch der Variablen Emotionaler Gehalt ( $r = 0,382$ ;  $p \leq 0,01$ ), Emotion Word ( $r = 0,247$ ;  $p \leq 0,05$ ) und Emotion Type ( $r = 0,278$ ;  $p \leq 0,05$ ) einhergeht. Im Gegensatz zur negativen Geschichte erbrachten die Korrelationen der Variable Emotion Type des Kindes mit den Variablen Emotionaler Gehalt, Emotion Word und Emotion Type der Mutter keine signifikanten Ergebnisse.

**Tabelle 22: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Emotionaler Gehalt Mutter – Emotionaler Gehalt Kind pos. Geschichte**

			Korrelationen		
			Mutter EG pos. Geschichte	Mutter EW pos. Geschichte	Mutter ET pos. Geschichte
Kendall- Tau-b	Kind EG pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,366(**)	0,128	,345(**)
		Sig. (2-seitig)	0,001	0,282	0,002
		N	57	57	57
	Kind EW pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,382(**)	,247(*)	,278(*)
		Sig. (2-seitig)	0,001	0,040	0,015
		N	57	57	57
	Kind ET pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	0,055	-0,128	0,183
		Sig. (2-seitig)	0,628	0,298	0,116
		N	57	57	57

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Mit den Daten zum emotionalen Gehalt der Mutter-Kind-Gespräche aus dem Interview wurden dieselben Berechnungen wie zur negativen und positiven Geschichte durchgeführt. Für das Interview wurden jedoch keine signifikanten Ergebnisse erzielt, weshalb auf eine graphische Darstellung dieser Korrelationen verzichtet wird.

Den vorausgegangen Berechnungen zufolge kann Hypothese 1 für die negative und die positive Geschichte aufrechterhalten bleiben, muss jedoch für das Interview verworfen werden.

### Hypothese 2:

*Es besteht ein Zusammenhang zwischen hohem/niedrigem Coaching der Mutter und der häufigen/seltenen Verwendung von emotionaler Sprache des Kindes.*

Die Korrelationen zur negativen Geschichte (siehe Tabelle 23) weisen signifikante Ergebnisse zwischen dem emotionalen Gehalt des Kindes und dem Coaching der Mutter ( $r = 0,292$ ;  $p \leq 0,01$ ) auf. Korreliert man den emotionalen Gehalt des Kindes mit dem Coaching der Mutter und differenziert dieses darüber hinaus in die Untergruppen Emotion Word und Emotion Type, so ergibt sich eine signifikante Korrelation zwischen dem emotionalen Gehalt des Kindes und dem mütterlichen Coaching mit Emotion Type ( $r = 0,319$ ;  $p \leq 0,01$ ). Weiters geht eine häufige/seltene Verwendung der Variable Emotion Word beim Kind signifikant mit einem häufigen/seltenen mütterlichen Gebrauch von Coaching ( $r = 0,234$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie mit einem häufigen/seltenen mütterlichen Coaching mit Emotion Word ( $r = 0,225$ ;  $p \leq 0,05$ ) einher. Betreffend der Variable Emotion Type beim Kind konnte ein sig-

nifikanter Zusammenhang mit dem mütterlichen Coaching mit Emotion Type festgestellt werden ( $r = 0,429$ ;  $p \leq 0,01$ ).

**Tabelle 23: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – emotionale Sprache Kind neg. Geschichte**

			Korrelationen		
			Mutter Coaching EG neg. Geschichte	Mutter Coaching EW neg. Geschichte	Mutter Coaching ET neg. Geschichte
Kendall- Tau-b	Kind EG neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,292(**)	0,126	,319(**)
		Sig. (2-seitig)	0,005	0,229	0,003
		N	57	58	58
	Kind EW neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,234(*)	,225(*)	0,063
		Sig. (2-seitig)	0,032	0,040	0,582
		N	57	58	58
	Kind ET neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	0,199	0,027	,429(**)
		Sig. (2-seitig)	0,067	0,805	0,000
		N	57	58	58

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 24 veranschaulicht die Korrelationen zur positiven Geschichte, aus denen signifikante Ergebnisse betreffend der Variablen Emotionaler Gehalt des Kindes und Coaching der Mutter ( $r = 0,306$ ;  $p \leq 0,01$ ) im Allgemeinen sowie Emotionaler Gehalt des Kindes in Korrelation mit mütterlichem Coaching mit Emotion Type ( $r = 0,314$ ;  $p \leq 0,01$ ) im Speziellen hervorgeht. Darüber hinaus ergeben sich in der positiven Geschichte signifikante Ergebnisse in der Korrelation der Variablen Emotion Word des Kindes mit dem mütterlichen Coaching ( $r = 0,288$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie mit der Variable mütterliches Coaching mit Emotion Type ( $r = 0,232$ ;  $p \leq 0,05$ ). Betreffend der Variable Emotion Type beim Kind konnten keine signifikanten Ergebnisse in der Korrelation mit den Coaching-Variablen der Mutter erzielt werden.

**Tabelle 24: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – emotionale Sprache Kind pos. Geschichte**

			Korrelationen		
			Mutter Coaching EG pos. Geschichte	Mutter Coaching EW pos. Geschichte	Mutter Coaching ET pos. Geschichte
Kendall- Tau-b	Kind EG pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,306(**)	0,115	,314(**)
		Sig. (2-seitig)	0,006	0,341	0,006
		N	57	57	57
	Kind EW pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,288(*)	0,227	,232(*)
		Sig. (2-seitig)	0,011	0,062	0,043
		N	57	57	57
	Kind ET pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	0,076	-0,114	0,177
		Sig. (2-seitig)	0,507	0,357	0,131
		N	57	57	57

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Korrelationen über einen möglichen Zusammenhang des mütterlichen Coachings und der kindlichen Verwendung emotionaler Sprache ergeben für das Interview folgende, in Tabelle 25 ersichtliche Resultate. Der emotionale Gehalt beim Kind korreliert mit dem Coaching der Mutter ( $r = 0,212$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie mit dem Coaching der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,230$ ;  $p \leq 0,05$ ). Die Variable Emotion Word beim Kind korreliert mit keiner der Coaching Variablen der Mutter, für die Variable Emotion Type beim Kind konnten jedoch signifikante Zusammenhänge mit den Variablen Coaching der Mutter ( $r = 0,269$ ;  $p \leq 0,05$ ), Coaching der Mutter mit Emotion Word ( $r = 0,240$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie Coaching der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,274$ ;  $p \leq 0,05$ ) festgestellt werden.

**Tabelle 25: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – emotionale Sprache Kind Interview**

			Korrelationen		
			Mutter Coaching EG Interview	Mutter Coaching EW Interview	Mutter Coaching ET Interview
Kendall-Tau-b	Kind EG Interview	Korrelationskoeffizient	,212(*)	0,158	,230(*)
		Sig. (2-seitig)	0,036	0,130	0,029
		N	57	57	57
	Kind EW Interview	Korrelationskoeffizient	0,129	0,084	0,144
		Sig. (2-seitig)	0,214	0,433	0,183
		N	57	57	57
	Kind ET Interview	Korrelationskoeffizient	,269(*)	,240(*)	,274(*)
		Sig. (2-seitig)	0,012	0,030	0,014
		N	57	57	57

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl für die negative und die positive Geschichte als auch für das Interview signifikante Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Gehalt beim Kind und dem Coaching der Mutter herausgefunden wurden, jedoch die Ergebnisse über die beiden emotional behafteten Geschichten hinweg kein einheitliches Muster bilden. Nachdem für jede Geschichte signifikante Zusammenhänge bestehen, kann Hypothese 2 aufrechterhalten bleiben, wobei auf die einzelnen Ergebnisse der Korrelationen in der Diskussion der Ergebnisse noch näher eingegangen wird.

### Hypothese 3:

*Es besteht ein Zusammenhang zwischen elaborierter Sprache der Mutter und der emotionalen Sprache des Kindes.*

Zunächst wird mittels Rangkorrelation (siehe Tabelle 26) untersucht, ob sich signifikante Zusammenhänge zwischen einem elaborierten Sprachstil der Mutter und dem emotionalen

Sprachgehalt des Kindes für die negative Geschichte ergeben. Die Resultate dieser Berechnung zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen Emotionaler Gehalt beim Kind und Elaborierter Sprache der Mutter ( $r = 0,319$ ;  $p \leq 0,01$ ) sowie Elaborierter Sprache der Mutter mit Emotion Word ( $r = 0,242$ ;  $p \leq 0,05$ ) auf. Darüber hinaus korreliert die Variable Emotion Word beim Kind mit dem elaborierten Sprachstil der Mutter ( $r = 0,270$ ;  $p \leq 0,05$ ).

**Tabelle 26: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Elaborierte Sprache Mutter – Emotionale Sprache Kind neg. Geschichte**

			Korrelationen		
			Mutter Elaborative Statement EG neg. Geschichte	Mutter Elaborative Statement EW neg. Geschichte	Mutter Elaborative Statement ET neg. Geschichte
Kendall- Tau-b	Kind EG neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,319(**)	,242(*)	0,217
		Sig. (2-seitig)	0,005	0,037	0,067
		N	57	58	58
	Kind EW neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,270(*)	0,228	0,147
		Sig. (2-seitig)	0,023	0,059	0,233
		N	57	58	58
	Kind ET neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient	0,202	0,143	0,219
		Sig. (2-seitig)	0,088	0,235	0,075
		N	57	58	58

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 27 veranschaulicht die Ergebnisse zur positiven Geschichte. Demzufolge ergeben sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen Emotionaler Gehalt des Kindes und Elaborative Statement der Mutter ( $r = 0,303$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie Elaborative Statement der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,305$ ). Des Weiteren korrelieren auch die Variablen Emotion Word beim Kind mit der Variable Elaborative Statement der Mutter ( $r = 0,392$ ;  $p \leq 0,01$ ) sowie mit der Variable Elaborative Statement der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,331$ ;  $p \leq 0,01$ ).

**Tabelle 27: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Elaborierte Sprache Mutter – Emotionale Sprache Kind pos. Geschichte**

			Korrelationen		
			Mutter Elaborative Statement EG pos. Geschichte	Mutter Elaborative Statement EW pos. Geschichte	Mutter Elaborative Statement ET pos. Geschichte
Kendall-Tau-b	Kind EG pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,303(*)	0,140	,305(*)
		Sig. (2-seitig)	0,015	0,269	0,016
		N	57	57	57
	Kind EW pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	,392(**)	0,240	,331(**)
		Sig. (2-seitig)	0,002	0,061	0,010
		N	57	57	57
	Kind ET pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient	0,067	-0,145	0,203
		Sig. (2-seitig)	0,602	0,268	0,120
		N	57	57	57

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Ergebnisse für das Interview – welche aus Tabelle 28 herausgelesen werden können – weisen bis auf eine negative Signifikanz zwischen der Variable Emotionaler Gehalt beim Kind und der Variable Elaborierte Sprache der Mutter mit Emotion Type ( $r = -0,226$ ;  $p \leq 0,05$ ) keine signifikanten Zusammenhänge auf.

**Tabelle 28: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Elaborierte Sprache Mutter – Emotionale Sprache Kind Interview**

			Korrelationen		
			Mutter Elaborative Statement EG Interview	Mutter Elaborative Statement EW Interview	Mutter Elaborative Statement ET Interview
Kendall-Tau-b	Kind EG Interview	Korrelationskoeffizient	-0,160	-0,069	-,226(*)
		Sig. (2-seitig)	0,122	0,519	0,036
		N	57	57	57
	Kind EW Interview	Korrelationskoeffizient	-0,097	-0,004	-0,191
		Sig. (2-seitig)	0,363	0,970	0,083
		N	57	57	57
	Kind ET Interview	Korrelationskoeffizient	-0,178	-0,141	-0,166
		Sig. (2-seitig)	0,105	0,213	0,145
		N	57	57	57

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

In Bezugnahme auf Hypothese 3 lässt sich aus den Ergebnissen der Rangkorrelationen folgender Schluss ziehen: Werden die Ergebnisse der einzelnen Rangkorrelationen betrachtet, so kann Hypothese 3 für die negative und die positive Geschichte aufrechterhalten bleiben, nachdem sich bei diesen Berechnungen signifikante Zusammenhänge ergaben. Für das Interview muss Hypothese 3 jedoch verworfen werden, da hier nur ein signifikanter Wert vorkam, der überdies ein negatives Vorzeichen aufweist.

Hypothese 4:

*Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Coaching der Mutter und elaborierter Sprache des Kindes.*

Hinsichtlich des Coachings seitens der Mutter und der elaborierten Sprache des Kindes konnten für die negative Geschichte mehrere signifikante Ergebnisse erzielt werden (siehe Tabelle 29). Die Variable Elaborative Statement des Kindes korreliert signifikant mit der Variable Coaching der Mutter ( $r = 0,292$ ;  $p \leq 0,01$ ) sowie mit der Variable Coaching der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,326$ ;  $p \leq 0,01$ ). Unterteilt man den elaborierten Sprachstil des Kindes in die Variablen Elaborative Statement mit Emotion Word und Elaborative Statement mit Emotion Type und korreliert diese mit den Coaching Variablen der Mutter, so ergibt dies für die Variable Elaborative Statement mit Emotion Word beim Kind signifikante Zusammenhänge mit dem Coaching der Mutter ( $r = 0,234$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie dem Coaching der Mutter mit Emotion Word ( $r = 0,225$ ;  $p \leq 0,05$ ). Schließlich korreliert noch die Kind-Variable Elaborative Statement mit Emotion Type mit der Variable der Mutter Coaching mit Emotion Type ( $r = 0,429$ ;  $p \leq 0,01$ ).

**Tabelle 29: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – elaborierte Sprache Kind neg. Geschichte**

			Korrelationen		
			Mutter Coaching EG neg. Geschichte	Mutter Coaching EW neg. Geschichte	Mutter Coaching ET neg. Geschichte
Kendall- Tau-b	Kind Elaborative Statement EG neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,292(**) 0,005 57	0,138 0,192 57	,326(**) 0,003 57
	Kind Elaborative Statement EW neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,234(*) 0,032 57	,225(*) 0,040 58	0,063 0,582 58
	Kind Elaborative Statements ET neg. Geschichte	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	0,199 0,067 57	0,027 0,805 58	,429(**) 0,000 58

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

In Tabelle 30 werden die Ergebnisse der Rangkorrelationen zur positiven Geschichte dargestellt. Der Tabelle zufolge bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen Elaborative Statement des Kindes mit der Variable Coaching der Mutter ( $r = 0,285$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie mit der Variable Coaching der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,314$ ;  $p \leq 0,01$ ). Unterteilt man die Variable über den elaborierten Sprachstil des Kindes wiederum in die zwei Variablen Elaborative Statement mit Emotion Word und Elaborative Statement mit Emotion Type, so ergeben sich für erstere weitere signifikante Zusammenhänge mit den

Coaching Variablen der Mutter. Die Kind-Variable Elaborative Statement mit Emotion Word korreliert signifikant mit der Variable Coaching der Mutter ( $r = 0,288$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie mit der Variable Coaching der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,232$ ;  $p \leq 0,05$ ). Die Korrelationen der Variable Elaborative Statement mit Emotion Type des Kindes mit den Coaching-Variablen der Mutter ergaben keine signifikanten Ergebnisse.

**Tabelle 30: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – elaborierte Sprache Kind pos. Geschichte**

			Korrelationen		
			Mutter Coaching EG pos. Geschichte	Mutter Coaching EW pos. Geschichte	Mutter Coaching ET pos. Geschichte
Kendall- Tau-b	Kind Elaborative Statement EG pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,285(*) 0,010 58	0,115 0,341 57	,314(**) 0,006 57
	Kind Elaborative Statement EW pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,288(*) 0,011 57	0,227 0,062 57	,232(*) 0,043 57
	Kind Elaborative Statement ET pos. Geschichte	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	0,120 0,296 57	-0,081 0,516 57	0,207 0,076 57

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Abschließend wurden die Werte der Variablen Elaborierter Sprachstil des Kindes und Coaching der Mutter für das Interview miteinander korreliert. Tabelle 31 führt die diesbezüglichen Ergebnisse an und veranschaulicht die signifikanten Zusammenhänge zwischen der Variable Elaborative Statement des Kindes und der Variable Coaching der Mutter ( $r = 0,212$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie mit der Variable Coaching der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,230$ ;  $p \leq 0,05$ ). Die Variable Elaborative Statement mit Emotion Word des Kindes korreliert mit keiner der Coaching Variablen der Mutter, wohingegen die Variable Elaborative Statement mit Emotion Type des Kindes mit allen Coaching-Variablen der Mutter signifikant zusammenhängt: Der elaborative Sprachstil mit Emotion Type steht demnach mit dem Coaching der Mutter im Allgemeinen ( $r = 0,269$ ;  $p \leq 0,05$ ), mit dem Coaching der Mutter mit Emotion Word ( $r = 0,240$ ;  $p \leq 0,05$ ) sowie mit der Variable Coaching der Mutter mit Emotion Type ( $r = 0,274$ ;  $p \leq 0,05$ ) in signifikantem Zusammenhang.

**Tabelle 31: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – Elaborierte Sprache Kind Interview**

			Korrelationen		
			Mutter Coaching EG Interview	Mutter Coaching EW Interview	Mutter Coaching ET Interview
Kendall-Tau-b	Kind Elaborative Statement EG Interview	Korrelationskoeffizient	,212(*)	0,158	,230(*)
		Sig. (2-seitig)	0,036	0,130	0,029
		N	57	57	57
	Kind Elaborative Statement EW Interview	Korrelationskoeffizient	0,129	0,084	0,144
		Sig. (2-seitig)	0,214	0,433	0,183
		N	57	57	57
	Kind Elaborative Statement ET Interview	Korrelationskoeffizient	,269(*)	,240(*)	,274(*)
		Sig. (2-seitig)	0,012	0,030	0,014
		N	57	57	57

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die vorangegangenen Berechnungen machen signifikante Zusammenhänge zwischen elaboriertem kindlichen Sprachstil und dem mütterlichen Coaching sichtbar, weshalb Hypothese 4 aufrechterhalten bleibt.

#### 4.6.4. Untersuchung der dritten Fragestellung

### **Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Gehalt in der Mutter-Kind-Interaktion im Sprechen über ein emotional negativ respektive emotional positiv behaftetes Erlebnis und dem mütterlichen Scaffolding aufzeigen?**

Die dritte und letzte Fragestellung dieser Diplomarbeit befasst sich eingehend mit möglichen Zusammenhängen emotional behafteter Sprache und dem Grad des mütterlichen Scaffoldings. Konkret wird untersucht, ob und inwiefern der emotionale Gehalt in der mütterlichen Sprache mit dem Grad ihres Scaffoldings in Zusammenhang steht. Darüber hinaus wird untersucht, ob das mütterliche Scaffolding in signifikantem Zusammenhang mit der emotional behafteten Sprache des Kindes steht. Nachfolgende Hypothesen beziehen sich jeweils auf die negative und die positive Geschichte. Das Interview kann in den Berechnungen nicht mitberücksichtigt werden, da das Scaffolding der Mutter lediglich für die negative und die positive Geschichte erhoben wurde.

### Hypothese 1:

*Es besteht ein Zusammenhang in der Verwendung von emotionalem Gehalt seitens der Mutter und dem Grad ihres Scaffoldings.*

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden sowohl mit den Daten aus der negativen als auch mit jenen der positiven Geschichte Rangkorrelationen nach Kendall-Tau durchgeführt. Die Berechnungen zeigten für keine der beiden Geschichten signifikante Ergebnisse, weshalb auf eine graphische Darstellung der Korrelationen verzichtet wird. Hypothese 1 muss aufgrund der Resultate aus den Korrelationsberechnungen verworfen werden.

### Hypothese 2:

*Es besteht ein Zusammenhang in der Verwendung von emotionalem Gehalt seitens des Kindes und dem Grad des mütterlichen Scaffoldings.*

Wie aus Tabelle 32 hervorgeht, ergeben die Korrelationen des mütterlichen Scaffoldings mit dem emotionalen Gehalt des Kindes für die negative Geschichte signifikante Ergebnisse. Das Scaffolding der Mutter korreliert sowohl mit dem emotionalen Gehalt des Kindes ( $r = 0,282$ ;  $p \leq 0,05$ ) als auch mit der Variable Emotion Type des Kindes ( $r = 0,266$ ;  $p \leq 0,05$ ).

**Tabelle 32: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Emotionaler Gehalt Kind – Scaffolding Mutter neg. Geschichte**

			Korrelationen		
			Kind EG neg. Geschichte	Kind EW neg. Geschichte	Kind ET neg. Geschichte
Kendall- Tau-b	Mutter	Korrelationskoeffizient	,282(*)	0,201	,266(*)
	Scaffolding	Sig. (2-seitig)	0,010	0,079	0,020
	neg. Geschichte	N	58	58	58

\*\* . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Korrelationen für die positive Geschichte ergaben keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem mütterlichen Scaffolding und dem emotionalen Gehalt des Kindes, diese werden in Folge dessen auch nicht graphisch dargestellt.

Hypothese 2 kann aus diesem Grund lediglich für die negative Geschichte aufrechterhalten bleiben und muss aufgrund fehlender Zusammenhänge für die positive Geschichte verworfen werden.

Aufgrund der Ergebnisse der durchgeführten Häufigkeits- und Mittelwertberechnungen sowie der Korrelationen können zahlreiche Hypothesen aufrecht erhalten bleiben. Gegenstand des nun folgenden Kapitels ist die Interpretation und Diskussion der empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus den vorangegangenen Theoriekapiteln.

#### 4.7. *Diskussion der Ergebnisse*

Anhand der empirischen Studie in der vorliegenden Diplomarbeit wurde untersucht, inwiefern es Zusammenhänge und Unterschiede bei emotional getönten Erzählungen in Mutter-Kind-Dyaden gibt. Besonderes Augenmerk wurde hierbei auf das unterstützende Sprachverhalten vonseiten der Mutter gelegt. Ziel war es – anhand von drei Fragestellungen und der Überprüfung entsprechender Hypothesen – herauszufinden, inwiefern sich der Sprachstil von Mutter und Kind im Besprechen von emotionalen Erlebnissen mit positiver Valenz von jenen mit negativer Valenz unterscheidet beziehungsweise gleicht und welchen Beitrag der mütterliche Sprachstil hierbei leistet.

Es werden zunächst die allgemeinen Ergebnisse zum emotionalen Sprachgebrauch von Mutter und Kind diskutiert, bevor eine Interpretation und Besprechung der Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen erfolgt.

Als *allgemeines Ergebnis* betreffend den emotionalen Gehalt in Mutter-Kind Gesprächen kann festgestellt werden, dass sich Mütter beim Besprechen emotional negativ behafteter Erlebnisse sowohl den emotionalen Gehalt ihrer Sprache als auch die Anzahl an Wörtern im Allgemeinen betreffend häufiger einbringen als in Erzählungen über emotional positiv behaftete Erlebnisse.

Die Detailergebnisse zum emotionalen Gehalt in der Sprache zeigen auf, dass Mütter in der positiven Geschichte vergleichsweise häufig Äußerungen verwenden, welche emotionales Verhalten beschreiben, wohingegen sie in der negativen Geschichte und im Interview eher Emotionswörter in ihre Äußerungen einfließen lassen. Dieses Ergebnis könnte als Hinweis gedeutet werden, dass ein Kind weniger Unterstützung beim Sprechen über ein positiv erlebtes Ereignis bedarf. Das Ergebnis könnte auch damit zusammenhängen, dass Mütter beim Besprechen von Ereignissen positiver Valenz andere Ziele verfolgen als beim Besprechen von Ereignissen negativer Valenz. Denn, wie Fivush (2007, 40) anmerkt, versuchen Mütter bei Emotionen positiver Valenz eher eine geteilte Geschichte mit ihrem Kind

zu kreieren, wohingegen sie bei Emotionen negativer Valenz darauf abzielen, dem Kind zu helfen, negative Emotionen zu verstehen und aufzuheben.

Die Betrachtung der Kind-Variablen zur Sprache im Allgemeinen und zum emotionalen Gehalt im Speziellen zeigt, dass die Werte für die Kind-Variablen im Vergleich zu jenen der Mütter deutlich niedriger ausfallen. Dieses Ergebnis wird auf die noch geringere Sprachkompetenz von Kindern zurückgeführt und entspricht den Annahmen, die in dieser Diplomarbeit getroffen wurden. Nichtsdestotrotz gebrauchen auch Kinder bereits Ausdrücke mit emotionalem Gehalt und lassen diese vor allem in die Erzählung der emotional negativ getönten Geschichte einfließen. Beim Besprechen von Ereignissen negativer Valenz verwenden Kinder eher Äußerungen, welche emotionales Verhalten beschreiben, als Emotionswörter. Ein spannendes Ergebnis findet sich bei der Detailanalyse der positiven Geschichte: Obwohl sich Kinder in der positiven Geschichte deutlich weniger an der Wiedergabe der Geschichte beteiligen, verwenden sie deutlich mehr Emotionswörter als in der negativen Geschichte. Der häufigere Gebrauch von Emotionswörtern in der positiven Geschichte deutet darauf hin, dass es Kindern leichter fällt, Emotionen positiver Valenz zu besprechen. Davidson, Luo und Burden (2001, 302) kommen in ihrer Untersuchung ebenfalls zu dem Resultat, dass es Kinder besser schaffen, sich an Ereignisse positiver Valenz zu erinnern und über diese zu sprechen. Auch Kowalewski (1908, zit. nach Battacchi, Susslow und Renna 1997, 84) geht davon aus, dass es Kindern eher gelingt, sich an emotional positiv behaftete Erlebnisse zu erinnern, weshalb er sie „Gedächtnisoptimisten“ nannte. Aufgrund der sehr geringen Werte für die Kind-Variablen muss dieses Ergebnis jedoch mit Vorsicht interpretiert werden.

Vergleicht man nun die allgemeinen Ergebnisse der Mutter-Variablen mit jenen der Kind-Variablen, wird die Wechselseitigkeit von Mutter-Kind-Interaktionen über Gefühle sichtbar. Denn obwohl eine Mutter in der Regel deutlich mehr emotionale Sprache gebraucht und damit in den Untersuchungssequenzen zumeist auch das gemeinsame sich Erinnern und Erzählen der Geschichten initiiert, gelingt es auch Kindern bereits emotionsgeladene Geschichten zu erzählen. Welch-Ross, Fasig und Farrar (1999, 401) kommen zu einem vergleichbaren Resultat, verknüpfen es mit Theorien früher sozialer Konstruktionen des Selbstkonzepts und schreiben dem Ergebnis Auswirkungen auf Entwicklungsmodelle des autobiographischen Gedächtnisses zu.

Die Ergebnisse vorliegender empirischer Untersuchung weisen darauf hin, dass Mütter durchwegs erkennen, in welchen Situationen ihr Kind Unterstützung benötigt: Während sie sich in den positiv getönten Geschichten eher zurückhaltend verhalten und das Kind lediglich mit der gelegentlichen Beschreibung emotionalen Verhaltens unterstützen, helfen sie ihm in der negativ getönten Geschichte in der Regel umso mehr, indem sie häufiger emotionale Sprache und vor allem Emotionswörter verwenden. Fivush et al. (2003, 10) kamen zu einem ähnlichen Ergebnis. In ihrer Studie konnten sie herausfinden, dass Eltern damit beschäftigt sind, ihr Kind bei der Entwicklung eines Verständnisses, wie und warum emotional negativ behaftete Ereignisse passieren, zu unterstützen. Eltern sind ihrem Kind auf diese Weise behilflich, negativ behaftete Emotionen zu überwinden (Fivush et al. 2003, 10).

Die allgemeinen Ergebnisse hinsichtlich des Emotions-Coaching und der elaborierten Sprache vonseiten der Mutter ergänzen das sich bereits abzeichnende Bild: Mütter coachen ihr Kind in der negativen Geschichte deutlich mehr als in der positiven Geschichte. Eine Betrachtung der Kind-Variablen offenbart eine ähnliche Tendenz, denn auch Kinder gebrauchen in etwa doppelt so oft elaborierte Äußerungen in der negativen als in der positiven Geschichte.

Die Ergebnisse hinsichtlich des Coachings und der elaborierten Sprache von Mutter-Kind-Dyaden stehen möglicherweise in Zusammenhang mit der Art des emotionalen Ereignisses. Fivush et al. (2003, 14) stellten diesbezüglich fest, dass Kinder beim Berichten eines Ereignisses positiver Valenz eher allgemeine Merkmale beschreiben, wohingegen sie sich beim Besprechen emotionaler Ereignisse negativer Valenz eher auf innere Zustände wie Gedanken und Gefühle beziehen. McDermott Sales und Fivush (2005, 71) vertiefen diesen Gedanken und interpretieren den häufigeren Gebrauch von Coaching und elaborierter Sprache beim Diskutieren emotionaler Ereignisse als Hinweis dafür, dass für die Bearbeitung negativer Gefühle eine intensivere und tiefgründigere Auseinandersetzung erforderlich ist und ein Kind auf diese Weise aktiv daran beteiligt ist, ein Ereignis zu verstehen und ihm subjektive Bedeutung beizumessen.

Neben den allgemeinen Ergebnissen zu den beiden Zeichenaufgaben sind auch die Ergebnisse aus dem Interview von Interesse, denn es zeigt sich, dass sich Kinder bei dieser Aufgabe viel häufiger einbringen. Möglicherweise ist der Unterschied betreffend den emotionalen Gehalt zwischen Zeichenaufgaben und dem Interview auf die Art der Aufgabenstel-

lung zurückzuführen: Während bei der Zeichensituation das gemeinsame Aushandeln des Themas und das gemeinsame Zeichnen des emotionalen Erlebnisses im Vordergrund stehen, ist beim Interview das Erzählen der emotional behafteten Ereignisse zentral. Eventuell fördert die gemeinsame Zeichenaufgabe – sozusagen als Vorbereitung – die Fähigkeit der Kinder, das Ereignis später kohärent und emotionsgeladen wiederzugeben. Zwei Studien unterstützen diese Sichtweise: Einerseits deuten Studienergebnisse von Wesson und Salmon (2001, 312) darauf hin, dass die Art der Aufgabe – das gemeinsame Zeichnen – strukturgebend und hilfreich dafür ist, ein Ereignis deskriptiv und detailliert wiedergeben zu können. Andererseits unterstützen Mütter ihr Kind beim Aushandeln des Themas dabei, seine emotional behafteten Erlebnisse zu erinnern, zu strukturieren und zu bewerten (Fivush 2007, 44). Diese beiden Studienergebnisse können natürlich nur als Hinweise verstanden werden, für eine eindeutige Klärung dieses Unterschieds zwischen den Zeichenaufgaben und dem Interview wären weitere Untersuchungen vonnöten.

Die allgemeinen Ergebnisse betreffend Coaching und elaborierter Sprache zeigen darüber hinaus auf, dass Mütter ihr Kind im Interview wesentlich häufiger coachen als bei der Bewältigung der beiden Zeichenaufgaben. Dies kann wiederum Auswirkungen auf die verbale Beteiligung vonseiten des Kindes zeitigen und es dazu anregen, seinerseits mehr emotionale Sprache zu gebrauchen.

Nimmt man das Vorkommen von Emotionswörtern sowie von Beschreibungen emotionalen Verhaltens in den Variablen Coaching und Elaborative Statement in den Blick, lässt sich erneut ein Hinweis darauf finden, dass Mütter ihr unterstützendes Sprachverhalten auf die Bedürfnisse ihres Kindes abstimmen: Beim Besprechen der emotional negativ behafteten Geschichte verwenden coachende Mütter häufiger Emotionswörter, wohingegen sie beim Besprechen der emotional positiven Geschichte eher emotionales Verhalten umschreiben, ohne Emotionswörter zu nennen. Dieses Ergebnis kann auch dahingehend interpretiert werden, dass der mütterliche Gebrauch von Emotionswörtern, Kinder unmittelbar beim Erzählen emotionaler Ereignisse unterstützt als eine bloße Beschreibung emotionalen Verhaltens.

Die Diskussion und Interpretation der allgemeinen Ergebnisse bieten bereits erste Hinweise auf mögliche Zusammenhänge und Unterschiede über die Auswirkungen des Gebrauchs emotionaler Sprache in Mutter-Kind-Gesprächen über emotional negative und emotional positive Ereignisse. Die Diskussion der drei Fragestellungen bringt nun vertiefende Einblicke in das emotionale Sprachverhalten von Müttern und ihren Kindern.

Mittels der *ersten Fragestellung* sollten mögliche Unterschiede in der Verwendung emotionaler Sprache in Mutter-Kind-Dyaden herauskristallisiert werden. Die Überprüfung der Hypothesen bestärkt weitgehend die Interpretation der bereits diskutierten allgemeinen Ergebnisse.

Obwohl die Ergebnisse der Kind-Variablen nur auf eine geringe verbale Beteiligung verweisen, zeichnet sich dennoch eine Tendenz in Richtung eines häufigeren Gebrauchs emotionaler Sprache in der negativen Geschichte ab. Hierbei verwenden Kinder eher emotionale Sprache zur Beschreibung von Gefühlszuständen. Dies kann in Anlehnung an McDermott Sales und Fivush (2005, 71) dahingehend interpretiert werden, dass ein Kind beim Erzählen eines negativ behafteten Ereignisses intensivere Auseinandersetzung zur Emotionsregulation benötigt. Auch Fivush (2007, 42f) gelangt in ihrer Untersuchung zu ähnlichen Ergebnissen. Die Vermutung, Kinder bedürfen vor allem für das Erzählen emotional negativ besetzter Erlebnisse intensiverer Unterstützung vonseiten der Mutter, wird damit unterstützt. Auch Mütter lassen in der negativen Geschichte häufiger emotionale Sprache einfließen, wodurch sie sich möglicherweise an die Bedürfnisse des Kindes anpassen. Der häufigere Gebrauch emotionaler Sprache der Mutter in der negativen Geschichte wird infolgedessen als Hilfestellung dem Kind gegenüber interpretiert, welche es beim Verstehen und der Regulation von Emotionen unterstützen soll.

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus auf, dass sich nicht bloß die Summe des emotionalen Gehalts in der Sprache der Mütter unterscheidet, sondern vielmehr auch die Qualität der emotionalen Sprache. Während Mütter in der positiven Geschichte vorwiegend emotionales Verhalten umschreiben, nennen sie in der negativen Geschichte neben Äußerungen zur Beschreibung emotionalen Verhaltens auch häufiger konkrete Emotionswörter. Möglicherweise wirkt sich das Benennen emotionaler Zustände durch die Mutter positiv auf den emotionalen Sprachgehalt beim Kind aus. Für die Bestätigung dieser Vermutung bedarf es allerdings der Anwendung weiterer statistischer Verfahren, mit denen auch Kausalitäten berechnet werden können. Die Annahme, eine Verwendung von Emotionswörtern vonseiten der Mutter sei vor allem für das Erzählen emotional negativ behafteter Ereignisse des Kindes von Relevanz, wird auch durch Ergebnisse von Fivush et al. (2003, 14) unterstützt: Die Autorinnen schließen aufgrund ihrer Studienergebnisse, dass emotional positiv erlebte Ereignisse möglicherweise keiner Erklärung bedürfen, wohingegen eine solche bei emotional negativ erlebten Ereignissen bedeutsam ist. Denn der Fokus auf innere Zustände – wie Gedanken und Gefühle – ist unter Umständen förderlich für das Kind, eine bedeutungsvol-

le persönliche Geschichte zu entwickeln (Fivush et al. 2003, 14). Die bereits bei der Diskussion der allgemeinen Ergebnisse angeführte Interpretation, Mütter verfolgen je nach Valenz der Emotion unterschiedliche Ziele, wird infolgedessen auch durch vorliegende Ergebnisse bestätigt.

Berger<sup>36</sup> (2006, 106) liefert diesbezüglich einen weiteren interessanten Hinweis: Beim Aushandeln des Themas der positiven Geschichte einigen sich Mütter mit ihrem Kind in der Regel viel rascher als beim Aushandeln des negativ getönten Erlebnisses. Es könnte daher sein, dass es für die Aufgabenbewältigung bei der positiven Geschichte für das Kind schlichtweg nicht notwendig ist, viele Äußerungen mit emotionalem Gehalt zu tätigen. Es fällt dem Kind möglicherweise leichter, Emotionen eines emotional positiv behafteten Ereignisses zu benennen, da diese keiner intensiven Auseinandersetzung zu Emotionsregulation bedürfen.

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung zeigen weiters, dass Mütter bei der Verwendung emotionaler Sprache unterschiedliches Emotionsvokabular gebrauchen. Indem sie beim Besprechen emotionaler Ereignisse häufig unterschiedliche Emotionsäußerungen verwenden, vermitteln sie ihrem Kind ein größeres Repertoire an Worten. Ein umfangreicher Emotions-Wortschatz ermöglicht dem Kind wiederum, seine Gefühle angemessen auszudrücken. In Hinblick auf die Variationsbreite der mütterlichen Emotionssprache ergaben die Berechnungen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Geschichten. Ein besonders großer Unterschied in der Variationsbreite besteht hinsichtlich des Gebrauchs von unterschiedlichen Emotionswörtern in der negativen Geschichte. Dieses Ergebnis bestärkt die bereits angeführte Interpretation, differenziertes Besprechen emotionaler Zustände sei vor allem in emotional herausfordernden Situationen hilfreich für ein Kind.

Anhand der *zweiten Fragestellung* wurden mögliche Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Sprachgebrauch der Mutter und dem des Kindes untersucht. Für die Überprüfung der Hypothesen wurden Zusammenhangsberechnungen vorgenommen. Es wird daher darauf hingewiesen, dass mit etwaigen signifikanten Ergebnissen lediglich Zusammenhänge festgestellt werden können, die Ergebnisse jedoch nichts über Kausalitäten auszusagen vermögen.

---

<sup>36</sup> Berger (2006) greift in ihrer Diplomarbeit ebenfalls auf die Daten der Vienna Longitudinal Study zurück. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung sind daher für die Ergebnisse vorliegender Arbeit besonders relevant.

Die Berechnungen ergeben signifikante Zusammenhänge zwischen der emotionalen Sprache der Mutter und jener des Kindes, welche auch durch die Detailergebnisse für die Variablen Emotion Word und Emotion Type verdeutlicht werden. Obwohl eine Mutter in der Beziehung zu ihrem Kind die Expertin bezüglich emotionaler Kompetenz ist, muss berücksichtigt werden, dass die Auswirkungen emotionaler Sprache bidirektional verlaufen (Denham et al. 1997, 83). Dennoch lässt sich aufgrund der Ergebnisse zahlreicher empirischer Studien, welche bereits in den ersten drei Kapiteln Erwähnung fanden, sowie der Ergebnisse dieser Arbeit davon ausgehen, dass die Art und Weise, wie Mütter mit ihrem Kind über emotional getönte Ereignisse sprechen, dessen emotionales Erleben und emotionale Kompetenz maßgeblich mitformt. Insbesondere die Forschergruppe um Denham (Denham, Zoller Couchoud 1994, 934; Denham 1997, 304; Denham et al. 1997, 67) sowie Strayer und Roberts (2004, 232) heben den Einfluss mütterlicher Prozesse beim Besprechen emotionaler Zustände auf die emotionale Sprachentwicklung und darüber hinausgehend auch auf die soziale Entwicklung des Kindes hervor. Gemäß Denham et al. (1997, 82) nehmen Mütter sowohl in positiver Weise – durch angemessene Reaktionen und Gebrauch von emotionaler Sprache – wie auch in negativer Weise<sup>37</sup> – durch etwaiges abwertendes Verhalten – Einfluss auf die sich ausbildenden emotionalen Fertigkeiten beim Kind. Die Autorinnen verstehen demzufolge die Abwertung kindlicher Emotionen durch die Eltern als hemmend und die positive Bestärkung und Anerkennung emotionaler Zustände beim Kind als förderlich für dessen emotionale und soziale Entwicklung (Denham et al. 1997, 82). Es bleibt daher auch für diese Arbeit zu vermuten, dass die signifikanten Zusammenhänge kausaler Natur sind.

Hinsichtlich der Ergebnisse zum emotionalen Sprachgebrauch von Mutter und Kind in der negativen Geschichte fällt vor allem auf, dass Mütter zwar wesentlich häufiger Emotionswörter einfließen lassen, ihre Äußerungen jedoch vorwiegend zur Beschreibung emotionalen Verhaltens mit den Kind-Variablen korrelieren. Hingegen zeigt sich für die positive Geschichte, dass Mütter seltener Äußerungen mit emotionalem Gehalt einfließen lassen und wenn sie dies tun, vor allem Äußerungen, welche der Kategorie Emotion Type zugeordnet werden können. Dennoch weisen in der positiven Geschichte vor allem die Variablen Emotionaler Gehalt und insbesondere die Variable Emotion Word beim Kind höhere

---

<sup>37</sup> Neben unterstützendem Sprachverhalten wurde im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Diplomarbeit auch abwertendes Verhalten (dismissing) vonseiten der Mutter codiert. Die Variable Dismissing musste für die Berechnungen jedoch fallengelassen werden, da nur äußerst selten abwertendes Verhalten codiert wurde, wodurch den Ergebnissen keine ausreichende Aussagekraft beigemessen werden könnte.

Werte und Signifikanzen mit dem emotionalen Gehalt der mütterlichen Sprache auf. Dieses auf den ersten Blick eher widersprüchliche Ergebnis gewinnt bei näherer Betrachtung und unter Einbeziehung der bisherigen Ergebnisse zunehmend an Schlüssigkeit. Denn möglicherweise kann das Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass Mütter ihrem Kind auf diese Weise die nötige Hilfestellung geben. In diesem Sinne würden Mütter mittels der Beschreibung emotionalen Verhaltens ihrem Kind bei der intensiveren Auseinandersetzung mit emotional aufwühlenden Erlebnissen in der negativen Geschichte den benötigten Rahmen geben, innerhalb dessen es seinen Gefühlen subjektive Bedeutung zuschreiben kann. Möglicherweise ist der Zusammenhang zwischen den von Mutter und Kind geäußerten Beschreibungen emotionalen Verhaltens darauf zurückzuführen, dass es einem Kind noch schwer fällt, Emotionen zu benennen, es aber emotionales Verhalten bereits gut beschreiben kann. Für die positive Geschichte wird das Ergebnis dahingehend interpretiert, dass das Kind keiner intensiven Unterstützung vonseiten der Mutter bedarf, da es ihm leichter fällt, über ein emotional positiv erlebtes Ereignis zu sprechen und es dieses folglich auch bereits intrapsychisch selbst regulieren kann.

Für das Interview konnten hinsichtlich des Sprachgebrauchs zwischen Mutter und Kind keine signifikanten Zusammenhänge erzielt werden. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass die Mütter das emotionale Erlebnis mit ihrem Kind bereits bei den Zeichenaufgaben vorstrukturiert haben und es dem Kind im Interview daher schon besser gelingt, über das Ereignis zu berichten. Für diese Interpretation würde sprechen, dass Mütter und Kinder im Interview tendenziell öfters emotionale Sprache gebrauchen.

In der vorliegenden Diplomarbeit konnte nicht nur ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Sprachgehalt von Mutter und Kind festgestellt werden, die Berechnungen ergaben darüber hinaus signifikante Zusammenhänge zwischen dem mütterlichen Coaching, dem Grad ihrer sprachlichen Elaboriertheit und der emotionalen Sprache des Kindes. Obwohl auch aus den statistischen Berechnungen zu den Variablen Coaching und Elaborierte Aussagen keine kausalen Schlüsse ableitbar sind, kann in Anbetracht des aktuellen Forschungsstands die Vermutung angestellt werden, dass Mütter neben der Gebrauchshäufigkeit emotionaler Sprache auch durch ihren emotionalen Sprachstil Einfluss auf die emotionale Sozialisation ihres Kindes ausüben.

Hinsichtlich der Variable Coaching ist besonders auf die signifikanten Zusammenhänge mit der Variable Emotion Type hinzuweisen. Der Gebrauch von Äußerungen, welche emotionales Verhalten beschreiben, erscheint im Rahmen des Emotions-Coachings als beson-

ders hilfreich für das Kind, emotional behaftete Ereignisse zu erinnern und emotionsgeladen zu erzählen. Denn es konnte festgestellt werden, dass ein Kind bei den beiden Zeichenaufgaben emotionsgeladene Ereignisse häufiger erinnert und öfters emotionales Verhalten beschreibt, wenn es von der Mutter gecoacht wird und diese neben Emotionswörtern gleichzeitig auch häufig emotionales Verhalten beschreibt. Vor allem in Bezug auf die negative Geschichte konnten diesbezüglich signifikante Ergebnisse erzielt werden. Möglicherweise ist die Beschreibung emotionalen Verhaltens im Zuge des Emotions-Coachings der Mutter in besonderer Weise hilfreich für das Kind, negativen Affekt zu bewältigen, sich selbst zu beruhigen und seine Aufmerksamkeit zu fokussieren. Diese Interpretation würde das diesbezügliche Ergebnis von Eisenberg et al. (1999, 514) unterstützen und vertiefen (siehe auch Kap. 3.3.1). Die Ergebnisse der Berechnungen zur positiven Geschichte und zum Interview weisen ähnliche Tendenzen auf, die Zusammenhänge sind jedoch nicht so deutlich ausgeprägt. Aufgrund der Ergebnisse hinsichtlich des Erinnerns an emotionale Erlebnisse positiver Valenz konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass es einem Kind beim Besprechen des positiv erlebten Ereignisses leichter fällt, Emotionswörter zu gebrauchen, wenn seine Mutter im Zuge des Coachings häufig Äußerungen zu Beschreibung emotionalen Verhaltens gebraucht.

Denham und Auerbach (1995) untersuchten die emotionale Kommunikation zwischen Mutter und Kind und deren Auswirkungen auf die emotionale Kompetenz des Kindes. Die Autorinnen kamen zu ähnlichen Ergebnissen, denn auch in ihrer Studie zeigte sich, dass Mütter, die ihr Kind coachen, eher ein Kind haben, welches seinerseits mehr emotionale Sprache gebraucht und detailliertere Erklärungen gibt. Sie stellten darüber hinaus fest, dass sich eine fragende Haltung vonseiten der Mutter als verlässlicher Vorhersagewert in Bezug auf das Emotionswissen des Kindes erweist (Denham, Auerbach 1995, 320). Eine fragende Haltung der Mutter dem Kind gegenüber ist demnach hilfreich für die Fähigkeit des Kindes, emotionale Ereignisse zu besprechen. Nimmt man darüber hinaus auch die Ergebnisse von Denham und Auerbach (1995, 320) in den Blick, so erscheint das Coaching vonseiten der Mutter als wesentliche Einflussgröße auf die emotionalen Fähigkeiten des Kindes.

Auch hinsichtlich der elaborierten Sprache vonseiten der Mutter und dem emotionalen Sprachgehalt beim Kind konnten signifikante Zusammenhänge erzielt werden. Im Vergleich mit den Ergebnissen der Variable Coaching gebrauchen Kinder bei einem elaborierten Sprachstil vonseiten der Mutter bei beiden Aufgaben besonders häufig Emotionswörter. Auch Fivush (2007, 37) kommt zu dem Ergebnis, dass Mütter mit hoch elaboriertem Sprachstil Kinder haben, die kohärente und emotional ausdrucksstarke Erzählungen wie-

dergeben können. Die Autorin geht davon aus, dass Mütter mit hoch elaboriertem Sprachstil im gemeinsamen Erzählen mit dem Kind Informationen einfließen lassen, welche das Kind dazu befähigen, Gefühlen aus einer persönlichen Perspektive heraus Bedeutung zuzuschreiben, wodurch sie diese in Folge besser verstehen (Fivush 2007, 40). Fivush weist in diesem Zusammenhang auch auf die Valenz des emotionalen Ereignisses und hebt hervor, dass Unterschiede im elaborierten Sprachstil der Mutter darauf zurückzuführen sind, dass diese je nach Valenz eines Ereignisses unterschiedliche Ziele verfolgt (Fivush 2007, 40). Diese Interpretation ist auch für die Ergebnisse vorliegender empirischer Untersuchung passend, denn auch hier zeigen die Ergebnisse einerseits Zusammenhänge zwischen dem Sprachstil der Mutter und dem emotionalen Sprachgehalt des Kindes sowie andererseits Unterschiede im emotionalen Sprachstil zwischen den zwei Zeichensituationen auf. Für das Interview musste die Annahme, elaborierte Sprache der Mutter und emotionaler Sprachgehalt beim Kind stehen in direktem Zusammenhang, jedoch verworfen werden. Dieses Ergebnis geht mit den Ergebnissen hinsichtlich des emotionalen Gehalts in Mutter-Kind-Gesprächen einher und wird auch dementsprechend interpretiert.

Schließlich wurde noch untersucht, ob ein häufiges/seltene Coaching der Mutter mit einem hoch/niedrig elaborierten Sprachstil des Kindes einhergeht. Für die negative Geschichte konnten diesbezüglich erneut die meisten Zusammenhänge der Mutter-Kind-Variablen festgestellt werden, mütterliches Coaching korreliert jedoch auch in der positiven Geschichte und im Interview signifikant mit dem elaborierten Sprachstil des Kindes. Die Ergebnisse weisen ähnliche Tendenzen wie die bereits vorangegangenen Ergebnisse auf. Interessant erscheinen die Ergebnisse hinsichtlich des elaborierten Sprachgebrauchs mit Emotionswörtern vonseiten des Kindes und dem Coaching der Mutter. Mütter, die ihr Kind coachen, haben eher ein Kind mit elaboriertem Sprachstil, welches darüber hinaus besonders häufig Emotionswörter in die Konversation einfließen lässt. Obgleich durch die Art der angewandten statistischen Verfahren keine kausalen Schlüsse zulässig sind, wird dieses Ergebnis dahingehend interpretiert, dass Mütter durch die Anwendung von Coaching-Strategien und den Gebrauch elaborierter Sprache möglicherweise auf den sich ausbildenden emotionalen Sprachstil des Kindes wirken. Denn obwohl die Interaktionen bidirektional verlaufen, nimmt die Mutter als kompetentere Person Einfluss auf die sich erst entwickelnden Fähigkeiten des Kindes, emotionale Sprache einzusetzen.

Mithilfe der *dritten Fragestellung* wurde untersucht, inwiefern Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Gehalt in der Mutter-Kind-Interaktion und dem mütterlichen Scaffolding

bestehen. Die Ergebnisse zeigen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Grad mütterlichen Scaffoldings und ihrer Verwendung emotionaler Sprache auf. Die Annahme, der Grad des mütterlichen Scaffoldings stehe in direktem Zusammenhang mit der Gebrauchshäufigkeit ihrer emotionalen Sprache, konnte daher nicht bestätigt werden. Dies deutet darauf hin, dass möglicherweise nicht nur die Häufigkeit des Gebrauchs emotionaler Sprache vonseiten der Mutter ausschlaggebend dafür ist, wie sehr eine Mutter ihr Kind bei der emotionsgeladenen Wiedergabe von gemeinsam erlebten Ereignissen unterstützt, sondern dass es darüber hinaus auch auf die Art und Weise ihrer Unterstützung ankommt.

Zwischen dem Grad des mütterlichen Scaffoldings und dem emotionalen Sprachgehalt beim Kind konnte hingegen ein signifikanter Zusammenhang in der negativen Geschichte festgestellt werden. Kinder von Müttern, welche einen unterstützenden Rahmen im Sinne von Scaffolding bereitstellen, gebrauchen den Ergebnissen zufolge häufiger Äußerungen, welche emotionales Verhalten beschreiben. Die Signifikanz betreffend des mütterlichen Scaffoldings und des emotionalen Sprachgehalts beim Kind steht möglicherweise damit in Zusammenhang, dass die Unterstützung vonseiten der Mutter für das kohärente und emotionsgeladene Erzählen eines Ereignisses negativer Valenz besonders bedeutsam ist, da dies noch eine größere Herausforderung für das Kind darstellt. Demgemäß zeigt sich auch in diesem Zusammenhang, dass Mütter, welche ihrem Kind einen unterstützenden Rahmen bereitstellen, die Bedürfnisse ihres Kindes erkennen und adäquat beantworten.

Dies wird auch durch Ergebnisse von Clarke-Stewart und Beck (1999, 430) bestärkt, welche herausfanden, dass der mütterliche Gebrauch emotionaler Sprache im Rahmen des Scaffolding-Prozesses dem Kind erleichtert, das Ereignis zu erinnern und zu erzählen. Nimmt man dieses Ergebnis in den Blick und betrachtet es vor dem Hintergrund vorliegender Untersuchungsergebnisse, könnte die Vermutung angestellt werden, dass das Kind dadurch möglicherweise angeregt wird, in seine Erzählung eines Ereignisses emotionale Sprache und Inhalte einfließen zu lassen. Für eine Bestätigung dieser Annahme wären jedoch weitere Untersuchungen notwendig.

Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang auch Studienergebnisse von Haden, Haine und Fivush (1997, 304). Die Autorinnen untersuchten Scaffolding-Strategien vonseiten der Mutter im Rahmen des gemeinsamen sich Erinnerns und Erzählens und stellten fest, dass Mütter eine besonders anspruchsvolle Erzählstruktur gebrauchen und auf diese Weise ihr Kind dabei unterstützen, Erfahrungen in Kontexte einzubetten sowie ihnen subjektive Bedeutung zuzuschreiben. Haden, Haine und Fivush (1997, 304) erachten Scaffolding im Zusammenhang mit dem gemeinsamen sich Erinnern als nicht angemessen, sondern ziehen

das Modell einer „collaborative ‚spiral‘“ vor. Sie argumentieren dies damit, dass Mütter beim Scaffolding mit den zunehmenden narrativen Fähigkeiten des Kindes weniger Struktur vorgeben, ihre Ergebnisse jedoch aufzeigen, dass Mütter mit zunehmenden narrativen Fähigkeiten des Kindes auch den Grad ihrer sprachlichen Gewandtheit erhöhen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass Haden, Haine und Fivush (1997) in ihrer Studie lediglich das gemeinsame sich Erinnern und Erzählen von Ereignissen zwischen Mutter und Kind untersucht und hierbei dem emotionalen Sprachgehalt in den Interaktionen keine Berücksichtigung geschenkt haben.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorliegender Diplomarbeit lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Es kann aufgrund der Ergebnisse eine Tendenz dahingehend vernommen werden, dass Mütter mit einem ausgeprägten emotionalen Sprachstil ihr Kind dabei unterstützen, seinerseits differenzierte und detailreiche Erzählungen emotionsgeladener Ereignisse wiederzugeben. Obwohl die verbale Beteiligung eines Kindes an der Erzählung emotional behafteter Geschichten vergleichsweise gering ist, offenbart sie dennoch klare Zusammenhänge zwischen dem Sprachstil der Mutter und jenem des Kindes. Besonders deutlich kommt in der Diskussion der Ergebnisse die Relevanz der Valenz eines emotionsgeladenen Ereignisses zum Ausdruck. Es finden sich zahlreiche Hinweise dafür, dass Mutter und Kind beim Erzählen einer emotional negativ getönten Geschichte häufiger emotionale Sprache gebrauchen. Dieses Ergebnis ist zentral für vorliegende Arbeit und wird dahingehend interpretiert, dass ein Kind bei der Bewältigung und Regulation negativer Emotionen noch mehr Unterstützung vonseiten der Mutter bedarf. Der mütterliche Einsatz von Äußerungen, welche emotionales Verhalten beschreiben, erweist sich hierbei möglicherweise als hilfreiche Strategie für die sich entwickelnde Fähigkeit des Kindes, Emotionen intrapsychisch zu regulieren.

## 5. Conclusio

In den ersten Lebensjahren ist ein Kind mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, welche sein emotionales Erleben und Verhalten betreffen. Es eignet sich Kompetenzen an, die ihm differenziertere Möglichkeiten des Emotionsausdrucks ermöglichen. Damit einhergehend bildet es mit fortschreitender Entwicklung mehr und mehr Wissen und Verständnis betreffend seiner eigenen sowie der Emotionen anderer Personen aus und erwirbt zunehmend Strategien, seine Emotionen selbst zu regulieren.

Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen ist das Kind auf die Unterstützung vonseiten seiner primären Bezugspersonen angewiesen, denn erst in der Interaktion und Kommunikation mit anderen erlangt sein Affektsystem persönlichkeitsprägenden Charakter (Klußmann 2003, 114). Durch den interpersonellen Austausch über Emotionen stellen Eltern und andere bedeutsame Bezugspersonen dem Kind ein Gerüst zur Verfügung, das ihm ermöglicht, seinem affektiven Erleben Bedeutungen zuzuschreiben (Saarni 2002, 6). Bezugspersonen erkennen die emotionalen Bedürfnisse und Fähigkeiten ihres Kindes in der Regel und passen sich diesen an. So übernehmen sie beispielsweise in der ersten Zeit fast zur Gänze die Funktion, die Affekte ihres Kindes zu regulieren. Im Verlauf der ersten Lebensjahre unterstützen sie ihr Kind dahingehend, seine Emotionen zunehmend selbst zu regulieren und begleiten es auf diese Weise beim Übergang von der interpersonellen zur intrapersonalen Emotionsregulation. Durch die Qualität des affektiven Austauschs formen primäre Bezugspersonen die emotionale Welt ihres Kindes maßgeblich mit, denn das emotionale Erleben des Kindes wird wesentlich von den Beziehungserfahrungen und Interaktionen, welche es in den ersten Lebensjahren erfährt, geprägt.

Während dem Säugling noch vorwiegend der Affektausdruck über die Mimik als Signal an die Mutter dient, ist die emotionale Sprache bereits ab dem zweiten Lebensjahr des Kindes von wesentlicher Bedeutung. Aus diesem Grund kann insbesondere der emotionalen Kommunikation innerhalb des Familiensystems besondere Relevanz für die Entwicklung des Kindes hin zu einer emotional ausgewogenen und stabilen Persönlichkeit zugeschrieben werden. Das Vermögen des Kindes, emotionale Sprache adäquat zu verwenden, wird in emotionsgeladenen Gesprächen mit primären Bezugspersonen – insbesondere mit der Mutter – erworben und hat weitreichende Konsequenzen in Hinblick auf das emotionale

und soziale Wohlbefinden des Kindes (Fivush et al. 2003, 9). Denn gerade im Vorschulalter taucht das Kind in eine neue soziale Welt außerhalb seines gewohnten Bezugssystems ein, in der ihm die Aktivierung emotionaler Ressourcen abverlangt wird. Die Möglichkeit, Emotionen verbal zum Ausdruck zu bringen eröffnet dem Kind hierbei nicht bloß neue Erkenntnisse in Bezug auf das Wissen und die Regulation von Gefühlen, sondern erlaubt ihm darüber hinaus in sozialen Situationen, wie beispielsweise im Zusammensein mit Gleichaltrigen oder in der Schule, emotional kompetent zu agieren.

Das Wissen um die emotionale Welt des Kindes ist auch für die pädagogische Praxis von Relevanz, da jeder pädagogischen Handlung auch eine bestimmte Vorstellung der kindlichen Psychologie immanent ist (Figdor 2007, 11). Es ist für eine professionell pädagogisch tätige Person daher bedeutsam, sowohl über kindliche Entwicklungsprozesse Bescheid zu wissen als auch nicht gelingende Beziehungs- und Interaktionsprozesse zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen zu erkennen, um daraus folgend für das Kind hilfreiche Handlungsstrategien ableiten zu können. Schließlich sei auch noch darauf hingewiesen, dass nicht zuletzt auch die Art und Weise, wie eine pädagogisch tätige Person mit dem Kind in Interaktion tritt, auf dessen Entwicklung einwirkt. Wie unter anderem die Darstellung von Emotionen beziehungsweise Affekten aus historischer und interdisziplinärer Sicht in Kapitel 1.2 veranschaulicht, beschäftigen sich auch eine psychoanalytisch orientierte Entwicklungspsychologie der Emotionen sowie die Psychoanalytische Pädagogik mit der emotionalen Entwicklung des Menschen.

Da es bislang weder in der Psychoanalytischen Pädagogik noch in einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie der Emotionen Untersuchungen zum verbalen Emotionsausdruck in Bezugspersonen-Kind-Dyaden gibt, war das Ziel vorliegender Diplomarbeit, die emotionale Kommunikation zwischen Mutter und Vorschulkind vor dem Hintergrund einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie der Emotionen näher zu erforschen. Es wurde davon ausgegangen, dass die Qualität emotionaler Sprache zwischen Mutter und Kind wesentlich für die Fähigkeit des Kindes ist, ein Verständnis seiner Selbst und seiner Emotionen zu erlangen. Das forschungsleitende Interesse galt der Erforschung möglicher Zusammenhänge sowie möglicher Unterschiede zwischen dem emotionalen Sprachstil der Mutter und jenem des Kindes. Besonderes Augenmerk wurde hierbei sowohl auf den Vergleich emotionaler Sprache von Mutter und Kind beim Erzählen emoti-

onal behafteter Ereignisse positiver und negativer Valenz im Vergleich sowie auf das unterstützende Sprachverhalten der Mutter dem Kind gegenüber gelegt.

Die empirische Untersuchung des emotionalen Sprachgebrauchs von Mutter und Kind basiert auf videographierten Interaktionsbeobachtungen von Mutter-Kind-Dyaden, welche im Rahmen der Vienna Longitudinal Study durchgeführt wurden. Im Zuge der Interaktionsbeobachtungen bekamen Mutter und Kind den Auftrag, sich jeweils gemeinsam an ein emotionales Ereignis positiver sowie an ein emotionales Ereignis negativer Valenz zu erinnern, diese gemeinsam bildlich darzustellen, und in einem anschließendem Interview Fragen zu den Bildern zu beantworten. Der emotionale Sprachgehalt von Mutter und Kind bei der Bewältigung dieser Aufgabenstellung wurde anhand eines eigens dafür adaptierten Codiermanuals erhoben und klassifiziert. Die statistische Auswertung der auf diese Weise gewonnenen Daten vermittelt einen vertieften Einblick in die Struktur emotionaler Kommunikation und bietet Erkenntnisse zu den aufgeworfenen Forschungsfragen. Die Interpretation der Ergebnisse führt zu einem plastischen Bild emotionaler Kommunikation zwischen Mutter und Vorschulkind über vergangene emotional behaftete Erlebnisse und wird zudem durch Untersuchungsergebnisse anderer empirischer Studien bestärkt.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen auf, dass sich emotional negativ behaftete Erzählungen von Mutter und Kind deutlich von jenen emotional positiv behafteter Erzählungen unterscheiden. Es konnte zudem herausgefunden werden, dass eine Mutter ihrem Kind bei der Bewältigung der negativ getönten Aufgabe intensivere Unterstützung bereitstellt als bei der Bewältigung der positiv getönten Aufgabe. Dieses Ergebnis wurde dahingehend interpretiert, dass es dem Kind noch schwer fällt, negativ erlebte Ereignisse zu erzählen, da diese emotional aufwühlender sind. Demgemäß passt eine Mutter ihren emotionalen Sprachstil an die Bedürfnisse des Kindes an. Der Unterschied im emotionalen Sprachverhalten von Mutter und Kind könnte darüber hinaus auch darauf zurückzuführen sein, dass eine Mutter beim Besprechen emotional negativ behafteter Erlebnisse andere Ziele verfolgt als beim Erzählen emotional positiver Erlebnisse.

Eine zweite wesentliche Erkenntnis der empirischen Untersuchung ergibt sich in Bezug auf die Gemeinsamkeiten betreffend den emotionalen Sprachgehalt von Mutter und Kind. Es konnte herausgearbeitet werden, dass der emotionale Gehalt in der kindlichen Sprache deutlich mit jenem der Mutter zusammenhängt. Des Weiteren verweisen die Ergebnisse auf die Relevanz von Beschreibungen emotionalen Verhaltens, denn der Einsatz von Be-

schreibungen emotionalen Verhaltens durch die Mutter korrelierte sehr häufig mit den Kind Variablen. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass neben der Verwendung von Emotionswörtern insbesondere auch die Beschreibung emotionalen Verhaltens durch die Mutter hilfreich für die kindliche Fähigkeit ist, Ereignisse emotionsgeladen wiederzugeben. Die mittels der empirischen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Kind bei der Bewältigung von negativen Gefühlen intensiverer Unterstützung vonseiten der Mutter bedarf, wohingegen ihm die intrapsychische Regulation von Emotionen positiver Valenz bereits leichter fällt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die empirische Untersuchung emotionaler Kommunikation von Mutter und Kind einen Einblick in die emotionale Erlebniswelt des Vorschulkindes vermittelt. Sie veranschaulicht, welche Kompetenzen es bereits ausgebildet hat und wo es noch auf Unterstützung vonseiten seiner Bezugspersonen angewiesen ist. Hierbei wird sichtbar, wie sehr das Besprechen emotionaler Zustände und Prozesse auch mit anderen emotionalen Kompetenzen verflochten und in welchem komplexen Gefüge an Prozessen es eingebettet ist. Das elaborierte Besprechen emotional behafteter Erlebnisse zwischen Mutter und Kind unterstützt demnach die Entfaltung anderer emotionaler Fähigkeiten, wodurch es dem Kind zunehmend besser gelingt, in differenzierter Weise über Gefühle nachzudenken und sekundäre innere Repräsentanzen zu bilden. Emotionale Kommunikation vermag daher möglicherweise auch einen wertvollen Beitrag bei der Entwicklung anderer Entwicklungsaufgaben des Vorschulalters, wie beispielsweise der Ausbildung einer Theorie des Mentalen und in weiterer Folge der Entstehung der Mentalisierungsfähigkeit, zu leisten.

Wie die Darstellung der psychoanalytisch orientierten Affekttheorie(n) in Kapitel 1.2 bereits sichtbar gemacht hat, ist die psychoanalytische Auseinandersetzung mit der Affektentwicklung vorwiegend auf das Säuglings- und Kleinkindalter fokussiert. Bislang gibt es deswegen sowohl in einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie als auch in der psychoanalytischen Pädagogik keine Untersuchungen zum verbalen Emotionsausdruck von Vorschulkindern. Vorliegende Diplomarbeit leistet daher auch einen Beitrag zur Theorie emotionaler Entwicklungsprozesse im Vorschulalter aus einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive und soll zu weiterer Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich anregen.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeiten Gesamtanzahl der Wörter und Anzahl des Emotionalen Gehalts bei der Mutter in neg. und pos. Geschichte sowie Interview.....	89
Tabelle 2: Mutter – Summe Gesamtwörter in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt).....	90
Tabelle 3: Mutter – Summe Wörter mit emotionalem Gehalt in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt).....	90
Tabelle 4: Häufigkeiten Gesamtanzahl der Wörter und Anzahl des Emotionalen Gehalts beim Kind in neg. und pos. Geschichte sowie Interview.....	91
Tabelle 5: Kind – Summe Gesamtwörter in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt).....	91
Tabelle 6: Kind – Summe Wörter mit emotionalem Gehalt in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt).....	92
Tabelle 7: Mutter – Häufigkeiten Emotionaler Gehalt – Unterscheidung: Emotion Word – Emotion Type.....	93
Tabelle 8: Mutter – Vergleich EW – ET in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt).....	93
Tabelle 9: Kind – Häufigkeiten Emotionaler Gehalt – Unterscheidung: Emotion Word – Emotion Type.....	94
Tabelle 10: Kind – Vergleich EW – ET in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt).....	95
Tabelle 11: Häufigkeiten Coaching und Elaborative Statement der Mutter in neg. und pos. Geschichte sowie Interview .....	96
Tabelle 12: Mutter Coaching und Elaborative Statement in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt).....	96
Tabelle 13: Häufigkeiten Elaborative Statement des Kindes in neg. und pos. Geschichte sowie Interview .....	97
Tabelle 14: Kind Elaborative Statement in neg. und pos. Geschichte sowie Interview (In Bereiche eingeteilt).....	97
Tabelle 15: Mutter – Häufigkeiten Coaching – Unterscheidung: Emotion Word – Emotion Type.....	98
Tabelle 16: Mittelwertvergleich (Wilcoxon Test) Gesamtanzahl der Wörter – Anzahl der Wörter mit emotionalem Gehalt in neg. und pos. Geschichte Mutter.....	99
Tabelle 17: Mittelwertvergleich (Wilcoxon Test) Gesamtanzahl der Wörter – Anzahl der Wörter mit emotionalem Gehalt in neg. und pos. Geschichte Kind.....	101
Tabelle 18: Mittelwertvergleich (Wilcoxon Test) Emotion Type – Emotion Word in neg. und pos. Geschichte sowie Interview Mutter .....	103
Tabelle 19: Häufigkeiten – Unterschiedlicher emotionaler Gehalt in neg. und pos. Geschichte Mutter .....	104
Tabelle 20: Mittelwertvergleich (Wilcoxon Test) unterschiedlicher emotionaler Gehalt pos. Geschichte – unterschiedlicher emotionaler Gehalt neg. Geschichte Mutter .....	105
Tabelle 21: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Emotionaler Gehalt Mutter – Emotionaler Gehalt Kind neg. Geschichte ...	107
Tabelle 22: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Emotionaler Gehalt Mutter – Emotionaler Gehalt Kind pos. Geschichte....	108
Tabelle 23: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – emotionale Sprache Kind neg. Geschichte .....	109
Tabelle 24: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – emotionale Sprache Kind pos. Geschichte .....	109
Tabelle 25: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – emotionale Sprache Kind Interview .....	110
Tabelle 26: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Elaborierte Sprache Mutter – Emotionale Sprache Kind neg. Geschichte ..	111
Tabelle 27: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Elaborierte Sprache Mutter – Emotionale Sprache Kind pos. Geschichte...	112
Tabelle 28: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Elaborierte Sprache Mutter – Emotionale Sprache Kind Interview .....	112
Tabelle 29: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – elaborierte Sprache Kind neg. Geschichte.....	113
Tabelle 30: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – elaborierte Sprache Kind pos. Geschichte.....	114
Tabelle 31: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Coaching Mutter – Elaborierte Sprache Kind Interview .....	115
Tabelle 32: Rangkorrelation (Kendall-Tau) Emotionaler Gehalt Kind – Scaffolding Mutter neg. Geschichte .....	116

## Literaturverzeichnis

- Ackil, J.K., Van Abbema, D.L., Bauer, P.J. (2003): After the storm: Enduring differences in mother-child recollections of traumatic and nontraumatic events. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 84, 286-309
- Almeder, N. (2005): Affekte, Verhaltensweisen und kognitive Kompetenz in der Mutter-Kind-Interaktion. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien
- Ashiabi, G.S. (2000): Promoting the Emotional Development of Preschoolers. In: *Early Childhood Education Journal*, Vol. 28 (2), 79-84
- Battacchi, M.W., Suslow, T., Renna, M. (1997): Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien, 2. durchgesehene Auflage
- Berger, S. (2006): Der emotionale Gehalt der Sprache und seine Auswirkungen auf den Affektausdruck und das Verhalten in Mutter-Kind-Gesprächen. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien
- Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer: Heidelberg, 6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage
- Bretherton, I., Beeghly, M. (1982): Talking about Internal States: The Acquisition of an Explicit Theory of Mind. In: *Developmental Psychology*, Vol. 18, 6, 906-921
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., Ridgeway, D. (1986): Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. In: *Child Development*, Vol. 57, 529-548
- Bridges, L.J., Grolnick, W.S., Connell, J.P. (1997): Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers. In: *Infant Behavior and Development*, Vol. 20, 1, 47-57
- Brown, J.R., Dunn, J. (1991): 'You can cry mum': The social and developmental implications of talk about internal states. In: *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 9, 237-256
- Bühl, A. (2006): SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse. Pearson Studium: München, 10. überarbeitete und erweiterte Auflage
- Bundschuh, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Klinkhardt: Bad Heilbronn
- Burns, R.C. (1982): Self-growth in families: kinetic family drawings research and application. Brunner/Mazel: New York
- Calkins, S.D., Smith, C.L., Gill, K.L., Johnson, M.C. (1998): Maternal Interactive Style across Contexts: Relations to Emotional, Behavioral and Physiological Regulation during Toddlerhood. In: *Social Development*, Vol. 7, 3, 350-369

- Cervantes, C.A., Callahan, M.A. (1998): Labels and Explanations in Mother-Child Emotion Talk: Age and Gender Differentiation. In: *Developmental Psychology*, Vol. 34, 1, 88-98
- Clarke-Stewart, K.A., Beck, R.J. (1999): Maternal Scaffolding and Children's Narrative Retelling of a Movie Story. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 14, 3, 409-434
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., Aiken, L.S. (2003): *Applied Multiple Regression/ Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, New Jersey – London, 3. Auflage
- Csef, H. (2003): Affekte als Regulatoren zwischenmenschlicher Beziehungen. In: Nissen, G. (Hrsg.): *Affekt und Interaktion. Genese und Therapie psychischer Störungen*. Kohlhammer: Stuttgart, 104-111
- Datler, W., Büttner, C., Finger-Trescher, U. (1999): Psychoanalyse, Pädagogik und die ersten Lebensjahre. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, C. (Hrsg.): *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10*. Psychosozial-Verlag: Gießen, 9-14
- Davidson, D., Luo, Z., Burden, M.J. (2001): Children's recall of emotional behaviours, emotional labels, and nonemotional behaviours: Does emotion enhance memory? In: *Cognition and Emotion*, Vol. 15, 1, 1-26
- Denham, S.A. (1997): "When I have a Bad Dream, Mommy Holds Me": Preschoolers' Conceptions of Emotions, Parental Socialisation, and Emotional Competence. In: *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 20, 2, 301-319
- Denham, S.A., Auerbach, S. (1995): Mother-Child Dialogue about Emotions and Preschoolers' emotional Competence. In: *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, Vol. 121, 3, 313-338
- Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., Mason, T. (2002): Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 43 (7), 901-916
- Denham, S.A., Couchoud, E.A. (1990): Young Preschoolers' understanding of Emotions. In: *Child Study Journal*, Vol. 20, 3, 171-192
- Denham, S.A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., Blair, K. (1997): Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. In: *Motivation and Emotion*, Vol. 21, (1), 65-86
- Denham, S.A., Zoller D., Couchoud, E.A. (1994): Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. In: *Developmental Psychology*, Vol. 30. No. 6, 928-936
- Dornes, M. (1993): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 2004, 11. Auflage

- Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 2003, 7. Auflage
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 2004, 4. Auflage
- Dornes, M. (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse, Vol. 20, 175-199
- Dornes, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 1. Auflage
- Dunn, J. (1994): Experience and Understanding of Emotions, Relationships, and Membership in a Particular Culture. In: Ekman, P., Davidson, R.J. (Hrsg.): The Nature of Emotion. Fundamental Questions. Oxford University Press: New York Oxford, 352-355
- Dunn, J. (2000): Mind-reading, emotion understanding, and relationships. In: International Journal of Behavioral Development, Vol. 24, 2, 142-144
- Dunn, J., Bretherton, I., Munn, P. (1987): Conversations About Feeling States Between Mothers and Their Young Children. In: Developmental Psychology, Vol. 23, 1, 132-139
- Dunn, J., Brown, J., Beardsall, L. (1991): Family Talk about Feeling States and Children's later Understanding of Others' Emotions. In: Developmental Psychology, Vol. 27, 3, 448-455
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla C., Youngblade L. (1991): Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. In: Child Development, Vol. 62, 1352-1366
- Dunn, J., Hughes, C. (1998): Young Children's Understanding of Emotions within Close Relationships. In: Cognition and Emotion, Vol. 12, 2, 171-190
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Reiser, M. (1999): Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning. In: Child Development, Vol. 70, 2, 513-534
- Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Psychosozial Verlag: Gießen
- Fivush, R. (2007): Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion. In: Clinical Social Work, Vol. 35, 37-46
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., Duke M. (2004): Family narratives and the development of children's emotional well-being. In: Pratt, M.W., Fiese, B.E. (Hrsg.): Family Stories and the Lifecourse: Across Time and Generations. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah – New Jersey, 55-76
- Fivush, R., Haden, C. (2005): Parent-Child reminiscing and the construction of a subjectiv self. In: Homer, B.D., Tamis-LeMonda, C.S. (Hrsg.): The development of Social Cognition and Communication. Psychology Press: London, 315-336

- Fivush, R., Hazzard, A., McDermott Sales, J., Sarfati, D., Brown, T. (2003): Creating Coherence out of Chaos? Children's Narratives of Emotionally Positive and Negative Events. In: *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 17, 1-19
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Klett-Cotta: Stuttgart, 2. deutsche Auflage 2006
- Freud, S. (1895a): Studien über Hysterie. In: *Gesammelte Werke I*. Fischer: Frankfurt am Main, 1987, 75-312
- Freud, S. (1895b): Entwurf einer Psychologie. In: *Aus den Anfängen der Psychoanalyse. Gesammelte Werke Nachtragsband*. Fischer: Frankfurt am Main, 1987, 373-486,
- Friedlmeier, W. (1999): Emotionsregulation in der Kindheit. In: Friedlmeier, W., Holodinsky, M. (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg – Berlin, 197-218
- Fussell, S.R. (2002): The Verbal Communication of Emotion: Introduction and Overview. In: Fussell, S.R. (Hrsg.): *The Verbal Communication of Emotions. Interdisciplinary Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah – New Jersey – London, 1-15
- Garner, P. (2003): Child and Family Correlates of Toddlers' Emotional and Behavioral Responses to a Mishap. In: *Infant Mental Health Journal*, Vol. 24, 6, 580-596
- Geppert, U., Heckhausen, H. (1990): Ontogenese der Emotionen. In: Scherer, K.R. (Hrsg.): *Psychologie der Emotion*. Hogrefe: Göttingen – Toronto – Zürich, 115-213
- Haden, C.A., Haine, R.A., Fivush, R. (1997): Developing Narrative Structure in Parent-Child Reminiscing Across the Preschool Years. In: *Developmental Psychology*, Vol. 33, 2, 295-307
- Haslett, B.B. (1997): Nonverbal Communication: Its Origins in Development. In: Haslett, B.B., Samter, W. (Hrsg.): *Children Communicating the first 5 Years*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, New Jersey – London, 20-56
- Holodynski, M., Friedlmeier, W. (1999): Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In: Friedlmeier, W., Holodinsky, M. (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg – Berlin, 1-28
- Janke, B. (2002): *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Hogrefe Verlag für Psychologie: Göttingen – Bern – Toronto – Seattle
- Jesacher, D., (2007): *Sprache, Affekt und Verhalten von Mutter und Kind. Die Verwendung von Sprache und ihr Zusammenspiel mit Affekt und Verhalten in Mutter-Kind-Gesprächen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien
- Kapfhammer, H.P. (1995): *Entwicklung der Emotionalität*. Kohlhammer: Stuttgart

- Kapfhammer, H.P. (2002): Sozialisation der Emotionen. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Beltz Verlag: Weinheim – Basel, 6. unveränderte Auflage, 562-571
- Kapfhammer, H.P. (2003): Frühkindliche Entwicklung der Affekte – eine psychodynamische Perspektive. In: Nissen, G. (Hrsg.): Affekt und Interaktion. Genese und Therapie psychischer Störungen. Kohlhammer: Stuttgart
- Klann-Delius, G. (1996): Sprache, Sprechen und Subjektivität in der Ontogenese. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Vol. 101, 114-140
- Klann-Delius, G. (2002): Sich seiner Gefühle bewusst werden. Sprache, Bewusstheit und Selbstaufmerksamkeit. In: Salisch, M. von (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Kohlhammer: Stuttgart, 93-110
- Klann-Delius, G., Kauschke, G. (1996): Die Entwicklung der Verbalisierungshäufigkeit von inneren Zuständen und emotionalen Ereignissen in der frühen Kindheit in Abhängigkeit von Alter und Affekttyp: eine explorative, deskriptive Längsschnittstudie. In: Linguistische Berichte, Vol. 161, 68-89
- Klußmann, R. (2003): Affekt, Erinnerung und Körpersymptom. In: Nissen, G. (Hrsg.): Affekt und Interaktion. Genese und Therapie psychischer Störungen. Kohlhammer: Stuttgart, 113- 121
- Köhler, L. (2004): Frühe Störungen aus der Sicht zunehmender Mentalisierung. In: Forum Psychoanalyse, Vol. 20, 158-174
- Krause, R. (1997): Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre. Band 1: Grundlagen. Kohlhammer: Stuttgart – Berlin – Köln
- Krause, R. (1998): Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre. Band 2: Modelle. Kohlhammer: Stuttgart – Berlin – Köln
- Kruse, O. (2000): Psychoanalytische Ansätze. In: Otto, J.H., Euler, H.A., Mandl, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 64-74
- Kutter, P. (2001): Affekt und Körper. Neue Akzente der Psychoanalyse. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen
- Luft, H. (2003): Psychoanalytische und ethologische Aspekte zur Affektlehre. In: Nissen, G. (Hrsg.): Affekt und Interaktion. Genese und Therapie psychischer Störungen. Kohlhammer: Stuttgart, 92-103
- Mayring, P. (2003): Erfassung von Emotionen. In: Ulich, D., Mayring, P. (Hrsg.): Psychologie der Emotionen. Kohlhammer: Stuttgart, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage
- McDermott Sales, J., Fivush, R. (2005): Social and emotional functions of mother-child reminiscing about stressful events. In: Social Cognition, Vol. 23, 1, 70-90

- Meins, E., Fernyhough, C. (1999): Linguistic Acquisitional Style and Mentalising Development: The Role of Maternal Mind-mindedness. In: *Cognitive Development*, Vol. 14, 363-380
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., Tuckey, M. (2001): Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers' Comments on Infants' Mental Processes Predict Security of Attachment at 12 Months. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 42, 5, 637-648
- Merten, J. (2003): Einführung in die Emotionspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart
- Muzik, M. (2001): Kinder postpartum depressiver Mütter: eine 4-Jahres-Follow-up-Studie. Unveröffentlichter Projektantrag an den Jubiläumsfond der Österreichischen Nationalbank für das Fachprojekt Nr. 9110, Wien
- Neitzel, C., Dopkins Stright, A. (2003): Mothers' Scaffolding of Children's Problem Solving: Establishing a Foundation of Academic Self-Regulatory Competence. In: *Journal of Family Psychology*, Vol. 17, 1, 147-159
- Nissen, G. (2003): Einführung. In: Nissen (Hrsg.): *Affekt und Interaktion. Genese und Therapie psychischer Störungen*. Kohlhammer: Stuttgart
- Otto, J.H., Euler, H.A., Mandl, H. (2000): Begriffsbestimmungen. In: Otto, J.H., Euler, H.A., Mandl, H. (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 10-18
- Petermann, F., Wiedebusch, S. (2003): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe-Verlag: Göttingen Bern Toronto Seattle
- Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, M. von (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Kohlhammer: Stuttgart, 3-30
- Saarni, C. (2004): The Social Context of Emotional Development. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (Hrsg.): *Handbook of Emotions*. The Guilford Press: New York London, 2. Auflage, 306-322
- Sachs, L. (2004): *Angewandte Statistik. Anwendung statistischer Methoden*. Springer: Berlin – Heidelberg – New York, 11. überarbeitete und aktualisierte Auflage
- Salisch, M. von (2000): *Wenn Kinder sich ärgern*. Hogrefe: Göttingen – Bern – Toronto – Seattle
- Salisch, M. von (2001): Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. In: *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 25, 4, 310-319
- Salisch, M. von (2002): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Kohlhammer: Stuttgart
- Salmon, K., Roncolato, W., Gleitzman, M. (2003): Children's Reports of Emotionally Laden Events: Adapting the Interview to the Child. In: *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 17, 65-79

- Schacherbauer, E. (2004): Scaffolding in der Mutter-Kind-Interaktion. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien
- Scherer, K.R. (1990): Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In: Scherer, K.R. (Hrsg.): Psychologie der Emotion. Hogrefe: Göttingen – Toronto – Zürich, 2-38
- Schmidt-Atzert, L. (2000): Struktur der Emotionen. In: Otto, J.H., Euler, H.A., Mandl, H. (Hrsg): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 30-44
- Schönpflug, W. (2000): Geschichte der Emotionskonzepte. In: Otto, J.H., Euler, H.A., Mandl, H. (Hrsg): Emotionspsychologie. Ein Handbuch. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 19-29
- Stern, D. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett-Cotta: Stuttgart, 2003, 8. Auflage
- Strayer, J., Roberts, W. (2004): Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. In: Social Development, Vol. 13, 2, 229-254
- Tyson, P., Tyson, R.L. (2001): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart – Berlin – Köln, 2. Auflage
- Ulich, D., Mayring, P. (2003): Psychologie der Emotionen. Kohlhammer: Stuttgart, 2. Auflage
- Underwood, M. (1997): Top Ten Pressing Questions About the Development of Emotion Regulation. In: Motivation and Emotion, Vol. 21, 1, 127-146
- Welch-Ross, M.K., Fasig, L.G., Farrar, M.J. (1999): Predictors of Preschoolers' Self-Knowledge: Reference to Emotion and Mental States in Mother-Child Conversation about Past Events. In: Cognitive Development, Vol. 14, 401-422
- Wellman, H.M., Phillips, A.T., Rodriguez, T. (2000): Young Children's Understanding of Perception, Desire, and Emotion. In: Child Development, Vol. 71, 4, 895-912
- Wesson, M., Salmon, K. (2001): Drawing and Showing: Helping Children to Report Emotionally Laden Events. In: Applied Cognitive Psychology, Vol. 15, 301-320
- Wirtz, M., Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen. Hogrefe: Göttingen – Bern – Toronto – Seattle

## Anhang

### a) Codiervorlage zur Erhebung des Emotionalen Gehalts in Mutter-Kind-Gesprächen

ID Nummer:	
Coder:	

#### MUTTER

	EG sum	EW sum			ET sum			EW diff			ET diff		
		-	+	~	-	+	~	-	+	~	-	+	~
neg. G.													
pos. G.													
Int.													
Total													

	Coaching EW	Coaching ET	Statem. EW	Statem. ET	Dism. ohne	Dism. EW	Dism. ET	Conf. ohne	Conf. EW	Conf. ET
neg. G.										
pos. G.										
Int.										
Total										

#### KIND

	EG sum	EW sum			ET sum			EW diff			ET diff		
		-	+	~	-	+	~	-	+	~	-	+	~
neg. G.													
pos. G.													
Int.													
Total													

	Statem. EW	Statem. ET	Conf. ohne	Conf. EW	Conf. ET
neg. G.					
pos. G.					
Int.					
Total					

## b) Fivush: Family Communication Coding System

### Family Communication Coding System General Issues

#### When to begin coding:

1. Begin coding the first statement after one person suggests an issue that the family can discuss (whether or not other family members agree that this is a good issue and whether or not other family members follow through on the discussion). You will start coding at the first response after the suggestion. Note: This has to be a serious suggestion, not just playing around.

*"What should we talk about? What was a fun time?" (uncoded)*

*"I don't know. What should we say?" (uncoded)*

*"How about when we went to Cedar Point?" (uncoded)*

*"Oh, yeah, that was fun!" (this is the first statement you code; begin here)*

#### What to code:

1. Code each utterance (all of one speaker's comments bounded by another speaker's comments).
2. You can code more than one context for a single utterance if both are relevant. But when you do so, generate another line of code for this.
3. When you assign a context code for an utterance that doesn't get an 'emotion word' code because there were no specific emotion words used, assign a code to the 'emotion type' category to indicate which feeling the family is discussing.
4. If someone refers to more than one feeling in an utterance, generate another line of code for the second (or any additional) feeling(s).

#### Emotion words versus emotion type:

1. Place a code in the 'emotion word' column only when the family uses a specific emotion term that describes an individual's feelings. In general, descriptors that refer to the emotional quality of an event are not specific enough to be coded here. For example, phrases like "a fun time", "a bad experience", aren't considered "emotion words."
2. Oftentimes, however, you will see families use these kinds of descriptors ("a fun experience") when making elaborative comments or questions. In this case, you can't note the "emotion word" because the family member has not used a specific emotion word BUT you should make a note of the kind of emotional experience ("amusement") in the "emotion type" column.
3. You also should use the "emotion type" column when a conversation about a specific emotion word gets carried forward. For example, a family member may say that she was "sad", and other family members follow up with confirmations and elaboration but do not use the specific word "sad". For follow-up comments like this (that receive a code in the context column), you should code the confirmation or elaboration in the context column and then code the "sad" topic in the "emotion type" column.

#### When to code the referent:

1. Always code the referent when family members use specific emotion terms that get coded as "emotion words."
2. Always code the referent when you're coding the "emotion type" after a conversation about a specific emotion word gets carried forward.
3. You can't code the referent when you code the "emotion type" for reference to the emotional quality of an event: "a fun time" because it's often ambiguous.

#### When to stop coding a segment:

1. Stop coding when the family moves on to a different topic. They probably will flip the cards, and say something like, "Ok, are we done? Let's go on to a difficult time." If people want to return to the original topic, you continue coding. But if they stay on the new topic, stop coding at the statement "OK, let's move on", and then follow the guidelines under #1 to determine when to begin coding the new segment.

#### Uncoded passages:

1. Questions or comments designed to get the family oriented to a particular issue. "What should we talk about?" "What else should we talk about?" "Can you think of any other time?"
2. The initial proposal of the event, even if it's the 2<sup>nd</sup> or 3<sup>rd</sup> event that's proposed in a conversation. "What about the time that we went to Disneyland?" "Why don't we talk about the time when Grandma was sick?" You also don't code further negotiations about what to talk about unless they involve dismissing statements.
3. Clarification ("What did you say?").
4. Planning for future events ("are we going to the grocery after we leave here?")
5. Statements that suggest that someone is trying to recall an experience or to locate a memory. "Was I really there?" "I don't remember that."
6. Off-task comments, such as correcting kids' misbehavior or comments about the research context. "Are they really recording this?"
7. Disputes about the sequence of events, or about who did what, or about how things happened.

#### Relationship Codes: For speaker or referent.

- 1 target child
- 2 mother / mother figure
- 3 father / father figure
- 4 male sibling
- 5 female sibling
- 6 other male relative (present in the room)
- 7 other female relative (present in the room)
- 8 other male person
- 9 other female person
- 10 multiple family members – communal group

#### Coding categories:

- |              |                         |                |
|--------------|-------------------------|----------------|
| 1 coaching   | 3 elaborative statement | 5 confirmation |
| 2 dismissing | 4 elaborative question  |                |

Emotion Language Categories:

**POSITIVE:**

- 1 Happy
- 2 Affection for people like
- 3 Amusement have fun
- 4 Positive self emotion pride
- 5 Other positive surprised

**NEGATIVE:**

- |                          |                  |                                   |             |                   |
|--------------------------|------------------|-----------------------------------|-------------|-------------------|
| 6 Sadness                | sad              | depressed                         | blue        | down in the dumps |
| 7 Anger                  | mad              | grumpy                            | cranky      | frustrated        |
|                          | irritable        | amoyed                            | pissed off  | drives me crazy   |
| 8 Fear / anxiety         | scared           | afraid                            | frighten    | anxious           |
|                          | worried          | stressed out                      | concerned   |                   |
| 9 Negative self emotions | guilty           | ashamed                           | embarrassed | mad at myself     |
|                          | shy              | bashful                           | timid       |                   |
| 10 Sympathy              | feel sad/bad for | feel sorry that someone feels bad |             |                   |
| 11 Other negative        | disgusting       | not like                          | upset       | feeling bad       |
|                          | disressed        | miserable                         | horrible    | awful             |
|                          | sorry            | not funny                         | not happy   | not having fun    |

**Family Narratives Coding**  
**(I) Emotion Coaching**

*When family members use the narratives as an opportunity for coaching, they will focus on another person's internal processes (emotions, motivations) in a way that might help the other person learn more about his/her emotions. Coaching includes questions or comments that help family members reflect on their emotional experiences, comment on an emotional quality of an event, problem-solve about how to handle difficult emotional experiences, or think about how to heighten or extend positive emotions. Most often, coaching comments will focus on emotions, but occasionally they will involve questions or comments about motivations during emotional events. Most often, parents will coach kids, but marital partners and siblings also can coach each other.*

*Some ways that coaching might manifest:*

1. Speaker helps the family member label his/her emotional experiences or reasons for experiencing a certain feeling.
2. Speaker helps the family member problem-solve about how to cope with negative emotional experiences.
3. Speaker helps the family member problem-solve about strategies for dealing with the situation that led to a negative emotion.
4. Speaker helps the other family member recognize ways that s/he can enhance positive experiences.

*Utterances that could be coded as 'coaching':*

- Direct questions about someone's emotional state, such as, "How did you feel when that happened?" "Did you have fun?"
- Questions or comments that help a person reflect on why s/he might have been feeling a particular way. "What made you so sad?" "Why were you crying?"
- Observations that label a person's emotional state or help a person recognize that s/he may have been feeling a particular way. "She was really scared." "I could tell you were really mad because you just got up and walked away."
- Questions or statements that help the person put their emotional reaction into a context of other emotional experiences that they've had. "Is that the best time that you've had lately?" "I don't think that I've ever seen you so angry."
- Descriptions of emotional behaviors that include a clear link between the emotional behavior and someone's speculation or observation about what that person must have been feeling – such as "I knew you were sad because you were crying." Emotional behaviors include crying, laughing, giggling, kissing, hugging, smiling, frowning, pouting, stomping around.
- "I thought that you were angry."
- "Yeah, it made me mad."
- "Yeah, because you were stomping around the room" (*confirmation & coaching*)
- Observations that link a person's emotional response to that person's characteristic ways of responding to certain events. "I knew you'd be really disappointed when Dad cancelled his visit because you really look forward to seeing him."
- Questions or comments that help a person understand the nature of different emotions or emotional events. "What do you think we mean when we say that was a difficult time?" "Do you know what we mean when we say we were anxious?"
- Questions or statements that help the person think about ways to enhance or prolong positive emotional experiences. "What could you have done to make that more fun?"
- Questions or statements that help the person think about ways to ameliorate negative emotional experiences. "Can you think of anything that would have made it easier?"

- Questions or statements about other internal experiences – most often, motivations. “What were you hoping would happen?” “Why do you think you acted that way?” “Why didn’t you want to talk about this?”

#### Family Narratives Coding

##### (2) Dismissing

*Family members also may be dismissing, in that they will suggest that someone’s emotional perspective is wrong or silly or suggest that someone’s feelings (or feelings in general) just aren’t that important.*

*Some examples of this type of behavior include...*

1. Suggestions that someone’s anger or sadness are potentially harmful to self or others.
2. Suggestions that someone feels that it’s their job to change these toxic negative emotions as quickly as possible.
3. Suggestions that someone’s negative emotions aren’t going to last and aren’t very important.
4. Suggestions that someone can just ride out negative emotions without too much worry or harm.

*Utterances that would be coded as ,dismissing’;*

- Family members may minimize the importance of certain events: “It wasn’t such a big deal” or “It wasn’t anything to get very upset over.”
- Family members may suggest that there really isn’t anything unique or special about someone’s emotional experience. “Grandmas usually are special to grandchildren, so it doesn’t surprise me that you were sad when she died.”
- Family may describe an individual’s emotional response as an over-reaction or suggest that the intensity of their response was misguided.
- Family members may suggest that someone should be over it already. “Well, she’s been dead for three years now, so it’s not like it just happened.”
- Parents may suggest that children don’t really have much to be sad about, that once they get older they’ll understand that, or they’ll appreciate how silly their concerns were.
- Family members may suggest that people need to get over their feelings, “Don’t worry about it,” or “Don’t dwell on it.”
- Sarcastic comments that ridicule another person’s perspective on an emotional event.
- Teasing about someone’s emotional experiences. This can be overt or pretty subtle, but the underlying message is that someone’s feelings were silly or too extreme: “Oh, so you liked the hotel and the pool at the hotel the best? Just the hotel. After we travelled all that way? I guess that next time we go on vacation, we’ll just check into the hotel down the street and not bother with travelling all that way.”
- Family members may convey that one person’s reasons for feeling a particular way aren’t valid. “Why was our divorce confusing to you? We were fighting all the time, you should have seen it coming.”
- When talking about someone’s emotional reaction, family members describe each other in negative terms: “He’s such a brat when he’s angry.”
- Any statements that are accompanied by eye-rolling or other sarcastic mannerisms (You can’t code the mannerisms alone; they have to be made in the context of an utterance.)
- “Yes, but...” Any yes-statement that advances the speaker’s own perspective without acknowledging someone else’s.

- Family members also may change the topic abruptly without acknowledging what the previous speaker has said. These comments or questions seem to follow their own agenda AND they seem to ignore or be unresponsive to the feelings or comments of other people. These topic shifts may involve a quick move away from an emotional topic (maybe even trying to move on to the next card) after someone has disclosed how they felt about a certain situation.
- In general, you wouldn’t code “no” statements that occur during negotiations over what to talk about unless one family member rejects another person’s suggestion about what to talk about because it really wasn’t a happy or difficult time. That is, one family member dismisses another person’s emotional perspective on an event.

#### Family Narrative Coding

##### (3) Elaborative statements

*Elaborations are comments in which a family member offers more detailed information about the emotional quality of an event. They can be statements in which the family members identify their own feelings state or describe the reasons they felt a certain way. To be scored as elaboration, a statement must include a specific emotion word OR it must refer to the emotional quality of the event: a good time, a difficult time, a really bad day.*

- Statements that offer new emotional information or take the conversation “one step further.”
- Statements in which someone labels his/her own emotional experiences: “It made me sad, too.” “I had fun.” These can include affirmative responses to someone’s question, but they must include a specific emotion word.  
“Did you have fun?”  
“Yeah, I had fun.” (coded as elaboration)  
“Did you have fun?”  
“Yeah.” (not coded as elaboration)
- Statements about one’s own emotional experience of the event. “I hated the long drive home.” “I liked the roller coaster.” “I especially like the water slide.”
- Statements that elaborate on why someone was feeling a particular way. “It was fun for me because it was family time away from all the pressures.” “I felt sad because grandma used to do so many nice things for me.”
- Statements in which someone describes emotional behavior without using a specific emotion term. Emotional behavior includes crying, laughing, smiling, hugging, kissing, stomping around when angry. These statements wouldn’t otherwise be coded as coaching because they lack a clear link between the emotional behavior and someone’s speculation or observation about what the person must have been feeling (such as “I knew you were sad because you were crying ...”).  
“How did you feel?”  
“I was crying.” (elaboration)  
Mom: “I think you were angry.”  
Kid: “I guess so.”  
Sibling: “You were stomping around the room!” (elaboration)

Family Narrative Coding  
(4) Elaborative questions

*Elaborative questions scaffold/structure the child to elaborate on his/her emotional perceptions of an event (asking for details, etc.). These questions differ from coaching questions, in that they focus more on the event (what happened, what about the event was good/difficult) than on one person's internal emotional reaction. To be scored, an elaboration, a question must include a specific emotion word OR it must refer to the emotional quality of the event: a good time, a difficult time, a really bad day.*

- Questions that help the person identify his/her perceptions of the emotional quality of an event. "Did you think that was a good time?" "Was it a hard day?" "Did you think that was cool?" "Was that a difficult time?" These questions are considered elaborative, rather than coaching, because they focus more on the qualities of the event, rather than on the person's own internal emotional experience. NOTE: You code only those questions that propose a specific situation or that are tied to a specific topic. You don't code questions that simply parrot the situation on the card ("a time that was happy or good" "a difficult time") when the family is simply searching for a topic or when the family is repeating these questions because they seem to be stuck.
- Questions that help scaffold the child or family member, that help someone tell their story about an event, that help them recall and relay more details about the emotional quality of the event. These include questions that encourage someone to provide more details about the emotional aspects of a situation. "What did you like about your trip to the zoo?" "What do you remember about the scary slide?"

Family Narrative Coding  
(5) Confirmation / Validation (Ftvush)

*Confirmations involve validation of another person's emotional experience. They must be verbal, in that non-verbal confirmations (such as nodding) aren't scored. And they are only scored after someone talks directly about an emotional reaction – that is, only after someone speaks directly about someone's emotional reaction or about the emotional quality of an event.*

- Confirming or validating someone's perceptions about an emotional reaction.  
"You were so happy."  
"Yeah." (confirmation)  
"I hated the dog."  
"Oh, yeah, you were really scared of the dog." (confirmation)
- Confirming or validating someone's perceptions about the emotional quality of an event.  
"The water slide was really fun."  
"Mm-hmm."
- Empathic mirroring or reflecting one person's comments about an emotional experience. This involves repeating the content of what someone says about an emotional reaction in a way that validates someone's emotional experiences.  
"I didn't like the car ride."  
"Yeah, you have a hard time with long trips like that." (confirmation)

- "Joining" with someone about his/her emotional experience. The speaker will validate someone's emotional experiences by describing how they are shared. "Oh, yeah, he likes roller coasters about as much as I do!" (confirmation with elaboration)
- Sarcastic confirmations don't count. Sarcasm should be coded as dismissing.
- Confirming the content or agreeing about details doesn't count. "Oh, yeah, I remember that, too."
- Grudging agreements don't count. "Well, I guess so, if you say so."
- Confirmations that are quickly followed by dismissing statements should be examined to see whether they're really "yes, but..." statements that should be coded as dismissing.

## **Kurzzusammenfassung**

In dieser Diplomarbeit wird das emotionale Sprachverhalten zwischen Mutter und Kind beim Erzählen über vergangene emotionsgeladene Ereignisse positiver und negativer Valenz untersucht. Besonderes Forschungsinteresse gilt dem gemeinsamen sich Erinnern an und Erzählen von emotional behafteten Ereignissen positiver und negativer Valenz im Vergleich sowie der Untersuchung des emotionalen Sprachstils von Mutter und Kind, mit Berücksichtigung möglicher Auswirkungen unterstützenden Sprachverhaltens der Mutter ihrem Kind gegenüber. Zur theoretischen Untermauerung der empirischen Untersuchung erfolgt in den ersten drei Kapiteln eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Emotionen. Es werden Theorielinien einer psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie der Emotionen nachgezeichnet, die emotionale Entwicklung eines Kindes darstellt sowie die Bedeutung emotionaler Kommunikation zwischen Mutter und Kind für dessen emotionale Sozialisation herausgearbeitet. Darauf aufbauend werden in der empirischen Untersuchung Interaktionssequenzen von 57 Mutter-Kind-Paaren hinsichtlich der Verwendung emotionaler Sprache analysiert. Die Ergebnisse zeigen Gemeinsamkeiten in Hinblick auf die Gebrauchshäufigkeit und Art der emotionalen Sprache zwischen Mutter und Kind auf. Der Vergleich von Erzählungen positiver und negativer Valenz brachte Unterschiede zwischen den beiden Erzählungen zutage, welche mit einer unterschiedlichen Qualität des emotionalen Sprachstils sowie des Unterstützungsverhaltens der Mutter einhergehen.

## **Abstract**

This diploma thesis explores emotion related patterns in mother-child-interactions about past emotion-laden events. Research focuses on the comparison of jointly reminisced narratives about positive and negative events as well as on the analysis of emotional narrative structure between mother and child, with closer attention to maternal coaching- and scaffolding-strategies and their impact on the child's emotional language skills. The first part of this diploma thesis introduces to the subject of emotion in order to create a theoretical framework for the empirical study. Therefore affective theories are presented from a psychoanalytic point of view followed by an illustration of the child's emotional development and socialisation during the first years of life and the relevance of mother-child-communication about emotions. The empirical study examines 57 sequences of mother-child-conversations regarding their usage of emotional language. Results show correlations concerning the frequency and the quality of emotional language between mother and child. The comparison of emotional language between positive and negative events reveals differences in maternal emotional language as well as her coaching- and scaffolding-strategies depending on the valence of the event.



# Lebenslauf

## Persönliche Daten

Vor- und Zuname: Andrea Üblinger  
Geburtsdatum, -ort: 19.05.1980, Wels

## Schulische Ausbildung

1986 – 1990 Volksschule Neukirchen am Walde  
1990 – 1994 Hauptschule Neukirchen am Walde  
1994 – 1999 HBLA für wirtschaftliche Berufe Linz/ Landwiedstraße

## Akademische Ausbildung

Seit 2000 Studienrichtung Pädagogik mit den Schwerpunkten Heilpädagogik und Integrative Pädagogik sowie Psychoanalytische Pädagogik, Universität Wien  
Seit 2001 Studienrichtung Geschichte, Universität Wien

## Universitäre Mitarbeit

WS 2003 Forschungspraktikum: Codierung von Mutter-Kleinkind-Interaktionen und von Interviewäußerungen von Müttern über ihr Kind (inkl. Entwicklung eines Codierungssystems). Eine Forschungs Kooperation mit der Dissertationsstudie an der University of Oxford: „A study on children’s development of social understanding: The role of mothers’ focus on their children’s internal states”. Universität Wien in Kooperation mit der University of Oxford, Projektleiter Mag. Katharina Ereky, Dr. Kornelia Steinhardt, Ao. Univ. Prof. Wilfried Datler  
2004 – 2009 Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft

## Beruflicher Werdegang

1999 – 2000 Europäischer Freiwilligendienst (EFD), England  
2005 – 2008 Mitarbeiterin in einer Wohngemeinschaft für Menschen mit Behinderung, Caritas Wien  
Seit 2008 Leitung einer Wohngemeinschaft für Menschen mit Behinderung, Caritas Wien

## Berufliche Weiterbildung

2006 – 2008 Diverse Fortbildungen im Rahmen der beruflichen Praxis  
2008 Speziallehrgang TEAMS LEITEN, Akademie für Sozialmanagement