universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Prosoziales Verhalten zwischen Peers im Kleinkindalter im Zusammenhang mit sozial-kognitiven Fähigkeiten“

Verfasser

Lukas Teufl

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 298
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Psychologie
Betreuerin / Betreuer:	Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

DANKSAGUNG

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um meiner Familie großen Dank auszusprechen. Der beständige Glaube an meine Fähigkeiten hat mir immer den Rücken gestärkt und mich so bei jedem Schritt durch das Studium begleitet. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei meinen Freunden, die mir lustige Stunden neben dem Studium ermöglicht haben und mir so einen fabelhaften Ausgleich zum Lernen ermöglichten.

Besonders in Erinnerung bleibt mir auch der Arbeitsbereich der Entwicklungspsychologie, allen voran Prof.in DDr.in Lieselotte Ahnert. Ihr Forschergeist und Blick für übergeordnete Fragen der Forschungslandschaft haben mich sehr inspiriert und mir wichtige Denkanstöße für die vorliegende Arbeit geliefert. Besonderen Dank gilt auch Mag.a Barbara Supper und Mag. Bernhard Piskernik, die immer bereitwillig mit Rat und Tat zur Seite standen und so zur Qualität meiner Diplomarbeit beigetragen haben. Durch die Projektmitarbeit im Arbeitsbereich konnte ich außerdem wichtige Erfahrungen zum wissenschaftlichen Arbeiten sammeln und mir flexible Arbeitsweisen aneignen – vielen Dank auch dafür.

Zuletzt möchte ich auch die Mitglieder meiner Kodier-Gruppe nicht vergessen, mit denen ich unzählige Arbeitsstunden verbracht habe. Ohne euch beide, Maria und Skadi, wäre die vorliegende Arbeit niemals zu Stande gekommen. Und nicht nur dafür möchte ich euch meinen Dank aussprechen, sondern auch für die Freundschaft, die zwischen uns entstanden ist. Die gute Stimmung, unzähligen Gespräche und häufigen Motivationsschübe waren wichtige Stützen für die lange Phase der Datenerhebung – Danke!

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG 7

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN 7

2.1. PEER-INTERAKTION 7

2.1.1. ENTWICKLUNG IM ERSTEN LEBENSJAHR 8

2.1.2. ENTWICKLUNG IM ZWEITEN LEBENSJAHR 9

2.2. PROSOZIALES VERHALTEN 10

2.2.1. ENTWICKLUNG IM KLEINKINDALTER 10

2.2.2. KORRELATE 11

2.2.3. FORSCHUNGSLANDSCHAFT 12

2.3. SOZIAL-KOGNITIVE FÄHIGKEITEN 13

2.3.1. FRÜHE FORSCHUNGSARBEITEN 13

2.3.2. FORSCHUNGSLANDSCHAFT 14

2.3.3. SELBSTERKENNUNG 15

2.3.3.1. Entwicklung 15

2.3.3.2. Forschungslandschaft 15

2.3.3.3. Korrelate 16

2.3.4. EMOTIONSVERSTÄNDNIS 17

2.3.4.1. Entwicklung 17

2.3.4.2. Forschungslandschaft 17

2.3.4.3. Korrelate 18

2.3.5. INTENTIONSVERSTÄNDNIS 18

2.3.5.1. Entwicklung 18

2.3.5.2. Forschungslandschaft 19

2.3.6. GETEILTE AUFMERKSAMKEIT 19

2.3.6.1. Entwicklung 20

2.3.6.2. Forschungslandschaft 20

2.3.7. EMPATHIE 21

2.3.7.1. Entwicklung 21

2.3.7.2. Forschungslandschaft 21

2.3.7.3. Korrelate 22

3. ZIELSETZUNG 23

4. METHODIK 25

4.1. DAS TAGESPFLEGEPROJEKT 25

4.2. STICHPROBE 26

4.3. MESSINSTRUMENTE 26

4.3.1. MELTZOFF-AUFGABEN RELIABILITÄTSMAßE 27

4.3.2. SPIEGELAUFGABEN RELIABILITÄTSMAßE 29

4.3.3. KLEMMBRETT-AUFGABEN RELIABILITÄTSMAßE 30

4.3.4. JOINT ATTENTION KODIERUNG RELIABILITÄTSMAßE 31

4.3.5. PEER BEZIEHUNG KODIERUNG 34

4.3.6. ELTERNFRAGEBOGEN 36

5. HYPOTHESEN UND STRUKTURGLEICHUNGSMODELLE 36

5.1. FRAGESTELLUNG 1 36

5.2. FRAGESTELLUNG 2 37

5.3. FRAGESTELLUNG 3 38

6. ERGEBNISSE 40

6.1. FRAGESTELLUNG 1 41

6.1.1. DESKRIPTIVE STATISTIKEN 41

6.1.2. VORANALYSEN 47

6.1.3. HYPOTHESE 1.1 49

6.2. FRAGESTELLUNG 2 51

6.2.1. DESKRIPTIVE STATISTIKEN 51

6.2.2. VORANALYSEN 57

6.2.3. HYPOTHESE 2.1 59

6.2.4. HYPOTHESE 2.2 60

6.3. FRAGESTELLUNG 3 61

6.3.1. DESKRIPTIVE STATISTIKEN 61

6.3.2. MODELL 1 69

6.3.3. MODELL 2 70

7. DISKUSSION 71

7.1. DIVERGENTE ERGEBNISSE 71

7.2. KONGRUENTE ERGEBNISSE 73

8. KRITIK 74

9. BEITRAG DER ARBEIT 74

10. ZUSAMMENFASSUNG 76

11. LITERATURVERZEICHNIS 78

ANHANG A– AUSWERTUNGSFORMULAR DER MELTZOFF-AUFGABEN ZUM INTENTIONSVESTÄNDNIS 82

ANHANG B – AUSWERTUNGSFORMULAR DER SPIEGELAUFGABEN ZUM SELBSTKONZEPT 83

ANHANG C – KODIERANLEITUNG DER KLEMMBRETTAUFGABE ZUR EMPATHIE UND EMOTIONSVERSTÄNDNIS 84

ANHANG D - KODIERSYSTEM FÜR DIE JOINT-ATTENTION 86

ANHANG E – KODIERSYSTEM FÜR DIE PEERINTERAKTION 94

ANHANG F – ELTERNFRAGEBOGEN 104

ANHANG G - ABBILDUNGSVERZEICHNIS 110

ANHANG H – TABELLENVERZEICHNIS 112

ANHANG I – ABSTRACT 112

ANHANG J - LEBENSLAUF 118

1. EINLEITUNG

Prosoziales Verhalten bei Kleinkindern ist ein wichtiger Resilienzfaktor. Kinder, die häufig prosozial handeln, sind in ihrer Peer-Gruppe beliebter und können ihre Bedürfnisse leichter stillen. Zusätzlich erlangen prosoziale Kleinkinder die Schulfähigkeit früher und zeigen auch bessere Noten in der Schule (Eggum et al., 2011). Die Förderung des prosozialen Verhaltens sollte demnach eine der Kernaufgaben im Kleinkindesalter sein.
Damit diese Förderung gelingen kann, muss erklärt werden, welche Fähigkeiten und Rahmenbedingungen auf die Entwicklung des prosozialen Verhaltens einwirken. Einen großen Einfluss zeigen dabei sozial-kognitive Fähigkeiten, allen voran die Empathie. Nur Kinder, die empathisch auf die Bedürfnisse und Notlagen ihrer SpielpartnerInnen reagieren, können demnach auch mit adäquaten Handlungen ihrem Partner/ihrer Partnerin helfen (z.B. Eisenberg, Eggum, & Di Giunta, 2010).
Ziel der Arbeit ist es, bisherige Ergebnisse zu den einzelnen Zusammenhängen der sozial-kognitiven Fähigkeiten und dem prosozialen Verhalten mithilfe einer holistischeren Methode zu integrieren. Außerdem soll aufgeklärt werden, inwiefern eine Aufteilung des prosozialen Verhaltens in spezifische Vertreter, dem Teilen und dem Kooperieren, angebracht erscheint. Wenn diese Verhaltensweisen unterschiedliche Korrelationen mit den sozial-kognitiven Fähigkeiten aufweisen, müssen spezielle Förderungen für die einzelnen Vertreter des prosozialen Verhaltens entwickelt werden.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Die vorliegende Arbeit stützt sich sowohl auf Erkenntnisse der allgemeinen Peer-Interaktion, dem prosozialen Verhalten als Spezialfall der Peer-Interaktion und auch auf sozial-kognitive Fähigkeiten, die maßgeblich zur Entwicklung der prosozialen Verhaltensweisen beitragen.

2.1. PEER-INTERAKTION

Peers sind gleichaltrige und gleichrangige Interaktionspartner, die sich auch auf demselben Entwicklungsniveau befinden (Berk, 2005). Soziale Interaktion bezeichnet die Wechselseitigkeit im Verhalten zwischen Individuen. Sie wird durch ihre Interdependenz unter den Beteiligten gesteuert (Bierhoff, 2010). Die Peer-Interaktion zeichnet sich dadurch aus, dass zwei oder mehrere Kleinkinder miteinander agieren und selbstständig für

die Planung, Aufrechterhaltung und Beendigung der Interaktion verantwortlich sind. Das bedeutet, dass sie eine Vielzahl von sozial-kognitiven Fähigkeiten erwerben müssen, die für den sozialen Austausch mit Peers notwendig sind.

2.1.1. Entwicklung im ersten Lebensjahr

Die Anfänge der Interaktionen lassen sich bereits kurz nach der Geburt beobachten. Säuglinge zeigen spontane Reaktionen auf emotionale Reize ihrer Bezugspersonen. Die Reaktionen beinhalten dabei das Saugen an ihrem Schnuller, das Bewegen ihrer Finger oder ein höherer Herzschlag (Carta, Greenwood, Luze, Cline, & Cuntz, 2004). Mit zwei Monaten weisen Babys ein höheres Aktivitätsniveau auf wenn Peers anwesend sind und Lautieren in basaler Weise (Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Es zeichnet sich also ein Bild ab, dass bereits Säuglinge Interesse an SozialpartnerInnen zeigen und auch Fertigkeiten besitzen, diese zu realisieren. Die Interaktionen sind jedoch noch stark eingeschränkt und geschehen häufig mit einer längeren Latenzzeit.
Ab sechs Monaten treten die ersten Interaktionen mit Peers auf. Diese sind gekennzeichnet durch einfache Kontaktsuche und Imitation. Es werden Reaktionen wie Lächeln, Blickkontakt und Brabbeln gezeigt (Carta et al., 2004). Somit gewinnen die Interaktionen nun an Komplexität und das Interesse der Peers kann länger aufrecht gehalten werden. In dieser Altersgruppe üben die die typischen reziproken Gesprächsmuster aus Lautieren und Zuhören hauptsächlich mit ihren erwachsenen Bezugspersonen (Carta et al., 2004).
In den letzten drei Monaten des ersten Lebensjahres können nochmals neue Entwicklungen beobachtet werden. So reagieren Kleinkinder noch häufiger auf Sozialkontakte und mit komplexeren Reaktionen. Die Imitation gelingt immer genauer und in kürzerer zeitlicher Abfolge (Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Kurz vor dem ersten Geburtstag sind die Kinder in der Lage, andere Personen konzentriert zu beobachten und die Aufmerksamkeit mit ihnen zu teilen. Es lässt sich feststellen, dass am Ende des ersten Lebensjahres ein großes Arsenal an nonverbalen Interaktionswerkzeugen zur Verfügung steht. Eingeschränkt werden einerseits die Interaktionen durch die geringen Sprachkompetenzen und auch dadurch, dass sie hauptsächlich mit erwachsenen Bezugspersonen zu beobachten sind.
Bereits im ersten Lebensjahr zeigen Säuglinge Interesse an SozialpartnerInnen und verfügen gleichzeitig über basale Fähigkeiten, ihr Interesse mitzuteilen. In der Forschung

besteht derzeit ein großer Trend, geeignete Methoden für diese Altersgruppe zu entwickeln, um sozial-kognitive Fähigkeiten messbar zu machen (Elsner, Hauf, & Aschers, 2007). Dieser Umbruch führt dazu, dass die ersten Lebensmonate weniger als „ruhige“ Phase abgestempelt werden sollten. So liegt der Fokus mittlerweile darauf, über welche differenzierten Fähigkeiten die Säuglinge bereits verfügen.

2.1.2. ENTWICKLUNG IM ZWEITEN LEBENSJAHR

Im zweiten Lebensjahr steigert sich sowohl die Anzahl als auch die Qualität der Peer-Interaktionen. Die Kinder erweitern ihre sozialen Kompetenzen und erproben ihre gelernten Fertigkeiten nun auch mit ihren Peers. Als besonderer Meilenstein gilt hier der Entwicklungsbeginn des Intentionsverständnisses (Carta et al., 2004). Erst wenn die Absicht hinter Handlungen der Peers verstanden wird, kann das eigene Verhalten darauf abgestimmt werden. Häufig werden die Interaktionen mithilfe von Objekten gestartet: Kinder bieten Objekte an, tauschen sie aus oder nehmen sie an. Auch erste Als-Ob-Spiele können beobachtet werden. Anfangs konzentrieren sich die Kleinkinder auf die nonverbale Imitation von Alltagshandlungen, die sie bei Peers oder Bezugspersonen beobachten. Danach werden auch schon kurze Spielsequenzen mit Peers gezeigt (Carta et al., 2004). Typisch hierbei sind nachgespielte Alltagsskripts, wie das Einkaufen-Gehen oder das Kochen in der Puppenecke. Einfache Analogien gelingen ebenfalls schon zwischen den Peers, wie das Füttern und Gefüttert-Werden. Sprachliche Interkationen können ab ca. 28 Monaten beobachtet werden. Auch diese werden zuerst mit den Bezugspersonen geübt bevor sie auch auf die Peers ausgeweitet werden (Carta et al., 2004). Mit dem Einbezug der Sprache steigert sich das Verständigungspotential und somit mögliche Interaktionen. Bedürfnisse können geäußert werden und Handlungen diesbezüglich gesetzt werden. Gemeinsame Spiele gewinnen an Komplexität und einfache Rollenaufteilung wird möglich. Die Spielformen erfahren ebenfalls einen Wandel. Der Entwicklungsbeginn des Spiels wird mit der nichtsozialen Aktivität festgelegt, also dem Alleinspiel oder auch einer nichtbeteiligten Zuschauerrolle. Danach zeigen Kinder auch das Parallelspiel. Hierbei spielen die Kinder zwar mit ähnlichen Materialen in unmittelbarer Nähe eines Peers, aber es kommt zu keinen Interaktionen zwischen den Kindern. Kurz darauf können auch assoziative und kooperative Spiele beobachtet werden: Die Kinder beschäftigten sich gemeinsam mit unterschiedlichen Aktivitäten, tauschen Spielzeug untereinander aus und

kommentieren das Verhalten des Spielpartners. Beim kooperativen Spiel richten sich die Kinder sogar an einem gemeinsamen Ziel aus, wie das Bauen eines Hauses aus Bausteinen (Berk, 2005). Dabei ist es wichtig zu wissen, dass sich diese Spielarten nicht gegenseitig ablösen, sondern dass alle Spielformen nebeneinander während der Vorschuljahre auftreten. Es findet also keine geradlinige Entwicklung statt.
Ab 12 Monaten nehmen die Anzahl und die Qualität der Interaktionen drastisch zu. Kinder üben vorerst ihre sozialen Interaktionen mit ihren Bezugspersonen, um sie einige Zeit später auch gegenüber Peers zu zeigen. Gerade die Entwicklung der Spielformen gibt Anlass dazu, die zu Grunde liegenden Fähigkeiten zu identifizieren, um die dahinter liegenden Prozesse besser verstehen zu können.

2.2. PROSOZIALES VERHALTEN

Unter prosozialen Verhalten versteht man absichtliches Verhalten um anderen etwas Gutes zu tun (Eisenberg, & Eggum, 2010). Prosoziales Verhalten setzt drei wesentliche Punkte voraus: Es muss vom Handelnden freiwillig ausgeführt sein; es muss darauf abzielen, die Not einer anderen Person zu lindern und darf nicht durch äußere Bekräftigungsanreize motiviert sein (Bierhoff, & Montada, 1988). Damit stellt das prosoziale Verhalten ein Sonderfall der sozialen Interaktion dar. Vier typische Verhaltensweisen im Kindesalter können klassifiziert werden: das Helfen, das Trösten, das Kooperieren und das Teilen (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, 2011;Eggum et al., 2011).

2.2.1. ENTWICKLUNG IM KLEINKINDALTER

Beginnend ab einem Alter von 18 Monaten reagieren Kleinkinder auf emotionale Notlagen von erwachsenen Bezugspersonen. Hierbei handelt es sich nicht um ein konstantes Verhalten, sondern es wird nur sporadisch gezeigt. Typische Reaktion hierbei ist das Reichen von hilfreichen Gegenständen (Nichols, Svetlova, & Brownell, 2010). Kinder verstehen dabei das negative Gefühl ihrer Bezugsperson und verfügen gleichzeitig über ein kleines Repertoire an Hilfeleistungen zum Trösten oder Helfen.
Mit 24 Monaten werden Hilfeleistungen auch beim Distress von Peers gezeigt. Auch hier gilt wieder, dass diese Verhaltensweisen nur sporadisch gezeigt werden (Nichols et al., 2010). Zweijährige sind beispielsweise in der Lage, erwachsene Personen zur Hilfe zu holen, wenn ein Peer weint.

Ab drei Jahren zeigen Kleinkinder häufiger und stabiler prosoziales Verhalten. Es kommt zu einem weiteren starken Anstieg bis zum Schulalter (Eggum et al., 2011). Grund hierfür sind einerseits die sprachliche und kognitive Entwicklung und andererseits das große Erfahrungspensum, das sie bis hierhin durch Peer-Interaktionen, seien sie gescheitert oder erfolgreich gewesen, aufgebaut haben.
Auch hier kann abermals festgestellt werden, dass neue soziale Verhaltensweisen erst an Erwachsenen erprobt werden und erst nach einiger Zeit auch bei Peers zur Anwendung kommen. Prosoziales Verhalten wird, im Vergleich mit allgemeinen Interaktionen, erst später ausgebildet und benötigt demnach komplexere (Vorläufer-)Fähigkeiten um zu reifen.

2.2.2. KORRELATE

Kinder, die häufig prosozial handeln, sind innerhalb ihrer Peer-Gruppe höher angesehen (Eggum et al., 2011). Das heißt, sie werden von Peers eher respektiert und als positiver bewertet. Es können häufiger positive Interaktionen beobachtet werden. Prosoziale Kleinkinder können auch leichter ihre Bedürfnisse stillen (Eggum et al., 2011), und erlangen die Schulfähigkeit früher. Zusätzlich zeigt sich auch, dass diese Kinder im Vergleich mit weniger prosozialen Kindern bessere Leistungen in der Schule erzielen. Auch psychische Störungen treten bei Kindern, die häufig prosozial agieren, seltener auf (Eggum et al., 2011).
Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass besonders sozial-kognitive Fähigkeiten in Verbindung mit prosozialen Verhalten stehen. Große Einigkeit herrscht über den großen positiven Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und der Empathie (Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013; Vaish & Warneken, 2011; Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009). Einige Forscher gehen sogar soweit, dass Empathie ein kausaler Prädiktor für prosoziales Verhalten ist (Farrant, Devine, Maybery, & Fletcher, 2012). Als zweite, wichtige Fähigkeit im Zusammenhang mit prosozialen Verhalten, wurde die Theory of Mind identifiziert (Eggum et al., 2011; Farrant, Devine, Maybery, & Fletcher, 2012; Walker, 2005). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass sozial-kognitive Fähigkeiten maßgeblich an der Ausbildung von prosozialen Verhaltensweisen beitragen. Auch mit dem Emotionsverständnis konnten positive Korrelationen gefunden werden (Denham, 1986; Denham et al., 2003; Eggum et al., 2011).

2.2.3. FORSCHUNGSLANDSCHAFT

Bereits 1988 stellten Bierhoff und Montada fest, dass Untersuchungen zum Thema prosozialen Verhaltens stark in verschiedenen Bereichen variieren. So weisen Forschungsarbeiten bis heute große Unterschiede bezüglich der Konzeptualisierung und Operationalisierung des prosozialen Verhaltens auf. Ein Großteil der Arbeiten benutzt Fremdratings von Eltern oder Lehrern über die Prosozialität der Kinder (z.B. Farrant, Devine, maybery, & Fletcher, 2012; Eggum et al., 2011; Renouf et al., 2009; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013; Walker, 2005), mehrere Arbeiten benutzen spezielle Laboruntersuchungen (z.B. Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, 2011; Svetlova, Nichols, & Brownell, 2010; Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009) und eine Arbeit benutzt beobachtete Verhaltensweisen in einer Freispielsituation (Denham, 1986). Zusätzlich zeigen sich bei den Arbeiten, die konkrete Verhaltensweisen mithilfe von Laborsettings oder Freispielsituationen messen, Differenzen darin, ob der Interaktionspartner des Kindes ein Peer (Denham, 1986) oder eine Bezugsperson ist (z.B. Dunfield, Kuhlmeier, O'Connell, & Kelley, 2011; Svetlova, Nichols, & Brownell, 2010; Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2009). In Anbetracht der früheren Entwicklung von kleinkindlichen Interaktionen mit Bezugspersonen und Erwachsenen im Vergleich von Peer-Interaktionen könnte es durchaus zu Fehlinterpretationen kommen, wenn man Ergebnisse aus den verschiedenen Arbeiten ohne Rücksicht dieser Information vergleicht. Besondere Vorsicht ist auch bei Altersvergleichen geboten, denn die Forschungsarbeiten zum prosozialen Verhalten decken häufig verschiedene Altersgruppen ab. Dabei gibt es zwei Hauptstrategien für das Stichprobenalter: Die erste ist, punktuell zu einem gewissen Alter zu testen (zum Beispiel mit 18 Monaten) und die zweite Strategie ist jene, einen Altersbereich abzudecken (zum Beispiel 9 Monate bis 36 Monate). Ein Vergleich der Ergebnisse hinsichtlich des Alters ist demnach erschwert.

Zuletzt wird in den Arbeiten das prosoziale Verhalten selten differenziert bzw. vollständig in ihre 4 Hauptvertreter (Teilen, Trösten, Helfen und Kooperieren) aufgeteilt. Wenn eine Aufteilung stattfindet, dann nur dahingehend, dass ein oder maximal zwei Vertreter stellvertretend für das prosoziale Verhalten operationalisiert werden.

2.3. SOZIAL-KOGNITIVE FÄHIGKEITEN

Soziale Kognition umfasst alle Leistungen, die Aufschluss über die psychische Verfassung eines Anderen liefern. Hierunter zählen seine Wahrnehmungen, Intentionen, Emotionen, Gedankeninhalte und Pläne, aber auch Hintergrundinformationen, die sich auf seine Eigenarten und seine Biographie beziehen (Bischof-Köhler, 2011). Aus der Definition wird ersichtlich, wie wichtig sozial-kognitive Fähigkeiten für soziale Interaktionen sind. Nur wer das Verhalten des Gegenübers verstehen und voraussagen kann, kann auch adäquat das eigene Verhalten darauf ausrichten.

2.3.1. FRÜHE FORSCHUNGSARBEITEN

Bereits im 19. Jahrhundert wurden intelligente Überlegungen darüber angestellt, wie Kinder ein Verständnis für das Verhalten ihres Gegenübers gewinnen. James Mark Baldwin (1892) ging davon aus, dass die Entfaltung der sozial-kognitiven Fähigkeiten durch Interaktionen stattfindet. Dabei ist die Imitation das Hauptinstrument des Lernens, da sie den eigenen Erlebnisbereich erweitert. Imitieren Kleinkinder Erwachsene oder Peers, so lernen sie dadurch einen Teil des Erlebens ihres Gegenübers kennen. Wird wiederum ein bereits durch Imitation gelerntes Verhalten von anderen imitiert, so weiß das Kleinkind, was der Imitierende dabei erlebt.

George Herbert Mead (1968) stellte die Rollenübernahme in den Fokus. Kinder versetzen sich in Bezug auf ein bestimmtes Verhalten (z.B. das Kochen) oder eine bestimmte Situation (z.B. die Geburtstagsfeier) in die Lage eines anderen. Der Unterschied zur Imitation per se liegt in der geistigen Vorstellung, denn es wird nicht explizit ein derzeit anwesender Peer imitiert. Die Entwicklung der Rollenübernahme unterteilt sich in drei Stufen. Im Vorschulalter üben sich die Kleinkinder im Phantasiespiel, indem sie Tätigkeiten tatsächlich ausüben. Im Spiel werden andere nachgeahmt und auch komplementäre Rollen werden unter den Kindern aufgeteilt (z.B. Koch/Köchin vs. Gast). In der mittleren Kindheit werden die Spiele mithilfe von Regeln stärker organisiert. Die Rollen werden nicht mehr stereotyp ausgelebt; vielmehr sind die geistigen Repräsentationen der Rollen wichtig. Die Kinder müssen in der Lage sein, die Rollen aller Beteiligten zu übernehmen. Sie kennen die Funktionen und Erwartungen der anderen Rollen und stimmen eigene Aktivitäten darauf ab.

Auch Jean Piaget beschrieb einen sozial-kognitiven Entwicklungsschritt: Die Dezentrierung. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, mehrere Aspekte oder auch Dimensionen eines Sachverhalts im Denken gleichzeitig zu berücksichtigen (Berk, 2005). Kinder, die über die Dezentrierung verfügen, sind zur Rollen- und Perspektivenübernahme fähig. Nur wenn es gelingt, sich in die Lage des/der anderen zu versetzen und die Perspektive aus seinen/ihren Augen zu sehen, können soziale Interaktionen qualitativ hochwertiger gestaltet werden. Wichtig dabei ist auch das Wissen darüber, dass der/die andere die Situation anders erlebt als man selbst; der eigene Standpunkt muss jedoch gleichzeitig geistig mitrepräsentiert werden.
Allen oben genannten Erkenntnismechanismen ist dabei gemein, dass sozial-kognitive Fähigkeiten nötig sind, um Handlungen des Gegenübers zu verstehen. Durch das Imitieren oder die Rollenübernahme lernen Kleinkinder, wie andere Kinder in bestimmen Situationen fühlen und denken.

2.3.2. MODERNE FORSCHUNGSLANDSCHAFT

Bei sozial-kognitiven Fähigkeiten kommt es häufig zu schwammigen Abgrenzungen und Überschneidungen. Grund hierfür sind vor allem internalisierte Annahmen über die Anlage-Umwelt-Problematik (Bischof-Köhler, 2011). Gemeinsamer Ausgangspunkt ist die Annahme über die Modularität der einzelnen sozial-kognitiven Fähigkeiten. Allerdings ist zu wenig bekannt, wie denn nun die Reifung/Erlangung der einzelnen Module von statten geht. Ein Erklärungsansatz besagt, dass ein oder mehrere Module genetisch vorprogrammiert sind. Die Module reifen erst mit zunehmenden Informationsverarbeitungskapazitäten bzw. der logischen Kompetenzen der Kleinkinder. Ein weiterer Ansatz geht von der diachronen Modularität aus. Hierbei reifen die Module entlang eines spezifischen Entwicklungsprozesses und werden je nach Entwicklungsabschnitt wirksam. Zuletzt könnte auch die Theorie-Theorie die Reifung erklären. Diese besagt, dass bereits ab der Geburt eine Art Vorprogrammierung vorhanden ist. Die Vorprogrammierung bahnt den Wissenserwerb in bestimmten Bereichen (Physik, Biologie und Psychologie) an und erleichtert ihn auch.
Je nach Überzeugung der ForscherInnen werden sozial-kognitive Fähigkeiten unterschiedlich definiert und operationalisiert. Die Forschungslandschaft erscheint demnach leider fragmentiert und nur wenige Arbeiten versuchen dezidiert bestimmte

Entwicklungspfade aufzuzeigen (siehe Denham et al., 2003; Farrant, Devine, Maybery, & Fletcher, 2012; Moreno, Klute, & Robinson, 2008; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013). Aufgrund der Vielzahl an sozial-kognitiven Fähigkeiten und deren möglichen Überlappungen bleibt jedoch immer noch offen, wie die Zusammenwirkung passiert und welche Fähigkeiten unterstützend auf welche sozialen Verhaltensweisen, insbesondere prosoziale Verhaltensweisen, einwirken.

2.3.3. SELBSTERKENNUNG BZW. SELBSTKONZEPT

Selbsterkennung ist die Fähigkeit, sich selbst im Spiegel zu erkennen. Sie gilt als Voraussetzung für die Entwicklung des Ich-Bewusstseins, der Ich-Andere-Unterscheidung und somit der Identität (Bischof-Köhler, 2011). Kinder, die sich selbst im Spiegel erkennen, haben die Grundfähigkeit dafür erlangt, zu verstehen, dass Gefühle und Absichten anderer getrennt von eigenen auftreten können. Dadurch werden soziale Interaktionen tiefgehender und das eigene Verhalten kann bewusst auf jenes des Gegenübers abgestimmt werden.

2.3.3.1. ENTWICKLUNG

Die Entwicklungsschritte des Selbsterkennens sind bereits gut beschrieben: Im ersten Lebensjahr zeigen Kinder ein erhöhtes Aktivitätsniveau beim Anblick des eigenen Spiegelbildes (siehe Bischof-Köhler, 2011). Ab zwölf Monaten kommt es zum Playmateverhalten, wobei die Kleinkinder mit ihrem Spiegelbild in gleicher Weise interagieren wie mit Peers. Mit 15 bis 18 Monaten vermeiden einige Kinder ihr eigenes Spiegelbild. Dieses Phänomen wird dadurch erklärt, dass das Spiegelbild-Phänomen nicht kognitiv eingeordnet werden kann. Den Rouge-Test bestehen Kleinkinder im Alter von 15 bis 22 Monaten. Die Benennung des Spiegelbilds mit dem eigenen Namen bzw. auch die Selbsterkennung auf Videos gelingt im Alter von 18 bis 24 Monaten.

2.3.3.2. FORSCHUNGSLANDSCHAFT

Typische Forschungsmethode zur Erfassung des Selbstkonzeptes ist der Rouge-Test (Amsterdam, 1972). Kindern, die sich einen aufgemalten Punkt auf der Nase wegwischen, sobald sie ihn im Spiegel sehen, wird Selbsterkennung zugeschrieben. Es gibt jedoch auch ein Konzept über eine stufenweise Entwicklung der Selbsterkennung (Bertenthal, & Fischer, 1978). So zeigen Kleinkinder zuerst taktiles Explorationsverhalten vor dem Spiegel, erkennen danach synchrone Bewegungen des eigenen Körpers im Spiegel, danach

auch von Bewegungen von Objekten im Spiegel. Es folgt danach die Stufe des Rouge-Tests und am Ende identifizieren Kinder ihr eigenes Spiegelbild korrekt mit dem eigenen Namen.

Den Forschungszugängen gemeinsam ist die Annahme, dass der Rouge-Test ein geeignetes Messverfahren für das Selbsterkennen darstellt. Es gibt auch Forschungsarbeiten, die mit der kindlichen Benutzung von Personalpronomen für sich selbst arbeiten, um Selbsterkennung zu messen (z.B. Lewis, & Ramsay, 2004). Hierbei könnten jedoch die sprachlichen Fähigkeiten zu stark die Ergebnisse beeinflussen. Fraglich ist auch, ob die vorgeschlagenen fünf Stufen von Bertenthal und Fischer (1978) mehr Aufschluss über die unterschiedlichen Facetten des Selbstkonzepts bringen als der Rouge-Test per se. Wäre das der Fall, so könnten auch soziale Interaktionen unterschiedlich je nach Selbsterkennungsstufe ausfallen.

2.3.3.3. KORRELATE

Das Selbsterkennen wurde sehr häufig im Zusammenhang mit der Empathie untersucht. So zeigt sich, dass die beiden Konstrukte signifikant positiv korrelieren. Geschlechtereffekte wurden bislang nicht gefunden (Bischof-Köhler, 2011; Lewis, & Ramsay, 2004). Es wurden sogar Gedanken dahingehend getätigt, als dass das Selbsterkennen eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für die Empathie darstellt (Bischof-Köhler, 2011). Die Ergebnisse überraschen nicht, wenn man die Definitionen der beiden Fähigkeiten berücksichtigt. Erst wenn Kinder erlernen, sich selbst von anderen geistig zu differenzieren, können dem Gegenüber auch Gefühle und Intentionen, die sich von den eigenen unterscheiden, zugeschrieben werden. Empathie zu zeigen bedeutet, am Gefühl des anderen teilzuhaben, und zusätzlich zu wissen, dass es sich nicht um das eigene Gefühl handelt, sondern ihren Ursprung im anderen hat (Bischof-Köhler, 2009). Positive Zusammenhänge konnten auch zwischen dem Selbsterkennen und der Häufigkeit von Pretend-Spielen mit anderen Kindern gefunden werden (Lewis, & Ramsay, 2004). Das Pretend-Spiel ist ein Spiel, bei dem Kinder so tun, als ob sie jemand anderes wären, oder so tun, als ob sie bestimmte Handlungen tätigen. Scheinbar ist auch hier die Selbsterkennung nötig, um gemeinsam mit anderen Kindern diese Phantasiespiele zu gestalten. Forschungsarbeiten zum fünfstufigen Zugang von Bertenthal und Fischer (1972) fehlen jedoch im Bezug zur Empathie.

2.3.4. EMOTIONSVERSTÄNDNIS

Das Emotionsverständnis ist die Fähigkeit, die es erlaubt, eigene Gefühle zu verstehen und mitzuteilen. Zusätzlich kann auch der Zusammenhang zwischen dem Auslöser des Gefühls und dem Gefühl selbst begriffen werden. Diese Fähigkeit entwickelt sich allerdings nicht für alle Gefühle gleich schnell. So gelingt das Verständnis von Freude am schnellsten; für Ärger und Ekel wird die längste Zeit benötigt (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994).

2.3.4.1. ENTWICKLUNG

Kleinkinder im Alter von einem bis zwei Jahren zeigen manchmal Reaktionen auf emotionale Bedürfnisse anderer (Warneken, & Tomasello, 2006). Bereits zu Beginn des zweiten Lebensjahres benutzen Kleinkinder den emotionalen Ausdruck ihrer erwachsenen Bezugsperson, um ambivalente Situationen einschätzen zu können (Nichols, Svetlova, & Brownell, 2010). Im dritten Lebensjahr lernen Kleinkinder die Unterscheidung der eigenen Gefühle von jenen anderer Personen (Damon, & Lerner, 2008). Das bedeutet, dass Kinder auch verstehen, dass zwei Personen unterschiedliche Gefühle zur gleichen Zeit haben können. Ab drei bis fünf Jahren verbalisieren Kinder ihre Gefühle und können auch adäquate Auslöser für bestimmte Gefühle nennen (Damon, & Lerner, 2008).

2.3.4.2. FORSCHUNGSLANDSCHAFT

Das Emotionsverständnis ist ein vielfach erforschtes Konstrukt. Es wird mithilfe von Fremdratings von ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern (Eggum et al., 2011), mit Bildkärtchen (Denham, 1986), mithilfe von Puppenspielen (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994) oder auch mithilfe von Comics (Belacchi, & Farina, 2012) erfasst. Bei den Verfahren, die direkt vom Kind bearbeitet werden, gibt es zwei Strategien. Einerseits sollen Emotionen richtig benannt werden und andererseits sollen Emotionen richtig eingeschätzt werden. Somit muss auch hier aufgepasst werden, von welcher Definition des Emotionsverständnisses ausgegangen wird und auch, wie es operationalisiert wurde, wenn man Vergleiche zwischen den Arbeiten anstellen möchte. Pons, Harris und de Rosnay (2004) unterteilten das Emotionsverständnis sogar in 9 Teilkomponenten und konnten mithilfe ihrer Arbeit aufzeigen, dass sich die Entwicklung hierarchisch organisiert. Leider findet ihre Arbeit bislang keinen großen Anklang, denn mithilfe ihrer Gruppenaufteilung könnten differenzierte Erkenntnisse gewonnen werden.

2.3.4.3. KORRELATE

Gefundene Korrelate für das Emotionsverständnis sind weitreichend. So konnten positive Zusammenhänge mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, sprachlichen Fähigkeiten, Zeigen von elterlichen Emotionen (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994), allgemeiner sozialer Kompetenz (Denham et al., 2003), mit der Theory of Mind in Form des false-belief-tasks, mit elterlicher Bildung und Berufsklasse (Cutting, & Dunn, 1999) und mit prosozialen Verhaltes in strukturierten Situationen gefunden werden (Denham, 1986). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die Eltern/Bezugspersonen maßgeblich mit dem kindlichen Emotionsverständnis in Verbindung stehen, als auch kognitive Fähigkeiten und soziale Fähigkeiten des Kindes selbst. Zusätzlich gibt es einen Hinweis darauf, dass auch die Sprache mit dem Emotionsverständnis zusammenhängt – allerdings könnte dies aber auch ein Artefakt der gewählten Messmethode sein. Geschlechtereffekte wurden bislang nicht gefunden (Bischof-Köhler, 2011).

2.3.5. INTENTIONSVERSTÄNDNIS

Das Intentionsverständnis ist die Fähigkeit, die Ziele hinter Handlungen anderer zu erkennen. Hier zählt auch die Fähigkeit, intentionelle Handlungen von zufälligen unterschieden zu können (Elsner, Hauf, & Aschers, 2007). Dies ist die erste hier angeführte sozial-kognitive Fähigkeit die wenig mit Emotionen zu tun hat und als Teilfähigkeit der Theory of Mind verstanden werden kann. Unter der Theory of Mind wird die Fähigkeit verstanden, den eigenen mentalen Zustand wie Absichten, Emotionen und Wünsche zu verstehen, und zu wissen, dass andere auch über die gleiche Fähigkeit verfügen (Cutting, & Dunn, 1999). Derzeit befindet sich das Verständnis der Theory of Mind im Umbruch, denn mittlerweile werden einzelne Teilaspekte schon in den ersten Lebensjahren verortet während die traditionelle Sichtweise von einem Entwicklungsalter von etwa vier bis fünf Jahren ausgeht. Sicher ist jedoch, dass das Intentionsverständnis eine große Rolle beim Verständnis des mentalen Zustands einer anderen Person einnimmt.

2.3.5.1. ENTWICKLUNG

Ab dem sechsten Lebensmonat kann der Entwicklungsbeginn festgestellt werden. Bereits im Alter von 12 bis 18 Monaten gelingt es Kleinkindern, zwischen absichtlichen und zufälligen Handlungen zu unterscheiden (Aureli, Perucchini, & Genco, 2009; Carpenter,

Akhtar, & Tomasello, 1998). In der Mitte des zweiten Lebensjahres können Kinder Handlungen von Erwachsenen zu Ende führen, obwohl diese Handlungen nicht zu Ende geführt wurden bzw. die Handlungen misslungen sind (Meltzoff, 1995). Dieser Entwicklungsschritt kann auch in vermeintlichen Notsituationen von Erwachsenen festgestellt werden (Warneken, & Tomasello, 2006).

2.3.5.2. FORSCHUNGSLANDSCHAFT

Typische Verfahren, um Intentionsverständnis zu messen, sind Abläufe, bei denen Erwachsenen eine Handlung beginnen und währenddessen scheitern, sodass das eigentliche Ziel der Handlung nicht erreicht wurde. Führen die Kinder nach dieser Beobachtung die gleiche Handlung rasch bis zum korrekten Ende durch, so gilt das als Beleg dafür, dass sie über Intentionsverständnis verfügen (Meltzoff, 1995). Eine neue Methode, mit der diese Fähigkeit auch in ihrem Teilaspekt, nämlich der Unterscheidung von zufälligen von absichtlichen Handlungen, gemessen werden kann, ist die Blickzeitmessung. Säuglinge werden dabei vor speziellen Computeranimationen gesetzt und wiederholt mit Stimulationsmaterial gereizt. Längere Blickzeiten gelten dabei als Indikator für überraschte Handlungen und somit auch für das Vorliegen der Fähigkeit (Elsner, Hauf, & Ashers, 2007). Allen Forschungsmethoden gemein ist das Beobachtungssetting. Der Forschungstrend geht definitiv in Richtung eines früheren Entwicklungsbeginns, der nur dann festgelegt werden kann, wenn entsprechende Messmethoden entwickelt und angewendet werden.

2.3.6. GETEILTE AUFMERKSAMKEIT

Die geteilte Aufmerksamkeit ist die Fähigkeit, soziale Aufmerksamkeit zu koordinieren. Diese kann in eine reaktive und in eine initiierende geteilte Aufmerksamkeit unterteilt werden. Erstere stellt eine Reaktion auf das Gegenüber dar. Das Kind blickt zum Beispiel dort hin, wohin das Gegenüber sieht oder es schaut auf das Objekt, worauf das Gegenüber zeigt. Die initiierende geteilte Aufmerksamkeit ist das Gegenstück dazu, insofern dass der Aufforderungscharakter vom Kind selbst ausgeht (Mundy et al., 2007). Somit gilt diese Gesamtfähigkeit als wichtiger Meilenstein für die sozialen Interaktionen, denn sie ermöglichen basale Interaktionen, auch schon im frühen Alter. Kinder, die häufig geteilte Aufmerksamkeit einsetzen verfügen generell über höhere soziale Kompetenzen (Vaughan van Hecke et al., 2007). Diesen Gedanken spannen die Forscher sogar so weit, als dass sie

in der geteilten Aufmerksamkeit den wichtigsten Vorläufer der sozial-kognitiven Fähigkeiten vermuten, der auch noch ein großes Gewicht für späteres prosoziales Verhalten innehaben könnte.

2.3.6.1. ENTWICKLUNG

Ab dem sechsten Lebensmonat kann der Entwicklungsbeginn beobachtet werden. Mit 9 Monaten wird vor allem die reaktive geteilte Aufmerksamkeit gezeigt und zwar als Antwort auf Kontaktsuchen der Bezugspersonen (Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Häufig sind es Objekte, die hergezeigt oder ausgetauscht werden, auf denen der Fokus der Aufmerksamkeit liegt. Ab dem ersten Geburtstag folgen Kinder der Blickrichtung anderer. Diese Fähigkeit geht sogar so tief, als dass Kinder extra einige Meter zurücklegen, falls das Gegenüber auf einen Ort blickt, der vom Kind derzeit nicht gesehen werden kann (Callaghan et al., 2011). Ab 30 Monaten wird auch die initiierende geteilte Aufmerksamkeit häufiger eingesetzt, was dafür spricht, dass diese komplexer und anspruchsvoller ist als die initiierende. Mit drei Jahren gilt diese Fähigkeit als erworben (Mundy et al., 2007).

2.3.6.2. FORSCHUNGSLANDSCHAFT

Zur Erforschung werden häufig Methoden mit aufmerksamkeitserregenden Stimuli, wie aufziehbares Spielzeug, eingesetzt (Mundy et al., 2007). Ebenfalls eingesetzt wurde ein spezielles Setting, wo sich im Raum an verschiedenen Wänden Objekte befanden. Die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter machte dann mithilfe von Blicken und Zeigegesten auf die unterschiedlichen Objekte aufmerksam. Folgte das Kind diesen Signalen ging man von der reaktiven geteilten Aufmerksamkeit aus (Aureli, Perucchini, & Genco, 2009). Den Forschungsansätzen gemein ist vor allem, dass spezielle Untersuchungsdesigns von Nöten sind, um die Fähigkeit zu reizen. Besonders hilfreich ist die nonverbale Note, die auch die Testung für jüngere Altersgruppen möglich macht. Die Aufteilung in initiierende und reaktive geteilte Aufmerksamkeit scheint großen Eingang in die Forschung gefunden zu haben, da diese sehr häufig in den Arbeiten mitberücksichtigt wird. Fraglich ist jedoch, ob die geteilte Aufmerksamkeit auch Überlappungspunkte mit der Theory of Mind aufweist; unbestritten ist jedoch der hohe kognitive Anteil dieser sozialen Fähigkeit.

2.3.7. EMPATHIE

Bei der Empathie handelt es sich um eine breit gefächerte Fähigkeit, deren Definitionen etwas auseinander klaffen. So können Definitionen gefunden werden, die eher die affektiven Anteile der Empathie fokussieren: Empathie ist ein Prozess, bei dem ein Beobachter an dem Gefühl oder der Intention einer anderen Person teilhat und dadurch versteht, was diese Person fühlt oder beabsichtigt (Bischof-Köhler, 2009). Es gibt auch Vertreter, die den kognitiven Anteilen der Empathie genauso viel Gewicht verleihen wie den affektiven: Voraussetzungen für die Empathie sind die Fähigkeit, affektive Zustände anderer zu erkennen und zu benennen, die Fähigkeit, die Perspektive und Rolle des anderen zu übernehmen und die emotionale Erlebnisfähigkeit, um das beobachtete Gefühl teilen zu können (Feshbach, 1978). Unbestritten lässt sich festhalten, dass die Empathie dem sozial-kognitiven Bereich zuzuordnen ist; die Gewichtung bzw. die Einbettung in andere sozial-kognitiven Komponenten fällt aber immer noch schwer.

2.3.7.1. ENTWICKLUNG

Bereits nach der Geburt kann die Gefühlsansteckung beobachtet werden. Hierbei handelt es sich um das Phänomen, dass Säuglinge, sobald ein Peer weint, ebenfalls zu weinen beginnen. Allerdings handelt es sich nicht um eine empathische Handlung, da die Säuglinge selbst nicht wissen, dass der Ursprung ihres Gefühls im Peer liegt (Damon, & Lerner, 2008). Mit 14 Monaten können Kleinkinder empathisch auf den Distress anderer reagieren. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um die Empathie im engeren Sinne, sondern um eine Art Vorfähigkeit, denn die Kinder orientieren sich bei der empathischen Handlung nicht an den Bedürfnissen des Gegenübers sondern an den eigenen Bedürfnissen (Vaish, & Warneken, 2011). Kinder ab einem Alter von 3 Jahren können wahrhaft empathisch reagieren. Mit 4 Jahren erreichen Kleinkinder einen neuen Entwicklungsschritt, als dass sie generelle Lebensumstände anderer Kinder in bestimmten Situationen mitberücksichtigen können und deshalb Empathie zeigen (Damon, & Lerner, 2008).

2.3.7.2. FORSCHUNGSLANDSCHAFT

Die Forschungsmethoden konzentrieren sich hauptsächlich auf Fremdurteile von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen (z.B. Belacchi, & Farina, 2012; Farrant, Devine, Maybery, & Fletcher, 2012; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013). Das bedeutet, dass

subjektive Einflüsse der Beurteiler mit in die Empathie-Werte für die Kinder einfließen. Häufig gehen die Forscher auch von unterschiedlichen Definitionen der Empathie aus und operationalisieren diese auch unterschiedlich. Diese Operationalisierungen gehen sogar so weit, sodass unter Empathie auch prosoziale Handlungen subsummiert werden. Durch diese Differenzen sind die Vergleiche der Ergebnisse nur spärlich möglich.

2.3.7.3. KORRELATE

Aufgrund der großen Anzahl an Forschungsarbeiten konnten schon viele Zusammenhänge identifiziert werden. So gilt die Empathie als großer Prädiktor für prosoziale Verhaltensweisen (Belacchi, & Farina, 2012; Eisenberg, Eggum, & Di Giunta, 2010; Farrant, Devine, Maybery, & Fletcher, 2012; Vaish, & Warneken, 2011). Ein Zusammenhang, der nicht überrascht, denn erst wenn die missliche Lage des Gegenübers verstanden wird und emotional mitgeschwungen wird ist man gewillt, helfende Handlungen zu setzen. Noch interessanter wird dieser Zusammenhang, wenn man auch die Theory of Mind im traditionellen Sinne mitberücksichtigt. So wird ersichtlich, dass diese ebenfalls das prosoziale Verhalten begünstigt, aber nur bei gleichzeitig hoher Ausprägung der Empathie. Ist die Empathie niedrig ausgeprägt, so führt die Theory of Mind auch zu erhöhten direkten und indirekten Aggressionen gegenüber Peers (Eggum et al., 2011).
Wie bereits weiter oben beschrieben korrelieren auch die Selbsterkennung und das Emotionsverständnis mit der Empathie positiv (Bischof-Köhler, 2009; Vaish, & Warneken, 2011; Belacchi, & Farina 2012; Cutting, & Dunn, 1999; Denham et al., 2003; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994).
Geschlechtereffekte konnten bereits häufig gefunden werden. Allen gemein ist die Tatsache, dass bei signifikanten Geschlechtereffekten immer die Mädchen über höhere Empathie-Werte als Jungs verfügen und die Effektstärken nur gering ausfielen. Zu beachten gelten jedoch die verschiedenen Alter bzw. Altersbereiche der Kinder. Gefunden wurden Geschlechtereffekte für 2-Jährige und 4-Jährige Kinder, allerdings nur in 5 von 12 Unterskalen der operationalisierten Empathie (Moreno, Klute, & Robinson, 2008), 5-Jährige (Carreras et al., 2004) und für 30 Monate alte Kinder (Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013). Keine Geschlechtereffekte wurden bei 24, 42, 48 und 50 Monate alte Kinder festgestellt (Taylor et al., 2013). Interessanterweise wurde in der letztgenannten Studie herausgefunden, dass Jungs über geringere Empathie als Mädchen mit 30 Monaten

verfügen. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass Jungs über einen höheren Empathie-Anstieg verfügten.
Offen bleibt die Frage, in wie weit nun kognitive Vorläuferfähigkeiten die Empathie beeinflussen. Gerade die Definition von Feshbach (1978) legt nahe, dass zumindest auch das Intentionsverständnis einen Teilaspekt der Empathie darstellen könnte. Ebenfalls wenig Information besteht über die Zusammenhänge von Empathie und den differenzierten Vertretern der prosozialen Verhaltensweisen. Fraglich ist auch, ob die Empathie ebenfalls eine Rolle bei prosozialen Interaktionen spielt, bei der das Kind jedoch der Empfänger ist bzw. auf die Handlung des Gegenübers reagiert.

3. ZIELSETZUNG

Die Ziele der Arbeit lassen sich in drei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe beschäftigt sich mit der Frage danach, wie die sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten und die Empathie in Zusammenhang stehen. Dabei wird darauf geachtet, keinen fragmentierten Forschungszugang zu schaffen, sondern einen holistischeren Weg zu gehen. Dem Großteil der Arbeiten zu diesem Themenbereich ist gemein, dass sie immer nur einen oder maximal zwei kognitive Vorläufer mit der Empathie in Zusammenhang setzen – dabei läuft man Gefahr, einzelne Korrelationen zu überschätzen (siehe Kapitel 2.3.2). Diesmal soll jedoch das Zusammenspiel mehrerer Vorläufer und deren Erklärungswert für die Empathie untersucht werden. Zusätzlich soll geklärt werden, inwiefern nun Vorläuferfähigkeiten, die wenig emotionale Anteile innehaben, mit der Empathie korrelieren.
Auch die Kontroversen bezüglich Geschlechtereffekten bei der Empathie wirft noch Fragen auf (siehe Kapitel 2.3.7.3). Besonders interessant ist hier, ob der Geschlechter-Unterschied auch in dieser Stichprobe zu finden ist. Zusätzlich ist ungeklärt, wie sich der Geschlechtereffekt genau auswirkt. Bei den Vorläuferfähigkeiten wurden keine Geschlechtereffekte gefunden; untersucht werden soll allerdings, ob sich das Geschlecht als Interaktion gemeinsam mit den Vorläuferfähigkeiten auf die Empathie auswirkt.
Fragestellung 1 lautet:

> *Welche Zusammenhänge ergeben sich zwischen den sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten und der Empathie?*

Das zweite Ziel der Arbeit konzentriert sich auf das Zusammenspiel der Empathie und dem prosozialen Verhalten. Themenbezogene Forschungsarbeiten machen häufig von Fragebögen und Laborsettings Gebrauch, um prosoziales Verhalten zu messen (siehe Kapitel 2.2.3). Problematisch dabei sind einerseits die Subjektivität bei der Fremdbeurteilung und andererseits die künstliche Situation des Laborexperiments, die zumindest teilweise zu Einschränkungen bei der Generalisierung der Ergebnisse führen. Hier möchte die Arbeit einen Beitrag leisten, indem sie prosoziales Verhalten in freien Spielsituationen erfasst.
Ein Großteil der gefundenen Forschungsarbeiten zum prosozialen Verhalten differenziert dieses nicht in seine typischen Hauptvertreter. Dabei bleibt offen, inwiefern sich die prosozialen Verhaltensweisen unterscheiden. Auch das Zusammenspiel mit sozial-kognitiven Fähigkeiten kann so nicht exakt eingeschätzt werden.
Prosoziales Verhalten, das Kleinkinder von sich aus starten, benötigt schwierige Überlegungen zur Planung, Durchführung und Beendigung des sozialen Kontakts. Kein Wunder, dass hier sozial-kognitive Fähigkeiten eine große Rolle spielen. Fraglich ist jedoch, ob diese Fähigkeiten auch mit dem Annehmen von Hilfe korrelieren. Hierbei untersucht die vorliegende Arbeit den Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialen Verhalten, mit der Unterscheidung von aktiven versus reaktiven Verhalten. Die Fragestellung 2 heißt:

> *Welche Zusammenhänge können zwischen der Empathie und dem prosozialen Verhalten festgestellt werden?*

Das dritte Ziel der Arbeit kann als übergeordnetes Ziel betrachtet werden. Hierbei geht es darum, sowohl die sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten, die Empathie und das prosoziale Verhalten gemeinsam zu betrachten. Von Interesse ist, wie sich das Zusammenspiel dieser Konstrukte gestaltet. Und dieses Zusammenspiel lässt sich am besten durch ein Modell abbilden, das simultan alle fraglichen Variablen berücksichtigt. Dieses Vorgehen birgt das Potential, den Messfehler, der bei wiederholten Hypothesentests vergrößert wird, gering zu halten. Zusätzlich soll der Frage nach Geschlechtereffekten ebenfalls nachgegangen werden, indem die Modelle getrennt für die Geschlechter gerechnet werden. Im Vergleich soll klar werden, bei welchen Konstrukten und auf welche

Weise das Geschlecht der Kinder die Zusammenhänge beeinflusst. Die Fragestellung dazu lautet:

> *Auf welche Weise lässt sich das Zusammenspiel aus sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten und dem prosozialen Verhalten unter der Berücksichtigung der Empathie darstellen?*

4. METHODIK

In diesem Kapitel wird das Forschungsprojekt, aus welchem diese Arbeit seine Daten erhebt, näher vorgestellt. Es folgt die Darstellung der Stichprobe und die der verwendeten Messinstrumente. Zusätzlich wird genauer auf die Operationalisierung der Variablen eingegangen. Am Ende werden noch die konkreten Hypothesen vorgestellt.

4.1. DAS TAGESPFLEGEPROJEKT

Das Tagespflegeprojekt, dessen Grundintention der Vergleich von Kleinkindern, die von Tagesmüttern betreut werden, mit Kleinkindern ohne Fremdbetreuung war, startete mit einer Pilotphase 2009. Die Datenerhebung des Projekts fand anschließend von 2010 bis 2012 statt. Es nahmen insgesamt 305 Kinder, deren Bezugsperson(en) und Tagesmütter an der Studie teil.
Eingesetzt wurden insgesamt 33 Verfahren zur Erhebung

- der Bindung bzw. Beziehung zu den Eltern bzw. der Tagesmutter (z.B. Attachment Q-Sort, Fremde Situation)
- von Kontextvariablen (z.B. Fragebogen zur Familiensituation, Fragebogen zur Tagesmuttersituation)
- von Belastung der Eltern (z.B. Eltern-Belastungs-Inventar)
- des Temperaments des Kindes (Toddler Temperament Scale)
- von kognitiven und sprachlichen Kompetenzen des Kindes (z.B. Bayley-III-Entwicklungstest)
- von sozial-kognitiven Fähigkeiten (z.B. Videokodierung von Meltzoff-Aufgaben)
- von Stress und Frustrationstoleranz (z.B. Cortisolmessungen und Videokodierung von Frustrationsaufgaben)

- von spezifischen Merkmalen des Vaters (z.B. Time Diary Interview zum Thema Erziehungsbeteiligung des Vaters)
- von Interaktionen mit den Eltern (Videokodierung einer Bilderbuchsituation)
- von Interaktionen mit der Tagesmutter (Videokodierung einer Freispielsituation)
- von Interaktionen mit Peers (Videokodierung einer Freispielsituation)

Jene Verfahren, aus denen die Diplomarbeit ihre Daten bezieht, werden im Kapitel 4.3 näher vorgestellt.

4.2. STICHPROBE

Angemerkt werden muss, dass nicht alle Verfahren von der gesamten Stichprobe bearbeitet wurden. Aufgrund der Wichtigkeit, über eine genügend große Stichprobe zu verfügen, wurde für jede Fragestellung mit einer eigenen Stichprobe gerechnet. Die kleinste Stichprobe ergibt sich für Fragestellung 3, da hier die Kinder alle sechs benötigten Verfahren bearbeitet haben. Mit Hilfe der Abbildung 1 kann ein Überblick über die verwendeten Verfahren für jede Fragestellung gewonnen werden.

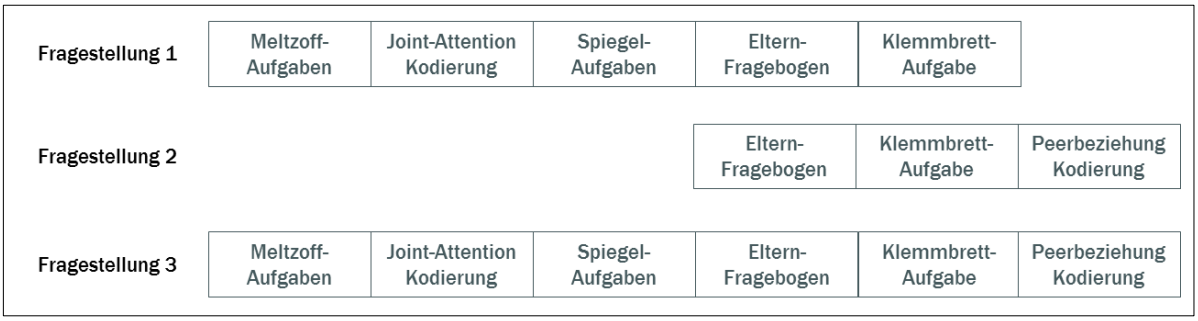


Abbildung 1: Übersicht über die verwendeten Verfahren pro Fragestellung.

Für Fragestellung 1 ergibt sich eine Stichprobengröße von 177 Kleinkindern. 136 Kinder befinden sich in der Stichprobe für Fragestellung 2 und 87 Kinder haben alle Verfahren für Fragestellung 3 bearbeitet.

4.3. MESSINSTRUMENTE

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten, der Empathie und dem prosozialen Verhalten kommen sechs Verfahren zur Anwendung. Der Überblick über die Verfahren und den daraus

operationalisierten Variablen befindet sich in Abbildung 2. Die detaillierte Vorstellung der einzelnen Messinstrumente folgt in den nächsten Kapiteln.

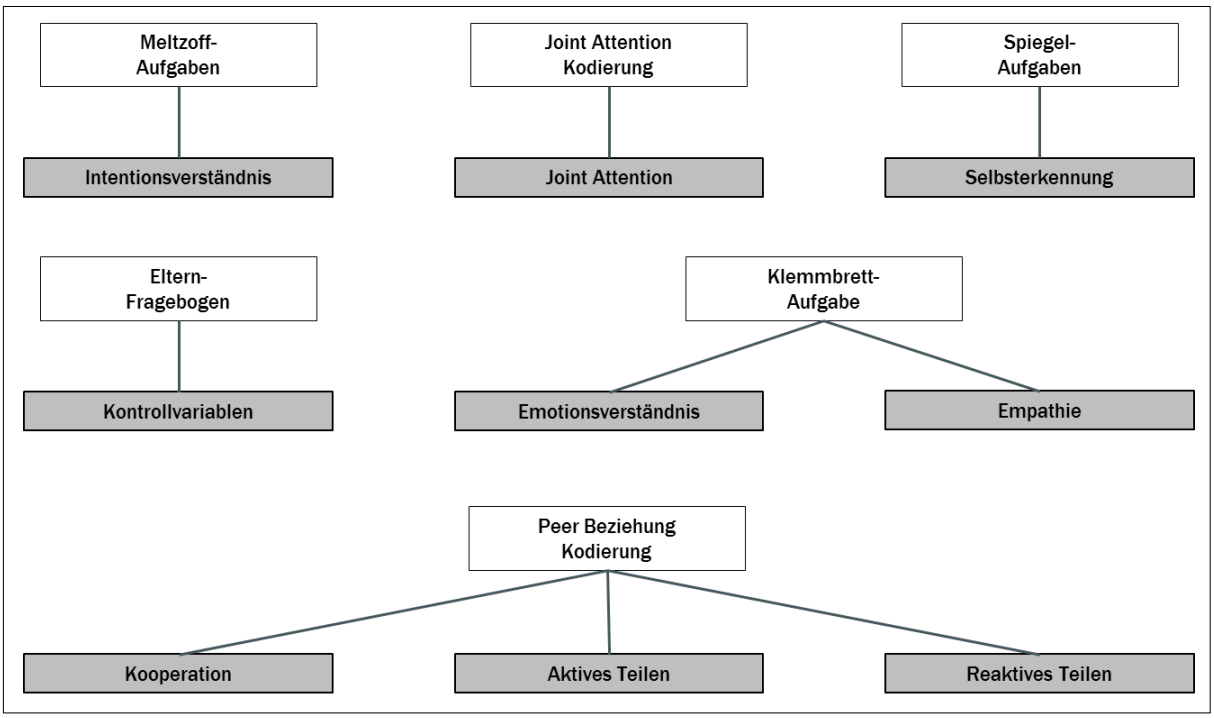


Abbildung 2: Übersicht über die verwendeten Verfahren (weiße Kästchen) und die daraus operationalisierten Variablen (graue Kästchen).

4.3.1. MELTZOFF-AUFGABEN

Das Kleinkind sitzt auf dem Schoß seiner Bezugsperson vor einem Tisch, die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter sitzt ihm gegenüber. Nacheinander probiert die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter verschiedene Aufgaben vor dem Kind, die sie/er jedoch nicht zu Ende führt. Insgesamt wird diese Intention drei Mal demonstriert, danach werden die benutzten Gegenstände zum Kind gelegt und dieses hat dann Zeit, um die Aufgaben bis zum Ende auszuführen. Angemerkt werden muss, dass sich die Objekte in einer Kiste befinden und nacheinander präsentiert werden. Dadurch kann sich das Kind jeweils auf die gerade benötigten Objekte konzentrieren. Der ganze Versuch wurde mitgefilmt.

Die benutzten Objekte für die fünf Aufgaben sind in Abbildung 3 zu finden. Die erste Aufgabe bestand daraus, dass die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter probiert, die Hantel auseinander zu ziehen. Dabei rutscht sie/er mit den Fingern immer wieder ab. Zuerst wurde am rechten Ende, dann am linken Ende gezogen. Bei Aufgabe zwei wurde versucht, einen

Knopf mithilfe des Holzstabes zu drücken. Dabei traf die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter den Knopf nicht, indem er einmal rechts vorbei, dann links vorbei und zuletzt zu weit über den Knopf zielte. Die dritte Aufgabe bestand darin, ein Gummiband auf einen Haken zu hängen. Hierbei wurde bei der Präsentation der Aufgabe abermals zu weit rechts, zu weit links und zu weit unten gezielt, sodass das Gummiband nicht am Haken landete. Bei der vierten Aufgabe soll eine Kette in einem Becher gelegt werden. Die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter platzierte die Kette so, dass sie zwar die rechte Kante berührte, aber nicht in den Becher fiel. Beim zweiten Versuch war die Kette zu weit vor dem Becher und danach zwar über dem Becher, aber sie fiel ebenfalls daneben. Die letzte Aufgabe bestand aus zwei Quadraten, wobei das Quadrat mit dem Loch über jenes mit dem Zapfen gelegt werden sollte. Die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter rutscht allerdings immer ab und schafft es nicht; einmal rechts, einmal links und einmal vorne.

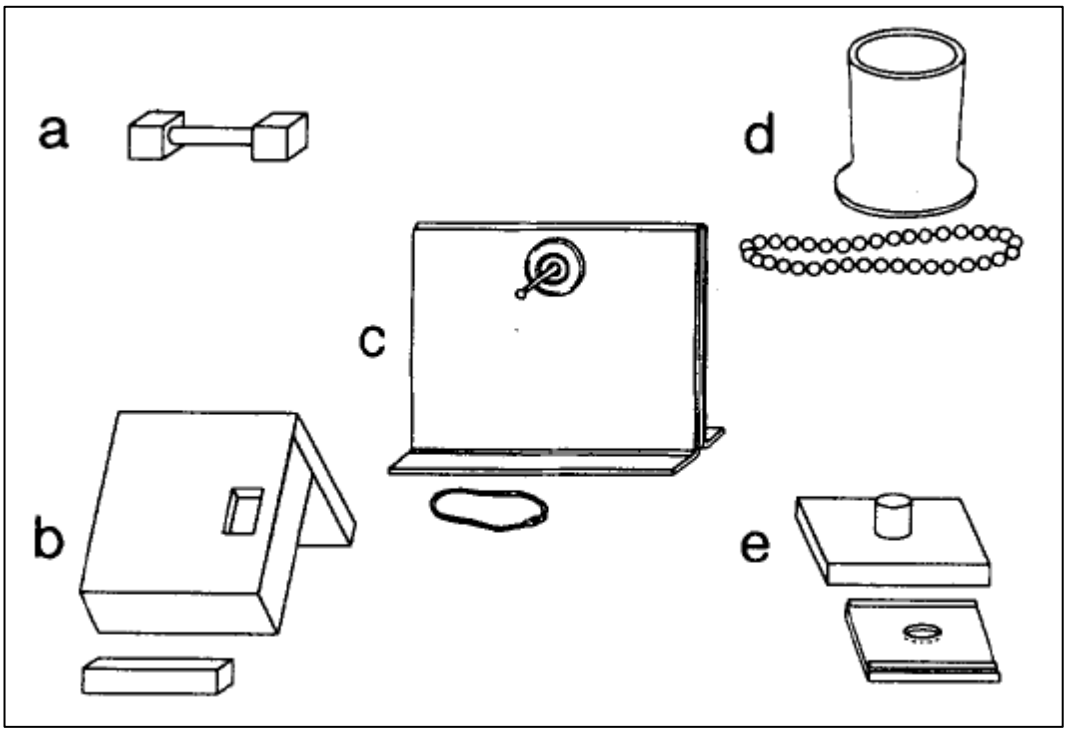


Abbildung 3: Objekte für die Meltzoff-Aufgaben. a) Hantel b) Box mit Stab c) Wand mit Haken d) Becher und Kette e) 2 Quadrate

Die Auswertung der Aufgabe wurde mithilfe der Videoaufzeichnung vollzogen. Dabei wurde ein spezielles Formular zur Auswertung benutzt (Anhang A). Kodiert wurden für jede der 5 Aufgaben jeweils die Aufgabenbewältigung, die Latenzzeit und die Motivation für bzw. das Interesse an der Aufgabe.

Die Aufgabenbewältigung wurde mithilfe einer 5-stufigen Skala von 1 bis 5 eingeschätzt, wobei die 1 für eine zufällig zustande gekommene Aufgabenlösung bzw. für das Unverständnis der Aufgabenbearbeitung vergeben wurde. Eine 2 wurde für die Imitation der Handlung des Versuchsleiters gegeben. Die 3 kam zur Anwendung wenn die Aufgabenlösung missverstanden wurde, aber das Spielmaterial auf eine andere Weise vom Kind benutzt wurde (z.B. die Perlenkette als Halskette verwenden). Hat das Kind zwar die Aufgabe verstanden, aber die Aufgabenlösung misslingt dennoch, so wurde eine 4 kodiert. Die 5 wurde für erreichte Aufgabenlösungen vergeben.
Die Latenzzeit wird nur bei jenen Aufgaben vermerkt, bei denen zumindest eine 4 bei der Aufgabenbewältigung kodiert wurde. Sie bildet dabei die Dauer bis zur Aufgabenlösung ab.
Auch die Motivation bzw. das Interesse des Kindes wurde miterhoben. Dabei kam ebenfalls eine 5-stufige Skala zum Einsatz, wobei eine 1 für kein Interesse, eine 2 für Interesse am Material und eine 3 für Interesse an der Aufgabe vergeben wurde. Die 4 wurde kodiert wenn das Kind Interesse zeigte, die Aufgabe zu übernehmen und eine 5 bildet ein fieberhaftes Interesse des Kindes ab.
Für die vorliegende Arbeit wurde die Aufgabenbewältigung als Maß für das Intentionsverständnis der Kleinkinder operationalisiert (Meltzoff, 1995). Dabei wurde ein Mittelwert aus den fünf Aufgaben gerechnet. Ausgeschlossen wurden jedoch Kinder, bei denen für die Motivation/das Interesse eine 1 oder eine 2 kodiert wurden.
Zur Ermittlung des Gütekriteriums der Reliabilität wurde die Interrater-Reliabilität herangezogen. Mit r=.957 liegt die Übereinstimmung in einem sehr guten Bereich.

4.3.2. SPIEGELAUFGABEN

Die Spiegelaufgaben orientieren sich stark an jenen, die Berthenthal und Fischer (1978) entwickelt haben. Das Kind befindet sich vor einem Spiegel, die Bezugsperson und die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter in der Nähe. Dabei werden die Aufgaben, die eine aufsteigende Schwierigkeit darstellen sollen, nach und nach vorgegeben bzw. beobachtet. Während des Verfahrens wird das Verhalten des Kindes videografiert.
Bei Aufgabe 1 wurde das Kleinkind vor den Spiegel platziert, sodass es mit dem Gesicht zum Spiegel sah. Kommt es zur taktilen Exploration des eigenen Spiegelbildes so gilt die Aufgabe als gelöst. Aufgabe 2 bestand darin, einen Hut, der an einer Weste so angebracht war, dass er über dem Kopf des Kindes schwebte, im Spiegel zu entdecken. Schaute das

Kind dann auch direkt auf den Hut über sich gilt die Aufgabe als gelöst. Danach folgte die Luftballonaufgabe: Ein Luftballon wird von der Decke über dem Kind fallen gelassen. Hat das Kind den Luftballon im Spiegel entdeckt und dreht sich unmittelbar nach ihm um, wurde auch für diese Aufgabe eine korrekte Lösung vermerkt. Stufe 4 ist der klassische Rouge-Test, bei dem das Kind einen Fleck im eigenen Gesicht durch den Spiegel bemerkt und ihn dann wegwischt. Die letzte Aufgabe besteht darin, dass die Bezugsperson auf das Spiegelbild des Kleinkindes zeigte und fragte, wer das sei. Verwendete das Kind daraufhin seinen Namen oder ein passendes Personalpronomen wurde die Aufgabe als gelöst vermerkt.
Im Rahmen der Arbeit wird die höchste bewältigte Stufe als Maß für das Selbstkonzept verwendet (Berthenthal und Fischer, 1978). Die Reliabilität wurde mithilfe der Interrater-Reliabilität ermittelt. Auch für dieses Verfahren liegt diese mit r=.946 in einem Bereich, der für sehr gute Übereinstimmung spricht.

4.3.3. KLEMMBRETT-AUFGABEN

Die Klemmbrett-Aufgabe wurde eigens für das Tagespflegeprojekt entwickelt. Dabei erhält die Bezugsperson eine schriftliche Anleitung auf einem Klemmbrett. Die Bezugsperson wird instruiert, so zu tun, als hätte sie sich den Finger im Klemmbrett eingeklemmt. Danach soll geschauspielert werden, dass der Schmerz sehr groß ist. Durch dieses Verhalten soll die Empathie des Kindes gereizt werden. Wichtig dabei ist, dass die Bezugsperson das Kind weder verbal noch nonverbal zum Herkommen auffordern soll. Der Versuch wurde abermals auf Video aufgenommen und im Anschluss kodiert.
Die Kodier-Anleitung befindet sich im Anhang B. Insgesamt wurden acht Variablen kodiert. Jene Variablen, auf die sich die Arbeit stützt, werden näher vorgestellt.
Kodiert wurde das Verständnis für den Distress der anderen Person mithilfe einer 4-stufigen Skala. Dabei wurde eine 1 vergeben wenn das Kind keinen Ausdruck zeigte oder paradox reagierte (z.B. mit Lachen). Eine 2 bildet einfache verbale oder nonverbale Ausdrücke ab (z.B. „aua?“ oder ein Blickwechsel vom Finger zum Klemmbrett). Die 3 wurde vergeben wenn das Kind sowohl eine verbale und nonverbale Reaktion bzw. Exploration zeigte. Für wiederholte verbale und nonverbale Exploration wird eine 4 vergeben. Die Arbeit operationalisiert mithilfe dieser Einschätzung das Emotionsverständnis (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994).

Die zweite wichtige Variable für diese Arbeit ist das globale Empathie-Rating. Dabei soll die Kombination aus dem Ausdruck von Besorgnis und des Kümmerns mithilfe einer 7-stufigen Skala abgebildet werden. Eine 1 wurde vergeben, wenn das Kleinkind kein Interesse zeigte, die 2 wenn zumindest ein Ausdruck von Distress zu beobachten war. Für die nüchterne Betrachtung wurde eine 3 kodiert und die 4 steht für mittlere Besorgnis ohne Hilfsverhalten. Die 5 bildete starke Besorgnis ab und die 6 für helfendes Verhalten ohne Besorgnis. Die höchste Zahl steht für starken Ausdruck von Besorgnis und helfenden Verhalten.
Mithilfe des globalen Empathie-Ratings soll die Empathie des Kindes operationalisiert werden.
Zusätzlich kommt es zum Ausschluss aus der Stichprobe, wenn die Glaubwürdigkeit und die Intensität des Affektes der Bezugsperson als unglaubwürdig bzw. gering eingeschätzt werden.
Zur Einschätzung des Gütekriteriums Reliabilität wurde abermals die Interrater-Reliabilität herangezogen. Diese belief sich auf r=.835, was für eine sehr gute Übereinstimmung spricht.

4.3.4. JOINT ATTENTION KODIERUNG

Das Kodiersystem für die geteilte Aufmerksamkeit lehnt sich stark an die Early Social Communication Scales an (Mundy et al., 2003). Fokussiert werden dabei Aufgaben, die mit dem Einsatz von aufmerksamkeitserregenden Spielzeug arbeiten. Durch den Einsatz dieser Objekte soll die Aufmerksamkeit des Kindes gereizt werden, sodass dieses verschiedene Arten der geteilten Aufmerksamkeit zeigen kann. Das Setting bestand aus einem Tisch und 6 Spielobjekten, wobei diese zuerst präsentiert wurden und danach auf den Tisch gelegt wurden. Dies geschah für jedes der 6 Spielobjekte einzeln. Das Kind saß wieder auf dem Schoß der Bindungsperson und die Versuchsleiterin/der Versuchsleiter befand sich auf der gegenüberliegenden Seite des Tisches. Der ganze Versuch wurde abermals auf Video aufgenommen und mit einem eigens erstellten Kodiersystem ausgewertet.
Das Kodiersystem befindet sich im Anhang D. Kodiert wurden einerseits die einzelnen Präsentations- und Interaktionsphasen der Spielobjekte und eine allgemeine Verhaltenseinschätzung bzw. die emotionale Befindlichkeit des Kindes. Zusätzlich wurde

stetig kodiert, worauf sich die Aufmerksamkeit des Kleinkindes richtet. Auf jene Kodes, die die Arbeit für die Berechnungen nutzt, wird nun näher eingegangen. Die Verhaltensweisen, getrennt danach, ob sie auf die Versuchsleiterin/den Versuchsleiter oder auf die Bezugsperson gerichtet sind, wurden mithilfe von Punktkodes bewertet:

- point nonverbal: Das Kind zeigt (mit dem Zeigefinger) auf ein Objekt in kommunikativer Absicht. Das Kind kann, zum Beispiel auf das präsentierte Spielzeug zeigen, aber auch auf andere Objekte im Raum (andere Spielzeuge, Spielzeugkiste oder Elemente der Einrichtung). Es versucht entweder die Aufmerksamkeit des VL (auf das Objekt) zu lenken oder seinen Wunsch nach einem Spielzeug auszudrücken. Der Punktcode wird zu folgendem Zeitpunkt gesetzt: wenn der Zeigefinger des Kindes ausgestreckt ist.
- point nonverbal + verbale Äußerung: Das Kind zeigt (mit dem Zeigefinger) auf ein Objekt in kommunikativer Absicht. Das Kind benennt dabei das Objekt. Z.B. sagt „Schuhe“.
- show nonverbal: Das Kind versucht die Aufmerksamkeit des VL auf einen Gegenstand zu lenken und überprüft den Aufmerksamkeitsfokus der Person durch einen Blick in deren Gesicht. Dieser Code wird vergeben wenn das Kind folgende Verhaltensweisen miteinander kombiniert. Das Kind sucht Augenkontakt mit einer Person und macht entweder davor oder danach eine Zeigegeste auf das Objekt mit der Intention die Aufmerksamkeit darauf zu lenken bzw. etwas zu zeigen. Alternativ kann das Kind das Objekt dem VL entgegenstrecken und dabei Augenkontakt suchen.
- show verbal: Das Kind versucht die Aufmerksamkeit des VL auf einen Gegenstand zu lenken und überprüft den Aufmerksamkeitsfokus der Person durch einen Blick in deren Gesicht. Dieser Code wird vergeben wenn das Kind folgende Verhaltensweisen miteinander kombiniert. Das Kind sucht Augenkontakt mit einer Person und benennt entweder davor oder danach das Objekt. Zusätzlich kann das Kind auf das Objekt zeigen oder es dem VL entgegenstrecken.
- reach: Das Kind streckt die Arme nach dem Spielzeug aus, welches nicht in unmittelbarer Reichweite ist. Intentional gesehen versucht das Kind das Objekt ohne fremde Hilfe zu erreichen. Dabei sucht es währenddessen, davor oder

danach keinen Augenkontakt mit dem VL. Dieses Verhalten wird auch kodiert, wenn das Kind über den Tisch krabbelt und das Spielzeug schließlich erreicht.

- reach verbal: Das Kind verlangt verbal nach dem Objekt (z.b. „haben“, „bitte“). Ohne Augenkontakt.
- reach kombi: Das Kind verlangt verbal und mittels Gestik nach dem Objekt. (z.B. „haben“ + Arm ausstrecken)
- appeal nonverbal: Das Kind fordert Hilfe ein, da es einen Gegenstand nicht unmittelbar erreichen kann. Es versucht nach dem Gegenstand zu greifen und sucht parallel Augenkontakt zum VL. Die Greifgeste kann während des Blickkontakts weiterhin bestehen bleiben, muss aber nicht.
- appeal verbal: Das Kind fordert verbal Hilfe ein, da es das Spielzeug selbst nicht in Gang setzen kann. Das Kind sagt z.B. „Auf“ und gibt dem VL das Spielzeug, streckt es dem VL entgegen.
- give: Das Kind gibt dem VL das Spielzeug zurück und kann damit 2 Dinge ausdrücken. Es möchte eine weitere Präsentation (Vorgabe) bewirken oder es will das Spielzeug nicht mehr haben. Das Kind hält, schiebt oder wirft das Spielzeug in Richtung des VL und sucht davor, anschließend oder währenddessen Augenkontakt zum VL. Diese Kodierung wird auch vergeben, wenn das Kind das Objekt dem VL länger als 2s entgegenhält, dieser es aber nicht annimmt. Das Verhalten wird nicht kodiert, wenn der Augenkontakt eine Reaktion auf eine Verbaläußerung der anderen Person ist.
- reassurance nonverbal: Das Kind teilt die Aufmerksamkeit mit dem VL auf ein Objekt und versichert sich, dass der VL den gleichen Aufmerksamkeitsfokus hat. Um eine Wertung in dieser Kategorie zu erhalten muss das Kind folgende Verhaltenskombinationen zeigen.
- reassurance verbal: Das Kind teilt die Aufmerksamkeit mit dem VL auf ein Objekt und versichert sich, dass der VL den gleichen Aufmerksamkeitsfokus hat. Um eine Wertung in dieser Kategorie zu erhalten wird eines der Elemente von „Reassurance nonverbal“ durch ein verbales Element ersetzt.

Aus allen oben genannten Verhaltensweisen wurde eine Summe der gezeigten Verhaltensweisen gebildet. Diese Summe stellt die Operationalisierung der geteilten Aufmerksamkeit des Kindes dar.
Zur Messung der Reliabilität wurde Cohen's Kappa herangezogen. Die Übereinstimmungen zwischen den 4 KodiererInnen wurden getrennt für die Kategorien des Kodiersystems mithilfe der Computersoftware Interact 9.1.7 (Mangold International 2009) berechnet. Sowohl die Interrater-Reliabilitäten für Verhaltensweisen, die an die Bezugsperson gerichtet waren (M=.825, SD=.160), als auch jene für Verhaltensweisen, die an den Versuchsleiter/die Versuchsleiterin gerichtet waren (M=.775, SD=.292) liegen im guten Übereinstimmungsbereich.

4.3.5. PEER BEZIEHUNG KODIERUNG

Ausgangspunkt für die Erfassung der Peer-Interaktionen sind Videos von Freispielsituationen während der Betreuungszeit bei der Tagesmutter. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Kinder während dieser Zeit nicht essen. Zusätzlich musste zumindest ein Peer anwesend sein, wobei dieser nicht älter als sechs Jahre und auch kein Geschwisterkind des Projektkindes sein durfte. Die Videos wurden danach erstgesichtet, wobei jene 25 Minuten mit dem höchsten Informationsgehalt mithilfe eines Vorsystems ausgewählt wurden. Diese Videos wurden danach mithilfe eines Kodiersystems bewertet. Das Kodiersystem kann im Anhang E nachgelesen werden.
Bewertet wurden Verhaltensweisen auf einem mikroanalytischen Level. Die interessierten Verhaltensweisen waren vielfältig, weshalb 5 Kategorien erstellt wurden, die sowohl proaktive und reaktive Verhaltensweisen sowie Spielverhalten abdecken. Innerhalb der Kategorien organisieren sich dann die einzelnen Kodes, wobei sich diese gegenseitig ausschließen. Außerdem wurde zwischen Punkt- und Dauerkodes unterschieden. Erstere bilden ein kurzes Verhalten ab, wobei die Dauer dieser Verhaltensweise nicht relevant ist (z.B. der Zeitpunkt, an dem ein Objekt von einem Kind zum anderen Kind wandert). Dauerkodes werden für Verhaltenssequenzen verwendet, bei denen auch die Dauer Erkenntniswert liefern kann (z.B. Interaktionssequenzen, in denen die Kinder miteinander reden). Näher vorgestellt werden abermals jene Kodes, die für die Fragestellung dieser Arbeit einen wichtigen Beitrag leisten.

Der erste Kode, mit dem gerechnet wird, ist der Dauerkode associative/cooperative play. Dieser Kode wird vergeben, wenn das Projektkind mit einem oder mehreren anderen Kindern spielt. Dabei imitieren sie sich gegenseitig, bilden Analogien, tauschen mehrfach Objekte aus oder verfolgen komplexe Handlungsfolgen bzw. ein gemeinsames Ziel. Typisch hierfür sind beispielsweise ein reziprokes Ballspiel oder das gemeinsame Bauen eines Turms. Zu beachten gilt, dass diese Interaktionen auch von der Tagesmutter initiiert sein können. Ist das der Fall, so wurde zusätzlich der Punktkode induced by caregiver vergeben.
In der vorliegenden Arbeit wurde die Anzahl der vergebenen associative/cooperative play als Kooperation, im Sinne eines prosozialen Verhaltens, operationalisiert. Dabei wurden nur jene Dauerkodes beachtet, bei denen keine Kombination mit dem Punktkode induced by caregiver vorliegen.
Der zweite verwendete Kode ist der Punktkode object-exchange. Dieser wurde immer dann vergeben, wenn ein Objekt zwischen Projektkind und einem Peer ausgetauscht wurde. Um die Richtung des Tausches abzubilden, wurde der Dauerkode responsive immer dann zeitgleich kodiert, wenn das Projektkind der Empfänger des Objektes war.
Somit ergibt sich, dass aktives Teilen, also Teilen, das von unserem Projektkind ausgeht, mithilfe der Häufigkeit des Punktkodes object-exchange abgebildet wird. Reaktives Teilen wurde mithilfe der zeitgleichen Kombination aus object-exchange und responsive operationalisiert.
Damit ergeben sich insgesamt drei verwendete Variablen: Kooperation, aktives Teilen und reaktives Teilen. Aufgrund der mangelnden Häufigkeit von gezeigtem helfenden Verhalten im Sinne von Trösten und klassischem Helfen (z.B. den Peer streicheln oder beim Tragen eines schweren Objekts unterstützen) muss auf die Verwendung dieser prosozialen Verhaltensweisen im Rahmen dieser Arbeit leider abgesehen werden.
Die Auswertung der Videos wurde von 6 unabhängigen KodiererInnen übernommen. Nach einer Trainingsphase an Pilotvideos wurde die Reliabilität der Kodierungen mithilfe von 20 Reliabilitätsvideos überprüft. Diese Videos wurden von mehreren KodiererInnen bearbeitet um zu ermitteln, ob sie in gleicher Art und Weise die Kodes vergaben. Als Maß zur Berechnung der Reliabilitäten wurde die Interrater-Reliabilität mithilfe von Cohen's Kappa herangezogen. Dieses Maß wurde mithilfe der Computersoftware Interact 9.1.7 (Mangold International 2009) für jede Kategorie berechnet.

Eine Übersicht der Durchschnittswerte kann mithilfe der Tabelle 1 gewonnen werden. Dabei gelten Werte über 0.70 als gute Übereinstimmung.

Tabelle 1: Übersicht über die gemittelten Werte von Cohen's Kappa für die 20 Reliabilitätsvideos der Peer Beziehung Kodierung

Statistisches Maß	Peer Atmosphere	Peer Context	Play Context	Play Type	Proactive Behavior	Reactive Behavior	Types of Conflict
Mittelwert	0.87	0.91	0.70	0.73	0.82	0.89	0.92
Standardabweichung	0.21	0.10	0.11	0.18	0.23	0.21	0.14

4.3.6. ELTERNFRAGEBOGEN

Den Eltern wurde ein Fragebogen zur Familiensituation vorgelegt (siehe Anhang F). Erhoben wurden Variablen zum Familienstand, der Ausbildung, dem Berufsleben und zur Wohnsituation. Zusätzlich wurden noch demographische Variablen zum Kind abgefragt. Auch Informationen zur Tagesmutter und den Betreuungszeiten wurden eingeholt. Bereits gefundene Zusammenhänge mit sozial-kognitiven Fähigkeiten und dem prosozialen Verhalten legen nahe, dass Geschlecht, Alter, elterliche Bildung, Einkommen und die Anzahl der Geschwister als mögliche Kontrollvariablen in den Berechnungen zu berücksichtigen (Cutting, & Dunn, 1999; Denham, Zoller, & Coucoud, 1994; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013; Vaughan et al., 2007) sind. Deshalb wurden diese Variablen in die Voranalysen aufgenommen um sie bei Bedarf als Kovariaten in die Auswertung aufzunehmen.

5. HYPOTHESEN UND STRUKTURGLEICHUNGSMODELLE

Mithilfe der im Anschluss vorgestellten Hypothesen und Modelle sollen die Untersuchungsziele der Arbeit erreicht werden. Die Hypothesen und Modelle gliedern sich nach den oben genannten Fragestellungen (siehe Kapitel 3).

5.1. FRAGESTELLUNG 1

Zur Frage, inwiefern nun sozial-kognitive Vorläuferfähigkeiten in Zusammenhang mit der Empathie stehen gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten. Offen bleibt jedoch, wie sich diese Zusammenhänge verändern, sofern mehrere Vorläufer simultan zur Bestimmung der

Empathie berücksichtigt werden. Besonders interessant hierbei ist die Verwendung des Selbstkonzepts als mehrstufiges Konstrukt (Bertenthal, & Fischer, 1978) im Gegenteil zum klassischen Rouge-Test (Bischof-Köhler, 2011; Lewis & Ramsay, 2004), da in der Berücksichtigung der 5 Stufen ein weiterer Erkenntniswert liegen könnte.
Zusätzlich ist die Diskussion zu Geschlechtereffekten bei der Empathie auch in den modernen Forschungsarbeiten kontrovers (z.B. Carreras et al., 2004; Eggum, & Sulik, 2013). Falls Geschlechtereffekte bei der Empathie vorliegen, bleibt weiterhin ungeklärt, auf welche Weise diese zu Stande kommen. Eine mögliche Erklärung bildet die Annahme, dass daran eine Interaktion aus sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten und dem Geschlecht auf die Empathie beteiligt ist.
Immer noch diskutiert wird ebenfalls die Frage, inwiefern nun explizit kognitive Fähigkeiten zur Empathie gezählt werden sollen (Bischof-Köhler, 2011; Feshbach, 1978). Zum besseren Verständnis der Empathie muss überprüft werden, inwiefern die eher kognitiven Vorläuferfähigkeiten zur Empathie beitragen. Im Rahmen dieser Arbeit wird dies mithilfe des Intentionsverständnisses und der geteilten Aufmerksamkeit realisiert.

H1.1 Die Empathie steht in signifikantem Zusammenhang mit

- *dem Selbstkonzept,*
- *dem Emotionsverständnis,*
- *dem Intentionsverständnis*
- *der geteilten Aufmerksamkeit und*
- *dem Geschlecht des Kindes.*

5.2. FRAGESTELLUNG 2

Die wichtige Rolle der Empathie für das prosoziale Verhalten von Kindern gilt als weitgehend gesichert (Bierhoff, 2010; Bischof-Köhler, 2011). Die Erkenntnisse stammen aber hauptsächlich aus Laborsituationen, die das prosoziale Verhalten absichtlich reizen. Deshalb bleibt die Frage offen, ob der Zusammenhang zwischen Empathie und dem prosozialen Verhalten auch für jene prosozialen Interaktionen besteht, die während einer Freispielsituation beobachtet werden können.

Stiefmütterlich wurde bislang auch der Frage nachgegangen, wie sich die Korrelationen zwischen Empathie und spezifischen prosozialen Verhaltensweisen gestalten. Dadurch, dass sich die einzelnen Vertreter - wie das Teilen oder das Kooperieren - in verschiedenen Altersspannen entwickeln, kommt es zur offensichtlichen Annahme, dass sich diese auch anhand ihrer Komplexität unterscheiden. Geklärt werden soll, inwieweit die Differenzierung des prosozialen Verhaltens mitberücksichtigt werden muss.

H2.1 Die Empathie zeigt einen signifikanten und positiven Zusammenhang mit gezeigten Kooperationen.

H2.2 Die Empathie zeigt einen signifikanten und positiven Zusammenhang mit gezeigtem aktiven Teilen.

Zusätzlich bleibt offen, ob auch die Rolle während der prosozialen Interaktion Aufschluss über den Zusammenhang mit der Empathie geben kann. Spontane Hilfsangebote des Kindes korrelieren mit Empathie (Eggum et al., 2011). Ungeklärt ist, ob auch das Annehmen von Hilfe Empathie voraussetzt, da die annehmende Seite weitaus weniger Kompetenzen innerhalb der sozial-kognitiven Fähigkeiten benötigt.

H2.3 Der Zusammenhang zwischen der Empathie und dem aktiven Teilen fällt signifikant höher aus als jener zwischen der Empathie und dem reaktiven Teilen.

5.3. FRAGESTELLUNG 3

Auf das Problem der fragmentierten Forschungszugänge bezüglich sozial-kognitiver Vorläuferfähigkeiten, Empathie und prosozialen Verhalten wurde bereits häufig hingewiesen. Abhilfe schafft hier eine Modellierung von Modellen, die alle fraglichen Variablen simultan mitberücksichtigen. Einige moderne Forschungsarbeiten arbeiten bereits mit Strukturgleichungsmodellen um diesem Anspruch gerecht zu werden (z.B. Farrant, Devine, Maybery, & Fletcher, 2012; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013). Dabei wurde aber maximal das Emotionsverständnis als sozial-kognitiver Vorläufer mitberücksichtigt und auch den Geschlechtereffekten wurden die Modelle nicht ausreichend gerecht. Die vorliegende Arbeit postuliert 2 Modelle zum Zusammenspiel der fraglichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Dabei sollen die Pfadgewichte getrennt für

das Geschlecht berechnet werden, um herauszufinden, ob sich die Entwicklungspfade für Mädchen und Jungen tatsächlich unterscheiden. Am Ende wird ein Vergleich der Modelle mithilfe von Modellparametern angestellt, um jenes Modell mit der höchsten Passung zu identifizieren.

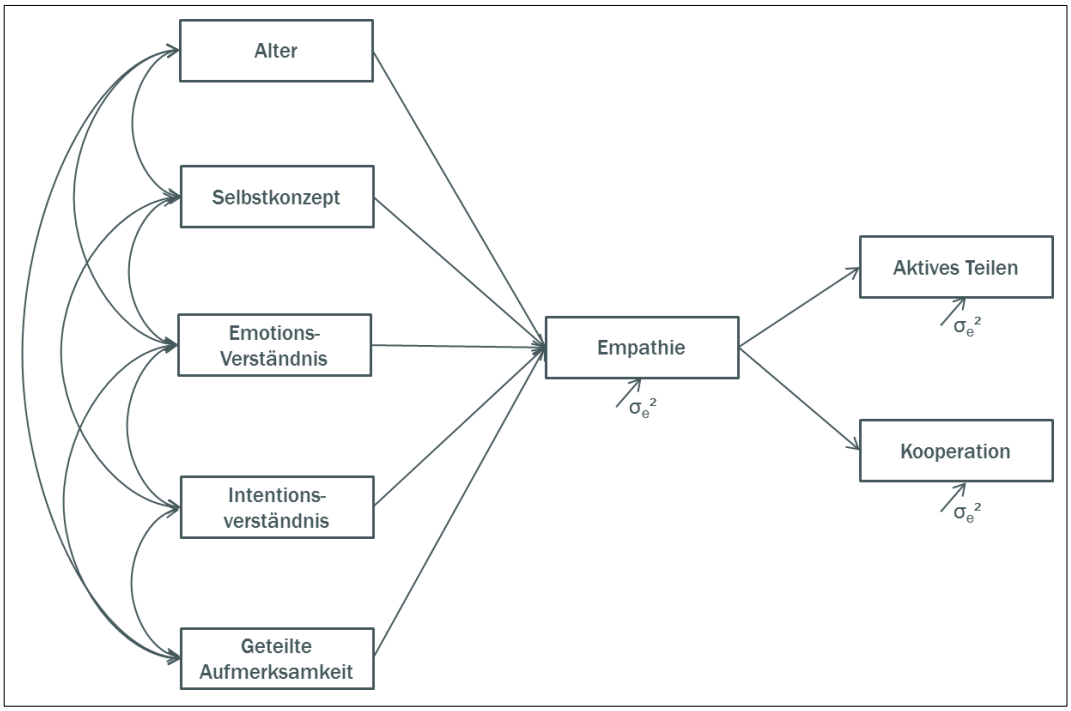


Abbildung 4: Postuliertes Modell 1. Empathie wird durch die vier sozial-kognitiven Vorläufer und dem Alter erklärt. Aktives Teilen und Kooperation wird durch Empathie vorhergesagt.

Die grafische Darstellung des ersten Modells ist in Abbildung 4 dargestellt. Dabei wird der Großteil der Hypothesen der Fragestellungen 1 und 2 mithilfe eines Pfadmodells dargestellt. Auch das Intentionsverständnis und die geteilte Aufmerksamkeit sind berücksichtigt.

Das zweite Modell ist ein Strukturgleichungsmodell. Die Empathie und die Theory of Mind werden dabei als latente Konstrukte gesehen, die mithilfe der sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten gemessen werden. Zusätzlich wird hier auch das Alter miteinbezogen um das aktive Teilen und das Kooperieren zu erklären.

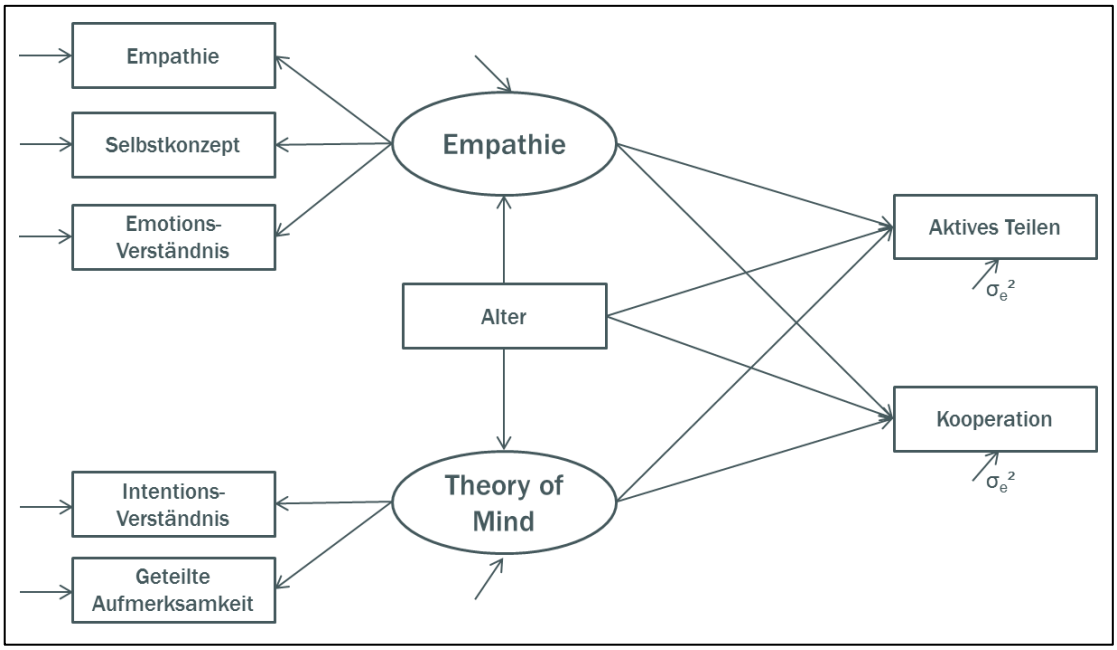


Abbildung 5: Postuliertes Modell 2. Das latente Konstrukt Empathie wird gemessen durch die Empathie (aus der Klemmbrett-Aufgabe), dem Selbstkonzept und dem Emotionsverständnis. Die Theory of Mind wird gemessen durch das Intentionsverständnis und die geteilte Aufmerksamkeit. Das Alter hat Einfluss auf die Empathie, die Theory of Mind, das aktive Teilen und die Kooperation. Aktives Teilen und Kooperation wird zusätzlich durch die Empathie und die Theory of Mind erklärt.

6. ERGEBNISSE

Die Hypothesen wurden mithilfe der Statistiksoftware SPSS (Version 15) überprüft, die postulierten Modelle wurden mit MPlus (Version 7) berechnet. Bevor mit den eigentlichen Berechnungen und Hypothesentests gestartet wurde, wurden die Daten auf fehlende und unmögliche Werte überprüft. Fälle, die Anomalien aufwiesen, wurden von den Berechnungen ausgeschlossen. Zusätzlich wurden die Verteilungen der mitberücksichtigten Variablen untersucht. Danach wurde, je nach vorgefundener Verteilung, das statistische Verfahren für die Hypothesen ausgewählt und berechnet.
Da für jede Fragestellung eine eigene Stichprobe ausgewählt wurde (siehe Kapitel 4.2) werden die Ergebnisse innerhalb der Fragestellungen vorgestellt. Die Irrtumswahrscheinlichkeit zur Hypothesentestung wurde auf kleiner oder gleich 5% bzw. 1% festgelegt. Ergebnisse, deren Signifikanzniveau innerhalb der 5%-Grenze liegen werden als signifikant bezeichnet. Befindet sich ein Ergebnis innerhalb der 1%-Grenze, so wird es als sehr signifikant bezeichnet.

6.1. FRAGESTELLUNG 1

Die Stichprobe für die erste Fragestellung setzt sich insgesamt aus 177 Kleinkindern im Alter von 12 bis 24 Monaten (M=18.49, SD=3.31) zusammen, wobei alle Kinder bei den vier Verfahren zur Erfassung der sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten sowie beim Klemmbrettverfahren teilgenommen haben. Festzuhalten gilt, dass im Durchschnitt die höchste abgeschlossene Ausbildung sowohl bei Müttern als auch bei Vätern eine Akademie bzw. ein Kolleg ist. Statistik Austria stellte für 25- bis 64-Jährige Menschen im Jahr 2012 fest, dass die höchste abgeschlossene Ausbildung im Durchschnitt die Berufsbildenden Mittleren Schulen sind. Somit weist die vorliegende Stichprobe eine höhere elterliche Bildung als die Gesamtpopulation auf.

6.1.1. DESKRIPTIVE STATISTIKEN

Ein Überblick über die Verteilung der demographischen Variablen und Kontrollvariablen kann mithilfe der Abbildungen 6 bis 11 gewonnen werden. Informationen über die Verteilungen der sozial-kognitiven Vorläufer befinden sich in Abbildung 12 bis 15, die Verteilung der Empathie-Werte wird in Abbildung 16 dargestellt.

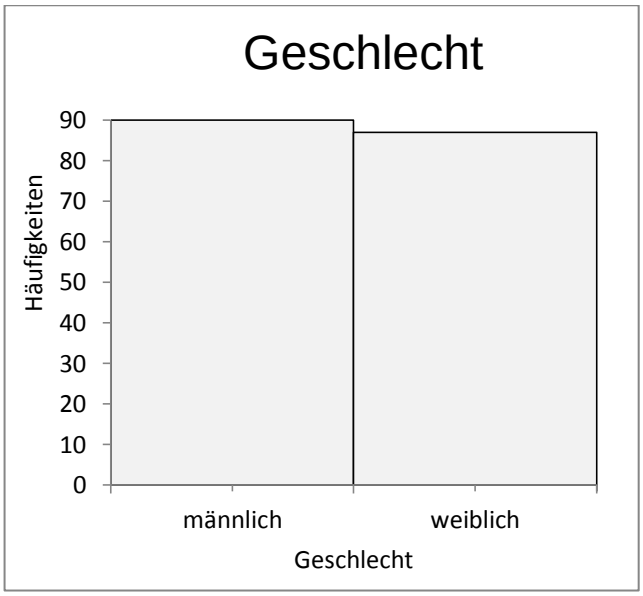


Abbildung 6: Fragestellung 1 - Annähernde Gleichverteilung des Geschlechts der Kleinkinder (entnommen aus dem Elternfragebogen).

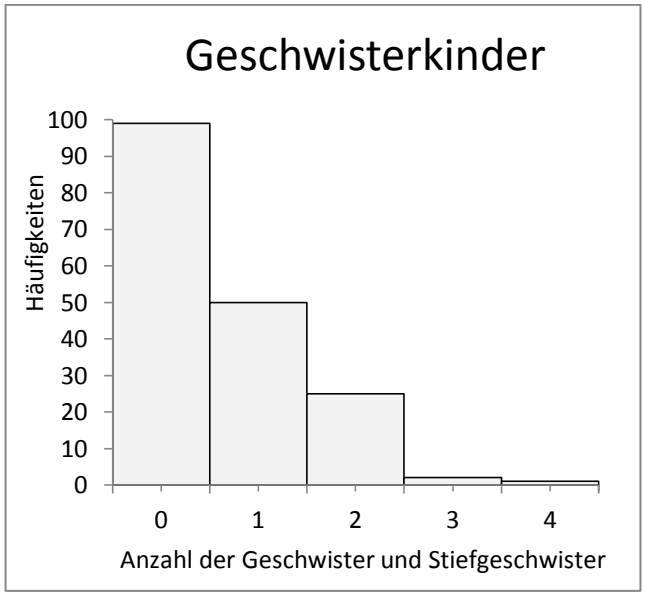


Abbildung 7: Fragestellung 1 - Poisson-Verteilung der Anzahl der Geschwister und Stiefgeschwister (entnommen aus dem Elternfragebogen).

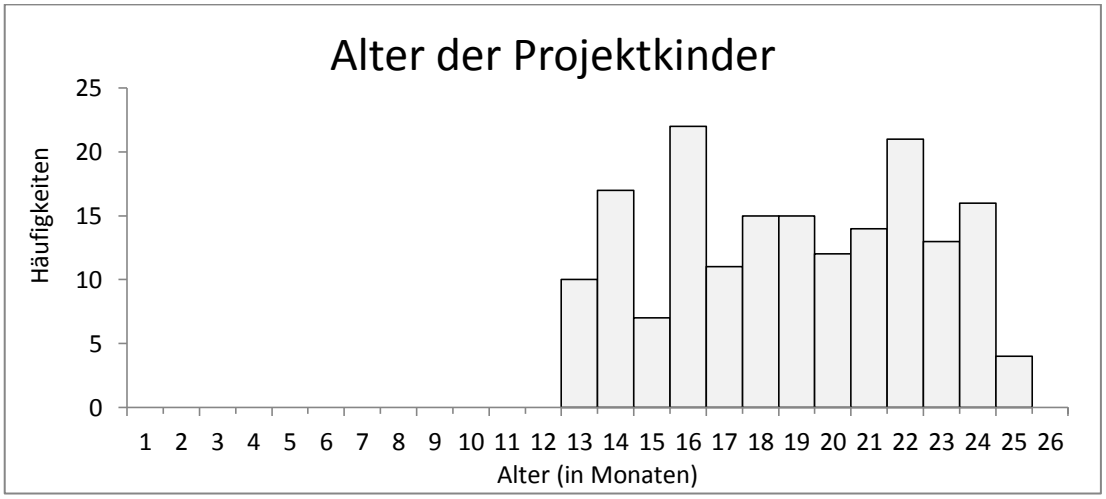


Abbildung 8: Fragestellung 1 - Verteilung des Alters in Lebensmonaten der Projektkinder (entnommen aus dem Elternfragebogen).

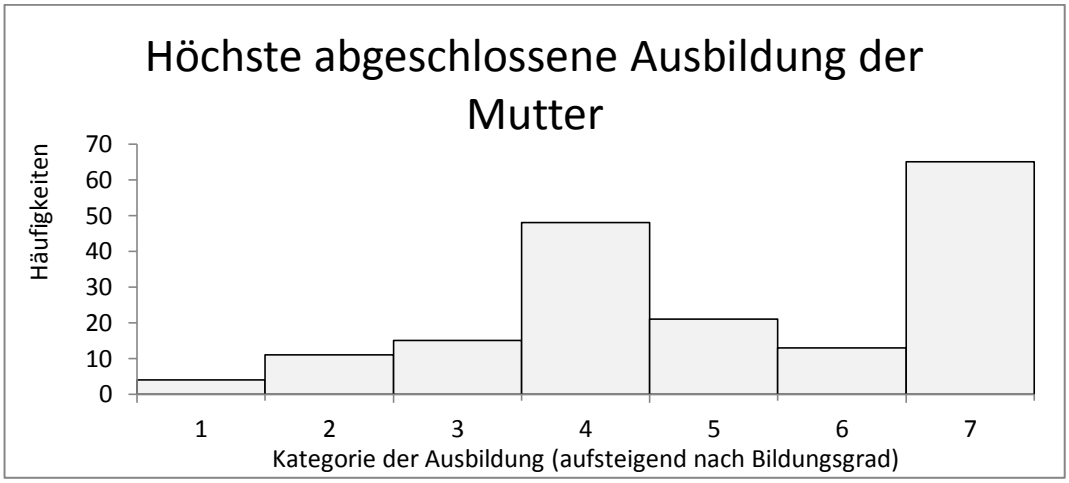


Abbildung 9: Fragestellung 1 - Verteilung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Mutter (entnommen aus dem Elternfragebogen). 1=Pflichtschule, 2=Lehre, 3=berufsbildende Mittlere Schule, 4=Matura, 5=Akademie/Kolleg, 6=Fachhochschule, 7=Universitätsstudium

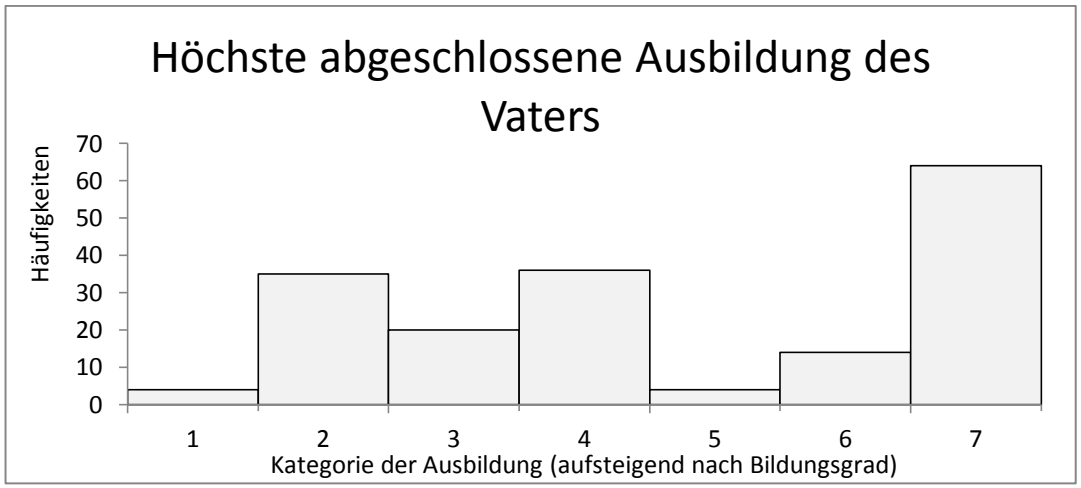


Abbildung 10: Fragestellung 1 - Verteilung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters (entnommen aus dem Elternfragebogen). 1=Pflichtschule, 2=Lehre, 3=berufsbildende Mittlere Schule, 4=Matura, 5=Akademie/Kolleg, 6=Fachhochschule, 7=Universitätsstudium

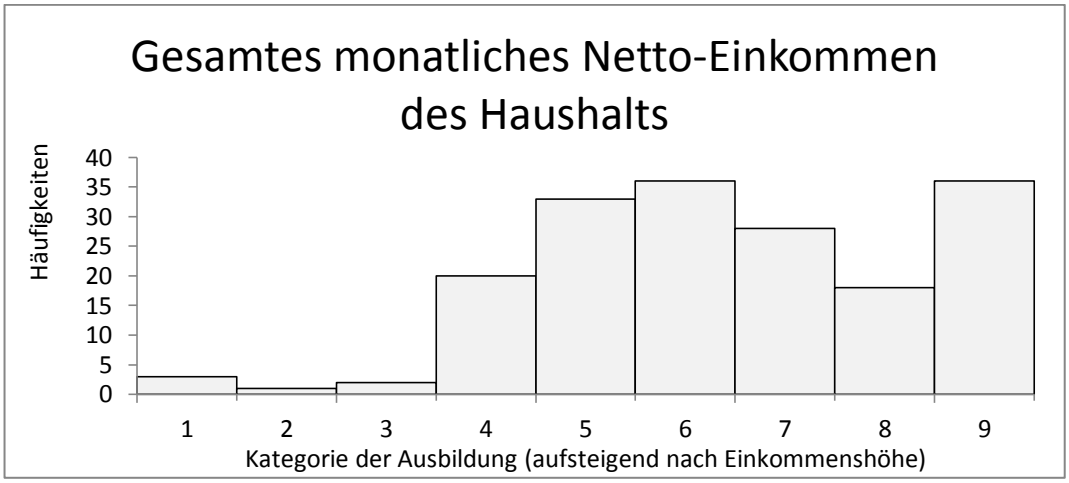


Abbildung 11: Fragestellung 1 - Verteilung des gesamten monatlichen Netto-Einkommens des Haushalts (entnommen aus dem Elternfragebogen). 1=601-900 Euro, 2=901-1200 Euro, 3=1201-1500 Euro, 4=1501-2000 Euro, 5=2001-2500 Euro, 6= 2501-3000 Euro, 7=3001-3500 Euro, 8=3501-4000 Euro, 9=mehr als 4000 Euro.

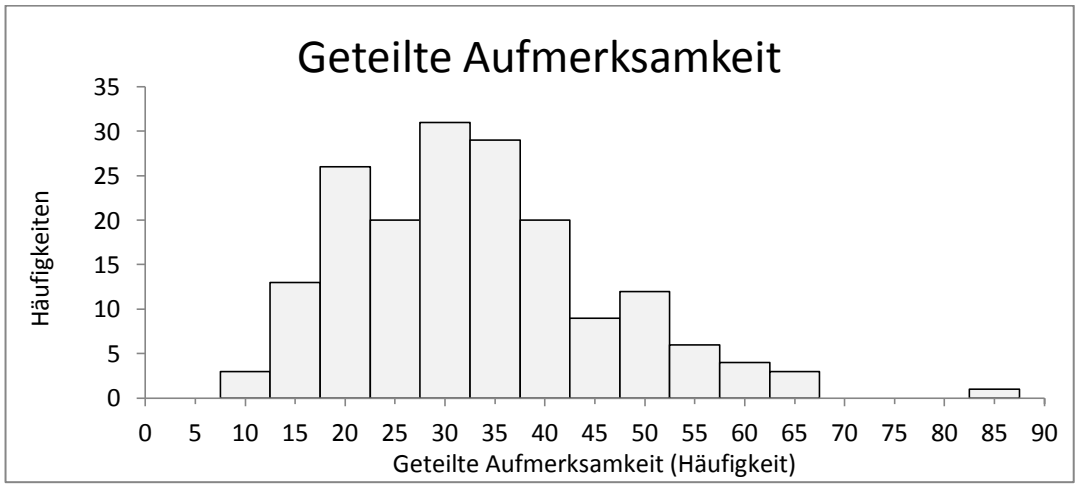


Abbildung 12: Fragestellung 1 - Poisson-Verteilung der Häufigkeit aller in Kapitel 4.3.4 dargestellten Kodes aus der Joint-Attention-Kodierung

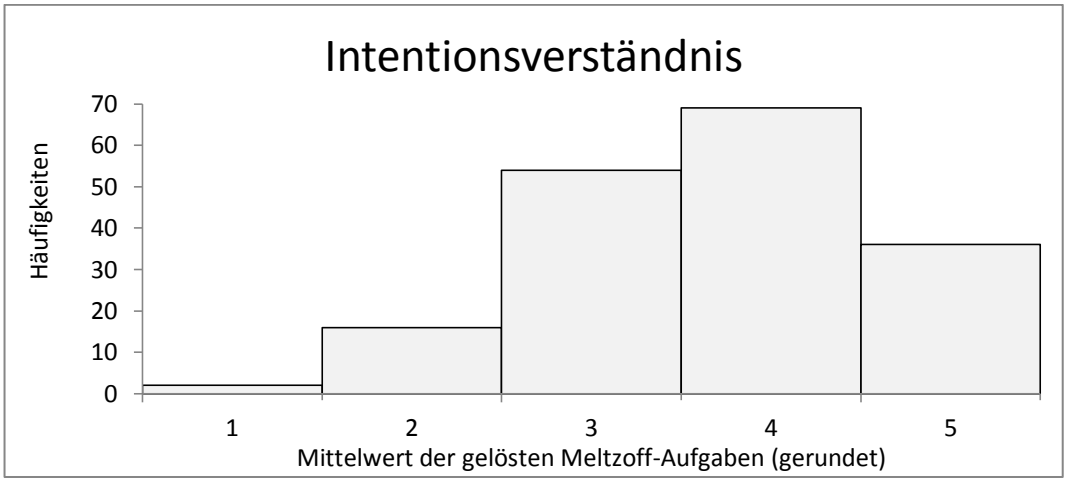


Abbildung 13: Fragestellung 1 - Verteilung der Mittelwerte der gelösten Aufgaben aus den Meltzoff-Aufgaben. Zur besseren Übersicht wurden die Mittelwerte für die Grafik gerundet.

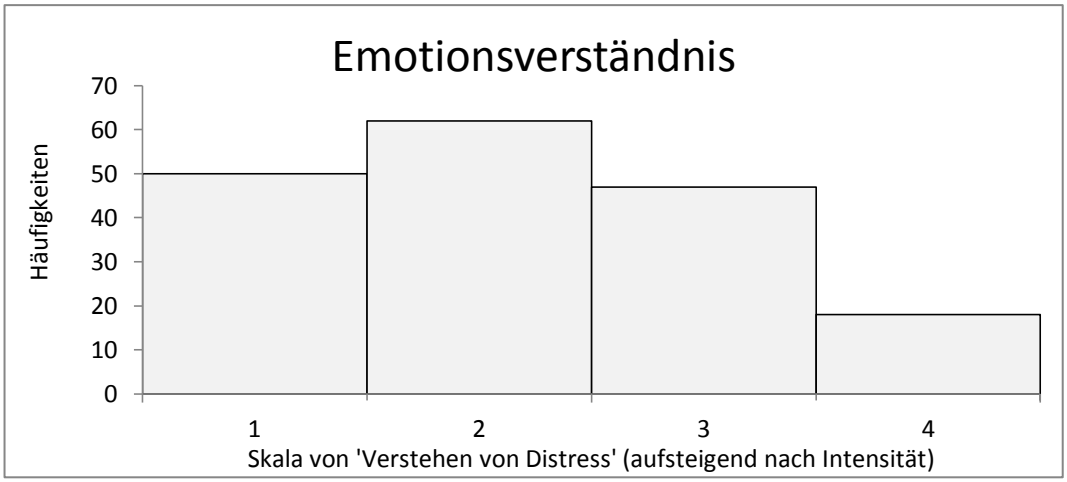


Abbildung 14: Fragestellung 1 - Verteilung der Skala ‘Verstehen von Distress‘ aus der Klemmbrett-Kodierung. 1=kein Ausdruck, 2=einfacher verbaler oder nonverbaler Ausdruck, 3=Kombination von verbaler und nonverbaler Reaktion bzw. Exploration, 4=wiederholte verbale und nonverbale Exploration.

Abbildung 15: Fragestellung 1 - Verteilung der höchsten bewältigten Stufe des Selbstkonzepts aus den Spiegel-Aufgaben. 1=taktile Exploration, 2=Hutaufgabe, 3=Luftballonaufgabe, 4=Rouge-Aufgabe, 5=Namensaufgabe.

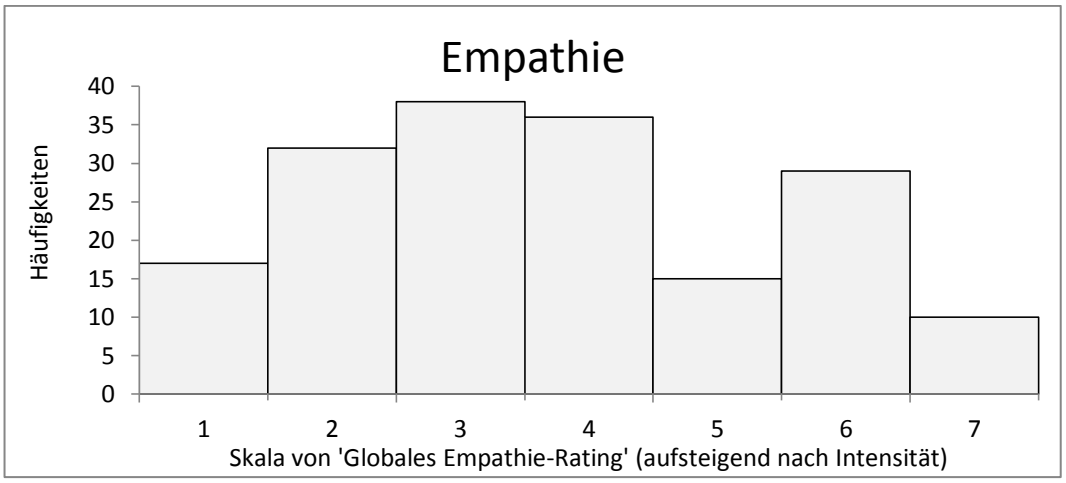


Abbildung 16: Fragestellung 1 - Verteilung der Skala ‘Globales Empathie-Rating‘ aus der Klemmbrett-Aufgabe. 1=keine Involviertheit, 2=Distress, 3=nüchterne Betrachtung, 4=mittlere Besorgnis, 5=starke Besorgnis, 6=Hilfsverhalten, 7=starker Ausdruck von Besorgnis und Hilfeverhalten.

In Tabelle 2 sind die deskriptiven Maße aller Variablen zusammengefasst. Nur für das gesamte monatliche Netto-Einkommen sowie das Intentionsverständnis kann die Normalverteilung angenommen werden. Somit wird die Spearman-Korrelation verwendet, um die Voranalysen aller nicht-normalverteilten Variablen zu berechnen.

Tabelle 2: Übersicht über Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Minimum (Min), Maximum (Max), Schiefe (S) und Kurtosis (Kurt). Zur Bewertung der Normalverteilung wurden zusätzlich die z-Werte für Schiefe (zS) und Kurtosis (zKurt) berechnet. Ist der Betrag der z-Werte größer als 1.96 gilt die Annahme über die Normalverteilung als verletzt (Field, 2009).

Stat. Maß	Geschlecht	Alter	höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter	höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters	gesamtes monatliches Netto-Einkommen	Anzahl der Geschwister
M	1.49	17.9	5.09	4.69	7.42	0.62
SD	0.50	3.50	1.76	2.06	1.87	0.81
Min	1	12	1	1	2	0
Max	2	24	7	7	10	4
S	0.03	-0.06	-0.36	-0.11	-0.29	1-18
z_S	0.19	-0.31	-1.95	-0.61	-1.57	6.48
Kurt	.02	-0.98	-0.98	-1.55	-0.27	1.04
z_{Kurt}	-5.57	-2.70	-2.70	-4.27	-0.75	2.86

Stat. Maß	Intentions-verständnis	Emotions-verständnis	Selbstkonzept	Geteilte Aufmerksamkeit	Empathie
M	3.69	2.19	3.19	34.8	3.72
SD	0.92	0.96	1.30	12.70	1.73
Min	1.2	1	1	11	1
Max	5.0	4	5	85	7
S	-0.43	0.32	-0.16	0.75	0.24
z_S	-2.35	1.72	-0.89	4.08	1.30
Kurt	-0.51	-0.89	-0.92	0.75	-0.94
z_{Kurt}	-1.40	-2.46	-2.54	2.06	-2.60

6.1.2. VORANALYSEN

Im ersten Schritt der Voranalysen werden die Korrelationen zwischen den interessierten Variablen und den potentiellen Kontrollvariablen berechnet um festzustellen, ob diese in der Hypothesenprüfung mitberücksichtigt werden sollen. Die Werte der berechneten Korrelationen befinden sich zusammengefasst in Tabelle 3. Einzig das Alter korreliert mit allen sozial-kognitiven Fähigkeiten, ausgenommen der geteilten Aufmerksamkeit und wird somit als Kontrollvariable identifiziert.

Tabelle 3: Übersicht über Spearman-Korrelationen zwischen interessierten Variablen und potentiellen Kontrollvariablen. In den Zellen befinden sich jeweils oben die Werte für den Korrelationskoeffizienten r und darunter in Klammern die zweiseitige Signifikanz. ** = p < .01

interessierte Variablen	Geschlecht	Alter	höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter	höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters	gesamtes monatliches Netto-Einkommen	Anzahl der Geschwister
Selbstkonzept	.081 (.282)	.651** (.000)	.068 (.366)	.018 (0.815)	.108 (.151)	-.056 (.458)
Emotions-Verständnis	.093 (.216)	.303** (.000)	.048 (.526)	-.036 (.634)	.019 (.807)	.078 (.303)
Intentions-Verständnis	.060 (.429)	.272** (.000)	.071 (.345)	.067 (.372)	-.013 (.866)	.142 (.059)
Geteilte Aufmerksamkeit	-.022 (.768)	.008 (.912)	.119 (.114)	.083 (.271)	-.069 (0.362)	-.064 (.394)
Empathie	.044 (.562)	.313** (.000)	.036 (.630)	-.021 (.785)	.061 (.423)	-.048 (.528)

Als zweiter Schritt wurden wichtige Vorannahmen, die für die Berechnung der Hypothese 1.1 benötigt werden, überprüft. Der postulierte positive Zusammenhang zwischen der Empathie und dem Selbstkonzept wurde mithilfe einer partiellen Korrelation berechnet. Dabei wurde das Alter als Kontrollvariable mitberücksichtigt. Als Ergebnis zeigt sich ein Trend für den schwachen, positiven Zusammenhang der Empathie und dem Selbstkonzept ($r=.110$, $p=.073$). Berücksichtigt man das Alter bei der Berechnung nicht, so zeigt sich ein mittlerer positiver Zusammenhang, der stark signifikant ausfällt ($r=.279$, $p<.01$).
Damit der Einfluss des Geschlechtes detaillierter skizziert werden kann wurde vorerst untersucht, ob weibliche Kleinkinder über höhere Empathie verfügen als männliche Kleinkinder. Dafür wurde der Mann-Whitney-Test herangezogen. Das Ergebnis zeigt keinen signifikanten Unterschied ($U=3719.50$, $z=-0.583$, $p=.280$), was dafür spricht, dass sich die Empathiefähigkeit bei männlichen Kleinkinder zwischen 12 und 24 Monaten (Mdn=4) nicht von jenen der weiblichen (Mdn=4) signifikant unterscheidet. Der postulierte Geschlechtereffekt wurde abermals nur für Kinder bis 18 Monaten berechnet – auch hier fiel der Unterschied zwischen Mädchen (Mdn=3) und Jungen (Mdn=3) nicht signifikant aus ($U=1139.00$, $z=-0.228$, $p=0.405$).

Zusätzlich wurde geprüft, ob das Intentionsverständnis und die geteilte Aufmerksamkeit mit der Empathie korrelieren. Dafür wurden 2 partielle Korrelationen berechnet. Die erste berechnete den Zusammenhang zwischen der Empathie und dem Intentionsverständnis unter Berücksichtigung des Alters als Kontrollvariable. Es zeigte sich, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten besteht (r=.078, p=.302). Die zweite Korrelation wurde zwischen der Empathie und der geteilten Aufmerksamkeit, ebenfalls unter Berücksichtigung des Alters, getestet. Auch hier zeigte sich, dass die Empathie in keinem signifikanten Zusammenhang mit der geteilten Aufmerksamkeit steht (r=.009, p=.907). Diese Ergebnisse deuten bereits darauf hin, dass die eher kognitiven Vorläuferfähigkeiten keinen Erklärungswert für die Empathie beinhalten.

6.1.3. HYPOTHESE 1.1

Die Ergebnisse aus den Voranalysen wurden dahingehend berücksichtigt, als dass das Geschlecht – aufgrund der fehlenden Korrelationen – nicht in die Berechnung mitaufgenommen wird. Dafür wurde das Alter als Kontrollvariable identifiziert und erhält deswegen Einzug in die Hypothese. Diese lautet nun:

H1.1 Die Empathie steht im signifikanten Zusammenhang mit

- *dem Selbstkonzept,*
- *dem Emotionsverständnis,*
- *dem Alter des Kindes,*
- *dem Intentionsverständnis und*
- *der geteilten Aufmerksamkeit.*

Überprüft wurde diese Hypothese mit einer multiplen hierarchischen Regression. Als Methode wurde dabei Einschluss gewählt, da schrittweise Methoden zu under- bzw. overfitting führen können (Field, 2009). Dabei wurden das Selbstkonzept, das Emotionsverständnis und das Alter des Kindes als erster Schritt aufgenommen. Im zweiten Schritt wurde überprüft, ob das Intentionsverständnis und die geteilte Aufmerksamkeit das Regressionsmodell verbessern. Die Voraussetzungen für die Berechnung der multiplen Regression wurden überprüft und können als erfüllt angesehen werden. In Tabelle 4 können die Ergebnisse nachgelesen werden.

Tabelle 4: Ergebnisse der multiplen hierarchischen Regression. b=nicht standardisierter Koeffizient, SE b= Standardfehler des nicht standardisierten Koeffizienten, β=standardisierter Koeffizient, p=Signifikanz. Schritt 1: R^2=.487; Schritt 2: R^2=.487, ΔR^2=.001. **=p<0.01

	b	SE b	β	p
Schritt 1				
Konstante	0.290	0.506	-	.568
Selbstkonzept (5-stufige Skala)	0.092	0.095	0.069	.332
Emotionsverständnis (4-stufige Skala)	1.168**	0.103	0.650**	.000
Alter (in Monaten)	0.032	0.036	0.066	.363
Schritt 2				
Konstante	0.392	0.605	-	.518
Selbstkonzept (5-stufige Skala)	0.092	0.096	0.069	.339
Emotionsverständnis (4-stufige Skala)	1.170**	0.105	0.651**	.000
Alter (in Monaten)	0.032	0.037	0.066	.382
Intentionsverständnis (Mittelwert von 5 Aufgaben)	0.001	0.110	0.001	.993
Geteilte Aufmerksamkeit (Häufigkeiten)	-0.003	0.008	-0.023	.680

Das Modell im ersten Schritt erklärt 48.7% der Varianz der Empathie. Es zeigt sich, dass nur das Emotionsverständnis sehr signifikant zur Erklärung der Empathie beiträgt. Im zweiten Schritt verbessert sich das Modell um nur 0.1% hinsichtlich der erklärten Varianz der Empathie. Auch hier bleibt das Emotionsverständnis die einzige sehr signifikante Erklärungsvariable.

Es kann festgehalten werden, dass sich die Empathie unter Berücksichtigung aller sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten und dem Alter nur vom Emotionsverständnis signifikant vorhersagen lässt. Das Intentionsverständnis und die geteilte Aufmerksamkeit tragen wie erwartet nur marginal zur Empathie bei. Überraschenderweise zeigt das Selbstkonzept keinen signifikanten Einfluss auf die Empathie, wenn das Alter und das Emotionsverständnis mitberücksichtigt werden.

6.2. FRAGESTELLUNG 2

Die Stichprobengröße für Fragestellung 2 beträgt 136 und setzt sich aus 65 männlichen und 71 weiblichen Kleinkindern im Alter von 12 bis 36 Monaten zusammen (M=20.09, SD=4.95). Für alle Kinder liegen Daten aus der Klemmbrett-Aufgabe, dem Elternfragebogen und der Kodierung der Peer-Beziehung vor. Auch innerhalb dieser Stichprobe weisen die Eltern im Durchschnitt eine höhere abgeschlossene Ausbildung auf im Vergleich zur Gesamtpopulation.

6.2.1. DESKRIPTIVE STATISTIKEN

Die deskriptiven Informationen der demographischen Variablen und Kontrollvariablen sind innerhalb der Abbildungen 17 bis 22 zu finden. Informationen zur Empathie und den prosozialen Verhaltensweisen befinden sich in den Abbildungen 23 bis 26.

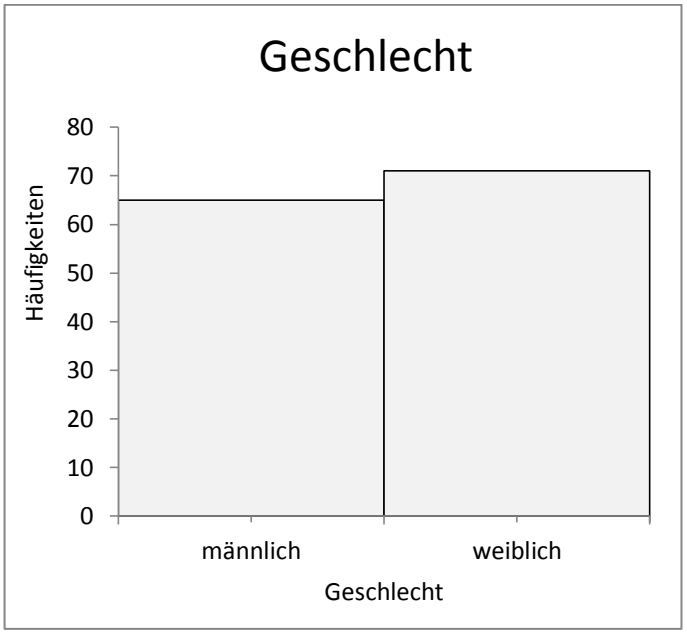


Abbildung 17: Fragestellung 2 - Annähernde Gleichverteilung der Geschlechter (Information entstammt dem Elternfragebogen)

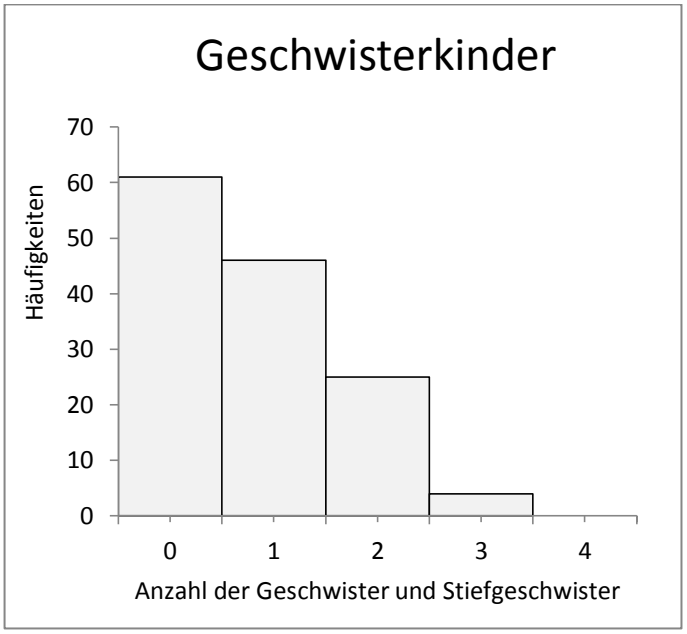


Abbildung 18: Fragestellung 2 - Die Anzahl der Geschwister und Stiefgeschwister weisen eine Poisson-Verteilung auf (entnommen aus dem Elternfragebogen)

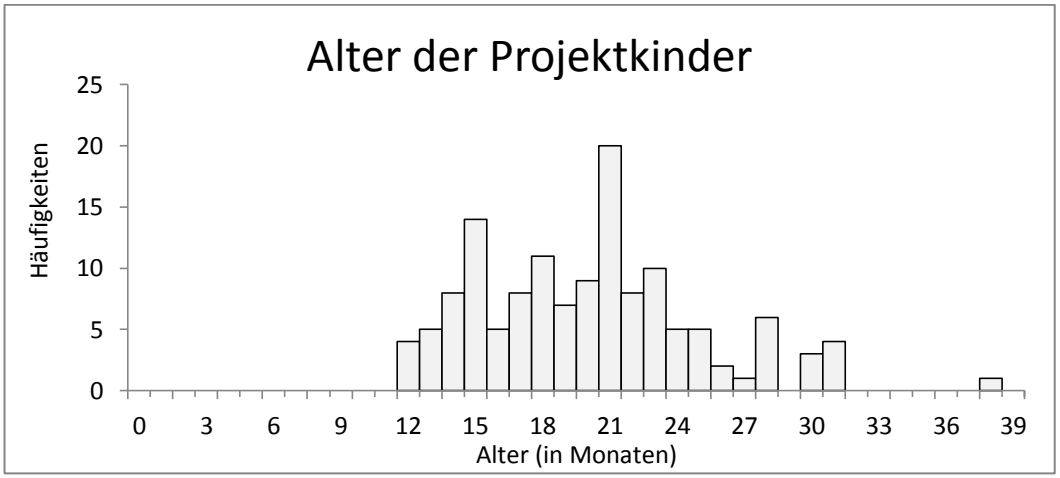


Abbildung 19: Fragestellung 2 - Verteilung des Alters der Projektkinder (entnommen aus dem Elternfragebogen)

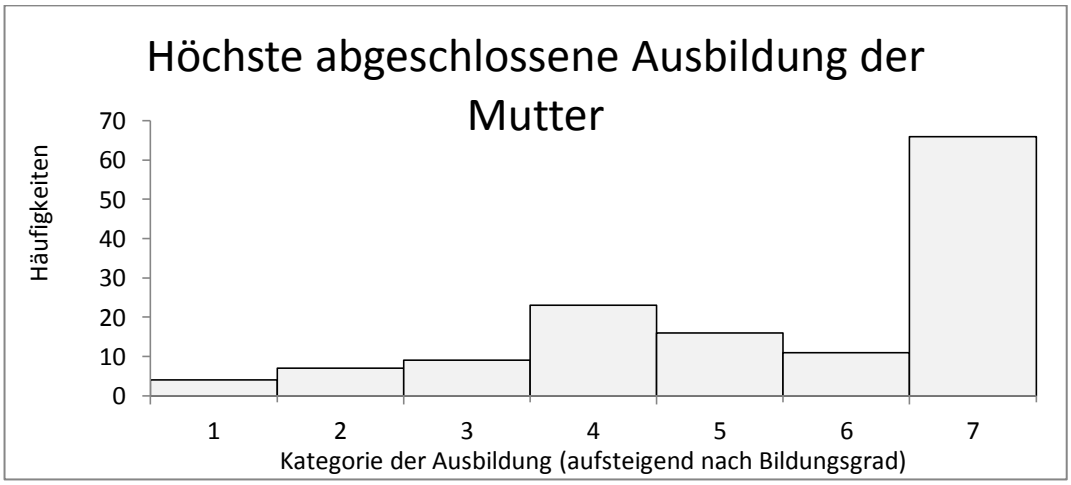


Abbildung 20: Fragestellung 2 - Verteilung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Mutter (entnommen aus dem Elternfragebogen). 1=Pflichtschule, 2=Lehre, 3=berufsbildende Mittlere Schule, 4=Matura, 5=Akademie/Kolleg, 6=Fachhochschule, 7=Universitätsstudium

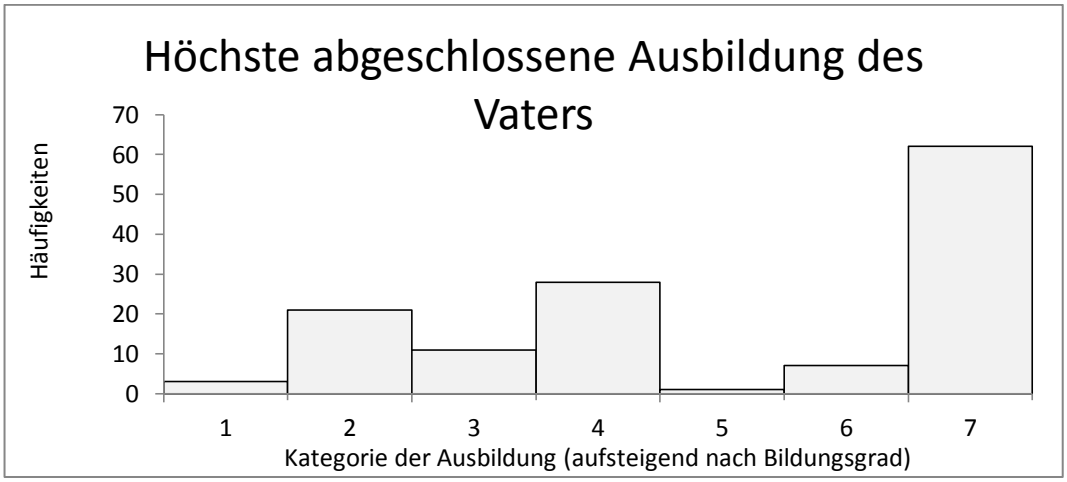


Abbildung 21: Fragestellung 2 - Verteilung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters (entnommen aus dem Elternfragebogen). 1=Pflichtschule, 2=Lehre, 3=berufsbildende Mittlere Schule, 4=Matura, 5=Akademie/Kolleg, 6=Fachhochschule, 7=Universitätsstudium

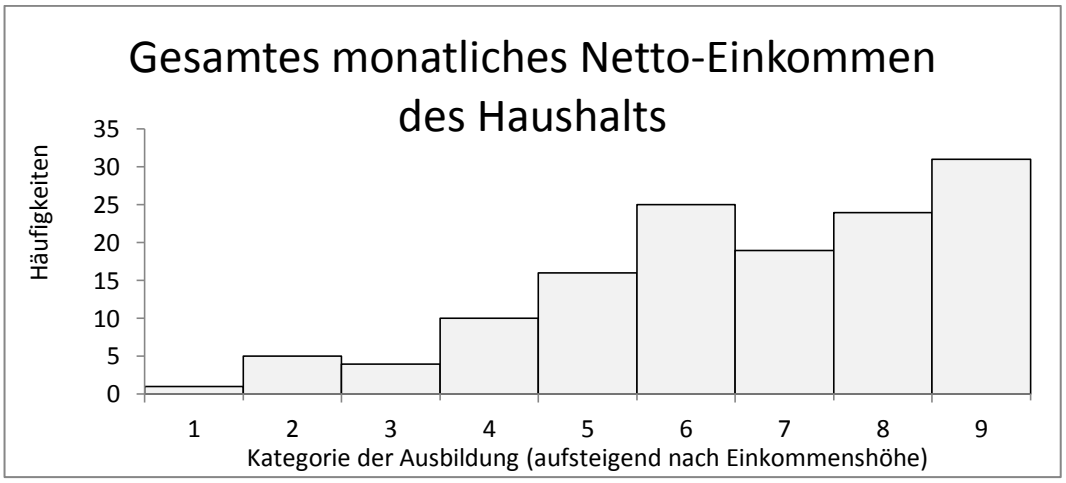


Abbildung 22: Fragestellung 2 - Verteilung des gesamten monatlichen Netto-Einkommens des Haushalts (entnommen aus dem Elternfragebogen). 1=601-900 Euro, 2=901-1200 Euro, 3=1201-1500 Euro, 4=1501-2000 Euro, 5=2001-2500 Euro, 6=2501-3000 Euro, 7=3001-3500 Euro, 8=3501-4000 Euro, 9=mehr als 4000 Euro.

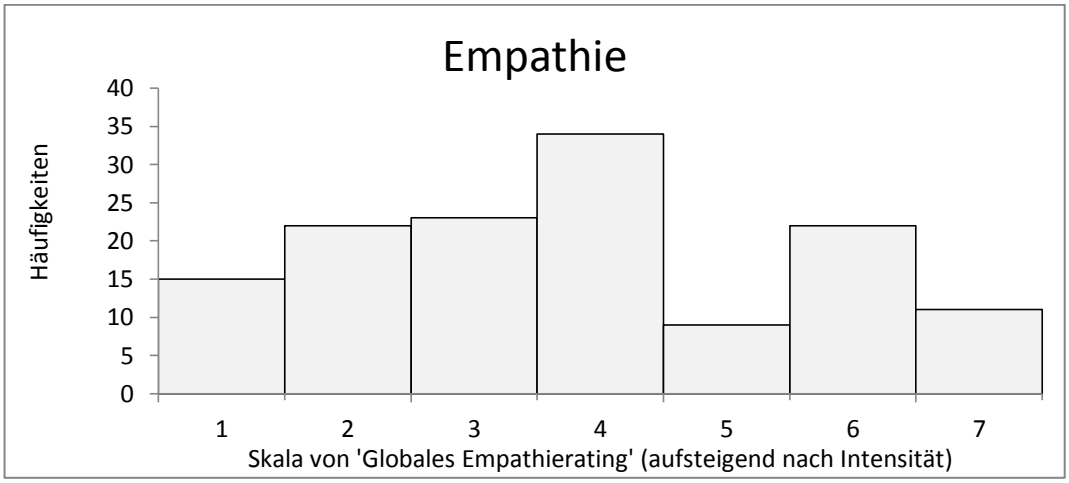


Abbildung 23: Fragestellung 2 - Verteilung der Skala ‘Globales Empathie-Rating‘ aus der Klemmbrett-Aufgabe. 1=keine Involviertheit, 2=Distress, 3=nüchterne Betrachtung, 4=mittlere Besorgnis, 5=starke Besorgnis, 6=Hilfsverhalten, 7=starker Ausdruck von Besorgnis und Hilfeverhalten.

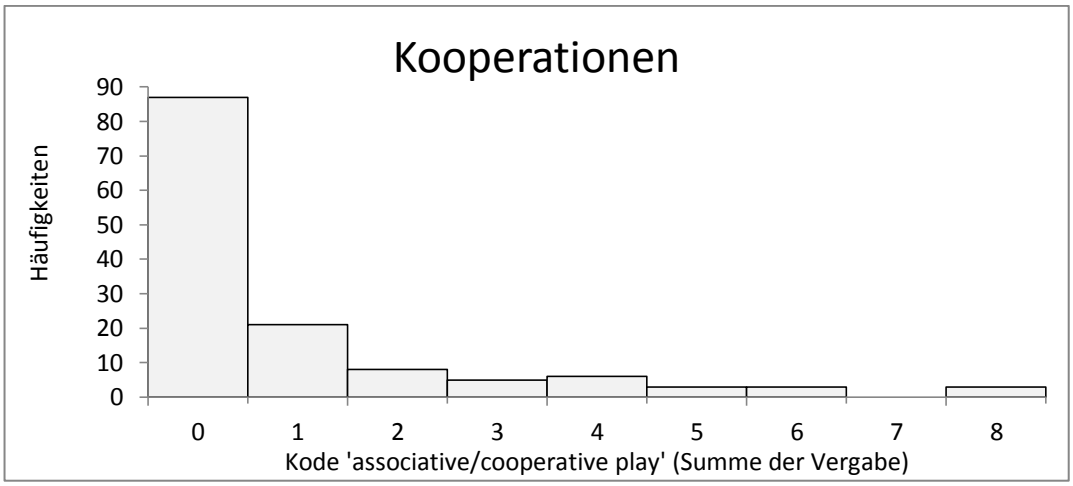


Abbildung 24: Fragestellung 2 - Poisson-Verteilung der Häufigkeit des vergebenen Kodes ‘associative/cooperative play‘ aus dem Peer Beziehung Kodiersystems.

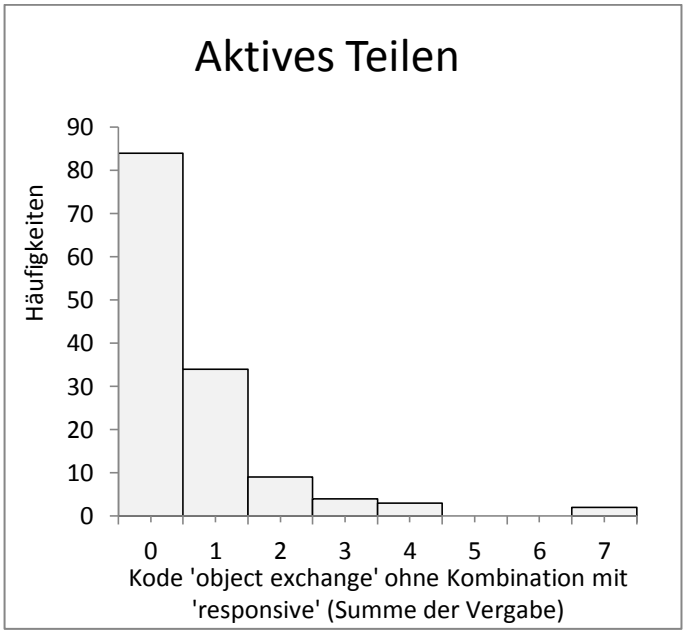


Abbildung 25: Fragestellung 2 - Poisson-Verteilung der Häufigkeit des vergebenen Kodes ‘object exchange‘ ohne Kombination mit dem Kode ‘responsive‘ des Peer Beziehung Kodiersystems.

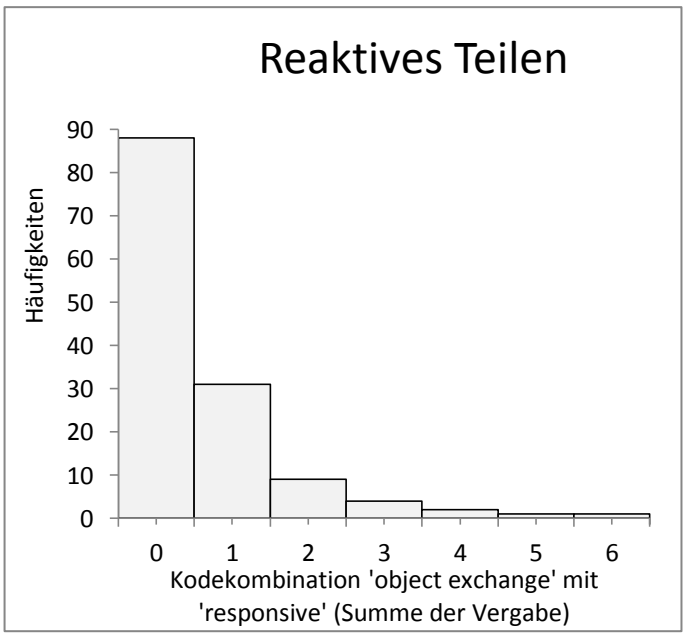


Abbildung 26: Fragestellung 2 - Poisson-Verteilung der Häufigkeit des vergebenen Kodes ‘object exchange‘ ohne Kombination mit dem Kode ‘responsive‘ des Peer Beziehung Kodiersystems.

Zur Identifizierung ob eine Normalverteilung der Daten vorliegt wurde abermals mithilfe der Schiefe und Kurtosis gearbeitet (siehe Kapitel 6.1.1). Die deskriptiven Maße zu den Variablen finden sie in Tabelle 5. Normalverteilung kann für das Alter, die höchste

abgeschlossene Ausbildung der Mutter, das gesamte monatliche Netto-Einkommen und der Anzahl der Geschwister angenommen werden. Da die Variablen aus dem Kodiersystem der Peer Beziehung Poisson-Verteilungen aufweisen werden alle Korrelationen, worin diese Variablen einfließen, mithilfe der Poisson-Regression realisiert.

Tabelle 5: Übersicht der deskriptiven Maße für alle beteiligten Variablen aus Stichprobe 2.

Stat. Maß	Geschlecht	Alter	höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter	höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters	gesamtes monatliches Netto-Einkommen	Anzahl der Geschwister
M	1.52	20.09	5.48	5.05	7.64	0.79
SD	0.50	4.95	7.79	2.07	2.00	0.84
Min	1	12	1	1	2	0
Max	2	38	7	7	10	3
S	-0.09	0.66	-0.84	-0.39	-0.64	0.71
z_S	-0.43	3.15	-4.02	-1.86	-3.05	3.40
Kurt	-2.02	0.48	-0.44	-1.44	-0.28	-0.45
z_{Kurt}	-4.90	1.17	-1.07	-3.46	-0.68	-1.08

Stat. Maß	Empathie	Kooperation	Aktives Teilen	Reaktives Teilen
M	3.81	0.98	0.66	0.59
SD	1.80	1.80	1.19	1.05
Min	1	0	0	0
Max	7	8	7	6
S	0.17	2.24	2.96	2.53
z_S	0.80	10.78	14.24	12.15
Kurt	-0.97	4.74	11.28	7.69
z_{Kurt}	-2.34	11.48	27.32	18.61

6.2.2. VORANALYSEN

Der Einfluss der potentiellen Kontrollvariablen wird abermals durch Korrelationen vorgeprüft. Dabei werden Spearman-Korrelationen bei der Empathie eingesetzt und Poisson-Regressionen für die prosozialen Verhaltensweisen. Die Ergebnisse sind getrennt

nach den Regressionsarten in Tabelle 6 und Tabelle 5 zu finden. Es zeigt sich, dass das Alter mit dem aktiven Teilen einen signifikant positiven Zusammenhang zeigt. Je älter die Kinder sind, desto häufiger teilen sie aktiv mit ihren Peers. Außerdem konnten negative Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Geschwister und dem reaktiven Teilen identifiziert werden. Das bedeutet, je mehr Geschwister vorhanden sind, desto seltener kommt es zum reaktiven Teilen. Außerdem scheint es auch einen signifikant negativen Zusammenhang mit dem gesamten monatlichen Netto-Einkommen und dem reaktiven Teilen zu geben. Fest steht, dass die identifizierten Kontrollvariablen mit in die Hypothesenprüfungen einbezogen werden.

Tabelle 6: Ergebnisse der ungerichteten postulierten Zusammenhänge zwischen Kooperation, aktiven und reaktiven Teilen und den Kontrollvariablen. In den Zellen befinden sich oben die Werte des Regressionskoeffizienten der Kontrollvariable und in Klammer die Signifikanz. Darunter befindet sich der Wert der Konstanten und in Klammer abermals die Signifikanz. Bei allen Werten handelt es sich um unstandardisierte Werte. *=p<.05, **=p<.01

Interessierte Variablen	Geschlecht	Alter	höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter	höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters	gesamtes monatliches Netto-Einkommen	Anzahl der Geschwister
Kooperation	0.136 (.088)	0.003 (.695)	0.015 (.508)	-0.012 (.529)	0.009 (.611)	0.010 (.838)
	0.205 (0.124)	0.305* (0.042)	0.334* (.010)	0.490** (0.000)	0.345* (.017)	0.407** (0.000)
Aktives Teilen	0.100 (.766)	0.066* (.037)	0.001 (.988)	0.040 (.579)	-0.102 (.167)	-0.038 (.840)
	0.045 (.938)	-1.196* (0.081)	0.191 (.752)	-0.054 (.882)	0.939* (.057)	0.230 (.240)
Reaktives Teilen	0.150 (.710)	0.061 (.183)	0.173 (.240)	-0.119 (.148)	-0.238* (.001)	-0.478* (.027)
	-1.051 (.128)	-2.095 (.033)	-1.830* (.050)	-0.294 (.478)	0.827* (.088)	-0.501* (.016)

Für Hypothese 2.3 wurde eine weitere Voranalyse angestellt. Da diese erwartet, dass zwischen Empathie und reaktiven Teilen ein signifikanter Zusammenhang besteht, muss dieser vorher überprüft werden. Dies geschieht mithilfe einer multiplen Poisson-Regression, da für das reaktive Teilen das gesamte monatliche Netto-Einkommen und die

Anzahl der Geschwister als Kontrollvariablen identifiziert wurden. Mithilfe der Tabelle 7 kann ein Überblick über die Ergebnisse der Berechnung gewonnen werden. Es zeigt sich, dass keine der fraglichen Variablen einen signifikanten Erklärungswert zum reaktiven Teilen beitragen. Empathie hat dementsprechend keinen Einfluss darauf, ob Kleinkinder angebotene Gegenstände annehmen. Das bedeutet, dass die Berechnung der Hypothese 2.3 somit obsolet ist und gestrichen wird.

Tabelle 7: Zusammenfassende Ergebnisse der multiplen Poisson-Regression. Bei allen angeführten Werten handelt es sich um unstandardisierte Werte. b=Regressionskoeffizient, SE b=Standardfehler des Regressionskoeffizienten, p=Signifikanz. *=p<0.05

	b	SE b	p
Konstante	1.588*	0.635	-.012
Empathie (7-stufige Skala)	-0.140	0.100	.160
gesamtes monatliches Netto-Einkommen (7-stufige Skala)	-0.124	0.081	-.126
Anzahl der Geschwister	0.035	0.199	.859

6.2.3. HYPOTHESE 2.1

Die aufgestellte Hypothese lautet:

H2.1 Die Empathie zeigt einen signifikanten und positiven Zusammenhang mit gezeigten Kooperationen.

Dies wurde mit der Poisson-Regression überprüft, indem die Kooperationen durch die Empathie erklärt werden sollen. Die Ergebnisse der Auswertung können in Tabelle 8 eingesehen werden. Überraschenderweise zeigt sich, dass die Empathie keinen signifikanten Erklärungswert für die gezeigten Kooperationen liefert.

Tabelle 8: Ergebnis der Hypothesenprüfung für H2.1 **-** Bei allen angeführten Werten handelt es sich um unstandardisierte Werte. b=Regressionskoeffizient, SE b=Standardfehler des Regressionskoeffizienten, p=Signifikanz. **=p<0.01

	b	SE b	p
Konstante	0.388**	0.092	.000
Empathie (7-stufige Skala)	0.007	0.021	.372

6.2.4. HYPOTHESE 2.2

Im Rahmen der Voranalysen konnte das Alter als Kontrollvariable für das aktive Teilen identifiziert werden. Dadurch ändert sich die Formulierung der Hypothese geringfügig:

H2.2 Die Empathie und das Alter zeigen einen signifikanten und positiven Zusammenhang mit gezeigten aktiven Teilen.

Die Ergebnisse der multiplen Poisson-Regression befinden sich in Tabelle 8. Unerwartet zeigt sich, dass weder die Empathie noch das Alter signifikant zur Erklärung des aktiven Teilens beitragen. Für das Alter lässt sich allerdings ein Trend feststellen, insofern dieses positiv zum aktiven Teilen beiträgt. Bei Kindern zwischen 12 und 38 Monaten besteht der Trend, dass mit höherem Alter häufiger mit Altersgenossen geteilt wird.

Tabelle 9: Ergebnis der Hypothesenprüfung für H2.2 - Bei allen angeführten Werten handelt es sich um unstandardisierte Werte. b=Regressionskoeffizient, SE b=Standardfehler des Regressionskoeffizienten, p=Signifikanz. *=p<0.05

	b	SE b	p
Konstante	-1.846*	0.899	.040
Empathie (7-stufige Skala)	-0.160	0.103	.120
Alter (in Monaten)	0.077	0.045	.088

6.3. FRAGESTELLUNG 3

Insgesamt 87 Kleinkinder haben alle vorgestellten Verfahren bearbeitet und befinden sich somit in der Stichprobe für Fragestellung 3. Auch hier war das Geschlechterverhältnis ausgewogen, mit 45 weiblichen und 42 männlichen Kindern. Der Altersbereich der Kinder erstreckte sich von 12 bis 24 Monaten mit einem Mittelwert von 18,49 Monaten. Auch innerhalb dieser Stichprobe blieb die höhere Bildung der Eltern im Vergleich zur Gesamtpopulation bestehen.

6.3.1. DESKRIPTIVE STATISTIKEN

Informationen zu den Häufigkeitsverteilungen der gesamten Variablen können sie aus den Abbildungen 27 bis 39 entnehmen. Zusätzlich befinden sich deskriptive Statistikmaße in der Tabelle 9. Für das Alter, das Intentionsverständnis, das Emotionsverständnis, das Selbstkonzept und die Empathie gilt die Annahme der Normalverteilung. Die Daten der geteilten Aufmerksamkeit, der Kooperationen und des aktive Teilens lassen sich durch eine Poisson-Verteilung beschreiben. Die Verteilungen wurden bei der Berechnung der Modelle berücksichtigt.

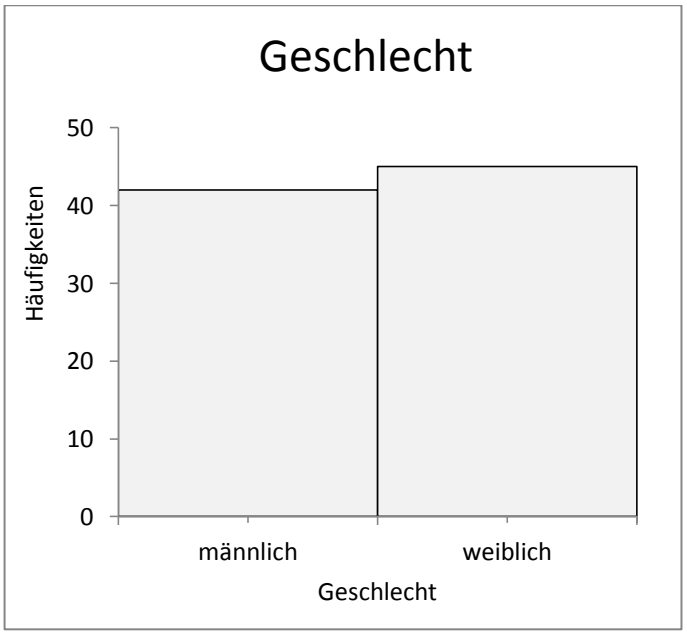


Abbildung 27: Fragestellung 3 - Verteilung der Geschlechter (entnommen aus dem Elternfragebogen)

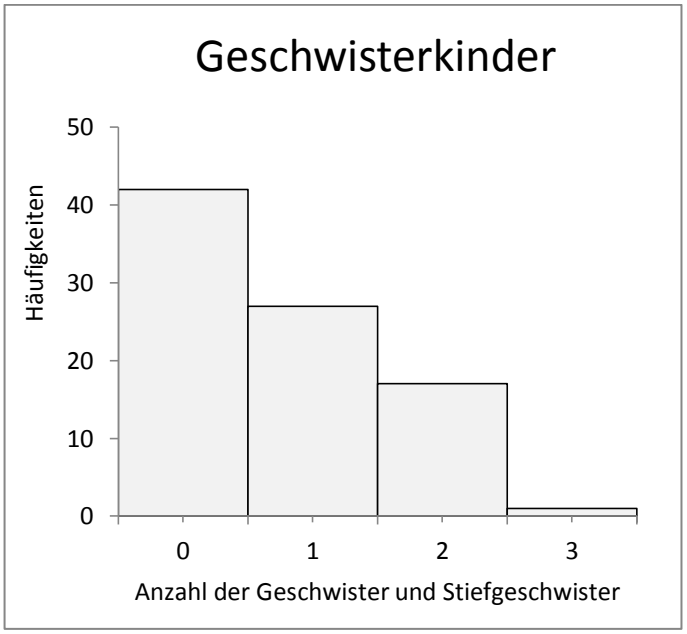


Abbildung 28: Fragestellung 3 - Poisson-Verteilung der Anzahl der Geschwister und Stiefgeschwister.

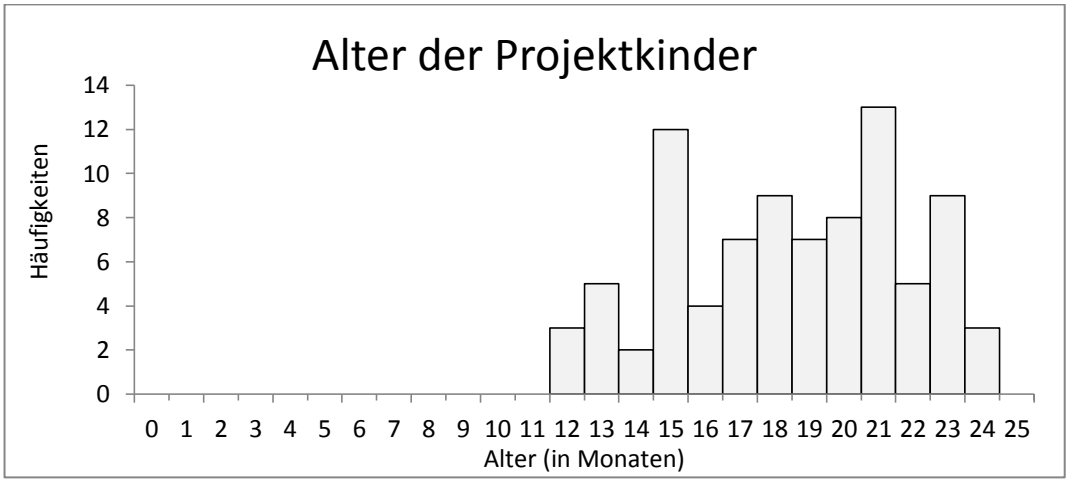


Abbildung 29: Fragestellung 3 - Häufigkeitsverteilung des Alters, angegeben in Lebensmonaten.

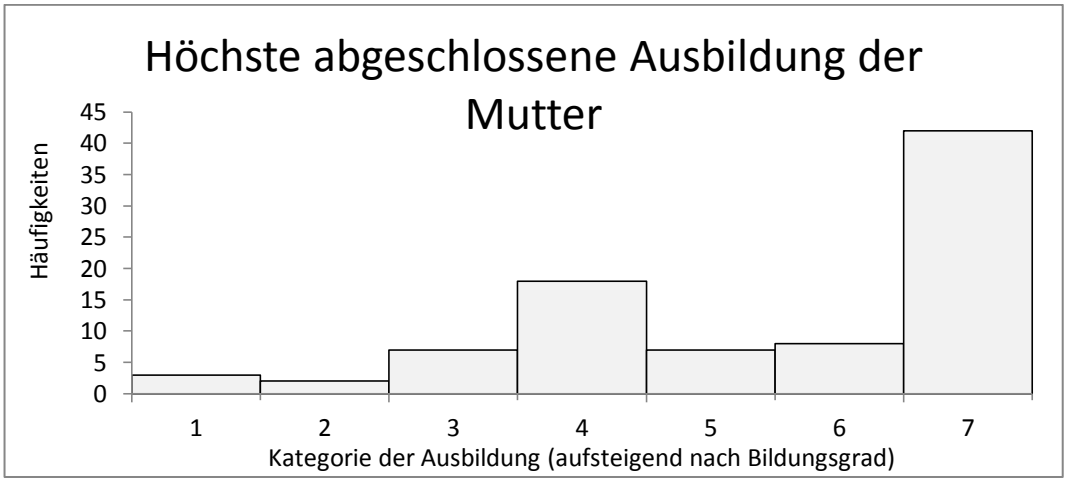


Abbildung 30: Fragestellung 3 - Rechtsschiefe Verteilung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Mütter.

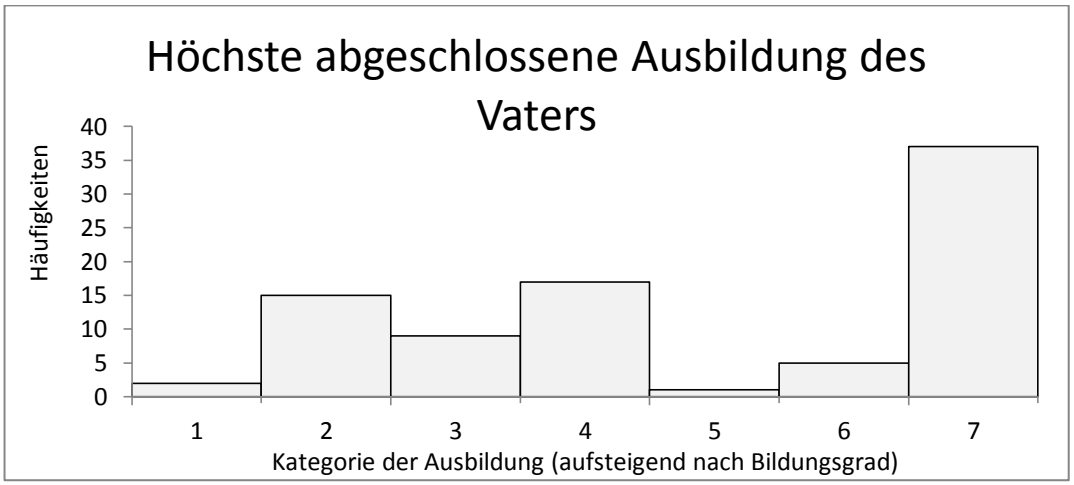


Abbildung 31: Fragestellung 3 - Verteilung der Angaben zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters.

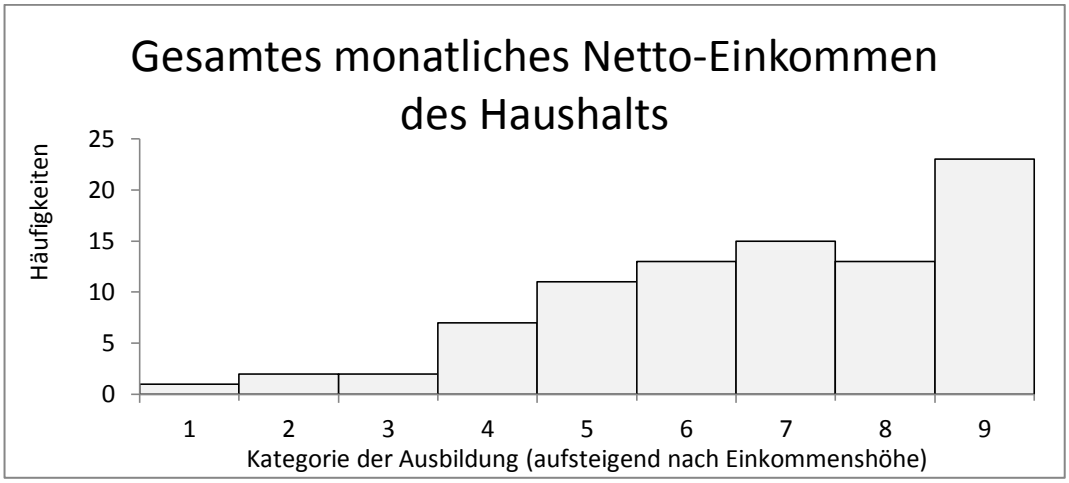


Abbildung 32: Fragestellung 3 - Rechtsschiefe Häufigkeitsverteilung des gesamten monatlichen Netto-Einkommens der Haushalte.

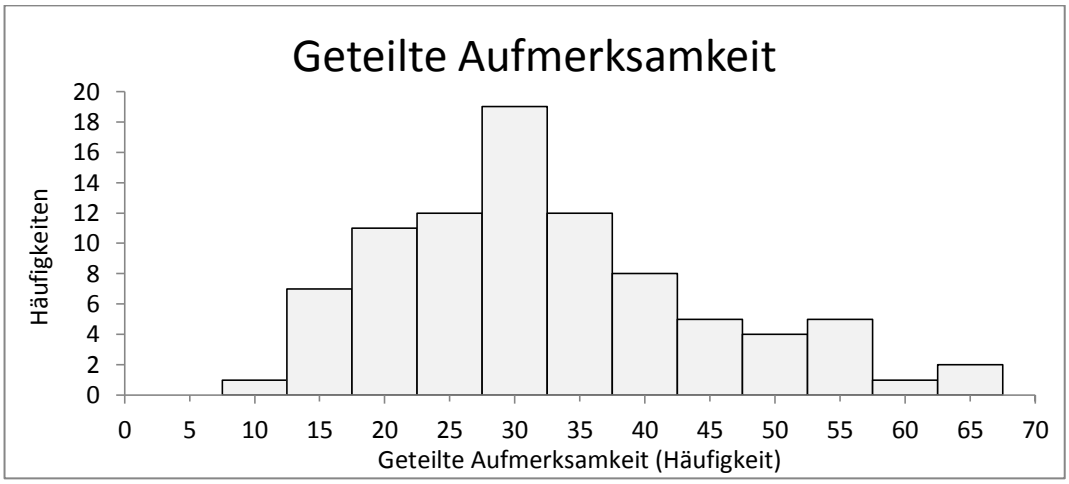


Abbildung 33: Fragestellung 3 - Verteilung der Summe aus den einzelnen Kategorien der geteilten Aufmerksamkeiten.

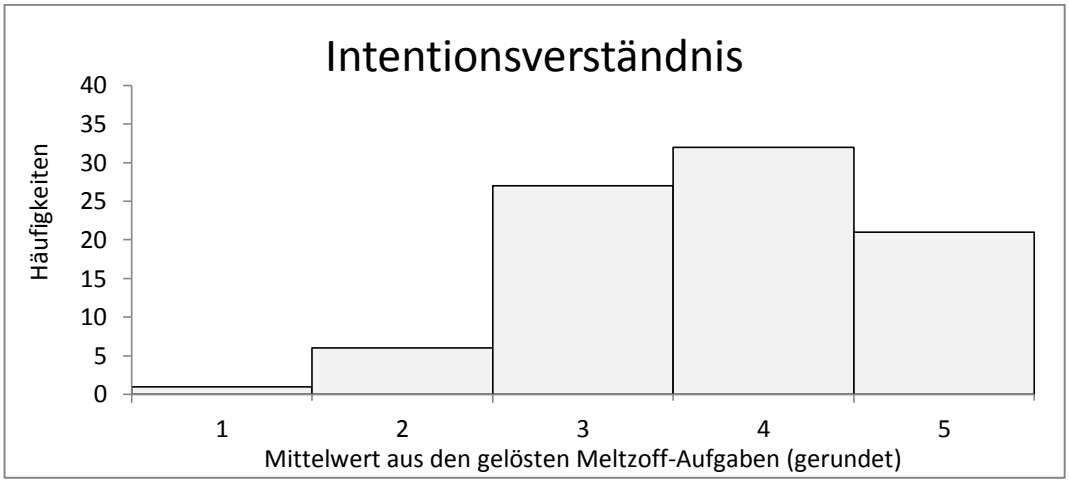


Abbildung 34: Fragestellung 3 - Verteilung des gerundeten Mittelwertes der gelösten Meltzoff-Aufgaben.

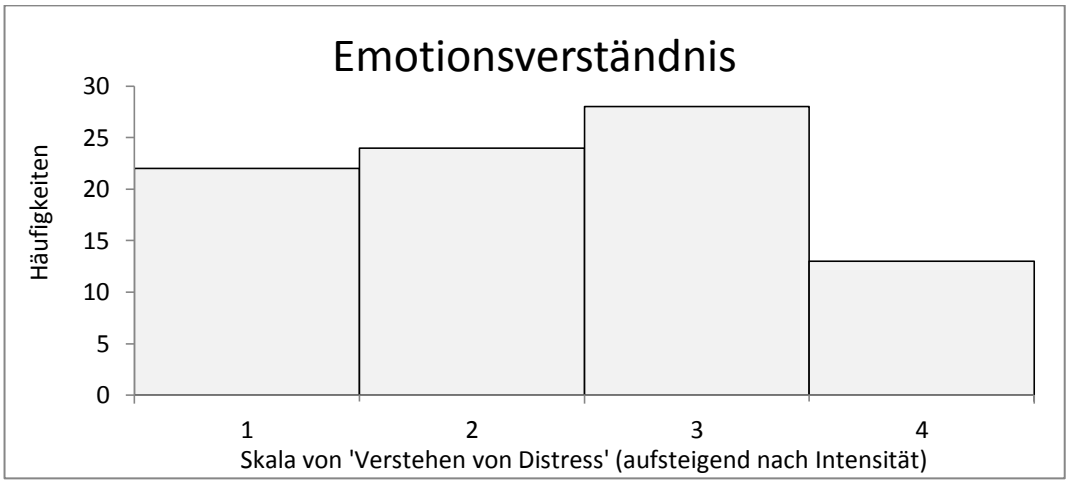


Abbildung 35: Fragestellung 3 - Verteilung der Kodierung von ‘Verstehen von Distress‘ innerhalb der Klemmbrett-Aufgabe.

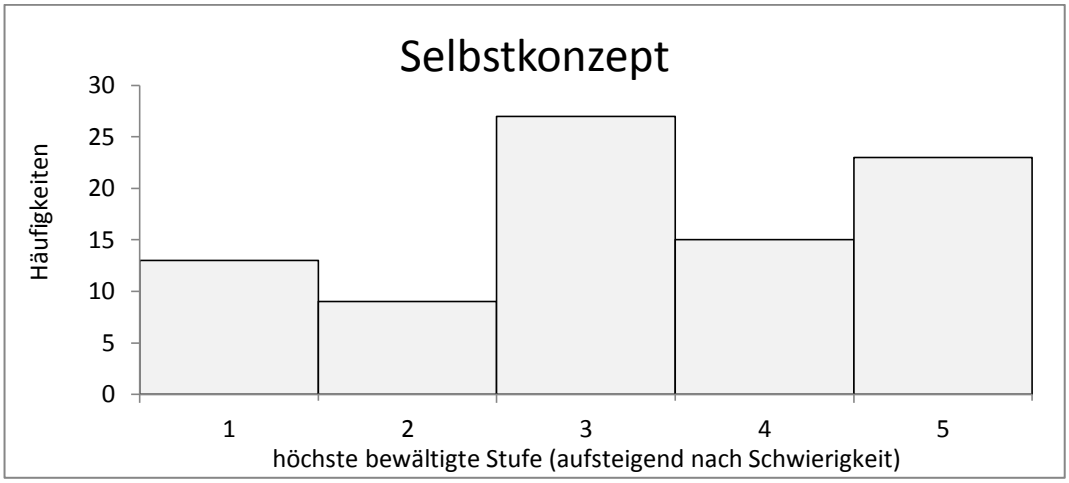


Abbildung 36: Fragestellung 3 - Verteilung der höchsten bewältigten Selbstkonzept-Stufe.

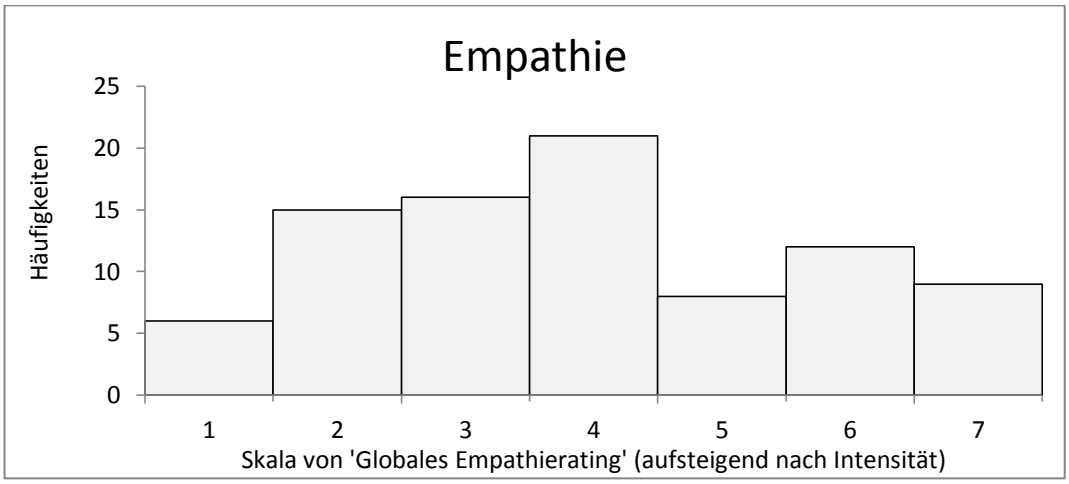


Abbildung 37: Fragestellung 3 - Verteilung der Kodierungen der Skala ‘Globales Empathierating‘ der Klemmbrett-Aufgabe

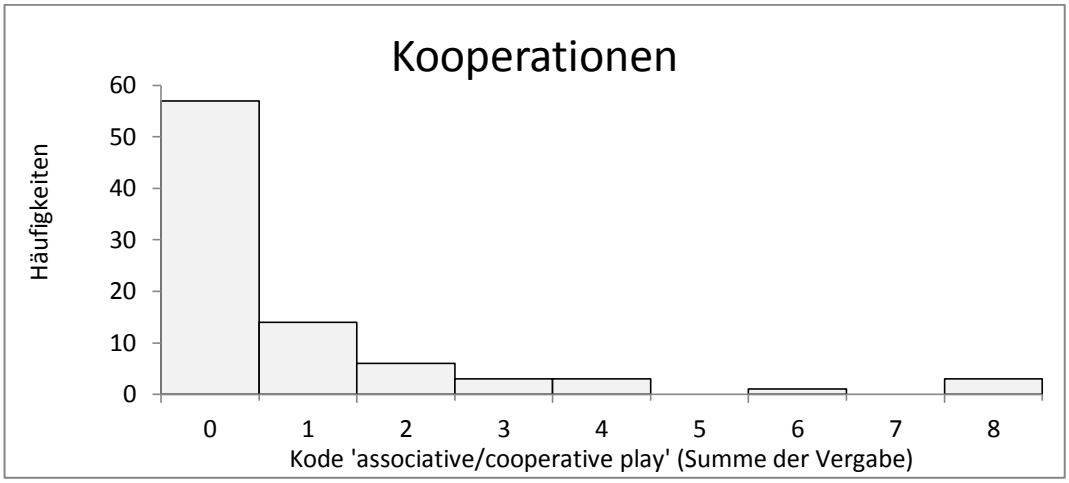


Abbildung 38: Fragestellung 3 - Verteilung der Summe der vergebenen Kodes ‘associative/cooperative play‘ durch das Kodiersystem der Peer Beziehung.

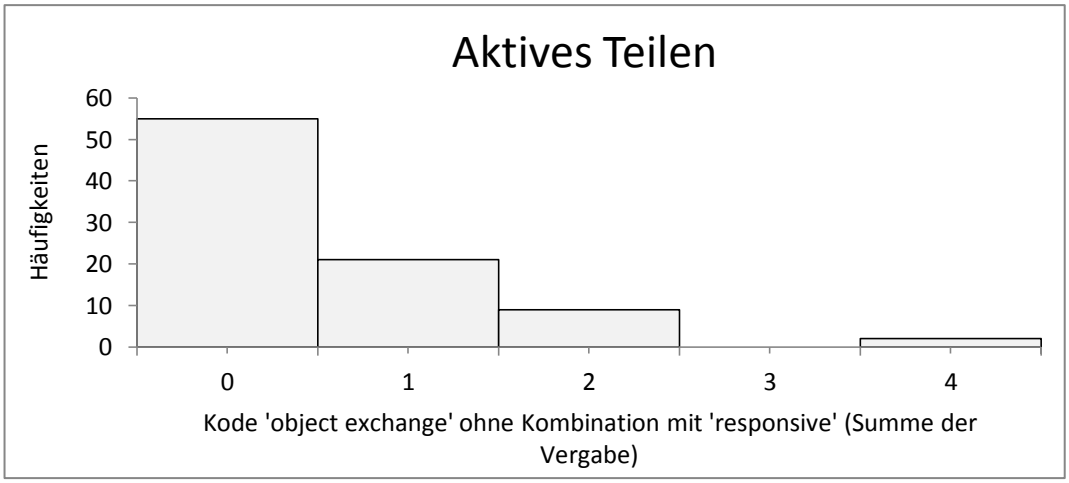


Abbildung 39: Verteilung der Summe der vergebenen Kodes ‘object exchange‘ ohne Kombination mit ‘responsive‘ durch das Kodiersystem der Peer Beziehung.

Tabelle 10: Übersicht der deskriptiven Maße für alle beteiligten Variablen aus Stichprobe 3. M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum, S=Schiefe, z_S=z-Wert der Schiefe, Kurt=Kurtosis, z_{Kurt}=z-Wert der Kurtosis.

Stat. Maß	Geschlecht	Alter	höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter	höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters	gesamtes monatliches Netto-Einkommen
M	1.52	18.49	5.48	4.90	7.76
SD	0.50	3.31	1.76	2.09	1.98
Min	1	12	1	1	2
Max	2	24	7	7	10
S	-0.07	-0.22	-0.81	-0.27	-0.67
z_S	-0.27	-0.84	-3.14	-1.03	-2.61
Kurt	-2.04	-0.96	-0.43	-1.54	-0.16
z_{Kurt}	-4.00	-1.88	-0.83	-3.00	-0.31

Stat. Maß	Anzahl der Geschwister	Intentions-verständnis	Emotions-verständnis	Selbstkonzept	Geteilte Aufmerksamkeit
M	0.74	3.78	2.37	3.30	34.31
SD	0.81	0.87	1.02	1.37	12.13
Min	0	1.4	1	1	13
Max	3	5	4	5	66
S	0.66	-0.46	0.07	-0.28	0.65
z_S	2.55	-1.79	0.26	-1.09	2.51
Kurt	-0.77	-0.43	-1.14	-1.01	-0.01
z_{Kurt}	-1.50	-0.84	-2.22	-1.97	-0.02

Stat. Maß	Empathie	Kooperation	aktives Teilen
M	3.94	0.89	0.54
SD	1.76	1.78	0.86
Min	7	0	0
Max	7	8	4
S	0.21	2.74	1.95
z_S	0.80	10.63	7.55
Kurt	-0.92	7.74	4.48
z_{Kurt}	-1.80	15.15	8.77

6.3.2. MODELL 1

Eine Gesamtübersicht des gerechneten Pfadmodells kann mithilfe der Abbildung 40 gewonnen werden. Auf die getrennte Berechnung für beide Geschlechter wurde aufgrund des fehlenden Einflusses des Geschlechtes auf die interessierten Variablen abgesehen. Es lässt sich feststellen, dass nur das Emotionsverständnis stark signifikant auf die Empathie einwirkt. Bei allen anderen Pfaden wurden keine signifikanten Ergebnisse gefunden. Somit bestätigt Modell 1 die gefundenen Ergebnisse der vorangehenden Fragestellungen. Werden simultan alle vier sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten und das Alter zur Erklärung berücksichtigt, so lässt sich Empathie nur durch das Emotionsverständnis signifikant voraussagen. Außerdem zeigt sich abermals unerwartet, dass die Empathie keinen signifikanten Einfluss auf die Anzahl an Kooperationen und die Anzahl aktiven Teilens aufweist.

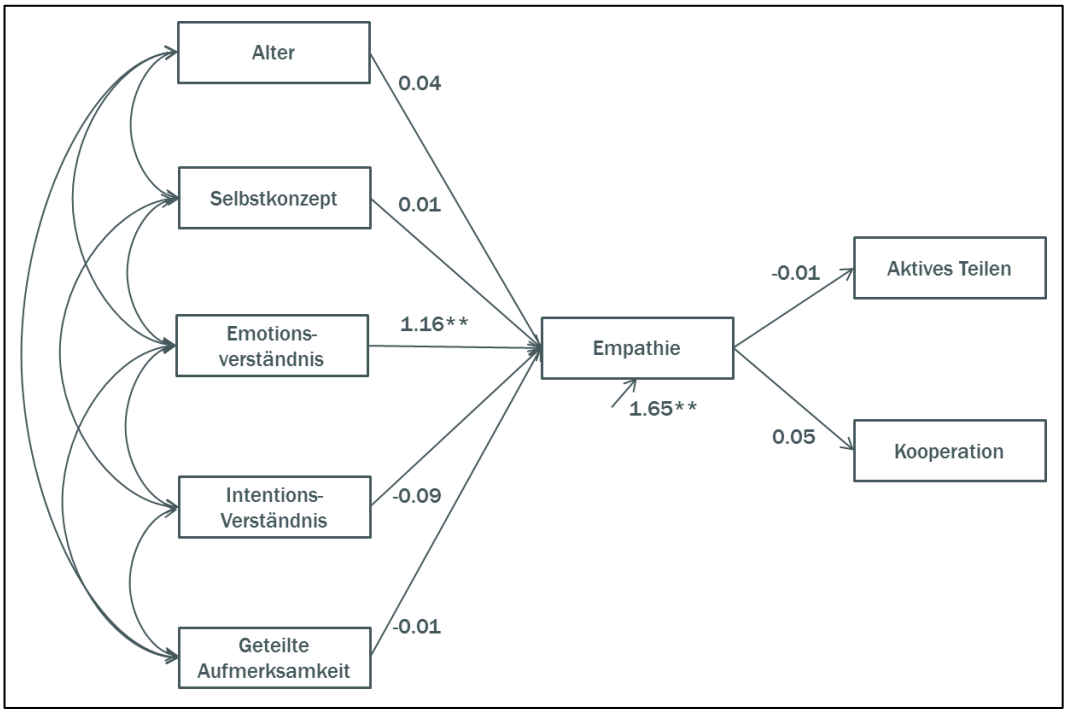


Abbildung 40: Unstandardisierte Schätzwerte durch ML-Schätzer für Modell 1. AIC=774.30, BIC=801.42. Selbstkonzept=höchste bewältigte Stufe der Spiegelaufgaben, Emotionsverständnis=Skala 'Verstehen von Distress' der Klemmbrett-Aufgaben, Intentionsverständnis=Mittelwert der gelösten Meltzoff-Aufgaben, Empathie=Skala 'Globales Empathierating' der Klemmbrett-Aufgaben, Aktives Teilen=Häufigkeit des Kodes 'object-exchange' des Kodiersystems der Peer Beziehung, Kooperation=Häufigkeit des Kodes 'associative/cooperative play' des Kodiersystems der Peer Beziehung, **=p<.01

6.3.3. MODELL 2

Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells können in Abbildung 41 nachgelesen werden. Die Berechnungen wurden aufgrund der Ergebnisse aus den Voranalysen der vorhergehenden Fragestellungen nicht getrennt für die Geschlechter durchgeführt. Das latente Konstrukt Empathie lässt sich durch das globale Empathie-Rating und das Selbstkonzept signifikant messen. Das latente Konstrukt Theory of Mind lässt sich nur aus dem Intentionsverständnis signifikant operationalisieren. Das Alter zeigt sowohl auf die Empathie und auf die Theory of Mind einen positiven signifikanten Einfluss. Die prosozialen Verhaltensweisen lassen sich weder durch die latenten Konstrukte noch durch das Alter signifikant erklären. Im Vergleich der Modellparameter mit dem vorigen Modell fällt auf, dass dieses Modell weniger Passung als das erste Modell aufweist. Somit beschreibt Modell 1 die vorliegende Stichprobe besser.

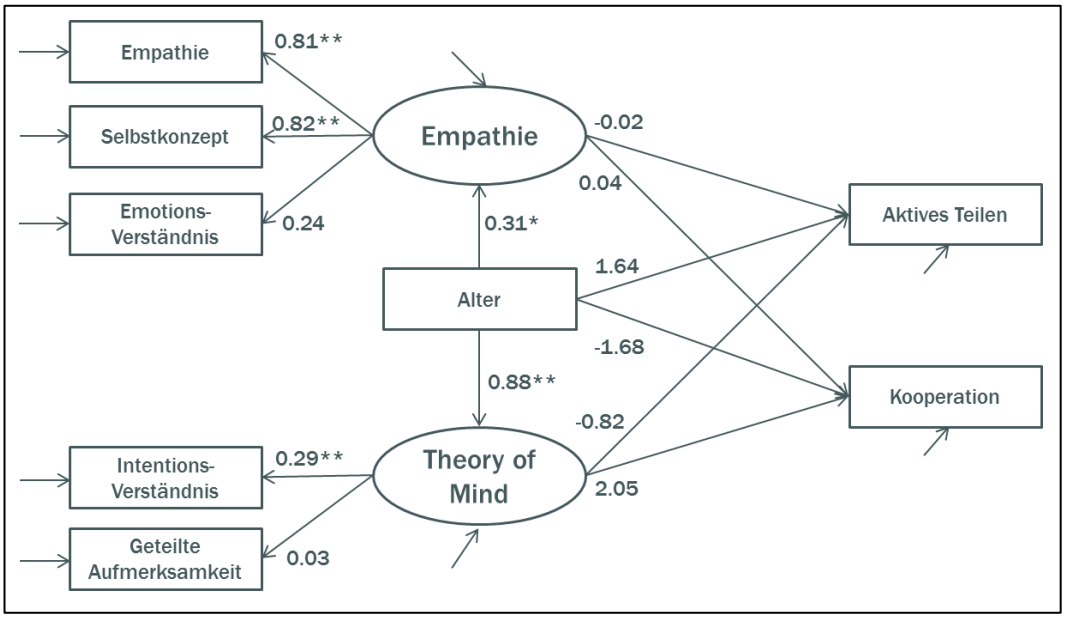


Abbildung 41: Standardisierte Schätzwerte durch ML-Schätzer für Modell 2. AIC=2169.07, BIC=2230.72. Selbstkonzept=höchste bewältigte Stufe der Spiegelaufgaben, Emotionsverständnis=Skala 'Verstehen von Distress' der Klemmbrett-Aufgaben, Intentionsverständnis=Mittelwert der gelösten Meltzoff-Aufgaben, Empathie=Skala 'Globales Empathierating' der Klemmbrett-Aufgaben, Aktives Teilen=Häufigkeit des Kodes 'object-exchange' des Kodiersystems der Peer Beziehung, Kooperation=Häufigkeit des Kodes 'associative/cooperative play' des Kodiersystems der Peer Beziehung, *=p<0.05, **=p<.01

7. DISKUSSION

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden mit den Forschungsergebnissen aus der Fachliteratur verglichen und in Verbindung gesetzt. Der Vergleich wird einerseits in divergente und andererseits in kongruente Ergebnisse unterteilt. Dadurch sollen bereits gefundene Zusammenhänge weiter gestärkt sowie neue Perspektiven und Details zur Forschungslandschaft hinzugefügt werden. Auch kritische Punkte der Arbeit sollen hervorgehoben werden, um zukünftige Forschung für Herausforderungen zu sensibilisieren. Am Ende wird erklärt, welcher praktische Nutzen aus den Ergebnissen gezogen werden kann.

7.1. DIVERGENTE ERGEBNISSE

Der oftmals gefundene Unterschied in der Empathie-Ausprägung für männliche und weibliche Kleinkinder konnte nicht gefunden werden (Carreras et al., 2004; Moreno, Klute, & Robinson, 2008; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013). Dies stellt vorerst eine Kontroverse dar, die sich aber mithilfe der Altersspanne auflösen lässt. Die zitierte Literatur hat gemein, dass die Geschlechterunterschiede erst bei Kindern ab 30 Monaten gefunden wurden. Das könnte bedeuten, dass diese Unterschiede erst mit steigendem Alter zu finden sind. Als Haupterklärung wäre denkbar, dass sie aufgrund der unterschiedlichen Sozialisation der Geschlechter – Stichwort Gender – zu Stande kommen. So könnten Eltern die Empathie stärker bei Mädchen als bei Jungen fördern.
Es wäre denkbar, dass gerade höher gebildete Eltern stärker darauf achten, die Empathie ungeachtet des Geschlechts in gleicher Weise zu fördern. Um diese Erklärung näher zu beleuchten wurden für die Stichprobe 1 zwei Mann-Whitney-Tests gerechnet. Dabei wurde eine neue Gruppenvariable aus den höchsten abgeschlossenen Ausbildungen der Eltern eingeführt. Es wurde nun zwischen höher gebildeten und weniger gebildeten Eltern unterschieden (der kritische Wert für die Gruppeneinteilung lag bei 3.5). Unterschiede in der Empathie konnten nicht zwischen Mädchen (Mdn=3) und Jungen (Mdn=3) von weniger gebildeten Eltern (U=290.00, z=0.00, p=1.00) gefunden werden. Auch zwischen Mädchen (Mdn=4) und Jungen (Mdn=4) mit höher gebildeten Eltern konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden (U=1914, z=-0.627, p=0.53). Die elterliche Bildung reicht demnach nicht aus, um Geschlechterunterschiede in der Empathie bei Kindern von 12 bis 24 Monaten zu erklären. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nicht

zum Einfluss der elterlichen Bildung hinsichtlich der Geschlechterunterschiede in der Empathie bei älteren Kindern kommen kann.

Überraschenderweise konnten die hohen positiven Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept und der Empathie nicht repliziert werden (Bischof-Köhler, 2011; Lewis & Ramsay, 2004). Mithilfe der Berechnungen in Fragestellung 1 konnte allerdings gezeigt werden, dass vor allem das Alter einen großen Teil der Korrelation miterklärt. Zusätzlich wird die Korrelation sogar noch geringer, wenn auch andere sozial-kognitive Fähigkeiten zur Erklärung der Empathie mitberücksichtigt werden. So zeigt sich, dass gerade das Emotionsverständnis einen großen Vorhersagewert für die Empathie besitzt und damit die Korrelation des Selbstkonzepts auf die Empathie verkleinert. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass fragmentierte Forschungszugänge die Rolle ihrer Variablen überschätzen und so einzelnen Effekten zu große Beachtung schenken.

Ein weiteres großes Feld der Diskrepanzen zu aktuellen Forschungsarbeiten liegt im Bezug der Zusammenhänge aus Empathie und prosozialem Verhalten vor. Alle zitierten Arbeiten konnten signifikante und positive Zusammenhänge zwischen Empathie und prosozialem Verhalten finden (Belacchi, & Farina, 2012; Eisenberg, Eggum, & Di Giunta, 2010; Farrant, Devine, Maybery, & Fletcher, 1012; Vaisch, & Warneken, 2011). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sprechen allerdings vorerst gegen einen Zusammenhang der Empathie und des prosozialen Verhaltens.

Der Grund hierfür könnte in den Operationalisierungen der Konstrukte liegen. Empathie wurde mithilfe einer standardisierten Laborbedingung erhoben; das prosoziale Verhalten innerhalb einer natürlichen Freispielsituation. Es könnte also sein, dass sich Zusammenhänge nur dann für diese Altersgruppe finden lassen, wenn das prosoziale Verhalten auch in einer Laborbedingung extra gereizt wird.

Ein Großteil der Arbeiten zum prosozialen Verhalten von Kleinkindern benutzt zur Erhebung Fremdratings durch Bezugspersonen oder ErzieherInnen und LehrerInnen (siehe Kapitel 2.2.3). Dadurch wird eher das Konstrukt Prosozialität, also eine generelle Neigung zum prosozialen Verhalten erhoben, und nicht die Häufigkeit des Verhaltens selbst. Es kommt also zu leichten Verzerrungen der Ergebnisse. Ein weiterer Teil der Arbeiten stützt sich auf spezielle Laborbedingungen, die extra das prosoziale Verhalten reizen. Dadurch wird aber das prosoziale Verhalten als eines definiert, das quasi nur in Notfällen gezeigt

wird. Spontanes prosoziales Verhalten wird also außen vor gelassen. Es besteht das Risiko, dass die Ergebnisse zu stark generalisiert werden.
Ebenfalls interessant ist die Tatsache, dass die moderne Fachliteratur, wenn sie mit prosozialem Verhalten arbeitet, dieses meist in Interaktionen mit Bezugspersonen oder VersuchsleiterInnen beobachten. Hierbei sprechen die Ergebnisse für einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Empathie und dem prosozialen Verhalten. Die Diskrepanz zum fehlenden Zusammenhang innerhalb der vorliegenden Arbeit könnte auch darin begründet sein, dass das prosoziale Verhalten gegenüber Peers untersucht wurde. Das könnte dafür sprechen, dass sich das prosoziale Verhalten in Abhängigkeit des Gegenübers anders zeigt bzw. entwickelt, und auch die Empathie eine andere Rolle dabei spielt. Außerdem schreiben Eggum et al. (2011), dass sich das prosoziale Verhalten gegenüber Peers erst mit 36 Monaten stabilisiert und somit auch längere Zeit benötigt, um ausgebildet zu werden.

7.2. KONGRUENTE ERGEBNISSE

Es konnte gezeigt werden, dass sich das Alter signifikant positiv auf die sozial-kognitiven Fähigkeiten auswirkt (Elsner, Hauf, & Aschers, 2007; Nichols, Svetlova, & Brownell, 2010; Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005; Warneken, & Tomasello, 2006). Die vorliegende Altersgruppe ist demnach sehr gut zur Untersuchung der sozial-kognitiven Fähigkeiten geeignet. Einzige Ausnahme ist hierbei die geteilte Aufmerksamkeit, denn diese korreliert für 12 bis 28 Monate alte Kleinkinder nicht mehr mit dem Alter. Es scheint, dass für Untersuchungen zur Entwicklung der geteilten Aufmerksamkeit eine jüngere Stichprobe von Nöten ist.
Ebenfalls bestätigt haben sich die Ergebnisse zu den Geschlechtereffekten auf die Vorläuferfähigkeiten. Für keine der vier sozial-kognitiven Vorläufer konnten Korrelationen mit dem Geschlecht gefunden werden. Diese Fähigkeiten reifen demnach unabhängig vom Geschlecht des Kleinkindes (Bischof-Köhler, 2011; Eggum et al., 2011).
Interessant ist auch die Tatsache, dass weder das Intentionsverständnis noch die geteilte Aufmerksamkeit mit der Empathie in signifikantem Zusammenhang stehen. Dieses Ergebnis gibt all jenen Forschern Rückenwind, die seit längerer Zeit die Empathie als stark emotionales Konstrukt festlegen (Bischof-Köhler, 2009; Denham, Zoller, & Couchoud,

1994; Eisenberg et al., 2010). Vorläuferfähigkeiten, die eher den kognitiven Fähigkeiten zuzuschreiben sind, lassen sich besser mithilfe der Theory of Mind kategorisieren.
Der starke Zusammenhang zwischen der Empathie und dem Emotionsverständnis konnte repliziert werden (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994). Auch diese Erkenntnis stärkt die affektiven Anteile der Empathie und fokussiert zusätzlich, wie stark die Empathiefähigkeit vom Grundverständnis von Gefühlen abhängt.

8. KRITIK

Das Kodiersystem zur Abbildung der Peer-Beziehungen birgt einige Herausforderungen. Die Kodierung einer Freispiel-Situation birgt das Risiko, dass die Tagesverfassung, zum Beispiel die Laune oder auch der Gesundheitszustand, sowie situative Umstände, wie die Wahl des Spielortes, des Spielzeuges und des Spielpartners, nicht über die Kinder hinweg kontrolliert werden können. Weiters laufen die KodiererInnen Gefahr, nicht die erwartete Intention hinter einer Handlung des Kindes zu erfassen. Allein hinter dem Kode ‘object-exchange‘ können diverse Intentionen stehen, die nicht immer prosozial beabsichtigt sind. Leider konnten auch zwei der großen Vertreter der prosozialen Verhaltensweisen nicht mitberücksichtigt werden: Das Trösten und das Helfen. Die Kleinkinder zeigten diese Verhaltensweisen leider noch zu selten um damit rechnen zu können (nur bei 15 Kindern wurde der Kode ‘caregiving/helping‘ vergeben.
Aufgrund der fehlenden Korrelationen zwischen der Empathie und den prosozialen Verhaltensweisen kommt es leider auch nur zu wenig Informationsgewinn durch die Strukturgleichungsmodelle. Diese können allerdings als zusätzlicher Forschungszugang angesehen werden.
Kritisch zu sehen ist auch die Tatsache, dass die Empathie und die sozial-kognitiven Vorläuferfähigkeiten der Kinder im Bezug zu einer Bezugsperson bzw. VersuchleiterIn erhoben wurden und das prosoziale Verhalten im Bezug zu Peers. Leider ist es dadurch nicht möglich, einen sauberen Vergleich der Konstrukte anzustellen. Hier könnte also die größte Störvariable liegen, weshalb Empathie und prosoziales Verhalten nicht signifikant korrelieren.

9. BEITRAG DER ARBEIT

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass eine Differenzierung der prosozialen Verhaltensweisen angebracht erscheint. Das Alter wirkt sich nur auf die Häufigkeit von

aktivem Teilen aus und nicht auf die Kooperationen, was dafür spricht, dass innerhalb dieser Altersgruppen die Häufigkeit des Teilens vom Alter abhängt. Kooperationen gelten generell als komplexer als Teilen und benötigen längere Zeit um ausgebildet zu werden (Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowicz , 2005). Diese Informationen können dahingehend gedeutet werden, dass prosoziale Verhaltensweisen durch die Aufteilung in spezifische Vertreter besser abgebildet werden können; vor allem in entwicklungspsychologischen Arbeiten.

Als Überprüfung des Gedankens, ob die Mitberücksichtigung aller fünf Stufen des Selbstkonzepts (Bertenthal, & Fischer, 1978) einen Informationsmehrwert mit sich bringt, wurden die Korrelationen mit der Empathie zusätzlich dahingehend berechnet, dass das Selbstkonzept in eine nominale Variable transformiert wurde. Diese neue Variable trennt Kinder, die die Rouge-Stufe bewältigten von jenen, die sie nicht bewältigten. Die Spearman-Korrelation fällt signifikant positiv für den Zusammenhang von Rouge-Stufe und Empathie aus ($r=.253$, $p<.01$). Berücksichtigt man allerdings das Alter als Kontrollvariable mithilfe einer partiellen Korrelation, kommt es abermals zu keinem signifikanten Ergebnis ($r=.098$, $p=0.09$). Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass der Rouge-Test als ökonomisches Verfahren im Vergleich zu Verfahren, die alle 5 Stufen des Selbstkonzepts mitberücksichtigen, vorzuziehen ist.

Mithilfe der Arbeit konnten die affektiven Anteile der Empathie weiter gestärkt werden, indem gezeigt wurde, dass jene sozial-kognitiven Vorläufer, die eher kognitiv veranlagt sind, nicht mit der Empathie in Zusammenhang stehen. Zusätzlich konnte die Wichtigkeit des Emotionsverständnisses für die Ausbildung der Empathie abermals gefunden werden. Kein Wunder, dass eine Vielzahl von Frühförderungsprogrammen zur Gewaltprävention (z.B. Faustlos) für Klein- und Kindergartenkinder die Stärkung der Empathie durch die Förderung des Emotionsverständnisses forcieren (Schick, & Cierpka, 2005).

Der letzte wichtige Beitrag ist der Denkanstoß, das prosoziale Verhalten getrennt nach Interaktionspartnern zu untersuchen. Forschungsarbeiten zur Entwicklung des Interaktionsverhaltens konnten zeigen, dass neue Interaktionsarten immer zuerst mit Bezugspersonen trainiert werden bevor diese auch bei Peers beobachtet werden können (z.B. Rubin, Chen, Coplan, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Mithilfe dieser Differenzierung könnten neue, wichtige Informationen über den Entwicklungsprozess und die beteiligten Variablen für die prosozialen Verhaltensweisen gewonnen werden.

10. ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend vom prosozialen Verhalten wurde durch die vorliegende Arbeit der Frage nachgegangen, welche sozial-kognitiven Fähigkeiten im Zusammenhang mit helfenden Verhalten stehen. Dabei sollte geklärt werden, welchen Beitrag die einzelnen Anwärter zum prosozialen Verhalten leisten, wenn simultan alle Anwärter mitberücksichtigt werden. Die Stichprobe setzte sich aus insgesamt 177 Kleinkindern im Alter von 12 bis 38 Monaten zusammen. Mithilfe von sechs unterschiedlichen Verfahren wurden vier sozial-kognitive Vorläuferfähigkeit, die Empathie und das prosoziale Verhalten, getrennt nach Teilen und Kooperieren, erhoben. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass das prosoziale Verhalten in einer Freispielsituation mit Peers erhoben wurde.

Überraschenderweise zeigte sich, dass nur das Emotionsverständnis positiv zur Empathie beiträgt, wenn simultan alle Vorläufer und das Alter mitberücksichtigt werden. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass der bisherige Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und der Empathie für diese Altersgruppe überschätzt wurde (vgl. Bischof-Köhler, 2011). Weiters gilt es als Hinweis, dass die eher kognitiven Vorläufer keinen signifikanten Beitrag zur Empathie leisten. Die Empathie ist demnach ein sehr affektiv gefärbtes Konstrukt, und wird somit von modernen Definitionen adäquater beschrieben.

In der vorliegenden Arbeit konnte weder ein signifikanter Zusammenhang zwischen Empathie und Teilen noch zwischen Empathie und Kooperieren gefunden werden. Die Erklärungen gestalten sich vielfältig. Zum einen scheint es daran zu liegen, dass die kleinkindliche Empathie in Bezug zu einem Elternteil erhoben wurde und das prosoziale Verhalten in Bezug zu einem Peer. Aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse kann allerdings davon ausgegangen werden, dass sich soziale Fähigkeiten immer zuerst im Bezug zu Bezugspersonen/Erwachsenen entwickeln und erst dann auch gegenüber Peers gezeigt werden. Durch die unterschiedlichen Interaktionspartner im Forschungsdesign könnte also ein Bias zustande gekommen sein, der sich stark auf die postulierte Korrelation auswirkt. Zum anderen wurde das prosoziale Verhalten in einer Freispielsituation erhoben. Dadurch wurde dieses nicht speziell gereizt; Empathie hingegen wurde innerhalb einer künstlichen Laborsituation speziell gereizt. Hinzu kommt, dass auch Störvariablen wie Laune, Stimmung, Wahl des Spielbereichs bzw. der Spielpartner nicht während der Freispielsituation kontrolliert werden konnten. Es ist also mit einem kleinen Risiko verbunden davon auszugehen, dass die beobachteten prosozialen Verhaltensweisen über

die Kinder verglichen werden können und somit Aussagen darüber zulässig sind, welche Kinder über höhere prosoziale Fähigkeiten verfügen.
Einen wichtigen Beitrag konnte die Arbeit dahingehend leisten, als dass die Differenzierung des prosozialen Verhaltens zumindest für diesen Altersbereich anzuraten ist. Allein dadurch, dass sich die Vertreter zu unterschiedlichen Altersspannen entwickeln, scheinen unterschiedliche Entwicklungsprozesse dahinterzuliegen. Die Förderung des prosozialen Verhaltens muss also speziell für die unterschiedlichen Vertreter erfolgen.

11. LITERATURVERZEICHNIS

Amsterdam, B. K. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental psychobiology*, 1, 297-305.

Aureli, T., Perucchini, P., & Genco, M. (2009). Children's understanding of communicative intentions in the middle of the second year of life. *Cognitive Development*, 24, 1-12.

Baldwin, J. M. (1892). Feeling, belief, and judgment. Mind (N.S.), 13, 403-308.

Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others. Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior, 38*150-165. doi: 10.1002/ab.21415

Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.

Berthenthal, B. I., & Fischer, K. W. (1978). Development of self-recognition in the infant. *Developmental psychology*, 14, 44-50.

Bierhoff, H. (2010). *Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bierhoff, H., & Montada, L. (1988). *Altruismus. Bedingungen der Hilfsbereitschaft*. Göttingen: Hogrefe.

Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend – Bindung, Empathie und Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bischof-Köhler, D. (2009). Empathie, Mitgefühl und Grausamkeit. *Psychotherapie, 14*, 52-57.

Carpenter, M., Akhtar, N., & Tomasello, M. (1998). Fourteenthrough 18-month-old infants differentially imitate inten-tional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21, 315–330.

Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Warneken, F., Liszkowski, U., Behne, T., . . . Tomasello, M. (2011). *Early social cognition in three cultural context*. Boston: Wiley-Blackwell.

Carta, J. J., Greenwood, C. R., Luze, G. J., Cline, G., & Kuntz, S. (2004). Developing a general outcome measure of growth in social skills for infants and toddlers. *Journal of Early Intervention*, 26, 91-114.

Carreras, M. R., Braza, P., Munos, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizabal, E., . . . Sánchez-Martin, J. R. (2014). Aggression and prosocial behaviors in social conflicts mediating the influence of cold social intelligence and affective empathy on children's social preference. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1-9. doi: 10.1111/sjop.12126

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

Damon, W., & Lerner, R. M. (2008). *Child and adolescent development. An advanced course*. New Jersey: Wiley & Sons.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., . . . Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence. Pathway to social competence. *Child Development, 74,* 238-256.

Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Psychotherapie, 14*, 52-57.

Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers. Contextual validation. *Child Development, 57, 194-201.*

Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior. Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy, 16,* 227-247. doi: 10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., . . . Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation. Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology. Dedicated to furthering Research and promoting good Practice, 6*, 4-16. doi: 10.1080/17439760.2010.536776

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding. Associations with prosocial behavior, aggression and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review, 4*, 143-180.

Elsner, B., Hauf, P., & Aschers, G. (2007). Imitating step by step. A detailed analysis of 9- to 15-month-olds' reproduction of a three-step action sequence. *Infant Behaviour & Development, 30*, 325-335.

Farrant, B. M., Devine, T. A. J., Maybery, M. T., & Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour. The importance of parenting practices. *Infant and Child Development, 21,* 175-188.

Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (1-47). New York: Academic Press.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. London: SAGE.

Lewis, M., & Ramsay, D. (2004). Development of self-recognition, personal pronoun use, and pretend play during the second year. *Child development*, 75, 1821-1831.

Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others. Re-enactment of intended acts by 18-month-old-children. *Developmental psychology*, 31, 838-850.

Moreno, A. J., Klute, M. M., & Robinson, J. L. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development, 17,* 613-637. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00441.x

Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Vaughan van Hecke, A., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development, 78*, 938-954.

Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' understanding of peers' emotions. *The Journal of Genetic Psychology. Research and Theory on Human Development*, 171, 35-53. doi:10.1080/00221320903300346

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years. Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1,* 127-*152.*

Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., . . . Séguin, J. R. (2009). Relations betweeen theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten. Evidence of the moderating role of prosocial behaviour. Social Development, 19, 535-555. doi: 10.1080/00221320903300346

Rubin, K. H., Chen, X., Coplan, R., Buskirk, A. A., & Wojslawowicz, J. C.(2005). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology. An advanced textbook.*. Hillsdale: Erlbaum.

Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos – Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 11*, 462-468.

Statistik Austria (2012). Statistiken - Bildung, Kultur - Formales Bildungswesen Kindertagesheime, Kinderbetreuung. [online].URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/020912.html [27.01.2015].

Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers‘ prosocial behaviour. From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81, 1814-1827.

Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behaior across early childhood. *Emotion*, 13, 822-831. doi: 10.1037/a0032894

Vaish, A., & Warneken, F. (2011). Social-cognitive contributors to young children’s empathic and prosocial behavior. In J. Decety (2011) (Ed.). *Empathy. From bench to bedside*. Cambridge: MIT Press.

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and ist relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 45, 534-543. doi: 10.1037/a0014322

Vaughan, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E. F., Parlade, M. V., . . . Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78, 53-69.

Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 297-312.

ANHANG A– AUSWERTUNGSFORMULAR DER MELTZOFF-AUFGABEN ZUM INTENTIONSVESTÄNDNIS

TAPRO Tagespflege-Projekt

universität wien

INTENTIONSVERSTÄNDNIS

Kürzel des Kindes: ..... Datum der Aufnahme: .....

Versuchsleiter: ..... Filmerin: .....

Video bearbeitet von: ..... Datum Videokodierung: .....

Aufgabe	Aufgabenbewältigung					Latenzzeit ss:ss	Interesse					Kommentar
Hantel	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Buzzer-Box	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Wandhaken/ Gummiband	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Becher und Kette	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Quadrate	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	

<u>Aufgabenbewältigung</u>

5 = Aufgabenlösung erreicht

4 = Aufgabe verstanden, Aufgabenlösung misslingt

3 = Aufgabenlösung missverstanden: andere Nutzung des Spielmaterials z.B. Perlenkette wird als Halskette verwendet, usw.

2 = Imitation der Handlung

1= Aufgabenlösung zufällig zustande gekommen oder nicht verstanden: undifferenzierte Manipulation (z.B. Spielzeug wird am Boden geworfen, auf dem Tisch geklopft, in den Mund gesteckt, etc.)

<u>Latenzzeit</u>

Wird der Wert 4 vergeben, wird die Latenzzeit des ersten Versuchs registriert.

<u>Motivation / Interesse</u>

1 = zeigt kein Interesse

2= zeigt Interesse am Material / zeigt wenig Interesse

3 = zeigt Interesse an der Aufgabe: ist aufmerksam → aufmerksames Beobachten

4 = Zeigt Interesse daran die Aufgabe zu übernehmen

5 = fieberhaftes Interesse: wird ungeduldig, möchte die Aufgabe fieberhaft übernehmen

ANHANG B – AUSWERTUNGSFORMULAR DER SPIEGELAUFGABEN ZUM SELBSTKONZEPT

TAPRO
Tagespflege-Projekt

universität wien

SELBSTKONZEPT

Kürzel des Kindes: ..... Datum der Aufnahme:.....

Versuchsleiter: ..... Filmerin: .....

Video bearbeitet von: ..... Datum Videokodierung: .....

Aufgabe	Stufe	Gelöst (+) / nicht gelöst (-)	Kommentar
Taktile Exploration	Stufe 1		
Hutaufgabe	Stufe 2		
Luftballonaufgabe	Stufe 3		
Rouge-Aufgabe	Stufe 4		
Namensaufgabe	Stufe 5		

HÖCHSTE BEWÄLTIGTE STUFE: .....

ANHANG C – KODIERANLEITUNG DER KLEMMBRETTAUFGABE ZUR EMPATHIE UND EMOTIONSVERSTÄNDNIS

KODIERANLEITUNG EMPATHIE
Klemmbrett-Aufgabe

Verstehen des Distresses einer anderen Person:

Die Handlung muss direkt auf die Mutter gerichtet sein oder die Verletzung oder das Klemmbrett.

1 = kein Ausdruck oder paradoxe Reaktion (z.B. Lachen)
2 = einfacher verbaler („aua?") oder nonverbaler Ausdruck (z.B. Kind blickt von der verletzten Stelle oder dem Klemmbrett zum Gesicht der verletzten Person)
3 = Kombination von verbaler und nonverbaler Reaktion / Exploration (z.B. auf die Verletzung/ das Klemmbrett zeigen und „Auweh" oder „da" sagen; nicht nur „Mama")
2+ Anpassung: Kind sagt: „Papa hat sich auch wehgetan/eingezwickt, er hat sich geärgert, er hat ihm wehgetan"
4 = wiederholte verbale und nonverbale Exploration (z.B. „Tut es weh? Pflaster?", auf die Verletzung schauen, nach der Ursache suchen – Verstärkung von Punkt 3)

Prosoziales Verhalten:

ausgedrückt durch Versuche, den Distress des Anderen zu mindern/lindern (z.B. die Verletzung reiben)

1 = keine Reaktion oder unspezifische Reaktion (z.B. schaut lediglich die Mutter an, bei Aufforderung durch Mutter)
2 = kurze Hilfe: zuwendende Reaktion (z. B. das Kind berührt die Mutter lediglich, schiebt das Klemmbrett schnell weg; Hingehen und Explorieren des Klemmbretts reicht nicht aus! Hinwenden, weil es selbst etwas braucht zählt nicht!)
3 = moderate Hilfe: zuwendende, tröstende und / oder eingreifende Reaktion von ca. 3-5 Sekunden, moderate Hilfe (z.B. Blasen, Pusten der verletzten Stelle (Vorsicht: Nicht durch Aufforderung der Mutter), Bussi, „Böses Klemmbrett", Klemmbrett wird von Kind weg geschubst oder weggegeben, →Kind muss aktiv werden, Kind holt etwas aus Kühlschrank)
4 = wiederholte und länger andauernde Hilfe: Verstärkung Punkt 3 und länger andauernd (lange umarmen, lange trösten, nicht nur langer Weg zum Kühlschrank einbeziehen)

Ausdruck von Besorgnis:

affektiver Ausdruck von Besorgnis (Ausdruck von Traurigkeit und Mitleid durch Gesichtsausdruck, Gesten, verbal). Die Besorgnis muss aktiv auf die Mutter ausgerichtet sein. Setzt das Verständnis voraus (mind. 2) – sonst eher Distress.

1 = kein Ausdruck
2 = Aufmerksamkeit kurz auf Person gelenkt – aber auch besorgt
3 = besorgter Gesichtsausdruck für einige Zeit (z.B. Mund verzerren, Augenbrauen hochziehen)
4 = starke Besorgnis durch Mimik und Gestik erkennbar, Ausdruck von Traurigkeit und Mitleid (siehe 3, aber stärker und/ oder häufiger)

Distress

Distress liegt vor, wenn kein Verstehen gegeben ist. Schließt Besorgnis und prosoziales Verhalten (also Ausrichtung auf die Mutter) „eher" aus. Kind ist her mit sich beschäftigt.

1 = kein Distress
2 = ängstliche Reaktion: weite Augen, offener Mund, Grimassen
3 = wimmern, weinen

4 = lautes Weinen, Schluchzen

(Erregungsgrad) / „Empfänglichkeit"/Aktivität:

Aufmerksamkeit gegenüber dem Opfer, der Unterbrechung des Spiels, körperliche Anspannung, sowie aktive Erregung. Muss Bezug zum Opfer haben.

1 = Kind ignoriert Opfer oder verkennt die Opfersituation (z.B. lachen, weggehen, Desinteresse)
2 = Kind beachtet Opfer, beobachtet (ruhig) das Geschehen/die Situation; leichte Erregung
3 = moderate Erregung, Spiel wird unterbrochen; kurzes Erstarren, Anspannung für mind. 4-5 Sekunden
4 = hohe Erregung, länger andauerndes Erstarren und Versteifen, höhere Anspannung als 3 (aktiv)

Globales Empathierating:

Kombinierte Information über den Ausdruck von Besorgnis und des sich Kümmerns. Generelle Involviertheit des Kindes soll eingeschätzt werden; qualitative Einschätzung über die allgemeine Qualität und Stärke der empathischen Reaktion

1 = keine Involviertheit bzw. kein Interesse oder missverständliche Reaktion
(**2** = zeigt Distress)
3 = nüchterne Betrachtung
4 = mittlere Besorgnis ohne prosoziale Verhaltensweise
5 = starke Besorgnis, ohne oder leicht prosoziale Verhaltensweisen (auf 2)
(**6**= prosoziales Verhalten ohne oder leichte Besorgnis)
7 = starker Ausdruck von Besorgnis und prosoziale Verhaltensweisen (z.B. Hilfeverhalten)

Verhalten der Mutter während Simulation:

Glaubwürdigkeit und Intensität des Affekts
1 = nicht glaubwürdig (z.B. übertrieben, zu zaghaft)
2 = passabel (glaubhaft und spontan)
3 = sehr glaubhaft und authentisch

Intensität des Affekts:
1 = kein oder wenig Affekt / leise
2 = moderater Affekt
3 = hoher Ausdruck von Schmerz (z.B. Kreischen, Fluchen) / laut

JOINT ATTENTION KODIERUNG

Versuchsablauf

Alle Codes, die den Versuchsablauf beschreiben sind Dauercodes. Sie schließen sich gegenseitig aus. Zu jedem Zeitpunkt des Videos muss ein Code dieser Gruppe vergeben werden.

Code	Art des Codes	Inhalt
Vorbereitung und Nachbereitung	Dauercode	Der VL bereitet die Präsentation des Spielzeugs vor (her und wegräumen)
Präsentationsphase		
Präsentation Ente	Dauercode	Der Versuchsleiter präsentiert die Ente. Die Präsentationsphase beginnt, sobald das Spielzeug sichtbar ist. Der Versuchsablauf beinhaltet, dass das Material für das Kind nicht „sichtbar" aus der Box genommen wird.
Präsentation Schuhe	Dauercode	Der Versuchsleiter präsentiert die Schuhe. Die Präsentationsphase beginnt, sobald das Spielzeug sichtbar ist. Der Versuchsablauf beinhaltet, dass das Material für das Kind nicht „sichtbar" aus der Box genommen wird. Die aufziehbaren Spielzeuge werden unter dem Tisch aufgezogen und werden dann auf den Tisch gesetzt.
Präsentation Kasperl	Dauercode	Der Versuchsleiter präsentiert den Kasperl. Die Präsentationsphase beginnt, sobald das Spielzeug sichtbar ist. Der Versuchsablauf beinhaltet, dass das Material für das Kind nicht „sichtbar" aus der Box genommen wird.
Präsentation Krabbe	Dauercode	Der Versuchsleiter präsentiert die Krabbe. Die Präsentationsphase beginnt, sobald das Spielzeug sichtbar ist. Der Versuchsablauf beinhaltet, dass das Material für das Kind nicht „sichtbar" aus der Box genommen wird. Die aufziehbaren Spielzeuge werden unter dem Tisch aufgezogen und werden dann auf den Tisch gesetzt.
Präsentation Orgel	Dauercode	Der Versuchsleiter präsentiert die Orgel. Die Präsentationsphase beginnt, sobald das Spielzeug sichtbar ist. Der Versuchsablauf beinhaltet, dass das Material für das Kind nicht „sichtbar" aus der Box genommen wird.
Präsentation Biene	Dauercode	Der Versuchsleiter präsentiert die Biene. Die Präsentationsphase beginnt, sobald das Spielzeug sichtbar ist. Der Versuchsablauf beinhaltet, dass das Material für das Kind nicht „sichtbar" aus der Box genommen wird. Die aufziehbaren Spielzeuge werden unter dem Tisch aufgezogen und werden dann auf den Tisch gesetzt.

Allgemeine Kodierregel:
Präsentations- und Interaktionsphase wechseln innerhalb eines Objekts. Sobald der VL das Objekt bei der Rückgabe berührt, wechselt die Phase.

Code	Art des Codes	Inhalt
Interaktionsphase		
Interaktion Ente	Dauercode	Die Interaktionsphase **beginnt,** wenn die Präsentation des Spielzeuges abgeschlossen ist. D.h. die Ente auf den Tisch gestellt wird. Die Interaktionsphase wird von der nächsten Präsentationsphase abgelöst. Wenn die Ente dem Versuchsleiter zurückgegeben wird bzw. sich der Versuchsleiter die Ente nimmt und erneut präsentiert beginnt die nächste Präsentationsphase.
Interaktion Schuhe	Dauercode	Die Interaktionsphase **beginnt**, wenn die Präsentation des Spielzeuges abgeschlossen ist. D.h. die aufziehbaren Schuhe inaktiv am Tisch stehen. Wenn die Schuhe dem Versuchsleiter zurückgegeben werden bzw. sich der Versuchsleiter die Schuhe nimmt und erneut präsentiert beginnt die nächste Präsentationsphase.
Interaktion Kasperl	Dauercode	Die Interaktionsphase **beginnt**, wenn die Präsentation des Spielzeuges abgeschlossen ist. D.h. der Kasperl auf den Tisch gestellt wird. Wenn der Kasperl dem Versuchsleiter zurückgegeben wird bzw. sich der Versuchsleiter den Kasperl nimmt und erneut präsentiert beginnt die nächste Präsentationsphase.
Interaktion Krabbe	Dauercode	Die Interaktionsphase **beginnt**, wenn die Präsentation des Spielzeuges abgeschlossen ist. D.h. die aufziehbare Krabbe inaktiv am Tisch steht. Wenn die Krabbe dem Versuchsleiter zurückgegeben wird bzw. sich der Versuchsleiter die Krabbe nimmt und erneut präsentiert beginnt die nächste Präsentationsphase.
Interaktion Orgel	Dauercode	Die Interaktionsphase **beginnt**, wenn die Präsentation des Spielzeuges abgeschlossen ist. D.h. die Orgel auf den Tisch gestellt wird. Wenn die Orgel dem Versuchsleiter zurückgegeben wird bzw. sich der Versuchsleiter die Orgel nimmt und erneut präsentiert beginnt die nächste Präsentationsphase.
Interaktion Biene	Dauercode	Die Interaktionsphase **beginnt**, wenn die Präsentation des Spielzeuges abgeschlossen ist. D.h. die aufziehbare Biene inaktiv am Tisch steht. Wenn die Ente dem Versuchsleiter zurückgegeben wird bzw. sich der Versuchsleiter die Biene nimmt und erneut präsentiert beginnt die nächste Präsentationsphase.

Allgemeine Kodierregel:

Präsentations- und Interaktionsphase wechseln innerhalb eines Objekts. Sobald der VL das Objekt bei der Rückgabe berührt, wechselt die Phase.

Allgemeine Verhaltenseinschätzung / Emotionale Befindlichkeit

Alle Codes, die die emotionale Befindlichkeit beschreiben sind Dauercodes. Sie schließen sich gegenseitig aus. Zu jedem Zeitpunkt des Videos muss ein Code dieser Gruppe vergeben werden.

Code	Art des Codes	Inhalt
Interesse	Dauercode	Das Kind zeigt Interesse am Material!
Freude	Dauercode	Das Kind ist freudig, es lächelt, lacht, beschäftigt sich freudig mit dem Spielzeug.
Wut/Ärger	Dauercode	Das Kind ist über das Spielzeug verärgert. Z.B. weil das Kind selbst das Spielzeug nicht aktivieren kann.
Angst	Dauercode	Das Kind ist gegenüber dem Spielzeug ängstlich. Ängstlicher Gesichtsausdruck erkennbar.
Verweigerung	Dauercode	Das Kind verweigert das Spielzeug. Es möchte es nicht ansehen, in die Hand nehmen, etc.
Nicht einschätzbar	Dauercode	Die emotionale Befindlichkeit des Kindes ist nicht einschätzbar
Gleichgültigkeit	Dauercode	Das Kind zeigt kein Interesse am Objekt, an der Situation bzw. am Versuchsleiter

Aufmerksamkeitsfokus:

Es wird beständig der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes anhand seiner Blickrichtung festgestellt Alle Codes, die den Aufmerksamkeitsfokus beschreiben sind Dauercodes. Sie schließen sich gegenseitig aus. Zu jedem Zeitpunkt des Videos muss ein Code dieser Gruppe vergeben werden.

Code	Art des Codes	Inhalt
Ungerichtet	Dauercode	Das Kind scheint **nicht** mit einem bestimmten Objekt oder einer bestimmten Person beschäftigt zu sein. Es kann jedoch sein, dass das Kind seinen Blick in der Umgebung umher schweifen lässt.
Person	Dauercode	Das Kind richtet seinen Blick auf eine Person und nicht auf sich selbst (auch wenn VL Spielzeug unter dem Tisch aufzieht und Kind vermeintlich auf das Spielzeug schaut).
Objekt	Dauercode	Das Kind richtet seinen Blick auf das dargebotene Objekt/Spielzeug
Kind	Dauercode	Das Kind ist mit sich selbst beschäftigt. Der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes liegt auf sich selbst.
Nicht einschätzbar	Dauercode	Der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes ist nicht einschätzbar.

Joint Attention Kodierung

Alle Verhaltensweisen können an den Versuchsleiter gerichtet sein, sowie an die Bezugsperson. Die Verhaltensweisen des Kindes werden im Zweifelsfall als an den Versuchsleiter gerichtet gewertet. Um eine Wertung für die Bezugsperson zu erhalten, muss die Verhaltensweise eindeutig an diese gerichtet sein.

Verhaltensweisen des Kindes gerichtet an den Versuchsleiter (VL)

Code	Art des Codes	Inhalt
VL: „Eye-contact“ *Personenorientiert*	Punktcode	Das Kind hält oder sucht Augenkontakt mit dem VL. Hierbei versucht das Kind nicht den Aufmerksamkeitsfokus des VL zu bestimmen oder dem Blick zu Folgen, vielmehr steht die Person selbst im Fokus der Aufmerksamkeit. Dieses Verhalten tritt zum Beispiel auf, wenn der VL das Kind beim Namen nennt oder nach Beendigung der Präsentation des Spielzeuges. Bei der Abfolge aktives Spielzeug – Spielzeug stoppt – Blick zu VL wird der Blick auf den VL als „Eye-contact“ gewertet, da das Kind den VL zwar als Urheber der Vorführung erkennt, aber nicht versucht seine Aufmerksamkeit zu teilen. Der Fokus ist hier Personenorientiert!
VL: „Onlooking“ *Situations- und Spielzeugorientiert*	Punktcode	Das Kind beobachtet die Aktivität des VL und schaut dabei nicht in das Gesicht. Dieses Verhalten wird häufig während des Aufziehens von Spielfiguren beobachtet, kann aber auch in anderen Situationen beobachtet werden. Der Fokus ist Situations- und Spielzeugorientiert, unabhängig vom Aufmerksamkeitsfokus.

Code	Art des Codes	Inhalt
VL: Point nonverbal	Punktcode	Das Kind zeigt (mit dem Zeigefinger) auf ein Objekt in kommunikativer Absicht. Das Kind kann, zum Beispiel auf das präsentierte Spielzeug zeigen, aber auch auf andere Objekte im Raum (andere Spielzeuge, Spielzeugkiste oder Elemente der Einrichtung). Es versucht entweder die Aufmerksamkeit des VL (auf das Objekt) zu lenken oder seinen Wunsch nach einem Spielzeug auszudrücken. Der Punktcode wird zu folgendem Zeitpunkt gesetzt: wenn der Zeigefinger des Kindes ausgestreckt ist.
VL: Point verbal	Punktcode	Das Kind benennt das Objekt („Schuhe“, „Biene“ etc.). Es kommt während dem Benennen zu keiner weiteren Verhaltensweise wie Point oder Eye-Contact. Das Benennen steht für sich!
VL: Point + verbale Äußerung	Punktcode	Das Kind zeigt (mit dem Zeigefinger) auf ein Objekt in kommunikativer Absicht. Das Kind benennt dabei das Objekt. Z.B. sagt „Schuhe“.
VL: Show nonverbal (Point +	Punktcode	Das Kind versucht die Aufmerksamkeit des VL auf einen Gegenstand zu lenken und überprüft den

Eye Contact)		Aufmerksamkeitsfokus der Person durch einen Blick in deren Gesicht. Dieser Code wird vergeben wenn das Kind folgende Verhaltensweisen miteinander kombiniert. Das Kind sucht Augenkontakt mit einer Person und macht entweder davor oder danach eine Zeigegeste auf das Objekt mit der Intention die Aufmerksamkeit zu lenken bzw. etwas zu zeigen. Alternativ kann das Kind das Objekt dem VL entgegenstrecken und dabei Augenkontakt suchen. Der Unterschied zur „Reassurance“ besteht darin, dass das Kind nicht wieder zum Ausgangspunkt seiner Aufmerksamkeit zurückkehrt.
VL: Show verbal	Punktcode	Das Kind versucht die Aufmerksamkeit des VL auf einen Gegenstand zu lenken und überprüft den Aufmerksamkeitsfokus der Person durch einen Blick in deren Gesicht. Dieser Code wird vergeben wenn das Kind folgende Verhaltensweisen miteinander kombiniert. Das Kind sucht Augenkontakt mit einer Person und benennt entweder davor oder danach das Objekt. Zusätzlich kann das Kind auf das Objekt zeigen oder es dem VL entgegenstrecken.
VL: Reach	Punktcode	Das Kind streckt die Arme nach dem Spielzeug aus, welches nicht in unmittelbarer Reichweite ist. Intentional gesehen versucht das Kind das Objekt ohne fremde Hilfe zu erreichen. Dabei sucht es währenddessen, davor oder danach **keinen** Augenkontakt mit dem VL. Dieses Verhalten wird auch kodiert, wenn das Kind über den Tisch krabbelt und das Spielzeug schließlich erreicht. Wenn das Objekt in Reichweite des Kindes steht wird das Ergreifen des Objekts nicht kodiert.
VL: Reach verbal	Punktcode	Das Kind verlangt verbal nach dem Objekt (z.b. „haben“, „bitte“). Ohne Augenkontakt.
VL: Reach Kombi	Punktcode	Das Kind verlangt verbal und mittels Gestik nach dem Objekt. (z.B. „haben“ + Arm ausstrecken)
VL: Appeal nonverbal	Punktcode	Das Kind fordert Hilfe ein, da es einen Gegenstand nicht unmittelbar erreichen kann. Es versucht nach dem Gegenstand zu greifen und **sucht parallel Augenkontakt** zum VL. Die Greifgeste kann während des Blickkontakts weiterhin bestehen bleiben, muss aber nicht. Das Verhalten wird nicht kodiert, wenn der Augenkontakt eine Reaktion auf eine Verbaläußerung der anderen Person ist.
VL: Appeal verbal	Punktcode	Das Kind fordert verbal Hilfe ein. Da es das Spielzeug selbst nicht in Gang setzen kann. Das Kind sagt z.B. „Auf“ und gibt dem VL das Spielzeug, streckt es dem VL entgegen.
VL: Give	Punktcode	Das Kind gibt dem VL das Spielzeug zurück und kann damit 2 Dinge ausdrücken. Es möchte eine weitere Präsentation (Vorgabe) bewirken oder es will das Spielzeug nicht mehr haben. Das Kind hält, schiebt oder wirft das Spielzeug in Richtung des VL und sucht davor, anschließend oder währenddessen Augenkontakt zum VL. Diese Kodierung wird auch vergeben, wenn das Kind das Objekt dem VL länger als 2s entgegenhält, dieser es aber nicht annimmt. Das Verhalten wird nicht kodiert, wenn der Augenkontakt eine Reaktion auf eine Verbaläußerung der anderen Person ist. Auch wenn das Kind das Spielzeug verweigert wird der Code vergeben, gleichzeitig wird die emotionale Befindlichkeit des Kindes durch den Dauercode „Verweigerung“ erfasst.

Code	Art des Codes	Inhalt
VL: Reassurance nonverbal	Dauercode	Das Kind teilt die Aufmerksamkeit mit dem VL auf ein Objekt und versichert sich, dass der VL den gleichen Aufmerksamkeitsfokus hat. Um eine Wertung in dieser Kategorie zu erhalten muss das Kind folgende Verhaltenskombinationen zeigen. Dieser Code wird auch vergeben, wenn das Kind zwischen den einzelnen Elementen noch einen anderen Aufmerksamkeitsfokus einschiebt: ○ Das Kind blickt auf das Objekt, blickt anschließend zum VL und macht anschließend eine Referenz wieder zum Objekt (abermaliger Blick, eine Zeigegeste oder auch ein Greifen nach dem Objekt) ○ Das Kind hält Augenkontakt mit dem VL, blickt auf das Objekt und überprüft anschließend den Aufmerksamkeitsfokus des VL (Durch erneuten Blickkontakt) oder das Kind versucht den Aufmerksamkeitsfokus des VL auf das eben beobachtete Objekt zu lenken (durch eine Zeigegeste oder eine Greifgeste)
VL: Reassurance verbal	Dauercode	Das Kind teilt die Aufmerksamkeit mit dem VL auf ein Objekt und versichert sich, dass der VL den gleichen Aufmerksamkeitsfokus hat. Um eine Wertung in dieser Kategorie zu erhalten wird **eines der Elemente von „Reassurance nonverbal" durch ein verbales Element ersetzt**. ○ Das Kind blickt auf das Objekt oder *sagt „Schuhe"*, blickt anschließend zum VL oder sagt etwas wie *„Schau"* und macht anschließend eine Referenz wieder zum Objekt (abermaliger Blick, eine Zeigegeste, ein Greifen nach dem Objekt oder eine *Verbaläußerung*). ○ Das Kind hält Augenkontakt mit dem VL, blickt auf das Objekt oder sagt *„Schuhe"* und überprüft anschließend den Aufmerksamkeitsfokus des VL (Durch erneuten Blickkontakt) oder das Kind versucht den Aufmerksamkeitsfokus des VL auf das eben beobachtete Objekt zu lenken (durch eine Zeigegeste, eine Greifgeste oder eine *Verbaläußerung*).

Verhaltensweisen des Kindes gerichtet an die Bezugsperson (BP)

Code	Art des Codes	Inhalt
BP: „Eye-contact“ *Personenorientiert*	Punktcode	Das Kind hält oder sucht Augenkontakt mit der BP. Hierbei versucht das Kind nicht den Aufmerksamkeitsfokus der BP zu bestimmen oder dem Blick zu folgen, vielmehr steht die Person selbst im Fokus der Aufmerksamkeit. Dieses Verhalten tritt zum Beispiel auf, wenn die BP das Kind beim Namen nennt oder nach Beendigung der Präsentation des Spielzeuges. Der Fokus ist hier Personenorientiert!
BP: „Onlooking“ *Situations- und Spielzeugorientiert*	Punktcode	Das Kind beobachtet die Aktivität der BP und schaut dabei nicht in das Gesicht. Dieses Verhalten wird beobachtet, wenn sich die Bezugsperson mit dem Spielzeug beschäftigt (z.B. es für das Kind aufzieht!). Der Fokus ist Situations- und Spielzeugorientiert.
BP: Point	Punktcode	Das Kind zeigt (mit dem Zeigefinger) auf ein Objekt in kommunikativer Absicht. Das Kind kann, zum Beispiel auf das präsentierte Spielzeug zeigen, aber auch auf andere Objekte im Raum (andere Spielzeuge, Spielzeugkiste oder Elemente der Einrichtung). Es versucht entweder die Aufmerksamkeit der BP (auf das Objekt) zu lenken oder seinen Wunsch nach einem Spielzeug auszudrücken.
BP: Show = Point + Eye Contact	Punktcode	Das Kind versucht die Aufmerksamkeit der BP auf einen Gegenstand zu lenken und überprüft den Aufmerksamkeitsfokus der Person durch einen Blick in deren Gesicht. Dieser Code wird vergeben wenn das Kind folgende Verhaltensweisen miteinander kombiniert. Das Kind sucht Augenkontakt mit der Bezugsperson und macht entweder davor oder danach eine Zeigegeste auf das Objekt mit der Intention die Aufmerksamkeit zu lenken bzw. etwas zu zeigen. Alternativ kann das Kind das Objekt der BP entgegenstrecken und dabei Augenkontakt suchen. Der Unterschied zur „Reassurance“ besteht darin, dass das Kind nicht wieder zum Ausgangspunkt seiner Aufmerksamkeit zurückkehrt.
BP: Reach	Punktcode	Das Kind streckt die Arme nach dem Spielzeug aus, welches nicht in unmittelbarer Reichweite ist. Intentional gesehen versucht das Kind das Objekt ohne fremde Hilfe zu erreichen. Dabei sucht es währenddessen, davor oder danach keinen Augenkontakt mit der BP. Dieses Verhalten wird auch kodiert, wenn das Kind über den Tisch krabbelt und das Spielzeug schließlich erreicht. Wenn das Objekt in Reichweite des Kindes steht wird das Ergreifen des Objekts nicht kodiert.

Code	Art des Codes	Inhalt
BP: Reach verbal	Punktcode	Das Kind verlangt verbal nach dem Objekt (z.b. „haben“, „bitte“). Ohne Augenkontakt.
BP: Reach Kombi	Punktcode	Das Kind verlangt verbal und mittels Gestik nach dem Objekt. (z.B. „haben“ + Arm ausstrecken)
BP: Appeal	Punktcode	Das Kind fordert Hilfe ein, da es einen Gegenstand nicht unmittelbar erreichen kann. Es versucht nach dem Gegenstand zu greifen und sucht parallel Augenkontakt zur BP. Die Greifgeste kann während des Blickkontakts weiterhin bestehen bleiben, muss aber nicht. Das Verhalten wird nicht kodiert, wenn der Augenkontakt eine Reaktion auf eine Verbaläußerung der anderen Person ist.
BP: Give	Punktcode	Das Kind gibt dem VL das Spielzeug zurück und kann damit 2 Dinge ausdrücken. Es möchte eine weitere Präsentation (Vorgabe) bewirken oder es will das Spielzeug nicht mehr haben. Das Kind hält, schiebt oder wirft das Spielzeug in Richtung der BP und sucht davor, anschließend oder währenddessen Augenkontakt zur BP. Diese Kodierung wird auch vergeben, wenn das Kind das Objekt dem VL länger als 2s entgegenhält, dieser es aber nicht annimmt. Das Verhalten wird nicht kodiert, wenn der Augenkontakt eine Reaktion auf eine Verbaläußerung der anderen Person ist.
BP: Reassurance nonverbal	Dauercode	Das Kind teilt die Aufmerksamkeit mit der BP auf ein Objekt und versichert sich, dass die BP den gleichen Aufmerksamkeitsfokus hat. Um eine Wertung in dieser Kategorie zu erhalten muss das Kind folgende Verhaltenskombinationen zeigen. Dieser Code wird auch vergeben, wenn das Kind zwischen den einzelnen Elementen noch einen anderen Aufmerksamkeitsfokus einschiebt: ○ Das Kind blickt auf das Objekt, blickt anschließend zur BP und macht anschließend eine Referenz wieder zum Objekt (abermaliger Blick, eine Zeigegeste oder auch ein Greifen nach dem Objekt) ○ Das Kind hält Augenkontakt mit der BP, blickt auf das Objekt und überprüft anschließend den Aufmerksamkeitsfokus der BP (Durch erneuten Blickkontakt) oder das Kind versucht den Aufmerksamkeitsfokus des VL auf das eben beobachtete Objekt zu lenken (durch eine Zeigegeste oder eine Greifgeste)
BP: Reassurance verbal	Dauercode	Das Kind teilt die Aufmerksamkeit mit der BP auf ein Objekt und versichert sich, dass die BP den gleichen Aufmerksamkeitsfokus hat. Um eine Wertung in dieser Kategorie zu erhalten wird **eines der Elemente von „Reassurance nonverbal“ durch ein verbales Element ersetzt**. ○ Das Kind blickt auf das Objekt oder *sagt „Schuhe“*, blickt anschließend zur BP oder sagt etwas wie *„Mama Schau“* und macht anschließend eine Referenz wieder zum Objekt (abermaliger Blick, eine Zeigegeste, ein Greifen nach dem Objekt oder eine *Verbaläußerung*). ○ Das Kind hält Augenkontakt mit der BP, blickt auf das Objekt oder sagt *„Schuhe“* und überprüft anschließend den Aufmerksamkeitsfokus der BP (Durch erneuten Blickkontakt) oder das Kind versucht den Aufmerksamkeitsfokus der BP auf das eben beobachtete Objekt zu lenken (durch eine Zeigegeste, eine Greifgeste oder eine *Verbaläußerung*).

Kodiersystem: Peerinteraktion

Allgemeine Kodierregeln

- Das Kodiersystem „Peerinteraktion“ wird auf die Tagesmutter-Projektkind-Videos angewendet:
- Als Peers werden jene Kinder definiert, die ähnlich alt und im selben Kontext betreut werden. Interaktionen mit deutlich älteren Kindern (Schulkinder, ab 6 Jahre) und Geschwisterkindern werden ignoriert und nicht kodiert (No Peer Contact). Folgende Codes können kodiert werden, wenn ältere Kinder und Geschwisterkinder anwesend sind bzw. das Verhalten gegenüber diesen gezeigt werden: Play Context (Onlooker, Solitary).
- Es werden Dauercodes, die eine Zeitspanne angeben, und Punktcodes, die ein Ereignis angeben, vergeben.
- Kodiert wird vom Minute 1:00 bis 26:00: Die Kontextminuten zu Beginn und am Ende des Videos werden bei den Kodierungen nicht berücksichtigt.

Die Kategorien

Das Kodiersystem „Peerinteraktion“ beinhaltet folgende Kategorien:

0. Caregiver Involvement
I. Peer Context
II. Peer Atmosphere (Types of Conflict)
A. Social Behavior between Peers (Proactive Social Behavior / Reactive Social Behavior)
B. Play Behavior (Play Context / Types of Play)

0. Caregiver‘s Involvement

Dieser Code beschreibt, inwieweit die Tagesmutter in den Peerkontakt involviert, d.h. diesen herstellt, beendet oder moderiert.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregeln
Induced by Caregiver	Der Kontakt zwischen Projektkind und Peer wird durch die Tagesmutter vermittelt.	4	Der Punktcode kann zu allen anderen Codes zusätzlich zu Beginn dieser vergeben werden.

Finale Version
Jänner 2014

Kodiersystem: Peerinteraktion

I. Peer Context

Hier wird der Kontext kodiert, in dem sich das Projektkind bewegt. Folgende Codes werden durchgängig als **Dauercodes** vergeben und schließen **sich gegenseitig aus**. Ein Code dauert mindestens 1 Sekunde.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregeln
Not observable	Der Peerkontext ist nicht beobachtbar, z.B. schlechte Lichtverhältnisse, Projektkind ist aus dem Bild oder das Projektkind ist verdeckt/nicht sichtbar.	0	Die Mindestdauer des Codes beträgt 5 Sekunden.
No Peers	Es sind keine weiteren Peers an dem Tag anwesend. Das Projektkind wird allein betreut.	1	Wenn „No Peers" vergeben wurde, können die restlichen Kategorien ignoriert werden.
No Peer Contact	Zwischen dem Projektkind und dem Peer/den Peers findet kein Kontakt statt. Sie können in der unmittelbaren Nähe sein, aber interagieren nicht, tauschen kein Spielzeug aus oder haben nur einseitige Blickkontakte.	2	Wenn „No Peer Contact" vergeben wurde, können zusätzlich Proactive Social Behavior („Contact-Seeking"), Reactive Social Behavior als auch das Play Behavior vergeben werden.
Involved	Das Projektkind ist in den Aktivitäten oder Spiel der anderen eingebunden und es ist aufeinander abgestimmt. Das PK kann mit ihnen interagieren, Spielzeug austauschen, Interesse für dieselbe Sache zeigen und/oder ein gemeinsame Aktivität durchführen. Tritt ein Konflikt auf, wird solange "Involved" kodiert, wie das Projektkind aktiv in den Konflikt involviert ist.	3	Wenn „Involved" vergeben wurde, werden zusätzlich Codes der anderen Kategorien vergeben. Wenn der **Kontakt durch die Tagesmutter hergestellt** wurde, wird zusätzlich zu Beginn des Codes „Involved" der Punktcode „Induced by caregiver" vergeben. Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.

Beim **Übergang vom „No Peer Contact" zu „Involved"** muss durch die Kategorie A oder B definiert werden, wie der Kontakt zustande gekommen ist. Wenn der Kontakt durch die Tagesmutter hergestellt wurde, wird der **Punktcode** „Induced by caregiver" vergeben.

II. Peer Atmosphere

In dieser Kategorie wird die Atmosphäre der Peerinteraktion festgehalten. Sobald eine Interaktion/ein Spiel zwischen dem Projektkind und anderen Kindern stattfindet (d.h. Code Involved vergeben wurde), wird einer der folgenden **sich ausschließende** Codes als **Dauercodes** vergeben.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregeln
Enjoyable	Die Stimmung zwischen dem Projektkind und den Peers ist ausgelassen, fröhlich und freudig. Sie sind freundlich zueinander und/oder lachen gemeinsam oder einer der beiden lacht. Das Lachen muss auf das Projektkind oder auf den Peer gerichtet sein. Wird nicht vergeben, wenn ein Peer oder das Projektkind traurig, verstimmt oder ärgerlich ist.	y	Ein Code dauert mindestens 1 Sekunde. Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Neutral	Die Stimmung ist weder freudig noch konflikthaft. Die Kinder spielen zufrieden nebeneinander/miteinander oder ein Kind versucht eine freudige Interaktion zu beginnen, diese ist jedoch nicht erfolgreich, z.B. ein Kind zeigt lachend einen Baustein und die anderen schauen zwar, lachen aber nicht mit.	x	
Conflictable	Die Stimmung ist angespannt, ärgerlich und von Konflikten bestimmt. Ein Kind ist oder mehrere Kinder sind wütend, verärgert, ängstlich oder traurig. Wenn Conflictable gegeben wird, muss ein Code aus IIa folgen, der die Art des Konfliktes definiert.	c	

a. Types of Conflict

Wenn der Code „Conflictable" vergeben wurde, wird hier spezifiziert, um welche Art des Konfliktes es sich handelt (s. *Ahnert, 2009*). Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben und können parallel vergeben werden.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregeln
Possession	Der Konflikt besteht in einem Besitzanspruch. Das Projektkind/Der Peer versucht oder es gelingt ihm, dem anderen ein Objekt wegzunehmen. Das Projektkind/Der Peer wehrt sich dagegen, versucht das Objekt wiederzuerlangen oder gibt schließlich nach.	a	Ein Code dauert mindestens 1 Sekunde. Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Space	Der Konflikt besteht in dem Verteidigen seines Speielbereiches. Das Projektkind/Der Peer verteidigt einen bestimmten Platz, in dem ein anderer eindringt. Das Projektkind/Der Peer möchte nicht, dass der andere mitspielt.	s	
Rebuking	Das Projektkind/der Peer überschreitet die Körpergrenze des anderen und dieser empfindet dies als grenzüberschreitend (z.B. fasst ein Kind das andere an und dieses zeigt Widerstand, wehrt sich dagegen, sagt Nein, dreht den Körper weg, zieht den Arm weg etc.).	d	
Rivalry	Der Konflikt wird dadurch ausgelöst, dass das Projektkind/der Peer absichtlich die Aktivität des anderen stört. *Zum Beispiel*: Es drängt bei dem Spiel des Peers sich dazwischen. Oder: Es möchte auch von der Tagesmutter gehalten/getröstet werden, wenn sie gerade mit einem Peer beschäftigt ist und zeigt dies in einer eifersüchtigen Art und Weise, z.B. kann es den Peer versuchen wegzudrängen oder zu hauen.	f	

A. Social Behavior

Bei jeder Spielsequenz bzw. Nicht-Spielsequenz wird das proaktive als auch reaktive soziale Verhalten des Projektkindes kodiert (in Anlehnung an *Bailey, McWilliam, Ware & Burchinal, 1993; Howes, 1988; Lamb & Zakhireh, 1997; Mitchell-Copeland, Denham & DeMulder, 1997; NICHD Early Child Care Research Network, 2001*; *Rubenstein & Howes, 1979; Sarafino, 1985, Tierney Williams, Ontai & Mastergeorge, 2009*):

a. Proactive Social Behavior

Diese Kategorie beschreibt die Eigeninitiative und das aktive Verhalten des Projektkindes in sozialen Situationen mit dem Peer. Folgende Codes werden als **Dauercodes** vergeben und können parallel vergeben werden.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregeln
Contact-Seeking	Das Projektkind versucht Kontakt aufzunehmen. Es geht zu ihm, schaut es auffordernd an, imitiert das Verhalten des Peers, fordert es zum Spielen auf oder nimmt Körperkontakt auf.	q	
Care-Giving/ Helping	Das Projektkind kümmert sich um ein anderes Kind durch liebevolle Gesten und Handlungen: es umarmt/ streichelt es, führt es durch den Raum, beruhigt es, geht vorsichtig mit dem Peer um etc. Das „sich-um-den-anderen-kümmern" steht im Vordergrund. Das Projektkind hilft einem anderen Peer. Es kann ihm etwas geben, wo der Peer nicht heran kommt; ihm ein Spielzeug wieder zusammenbauen,	w	
Conflict emerging	Das Projektkind löst einen Konflikt aus. Das Projektkind ist Verursacher eines Konfliktes, muss aber selbst nicht in den Konflikt involviert sein: z.B. fordert es ein Spielzeug ein, welches ein anderes Kind nicht hergeben möchte, schubst ein anderes Kind, drängelt sich zwischen mehreren Kindern etc. Bei der Kodierung bleibt unberücksichtigt, ob der Konflikt absichtlich oder zufällig entstanden ist.	t	
Protesting	Das Projekt wehrt sich *aktiv* oder rebelliert gegen den Peer. Das Projektkind kann dabei verbal protestieren („z.B. Nein, meine, Geräusche) und/oder physisch (z.B. dem Peer nachgehen).	A	
Aggressive	Das Projektkind haut/schlägt, tritt, schubst, drängelt, zieht an dem Gegenüber etc. in unfreundlicher Absicht.	z	

b. Reactive Social Behavior

Diese Kategorie beschreibt die reaktiven Verhaltensweisen des Projektkindes gegenüber den Peers. Folgende Codes werden als **Dauercodes** und können parallel vergeben werden.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregeln
Responsive	Das Projektkind reagiert auf die Angebote/Annäherung eines anderen Kindes/anderer Kinder positiv: es nimmt die Angebote bzw. Annäherung des Peers an; z.B. nimmt das Projektkind das Spielzeug an, es macht nach Einladung eines Peers bei einer Aktivität mit.	5	Es muss ein „involved" vorhanden sein.
Contact -avoiding	Das Projektkind reagiert auf die Angebote/Annäherung eines anderen Kindes/anderer Kinder nur wenig oder gar nicht: es ignoriert oder lehnt die Angebote/Annäherung ab, schaut weg, weicht zurück, dreht sich weg etc. Es entsteht keine gemeinsame Aktivität.	6	
Conflict -avoiding	Das Projektkind verlässt die Konfliktsituation, es überlässt das Spielzeug und/oder sucht sich ein neues Spiel. Es muss ein Konflikt vorhanden sein, in dem das Projektkind involviert ist.	7	

B. Play Behavior

Das Spielverhalten des Projektkindes bzw. der Peergruppe wird auf zwei Ebenen eingeschätzt: Der Spielkontext beschreibt die allgemeine Spielsituation und die Spieltypen definieren den Inhalt des Spiels.

a. Play Context

Der Spielkontext erfasst den Bezugsrahmen des gemeinsamen Spiel zwischen den Kindern, in der das Projektkind inkludiert ist (in Anlehnung an *Bailey, McWilliam, Ware & Burchinal, 1993; Hanna & Meltzoff, 1993, Howes, 1988*). Dabei wird kodiert, in welcher Art das Projektkind im Spiel mit einem Peer/in einer Peergruppe inkludiert ist und in welchem Kontakt sie stehen. Folgende Codes **schließen sich gegenseitig** aus und werden als **Dauercodes** vergeben.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregeln
Onlooking	Das Projektkind beobachtet aus der Nähe oder Distanz die Aktivitäten der anderen Kinder (auch zu älterem oder Geschwisterkind), spielt selbst aber nicht mit ihnen. Es kann über die Aktivitäten der Peers lachen, diese kommentieren und ist eindeutig am Peer interessiert, wird aber selbst in die Aktivitäten nicht eingebunden. ODER: Das Projektkind manipuliert noch eigenes Spielzeug, während es die Peers beobachtet.	n	
Solitary Play	Das Projektkind spielt für sich allein und unabhängig von den anderen Kindern. Es ist in seinem eigenen Spiel vertieft (Blickkontakt zum Spielzeug), zeigt eigene Handlungs- und Spielmuster bzw. beachtet die anderen Kinder nicht.	m	
Parallel Play	Das Projektkind und der/die Peer(s) sind mit derselben Tätigkeit beschäftigt (z.B. Bausteine, Zugspiel), zeigen ähnliche Handlungsmuster, aber sie spielen nicht miteinander (kein Austausch von Spielzeug). Projektkind und Peer zeigen dabei denselben Type of Play. Mit älterem oder Geschwisterkind: Solitary anstatt Parallel kodieren.	g	
Associative/ Cooperative Play	Das Projektkind spielt mit einem oder mehreren anderen Kindern. In ihren Aktivitäten/Spiel imitieren sich gegenseitig und bilden Analogien (bzw. imitiert die Handlung) (z.B. ein Kind fährt mit dem Auto und sagt „Brumm“, ein zweites Kind wiederholt die Handlung und sagt auch „Brumm“). Das Projektkind spielt gemeinsam mit anderen Kindern und sie interagieren mit einander. Sie tauschen Spielzeug aus, verfolgen komplexe Handlungsfolgen und verfolgen ein/mehrere gemeinsame Ziel(e) (z.B. gemeinsam einen Turm bauen).	h	

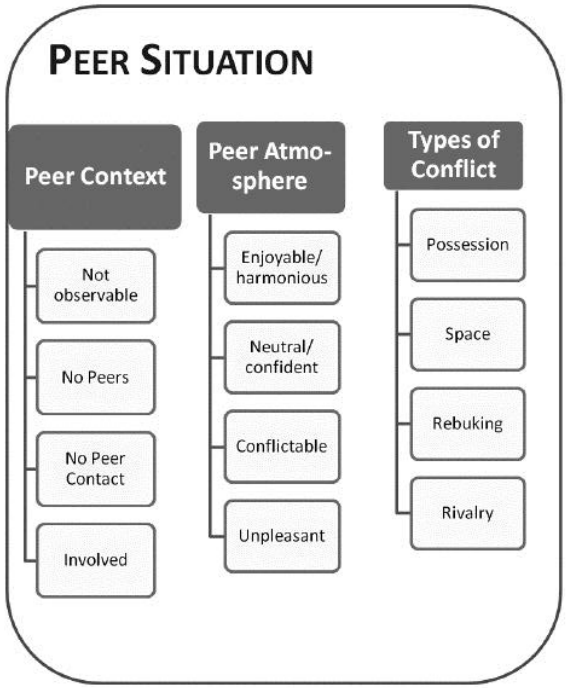
b. Types of Play

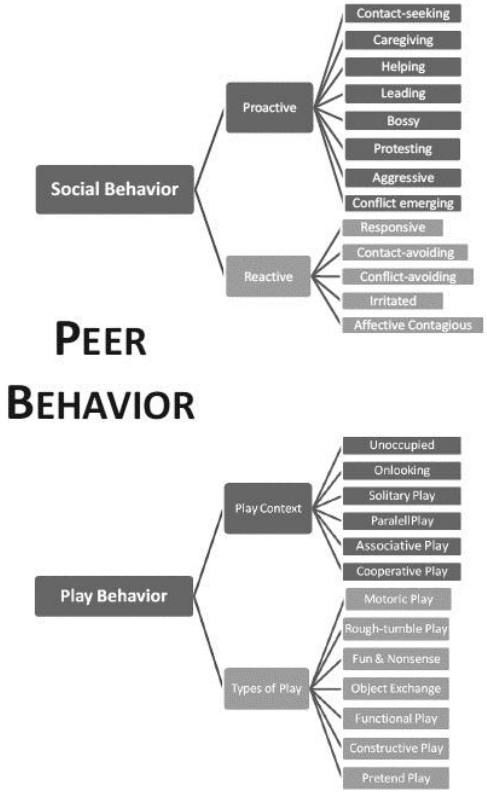
Wird im Spielkontext der Code „Solitary Play", „Parallel Play", „Associative Play" oder „Cooperative Play" vergeben, wird zusätzlich der Inhalt des Spiels definiert (in Anlehnung an *Ahnert, 2009; Cugmas, 2011; Howes, 1988; Howes, Phillips & Whitebook, 1992; Nelson, Hart & Evans, 2008*). Folgende Codes werden zusätzlich als **Dauercodes** (außer Object Exchange) vergeben.

Code	Beschreibung	Taste	Kodierregeln
Object exchange	Das Projektkind nimmt oder gibt dem Peer Spielzeug bzw. nimmt angebotenes Spielzeug des Peers an.	9	PUNKTCODE: Bei diesem Code muss parallel kein Play Context vergeben werden. Es wird ein „Involved" dazu gegeben.
Motoric Play	Das Projektkind ist (allein oder mit anderen Kindern) motorisch aktiv (z.B. spielerisch hüpfen, laufen, springen, hinaufklettern, tanzen, mit Spielzeug worauf klopfen, Bobbycar fahren, mit dem Ball spielen ...). Diese Aktivität wird für einige Zeit wiederholt. Einfaches Herumgehen/-laufen oder von einem Ort zum nächsten gehen/laufen wird nicht gewertet.	u	Ein Code dauert mindestens 1 Sekunde. Kurze Unterbrechungen (unter 5 Sekunden) werden ignoriert.
Functional Play	Exploratives Spiel umfasst das Untersuchen eines Objektes, um z.B. die Funktionsweise zu verstehen oder es mit anderen Spielzeugen zu vergleichen (z.B. Farben, Formen). Dazu gehört auch auditorische oder visuelle Exploration: Geräusche zuhören, Geräusche/Musik produzieren, Dinge/Buch anschauen, etwas ein-/ausräumen, etwas auf-/zumachen, etwas umräumen/-schütten ...	p	
Constructive Play	Das Projektkind spielt (allein oder mit anderen Kindern) mit Spielzeug, manipuliert dieses, baut/ produziert etwas (z.B. Turm bauen, einem anderen Kind zeigen, wie ein Turm gebaut wird, Puzzleteile zusammen setzen, Steckspiele, Formen ausstechen/schneiden mit Knete, basteln).	k	
Pretend Play	Das Projektkind spielt allein oder mit anderen Kindern Rollenspiele. Das Projektkind selbst kann dabei eine Rolle übernehmen (z.B. Arzt, Mutter, Kind...) oder so-tun-als-ob etwas geschieht (z.B. Tee eingießen, Essen kochen, Kuchen backen). Dazu gehört auch, wenn das Projektkind „Leben" in ein unbelebtes Spielzeug einhaucht (z.B. die Puppe füttern, Kuschelpferd hüpft).	l	

Kodiersystem: Peerinteraktion

Gesamtübersicht





Finale Version
Jänner 2014

Komplexcodes

Komplexcode	Beschreibung	Berechnung
Erfolgslose Kontaktsuche	Das Projektkind versucht Kontakt zum Peer herzustellen, ist aber erfolglos dabei. Der Peer reagiert nicht auf die Kontaktversuche des Projektkindes.	Kombinationscodes von Contact-Seeking und No Peer Contact
Abgelehnter Peerkontakt	Der Peer versucht Kontakt zum Projektkind aufzubauen, das Projektkind nimmt diesen aber nicht an und lehnt ihn ab.	Kombinationscodes von No Peer Contact und Contact-Avoiding

Literatur

Ahnert, L. (2009). Early Peer Interaction in Group Care as Related to Infant-Mother and Infant-Care Provider Attachments. *European Journal of Developmental Science*, 3, 408-420.

Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Ware, W. B. & Burchinal, M A. (1993). Social Interactions of Toddlers and Preschoolers in Same-Age and Mixed-Age Play Groups. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*, 261-276.

Cugmas, Z. (2011). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care, 181*, 1271-1289.

Hanna, E. & Meltzoff, A. N. (1993). Peer Imitation by Toddlers in Laboratory, Home and Day-Care Contexts: Implications for Social Learning and Memory. *Developmental Psychology, 29*, 701-710.

Howes, C. (1988). Peer Interaction of Young Children. With Commentary by Kenneth H. Rubin, Hildy S. Ross and Doran C. French. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, pp. i+iii+v+1-92.

Howes, C., Phillips, D. A. & Whitebook, M. (1992). Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-based Child Care. *Child Development, 63*, 449-460.

Lamb, S. & Zakhireh, B. (1997). Toddlers' Attention to the Distress of Peers in a Daycare Setting. *Early Education & Development*, *8*, 105-118.

Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort Assessment of Child–Teacher Attachment Relationships and Social Competence in the Preschool. *Early Education & Development, 8*, 27-39.

Nelson, L. J., Hart, C. H. & Evans, C. A. (2008). Solitary-functional Play and Solitary-pretend Play: Another Look at the Construct of Solitary-active Behavior Using Playground Observations. *Social Development, 17*, 812-831.

NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development, 72*, 1478-1500.

Rubenstein, J. L. & Howes, C. (1979). Caregiving and Infant Behavior in Day Care and in Homes. *Developmental Psychology, 16*, 1-24.

Sarafino, E. P. (1985). Peer-Peer Interaction Among Infants and Toddlers with Extensive Daycare Experience. *Journal of Applied Developmental Psychology, 6*, 17-29.

Tierney Williams, S., Ontai, L. L. & Mastergeorge, A. M. (2010). The Development of Peer Interaction in Infancy: Exploring the Dyadic Processess. *Social Development, 19*, 348-368.

ANHANG F – ELTERNFRAGEBOGEN

TAPRO
Tagespflege-Projekt

Name des Projektkindes

universität wien

Projektkoordinatorin
Mag.ª Barbara Supper
Tel 0680/1106383
b.supper@univie.ac.at

DATENBLATT – FAMILIE

ZU DEN ELTERN

Mutter		Vater	
Name		**Name**	
Geboren		**Geboren**	
Adresse		**Adresse**	
Ortsgröße		**Ortsgröße**	
Telefon		**Telefon**	
Email		**Email**	

Familienstand *(seit: Angabe in Jahren)*

☐ ledig
☐ verheiratet
Seit:
☐ geschieden
Seit:
☐ in Partnerschaft
Seit:
☐ getrennt lebend
Seit:
☐ verwitwet
Seit:

Familienstand

☐ ledig
☐ verheiratet
Seit:
☐ geschieden
Seit:
☐ in Partnerschaft
Seit:
☐ getrennt lebend
Seit:
☐ verwitwet
Seit:

Höchste abgeschlossene Ausbildung

☐ Pflichtschule
☐ Lehre
☐ Berufsbildende mittlere Schule
☐ Matura (AHS, BHS, HTL,…)
☐ Akademien / Kolleg
☐ Fachhochschule
☐ Universitätsstudium
☐ andere:

Höchste abgeschlossene Ausbildung

☐ Pflichtschule
☐ Lehre
☐ Berufsbildende mittlere Schule
☐ Matura (AHS, BHS, HTL,…)
☐ Akademien / Kolleg
☐ Fachhochschule
☐ Universitätsstudium
☐ andere:

Ursprünglich erlernter Beruf

Ursprünglich erlernter Beruf

Derzeitige Tätigkeit

☐ beschäftigt / berufstätig .....(Wochenstunden)
☐ Lehrling ..... (Wochenstunden)
☐ arbeitslos
☐ Pensionistin / Rentnerin
☐ Hausfrau
☐ in Karenz
☐ Schülerin / Studentin
☐ Sonstiges:

Derzeitige Tätigkeit

☐ beschäftigt / berufstätig .....(Wochenstunden)
☐ Lehrling ..... (Wochenstunden)
☐ arbeitslos
☐ Pensionist / Rentner
☐ in Karenz
☐ Schüler / Student
☐ Sonstiges:

Derzeit ausgeübter Beruf

Derzeit ausgeübter Beruf

Projektmitarbeiterin:

TAPRO
Tagespflege-Projekt

Name des Projektkindes

universität wien

ZUM HAUSHALT

Die Fragen zum Haushalt betreffen den Haushalt in dem das Projektkind (die meiste Zeit über) wohnt.

Räumliche Gegebenheiten	☐ Haus m²:	☐ Wohnung m²:	☐ Garten m²:

Anzahl der Räume (exkl. Bad und Küche)	

Wie viele Personen leben im Haushalt?	

Wer lebt im Haushalt?	☐ Mutter ☐ Vater ☐ Partner / Partnerin ☐ weitere Kinder ☐ Großeltern ☐ andere:

Hat das Projektkind ein eigenes Zimmer?	☐ Ja ☐ Nein	Wenn nein: mit wie vielen Personen teilt sich das Kind ein Zimmer?

Wie groß ist ca. Ihr gesamtes monatliches Netto-Einkommen Ihres Haushalts, wenn Sie alle Einkünfte zusammenzählen?	☐ Bis € 600 ☐ € 601 bis € 900 ☐ € 901 bis € 1.200 ☐ € 1.201 bis € 1.500 ☐ € 1.501 bis € 2.000	☐ € 2.001 bis € 2.500 ☐ € 2.501 bis € 3.000 ☐ € 3.001 bis € 3.500 ☐ € 3.501 bis € 4.000 ☐ Über € 4.000

ZUM PROJEKTKIND UND DER BETREUUNGSSITUATION

Name des Kindes	

Geburtsdatum des Kindes		**Geboren in der** .....SSW

Geburt	☐ Natürliche Geburt ☐ Kaiserschnitt

Wie lange haben Sie Ihr Kind gestillt?	

Geschlecht des Kindes	☐ weiblich	☐ männlich

Beziehung zum Kind	☐ leibliches Kind	☐ Adoptivkind/Pflegekind

Sprache	☐ einsprachig ☐ mehrsprachig	Muttersprache ..... Zweitsprachen .....

2

TAPRO
Tagespflege-Projekt

Name des Projektkindes

universität wien

Geschwister/Stiefgeschwister:

Name:	Beziehung	Geboren:	Geschlecht	im Haushalt lebend?
	◻ leiblich ◻ Stiefgeschwister		◻ m ◻ w	◻ ja ◻ nein
	◻ leiblich ◻ Stiefgeschwister		◻ m ◻ w	◻ ja ◻ nein
	◻ leiblich ◻ Stiefgeschwister		◻ m ◻ w	◻ ja ◻ nein
	◻ leiblich ◻ Stiefgeschwister		◻ m ◻ w	◻ ja ◻ nein

Warum brauchen Sie eine Tagesmutter? *(Mehrfachnennungen möglich)*

- ☐ Ich musste aus finanziellen Gründen wieder arbeiten. – ökonomische Notwendigkeit
- ☐ Ich wollte wieder arbeiten
- ☐ Gefährdung des Arbeitsplatzes
- ☐ Soziale Kontakte / Spielgelegenheit für das Kind
- ☐ (Entwicklungs-) Förderung des Kindes
- ☐ Entlastung (der Mutter)
- ☐ Erweiterung der eigenen persönlichen Freiräume
- ☐ Keine familiäre Unterstützung vorhanden
- ☐ Aus- und Weiterbildung der Eltern
- ☐ Sonstiges:

Wie haben Sie Ihre Tagesmutter gefunden? *(Mehrfachnennungen möglich)*

- ☐ Empfehlung
- ☐ über das NÖ Hilfswerk
- ☐ Nachbarschaft
- ☐ Geschwister des Kindes wurden bereits von einer Tagesmutter betreut
- ☐ Freundschaft zwischen Mutter und Tagesmutter
- ☐ eigenständige Recherche (Internet, Telefonbuch, verschiedenste Institutionen,…)
- ☐ Sonstiges:

Wie gut kannten Sie Ihre Tagesmutter vor Betreuungsbeginn?

- ☐ intensiver, regelmäßiger Kontakt (Freundschaft, Familie)
- ☐ unregelmäßiger, oberflächlicher Kontakt (Bekanntschaft, Nachbarschaft)
- ☐ eher flüchtiger, oberflächlicher Kontakt (man kennt sich vom Sehen, wohnt im gleichen Ort,…)
- ☐ kein Kontakt vor Betreuungsbeginn

Warum wollten Sie eine Tagesmutter und nicht eine Kinderkrippe oder einen Kindergarten?
(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Es standen keine Verwandte (z.B. Großeltern) zur Kinderbetreuung zur Verfügung
- ☐ Ich wollte keine Verwandten (z.B. Großeltern) zur Betreuung der Kinder heranziehen
- ☐ Gute eigene Erfahrungen mit Tagesmüttern
- ☐ Familienähnlichkeit der Betreuungsform überzeugt
- ☐ Kleinere Gruppengröße als in Kinderkrippen
- ☐ Mehr zeitliche Flexibilität
- ☐ Betreuungskosten attraktiv
- ☐ Krippenbetreuung abgelehnt
- ☐ Krippenbetreuungsplätze nicht vorhanden
- ☐ Krippen überfüllt
- ☐ Schlechte eigene Erfahrungen mit Krippen
- ☐ Sonstiges:

3

TAPRO
Tagespflege-Projekt

Name des Projektkindes

universität wien

ZUFRIEDENHEIT MIT DER TAGESMUTTER

Welche Vorteile sehen Sie in der Betreuung durch eine Tagesmutter? *(Mehrfachnennungen möglich)*

- ☐ Individuelle Betreuung
- ☐ Kleine Kindergruppe
- ☐ Familiäre Betreuung
- ☐ Soziale Kontakte / Spielgelegenheit für das Kind
- ☐ Zeitliche Flexibilität
- ☐ Kostengünstig
- ☐ Aufbau einer Beziehung nur zu einer neuen Bezugsperson / (Betreuungsperson)
- ☐ Professionalität der Tagesmutter (Aus- und Weiterbildung)
- ☐ Sonstiges

Wie zufrieden sind Sie mit der Betreuung der Tagesmutter?	☐ sehr zufrieden ☐ eher zufrieden ☐ eher unzufrieden ☐ (sehr) unzufrieden

Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Bereichen der Betreuung durch Ihre Tagesmutter?

	sehr zufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	sehr unzufrieden
Möglichkeit der zeitlich flexiblen Betreuung	☐	☐	☐	☐
Betreuungskosten	☐	☐	☐	☐
Gestaltung des Tagesablaufs	☐	☐	☐	☐
Angebot an Spielmaterialien	☐	☐	☐	☐
Qualität der Mahlzeiten	☐	☐	☐	☐
Ausbildung der Tagesmutter	☐	☐	☐	☐
Erziehungskonzept der Tagesmutter	☐	☐	☐	☐
Alterszusammensetzung der Gruppe	☐	☐	☐	☐
Persönlichkeit der Tagesmutter	☐	☐	☐	☐
Zuverlässigkeit der Tagesmutter	☐	☐	☐	☐
Kommunikation mit der Tagesmutter	☐	☐	☐	☐

Gibt es noch Bereiche, die wir bis jetzt vergessen haben und ausschlaggebend für Ihre Zufriedenheit mit Ihrer Tagesmutter sind.	

Insgesamt gesehen, erfüllt die Tagesmutter Ihre Erwartungen?

- ☐ Erwartungen nicht erfüllt
- ☐ Erwartungen erfüllt
- ☐ Erwartungen übertroffen

4

TAPRO
Tagespflege-Projekt

Name des Projektkindes

universität wien

Würden Sie sich bei einem nächsten Kind erneut für die Betreuung durch eine Tagesmutter entscheiden?
☐ ja, auf jeden Fall ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein, auf keinen Fall

Seit wann ist Ihr Kind bei der Tagesmutter?	Betreut seit (Datum):	Alter bei Betreuungsbeginn:

Bis zu welchem Alter soll Ihr Kind durch die Tagesmutter betreut werden?	..... *(Alter in Monaten)* ☐ offen / unbekannt

Eine Eingewöhnungsphase fand statt.	…mit wem?	…wie lange?
	☐ Mutter	… in Tagen … Std. pro Tag
	☐ Vater	… in Tagen … Std. pro Tag
	☐ andere Bezugsperson:	… in Tagen … Std. pro Tag
	☐ es fand keine Eingewöhnungsphase statt	

An wie vielen Tagen der Woche wird Ihr Kind gewöhnlich von der Tagesmutter betreut?		Für wie viele Stunden pro Woche wird Ihr Kind durchschnittlich von der Tagesmutter betreut?
	Regelmäßig am:	
☐ an 1 Tag ☐ an 2 Tagen ☐ an 3 Tagen ☐ an 4 Tagen ☐ an 5 Tagen ☐ an 6 Tagen ☐ an 7 Tagen	☐ Montag ☐ Dienstag ☐ Mittwoch ☐ Donnerstag ☐ Freitag ☐ Samstag ☐ Sonntag	☐ bis 5 Stunden ☐ 6 bis 10 Stunden ☐ 11 bis 15 Stunden ☐ 16 bis 20 Stunden ☐ 21 bis 25 Stunden ☐ 26 bis 30 Stunden ☐ 31 bis 35 Stunden ☐ 36 bis 40 Stunden ☐ über 40 Stunden

Ab welcher Uhrzeit wird Ihr Kind normalerweise durch die Tagesmutter betreut?	Bis zu welcher Uhrzeit wird Ihr Kind normalerweise durch die Tagesmutter betreut?

Nutzen Sie die Tagesmutter auch zur Betreuung über Nacht?
☐ ja, regelmäßig ☐ ja, aber nur selten ☐ nein

5

TAPRO
Tagespflege-Projekt

Name des Projektkindes

universität wien

Von wem wird Ihr Kind für gewöhnlich zur Tagesmutter gebracht und von wem abgeholt?	Wer bringt das Kind zur Tagesmutter?	Wer holt das Kind ab?
	☐ Mutter	☐ Mutter
	☐ Vater	☐ Vater
	☐ Großeltern	☐ Großeltern
	☐ andere Bezugsperson:	☐ andere Bezugsperson:

Wird Ihr Kind noch von anderen Personen, als der Tagesmutter betreut? *(Mehrfachnennungen möglich)*

	Wenn ja, welche Personen kümmern sich außerdem um ihr Kind und wie häufig?			
☐ Ja ☐ Nein	☐ Großeltern	☐ wöchentlich ☐ monatlich	… Tage	… Std. pro Tag
	☐ andere Verwandte	☐ wöchentlich ☐ monatlich	… Tage	… Std. pro Tag
	☐ Freunde / Bekannte	☐ wöchentlich ☐ monatlich	… Tage	… Std. pro Tag
	☐ Babysitter	☐ wöchentlich ☐ monatlich	… Tage	… Std. pro Tag
	☐ Vater, wenn getrennt lebend	☐ wöchentlich ☐ monatlich	… Tage	… Std. pro Tag

Hat Ihr Kind bereits vor der Tagesmutterbetreuung Erfahrungen mit Kinderbetreuung gemacht? *(Mehrfachnennungen möglich)*

☐ Ja ☐ Nein	☐ Kinderkrippe	für … Wochen	… Tage pro Woche	… Std. pro Tag
	☐ Tagesmutter	für … Wochen	… Tage pro Woche	… Std. pro Tag
	☐ Au-Pair	für … Wochen	… Tage pro Woche	… Std. pro Tag
	☐ Andere	für … Wochen	… Tage pro Woche	… Std. pro Tag

Hat Ihr Kind Erfahrungen mit anderen Kindergruppen (Spielgruppe, Mutter-Kind-Turnen,…)?

	Wenn ja, welche Gruppen sind das und mit welchem Alter hat Ihr Kind diese Gruppen etwa wie oft besucht? Welche Angebote werden aktuell in Anspruch genommen?		
☐ Ja ☐ Nein	**Gruppe:**	**Alter:**	**Häufigkeit:**
			☐ Mehrmals die Woche, ☐ wöchentlich, ☐ monatlich
			☐ Mehrmals die Woche, ☐ wöchentlich, ☐ monatlich
			☐ Mehrmals die Woche, ☐ wöchentlich, ☐ monatlich
			☐ Mehrmals die Woche, ☐ wöchentlich, ☐ monatlich

Wie werden bzw. sind Ihre anderen Kinder im Vorschulalter betreut worden?	Alter bei Betreuungsbeginn	Familie, Tagesmutter, Institution

6

ANHANG G - ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: ÜBERSICHT ÜBER DIE VERWENDETEN VERFAHREN PRO FRAGESTELLUNG. 26
ABBILDUNG 2: ÜBERSICHT ÜBER DIE VERWENDETEN VERFAHREN 27
ABBILDUNG 3: OBJEKTE FÜR DIE MELTZOFF-AUFGABEN. 28
ABBILDUNG 4: POSTULIERTES MODELL 1. 39
ABBILDUNG 5: POSTULIERTES MODELL 2. 40
ABBILDUNG 6: FRAGESTELLUNG 1 - ANNÄHERNDE GLEICHVERTEILUNG DES GESCHLECHTS DER KLEINKINDER 41
ABBILDUNG 7: FRAGESTELLUNG 1 - POISSON-VERTEILUNG DER ANZAHL DER GESCHWISTER UND STIEFGESCHWISTER 42
ABBILDUNG 8: FRAGESTELLUNG 1 - VERTEILUNG DES ALTERS IN LEBENSMONATEN DER PROJEKTKINDER 42
ABBILDUNG 9: FRAGESTELLUNG 1 - VERTEILUNG DER HÖCHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG DER MUTTER 43
ABBILDUNG 10: FRAGESTELLUNG 1 - VERTEILUNG DER HÖCHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG DES VATERS 43
ABBILDUNG 11: FRAGESTELLUNG 1 - VERTEILUNG DES GESAMTEN MONATLICHEN NETTO-EINKOMMENS DES HAUSHALTS 44
ABBILDUNG 12: FRAGESTELLUNG 1 - POISSON-VERTEILUNG DER HÄUFIGKEIT ALLER IN KAPITEL 4.3.4 DARGESTELLTEN KODES AUS DER JOINT-ATTENTION-KODIERUNG 44
ABBILDUNG 13: FRAGESTELLUNG 1 - VERTEILUNG DER MITTELWERTE DER GELÖSTEN AUFGABEN AUS DEN MELTZOFF-AUFGABEN 45
ABBILDUNG 14: FRAGESTELLUNG 1 - VERTEILUNG DER SKALA 'VERSTEHEN VON DISTRESS' 45
ABBILDUNG 15: FRAGESTELLUNG 1 - VERTEILUNG DER HÖCHSTEN BEWÄLTIGTEN STUFE DES SELBSTKONZEPTS AUS DEN SPIEGEL-AUFGABEN. 46
ABBILDUNG 16: FRAGESTELLUNG 1 - VERTEILUNG DER SKALA 'GLOBALES EMPATHIE-RATING' 46
ABBILDUNG 17: FRAGESTELLUNG 2 - ANNÄHERNDE GLEICHVERTEILUNG DER GESCHLECHTER52
ABBILDUNG 18: FRAGESTELLUNG 2 – POISSON-VERTEILUNG DER GESCHWISTERANZAHL 52
ABBILDUNG 19: FRAGESTELLUNG 2 - VERTEILUNG DES ALTERS DER PROJEKTKINDER 53
ABBILDUNG 20: FRAGESTELLUNG 2 - VERTEILUNG DER HÖCHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG DER MUTTER 53
ABBILDUNG 21: FRAGESTELLUNG 2 - VERTEILUNG DER HÖCHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG DES VATERS 54
ABBILDUNG 22: FRAGESTELLUNG 2 - VERTEILUNG DES GESAMTEN MONATLICHEN NETTO-EINKOMMENS DES HAUSHALTS 54
ABBILDUNG 23: FRAGESTELLUNG 2 - VERTEILUNG DER SKALA 'GLOBALES EMPATHIE-RATING' 55
ABBILDUNG 24: FRAGESTELLUNG 2 - POISSON-VERTEILUNG DER HÄUFIGKEIT DES VERGEBENEN KODES 'ASSOCIATIVE/COOPERATIVE PLAY' 55
ABBILDUNG 25: FRAGESTELLUNG 2 - POISSON-VERTEILUNG DER HÄUFIGKEIT DES VERGEBENEN KODES 'OBJECT EXCHANGE' OHNE KOMBINATION MIT DEM KODE 'RESPONSIVE' 56
ABBILDUNG 26: FRAGESTELLUNG 2 - POISSON-VERTEILUNG DER HÄUFIGKEIT DES VERGEBENEN KODES 'OBJECT EXCHANGE' OHNE KOMBINATION MIT DEM KODE 'RESPONSIVE' 56
ABBILDUNG 27: FRAGESTELLUNG 3 - VERTEILUNG DER GESCHLECHTER 61
ABBILDUNG 28: FRAGESTELLUNG 3 - POISSON-VERTEILUNG DER ANZAHL DER GESCHWISTER UND STIEFGESCHWISTER. 62
ABBILDUNG 29: FRAGESTELLUNG 3 - HÄUFIGKEITSVERTEILUNG DES ALTERS 62
ABBILDUNG 30: FRAGESTELLUNG 3 - RECHTSSCHIEFE VERTEILUNG DER HÖCHSTEN ABGESCHLOSSENEN AUSBILDUNG DER MÜTTER. 63

Abbildung 31: Fragestellung 3 - Verteilung der Angaben zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters. 63
Abbildung 32: Fragestellung 3 - Rechtsschiefe Häufigkeitsverteilung des gesamten monatlichen Netto-Einkommens der Haushalte. 64
Abbildung 33: Fragestellung 3 - Verteilung der Summe aus den einzelnen Kategorien der geteilten Aufmerksamkeiten. 64
Abbildung 34: Fragestellung 3 - Verteilung des gerundeten Mittelwertes der gelösten Meltzoff-Aufgaben. 65
Abbildung 35: Fragestellung 3 - Verteilung der Kodierung von 'Verstehen von Distress' 65
Abbildung 36: Fragestellung 3 - Verteilung der höchsten bewältigten Selbstkonzept-Stufe. 66
Abbildung 37: Fragestellung 3 - Verteilung der Kodierungen DER Skala 'Globales Empathierating' 66
Abbildung 38: Fragestellung 3 - Verteilung der Summe der vergebenen Kodes 'associative/cooperative play' 67
Abbildung 39: Verteilung der Summe der vergebenen Kodes 'object exchange' ohne Kombination mit 'responsive' 67
Abbildung 40: Unstandardisierte Schätzwerte durch ML-Schätzer für Modell 1. 69
Abbildung 41: Standardisierte Schätzwerte durch ML-Schätzer für Modell 2. 70

ANHANG H – TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: ÜBERSICHT ÜBER DIE GEMITTELTEN WERTE VON COHEN'S KAPPA. 36

TABELLE 2: FRAGESTELLUNG 1 - ÜBERSICHT ÜBER DESKRIPTIVE STATISTIKEN 47

TABELLE 3: FRAGESTELLUNG 1 - SPEARMAN-KORRELATIONEN MIT POTENTIELLEN KONTROLLVARIABLEN 48

TABELLE 4: FRAGESTELLUNG 1 - ERGEBNISSE DER MULTIPLEN HIERARCHISCHEN REGRESSION. 50

TABELLE 5: FRAGESTELLUNG 2 – ÜBERSICHT ÜBER DESKRIPTIVE STATISTIKEN 57

TABELLE 6: FRAGESTELLUNG 2 – ZUSAMMENHÄNGE MIT POTENTIELLEN KONTROLLVARIABLEN 58

TABELLE 7: ZUSAMMENFASSENDE ERGEBNISSE DER MULTIPLEN POISSON-REGRESSION. 59

TABELLE 8: ERGEBNIS DER HYPOTHESENPRÜFUNG FÜR H2.1 60

TABELLE 9: ERGEBNIS DER HYPOTHESENPRÜFUNG FÜR H2.2 60

TABELLE 10: FRAGESTELLUNG 3 - ÜBERSICHT DER DESKRIPTIVEN MAßE 68

ANHANG I – ABSTRACT

DEUTSCH

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das Zusammenspiel aus sozial-kognitiven Fähigkeiten und dem prosozialen Verhalten bei Kleinkindern abzubilden. Die Stichprobe setzte sich aus 177 Kleinkindern im Alter von 12 bis 28 Monaten zusammen. Dabei wurden das Emotionsverständnis, das Selbstkonzept, das Intentionsverständnis und die geteilte Aufmerksamkeit als sozial-kognitive Vorläufer, die Empathie als vermittelnde Komponente und das Teilen und Kooperieren als Vertreter des prosozialen Verhaltens eingesetzt. Es zeigte sich, dass von den Vorläufern nur das Emotionsverständnis signifikant zur Empathiefähigkeit der Kinder beiträgt. Überraschenderweise korrelierte die Empathie weder mit dem Teilen noch mit dem Kooperieren signifikant positiv. Da die Empathiefähigkeit allerdings in Bezug zu erwachsenen Bezugspersonen erhoben wurde, und die prosozialen Verhaltensweisen in Bezug zu Peers, sprechen die Ergebnisse dafür, dass der Interaktionspartner eine wesentliche Determinante für diese Variablen darstellt. Zusätzlich zeigte sich, dass in der Differenzierung des prosozialen Verhaltens in seine konkreten Vertreter Erkenntnispotential liegt. Zukünftige Forschung muss sich darauf konzentrieren, inwiefern sich die Systeme aus sozial-kognitiven Fähigkeiten und prosozialem Verhalten im Bezug zu Erwachsenen versus Peers unterscheiden.

ENGLISH

Aim of the present study was to investigate the interaction of social-cognitive skills and prosocial behavior in young children. The sample yielded 177 children of 12 to 38 months. Emotion understanding, self-recognition, intentional understanding and joint attention were included as social-cognitive precursors, empathy was understood as mediating component, sharing and cooperating were included as prosocial behaviors. Results support the great impact of emotion understanding on empathy, whereas empathy surprisingly didn't show significant correlations with sharing or cooperating. Empathy was measured in connection with adults; sharing and cooperating in connection with peers. Therefore, the age of the interaction partner may be an important variable when investigating the relationship of social-cognitive skills and prosocial behavior. Furthermore, prosocial behavior should be examined through splitting in concrete behaviors, like sharing and cooperating, and not as an overall behavior. In future, studies should be concentrating on the different systems of social-cognitive skills and concrete prosocial behaviors concerning the differences in adult interaction partners versus same age interaction partners.

ANHANG J – LEBENSLAUF

ANGABEN ZUR PERSON

Name	Lukas Teufl
Geburtsdatum	22. November 1988
Geburtsort	Amstetten

BILDUNGSWEG

1995 - 1999	Volksschule Petzenkirchen
1999 – 2003	Computerhauptschule Wieselburg
2003 – 2008	IT-HTL Ybbs, Internet- und Medientechnikzweig
seit 2009	Studium der Psychologie, Universität Wien
2012 – 2014	Studium der Japanologie, Universität Wien

BERUFSERFAHRUNG

08/2005	kaufmännisches Ferialpraktikum, ZIZALA Lichtsysteme GmbH
07/2006	kaufmännisches Ferialpraktikum, ZIZALA Lichtsysteme GmbH
07/2007	kaufmännisches Ferialpraktikum, ZIZALA Lichtsysteme GmbH
2008-2010	freiberuflicher Grafiker
2008-2009	Zivildienst, Landespflegeheim Scheibbs
2010-2012	Horthelfer, Ein Schloss für Kinder Baden
seit 2012	Kinderbetreuer, Mutter-Kind-Einrichtung (Kolping)

WEITERBILDUNGEN

11/2012	Seminar „Kinder psychisch kranker Eltern. Gesundheitspsychologische Prävention für eine Hochrisikogruppe“, BÖP
12/2012	Vortrag „Krisenintervention bei Jugendlichen“, Institut für Freizeitpädagogik
02/2014	Workshop „Umgang mit Gewalt bei Kindern und Jugendlichen“, Alexander Unterberger
09/2014	Seminar „Ich weiß, wer ich bin – Biografiearbeit mit Kindern“, BÖP

BESONDERE KENNTNISSE UND QUALIFIKATIONEN

Sprachen	Englisch – sehr gute Kenntnisse
	Japanisch – Grundkenntnisse
Computer	SPSS – Grundkenntnisse
	Microsoft Office – sehr gute Kenntnisse
	diverse Programmiersprachen – gute Kenntnisse
	Medientechnik – Grundkenntnisse
Führerschein	Klasse B