
Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Monika Wertfein
aus
München

2006

Erstgutachterin:
Zweitgutachter:
Tag der mündlichen Prüfung:

Prof. Dr. Sabine Walper
Prof. Dr. Klaus A. Schneewind
11. Juli 2006

*Diese Arbeit widme ich meinem Vater,
der mich auf meinem Weg stets bestärkt und unterstützt hat*

Vorwort

„Durch die Brille des Kindes sehen, in den Schuhen des Kindes gehen, mit dem Herzen des Kindes fühlen“ – dieses Motto der dritten Einheit des Elternkurses Familienteam[®] gibt eine eingängliche Antwort auf die Frage nach einer optimalen Förderung der emotionalen Entwicklung von Kindern und weckte mein Interesse für die Bedeutung emotionaler Kompetenz für die kindliche Entwicklung und den elterlichen Umgang mit kindlichen Gefühlen. So machte ich mich auf den Weg, um der Frage nachzugehen: Was brauchen Kinder für ihre emotionale Entwicklung und was können Eltern dazu beitragen? Der Antwort näherte ich mich schrittweise und gemeinsam mit einigen unentbehrlichen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern, welchen ich herzlich danken möchte:

- Frau Dr. Johanna Graf und Frau Prof. Dr. Sabine Walper, für die Idee und Entwicklung des Elternkurses Familienteam[®], der mir zum wichtigen Wegweiser geworden ist und Anlass zu meinem Engagement im Forschungsprojekt „Familienteam“ gegeben hat,
- Frau Prof. Dr. Sabine Walper, für die kompetente, geduldige und herzliche Betreuung meiner Dissertation und des Forschungsprojektes „Familienteam“,
- Herrn Prof. Dr. Klaus Schneewind, der v.a. durch das Familienprojekt im Rahmen meines Psychologiestudiums und durch die Möglichkeit zur Mitarbeit an seinem Lehrstuhl meine Begeisterung für die Familienpsychologie maßgeblich gefördert hat,
- den Projektmitarbeiterinnen „der ersten Stunde“ Birgit Rump und Susanne Vedova, die mich mit großzügigem Engagement bei den ersten Untersuchungen in die Familien im Münchner Umland begleitet haben und mir „unterwegs“ zu Freundinnen geworden sind,
- meiner Projekt-Kollegin, Co-Raterin, Beraterin und Freundin Martina Wittmann, für unzählige gemeinsame Stunden bei Projekttreffen, Untersucherschulungen, Telefonkonferenzen und bei Ratingentwicklung und Videoauswertung in der Marktstraße,
- allen Forschungspraktikantinnen und Magistrantinnen für ihre engagierte Mitarbeit im Projekt „Familienteam“,
- den Kindern und Eltern, die alle sehr engagiert an den Studien teilgenommen und uns offene Einblicke in ihre Welt ermöglicht haben und
- dem Cusanuswerk Bonn, ohne dessen Unterstützung mein bisheriger Weg sicherlich anders verlaufen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	8
2	Theoretische Grundlagen zur Begriffsklärung	10
2.1	Was ist eine Emotion? – Konzeptualisierung anhand unterschiedlicher Emotionstheorien.....	10
2.2	Beschreibung und Differenzierung von Emotionen	18
2.3	Modelle emotionaler und sozialer Kompetenz	25
2.3.1	Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz (Saarni).....	25
2.3.2	Modell der emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer).....	26
2.3.3	Konzepte der sozialen Kompetenz (Döpfner, Rose-Krasnor)	28
2.3.4	Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (Halberstadt et al.)	30
2.3.5	Rahmenmodell zur sozioemotionalen Kompetenz	32
2.4	Zusammenfassung	35
3	Die emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter	36
3.1	Paradigmen zur Erforschung emotionaler Entwicklung.....	36
3.2	Übersicht zur emotionalen Entwicklung in den ersten zehn Lebensjahren	40
3.3	Entwicklung des Emotionsausdrucks	42
3.3.1	Entwicklung des nonverbalen Emotionsausdrucks.....	42
3.3.2	Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks	46
3.4	Entwicklung des Emotionswissens.....	49
3.4.1	Situatives Wissen über Basisemotionen	50
3.4.2	Wissen über Stolz, Scham und Schuld	54
3.4.3	Wissen über multiple Emotionen.....	57
3.4.4	Verständnis und Empathie für die Emotionen anderer	62
3.5	Entwicklung der Emotionsregulation	65
3.5.1	Internale Emotionsregulation.....	66
3.5.2	Externale Emotionsregulation.....	70
3.5.3	Emotionsregulation, Temperament und Sozialisationseinflüsse	73
3.6	Zusammenfassung	77
4	Wie können Eltern sozioemotionale Kompetenz fördern?.....	78
4.1	Familienklima und Lernen am Modell	79
4.2	Feinfühligkeit und emotionale Sicherheit.....	83
4.3	Familiengespräche und „Emotions-Coaching“	85
4.4	Zusammenfassung	90

5	Fragestellungen und Methoden der Querschnittstudie	92
5.1	Hypothesen	92
5.1.1	Hypothesen zur Teilstudie 1 (Intensivstudie)	93
5.1.2	Hypothesen zur Teilstudie 2 (Fragebogenstudie)	96
5.2	Stichprobe und Untersuchungskontext	97
5.2.1	Beschreibung der Stichprobe	97
5.2.2	Untersuchungsdesign der Evaluationsstudie „Familienteam“	102
5.3	Beschreibung der Instrumente und Variablen	105
5.3.1	Kindbefragung zum Emotionswissen	105
5.3.2	Mutterbefragung zu Kindverhalten, Umgang mit Gefühlen und Familienklima	111
5.3.3	Interaktionsbeobachtung in einer dyadischen Emotionssituation	113
5.4	Statistische Auswertung	117
6	Ergebnisse der Teilstudie 1 (Intensivstudie)	119
6.1	Ergebnisse zum kindlichen Emotionswissen und Kindverhalten	119
6.1.1	Erkennen von Emotionsausdruck, Emotionswortschatz und situatives Emotionswissen	119
6.1.2	Wissen über internale und externale Emotionsregulation	127
6.1.3	Emotionswissen und Kindverhalten	132
6.1.4	Interkorrelationen zum Kindverhalten	139
6.1.5	Ergebnisse der Nachbefragung	143
6.1.6	Zusammenfassung	146
6.2	Ergebnisse zur mütterlichen Reaktion auf negative Gefühle des Kindes	148
6.2.1	Regulierung der kindlichen Gefühle aus Mutter- und Fremdsicht	148
6.2.2	Interkorrelationen zum Mutterverhalten	152
6.2.3	Umgang mit kindlichen Gefühlen, Emotionswissen und Kindverhalten	155
6.2.4	Emotionales Familienklima, Emotionswissen und Kindverhalten	171
6.2.5	Zusammenfassung	176
7	Ergebnisse der Teilstudie 2 (Fragebogenstudie)	178
7.1	Hypothesenübersicht	178
7.2	Interkorrelationen zum Mutter- und Kindverhalten	179
7.3	Umgang mit kindlichen Gefühlen, Kindverhalten und Familienklima	181
7.4	Mutterverhalten als Mediator?	184
7.5	Zusammenfassung	187
8	Diskussion	188

8.1	Diskussion der Ergebnisse zur emotionalen Entwicklung.....	188
8.2	Methodische Diskussion zur Erfassung sozioemotionaler Kompetenz im Vor- und Grundschulalter	191
8.2.1	Emotionsinterview	191
8.2.2	Emotionssituation	194
8.2.3	Mutterbefragung zum Kindverhalten.....	197
8.3	Diskussion der Ergebnisse zur Förderung emotionaler Entwicklung.....	198
9	Ausblick.....	201
10	Zusammenfassung	203
	Literaturverzeichnis	205
	Tabellenverzeichnis	225
	Abbildungsverzeichnis.....	228
	Anhang.....	229

1 Einführung

„Emotionale Kompetenz wird ... benötigt, um ... ein Netz von verlässlichen und sensiblen zwischenmenschlichen Beziehungen aufzubauen, das für eine responsive, respektvolle und zugleich stimulierende Erziehung der nächsten Generation so wichtig ist.“ (von Salisch, 2002a, S. X)

Sowohl im Rahmen der kindlichen Entwicklung als auch innerhalb der elterlichen Förderung der Kinder kommt dem kompetenten Umgang mit eigenen und beobachteten Gefühlen eine zentrale Bedeutung zu. Wie im vorangegangenen Zitat andeutet, hängen emotionale Fertigkeiten und soziale Kompetenz eng zusammen, so dass es emotional kompetenten Kindern meist leichter fällt, soziale Kontakte zu knüpfen und aufrecht zu erhalten. Da beispielsweise Reaktionen in ärgerauslösenden Situationen auch im schulischen Sozialverhalten zum Ausdruck kommen, kann ein kompetenter Umgang mit Emotionen deutliche Auswirkungen auf die individuelle Befindlichkeit und die Schulleistungen eines Kindes haben (Gottman, Katz & Hooven, 1997). Vor dem Hintergrund der vielfältigen Forschungsliteratur zu Eltern-Kind-Beziehungen und der Schlussfolgerung „kompetente Eltern haben auch kompetente Kinder“ (Schneewind, 1999, S. 139) liegt die Annahme nahe, dass Eltern ihren Kindern auch im Umgang mit Emotionen ein wichtiges Vorbild sein und durch ein entsprechendes Verhalten die emotionale Entwicklung ihrer Kinder fördern können. So lässt sich festhalten: Kinder brauchen emotionale Kompetenz – Eltern auch!

Was genau macht nun emotionale Kompetenz aus? Welche Entwicklungsbereiche umfasst sie und welche Rolle spielen dabei andere Entwicklungsbereiche, wie beispielsweise die kognitive, sprachliche oder soziale Entwicklung? – Diesen Fragen wird im Rahmen dieser Arbeit in den Kapiteln 2 und 3 nachgegangen. Wichtiges Ziel hierbei ist einerseits den in der Forschungsliteratur vielfältig und auch unterschiedlich verwendeten Begriff der emotionalen Kompetenz für die Ausführungen innerhalb dieser Arbeit klar zu definieren und ggf. einzugrenzen. Andererseits werden auch die komplexen Zusammenhänge zwischen den einzelnen emotionalen Fertigkeiten, d.h. Emotionsausdruck, Emotionswissen und Emotionsregulation sowie zwischen emotionaler Entwicklung und anderen Entwicklungsbereichen aufgezeigt. Um die Vielschichtigkeit emotionaler Entwicklung zu verdeutlichen, nimmt die Darstellung der emotionalen Entwicklung im Vor- und Grundschulalter den größten Raum ein.

Neben einer ausführlichen Übersicht über die verschiedenen Facetten emotionaler Entwicklung ist es auch Ziel dieser Arbeit, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Eltern die emotionalen Kompetenz ihrer Kinder im Vor- und Grundschulalter fördern können und was eine gute El-

tern-Kind-Beziehung dazu beitragen kann (vgl. Kapitel 4). Hier liegt der Fokus bewusst auf den elterlichen *Fördermöglichkeiten*, da zum einen viele Eltern (und Kinder) - v.a. durch eine allgemeine Werteppluralisierung (und die Frage: *Wohin* erziehen wir?) und „eine zunehmende Liberalisierung und Emotionalisierung der Eltern-Kind-Beziehung“ (vgl. Schneewind, 1999, S. 70) (und die Frage: *Wie* erziehen wir?) - ohnehin verunsichert sind und zum anderen die Eltern selbst, aber auch ein großer Teil der Forschung das Augenmerk eher auf Defizite und Störungen der Eltern-Kind-Interaktion legen. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird hier auf eine allgemeine Diskussion des elterlichen Einflusses (siehe z.B. Borkowski & Ramey, 2002) sowie verschiedener elterlicher Erziehungsstile (siehe z.B. Teti & Candelaria, 2002) auf die kindliche Sozialisation verzichtet. Stattdessen bezieht sich der Überblick über die elterlichen Fördermöglichkeiten v.a. auf die Bereiche, welche unmittelbar mit der emotionalen Entwicklung zusammen hängen, d.h. das emotionale Klima in der Familie, die elterlichen Reaktionen auf kindliche Gefühle sowie Eltern-Kind-Gespräche über emotionale Ereignisse. Richtungsweisend sind hierbei Forschungsbefunde aus der (Früh-) Entwicklungs-, Temperaments- und Bindungsforschung.

Einen dritten Schwerpunkt dieser Arbeit stellt die methodisch-explorative Fragestellung nach effizienten Methoden zur Erfassung emotionaler Fertigkeiten im Vor- und Grundschulalter dar. Hierbei wird zum einen der Frage nachgegangen, inwiefern es möglich und sinnvoll ist, ein einheitliches Untersuchungsinstrumentarium gleichermaßen für Vor- und Grundschulkin-der einzusetzen. Zum anderen wird verglichen zwischen drei unterschiedlichen Erfassungsmethoden: der Befragung der Eltern mittels Fragebogen, der kindlichen Befragung durch ein standardisiertes Interview und der Verhaltensbeobachtung der dyadischen Interaktion zwischen Mutter und Kind in einer standardisierten ärgerinduzierenden Situation. Im Rahmen einer Querschnittstudie werden Daten aus der ersten Erhebungswelle einer umfassenden Evaluationsstudie des Elternkurses „Familienteam[®] – Das Miteinander stärken“ (Graf & Walper, 2002) ausgewertet und unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert.

2 Theoretische Grundlagen zur Begriffsklärung

Eine theoretische Hinführung zum Thema „Emotionale Entwicklung im Vorschul- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion“ erfolgt im Folgenden zunächst auf der Grundlage unterschiedlicher Konzepte und Modelle zur Erklärung und Beschreibung des Emotionsbegriffs sowie des Begriffs der sozio-emotionalen Kompetenz. Eine kurze, überblicksartige Darstellung verschiedener Emotionstheorien stellt angesichts diverser Forscherkontroversen und vielfältiger Modifikationen der ursprünglichen Theorien ein schwieriges Unterfangen dar. Da eine ausführliche Darstellung der Diskussion um den Begriff „Emotion“ den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll durch die schlaglichtartige Darstellung der Theorien über die Entstehung von Emotionen verdeutlicht werden, aus welchen Komponenten sich der komplexe Begriff der „Emotion“ zusammensetzt.¹

2.1 Was ist eine Emotion? – Konzeptualisierung anhand unterschiedlicher Emotionstheorien

„Everybody knows what an emotion is, until asked to give a definition. Then it seems, no one knows.“ (Fehr & Russell, 1984, S. 464). - Der Begriff der „Emotion“ ist komplex und vieldeutig, weil er vor allem in der Umgangssprache unterschiedlich verwendet wird: so bezieht sich das Wort Emotion auf das affektive Erleben einer Person, wenn diese beispielsweise sagt, sie habe Angst; der umfassendere Emotionsbegriff nimmt zusätzlich Bezug zum körperlichen Zustand und Ausdruck (Schmidt-Atzert, 1996). Doch auch in der Wissenschaftssprache finden sich sehr unterschiedliche Definitionen des Emotionsbegriffs. Kleinginna und Kleinginna (1981) haben fast 100 Definitionen zusammengestellt, versucht diese zu kategorisieren und zu folgender „syndromischer“ Arbeitsdefinition zu bündeln:

Emotion is a complex set of interaction among subjective factors, mediated by neural/hormonal systems, which can (a) give rise to affective experiences such as feelings of arousal, pleasure/ displeasure; (b) generate cognitive processes such as emotionally relevant perceptual effects, appraisals, labelling processes; (c) activate widespread physiological adjustments to the arousing conditions; and (d) lead to behavior that is often, but not always, expressive, goaldirected, and adapted. (Kleinginna & Kleinginna, 1981, S. 355)

Ausgehend von der Frage nach der Entstehung von Emotionen, gehen Kleinginna und Kleinginna wie die meisten Emotionstheorien mit unterschiedlicher Gewichtung von folgenden Komponenten aus, die miteinander interagieren (Merten, 2003; Schmidt-Atzert, 1996):

¹ Eine ausführliche Darstellung der Emotionstheorien findet sich in Otto, Euler und Mandl (2000) sowie den 3 Bänden zur „Einführung in die Emotionspsychologie“ von Wulf-Uwe Meyer, Achim Schützwohl und Rainer Reisenzein.

- auslösendes Ereignis (Anlass),
- affektive Erfahrung (erlebtes Gefühl),
- kognitive Prozesse (Bewertungsprozesse),
- neurophysiologische Prozesse (z.B. körperliche Reaktionen),
- Verhaltensreaktion (emotionales Verhalten bzw. Emotionsausdruck).

Eine nähere Betrachtung der einzelnen Komponenten scheint nur möglich, wenn dabei die verschiedenen theoretischen Hintergründe, Betrachtungsschwerpunkte und Annahmen über kausale Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten Berücksichtigung finden. So werden die verschiedenen Komponenten einer Emotion „zwar als Ausdruck ein und desselben Phänomens angesehen“ (Goller, 1992, S. 23), im Rahmen der Emotionsforschung jedoch getrennt behandelt, um die kausalen Beziehungen aufzuzeigen. In den folgenden Unterkapiteln sollen exemplarisch einige Emotionstheorien skizziert werden, die jeweils eine der Emotionskomponenten besonders in den Vordergrund stellen. In Tabelle 1 sind die Erklärungsansätze mit den jeweiligen Emotionskomponenten aufgelistet.

Tabelle 1: Erklärungsansätze zum Emotionsbegriff

Erklärungsansatz	Emotionskomponente
Evolutionstheoretische Ansätze	Emotionsausdruck
Erlebnisphänomenologische Überlegungen	affektives Erleben
Psychophysiologische Ansätze	körperliche Veränderungen
Behavioristisch-lerntheoretische Ansätze	auslösendes Ereignis
Kognitive Bewertungstheorien	kognitive Bewertungsprozesse

Evolutionstheoretische Ansätze

Evolutionstheoretische Ansätze gründen sich auf die Evolutionstheorie Darwins und fokussieren auf universelle, angeborene Mechanismen zwischen Emotion und *Ausdrucksverhalten*. Dabei steht die Frage im Vordergrund, warum diese Mechanismen in der Phylogenese entstanden sind bzw. welche Funktion ihnen im Rahmen der Anpassung an die Umwelt zukommt (Euler, 2000). Evolutionstheoretiker befassen sich v.a. mit dem mimischen Ausdruck und gehen bezugnehmend auf Darwin von folgenden (emotions-) theoretischen Grundannahmen aus (Meyer, Schützwohl & Reisenzein, 2001):

- Eine Gruppe von Gesichtsausdrücken ist reflexartig mit bestimmten (Basis-) Emotionen verbunden und lässt Rückschlüsse auf diese zu.
- Mimischer Ausdruck von Emotionen hat eine Mitteilungsfunktion gegenüber anderen und ist phylogenetisch entstanden, weil dadurch eine optimalere Anpassung an die Umwelt möglich war.

Ein Beispiel für diese von Darwin abgeleitete Emotionstheorie ist die *neuro-kulturelle Theorie* von Paul Ekman und Wallace Friesen. Die Forscher beschäftigen sich in verschiedenen kulturvergleichenden Studien (z.B. Ekman & Friesen, 1971) mit dem Nachweis der sog. Basisemotionen (Ekman, 1992), die sich unter anderem in einem kulturübergreifenden mimischen Ausdruck äußern. Zur Gruppe der Basisemotionen zählen demnach: Ärger, Angst, Freude, Trauer, Ekel und Überraschung². Die neuro-kulturelle Theorie stellt eine Erweiterung der evolutionstheoretischen Ansätze dar, da sie neben angeborenen unwillkürlichen Verbindungen („Mimik-Programmen“) zwischen Gefühlen und deren mimischem Ausdruck – zusätzlich mögliche Einflüsse des kulturellen Kontextes (z.B. sozialer Lernprozesse) auf den Emotionsausdruck berücksichtigt. Deutlich wird dies in den sog. Darbietungsregeln („*display rules*“), d.h. in der jeweiligen Kultur verankerten normativen Vorstellungen darüber, in welcher Situation welche Emotionen wie ausgedrückt werden dürfen (Ekman & Friesen, 1971). Die Darbietungsregeln dienen dem angemessenen Ausdruck von Emotionen und damit einer besseren Anpassung des Individuums an den jeweiligen situativen bzw. sozialen Kontext.

Während Ekman und Friesen davon ausgehen, dass mimischer Ausdruck der Basisemotionen unwillkürlich erfolgt, wird diese Annahme vor allem von Alan Fridlund (1994) bestritten. Im Rahmen seiner verhaltensökologischen Theorie der Mimik argumentiert er, dass mimischer Emotionsausdruck Botschaften darstellt, die andere Personen über Absichten und Handlungsbereitschaften informieren und dadurch Einfluss auf deren Verhalten nehmen. Demnach signalisiere beispielsweise der mimische Ausdruck von Ärger dem Interaktionspartner die Handlungsbereitschaft zum Angriff und ein trauriger Gesichtsausdruck den Wunsch nach Anteilnahme und Trost (Fridlund, 1994, S. 129). So konnte etwa in einer Studie zur sozialen und emotionalen Bedeutung von Lächeln gezeigt werden, dass Lächeln in sozialen Situationen weniger ein unmittelbarer Ausdruck erlebter Freude sei, sondern dem Interaktionspartner – unabhängig vom momentanen emotionalen Erleben des Lächelnden - vielmehr freundliche oder freundschaftliche Absichten signalisiert (Kraut & Johnston, 1979). Darüber hinaus lässt sich der sog. „Publikumseffekt“ („*audience effect*“) beobachten, dass mimisches Ausdrucksverhalten in sozialen Situationen intensiver gezeigt wird als in Situationen ohne die (tatsächliche oder vorgestellte) Anwesenheit anderer Personen (Fridlund, 1991, 1994).

Eine weitere Weiterentwicklung evolutionstheoretischer Ansätze stellt Caroll Izards systemische Sicht der Emotionen dar. Izard (1999) bezeichnet im Rahmen ihrer differentiellen Emotionstheorie die Emotionen als „das primäre Motivationssystem des Menschen“ (Izard, 1999,

² siehe hierzu und zu weiteren Kriterien Kapitel 2.2

S.19), das vielfältige Bereiche unseres Erlebens und Verhaltens beeinflusst bzw. mit diesen interagiert, z.B. die Wahrnehmung, das Gedächtnis, das Denk- und Vorstellungsvermögen. Neben der Interaktion der verschiedenen Emotionskomponenten geht Izard davon aus, dass sich auch verschiedene Emotionen untereinander auslösen, verstärken oder abschwächen können. Das Emotionssystem diene u.a. dem Überleben, fördere die Interaktion mit der Umwelt sowie Kognitionen über sich selbst und die Selbstkontrolle, beispielsweise durch Angst oder Schuldgefühle (vgl. Ulich, 2003c). Emotionen spielten darüber hinaus eine wesentliche Rolle

- bei der *Persönlichkeitsentwicklung*, etwa bei der Entwicklung von Emotionseigenschaften (z.B. Ängstlichkeit), von Emotionsausdrucks- oder emotionsbezogenen Verhaltensweisen;
- bei der *sozialen Entwicklung*, im Sinne evokativer Effekte, d.h. dass emotionsbezogene Verhaltensweisen (z.B. mimischer Ausdruck von Emotionen) im sozialen Umfeld bestimmte Reaktionen hervorrufen;
- bei der *kognitiven Entwicklung*, weil Emotionen das Interesse bzw. das Erkundungsverhalten beeinflussen (Izard, 1999).

Während evolutionstheoretische Ansätze und deren Weiterentwicklungen allgemeingültige Mechanismen zwischen Emotion und Ausdruck deutlich machen und Emotion im Sinne eines übergeordneten Motivationssystems gewissermaßen als Instinkt verstehen, wird durch diese Ansätze nicht erklärt, wie eine Emotion abhängig von einer spezifischen Person und Situation zustande kommt und welche Auswirkungen sie kurz- oder langfristig für die Person und deren Umwelt hat (Ulich, 2003c). Im folgenden Unterkapitel wird daher die subjektive Gefühlserfahrung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Erlebnisphänomenologische Überlegungen

Im Gegensatz zu evolutionsbiologischen Ansätzen, in denen die Funktion der Emotionen stark im Vordergrund steht, ist die Zurückweisung einer funktionalistischen Sicht charakteristisch für eine erlebnisphänomenologische Betrachtung (Ulich, 2003c). Entsprechend definiert Ulich (1995, S.38) Emotionen als „einzigartige auf der Grundlage von Selbstbetroffenheit...“ und meist unwillkürlich entstehende „*seelische Zustände* ...“, die meist mit einem erhöhten Grad von Erregung erlebt werden ..., die keine primäre Funktion außerhalb sich selbst haben“. Demnach sind Emotionen „selbstgenügsam“ (a.a.O., S. 38), deren Zweck in erster Linie das Erleben ist.

Pekrun (1988, S. 99) setzt das subjektive Erleben eines Gefühls mit dem Begriff der Emotion gleich. Er definiert eine Emotion als ganzheitliche Reaktion des Menschen auf seine Umwelt und postuliert drei wesentliche Komponenten dieses Erlebens:

- a) emotionsspezifische Kognitionen („*kognitive Komponente*“),
- b) Wahrnehmung körperlicher Veränderungen („*körperperzeptive Komponente*“),
- c) emotionsspezifisches Erleben („*affektive Komponente*“).

Dabei stellt für das Vorliegen einer Emotion die affektive Gefühlskomponente eine notwendige, die beiden anderen Komponenten lediglich zusätzliche Komponenten dar, die auch fehlen können: „Vom Vorliegen einer „Emotion“ soll dabei nur dann gesprochen werden, wenn der emotionsspezifische, nicht-kognitive und nicht-perzeptive Erlebensanteil vorliegt.“ (Pekrun, 1988, S. 100).

Angesichts einer fehlenden erlebnisphänomenologischen Emotionstheorie und bei Betrachtung der Definitionsansätze von Ulich und Pekrun fällt auf, dass eine Definition des Emotionsbegriffs kaum ohne die Berücksichtigung physiologischer Prozesse möglich ist, die im nachfolgenden Unterkapitel fokussiert werden.

Neuro- und psychophysiologische Ansätze

Neuro- und psychophysiologischen Emotionstheorien beschäftigen sich mit den *körperlichen Veränderungen* bei der Entstehung von Gefühlsreaktionen und stellen zentral- bzw. peripher-physiologische Vorgänge in den Vordergrund. Auf physiologische Prozesse orientierte Ansätze, wie die Theorie von James und Lange³, betrachten Emotionen als physiologisch bedingte Handlungsimpulse, wobei Emotionen eine *Folge* der Wahrnehmung körperlicher Veränderungen darstellen („wir sind traurig, weil wir weinen“).

Forscherkontroversen ranken sich um die Frage, ob körperliche Veränderungen und deren Wahrnehmung notwendige Voraussetzungen für die Entstehung von Emotionen sind oder ob sie lediglich Begleitphänomene von Emotionen darstellen (Ulich, 2003b). Kritische Argumente gegen die Theorie von James und Lange, die bekannteste Kritik stammt von Walter Cannon (vgl. Meyer, Reisenzein & Schützwohl, 2001), führten schließlich zu den sog. neo-jamesianischen Emotionstheorien. Sie gehen wie James und Lange davon aus, dass körperliche Veränderungen und deren Wahrnehmung eine wichtige Rolle beim Erleben von Gefühlen spielen, führen Gefühlserleben jedoch nicht auf die Wahrnehmung viszeraler Veränderungen, sondern auf die Rückmeldungen des mimischen Ausdrucks zurück. Ein Beispiel für diese Gesichts-Feedback-Theorien ist die Theorie nach Tomkins (1982), die Gefühlserleben v.a. auf

³ siehe ausführliche Zusammenstellung in Meyer, Reisenzein & Schützwohl (2001a, S. 133ff.)

die Wahrnehmung der Veränderungen der Gesichtshaut zurückführt (zur Kontroverse siehe Merten, 2003). Mit Goller (1992, S. 145) lassen sich verschiedene Untersuchungen zur Rolle der mimischen Ausdrucks bei der Entstehung von Emotionserleben wie folgt zusammenfassen: Veränderungen im mimischen Ausdruck können physiologische Veränderungen und Emotionserleben nach sich ziehen. „Viszerale Prozesse tragen zwar zur Intensivierung und Aufrechterhaltung des Emotionserlebens bei, lösen dieses aber nicht unmittelbar aus.“ (ebd.). Es bleibt strittig, ob physiologische Prozesse allein Emotionen hervorrufen können oder ob zusätzlich Kognitionen über die Situation notwendig sind, wie dies die sog. „Zwei-Faktoren-Theorie der Emotion“ postuliert: Eine Emotion ist demnach „a joint function of a state of physiological arousal and an appropriate cognition“ (Schachter, 1964, S. 53). Mit der Rolle von Kognitionen bei der Entstehung von Emotionen befasst sich auch das Unterkapitel „Kognitive Bewertungstheorien“.

Während psychophysiologische Ansätze die körperlichen Vorgänge des Menschen unter die Lupe nehmen, bleiben situative Aspekte des eigentlichen Emotionsauslösers hier unberücksichtigt. Doch gerade der Kontext, in welchem ein bestimmter Emotionsausdruck auftritt, kann der entscheidende Hinweis auf die tatsächliche Emotion sein, z.B. in Situationen, in welchen das tatsächliche Gefühl maskiert wird.

Behavioristisch-lerntheoretische Ansätze

Das auslösende Ereignis steht bei den behavioristischen Ansätzen im Vordergrund. Ähnlich wie die Evolutionstheoretiker geht John Watson von angeborenen Reiz-Reaktions-Mustern bei den Basisemotionen aus. Er geht der Frage nach, weshalb die Basisemotionen beim Erwachsenen auch durch andere, nicht angeborene Reize ausgelöst werden können und wie im Entwicklungsverlauf andere komplexere Emotionen entstehen (vgl. Meyer, Reisenzein et al., 2001). Als angeborene Auslösemechanismen und Basis für die Ausbildung weiterer emotionaler Reiz-Reaktions-Verbindungen gelten (Watson, 1930/ 1968):

- *Furcht* (fear) als Reaktion auf Lärm und Verlust von körperlichem Halt,
- *Wut* (rage) als Reaktion auf Einschränkungen der körperlichen Bewegungsfreiheit und
- *Liebe* (love) als Reaktion auf zärtliche Berührungen.

Auf der Basis dieser „Theorie der Basisemotionen“ erklärt Watson die Komplexität der Emotionen im Erwachsenenalter durch Lernprozesse im Sinne der klassischen Konditionierung. Hierzu wurden u.a. Versuche zur Konditionierung (Watson & Rayner, 1920) und Rekonditionierung von Furchtreaktionen (Jones, 1924; Watson, 1930/ 1968) durchgeführt, in welchen auch gezeigt werden konnte, dass sich konditionierte emotionale Reaktionen auf ähnliche

Objekte und Situationen übertragen lassen (Watson & Rayner, 1920). Watson (1930/ 1968) nimmt an, dass emotionale Reaktionen bis zur frühen Kindheit eher undifferenziert, später zunehmend auch als differenzierte, d.h. nur durch spezifische Auslöser hervorrufbare, konditionierte Gefühlsreaktionen auftreten können.

Wenngleich es Beispiele dafür gibt, dass bestimmte Reaktionsbereitschaften auch im Erwachsenenalter auf der Grundlage von Konditionierungsprozessen erworben werden (z.B. auch das Lernen von Einstellungen) (vgl. Zimbardo, 1995), bleibt es fraglich, ob sich Emotionen - angesichts großer intra- und interindividueller Unterschiede im Hinblick auf emotionale Reaktionen und deren Auslöser – ausschließlich mit einfachen und direkten Zusammenhängen zwischen Situation und Reaktion erklären lassen (Ulich, 2003b). Hier stellt sich die Frage nach möglichen vermittelnden Prozessen zwischen Reiz und Reaktion, etwa durch kognitive Bewertungsprozesse.

Kognitive Bewertungstheorien

Kognitive Bewertungstheorien gehen davon aus, dass die *kognitive Bewertung* des Reizes oder Ereignisses einen entscheidenden Faktor bei der Entstehung einer Emotion darstellt. Die kognitiven Emotionstheorien unterscheiden sich vor allem dadurch, ob die kognitive Einschätzung der Situation als ein Bestandteil der emotionalen Reaktion betrachtet wird (Reisenzein, Meyer & Schützwohl, 2003). Nachfolgend werden exemplarisch die theoretischen Annahmen von Weiner, Lazarus und Zajonc sowie das integrative Emotionsmodell von Leventhal und Scherer skizziert – einen umfassenden Überblick zu den kognitiven Emotionstheorien geben Reisenzein, Meyer und Schützwohl (2003).

Weiner (1986, S. 119) definiert „emotion as a complex syndrome or composite of many interacting factors“; Emotionen seien durch positive oder negative Qualität sowie eine bestimmte Intensität gekennzeichnet, häufig durch eine kognitive Situationseinschätzung ausgelöst und Anlass von unterschiedlichen Handlungen. Nach Weiners Definition sind weder Kognitionen noch Handlungen Teilaspekte der Emotion, sondern deren Ursache und deren Wirkung. Emotionen haben zum einen motivationale Bedeutung, indem sie Handlungswünsche hervorrufen (z.B. bewirkt Schuld einen Wunsch nach Wiedergutmachung); zum anderen können Emotionen sozial-kommunikative Auswirkungen haben, wenn Attributionen eines Ereignisses (z.B. Misserfolg durch fehlende Begabung) bestimmte Emotionen (z.B. Mitleid) verursachen und dies auf die Einschätzung des Lehrers rückschließen lässt (Reisenzein et al., 2003). In der attributionalen Emotionstheorie werden hauptsächlich attributionsabhängige und moralische Emotionen wie Stolz, Schuld, Scham, Dankbarkeit, Mitleid und Hilflosigkeit betrachtet. Wäh-

rend Weiner ursprünglich davon ausging, dass die Gefühle unmittelbar auf Annahmen über die *Kontrollierbarkeit* von Ereignisursachen beruhen (Weiner, 1986), führt er Gefühle in seinen neueren Arbeiten auch auf die Überzeugungen über die *Verantwortlichkeit* der Person für die Ereignisse zurück (Weiner, 1995).

Nach Lazarus (1991) stellt eine Emotion ebenfalls ein postkognitives Phänomen dar, das auf der Grundlage unterschiedlicher Bewertungsschritte entsteht: Bei der primären Bewertung wird die Bedeutsamkeit des Ereignisses danach eingeschätzt, inwiefern dieses persönliche Ziele betrifft („goal relevance“), mit persönlichen Zielen vereinbar ist („goal congruence“) und die persönliche Identität in Frage stellt („type of ego-involvement“). Die sekundäre Bewertung bezieht sich auf die externale oder internale Kontrolle von Frustration („blame or credit“), die Bewältigungsmöglichkeiten („coping potential“) und die Veränderungserwartungen in der Zukunft („future expectancy“). Demnach ist die Kognition bei Lazarus nicht wie bei Weiner nur Ursache von emotionalen Reaktionen, sondern auch deren Bestandteil.

Im Zentrum der sog. *Emotions-Kognitions-Debatte* steht die Frage, ob kognitive Prozesse die Emotionen bestimmen (Lazarus, 1984) oder ob Emotionen auch ohne vorherige kognitive Vorgänge entstehen können, weil sie durch Sinnesreize ausgelöst werden. Die zweite Position wird u.a. von Zajonc (1984) vertreten, der im Gegensatz zu Lazarus ausschließlich von bewusst ablaufenden kognitiven Prozessen im Sinne der Informationsverarbeitung ausgeht, die als Folge von Emotionen auftreten können. So bleibt - auch angesichts unterschiedlicher Definitionen des Kognitionsbegriffs (Goller, 1992; Leventhal & Scherer, 1987) - offen, ob emotionales Erleben die kognitive Bewertung von Ereignissen beeinflusst oder ob gerade die kognitive Bewertung erst zur Emotion führt. Inzwischen wird vielfach angenommen, dass je nach Situation und Emotion mal der eine mal der andere kausale Zusammenhang wirksam wird (Denham, 1998). Einen weiteren möglichen Ausweg aus dieser Kontroverse stellt das integrative Emotionsmodell von Leventhal und Scherer (1987) dar, das genauer spezifiziert zwischen einerseits reflexartigen und andererseits kognitiven Vorgängen bei der Emotionsentstehung. Das integrative Emotionsmodell basiert auf der „Perceptual motor theory of emotion“ von Leventhal (1984) und dem Komponentenprozessmodell von Scherer (1984). Emotionen entstehen demnach in drei Stufen (feeling, coping, appraisal) und auf drei Ebenen (sensory-motor, schematic, conceptual) im Rahmen eines komplexen und interaktiven Verarbeitungssystems (Leventhal, 1984). Dabei werden die kognitiven Bewertungsschritte hierarchisch differenziert nach (1) „*novelty check*“ (neues Ereignis oder veränderte Situation?), (2) „*intrinsic pleasantness check*“ (angenehmer oder unangenehmer Reiz?), (3) „*goal/ need significance*

check“ (Bedeutsamkeit des Ereignisses für eigene Ziele und Bedürfnisse und Handlungsbedarf?), (4) „*coping potential check*“ (Ursache des Ereignisses und Kontroll- bzw. Regulatormöglichkeite(n)?) und „*norm/ self compability check*“ (Übereinstimmung mit sozialen und internalisierten Normen?) (Scherer, 1986). Leventhal und Scherer machen deutlich, dass der Prozess der Emotionsentstehung ein höchst komplexer und hierarchisch organisierter Verarbeitungsprozess ist, an welchem sowohl Wahrnehmungs- als auch kognitive Reaktionen beteiligt sind: „...we believe that it will be extremely rare to find emotional reactions totally separated from perceptual or cognitive reactions (...) „emotion“ and „cognition“ ... are always intertwined in emotional behaviour and emotional experience“ (Leventhal & Scherer, 1987, S. 23).

Es wurde deutlich, dass die verschiedenen Ansätze über die Entstehung von Emotionen teilweise widersprüchliche Annahmen über kausale Zusammenhänge zwischen den Komponenten einer Emotion annehmen. Vor dem Hintergrund der vielfältigen theoretischen Zugänge und Perspektiven lässt sich dennoch festhalten, „dass eine **Emotion** ein komplexes Muster von Veränderungen ist, das physiologische Erregung, Gefühle, kognitive Prozesse und Verhaltensweisen einschließt, die in Reaktion auf eine Situation auftreten, welche ein Individuum als persönlich bedeutsam wahrgenommen hat“ (Zimbardo, 1995, S. 442). Wesentliche Faktoren bei der Entwicklung von emotionalem Verhalten, insbesondere des Emotionsausdrucks sind der jeweilige *situative Kontext* (vgl. „audience effect“ und „display rules“) und *soziale Lernprozesse*, die das emotionale Verhaltensrepertoire im Laufe der Entwicklung erweitern. Emotionen stehen in komplexer Wechselwirkung mit vielfältigen kognitiven und motivationalen Vorgängen und beeinflussen dadurch unser (Sozial-)Verhalten:

...emotions or something like them are necessary to bridge across the unexpected and the unknown, to guide reason, and to give priorities among multiple goals. (...) What emotions really are, therefore, are the guiding structures of our lives – especially of our relations with others. (Oatley & Jenkins, 1996, S. 123f.)

2.2 Beschreibung und Differenzierung von Emotionen

Während sich das vorangehende Kapitel dem Emotionsbegriff durch *Erklärungsansätze* näherte, soll der Emotionsbegriff im Folgenden - gerade auch im Hinblick auf den methodischen Teil dieser Arbeit und der sprachlichen Erfassung von Emotionswissen - aus *deskriptiver* Sicht betrachtet werden. Neben der Abgrenzung der Emotion von inhaltlich verwandten und oftmals unklar gebrauchten Begriffen werden unterschiedliche Beschreibungsdimensionen

des Emotionsbegriffs (semantische Ordnung) sowie eine mögliche Begriffsklassifikation nach der Komplexität der Emotionen dargestellt.

Abgrenzung verwandter Begriffe

Lässt man von unterschiedlichen Personen alle Emotionen frei aufzählen (z.B. Fehr & Russell, 1984), die ihnen einfallen, vermischen sich mit den eigentlichen Emotionsbegriffen auch Bezeichnungen für körperliche oder seelische Zustände, wie etwa Müdigkeit, Passivität oder innere Ruhe, Hoffnungslosigkeit und Mitgefühl, die im engeren Sinne keine Emotion darstellen. Darin wird deutlich, dass im alltagspsychologischen Begriffsverständnis Emotionen, Gefühle, Affekte, (Ver-) Stimmungen oder Empathie oftmals synonym verwendet werden.

Sind die Begriffe „*Gefühl*“ und „*Emotion*“ identisch? - Sieht man von der erlebnisphänomenologischen Definition Pekrums ab (vgl. Kapitel 2.1), in welcher diese Begriffe gleichsetzt werden, beschreibt das Gefühl lediglich die affektive Komponente der Emotion. Das Gefühl ist demnach ein akutes, momentanes Erlebnis mit einem klar bestimmbar Auslöser, deutlichem Beginn und deutlichem Abklingen (Goller, 1992). In der Literatur werden synonym auch die eindeutigeren Begriffe „*Gefühlserleben*“ (meist in Abgrenzung zum „*Gefühlsausdruck*“) oder „*Gefühlsregung*“ verwendet.

Welche Besonderheit grenzt den „*Affekt*“ von der „*Emotion*“ ab? - Der Begriff „*Affekt*“ betont das Reflexhafte, Unkontrollierbare der Emotion, wenn eine Person von einer Emotion regelrecht überwältigt wird (Merten, 2003). Der Begriff des Affekts tritt im Zusammenhang mit der emotionalen Entwicklung meist im Rahmen der Affektregulation oder Affektkontrolle auf. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff der „*Emotionsregulation*“ bevorzugt.

„*Stimmungen*“ beschreiben eher länger andauernde Zustände, die nicht zwingend eine Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis darstellen, sondern beispielsweise durch wiederkehrende Gefühle oder Gedanken hervorgerufen werden können. Stimmungen bezeichnen die „*Gesamtbefindlichkeit eines Menschen*“, die „*den atmosphärischen Hintergrund für andere Erlebnisse*“ bildet (Goller, 1992, S. 25). Stimmungen wie z.B. Ängstlichkeit, Schwermut oder Heiterkeit können auch als „*überdauernde Erlebens- oder Verhaltensbereitschaften*“ (Goller, 1992, S.26) und damit eher als Eigenschaft einer Person angesehen werden.

Wodurch lässt sich die „*Empathie*“ vom Emotionsbegriff abgrenzen? - Der Begriff der „*Empathie*“ betont vor allem den sozialen Aspekt einer Emotion „*und beschreibt die Fähigkeit*

eines Menschen, sich in den emotionalen Zustand einer anderen Person einzufühlen oder hineinzuendenken“ (Merten, 2003, S. 11f.). Der Begriff der Empathie wird im Rahmen der Emotionsforschung als affektive Reaktion auf die wahrgenommene Emotion einer anderen Person beschrieben, wobei die ausgelöste Emotion des „Beobachters“ mit der Emotion der beobachteten Person übereinstimmen („empathy“) oder als Sorge um den anderen zum Ausdruck kommen kann („sympathy“) (Eisenberg, 2000). Empathie stellt daher keine Emotion im engeren Sinne dar, kann aber „Gefühlszustände wie Bekümmertheit, Beunruhigung, Bedauern, Besorgtheit und Fürsorglichkeit“ als Ausdruck einer individuellen „Betroffenheit und Berührttheit“ auslösen (Ulich, Kienbaum & Volland, 2002, S. 114). Denham (1998) bezeichnet Empathie daher auch als „soziale Emotion“, welche v.a. in prosozialen Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen kann.

In Tabelle 2 sind die jeweiligen Begriffe sowie ihre Abgrenzungsmerkmale der Begriffe mit Beispielen zusammenfassend aufgelistet.

Tabelle 2: Begriffe im Umfeld der Emotion (modifiziert nach Merten, 2003, S. 11)

Begriff	Gefühl	Affekt	Stimmung	Empathie
Merkmal	Betonung des subjektiven Empfindens	Betonung der Unkontrollierbarkeit eines emotionalen Zustandes	eher mittel- und langfristige emotionale Zustände, keine unmittelbare Reaktion	Einordnung des Gefühls in einen situativen Kontext, Betonung des sozialen Bezugs
Beispiel	„ich fühle mich, als würde ich gleich platzen“	juristisch: „Affekthandlung“	Niedergeschlagenheit aufgrund einer Erinnerung	„Mit-Gefühl“ für jemanden, der traurig ist

Dimensionen des Emotionsbegriffs

Beschreibungsdimensionen dienen im Alltag der genaueren Charakterisierung und Mitteilung des subjektiven emotionalen Empfindens (z.B. ziemlich ärgerlich, intensive Traurigkeit, angespannte Unruhe usw.); die nähere Beschreibung von Emotionen stützt sich dabei auf bisherige emotionale Erfahrungen sowie stellvertretende Lernprozesse (z.B. die Beobachtung von emotionalen Auslösern und des Emotionsausdrucks bei anderen). In der Forschung dienen verschiedene Dimensionen der Klassifikation von Emotionen. Zentral ist dabei die Frage, wie sich Emotionen objektiv messen und eindeutig beschreiben lassen, so dass trotz erheblicher Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung emotionaler Zustände, Emotionsbezeichnungen möglichst eindeutig und objektiv nachvollziehbar verwendet werden können. Emotionen lassen sich grundsätzlich nach vier verschiedenen Dimensionen einordnen (Merten 2003; Schmidt-Atzert, 1996):

- Dimension der *Valenz* („Lust-Unlust“): positive, d.h. lustvolle Emotionen (z.B. Freude, Zufriedenheit) und negative, d.h. unangenehme Emotionen (z.B. Ärger, Angst);
- Dimension der *Aktivität* („Erregung-Ruhe“): Emotionen, die stark mit Erregung (z.B. Wut, Schrecken) und solche, die weniger mit Erregung verbunden sind (z.B. Langeweile);
- Dimension der *Potenz* (stark-schwach): Ausprägung einer Emotion;
- Dimension der *Intensität*: „Trauer wird mit zunehmender Intensität als ruhiger und nicht als erregter eingestuft“ (Merten, 2003, S. 20).

Um ein Klassifikationssystem von Emotionen zu erlangen, werden sog. Dimensionsanalysen durchgeführt. Hierzu werden zunächst Listen von Stimmungs- und Emotionsbezeichnungen erstellt (etwa auf der Grundlage einer Befragung) und diese Begriffe wiederum durch Probanden nach ihrer semantischen Ähnlichkeit sortiert (Schmidt-Atzert, 1996). Das Circumplex-Modell (→Abbildung 1) basiert auf einer faktoriellen Reanalyse von acht empirischen Dimensionsanalysen, welche die beiden Dimensionen Aktivierung (vgl. Aktivität) und Valenz als varianzstarke Grunddimensionen zur Beschreibung von Emotionen ergab (Watson & Tellegen, 1985).

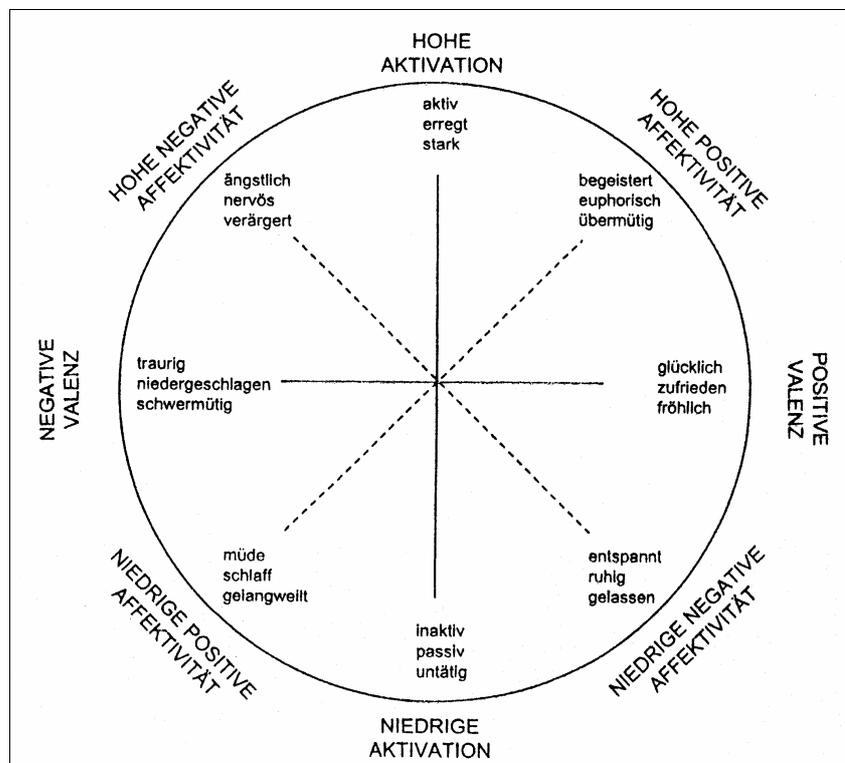


Abbildung 1: Circumplex-Modell der Emotionen nach Watson & Tellegen, 1985 (adaptiert nach Pekrun, 2000, S. 338)

Die den Dimensionen Affektivität, Aktivierung und Valenz zugeordneten Begriffe stellen (entsprechend der freien Assoziationen der Probanden) eine Mischung aus Emotionen und anderen Zuständen (z.B. müde, passiv) dar. Die Dimension der Affektivität stellt dabei eine Verbindung der beiden anderen Dimensionen dar: „positive Affektivität“ (z.B. Übermut) ergibt sich als Mischung positiven Emotionserlebens (z.B. Freude) und erlebter Aktivierung (z.B. Erregung), während „negative Affektivität“ (z.B. Ärger) auf negative Emotionen (z.B. Enttäuschung) und erlebte Aktivierung bzw. Erregung zurückzuführen ist (Pekrun, 2000). Kritiker einer dimensionalen Beschreibung von Emotionen weisen auf deren Vieldeutigkeit hin. So könne sich etwa die Valenzdimension auf unterschiedliche Teilkomponenten der Emotion beziehen: die kognitive Bewertung eines Ereignisses (z.B. Bedrohung), die motivationale Komponente (z.B. Vermeidung) oder das Gefühlserleben (z.B. unangenehm) (Zentner & Scherer, 2000). Entsprechend spricht sich Schmidt-Atzert (1996) alternativ bzw. ergänzend für die kategoriale Darstellung von Emotionen in einem hierarchischen Modell aus. Dieses ermögliche auch eine präzise Darstellung von benachbarten Emotionen, wie beispielsweise Angst und Ärger, die bei der dimensionalen Betrachtung nicht unterschieden werden. Im Folgenden wird eine Möglichkeit aufgezeigt, wie sich Emotionen eher nach inhaltlichen Aspekten klassifizieren lassen.

Primäre und sekundäre Emotionen

Bei der Ontogenese des emotionalen Ausdrucks lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: die primären Emotionen (Basisemotionen), deren Ausdrucksformen als angeboren gelten und sich etwa ab dem 3. Lebensmonat differenziert beobachten lassen und die sekundären Emotionen, die sich erst etwa ab dem 2. Lebensjahr aufgrund von Lernprozessen ausbilden und meist keinem eindeutigen mimischem Ausdruck zuzuordnen sind (Petermann & Wiedebusch, 2003; Holodynski & Friedlmeier, 1999)⁴. In Tabelle 3 sind die jeweiligen Emotionen aufgelistet.

⁴ Nähere Ausführungen zur Entwicklung primärer und sekundärer Emotionen → siehe Kapitel 3.3

Tabelle 3: Ausbildung primärer und sekundärer Emotionen im Entwicklungsverlauf (nach Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 29)

Entwicklung primärer und sekundärer Emotionen	
ab dem 3. Lebensmonat	primäre Emotionen (Basisemotionen) <ul style="list-style-type: none"> • Freude (Vergnügen) • Ärger (Wut, Zorn) • Traurigkeit (Kummer, Schmerz) • Angst (Furcht, Entsetzen) • <i>Ekel</i> • Überraschung (Schreck) • Interesse (Erregung)
ab dem Ende des 2. Lebensjahres	sekundäre Emotionen (selbstbezogene, soziale Emotionen) <ul style="list-style-type: none"> • Stolz • Scham • Schuld(gefühl) • Neid • Verlegenheit

Die *Basisemotionen* (Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung) sind dadurch charakterisiert, dass sie im Hinblick auf den mimischen Ausdruck kulturübergreifend in gleicher Weise zu beobachten sind (vgl. Zusammenstellung in Izard, 1999, S. 24f.) und eine adaptive Bedeutung im Umgang mit grundlegenden Lebensaufgaben (Ekman, 1992, S. 171). Aus evolutionstheoretischer Sicht handelt es sich dann um Basisemotionen, wenn folgende Kriterien erfüllt sind (Ekman, 1992, S. 175):

1. universeller, emotionsspezifischer mimischer Ausdruck,
2. auch bei Primaten beobachtbar,
3. emotionsspezifische Physiologie,
4. universelle, emotionsspezifische Emotionsauslöser,
5. eindeutiger Zusammenhang zwischen Emotion und Ausdruck,
6. prompter Beginn,
7. kurze Dauer,
8. unwillkürliche bzw. automatische Bewertung,
9. unerwünschtes Auftreten.

Izard (1999, S. 106) spricht entsprechend von „fundamentalen“ Emotionen, die jeweils „(a) eine spezifische, von Natur aus festgelegte neurale Grundlage, (b) einen charakteristischen mimischen Ausdruck ... und (c) eine eigene subjektive oder phänomenologische Qualität“ haben“. Über die Zuordnung der Emotionen zur primären bzw. sekundären Gruppierung gibt

es allerdings abweichende Ansichten⁵. Nach Ekman's Kriterien ließen sich neben Freude (enjoyment), Ärger (anger), Furcht (fear), Traurigkeit (sadness), Interesse (interest) und Überraschung (surprise) auch Ekel (disgust), Verachtung (contempt), Scham (shame), Schuld (guilt), Verlegenheit (embarrassment), Scheu (awe) und Erregung (excitement) zu den Basisemotionen zählen (Ekman, 1992), während Izard (1999) Verlegenheit, Scheu und Erregung nicht zu den Basisemotionen zählt. Tomkins (1982) schließt zusätzlich das Schuldgefühl aus dem Kanon der Basisemotionen aus. Da im Rahmen dieser Arbeit der Entwicklungsaspekt im Vordergrund steht, wird hier die ontogenetisch orientierte Einteilung der Emotionen nach Petermann und Wiedebusch (2003, →Tabelle 3) zu Grunde gelegt. Der Ekel wurde in Anlehnung an Tomkins (1982), Ekman (1992) und Izard (1999) den Basisemotionen zugeordnet. Empathie wird im engeren Sinne nicht als Emotion verstanden (vgl. Abgrenzung der Begriffe Emotion und Empathie in diesem Kapitel) und wurde daher aus dem Kanon der sekundären Emotionen herausgenommen. Die in Klammern ergänzten Begriffe wurden nach Izard (1999) ergänzt. Betrachtet man die Gruppe der *sekundären Emotionen* (→ Tabelle 3) so fällt auf, dass diese im Vergleich zu den primären Emotionen z.B. im Hinblick auf ihre Auslöser kulturell stärker bedingt sind und in komplexeren und weniger eindeutigen Zusammenhängen auftreten. Daher werden Stolz, Scham und Schuld auch als „komplexere“ Emotionen bezeichnet (Harris, 1989/ 1992). Davon zu unterscheiden ist der ähnliche Begriff der „komplexen Emotionen“ des Evolutionspsychologen William McDougall. Dieser betrachtet die komplexen Emotionen als „sekundäre Zusammensetzungen“ von mindestens zwei primären Emotionen: z.B. „Verachtung (Ekel, Ärger), Abscheu (Furcht, Ekel) und Neid (Unterwürfigkeit, Ärger)“ (McDougall, 1908/ 1960, zitiert nach Meyer, Schützwohl & Reisenzein, 2001, S. 130).

Es ist deutlich geworden, dass eine Annäherung an den Emotionsbegriff auch auf deskriptive Weise erfolgen kann. Gerade im Zusammenhang mit der sprachlichen Erfassung von Emotionserfahrungen ist eine möglichst eindeutige Differenzierung der Begriffe notwendig. Es wird sich zeigen, ob die vorgestellten Beschreibungsansätze im Rahmen der Beschreibung und Erfassung von emotionaler Entwicklung hilfreiche Strukturierungshilfen bieten. Zunächst stellt sich aber die Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ziele emotionaler Entwicklung bezeichnet werden können. Diese Frage soll im Folgenden durch die Betrachtung und Zusammenschau von verschiedenen Modellen emotionaler und sozialer Kompetenz beantwortet werden. Anschließend wird ein Rahmenmodell entwickelt, das die Integration der unterschiedlichen Modellperspektiven anstrebt.

⁵ eine ausführliche Zusammenfassung der Kontroverse siehe Meyer, Schützwohl & Reisenzein (2001b, S. 158ff.)

2.3 Modelle emotionaler und sozialer Kompetenz

Die emotionale Entwicklung lässt sich beschreiben als Erwerb verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Ausbildung einer umfassenden emotionalen Kompetenz führen. Nach von Salisch (2002a, S. IX) beinhalten alle Konzepte emotionaler Kompetenz die folgenden vier Bereiche, die in vielfältiger Weise miteinander verbunden sind:

1. „Aufmerksamkeit der Person für ihre eigene emotionale Befindlichkeit“,
2. „Empathie“ mit anderen,
3. „Fähigkeit, befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen“ und
4. „konstruktiver Umgang mit belastenden oder sozial problematischen Gefühlen“.

Nachfolgend werden nacheinander das Fertigkeitenskonzept zur emotionalen Kompetenz von Saarni (1999), das Modell der emotionalen Intelligenz von Salovey & Mayer (1990), die Konzepte sozialer Kompetenz von Döpfner (1989) und Rose-Krasnor (1997) sowie das Konzept der Affektiven Sozialen Kompetenz von Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) präsentiert und miteinander verglichen. Dabei wird besonders der Frage nachgegangen wie die Konzepte emotionaler und sozialer Kompetenz voneinander abzugrenzen sind bzw. wie sie sich gegenseitig ergänzen.

2.3.1 Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz (Saarni)

Saarni (2002) beschreibt emotionale Kompetenz durch die ungeordnete und ergänzbare Aufzählung einzelner Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz. Im Rahmen dieser Fertigkeiten berücksichtigt sie unterschiedliche Beziehungskontexte (Eltern, Peers) und kulturelle Gegebenheiten sowie die Bedeutung der Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Situationen. Zu einem selbstwirksamen emotionalen Handeln gehören eine wirksame *Emotionsregulation*, *Emotionsverständnis*, Wissen über *emotionales Ausdrucksverhalten* und das Wissen über angemessene *emotionale Kommunikation* in Beziehungen.

Im Einzelnen nennt Saarni (Saarni, 2002, S. 13ff.) die folgenden acht Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz:

1. **Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand:** Wissen über den motivationalen Hintergrund (Ziele) von Emotionen und die Möglichkeit multipler Emotionen
2. **Erkennen und Verstehen von Emotionen bei anderen Menschen:** erfordert angemessene Interpretation des Ausdrucksverhaltens von anderen; Erkennen und Verstehen von Emotionsauslösern sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
3. **Emotionswortschatz:** Mitteilung von Emotionen in unterschiedlichen Kontexten (Berücksichtigung sozialer Rollen)

4. **Empathiefähigkeit:** Fähigkeit, einfühlsam auf die Gefühle von anderen einzugehen
5. **Unterscheidung von Gefühl und Emotionsausdruck:** interne Emotionsregulation (Regulierung des subjektiven emotionalen Erlebens) und externe Emotionsregulation (Regulierung des Emotionsausdrucks nach außen)
6. **Angemessene Bewältigung unangenehmer Emotionen und Belastungssituationen:** Voraussetzungen sind die realistische Bewertung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, Akzeptanz der eigenen Gefühle (siehe Punkt 8) und eine selbstwirksame Handlungsentscheidung
7. **Angemessene Mitteilung von Gefühlen:** Wissen über die Bedeutung emotionaler Kommunikation in und für Beziehungen, Unterscheidung unterschiedlicher Beziehungskontexte
8. **Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit:** Akzeptanz des eigenen emotionalen Erlebens

Diese nicht unbedingt vollständige Liste umfasst „diejenigen Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Erkenntnisse, die gebraucht werden, um selbstwirksam zu handeln, vor allem in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“ (Saarni, 2002, S. 12). Saarnis Konzept der emotionalen Kompetenz ist besonders hilfreich für die spätere Darstellung einzelner Entwicklungsbereiche emotionaler Entwicklung. Kritisch anzumerken ist allerdings eine fehlende Ordnung der Fertigkeiten nach theoretischen oder methodischen Aspekten, wie dies in den nachfolgend beschriebenen Modellen versucht wird.

2.3.2 Modell der emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer)

Salovey & Mayer (1990) stellen ein Modell der emotionalen Intelligenz vor, mit welchem sie sich an das multiples Intelligenzmodell von Howard Gardner anlehnen. Sie verweisen insbesondere auf Gardners zwei Formen der personalen Intelligenz, welche zum einen das Wissen über sich selbst („*intrapersonal intelligence*“) und zum anderen das Wissen über andere umfassen („*interpersonal intelligence*“) (Salovey & Mayer, 1990, S. 189). Emotionale Intelligenz wird als Untergruppe sozialer Intelligenz betrachtet: „We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the *ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions.*“ (ebd.).

Die emotionale Intelligenz wird in drei Fertigkeitsbereiche unterteilt: Bewertung und Ausdruck, Regulation und Anwendung von Emotionen (Salovey & Mayer, 1990). Die einzelnen Bereiche sind wiederum gegliedert in selbstbezogene und auf andere bezogene Fähigkeiten.

Neben der verbalen und nonverbalen Äußerung von Emotionen, werden die Wahrnehmung von Gefühlsausdruck bei anderen sowie die Fähigkeit zur Empathie herausgestellt. Entsprechend wird Empathie definiert als: „the ability to comprehend another’s feelings and to re-experience them oneself” (Salovey & Mayer, 1990, S. 194). Die Emotionsregulation umfasst zwei Aspekte: die selbstbezogene Regulation von Emotionen, die zum Ziel hat, eigene positive Stimmungen aufrecht zu erhalten („mood maintenance“) und negative Stimmungen zu vermeiden und negative Gefühle durch entsprechende Aufmerksamkeitslenkung („redirected attention“) oder durch entsprechendes Handeln (Salovey, Hsee & Mayer, 1993) zu regulieren („mood repair“)⁶. Salovey et al. (1993) beschreiben Reihenfolgepräferenzen z.B. beim Auspacken von Geschenken sowie die Bedeutung altruistischen Verhaltens als Strategien der Emotionsregulation. Demgegenüber steht die Emotionsregulation anderen gegenüber, die im Sinne eines „impression management“ darauf abzielt, nur bestimmte Gefühle offen zu zeigen und andere eher zu maskieren.

Der dritte Kompetenzbereich, die Anwendung von Emotionen („utilization of emotion“) befasst sich mit kognitiv-motivationalen Fähigkeiten, die nach Salovey und Mayer (1990) von der affektiven Stimmung geprägt sind. Die Zukunftsperspektive („flexible planning“) künftiger Möglichkeiten und Aktivitäten ist demnach je nach Stimmungszustand optimistisch oder pessimistisch; diese Einstellung wiederum kann Denkprozesse im Rahmen der Informationsverarbeitung und des (konstruktiven) Problemlösens beeinflussen. Ebenfalls beeinflusst von emotionalen Zuständen sind Aufmerksamkeitsprozesse („redirected attention“) sowie motivationale Prozesse („motivation“), welche weitere Unterasspekte der Anwendung von Emotionen darstellen (→ Abbildung 2).

⁶ Die Begriffe „mood maintainance“ und „mood repair“ stammen ursprünglich von Isen, A. M. (1985). The asymmetry of happiness and sadness in effects on memory in normal college students. *Journal of Experimental Psychology*, 114, 388-391.

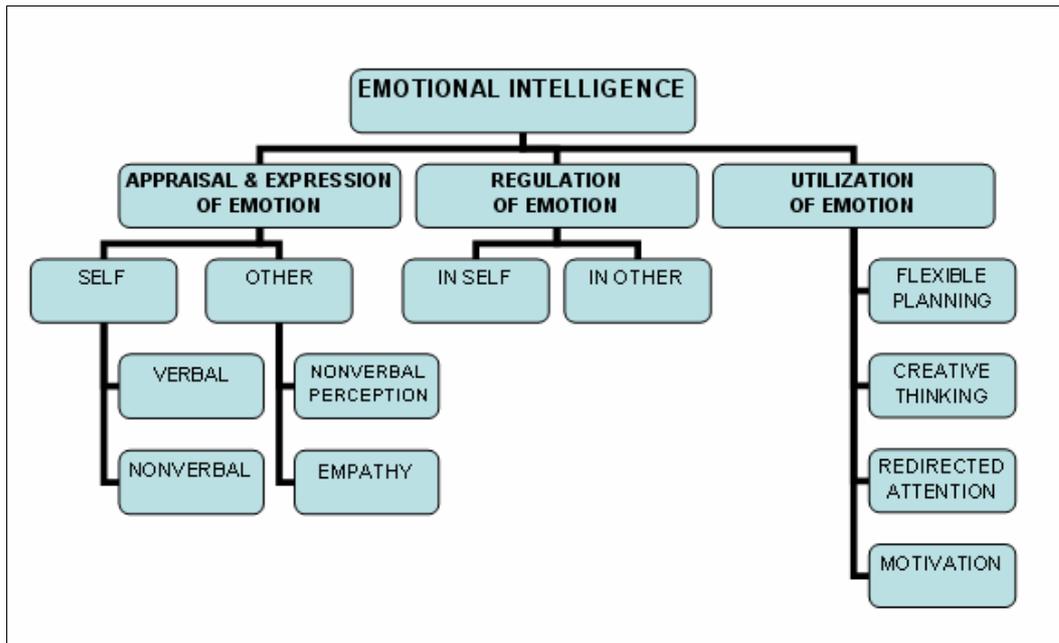


Abbildung 2: Modell der emotionalen Intelligenz (nach Salovey & Mayer, 1990, S. 190)

In diesem Modell stehen das Individuum und die kognitive Bedeutung emotionaler Kompetenz im Vordergrund (v.a. im Bereich der Anwendung). Dabei bleiben der Kontext, in welchem die emotionale Kompetenz zum Tragen kommt sowie die Frage nach der Entwicklung bzw. Sozialisation der einzelnen Fertigkeiten unberücksichtigt (vgl. von Salisch, 2002b). Ähnlich wie bereits Saarni machen auch Salovey & Mayer (1990) deutlich, dass emotionale Kompetenz als Komplex unterschiedlicher Einzelfertigkeiten betrachtet werden kann. Zudem zeigt sich hier bereits in der Herleitung des Modells aus Gardners personalen Intelligenzen die Verzahnung von emotionaler und sozialer Kompetenz, die in den nachfolgenden beiden Modellen v.a. in Bezug auf unterschiedliche Beziehungskontexte noch deutlicher herausgestellt wird.

2.3.3 Konzepte der sozialen Kompetenz (Döpfner, Rose-Krasnor)

Döpfner (1989) befasst sich mit dem Begriff der sozialen Kompetenz, den er definiert als „Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von aktionalen (d.h. verbalen und nonverbalen), kognitiven und emotionalen Verhaltensweisen zur effektiven sozialen Interaktion in einem spezifischen sozialen Kontext“ (Döpfner, 1989, S. 2). Abbildung 3 macht deutlich, dass diese Komponenten in gegenseitiger Wechselwirkung zueinander stehen.

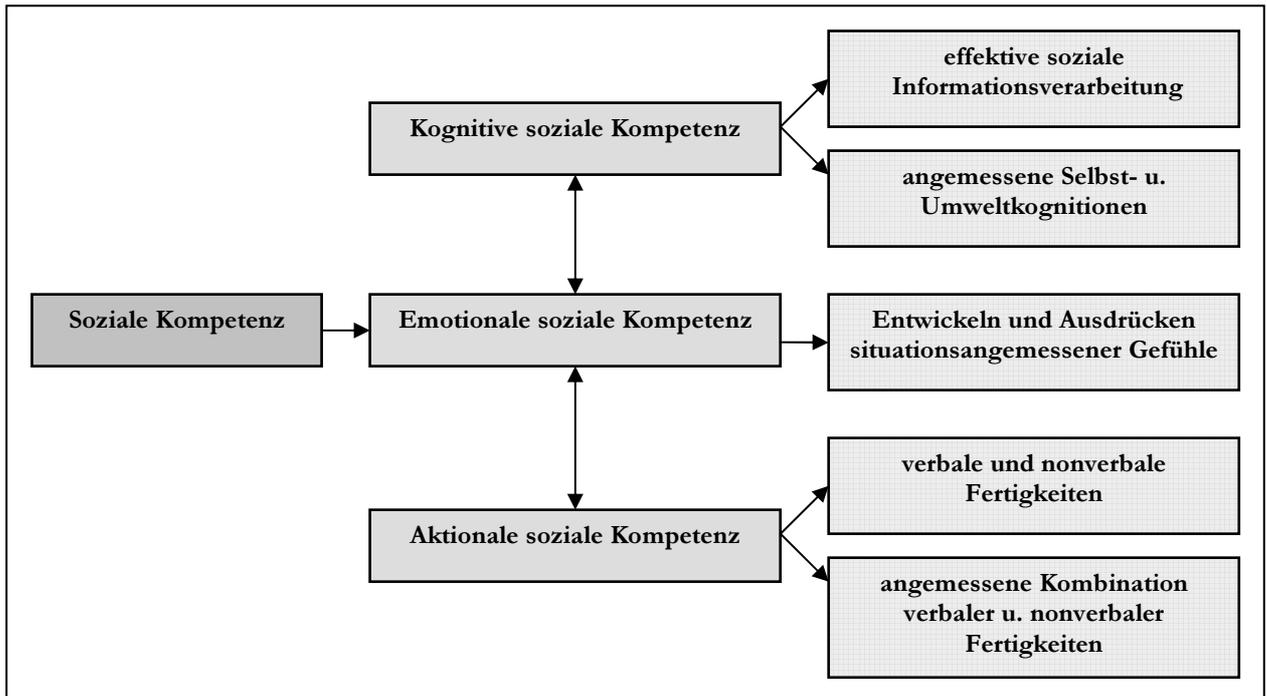


Abbildung 3: Ebenenmodell sozialer Kompetenz (nach Döpfner, 1989, S. 2)

Das Ebenenmodell unterteilt die soziale Kompetenz in die Bereiche kognitive Verarbeitung bzw. *Interpretation von Informationen* über sich Selbst und die Umwelt, *Entwicklung und Ausdruck von Gefühlen* je nach Situation und die angemessene *sprachliche und nonverbale Reaktion*, die von den ersten beiden Aspekten beeinflusst ist. In diesem Modell wird die Fähigkeit, situationsangemessene Gefühle zu entwickeln und auszudrücken als die eigentliche emotionale Kompetenz bezeichnet. Döpfner (1989) betont im Rahmen der sozialen Kompetenz besonders die Bedeutung einer angemessenen Bewertung sozialer Informationen (relevanter und irrelevanter Hinweisreize). Er weist darauf hin, dass eine kompetente soziale Informationsverarbeitung keine generelle, sondern eine situationsabhängige Fähigkeit darstellt und dass ineffektive Verarbeitungsprozesse ungünstiges Sozialverhalten sowie soziale Fehlanspassungen zur Folge haben können.

Ein weiteres Modell, das emotionale Kompetenz als Teil der sozialen Kompetenz definiert, ist das Pyramidenmodell der sozialen Kompetenz (Rose-Krasnor, 1997). Das hierarchische Modell (→ Abbildung 4) unterscheidet motivationale, emotionale und kognitive Fertigkeiten und *verschiedene Beziehungskontexte* (Peers, Eltern, Schule usw.) sowie Bezugspunkte (selbst und andere). Die emotionale Kompetenz im engeren Sinne erscheint hier auf der untersten Ebene als Teilbereich „emotionale Fertigkeiten“, welchem das theoretische Konzept der sozialen Kompetenz als oberste Ebene der Modellpyramide übergeordnet ist.

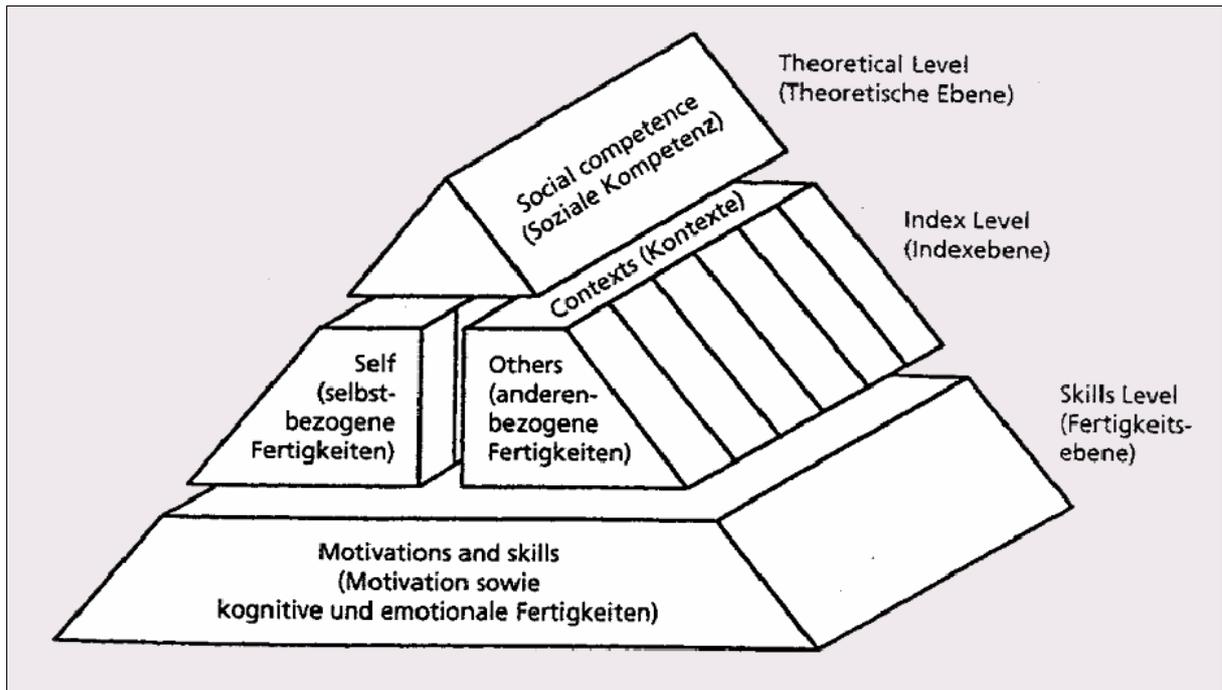


Abbildung 4: Pyramidenmodell der sozialen Kompetenz (Rose-Krasnor, 1997, S. 120; Übersetzung: von Salisch, 2002b, S. 38)

Das Modell ermöglicht durch die eher allgemeine Darstellung der verschiedenen Ebenen eine Berücksichtigung von Veränderungen im Entwicklungsverlauf. Während sich im Laufe der kindlichen Entwicklung die Fertigkeiten auf der untersten Ebene gerade auch in Abhängigkeit von der kognitiven und sprachlichen Entwicklung zunehmend differenzieren, erweitern sich die Beziehungs- und Erfahrungskontexte der Kinder und Jugendlichen und die jeweiligen Anforderungen an ihr emotionales Verhalten (von Salisch, 2002b). Die übergeordnete Theorieebene richtet sich altersunabhängig nach der Definition sozial kompetenten Verhaltens als jeweils effektiver Interaktion in Alltagssituationen (Rose-Krasnor, 1997).

2.3.4 Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (Halberstadt et al.)

Schwerpunkt des Konzeptes der affektiven sozialen Kompetenz (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001) ist die enge wechselseitige und dynamische Beziehung zwischen emotionaler und sozialer Interaktion bzw. Kommunikation. Entsprechend stellt das Modell in →Abbildung 5 die Aspekte „Erleben“, „Senden“ und „Empfangen“ von Gefühlen in den Vordergrund. Den drei Prozesskomponenten sind jeweils vier Fertigkeiten zugeordnet: Bewusstheit, Identifikation, Kontextabstimmung und Regulierung. „Bewusstheit“ bezeichnet die Einsicht in die Notwendigkeit in bestimmten Situationen Gefühle zu erleben, sie anderen mitzuteilen bzw. emotionale Botschaften von anderen zu empfangen. Sowohl bei sich selbst als auch bei anderen ist es entscheidend die beteiligten Emotionen zu erkennen und sie mit dem

jeweiligen Kontext, in welchem sie auftreten, abzustimmen. Die Auswertung situativer Hinweisreize („Management“ relevanter und irrelevanter Botschaften) dient letztlich der Emotionsregulierung bzw. der Entscheidung, welche Gefühle im eigenen emotionalen Erleben eher unterdrückt, welche eher verstärkt werden sollen und ob eigene Gefühle anderen gegenüber geäußert werden.

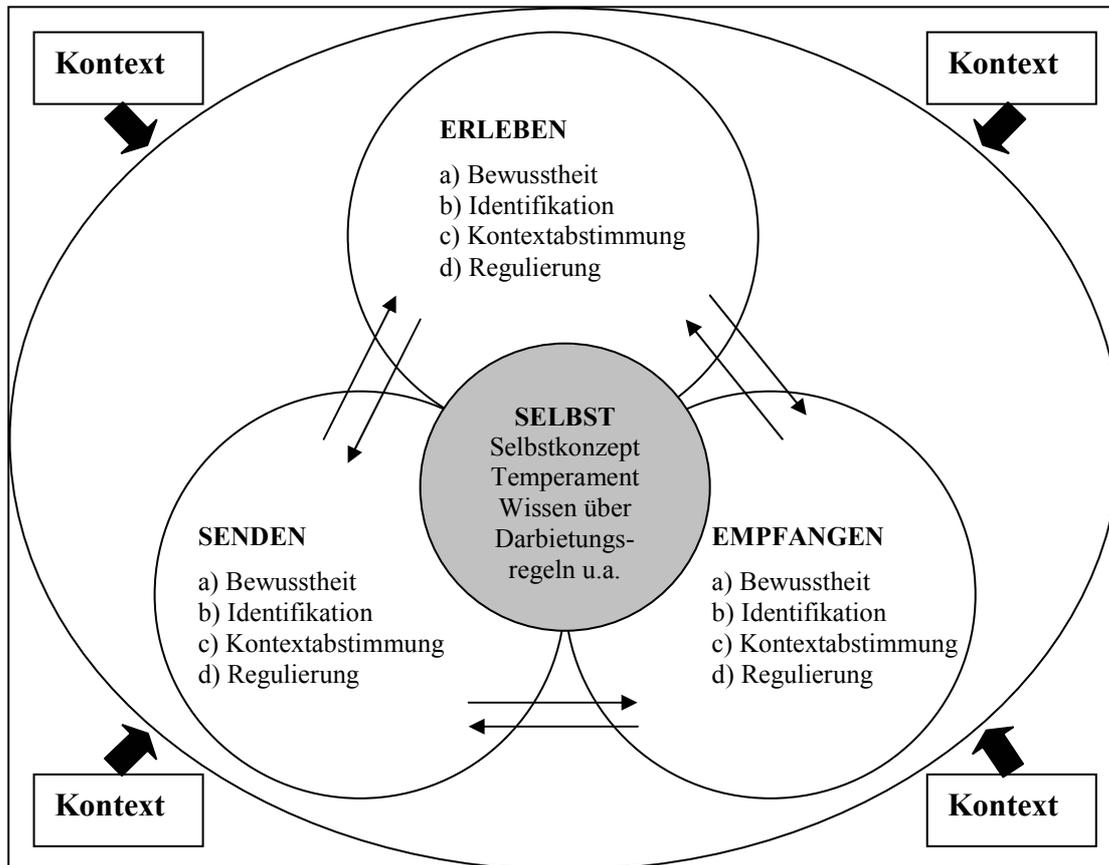


Abbildung 5: Modell der affektiven sozialen Kompetenz (nach Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001, S. 88; modifiziert nach von Salisch, 2002b, S. 41)

Nach diesem Modell ist affektiv-soziale Kompetenz gekennzeichnet durch die „Übereinstimmung zwischen dem Erleben, dem Senden und dem Empfangen von Emotionen und emotionsbezogenen Botschaften“ (von Salisch, 2002b, S. 40) und die Aufrechterhaltung der Kommunikation zwischen Sender und Empfänger. Dabei beeinflussen sich die einzelnen Komponenten auch im Entwicklungsverlauf gegenseitig: jemand der die emotionalen Botschaften anderer richtig erkennt, lernt schnell auch seine Gefühle richtig zu deuten. Die Entwicklung der jeweils vier Fertigkeitenbereiche findet in der Reihenfolge „Bewusstheit“ bis „Regulierung“ und im engen Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung statt. Das Selbst entwickelt sich insofern weiter als durch Übung und Erfahrung das Wissen über Darbietungsregeln im Hinblick auf den Ausdruck und das Erleben von Gefühlen zunehmend an Komplexität

gewinnt (von Salisch, 2002b). Beeinflusst wird die Entwicklung u.a. vom persönlichen Selbstkonzept sowie dem Temperament.

2.3.5 Rahmenmodell zur sozioemotionalen Kompetenz

Aufbauend auf den vorangehend beschriebenen Konzepten der sozialen und emotionalen Kompetenz soll nachfolgend ein integratives Rahmenmodell vorgestellt werden. Im Rahmenmodell werden die verschiedenen Entwicklungsbereiche (vgl. Saarni 1999) in einem an Rose-Krasnor angelehntes hierarchisches Pyramidenmodell angeordnet. Dabei wird auf der Kontextebene unterschieden zwischen eher selbstbezogenen und eher auf andere bezogene Fertigkeiten (vgl. Rose-Krasnor 1997, Salovey & Mayer 1990). Letztere ließen sich im engeren Sinne auch der sozialen Kompetenz zuordnen, da in diesem Bereich der kommunikativen Bedeutung von emotionalen Mitteilungen in Beziehungen besondere Bedeutung zukommt (vgl. Halberstadt 2001; →Abbildung 6).

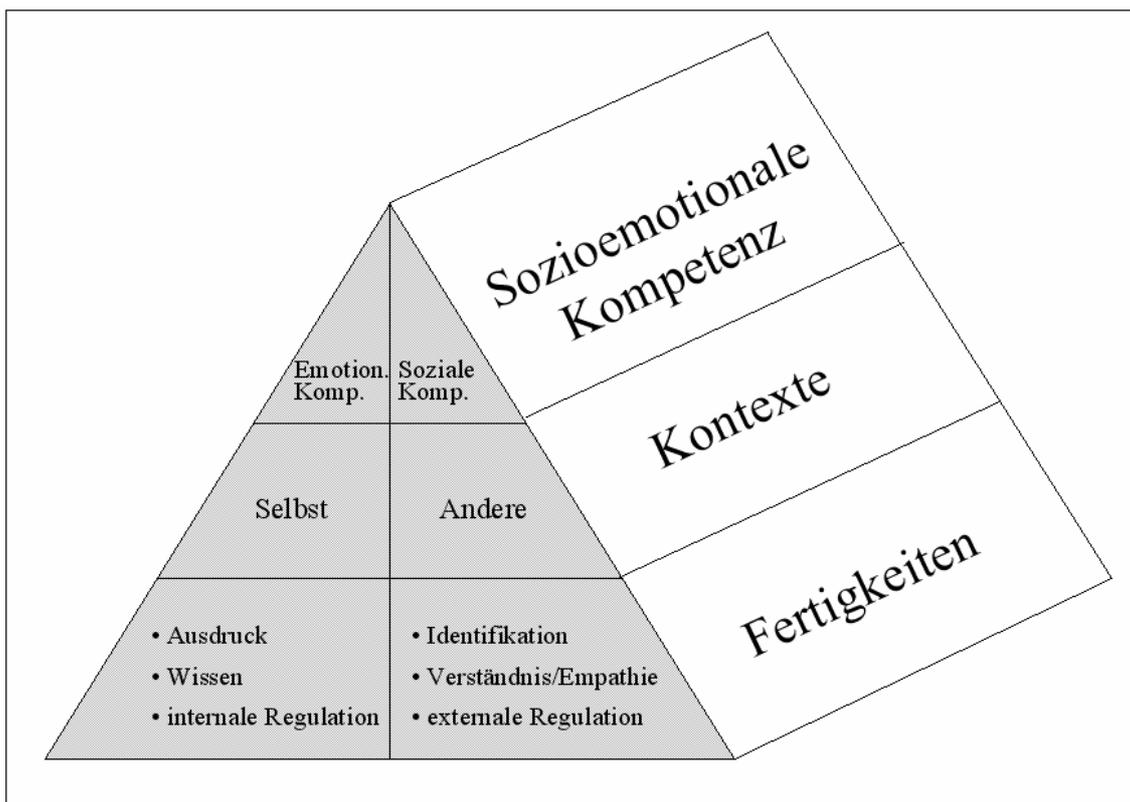


Abbildung 6: Rahmenmodell der sozioemotionalen Kompetenz

In der Zusammenschau der vorgestellten Konzepte wird deutlich, dass emotionale Kompetenz nur im Zusammenhang mit sozialen Kontexten und damit auch nur in Verbindung mit sozialer Kompetenz betrachtet werden kann, da emotionale Reaktionen in der sozialen Interaktion entstehen und gerade der jeweilige Kontext eine entsprechende Regulation erforderlich ma-

chen (Saarni, 1999; Halberstadt et al., 2001). Zudem zeigen zahlreiche Studien direkte Zusammenhänge zwischen emotionalen Fertigkeiten und der sozialen Kompetenz von Kindern (siehe hierzu Übersicht in Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 20f.). Um dies auch im Rahmenmodell zu verdeutlichen, wird hier der Begriff der „sozioemotionalen Kompetenz“ den einzelnen Schlüsselfertigkeiten voranstellt (Eisenberg, 1998). Eisenberg (1998, S. 59) beschreibt den Begriff der sozioemotionalen Kompetenz wie folgt: „... socioemotional competence is based, at least in part, on individuals' abilities to regulate their emotion and emotionally driven behavior.“ Die Fertigkeitsbereiche der sozioemotionalen Kompetenz werden im Rahmenmodell in jeweils drei Untergruppen untergliedert. Nachfolgend werden diese im Einzelnen kurz erläutert und durch entsprechende Verweise auf die zuvor skizzierten Konzepte ergänzt.

Selbstbezogene Fertigkeiten:

1. Ausdruck eigener Emotionen

umfasst den nonverbalen und sprachlichen Ausdruck von Emotionen.

Entsprechungen: Fertigkeit 3 – „Emotionswortschatz“ nach Saarni; „expression of emotion – self“ nach Salovey & Mayer; „aktionale soziale Kompetenz“ nach Döpfner; Kompetenzbereich „Senden“ nach Halberstadt et al.

2. Wissen über eigene Emotionen

umfasst die Wahrnehmung und Differenzierung eigener Emotionen anhand von intrapsychischen und situativen Hinweisreizen und das damit verbundene Wissen, z.B. über physiologische Begleiterscheinungen, emotionsauslösende Situationen, multiple Emotionen

Entsprechungen: Fertigkeit 1 - „Bewusstheit“ nach Saarni; „appraisal of emotion“ nach Salovey & Mayer; „emotionale soziale Kompetenz“ nach Döpfner; „Erleben - Kontextabstimmung“ nach Halberstadt et al.

3. Internale Emotionsregulation

umfasst Strategien für den Umgang mit den eigenen Emotionen im Sinne einer der jeweiligen Situation angemessenen Selbstregulation.

Entsprechungen: Fertigkeiten 5 - „internale Emotionsregulation“ und Fertigkeit 6 – „Bewältigung“ nach Saarni; „regulation of emotion in self“ nach Salovey & Mayer; „aktionale soziale Kompetenz“ nach Döpfner; „Erleben – Regulierung“ nach Halberstadt et al.

Anderenbezogene Fertigkeiten:

1. Identifikation des Emotionsausdrucks anderer

umfasst die Wahrnehmung, angemessene Interpretation und Benennung des Emotionsausdrucks anderer.

Entsprechungen: Fertigkeit 2 – „Erkennen und Verstehen“ nach Saarni; „nonverbal perception“ nach Salovey & Mayer; „kognitive soziale Kompetenz“ nach Döpfner; „Empfangen - Identifikation“ bei Halberstadt et al.

2. Verständnis und Empathie für die Emotionen anderer

umfasst das Wissen darüber, dass sich das emotionale Erleben anderer vom eigenen Erleben unterscheiden kann sowie die Fähigkeit zur situativen Perspektivenübernahme und zum Nachempfinden der Gefühle des anderen unabhängig von der eigenen gegenwärtigen Gefühlslage.

Entsprechungen: Fertigkeit 2 „Erkennen und Verstehen“ und Fertigkeit 4 – „Empathiefähigkeit“ nach Saarni; „empathy“ nach Salovey & Mayer; „kognitive soziale Kompetenz“ nach Döpfner; „Empfangen - Kontextabstimmung“ nach Halberstadt et al.

3. Externale Emotionsregulation

umfasst die Unterscheidung von Emotionserleben und Emotionsausdruck im Sinne eines „impression management“ sowie das Wissen über soziale Darbietungsregeln.

Entsprechungen: Fertigkeit 5 – „externale Emotionsregulation“ nach Saarni; „regulation of emotion in other“ nach Salovey & Mayer; „aktionale soziale Kompetenz“ nach Döpfner; „Senden - Kontextabstimmung“ nach Halberstadt et al.

Während das Rahmenmodell die einzelnen Schlüsselfertigkeiten sozio-emotionaler Kompetenz beschreibt und die Fertigkeiten zur klareren Differenzierung getrennt nach Kontexten betrachtet wurden, werden im Hinblick auf die Entwicklung sozioemotionaler Kompetenz bei Kindern die beschriebenen Fertigkeiten in den nachfolgenden Kapiteln als *Emotionsausdruck, Emotionswissen/-verständnis und Emotionsregulation* zusammengefasst (Petermann & Wiebusch, 2003). Dies erleichtert die Darstellung von Wechselbeziehungen zwischen den emotionalen und sozialen Fertigkeiten, zumal viele Studien diese Begriffe verwenden. Das folgende Kapitel 3 orientiert sich an dieser Grobeinteilung sowie dem Rahmenmodell sozioemotionaler Kompetenz. Neben der Beschreibung von Entwicklungsschritten in den jeweiligen Bereichen und Kontexten werden Zusammenhänge mit anderen Bereichen kindlicher Entwicklung (Temperament, Kognition, Sprache) betrachtet.

2.4 Zusammenfassung

Angesichts einer Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen stellt der Versuch einer klaren Definition des Emotionsbegriffs eine gewisse Herausforderung dar. Ziel der Begriffsklärung im Rahmen dieser Arbeit war es, die Vielschichtigkeit und Komplexität von Emotionen anhand verschiedener Erklärungsansätze darzulegen. Die verschiedenen Schwerpunkte, welche die unterschiedlichen Emotionstheorien je nach Herkunft bei der Betrachtung des Emotionsbegriffs setzen, werden als sich ergänzende Komponenten des Emotionsbegriffs verstanden. Die vorliegende Arbeit berücksichtigt bei der Erfassung von emotionalen Reaktionen vor allem den nonverbalen und verbalen Emotionsausdruck und befasst sich mit dem kognitiv repräsentierten und durch emotionale und soziale Erfahrungen erlernten Ursachenwissen über Emotionen.

Emotionen begegnen uns in den unterschiedlichsten Arten und Qualitäten – da fällt es eher schwer einen Überblick zu behalten. Um die Begrifflichkeiten ein wenig zu ordnen, wurden zunächst die Begriffe Gefühl, Affekt, Stimmung und Empathie, die oft im Zusammenhang mit dem Emotionsbegriff genannt werden, voneinander abgegrenzt. Anschließend wurden unterschiedliche Ansätze zur Dimensionierung von Emotionsarten skizziert, die letztlich alle die nahezu unendlichen Nuancen emotionalen Erlebens nicht abbilden können. Gerade im Zusammenhang mit der emotionalen Entwicklung erscheint dagegen die inhaltliche und ontogenetisch begründete Unterscheidung in die primären (Basisemotionen) und sekundären (komplexen) Emotionen als relativ eindeutig und hilfreich.

Ähnlich vielschichtig wie der Emotionsbegriff erscheint der Begriff der emotionalen Kompetenz. Im Lichte unterschiedlicher Modelle emotionaler und sozialer Kompetenz(en) konnte ein Rahmenmodell sozioemotionaler Kompetenz entwickelt werden, dessen Komponenten im Kapitel 3 im Verlauf der kindlichen Entwicklung genauer beleuchtet werden. Das Modell verzichtet aus Gründen der Übersichtlichkeit auf eine Darstellung der möglichen Interaktionen zwischen den verschiedenen Fertigkeitsbereichen und Kontexten. Der Begriff der „sozioemotionalen Kompetenz“ wurde gewählt, um den engen Zusammenhang von emotionalen und sozialen Fertigkeiten zu verdeutlichen. Der Begriff der Kompetenz steht als singulärer Oberbegriff über den verschiedenen kontextbezogenen Fertigkeiten, aus welchen sich die sozioemotionale Kompetenz zusammensetzt (vgl. Kapitel 2.3.5) (Petermann & Wiedebusch, 2003; von Salisch, 2002a).

3 Die emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter

Emotionale Entwicklung – dieses Thema war lange Zeit in der Forschung auf die Fragen reduziert, mit welchen Emotionen ein Kind auf die Welt kommt, ab welchem Alter welche Emotionen hinzukommen und wann ein Kind in der Lage ist, sich in seinem emotionalen Ausdruck kulturellen Konventionen und Gepflogenheiten anzupassen und seine Gefühlsausbrüche kontrollieren zu können. (Friedlmeier & Holodynski, 1999, S. VIII)

Das Zitat verdeutlicht, dass emotionale Entwicklung lange vor allem aus evolutionstheoretischer Sicht unter dem Aspekt der Anpassung betrachtet wurde (vgl. Kapitel 2.1). Das nachfolgende Kapitel gibt zunächst einen Überblick über drei übergreifende Forschungsparadigmen und ihre spezifischen Fragestellungen und Begriffe, die sich in der Betrachtung emotionaler Entwicklung niederschlagen.

3.1 Paradigmen zur Erforschung emotionaler Entwicklung

Die Forschungsparadigmen sind eng verknüpft mit dem jeweils zugrundeliegenden Emotionsbegriff. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die drei Paradigmen, die im Rahmen der emotionalen Entwicklung bestimmte Aspekte fokussieren.

Tabelle 4: Übersicht über Paradigmen zur Erforschung von emotionaler Entwicklung

Forschungsparadigma	Emotionsbegriff	Emotionale Entwicklung
Strukturalistisches Paradigma	Emotion als Zustand <i>Komponenten:</i> Gefühl, Physiologie, Ausdruck	→ <i>quantitative Entwicklung:</i> Äußerung universaler Basisemotionen
Funktionalistisches Paradigma	Emotion als intrapsychische Funktion bei der Handlungsregulation <i>Komponenten:</i> Bewertung, Handlungsbereitschaft, Bewältigung	→ <i>qualitative Entwicklung:</i> Erwerb von Emotionswissen und Regulationsstrategien Differenzierung des Emotionswortschatzes
Kontextualistisches Paradigma	Emotion als soziales Konstrukt <i>Komponenten:</i> Bedeutungssysteme; Normen, Werthaltungen, Überzeugungen	→ <i>kontextuelle Entwicklung:</i> Erlernen kultureller Darbietungsregeln Sozialisationsprozesse

Das strukturalistische Paradigma

Der strukturalistische Ansatz, der bereits im Zitat von Friedlmeier und Holodynski (1999) angeklungen ist, fokussiert auf die *quantitative* Entwicklung (Häufigkeit, Dauer, Intensität) einzelner Basisemotionen (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Entwicklungsschritte in der emotionalen Entwicklung werden festgemacht am (erstmalig) beobachtbaren Ausdruck der verschiedenen Basisemotionen (vgl. auch Kapitel 2.1). Dabei werden *Emotionen als psychi-*

sche Zustände betrachtet, die mit Veränderungen des Gefühls, des Körperzustandes, des Ausdrucks und einem Emotionsanlass (Auslöser) einhergehen (Schmidt-Atzert, 1996). Im Vordergrund stehen hier die Ausdrucksformen auf diesen vier Ebenen, die als Merkmale für die Aktualisierung einer bestimmten Emotion gelten. „Der Forschungsschwerpunkt im strukturalistischen Emotionsparadigma besteht hauptsächlich darin, notwendige und hinreichende Anzeichen zu identifizieren“ (Holodynski & Friedlmeier, 1999, S. 6), die eine eindeutige Bestimmung einer diskreten Emotion möglich machen.

Problematisch am strukturalistischen Ansatz ist die ausschließliche Betrachtung quantitativer Veränderungen emotionaler Zustände. So werden sekundäre Emotionen, wie beispielsweise Stolz oder Neid, lediglich als Mischungen universaler Basisemotionen und nicht etwa als eigenständige Emotionen betrachtet. Unberücksichtigt bleibt auch, dass subjektives Emotionserleben und beobachtbarer Emotionsausdruck nicht immer übereinstimmen müssen und äußere Anzeichen demnach nicht notwendigerweise und eindeutig etwas über das Gefühlserleben aussagen. Angesichts der Vielfalt und Variabilität möglicher Emotionsformen liegt daher die Annahme nahe, dass sich das Emotionsspektrum erst im Entwicklungsverlauf zunehmend ausdifferenziert und dadurch eine *qualitative* Weiterentwicklung stattfindet (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Diese Sichtweise wird vom funktionalistischen Emotionsparadigma aufgegriffen.

Das funktionalistische Paradigma

Während der strukturalistische Ansatz davon ausgeht, dass Emotionen stets in der gleichen Form reproduziert werden und in einem geschlossenen, d.h. qualitativ unveränderbaren Handlungssystem stattfinden, postuliert das funktionalistische Paradigma ein „offenes emotionsbezogenes Handlungssystem“, in welchem *qualitative* Veränderungen der Emotionsformen, d.h. des Emotionsausdrucks in einer Spiralbewegung möglich sind (Friedlmeier & Holodynski, 1999). Da Form und Funktion einer Emotion dabei gegenseitig voneinander abhängen, zieht eine qualitative Weiterentwicklung der Emotionsformen zugleich eine qualitative Neuorganisation des individuellen Handlungssystems nach sich. So bilden sich sekundäre Emotionen wie z.B. Stolz, Schuld, Scham, Neid, Mitgefühl erst im Vorschulalter aus, sobald die Fähigkeit zur Bewertung der jeweiligen Auslöser dieser Emotionen und die entsprechende Handlungsbereitschaft entwickelt sind.

Der funktionalistische Ansatz betrachtet jede *Emotion als spezifische psychische Funktion* im Rahmen der Handlungsregulation. Berücksichtigt werden Bewertungsprozesse (appraisals)

und Bewältigungshandlungen (coping) aufgrund der Beziehung zwischen Person und Umwelt(-ereignissen) (relational meaning of emotions) (Lazarus, 1991), die bestimmte Handlungsbereitschaften (action readiness) (Frijda, 1986) auslösen. Entsprechend ist die Entstehung von Emotionen davon abhängig, welche Bedeutung ein Ereignis für die *Zielerreichung* einer Person hat: „Emotion is seen as the output of a provision, a system, for ensuring concern satisfaction and for monitoring ongoing events for that purpose. (...) Emotions, in this perspective, are defined as changes in action readiness.“ (Frijda, 1986, S. 465f.). Die Handlungsbereitschaft veranlasst ein Bewältigungsverhalten, das die Befriedigung der jeweiligen Ziele bzw. Motive der Person gewährleistet. Lazarus und Folkman (1984) unterscheiden zwischen zwei Bewältigungsformen, dem problembezogenen und dem emotionsbezogenen Coping. Bedeutsam ist bei dieser Unterscheidung, dass die Bewältigungshandlung entweder auf eine bestimmte (äußere) *Situation* ausgerichtet ist und diese zu verändern sucht (=problembezogen) oder dass die Bewältigungshandlung die (innere) *Bewertung der Situation* modifiziert und damit Einfluss auf die Emotion nimmt (=emotionsbezogen). Diese Prozesse ermöglichen dem Individuum selbst seine Emotionen aktiv durch Emotions- und Handlungsregulation zu beeinflussen (Holodynski & Friedlmeier, 1999; Zimmermann, 1999).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: emotionale Entwicklung kann sich sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Weise vollziehen. Sie äußert sich in einer Differenzierung der Emotionsformen und ihres Ausdrucks sowie in einem sich stetig vergrößernden Erfahrungsschatz emotionaler Situationen und dem damit verbundenen Emotionswissen im Hinblick auf die Situationsbewertung und Bewältigung von Emotionen. Neben den vordergründig intrapsychischen Prozessen des strukturalistischen Paradigmas und der Person-Umwelt-Interaktion, die beim funktionalistischen Ansatz im Vordergrund steht (Barrett, 1998; Campos, Campos & Barrett, 1989), nehmen auch der *soziokulturelle Kontext* und dessen Normen Einfluss auf den Umgang mit Emotionen und die emotionale Entwicklung. Dieser Perspektive widmet sich der dritte Forschungsansatz, das kontextualistische Paradigma.

Das kontextualistische Paradigma

Der kontextualistische oder kokonstruktivistische Ansatz betrachtet eine *Emotion als kokonstruierte psychische Funktion*. In diesem Zusammenhang treten kulturabhängige Einflüsse von Sozialisation und Erziehung in den Vordergrund, welche die emotionale Entwicklung und damit verbundene Normen prägen. Jede Kultur stellt „ein System von Normen, Welthaltungen, Einstellung und Verhaltensweisen“ (Holodynski & Friedlmeier, 1999, S. 16), das als

verbindlich betrachtet und zwischen den Generationen tradiert wird. Kulturspezifische Normen entscheiden über die (Dys-)Funktionalität emotionalen Verhaltens und kommen in der Bewertung von emotionsauslösenden Situationen und sog. *Darbietungsregeln* („display rules“) zum Ausdruck, die sich auf kontextabhängig akzeptierte bzw. abweichende Gefühlsäußerungen beziehen (siehe Kapitel 3.5.2). Vor diesem Hintergrund entwickeln sich Formen und Funktionen von Emotionen sowie Mechanismen der Emotionsregulation quasi als „kulturelles Erbe“. Das persönliche Bedeutungssystem eines Kindes entwickelt sich auf der Grundlage einer interpsychischen Handlungsregulation und dem kulturell geprägten Bedeutungssystem, die ihm zunächst z.B. von den Eltern vermittelt werden. Das nachfolgende Schaubild zeigt modellhaft die Zusammenhänge zwischen kulturellem Kontext, persönlichen Bedeutungssystemen sowie der interpsychischen Handlungsregulation.

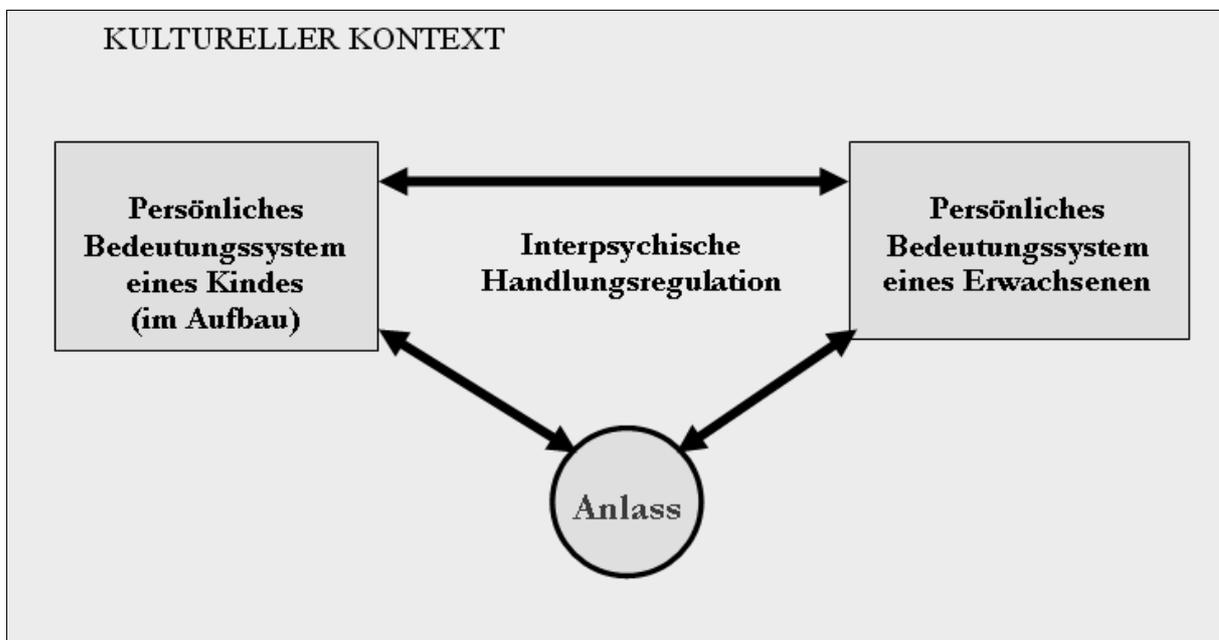


Abbildung 7: Emotionale Entwicklung nach dem kontextualistischen Paradigma (nach Holodynski & Friedlmeier, 1999, S. 17)

Der Begriff der emotionalen Entwicklung wird im kontextualistischen Paradigma erweitert. So lassen sich zwei Entwicklungsziele formulieren: die „innere Passung“ zwischen *situativem* Kontext und Person im Hinblick auf aktuelle Motive und Bedürfnisse und eine „externe Passung“ zwischen *kulturellem* Kontext und Person (Holodynski & Friedlmeier, 1999). Entwicklungspsychologisch betrachtet, liegt es nahe, die inter- und intrapsychische Emotionsregulation miteinander in Beziehung zu setzen (Sroufe, 1996) und der Frage nachzugehen, welche Rolle intrapsychische und soziokulturelle Prozesse im Entwicklungsverlauf spielen.

Die emotionale Entwicklung lässt sich grundsätzlich aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachten (Zimmermann, 1999):

- 1) Intraindividuelle Veränderungen über die Lebensspanne
- 2) Interindividuelle Unterschiede und deren Stabilität im Lebenslauf.

In den nachfolgenden Kapiteln wird zunächst die individuelle Entwicklung sozioemotionaler Kompetenzen im Vorschul- und Grundschulalter beleuchtet. Dabei liegt der Schwerpunkt auf altersbedingten quantitativen und qualitativen Unterschieden im Hinblick auf den sprachlichen Emotionsausdruck, das Emotionswissen über Ursachen von ausgewählten primären und sekundären Emotionen sowie Strategien zur Emotionsregulation. In Kapitel 3.6 wird die Bedeutung der Eltern für die emotionale Entwicklung des Kindes mit Schwerpunkt auf den förderlichen Faktoren betrachtet. Bei der Darstellung der emotionalen Entwicklung werden alle drei Paradigmen zu einem möglichst umfassenden Entwicklungsbild integriert (vgl. Holidynski & Friedlmeier, 1999) und sowohl selbstbezogene als auch auf andere bezogene Kontexte berücksichtigt (vgl. Rahmenmodell, Kapitel 2.3.5). Zunächst stehen im Kapitel zur emotionalen Entwicklung intraindividuelle Veränderungen im Mittelpunkt, im Kapitel zu möglichen elterlichen Einflüssen und Wechselwirkungen mit der emotionalen Entwicklung der Kinder werden auch interindividuelle Unterschiede im Entwicklungsverlauf betrachtet. Da die in Kapitel 6 vorgestellte Studie eine Querschnittsuntersuchung darstellt, stellen Fragen der Stabilität interindividueller Unterschiede keinen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit dar.

3.2 Übersicht zur emotionalen Entwicklung in den ersten zehn Lebensjahren

Die deutlichsten Schritte emotionaler Entwicklung vollziehen sich in den ersten sechs Lebensjahren. Abbildung 8 zeigt eine Übersicht über verschiedene emotionale Fertigkeiten und ihre jeweiligen Entwicklungsbeginn bis zum 6. Lebensjahr. Die Pfeile machen deutlich, dass sich die einzelnen Fertigkeiten zeitlich parallel entwickeln und dabei gegenseitig beeinflussen (Petermann & Wiedebusch, 2003). Unterteilt man den Zeitstrahl in drei Phasen, so lassen sich folgende Entwicklungsschwerpunkte erkennen:

1. Differenzierung des nonverbalen Emotionsausdrucks (Basisemotionen) durch emotionale Erfahrungen und interpsychische Emotionsregulation im ersten und zweiten Lebensjahr,
2. Entwicklung des Emotionswortschatzes (sekundäre Emotionen), des Emotionswissens und der Empathie im Vorschulalter,

3. Erkennen der Beziehungsbedeutung von Emotionen (emotionale Kommunikation, soziale Darbietungsregeln) und zunehmende Anwendung von Selbstregulationsstrategien im Grundschulalter.

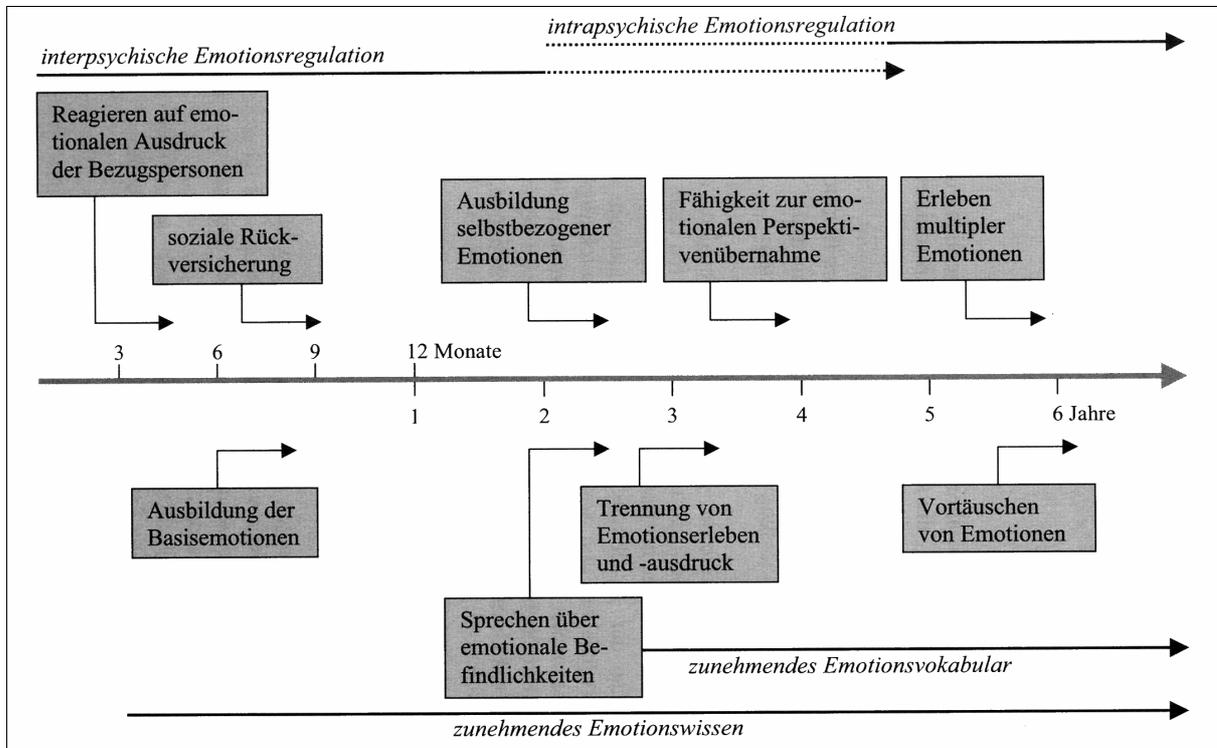


Abbildung 8: Übersicht zur emotionalen Entwicklung bis zum 6. Lebensjahr (Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 28)

Bereits bei dieser groben Betrachtung fällt auf, dass die Emotionsregulation einen zentralen Aspekt emotionaler Entwicklung darstellt, der die Entwicklung des Emotionsausdrucks und des Emotionsverständnisses in hohem Maße beeinflusst. Gerade im Bereich der Emotionsregulation sind Veränderungen auch nach dem 6. Lebensjahr zu beobachten (Zimmermann, 1999). So konnte Kliever (1991) zeigen, dass 7-jährige Kinder in Stresssituationen sich eher noch Unterstützung bei der Mutter holen, während 10-Jährige eher Selbstregulationsstrategien anwenden. Weitere Entwicklungsbereiche, die besonders nach und durch den Schuleintritt gefördert und im Grundschulalter weiter ausdifferenziert werden, sind: Emotionswortschatz und emotionale Kommunikation, prosoziales Verhalten und Empathie, Maskierung des Gefühlsausdrucks, um sich selbst oder andere (z.B. vor Bloßstellung) zu schützen.

Im Folgenden werden die quantitativen und qualitativen Veränderungen hinsichtlich der Entwicklungsbereiche Emotionsausdruck, Emotionswissen und Emotionsregulation v.a. anhand von Studien aufgezeigt, die sich mit der Erfassung emotionaler Fertigkeiten von Kindern im

Vorschul- und Grundschulalter befassen. Besonders berücksichtigt wird dabei die Altersgruppe von 4 bis 10 Jahren. Bei der Auswahl der Studien wurde darauf geachtet, dass nach Möglichkeit sowohl aktuelle als auch häufig zitierte „klassische“ Studien (v.a. aus den 1980er Jahren) Berücksichtigung finden, um – auch angesichts vieler in ihrer Fragestellung sehr spezieller und methodisch eher einseitiger Studien – einen möglichst breiten Überblick über die heutige Forschungslage zu geben. Die Entwicklung des Emotionsausdrucks sowie die Strukturierung von frühen emotionalen Erfahrungen in emotionalen Schemata werden als Voraussetzungen für die Entwicklung eines differenzierteren Emotionswissens betrachtet und daher gleichermaßen dem Kapitel zur Entwicklung des Emotionswissens vorangestellt.

3.3 Entwicklung des Emotionsausdrucks

Bei der Entwicklung des Emotionsausdrucks lassen sich folgende Gesichtspunkte unterscheiden:

- die Entwicklung nonverbaler emotionaler Äußerungen in den ersten beiden Lebensjahren (*Emotionsausdruck äußern*),
- die Entwicklung der Eindrucksfähigkeit für nonverbale emotionale oder emotionsrelevante Äußerungen der Bezugsperson (*Emotionsausdruck erkennen*),
- die Entwicklung eines *Emotionswortschatzes* ab dem 2. Lebensjahr (sprachliche Ausdrucksfähigkeit).

Da sich die Entwicklung der nonverbalen, insbesondere mimischen Ausdrucks- und Eindrucksfähigkeit parallel und wechselseitig vollzieht, werden zunächst diese beiden Aspekte und ihre intraindividuellen Veränderungen gemeinsam im Entwicklungsverlauf betrachtet. Anschließend wird die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von primären und sekundären Emotionen skizziert.

3.3.1 Entwicklung des nonverbalen Emotionsausdrucks

Die emotionalen Erfahrungen in den ersten beiden Lebensjahren legen den Grundstock für die weiteren Entwicklungsschritte im Umgang mit Emotionen. Ein Säugling unterscheidet von Geburt an zwischen lustvollen und unlustvollen Gefühlen sowie zwischen Erregung und Ruhe (Sroufe, 1996). Diese angeborene Differenzierung ermöglicht dem Säugling von Beginn an, seine grundlegenden Bedürfnisse zu äußern. Diese zunächst noch recht groben und ungerichteten Äußerungen entwickeln sich mit der Zeit zu klar erkennbaren und auf einen bestimmten Emotionsanlass gerichteten Basisemotionen (vgl. Kapitel 2.2). Die Frage, „ob sich Emotionen aus einem diffusen Urzustand allmählich differenzieren ... oder ob sie zu bestimmten Zeitpunkten, gekoppelt an bestimmte Reifungsmechanismen, neu auftreten“ (Keller, 1990, S. 69)

ist Gegenstand einer grundlegenden Forscherkontroverse und kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Festzuhalten ist, dass sich eine zunehmende Differenzierung des emotionalen Verhaltensrepertoires bei Kindern beobachten lässt, die sich auch darin äußert, dass Emotionen in einer deutlicheren und eindeutigeren Form geäußert werden. Ein selbstreflektiertes Bewusstsein über die eigenen Emotionen entwickelt sich in Abhängigkeit der kognitiven Entwicklung bzw. des situativen Emotionswissens: „Recognition of what we are feeling means that we acknowledge the significance of some event, which may also be an interpersonal transaction.“ (Saarni, 1999, S. 79). Wichtig in diesem Zusammenhang ist das Erkennen der Intentionalität von Emotionen und emotionalem Ausdruck (Harris, 1993). Mit dem Emotionswissen, der Bewusstwerdung eigener Gefühle und der Empathiefähigkeit erwerben Kinder auch zunehmend die Fähigkeit, den emotionalen Ausdruck anderer Personen zu unterscheiden (Klann-Delius, 2002b; Saarni, 1999). Die Fähigkeit den Emotionsausdruck anderer Personen zu erkennen, scheint ein entscheidender Faktor für die spätere Entwicklung sozioemotionaler Teilkompetenzen, insbesondere des Emotionswissens zu sein (Denham, 1998; Denham & Couchoud, 1990; Gross & Ballif, 1991). So lässt sich bei misshandelten Kindern beobachten, dass frühe Probleme bei der Ausdrucksdekodierung ebenso Defizite in der Äußerung von Emotionsausdruck, der Interpretation von komplexeren emotionalen Botschaften sowie dem Wissen über mögliche intrapsychische Auswirkungen emotionaler Zustände nach sich ziehen können (Janke, 1999). Außerdem ist zu beobachten, dass die Wahrnehmung von mimischem Emotionsausdruck bei missbrauchten und vernachlässigten Kindern aufgrund ihrer extremen emotionalen Erfahrungen negativ verzerrt werden kann (Pollak, Cicchetti, Hornung & Reed, 2000).

Kinder können auch bei anderen Personen bereits sehr früh positive von negativen Emotionen unterscheiden (Bullock & Russell, 1986), was sich etwa darin äußert, dass sich bereits Säuglinge positiven Gesichtern länger zuwenden (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2003). Dabei werden negative Emotionen, v.a. Ärger und Traurigkeit noch nicht klar voneinander abgegrenzt („fuzzy borders“) und häufig verwechselt (Bullock & Russell, 1986; Denham, 1998). Eine mögliche Erklärung für die schrittweise Differenzierung der Erkennensleistung negativer Emotionen ergibt sich aus einer Studie zur Wahrnehmung mimischen Emotionsausdrucks: Cunningham und Odom (1986) konnten zeigen, dass sowohl Fünf- als auch Elfjährige bei der Betrachtung von Porträtfotos in erster Linie auf die Mundpartie, zweitrangig auf die Augenpartie und zuletzt auf die Nasenpartie achten. Dabei zeigte sich, dass den älteren Kindern weniger Fehler bei der Fotozuordnung nach der Augenpartie unterlaufen als den Vorschulkin-

dem. Während die Stellung der Mundwinkel bereits im Vorschulalter eine grobe Unterscheidung zwischen positiven und negativen Emotionen ermöglicht, werden Traurigkeit, Ärger und Angst offensichtlich erst im Grundschulalter zusätzlich anhand des unterschiedlichen Ausdrucks der Augen (v.a. der Stellung der Augenbrauen) differenziert. Die Unterscheidungsfähigkeit mimischen Ausdrucks nimmt zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr deutlich zu, während danach die sprachliche Unterscheidung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass die Ergebnisse der Untersuchungen zur mimischen Erkennensleistung von Kindern vor allem im Alter zwischen 2 und 5 Jahren deutlich von der Befragungsmethode abhängen.

Auf welche Weise lässt sich die Entwicklung des Emotionsausdrucks von Kindern erfassen und welche Ergebnisse ergeben sich in Abhängigkeit der Untersuchungsmethode?

Forschungsstudien zur Entwicklung des kindlichen Emotionsausdrucks lassen sich in drei methodische Vorgehensweisen unterteilen (Smiley & Huttenlocher, 1989):

1. Erfassung in natürlichen Situationen in der Familie (Interaktion mit Eltern oder Geschwistern) oder im Spiel mit Gleichaltrigen (z.B. Wellman, Harris, Benerjee & Sinclair, 1995)
2. Erfassung durch die Vorlage statischer Darstellungen (Fotos oder Strichzeichnungen) von mimischem Emotionsausdruck (z.B. Russell & Bullock, 1986),
3. Erfassung durch die Vorgabe hypothetischer emotionsauslösender Situationen (Vignetten) (z.B. Ribordy, Camras, Stefani & Spaccarelli, 1988).

Während Studien, die den ersten Emotionsausdruck in natürlichen Situationen erheben, sich vor allem der Altersgruppe *bis 2 Jahre* widmen (vgl. Smiley & Huttenlocher, 1989, S. 36ff.), verwenden Untersuchungen *ab dem frühen Vorschulalter* am häufigsten Abbildungen und/oder Vignetten. Innerhalb dieser beiden Vorgehensweisen wird unterschieden zwischen der sprachlich unabhängigen Methode der *Affektzuordnung*, d.h. der Zuordnung von Abbildungen zu Emotionen oder von Situationen zu Ausdrucksfotos und der Methode der *Affektbeschreibung*, d.h. der Benennung des Emotionsausdrucks auf Abbildungen oder in hypothetischen Situationen (Gross & Ballif, 1991; Janke, 2002). In der Literatur finden sich zwei Varianten der Affektzuordnungsmethode: die Kinder sortieren Fotos entweder nach vorgegebenen Kategorien oder sie werden gebeten zu einem vorgegebenen Emotionsausdruck die jeweils passenden Fotos zu finden (Gross & Ballif, 1991). In manchen Studien werden verschiedene Methoden miteinander kombiniert. *Tabelle 5* gibt einen Überblick über die in unterschiedlichen Studien verwendeten Erhebungsmethoden.

Tabelle 5: Methoden zur Erfassung der Entwicklung des Emotionsausdrucks (in Anlehnung an Janke, 1999, S. 76)

Methoden zur Erfassung der Entwicklung des Emotionsausdrucks	
Affektzuordnungsmethode	
Zuordnung von Fotos zu Emotionen: „Welches Gesicht fühlt sich auch so?“ oder: „Wo ist das ... (z.B. traurige) Gesicht?“	(Russell & Bullock, 1986) (Denham & Couchoud, 1990) (Pollak et al., 2000) (Michalson & Lewis, 1985)
Zuordnung von Situationen zu Fotos: „Zeig mir, wie sich das Kind fühlt.“	(Borke, 1971) (Camras & Allison, 1985) (Widen & Russell, 2003)
Affektbeschreibungsmethode	
Benennen des Ausdrucks auf Fotos: „Wie fühlt sich das Kind auf dem Foto?“	(Michalson & Lewis, 1985) (Stifter & Fox, 1986) (Denham & Couchoud, 1990)
Benennen der Emotion in einer Situation: „Wie fühlt sich das Kind in der Situation?“	(Michalson & Lewis, 1985) (Denham & Couchoud, 1990) (Hascher, 1994) (Widen & Russell, 2003)

Es lässt sich belegen, dass die Fähigkeit Emotionsausdruck zu *erkennen* früher entwickelt ist als die Fähigkeit mimischen Ausdruck auf Fotos zu *benennen* (Denham, 1998; Michalson & Lewis, 1985). Dem entsprechend zeigen Vorschulkinder in Befragungen mit der Affektzuordnungsmethode „bessere“ Leistungen beim Erkennen von Emotionen (Denham & Couchoud, 1990; Michalson & Lewis, 1985). In der viel zitierten Studie von Michalson & Lewis (1985) zeigt sich beispielsweise, dass schon Zweijährige Überraschung und Ärger richtig zuordnen können, wenn ihnen der Begriff genannt wird, während Ärger erst mit 4 Jahren, Überraschung sogar erst von Fünfjährigen aktiv benannt werden kann (nach Fotovorlage). Im Rahmen der Affektzuordnungsmethode scheint es für die Kinder leichter zu sein, wenn ihnen ein Gefühl durch ein Emotionswort beschrieben wird („*word superiority effect*“⁷) als wenn ihnen ein entsprechender Gesichtsausdruck präsentiert wird. Dass dieser Effekt v.a. für die Emotionen Furcht und Ekel beobachtet werden konnte (Camras & Allison, 1985; Russell & Widen, 2002), ist vermutlich dadurch zu erklären, dass Kinder im Alltag seltener Furcht und Ekel bei anderen beobachten können, doch häufiger verbale Anleitung (z.B. Warnungen) in furcht- oder ekelerregenden Situationen erhalten (Denham, 1998).

Neben dem adäquaten Äußern und Erkennen mimischen Ausdrucks stellt der sprachliche Emotionsausdruck eine weitere wichtige sozioemotionale Teilkompetenz dar. Sprache ermöglicht „die eigenen und fremden Emotionen aus ihrem unmittelbaren Erlebniskontexten zu ent-

⁷ nach Russel & Widen, 2002, S. 98

heben“ und auch über „vergangene, hypothetische und antizipierte Emotionen“ zu sprechen (Hascher, 1994, S. 41). Diese Abstraktion emotionaler Erfahrungen ist vor allem für die Schematisierung und kognitive Repräsentation von konkretem Emotionswissen von Bedeutung, mit welchen sich auch das nachfolgende Kapitel befasst.

3.3.2 Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks

Durch den Spracherwerb werden Kinder befähigt, eigene Emotionen und die Emotionen anderer zu benennen sowie mitzuteilen und so eine neue Dimension von Beziehung zu anderen zu erfahren: „...with language, infants for the first time can share their personal experience of the world with others, including ‚being with‘ others in intimacy, isolation, loneliness, fear, awe and love“ (Stern, 1985, S. 182). Das Sprechen über Gefühle wird mit zunehmendem Alter wichtiger, obwohl der nonverbale Emotionsausdruck für das Emotionsverständnis nicht an Bedeutung verliert. So werden Vorschulkinder bei der Interpretation von Emotionen anderer Personen noch stark vom mimischen Ausdruck beeinflusst, v.a. in zweideutigen Situationen, d.h. wenn sich situative und mimische Informationen widersprechen (Denham, 1998; Gnepp, 1983). Grundschul Kinder sind aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung bereits in der Lage in zweideutigen Situationen sowohl mimische als auch situative Hinweisreize zu berücksichtigen (Denham, 1998).

Wie entwickeln sich das passive Verstehen und der aktive Gebrauch von Emotionswörtern?

gibt einen Überblick über die Entwicklung und zunehmende Differenzierung des sprachlichen Emotionsausdrucks vom zunächst passiven Erkennen einzelner Basisemotionen hin zum aktiven Benennen von Basis- und komplexen Emotionen:

Tabelle 6: Sprachlicher Emotionsausdruck im Entwicklungsverlauf (modifiziert nach Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 37)

Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks	
18. bis 20. Lebensmonat	<ul style="list-style-type: none"> • einzelne Gefühlswörter für Basisemotionen • seltener Ausdruck eigener Emotionen (z.B. <i>ich freue mich; ich weine</i>) • passives Verständnis von einfachen Emotionswörtern
bis zum ca. 2. Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> • passives Verständnis größer als aktiver Emotionswortschatz
bis zum ca. 4. Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> • häufigere Benennung von Emotionen anderer • ausführlichere Gespräche über Emotionen möglich (z.B. über Ursachen und Konsequenzen von Emotionen)
bis zum ca. 6. Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung des Emotionswortschatzes für sekundäre Emotionen (z.B. eifersüchtig, nervös)
bis zum ca. 12. Lebensjahr	<ul style="list-style-type: none"> • weitere Zunahme des Emotionswortschatzes (Synonyme für bereits bekannte Gefühlswörter)

Bis zum 2. Lebensjahr entwickelt sich ein zunächst passives Grundverständnis für Emotionswörter und mit zwei Jahren können bereits Basisemotionen wie Freude und Trauer auch benannt werden (Michalson & Lewis, 1985). Lässt man Zwei- bis Fünfjährige mimischen Ausdruck benennen, werden zunächst Freude, Ärger und Trauer, von den älteren Kindern auch Erschrecken, Überraschung und Ekel richtig bezeichnet (Denham & Couchoud, 1990; Smiley & Huttenlocher, 1989; Widen & Russell, 2003). Zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr nehmen auch komplexere Äußerungen zu, z.B. die genauere Bezeichnung der Emotionsintensität sowie die Wortschatzvielfalt (Hascher, 1994). Außerdem wird zunehmend zwischen Ursache und Objekt der Emotionen unterschieden und Emotionen können auch anderen Personen zugeschrieben werden (Wellman et al., 1995). Dies deutet darauf hin, dass die bereits bei Zweijährigen entwickelte Fähigkeit einige Gefühle richtig zu benennen nicht zwangsläufig bedeutet, dass diese auch als innere Zustände verstanden werden (Janke, 1999). Wellman et al. (1995) unterscheiden zwischen einem zunächst eher „situativen“ Emotionsverständnis, nach welchem Ereignisse und Emotionen als objektive Gesetzmäßigkeiten betrachtet werden (z.B. „Geschenke machen glücklich“) und dem sich später entwickelnden „mentalistisch-subjektiven“ Emotionsverständnis, nach welchem Emotionen als subjektives, individuell unterschiedlich erlebtes Phänomen verstanden werden (z.B. „ich mag Geschenke, du nicht“).⁸

Aufgrund von Beobachtungsstudien in quasi-naturalistischen Situationen können Kinder zwar bereits zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr Gefühle wie Stolz, Schuld und Scham nonverbal äußern (vgl. Denham, 1998), doch wird der Emotionswortschatz für selbstbezogene und soziale Emotionen erst etwa ab dem 4. Lebensjahr erworben. Hascher (1994) konnte in einer vierjährigen Längsschnittstudie mit 181 Kindern zeigen, dass sich der Emotionswortschatz für komplexe Emotionen zwischen dem Vorschulalter bis zum 9. Lebensjahr verdoppelt. Dies hängt einerseits damit zusammen, dass die Untersuchungen komplexer Emotionen meist auf Befragungen basieren und entsprechende sprachliche Fertigkeiten voraussetzen (Denham, 1998). So kommen Studien auf der Grundlage der Affektbeschreibungsmethode zu dem Ergebnis, dass Kinder erst ab dem 7. Lebensjahr komplexe Emotionen treffend beschreiben können (Denham, 1998; Harris, Olthof, Meerum Terwogt & Hardman, 1987; Harter & Whitesell, 1989). Andererseits setzt die Entwicklung der sekundären Emotionen aber auch eine gewisse Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie ein entsprechendes kognitives Verständnis voraus - etwa von den handlungsbestimmenden Absichten einer anderen Person oder den zu erwartenden Reaktionen anderer auf eigenes Handeln (Harris, 1989/1992). Hierin wird bereits deut-

⁸ siehe hierzu auch Kapitel 3.4.1

lich, dass sich die Entwicklung von Emotionsausdruck und Emotionswissen nur schwer getrennt voneinander betrachten lassen und eng mit der sprachlichen sowie kognitiven Entwicklung verknüpft sind. Diese Verzahnung sprachlicher, kognitiver und emotionaler Entwicklung wird besonders deutlich im Konzept der emotionalen Schemata (siehe unten).

Wie entwickeln sich konkrete emotionale Erfahrungen zu verfügbarem Emotionswissen?

Durch die sprachliche Verarbeitung und Einordnung emotionaler Erfahrungen ist es möglich, dass emotionale Erlebnisse individuell verarbeitet und kognitiv organisiert werden, um als sog. „emotionale Schemata“ (Ulich, Kienbaum & Volland, 1999) oder „emotionale Skripte“ (Bullock & Russell, 1986) in vergleichbaren Situationen abrufbar zu sein und diesen Bedeutung zu verleihen. Der Umfang der Wissens Elemente emotionaler Schemata wird unterschiedlich definiert und reicht von der Fähigkeit, Emotionen in Situationen zu erkennen (Lewis, 1989) bis zu einer umfassenden Definition von Bullock und Russel (Bullock & Russell, 1986; Russell, 1989), nach welcher emotionale Skripte prototypische Ursachen, Situationseinschätzungen, physiologische, mimische und instrumentelle Reaktionen sowie Konsequenzen emotionaler Situationen beinhalten können. Ulich, Kienbaum & Volland (1999, S. 54) betonen die persönlichkeitspsychologische Bedeutung emotionaler Schemata: „Emotionale Schemata stiften Bedeutungsäquivalenzen zwischen verschiedenen Ereignissen und ermöglichen so eine intraindividuelle Konsistenz emotionaler Reaktionen“. Sie „bewirken aber auch interindividuelle Unterschiede, denn sie repräsentieren ... auch persönlichkeitspsychologisch verarbeitete Einflüsse und Erfahrungen.“ Die unterschiedlichen Einflüsse und Erfahrungen beeinflussen durch Gewohnheitsbildung (Schematisierung) maßgeblich die Entwicklung von *emotionalen Reaktionstendenzen*, d.h. eines für eine Person „typischen“ Verhaltens in bestimmten emotionsauslösenden Situationen. Die Entwicklung von individuellen Reaktionstendenzen, hängt mit folgenden vier Substrukturen emotionaler Schemata zusammen (Ulich, 2003a; Ulich et al., 1999):

- *emotionale Gewohnheitsstärken*: Bereitschaft der Person mit bestimmtem emotionalem Verhalten zu reagieren (Eigenschaftsaspekt)⁹;
- *emotionale Wertbindungen*: individuelles Wertesystem der Person, internalisierte Regeln und Überzeugungen (Präferenzaspekt);
- *Gefühlstypen*: Konfigurationen von Wahrnehmung der Situation, des eigenen Zustandes und Emotionsbenennungen; Informationsverarbeitungsstil hinsichtlich Unter-

⁹ vgl. bei Izard (1999) das Konzept der „individuellen Emotionsschwelle“

scheidung und Gewichtung von emotionsrelevanten situativen Hinweisreizen (Kompetenzaspekt);

- *kulturelle Gefühlsschablonen*: mögliche Anlässe oder Objekte für bestimmte Gefühlsreaktionen (kulturell-normativer Aspekt).

Wenngleich es Hinweise auf kulturübergreifende Emotionsskripte etwa für die Verursachung von Freude und Trauer (Lewis, 1989) gibt, können emotionale Schemata grundsätzlich beeinflusst werden durch Sozialisationseinflüsse (z.B. soziale Interaktion, Modelle), frühe emotionale Erlebnisse (v.a. sich wiederholende Erfahrungen) und interne Lernprozesse (z.B. Gewohnheitsbildung) (Ulich et al., 1999). Da emotionale Schemata und daraus resultierende Reaktionstendenzen die Wahrnehmung und Informationsverarbeitung in emotionalen Situationen bestimmen, stellt die Schematisierung emotionaler Erlebnisse in der Ontogenese gewissermaßen eine „Schnittstelle“ zwischen konkretem Emotionserleben und Emotionswissen dar. Dies zeigt sich vor allem in der Entwicklung des Ursachenwissens: Befragt man Kinder unterschiedlichen Alters nach Ursachen bzw. Anlässen verschiedener Emotionen, so berichten jüngere Kinder von einzelnen konkreten Erfahrungen (z.B. „Meine Schwester hat mich in die Hand gebissen.“), während ältere Kinder und Jugendliche zunehmend verschiedene und abstraktere Beispiele nennen (z.B. „wenn etwas passiert, das mich verletzt“) (Denham, 1998).

3.4 Entwicklung des Emotionswissens

Es wurde deutlich, dass die Entwicklung des Emotionswortschatzes einen wichtigen Beitrag zur Differenzierung von Emotionen leistet. Während die Basisemotionen eindeutig an Mimik und Stimme erkennbar sind, müssen zur Identifizierung sekundärer Emotionen zusätzlich situative und später auch intrapsychische Faktoren mit einbezogen werden. Wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung und Differenzierung des Wissens über Ursachen und Konsequenzen verschiedener Emotionen sind die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes (Carroll & Steward, 1984). Daher kommt im Rahmen des Emotionswissens der Entwicklung des Emotionswortschatzes eine besondere Bedeutung zu. Doch Emotionswissen heißt nicht unbedingt, dass dieses Wissen bewusst ist; nach Janke (1999, S. 71) handelt es sich eher um ein zunächst „intuitives oder auch naives Wissen, das oftmals nur aus den Handlungen oder Aktivitäten von Personen erschlossen werden kann“. Erst durch die Schematisierung dieses Wissens in emotionalen Schemata (vgl. Kapitel 3.3.2) entwickelt sich die Fähigkeit, Emotionen bestimmten Situationen bzw. Anlässen zuzuschreiben.

Das Emotionswissen umfasst im Einzelnen folgende Bereiche:

- a) Wissen über *Ursachen* von Emotionen:
 - situative Auslöser von Emotionen (Donaldson & Westerman, 1986; Dunn & Hughes, 1998; Strayer, 1986)
 - intrapsychische Hinweisreize: z.B. physiologische Begleiterscheinungen, persönliche Reaktionstendenzen, Kognitionen, persönliche Wünsche oder Überzeugungen als Emotionsauslöser (vgl. Harris, 1989/ 1992; Janke, 1999)
- b) Wissen über *Konsequenzen* von Emotionen, insbesondere bei moralischen Emotionen (Janke, 1999; Nunner-Winkler & Sodian, 1988)
- c) Wissen über zweideutige Situationen bzw. *multiple Emotionen* (Harris & Lipian, 1989; Harter & Buddin, 1987; Hascher, 1994)
- d) Wissen darüber, dass sich das emotionale Erleben anderer vom eigenen Erleben unterscheiden kann sowie die Fähigkeit zur *Empathie*, d.h. zur situativen Perspektivenübernahme und zum Nachempfinden der Gefühle anderer Personen unabhängig von der eigenen gegenwärtigen Gefühlslage (Borke, 1971; Eisenberg, 2000; Friedlmeier, 1993; Strayer & Roberts, 2004b; Ulich et al., 2002).

Der Begriff „Emotionsverständnis“ („understanding of emotions“) wird in der Literatur entweder als Synonym für Emotionswissen oder als Oberbegriff für Emotionsausdruck, Emotionswissen sowie die Fähigkeit zur Emotionsregulation verwendet (Denham, 1998; Petermann & Wiedebusch, 2003). Im engeren Sinne wird er im Rahmen dieser Arbeit gebraucht als kognitiver Aspekt der Empathiefähigkeit, d.h. der Fähigkeit, emotionale Reaktionen anderer nachzuvollziehen und zu verstehen. Das Emotionswissen bezeichnet daher vordergründig den Aspekt der „*self-awareness*“ (d.h. das Wissen über eigene Emotionen), während das Emotionsverständnis den Aspekt der „*other-awareness*“ (d.h. das Verständnis für die Emotionen anderer) bezeichnet (Harris, 1993, S. 237). Nachfolgend werden Befunde zur Entwicklung des Emotionswissens über Ursachen von Basisemotionen und der komplexen Emotionen Stolz, Schuld und Scham sowie über multiple Emotionen und die Entwicklung der Empathiefähigkeit bzw. des Emotionsverständnisses (im engeren Sinne) dargestellt.

3.4.1 Situatives Wissen über Basisemotionen

„Causal reasoning is a critical component of understanding events.“(Corrigan, 1995, S. 1)
 Das Wissen über Anlässe bzw. Ursachen von Emotionen ermöglicht es, auf der Grundlage emotionaler Schemata emotionsauslösende Situationen zu erkennen und emotionale Reaktionen zu antizipieren. Denham (1998, S. 72ff.) postuliert in ihrem integrativen Modell emotio-

nalere Erfahrungen vier kognitiv repräsentierte Stufen beim Erkennen von emotionsauslösenden Situationen:

1. Wahrnehmung eines neuartigen Ereignisses („something happens“)
2. Bedeutungseinschätzung im Rahmen individueller Wünsche und deren Befriedigung („want or not want/ have or not have“)
3. Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, dass Situation bzw. antizipierter Zielzustand eintreten („certainty?“)
4. Gefühlszustand und Merkmale der Situation („prototype“).

Auf diese Weise lassen sich die vier Basisemotionen Freude, Traurigkeit, Ärger und Furcht eindeutig zuordnen bzw. (wieder)erkennen. Das Modell macht deutlich, dass situatives Wissen über Basisemotionen bestimmte kognitive Fertigkeiten voraussetzt und auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden kann.

Welche emotionsauslösenden Situationen beschreiben Kinder unterschiedlichen Alters und Geschlechts, wenn man ihnen verschiedene Emotionen vorgibt?

Studien, die sich mit der Frage befassen, welche Ursachen von Emotionen von Kindern genannt werden, unterteilen diese in thematisch unterschiedliche Ursachen-Kategorien. Studien zum Erfahrungswissen über emotionale Anlässe zielen vor allem auf das Sammeln und Sortieren der Kinderantworten ab. Eine quantitative Auswertung der Ergebnisse im Hinblick auf ein mehr oder weniger entwickeltes Emotionswissen erscheint eher schwierig. Die nachfolgende → *Tabelle 7* gibt eine Übersicht möglicher Ursachen-Kategorien aus unterschiedlichen Studien und verdeutlicht diese anhand entsprechender Beispiele.

Tabelle 7: Kategorien zu situativen Ursachen von Emotionen

Ursachenkategorie	Anlass	Quellen
1. soziale Ursachen	a) verbaler Konflikt/ Streit/ Kontrolle (z.B. elterliches Verbot) b) körperliche Aggression c) Verlust/ Zurückweisung einer Person d) allgemein Zwischenmenschliches, (z.B. Besuch (bei) einer Person) e) auf materielle Dinge bezogene Interaktion (z.B. etwas (nicht) bekommen)	(Dunn & Hughes, 1998) (Hughes & Dunn, 2002) (Denham & Zoller, 1991)
2. nichtsoziale, äußere Ursachen	a) Unfälle/ körperl. Verletzung/ Krankheit b) Gewinn/ Verlust (z.B. etwas verlieren) c) besondere positive Ereignisse (z.B. Feiertage, Ausflüge) d) andere (z.B. Tiere)	(Dunn & Hughes, 1998) (Strayer, 1986) (Denham & Zoller, 1991)
4. Leistungsthemen	a) Erfolg/ Misserfolg (z.B. in der Schule) b) Hausaufgaben	(Strayer, 1986)
3. Fantasieursachen	a) ohne Bezug zu inneren Zuständen b) mit Bezug zu inneren Zuständen (z.B. Alpträume, Gedanken)	(Dunn & Hughes, 1998)

Strayer (1986) befragte Vier- und Fünfjährige und Sieben- und Achtjährige nach Auslösesituationen für Freude, Trauer, Ärger, Angst und Überraschung und konnte zeigen, dass bereits Vierjährige plausible Situationen benennen können (vgl. auch Harris et al., 1987). Zudem zeigten sich *emotionsabhängige* Unterschiede zwischen den genannten Ursachen: als Auslöser für Ärger und Trauer wurden besonders häufig soziale Situationen genannt (vgl. auch Denham & Zoller, 1990). Freude, Furcht und Überraschung wurden meist äußeren Ereignissen zugeschrieben. Der Gewinn oder Verlust materieller Güter wurden vor allem bei Freude und Überraschung genannt, während Fantasieursachen - signifikant häufiger von jüngeren Kindern - ausschließlich als Anlässe für Furcht beschrieben werden (vgl. auch Denham & Zoller, 1990). Signifikante Alterseffekte ergaben sich im Hinblick auf die Nennung von Leistungsthemen und sozialen Ursachen, die bei Achtjährigen signifikant häufiger auftraten als bei den Fünfjährigen. Es zeigte sich, dass Mädchen häufiger soziale Ursachen als Jungen zur Erklärung von Emotionen heranzogen (vgl. auch Hughes & Dunn, 2002). Hughes und Dunn (2002) gingen in einer Längsschnittstudie der Frage nach, inwiefern sich emotionale Ursachenzuschreibungen zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr ändern und inwiefern bestimmte Personen als Quelle bestimmter Emotionen genannt werden. So zeigte sich, dass die Kinder mit sieben Jahren seltener die Eltern als Quelle ihres Ärgers und ihrer Trauer nennen, während die Nennungen von Peers und Geschwistern insbesondere als Anlass für Ärger deutlich zunehmen (Peernennung steigt von 5% auf 40%, Geschwisternennung von 19% auf 28%). Ärger wurde häufiger als Trauer sozialen Ursachen zugeschrieben, wobei eigener Ärger entweder mit Situationen interpersonaler Kontrolle, z.B. elterliche Sanktionen nach Regelübertretung oder aggressiven Auseinandersetzungen mit Peers begründet wurde. Dass elterliche Kontrolle als Grund von Ärger und Verlust als Ursache von Trauer bei den älteren Kindern deutlich zunimmt, erklären die Autoren durch Veränderungen aufgrund des Schuleintritts: Zum einen nehmen die elterlichen Erwartungen an Gehorsam und soziale Konformität der Kinder zu, zum anderen werden die Kinder in der Schule zunehmend mit sozialen Auseinandersetzungen, der Notwendigkeit der Selbstbehauptung sowie ersten Trennungserfahrungen, z.B. durch räumliche oder schulische Trennung von Freundschaften konfrontiert.

Dies erklärt auch, weshalb Siebenjährige im Vergleich zu Vierjährigen v.a. in Bezug auf negative Emotionen über ein breiteres und differenzierteres Ursachenwissen verfügen (vgl. auch Dunn & Hughes, 1998). Soziale Erfahrungen mit Ärgerreaktionen scheinen dadurch begünstigt zu sein, dass sie deutlicher wahrgenommen werden, eine angemessene Reaktion des Einzelnen erfordern und Kinder dadurch aufmerksamer für diese Situationen und ihre Ursachen

sind (Denham, 1998). Situationen, die Trauer auslösen, lassen sich - vor allem bei Erwachsenen - aufgrund von sozialen Darbietungsregeln seltener beobachten und erfordern zudem ein höheres Verständnis mentaler Zustände (Hughes & Dunn, 2002). Interessant hierbei ist die Beobachtung, dass Kinder zwischen 5 und 6 Jahren Ärger und Trauer nicht nach dem Kriterium der absichtlichen Schädigung, sondern danach unterscheiden, ob eine unerwünschte Situation bzw. ein vereiteltes Ziel wieder hergestellt werden können (=>Ärger) oder ein Verlust irreversibel ist (=>Trauer) (Levine, 1995; Ribordy et al., 1988). Die Annahme, dass Kinder Erfahrungen negativer Emotionen effektiver verarbeiten, korrespondiert auch mit dem Befund, dass Kinder - unabhängig vom Alter - für negative Emotionen über einen differenzierteren Wortschatz als für positive Emotionen verfügen (Hascher, 1994; Ridgeway, Waters & Kuczaj II, 1985). Der Vorsprung im Emotionswissen über negative Emotionen ist möglicherweise auch dadurch zu erklären, dass Eltern und Kinder häufiger über negative Emotionen, insbesondere Ärger und Angst sowie deren Anlässe sprechen (Dunn & Brown, 1994; Hughes & Dunn, 2002).

Woran erkennen Kinder, was sie fühlen?

Vor dem Hintergrund der syndromischen Definition von Emotionen (vgl. Kapitel 2.1) und dem umfassenden Konzept emotionaler Skripte nach Russell (vgl. Kapitel 3.3.2) liegt die Annahme nahe, dass eine Emotion anhand ihrer unterschiedlichen Komponenten erkannt werden kann, d.h. an der auslösenden Situation, den körperlichen Reaktionen, dem ausgelösten Verhalten bzw. Emotionsausdruck sowie mentalen Zuständen bzw. Kognitionen (Janke, 2002). Vergleicht man ältere und jüngere Kinder, so zeigt sich, dass ältere Kinder sich v.a. bei der Erklärung *eigener* Emotionen signifikant häufiger auf mentale Zustände, d.h. Gedanken, Wünsche oder Überzeugungen beziehen (Carroll & Stewart, 1984; Hughes & Dunn, 2002). Entsprechend werden in einigen Studien die emotionalen Hinweisreize („emotional cues“), die von den Kindern genannt werden nach kognitiven Entwicklungsstufen geordnet, wobei die Nennung innerer Zustände als Kriterium für die höchste Entwicklungsstufe gilt. Carroll und Stewart (1984) beispielsweise codieren die Antworten auf die Frage(n) „*How do you know when you are feeling happy/ sad/ mad/ afraid?*“ wie folgt:

- *Level 1: präoperative Stufe* – eigene Gefühle werden an situativen Aspekten oder sichtbarem Emotionsausdruck erkannt (Alter: 4-5 Jahre);
- *Level 2: Übergangsstufe* – eigene Gefühle werden an situativen und/ oder körperlichen Merkmalen erkannt, das Gehirn wird dabei teilweise als handlungssteuernd empfunden („my brain tells me“) (Alter: 6-7 Jahre);

- *Level 3: operationale Stufe* – eigene Gefühle werden an der Situation, körperlichen Reaktion *und* an inneren Zuständen erkannt (Alter: 8-9 Jahre).

Vorschulkinder auf der präoperationalen Stufe können Emotionen entweder am Emotionsausdruck oder anhand situativer Hinweisreize erkennen; aufgrund ihrer beschränkten kognitiven Fähigkeiten können sie nur eine der beiden Informationen verarbeiten und wählen zur Beurteilung zweideutiger Situationen die leichter erkennbare Information, meist den Gesichtsausdruck (Gnepp, 1983; Hoffner & Badzinski, 1989). Studien zur Differenzierung und Erklärung von Freude und Überraschung konnten zeigen, dass zwar bereits Dreijährige explizit Überzeugungen und Wünsche anderer verstehen, jedoch erst Fünfjährige über ein entsprechendes Emotionswissen verfügen, dass (auch falsche) Überzeugungen bestimmte emotionale Reaktionen auslösen können (Hadwin & Perner, 1991; Wellman & Benerjee, 1991). Dem entsprechend wird Überraschung bis zum Alter von 5 Jahren häufig mit Freude gleichgesetzt und eher als Reaktion auf freudige Ereignisse beschrieben (Hadwin & Perner, 1991; Michalson & Lewis, 1985; Ribordy et al., 1988; Strayer, 1986). Kinder ab dem Grundschulalter verfügen über ein zunehmend differenzierteres Emotionswissen und erkennen Emotionen nicht nur an der Mimik oder an situativen Faktoren, sondern zunehmend auch an körperlichen Symptomen (Harris, Olthof & Meerum Terwogt, 1981; Janke, 2002) und anhand persönlicher Aspekte: hierzu gehören Elemente einer „theory of mind“ über die inneren Beweggründe einer Person (vgl. Astington & Gopnik, 1991), wie persönliche Wünsche, Vorlieben und Überzeugungen (Corrigan, 1995; Gnepp, 1989; Harris, 1989/ 1992) sowie Gedanken oder Erinnerungen an vergangene Ereignisse (Lagattuta & Wellman, 2001; Lagattuta, Wellman & Flavell, 1997). Das Erkennen dieser „inneren“ Hinweisreize stellt eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis komplexer Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld oder Eifersucht usw. dar.

3.4.2 Wissen über Stolz, Scham und Schuld

Neben dem Wissen, dass Emotionen auch durch Kognitionen z.B. über Handlungsabsichten und -folgen ausgelöst werden können (siehe auch Janke, 2002), erfordern die komplexen Emotionen Stolz, Schuld und Scham zusätzlich ein Verständnis von der Bedeutung der Erwartungen anderer an das eigene Handeln und damit auch eine Vorstellung der eigenen Verantwortlichkeit gegenüber Verhaltensnormen, Anforderungen und moralischen Maßstäben (Harris, 1989/ 1992). Vor diesem Hintergrund erscheint die Zuordnung von Stolz, Scham und Schuld zu den komplexen bzw. sekundären Emotionen (vgl. Kapitel 2.2) – trotz unterschiedlicher Forschermeinungen – als gerechtfertigt. Emotionale Erfahrungen von Stolz, Scham und Schuld sind in besonderem Maße von Erziehungs- und Sozialisationseinflüssen sowie (ver-

mittelten) Regeln zur Darbietung bzw. Regulation von Emotionsausdruck geprägt (Petermann & Wiedebusch, 2003). Grundsätzlich nimmt mit dem Alter und der emotionalen Entwicklung bezüglich der Basisemotionen auch die Fähigkeit zum Erkennen, Benennen und Erklären von komplexen Emotionen zu, wobei die Befunde dafür sprechen, dass sich die Entwicklung des Emotionswissens in zwei Stufen vollzieht: so zeigt sich, dass bereits Vierjährige Stolz, Schuld, Scham sowie Eifersucht den entsprechenden Valenzen (gut-schlecht) zuordnen (Russell & Paris, 1994), während Siebenjährige im Vergleich zu Vier- oder Fünfjährigen deutlich mehr spezifische situative Auslöser für komplexe Emotionen benennen können (Harris et al., 1987).

Wie lassen sich Stolz, Schuld und Scham begrifflich voneinander abgrenzen?

Während Schuld und Scham als „moralische“ Emotionen bezeichnet werden (Eisenberg, 2000; Nunner-Winkler & Sodian, 1988), stellt Stolz eine „selbst-evaluative“ und meist leistungsbezogene Emotion dar (Eisenberg, 2000), die sich auch durch ihre positive Valenz von den eher unangenehmen Scham und Schuldgefühl abhebt. Wie die folgenden Definitionen zeigen, liegen vor allem die moralische Scham und das Schuldgefühl sehr nahe beieinander (Harris, 1989/ 1992):

- *Stolz* entsteht, wenn eine Person davon überzeugt ist, dass ihr etwas gelungen ist, das bestimmten Normen oder Anforderungen genügt.
- *Scham* wird empfunden, wenn man davon überzeugt ist, dass man bestimmten moralischen Normen („moral shame“) oder sozialen Erwartungen („loss of face“) nicht genügt (hat) (vgl. Ferguson & Stegge, 1995).
- *Schuldgefühle* entstehen dann, wenn man gegen einen moralischen Maßstab verstoßen hat. Schuldgefühle werden (in der gedanklichen Rückschau) eher auf spezifische Verhaltensweisen in der jeweiligen Situation bezogen (z.B. „Wenn ich nur weniger getrunken hätte an diesem Abend...“), Schamgefühle dagegen eher auf negativ bewertete persönliche Eigenschaften (z.B. „Wenn ich nur nicht so schüchtern wäre...“) (Ferguson & Stegge, 1995; Niedenthal, Tangney & Gavanski, 1994).

Nach Roos (2000, S. 270) lassen sich die „Übertretungseemotionen“ Scham und Schuld auch durch das Kriterium voneinander abgrenzen, ob ein Schaden für andere durch das Verhalten des Täters entstanden ist (Schuld) oder nicht (Scham). Diese Unterscheidung liegt beispielsweise der Studie von Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge und Jennekens-Schinkel (2000) zugrunde, in welcher durch die Vorgabe von zwei unterschiedlichen Situationen gezeigt werden konnte, dass Kinder erst ab dem Alter von neun Jahren zwischen Schuld und Scham dif-

ferenzieren. Andererseits ist es nicht auszuschließen, dass in einer solchen Situation, in der ein Schaden für einen anderen verursacht wird, neben den Schuld- auch Schamgefühle auftreten (Harris, 1989/1992). Dies wird deutlich an den Ergebnissen einer Interviewstudie zum kindlichen Ursachenwissen über Scham (shame) und Stolz (pride): Harter und Whitesell (1989) stellen fest, dass die von den befragten Kindern (zwischen 4 und 11 Jahren) am häufigsten genannten Gründe für „Scham“, die Zerstörung fremden Eigentums (62%) sowie die körperliche oder seelische Schädigung (harm) einer anderen Person (31%) seien. Obwohl Stolz nach Eisenberg (2000) auch aus moralisch richtigem Verhalten hervorgehen kann, werden von 77% der Kinder sportliche, schulische oder andere Leistungen als Ursache für Stolz genannt (Harter & Whitesell, 1989).

Wie entwickelt sich das kindliche Wissen über die Emotionen Stolz, Schuld und Scham?

Vorschulkinder beurteilen Ereignisse und damit verbundene Emotionen eher ergebnisabhängig, d.h. danach ob persönliche Wünsche und Erwartungen erfüllt wurden, während ältere Kinder (ab ca. 8 Jahren) die Kontrollierbarkeit der Ursachen bzw. die Verantwortlichkeit des Handelnden in ihr Urteil mit einbeziehen (Graham, Doubleday & Guarino, 1984; Harris, 1989/1992). Entsprechend konnten auch Nunner-Winkler und Sodian (1988) in einer Studie zur Entwicklung von *Schuld* zeigen, dass sich zwischen vier und acht Jahren ein deutlicher Wechsel vollzieht von einer ergebnisorientierten (Zielerreichung ja oder nein?) zu einer moralisch orientierten Emotionsattribution (moralisch gut oder schlecht?). Erst ab etwa sechs Jahren beurteilten Kinder auch einen Übeltäter, der sein Ziel erreicht hatte als moralisch schlechter, als einen, der nicht erfolgreich war. Auch in Bezug auf *Stolz* lässt sich beobachten, dass Siebenjährige ihre positiven Gefühle mit dem erfolgreichen Ergebnis begründen statt mit der Anstrengung, die zu diesem geführt hat (Graham et al., 1984; Thompson, 1989). Außerdem zeigt sich, dass das Erleben von Stolz v.a. bei den jüngeren Kindern stark von den Erwartungen der Eltern abhängt. So berichten Harter und Whitesell (1989), dass v.a. Vorschulkinder das Erledigen häuslicher, von den Eltern erwarteter Aufgaben als Anlass für (elterliches und eigenes) Stolzempfinden nannten.

Die Entwicklung des Emotionswissens über die *Entstehung* von Stolz, Scham und Schuld vollzieht sich, abhängig von der kognitiven Entwicklung, in drei Stufen (Harter & Whitesell, 1989):

Stufe 1: „Zuordnung von Basisemotionen“

Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren ordnen Ereignissen, die Stolz, Schuld oder Scham verursachen können, andere Gefühle gleicher Valenz zu. Statt von Stolz sprechen sie von Freude,

Glück oder Begeisterung; statt von Schuld sprechen sie davon, sich schlecht zu fühlen oder Angst davor zu haben, (bei einer „Missetat“) entdeckt und bestraft zu werden.

Stufe 2: „Reaktion auf erfahrenes Lob oder Missbilligung“

Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren sind dann stolz, wenn sie von anderen gelobt werden und fühlen sich dann beschämt oder schuldig, wenn sie von anderen getadelt werden. Dabei sind die Anwesenheit bzw. die unmittelbaren Reaktionen v.a. der Eltern von entscheidender Bedeutung.

Stufe 3: „Moralisch und selbstbewusste Emotionen“

Ab dem 8. Lebensjahr nennen Kinder eigene Gründe, stolz auf sich selbst zu sein, sich seiner zu schämen oder schuldig zu fühlen – auch ohne die Anwesenheit der Eltern oder anderer Personen.

Die Stufenfolge macht deutlich, dass sich das komplexe Verständnis für die Emotionen Schuld, Scham und Stolz erst auf der Grundlage von Lob und Missbilligung der Eltern ausbildet. Durch Anerkennung oder Missbilligung vermitteln die Eltern den Kindern normative Maßstäbe und machen ihnen die Bedeutung persönlicher Verantwortlichkeit für ihr eigenes Handeln *und dessen emotionale Konsequenzen* bewusst. Mit der Verinnerlichung der elterlichen Werte bzw. normativen Maßstäbe und eines „Ich-Ideals“ als Vergleichsmaßstab für das eigene Handeln wird es möglich, *selbst*-bezogene und moralische Emotionen ohne die Anwesenheit von Beobachtern wahrzunehmen (Denham, 1998; Harter & Whitesell, 1989). Dabei werde der Beobachter auf Stufe 3 nicht völlig überflüssig, sondern vielmehr durch ein verinnerlichtes „Beobachter-Selbst (*self-as-observer*)“ ersetzt, das die Handlungen des „Handlungs-Selbst (*self-as-agent*)“ bewertet (Harris, 1989/1992, S. 100). Dass das elterliche Urteil auch dann noch bedeutsam ist, zeigt sich darin, dass die älteren Kinder einen (fiktiven) Diebstahl später ihren Eltern gestehen würden, um ihre unangenehmen Schamgefühle (bzw. Schuldgefühle) loszuwerden bzw. zu regulieren; aus Angst vor elterlicher Bestrafung waren dagegen nur 10% der Vorschulkinder auf Stufe 1 zu diesem Schritt bereit (Harter & Whitesell, 1989).

3.4.3 Wissen über multiple Emotionen

Obwohl bereits bei Einjährigen ambivalente Gefühlsäußerungen (Gefühle der Zuwendung und Ablehnung) gegenüber Eltern oder Geschwistern beobachtbar sind (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Dunn, 1984), kommen einige Studien zu dem Ergebnis, dass Kinder bis zehn Jahren in der Regel noch nicht über das Wissen darüber verfügen, dass *eine* Situation *gleichzeitig* unterschiedliche bzw. widersprüchliche Emotionen auslösen kann. Vorschulkin-

der trennen daher strikt nach Situationen, die positive und Situationen, die negative Emotionen hervorrufen (Harris, 1989/1992; Harris et al., 1987). Diese scharfe Trennung ist unabhängig von der Methode zu beobachten: wenn man Kinder fragt, ob und in welcher Situation man gleichzeitig z.B. fröhlich und traurig sein kann (Harris, 1983; Harter & Buddin, 1987; Reissland, 1985), antworten die Sechsjährigen häufig, dass das nicht möglich sei, weil es Gegensätze sind, die mimisch nicht gleichzeitig geäußert werden könnten. Man kommt zum gleichen Ergebnis, wenn man den Kindern Geschichten vorgibt und sie fragt, welche Emotionen in der jeweiligen Situation hervorgerufen werden (Harris, 1983; Meerum Terwoegt, Koops, Oosterhoff & Olthof, 1986; Reissland, 1985). Das Wissen über multiple bzw. ambivalente Emotionen nimmt im Laufe der Entwicklung stetig zu und lässt sich auf folgenden drei Dimensionen beschreiben (Hascher, 1994):

1. der *Valenz* der kombinierten Emotionen (positive vs. negative Wertigkeit) (Harter & Whitesell, 1989),
2. der *Anzahl der Bezugspunkte* ("targets"), d.h. der Bezug auf eine oder mehrere Auslöser der Emotionen (Situationen, Objekte oder Personen) (Carroll & Steward, 1984; Harter & Whitesell, 1989) und
3. der *zeitlichen Abfolge* der Emotionen (zeitlich unverbundene vs. sequentielle vs. gleichzeitige Emotionen) (Carroll & Steward, 1984; Reissland, 1985).

Harter und Whitesell (1989) schlagen auf der Grundlage kognitiver Entwicklungsstufen ein fünfstufiges Entwicklungsmodell vor, das altersabhängige Entwicklungsstufen hinsichtlich der Dimensionen Valenz der Emotionen und Anzahl der Bezugspunkte beschreibt. Die einzelnen Stufen werden jeweils durch entsprechende Entwicklungsstufen der kognitiven Repräsentationsfähigkeit von einzelnen bzw. kombinierten Emotionen charakterisiert. Nachfolgend werden auf der Grundlage der drei oben genannten Dimensionen, des Entwicklungsmodells von Harter und Whitesell sowie verschiedenen Studien drei Hauptentwicklungsstufen beschrieben:

- Etwa ab dem Schulalter werden multiple Emotionen *gleicher Wertigkeit* zunächst *sequentiell* wahrgenommen, d.h. die Kinder fokussieren zuerst auf die eine, dann auf die andere (zeitlich spätere) Emotion (Harris, 1989/1992; Reissland, 1985). Dabei wird jede Emotion *einem* Auslöser zugeschrieben (Harter & Whitesell, 1989). => Typisches Beispiel¹⁰: Ärger und Traurigkeit über einen Streit mit dem Bruder

¹⁰ Beispiele gemäß Harter und Whitesell (1989)

- Erst etwa ab dem 8. Lebensjahr reflektieren Kinder über *gleichzeitige* Gefühle *gleicher Valenz* und beschreiben *unterschiedliche* Auslösesituationen (Harter & Buddin, 1987; Harter & Whitesell, 1989; Reissland, 1985). =>Typisches Beispiel: Aufregung über eine Reise nach Mexiko und Freude, die Großeltern dort zu sehen
- Das Verständnis für ambivalente Gefühle entwickelt sich erst etwa mit 10 Jahren. Während jüngere Kinder das gleichzeitige Erleben widersprüchlicher Gefühle meist leugnen, werden von Zehn- und Elfjährigen auch *gegensätzliche* Gefühle in Bezug auf unterschiedliche oder *einen* Auslöser beschrieben (Harter & Whitesell, 1989; Meerum Terwoegt et al., 1986). Kinder auf dieser Entwicklungsstufe berichten auch von einer Interaktion bzw. gegenseitigen Abschwächung ambivalenter Emotionen (Hascher, 1994; Donaldson & Westerman, 1986; Harris, 1983) =>Typisches Beispiel: Freude und Enttäuschung über ein unpassendes Geschenk

Wie lassen sich Unterschiede im kindlichen Wissen über multiple Emotionen erklären?

Studien, die sich mit der Entwicklung des Wissens über multiple Emotionen bzw. des Ambivalenzverstehens befassen, lassen sich nach Hascher (1994) entsprechend ihrem Erklärungsansatz in drei Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe geht davon aus, dass das Wissen über multiple Emotionen von der Entwicklung einzelner kognitiver Fähigkeiten abhängt, wie der Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit verschiedener Emotionskonzepte (Harter & Buddin, 1987; Harter & Whitesell, 1989). Nach Harter et al. setzt das Verstehen ambivalenter Emotionen v.a. die kognitive Integration von Emotionen unterschiedlicher Wertigkeit voraus. Interindividuelle Unterschiede im kindlichen Wissen über ambivalente Emotionen werden dadurch erklärt, ob und auf welche Weise Kinder unterschiedlichen Alters *gegensätzliche Emotionen* zueinander in Beziehung setzen können.

Während Harter et al. auf die Zusammensetzung der beiden Emotionen fokussieren, begründen Harris et al. (Harris, 1983; Harris & Saarni, 1989) sowie Donaldson und Westerman (1986) Unterschiede im Ambivalenzverstehen durch die Beziehung, die Kinder unterschiedlichen Alters zwischen *einer emotionsauslösenden Situation und der jeweiligen Emotion* herstellen. Den Kindern wurden in den oben aufgeführten Studien Geschichten vorgestellt, in welchen jeweils zwei aufeinander folgende Ereignisse zwei unterschiedliche Gefühle auslösten (z.B. Protagonist trauert über den Verlust eines Kätzchens und freut sich über ein neues Kätzchen). Obwohl auch Sechsjährige wissen, dass Emotionen über die Auslösesituation hinaus andauern können, neigen sie dazu vordergründig die unmittelbar vorangegangene Situation als Auslöser für eine Emotion wahrzunehmen (Harris, 1983) und erkennen eine zweite

entgegengesetzte Emotion meist nur dann, wenn sich auch die äußere Situation verändert. Donaldson und Westerman (1986) sehen demnach die Voraussetzung für das Verständnis ambivalenter Emotionen in dem (Ursachen-)Wissen, dass Emotionen nicht nur durch äußere Situationsaspekte beeinflusst werden, sondern auch von innerpsychischen Faktoren, wie Einstellungen, Wünsche, Erinnerungen. Reissland (1985) macht in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass situative Faktoren *je nach Emotion* eher extrinsisch (z.B. wurden Freude und Furcht häufiger auf Handlungen und deren Folgen bezogen) oder eher intrinsisch verknüpft werden (z.B. wurden Freude und Ärger häufiger auf das Erreichen persönlicher Ziele bezogen).

Im Gegensatz zu den Arbeitsgruppen um Harter und Harris, die davon ausgehen, dass das Wissen über multiple Emotionen von kognitiven Kompetenzen abhängt, gehen Stein und Mitarbeiter der Frage nach, wie Kinder eine Situation in Bezug auf das Erreichen angestrebter Ziele beurteilen (Stein & Jewett, 1986; Stein & Trabasso, 1989). Stein et al. formulieren die Hypothese, dass auch innerhalb *einer* Situation *mehrere* Ziele angestrebt werden können, die nicht alle erreicht werden können und daher miteinander in Konflikt stehen. Gleichzeitige Emotionen werden nur dann erlebt und verstanden, wenn der Zielkonflikt und die aus den Situationen folgenden Teilerfolge bzw. –misserfolge erkannt werden. So lässt sich belegen, dass bereits Vorschüler auf die Frage *Hast Du dich mal gleichzeitig gut und schlecht gefühlt?* von eigenen Erlebnissen gleichzeitiger Emotionen berichten können, wobei sich diese überwiegend auf Ziel-Konflikte (z.B. Mutter verbietet mir etwas, Bruder möchte mir etwas schenken) oder Situationen bezogen, in denen eine Zielerreichung negative Folgen für andere Personen hatte (Stein & Trabasso, 1989). Hier wird deutlich, dass auch Vorschulkinder ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Aspekte einer Situation richten können und wissen, dass ein Misserfolg unangenehme Gefühle, ein Erfolg im Sinne eigener Wünsche angenehme Gefühle auslöst. Hier widersprechen Stein und Trabasso (1989) der Aussage von Donaldson und Westerman (1986), dass ein überwiegend internes Emotionskonzept notwendige Voraussetzung für das Verständnis ambivalenter Emotionen darstellt (s.o.): „The fact that young children refer to external events as causes of emotional reactions does not negate their understanding of the important role that goals play in regulating emotions.“ (Stein & Trabasso, 1989, S.69).

Nach einer Zusammenschau der drei skizzierten Erklärungsansätze und ihrer unterschiedlichen Annahmen, kommt Hascher (1994) zu dem Schluss, dass das unterschiedliche Verständnis ambivalenter Emotionen auch davon abhängen könnte, dass jüngere Kinder unterschiedli-

che, d.h. positive und negative *Emotionsursachen* innerhalb einer Situation noch nicht ohne Schwierigkeiten erkennen bzw. kombinieren können. Hascher (1994) konnte in ihrer eigenen Studie zum Ambivalenzverstehen die Ergebnisse von Stein et al. bestätigen, dass auch Kinder im Vorschulalter Zielkonflikte in Situationen sowie entsprechende ambivalente Gefühle erkennen können und Ambivalenzverstehen somit nicht ausschließlich von der kognitiven Entwicklung abhängt. Es zeigte sich vielmehr, dass die Leistungen der Kinder in Bezug auf ambivalente Emotionen deutlich von der Aufgabenschwierigkeit beeinflusst werden: so fällt beispielsweise die freie Produktion eigener Erlebnisse v.a. jüngeren Kindern schwerer als das Erkennen multipler Emotionen in hypothetischen Geschichten (vgl. auch Brown & Dunn, 1996; Harris, 1983; Peng, Johnson, Pollock, Glasspool & Harris, 1992); zudem kann die Erkennensleistung der Kinder durch eine bildliche Illustration der Episoden oder durch Nachfragen, die sich auf ambivalente Emotionen beziehen, verbessert werden (Hascher, 1994; Kestenbaum & Gelman, 1995). Die Leistungsverbesserung durch Nachfragen lässt sich auch dadurch erklären, dass Vorschulkinder seltener ein spontanes Ambivalenzverständnis zeigen (Gnepp, McKee & Domanic, 1987), zumal spontane Antworten höhere Anforderungen an sprachliche und kognitive Fähigkeiten stellen (Meerum Terwogt et al., 1986; Stein & Trabasso, 1989)¹¹. Andererseits ergeben gezielte Fragen nach gemischten Gefühlen, dass Fünf- bis Achtjährige zwar spontan ambivalente Emotionen in nacheinander auftretenden Ereignissen¹² für möglich halten, die multiplen Emotionen aber nicht als gemischte, sondern als sich abwechselnde Zustände vorstellen (Donaldson & Westerman, 1986; Harris, 1983). So lässt sich mit Hascher (1994) festhalten, dass das Wissen über ambivalente Gefühle mit dem Alter zunimmt, dass bei entsprechender Untersuchungsmethode bereits bei Vorschulkindern ein Grundverständnis von widersprüchlichen Emotionen erfasst werden kann und dass ab etwa sieben Jahren die Fähigkeit wächst, ambivalente Emotionen in *verschiedenen* Kontexten zu erkennen. Das Wissen über die Gleichzeitigkeit und gegenseitige Beeinflussung von ambivalenten Gefühlen scheint allerdings erst mit etwa 10 Jahren entwickelt bzw. verbal abrufbar zu sein (Donaldson & Westerman, 1986; Harris, 1983; Meerum Terwogt et al., 1986).

¹¹ vgl. auch Harter & Buddin (1987), die zu dem Ergebnis kommen, dass Kinder erst mit 10 Jahren ein Ambivalenzverständnis entwickeln

¹² hier unterscheiden sich verschiedene Studien in der Präsentation und Anzahl der Episoden (vgl. Brown & Dunn, 1996)

3.4.4 Verständnis und Empathie für die Emotionen anderer

Während in den vorangegangenen Kapiteln zur Entwicklung des Emotionswissens vorwiegend das Wissen über *eigene* Emotionen im Mittelpunkt der Betrachtung stand, beschäftigt sich das letzte Unterkapitel mit der Entwicklung von Verständnis für die Emotionen *anderer* bzw. mit der kindlichen Empathiefähigkeit. „Empathie ist eine affektive Reaktion, die von der Wahrnehmung des emotionalen Zustands oder der Lage eines anderen stammt, die stellvertretendes Miterleben umfasst und sich durch auf den anderen orientierte Aufmerksamkeit auszeichnet.“ (Friedlmeier, 1993, S. 33) Eine empathische Reaktion etwa auf eine beobachtete Notlage einer anderen Person setzt sich zusammen aus *selbstbezogenen* Gefühlen, wie Ängstlichkeit oder Unruhe (personal distress) und *anderenbezogenen* Gefühlen, wie Besorgnis oder Kummer (sympathy) (Denham, 1998; Eisenberg, 2000). Voraussetzungen für „soziale Sensitivität“ (Borke, 1971; Gnepp, 1983), d.h. das Verständnis und Nachempfinden der Emotionen einer anderen Person sind vor allem *kognitive* Faktoren, wie das Ursachenwissen über mögliche situative Emotionsauslöser aufgrund von eigenen oder sozialen Erfahrungen, Wissen über die Bedeutung von Kognitionen, z.B. individueller Einstellungen oder Überzeugungen, für die Entstehung von Emotionen und für die Handlungssteuerung, die Fähigkeit zur kognitiven Perspektivenübernahme (unabhängig von eigenen mentalen Zuständen) sowie ein Wissen über mögliche Diskrepanzen zwischen beobachtbarem Emotionsausdruck und tatsächlichem Emotionserleben in sozialen Kontexten (Friedlmeier, 1993; Hoffman, 1982; Petermann & Wiedebusch, 2003; Saarni, 1999).

Wie entwickeln sich Empathiefähigkeit und prosoziales Verhalten?

Hoffman (1982; 2000) beschreibt die Entwicklung der Empathiefähigkeit als Prozess von einer ausschließlich selbstbezogenen Reaktion („empathic distress“) zu einer (auch) anderenbezogenen Reaktion („sympathic distress“) und geht in seinem Entwicklungsmodell von folgenden Entwicklungsstufen aus:

1. *Globale Empathie („reactive newborn cry“)*¹³

Im ersten Lebensjahr unterscheiden Kinder noch nicht zwischen sich selbst und anderen Personen. Daher löst die Notlage einer anderen Person durch „Gefühlsansteckung“ eine allgemeine Distressreaktion beim Kind hervor. Prosoziales Verhalten ist auf dieser Stufe noch nicht beobachtbar.

2. *Egozentrische Empathie („egocentric empathic distress“)*

¹³ Bezeichnungen in Klammern aus Hoffman (2000, S. 64ff.)

Auf der zweiten Stufe unterscheiden Kinder zwar zunehmend zwischen eigenem und fremdem Distress, vermischen jedoch noch eigene und fremde innere Zustände. Dies zeigt sich zunächst in einem eher „egozentrischen“ prosozialem Verhalten, beispielsweise durch gleichzeitige Selbstberuhigung und Beruhigung der anderen Person, später in Anstrengungen anderen in der Weise zu helfen, wie es den kindlichen Wünschen entspricht (z.B. gibt ein Kind einem traurigen Erwachsenen zum Trost seine Lieblingspuppe). Bis zum Alter von zwei bis drei Jahren nehmen die Häufigkeit und Vielfalt prosozialem Verhaltens deutlich zu (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992).

3. *Empathie für die Gefühle anderer („veridical empathic distress“)*

Durch zunehmende Perspektivenübernahme im Alter zwischen vier und sechs Jahren im Sinne einer „theory of mind“ (Astington & Gopnik, 1991; Astington & Jenkins, 1995; Wellman & Benerjee, 1991) lernen Kinder zwischen eigenen und fremden Emotionen und Kognitionen zu differenzieren und ihr prosoziales Verhalten an die Bedürfnisse der betroffenen Person anzupassen. Als Übergang zur 4. Stufe zeigt sich, dass eine empathische Reaktion auch in Abwesenheit des Betroffenen, etwa aufgrund einer fernmündlichen Information ausgelöst werden kann.

4. *Empathie für die allgemeine Lebenssituation anderer („empathy for another’s experience beyond the immediate situation“)*

Die Differenzierung zwischen Selbst und anderen Personen setzt sich in der späten Kindheit und im Jugendalter fort, indem das Kind erkennt, dass es selbst und andere unterschiedliche Lebensgeschichten und Identitäten haben und dass sich Gefühle anderer auch auf Kontexte, z.B. schlechte Lebensbedingungen, beziehen können, die über einzelne Situationen hinaus gehen können.

Aus dem skizzierten Entwicklungsmodell geht hervor, dass Empathie (in beobachteten Notsituationen) meist mit prosozialem Verhaltensweisen, z.B. Helfen oder Teilen einhergeht, wobei dieser Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten moderiert werden kann durch individuelle Persönlichkeitsdispositionen wie etwa das moralische Urteilsvermögen, die emotionale Expressivität sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Eisenberg, 2000; Friedlmeier, 1993; Hoffman, 1982; Roberts & Strayer, 1996). Roberts und Strayer (1996) beobachten außerdem bei Jungen einen deutlich stärkeren Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten als bei Mädchen und führen dies auf unterschiedliche Sozialisationserfahrungen zurück. Dementsprechend kann die Fähigkeit und Bereitschaft zu prosozialem Verhalten auch beeinflusst werden durch den Erziehungsstil der Eltern und die damit verbun-

dene Förderung prosozialen Verhaltens (Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000; Ulich et al., 2002) sowie die elterliche Ermutigung zum offenen Emotionsausdruck (Strayer & Roberts, 2004a). Methodisch erfasst wird Empathiefähigkeit in Forschungsstudien entweder anhand des Erkennens von Emotionen in hypothetischen Geschichten (Denham, 1986), durch gezielte Fragen nach Unterschieden zwischen eigenen und fremden Emotionen (Gnepp et al., 1987), anhand direkter Beobachtungen prosozialen Verhaltens (Saarni, 1992) oder emotionaler Äußerungen innerhalb sozialer Interaktionen (Fabes, Eisenberg, Nyman & Michealieu, 1991; Strayer & Roberts, 2004a; Zahn-Waxler et al., 1992). Häufig werden Verhaltensbeobachtung und Befragungsmethoden auch kombiniert (Denham, 1986; Fabes et al., 1991).

Eine der ersten, häufig zitierten Untersuchungen zur Empathiefähigkeit von Kindern wurde von Borke (1971) durchgeführt: 200 Kindern im Alter zwischen drei und sieben Jahren wurden unterschiedliche Situationen vorgestellt, anschließend sollten die Probanden sich selbst und einem anderen Kind anhand von Bildern Freude, Trauer, Angst oder Ärger zuordnen; dabei sollten sie sich in die Situation versetzen, dass sie selbst etwas tun, das die jeweilige Emotion bei dem anderen Kind auslöst. Es zeigte sich, dass sich die „soziale Sensitivität“ mit dem Alter und entsprechenden sozialen Erfahrungen erhöht und dass die Empathiefähigkeit für Freude sich bereits im Vorschulalter entwickelt (vgl. auch Fabes et al., 1991; Michalson & Lewis, 1985). Auch in einer Studie von Strayer (1989) zur Empathiefähigkeit von 5- bis 13-Jährigen zeigte sich insgesamt, dass Empathie für Freude (55%) und Furcht (50%) häufiger, für Trauer (44%) und vor allem Ärger (17%) seltener gezeigt wurde (vgl. auch Denham, 1986). Bei einer getrennten Betrachtung der einzelnen Altersgruppen war erkennbar, dass die Empathiehäufigkeit insgesamt und insbesondere für Trauer eines anderen mit dem Alter deutlich zunahm (von 25% bei den 5-Jährigen bis 60% bei den 8- bis 13-Jährigen) (Strayer, 1989). Um die Emotionen einer anderen Person zu beurteilen, nutzen Kinder unterschiedlichen Alters verschiedene Informationsquellen: während Dreijährige sich mehr auf Wünsche und Bedürfnisse des Betroffenen beziehen, ziehen ältere Kinder eher Persönlichkeitseigenschaften (dispositional traits) oder körperliche Zustände heran, um negative Emotionen anderer zu erkennen und zu erklären (Fabes et al., 1991). Je höher die Intensität der beobachteten Emotion, desto häufiger werden internale Hinweisreize berücksichtigt; da ältere Kinder über ein umfangreicheres Ursachenwissen über Emotionen verfügen, können sie auch weniger ausgeprägte oder unübliche Emotionsauslöser erkennen (Fabes et al., 1991). Vergleicht man die Erklärung eigener und fremder Emotionen, zeigen sich Unterschiede zwischen den genannten Ursachen für eigene Gefühle und die gleichen Gefühle der Eltern oder Freunde (Hughes &

Dunn, 2002): so erklären Kinder sowohl mit vier als auch mit sieben Jahren den Ärger der Mutter häufig durch Konflikte zwischen Mutter und Kind (v.a. nach Regelverstoß), führen eigenen Ärger oder Ärger von Freunden dagegen häufiger auf körperliche Aggressionen zurück. Dies lässt sich auf unterschiedliche soziale bzw. emotionale Erfahrungen in Schule (z.B. notwendige Selbstbehauptung gegenüber Peers) und Familie (z.B. elterliche Erwartungen an den Umgang mit Gefühlen) zurückführen (Hughes & Dunn, 2002).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Empathiefähigkeit und das Verständnis für die Emotionen anderer mit dem Alter, einer Zunahme des situativen Emotionswissens und verschiedener individueller und sozialer Erfahrungen im Umgang mit Emotionen zunehmen. Neben einer Zunahme der Häufigkeit empathischer Reaktionen, verändert sich im Entwicklungsverlauf auch die Qualität empathischen Verhaltens, das in einer zunehmenden Berücksichtigung internaler Faktoren und in prosozialen Verhaltensweisen zum Ausdruck kommt.

3.5 Entwicklung der Emotionsregulation

Betrachtet man die unterschiedlichen Definitionsansätze in der Forschungsliteratur, fällt auf, dass der Begriff der Emotionsregulation häufig im Zusammenhang mit Stressverarbeitungsprozessen und Copingstrategien auftritt (vgl. Janke, 2002). Es wird diskutiert, ob und wie sich die Begriffe Coping und Emotionsregulation voneinander unterscheiden. Bridges und Grolnick (1995) unterscheiden zwischen *Emotionsregulation*, die auch innerhalb von alltäglicheren (positiven und negativen) Anlässen auftritt und *Coping* als Reaktion auf eine besonders stressvolle Situation, kommen aber zu dem Schluss dass der große Überschneidungsbereich der beobachtbaren Strategien (Aufmerksamkeitslenkung, Vermeidung, Selbstberuhigung, Unterstützungssuche etc.) für den synonymen Gebrauch der Begriffe spricht. Da im Rahmen dieser Arbeit der Umgang mit *negativen* Emotionen im Vordergrund steht, wird hier der Begriff des Coping synonym mit dem Begriff der internalen Emotionsregulation verwendet. In Anlehnung an Janke (2002) und Thompson (1994) lässt sich Emotionsregulation definieren als intrinsischer sowie extrinsischer Prozess, der dazu dient, Emotionen quantitativ (Dauer) und qualitativ (Intensität) zu modifizieren. Entsprechend lässt sich die Fähigkeit zur Emotionsregulation in die beiden Bereiche *internale* Emotionsregulation (Selbstregulation eigener Emotionen) und *externale* Emotionsregulation (Wissen und Anwendung von sozialen Darbietungsregeln in sozialen Kontexten) unterteilen (vgl. Kapitel 2.3.5). In den nachfolgenden Unterkapiteln wird zunächst eingegangen auf die Entwicklung der internalen Emotionsregulation, anschließend auf die Entwicklung externaler Regulationsstrategien im Rahmen sozialer Darbietungsregeln; in Kapitel 3.5.3 erfolgt eine Zusammenschau von Moderatoren und Aus-

wirkungen der Emotionsregulation, insbesondere der Aspekte kindliches Temperament und elterlicher Einfluss.

3.5.1 Internale Emotionsregulation

Die internale Emotionsregulation bezieht sich auf Strategien für den Umgang mit den eigenen Emotionen im Sinne einer kompetenten und selbstwirksamen Selbstregulation. "Kompetente Selbstregulation bedeutet hier, sich erfolgreich aus negativen Emotionen herauszuregulieren, damit der Kopf frei wird" für eine konstruktive Problemlösung indem emotionale Zustände als Informationsquelle genutzt werden, beispielsweise Angst als Warnung vor Gefahren oder Ärger als Zeichen für Ungerechtigkeit (Schmitz, 2002, S. 212f.).

Wie entwickeln Kinder ein Wissen darüber, wie sie unangenehme emotionale Zustände regulieren können?

Betrachtet man die kindliche Entwicklung von Beginn an, so fällt auf, dass die Bezugsperson, d.h. in der Regel die Mutter, für die emotionale Wahrnehmung und Regulierung des Säuglings eine wichtige Rolle spielt. Da Kinder Gefühle zunächst nur durch Mimik und Stimme der Bezugsperson erkennen bzw. unterscheiden können und eigene Gefühlsreaktionen auch durch „Gefühlsansteckung“ ausgelöst werden (Janke, 1999), ist die Interaktion mit den Bezugspersonen entscheidend für den Erwerb der emotionalen Ausdrucks- und Eindrucksfähigkeit. In der Frühentwicklungsforschung werden zwei verschiedene Interaktionsformen unterschieden: die *face-to-face-Interaktion* und die *still-face-Interaktion* (Petermann & Wiedebusch, 2003). Bei der Face-to-face-Interaktion besteht reger Blickkontakt zwischen Kind und Bezugsperson und es werden wechselseitig positive Gefühle, z.B. durch Lächeln ausgedrückt. Durch diese wechselseitige Interaktion lernt das Kind durch Nachahmung unterschiedliche mimische Ausdrucksformen (später auch gestischen und stimmlichen Ausdruck) wahrzunehmen und auszudrücken. Die sog. still-face-Interaktion ist dagegen auf Seiten der Bezugsperson von einem eher teilnahmslosen und unbewegten mimischen Ausdruck geprägt und löst beim Kind meist zunächst Verunsicherung und schließlich negative Gefühlsäußerungen aus. Hierin wird bereits deutlich, welche Bedeutung der elterlichen Feinfühligkeit für die Förderung emotionaler Entwicklung in der alltäglichen Interaktion zwischen Mutter und Kind zukommt (siehe Kapitel 4.2).

Vor diesem Hintergrund der frühen Mutter-Kind-Interaktion kann die Entwicklung der internalen Emotionsregulation von der frühen Kindheit an als Prozess von einer zunächst *interpsychischen* bzw. dyadischen Regulation hin zu einer zunehmend selbständigen

intrapyschischen Emotionsregulation beschrieben werden (Sroufe, 1996; 2002). Dieser (fließende) Übergang lässt sich anhand der folgenden Entwicklungsphasen beschreiben (Friedlmeier, 1999; Holodynski, 1999):

1. Von der interpsychischen Regulation zur Face-to-face-Interaktion (1-6 Monate):

Die Bezugsperson reguliert überwiegend das Erregungsniveau des Säuglings; der Emotionsausdruck des Kindes ist noch ungerichtet und undifferenziert, die Reaktionen der Bezugsperson eher explorativ. Etwa ab dem dritten Lebensmonat übernimmt das Kind zunehmend selbstständige Regulationsanteile in der interpsychischen Regulation durch die Nachahmung v.a. positiver mimischer und stimmlicher Äußerungen der Bezugsperson.

2. Von der wechselseitigen Regulation zur rückversicherten Selbstregulation (ab 6 Monaten):

Das Kind übernimmt mit wachsender Mobilität einen gleichwertigen Anteil an der interpsychischen Emotionsregulation, beobachtet die Reaktionen der Bezugsperson auf sein Schreien oder wendet sich von unangenehmen Reizen ab. In dieser Phase beginnt eine wechselseitige Abstimmung von Verhaltensintentionen. Gegen Ende des ersten Lebensjahres erkennt das Kind zunehmend den Zusammenhang zwischen Gefühl und Gefühlsanlass bei sich und der Bezugsperson und reguliert seine Emotionen selbst durch soziale Rückversicherung¹⁴ („*social referencing*“). Hierbei empfängt das Kind aus dem jeweiligen Gesichtsausdruck der Bezugsperson wichtige Hinweise für die Bewertung einer Situation und leitet daraus die eigene Gefühls- und Verhaltensreaktion ab.

3. Von der Rückversicherung zur selbständigen Selbstregulation (ab 3 Jahren):

Während die Anwesenheit der Bezugsperson weiterhin von Bedeutung für die Einordnung emotionaler Erfahrungen ist (Bridges & Grolnick, 1995; Kliewer, 1991), nimmt das Kind nicht mehr unreflektiert Bezug auf den Gefühlsausdruck der Bezugsperson. Vielmehr reguliert das Kind seine Emotionen zunehmend auch selbst ohne direkte Unterstützung der Bezugsperson, etwa durch spielerische Ablenkung. Dabei entwickelt es zunehmend auch ein (Strategie-)Wissen über die Trennung von Emotionserleben und -ausdruck im Sinne der externalen Emotionsregulation (vgl. Kapitel 3.5.2). Dies kommt darin zum Ausdruck, dass das Kind beginnt, mit der Bezugsperson über die Interpretation der Situation zu verhandeln, etwa indem es in einer furchterregenden Situation lächelt (Walden, 1991). Im Grundschulalter lässt sich eine Erweiterung, Ausdif-

¹⁴ vgl. Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 63

ferenzierung und Flexibilisierung des Repertoires an Emotionsregulationsstrategien beobachten.

Was wissen Kinder im Vor- und Grundschulalter über die Möglichkeiten, ihre eigenen Emotionen zu regulieren?

Studien zum kindlichen Wissen über interne Emotionsregulation befassen sich vordergründig mit der altersabhängigen Veränderung von Bewältigungsstrategien in verschiedenen Stresssituationen. Dabei werden den Kindern entweder fiktive Beispielsituationen vorgegeben, für welche sie Coping-Strategien nennen oder auswählen sollen (Beaver, 1997; Saarni, 1997; Zahn-Waxler et al., 1994) oder sie werden in Spielsituationen mit Peers beobachtet (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994; Friedlmeier & Trommsdorff, 2001) oder nach ihrem Umgang mit vergangenen oder aktuellen Distress-Situationen (Krankheit, Heimweh) befragt (zusammenfassend Harris & Lipian, 1989). Die Kataloge der möglichen Coping-Strategien weisen unterschiedliche Differenzierungsgrade und je nach Hypothese verschiedene Kategorisierungen auf. Insgesamt lassen sich folgende Bewältigungsstrategien unterscheiden (Saarni, 1997; Saarni, 1999, S. 222f.):

1. **Hilfesuche** („support seeking“):
 - a. allgemeine Hilfesuche („solace seeking“), z.B. sich von Mutter trösten lassen,
 - b. problemorientierte Hilfesuche („help seeking“), z.B. mit Mutter gemeinsam eine Lösung suchen;
2. **Problemlösung**, z.B. verlorenen Gegenstand suchen gehen, Klärung im Gespräch;
3. **Emotionsfokussierte Strategien**¹⁵ - in wenig kontrollierbaren Situationen (z.B. beim furchtauslösenden Zahnarztbesuch):
 - a. (gedankliche) Ablenkung
 - b. Umdeutung der Situation
 - c. Informationssuche
 - d. Distanzierung/ Vermeidung, z.B. gleichgültige Reaktion;
4. **Internalisierung**, z.B. sich zurückziehen, Schuldgefühle;
5. **Externalisierung**, z.B. andere Person beleidigen, aggressives Verhalten.

¹⁵ Die Unterscheidung zwischen problem- und emotionsorientiertem Copingverhalten stammt ursprünglich von Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Während Internalisierung und Externalisierung in sozialen Kontexten weniger angemessenes Verhalten darstellen, umfasst effektives Coping ein möglichst flexibel einsetzbares Repertoire unterschiedlicher Strategien der Emotionsregulation, der eigenständigen Problemlösung und der aktiven und angemessenen Suche nach sozialer Unterstützung (Saarni, 1999). Eine Einteilung der Copingstrategien in allgemein funktionale und dysfunktionale ist insgesamt aber eher schwierig, da der Einsatz verschiedener Strategien zum einen je nach Situation differiert, zum anderen von der jeweils ausgelösten Emotion, dem Geschlecht und dem Alter des Kindes abhängt. So bezeichneten Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren die eigenständige Problemlösung für Ärger- und Schamsituationen, Hilfesuche bei Trauer und Distanzierung für verletzende Situationen als beste Strategien (Saarni, 1997). In einer Studie von Beaver (1997) zeigte sich darüber hinaus ein *Geschlechtseffekt* insofern als Jungen häufiger intrapsychische Strategien zur Bewältigung von Trauer und Angst nutzen, Mädchen dagegen v.a. bei Ärger häufiger interpsychische bzw. prosoziale Copingstrategien bevorzugen (vgl. auch Zahn-Waxler et al., 1994). Dieser Befund deckt sich teilweise mit den Ergebnissen von Janke (2002). In der Untersuchung an 128 Kindern im Alter von 7 und 10 Jahren zu den geschlechtsbedingten Unterschieden zwischen den Handlungstendenzen und Emotionsregulations-Strategien von Mädchen und Jungen in Ärger- und Trauersituationen zeigte sich, dass in Trauersituationen siebenjährige Mädchen sich häufiger zurückziehen als Jungen (61% zu 33%), während sich im Alter von zehn Jahren diese Tendenz umdreht und die Jungen sich häufiger zurückziehen als die Mädchen (65% zu 38%) und seltener ihre Trauer offen zeigen würden (Offener Emotionsausdruck: 5% Jungen zu 34% Mädchen). Auf die Frage nach der Regulation der Emotion war besonders auffällig, dass Mädchen viel häufiger *Versöhnung* als Strategie bei Ärger angaben als Jungen (Zehnjährige: 47% zu 27%; bei den jüngeren Kindern nannten ausschließlich Mädchen Versöhnung als Ärger-Strategie) und dass Mädchen Trauer häufiger durch *Suche nach emotionaler Unterstützung* bewältigen als Jungen (Zehnjährige: 23% zu 0%). Diese Geschlechtsunterschiede in der Wahl der Emotionsregulationsstrategie in Ärger- und Trauersituationen lassen sich durch Unterschiede in der Sozialisation im Hinblick auf die Äußerung der genannten Gefühle erklären (vgl. Kapitel 3.5.2).

Während jüngere Kinder über weniger Strategiewissen verfügen und bei unangenehmen Gefühlen eher zu situativen Strategien z.B. zu Ablenkung durch angenehme Aktivitäten neigen, nehmen mit dem Alter kognitive Strategien, insbesondere die gedankliche Ablenkung („vergessen“, „an etwas Positives denken“) zu (Beaver, 1997; Harris & Lipian, 1989; Harris et al., 1981; Janke, 2002; Kliwer, 1991). So lässt sich zeigen, dass Vierjährige bereits aus eigener

Erfahrung wissen, dass Gefühle mit der Zeit von selbst abklingen und dass Sechsjährige Kenntnis darüber haben, dass Gefühle sich abschwächen, wenn man nicht mehr über das Auslöseereignis nachdenkt; zwischen 6 und 10 Jahren entwickelt sich das Wissen über den kausalen Zusammenhang, dass Gefühle sich abschwächen, weil man nicht mehr an das Ereignis denkt, das diese Gefühle hervorgerufen hat (Harris, 1989/1992). Zudem lässt sich beobachten, dass die Emotionsregulationstrategien bei älteren Kindern (ab zehn Jahren) zielgerichteter werden und häufiger dem Erhalt sozialer Beziehungen dienen: entsprechend lässt sich ab zehn Jahren in Ärgersituationen ein Rückgang von Distanzierungs- und Konfrontationsstrategien und gleichzeitig eine Zunahme von Strategien zur Klärung und Versöhnung sowie humorvoller Reaktionen beobachten (von Salisch, 2000).

3.5.2 Externale Emotionsregulation

Die externe Emotionsregulation setzt - neben den kognitiven Fähigkeiten zum emotionalen Perspektivenwechsel - ein Wissen über die mögliche Trennung von Emotionsausdruck und tatsächlichem Emotionserleben sowie die Fähigkeit zur willentlichen Kontrolle des mimischen Ausdrucks voraus (Josephs, 1993; Petermann & Wiedebusch, 2003; von Salisch, 2000). Sie umfasst das Wissen über soziale Darbietungsregeln (display rules) sowie deren Auswirkungen (false belief) auf „getäuschte“ Interaktionspartner (Gross & Harris, 1988). „*Display rules* is a term that describes children’s recognition that there are times when it is not appropriate or adaptive to express the emotions one is feeling...under particular social circumstances.“ (Hubbard & Coie, 1994, S. 10). Saarni (1999) unterscheidet zwischen *kulturellen* Darbietungsregeln (z.B. Vortäuschen von Freude über ein unerwünschtes Geschenk, um den anderen nicht zu verletzen), *persönlichen* Darbietungsregeln (z.B. vorgetäuschte Gleichgültigkeit bei Verletzung in Freundschaftsbeziehungen als Selbstregulationsstrategie) und der „strategischen“ Vortäuschung von Emotionen zur Beeinflussung von anderen und zum eigenen Vorteil (emotional dissemblance) (vgl. auch Josephs, 1993). Der Begriff der „display rules“ geht ursprünglich zurück auf Ekman und Friesen (1969), welche folgende Strategien der externalen Emotionsregulation beschreiben:

- Maximierung/ Übertreibung („overintensify“),
- Minimierung/ Abschwächung („deintensify“),
- Maskierung/ Verfälschung („dissimulating“),
- Neutralisierung/ Affektlosigkeit (“look affectless or neutral”).

Ab welchem Alter wissen Kinder, dass man Gefühle verbergen bzw. vortäuschen kann?

Bereits Dreijährige verfügen über die Fähigkeit willentlich ihren mimischen Ausdruck zu kontrollieren und zeigen Verhaltensweisen, bei welchen tatsächliches Emotionserleben und mimischer Ausdruck voneinander abweichen (Petermann & Wiedebusch, 2003). Da Vorschulkinder noch über kein reflektiertes Wissen über Darbietungsregeln verfügen und damit das beobachtbare Täuschungsverhalten noch nicht signifikant mit dem abrufbaren Wissen der Kinder zusammenhängt (Cole, 1986; Josephs, 1993), kann in den meisten Studien erst etwa ab dem Alter von sechs Jahren ein *Wissen* über Strategien der externalen Emotionsregulation und Auswirkungen vorgetäuschter Emotionen erfasst werden (Gross & Harris, 1988; Harris, 1989/1992; Harris et al., 1981; Josephs, 1993; Saarni, 1984). Banerjee (1997) konnte zeigen, dass bei entsprechender methodischer Vereinfachung (durch bebilderte Zuordnungsaufgaben anhand von Vignetten und Porträtfotos, weniger offene Fragen, Hinweis auf soziale Folgen von offenem Emotionsausdruck) bereits Dreijährige zwischen tatsächlichen und realen Gefühlen unterscheiden können. Neben methodischen Schwierigkeiten bei einer verbalen Befragung von *Vorschulkindern* lässt sich die Diskrepanz zwischen Verhalten und Wissen im Zusammenhang mit der externalen Emotionsregulation von Vorschulkindern dadurch erklären, dass die Regulation des Emotionsausdrucks zuerst auf der Verhaltensebene erlernt wird (von Salisch, 2000).

Fragt man Schulkinder, warum sie Gefühle manchmal vortäuschen oder verbergen, begründen sie dies wie folgt (von Salisch, 2000; Zeman & Garber, 1996):

- um negative Auswirkungen der tatsächlich erlebten Gefühle zu vermeiden (instrumentelle Begründung),
- um sich selbst vor Verletzung oder Bloßstellung zu schützen (selbstbezogene Begründung),
- um Gefühle anderer nicht zu verletzen (prosoziale Begründung),
- um Regeln für den Emotionsausdruck einzuhalten (normative Begründung).

Das Wissen über soziale Darbietungsregeln nimmt unabhängig von der Begründung mit dem Alter zu (Jones, Abbey & Cumberland, 1998; Josephs, 1993) - besonders zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr (Gnepp & Hess, 1986) - und hängt stark von der Vielfalt der eigenen emotionalen Erfahrungen in verschiedenen *sozialen Kontexten* ab: so werden von Neunjährigen signifikant häufiger Gründe für die Einhaltung von Darbietungsregeln genannt als von Fünfjährigen (Jones et al., 1998), wobei Zehnjährige häufiger mit Höflichkeitsregeln argumentieren (Saarni, 1984). Ob Kinder Gefühle offen zeigen oder nicht hängt davon ab, ob

jemand bzw. wer anwesend ist: In der Studie von Cole (1986) an Mädchen zwischen drei und fünf Jahren intensivierte sich die Tendenz zur Maskierung der Enttäuschung (über eine „falsche“ Belohnung), wenn die Versuchsleiterin im Raum blieb. Zwar wird von Peers mehr Akzeptanz gegenüber aggressiven Verhaltensweisen in Ärgersituationen erwartet als von Eltern (Shipman, Zeman, Nesin & Fitzgerald, 2003), dennoch geben Kinder an ihre Gefühle gegenüber Gleichaltrigen (aus Angst vor Zurückweisung) eher zu unterdrücken als wenn sie allein oder mit ihren Eltern zusammen sind. Dabei maskieren die älteren Kinder häufiger ihren Emotionsausdruck als die jüngeren (Zeman & Garber, 1996; Zeman & Shipman, 1998).

Altersunterschiede lassen sich auch im Zuge der Entwicklung von *komplexen* Emotionen bereits im Vorschulalter beobachten: In einer Längsschnittstudie bei Kindern zwischen zwei und fünf Jahren wurden *Erleben und Ausdruck von Schuldgefühlen* untersucht, indem Kinder zu drei Messzeitpunkten vom Versuchsleiter beschuldigt wurden, einen wertvollen Gegenstand beschädigt zu haben (Kochanska, Gross, Lin & Nichols, 2002). Während Zweijährige deutliche Anspannung und negative Gefühle äußerten, nahm der offene Ausdruck von Schuld mit dem Alter der Kinder ab. So zeigten Vierjährige zwar deutliche körperliche Anspannung, unterdrückten aber die Äußerung negativer Gefühle. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Studie zur Anwendung von Darbietungsregeln in stolz-auslösenden Situationen: die Kinder im Alter zwischen zwei und fünf Jahren nahmen an einem Wett-Puzzlespiel gegen ihre Geschwister teil; die älteren Kinder verbargen oder maskierten häufiger ihre Freude, wenn sie gewonnen hatten, während die jüngeren Kinder meist deutlich Stolz über ihren Sieg ausdrückten (Reissland & Harris, 1991).

In welchem Maße Gefühle den Eltern gegenüber offen geäußert werden, hängt auch davon ab, wie diese auf unterschiedliche Emotionen ihrer Kinder reagieren bzw. inwiefern ein offener Emotionsausdruck z.B. durch Gespräche über den angemessenen Umgang mit Gefühlen von den Eltern gefördert wird (siehe hierzu auch Kapitel 4.3). Betrachtet man die emotionalen Situationen genauer, in denen sich Emotionserleben und Emotionsausdruck unterscheiden, so lässt sich beobachten, dass Darbietungsregeln v.a. in Bezug auf Ärger oder Trauer angewandt werden, während Schmerz als ein eher von anderen (auch Peers) akzeptiertes Gefühl betrachtet wird (Zeman & Garber, 1996). In Bezug auf Ärger- und Trauersituationen zeigen sich in verschiedenen Studien deutliche sozialisationsbedingte *Geschlechtsunterschiede* im Hinblick auf den Emotionsausdruck: Jungen zeigen mehr Ärger bzw. Enttäuschung und weniger Trauer als Mädchen, während Mädchen Trauer eher mitteilen und ihren Ärgerausdruck deutlich kontrollieren bzw. maskieren (Fabes et al., 1991; Janke, 2002; Saarni, 1984; Strayer, 1989; von

Salisch, 2000). Grundsätzlich ist zu beobachten, dass sich Jungen auch bei entsprechender Instruktion, schwerer tun als Mädchen ihre negativen Gefühle zu verbergen (Davis, 1995). Die Ursachen für diese vielfach belegten Geschlechtsunterschiede liegen u.a. in einer unterschiedlichen Sozialisation in der Familie bzw. geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen: Mädchen lernen, dass von ihnen erwartet sind, dass sie höflich sind, während bei Jungen ein ärgerliches oder sogar aggressives Verhalten eher toleriert wird (Saarni, 1984; von Salisch, 2000). In Bezug auf den Trauerausdruck verhält es sich umgekehrt: Jungen erfahren v.a. von ihren Vätern wenig Unterstützung und lernen, den emotionalen Ausdruck von Trauer zu unterdrücken (Fuchs & Thelen, 1988; Zeman & Garber, 1996; Zeman & Shipman, 1998).

Obwohl Kinder von ihren Müttern mehr Verständnis für emotionale Reaktionen erwarten, lassen sich bereits in den ersten Lebensmonaten geschlechtsspezifische Reaktionen der Mütter auf den kindlichen Ärgerausdruck belegen (Malatesta & Haviland, 1982; Malatesta-Magai, 1991). Dieser Sozialisationsunterschied setzt sich später fort, indem Mütter häufiger mit ihren Töchtern als mit ihren Söhnen über Gefühle sprechen (Dunn, Bretherton & Munn, 1987) – daher entwickeln Mädchen früher die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Zudem lassen sich bedeutende inhaltliche Unterschiede in den Gesprächen beobachten: Mütter betonen bei Mädchen die *Folgen* von Ärger auf die Beziehung zu anderen, mit Jungen sprechen Mütter eher über die *Angemessenheit* des Ärgers und die angemessene Reaktion (Fivush, 1993). Entsprechend zeigt sich, dass Mädchen das Verbergen ihrer tatsächlichen Gefühle (insbesondere Trauer) häufiger prosozial, Jungen dagegen häufiger mit negativen sozialen, selbstwertbedrohlichen Reaktionen anderer (z.B. Auslachen) begründen (Zeman & Shipman, 1998).

Es wurde deutlich, dass der Erwerb sozialer Darbietungsregeln und die Anwendung von Strategien der Emotionsregulation von vielfältigen Interaktionserfahrungen mit den Eltern einerseits und mit den Peers andererseits abhängen. Nachfolgend wird anhand eines dynamischen Modells skizziert, welche Bedeutung – neben den sozialen Einflüssen - intrapsychischen Faktoren in der Entwicklung der Emotionsregulation zukommt.

3.5.3 Emotionsregulation, Temperament und Sozialisationseinflüsse

Die Entwicklung der Emotionsregulation ist abhängig von Temperamentsmerkmalen des Kindes, insbesondere der emotionalen Reaktivität sowie von Sozialisationseinflüssen durch Eltern, Geschwister und Peers. Die folgende Abbildung 9 gibt einen Überblick über die verschiedenen Komponenten und Einflüsse der Emotionsregulation. Sie verdeutlicht den kom-

plexen Zusammenhang von genetischen Faktoren wie der emotionalen Erregbarkeit und erlerntem Verhalten, etwa Selbstregulationsstrategien, die je nach individueller Emotionschwelle zur Modulation emotionaler Erregung eingesetzt werden; andererseits lässt sich erkennen, dass gerade die Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten das Repertoire externer Regulationsstrategien differenzieren.

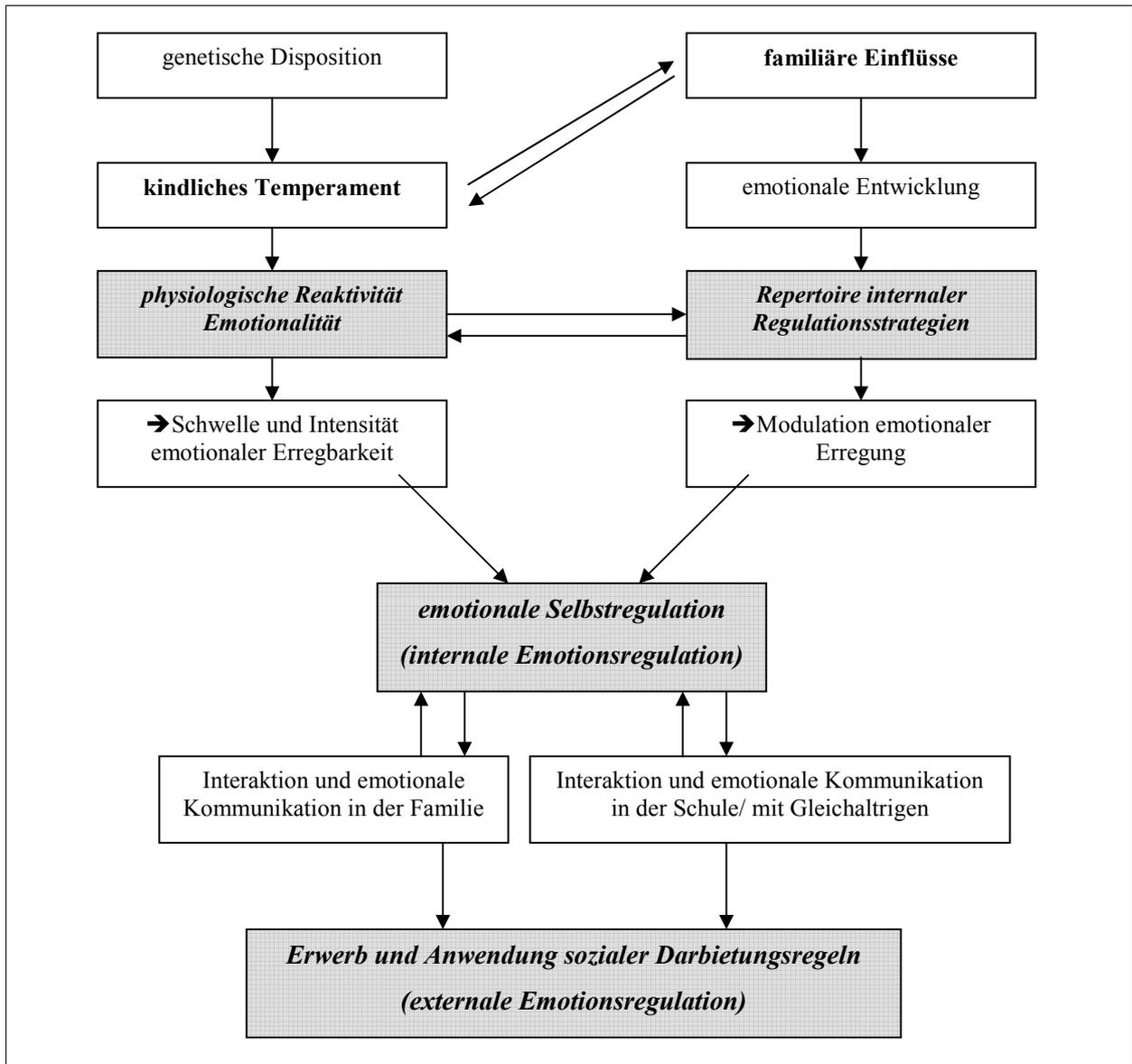


Abbildung 9: Komponenten der Emotionsregulation (modifiziert nach Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 56)

Welche Bedeutung haben Temperament und Emotionsregulation für soziale Beziehungen?

Bereits bei der Betrachtung der verschiedenen Aspekte emotionaler Schemata in Kapitel 3.3.2 ist deutlich geworden, dass emotionale Reaktionen nicht nur von äußeren Aspekten der Situation abhängen, sondern deutlich auch von individuellen Persönlichkeits- bzw. Temperamentsmerkmalen. Das Temperament des Kindes umfasst teilweise genetisch bedingte, zeitlich

und situativ überdauernde Verhaltenstendenzen und Emotionsbereitschaften (Rothbart & Bates, 1998; Zentner, 1999). Zwei Temperamentsmerkmale lassen sich unterscheiden: die *physiologische Reaktivität*, d.h. die individuelle Schwelle für emotionale Erregung und die Intensität emotionalen Erlebens, sowie die *Emotionalität*, d.h. die allgemeine emotionale Befindlichkeit (Petermann & Wiedebusch, 2003). Das Ausmaß physiologischer Reaktivität sowie die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation stellen wichtige Indikatoren für die *Stressanfälligkeit* eines Kindes dar (Kyrios & Prior, 1990; Petermann & Wiedebusch, 2003): Kann sich ein Kind nur schwer an neue Situationen anpassen und seine negativen Emotionen kaum kontrollieren, hat dies oft Auswirkungen auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen (Eisenberg et al., 1993). Kinder, die häufig und intensiv negative Emotionen erleben und äußern,

- haben Defizite in der Interpretation sozialer Situationen, z.B. indem sie anderen eher feindselige Absichten unterstellen (Dodge, 1980; von Salisch, 2000),
- neigen daher zu aggressiven bzw. externalisierenden Verhaltensweisen (Bohnert, Crnic & Lim, 2003; Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994) oder gehemmtem bzw. internalisierendem Verhalten (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Eisenberg, Cumberland et al., 2001),
- zeigen weniger prosoziale Verhaltensweisen (Denham, McKinley, Couchaud & Holt, 1990; Eisenberg, Fabes, Karbon et al., 1996) und eine geringere Empathiefähigkeit (Strayer & Roberts, 2004b) und
- sind bei Gleichaltrigen eher unbeliebt und auf diese Weise in ihrer sozialen Entwicklung beeinträchtigt (Eisenberg et al., 2000; Petermann & Wiedebusch, 2003)¹⁶.

Kinder, die dagegen konstruktive Copingstrategien anwenden, ihr Verhalten flexibel an neue Situationen anpassen können und wenig negative Emotionen zeigen (aufgrund geringer Reaktivität oder guter Emotionskontrolle) sind bei Gleichaltrigen beliebter und gelten auch bei Lehrern und Eltern als prosozialer, kooperativer und sozial kompetenter (Eisenberg et al., 2000; Eisenberg, Fabes, Karbon et al., 1996; Eisenberg et al., 1997; Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg & Lukon, 2002). Diese Zusammenhänge bleiben im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren weitgehend stabil (Murphy, Shepard, Eisenberg & Fabes, 2004).

Wie beeinflussen sich Eltern und Kinder im Rahmen der emotionalen Entwicklung?

Trotz gegensätzlicher Sichtweisen (z.B. Harris, 2002; Rowe & Jacobson, 2000) sprechen zahlreiche Befunde dafür, dass das elterliche Verhalten einen wesentlichen Moderator der sozio-emotionalen Entwicklung darstellt. Obwohl ab dem Schulalter neben den familiären

¹⁶ ausführliche Studienübersicht bei Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 21

Erfahrungen die Interaktionen mit Gleichaltrigen bedeutsamer werden, bleiben die Eltern-Kind-Interaktionen weiterhin wichtig für Erfahrungen im Umgang mit v.a. negativen Emotionen. Der Einfluss von Eltern und Kindern ist wechselseitig: während die Eltern z.B. durch eine verständnisvolle Reaktion auf den Ausdruck von Ärger, den offenen Umgang mit Gefühlen innerhalb der Familie fördern können, kann ein Kind, das zu negativen Emotionen neigt, häufige ärgerliche Reaktionen seiner Eltern und ein feindseliges Familienklima auslösen (Fabes, Leonard, Kupanoff & Martin, 2001; Jones, Eisenberg, Fabes & MacKinnon, 2002). Wie sich hohe emotionale Negativität eines Kindes auf das elterliche Verhalten auswirkt, hängt zum einen vom Temperament, insbesondere der negativen Emotionalität (Eisenberg et al., 1999) sowie persönlichen Belastungen der Eltern (Hetherington, 1989), zum anderen davon ab, worauf die Eltern das Verhalten des Kindes attribuieren (Zentner, 1999). Während die Attribution der kindlichen Feindseligkeit auf elterliches Versagen, pathologische Gründe oder eine absichtliche Trotzreaktion des Kindes eher negative (Schuld- und Ärger-)Gefühle bei den Eltern auslöst, könnte eine „temperamentsorientierte Betrachtung“ und eine positive Interpretation des kindlichen Verhaltens zu einer Entlastung der Eltern-Kind-Beziehung beitragen. Hierin wird deutlich, dass die Passung zwischen Eltern und Kindern einen reziproken Prozess darstellt: „Nicht nur die Eltern können regulierend in den Temperamentsausdruck des Kindes eingreifen, indem sie günstige Bedingungen schaffen; auch das Kind kann Kompetenzen entwickeln, um sein Temperament bzw. seine Emotionalität zu regulieren“ (Zentner, 1999, S. 174). Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass gleiches Elternverhalten nicht immer gleiche Auswirkungen auf das Kind hat, sondern vom Temperament des Kindes abhängig sein kann: so wirkt beispielsweise ein kontrollierendes Erziehungsverhalten der Mutter beispielsweise bei impulsiven und unnachgiebigen Kindern mittelfristig eher aggressionshemmend, bei wenig impulsiven Kindern dagegen können Verhaltensauffälligkeiten im Schulalter resultieren (Bates, Pettit, Dodge & Ridge, 1998). In den genannten Befunden wird deutlich, dass Temperamentsmerkmale des Kindes erst dann zu einem Prädiktor von Problemverhalten werden, wenn sie mit den Anforderungen und Erwartungen der sozialen Umwelt nicht zusammenpassen (Thomas & Chess, 1989; Werneck & Rollett, 2002).

Während sich Kapitel 3 der intraindividuellen Entwicklung des Kindes im Umgang mit Emotionen widmete, stellt sich im folgenden Kapitel die Frage nach interindividuellen Unterschieden in der emotionalen Entwicklung im Hinblick auf Einflüsse der Eltern. Eltern können auf unterschiedliche Weise auf emotionale Ereignisse reagieren: entweder sie nutzen die Situation, um ihrem Kind emotionale Erfahrungen zu ermöglichen und

Bewältigungsstrategien zu vermitteln oder sie kontrollieren die eigenen und kindlichen Emotionen und versuchen die Situation zu neutralisieren. Auf welche Weise können Eltern die Entwicklung sozioemotionaler Kompetenz beeinflussen? Welche Rolle spielen dabei die familiären Gespräche über emotionale Ereignisse? Welches elterliche Erziehungsverhalten kann entwicklungsförderlich, welche eher entwicklungshemmend sein? – Mit diesen und anknüpfenden Fragen beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel 4.

3.6 Zusammenfassung

In den Paradigmen zur Erforschung emotionaler Entwicklung spiegeln sich die verschiedenen Komponenten des Emotionsbegriffs wider. Der Anspruch dieser Arbeit ist es alle drei Forschungsparadigmen im Hinblick auf die Darstellung und Erfassung emotionaler Entwicklung und den elterlichen Fördermöglichkeiten zu berücksichtigen. Entsprechend bildet die Entwicklung und Erfassung der Basisemotionen im Sinne des strukturalistischen Paradigmas einen Schwerpunkt beim Entwicklungsbereich Emotionswissen. Den wohl größten Bereich stellt die Beschreibung und Erfassung der qualitativen Entwicklung sozioemotionaler Kompetenz nach der funktionalistischen Sichtweise dar. Vor allem im Rahmen der Aspekte externaler Emotionsregulation und bei der Darstellung des elterlichen Einflusses auf die emotionale Entwicklung finden sich wesentliche Aspekte des kontextualistischen Paradigmas.

In der Zusammenschau vielfältiger Entwicklungsstudien ist deutlich geworden, dass das Wissen über Emotionen im Laufe der Entwicklung zunimmt. Durch emotionale Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten verfeinern sich das situative Ursachenwissen, der Emotionswortschatz sowie das Wissen über internale Emotionsregulationsstrategien und soziale Darbietungsregeln. Mit dem Wissen über verschiedene Auslöser eigener Emotionen entwickeln sich die Empathiefähigkeit und das Verständnis für die Emotionen anderer Personen. Einen wichtigen Prädiktor für die Entwicklung des Emotionswissens stellt das Erkennen nichtsprachlichen, v.a. mimischen Emotionsausdrucks dar.

Wenngleich die Darstellung verschiedener Forschungsbefunde zur emotionalen Entwicklung in die Bereiche Emotionsausdruck, Emotionswissen und Emotionsregulation untergliedert wurde, verläuft die Entwicklung dieser Bereiche teilweise parallel und verfeinert sich zunehmend auch unter dem Einfluss der jeweiligen anderen Fertigkeitsbereiche. So fällt es beispielsweise schwer nonverbalen und verbalen Emotionsausdruck gedanklich (und zur besseren Übersichtlichkeit) zu trennen, Emotionswortschatz unabhängig von Emotionswissen zu betrachten und Emotionsregulation nicht in ihrer engen Abhängigkeit von Emotionswissen

und emotionalen Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu beschreiben. Darüber hinaus wurde immer wieder deutlich, wie sehr die emotionale Entwicklung mit anderen Entwicklungsbereichen, wie der sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung zusammenhängt.

4 Wie können Eltern sozioemotionale Kompetenz fördern?

Kinder lernen zunächst durch soziale Rückversicherung bei ihren Eltern, wie bestimmte emotionsauslösende Situationen zu bewerten sind. Der elterliche Emotionsausdruck kann sich daher entweder direkt durch die unmittelbare Reaktion der Eltern auf ein emotionales Ereignis oder indirekt durch die Stimmungslage in der Familie auf die kindliche Emotionalität auswirken. Grundsätzlich können Eltern auf folgende unterschiedliche Arten die emotionale Entwicklung ihrer Kinder beeinflussen bzw. fördern (Denham, 1998; Parke, 1994; Siegler, Deloache & Eisenberg, 2003/2005):

- indirekt durch die *elterliche Emotionalität*, d.h. ein überwiegend positives emotionales Familienklima (auch in herausfordernden Situationen) sowie einen toleranten und offenen Umgang mit den eigenen und kindlichen Emotionen;
- direkt durch die *elterliche Reaktion* auf kindlichen Emotionsausdruck, d.h. ein feinfühliges Elternverhalten auch bei negativen Gefühlsäußerungen des Kindes;
- direkt durch häufige und offene *Familiengespräche* über Emotionen bzw. emotionale Ereignisse, d.h. die Koregulation von kindlichen Emotionen und Ermutigung zum Emotionsausdruck durch „Emotionscoaching“ (Gottman et al., 1997).

In den folgenden Unterkapiteln wird dargelegt, inwiefern die genannten drei Aspekte Prädiktoren sozioemotionaler Kompetenz darstellen. Zu beachten ist dabei, dass Zusammenhänge zwischen Eltern- und Kindverhalten stets gegenseitige Wirkungen haben und von individuellen Temperamentsmerkmalen gekennzeichnet sein können (vgl. Kapitel 3.5.3). Obwohl im Folgenden auch von *elterlichen* Einflüssen die Rede sein wird, liegt der Schwerpunkt der Befundanalyse auf der *Mutter-Kind-Interaktion*, da sich die meisten Studien ohnehin v.a. auf Befragungen oder Beobachtungen von Müttern stützen. Außerdem wird auch im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit ausschließlich die Mutter-Kind-Dyade im Mittelpunkt stehen.

4.1 Familienklima und Lernen am Modell

Eltern, die eher offen mit ihren eigenen und den kindlichen Gefühlen umgehen, schaffen ein von gegenseitigem Verständnis und emotionaler Zuwendung geprägtes Familienklima, das neue emotionale Erfahrungen und damit die emotionale Entwicklung der Kinder fördert. Die Familie ist ein wichtiger Kontext, in welchem Kinder in sozialen Interaktionen erfahren können, was andere fühlen und denken und wie Gefühle reguliert und ausgedrückt werden können (Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart, 1992). Die elterliche Modellfunktion zeigt sich u.a. darin, dass sich bereits Kleinkinder in der Valenz ihres emotionalen Ausdrucksverhaltens zunehmend dem ihrer Mütter angleichen (Denham, 1989). Die allgemeine Stimmungslage in der Familie wird besonders bedeutsam im Umgang mit herausfordernden Situationen, die Ärger, Traurigkeit oder Angst hervorrufen, da der mütterliche Emotionsausdruck v.a. die kindliche Emotionsregulation beeinflusst (Garner & Power, 1996). Die kindliche Emotionsregulation wiederum beeinflusst (als Mediator) die sozialen Fertigkeiten und die Entwicklung bzw. Vermeidung auch internalisierender, v.a. jedoch externalisierender Verhaltensweisen (Eisenberg, Gershoff et al., 2001; Eisenberg et al., 2003). Damit sind Eltern, die auch in Stresssituationen ihre negativen Emotionen so regulieren, dass sie eine positive Grundstimmung in der Familie beibehalten, ihren Kindern gute Modelle in der Emotionsregulation sowie im positiven Emotionsausdruck (Denham, 1998) und fördern dadurch die soziale Kompetenz sowie den sozialen Peerstatus ihrer Kinder (Cassidy et al., 1992; Hubbard & Coie, 1994; Isley, O'Neil, Clatfelter & Parke, 1999).

Welche Auswirkungen hat elterliche Negativität auf die Familienbeziehungen und die Entwicklung der Kinder?

Ein negatives emotionales Familienklima, das von häufigem Ärgerausdruck, Feindseligkeit und Distressreaktionen geprägt ist, geht oft einher mit Konflikten und Feindseligkeit zwischen den Familienmitgliedern, insbesondere häufigen Partnerschaftskonflikten und einer geringen Partnerschaftszufriedenheit der Eltern (Nixon & Watson, 2001). Partnerschaftskonflikte der Eltern wirken sich vor allem dann belastend auf die Kinder aus, wenn die Eltern feindselig miteinander umgehen und wenig konstruktive Konfliktlösungen wählen (Cummings & Wilson, 1999). Offene Gespräche mit den Kindern über Beziehungskonflikte und ihre Lösungen können die emotionale Sicherheit und das Wohlbefinden der Kinder fördern (Cummings & Wilson, 1999; Cummings, Simpson & Wilson, 1993; Laible & Thompson, 2002)¹⁷ und dem

¹⁷ zur Bedeutung von Familiengespräche siehe Kapitel 4.3

Kind angemessene Konfliktlösestrategien vermitteln (Cummings, Goeke-Morey & Graham, 2002). Derartige Gespräche können darüber hinaus die kindliche Interpretation des Elternkonfliktes positiv beeinflussen, zumal z.B. Bedrohtheits- oder Schuldgefühle der Kinder die negativen Auswirkungen elterlicher Konflikte verstärken (Cummings & Cummings, 1988; Stocker & Youngblade, 1999). Wenn Partnerschaftskonflikte zu einem insgesamt feindseligen Familienklima führen, kann sich dieses auf alle Interaktionen und Beziehungen in der Familie auswirken: Eltern, die unzufrieden mit ihrer Partnerschaft sind, neigen oftmals zu einem weniger responsiven, eher inkonsequenten oder stark kontrollierenden Erziehungsverhalten (Cummings & Wilson, 1999; Cummings et al., 2002; Katz & Gottman, 1991). Vor allem die Feindseligkeit der Eltern kann zu Beeinträchtigungen der Eltern-Kind-Beziehung und emotionalen Sicherheit des Kindes führen (Grych & Fincham, 1990), aber auch die Geschwisterrivalität erhöhen (Stocker & Youngblade, 1999). Die Belastungen der Familienbeziehungen sind vor allem auf eine zunehmende Gereiztheit der Eltern, die Vermeidung von Kommunikation, einer sinkenden Toleranzschwelle für negative Emotionen und einer dadurch stetigen Negativierung des Familienklimas und Abnahme des familiären Zusammenhalts zurück zu führen (Bodenmann, 2002). Somit lässt sich festhalten:

A common characteristic of high conflict homes is parental mismanagement of negative affect, with a common result being spiraling levels of hostility and spillover of negativity into other family subsystems. (Cummings & Davies, 1996, S. 134)

Neben Konflikten in der Familie können weitere Ursachen für ein negatives emotionales Familienklima in persönlichen Belastungen, z.B. durch ökonomische Knappheit (Brody et al., 1994; Conger, Ge, Elder & Simons, 1994; Walper, Gerhard, Schwarz & Gödde, 2001) oder mütterliche Depressivität (Cummings & Davies, 1994; Embry & Dawson, 2002) und den jeweiligen familiären Auswirkungen liegen. Andererseits treten Partnerschaftskonflikte, zunehmende Beeinträchtigungen des elterlichen Erziehungsverhaltens und familiären Klimas oft infolge familienexterner Belastungen der Eltern auf (Bodenmann, 2002; Geris, Dubas, Janssens & Vermulst, 2000). Ob derartige Umstände Belastungen und Risiken für die kindliche Entwicklung darstellen, hängt maßgeblich von der jeweiligen Eltern-Kind-Beziehung und der emotionalen Verfügbarkeit der Eltern ab (Grych & Fincham, 1990). Wie sich eine wenig verlässliche Mutter-Kind-Beziehung auf die emotionale Entwicklung des Kindes auswirken kann, lässt sich am Beispiel mütterlicher Depressivität zeigen, welche nicht selten gleichzeitig mit anderen Belastungen, z.B. Partnerschaftskonflikten oder Scheidung auftritt (Wüthrich, Mattejat & Remschmidt, 1997). Depressive Mütter sind im Vergleich zu nichtdepressiven Müttern weniger einfühlsam, weniger konsequent und bei Regelüberschreitungen stärker be-

strafungsorientiert (Kochanska, Clark & Goldman, 1997; Wüthrich et al., 1997). Kinder depressiver Mütter erhalten bereits seit dem Säuglingsalter kaum Unterstützung im Umgang mit negativen Gefühlen und erleben ihre Mütter als wenig verlässlich (Field, 1994). Dies hat zur Folge, dass sie im weiteren Entwicklungsverlauf Schwierigkeiten bei der emotionalen Selbstregulation sowie eine erhöhte physiologische Reaktivität aufweisen, die sich in externalisierendem Problemverhalten und einer meist unsicheren Bindung äußert (Field, 1994; Kochanska et al., 1997). Es konnte beobachtet werden, dass Kinder, die in einem negativen Familienklima aufwachsen und daher wenig Toleranz für die Äußerung negativer Emotionen erfahren, innerhalb der Familie den Ausdruck negativer Emotionen unterdrücken und im Umgang mit Peers durch ein eher aggressives Auftreten und eine geringe soziale Kompetenz auffallen (Fabes et al., 2001; Jones et al., 1998).

Bei der bisherigen Betrachtung möglicher Ursachen und Auswirkungen eines negativen emotionalen Familienklimas ist zu erkennen, dass die Zusammenhänge zwischen den familieninternen und familienexternen Faktoren sowie den unterschiedlichen familiären Beziehungen vielschichtig sind und wechselseitige Prozesse bilden. Vor dem Hintergrund der bisher berichteten Studien zum Einfluss des emotionalen Familienklimas und in Anlehnung an unterschiedliche systemische Darstellungen (Belsky, 1984; Cummings & Schermerhorn, 2003) wird nachfolgend versucht, diese komplexen Zusammenhänge und Interaktionen abzubilden (→ Abbildung 10). Das Modell verbindet die vielschichtigen innerfamiliären Prozesse (gestrichelter Kasten) und setzt diese mit den elterlichen und kindlichen Merkmalen, insbesondere der elterlichen Persönlichkeit und dem kindlichen Temperament in Beziehung. Das Modell verdeutlicht, dass familienexterne Stressoren, wie beispielsweise berufliche oder sozioökonomische Belastungen entweder direkt oder indirekt über die Befindlichkeit der Eltern bzw. die innerfamiliären Interaktionen Einfluss auf das Verhalten des Kindes nehmen können. Außerdem ist klar ersichtlich, dass das Familienklima entscheidend zu den „Spill-over“-Effekten von Spannungen innerhalb der elterlichen Partnerschaft auf die anderen Familienbeziehungen beiträgt.

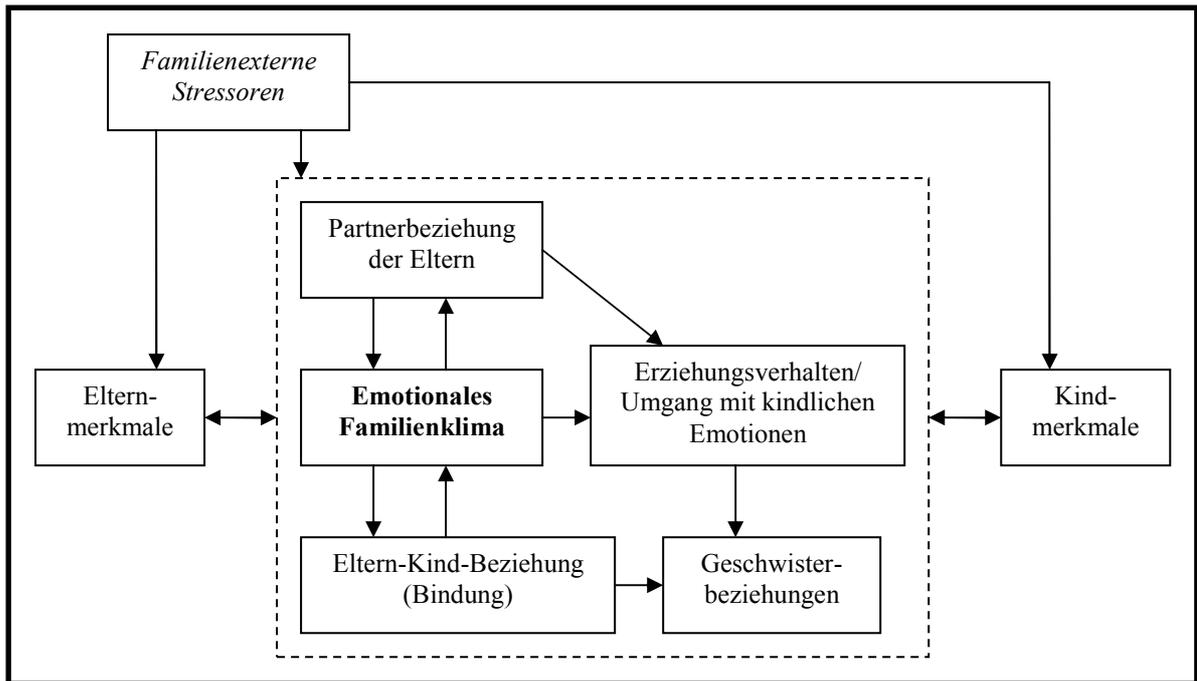


Abbildung 10: Bedeutung des Familienklimas für die Familienbeziehungen

Es ist deutlich geworden, dass die allgemeine Positivität und ein konstruktiver Umgang mit Beziehungskonflikten innerhalb der Familie einen wichtigen Beitrag zur sozioemotionalen Entwicklung von Kindern leisten können. Andererseits lässt sich zeigen, dass ein gutes Emotionswissen des Kindes den Zusammenhang zwischen (negativem) Familienklima und (ungünstigen) Peerbeziehungen moderieren kann; vermutlich ist dieser Effekt mit einem kontextabhängigen Verhalten in emotionalen Situationen zu erklären (Cassidy et al., 1992). Diese Erklärung entspricht der funktionalistischen Perspektive¹⁸, welche nahe legt, dass emotionale Erfahrungen stets als dynamisches Zusammenspiel zwischen Personen und ihrer jeweiligen Umwelt entstehen (Cummings & Davies, 1996). Daher ist neben dem eher indirekt auf das Kind bezogenen Familienklima gerade die *direkte Interaktion* zwischen Eltern und Kindern im Umgang mit emotionalen Ereignissen von besonderer Bedeutung für die emotionale Entwicklung der Kinder: „The affective communication between child and parent provides the context in which the child comes to understand and organize affective experience.“ (Cassidy, 1994, S. 233).

¹⁸ vgl. auch Kapitel 3.1

4.2 Feinfühligkeit und emotionale Sicherheit

Ein feinfühliges Verhalten der Eltern im Umgang mit den Bedürfnissen, v.a. den emotionalen Äußerungen des Kindes prägt in besonderem Maße die Beziehung zwischen Eltern und Kindern: „...parental sensitivity to children’s feelings is widely seen as the key influence on the quality of attachment between child and parent.“ (Dunn & Hughes, 1998, S. 171). Mütterliche Feinfühligkeit umfasst nach Mary Ainsworth (vgl. Grossmann, 1977):

- die Wahrnehmung und richtige Interpretation der kindlichen (Gefühls-)Äußerungen sowie
- eine prompte und angemessene Reaktion auf die Signale des Kindes.

Dies erfordert Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen der Mutter sowie die Fähigkeit, das Verhalten des Kindes unverzerrt wahrzunehmen. Gerade die Qualität der frühen Mutter-Kind-Interaktion und der Umgang mit den kindlichen Gefühlen ist von entscheidender Bedeutung für die spätere *Bindung* zwischen Müttern und Kindern (Cassidy, 1994; Cummings & Davies, 1996). In einer neueren Längsschnittstudie konnte beobachtet werden, dass Kinder, die von ihren Müttern stark kritisiert und abgewertet wurden, im Alter von sechs Jahren signifikant häufiger eine unsichere Bindung aufwiesen als Kinder, deren Mütter mehr Wärme und Feinfühligkeit zeigten (Jacobsen, Hibbs & Ziegenhain, 2000). Unterschiede in der Bindungsqualität können sich wiederum in unterschiedlichen Ausdruckstendenzen äußern: Kochanska (2001) konnte zeigen, dass sicher gebundene Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr seltener Angst und Ärger zeigten, während unsicher gebundene Kinder diese häufiger äußerten. In einer Studie von Laible und Thompson (1998) erwies sich die Bindungsqualität der Kinder zwischen 2 und 6 Jahren als Prädiktor für das Emotionswissen, besonders im Hinblick auf negative Emotionen. Bedeutsam für die Entwicklung des Emotionswissens ist der Befund, dass sicher gebundene Kinder über einen größeren und vielfältigeren Wortschatz verfügen und sich in Interaktionen verbal mehr äußern als unsicher gebundene Kinder (vgl. Klann-Delius, 2002a; Klann-Delius, 2002b). Darüber hinaus lässt sich belegen, dass die Bindungsqualität einen wichtigen Prädiktor für die spätere Kompetenz zur Bewältigung von Distress, sozialen Konflikten oder Risikofaktoren darstellt; sicher gebundene Kinder sind sozial kompetenter und zeigen in belastenden Situationen mehr aktive und weniger vermeidende Copingstrategien (Harris, 1999; Zimmermann, 1999; Zimmermann, 2000). Neben dem Einfluss auf die Bindungsbeziehung kann sich eine akzeptierende und verständnisvolle Reaktion der Eltern auf den kindlichen Ausdruck negativer Gefühle im engeren Zusammenhang mit der emotionalen Entwicklung positiv auswirken auf

- die kindliche Fähigkeit zur Selbstregulation negativer Emotionen (Leibowitz, Ramos-Marcuse & Arsenio, 2002; Ramsden & Hubbard, 2002),
- die kindliche Regulationsfähigkeit physiologischer Erregung (Gottman, Katz & Hooven, 1996; Gottman et al., 1997),
- das kindliche Emotionswissen (Denham, Zoller & Couchaud, 1994; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997),
- die kindliche Empathiefähigkeit (Zhou et al., 2002) und
- die soziale Kompetenz des Kindes gegenüber Gleichaltrigen (Denham, 1997; Fabes et al., 2001; Jones et al., 2002).

Wie reagieren Eltern auf negative Gefühlsäußerungen ihrer Kinder und wie können sich unterschiedliche Elternreaktionen auf das Verhalten der Kinder auswirken?

Wenn ein Kind einen Wutanfall bekommt oder sehr traurig ist, neigen Eltern häufig dazu, mit Unbehagen, Verharmlosung oder gar Abweisung zu reagieren. Sie bemühen sich darum, ihr Kind zu beruhigen oder aufzuheitern, ohne die genauen Auslöser für die Emotionen des Kindes zu besprechen oder ihm Hilfestellung bei der Problemlösung zu geben. Dieses Elternverhalten verhindert jedoch wichtige emotionale Erfahrungen des Kindes. So zeigt sich in Studien der Forschergruppe um Nancy Eisenberg, dass Vorschul- und Grundschulkindern, deren Eltern mit Verharmlosung reagieren als sozial weniger kompetent eingeschätzt werden und mehr Ärger erleben sowie vermeidende Strategien anwenden (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Eisenberg, Fabes, Carlo & Karbon, 1992). Ein unangemessenes Copingverhalten, etwa in Form von Rachedgedanken oder aggressivem Ausagieren ist auch bei Kindern zu beobachten, deren Eltern mit deutlichem Unbehagen oder bestrafend auf negativen Emotionsausdruck ihres Kindes reagieren (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Eisenberg, Fabes, Carlo & Karbon, 1992). Des Weiteren zeigt sich, dass v.a. Distressreaktionen der Mutter mit einer Intensivierung der emotionalen Erregung und des negativen Affekts beim Kind einhergehen, während der Emotionsausdruck von den Kindern stark unterdrückt wird (Eisenberg & Fabes, 1994) und zunehmend internalisierende Verhaltensweisen gezeigt werden (Eisenberg et al., 1999).

Förderliche Verhaltensweisen der Eltern sind dagegen v.a. die Ermutigung zum Emotionsausdruck sowie emotions- und problemfokussierte Reaktionen; diese Reaktionen fördern die sozialen Fertigkeiten des Kindes, ein sozial kompetentes Coping in emotionalen Situationen (z.B. durch verbale Verteidigung) und schließlich die Beliebtheit unter Gleichaltrigen (Denham, 1997; Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer et al., 1992; Roberts & Strayer, 1987). Wäh-

rend Ermutigung zum Emotionsausdruck und zur Problemlösung mit einer hohen Aufmerksamkeitslenkung des Kindes korreliert, unterstützt das Trösten der Mutter teilweise einen konstruktiven Umgang (z.B. durch offenes Ansprechen) mit ärgerauslösenden Ereignissen (Eisenberg & Fabes, 1994). Dabei scheint ein allein tröstendes Verhalten nicht immer förderlich für die sozioemotionale Kompetenz der Kinder zu sein, sondern geht – besonders bei reaktiven Kindern mit einer hohen Intensität negativer Emotionen - mit eher ungünstigem Sozialverhalten einher (Jones et al., 2002). Die Autorinnen erklären dies dadurch, dass reaktive Kinder weniger Gelegenheiten haben, Strategien zur Selbstregulation negativer Erregung zu entwickeln, wenn ihre Eltern ihnen häufig die Emotionsregulation „abnehmen“. Diese Annahme wird gestützt durch den längsschnittlichen Befund, dass Trösten in Verbindung mit hoher Akzeptanz kindlicher Gefühle sich bei Kindern *bis zum zweiten Lebensjahr* positiv auf die Aufmerksamkeitskontrolle im Alter von fünf Jahren auswirkt, bei älteren Kindern allerdings eine geringere Selbstregulation vorhersagt (Spinrad, Stifter, Donelan-McCall & Turner, 2004). Roberts und Strayer (1987) kommen zu dem Schluss, dass ältere Kinder elterliches Trösten in Distress-Situationen als Ausdruck elterlicher Hilflosigkeit verstehen könnten. Entscheidend für die Unterstützung der kindlichen Emotionsregulation ist demnach nicht nur eine akzeptierende Einstellung der Eltern und responsive Reaktion auf kindlichen Emotionsausdruck, sondern darüber hinaus responsives Handeln sowie die Vermittlung von problem- und verhaltensorientierten Bewältigungsstrategien. Im nachfolgenden Kapitel wird näher beleuchtet, welchen Beitrag – im Zusammenhang mit problemorientiertem „Emotions-Coaching“ - Familiengespräche über emotionale Erlebnisse zur Entwicklung sozioemotionaler Kompetenz leisten können.

4.3 Familiengespräche und „Emotions-Coaching“

Ob und auf welche Weise Eltern mit ihren Kindern über emotionale Ereignisse sprechen, hat Einfluss auf das kindliche Verständnis sowie die kognitive Einordnung von emotionalen und sozialen Erfahrungen (Cassidy, 1994; Fivush, 1993). Es lässt sich vielfach belegen, dass offene Gespräche innerhalb der Familie über vergangene oder gegenwärtige emotionale Erfahrungen positiv mit einem differenzierteren Emotionswissen der Kinder zusammenhängen (z.B. Denham, Renwick-DeBardi & Hewes, 1994; Garner, 1999; Laible & Thompson, 2002). Besonders förderlich für die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme und die Entwicklung des Emotionswissens im Vorschulalter erweisen sich *Gespräche über Ursachen* unterschiedlicher Emotionen (Brown & Dunn, 1996; Dunn et al., 1991) und wenn aktuelle emotionale Ereignisse durch „Linking“ mit bisherigen Erfahrungen des Kindes verknüpft

werden (Eisenberg, Losoya et al., 2001). Gespräche über Ursachen treten häufiger in Bezug auf vergangene Erfahrungen und negative Emotionen auf, außerdem lässt sich beobachten, dass Gespräche über negative Emotionen eine differenziertere Sprache aufweisen und häufiger offene Fragen sowie prosoziale Bezüge beinhalten (Lagattuta & Wellman, 2002). Analysen früher Mutter-Kind-Gespräche zeigen, dass der Emotionswortschatz im Alter von 18 Monaten mit dem Emotionswortschatz mit zwei Jahren hoch korreliert; verbale Äußerungen zu emotionalen Befindlichkeiten sowie Gespräche über Ursachen von Emotionen nehmen ab der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres stetig zu (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986; Brown & Dunn, 1991; Dunn et al., 1987).

Inhaltliche Unterschiede in Familiengesprächen über emotionale Erfahrungen hängen oft mit dem Geschlecht des Kindes zusammen und haben geschlechtsspezifische Sozialisationseffekte zur Folge. Mütter sprechen mit Mädchen häufiger und differenzierter (d.h. sie verwenden einen vielfältigeren Emotionswortschatz) über emotionale Erfahrungen als mit Jungen (Kuebli, Butler & Fivush, 1995). Entsprechend ist zu beobachten, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen mit etwa fünf Jahren häufiger selbst Gespräche über Emotionen initiieren und über einen vielfältigeren Emotionswortschatz verfügen (Kuebli et al., 1995). Wie bereits im Kapitel 3.5.2 über die Entwicklung der externalen Emotionsregulation angeklungen ist, unterscheiden sich die Gespräche zwischen Müttern und Kindern auch im Hinblick auf die Emotionen sowie den Betrachtungsfokus: Mütter sprechen mit ihren Töchtern häufiger über Trauer und soziale Konsequenzen negativer Emotionen, während bei den Söhnen Gespräche über Ärger, (teilweise) Angst und selbstbezogene Verhaltensweisen, wie die Vergeltung von Unrecht dominieren (Fivush, 1993). In einer anderen (replizierten) Studie konnte beobachtet werden, dass Mütter ihre Töchter häufiger über die Peerbeziehungen im Kindergarten befragten, während sie mit den Söhnen häufiger über Leistungsunterschiede zu anderen Jungen sprachen (Flannagan, 1996; Flannagan & Hardee, 1994). Es scheint als würden (Mittelschicht-)Mütter vor allem bei den Töchtern eine soziale Orientierung fördern, und dass bei den Söhnen dagegen eher die Selbstbehauptung gegenüber anderen im Vordergrund steht.

Neben geschlechtsspezifischen Unterschieden ist bei der Gestaltung von Familiengesprächen auch die soziale Schichtzugehörigkeit der Familie bzw. die elterliche Bildung zu berücksichtigen. Die meisten Studien zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen in der Familie beruhen auf Untersuchungen an weißen Mittelschichtsfamilien und diskutieren nur teilweise den moderierenden Einfluss der elterlichen Schichtzugehörigkeit auf den Umgang der Eltern mit emotionalen Situationen. So schildern Miller und Sperry (1997), dass junge Mütter aus einem

Arbeiterviertel mit hoher Arbeitslosenquote und häufigen Gewaltdelikten ihren Töchtern im Vorschulalter in Gesprächen über Ärgersituationen vermittelten, dass deutlicher Ärgerausdruck und selbstbewusste, teilweise auch aggressive Reaktionen angemessen sind, wenn man ungerecht behandelt oder von einer anderen Person provoziert wird. Es galt jedoch als ungezogen, Ärger der Mutter gegenüber zu äußern. Entsprechend lässt sich auch durch eine andere Studie belegen, dass es Müttern mit geringem sozioökonomischen Status im Vergleich zu Mittelschichtmüttern nach eigener Einschätzung weniger gelingt, den eigenen Ärger zu kontrollieren, wenn ihr Kind ihnen gegenüber negative Emotionen (Ärger oder Trauer) äußert (Martini, Root & Jenkins, 2004). Im Hinblick auf den Erwerb von Emotionswissen liegt die Annahme nahe, dass Kinder aus niedrigen Sozialschichten einen geringeren Emotionswortschatz entwickeln, da ihre Eltern mit ihnen seltener, weniger vielfältig und inhaltlich eher über Verhaltensregeln sprechen als Eltern höherer Schichten (Hoff-Ginsberg, 2000). Verschiedene Forschungsbefunde stützen die Annahme, dass gerade häufige elterliche Verhaltensanweisungen, welche überwiegend in niedrigeren Sozialschichten beobachtet werden, die kindliche Bereitschaft zum Diskurs und zum Nachfragen verringern und damit förderliche Familiengespräche über emotionale Erfahrungen sowie die kindliche Sprachentwicklung hemmen (Hoff, 2003; Hoff-Ginsberg, 2000).

Wie können Eltern in Familiengesprächen die sozioemotionale Kompetenz fördern?

Obwohl Kinder und Eltern in Familiengesprächen etwa gleich viel sprechen, werden emotionale Diskussionen häufig von Kindern initiiert, die Gesprächsführung dann aber von den Müttern übernommen (Lagattuta & Wellman, 2002). Dies birgt v.a. bei negativen Emotionen die Gefahr, dass Mütter belehrend werden oder versuchen, die Gefühle des Kindes im Gespräch zu verharmlosen und dem Kind dadurch nicht genügend Raum und Zeit geben, sich selbst klar über seine eigenen Gefühle zu werden. Entwicklungsförderliches Verhalten in emotionalen Situationen ist dagegen vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sich die Eltern im Gespräch mit dem Kind zurücknehmen und als aufmerksame Zuhörer einen vertrauensvollen Rahmen schaffen, das dem Kind Gelegenheit gibt seine Empfindungen und Sorgen mitzuteilen. Die Eltern nehmen hierbei eine akzeptierende und empathische Haltung ein und tauchen ein in die „Welt des Kindes“, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht:

When a child is in the midst of strong emotions, he cannot listen to anyone. He cannot accept advice or consolation or constructive criticism. He wants *us* to understand him. He wants us to understand what is going on inside himself at that particular moment. Furthermore, he wants to be understood without having to disclose fully what he is experiencing. It is a game in which he reveals only a little of what he feels needing to have us guess the rest. (Ginott, 1968, S. 22)

Ob und wie Eltern mit ihren Kindern über unangenehme Gefühle sprechen, hängt maßgeblich von ihrer „*Meta-Emotions-Philosophie*“, d.h. davon ab, welche Haltung sie selbst gegenüber ihren eigenen sowie den kindlichen Gefühlen einnehmen (Gottman et al., 1997; Hooven, Gottman & Fainsilber Katz, 1995). Eltern, die sich nach der „*Emotions-Coaching-Philosophie*“ verhalten, sind sich ihrer Emotionen bewusst, betrachten emotionale Situationen als Lerngelegenheit für das Kind und zeigen daher eine hohe Akzeptanz auch negativen Emotionen gegenüber; sie sind meist in der Lage in einer differenzierten Weise auch über unangenehme Gefühle zu sprechen, verfügen über ein feines Gespür für bereits wenig intensive Ärger- oder Traueräußerungen ihres Kindes und unterstützen es beim Umgang mit diesen Gefühlen (Gottman et al., 1996). „Emotionscoaching“ ist von einer hohen Verbalisierung der inneren Vorgänge des Kindes gekennzeichnet und beinhaltet beim Umgang mit kindlichem Distress grundsätzlich zwei Schritte:

1. die Benennung der beim Kind ausgelösten Gefühle und das ausführliche Gespräch über die emotionale Situation (Ursachen, Konsequenzen),
2. gemeinsame Überlegungen zur angemessenen Problemlösung („Hilfe zur Selbsthilfe“) sowie ggf. das Setzen von Verhaltensgrenzen.

Versucht man, Eltern nach ihrer Haltung und ihrem Verhalten in emotionalen Situationen zu klassifizieren, so zeigen sich die charakteristischen Unterschiede vor allem auf diesen beiden Verhaltensstufen. So ist nach den Ergebnissen von Gottman und Mitarbeitern (Gottman et al., 1996; Gottman et al., 1997) zu beobachten, dass z.B. Eltern mit der Einstellung, Ärger sei Ausdruck von Schwäche und müsse daher anderen gegenüber unterdrückt werden, bereits im ersten Schritt auf den Ärgerausdruck ihres Kindes mit deutlicher Missbilligung oder Nicht-Beachtung reagieren. Manche Eltern versuchen, die negative Stimmung des Kindes durch verharmlosende Bemerkungen, thematische Ablenkung oder ein eher ungeduldiges Trösten zu verbessern: „comfort, but within specified time limits, as if they were impatient with the negative emotion itself“ (Gottman et al., 1996, S. 245). Diese eher ablehnende und abwertende Art des Umgang mit kindlichen Gefühlen bezeichnet Gottman als Verhaltenweisen im Sinne des „*Dismissing/ Disapproving*“ (Gottman et al., 1997). Handlungsleitend für das Elternverhalten ist deren innere Grundhaltung, die für das Emotionscoaching ursprünglich von Haim Ginott (1968) beschrieben worden ist und dem Motto folgt: „Alle Gefühle werden akzeptiert, aber nicht jedes Verhalten.“ Entscheidend im zweiten Schritt, der eigentlichen Problemlösung, ist die Beobachtung, in welchem Maße die Eltern das Kind in einer möglichst selbstständigen Problemlösung unterstützen, wie genau sie mit ihm verschiedene Strategien und z.B. selbst- und sozial bezogene Ziele gegeneinander abwägen und auf welche Weise sie dem Kind Ver-

haltensgrenzen setzen bzw. erklären. Gottman et al. (1996, 1997) beschreiben in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Bestandteile einer positiven Erziehung: Scaffolding-Praising sowie elterliche Wärme. Der Begriff des „Scaffolding“, der erstmals von Wood (1976) definiert wurde, umfasst die Elemente Autonomieförderung durch eine den Fähigkeiten des Kindes angemessene und gelassene Unterstützung bei der Strukturierung des zu lösenden Problems sowie beim Setzen von erreichbaren Zielen und Erarbeiten von möglichen Strategien. „Praising“ beschreibt eine eher auf die Stärken des Kindes ausgerichtete Sichtweise der Eltern (anstelle einer Defizitorientierung) und das Zeigen von Anerkennung und Lob bereits für Teilerfolge des Kindes.

Es zeigte sich lediglich ein geringer statistischer Zusammenhang zwischen Emotions-Coaching und den beiden Merkmalen positiver Erziehung, während Emotionscoaching und Geringschätzung (derogation) eine hohe negative Korrelation aufweisen (Gottman et al., 1996; Katz, Gottman & Hooven, 1996). Eltern können daher die emotionale Entwicklung ihrer Kinder vor allem durch positive und verständnisvolle Interaktionen bzw. die Vermeidung von Herabsetzung, Kritik und Missbilligung fördern (ebd.). Auch in Studien von Susanne Denham und Mitarbeitern zeigt sich, dass belehrende, abschätzig Äußerungen (socializing language) und Verhaltensmaßregelungen (guidance language) der Eltern - wie beispielsweise „*big kids don't cry so much*“ oder „*I wish you wouldn't scream like that*“ - negative Prädiktoren für die emotionale und soziale Kompetenz der Kinder darstellen (Denham, Cook & Zoller, 1992; Denham et al., 1997). Als entwicklungsförderliche Interaktionsformen in Eltern-Kind-Gesprächen über emotionale Ereignisse gelten dagegen die Klärung von Ursachen und Konsequenzen der Gefühle, die Klarstellung von Missverständnissen („emotion talk“) und das Anregen einer Diskussion über Gefühle zum Beispiel durch gezielte Fragen („elicit emotion discussion“) (Eisenberg, Losoya et al., 2001). „Induktive“ Äußerungen, die das Kind einerseits zur emotionalen Perspektivenübernahme anregen und ihm andererseits Verhaltensnormen vermitteln, können vor allem förderlich sein für die Entwicklung der Empathiefähigkeit und des prosozialen Verhaltens (Krevans & Gibbs, 1996). Entscheidend ist die Fähigkeit der Eltern, im Umgang mit negativen Emotionen bzw. im Gespräch mit dem Kind klar zu differenzieren zwischen dem kindlichen *Gefühl*, dem „Coaching-Eltern“ grundsätzlich mit Wertschätzung begegnen und dem *Verhalten* des Kindes, das nicht immer angemessen ist und dann klare Grenzen benötigt (Gottman, 1997).

4.4 Zusammenfassung

Im Kapitel über die Bedeutung elterlicher Feinfühligkeit wurde deutlich, dass die Eltern von Beginn an der kindlichen Entwicklung wichtige „Koregulatoren der kindlichen Emotionen“ (Papoušek & Papoušek, 1999, S. 149) sind und ihre Kinder entscheidend bei der Entwicklung der Emotionsregulation unterstützen können. Die elterliche Offenheit und Feinfühligkeit im Umgang mit ihrem Kind, beeinflusst aber auch maßgeblich, ob eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Kindern entstehen und auch später im Jugendalter eine sichere Basis für weitere Entwicklungsschritte bieten kann. Familiäre Interaktionsmuster sowie die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung bleiben im Gegensatz zum elterlichen Erziehungsverhalten zwischen dem 6. und 18. Lebensjahr relativ stabil (Lieber et al., 2000).

Es ist deutlich geworden, dass Eltern neben der unmittelbaren verständnisvollen Reaktion auf kindlichen Emotionsausdruck auch nachträglich in Gesprächen über emotionale Erfahrungen vor allem die kindliche Emotionsregulation sowie das situative Emotionswissen fördern können. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein förderliches Elternverhalten für die Entwicklung sozioemotionaler Kompetenz folgende Merkmale umfasst:

- Schaffung eines überwiegend **positiven emotionalen Familienklimas**, das von einem offenen und feinfühligem Umgang mit Emotionen und gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist;
- **Wertschätzung und Akzeptanz** der kindlichen Gefühle und der mentalen „Welt“ des Kindes;
- **Emotions-Coaching** durch Verbalisierung der kindlichen Emotionen, problemorientierte Unterstützung im Umgang mit negativen Emotionen und Aufzeigen angemessener Verhaltensweisen und (Regulations-)Strategien in emotionalen Situationen;
- Anregung zur emotionalen Perspektivenübernahme durch induktive **Familiengespräche** über Ursachen und Konsequenzen von Emotionen und darüber hinaus;
- die Schaffung vielfältiger **Erfahrungsräume** (auch außerhalb der Familie) und Förderung sozialer (Peer-)Beziehungen für unterschiedliche emotionale Erfahrungen (Parke, 1994).

Auf diese Weise können Eltern ihre Kinder dabei unterstützen, vielfältige emotionale Erfahrungen zu sammeln, Emotionswissen und Empathiefähigkeit zu entwickeln, Strategien im Umgang mit eigenen emotionalen Zuständen zu erlernen und ihren Kindern kulturell bedingte Verhaltensregeln für den Emotionsausdruck in unterschiedlichen sozialen Kontexten vermitteln. Entscheidend hierbei ist, welches Verhalten und welche eigenen Emotionen die Eltern

selbst zeigen, was sie dem Kind im Gespräch über den Umgang mit Emotionen beibringen und wie sie auf emotionale Äußerungen anderer reagieren (Denham, 1998).

Nachfolgend werden Ergebnisse einer Querschnittsstudie berichtet, die sich zum einen mit den Fragen befasst, über welches Emotionswissen Kinder zwischen zwei und zehn Jahren verfügen und inwiefern sozioemotionale Kompetenz bei Kindern im Vor- und Grundschulalter mit einer mündlichen Befragung zuverlässig erfasst werden kann. Zum anderen wird untersucht, wie emotionale Kompetenz (aus der Sicht der Mutter) mit dem (Sozial-)Verhalten der Kinder zusammenhängt und inwiefern verschiedene mütterliche Verhaltensweisen in emotionalen Situationen zur sozioemotionalen Kompetenz der Kinder beitragen können. Dabei wird auch die Frage im Vordergrund stehen, inwiefern Einschätzungen der Mütter mit dem beobachtbaren Verhalten der Kinder und Mütter in einer dyadischen Situation zusammenhängen.

5 Fragestellungen und Methoden der Querschnittstudie

Die nachfolgend vorgestellte Querschnittstudie ist Bestandteil eines umfangreichen Forschungsprojektes an der Ludwig-Maximilians-Universität München zur Evaluation des Elternkurses „Familienteam[®] – das Miteinander stärken“ (Graf & Walper, 2002). Der Elternkurs wurde von Frau Prof. Dr. Sabine Walper und Frau Dr. Johanna Graf mit dem Ziel entwickelt, die Eltern in ihrer Erziehungs- und Beziehungskompetenz, insbesondere im Umgang mit unangenehmen Gefühlen in der Familie zu stärken und dadurch langfristig die sozioemotionale Kompetenz der Kinder zu fördern und Verhaltensstörungen vorzubeugen. Daher steht auch im Rahmen der längsschnittlichen Evaluation des Elternkurses u.a. die Erfassung der emotionalen Kompetenz der Eltern und Kinder im Mittelpunkt. Nachfolgend werden zunächst Fragestellungen und Hypothesen der Querschnittstudie vorgestellt, das Untersuchungsdesign der Evaluationsstudie skizziert und anschließend diejenigen Instrumente näher vorgestellt, die für die Prüfung der in Kapitel 5.1 ausgeführten Hypothesen herangezogen werden.

5.1 Hypothesen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Theorien und Forschungsbefunde werden im Folgenden Hypothesen zur Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenzen im Vor- und Grundschulalter formuliert. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- *Wie unterscheidet sich das Emotionswissen von Kindern in Abhängigkeit vom Kindesalter?*
- *Wie verhalten sich Kinder im Vor- und Grundschulalter in einer Distress-Situation?*
- *Welche mütterlichen Reaktionen fördern einen offenen und kompetenten Umgang der Kinder mit ihren Gefühlen?*
- *Welche Bedeutung hat das Familienklima für den Umgang mit Emotionen in der Familie?*
- *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Kind- bzw. Mutterdaten, die mit unterschiedlichen Untersuchungsmethoden (Kindinterview, Fragebogenbefragung der Mutter, Verhaltensbeobachtung) gewonnen wurden?*

Da zum Zeitpunkt der Datenauswertung im Rahmen der vorliegenden Arbeit unterschiedlich große Stichproben aus Voll- bzw. Fragebogenerhebungen vorlagen, wird die Querschnittstudie in zwei Teilstudien, **eine Intensiv- und eine Fragebogenstudie** untergliedert. Die Stichprobenbeschreibung folgt in Kapitel 5.2.1.

5.1.1 Hypothesen zur Teilstudie 1 (Intensivstudie)

Der erste Hypothesenblock bezieht sich auf das sprachlich abrufbare Emotionswissen der Kinder. Anhand vielfältiger Studien lässt sich belegen, dass Kinder mit zunehmendem Alter aktiv einen größeren und differenzierteren Emotionswortschatz nutzen (Hascher, 1994; Petermann & Wiedebusch, 2003) und über ein breiteres situatives Emotionswissen verfügen (Hughes & Dunn, 2002). Mit der zunehmenden Differenzierung des Emotionswissens, wächst auch die Fähigkeit die eigenen Emotionen zu regulieren, Distress-Situationen zu bewältigen sowie die Emotionen anderer bei den eigenen emotionalen Äußerungen bzw. soziale Darbietungsregeln zu berücksichtigen (Denham, 1998).

1. Ältere Kinder sind emotional und sozial kompetenter als jüngere Kinder.

- 1.1. Ältere Kinder verfügen über einen differenzierteren aktiven Emotionswortschatz als jüngere Kinder.
- 1.2. Ältere Kinder verfügen über ein breiteres situatives Emotionswissen als jüngere Kinder.
- 1.3. Ältere Kinder verfügen über ein differenzierteres Wissen über Möglichkeiten der Emotionsregulation.

Weiterhin stellt sich aus methodischer Sicht die Frage, welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten sich zwischen den Daten aus Muttersicht laut Fragebogen (FB) und den Ergebnissen der Verhaltensbeobachtung (VB) ergeben (Hypothesen 2 und 3). Ausgehend von entsprechenden Studienergebnissen zum Zusammenhang zwischen emotionaler und sozialer Kompetenz (Halberstadt et al., 2001; Petermann & Wiedebusch, 2003; Saarni, 1999) wird erwartet, dass das Emotionswissen der Kinder im Emotionsinterview (EI) mit ihrem Verhalten korreliert. Auf Seiten der Mutter wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Verhalten der Mutter im Selbstbericht von ihrem Verhalten in der Emotionssituation abweicht. Die nachfolgende Abbildung 11 gibt eine Übersicht über die Hypothesen 2 bis 5 zu den Zusammenhängen zwischen den methodisch jeweils unterschiedlich erfassten kindlichen Merkmalen und dem Mutterverhalten und dient bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse durch grafisches Hervorheben der jeweils fokussierten Zusammenhänge als „Wegweiser“ durch die unterschiedlichen Hypothesen.

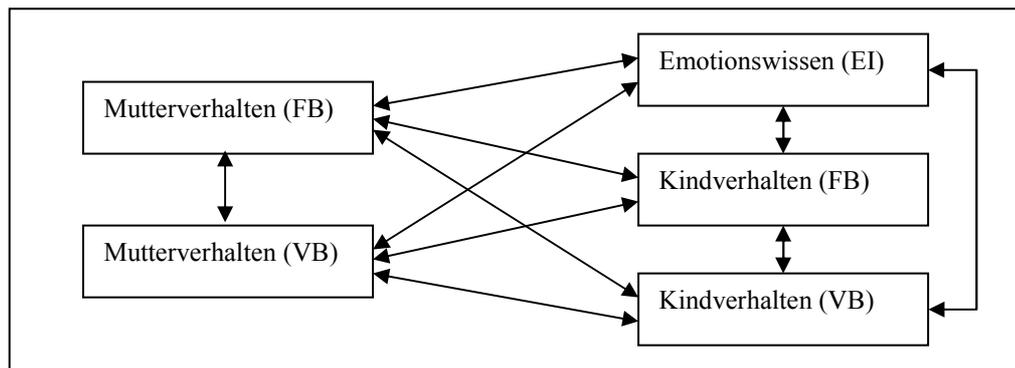


Abbildung 11: Übersicht zu den Hypothesen über Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kinddaten (Teilstudie 1)

2. Es bestehen Zusammenhänge zwischen den methodisch unterschiedlich erfassten Kinddaten.

- 2.1. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen der Kinder im Emotionsinterview (EI) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).
- 2.2. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen der Kinder im Emotionsinterview (EI) und dem Kindverhalten in der Emotionssituation (VB).
- 2.3. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Kindverhalten in der Emotionssituation (VB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).

3. Es bestehen Zusammenhänge zwischen den methodisch unterschiedlich erfassten Mutterdaten.

- 3.1. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und in der Emotionssituation (VB).

In Kapitel 4 konnte aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten für Mütter bestehen, die sozioemotionale Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Neben der mütterlichen Emotionalität, die sich im emotionalen Familienklima niederschlägt und in den Hypothesen 6 und 7 näher beleuchtet wird, erwiesen sich die mütterlichen Reaktionen in emotionalen Situationen und besonders auf negativen Emotionsausdruck des Kindes als wesentliche Prädiktoren sozioemotionaler Kompetenz (Denham et al., 1997; Ramsden & Hubbard, 2002); diese prägt vor allem den Umgang mit Gleichaltrigen (Denham, 1997; Jones et al., 2002). Entsprechend werden Zusammenhänge zwischen dem Mutterverhalten (FB und VB) und dem kindlichen Emotionswissen (EI) sowie seinem Verhalten (FB und VB) erwartet.

4. Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem Mutterverhalten im FB und den Kinddaten.

- 4.1. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Emotionswissen des Kindes (EI).
- 4.2. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).
- 4.3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Kindverhalten in der Emotionsituation (VB).

5. Es bestehen Zusammenhänge zwischen dem Mutterverhalten in der Emotionsituation und den Kinddaten.

- 5.1. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in der Emotionsituation (VB) und dem Emotionswissen des Kindes (EI).
- 5.2. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in der Emotionsituation (VB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).
- 5.3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in der Emotionsituation (VB) und dem Kindverhalten in der Emotionsituation (VB).

Ob und wie in der Familie über Emotionen gesprochen wird, hängt davon ab, wie viel Toleranz dem Ausdruck von Emotionen von den Familienmitgliedern entgegen gebracht wird. In einem positiven Familienklima ist der Umgang mit Emotionen von Offenheit und hoher Toleranz gekennzeichnet. Es wird erwartet, dass ein offener und überwiegend positiver Emotionsausdruck in der Familie emotionale Erfahrungen und dadurch die sozioemotionale Kompetenz der Kinder fördert. Abbildung 12 gibt eine Übersicht über die Hypothesen zum Familienklima.

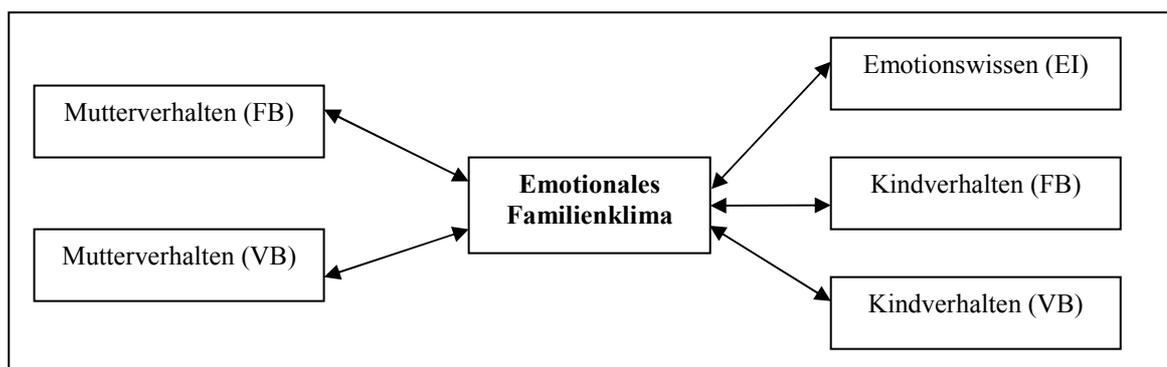


Abbildung 12: Übersicht zu den Hypothesen über Zusammenhänge zwischen Familienklima und den Mutter- und Kinddaten (Teilstudie 1)

6. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima aus Muttersicht, dem kindlichen Emotionswissen und dem Kindverhalten.

- 6.1. Kinder, die in einem positiven Familienklima aufwachsen, haben ein weiter entwickeltes Emotionswissen.
- 6.2. Kinder, die in einem positiven Familienklima aufwachsen, werden von ihren Müttern als emotional und sozial kompetent eingeschätzt.
- 6.3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Familienklima und dem Kindverhalten in der Emotionssituation (VB).

7. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima aus Muttersicht und dem Mutterverhalten.

- 7.1. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima und dem Mutterverhalten aus Muttersicht (FB).
- 7.2. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima und dem Mutterverhalten in der Emotionssituation (VB).

5.1.2 Hypothesen zur Teilstudie 2 (Fragebogenstudie)

Im Rahmen der Teilstudie 2 werden vier Hypothesen auf der Basis von Fragebogendaten der Mutter zu ihrem eigenen Verhalten in emotionalen Situationen, zum Familienklima und zum Kindverhalten überprüft. Es wird erwartet, dass Mütter, die mit den unangenehmen Gefühlen ihres Kindes im Sinne des „Emotionscoaching“ umgehen und auch in Distress-Situationen ein positives Familienklima beibehalten, emotional und sozial kompetentere Kinder haben also Mütter, die auf die Gefühle ihrer Kinder mit Missbilligung, Nichtbeachtung, Bagatellisieren oder Intrusivität reagieren (vgl. Denham, 1998; Gottman et al., 1997). Außerdem wird erwartet, dass der Einfluss des Familienklimas auf das Kindverhalten (statistisch) weniger bedeutsam wird, wenn man den Einfluss des Mutterverhaltens berücksichtigt (Mediatorhypothese).

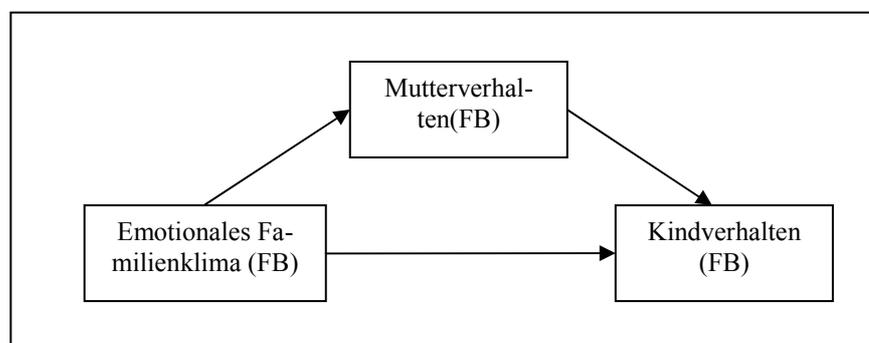


Abbildung 13: Übersicht zur Mediatorhypothese (Teilstudie 2)

8. **Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).**
9. **Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima und dem Kindverhalten auf Muttersicht (FB).**
10. **Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Familienklima und dem Mutterverhalten aus Muttersicht (FB).**
11. **Der Zusammenhang zwischen dem Familienklima und dem Kindverhalten (FB) wird vermittelt durch das Mutterverhalten (FB). (Mediatorhypothese)**

5.2 Stichprobe und Untersuchungskontext

5.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die im Rahmen dieser Arbeit ausgewerteten Prätest-Daten von Müttern und Kindern stammen aus einer umfassenden Längsschnittstudie zur Evaluation des Eltern-Präventionstrainings Familienteam[®] unter der Leitung von Frau Prof. Sabine Walper am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Die Prätest-Daten wurden im Zeitraum zwischen Januar 2004 und Januar 2006 im Großraum München, Regensburg, Schwandorf, Würzburg, Weiden, Cham und Hamburg erhoben. Die Familien wurden entweder im Rahmen der Evaluation des Elterntrainings Familienteam[®] über die Veranstalter der Elternkurse als Interventionsgruppe oder im Rahmen der Entwicklungsstudie „Gefühlswelt der Kinder“ als Kontrollgruppe ohne Intervention gewonnen. Die Eltern der Kontrollfamilien wurden bei Familienveranstaltungen (z.B. „LiLaLu-Zirkus-Festival“), während der Schuleinschreibung und über Aushänge in Kindergärten und Arztpraxen akquiriert. Bei den Familien der Interventionsgruppe fanden die Voruntersuchungen etwa 1 bis 2 Wochen vor Kursbeginn statt.

Stichprobe 1 (Intensivstudie):

Die Stichprobe für die Intensivstudie stammt aus dem Raum München, Erding und Freising und umfasst insgesamt 33 Familien. Diese Stichprobe setzt sich zusammen aus 18 Familien, die an der Volluntersuchung teilgenommen haben, 12 Familien stammen aus der Interventionsgruppe, 16 Familien aus der Kontrollgruppe; 3 Familien haben nicht an der gesamten Un-

tersuchung teilgenommen, in weiteren 2 Fällen wurde lediglich die mündliche Kindbefragung durchgeführt. Die Teilstichproben in Abhängigkeit der drei Erhebungsarten weichen leicht voneinander ab und umfassen für die mündliche Kindbefragung $n_1=33$, für die schriftliche Mutterbefragung (maximal) $n_2=28$ ¹⁹ und für die Interaktionsbeobachtung $n_3=25$. Die genaue Beschreibung der Instrumente erfolgt in Kapitel 5.3. Auf eine Unterscheidung in Interventions- und Kontrollgruppe wird im Rahmen der vorliegenden Querschnittstudie verzichtet.

Das Alter der Kinder (=“Zielkinder“, kurz: „Zk.“) liegt zwischen 2 Jahren (bzw. 27 Monaten) und 9 Jahren (bzw. 119 Monaten); die Monatsangaben sind anhand des Erhebungsdatums und des Geburtsdatums genau berechnet worden (→ *Tabelle 8*). Der Altersmedian liegt bei genau 75 Monaten (entspricht 6¼ Jahren). An der Volluntersuchung haben 18 Mädchen und 16 Jungen teilgenommen, die sich jeweils etwa zur Hälfte auf die beiden Median-Altersgruppen verteilen (→ *Tabelle 9*).

Tabelle 8: Deskriptive Statistik zum Kindesalter (Jahre/ Summe der Lebensmonate)

		Alter d. Zk. (Jahre)	Alter d. Zk. (Sum)
N	Gültig	33	33
	Fehlend	0	0
Mittelwert		5,94	77,73
Median		6,00	75,00
Standardabweichung		1,870	22,208
Minimum		2	27
Maximum		9	119

Tabelle 9: Kreuztabelle zur Alters- und Geschlechtsverteilung (Zielkind)

Altersgruppen Median * Geschlecht Zielkind Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht Zielkind		Gesamt
		weiblich	männlich	
Altersgruppen	bis 75 Monate	21	28	49
Median	ab 76 Monate	25	18	43
Gesamt		46	46	92

Betrachtet man die Altersverteilung in Jahren, so fällt auf, dass der Großteil der Kinder (84,8%) zum Zeitpunkt der Voruntersuchung zwischen 4 und 8 Jahren alt war. Außerdem ist ein deutlicher Einbruch bei der Anzahl der Sieben- und Neunjährigen zu verzeichnen (→ *Tabelle 10*).

¹⁹ Abweichungen von der Stichprobengröße sind aufgrund nicht ausgefüllter Fragebögen oder Fragebogenteile möglich.

Tabelle 10: Häufigkeitsverteilung des Alters in Jahren (Zielkind)

Alter d. Zk. (Jahre)					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	2	6,1	6,1	6,1
	3	1	3,0	3,0	9,1
	4	4	12,1	12,1	21,2
	5	6	18,2	18,2	39,4
	6	8	24,2	24,2	63,6
	7	3	9,1	9,1	72,7
	8	7	21,2	21,2	93,9
	9	2	6,1	6,1	100,0
	Gesamt	33	100,0	100,0	

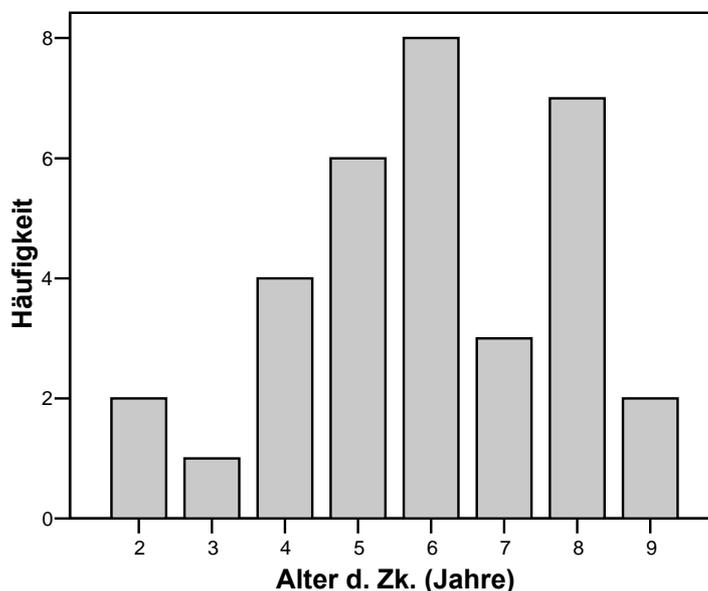


Abbildung 14: Altersverteilung der Zielkinder in Jahren

Von 26 Zielkindern liegen Angaben vor über die Anzahl der Kinder, die in der Familie leben, davon sind 5 (19,2 %) Einzelkinder, 12 (46,2%) haben ein Geschwisterkind, 7 (26,9%) haben 2 Geschwister und jeweils ein Kind hat 3 bzw. 5 Geschwister.

Das Alter der Mütter (n=27) liegt zwischen 29 und 51 Jahren, der Mittelwert liegt etwas über 39 Jahren (Standardabweichung $\sigma=5,337$). Die Angaben über den Schulabschluss der Mütter (n=28) zeigen ein deutliches Überwiegen von Abitur und Hochschulabschluss: 21 (75%) der 28 Mütter haben Abitur, 5 (17,9%) Mittlere Reife und 2 (7,1%) einen Hauptschulabschluss (→Abbildung 15). Entsprechend zeigt sich auch beim Berufsabschluss, dass die Mehrzahl der Mütter (60,7%, n=17) einen (Fach-)Hochschulabschluss oder eine abgeschlossene Berufsausbildung (32,1%, n=9) haben.

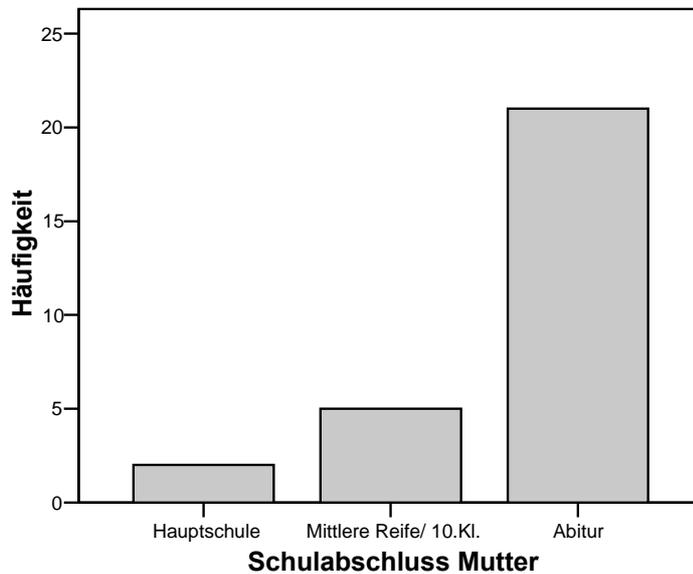


Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung zum Schulabschluss der Mutter

Stichprobe 2 (Fragebogenstudie):

Die Stichprobe für die Teilstudie 2 umfasst insgesamt 106 Fälle. Diese setzen sich aus 31 Familien der oben beschriebenen Intensivstudie und weiteren 75 Familien zusammen, die ausschließlich an der postalischen Fragebogenerhebung teilgenommen haben. Davon stammen 84 Familien aus der Interventionsgruppe und 22 Familien aus der Kontrollgruppe. Aus der ursprünglichen Stichprobe von 112 Familien wurden 6 Familien ausgeschlossen, da die Zielkinder älter als 11 Jahre (zwischen 13 und 15 Jahren) waren und damit deutlich über dem Grundschulalter lagen.

Das Alter der Zielkinder der Teilstichprobe 2 liegt zwischen 2 Jahren (bzw. 27 Monaten) und 11 Jahren (bzw. 130 Monaten) (→ *Tabelle 11*). Der Altersmedian liegt wie bei Teilstichprobe 1 bei etwa 75 Monaten (entspricht 6¼ Jahren). Von einigen Kindern ist lediglich das Alter in Jahren bekannt und daher war nicht in allen Fällen eine genaue Berechnung der Lebensmonate möglich. Von den 92 Zielkindern, von welchen Geschlechtsangaben vorliegen, sind jeweils die Hälfte Mädchen bzw. Jungen, die sich relativ gleichmäßig auf die beiden Median-Altersgruppen verteilen. In der jüngeren Altersgruppe sind die Mädchen, in der älteren Altersgruppe die Jungen etwas in der Unterzahl (→ *Tabelle 12*).

Tabelle 11: Deskriptive Statistik zum Kindesalter (Jahre/ Summe der Lebensmonate) (Teilstudie 2)

		Alter in Jahren	Alter in Monaten
N	Gültig	98	98
	Fehlend	8	8
Mittelwert		6,37	76,39
Median		6,23	74,76
Standardabweichung		1,974	23,689
Minimum		2	27
Maximum		11	130

Tabelle 12: Kreuztabelle zur Alters- und Geschlechtsverteilung (Zielkind) (Teilstudie 2)

Altersgruppen Median * Geschlecht Zielkind Kreuztabelle

Anzahl		Geschlecht Zielkind		Gesamt
		Mädchen	Junge	
Altersgruppen	bis 75 Monate	21	28	49
Median	ab 76 Monate	25	18	43
Gesamt		46	46	92

70,3% der Zielkinder aus Teilstudie 2 waren zum Zeitpunkt der Voruntersuchung zwischen 5 und 8 Jahren, 16,3% waren unter 5 Jahre und 13,3% über 9 Jahre alt (→ Tabelle 13).

Tabelle 13: Häufigkeitsverteilung des Alters in Jahren (Zielkind) (Teilstudie 2)

		Alter d. Zk. (Jahre)			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	2	1,9	2,0	2,0
	3	5	4,7	5,1	7,1
	4	9	8,5	9,2	16,3
	5	19	17,9	19,4	35,7
	6	17	16,0	17,3	53,1
	7	17	16,0	17,3	70,4
	8	16	15,1	16,3	86,7
	9	6	5,7	6,1	92,9
	10	4	3,8	4,1	96,9
	11	3	2,8	3,1	100,0
	Gesamt		98	92,5	100,0
Fehlend	System	8	7,5		
Gesamt		106	100,0		

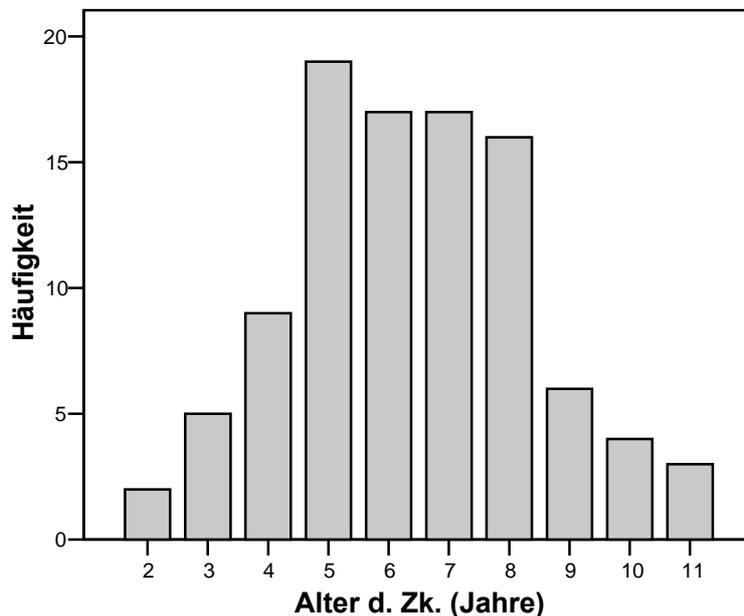


Abbildung 16: Altersverteilung der Zielkinder in Jahren

Von den 91 Kindern, von welchen Angaben zur Kinderzahl in der Familie vorliegen, sind 11 (12,1%) Einzelkinder, 50 Kinder (54,9%) haben ein Geschwisterkind, 26 Kinder (28,6%) haben zwei Geschwister, 3 Kinder (3,3%) haben drei Geschwister und ein Kind hat fünf Geschwister. Da über das Alter, die Schul- und Berufsausbildung der Mütter aus der Teilstichprobe 2 leider nur sehr lückenhafte Angaben vorlagen, wird hier auf deren Darstellung verzichtet.

5.2.2 Untersuchungsdesign der Evaluationsstudie „Familienteam“

Das Untersuchungsdesign sowie die Zusammenstellung der seit Januar 2004 eingesetzten Erhebungsinstrumente basieren auf einer Probeerhebung im Juli 2003 und einer grundlegenden Modifikation des Untersuchungsdesigns im Dezember 2003. Ziel der Untersuchung ist die Überprüfung der mittel- und langfristigen Wirksamkeit des Elternkurses „Familienteam“[®]. Die Studie umfasst drei Messzeitpunkte, einen Prätest, einen Posttest (ca. 12 Wochen nach Prätest) sowie ein Follow-Up (ca. 10 Monate nach Posttest) und wird durchgeführt mit einer Experimentalgruppe, d.h. Familien, in welchen zumindest ein Elternteil am Kurs teilnimmt und einer Kontrollgruppe, d.h. Familien, die im Zeitraum der drei Messzeitpunkte nicht am Elternkurs teilnehmen. Es wird unterschieden zwischen zwei Erhebungsarten, der sog. Vollerhebung und der postalischen Fragebogenerhebung. Die Vollerhebung (Intensivstudie) wird in der Regel von zwei geschulten und supervidierten Untersuchern in den Familien durchge-

führt, dauert etwa zwei Stunden und umfasst eine Fragebogenbefragung der Eltern, videografierte standardisierte Spiel- und Gesprächssituationen der Familie sowie zwei mündliche Befragungen des Kindes. Durchgeführt wurden die Untersuchungen von Studentinnen im Rahmen von Forschungsarbeiten oder eines mindestens halbjährlichen Forschungspraktikums am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. An der Untersuchung nehmen jeweils mindestens ein Elternteil sowie ein Zielkind teil, auf welches sich die Eltern auch bei der Beantwortung der Fragebögen beziehen. In Familien, in welchen beide Eltern an der Untersuchung teilnehmen, werden die familiären Interaktionen in der Dyade Mutter-Kind oder Vater-Kind sowie in der Triade erfasst. Darüber hinaus findet ein videografiertes Paargespräch der Eltern statt. Die Untersuchung findet gleichzeitig in zwei getrennten Räumen statt. Der jeweilige Untersucher liest vor den jeweiligen Situationen die standardisierte Instruktion vor und verlässt anschließend den Raum. Für jede Situation gibt es genaue Zeitvorgaben, die möglichst genau eingehalten werden. *Tabelle 14* gibt einen exemplarischen Überblick über den gesamten Ablauf der Volluntersuchung am Beispiel der Prätest-Version für Zweielternfamilien. Dieser Ablauf ist mit Ausnahme der Emotionssituation identisch mit dem Ablauf im Posttest und Follow-Up, in Einelternfamilien entfällt das Paargespräch, sonst wird der Ablauf beibehalten.

Die Fragebogenerhebung, die auch Teil der Vollerhebung ist, umfasst einen 30-seitigen Fragebogensatz zu den Bereichen:

- Soziodemographie,
- Aktuelle Befindlichkeit der Eltern,
- Verhalten des Kindes,
- Erziehung, Elternallianz und Familienklima,
- Umgang der Eltern mit eigenen und kindlichen negativen Gefühlen,
- Partnerschaftszufriedenheit und Paarklima.

Da sich die vorliegende Arbeit nur auf einen Teil der Daten bezieht, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, alle Skalen und Instrumente vorzustellen und stattdessen auf die ausführliche Projektdokumentation verwiesen (Walper & Wertfein, 2005).

Tabelle 14: Untersuchungsdesign zur Evaluationsstudie (Volluntersuchung, Prätest, Zweieltern)

1. Kennenlernen/ Vorinformation (ca. 15 min)	
2. Mündliche Kindbefragung (max. 25 min): <ul style="list-style-type: none"> • „FIT-KIT“: spielerische Befragung zum eigenen Verhalten und dem Verhalten der Eltern in Kooperations- und Konfliktsituationen (Sturzbecher & Freytag, 2000) • Untersucher A und Kind • Videoaufzeichnung 	Gleichzeitig: Eltern füllen Fragebögen aus (2. Raum)
3. Planungsaufgabe (ca. 10 min): <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Unternehmung planen • <i>Mutter</i> und Kind • Instruktion Untersucher B • Videoaufzeichnung 	Gleichzeitig: Vater füllt Fragebögen aus
4. Emotionssituation (insgesamt ca. 15 min): <ul style="list-style-type: none"> • „falsche“ Beschuldigung durch Untersucher A • <i>Mutter</i> und Kind • Videoaufzeichnung 	Gleichzeitig: Vater: schriftliche Emotionssituation
5. Freie Spielsituation (10 min): <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vater</i> und Kind • Videoaufzeichnung • Instruktion Untersucher B 	Gleichzeitig: Mutter füllt Fragebögen aus
Kurze Pause	
6. Mündliche Kindbefragung (15 min): <ul style="list-style-type: none"> • „Emotions-Interview für Kinder“ zum Emotionswissen • Tonaufnahme • Untersucher B und Kind 	7. Paargespräch (25 min): <ol style="list-style-type: none"> 1. Konfliktthema (10 min) 2. positives Thema (2x 5 min) 3. Videoaufzeichnung 4. Instruktion Untersucher A
8. Triadische Spielsituation (15 min): <ul style="list-style-type: none"> • Spiel „Splat“ (MB-Spiele, Hasbro-Verlag) • <i>Vater</i>, <i>Mutter</i> und Kind • Videoaufzeichnung • Instruktion Untersucher B 	

Die Querschnittstudie im Rahmen der vorliegenden Arbeit bezieht sich ausschließlich auf *Prätest-Daten* und fokussiert auf die *Mutter-Kind-Beziehung*. Aus methodischer Sicht stehen drei verschiedene Instrumentarien im Vordergrund: die mündliche *Kindbefragung* zum Emotionswissen, die fragebogenbasierte *Befragung der Mütter* zu ihrem Umgang mit kindlichen Emotionen, dem Verhalten des Kindes sowie dem emotionalen Familienklima und die *Ver-*

haltensbeobachtung in der dyadischen Emotionssituation im Hinblick auf die kindliche Emotionsregulation sowie der mütterlichen Regulierung der kindlichen Gefühle in einer induzierten Distress-Situation. Diese Instrumente und ihre Auswertung werden nachfolgend genauer beschrieben; die genauen Instruktionen und Skalenbeschreibungen sind im Anhang (Extraband zu dieser Arbeit) zusammen gestellt.

5.3 Beschreibung der Instrumente und Variablen

5.3.1 Kindbefragung zum Emotionswissen

Studien zum kindlichen Emotionswissen im Vor- und Grundschulalter werden häufig anhand von standardisierten Kindinterviews durchgeführt. Wie bereits in Kapitel 3.3.1 dargestellt, hängen die jeweiligen Ergebnisse besonders im Vorschulalter von den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder und damit vom Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Fragestellung ab. Entsprechend wird mit dem nachfolgend beschriebenen „Emotionsinterview für Kinder“ vorwiegend das *aktive* Emotionswissen bzw. der aktiv verfügbare Emotionswortschatz der Kinder erfasst. Aufgrund seiner Einbindung in die multimethodale Evaluationsstudie ist das Ziel des Emotionsinterviews eine *möglichst breite* mündliche Erfassung des Emotionswissens von Kindern im Vor- und Grundschulalter. Das Emotions-Interview²⁰ stützt sich in Aufbau und Fragestellungen überwiegend auf das **Kusche Affective Interview-Revised** (kurz: KAI-R), das ursprünglich für Grundschul Kinder konzipiert wurde (Kusche, Greenberg & Beilke, 1988a)²¹, wurde aber nach einigen Probeuntersuchungen mit der deutschen Version des KAI-R (Dauer: ca. 30 Minuten) dahingehend modifiziert und gekürzt, um im Rahmen der insgesamt zweistündigen Untersuchung auch mit Vorschulkindern durchführbar zu sein. Zur Modifikation des KAI-R sowie der Erstellung eines Auswertungsrasters wurden weitere Quellen herangezogen, die bei der nachfolgenden ausführlichen Darstellung der jeweiligen Abschnitte jeweils angegeben sind. Das Emotionsinterview für Kinder dauert etwa 15 Minuten und setzt sich zusammen aus insgesamt fünf Abschnitten, welche folgende Kompetenzbereiche erfragen:

- 1. Teil A: Erkennen von mimischem Gefühlsausdruck**
- 2. Teil B: Emotionswortschatz und situatives Emotionswissen**
- 3. Teil C: Wissen über multiple Emotionen**
- 4. Teil D: Wissen über internale und externale Emotionsregulation**
- 5. Teil E: Bewältigungsstrategien.**

²⁰ siehe Anhang A1

²¹ Übersetzung Monika Wertfein

Erkennen von mimischem Emotionsausdruck

In Teil A wird erfasst, inwiefern die Kinder den mimischen Ausdruck unterschiedlicher Emotionen unterscheiden und richtig benennen können. Hierzu wurden den Kindern nacheinander sechs farbige Porträtfotos eines gleichgeschlechtlichen Kindes in fest vorgegebener Reihenfolge vorgelegt. Die Bilder sind dem Lernspiel „Feelings and Faces Game“ entnommen (Lakeshore, unbekannt)²², das u.a. zur spielerischen Förderung emotionaler Grundfertigkeiten in Kindergarten und Schule konzipiert wurde. Auf den Fotos sind durch die Mimik des Kindes unterschiedliche Emotionen (Freude, Traurigkeit, Überraschung/ Erschrecken, Angst, Ärger, Langeweile/ Nachdenklichkeit) dargestellt. Das befragte Kind soll diese erkennen und auf die Frage „*Was denkst Du, wie fühlt sich dieser Junge/ dieses Mädchen?*“ frei assoziativ benennen. Das ursprünglich im KAI-R enthaltene Bildmaterial, das uneindeutige schwarz-weiße Fotos von zwei Jungen und drei Erwachsenen umfasst, wurde durch die Kinderporträts ersetzt, um das Bildmaterial zu vereinfachen und attraktiver für Vorschulkinder zu gestalten. Zur Differenzierung der Antworten wurden in der Auswertung folgende Punktezahlen vergeben: 2 Punkte für spezifische Emotionsbegriffe der richtigen Valenz, 1 Punkt für einfache Emotionsbegriffe (z.B. gut, schlecht) mit der richtigen Valenz, Gefühlsbeschreibungen (z.B. Umschreibung eines positiven Gefühls: „wie wenn man viele Freunde zu Besuch hat“) und Verhaltensbeschreibungen (z.B. der Junge lacht, reißt die Augen auf u.ä.). 0 Punkte wurden für fehlende, falsche oder nicht kodierbare Antworten vergeben. Insgesamt konnten maximal 12 Punkte erreicht werden, pro Bild wurde bei mehreren Antworten jeweils die Höchstwertung gezählt.

Nachdem im Rahmen einer Validierungsstudie (Arpke, 2006) anhand einer Gegenüberstellung von Kinder- und Erwachsenenurteilen überprüft worden war, dass die ausgewählten Bildreihen überwiegend gleich valide und die Jungen- und Mädchenversion der Bilder parallel einsetzbar sind, wurden den jeweiligen Bildern die unten aufgeführten spezifischen Emotionsbegriffe zugeteilt und bei Nennung entsprechend mit zwei Punkten bewertet. In Klammern sind die jeweils als zutreffend gewerteten Valenzen angegeben, die Nummern 1 und 2 kennzeichnen die beiden Bildreihen für Jungen und Mädchen, die Buchstaben A bis F jeweils die feste Reihenfolge der Bildpräsentation.

- **Bild 1A oder 2A: „FREUDE“ (positiv)**
fröhlich, glücklich, erfreut oder anderes positives (angenehmes, passendes) Gefühl (albern, lustig, stolz u.a.)

²² siehe Anhang A2

- **Bild 1B oder 2B: „TRAURIGKEIT“ (negativ)**
traurig, unglücklich oder enttäuscht, beleidigt, wütend oder anderes negatives (unangenehmes, passendes) Gefühl (verärgert, trotzig, böse, eifersüchtig, einsam u.a.)
- **Bild 1C oder 2C: „ÜBERRASCHUNG/ ERSCHRECKEN“ (positiv oder negativ)**
überrascht, erschrocken, erstaunt oder anderes passendes Gefühl (aufgeregt, entsetzt)
- **Bild 1D oder 2D: „ANGST“ (negativ)**
ängstlich/ erschrocken oder ratlos, nachdenklich oder ekelt sich, angeekelt oder anderes passendes Gefühl (aufgeregt, entsetzt, besorgt, schüchtern)
- **Bild 1E oder 2E: „ÄRGER/ WUT“ (negativ)**
wütend, verärgert, zornig oder anderes negatives (unangenehmes) Gefühl (grimmig, böse)
- **Bild 1F oder 2F: „LANGeweile/ NACHDENKLICHKEIT“ (eher negativ)**
gelangweilt, nachdenklich oder anderes passendes Gefühl (faul, einsam, enttäuscht)

Emotionswortschatz und situatives Emotionswissen

Teil B erfasst den aktiven Emotionswortschatz des Kindes, indem die Kinder zunächst gebeten wurden, alle Gefühle frei zu benennen, die sie kennen. Bei der Auswertung wurde u.a. unterschieden zwischen der Nennung einfacher und differenzierter Emotionswörter. Nach der freien Assoziation von Emotionswörtern wurden die Kinder nacheinander gebeten, je eine Situation zu beschreiben, in denen sie fröhlich, traurig, wütend (oder verärgert) und ängstlich waren. Dieser Befragungsteil zielt ab auf die Erfassung des situativen Emotionswissens über **Basisemotionen** und die Fähigkeit über eigene emotionale Erfahrungen zu sprechen. Die Beschreibung der situativen Anlässe wurde auch qualitativ (Art der Anlässe, genannte Personen) ausgewertet; für die Fragestellung im Rahmen dieser Arbeit wird jedoch lediglich berücksichtigt, ob die befragten Kinder zur Basisemotion jeweils einen passenden Anlass nennen konnten oder nicht (dichotome Variable). Anschließend wurden drei Fragen zum Bereich der **komplexen Emotionen** in der vorgegebenen Reihenfolge Stolz, Schuld und Eifersucht gestellt; die Kinder wurden gebeten, die Begriffe zu erklären und jeweils einen Anlass für diese Emotion zu beschreiben. Für den Fall, dass das befragte Kind leugnet, die genannte Emotion zu kennen (v.a. bei negativen Emotionen), wird es bei der Befragung der Basisemotionen und der komplexen Emotionen gebeten, eine Situation zu beschreiben, die es nicht selbst, sondern die eine andere Person erlebt hat.

Ausgewertet wurden die Richtigkeit und Differenziertheit der Antworten sowie der Zusammenhang von Auslösesituation und Gefühl, welche die jeweils erreichbaren Punktezahlen (0 bis 2 Punkte) festlegen. Maximal konnte die Gesamtpunktzahl von 6 Punkten erreicht werden, bei unsinnigen, nicht kodierbaren oder fehlenden Antworten wurden 0 Punkte vergeben. Die Auswertung des B-Teils erfolgte in Anlehnung an das Auswerteschema von Kusche, Green-

berg und Beilke (1988b), wobei hier ausschließlich die quantitative Auswertung der Antworten berücksichtigt wird. Nachfolgend werden die drei Auswertungsschemata für die komplexen Emotionen vorgestellt:

Stolz:

2 Punkte: Antworten, die Freude, Zufriedenheit oder Wissen zeigt, dass Stolz sich auf ein Gefühl bezieht oder eine emotionale Reaktion darstellt, im Hinblick auf sich selbst oder einen anderen bezüglich Leistung, Besitz, Beziehungen (z.B. zufrieden mit sich selbst, wenn man etwas vollendet hat; du bist stolz, weil dein Freund einen Preis gewonnen hat; wenn du deine Arbeit gemacht hast, bist du stolz darauf, weil du gute Arbeit geleistet hast)

1 Punkt: Beschreibung von positiven Gefühlen oder Situationen (ohne, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen Situation und Gefühl hergestellt wird), die *Freude* auslösen (z.B. wenn ich ein Fahrrad bekomme; wenn ich viele Freunde habe)

Schuld:

2 Punkte: Antworten, die das Verständnis der internalen Bedeutung von Selbstvorwürfen oder Gewissensbissen verdeutlichen; Äußerung der Vorstellung, dass Schuld ein Gefühl ist, das verbunden ist mit der allgemeinen Empfindung etwas Falsches/ Unrechtes/ Unmoralisches gemacht zu haben, wodurch einer anderen Person Schaden zugefügt wurde und wofür man sich persönlich verantwortlich fühlt (z.B. Bestrafung für etwas verdient haben; man fühlt sich schuldig, wenn man ein schlechtes Gewissen hat; man hat etwas gemacht, das man nicht durfte und es tut einem leid)

1 Punkt: Beschreibung von negativen Gefühlen (z.B. Ärger) oder Situationen, die negative Gefühle auslösen (ohne, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen Situation und Gefühl hergestellt wird); keine Unterscheidung zwischen Schuld und Scham (Scham als Gefühl, das entsteht durch befürchtete Geringschätzung durch andere, wenn etwas offensichtlich wird, das unangenehm oder peinlich ist) (z.B. Schuldigsprechung durch ein Gericht; es bedeutet, dass man sich manchmal nicht wohl fühlt; etwas Böses; wenn jemand sagt, dass du etwas getan hast, das du nicht gemacht hast)

Eifersucht:

2 Punkte: Antworten, die Neid, Verstimmung, einen Wunsch, Unzufriedenheit aufzeigen oder die Vorstellung, dass Eifersucht sich auf ein Gefühl bezieht als emotionale Reaktion darauf, was ein anderer besitzt (z.B. wenn jemand etwas hat, was du nicht hast und gerne haben möchtest; wenn jemand ein Spielzeug bekommt, das du haben möchtest, bist du nicht froh darüber und möchtest dieses Spielzeug unbedingt haben)

1 Punkt: Beschreibung von negativen Gefühlen (z.B. Enttäuschung oder Trauer) oder Situationen, die negative Gefühle auslösen (ohne, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen Situation und Gefühl hergestellt wird) (z.B. jemand gibt mir etwas nicht, was ich möchte; wenn mir jemand etwas wegnimmt)

Wie aus den jeweiligen Auswertekriterien deutlich wird, werden nur solche Situationen mit 2 Punkten gewertet, durch welche eindeutig (nur) die erfragte Emotion hervorgerufen wird. Auch Harris et al. (1987) werten Antworten als weniger zutreffend, wenn die genannten situativen Anlässe auch noch andere Gefühle (gleicher Valenz) auslösen können. Bemerkenswert ist auch, dass Eifersucht (jealousy) und Neid (envy) in der weitgehend übernommenen Auswertung von Kusche und Mitarbeitern gleichgesetzt werden.

Wissen über multiple Emotionen

Teil C erfasst das kindliche Wissen über multiple und vor allem ambivalente Emotionen, d.h. das Wissen darüber, dass eine Situation gleichzeitig verschiedene bzw. gegensätzliche Emotionen hervorrufen kann. Die Kinder wurden gefragt, ob es möglich sei, gleichzeitig traurig und wütend, traurig und fröhlich, ruhig und unruhig zu sein und jemanden gern zu haben und sich gleichzeitig über diese Person zu ärgern und werden anschließend gebeten, ihre jeweilige Antwort zu begründen. Die Antworten werden in Anlehnung an eine Untersuchung von Carroll und Steward (1984) sowie die Klassifizierung multipler Emotionen nach Harter und Whitesell (1989) ausgewertet. Demnach erhalten Kinder, die erklären können, dass zwei *gleichzeitige* Gefühle sich auf *eine* Situation oder *eine* Person beziehen und dabei gegenseitig beeinflussen können 3 Punkte; Kinder, die unterschiedliche Gefühle als zeitlich nacheinander beschreiben und auf zwei verschiedene Bezugspunkte beziehen 2 Punkte, wer die Gleichzeitigkeit von ambivalenten Gefühlen grundsätzlich verneint und z.B. dadurch begründet, dass man bei gegensätzlichen Gefühlen entweder nur das eine oder das andere Gefühl empfinden kann, erhält 1 Punkt. 0 Punkte werden für falsche, unsinnige oder fehlende Antworten vergeben.

Wissen über internale und externale Emotionsregulation

Die Befragung in Teil D befasst sich mit dem Wissen der Kinder über die Möglichkeiten der internalen und externalen Emotionsregulation. Zunächst wurden die Kinder gefragt, ob sie etwas tun können, um ihre eigenen Gefühle zu verändern (z.B. wenn sie aufgeregt sind). Die Begründungen ihrer Antworten werden in Anlehnung an Harris, Olthof und Meerum Terwoigt (1981) klassifiziert. Folgende Strategien der internalen Emotionsregulation werden unterschieden:

- Rückzug aus der Situation (z.B. durch weggehen),
- Ablenkung durch Beschäftigung (z.B. etwas spielen, ein Buch lesen),
- Veränderung des Emotionsausdrucks (z.B. sich nichts anmerken lassen),
- körperliches Ausagieren der Emotion (z.B. durch Sport),
- Ablenkung durch mentale Strategien (z.B. an etwas anderes denken) und
- Selbstberuhigungsstrategien (z.B. Selbstgespräche, beruhigende Rituale).

Zur Vereinfachung der Auswertung wurden die Strategien nochmals zusammengefasst in die Strategien **situatives Coping** (Rückzug und Ablenkung), **emotionsbezogenes Coping** (Maskierung und Ausagieren) und **mentales Coping** (gedankliche Ablenkung und Selbstberuhigung). Zur Erfassung des Wissens über soziale Darbietungsregeln wurden die Kinder auch gefragt, ob und warum sie glauben, dass man manchmal seine Gefühle vor anderen verstecken

sollte. Die offenen Antworten wurden in Anlehnung an von Salisch (2000) nach der Begründungsart für externe Emotionsregulation als selbstbezogen (z.B. Gefühle verbergen, um sich vor anderen nicht bloß zu stellen), prosozial (z.B. um andere nicht zu verletzen) oder normativ (z.B. weil das unhöflich ist) klassifiziert.

Wissen über Bewältigungsstrategien/ Empathiefähigkeit

Im letzten Teil E des Emotions-Interviews wurden den Kindern nacheinander drei kurze Episoden (→ Anhang A1) zu den Emotionen Scham (zerrissene Hose), Traurigkeit (Vogel entfliegen) und Enttäuschung/ Ärger (keine Einladung zur Geburtstagsfeier erhalten) vorgelesen, die ursprünglich aus einer Studie von Saarni (1997) stammen und übersetzt sowie in der Formulierung etwas vereinfacht wurden. Die Kinder wurden im Anschluss an die vorgelesene Episode jeweils gefragt, wie sich der Protagonist (gleichgeschlechtliches Kind) fühlt und was das befragte Kind an dessen Stelle tun würde. Ziel ist die Erfassung von Bewältigungsstrategien der Kinder in herausfordernden Situationen. Da die Befragung auch die Fähigkeit des Kindes voraussetzt, sich in die Lage des Protagonisten versetzen zu können und sich aus seiner Sicht Lösungsstrategien zu überlegen, wird damit zumindest indirekt auch die kindliche Empathiefähigkeit untersucht. Ausgewertet werden die von den Kindern genannten Bewältigungsstrategien, welche auch unter Berücksichtigung von Strategiekombinationen den folgenden Kategorien zugeordnet werden (vgl. Saarni, 1997):

- Hilfesuche (Suche nach Unterstützung von Erwachsenen),
- Problemlösung (selbstbewusstes Handeln, kreative Lösungsversuche),
- (emotionale) Distanzierung (z.B. Ignorieren, Ironie),
- Internalisierung (defensives Verhalten, sozialer Rückzug, Wehmut),
- Externalisierung (z.B. aggressives, offensives Verhalten).

Da das Emotionswissen lediglich einen Ausschnitt der sozioemotionalen Kompetenz repräsentiert und Ergebnisse einer mündlichen Befragung alleine keinen Aufschluss geben über das tatsächliche Verhalten in sozialen Interaktionen und Beziehungen (Dunn & Brown, 1994; Meerum Terwogt & Olthof, 1989), wird das Kindverhalten zusätzlich durch die Fremdeinschätzung der Mutter sowie anhand einer Verhaltensbeobachtung erhoben.

5.3.2 Mutterbefragung zu Kindverhalten, Umgang mit Gefühlen und Familienklima

Verhalten des Kindes aus Muttersicht

Zur Erfassung des Kindverhaltens aus Elternsicht wurde der Fragebogen „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (kurz: SDQ) (Goodman, 1997)²³ eingesetzt, weil er im Vergleich zur in Studien häufiger verwendeten Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) ein gleichwertiges, aber ökonomischeres Instrument zur Erfassung kindlichen Verhaltens darstellt (Goodman & Scott, 1999). Die 25 dreistufigen Items des SDQ umfassen folgende fünf Skalen mit jeweils fünf Merkmalen:

- Emotionale Probleme (Internalisierung),
- Verhaltensprobleme (Externalisierung),
- Impulsivität (ungünstiges Arbeitsverhalten),
- (soziale) Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen und
- Prosoziales Verhalten.

Der Itemwortlaut und die Zusammensetzung der Skalen finden sich im →Anhang B2. Der SDQ wurde durch je 4 Items zu den Bereichen **positive Emotionalität** (dreistufig), **Empathie** sowie je zwei Items zur physischen Gesundheit und Selbstständigkeit des Kindes²⁴ erweitert. Die zusätzliche fünfstufige Skala Empathie wurde im Projekt „Familienentwicklung nach der Trennung“ (Schwarz, Walper, Gödde & Jurasic, 1997) entwickelt und eingesetzt. Die Skala erfasst drei verschiedene Aspekte der Empathie: Einfühlungsvermögen in das Befinden Anderer; Andere, denen es schlecht geht, aufmuntern; sich in Streit einmischen, um diesen zu schlichten. Die Eltern schätzen (im Prätest) auf einer drei- bzw. fünfstufigen Skala ein, inwiefern bestimmte Verhaltensweisen in den letzten sechs Monaten auf ihr Kind zutrafen. Die Reliabilitäten (Cronbachs α) der einzelnen Skalen sind mit Werten zwischen .683 bis .894 zufriedenstellend. Geringere Reliabilitäten weisen die Skalen Verhaltensprobleme/ Externalisierung ($\alpha_5=.557$) und Emotionale Probleme/ Internalisierung ($\alpha_5=.594$) auf, was vermutlich mit ihrer inhaltlichen Heterogenität zusammenhängt. Die Skala Verhaltensprobleme/ Externalisierung erfasst sowohl oppositionelle Verhaltensweisen als auch Störungen des Sozialverhaltens (Details siehe →Anhang B2). Die Skala Emotionale Probleme erfasst internalisierende Verhaltensweisen (Kummer, Ängste, Unsicherheit) und beinhaltet ein inhaltlich abweichendes Item (Item 3), das psychosomatische Beschwerden (Kopfweg, Bauchschmerzen oder

²³ übersetzt von Monika Wertfein

²⁴ Die beiden letzten Skalen sind nicht Teil dieser Arbeit.

Übelkeit) als mögliches Merkmal für Schul- oder Prüfungsangst erfragt. Beide Skalen werden daher trotz geringerer Reliabilitäten in die Auswertung mit einbezogen.

Umgang mit kindlichen Gefühlen

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurde den Eltern ein Fragebogen zum Umgang mit Gefühlen (kurz: Emotionsfragebogen, →Anhang B1) vorgelegt, der vordergründig auf empathische Reaktionen der Eltern auf kindliche Trauer und Wut fokussiert. Im ersten Teil wurden neben Fragen zur eigenen Emotionsregulation²⁵ jeweils (ursprünglich acht) allgemeine Fragen zu den elterlichen Reaktionen auf Wut/ Ärger und Traurigkeit des Kindes gestellt (in Anlehnung an Brinkmann, 1999) und auf einer 4-stufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“ von den Eltern eingeschätzt. Da die Items auf Ergebnissen eines narrativen Interviews basieren und daher kein standardisiertes Verfahren darstellen, wurden die 16 Fragen einer Faktorenanalyse (Varimax) unterzogen und daraufhin um jeweils zwei Items gekürzt (Details zur Faktorenanalyse siehe →Anhang D, Tabelle a). Die Anti-Image-Korrelationen (mit Ausnahme des Items emo22, alle $r > .7$) und ein KMO-Koeffizient von .808 zeigen eine gute Eignung der Items für eine Faktorenanalyse an (vgl. Bühner, 2004). Im →Anhang B1 sind die ausgewählten 6 Items pro Skala im Itemwortlaut wiedergegeben. Cronbachs α beträgt für die Skala „Empathie bei kindlicher Wut“ $\alpha_6 = .809$ und für die Skala „Empathie bei kindlicher Trauer“ $\alpha_6 = .752$.

Im zweiten Teil des Emotionsfragebogens wurden die Eltern gebeten im Hinblick auf sechs hypothetische emotionsauslösende Alltagssituationen auf einer siebenstufigen Skala einzuschätzen, welches der jeweils sechs genannten Verhaltensweisen sie mit welcher Wahrscheinlichkeit in der jeweiligen Situation zeigen würden. Dieser Teil des Emotionsfragebogens beruht in leicht umformulierter und von ursprünglich 12 auf 6 Situationen gekürzter Form auf der **Coping with Children's Negative Emotions Scale** (Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990)²⁶, die in zahlreichen Studien an Eltern mit Kindern zwischen 3 und 12 Jahren eingesetzt worden ist (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Eisenberg, Fabes, Carlo & Karbon, 1992; Eisenberg et al., 1999; Jones et al., 2002). Dieser Fragebogen wurde ausgewählt, da er über verhaltensnahe und situativ eingebundene Items verfügt. Die Verhaltensweisen der Eltern werden folgenden Kategorien zugeordnet:

- Stressreaktionen,
- Bestrafende Reaktionen,

²⁵ Dieser Teil ist nicht Gegenstand dieser Arbeit.

²⁶ übersetzt von Monika Wertfein

- Ermutigung zum Gefühlsausdruck,
- Emotions-fokussierende Reaktion (Beschwichtigung/ Trösten),
- Problem-fokussierende Reaktionen (Problemorientierung) und
- Bagatellisierende Reaktionen (Verharmlosung).

Aufgrund niedriger Reliabilitäten ($\alpha < .5$) der ersten beiden Skalen und der inhaltlichen Überlegung, dass bestrafende Reaktionen häufig mit Distress einhergehen können, wurden die Skalen „Stressreaktionen“ und „Bestrafende Reaktionen“ zur **Skala Distress** zusammengefasst, welche 7 Items umfasst ($\alpha_7 = .681$) (Details zur Reliabilitätsanalyse siehe → Anhang D, Tabelle b). Die Skala „Beschwichtigung“ wurde im Sinne der Homogenisierung um ein Item ($\alpha_5 = .755$), die Skala „Problemorientierung“ um zwei Items ($\alpha_4 = .648$) gekürzt. Der Itemwortlaut des Fragebogens und die Zusammensetzung der Skalen sind in → Anhang B1 beschrieben.

Emotionales Familienklima aus Muttersicht

Zur Untersuchung des emotionalen Familienklimas wurde u.a. die Skala „Positives Familienklima“ zusammengestellt. Die Skala erfasst den Grad des Zusammenhalts und der gegenseitigen Unterstützung v.a. in belastenden Situationen, die Expressivität sowie die Konfliktneigung innerhalb der Familie. Die Items wurden unter inhaltlichen und item-analytischen Gesichtspunkten (Trennschärfe, Schwierigkeit) aus den Familienklimaskalen „Zusammenhalt“ und „Konfliktneigung“ (aus Muttersicht) ausgewählt (Schneewind, Beckmann & Hecht-Jackl, 1985). Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Paarklimadaten (im Rahmen der Evaluationsstudie) wurden die Items ausgewählt, die der Paarklima-Globalskala „Verbundenheit“ entsprechen; die Reliabilität der Skala ist mit (Cronbachs) $\alpha_6 = .889$ gut. Bei allen 6 Items wurde der Begriff „wir“ durch die Formulierung „unsere Familie“ ersetzt. Der Itemwortlaut und die Zusammensetzung der Skala finden sich im → Anhang B3.

5.3.3 Interaktionsbeobachtung in einer dyadischen Emotionssituation

Zur Ergänzung der Befragungsdaten von Mutter und Kind umfasst die Untersuchung eine distress-induzierende Emotionssituation. Ziel dieser Mutter-Kind-Interaktion ist es, die Reaktion der Mutter und das Verhalten des Kindes im Umgang mit Distress bzw. unangenehmen Gefühlen des Kindes zu beobachten. Die Emotionssituation ist als „disappointment task“ (Enttäuschungssituation) konzipiert, welche wie in anderen Studien mit einer vom Kind ausgesuchten materiellen Belohnung zusammenhängt (Cole, 1986; Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gershoff & Fabes, 2003; Saarni, 1984). Im Unterschied zu den genannten Studien wird beim Kind nicht mit einem enttäuschenden Geschenk Frustration ausgelöst, sondern

durch eine „falsche“ Anschuldigung (vgl. Kochanska et al., 2002) Distress hervorgerufen. Im Prätest wird das Kind von einem der beiden Untersucher absichtlich „falsch“ beschuldigt, sich seine Belohnung für die Teilnahme an der Untersuchung bereits genommen zu haben, obwohl zuvor ausdrücklich vereinbart worden war, dass es die Belohnung erst am Ende der Untersuchung bekommen wird. Da es sich bei der Emotionssituation um eine für das Kind und möglicherweise auch die Mutter unangenehme Situation handelt, werden die Eltern vorab (während der ersten Kindbefragung) informiert und um ihre Durchführungserlaubnis gebeten. Um die Situation möglichst alltagsnah zu gestalten, wird die Mutter vorab weder über den genauen Zeitpunkt noch den genauen Anlass der Situation informiert. Um Beobachtereffekte möglichst gering zu halten, sind Mutter und Kind während der Emotionssituation alleine (ohne Untersucher). Zur Entlastung des Kindes und um Spillover-Effekte auf die nachfolgenden Untersuchungsteile zu vermeiden, wird die Emotionssituation nach zehn Minuten mit einem „Debriefing“, d.h. einer „Auflösung“ der Situation beendet. Dabei erhält das Kind seine Belohnung und wird gebeten, auf einer vierstufigen Skala Art und Stärke des zuvor ausgelösten Gefühls (Trauer, Ärger) sowie den Grad seiner Angst anzugeben. Die Emotionssituation²⁷ setzt sich aus folgenden Schritten zusammen:

- a. Information und Einholung der Erlaubnis der Eltern (Untersucher, Eltern)
- b. Vorbereitung der Emotionssituation – „falsche Beschuldigung“ (Untersucher, Kind)
- c. kurze Alleinephase des Kindes bzw. „Hereinholen“ und „Instruktion“ der Mutter
- d. Interaktionsphase: Video-Beobachtung der Emotionssituation (10 min) (Mutter, Kind)
- e. Debriefing (Untersucher, Mutter, Kind)
- f. Nachbefragung: Selbst-Einschätzung des Kindes zu den Emotionen Trauer, Wut und Angst.

Zur Auswertung der Emotionssituation wurde ein Auswertungsmanual für die makroanalytische Kodierung der Mutter-Kind-Interaktion zusammengestellt (detaillierte Skalenbeschreibung → Anhang C2). Die Struktur der Beobachtungsskalen stützt sich weitgehend auf das Rating aus dem „Schoolchildren and Their Families Project“ (Cowan, Cowan & Heming, 1992a; Cowan, Cowan & Heming, 1992b), einige Skalen sind angelehnt an die *Iowa Family Interaction Rating Scales* (Melby et al., 1998). Die Beobachtungsskalen wurden eigens für die Auswertung der Emotionssituation ausgewählt und modifiziert oder neu formuliert. Das Kindrating umfasst folgende 17 Skalen zur Erfassung des kindlichen Gefühlsausdrucks und der kindlichen Reaktionen auf die „falsche“ Beschuldigung bzw. den Verlust der Belohnung:

²⁷ Wortlaut der Instruktion siehe Anhang C1

1. Kindlicher Distress
2. Kindliche Freude
3. Kindliche Traurigkeit
4. Kindlicher Ärger
5. Kindliche Angst
6. Kindliche Offenheit im Gefühlsausdruck
7. Nonverbale Selbstberuhigung
8. Verbale Selbstberuhigung
9. Kindliche Aufmerksamkeitslenkung
10. Kindliches Problemlösen
11. Kindliche Internalisierung
12. Kindliche Externalisierung
13. Kindliche Verbalisierung der Gefühle
14. Problembezogene Hilfesuche
15. Körperliche Trostsuche
16. Kindliche Responsivität/ Kooperationsbereitschaft
17. Globalrating: Kindliche Emotionsregulation (Coping-Stil)

Das Mutterrating umfasst folgende 15 Skalen zur Erfassung der Reaktionen der Mutter auf den Gefühlsausdruck und das Verhalten des Kindes sowie eine dyadische Skala zur Erfassung emotional bedeutsamer Gesprächspausen während der Mutter-Kind-Interaktion:

1. Positivität
2. Negativität
3. Offenheit im Gefühlsausdruck
4. Aufmerksamkeit für das Kind
5. Körperliche Zuwendung
6. Akzeptanz kindlicher Gefühle
7. Verbalisierung kindlicher Gefühle
8. Scaffolding bei der Problemlösung
9. Solidarität mit dem Kind
10. Ablenkung
11. Intrusivität/ Belehrung
12. Bagatellisieren/ Beschwichtigung
13. Nichtbeachtung/ Ignorieren

14. Missbilligung/ Ablehnung
15. *Globalrating: Feinfühligkeit Kindzentriertheit.

Das hauptsächliche Augenmerk bei der Auswertung der Emotionssituation liegt auf der 10-minütigen „Interaktionsphase“ von Mutter und Kind, welche in 3-minütige Abschnitte unterteilt wird. Da die Dauer der Interaktionsphase leicht variiert, ergeben sich daraus pro Dyade 2 bis 4 Einzelsequenzen. Mit einbezogen in die Auswertung des Kindverhaltens wird außerdem die „Alleinephase“ des Kindes, d.h. die Zwischenzeit, in der das Kind kurzzeitig (etwa 30 bis 60 Sekunden) alleine ist, nachdem die Untersucherin den Raum verlassen hat und bevor die Mutter in den Raum zurückkehrt. Zur Auswertung der Alleinephase wurden alle Kindskalen außer der Skala Responsivität/ Kooperationsbereitschaft herangezogen. Die Anwendung bzw. Kodierbarkeit der Mutterskalen ist davon abhängig, ob die „falsche“ Anschuldigung bzw. der unerklärliche Verlust der Belohnung während der Interaktionsphase vom Kind angesprochen wird (beispielsweise durch die Frage *Weißt Du, wo meine Belohnung ist?*), da die Mutter nur auf diese Weise von der Emotionssituation erfährt. Die Mutterskalen Positivität, Negativität, Offenheit im Gefühlsausdruck, Aufmerksamkeit für das Kind, körperliche Zuwendung und Feinfühligkeit Kindzentriertheit werden in jeder Sequenz unabhängig von dem Ansprechen der Emotionssituation kodiert und sind im Auswertungsmanual mit einem Sternchen * markiert. Die übrigen Skalen werden dann als nicht kodierbar bzw. als fehlende Werte bewertet, wenn die Emotionssituation (Belohnungsverlust, falsche Beschuldigung) vom Kind nicht angesprochen wurde und sind im Auswertungsmanual mit „ES“ (kurz für Emotionssituation) gekennzeichnet.

Die Entwicklung, Erprobung und Modifizierung der Ratingskalen sowie die Auswertung von 6 der insgesamt 25 (digitalen) Videoaufnahmen erfolgte zusammen mit der Doktorandin Martina Wittmann. 19 Situationen wurden weitgehend ohne Absprache der beiden Raterinnen ausgewertet. Daraufhin wurden die Ratingskalen mit dem Programm ComKappa (Robinson & Bakeman, 1998)²⁸ einer Reliabilitätsprüfung unterzogen, wobei die Interrater-Reliabilitäten (gewichtete Kappas nach Cohen) insgesamt recht zufriedenstellend ausfielen (vgl. Cicchetti, 1994): für das Kindrating betragen die gewichteten Kappa-Koeffizienten zwischen $\kappa_w = .60$ bis $\kappa_w = .94$, für das Mutterrating zwischen $\kappa_w = .56$ bis $\kappa_w = .93$. Zur Erleichterung der Videoauswertung wurden Transkripte der Emotionssituation erstellt, die neben den verbalen Äußerungen von Mutter und Kind auch nonverbalen Ausdruck protokollierten.

²⁸ Quelle: <http://www2.gsu.edu/~wwwpsy/faculty/bakeman.htm> (4.2.06)

Als Ergänzung des hier vorgestellten Kodierverfahrens ist künftig ein weiterer Auswertungsschritt geplant: Um die qualitative Auswertung auch auf inhaltlicher Ebene zu stützen, wird der Gesprächsverlauf anhand der Transkripte einer Inhaltsanalyse unterzogen, in welcher beurteilt wird, welche Gesprächsthemen von wem wie oft und zu welchem Zweck initiiert werden und ob und wie oft der Gesprächspartner darauf eingeht. Darüber hinaus werden die Gesprächsabschnitte über ein Thema gewichtet, indem ausgewertet wird, wie lange diese Abschnitte dauern und wie viele Sprecherwechsel sie beinhalten. Dieser Auswertungsteil wird u.a. Gegenstand der Doktorarbeit von Martina Wittmann (Betreuerin: Frau Prof. Dr. Sabine Walper) sein. Die vorliegende Arbeit fokussiert auf methodisch orientierte und explorative Fragestellungen, die auf der Grundlage von Korrelationen statistisch berechnet werden. Zu diesem Zweck wurden die Urteile (pro Skala und Sequenz) der beiden Raterinnen gemittelt und weitere Mittelwerte über Auswertungen der Alleinephase (nur Kindverhalten) und der einzelnen Sequenzen der Interaktionsphase gebildet. Diese Ratingmittelwerte für Kind- und Mutterverhalten wurden für die Berechnung der Korrelationen zwischen den Ratings selbst sowie zwischen den Ratings und den übrigen Daten (aus Emotionsinterview und Fragebogenbefragung) herangezogen.

5.4 Statistische Auswertung

Der Großteil der im Rahmen dieser Arbeit geprüften Hypothesen wird mittels bivariater Korrelationen berechnet. Im Rahmen der Teilstudie 1, deren Gesamtstichprobe $N < 30$ umfasst, werden *nonparametrische Korrelationen*, insbesondere die Rangkorrelation nach Spearman durchgeführt. Auf diese Weise wurde auch dem Umstand Rechnung getragen, dass einige Daten keine Normalverteilung aufweisen oder ordinalskaliert sind. Um Verzerrungen durch einzelne Ausreißerwerte zu vermeiden, wurde teilweise zusätzlich die weniger sensible Rangkorrelation von Kendall berechnet (vgl. Bortz & Lienert, 1998). Abweichende Ergebnisse werden ggf. im Ergebnisteil zusätzlich zu den Spearman-Korrelationen berichtet. Im Rahmen der Teilstudie 2 wurden *parametrische Korrelationen* nach Pearson berechnet, da die Normalverteilung aller Fragebogen-Skalen gegeben war. Kriterium für das Vorliegen einer Normalverteilung waren ein Schiefe-Wert $< |2|$ und ein Kurtosis-Wert $< |7|$ (vgl. Bühner, 2004). In Zweifelsfällen wurde die Verteilung zusätzlich anhand der Normalverteilungskurve überprüft sowie der Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung durchgeführt (vgl. Bortz & Lienert, 1998).

Bei der Darstellung der korrelativen Ergebnisse bezieht sich die Angabe der Irrtumswahrscheinlichkeit p , falls nicht anders angegeben, auf eine *einseitige* Fragestellung; marginale

Korrelationen ($p < .10$) werden berücksichtigt. Grundsätzlich ist anzumerken, dass sich auf der Grundlage von Korrelationen keine Aussagen über kausale Zusammenhänge treffen lassen. Dennoch wird im Rahmen dieser Arbeit die korrelative Berechnung von Zusammenhängen präferiert, da die Fragestellungen u.a. methodische Zusammenhänge betreffen und teilweise eher explorative Zielsetzungen verfolgen. Für die Beschreibung der Korrelationshöhe wurden im Hinblick auf die beiden Stichproben von $N \sim 30$ und $N \sim 100$ Korrelationen zwischen $r = .30$ und $r = .50$ bei heterogenen Maßen (z.B. Emotionsinterview und Emotionsfragebogen) und Korrelationen über $r = .50$ bei gleicher Erfassungsmethode (z.B. Mutter- und Kindrating) als akzeptabel gewertet (vgl. Steininger, 2002).

Zusammenhänge von dichotomen und ordinalskalierten Variablen bis zu vier Antwortkategorien wurden anhand von Kreuztabellen und χ^2 -Tests berechnet. Die Kreuztabellen werden mit den erwarteten Häufigkeiten und den standardisierten Residuen (=beobachtete minus erwartete Häufigkeit) dargestellt. Standardisierte Residuen über $|2|$ zeigen eine signifikante Abweichung der beobachteten von der erwarteten Häufigkeit an (vgl. Bühl & Zöfel, 2000). Da in den meisten Fällen mehrere Zellen ($>20\%$) eine erwartete Häufigkeit kleiner 5 aufweisen, werden im Ergebnisteil, falls nicht anders angegeben, die P-Werte für die exakte einseitige Signifikanz berichtet. Ist die Voraussetzung erfüllt, dass mindestens 20% der erwarteten Häufigkeiten größer 5 sind, werden die Ergebnisse des χ^2 -Tests nach Pearson zur Signifikanzprüfung herangezogen. Mittelwertsunterschiede im Hinblick auf intervallskalierte Daten wurden im Rahmen der Teilstudie 1 mit dem U-Test von Mann und Whitney berechnet, dem verteilungsfreien Pendant zum parametrischen T-Test für unabhängige Stichproben (vgl. Bortz & Lienert, 1998). Zur Entscheidung über die Nullhypothese wird, falls nicht anders angegeben, der exakte einseitige P-Wert herangezogen.

Zur Überprüfung der Reliabilität bzw. internen Konsistenz der hier ausgewählten FB-Skalen wurde Cronbachs α herangezogen. Bei FB-Skalen mit starken Unterschieden in den Itemvarianzen und bei starken Abweichungen wurde das standardisierte Alpha angegeben (vgl. Bühner, 2004). Die Auswahl der Items wurde im Sinne der α -Maximierung, aber auch nach inhaltlichen Gesichtspunkten getroffen. Die Höhe der Interrater-Reliabilitäten (gewichtete Kappas) für die Auswertung der Emotionssituation wurden nach folgender Einteilung bewertet (Cicchetti, 1994): $\kappa < .4$ =geringe Übereinstimmung, zwischen $\kappa = .4$ und $\kappa = .75$ =mäßige bis gute Übereinstimmung und $\kappa > .75$ =(sehr) hohe Übereinstimmung. Die Kappas wurden für das siebenstufige Rating so gewichtet, dass Abweichungen von einem Punktwert als Übereinstimmung gewertet wurden.

Zur Testung der Mediatorhypothese in Teilstudie 2 wurden multiple lineare Regressionsanalysen nach der Einschlussmethode durchgeführt, wobei alle Prädiktorenkombinationen nacheinander geprüft wurden (vgl. Baron & Kenny, 1986). Verringerte sich durch Einschluss eines Prädiktors der Zusammenhang zwischen dem ersten Prädiktor und dem Mediator, blieb aber signifikant, wurde mit dem Mediationstest von Sobel²⁹ die Signifikanz des Mediatoreffekts überprüft (Preacher & Hayes, 2004). Im Ergebnisteil werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen anhand der standardisierten Regressionskoeffizienten β (Maß für Bedeutsamkeit des Prädiktors), der Determinationskoeffizienten R^2 (Anteil der Varianz im Kriterium, der durch die Prädiktoren erklärt wird) und der P-Werte (Signifikanz des T-Tests) berichtet.

6 Ergebnisse der Teilstudie 1 (Intensivstudie)

6.1 Ergebnisse zum kindlichen Emotionswissen und Kindverhalten

Es wird angenommen, dass ältere Kinder emotional und sozial kompetenter sind als jüngere Kinder. Diese Hypothese wurde zunächst anhand der unterschiedlichen Abschnitte des Emotionsinterviews geprüft, welches das Emotionswissen der Kinder in die Bereiche aktiver Emotionswortschatz (Hypothese 1.1), Wissen über Ursachen von Emotionen und über multiple Emotionen (Hypothese 1.2) und Wissen über Emotionsregulation und Bewältigung von Problemsituationen (Hypothese 1.3). Nachfolgend werden zu diesen drei Hypothesen die jeweiligen Unterhypothesen formuliert und daran anschließend jeweils die Ergebnisse der statistischen Auswertungen dargestellt. In Kapitel 6.1.4 werden zusätzlich die Interkorrelationen und deskriptiven Statistiken zum Kindverhalten berichtet.

6.1.1 Erkennen von Emotionsausdruck, Emotionswortschatz und situatives Emotionswissen

Hypothese 1.1:

Ältere Kinder verfügen über einen weiter entwickelten aktiven Emotionswortschatz als jüngere Kinder.

a) **Ältere Kinder benennen mimische Porträtfotos genauer als jüngere Kinder.**

Es wird erwartet, dass ältere Kinder eine deutlich höhere Gesamtpunktzahl in Teil A des Emotionsinterviews erzielen als jüngere Kinder, weil sie zum einen den mimischen Emotionsausdruck genauer erkennen - etwa weil sie verschiedene Hinweisreize des mimischen Ausdrucks berücksichtigen (Cunningham & Odom, 1986) und auf-

²⁹ Quelle: www.unc.edu/~preacher (20.03.06)

grund eines weiter entwickelten aktiven Emotionswortschatzes differenzierter benennen können.

b) Ältere Kinder nennen in der freien Assoziation mehr spezifische Gefühlsbegriffe als jüngere Kinder.

Bei der Berechnung der Rangkorrelations-Koeffizienten nach Spearman (→ *Tabelle 15*) zeigt sich ein hochsignifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und der Gesamtpunktzahl im Teil A des Emotionsinterviews, d.h. je älter die Kinder sind, desto besser ist ihre Leistung beim Erkennen und Benennen von mimischem Emotionsausdruck. Es kann ebenfalls gezeigt werden, dass das Alter der Kinder und die Anzahl der genannten spezifischen Gefühlswörter signifikant miteinander korrelieren; d.h. je älter die Kinder sind desto größer ist ihr aktiver (spezifischer) Emotionswortschatz. Die Leistung beim Erkennen und Benennen von mimischem Emotionsausdruck in Teil A und der Anzahl der frei genannten spezifischen Gefühlswörter in Teil B interkorrelieren hochsignifikant und relativ hoch. Dies ist vermutlich v.a. auf die zeitlich nahe und in beiden Fällen auf den aktiven Emotionswortschatz der Kinder abzielende Fragestellung zurück zu führen.

Tabelle 15: Nichtparametrische Korrelationen zu Alter und Emotionswortschatz

Anmerkung: die Abkürzung Zk steht für Zielkind, Sum für Summe, spez. für spezifisch. Das Alter der Kinder wurde in Altersmonaten berechnet.

		Alter d. Zk. (Sum)	Gesamtpunkte Teil A	Gef. spez.-sum	Gefühl spez-neg	Stolz	Schuld	Eifersucht
Alter d. Zk. (Sum)	Spearman-Rho	1,000	,635**	,451**	,338	,565**	,591**	,391*
	Sig. (1-seitig)	.	,000	,004	,053	,000	,000	,012
	N	33	33	33	24	33	33	33
Gesamtpunkte Teil A	Spearman-Rho	,635**	1,000	,589**	,276	,407**	,456**	,465**
	Sig. (1-seitig)	,000	.	,000	,096	,009	,004	,003
	N	33	33	33	24	33	33	33
Gef. spez.-sum	Spearman-Rho	,451**	,589**	1,000	,857**	,388*	,561**	,668**
	Sig. (1-seitig)	,004	,000	.	,000	,013	,000	,000
	N	33	33	33	24	33	33	33
Gefühl spez-neg	Spearman-Rho	,338	,276	,857**	1,000	,117	,434*	,573**
	Sig. (1-seitig)	,053	,096	,000	.	,293	,017	,002
	N	24	24	24	24	24	24	24
Stolz	Spearman-Rho	,565**	,407**	,388*	,117	1,000	,548**	,468**
	Sig. (1-seitig)	,000	,009	,013	,293	.	,000	,003
	N	33	33	33	24	33	33	33
Schuld	Spearman-Rho	,591**	,456**	,561**	,434*	,548**	1,000	,600**
	Sig. (1-seitig)	,000	,004	,000	,017	,000	.	,000
	N	33	33	33	24	33	33	33
Eifersucht	Spearman-Rho	,391*	,465**	,668**	,573**	,468**	,600**	1,000
	Sig. (1-seitig)	,012	,003	,000	,002	,003	,000	.
	N	33	33	33	24	33	33	33

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

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

Teilt man die Stichprobe am Median (bei 75 Monaten bzw. 6¼ Jahren), so erzielen die Vorkindergartenkinder (bis 75 Monaten) einen Mittelwert von 8 Punkten, Grundschulkindergartenkinder (ab 76 Monaten) von 10 bis 11 Punkten (siehe *Tabelle 16*).

Tabelle 16: Mittelwerte der Vor- und Grundschulkindergartenkinder zum Emotionswortschatz

	Altersgruppen Median	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Gesamtpunkte Teil A	bis 75 Monate	17	8,18	2,555	,620
	ab 76 Monate	16	10,63	2,363	,591
Gef. spez.-sum	bis 75 Monate	17	2,18	2,186	,530
	ab 76 Monate	16	3,75	2,176	,544

Nonparametrische Mittelwertvergleiche (U-Tests nach Mann & Whitney) ergeben signifikante (Rang-)Unterschiede zwischen Vor- und Grundschulkindergartenkindern hinsichtlich des Erkennens und Benennens von mimischem Emotionsausdruck (exaktes einseitiges $p < .01$) und der Anzahl der genannten spezifischen Gefühlswörter (exaktes einseitiges $p < .05$) (→ Anhang D, Tabelle c). Es wurde zusätzlich geprüft, ob ältere Kinder häufiger negative Gefühlswörter und jüngere Kinder häufiger einfache Gefühle (wie gut und schlecht) nennen. Es ergaben sich hier keine signifikanten Korrelationen, es zeigt sich aber eine hohe positive Korrelation ($\rho = .857$; $p < .001$) zwischen der Anzahl der insgesamt genannten Emotionswörtern und der Anzahl der genannten negativen Emotionen. D.h. je mehr Emotionswörter von den Kindern genannt wurden, desto mehr negative sind (unabhängig vom Alter) darunter. Dieses Ergebnis korrespondiert mit entsprechenden Forschungsbefunden (Hascher, 1994; Ridgeway et al., 1985).

Hypothese 1.2:

Ältere Kinder verfügen über ein breiteres situatives Emotionswissen als jüngere Kinder.

- a) Ältere Kinder nennen häufiger treffende Anlässe von Basisemotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst) als jüngere Kinder.**

Es wird erwartet, dass jüngere Kinder häufiger keinen treffenden Anlass für die befragte Emotion nennen können.

- b) Ältere Kinder können die Bedeutung komplexer Emotionen (Stolz, Schuld, Eifersucht) treffender beschreiben als jüngere Kinder.**

Es wird erwartet, dass ältere Kinder bei der Beschreibung der komplexen Emotionen häufiger als jüngere Kinder einen kausalen Zusammenhang zwischen situativem Anlass und der emotionalen Reaktion herstellen.

- c) Ältere Kinder verfügen über ein weiter entwickeltes Wissen über multiple Emotionen.**

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsstufen zum Verständnis multipler Emotionen (→ Kapitel 3.4.3), wird erwartet, dass ältere Kinder häufiger Situationen beschreiben können, in welchen sie unterschiedliche Emotionen gleichzeitig oder nacheinander empfunden haben.

- a) Ob jüngere Kinder im Vergleich zu älteren Kindern häufiger *keinen* treffenden Anlass für die Basisemotionen Freude, Trauer, Ärger und Angst nennen, wurde jeweils anhand der dichotomen negative Variable „leugnen/ weiß nicht/ keine Antwort“ geprüft. Betrachtet man die Kreuztabellen zu den beiden Altersgruppen (→ Tabelle 17a bis d), dann wird eine unterschiedliche Verteilung der Antworten deutlich: während nahezu alle Kinder der Stichprobe einen passenden Anlass für Freude nennen konnten, zeigt sich, dass es vor allem jüngere Kinder sind, die Traurigkeit, Wut oder Angst entweder leugnen (z.B. „ich hatte nie Angst“) oder keine passende Situation zu diesen Emotionen schildern können. Anhand der standardisierten Residuen wird deutlich, dass diese lediglich bei Angst um den Wert 2 liegen und damit ein Maß für signifikante Abweichungen zwischen den erwarteten und absoluten Häufigkeiten darstellen. So zeigt sich auch im Chi²-Test (→ Anhang D, Tabelle d bis g), dass zwischen den Vor- und Grundschulkindern lediglich im Hinblick auf die Emotion Wut ($p < .001$) ein signifikanter Unterschied besteht; der Unterschied hinsichtlich Angst ist lediglich marginal ($p < .10$). So kann im Sinne der Hypothese 1.2.a für Wut und tendenziell auch für Angst bestätigt werden, dass ältere Kinder häufiger als jüngere Kinder passende Anlässe nennen können.

Tabelle 17: Häufigkeitsverteilung zu Kindesalter und Wissen über Basisemotionen

Anmerkung: Die Variablen „leugnen/ weiß nicht/ keine Antwort“ wurden immer dann mit „nein“ gewertet, wenn vom befragten Kind ein situativer Anlass genannt wurde, der zur jeweiligen Basisemotion passte.

Kreuztabelle a: Freude

			fröhlich: leugnen/weiß nicht		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	16	1	17
		Erwartete Anzahl	16,5	,5	17,0
		Standardisierte Residuen	-,1	,7	
	ab 76 Monate	Anzahl	16	0	16
		Erwartete Anzahl	15,5	,5	16,0
		Standardisierte Residuen	,1	-,7	
Gesamt	Anzahl	32	1	33	
	Erwartete Anzahl	32,0	1,0	33,0	

Kreuztabelle b: Traurigkeit

			traurig: leugnen/weiß nicht		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	12	5	17
		Erwartete Anzahl	13,9	3,1	17,0
		Standardisierte Residuen	-,5	1,1	
	ab 76 Monate	Anzahl	15	1	16
		Erwartete Anzahl	13,1	2,9	16,0
		Standardisierte Residuen	,5	-1,1	
Gesamt		Anzahl	27	6	33
		Erwartete Anzahl	27,0	6,0	33,0

Kreuztabelle c: Wut

			wütend: leugnen/weiß nicht		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	8	9	17
		Erwartete Anzahl	12,4	4,6	17,0
		Standardisierte Residuen	-1,2	2,0	
	ab 76 Monate	Anzahl	16	0	16
		Erwartete Anzahl	11,6	4,4	16,0
		Standardisierte Residuen	1,3	-2,1	
Gesamt		Anzahl	24	9	33
		Erwartete Anzahl	24,0	9,0	33,0

Kreuztabelle d: Angst

			ängstlich: leugnen/weiß nicht		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	7	10	17
		Erwartete Anzahl	9,8	7,2	17,0
		Standardisierte Residuen	-,9	1,0	
	ab 76 Monate	Anzahl	12	4	16
		Erwartete Anzahl	9,2	6,8	16,0
		Standardisierte Residuen	,9	-1,1	
Gesamt		Anzahl	19	14	33
		Erwartete Anzahl	19,0	14,0	33,0

- b) Im Hinblick auf das Wissen über komplexe Emotionen (→ *Tabelle 15*) zeigt sich für die Definition bzw. treffende situative Beschreibung für Stolz ($\rho=.565$; $p<.001$), Schuld ($\rho=.591$; $p<.001$) je eine hochsignifikante und für Eifersucht ($\rho=.391$; $p<.05$) eine signifikante positive Korrelation mit dem Alter der Kinder. Die jeweils erreichten Punktezahlen bezüglich der Beschreibungen der drei komplexen Emotionen interkorrelieren wie folgt: Stolz – Schuld ($\rho=.548$, $p<.001$), Schuld – Eifersucht ($\rho=.600$; $p<.001$), Stolz – Eifersucht ($\rho=.468$; $p<.01$). Ein Blick auf die Kreuztabellen (→ *Tabelle 18a bis c*) zeigt, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen Situation und Emotion („Gefühlsbeschreibung“) überwiegend von älteren Kindern beschrieben worden ist, dass aber auch die Beschreibung einer Situation oder eines Gefühls gleicher Valenz ebenfalls bei älteren Kindern auftrat, bei den Beschreibungen von Schuld liegt die absolute Häufigkeit (8) für die älteren Kinder sogar leicht über der erwarteten Häufigkeit (6,8). Anhand der Residuen ist zu erkennen, dass die erwarteten Altersunterschiede in den Kategorien „keine/ falsche

Antwort“ und „Gefühlsbeschreibung“ bestehen. Signifikante Unterschiede ergeben sich im Chi²-Test für Stolz ($p < .01$), Schuld ($p < .001$) und Eifersucht ($p < .05$) (→ Anhang D, Tabelle h bis j). Somit kann die Hypothese 1.2.b bestätigt werden, dass ältere Kinder komplexe Emotionen differenzierter beschreiben können als jüngere Kinder.

Tabelle 18: Häufigkeitsverteilung zu Kindesalter und Wissen über komplexe Emotionen

Kreuztabelle a: Stolz

			Stolz			Gesamt
			unsinnig/falsch/keine Antwort	Valenz/Situation	Gefühlsbeschreibung	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	7	7	3	17
		Erwartete Anzahl	4,6	5,2	7,2	17,0
		Standardisierte Residuen	1,1	,8	-1,6	
	ab 76 Monate	Anzahl	2	3	11	16
		Erwartete Anzahl	4,4	4,8	6,8	16,0
		Standardisierte Residuen	-1,1	-,8	1,6	
Gesamt	Anzahl	9	10	14	33	
	Erwartete Anzahl	9,0	10,0	14,0	33,0	

Kreuztabelle b: Schuld

			Schuld			Gesamt
			unsinnig/falsch/keine Antwort	Valenz/Situation	Gefühlsbeschreibung	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	11	6	0	17
		Erwartete Anzahl	6,7	7,2	3,1	17,0
		Standardisierte Residuen	1,7	-,5	-1,8	
	ab 76 Monate	Anzahl	2	8	6	16
		Erwartete Anzahl	6,3	6,8	2,9	16,0
		Standardisierte Residuen	-1,7	,5	1,8	
Gesamt	Anzahl	13	14	6	33	
	Erwartete Anzahl	13,0	14,0	6,0	33,0	

Kreuztabelle c: Eifersucht

			Eifersucht			Gesamt
			unsinnig/falsch/keine Antwort	Valenz/Situation	Gefühlsbeschreibung	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	11	4	2	17
		Erwartete Anzahl	8,8	3,1	5,2	17,0
		Standardisierte Residuen	,8	,5	-1,4	
	ab 76 Monate	Anzahl	6	2	8	16
		Erwartete Anzahl	8,2	2,9	4,8	16,0
		Standardisierte Residuen	-,8	-,5	1,4	
Gesamt	Anzahl	17	6	10	33	
	Erwartete Anzahl	17,0	6,0	10,0	33,0	

- c) Der positive Zusammenhang zwischen dem Wissen über das Auftreten multipler Emotionen und dem Alter der Kinder erwies sich als hochsignifikant für die Emotionspaare Trauer/ Wut, Trauer/ Freude, Ruhe/ Unruhe sowie für Zuneigung/ Ärger (→ Tabelle 19). Demnach kennen ältere Kinder häufiger Situationen, in welchen sie verschiedene Emotionen gleichzeitig oder nacheinander empfunden haben.

Tabelle 19: Nichtparametrische Korrelationen zu Wissen über multiple Emotionen und Alter

		Alter d. Zk. (Sum)	B:traurig/ wütend	B:traurig/ fröhlich	B:ruhig/ unruhig	B:gern haben/ ärgern
Alter d. Zk. (Sum)	Spearman-Rho	1,000	,521**	,494**	,446**	,432**
	Sig. (1-seitig)	.	,001	,002	,005	,006
	N	33	33	33	33	33
B:traurig/wütend	Spearman-Rho	,521**	1,000	,473**	,466**	,443**
	Sig. (1-seitig)	,001	.	,003	,003	,005
	N	33	33	33	33	33
B:traurig/fröhlich	Spearman-Rho	,494**	,473**	1,000	,683**	,384*
	Sig. (1-seitig)	,002	,003	.	,000	,014
	N	33	33	33	33	33
B:ruhig/unruhig	Spearman-Rho	,446**	,466**	,683**	1,000	,311*
	Sig. (1-seitig)	,005	,003	,000	.	,039
	N	33	33	33	33	33
B:gern haben/ sich ärgern	Spearman-Rho	,432**	,443**	,384*	,311*	1,000
	Sig. (1-seitig)	,006	,005	,014	,039	.
	N	33	33	33	33	33

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

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

Die Interkorrelationen fallen mit Werten um $\rho = .4$ mittelmäßig, jedoch hochsignifikant aus. Die deutlich höheren Korrelation ($\rho = .683$) spricht vermutlich für die gleichartige inhaltliche Ambivalenz der Gefühlspaare traurig/fröhlich und ruhig/unruhig, während traurig/wütend das einzige Gefühlspaar eindeutig negativer Valenz darstellt. Betrachtet man die Antworten der Kinder anhand der Häufigkeitsverteilungen (\rightarrow Tabelle 20a bis d), wird deutlich, dass sich keine oder nur einzelne Grundschulkinder verschiedene Emotionen als gleichzeitig auftretende Gefühle vorstellen und dass die meisten Vorschulkinder diese Frage gar nicht beantworten konnten. So ergeben sich im χ^2 -Test für alle Emotionspaare signifikante Altersunterschiede im Sinne der Hypothese 1.2.c (\rightarrow Anhang D, Tabelle k bis n). Aus den Häufigkeitsverteilungen geht hervor, dass die Altersunterschiede lediglich bei Trauer/ Wut und Zuneigung/ Ärger auch auf den Häufigkeiten der Kategorie „gleichzeitig“ beruhen, während kein Kind bei Trauer/Freude und nur ein Kind bei Ruhe/ Unruhe von gleichzeitigen Gefühlen spricht, dafür aber häufiger von Gefühlen, die nacheinander auftreten oder sich auf unterschiedliche Auslöser beziehen.

Tabelle 20: Häufigkeitsverteilung zu Kindesalter und Wissen über multiple Emotionen

Kreuztabelle a: Trauer/ Wut

			B:traurig/wütend				Gesamt
			unsinnige/ keine Antwort	nicht gleichzeitig	nacheinan der/1 oder 2 Ziele	gleichzeitig/ gleiches Ziel	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	12	2	3	0	17
		Erwartete Anzahl	9,8	1,0	4,6	1,5	17,0
		Stand. Residuen	,7	1,0	-,8	-1,2	
	ab 76 Monate	Anzahl	7	0	6	3	16
		Erwartete Anzahl	9,2	1,0	4,4	1,5	16,0
		Stand. Residuen	-,7	-1,0	,8	1,3	
Gesamt	Anzahl	19	2	9	3	33	
	Erwartete Anzahl	19,0	2,0	9,0	3,0	33,0	

Kreuztabelle b: Trauer/ Freude

			B:traurig/fröhlich			Gesamt
			unsinnige/ keine Antwort	nicht gleichzeitig	nacheinan der/1 oder 2 Ziele	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	12	5	0	17
		Erwartete Anzahl	8,8	6,2	2,1	17,0
		Stand. Residuen	1,1	-,5	-1,4	
	ab 76 Monate	Anzahl	5	7	4	16
		Erwartete Anzahl	8,2	5,8	1,9	16,0
		Stand. Residuen	-1,1	,5	1,5	
Gesamt	Anzahl	17	12	4	33	
	Erwartete Anzahl	17,0	12,0	4,0	33,0	

Kreuztabelle c: Ruhe/ Unruhe

			B:ruhig/unruhig				Gesamt
			unsinnige/ keine Antwort	nicht gleichzeitig	nacheinan der/1 oder 2 Ziele	gleichzeitig/ gleiches Ziel	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	14	3	0	0	17
		Erwartete Anzahl	10,8	4,1	1,5	,5	17,0
		Stand. Residuen	1,0	-,6	-1,2	-,7	
	ab 76 Monate	Anzahl	7	5	3	1	16
		Erwartete Anzahl	10,2	3,9	1,5	,5	16,0
		Stand. Residuen	-1,0	,6	1,3	,7	
Gesamt	Anzahl	21	8	3	1	33	
	Erwartete Anzahl	21,0	8,0	3,0	1,0	33,0	

Kreuztabelle d: Zuneigung/ Ärger

			B:gern haben/s. ärgern				Gesamt
			unsinnige/ keine Antwort	nicht gleichzeitig	nacheinan der/1 oder 2 Ziele	gleichzeitig/ gleiches Ziel	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	13	2	1	1	17
		Erwartete Anzahl	9,3	2,6	2,6	2,6	17,0
		Stand. Residuen	1,2	-,4	-1,0	-1,0	
	ab 76 Monate	Anzahl	5	3	4	4	16
		Erwartete Anzahl	8,7	2,4	2,4	2,4	16,0
		Stand. Residuen	-1,3	,4	1,0	1,0	
Gesamt	Anzahl	18	5	5	5	33	
	Erwartete Anzahl	18,0	5,0	5,0	5,0	33,0	

6.1.2 Wissen über internale und externale Emotionsregulation

Hypothese 1.3:

Ältere Kinder verfügen über ein differenzierteres Wissen über Möglichkeiten der Emotionsregulation.

a) Ältere Kinder wissen häufiger als jüngere Kinder, dass sie ihre Gefühle selbst verändern können (internale Emotionsregulation/ Coping).

b) Ältere Kinder nennen häufiger mentale Selbstregulationsstrategien als jüngere Kinder.

Aufgrund entsprechender Befunde (Beaver, 1997; Janke, 2002; Saarni, 1997) ist zu erwarten, dass Kinder erst ab etwa 6 Jahren über ein *Wissen* über internale Strategien zur eigenständigen Emotionsregulation verfügen und mentale Strategien (z.B. gedankliche Ablenkung oder Beruhigung) v.a. von älteren Kindern genannt werden, während jüngere Kinder v.a. situative Strategien (z.B. Ablenkung durch angenehme Aktivitäten) nutzen.

c) Ältere Kinder nennen häufiger problemorientierte Copingstrategien als jüngere Kinder.

Vor allem hinsichtlich der (hypothetischen) Ärger- und Schamsituationen wird erwartet, dass Kinder ab 6 Jahren häufiger selbstständig Problemlösestrategien (PL) anwenden (würden), während jüngere Kinder eher nach sozialer Unterstützung von Erwachsenen suchen (würden) (Saarni, 1997).

d) Ältere Kinder kennen häufiger als jüngere Kinder Situationen, in welchen man seine Gefühle verbergen sollte (externale Emotionsregulation).

e) Ältere Kinder nennen häufiger normative Gründe für das Verbergen von Gefühlen.

Es wird erwartet, dass ein Wissen über Strategien der externalen Emotionsregulation erst ab 6 Jahren erfasst werden kann (Gross & Harris, 1988; Josephs, 1993) und dass vor allem bei den älteren Kindern (ab neun Jahren) normative Gründe zur Einhaltung von Darbietungsregeln genannt werden.

a) und b) Aus der Kreuztabelle zum Kindesalter und den Antworten auf die Frage „*Angenommen, Du bist aufgeregt. Kannst Du etwas tun, um Deine Gefühle zu verändern?*“ (→ *Tabelle 21a*) wird deutlich, dass die meisten Kinder bis 75 Monate (6¼ Jahre) und etwa die Hälfte der älteren Kinder entweder über kein reflektiertes Wissen über internale Selbstregulationsstrategien verfügen oder die Frage nicht verstehen. Die Kinder, die diese

Frage bejahen und mentale Strategien zur internalen Emotionsregulation nennen (→ *Tabelle 21b*), stammen überwiegend aus der Gruppe der älteren Kinder, was den Hypothesen 1.3a und 1.3b entspricht.

Tabelle 21: Altersverteilung zum Wissen über interne Emotionsregulation

Kreuztabelle a: Selbstregulation

			Gefühle verändern		Gesamt
			Nein	Ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	15	2	17
		Erwartete Anzahl	11,3	5,7	17,0
		Standardisierte Residuen	1,1	-1,5	
	ab 76 Monate	Anzahl	7	9	16
		Erwartete Anzahl	10,7	5,3	16,0
		Standardisierte Residuen	-1,1	1,6	
Gesamt	Anzahl	22	11	33	
	Erwartete Anzahl	22,0	11,0	33,0	

Kreuztabelle b: mentale Strategien

			mentale Strategien		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	16	1	17
		Erwartete Anzahl	12,9	4,1	17,0
		Standardisierte Residuen	,9	-1,5	
	ab 76 Monate	Anzahl	9	7	16
		Erwartete Anzahl	12,1	3,9	16,0
		Standardisierte Residuen	-,9	1,6	
Gesamt	Anzahl	25	8	33	
	Erwartete Anzahl	25,0	8,0	33,0	

Entsprechend zeigt sich im Chi²-Test jeweils ein signifikanter Unterschied (exaktes einseitiges $p < .01$ bzw. $p < .05$) (→ Anhang D, Tabelle o und p), so dass festzuhalten ist, dass ältere Kinder signifikant häufiger interne bzw. mentale Strategien nennen. Zusätzlich wurde die Nennung weiterer Strategien zur internalen Emotionsregulation geprüft. Emotionsbezogene Strategien wurden extrem selten genannt: je ein Kind bis und ein Kind über 75 Monate nannten die Strategie „körperliches Ausagieren“, Veränderung des Gefühls durch Manipulation des Emotionsausdrucks wurde von keinem Kind genannt. *Situative Strategien* durch spielerische Ablenkung oder Rückzug wurden von insgesamt 8 Kindern genannt, davon waren 5 Kinder älter als 75 Monate (→ *Tabelle 22*). Somit lässt sich mit den vorliegenden (Interview-) Daten nicht belegen, dass vor allem jüngere Kinder situative Strategien anwenden bzw. nennen.

Tabelle 22: Altersverteilung zu situativer Ablenkung und Rückzugsstrategien

Kreuztabelle

			Ablenkung/Rückzug		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	14	3	17
		Erwartete Anzahl	12,9	4,1	17,0
		Standardisierte Residuen	,3	-,6	
	ab 76 Monate	Anzahl	11	5	16
		Erwartete Anzahl	12,1	3,9	16,0
		Standardisierte Residuen	-,3	,6	
Gesamt	Anzahl	25	8	33	
	Erwartete Anzahl	25,0	8,0	33,0	

c) Entgegen der Annahme, dass ältere Kinder vor allem in der Scham- und Ärgersituation häufiger Problemlösestrategien nennen, zeigt sich anhand der nachfolgenden Kreuztabellen, dass die *Problemlösestrategie* als Reaktion auf die Schamsituation (zerrissene Hose beim Spiel mit anderen Kindern) etwa gleich häufig von jüngeren wie von älteren Kindern genannt wird (→ Tabelle 23a).

Tabelle 23: Altersverteilung zu Problemlösen (PL) und Hilfesuche (HS) in einer Schamsituation

Kreuztabelle a: Schamsituation Problemlösen

			Scham:PL		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	8	6	14
		Erwartete Anzahl	7,9	6,1	14,0
		Standardisierte Residuen	,0	,0	
	ab 76 Monate	Anzahl	9	7	16
		Erwartete Anzahl	9,1	6,9	16,0
		Standardisierte Residuen	,0	,0	
Gesamt	Anzahl	17	13	30	
	Erwartete Anzahl	17,0	13,0	30,0	

Kreuztabelle b: Schamsituation Hilfesuche

			Scham:HS		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	8	6	14
		Erwartete Anzahl	9,8	4,2	14,0
		Standardisierte Residuen	-,6	,9	
	ab 76 Monate	Anzahl	13	3	16
		Erwartete Anzahl	11,2	4,8	16,0
		Standardisierte Residuen	,5	-,8	
Gesamt	Anzahl	21	9	30	
	Erwartete Anzahl	21,0	9,0	30,0	

Die meisten Kindern lösen die Schamsituation, indem sie sich eine neue Hose anziehen, drei Kinder (älter als 75 Monate) nennen soziale Problemlösestrategien, d.h. sie würden die Situation mit den Freunden besprechen oder sie auffordern, mit dem Auslachen aufzuhören. Während die Strategien emotionale Distanzierung, Internalisierung und Externalisierung sehr selten genannt wurden, zeigt sich, dass die Strategie *Hilfesuche* tendenziell häufiger von den

Vorschulkindern genannt worden ist (→ *Tabelle 23b*). Im χ^2 -Test erweist sich dieser Unterschied als nicht signifikant. Im Hinblick auf die Trauersituation (der Wellensittich ist entflohen, weil das Kind den Käfig offen gelassen hat) zeigt sich ein deutlicheres Bild: während auch hier tendenziell mehr jüngere Kinder die Unterstützung von Erwachsenen suchen würden, nennt der Großteil der befragten Kinder (teilweise zusätzlich zur Hilfesuche) die Problemlösestrategie, den Vogel zu suchen (→ *Tabelle 24a und b*).

Tabelle 24: Altersverteilung zu Problemlösen und Hilfesuche in einer Trauersituation

Kreuztabelle a: Trauersituation Problemlösen

			Trauer:PL		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	6	8	14
		Erwartete Anzahl	3,3	10,7	14,0
		Standardisierte Residuen	1,5	-,8	
	ab 76 Monate	Anzahl	1	15	16
		Erwartete Anzahl	3,7	12,3	16,0
		Standardisierte Residuen	-1,4	,8	
Gesamt	Anzahl	7	23	30	
	Erwartete Anzahl	7,0	23,0	30,0	

Kreuztabelle b: Trauersituation Hilfesuche

			Trauer:HS		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	9	5	14
		Erwartete Anzahl	10,3	3,7	14,0
		Standardisierte Residuen	-,4	,7	
	ab 76 Monate	Anzahl	13	3	16
		Erwartete Anzahl	11,7	4,3	16,0
		Standardisierte Residuen	,4	-,6	
Gesamt	Anzahl	22	8	30	
	Erwartete Anzahl	22,0	8,0	30,0	

Im χ^2 -Test zeigt sich hinsichtlich der Nennung von Problemlösestrategien ein signifikanter Altersunterschied (exaktes einseitiges $p < .05$), was die Hypothese 1.3c für die Trauersituation bestätigt (→ Anhang D, Tabelle q). Die Tendenz zur Hilfesuche bei jüngeren Kindern zeigt sich auch bei den Antworten zur Bewältigung der Enttäuschungs- bzw. Ärgersituation (beste/r Freund/in lädt Kind nach einem Streit nicht zur Geburtstagsfeier ein). Während in dieser Situation von einem Teil der Kinder auch die Strategien emotionale Distanzierung (5 Nennungen, davon 3 von älteren Kindern) und Internalisierung/ sozialer Rückzug (8 Nennungen, davon 6 von älteren Kindern) genannt werden, zeigt sich bei der Wahl der Problemlösestrategie zunächst eine eher ausgeglichene Altersverteilung der Antworten (→ *Tabelle 25a*). Betrachtet man die Ergebnisse jedoch genauer, so fällt auf, dass zwar ein Teil der Kinder eher kreative Problemlösestrategien nennt, wie z.B. sich selbst eine Einladungskarte basteln oder selbst eine Party feiern, fast die Hälfte der Kinder (mit gültigen Antworten) aber *soziale Problemlösestrategien* nennt, insbesondere Versöhnung und verbale Klärung (5 Nennungen)

oder soziale Zurückweisung, wie nicht mehr Freundin sein oder Freund/in auch nicht einladen (5 Nennungen). Ein Blick auf die Verteilung der Häufigkeiten macht deutlich, dass diese sozialen Problemlösestrategien eindeutig häufiger von Grundschulkindern genannt werden (→Tabelle 25b), was sich im Chi²-Test als signifikanter Unterschied darstellt (exaktes einseitiges $p < .05$) (→Anhang D, Tabelle r). So lässt sich auch hier festhalten, dass sich die Hypothese 1.3c bestätigen lässt, dass ältere Kinder häufiger (soziale) Problemlösestrategien in Ärger- bzw. Enttäuschungssituationen nennen als jüngere Kinder.

Tabelle 25: Altersverteilung zu Problemlösen in einer Enttäuschungssituation

Kreuztabelle a: Ärgersituation Problemlösen

			Enttäuschung:PL		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	8	5	13
		Erwartete Anzahl	7,0	6,0	13,0
		Standardisierte Residuen	,4	-,4	
	ab 76 Monate	Anzahl	7	8	15
		Erwartete Anzahl	8,0	7,0	15,0
		Standardisierte Residuen	-,4	,4	
Gesamt	Anzahl	15	13	28	
	Erwartete Anzahl	15,0	13,0	28,0	

Kreuztabelle b: Ärgersituation soziales Problemlösen

			Enttäuschung:soz.PL		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	10	3	13
		Erwartete Anzahl	7,0	6,0	13,0
		Standardisierte Residuen	1,2	-1,2	
	ab 76 Monate	Anzahl	5	10	15
		Erwartete Anzahl	8,0	7,0	15,0
		Standardisierte Residuen	-1,1	1,2	
Gesamt	Anzahl	15	13	28	
	Erwartete Anzahl	15,0	13,0	28,0	

Kreuztabelle c: Ärgersituation Hilfesuche

			Enttäuschung:HS		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	9	4	13
		Erwartete Anzahl	10,7	2,3	13,0
		Standardisierte Residuen	-,5	1,1	
	ab 76 Monate	Anzahl	14	1	15
		Erwartete Anzahl	12,3	2,7	15,0
		Standardisierte Residuen	,5	-1,0	
Gesamt	Anzahl	23	5	28	
	Erwartete Anzahl	23,0	5,0	28,0	

- d) und e) Die Antworthäufigkeiten zur externalen Emotionsregulation (→Tabelle 26) auf die Frage „Glaubst Du, dass man manchmal seine Gefühle verstecken sollte?“ lassen keinen Schluss auf ein altersabhängiges Wissen über externale Emotionsregulation zu, da lediglich 3 (ältere) Kinder diese Frage bejahen. Der Großteil der Kinder verneint diese Frage,

was darauf schließen lässt, dass die abstrakte Frage nicht dazu geeignet ist, Wissen über Darbietungsregeln zu erfragen (vgl. Diskussion Kapitel 8.2).

Tabelle 26: Altersverteilung zum Wissen über externale Emotionsregulation

Kreuztabelle

			Gefühle verbergen		Gesamt
			Nein	Ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	17	0	17
		Erwartete Anzahl	15,5	1,5	17,0
		Standardisierte Residuen	,4	-1,2	
	ab 76 Monate	Anzahl	13	3	16
		Erwartete Anzahl	14,5	1,5	16,0
		Standardisierte Residuen	-,4	1,3	
Gesamt	Anzahl	30	3	33	
	Erwartete Anzahl	30,0	3,0	33,0	

6.1.3 Emotionswissen und Kindverhalten

In den Hypothesen 2.1. bis 2.3. soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Ergebnisse zum Kindverhalten von der jeweiligen Untersuchungsmethode (Befragung des Kindes, Befragung der Mutter, Verhaltensbeobachtung) abhängt. Während einerseits die Validität einer mündlichen Befragung von Emotionswissen stark vom jeweiligen Sprachvermögen des Kindes abhängt (Carroll & Steward, 1984; Gross & Ballif, 1991), können Selbstberichte des Kindes und beobachtetes Verhalten grundsätzlich voneinander abweichen, da die Befragung eher auf das innere Erleben der Kinder abzielt, während die Verhaltensbeobachtung nur den äußerlich sichtbaren Emotionsausdruck messen kann (Hubbard et al., 2004). Aufgrund dieser methodischen Unterschiede, ist es ratsam, verschiedene Datenquellen zu nutzen. Doch auch bei Einbeziehen der elterlichen Einschätzung sind mögliche Verzerrungen aufgrund der Methode zu berücksichtigen. Der elterliche Selbstbericht zum Verhalten ihrer Kinder reflektiert lediglich die elterliche Sicht der kindlichen Entwicklung oder ihre Überzeugung davon, wie ihre Kinder sich verhalten sollten (Ramey, 2002). Vor diesem Hintergrund soll geprüft werden, welche Zusammenhänge sich zwischen den methodisch unterschiedlich erfassten Daten zum Kindverhalten ergeben.

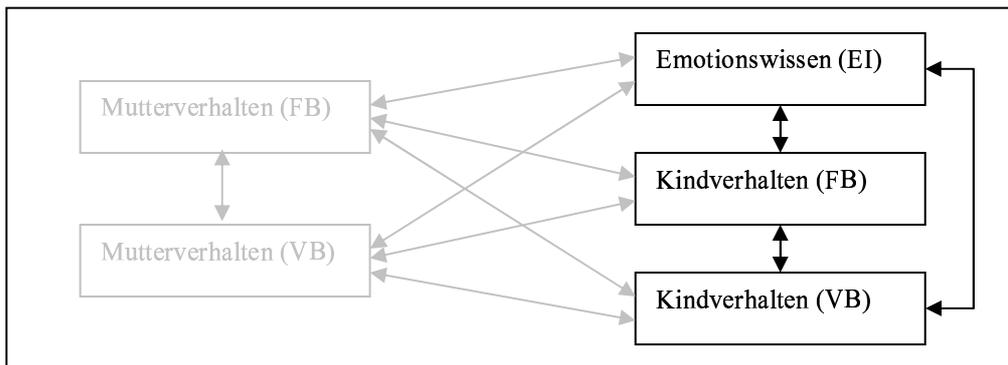


Abbildung 17: Übersicht zu den Hypothesen 2.1. bis 2.3. (Teilstudie 1)

Hypothese 2.1:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen der Kinder (EI) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).

Es wird erwartet, dass Kinder mit weiter entwickeltem Emotionswissen von ihren Müttern als emotional und sozial kompetenter eingeschätzt werden. Zahlreiche Befunde sprechen dafür, dass die emotionale Kompetenz von Kindern, die sich auch in einem möglichst differenzierten sprachlichen Emotionsausdruck sowie vielfältigem Ursachenwissen (etwa über komplexe Emotionen) äußert, eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines angemessenen Sozialverhaltens darstellt (Halberstadt et al., 2001; Saarni, 1999). Wesentliche beobachtbare Merkmale sozioemotionaler Kompetenz sind vor allem prosoziales Verhalten und eine hohe Empathiefähigkeit für die Empfindungen anderer (Denham et al., 1990). Da Kinder mit einer geringen Reaktivität bzw. einer guten Selbstregulation von anderen eher als sozial kompetent eingeschätzt werden, wird auch ein Zusammenhang zwischen der kindlichen Emotionalität aus Muttersicht sowie der emotionalen Kompetenz im Emotionsinterview erwartet.

- a) **Kinder mit gutem Emotionswissen werden von ihrer Mutter emotional und sozial kompetent eingeschätzt.**
- b) **Kinder mit gutem Emotionswissen verfügen aus Muttersicht über mehr positive Emotionalität.**

a) und b) Das Emotionswissen der Kinder wurde anhand folgender Variablen operationalisiert: Gesamtpunktzahl für das Erkennen und Benennen des mimischen Emotionsausdrucks (Teil A des EI), Anzahl der frei assoziierten spezifischen Gefühle und Wissen über komplexe Emotionen. Es ergeben sich in der Rangkorrelation (nach Spearman und Kendall) keine signifikanten Korrelationen zwischen dem Emotionswissen der Kinder im Emotionsinterview und dem Kindverhalten aus Muttersicht (→ *Tabelle 27*). Die marginalen negativen Korrelationen

zwischen dem Emotionswortschatz und dem prosozialem Verhalten sowie der kindlichen Empathie und die positive Korrelation zwischen der Nennung spezifischer Gefühle und Externalisierung zeigen eine der Hypothese widersprechende Tendenz. Die Hypothese 2.1. kann für die vorliegende Stichprobe nicht bestätigt werden.

Tabelle 27: Nichtparametrische Korrelationen zu Emotionswissen und Kindverhalten (FB)

		Internalisierung	Externalisierung	Probleme mit Peers	Prosoziales Verhalten	Positive Emotionalität	Empathie
Gesamtp. Teil A	Sp.-Rho	-,161	,279	-,194	-,203	,205	,199
	Sig. (1-s.)	,207	,076	,162	,150	,148	,155
	N	28	28	28	28	28	28
Gef. spez.-sum	Sp.-Rho	-,186	,271	,035	-,299	-,002	-,297
	Sig. (1-s.)	,171	,082	,430	,061	,496	,062
	N	28	28	28	28	28	28
Stolz	Sp.-Rho	,103	,169	-,116	,171	,035	-,021
	Sig. (1-s.)	,301	,195	,278	,191	,429	,458
	N	28	28	28	28	28	28
Schuld	Sp.-Rho	-,118	,040	-,032	-,079	-,160	,006
	Sig. (1-s.)	,274	,419	,436	,344	,209	,487
	N	28	28	28	28	28	28
Eifersucht	Sp.-Rho	-,172	-,001	-,039	-,018	,082	-,046
	Sig. (1-s.)	,191	,498	,422	,465	,339	,408
	N	28	28	28	28	28	28

Hypothese 2.2:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Emotionswissen der Kinder im Emotionsinterview (EI) und dem Kindverhalten in der Emotionssituation (VB).

Ausgehend von entsprechenden Befunden zum Zusammenhang zwischen einem umfangreichen Emotionswissen und der internalen Emotionsregulation in emotionalen Situationen (Denham, 1998), wird angenommen, dass Kinder mit einem weiter entwickelten Emotionswissen in der induzierten Emotionssituation (ES) weniger Distress und mehr Selbstregulationsstrategien sowie Ansätze problembezogener Hilfesuche zum Ausdruck bringen, beispielsweise indem sie die „falsche“ Beschuldigung der Mutter gegenüber ansprechen. Das Emotionswissen wird anhand der Aspekte Emotionswortschatz und situatives Wissen über komplexe Emotionen sowie dem Wissen über Copingstrategien operationalisiert. Es soll auch überprüft werden, inwiefern sich diese Zusammenhänge verändern, wenn man den Einfluss des Kindesalters kontrolliert.

Zur *Auswertung der Interaktionsbeobachtung* in der Emotionssituation sei erwähnt, dass die Emotionssituation (Verlust der Belohnung, falsche Beschuldigung) in 8 von insgesamt 25 Fällen während der gesamten Interaktionsphase (Mutter-Kind) nicht angesprochen worden ist.

In diesen Fällen wurde das Mutterverhalten lediglich im Hinblick auf folgende Variablen kodiert: Positivität, Negativität, Offenheit im Gefühlsausdruck, Aufmerksamkeit für das Kind, körperliche Zuwendung und feinfühliges Kindzentriertheit. In den übrigen 17 Fällen wurde die Emotionssituation im Laufe der Interaktionsphase angesprochen; in 16 Fällen bereits in der ersten Sequenz, in einem Fall in der letzten Sequenz. Obwohl die Interaktionsphase von Mutter und Kind während der Emotionssituation auf eine Dauer von 10 Minuten standardisiert wurde, variiert die Anzahl der Sequenzen zu jeweils 3 Minuten mit der Gesamtdauer der Emotionssituation. In 13 Fällen konnten 3 Sequenzen kodiert werden, in 8 Fällen ergab eine längere Aufnahmedauer 4 Sequenzen, wobei die letzte Sequenz in der Regel kürzer als 2 Minuten dauerte; in 4 Fällen unterschritt die Aufnahmedauer die vorgegebene Dauer und ergab für die Auswertung lediglich 2 Sequenzen. Die unterschiedliche Anzahl der Sequenzen wurde bei der Bildung von Skalenmittelwerten durch die Mean-Funktion (SPSS Version 12.1) berücksichtigt.

Aus \rightarrow *Tabelle 28* wird deutlich, dass teilweise hochsignifikante und relativ starke Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Emotionswissen und dem Kindverhalten in der ES bestehen. Die höchsten und hochsignifikanten Korrelationen ($\rho > .5$) zeigen sich zwischen dem Wissen über Stolz bzw. Schuld und der verbalen Selbstberuhigung sowie zwischen dem Erkennen mimischen Ausdrucks (Teil A) und Trauerreaktionen auf die ES. D.h. je mehr Emotionswissen die Kinder haben, desto eher zeigen sie in der ES verbale Selbstberuhigungsstrategien, wie z.B. Selbstgespräche. Dieser Zusammenhang wird gestützt durch das Ergebnis, dass Kinder mit höherem Emotionswissen (Teil A und Wissen über Eifersucht) in der Emotionssituation signifikant mehr Freude ($\rho > .3$) und tendenziell weniger Distress äußern (Teil A und Distress: $\rho = -.308$, $p < .10$). Kinder mit einem größeren Emotionswortschatz zeigen in der ES häufiger kindliches Problemlösen und verbalisieren eher ihre Gefühle der Mutter gegenüber ($\rho = -.225$, $p < .10$). Alle übrigen Beobachtungsskalen zum Kindverhalten zeigten keine signifikanten oder marginalen Korrelationen mit dem Emotionswissen und wurden aus Platzgründen in der tabellarischen Darstellung ausgelassen. Partielle Korrelationen zeigen, dass die Korrelationen zwischen dem Emotionswissen (Teil A, spezifische Gefühle und Wissen über Eifersucht) und der verbalen Selbstberuhigung sowie dem Problemlösen nicht mehr signifikant werden, wenn das Alter kontrolliert wird und die Zusammenhänge daher als altersbedingt anzusehen sind.

Tabelle 28: Nichtparametrische Korrelationen zu Emotionswissen und Kindverhalten (VB)

		Gesamtpunkte Teil A	Gef. spez. -sum	Stolz	Schuld	Eifersucht
K:Distress	Spearman-Rho	-,308	-,015	-,050	-,033	-,093
	Sig. (1-seitig)	,067	,472	,406	,438	,329
	N	25	25	25	25	25
K:Freude	Spearman-Rho	,382*	,081	-,056	,042	,374*
	Sig. (1-seitig)	,030	,351	,395	,421	,033
	N	25	25	25	25	25
K:Traurigkeit	Spearman-Rho	-,583**	-,179	-,262	-,277	-,319
	Sig. (1-seitig)	,001	,196	,103	,090	,060
	N	25	25	25	25	25
K:verb. Selbstber.	Spearman-Rho	,416*	,339*	,563**	,548**	,418*
	Sig. (1-seitig)	,019	,049	,002	,002	,019
	N	25	25	25	25	25
K: Problemlösen	Spearman-Rho	,342*	,358*	,120	,320	,124
	Sig. (1-seitig)	,047	,039	,285	,059	,277
	N	25	25	25	25	25
K: Verbalisierung	Spearman-Rho	,285	,004	,136	,189	,139
	Sig. (1-seitig)	,084	,493	,259	,182	,254
	N	25	25	25	25	25
K:Trostsuche	Spearman-Rho	-,011	,135	-,297	-,108	-,147
	Sig. (1-seitig)	,480	,259	,075	,304	,242
	N	25	25	25	25	25

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

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

Es wurde auch geprüft, ob Zusammenhänge zwischen den Aussagen der Kinder im Emotionsinterview zu Copingstrategien und ihren Regulationsstrategien in der Emotionssituation bestehen. Da es sich bei den Antworten im Emotionsinterview zum Coping um dichotome Variablen handelt, wurden nonparametrische Mittelwertsvergleiche (U-Tests nach Mann & Whitney) zu folgenden unabhängigen Variablen berechnet (→ Anhang D, Tabelle s bis z): Nennung mentaler und situativer Distanzierungsstrategien (Teil D9) und von Hilfesuche- bzw. Problemlösestrategien in der hypothetischen Trauer- und Ärger-/Enttäuschungssituation (Teil E). Es zeigt sich, dass Kinder, welche mentale Strategien als Möglichkeit der Selbstregulation innerer Erregung nennen, in der Emotionssituation tendenziell weniger Traurigkeit zeigen. Kinder, die Rückzugs- bzw. Ablenkungsstrategien (situative Distanzierung) nennen, äußern in der Emotionssituation weniger offen ihre Gefühle und neigen in geringerem Maße zu Hilfesuche. Für teilweise Korrespondenzen zwischen den genannten und in der ES angewandten Copingstrategien sprechen auch die Ergebnisse zu Teil E. Nennen Kinder Hilfesuche als Strategie in der Trauersituation, äußern sie in der ES mehr Angst. Kinder, die dagegen Problemlösestrategien bei Trauer nennen, neigen in der ES tendenziell zu mehr Freude, weniger Internalisierung und signifikant weniger zu Ärger ($p < .05$). In Bezug auf die Enttäuschungssituation, die der Emotionssituation durch die „persönliche“ Enttäuschung durch eine Person vermutlich

am meisten ähnelt, zeigen sich vielfältige bedeutsame Zusammenhänge. Kinder, welche Hilfesuche oder Internalisierung (z.B. weinen, sozialer Rückzug) als Copingstrategie nennen, neigen auch in der ES tendenziell seltener zu Problemlösestrategien, während andererseits Kinder, die Problemlösestrategien nennen, in der ES signifikant seltener Hilfesuche und tendenziell häufiger verbale Selbstberuhigungsstrategien anwenden. Außerdem nannten diejenigen Kinder häufiger Distanzierungsstrategien, welche in der ES mehr Freude äußerten und eine hohe Aufmerksamkeitslenkung aufwiesen.

Die nachfolgende Hypothese 2.3. fokussiert auf möglicherweise methodisch bedingte Unterschiede zwischen der Einschätzung des Kindverhaltens aus Sicht der Mutter und im Rahmen der Verhaltensbeobachtung. Da sich Kind-Fragebogen und Emotionssituation gleichermaßen auf die Interaktion mit der Mutter beziehen, wird erwartet, dass Kinder, die in der Emotionssituation weniger negative Emotionen äußern, auch aus Muttersicht mehr positive Emotionalität zeigen. Außerdem werden signifikante positive Zusammenhänge zwischen autonomen Copingstrategien (Problemlösen, Selbstberuhigung) und sozioemotionaler Kompetenz aus Muttersicht bzw. negative Korrelationen mit Verhaltensproblemen (Internalisierung, Externalisierung, Peerprobleme) erwartet.

Hypothese 2.3:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Kindverhalten in der Emotionssituation (VB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).

Es bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen dem Kindverhalten aus Muttersicht und dem Kindverhalten in der ES. Zunächst werden die Korrelationen mit dem kindlichen Gefühlsausdruck in der Emotionssituation betrachtet (→ *Tabelle 29*). Es zeigt sich, dass Kinder, die in der ES hohen Distress äußern, aus Sicht der Mutter eine höhere Negativität aufweisen, häufiger internalisierendes und externalisierendes Verhalten zeigen und mehr Probleme im Umgang mit Peers haben. Kinder mit emotionalen Problemen äußern in der ES signifikant weniger Freude und hochsignifikant mehr Ärger. Eine hohe Negativität (hoher Distress, hoher Ärger, hohe Traurigkeit) in der ES geht tendenziell häufiger mit sozialen Problemen mit Peers einher ($p < .10$). Kinder, die mehr Freude in der ES äußern, werden von ihren Müttern signifikant als positiver (Emotionalität) und empathischer eingeschätzt.

Tabelle 29: Nichtparametrische Korrelationen zu Kindverhalten (FB) und kindlichem Gefühlsausdruck (VB)

		K: Internalisierung (FB)	K: Externalisierung (FB)	K: Probleme mit Peers (FB)	K: Positive Emotionalität (FB)	K: Empathie (FB)
K:Distress	Spearman-Rho	,465**	,354*	,271	-,402*	-,312
	Sig. (1-seitig)	,010	,041	,095	,023	,065
	N	25	25	25	25	25
K:Freude	Spearman-Rho	-,340*	,031	-,208	,374*	,391*
	Sig. (1-seitig)	,048	,441	,159	,033	,027
	N	25	25	25	25	25
K:Traurigkeit	Spearman-Rho	,198	,010	,306	-,329	-,214
	Sig. (1-seitig)	,171	,481	,068	,054	,153
	N	25	25	25	25	25
K:Ärger	Spearman-Rho	,500**	-,010	,386*	-,030	-,129
	Sig. (1-seitig)	,005	,481	,028	,444	,269
	N	25	25	25	25	25
K:Angst	Spearman-Rho	-,166	-,033	-,273	,189	-,024
	Sig. (1-seitig)	,214	,438	,094	,183	,455
	N	25	25	25	25	25

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

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

Kinder mit eher externalisierenden Verhaltensweisen aus Muttersicht neigen signifikant und internalisierende Kinder tendenziell häufiger zu *nonverbaler Selbstberuhigung* (→ Tabelle 30). So scheint die nonverbale Selbstberuhigung eher Zeichen von Verunsicherung und geringer sozioemotionaler Kompetenz zu sein. Dafür spricht auch ein marginaler negativer Zusammenhang zwischen der nonverbalen Selbstberuhigung in der ES und der kindlichen Empathie aus Muttersicht. Die *Aufmerksamkeitslenkung* in der ES zeigt eine signifikante negative Korrelation mit internalisierendem Verhalten und korreliert signifikant positiv mit prosozialem Verhalten und positiver Emotionalität. D.h., dass Kinder mit einer hohen Aufmerksamkeitslenkung in der ES auch aus Muttersicht als emotional und sozial kompetent eingeschätzt werden. Ein marginaler positiver Zusammenhang besteht zwischen verbaler Selbstberuhigung und kindlicher Empathie. Das kindliche Problemlösen (ES) korreliert signifikant negativ mit prosozialem Verhalten und tendenziell negativ mit positiver Emotionalität. Demnach neigen Kinder, die aus Muttersicht häufiger negative Emotionen äußern und sich aus Muttersicht weniger prosozial verhalten, in der Emotionssituation eher zu eigenständigem Problemlösen. Kinder, die in der ES eher die Unterstützung der Mutter suchen (hohe Hilfesuche) neigen aus Muttersicht tendenziell eher zur Internalisierung und zeigen ein hochsignifikant seltener positive Emotionen (geringe Positivität). Trostsuche geht tendenziell häufiger mit sozialen Problemen und mit einer geringeren Empathie aus Muttersicht einher. Diese Zusammenhänge erweisen auch bei Kontrolle des Alters als signifikant und damit als altersunabhängig.

Tabelle 30: Nichtparametrische Korrelationen zu Kindverhalten (FB) und kindlichem Coping (VB)

		K: Internalisierung (FB)	K: Externalisierung (FB)	K: Probleme mit Peers (FB)	K: Prosoziales Verhalten (FB)	K:Positive Emotionalität (FB)	K: Empathie (FB)
K:nonv.Selbstber.	Spearman-Rho	,284	,351*	,229	-,206	-,265	-,271
	Sig. (1-seitig)	,084	,043	,135	,162	,100	,095
	N	25	25	25	25	25	25
K:verb.Selbstber.	Spearman-Rho	,038	,252	-,120	,126	,133	,289
	Sig. (1-seitig)	,429	,112	,285	,274	,262	,081
	N	25	25	25	25	25	25
K:Aufmerks.lenkung	Spearman-Rho	-,402*	-,018	-,222	,368*	,347*	,202
	Sig. (1-seitig)	,023	,465	,143	,035	,045	,167
	N	25	25	25	25	25	25
K:Problemlösen	Spearman-Rho	,254	,171	,028	-,399*	-,295	-,140
	Sig. (1-seitig)	,111	,206	,448	,024	,076	,253
	N	25	25	25	25	25	25
K:Hilfesuche	Spearman-Rho	,328	,080	-,007	-,179	-,493**	-,084
	Sig. (1-seitig)	,055	,353	,487	,196	,006	,344
	N	25	25	25	25	25	25
K:Trostsuche	Spearman-Rho	-,059	,016	,279	-,096	-,251	-,309
	Sig. (1-seitig)	,390	,470	,088	,324	,113	,067
	N	25	25	25	25	25	25

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

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

6.1.4 Interkorrelationen zum Kindverhalten

Die signifikanten Interkorrelationen zwischen den *Skalen des Kindverhaltens (FB)* (→ Tabelle 31) sprechen einerseits für bedeutsame positive Zusammenhänge innerhalb des Bereiches Verhaltensstörungen, d.h. zwischen Internalisierung, Externalisierung und sozialen Problemen im Umgang mit Peers. Positive Zusammenhänge zeigen sich andererseits auch innerhalb des Bereiches sozialer und emotionaler Kompetenz, d.h. zwischen prosozialem Verhalten, Empathie und positiver Emotionalität, wobei die beiden Bereiche Verhaltensstörungen und Kompetenz untereinander ausschließlich negative Korrelationen aufweisen. Die größte Korrelation besteht zwischen der kindlichen Internalisierung und sozialen Problemen im Umgang mit Peers ($\rho = .592$, $p < .001$).

Tabelle 31: Nichtparametrische Interkorrelationen zum Kindverhalten (FB)

		K: Internalisierung (FB)	K: Externalisierung (FB)	K: Probleme mit Peers (FB)	K: Prosoziales Verhalten (FB)	K:Positive Emotionalität (FB)	K: Empathie (FB)
K:Internalisierung (FB)	Spearman- Rho	1,000	,452**	,592**	-,370*	-,346*	-,390*
	Sig. (1-seitig)	.	,008	,000	,026	,036	,020
	N	28	28	28	28	28	28
K: Externalisierung (FB)	Spearman- Rho	,452**	1,000	,164	-,358*	-,144	-,182
	Sig. (1-seitig)	,008	.	,202	,031	,233	,177
	N	28	28	28	28	28	28
K:Probleme mit Peers (FB)	Spearman- Rho	,592**	,164	1,000	-,399*	-,175	-,466**
	Sig. (1-seitig)	,000	,202	.	,018	,186	,006
	N	28	28	28	28	28	28
K:Prosoziales Verhalten (FB)	Spearman- Rho	-,370*	-,358*	-,399*	1,000	,259	,462**
	Sig. (1-seitig)	,026	,031	,018	.	,091	,007
	N	28	28	28	28	28	28
K:Positive Emotionalität (FB)	Spearman- Rho	-,346*	-,144	-,175	,259	1,000	,380*
	Sig. (1-seitig)	,036	,233	,186	,091	.	,023
	N	28	28	28	28	28	28
K:Empathie (FB)	Spearman- Rho	-,390*	-,182	-,466**	,462**	,380*	1,000
	Sig. (1-seitig)	,020	,177	,006	,007	,023	.
	N	28	28	28	28	28	28

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

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

Die Interkorrelationen der umfassenden *Ratingskalen zum Kindverhalten* in der Emotionssituation werden anhand dreier Ausschnitte betrachtet. zunächst die Interkorrelationen der Skalen zum kindlichen Gefühlsausdruck, als nächstes die Interkorrelationen der Skalen zum kindlichen Coping und zuletzt die Interkorrelationen zwischen kindlichem Gefühlsausdruck und Coping. Der kindliche Gefühlsausdruck umfasst einerseits die Skala Freude andererseits die Skalen Distress, Traurigkeit und Ärger. Distress korreliert am stärksten und hochsignifikant positiv mit Traurigkeit, signifikant jedoch geringer mit Ärger und am geringsten und lediglich marginal mit Angst. Auch in Bezug auf die Korrelationen mit Freude, scheint die Skala Angst eine eigenständige Position einzunehmen, während Distress und Ärger hochsignifikant, Traurigkeit signifikant negativ mit Freude korreliert. Die Offenheit im Gefühlsausdruck korreliert lediglich signifikant positiv mit Distress. Im Hinblick auf die Skala Angst ist zu berücksichtigen, dass die kodierten Werte eine sehr geringe Spannweite (zwischen 1 und 3) aufweisen (siehe deskriptive Statistik zum Kindrating → Anhang D, Tabelle aa).

Tabelle 32: Nichtparametrische Interkorrelationen der Ratingskalen zum kindlichen Emotionsausdruck (VB)

N=25		K: Distress	K: Freude	K: Traurigkeit	K: Ärger
K:Distress	Spearman-Rho	1,000	-,560**	,567**	,342*
	Sig. (1-seitig)	.	,002	,002	,047
K:Freude	Spearman-Rho	-,560**	1,000	-,411*	-,500**
	Sig. (1-seitig)	,002	.	,021	,005
K:Traurigkeit	Spearman-Rho	,567**	-,411*	1,000	,225
	Sig. (1-seitig)	,002	,021	.	,140
K:Ärger	Spearman-Rho	,342*	-,500**	,225	1,000
	Sig. (1-seitig)	,047	,005	,140	.
K:Angst	Spearman-Rho	,298	-,073	,177	-,247
	Sig. (1-seitig)	,074	,364	,198	,116
K:Offenheit	Spearman-Rho	,453*	-,101	,074	,208
	Sig. (1-seitig)	,012	,316	,363	,159

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

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

Betrachtet man die signifikanten Interkorrelationen zwischen den Kindskalen zum Coping in der Emotionsituation (→ *Tabelle 33*), so wird deutlich, dass Kinder, die eher zur Externalisierung neigen, in der ES signifikant seltener verbale Selbstberuhigungsstrategien anwenden, eine geringere Aufmerksamkeitslenkung haben, d.h. sich nur schwer vom Emotionsauslöser ablenken können und signifikant häufiger eigene Problemlösestrategien oder problemorientierte Hilfesuche anwenden. Da die Aufmerksamkeitslenkung in der ES signifikante negative Korrelationen mit dem kindlichem Problemlösen, Externalisierung, Verbalisierung und Hilfesuche aufweist, lässt sich diese Skala im Rahmen des Ratings nicht – wie in Bezug auf das Kindverhalten aus Muttersicht (→ *Tabelle 29*) eindeutig als Hinweis auf emotional kompetentes oder weniger kompetentes Kindverhalten werten. Hohe Trostsuche geht signifikant mit hoher nonverbaler Selbstberuhigung einher.

Tabelle 33: Nichtparametrische Interkorrelationen der Ratingskalen zum kindlichen Coping (VB)

N=25		K:nonv. Selbstber.	K:verb. Selbstber.	K: Aufmerksamk. lenkung	K: Problemlösen	K: Internalisierung	K: Externalisierung	K: Verbalisierung	K: Hilfesuche	K: Trostsuche
K:nonv. Selbstber.	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	1,000 .	,094 ,327	-,219 ,147	-,007 ,487	-,157 ,227	-,229 ,135	,086 ,342	,005 ,491	,339* ,049
K:verb. Selbstber.	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	,094 ,327	1,000 .	,213 ,153	,028 ,448	-,175 ,201	-,374* ,033	,214 ,152	-,073 ,364	-,301 ,072
K: Aufmerksamk. lenkung	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	-,219 ,147	,213 ,153	1,000 .	-,495** ,006	,056 ,395	-,398* ,024	-,423* ,018	-,658** ,000	-,083 ,346
K: Probleml.	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	-,007 ,487	,028 ,448	-,495** ,006	1,000 .	-,252 ,112	-,420* ,018	,200 ,169	,412* ,020	-,088 ,338
K:Internal.	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	-,157 ,227	-,175 ,201	,056 ,395	-,252 ,112	1,000 .	,053 ,400	-,141 ,250	-,084 ,345	-,302 ,071
K:External.	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	-,229 ,135	-,374* ,033	-,398* ,024	-,420* ,018	,053 ,400	1,000 .	-,157 ,227	,396* ,025	,030 ,444
K: Verbalis.	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	,086 ,342	,214 ,152	-,423* ,018	,200 ,169	-,141 ,250	-,157 ,227	1,000 .	,148 ,241	-,044 ,417
K: Hilfesuche	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	,005 ,491	-,073 ,364	-,658** ,000	,412* ,020	-,084 ,345	,396* ,025	,148 ,241	1,000 .	,031 ,441
K: Trostsuche	Spearman-Rho Sig. (1-seitig)	,339* ,049	-,301 ,072	-,083 ,346	-,088 ,338	-,302 ,071	,030 ,444	-,044 ,417	,031 ,441	1,000 .

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

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

Als Nächstes sollen die Interkorrelationen zwischen dem kindlichen Gefühlsausdruck und dem kindlichen Coping in der Emotionssituation betrachtet werden (→ Tabelle 34). Es zeigt sich, dass Kinder, die in stärkerem Maße nonverbale Selbstberuhigungsstrategien anwenden, signifikant mehr Distress, mehr Trauer und weniger Freude zum Ausdruck bringen und tendenziell offener im Gefühlsausdruck wirken. Kinder mit hoher Freude gelingt es signifikant besser, verärgerte Kinder signifikant schlechter sich von der Emotionssituation abzulenken. Ängstliche Kinder zeigen hochsignifikant weniger Problemlösestrategien und neigen zur Internalisierung. Eine hochsignifikante negative Korrelation besteht zwischen den Skalen Offenheit und Internalisierung; Ärger und Verbalisierung der Gefühle korrelieren hochsignifikant positiv. Hoher Distress bei Kindern geht nicht mit einer erhöhten, sondern einer geringen Neigung zu Externalisierung einher.

Tabelle 34: Nichtparametrische Interkorrelationen zwischen kindlichem Gefühlsausdruck und Coping (VB)

N=25		K:nonv. Selbstber.	K: Aufmerksamk. lenkung	K: Problem lösen	K: Internalisierung	K: Externalisierung	K: Verbalisierung	K: Hilfesuche
K:Distress	Spearman-Rho	,665**	-,210	-,234	-,111	-,453*	,001	,127
	Sig. (1-seitig)	,000	,156	,130	,299	,011	,498	,273
K:Freude	Spearman-Rho	-,394*	,543**	-,054	,170	,249	-,272	-,207
	Sig. (1-seitig)	,026	,003	,399	,209	,115	,094	,160
K:Traurigkeit	Spearman-Rho	,417*	-,205	-,175	-,007	-,124	-,256	,033
	Sig. (1-seitig)	,019	,163	,201	,487	,277	,108	,438
K:Ärger	Spearman-Rho	,155	-,426*	,209	-,031	-,005	,507**	,280
	Sig. (1-seitig)	,230	,017	,158	,441	,490	,005	,087
K:Angst	Spearman-Rho	,216	,111	-,565**	,560**	-,281	-,099	-,177
	Sig. (1-seitig)	,150	,299	,002	,002	,087	,318	,199
K:Offenheit	Spearman-Rho	,290	-,227	-,091	-,503**	,010	,206	,289
	Sig. (1-seitig)	,080	,137	,333	,005	,482	,161	,081

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

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

6.1.5 Ergebnisse der Nachbefragung

Da die Verhaltensbeobachtung sowie die mütterliche Einschätzung des Kindverhaltens auf beobachtbaren Gefühlsäußerungen (z.B. durch offenen Gefühlsausdruck oder Verbalisierung der kindlichen Gefühle) und sichtbaren Emotionsregulationsstrategien basiert, soll nun auch der Frage nachgegangen werden, wie die befragten Kinder die Emotionssituation erleben. Hierzu sollen die kindlichen Einschätzungen der empfundenen Emotion und deren Intensität aus der Nachbefragung der Emotionssituation berichtet und mit den übrigen Daten zum Kindverhalten in Zusammenhang gebracht werden. Aus den Ergebnissen der Nachbefragung geht hervor, dass von den insgesamt 25 befragten Kindern 12 ärgerlich und 16 traurig in der Emotionssituation waren (→ Tabelle 35). Mehrfachnennungen waren hier möglich. Da die Frage nach empfundener Angst erst zu einem späteren Zeitpunkt in die Nachbefragung aufgenommen wurde, liegen hierzu nur von insgesamt 13 Kindern Antworten vor, von welchen 8 Kinder aussagen, ängstlich in der Emotionssituation gewesen zu sein. Während die Antworthäufigkeiten hinsichtlich Ärger und Angst auf die beiden Altersgruppen ähnlich verteilt sind, erweist sich im Chi²-Test, dass jüngere Kinder marginal häufiger Trauer nannten (p<.10, exakter einseitiger Test nach Fisher).

Tabelle 35: Altersverteilung zu Ärger, Trauer, Angst (Nachbefragung Emotionsituation)

Kreuztabelle a: Ärger

			Altersgruppen Median		Gesamt
			bis 75 Monate	ab 76 Monate	
Nachbefr. Ärger	ja	Anzahl	6	6	12
		Erwartete Anzahl	6,7	5,3	12,0
		Standardisierte Residuen	-,3	,3	
	nein	Anzahl	8	5	13
		Erwartete Anzahl	7,3	5,7	13,0
		Standardisierte Residuen	,3	-,3	
Gesamt	Anzahl	14	11	25	
	Erwartete Anzahl	14,0	11,0	25,0	

Kreuztabelle b: Trauer

			Altersgruppen Median		Gesamt
			bis 75 Monate	ab 76 Monate	
Nachbefr. Trauer	ja	Anzahl	11	5	16
		Erwartete Anzahl	9,0	7,0	16,0
		Standardisierte Residuen	,7	-,8	
	nein	Anzahl	3	6	9
		Erwartete Anzahl	5,0	4,0	9,0
		Standardisierte Residuen	-,9	1,0	
Gesamt	Anzahl	14	11	25	
	Erwartete Anzahl	14,0	11,0	25,0	

Kreuztabelle c: Angst

			Altersgruppen Median		Gesamt
			bis 75 Monate	ab 76 Monate	
Nachbefr. Angst	ja	Anzahl	5	3	8
		Erwartete Anzahl	3,7	4,3	8,0
		Standardisierte Residuen	,7	-,6	
	nein	Anzahl	1	4	5
		Erwartete Anzahl	2,3	2,7	5,0
		Standardisierte Residuen	-,9	,8	
Gesamt	Anzahl	6	7	13	
	Erwartete Anzahl	6,0	7,0	13,0	

Bei Betrachtung der von den Kindern berichteten Gefühlsintensitäten fällt auf, dass ein Großteil der Kinder ihre negativen Emotionen auf der niedrigsten Stufe („egal“) einschätzen (→Tabelle 36): dies trifft zu auf 7 der 12 „ärgerlichen“, 8 der 16 „traurigen“ und 5 der 8 „ängstlichen“ Kinder. Marginale negative Korrelationen (nach Spearman) zeigen die Tendenz, dass jüngere Kinder zu einer höheren Einschätzung ihres Ärgers ($\rho = -.425$, $p < .10$) sowie ihrer Trauer ($\rho = -.372$, $p < .10$) neigen.

Tabelle 36: Altersverteilung zur Emotionsintensität (Nachbefragung Emotionsituation)

Kreuztabelle a: Ärgerintensität

			Altersgruppen Median		Gesamt
			bis 75 Monate	ab 76 Monate	
Nachbefr. Ärgerintensität	egal	Anzahl	3	4	7
		Erwartete Anzahl	3,5	3,5	7,0
		Standardisierte Residuen	-,3	,3	
	etwas ärgerlich	Anzahl	0	1	1
		Erwartete Anzahl	,5	,5	1,0
		Standardisierte Residuen	-,7	,7	
	ärgerlich	Anzahl	0	1	1
		Erwartete Anzahl	,5	,5	1,0
		Standardisierte Residuen	-,7	,7	
sehr ärgerlich/ wütend	Anzahl	3	0	3	
	Erwartete Anzahl	1,5	1,5	3,0	
	Standardisierte Residuen	1,2	-1,2		
Gesamt	Anzahl	6	6	12	
	Erwartete Anzahl	6,0	6,0	12,0	

Kreuztabelle b: Trauerintensität

			Altersgruppen Median		Gesamt
			bis 75 Monate	ab 76 Monate	
Nachbefr. Trauerintensität	egal	Anzahl	5	3	8
		Erwartete Anzahl	5,5	2,5	8,0
		Standardisierte Residuen	-,2	,3	
	etwas traurig	Anzahl	3	2	5
		Erwartete Anzahl	3,4	1,6	5,0
		Standardisierte Residuen	-,2	,4	
	sehr traurig	Anzahl	3	0	3
		Erwartete Anzahl	2,1	,9	3,0
		Standardisierte Residuen	,7	-1,0	
Gesamt	Anzahl	11	5	16	
	Erwartete Anzahl	11,0	5,0	16,0	

Kreuztabelle c: Angstintensität

			Altersgruppen Median		Gesamt
			bis 75 Monate	ab 76 Monate	
Nachbefr. Angstintensität	egal	Anzahl	3	2	5
		Erwartete Anzahl	3,1	1,9	5,0
		Standardisierte Residuen	-,1	,1	
	etwas ängstlich	Anzahl	1	1	2
		Erwartete Anzahl	1,3	,8	2,0
		Standardisierte Residuen	-,2	,3	
	sehr ängstlich	Anzahl	1	0	1
		Erwartete Anzahl	,6	,4	1,0
		Standardisierte Residuen	,5	-,6	
Gesamt	Anzahl	5	3	8	
	Erwartete Anzahl	5,0	3,0	8,0	

Gibt es Zusammenhänge zwischen beobachtetem Emotionsausdruck in der Fremdbeobachtung mit den berichteten Gefühlsintensitäten in der Nachbefragung? Es zeigen sich lediglich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Trauerintensität und beobachteter Angst ($\rho = .447$, $p < .05$) und ein marginaler positiver Zusammenhang zwischen der Trauerintensität und dem beobachteten kindlichen Distress ($\rho = .371$, $p < .10$). Deutlicher fallen die Korrelationen zwischen dem Selbstbericht der Kinder und der mütterlichen Einschätzung des Kindver-

haltens aus (→ *Tabelle 37*). Hier ergeben sich hochsignifikante und sehr hohe positive Korrelationen zwischen der Internalisierung aus Muttersicht und der Ärger- bzw. Angstintensität sowie eine signifikante hohe positive Korrelation zwischen Externalisierung und Angstintensität. Negative Korrelationen bestehen zwischen der Angstintensität und dem prosozialem Verhalten ($p < .10$) sowie der positiven Emotionalität des Kindes ($p < .05$).

Tabelle 37: Nichtparametrische Korrelationen zwischen Emotionsintensität im Selbstbericht und dem Kindverhalten aus Muttersicht

		K: Internalisierung (FB)	K: Externalisierung (FB)	K: Prosoziales Verhalten (FB)	K: Positive Emotionalität (FB)
Nachbefr. Ärgerintensität	Spearman-Rho	,721**	,311	-,274	,028
	Sig. (1-seitig)	,004	,163	,195	,466
	N	12	12	12	12
Nachbefr. Trauerintensität	Spearman-Rho	,034	-,133	-,179	,109
	Sig. (1-seitig)	,450	,312	,254	,344
	N	16	16	16	16
Nachbefr. Angstintensität	Spearman-Rho	,800**	,753*	-,576	-,667*
	Sig. (1-seitig)	,009	,016	,068	,035
	N	8	8	8	8

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

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

6.1.6 Zusammenfassung

In der Zusammenschau der Ergebnisse der Kindbefragung wird deutlich, dass die Altersgruppe der Kinder über 6¼ Jahre über einen breiteren und weiter entwickelten aktiven Emotionswortschatz verfügen und aufgrund umfassenderer Erfahrungen mit emotionsauslösenden Situationen ein weiter entwickeltes situatives Wissen über die Auslöser von negativen Basis- und komplexen Emotionen aufweisen. Ein Wissensvorsprung der Grundschul- gegenüber den Vorschulkindern im Hinblick auf das Wissen über das gleichzeitige Auftreten multipler Emotionen konnte nicht klar belegt werden. Vielmehr zeigte sich, dass vor allem die älteren Kinder Situationen nennen konnten, in welchen sie unterschiedliche Emotionen zeitlich nacheinander oder in Bezug auf unterschiedliche Situationen empfunden hatten. Gerade im Hinblick auf ambivalente Gefühle (Trauer/ Freude bzw. Ruhe/ Unruhe) betonte ein Großteil der befragten Kinder, dass diese Gefühle unvereinbar seien und daher nicht gleichzeitig empfunden werden könnten. Im Hinblick auf das Wissen über Emotionsregulationsstrategien wurde deutlich, dass ältere Kinder im Gegensatz zu den Vorschulkindern über ein weiter entwickeltes und reflektiertes Wissen über interne Emotionsregulationsmöglichkeiten verfügen und häufiger mentale Selbstregulationsstrategien, z.B. die gedankliche Ablenkung in Distress-Situationen, anwenden würden. Außerdem zeigte sich die Tendenz, dass ältere Kinder in Be-

zug auf eine hypothetische Trauer- und Enttäuschungs-/Ärgersituation im Emotionsinterview häufiger Problemlösestrategien nennen, während jüngere Kinder häufiger die Unterstützung von Erwachsenen suchen würden. Aufgrund der sehr kleinen und teilweise ungleich verteilten Teilstichproben und den methodischen Grenzen einer mündlichen Befragung zu emotionalem Erfahrungswissen können diese Ergebnisse nur als Entwicklungstendenzen gewertet werden. Darüber hinaus bleibt zu diskutieren, welche methodischen Modifikationen des Emotionsinterviews auch im Hinblick auf die Erfassung des Wissens über soziale Darbietungsregeln zu aussagekräftigeren Ergebnissen führen könnten (vgl. Diskussion Kapitel 8.2).

Die methodische Bedingtheit der Ergebnisse wird auch deutlich bei der Überprüfung der Zusammenhänge zwischen dem unterschiedlich erfassten Kindverhalten und dem Emotionswissen: so konnten keine signifikanten Korrelationen zwischen dem Emotionswissen der Kinder und ihrem Verhalten aus Muttersicht gefunden werden. Andererseits bestehen aber signifikante Zusammenhänge zwischen dem Emotionswissen und dem Kindverhalten in der Emotionssituation. Kinder, die über ein weiter entwickeltes Emotionswissen verfügen, nutzen in der Emotionssituation eher autonome Copingstrategien, indem sie selbst versuchen das Problem zu lösen oder ihre Erregung durch verbale Selbstberuhigung (z.B. bereits in der Alleinephase) eigenständig zu regulieren. Darüber hinaus versuchen Kinder mit höherem Emotionswissen ihre Mutter durch die Verbalisierung ihrer Gefühle in die Problemlösung der Situation einzubeziehen. Anhand der Zusammenhänge zwischen dem Kindverhalten aus Muttersicht und in der Verhaltensbeobachtung erwiesen sich vor allem die Aufmerksamkeitslenkung und das kindliche Problemlösen als kompetente Copingstrategien, die mit hoher emotionaler Positivität und sozioemotionaler Kompetenz aus Muttersicht korrelierten. Hilfesuche, Trostsuche und nonverbale Selbstberuhigungsstrategien korrelierten dagegen eher positiv mit emotionalen und sozialen Problemen, hohem Distress und einer geringeren emotionalen Positivität. Interessant ist hierbei, dass entgegen der Annahme, dass Selbstberuhigungsstrategien grundsätzlich Aspekte eines autonomen Coping darstellen, nonverbale und verbale Selbstberuhigungsstrategien tendenziell gegenläufig mit der kindlichen Empathie aus Muttersicht korrelieren und demnach lediglich die *verbale* Selbstberuhigung als Kompetenzmerkmal zu werten ist.

Die Ergebnisse der Nachbefragung zum kindlichen Gefühlsempfinden zeigen, dass durch die Emotionssituation sowohl Trauer, Ärger als auch Angst bei den Kindern hervorgerufen worden sind, dass aber nur wenige Kinder nachträglich diese Emotionen als intensiv einstufen. Dabei schätzen jüngere Kinder den empfundenen Ärger und ihre Trauer als intensiver ein als ältere Kinder. Während sich zwischen den beobachteten und selbstberichteten Gefühlen kaum

signifikante Zusammenhänge ergaben, zeigte sich, dass Kinder, die ihre Angst bzw. ihren Ärger höher einstufen, von ihren Müttern eher als internalisierend eingeschätzt werden. Kinder, die sich selbst als ängstlich in der Emotionsituation bewerten, neigen aus Muttersicht eher zu externalisierenden Verhaltensweisen, zu einer geringeren emotionalen Positivität und weniger zu prosozialem Verhalten.

6.2 Ergebnisse zur mütterlichen Reaktion auf negative Gefühle des Kindes

6.2.1 Regulierung der kindlichen Gefühle aus Mutter- und Fremdsicht

Die nachfolgende Hypothese 3.1. fokussiert auf möglicherweise methodisch bedingte Unterschiede zwischen der Einschätzung des Mutterverhaltens aus Sicht der Mutter und im Rahmen der Verhaltensbeobachtung. Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass elterliche Selbstberichte über das eigene Erziehungsverhalten möglicherweise nur die elterliche Einstellung bzw. Überzeugung erfassen, wie „gute“ Erziehung sein soll und nur in geringem Maße mit dem tatsächlichen Verhalten zusammen hängen (Ramey, 2002). Durch die (leider eher selten untersuchte) Verknüpfung zwischen der Muttersicht und ihrem tatsächlichen Verhalten sollen Zusammenhänge bzw. Abweichungen zwischen den Fragebogendaten und der Verhaltensbeobachtung zum mütterlichen Umgang mit den unangenehmen Gefühlen des Kindes aufgezeigt werden. Vor allem für den verhaltensnah formulierten zweiten Teil des Emotionsfragebogens (→Anhang B1) werden positive Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung erwartet.

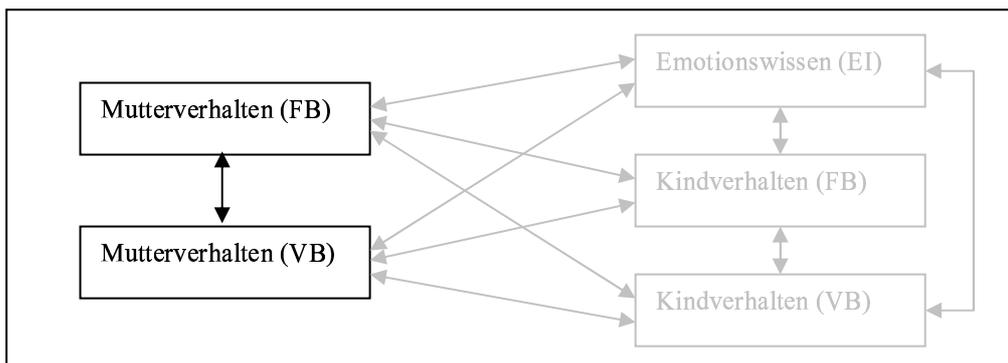


Abbildung 18: Schaubild zur Hypothese 3.1 (Teilstudie 1)

Hypothese 3.1:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Mutterverhalten in der Emotionsituation (VB).

Ausgehend von den Studienergebnissen von John Gottman (1997) wird das Mutterverhalten in zwei gegensätzliche Muster unterteilt (vgl. auch Kapitel 4.3): Mütter, die auf unangenehme

kindliche Gefühle im Sinne des „Emotionscoaching“ reagieren, d.h. hohe Aufmerksamkeit, hohe Akzeptanz und Verbalisierung kindlicher Gefühle, hohes Scaffolding bei der Problemlösung zeigen, und Mütter, die sich im Sinne von „Dismissing/ Disapproving“ verhalten, d.h. auf unangenehme Gefühle ihres Kindes mit geringer Akzeptanz und geringer Verbalisierung der kindlichen Gefühle, hoher Ablenkung, Missbilligung, Intrusivität, hohem Bagatellisieren oder Ignorieren reagieren. Da das Mutterverhalten im Rahmen dieser Studie per Fragebogen und Verhaltensbeobachtung erfasst wird, soll zunächst geprüft werden, welche signifikanten Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung der Mutter und der Fremdeinschätzung im Rahmen der Verhaltensbeobachtung bestehen. Die Betrachtung der Korrelationen erfolgt getrennt nach den Ratingskalen für das Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching und des Dismissing/ Disapproving. Es wird erwartet, dass die Skalen des Fragebogens und des Ratings *innerhalb* des Verhaltens im Sinne des Emotionscoaching bzw. des Dismissing/ Disapproving positiv miteinander korrelieren; entsprechend wird angenommen, dass die Skalen im Sinne des Emotionscoaching in negativem Zusammenhang mit den Skalen im Sinne des Dismissing/ Disapproving stehen. In → *Tabelle 38* sind die Skalen aus dem Emotionsfragebogen und dem Mutterrating einander jeweils gegenübergestellt.

Tabelle 38: Skalenübersicht zum Mutterverhalten (FB, VB)

„Emotionscoaching“ (FB)	Emotionscoaching (VB)
<ul style="list-style-type: none"> - Empathie bei kindlichem Ärger - Empathie bei kindlicher Trauer - Ermutigung zum Gefühlsausdruck - Problemorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> - Offenheit im Gefühlsausdruck - Aufmerksamkeit für das Kind - Akzeptanz kindlicher Gefühle - Verbalisierung kindlicher Gefühle - Solidarität mit dem Kind - Scaffolding beim Problemlösen - Positivität - feinfühliges Kindzentriertheit
Dismissing/ Disapproving (FB)	Dismissing/ Disapproving (VB)
<ul style="list-style-type: none"> - Distressreaktionen - Beschwichtigung/ Beruhigung - Bagatellisieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Ablenkung - Ignorieren - Intrusivität - Bagatellisieren - Missbilligung - Negativität

In → *Tabelle 39* sind die Spearman-Korrelationen für Verhaltensaspekte des Emotionscoaching dargestellt. Hochsignifikante positive Korrelationen zeigen sich für die mütterliche *Offenheit im Gefühlsausdruck* (VB) und ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich Empathie bei kindlicher Trauer und Ermutigung zum Gefühlsausdruck (FB), sowie ein hochsignifikanter negativer Zusammenhang mit der Neigung zu Distress-Reaktionen (FB). Darüber hinaus zei-

gen sich marginale Zusammenhänge ($p < .10$) zwischen der Offenheit (VB) und der Empathie bei kindlicher Trauer, Beschwichtigungreaktionen und Problemorientierung im Selbstbericht (FB). So lässt sich formulieren, dass Mütter, die selbst offen ihre Gefühle zum Ausdruck bringen, auch offen mit den negativen Gefühlen ihres Kindes umgehen. Relativ hohe negative Korrelationen ($\rho > .5$) ergeben sich zwischen der *mütterlicher Empathie bei kindlichem Ärger* (FB) und ihrer Akzeptanz sowie Verbalisierung kindlicher Gefühle und Scaffolding bei der Problemlösung (VB). Hierin zeigt sich, wie sehr die Selbsteinschätzung der Mütter im Hinblick auf ihren Umgang mit kindlichem Ärger von ihrem tatsächlich beobachtbaren Verhalten abweichen kann. Mütter, die sich in der ES solidarisch hinter ihr Kind stellen und ihm durch Scaffolding bei der Problemlösung unterstützen, schätzen sich selbst signifikant seltener als beschwichtigend ein. Marginale Zusammenhänge zeigen sich zwischen Scaffolding (VB) und Ermutigung zum Gefühlsausdruck sowie Bagatellisieren (FB). Solidarische Mütter schätzen sich signifikant seltener als problemorientiert ein. Für die Mutter-Ratingskalen körperliche Zuwendung und Kindzentriertheit ergaben sich keine signifikanten Korrelationen; auf eine Darstellung dieser Skalen wurde daher verzichtet.

Tabelle 39: Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten aus Muttersicht (FB) und in der Emotionsituation (VB) (Emotionscoaching)

		M: Positivität	M: Offenheit	M: Aufmerks amkeit	M: Akzeptanz	M: Verbali sierung	M: Scaffolding	M: Solidarität
FB:Empathie kindl.Ärger	Spearman-Rho	-,123	,275	-,230	-,555*	-,501*	-,530*	,020
	Sig. (1-seitig)	,284	,097	,140	,013	,024	,017	,466
	N	24	24	24	16	16	16	20
FB:Empathie kindl.Trauer	Spearman-Rho	,184	,526**	,114	-,139	-,398	-,204	,044
	Sig. (1-seitig)	,195	,004	,297	,304	,063	,225	,427
	N	24	24	24	16	16	16	20
FB:Distress	Spearman-Rho	-,230	-,512**	-,244	,201	,201	,124	,172
	Sig. (1-seitig)	,145	,006	,131	,228	,228	,324	,240
	N	23	23	23	16	16	16	19
FB:Ermutigung Gefühlsausdruck	Spearman-Rho	,340	,619**	,247	-,001	-,319	-,415	-,174
	Sig. (1-seitig)	,056	,001	,128	,499	,114	,055	,238
	N	23	23	23	16	16	16	19
FB:Beruhigung	Spearman-Rho	,172	,334	,036	-,178	-,395	-,490*	-,395*
	Sig. (1-seitig)	,216	,059	,435	,255	,065	,027	,047
	N	23	23	23	16	16	16	19
FB: Problemorient.	Spearman-Rho	-,053	,327	,348	,205	-,121	-,054	-,414*
	Sig. (1-seitig)	,405	,064	,052	,223	,327	,421	,039
	N	23	23	23	16	16	16	19
FB: Bagatellisieren	Spearman-Rho	,096	-,114	-,063	-,156	-,142	-,343	-,086
	Sig. (1-seitig)	,332	,303	,387	,282	,300	,096	,362
	N	23	23	23	16	16	16	19

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

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

Die Korrelationen für die mütterlichen Verhaltensweisen im Sinne des Dismissing/ Disapproving zeigen, dass *intrusives und missbilligendes Verhalten* (VB) mit überwiegend signifikant niedrigeren Werten hinsichtlich Ermutigung zum Gefühlsausdruck, Beschwichtigung und

Problemorientierung (FB) einhergeht (→ Tabelle 40). Dem gegenüber steht eine zumindest marginale positive Korrelation zwischen Intrusivität (VB) und Distress (FB). Mütter, die in der ES *Ablenkungsstrategien* anwenden, schätzen sich selbst auch eher als beschwichtigend ein, während *bagatellisierende Mütter* laut Selbstbericht signifikant weniger zum Gefühlsausdruck ermutigen und tendenziell weniger problemorientiert handeln. Sehr deutlich ist die positive und hochsignifikante Korrelation zwischen *Ignorieren* in der Emotionsituation (VB) und der hohen Selbsteinschätzung hinsichtlich Empathie bei kindlichem Ärger. Marginale positive Korrelationen zeigen sich auch hinsichtlich Empathie bei kindlichem Ärger, Ermutigung zum Gefühlsausdruck sowie Beruhigungstendenzen (FB). In den positiven Korrelationen mit der mütterlichen Empathie (FB) deutet sich möglicherweise an, dass ein Ignorieren der kindlichen Gefühle von den Müttern selbst als eher förderliches und angemessenes Verhalten in schwierigen Situationen angesehen wird. In jedem Fall zeigen sich hier inhaltlich auch eher ambivalente Korrelationen zwischen Selbstbericht und Verhaltensbeobachtung, wengleich die Hypothese 3.1. insgesamt und in Bezug auf einzelne Skalen bestätigt werden kann. Die Ratingskala Negativität der Mutter erzielte keine signifikanten Korrelationen.

Tabelle 40: Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten aus Muttersicht und in der Emotionsituation (Dismissing/ Disapproving)

		M: Ablenkung	M: Intrusivität	M: Bagatellisieren	M: Ignorieren	M: Missbilligung
FB: Empathie kindl. Ärger	Spearman-Rho	,173	-,088	,030	,648**	-,015
	Sig. (1-seitig)	,233	,356	,451	,001	,474
	N	20	20	20	20	20
FB: Empathie kindl. Trauer	Spearman-Rho	-,051	-,144	-,052	,375	-,179
	Sig. (1-seitig)	,416	,272	,414	,052	,226
	N	20	20	20	20	20
FB: Distress	Spearman-Rho	,058	,328	,289	-,134	,324
	Sig. (1-seitig)	,406	,085	,115	,292	,088
	N	19	19	19	19	19
FB: Ermutigung Gefühlsausdruck	Spearman-Rho	,116	-,453*	-,545**	,367	-,675**
	Sig. (1-seitig)	,317	,026	,008	,061	,001
	N	19	19	19	19	19
FB: Beruhigung	Spearman-Rho	,487*	-,607**	-,209	,349	-,377
	Sig. (1-seitig)	,017	,003	,195	,071	,056
	N	19	19	19	19	19
FB: Problemorientierung	Spearman-Rho	,179	-,494*	-,366	,032	-,527*
	Sig. (1-seitig)	,231	,016	,062	,448	,010
	N	19	19	19	19	19
FB: Bagatellisieren	Spearman-Rho	,327	-,048	,102	,093	,114
	Sig. (1-seitig)	,086	,423	,339	,352	,321
	N	19	19	19	19	19

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

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

6.2.2 Interkorrelationen zum Mutterverhalten

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Aspekte Emotionscoaching und Dismissing/Disapproving gegensätzlich und in negativem Zusammenhang stehende Verhaltensmuster darstellen (vgl. Kapitel 6.2.1, → *Tabelle 38*), werden nachfolgend zunächst die Interkorrelationen zwischen den Skalen des Mutterverhaltens (FB) berichtet (→ *Tabelle 41*). Es können im Sinne des Emotionscoaching hochsignifikante relativ hohe Korrelationen belegt werden für die mütterliche Selbsteinschätzung hinsichtlich *Empathie* bei kindlicher Trauer und Ärger, *Problemorientierung* und *Empathie* bei kindlicher Trauer und für *Problemorientierung* und *Ermutigung zum Emotionsausdruck*. Als ambivalent dagegen erweist sich die Skala *Beschwichtigung*: sie korreliert in gleicher Höhe und positiv mit der Ermutigung zum Gefühlsausdruck ($\rho = .346$, $p < .05$) einerseits und mit Bagatellisierung ($\rho = .378$, $p < .05$) andererseits. Für die Skala *Distress* ergibt sich lediglich eine knapp nicht mehr signifikante und damit marginale negative Korrelation mit der Ermutigung zum Gefühlsausdruck ($\rho = -.314$, $p < .10$). Es bleibt festzuhalten, dass sich im Rahmen des Emotionsfragebogens signifikante mittlere Zusammenhänge zwischen den wesentlichen Merkmalen des Emotionscoaching, der Ermutigung zum Gefühlsausdruck, *Empathie* (v.a. bei kindlicher Trauer) und *Problemorientierung* zeigen, während die Skalen im Sinne des „Dismissing/ Disapproving“ Bagatellisieren und *Distress* nur marginal miteinander korrelieren.

Tabelle 41: Nichtparametrische Interkorrelationen zum Mutterverhalten (FB)

		Empathie kindl.Ärger	Empathie kindl.Trauer	Distress	Ermutigung zum Gefühlsaus- druck	Beruhigung/ Emotionsfok- us	Problemor- ientierung	Bagatellis- ieren/ Verharm- losung
Empathie kindl. Ärger	Spearman-Rho Sig. (1-s.) N	1,000 . 30	,661** ,000 30	,066 ,370 28	,285 ,071 28	-,002 ,496 28	,287 ,070 28	,052 ,397 28
Empathie kindl. Trauer	Spearman-Rho Sig. (1-s.) N	,661** ,000 30	1,000 . 30	-,020 ,459 28	,259 ,092 28	,200 ,153 28	,547** ,001 28	,121 ,270 28
Distress	Spearman-Rho Sig. (1-s.) N	,066 ,370 28	-,020 ,459 28	1,000 . 28	-,314 ,052 28	-,050 ,399 28	-,282 ,073 28	,279 ,075 28
Ermutigung zum Gefühlsausdruck	Spearman-Rho Sig. (1-s.) N	,285 ,071 28	,259 ,092 28	-,314 ,052 28	1,000 . 28	,346* ,036 28	,545** ,001 28	-,063 ,375 28
Beruhigung/ Emotionsfokus	Spearman-Rho Sig. (1-s.) N	-,002 ,496 28	,200 ,153 28	-,050 ,399 28	,346* ,036 28	1,000 . 28	,278 ,076 28	,378* ,024 28
Problemorientier- ung	Spearman-Rho Sig. (1-s.) N	,287 ,070 28	,547** ,001 28	-,282 ,073 28	,545** ,001 28	,278 ,076 28	1,000 . 28	-,110 ,289 28
Bagatellisieren/ Verharmlosung	Spearman-Rho Sig. (1-s.) N	,052 ,397 28	,121 ,270 28	,279 ,075 28	-,063 ,375 28	,378* ,024 28	-,110 ,289 28	1,000 . 28

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

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

Interkorrelationen zwischen den Skalen des Mutterratings (VB) sollen v.a. unter dem Aspekt betrachtet werden, inwiefern sich die Gegensätzlichkeit der Verhaltensmuster Emotionscoaching und Dismissing/ Disapproving auch im Hinblick auf das *beobachtbare* Verhalten der Mutter durch die Korrelationen bestätigen lassen. Für die Skalen des Mutterverhaltens im Sinne des Emotionscoaching zeigen sich hochsignifikante und hohe positive Interkorrelationen ($\rho > .5$) zwischen Positivität und Offenheit im Gefühlsausdruck, Verbalisierung kindlicher Gefühle und Akzeptanz kindlicher Gefühle und zwischen der Globalskala feinfühlig Kindzentriertheit und Aufmerksamkeit für das Kind (\rightarrow *Tabelle 42*). Zwei weitere signifikante und hohe Korrelationen bestehen zwischen Verbalisierung kindlicher Gefühle und Scaffolding beim Problemlösen sowie zwischen Offenheit im Gefühlsausdruck und körperlicher Zuwendung.

Tabelle 42: Interkorrelationen zum Mutterverhalten in der Emotionssituation (VB) (Emotionscoaching)

		M: Positivität	M: Offenheit	M: Aufmerk- samkeit	M: Körp. Zuwendung	M: Akzeptanz	M: Verbali- sierung	M: Scaffolding	M: Solidarität	M: Kindzent- riertheit
M:Positivität	Sp.-Rho	1,000	,648**	,362*	,384*	-,010	,062	-,334	,107	,313
	Sig.(1-s.)	.	,000	,038	,029	,485	,407	,095	,322	,064
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
M:Offenheit	Sp.-Rho	,648**	1,000	,175	,496**	-,130	-,132	-,355	,025	,189
	Sig.(1-s.)	,000	.	,201	,006	,310	,307	,081	,458	,183
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
M:Aufmerks.	Sp.-Rho	,362*	,175	1,000	,202	,399	,325	,058	-,028	,594**
	Sig.(1-s.)	,038	,201	.	,166	,056	,101	,413	,453	,001
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
M:Körp. Zuwendung	Sp.-Rho	,384*	,496**	,202	1,000	,297	,465*	,189	-,187	,358*
	Sig.(1-s.)	,029	,006	,166	.	,123	,030	,234	,208	,039
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
M:Akzeptanz	Sp.-Rho	-,010	-,130	,399	,297	1,000	,755**	,454*	-,010	,255
	Sig.(1-s.)	,485	,310	,056	,123	.	,000	,034	,484	,162
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17
M: Verbalisieru- ng	Sp.-Rho	,062	-,132	,325	,465*	,755**	1,000	,509*	,094	,312
	Sig.(1-s.)	,407	,307	,101	,030	,000	.	,018	,360	,111
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17
M: Scaffolding	Sp.-Rho	-,334	-,355	,058	,189	,454*	,509*	1,000	,051	,191
	Sig.(1-s.)	,095	,081	,413	,234	,034	,018	.	,423	,232
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17
M:Solidarität	Sp.-Rho	,107	,025	-,028	-,187	-,010	,094	,051	1,000	-,305
	Sig.(1-s.)	,322	,458	,453	,208	,484	,360	,423	.	,090
	N	21	21	21	21	17	17	17	21	21
M: Kindzentriert heit	Sp.-Rho	,313	,189	,594**	,358*	,255	,312	,191	-,305	1,000
	Sig.(1-s.)	,064	,183	,001	,039	,162	,111	,232	,090	.
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25

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

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

Unter Berücksichtigung auch schwächerer und tendenzieller Zusammenhänge lässt sich zusammenfassend für mütterliches Verhalten in der Emotionssituation im Sinne des Emotionscoaching formulieren: Mütter mit einer hohen Positivität in der ES verhielten sich offen im eigenen Gefühlsausdruck, schenken ihrem Kind viel Aufmerksamkeit, körperliche Zuwendung und wurden daher als feinfühlig eingeschätzt. Mütter, die eine hohe Akzeptanz der kindlichen Gefühle zum Ausdruck brachten, zeigten dem Kind und seinen Gefühlen gegenüber

eine hohe Aufmerksamkeit, verbalisierten häufiger die Gefühle des Kindes und unterstützten es angemessen bei der Problemlösung (Scaffolding).

Während ein Großteil der Verhaltensaspekte des Emotionscoaching miteinander korreliert, erweisen sich die Verhaltensweisen im Sinne des Dismissing/ Disapproving untereinander als nur teilweise aber überwiegend erwartungsgemäß zusammenhängend (→ *Tabelle 43*). Es zeigen sich zwei hochsignifikante und ziemlich hohe Korrelationen zwischen Ablenkung und Intrusivität ($\rho = -.699$) und zwischen Missbilligung und Bagatellisieren ($\rho = .861$). Außerdem gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen Negativität und Bagatellisieren bzw. Missbilligung und eine marginale Korrelation zwischen Ignorieren und Bagatellisieren ($\rho = -.318$, $p < .10$). Dies bedeutet, dass Mütter, die als ablenkend im Umgang mit den Emotionen ihres Kindes eingeschätzt wurden, geringere Werte hinsichtlich intrusiven, belehrenden Verhaltens erhielten, während eine hohe Negativität in der ES, häufig mit Bagatellisieren und/oder Missbilligung einherging.

Tabelle 43: Interkorrelationen zum Mutterverhalten in der Emotionssituation (VB) (Dismissing/ Disapproving)

		M: Negativität	M: Ablenkung	M: Intrusivität	M: Bagatellisieren	M: Ignorieren	M: Missbilligung
M:Negativität	Spearman-Rho	1,000	-,021	-,137	,498*	-,233	,484*
	Sig. (1-seitig)	.	,464	,276	,011	,155	,013
	N	25	21	21	21	21	21
M:Ablenkung	Spearman-Rho	-,021	1,000	-,699**	-,064	,249	-,030
	Sig. (1-seitig)	,464	.	,000	,391	,139	,449
	N	21	21	21	21	21	21
M:Intrusivität	Spearman-Rho	-,137	-,699**	1,000	,144	-,193	,237
	Sig. (1-seitig)	,276	,000	.	,267	,201	,150
	N	21	21	21	21	21	21
M:Bagatellisieren	Spearman-Rho	,498*	-,064	,144	1,000	-,318	,861**
	Sig. (1-seitig)	,011	,391	,267	.	,080	,000
	N	21	21	21	21	21	21
M:Ignorieren	Spearman-Rho	-,233	,249	-,193	-,318	1,000	-,284
	Sig. (1-seitig)	,155	,139	,201	,080	.	,106
	N	21	21	21	21	21	21
M:Missbilligung	Spearman-Rho	,484*	-,030	,237	,861**	-,284	1,000
	Sig. (1-seitig)	,013	,449	,150	,000	,106	.
	N	21	21	21	21	21	21

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

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

Die ausschließlich negativen signifikanten Interkorrelationen zwischen den Verhaltensmerkmalen des Emotionscoaching und des Dismissing/ Disapproving bestätigen weitgehend, dass es sich um eher gegensätzliche und unvereinbare Reaktionen auf kindliche Gefühle handelt (→ *Tabelle 44*). Dies wird vor allem deutlich an einigen hochsignifikanten negativen Korrelationen zwischen Negativität und Positivität, Scaffolding und Ablenkung sowie Ignorieren,

Solidarität und Ablenkung bzw. Intrusivität, zwischen Akzeptanz bzw. Verbalisierung kindlicher Gefühle und Ignorieren und Aufmerksamkeit für das Kind und Missbilligung. Entsprechend bleibt festzuhalten, dass Mütter, welche die Gefühle ihres Kindes missbilligen, wenig Positivität, Offenheit im Gefühlsausdruck und Aufmerksamkeit für das Kind äußern. Mütter, welche die unangenehmen Gefühle ihres Kindes in der ES eher ignorieren, zeigen dadurch nicht nur wenig Akzeptanz für die kindlichen Gefühle, sondern vermeiden es auch mit dem Kind über seine Gefühle zu sprechen (geringe Verbalisierung) oder das Kind bei der Suche nach Lösungswegen zu unterstützen (geringes Scaffolding). Die deskriptiven Statistiken mit Angabe der jeweiligen Spannweite der Skalen zum Mutterverhalten (VB) finden sich im Anhang (→ Anhang D, Tabelle bb).

Tabelle 44: Interkorrelationen zum Mutterverhalten in der Emotionssituation (VB) (Emotionscoaching, Dismissing/ Disapproving)

		M: Negativität	M: Ablenkung	M: Intrusivität	M: Bagatellisieren	M: Ignorieren	M: Missbilligung
M:Positivität	Spearman-Rho	-,782**	,035	,018	-,442*	,158	-,455*
	Sig. (1-seitig)	,000	,440	,468	,022	,248	,019
	N	25	21	21	21	21	21
M:Offenheit	Spearman-Rho	-,453*	,001	-,175	-,279	,330	-,405*
	Sig. (1-seitig)	,012	,498	,223	,110	,072	,034
	N	25	21	21	21	21	21
M:Aufmerksamkeit	Spearman-Rho	-,427*	-,038	,026	-,602**	-,239	-,599**
	Sig. (1-seitig)	,017	,436	,455	,002	,149	,002
	N	25	21	21	21	21	21
M:Körp.Zuwendung	Spearman-Rho	-,349*	,063	,014	,168	-,404*	,006
	Sig. (1-seitig)	,044	,393	,476	,233	,035	,489
	N	25	21	21	21	21	21
M:Akzeptanz	Spearman-Rho	,174	-,274	,182	-,160	-,776**	-,072
	Sig. (1-seitig)	,252	,144	,242	,270	,000	,391
	N	17	17	17	17	17	17
M:Verbalisierung	Spearman-Rho	,013	-,174	,469*	-,022	-,766**	,085
	Sig. (1-seitig)	,480	,252	,029	,466	,000	,372
	N	17	17	17	17	17	17
M:Scaffolding	Spearman-Rho	,491*	-,640**	,228	,391	-,787**	,323
	Sig. (1-seitig)	,023	,003	,189	,060	,000	,103
	N	17	17	17	17	17	17
M:Solidarität	Spearman-Rho	-,140	-,777**	,854**	,008	,087	,117
	Sig. (1-seitig)	,272	,000	,000	,486	,353	,307
	N	21	21	21	21	21	21
M:Kindzentriertheit	Spearman-Rho	-,299	,177	-,274	-,146	-,330	-,281
	Sig. (1-seitig)	,073	,221	,115	,264	,072	,108
	N	25	21	21	21	21	21

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

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

6.2.3 Umgang mit kindlichen Gefühlen, Emotionswissen und Kindverhalten

In den nachfolgenden Hypothesen 4.1 bis 5.3 geht es um Zusammenhänge zwischen dem Mutterverhalten, dem kindlichen Emotionswissen sowie dem Kindverhalten. Es wird erwartet, dass Mütter, die im Sinne des Emotionscoaching auf unangenehme Gefühle ihres Kindes

reagieren, emotional und sozial kompetentere Kinder haben, während Kinder von Müttern, die sich in emotional unangenehmen Situationen im Sinne von „Dismissing/ Disapproving“ verhalten, eher Kinder haben, die sich in emotionalen oder sozialen Situationen weniger kompetent verhalten (vgl. Gottman et al., 1997) und über ein weniger entwickeltes Emotionswissen verfügen (vgl. Denham, Zoller et al., 1994; Denham et al., 1997). Hintergrund dieser Hypothesen sind einschlägige Forschungsergebnisse, die dafür sprechen, dass Eltern durch die Offenheit und Akzeptanz für negative kindliche Gefühle sowie eine angemessene Unterstützung bei der Problemlösung ihre Kinder dabei unterstützen, emotionale Erfahrungen zu sammeln, während Eltern, welche bestimmte Gefühle nicht akzeptieren, ihre Kinder an wichtigen emotionalen Erfahrungen hindern (Denham et al., 1992; Denham et al., 1997; Gottman et al., 1997). Entsprechend gelten die Ermutigung zum Emotionsausdruck sowie problemorientierte Strategien als eher förderlich (Denham, 1997), während beschwichtigende und abwertende oder ablehnende Reaktionen sowie Distress-Reaktionen der Eltern die emotionale Entwicklung der Kinder eher hemmen und häufig Verhaltensauffälligkeiten begünstigen können (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Eisenberg et al., 1999). Die Hypothesen 4.1 bis 4.3 beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des Mutterverhaltens in herausfordernden (Distress-)Situationen und dem Emotionswissen (EI), der mütterlichen Einschätzung des Kindverhaltens sowie des Kindverhaltens in der Emotionsituation (→Abbildung 19).

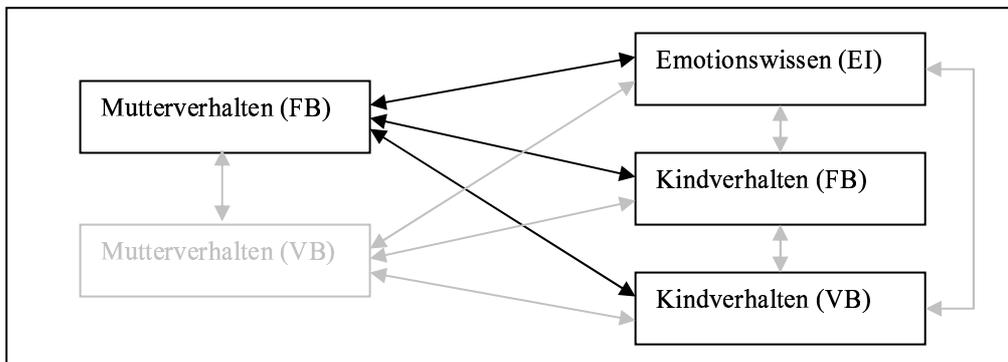


Abbildung 19: Übersicht zu den Hypothesen 4.1 bis 4.3 (Teilstudie 1)

Hypothese 4.1:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Emotionswissen des Kindes (EI).

Es wird erwartet, dass Kinder, deren Mütter sich in emotionalen Situationen laut Selbstbericht eher im Sinne des Emotionscoaching verhalten, über einen weiter entwickelten Emotions-

wortschatz verfügen als Kinder, deren Mütter sich eher im Sinne des Dismissing/ Disapproving verhalten.

Bei der Betrachtung der Korrelationen zwischen dem kindlichen Emotionswortschatz sowie situativen Ursachenwissen über komplexe Emotionen und dem mütterlichen Verhalten in (für das Kind) herausfordernden Situationen ergeben sich im nonparametrischen Rangplatzvergleich nach Spearman positive signifikante Korrelationen (→Tabelle 45) zwischen der Leistung beim Benennen der Fotos zum mimischen Ausdruck (Gesamtpunkte Teil A) und der mütterlichen *Empathie* bei kindlichem Ärger und zwischen dem Ursachenwissen über Stolz und der mütterlichen *Empathie* bei kindlichem Ärger. Außerdem zeigen sich positive signifikante Korrelationen zwischen der *Problemorientierung* der Mutter und dem Emotionswissen (Gesamtpunktzahl Teil A, Anzahl spezifischer Gefühle, Wissen über Schuld). Marginale Tendenzen ($p < .10$) zeigen sich u.a. hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen mütterlicher *Empathie* bei kindlicher Trauer und der Gesamtpunktzahl in Teil A sowie dem Wissen über Stolz und Schuld, außerdem zwischen *Ermutigung zum Gefühlsausdruck* und dem Wissen über Eifersucht. Signifikante negative Zusammenhänge ergeben sich zwischen der mütterlichen Neigung zur *Beschwichtigung* und der Leistung in Teil A sowie der Anzahl der frei assoziierten Emotionswörter und zwischen dem *Bagatellisieren* der Mutter und dem Wissen über Eifersucht. Marginale negative Zusammenhänge sind zwischen dem *Bagatellisieren* der Mutter und dem Emotionswortschatz des Kindes in Teil A sowie in der freien Assoziation sichtbar. So lässt sich im Hinblick auf die mütterliche *Empathie*, *Problemorientierung* und tendenziell auch die *Ermutigung zum Gefühlsausdruck* ein positiver Zusammenhang mit dem Emotionswissen des Kindes festhalten. *Beschwichtigung* und *Bagatellisieren* gehen dagegen mit einem geringen kindlichen Emotionswissen einher.

Tabelle 45: Nichtparametrische Korrelationen zum Emotionswissen und Mutterverhalten (FB)

		FB: Empathie kindl. Ärger	FB: Empathie kindl. Trauer	FB: Ermutigung Gefühlsaus- druck	FB: Problemor- ientierung	FB: Beruhigung	FB: Distress	FB: Bagatelli- sieren
Gesamtpunkte Teil A	Spearman-Rho	,426**	,289	,212	,352*	-,351*	-,001	-,284
	Sig. (1-seitig)	,010	,061	,140	,033	,034	,498	,072
	N	30	30	28	28	28	28	28
Gef. spez.-sum	Spearman-Rho	,059	,037	,178	,326*	-,344*	,045	-,274
	Sig. (1-seitig)	,378	,423	,183	,045	,036	,411	,079
	N	30	30	28	28	28	28	28
Stolz	Spearman-Rho	,403*	,258	,069	,216	-,139	-,053	-,170
	Sig. (1-seitig)	,014	,084	,363	,135	,240	,395	,193
	N	30	30	28	28	28	28	28
Schuld	Spearman-Rho	,255	,275	,229	,344*	-,118	-,095	-,172
	Sig. (1-seitig)	,087	,071	,120	,036	,275	,315	,191
	N	30	30	28	28	28	28	28
Eifersucht	Spearman-Rho	,166	,138	,271	,244	-,224	-,180	-,324*
	Sig. (1-seitig)	,190	,233	,082	,106	,126	,180	,046
	N	30	30	28	28	28	28	28

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

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

Hypothese 4.2:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).

Es wird erwartet, dass Kinder vor allem dann von ihren Müttern als sozial und emotional kompetent eingeschätzt werden, wenn diese sich den negativen Gefühlen des Kindes eher akzeptierend und unterstützend verhalten. Soziale und emotionale Kompetenz wird hier in Anlehnung an das Rahmenmodell (vgl. Kapitel 2.3.5) als ein Kompetenzbereich betrachtet und anhand des Fragebogens anhand folgender Indikatoren untersucht: Internalisierung, Externalisierung, Verhaltensprobleme gegenüber Peers, prosoziales Verhalten und Empathie. Außerdem wird angenommen, dass die positive Emotionalität positiv mit dem Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching zusammenhängt. Dafür sprechen Befunde, die Zusammenhänge zwischen Elternverhalten in emotionalen Situation und kindlichen Coping-Strategien aufzeigen (vgl. Kapitel 4.2).

- a) **Kinder, deren Mütter in emotionalen Situationen aus eigener Sicht eher im Sinne des „Emotionscoaching“ reagieren, werden von ihren Müttern als emotional und sozial kompetent eingeschätzt.**
- b) **Kinder, deren Mütter in emotionalen Situationen aus eigener Sicht eher im Sinne des „Emotionscoaching“ reagieren, verfügen aus Muttersicht über mehr positive Emotionalität.**

- c) Kinder, deren Mütter in emotionalen Situationen aus eigener Sicht eher im Sinne des „Dismissing/ Disapproving“ reagieren, werden von ihren Müttern als emotional und sozial weniger kompetent eingeschätzt.
- d) Kinder, deren Mütter in emotionalen Situationen aus eigener Sicht eher im Sinne des „Dismissing/ Disapproving“ reagieren, verfügen aus Muttersicht über weniger positive Emotionalität.

Die meisten signifikanten Korrelationen zeigen sich zwischen den Skalen zum Kindverhalten und der mütterlichen *Empathie* bei kindlichem Ärger und kindlicher Trauer (→ Tabelle 46).

Tabelle 46: Nichtparametrische Korrelationen zum Kind- (FB) und Mutterverhalten (FB)

		FB: Empathie kindl.Ärger	FB: Empathie kindl. Trauer	FB: Ermutigung Gefühlsaus- druck	FB: Problemor- ientierung	FB: Beruhigung	FB: Distress
K: Internalisierung (FB)	Spearman-Rho	-,468**	-,448**	-,378*	-,374*	-,124	-,140
	Sig. (1-seitig)	,007	,010	,031	,033	,278	,252
	N	27	27	25	25	25	25
K:Probleme mit Peers (FB)	Spearman-Rho	-,473**	-,177	-,471**	-,267	-,076	-,039
	Sig. (1-seitig)	,006	,188	,009	,098	,359	,427
	N	27	27	25	25	25	25
K:Prosoziales Verhalten (FB)	Spearman-Rho	,342*	,369*	,151	,299	,213	-,384*
	Sig. (1-seitig)	,040	,029	,235	,073	,153	,029
	N	27	27	25	25	25	25
K:Positive Emotionalität (FB)	Spearman-Rho	,444*	,310	,073	,055	-,442*	-,272
	Sig. (1-seitig)	,010	,058	,365	,397	,014	,094
	N	27	27	25	25	25	25
K:Empathie (FB)	Spearman-Rho	,304	,429*	,296	,317	,134	-,235
	Sig. (1-seitig)	,062	,013	,075	,061	,262	,129
	N	27	27	25	25	25	25

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

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

Hochsignifikante negative Korrelationen bestehen zwischen mütterlicher Empathie (Wut, Trauer) und kindlicher Internalisierung sowie zwischen *Empathie* der Mutter bei kindlichem Ärger bzw. *Ermutigung zum Gefühlsausdruck* und sozialen Problemen mit Peers. Außerdem zeigt sich, dass mütterliche Empathie bei negativen kindlichen Gefühlen signifikant positiv mit dem prosozialem Verhalten, der positiven Emotionalität und tendenziell der Empathie des Kindes korreliert. Die Empathie des Kindes korreliert tendenziell positiv mit der Ermutigung zum Gefühlsausdruck. Als weiteres förderliches Verhalten für den Umgang mit Emotionen (signifikant geringe Internalisierung, tendenziell weniger Peerprobleme) und im Sinne des prosozialem Verhaltens sowie der kindlichen Empathie erweist sich eine hohe *Problemorientierung* der Mutter.

Kinder, deren Mütter angeben auf emotionale Situationen eher mit *Distress* zu reagieren, neigen zu signifikant weniger prosozialem Verhalten und tendenziell geringerer Positivität. Zwischen bagatellisierende Reaktionen der Mütter und dem Kindverhalten aus Muttersicht bestehen keine signifikanten oder marginalen Korrelationen. Außerdem besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen mütterlicher Beruhigung und der kindlichen Positivität. So lässt sich anhand der dargestellten Korrelationen belegen, dass einzelne Verhaltensweisen der Mutter im Sinne des Emotionscoaching mit sozial und emotional kompetentem Kindverhalten aus Muttersicht (Hypothese 4.2.a) und dass vor allem mütterlicher *Distress* und Beruhigungsversuche (im Sinne des „Dismissing/ Disapproving“) häufiger mit einem weniger kompetentem Sozialverhalten (Hypothese 4.2.c) und einer geringeren positiven Emotionalität (vgl. Hypothese 4.2.d) aus Muttersicht einhergehen. Im Hinblick auf die Empathie der Mutter kann auch Hypothese 4.2.b bestätigt werden, dass Kinder, deren Mütter in emotionalen Situationen eher im Sinne des Emotionscoaching reagieren, eine höhere positive Emotionalität aufweisen.

Vor dem Hintergrund der geschilderten Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kindverhalten aus der Sicht der Mutter, soll als Nächstes methodenübergreifend geprüft werden, wie sehr der Selbstbericht der Mutter über ihr eigenes Verhalten in emotionalen Situationen und das beobachtete Kindverhalten in der Emotionssituation zusammen hängen. Es wird erwartet, dass sich mütterliches Verhalten im Sinne des Emotionscoaching eher förderlich, Verhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving eher hemmend auf die sozioemotionale Kompetenz der Kinder auswirkt und dies im Kindverhalten (Gefühlsausdruck und Coping) in der Emotionssituation zum Ausdruck kommt. Emotional kompetente Kinder, die von ihren Müttern bei der Emotionsregulation unterstützt werden, gehen selbstsicher mit emotionalen Situationen um, regulieren negative Emotionen eher durch selbstgesteuerte Coping-Strategien (z.B. Problemlösen oder verbale Selbstberuhigung) und äußern weniger negative Emotionen und *Distress* (Denham, 1998; Petermann & Wiedebusch, 2003).

Hypothese 4.3:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Kindverhalten in der Emotionssituation (VB).

Betrachtet man zunächst die vier Aspekte im Sinne des Emotionscoaching (Empathie bei kindlichem Ärger und Trauer, Ermutigung zum Gefühlsausdruck und Problemorientierung), so zeigt sich deutlich, dass diese Verhaltensweisen signifikant positiv mit der Freude des Kin-

des in der ES korrelieren (→ *Tabelle 47*). Signifikante bzw. marginale negative Korrelationen zeigen sich zwischen der Empathie der Mutter und dem negativen Gefühlsausdruck des Kindes (Distress, Traurigkeit und Ärger). Die kindliche Angst korreliert dagegen signifikant positiv mit der mütterlichen Empathie bei kindlichem Ärger. Mütterliche Verhaltensweisen im Sinne des Dismissing/ Disapproving (Beruhigung, Distress, Bagatellisieren) zeigen nur wenige bedeutsame und ausschließlich negative Korrelationen. Kinder, deren Mütter in emotionalen Situationen mit *Distress* reagieren, zeigen in der ES wenig Freude, beruhigende und bagatellisierende Reaktionen der Mutter gehen mit geringerem Ärgerausdruck der Kinder (VB) einher.

Tabelle 47: Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (FB) und kindlichem Gefühlsausdruck (VB)

		FB: Empathie kindl. Ärger	FB: Empathie kindl. Trauer	FB: Ermutigung Gefühlsaus- druck	FB: Problemor- ientierung	FB: Beruhigung	FB: Distress	FB: Bagatelli- sieren
K:Distress	Spearman-Rho	-,390*	-,345*	-,251	-,063	-,151	,184	,096
	Sig. (1-seitig)	,030	,049	,124	,388	,246	,200	,331
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Freude	Spearman-Rho	,477**	,530**	,518**	,405*	,233	-,456*	,033
	Sig. (1-seitig)	,009	,004	,006	,028	,142	,014	,440
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Traurigkeit	Spearman-Rho	-,410*	-,342	-,041	,011	,103	-,101	,136
	Sig. (1-seitig)	,023	,051	,426	,480	,320	,323	,268
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Ärger	Spearman-Rho	-,388*	-,437*	-,320	-,304	-,375*	-,140	-,342
	Sig. (1-seitig)	,031	,016	,068	,079	,039	,262	,055
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Angst	Spearman-Rho	,378*	,089	,042	-,062	-,239	,173	-,059
	Sig. (1-seitig)	,034	,340	,425	,389	,136	,214	,395
	N	24	24	23	23	23	23	23

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

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

Die kindliche Aufmerksamkeitslenkung weist als Kriterium für die kindliche Emotionsregulation hochsignifikante positive Korrelationen mit der mütterlichen Empathie und Problemorientierung auf, signifikante positive Zusammenhänge zeigen sich zwischen Aufmerksamkeitslenkung und Ermutigung zum Gefühlsausdruck bzw. Beruhigung (→ *Tabelle 48*). Eine marginale Korrelation verweist auf einen negativen Zusammenhang zwischen Distress der Mutter und der kindlichen Aufmerksamkeitslenkung, Distress und verbale Selbstberuhigung des Kindes korrelieren signifikant negativ miteinander. Ein problemorientiertes Verhalten der Mutter im Sinne des Emotionscoaching geht mit häufiger verbaler Selbstberuhigung (autonomes Coping) des Kindes in der ES einher ($\rho = .561$, $p < .01$), die Empathie der Mutter bei kindlicher Trauer korreliert dagegen negativ mit dem kindlichen Problemlösen in der ES. Signifikante negative Korrelationen sprechen dafür, dass beruhigende und bagatellisierende Verhaltensweisen der Mutter die kindliche Verbalisierung der eigenen Gefühle eher hemmt. Au-

ßerdem zeigen sich signifikante negative Korrelationen zwischen kindlicher Hilfesuche in der ES und der Empathie der Mutter (sehr hohe Korrelation mit Empathie bei kindlicher Trauer: $\rho = -.639$, $p < .001$) sowie der mütterlichen Problemorientierung. Bedenkt man, dass die kindliche Hilfesuche (VB) signifikant positiv mit der kindlichen Externalisierung in der ES ($\rho = .396$, $p < .05$) sowie hochsignifikant negativ mit der kindlichen Aufmerksamkeitslenkung ($\rho = -.658$, $p < .001$) interkorreliert (\rightarrow Anhang D, Tabelle aa), spricht die negative Korrelation der kindlichen Hilfesuche mit Aspekten des mütterlichen Emotionscoaching dafür, dass die kindliche Hilfesuche eher einen Indikator für weniger autonomes Coping und ein emotional weniger kompetentes Kindverhalten darstellt.

Tabelle 48: Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (FB) und kindlichem Coping (VB)

		FB: Empathie kindl. Ärger	FB: Empathie kindl. Trauer	FB: Ermutigung Gefühlsaus- druck	FB: Problemori- entierung	FB: Beruhigung	FB: Distress	FB: Bagatelli- sieren
K:nonv.Selbstber.	Spearman-Rho	-,204	-,309	-,048	,219	-,186	,076	,206
	Sig. (1-seitig)	,170	,071	,415	,158	,198	,365	,172
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:verb.Selbstber.	Spearman-Rho	,155	,312	,160	,561**	-,026	-,396*	-,123
	Sig. (1-seitig)	,234	,069	,233	,003	,453	,031	,289
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Aufmerks.lenkung	Spearman-Rho	,596**	,786**	,419*	,485**	,356*	-,286	-,053
	Sig. (1-seitig)	,001	,000	,023	,010	,048	,093	,405
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Problemlösen	Spearman-Rho	-,249	-,362*	-,128	-,044	-,200	-,045	-,195
	Sig. (1-seitig)	,120	,041	,280	,421	,180	,419	,187
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Internalisierung	Spearman-Rho	,278	-,006	,061	-,392*	-,216	,024	-,081
	Sig. (1-seitig)	,094	,489	,391	,032	,162	,457	,357
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Externalisierung	Spearman-Rho	-,052	-,197	-,094	-,314	-,126	,050	,199
	Sig. (1-seitig)	,405	,178	,335	,072	,283	,410	,182
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Verbalisierung	Spearman-Rho	-,146	-,259	-,195	,000	-,433*	-,115	-,371*
	Sig. (1-seitig)	,248	,111	,186	,499	,019	,301	,041
	N	24	24	23	23	23	23	23
K:Hilfesuche	Spearman-Rho	-,390*	-,639**	-,194	-,393*	,063	,175	,114
	Sig. (1-seitig)	,030	,000	,188	,032	,388	,212	,302
	N	24	24	23	23	23	23	23

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

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

Im Hinblick auf das Mutterverhalten während der Emotionssituation werden Zusammenhänge zwischen den Reaktionen der Mutter auf kindlichen Distress in der Emotionssituation, dem kindlichen Emotionswissen (EI) sowie dem Kindverhalten erwartet. Besonderes Augenmerk liegt für das Mutterverhalten im Sinne des „Emotionscoaching“ auf der Offenheit der Mutter im Gefühlsausdruck, der Akzeptanz und Verbalisierung der kindlichen Gefühle sowie der Unterstützung beim Problemlösen durch Scaffolding. Für das Mutterverhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving werden eine geringe Ausprägung dieser Skalen und hohe Werte für Ablenkung, Ignorieren, Bagatellisieren und Missbilligung angenommen.

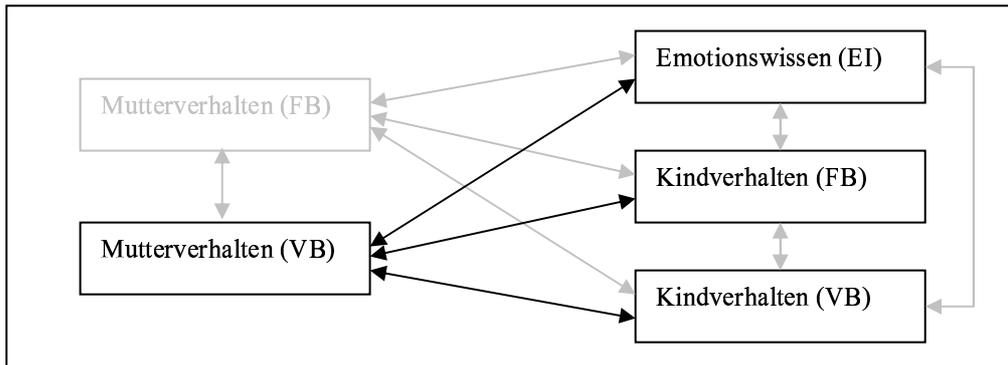


Abbildung 20: Übersicht zu den Hypothesen 5.1 bis 5.3 (Teilstudie 1)

Hypothese 5.1:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in der Emotionssituation (VB) und dem Emotionswissen des Kindes (EI).

- a) Kinder, deren Mütter in der Emotionssituation Merkmale des „Emotionscoaching“ zeigen, verfügen über ein gut entwickeltes Emotionswissen.
- b) Kinder, deren Mütter in der Emotionssituation Merkmale des „Dismissing/ Disapproving“ zeigen, verfügen über ein wenig entwickeltes Emotionswissen.

Im Sinne der Hypothese 5.1.a ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Solidarität der Mutter in der ES und dem kindlichen Wissen über Eifersucht (→ *Tabelle 49*); außerdem zeigen sich marginale positive Korrelationen zwischen Offenheit der Mutter im Gefühlsausdruck und dem Wissen über Eifersucht, Scaffolding beim Problemlösen sowie Solidarität der Mutter mit dem Kind und der Anzahl spezifischer Gefühlsnennungen im Emotionsinterview. Eine signifikante negative Korrelation im Sinne der Hypothese 5.1.b besteht zwischen der mütterlichen Ablenkung und dem kindlichen Emotionswortschatz (Nennung spezifischer Gefühle). Entgegen den Richtungsannahmen korreliert die Negativität der Mutter signifikant positiv mit der Anzahl der genannten spezifischen Gefühle und die körperliche Zuwendung der Mutter negativ mit dem Wissen über komplexe Emotionen Stolz ($p < .05$) und Schuld ($p > .10$). Außerdem zeigen Kinder ignorierender Mütter ein differenzierteres Wissen über Stolz. Anhand einer partiellen Korrelation wurde der Einfluss des Kindesalters auf die zuletzt genannten signifikanten Korrelationen geprüft. Demnach verschwindet der signifikante Zusammenhang zwischen körperlicher Zuwendung und dem Wissen über Stolz bei Kontrolle des Alters, während die übrigen Korrelationen signifikant bleiben und daher altersunabhängig sind.

Tabelle 49: Nichtparametrische Korrelationen zum Mutterverhalten (VB) und Emotionswissen (EI)

		Gesamtpunkte Teil A	Gef. spez. -sum	Stolz	Schuld	Eifersucht
M:Negativität	Spearman-Rho	,031	,383*	,146	,225	-,085
	Sig. (1-seitig)	,442	,029	,243	,140	,343
	N	25	25	25	25	25
M:Offenheit	Spearman-Rho	,203	-,018	,059	,074	,335
	Sig. (1-seitig)	,165	,465	,390	,363	,051
	N	25	25	25	25	25
M:Körp.Zuwendung	Spearman-Rho	-,147	-,211	-,462*	-,334	,002
	Sig. (1-seitig)	,241	,156	,010	,051	,496
	N	25	25	25	25	25
M:Scaffolding	Spearman-Rho	,081	,359	-,223	,059	-,054
	Sig. (1-seitig)	,379	,079	,194	,411	,419
	N	17	17	17	17	17
M:Solidarität	Spearman-Rho	,099	,321	,279	,194	,474*
	Sig. (1-seitig)	,334	,078	,110	,199	,015
	N	21	21	21	21	21
M:Ablenkung	Spearman-Rho	-,199	-,388*	,002	-,115	-,257
	Sig. (1-seitig)	,194	,041	,496	,310	,130
	N	21	21	21	21	21
M:Ignorieren	Spearman-Rho	,188	-,170	,418*	,180	,117
	Sig. (1-seitig)	,207	,230	,030	,217	,307
	N	21	21	21	21	21

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

Als Nächstes soll geprüft werden, welche Zusammenhänge zwischen dem Mutterverhalten in der Emotionsituation und dem Kindverhalten aus der Sicht der Mutter bestehen. Erwartet werden positive Korrelationen zwischen Aspekten im Sinne des Emotionscoaching der Mutter und sozioemotionaler Kompetenz sowie negative Korrelationen mit Verhaltensproblemen. Entgegengesetzte Korrelationen werden in Bezug auf Verhaltensweisen im Sinne des Dismissing/ Disapproving erwartet.

Hypothese 5.2:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in der Emotionsituation (VB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).

- a) **Kinder, deren Mütter in der Emotionsituation Merkmale des „Emotionscoaching“ zeigen, schätzen ihre Kinder emotional und sozial als kompetent ein.**
- b) **Kinder, deren Mütter in der Emotionsituation Merkmale des „Dismissing/ Disapproving“ zeigen, schätzen ihre Kinder emotional und sozial als wenig kompetent ein.**

Aus → Tabelle 50 ist ersichtlich, dass sich insgesamt nur wenige statistisch bedeutsame Korrelationen zwischen dem Mutterverhalten (VB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB)

ergeben. Im Sinne der Hypothese 5.2.a zeigen sich eine signifikante positive Korrelation zwischen der mütterlichen *Aufmerksamkeit* und kindlicher Empathie ($\rho = .345$, $p < .05$), sowie marginale positive Zusammenhänge zwischen der Offenheit bzw. Positivität der Mutter und der kindlichen Empathie. Außerdem geht eine hohe *Verbalisierung kindlicher Gefühle* durch die Mutter mit einer signifikant hohen Internalisierung des Kindes aus Muttersicht einher. Entgegen der Hypothese 5.2.a korreliert ein hohes Scaffolding bei der Problemlösung in der ES signifikant negativ mit dem prosozialem Verhalten und marginal negativ mit der kindlichen Empathie. Signifikante Korrelationen im Sinne der Hypothese 5.2.b zeigen sich in Bezug auf Negativität der Mutter, welche mit einer geringeren Empathie ($\rho = -.541$, $p < .01$) und einer geringeren positiven Emotionalität des Kindes ($\rho = -.296$, $p < .10$) einhergeht.

Tabelle 50: Nichtparametrische Korrelationen zum Mutterverhalten (VB) und Kindverhalten aus Muttersicht (FB)

		K: Internalisierung (FB)	K: Externalisierung (FB)	K: Probleme mit Peers (FB)	K: Prosoziales Verhalten (FB)	K: Positive Emotionalität (FB)	K: Empathie (FB)
M:Positivität	Sp.-Rho	,056	,127	,049	-,078	,068	,275
	Sig. (1-s.)	,396	,272	,409	,355	,374	,091
	N	25	25	25	25	25	25
M:Offenheit	Sp.-Rho	-,081	-,027	,070	,142	,131	,324
	Sig. (1-s.)	,351	,449	,371	,249	,265	,057
	N	25	25	25	25	25	25
M:Aufmerksamkeit	Sp.-Rho	-,012	,122	-,189	-,026	-,056	,345*
	Sig. (1-s.)	,476	,281	,183	,451	,395	,046
	N	25	25	25	25	25	25
M:Verbalisierung	Sp.-Rho	,441*	-,019	,331	-,212	-,101	-,187
	Sig. (1-s.)	,038	,471	,097	,207	,349	,236
	N	17	17	17	17	17	17
M:Scaffolding	Sp.-Rho	,209	,189	,294	-,497*	-,050	-,344
	Sig. (1-s.)	,211	,234	,126	,021	,425	,088
	N	17	17	17	17	17	17
M:Negativität	Sp.-Rho	,162	,113	,245	-,159	-,296	-,541**
	Sig. (1-s.)	,219	,296	,118	,224	,075	,003
	N	25	25	25	25	25	25
M:Bagatellisieren	Sp.-Rho	-,040	-,067	,367	,020	-,140	-,384*
	Sig. (1-s.)	,432	,386	,051	,466	,273	,043
	N	21	21	21	21	21	21
M:Ignorieren	Sp.-Rho	-,227	-,074	-,362	,324	,331	,373*
	Sig. (1-s.)	,161	,375	,053	,076	,071	,048
	N	21	21	21	21	21	21
M:Missbilligung	Sp.-Rho	,109	-,046	,502*	-,135	-,031	-,599**
	Sig. (1-s.)	,319	,421	,010	,280	,447	,002
	N	21	21	21	21	21	21

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

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

Missbilligende und *bagatellisierende* Reaktionen der Mutter gehen mit häufigeren sozialen Problemen und geringerer kindlicher Empathie einher. Die höchste Korrelation besteht zwischen der Missbilligung der Mutter und der kindlichen Empathie aus Muttersicht ($\rho = -.599$).

Gegenläufige, nicht hypothesenkonforme Korrelationen zeigen sich hinsichtlich des Ignorierens kindlicher Gefühle in der ES in Zusammenhang mit Peerproblemen, prosozialem Verhalten, kindlicher Positivität und der kindlichen Empathie. Ignorierende Verhaltensweisen in der ES korrelieren demnach mit einem sozial und emotional kompetenten Kindverhalten aus Muttersicht. Insgesamt hängt das mütterliche Verhalten vor allem mit der kindlichen Empathie aus Muttersicht zusammen.

Da bei den methodenübergreifenden Hypothesenprüfungen signifikante Zusammenhänge lediglich zwischen *einzelnen* Verhaltensaspekten von Mutter- und Kindverhalten aufgezeigt werden konnten, soll nun geprüft werden, ob zwischen den (homogenen) Maßen der Verhaltensbeobachtung umfassendere Korrelationen bestehen. Da im Rahmen der Verhaltensbeobachtung Verzerrungen aufgrund unterschiedlicher situativer Kontexte (hypothetische vs. aktuelle Situation) wegfallen, wird erwartet, dass sich in Abhängigkeit vom mütterlichen Verhalten (im Sinne des Emotionscoaching vs. Dismissing/ Disapproving) Zusammenhänge mit bestimmten kindlichen Verhaltensweisen ergeben. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Valenz des kindlichen Gefühlsausdrucks (Freude vs. negative Emotionen) und der Anwendung autonomer (z.B. Problemlösen, verbale Selbstberuhigung, Aufmerksamkeitslenkung) bzw. bezogener Copingstrategien (z.B. Hilfesuche, Trostsuche). Es wird erwartet, dass Kinder, deren Mütter in der ES eher im Sinne des Emotionscoaching reagieren, weniger negative Emotionen und Distress äußern und mehr autonome Strategien anwenden. Andererseits wird erwartet, dass Kinder, deren Mütter eher im Sinne des Dismissing/ Disapproving reagieren, mehr negative Emotionen zum Ausdruck bringen, in stärkerem Maße die Unterstützung der Mutter suchen sowie internalisierende oder externalisierende Verhaltensweisen zeigen. Hintergrund dieser Annahmen sind Befunde, die dafür sprechen, dass der mütterliche Umgang mit den kindlichen Gefühlen und die Emotionalität der Mutter die Emotionsregulation des Kindes beeinflussen (z.B. Eisenberg, Gershoff et al., 2001; Eisenberg et al., 2003).

Hypothese 5.3:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in der Emotionssituation (VB) und dem Kindverhalten in der Emotionssituation (VB).

- a) **Kinder, deren Mütter in der Emotionssituation eher im Sinne des „Emotionscoaching“ reagieren, äußern in der Emotionssituation weniger negative Emotionen bzw. mehr Freude.**
- b) **Kinder, deren Mütter in der Emotionssituation eher im Sinne des „Emotionscoaching“ reagieren, wenden eher *autonome* Copingstrategien an.**

- c) **Kinder, deren Mütter in emotionalen Situationen aus eigener Sicht eher im Sinne des „Dismissing/ Disapproving“ reagieren, äußern in der Emotionssituation mehr negative Emotionen bzw. weniger Freude.**
- d) **Kinder, deren Mütter in emotionalen Situationen aus eigener Sicht eher im Sinne des „Dismissing/ Disapproving“ reagieren, wenden eher *bezogene Copingstrategien* an.**

Hypothese 5.3.a kann in Bezug auf die mütterliche *Solidarität* bestätigt werden, da signifikante negative Korrelationen zwischen Solidarität der Mutter und kindlichem Distress sowie kindlicher Trauer bestehen (→ *Tabelle 51*). *Scaffolding* der Mutter mindert tendenziell den kindlichen Ausdruck von Angst. Außerdem zeigen diejenigen Kinder signifikant mehr Freude, deren Mütter positiver oder offener im Gefühlsausdruck sind und sich kindzentrierter verhalten ($p < .10$). Kindliche Positivität hängt positiv mit mütterlicher Solidarität, *Scaffolding*, Positivität und Offenheit im Gefühlsausdruck zusammen. Die *Verbalisierung kindlicher Gefühle* durch die Mutter korreliert hochsignifikant mit der Offenheit des kindlichen Emotionsausdrucks ($\rho = .680$); so weist die ebenfalls hochsignifikante positive Korrelation ($\rho = .618$) zwischen Verbalisierung und Distress darauf hin, dass Kinder in der Emotionssituation vor allem ihre Erregung bzw. Unzufriedenheit offen äußern, wenn die Mutter ihre negativen Gefühle verbalisiert. Dies spiegelt sich auch in der signifikanten negativen Korrelation zwischen Verbalisierung und Freude sowie der positiven Korrelation mit kindlichem Ärger. Verbalisierung kindlicher Gefühle fördert offenbar den offenen Ausdruck kindlicher negativer Emotionen. Ebenfalls nicht im Sinne der Hypothese 5.3.a erweist sich ein hohes *Scaffolding* beim Problemlösen als tendenziell förderlich für den deutlichen Ausdruck von Distress und Ärger.

Tabelle 51: Nonparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (Emotionscoaching) und kindlichem Gefühlsausdruck in der Emotionssituation

		M: Positivität	M: Offenheit	M: Aufmerk- samkeit	M: Akzeptanz	M: Verbali- sierung	M: Scaffolding	M: Solidarität	M: Kindzen- triertheit
K:Distress	Spearman-Rho	,002	-,257	,058	,315	,618**	,365	-,423*	,095
	Sig. (1-seitig)	,497	,107	,392	,109	,004	,075	,028	,326
	N	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Freude	Spearman-Rho	,387*	,641**	,327	-,358	-,538*	-,349	,073	,336
	Sig. (1-seitig)	,028	,000	,055	,079	,013	,085	,376	,051
	N	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Traurigkeit	Spearman-Rho	-,034	-,092	-,206	,162	,209	,098	-,388*	-,173
	Sig. (1-seitig)	,437	,331	,162	,267	,211	,354	,041	,205
	N	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Ärger	Spearman-Rho	-,069	-,027	-,262	,082	,429*	,353	,044	-,235
	Sig. (1-seitig)	,372	,449	,103	,377	,043	,082	,424	,129
	N	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Angst	Spearman-Rho	,126	-,065	-,155	-,146	-,003	-,401	-,174	,027
	Sig. (1-seitig)	,274	,378	,229	,288	,495	,055	,226	,449
	N	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Offenheit	Spearman-Rho	,127	,021	,226	,224	,680**	,317	-,141	,232
	Sig. (1-seitig)	,272	,461	,138	,194	,001	,108	,272	,132
	N	25	25	25	17	17	17	21	25

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

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

Der Zusammenhang zwischen den mütterlichen Verhaltensweisen im Sinne des Emotionscoaching und den kindlichen Copingstrategien in der ES erweist sich als vielfältig und ähnlich wie bereits in Bezug auf den kindlichen Gefühlsausdruck v.a. hinsichtlich der mütterlichen Verbalisierung als ambivalent (\rightarrow *Tabelle 52*). Eine hohe mütterliche *Verbalisierung kindlicher Gefühle* in der ES trägt dazu bei, dass Kinder ihre Aufmerksamkeit hochsignifikant mehr auf die Emotionssituation richten, tendenziell mehr nonverbale Selbstberuhigungsstrategien äußern und signifikant mehr körperlichen Kontakt/ Trost bei der Mutter suchen. Dies korrespondiert mit der Beobachtung, dass Kinder mehr Distress äußern und vermutlich auch empfinden, wenn die Mutter die kindlichen Gefühle anspricht. Entsprechend zeigen Kinder solidarischer Mütter – entgegen der Annahme – sogar hochsignifikant mehr externalisierendes Verhalten (Kendall-tau=.560, $p < .001$). Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass der maximal vergebene Ratingwert für Externalisierung bei 3, d.h. bei „eher wenig Externalisierung“ liegt (\rightarrow Anhang D, Tabelle aa).

Körperliche Trostsuche wird v.a. von denjenigen Kindern als Copingstrategie angewandt, deren Mütter ihnen mehr körperliche Zuwendung schenken, marginale positive Korrelationen zeigen sich auch hinsichtlich Akzeptanz kindlicher Gefühle und Scaffolding beim Problemlösen. Die signifikanten Zusammenhänge zwischen Trostsuche und Zuwendung bzw. Verbalisierung sind altersunabhängig, da die (partiellen) Korrelationen bei Kontrolle des Alters signifikant bleiben. Signifikante negative Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Positivität bzw. Kindzentriertheit der Mutter und dem kindlichen Problemlösen. Positive Zusammen-

hänge bestehen zwischen der Positivität und Offenheit der Mutter und der Aufmerksamkeitslenkung des Kindes, während eine hohe Aufmerksamkeit der Mutter mit einer signifikant geringeren und eine hohe Akzeptanz sowie eine hohe Verbalisierung kindlicher Gefühle tendenziell mit einer geringeren Internalisierung des Kindes einhergehen. Während Kinder weniger nonverbale Selbstberuhigungsstrategien äußern, wenn ihre Mütter offener im Gefühlsausdruck und solidarisch mit dem Kind sind, werden verbale Selbstberuhigungsstrategien von der Aufmerksamkeit der Mutter tendenziell gefördert, durch körperliche Zuwendung tendenziell verringert. Verbalisiert die Mutter die kindlichen Gefühle, verbalisiert auch das Kind häufiger seine Gefühle ($p < .01$).

Tabelle 52: Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (Emotionscoaching) und kindlichem Coping (VB)

		M: Positivität	M: Offenheit	M: Aufmerksamkeit	M:Körp. Zuwendung	M: Akzeptanz	M: Verbalisierung	M: Scaffolding	M: Solidarität	M: Kindzentriertheit
K:nonv. Selbstber.	Sp.-Rho	-,251	-,288	-,095	-,045	,203	,342	,213	-,327	-,261
	Sig. (1-s.)	,113	,082	,326	,415	,218	,090	,206	,074	,104
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
K:verb. Selbstber.	Sp.-Rho	,193	,133	,288	-,311	-,182	-,137	-,030	-,131	,143
	Sig. (1-s.)	,177	,262	,081	,065	,243	,301	,455	,286	,247
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Aufmerks. lenkung	Sp.-Rho	,127	,458*	,084	,208	-,401	-,594**	-,280	-,301	,353*
	Sig. (1-s.)	,272	,011	,344	,159	,055	,006	,138	,092	,042
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Problemlösen	Sp.-Rho	-,420*	-,220	,033	-,404*	,067	-,003	,388	,375*	-,342*
	Sig. (1-s.)	,018	,145	,439	,023	,400	,496	,062	,047	,047
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
K: Internalisierung	Sp.-Rho	,248	,142	-,452*	,021	-,394	-,411	-,313	,191	-,132
	Sig. (1-s.)	,116	,249	,012	,461	,059	,051	,110	,203	,264
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
K: Externalisierung	Sp.-Rho	,122	,218	-,010	,115	,007	,126	-,081	,705**	-,140
	Sig. (1-s.)	,280	,148	,481	,293	,489	,315	,379	,000	,252
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Verbalisierung	Sp.-Rho	-,269	-,282	,033	-,230	,318	,410	,226	-,078	-,075
	Sig. (1-s.)	,096	,086	,438	,134	,107	,051	,191	,368	,360
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25
K:Trostsuche	Sp.-Rho	-,179	,015	-,190	,554**	,366	,424*	,352	-,429*	-,041
	Sig. (1-s.)	,196	,471	,182	,002	,075	,045	,083	,026	,423
	N	25	25	25	25	17	17	17	21	25

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

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

Was lässt sich über den Zusammenhang zwischen dem Mutterverhalten und dem kindlichen Gefühlsausdruck sagen? – *Ignorieren* der kindlichen Gefühle geht mit einem stärkeren Verbergen der kindlichen Gefühle einher (→ Tabelle 53). Dies wird deutlich an der marginalen Korrelation zwischen Ignorieren und Offenheit des kindlichen Gefühlsausdrucks, der signifikanten negativen Korrelation zwischen Ignorieren und Distress sowie dem positiven Zusammenhang zwischen Ignorieren und Freude. Ablenkung der Mutter korreliert tendenziell positiv mit Distress und signifikant mit Angst. Bagatellisieren und Missbilligung weisen margina-

le negative Korrelationen mit Freude auf. Für die Negativität der Mutter konnten keine bedeutsamen Korrelationen mit dem Kindverhalten in der ES belegt werden. So kann Hypothese 5.3.c zumindest tendenziell für die Skalen Ablenkung, Bagatellisieren und Missbilligung bestätigt werden.

Tabelle 53: Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (Dismissing/ Disapproving) und kindlichem Gefühlsausdruck (VB)

		M: Ablenkung	M: Intrusivität	M: Bagatellisieren	M: Ignorieren	M: Missbilligung
K:Distress	Spearman-Rho	,360	-,098	,071	-,433*	,066
	Sig. (1-seitig)	,055	,337	,380	,025	,388
	N	21	21	21	21	21
K:Freude	Spearman-Rho	-,080	-,201	-,320	,381*	-,336
	Sig. (1-seitig)	,365	,191	,078	,044	,068
	N	21	21	21	21	21
K:Traurigkeit	Spearman-Rho	,246	-,208	,215	-,342	,210
	Sig. (1-seitig)	,141	,183	,175	,064	,181
	N	21	21	21	21	21
K:Ärger	Spearman-Rho	-,093	,152	,255	-,132	,132
	Sig. (1-seitig)	,344	,255	,132	,284	,284
	N	21	21	21	21	21
K:Angst	Spearman-Rho	,395*	,012	-,080	,245	,129
	Sig. (1-seitig)	,038	,480	,365	,143	,288
	N	21	21	21	21	21
K:Offenheit	Spearman-Rho	,101	,156	-,166	-,355	-,251
	Sig. (1-seitig)	,332	,250	,236	,057	,136
	N	21	21	21	21	21

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

Waren die Korrelationen zwischen Mutterrating und Kindrating für den kindlichen Gefühlsausdruck eher wenige und gering, so zeigen sich deutliche Korrelationen im Sinne der Hypothese 5.3.d bezüglich des kindlichen Coping (→ *Tabelle 54*). Ablenkung korreliert negativ und hochsignifikant mit kindlichem Problemlösen, aber auch Externalisierung. Hohe Intrusivität geht mit einer hochsignifikant geringen Aufmerksamkeitslenkung sowie hoher Externalisierung einher. Kinder, deren Mütter in der Emotionssituation eher die Gefühle des Kindes bagatellisieren, neigen signifikant häufiger zu Trostsuche und seltener zu verbaler Selbstberuhigung. Ignorieren der kindlichen Gefühle geht mit einer hohen Aufmerksamkeitslenkung und Internalisierung des Kindes, doch mit geringer Neigung zu Trostsuche einher. So lässt sich festhalten, dass anhand der Ratingdaten zum Mutter- und Kindverhalten Anhaltspunkte für einen Zusammenhang zwischen mütterlichen Verhaltensweisen im Sinne des Dismissing/ Disapproving und der kindlichen Emotionsregulation bestehen.

Tabelle 54: Nichtparametrische Korrelationen zwischen Mutterverhalten (Dismissing/ Disapproving) und kindlichem Coping (VB)

		M: Ablenkung	M: Intrusivität	M: Bagatellisieren	M: Ignorieren	M: Missbilligung
K:nonv.Selbstber.	Spearman-Rho	,269	-,058	,112	-,286	,184
	Sig. (1-seitig)	,119	,402	,314	,104	,212
	N	21	21	21	21	21
K:verb.Selbstber.	Spearman-Rho	,126	-,226	-,390*	,272	-,505**
	Sig. (1-seitig)	,293	,162	,040	,116	,010
	N	21	21	21	21	21
K:Aufmerksamkeitslenkung	Spearman-Rho	,273	-,573**	-,113	,480*	-,218
	Sig. (1-seitig)	,116	,003	,313	,014	,171
	N	21	21	21	21	21
K:Problemlösen	Spearman-Rho	-,584**	,334	,013	-,167	-,036
	Sig. (1-seitig)	,003	,070	,478	,235	,439
	N	21	21	21	21	21
K:Internalisierung	Spearman-Rho	-,020	,052	,180	,385*	,348
	Sig. (1-seitig)	,466	,412	,217	,042	,061
	N	21	21	21	21	21
K:Externalisierung	Spearman-Rho	-,564**	,650**	,139	-,056	,167
	Sig. (1-seitig)	,004	,001	,274	,404	,235
	N	21	21	21	21	21
K:Verbalisierung	Spearman-Rho	-,011	,067	,014	-,177	,047
	Sig. (1-seitig)	,480	,387	,476	,221	,420
	N	21	21	21	21	21
K:Trostsuche	Spearman-Rho	,230	-,132	,418*	-,540**	,209
	Sig. (1-seitig)	,158	,284	,030	,006	,181
	N	21	21	21	21	21

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

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

6.2.4 Emotionales Familienklima, Emotionswissen und Kindverhalten

Nachdem geprüft worden ist, inwiefern die konkreten Reaktionsweisen der Mütter in herausfordernden Situationen mit der sozioemotionalen Kompetenz und dem Kindverhalten in emotionalen und sozialen Situationen bzw. der Emotionsituation zusammenhängen, soll nun untersucht werden, ob sich im Rahmen der Teilstudie 1 ein Zusammenhang mit dem emotionalen Familienklima aus Muttersicht, d.h. der familiären Offenheit im Umgang mit Emotionen und der vorherrschenden Emotionalität in der Familie v.a. bei Konflikten, zeigen lässt. Ein positiv-emotionales Klima ist gekennzeichnet durch familiären Zusammenhalt, Offenheit im Umgang mit Emotionen, eine hohe Positivität (vor allem auch in belastenden Situationen) sowie eine geringe Konfliktneigung (vgl. Schneewind et al., 1985). Vielfältige Studien sprechen dafür, dass ein überwiegend positives emotionales Familienklima die sozioemotionale Kompetenz der Kinder fördert (Cassidy et al., 1992; Isley et al., 1999), während ein häufiger v.a. mütterlicher Ausdruck von Ärger und Feindseligkeit sich negativ auf das kindliche Emotionswissen (Denham, Renwick-DeBardi et al., 1994; Dunn & Brown, 1994), die kindliche Emotionsregulation sowie das Sozialverhalten auswirken kann (Eisenberg, Cumberland et al., 2001). So wird (methoden-) übergreifend als Hypothese 6 angenommen, dass ein signifikan-

ter Zusammenhang besteht zwischen dem emotionalen Familienklima aus Muttersicht (FB), dem Emotionswissen (EI) und dem Kindverhalten (FB, VB).

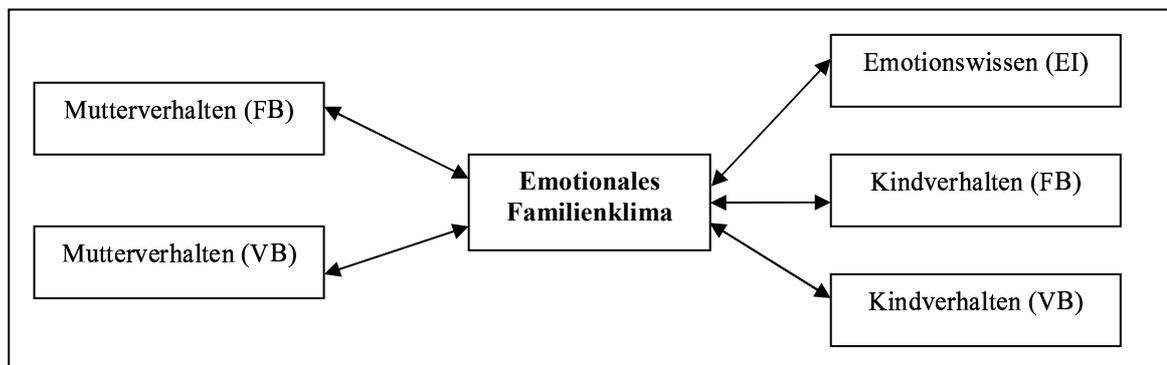


Abbildung 21: Übersicht zu den Hypothesen 6.1 bis 7.3 (Teilstudie 1)

Hypothese 6.1:

Kinder, die in einem positiven emotionalen Familienklima (FB) aufwachsen, haben ein weiter entwickeltes Emotionswissen.

Diese Hypothese kann für die Teilstudie 1 nicht bestätigt werden. Es zeigten sich bei den nonparametrischen Korrelationen keine signifikanten oder marginalen Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Familienklima aus Muttersicht und dem Emotionswissen der Kinder im Emotionsinterview (vgl. auch Cassidy et al., 1992).

Hypothese 6.2:

Kinder, die in einem positiven emotionalen Familienklima (FB) aufwachsen, werden von ihren Müttern als emotional und sozial kompetent eingeschätzt.

Zwischen dem emotionalen Familienklima und dem Kindverhalten zeigen sich hochsignifikante negative Korrelationen (→ Tabelle 55) zwischen dem positiven Familienklima und kindlicher Internalisierung, Externalisierung sowie Problemen im Umgang mit Peers. Signifikante Zusammenhänge ergeben sich zwischen dem positiven Familienklima und dem prosozialen Verhalten, der positiven Emotionalität und der Empathie des Kindes. So lässt sich die Hypothese bestätigen, dass ein positiver Zusammenhang besteht zwischen dem positiven emotionalen Familienklima und der sozioemotionalen Kompetenz des Kindes aus Muttersicht.

Tabelle 55: Nichtparametrische Korrelationen zum positiven Familienklima und Kindverhalten (FB)

		Positives Familienklima
K:Internalisierung (FB)	Spearman-Rho	-,454**
	Sig. (1-seitig)	,010
	N	26
K:Externalisierung (FB)	Spearman-Rho	-,496**
	Sig. (1-seitig)	,005
	N	26
K:Probleme mit Peers (FB)	Spearman-Rho	-,461**
	Sig. (1-seitig)	,009
	N	26
K:Prosoziales Verhalten (FB)	Spearman-Rho	,340*
	Sig. (1-seitig)	,045
	N	26
K:Positive Emotionalität (FB)	Spearman-Rho	,364*
	Sig. (1-seitig)	,034
	N	26
K:Empathie (FB)	Spearman-Rho	,401*
	Sig. (1-seitig)	,021
	N	26

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

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

Hypothese 6.3:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima (FB) und dem Kindverhalten in der Emotionssituation (VB).

- a) Kinder, die in einem positiven emotionalen Familienklima aufwachsen, äußern in der Emotionssituation weniger negative Emotionen bzw. mehr Freude.**
- b) Kinder, die in einem positiven emotionalen Familienklima aufwachsen, wenden eher *autonome* Copingstrategien an.**

In → *Tabelle 56* sind die statistisch bedeutsamen Korrelationen zwischen Kindverhalten in der ES und dem emotionalen Familienklima aus Muttersicht dargestellt. Entsprechend der Hypothese 6.3.a korreliert ein positives emotionales Klima hochsignifikant negativ mit kindlichem Distress und signifikant positiv mit kindlicher Freude. Signifikante Korrelationen mit den anderen negativen Emotionen bestehen nicht. Die Hypothese 6.3.b kann nur indirekt bestätigt werden. Zwar besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Familienklima, kindlichem Problemlösen und verbaler Selbstberuhigung, stattdessen zeigt sich aber, dass ein positives Familienklima mit weniger Offenheit im (negativen) Gefühlsausdruck, weniger nonverbaler Selbstberuhigung, geringerer Trostsuche und einer tendenziell stärkeren Aufmerksamkeitslenkung einhergeht. So lässt sich festhalten, dass Kinder, die in einem positiven emotionalen

Familienklima aufwachsen, weniger bezogenes Coping anwenden und ihre Aufmerksamkeit selbst in der Emotionssituation besser vom emotionalen Auslöser ablenken können.

Tabelle 56: Nichtparametrische Korrelationen zu Familienklima und Kindverhalten (VB)

		Positives Familienklima
K:Distress	Spearman-Rho	-,625**
	Sig. (1-seitig)	,001
	N	23
K:Freude	Spearman-Rho	,476*
	Sig. (1-seitig)	,011
	N	23
K:Offenheit	Spearman-Rho	-,445*
	Sig. (1-seitig)	,017
	N	23
K:nonv.Selbstber.	Spearman-Rho	-,512**
	Sig. (1-seitig)	,006
	N	23
K:Aufmerks.lenkung	Spearman-Rho	,351
	Sig. (1-seitig)	,050
	N	23
K:Trostsuche	Spearman-Rho	-,483**
	Sig. (1-seitig)	,010
	N	23

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

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

Im Hinblick auf das mütterliche Verhalten in emotionalen Situationen wird ein positiver Zusammenhang erwartet zwischen dem positiven emotionalen Familienklima und den Verhaltensweisen im Sinne des „Emotionscoaching“ (Ermutigung zum Gefühlsausdruck und Problemorientierung) sowie ein negativer Zusammenhang zwischen dem positiven emotionalen Familienklima und Reaktionen im Sinne von „Dismissing/ Disapproving“ (Distress, Bagatelisieren und Beschwichtigung).

Hypothese 7.1:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima und dem Mutterverhalten aus Muttersicht (FB).

- a) **Ein positives emotionales Familienklima geht mit einem Mutterverhalten im Sinne des „Emotionscoaching“ einher.**
- b) **Ein negatives Familienklima geht mit einem Mutterverhalten im Sinne des „Dismissing/ Disapproving“ einher.**

Die Hypothese 7.1.a kann für *ein* Merkmal im Sinne des Emotionscoaching bestätigt werden: ein positives emotionales Familienklima korreliert signifikant mit der mütterlichen *Ermuti-*

gung zum Emotionsausdruck ($\rho=.480$, $p<.05$). Lediglich marginale Zusammenhänge sind zwischen dem positiven Familienklima und der Empathie bei kindlichem Ärger und im Sinne der Hypothese 7.1.b zwischen positivem Familienklima und dem Bagatellisieren der Mutter sichtbar. Demnach lässt sich zumindest tendenziell bestätigen, dass ein bagatellisierendes Mutterverhalten in der ES mit einem eher negativen emotionalen Familienklima einhergeht. Beschwichtigung der Mutter korreliert dagegen eher positiv mit dem Familienklima.

Tabelle 57: Nichtparametrische Korrelationen zum Familienklima und Mutterverhalten (FB)

		Positives Familienklima
Empathie kindl.Ärger	Spearman-Rho	,269
	Sig. (1-seitig)	,079
	N	29
Empathie kindl.Trauer	Spearman-Rho	,159
	Sig. (1-seitig)	,205
	N	29
Ermutigung zum Gefühlsausdruck	Spearman-Rho	,420*
	Sig. (1-seitig)	,015
	N	27
Problemorientierung	Spearman-Rho	,174
	Sig. (1-seitig)	,192
	N	27
Beschwichtigung	Spearman-Rho	,256
	Sig. (1-seitig)	,099
	N	27
Distress	Spearman-Rho	-,089
	Sig. (1-seitig)	,330
	N	27
Bagatellisieren/ Verharmlosung	Spearman-Rho	-,264
	Sig. (1-seitig)	,092
	N	27

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

Hypothese 7.2:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima und dem Mutterverhalten in der Emotionssituation (VB).

- a) **Ein positives emotionales Familienklima geht in der Emotionssituation mit einem Mutterverhalten im Sinne des „Emotionscoaching“ einher.**
- b) **Ein negatives Familienklima geht in der Emotionssituation mit einem Mutterverhalten im Sinne des „Dismissing/ Disapproving“ einher.**

Die in →Tabelle 58 dargestellten Korrelationen beziehen sich auf den vielschichtigen Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima aus Muttersicht und dem Mutterverhalten in der Emotionssituation. So korrelieren eine hohe Negativität, Bagatellisieren und Missbilligung der Mutter mit einem eher negativen Familienklima, während ein positives Familienklima – wider Erwarten – mit einer geringen Akzeptanz und Verbalisierung kindlicher

Gefühle sowie einem geringen Scaffolding einhergeht. Mütter, die in der Emotionsituation die Gefühle ihres Kindes eher ignorieren, schätzen das emotionale Familienklima als sehr positiv ein.

Tabelle 58: Nichtparametrische Korrelationen zum Familienklima und Mutterverhalten (VB)

		Positives Familienklima
M:Negativität	Spearman-Rho	-,415*
	Sig. (1-seitig)	,024
	N	23
M:Offenheit	Spearman-Rho	,396*
	Sig. (1-seitig)	,031
	N	23
M:Akzeptanz	Spearman-Rho	-,361
	Sig. (1-seitig)	,093
	N	15
M:Verbalisierung	Spearman-Rho	-,575*
	Sig. (1-seitig)	,012
	N	15
M:Scaffolding	Spearman-Rho	-,850**
	Sig. (1-seitig)	,000
	N	15
M:Bagatellisieren	Spearman-Rho	-,506*
	Sig. (1-seitig)	,013
	N	19
M:Ignorieren	Spearman-Rho	,759**
	Sig. (1-seitig)	,000
	N	19
M:Missbilligung	Spearman-Rho	-,365
	Sig. (1-seitig)	,062
	N	19

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

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

6.2.5 Zusammenfassung

Anhand vielfältiger korrelativer Zusammenhänge konnte gezeigt werden, dass sich das Mutterverhalten weitgehend unabhängig von der Erhebungsmethode in zwei gegensätzliche Verhaltensmuster aufteilen lässt. Auf der einen Seite steht das Verhalten im Sinne des *Emotionscoaching*, das von hoher emotionaler Positivität, hoher Offenheit im Gefühlsausdruck, hoher Aufmerksamkeit sowie hoher Akzeptanz und Verbalisierung kindlicher Gefühle gekennzeichnet ist. Dieses Verhalten geht aus Sicht der Mutter einher mit einer hohen Empathie bei kindlichem Ärger oder Trauer, der Ermutigung zur offenen Äußerung auch negativer Emotionen sowie problemfokussierenden Reaktionen der Mutter in emotional schwierigen Situationen. Das mütterliche Verhalten im Sinne des Emotionscoaching steht in einem positiven Zusammenhang mit dem kindlichen Emotionswissen und empathischem bzw. prosozialem Verhalten und korreliert negativ mit internalisierendem Problemverhalten.

Auf der anderen Seite lässt sich ein für die emotionale Entwicklung weniger förderliches Mutterverhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving beobachten. Dieses Verhaltensmuster charakterisieren eine hohe negative Emotionalität sowie mütterliche Reaktionen, die wenig Akzeptanz der kindlichen Gefühle zum Ausdruck bringen und dem Kind nur wenig Unterstützung im Umgang mit seinen Emotionen bereitstellen. Stattdessen versuchen Mütter durch Ablenkung, Intrusivität, Verharmlosung, Nichtbeachtung oder gar Missbilligung die unangenehmen Gefühle des Kindes zu verringern. Mütter, die in der Emotionsituation überwiegend ein Verhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving zeigen, schreiben sich selbst häufiger Distress-Reaktionen und Verharmlosungstendenzen in emotionalen Situationen zu. Kinder, deren Mütter sich im Sinne des Dismissing/ Disapproving verhalten, verfügen über ein geringeres Emotionswissen (Emotionswortschatz, situatives Ursachenwissen über komplexe Emotionen), verhalten sich weniger prosozial, zeigen mehr negative Emotionen und haben häufiger Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen.

Eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit dem mütterlichen und kindlichen Umgang mit emotional schwierigen Situationen spielen der Zusammenhalt und die emotionale Atmosphäre in der Familie, das emotionale Familienklima. Hier konnte gezeigt werden, dass ein positives Familienklima häufiger mit einem Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching (v.a. Ermutigung zum offenen Gefühlsausdruck und Offenheit im Gefühlsausdruck) sowie einem emotional und sozial kompetenterem Kindverhalten einhergeht. Andererseits besteht ein Zusammenhang zwischen einem weniger positiven Familienklima, das eher von negativen Emotionen und Feindseligkeit geprägt ist, kindlichen Verhaltensproblemen und einem Mutterverhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving. Darüber hinaus zeigen sich aber auch Diskrepanzen zwischen dem Mutterverhalten in der Emotionsituation und ihrer Einschätzung des Familienklimas. Als besonders hoch erweisen sich hier die Zusammenhänge zwischen positivem Familienklima und einem geringen Scaffolding bzw. zwischen einem positiven Familienklima und starkem Ignorieren.

7 Ergebnisse der Teilstudie 2 (Fragebogenstudie)

Im Rahmen der Teilstudie 2 sollen die auf die Fragebogenerhebung bezogenen Hypothesen 4.2., 6.2. und 7.1. an einer größeren Stichprobe (N=110) geprüft werden. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern das Mutterverhalten das Kindverhalten beeinflusst und ob bestimmte Aspekte des Mutterverhaltens zwischen dem Familienklima und der sozioemotionalen Kompetenz der Kinder vermitteln. Hintergrund dieser *Mediator-Hypothese* sind entsprechende Befunde, dass vor allem die Emotionalität und Responsivität der Mutter im Umgang mit kindlichen Gefühlen Prädiktoren für die sozioemotionale Entwicklung darstellen (Denham, Zoller et al., 1994; Dunn & Brown, 1994; Zhou et al., 2002).

7.1 Hypothesenübersicht

Hypothese 8:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen (FB) und dem Kindverhalten aus Muttersicht (FB).

Entsprechend Hypothese 4.2. wird erwartet, dass ein Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching (Ermutigung zum Gefühlsausdruck, Problemorientierung und Empathie im Umgang mit kindlichem Ärger und Trauer) auf Seiten der Kinder mit weniger Verhaltensproblemen (Internalisierung, Externalisierung, soziale Probleme, Negativität) und einer größeren sozioemotionalen Kompetenz (Empathie, Positivität, prosozialem Verhalten) einhergeht. Für ein Mutterverhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving werden häufigere Verhaltensprobleme und eine geringere sozioemotionale Kompetenz der Kinder erwartet.

Hypothese 9:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima und dem Kindverhalten auf Muttersicht (FB).

Hypothese 10:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem emotionalen Familienklima und dem Mutterverhalten aus Muttersicht (FB).

Die Hypothesen 9 und 10 stützen sich auf Befunde, nach denen ein positives Familienklima, das von einem hohen familiären Zusammenhalt, einer geringen Konfliktneigung und einer hohen Positivität (v.a. auch in Distress-Situationen) mit einem emotional und sozial kompetenteren Verhalten einhergeht. Es wird erwartet, dass ein eher negatives, d.h. feindseliges und konflikträchtiges Familienklima auf Seiten der Mutter eher mit Verhaltensweisen im Sinne

des Dismissing/ Disapproving und auf Seiten des Kindes mit häufigeren Verhaltensproblemen und einer geringeren sozio-emotionalen Kompetenz zusammenhängt.

Hypothese 11 (Mediatorhypothese):

Der Zusammenhang zwischen dem Familienklima und dem Kindverhalten (FB) wird vermittelt durch das Mutterverhalten (FB).

Anhand der Hypothese 11 soll geprüft werden, welche Aspekte des Mutterverhaltens Prädiktoren für ein emotional und sozial kompetentes Kindverhalten darstellen und ob das Familienklima über das Mutterverhalten vermittelt wird.

7.2 Interkorrelationen zum Mutter- und Kindverhalten

Die Interkorrelationen zum Kindverhalten (→ Tabelle 59) sind klar unterteilt in überwiegend hochsignifikante positive Interkorrelationen zwischen den „Kompetenzskalen“ (Empathie, prosoziales Verhalten und positive Emotionalität) und zwischen den „Problemskalen“ (Internalisierung, Externalisierung, soziale Probleme im Umgang mit Peers). Die höchsten Korrelationen bestehen zwischen prosozialem Verhalten und Empathie ($r=.613$) sowie zwischen prosozialem Verhalten und positiver Emotionalität ($r=.502$). Die negativen Interkorrelationen zwischen den Kompetenz- und Problemskalen liegen zwischen $r=-.510$ (prosoziales Verhalten und Externalisierung) und $r=-.286$ (Empathie und Externalisierung).

Tabelle 59: Interkorrelationen zum Kindverhalten (Teilstudie 2)

		K: Internalisierung	K: Externalisierung	K: Probleme mit Peers	K: Prosoziales Verhalten	K: Positive Emotionalität	K: Empathie
K: Internalisierung	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	1 100	,340** ,000 100	,412** ,000 100	-,422** ,000 100	-,513** ,000 100	-,421** ,000 99
K: Externalisierung	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,340** ,000 100	1 100	,213* ,017 100	-,510** ,000 100	-,366** ,000 100	-,286** ,002 99
K: Probleme mit Peers	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,412** ,000 100	,213* ,017 100	1 100	-,428** ,000 100	-,325** ,000 100	-,400** ,000 99
K: Prosoziales Verhalten	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,422** ,000 100	-,510** ,000 100	-,428** ,000 100	1 100	,502** ,000 100	,613** ,000 99
K: Positive Emotionalität	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,513** ,000 100	-,366** ,000 100	-,325** ,000 100	,502** ,000 100	1 100	,411** ,000 99
K: Empathie	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,421** ,000 99	-,286** ,002 99	-,400** ,000 99	,613** ,000 99	,411** ,000 99	1 99

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Die Zuordnung der Skalen Empathie (Wut, Trauer), Ermutigung zum Gefühlsausdruck und Problemorientierung zum (förderlichen) Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching sowie die Zuordnung der Skalen Beschwichtigung, Distress und Bagatellisieren zum Dismissing/ Disapproving wird überwiegend durch entsprechende Interkorrelationen gestützt (→ *Tabelle 60*). So zeigen sich hochsignifikante positive Interkorrelationen zwischen $r=.514$ und $.415$ zwischen den Aspekten des Emotionscoaching. Auch die signifikante aber niedrige Korrelation zwischen Problemorientierung und Empathie bei kindlichem Ärger weist einen positiven Zusammenhang auf. Signifikante positive Korrelationen zwischen den Verhaltensaspekten des Dismissing/ Disapproving bestehen zwischen Distress und Bagatellisieren ($r=.307$) und zwischen Beschwichtigung und Bagatellisieren ($r=.415$). Zwischen Distress und Beschwichtigung besteht keine signifikante Korrelation. Die positive Korrelation zwischen Beschwichtigung und Problemorientierung ($r=.4$) verweist auf eine ambivalente Bedeutung der Beschwichtigung (vgl. Kapitel 6.2.2). Signifikante negative Korrelationen zwischen Distress und Empathie bei kindlicher Trauer, Ermutigung zum Gefühlsausdruck sowie Problemorientierung sprechen für die Gegensätzlichkeit von Distress und Verhaltensweisen im Sinne des Emotionscoaching.

Tabelle 60: Interkorrelationen zum Mutterverhalten (Teilstudie 2)

		M: Empathie kindl. Ärger	M: Empathie kindl. Trauer	M: Ermutigung zum Gefühlsaus- druck	M: Problemor- ientierung	M: Beschwich- tigung	M: Distress
M: Empathie kindl.Ärger	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	1 106	,448** ,000 106	,437** ,000 104	,183* ,031 104	,087 ,191 104	,002 ,491 104
M: Empathie kindl.Trauer	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,448** ,000 106	1 ,000 106	,430** ,000 104	,415** ,000 104	,120 ,112 104	-,193* ,025 104
M: Ermutigung zum Gefühlsausdruck	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,437** ,000 104	,430** ,000 104	1 ,000 104	,514** ,000 104	,037 ,356 104	-,166* ,046 104
M: Problemorientierung	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,183* ,031 104	,415** ,000 104	,514** ,000 104	1 ,000 104	,400** ,000 104	-,261** ,004 104
M: Beschwichtigung	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,087 ,191 104	,120 ,112 104	,037 ,356 104	,400** ,000 104	1 104	-,001 ,498 104
M: Distress	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,002 ,491 104	-,193* ,025 104	-,166* ,046 104	-,261** ,004 104	-,001 ,498 104	1 104
M: Bagatellisieren	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,040 ,342 104	-,051 ,304 104	-,011 ,455 104	-,019 ,424 104	,415** ,000 104	,307** ,001 104

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

7.3 Umgang mit kindlichen Gefühlen, Kindverhalten und Familienklima

Hypothese 8:

Um den Zusammenhang zwischen Mutter- und Kindverhalten aus Muttersicht zu untersuchen wurden parametrische Korrelationen nach Pearson durchgeführt³⁰.

Tabelle 61: Korrelationen zum Mutter- und Kindverhalten (Teilstudie 2)

		K: Internalisierung	K: Externalisierung	K: Probleme mit Peers	K: Prosoziales Verhalten	K: Positive Emotionalität	K: Empathie
M: Empathie kindl. Ärger	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,261** ,004 100	-,310** ,001 100	-,218* ,015 100	,291** ,002 100	,326** ,000 100	,507** ,000 99
M: Empathie kindl. Trauer	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,326** ,000 100	-,267** ,004 100	-,160 ,056 100	,425** ,000 100	,391** ,000 100	,420** ,000 99
M: Ermutigung zum Gefühlsausdruck	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,093 ,181 98	-,266** ,004 98	-,165 ,052 98	,295** ,002 98	,134 ,095 98	,371** ,000 97
M: Problemorientierung	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,137 ,089 98	-,016 ,437 98	-,045 ,328 98	,137 ,089 98	,074 ,236 98	,128 ,106 97
M: Beschwichtigung	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,148 ,073 98	,077 ,226 98	,038 ,357 98	,035 ,368 98	-,035 ,366 98	,110 ,141 97
M: Distress	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,102 ,159 98	,146 ,076 98	,138 ,087 98	-,184* ,035 98	-,121 ,118 98	-,124 ,113 97
M: Bagatellisieren	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,011 ,457 98	,189* ,031 98	,063 ,269 98	,017 ,433 98	-,171* ,046 98	,050 ,315 97

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Aus → Tabelle 61 ist ersichtlich, dass die meisten signifikanten Korrelationen sich (wie bereits in Teilstudie 1) zwischen den Skalen zum Kindverhalten und der mütterlichen Empathie bei kindlichem Ärger und kindlicher Trauer zeigen. Die Korrelationen erweisen sich im Hinblick auf die Betrachtung von methodenhomogenen Fragebogendaten insgesamt als eher gering ($r < .5$), mit Ausnahme des Zusammenhangs zwischen der *Empathie der Mutter* bei kindlichem Ärger und der kindlichen Empathie ($r = .507$, $p < .001$). Die mütterliche Empathie korreliert ebenfalls positiv mit dem prosozialem Verhalten, der positiven Emotionalität sowie negativ mit Internalisierung, Externalisierung ($p < .01$) und kindlichen Peerproblemen ($p < .05$). Die Empathie des Kindes korreliert hochsignifikant positiv mit der *Ermutigung zum Gefühlsausdruck* ($\rho = .371$, $p < .001$), d.h. je mehr die Mutter das Kind zum offenen Gefühlsausdruck ermutigt, desto mehr kann sich das Kind in die Gefühle anderer hinein versetzen. Als lediglich tendenziell förderlich für das prosoziale Verhalten des Kindes und vorbeugend gegen interna-

³⁰ Die Normalverteilung wurde für alle Mutter- und Kindskalen geprüft und bestätigt.

lisierendes Verhalten erweist sich eine hohe Problemorientierung der Mutter ($p < .10$), während *Distress-Reaktionen* der Mutter signifikant negativ mit prosozialen Verhaltensweisen des Kindes korrelieren ($p < .01$). Marginale positive Korrelationen zeigen sich zwischen Distress und Externalisierung sowie Peerproblemen. *Bagatellisieren* der Mutter geht mit signifikant stärkerer Externalisierung und signifikant geringerer Positivität des Kindes einher. Es fällt auf, dass die Korrelationen zwischen dem Kindverhalten und Mutterverhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving sehr gering ausfallen und dass sich nur für einzelne Aspekte bedeutsame Korrelationen ergeben. Für die signifikanten Korrelationen lässt sich im Sinne der Hypothese 8 dennoch bestätigen, dass Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching mit mehr sozioemotionaler Kompetenz und weniger Problemverhalten des Kindes einhergeht als bei einem Mutterverhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving.

Hypothese 9:

Da gezeigt werden konnte, dass gerade die Ermutigung zum offenen Umgang mit Gefühlen v.a. die Empathie und das prosoziale Verhalten der Kinder fördert und Problemverhalten vorbeugen kann, ist zu erwarten, dass diese Aspekte gerade auch mit dem emotionalen Klima in der Familie zusammen hängen. Tatsächlich zeigt → *Tabelle 62* durchweg hochsignifikante, wenn auch eher geringe Korrelationen ($r < .450$), die im Sinne der Hypothese 9 dafür sprechen, dass ein positives emotionales Klima in der Familie seltener mit emotionalen und sozialen Schwierigkeiten und eher mit sozialer und emotionaler Kompetenz der Kinder einhergeht. Die höchste Korrelation besteht zwischen einem positiven Familienklima und kindlicher Internalisierung ($r = -.4$, $p < .001$).

Tabelle 62: Korrelationen zu Familienklima und Kindverhalten (Teilstudie 2)

		Positives Familienklima
K: Internalisierung	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,400** ,000 98
K: Externalisierung	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,399** ,000 98
K: Probleme mit Peers	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	-,280** ,003 98
K: Prosoziales Verhalten	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,275** ,003 98
K: Positive Emotionalität	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,379** ,000 98
K: Empathie	Pearson-Korr. Sig. (1-seitig) N	,379** ,000 97

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Hypothese 10:

Abschließend soll nun auch für Teilstudie 2 geprüft werden, in welchem Maße das Familienklima und die Reaktionen der Mutter in emotionalen Situationen laut ihrer eigenen Einschätzung zusammenhängen. Hochsignifikante Zusammenhänge ergeben sich zwischen dem Familienklima und die Empathie bei kindlichem Ärger und kindlicher Trauer sowie die Ermutigung zum Gefühlsausdruck. Die Problemorientierung scheint nur tendenziell zu einem positiven Familienklima beizutragen, während Beschwichtigung, Bagatellisieren und Distress keine signifikanten Korrelationen mit dem Familienklima aufweisen. So lässt sich Hypothese 10 bestätigen, dass ein positives Familienklima eher mit einem Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching einhergeht, nicht jedoch die Umkehrung dieses Zusammenhangs für das Mutterverhalten im Sinne des Dismissing/ Disapproving.

Tabelle 63: Korrelationen zu Familienklima und Mutterverhalten (Teilstudie 2)

		Positives Familienklima
M: Empathie kindl. Ärger	Pearson-Korr.	,341**
	Sig. (1-seitig)	,000
	N	104
M: Empathie kindl. Trauer	Pearson-Korr.	,402**
	Sig. (1-seitig)	,000
	N	104
M: Ermutigung zum Gefühlsausdruck	Pearson-Korr.	,352**
	Sig. (1-seitig)	,000
	N	102
M: Problemorientierung	Pearson-Korr.	,145
	Sig. (1-seitig)	,073
	N	102
M: Beschwichtigung	Pearson-Korr.	,019
	Sig. (1-seitig)	,424
	N	102
M: Distress	Pearson-Korr.	-,117
	Sig. (1-seitig)	,120
	N	102
M: Bagatellisieren	Pearson-Korr.	-,080
	Sig. (1-seitig)	,211
	N	102

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

7.4 Mutterverhalten als Mediator?

Vermittelt das Mutterverhalten in emotionalen Situationen den Einfluss des Familienklimas aus Muttersicht auf das soziale und emotionale Kindverhalten? Um diese Frage zu klären, wurden auf der Grundlage der berichteten Korrelationen zwischen Mutter- und Kindverhalten sowie dem emotionalen Familienklima folgende Variablen ausgewählt: als Kriteriumsvariablen die a) kindliche Empathie, b) das prosoziale Verhalten sowie c) die kindliche Positivität, als Prädiktorvariablen das Familienklima, die mütterliche Empathie bei kindlichem Ärger, die mütterliche Empathie bei kindlicher Trauer sowie die Ermutigung zum Gefühlsausdruck. Die Interkorrelationen zwischen den Prädiktoren liegen zwischen .341 und .448, die Korrelationen zwischen Kriterium und Prädiktoren zwischen .371 und .507 (→ Kapitel 7.2 und 7.3). Es wurden multiple lineare Regressionsanalysen nach der Einschlußmethode durchgeführt (vgl. Baron & Kenny, 1986). Als Prädiktoren wurden für jedes Kriterium jeweils einzeln nacheinander das Familienklima und die mütterliche Empathie bei kindlichem Ärger (*Modell 2*), die mütterliche Empathie bei kindlicher Trauer (*Modell 3*), die Ermutigung zum Gefühlsausdruck (*Modell 4*) und schließlich die kombinierten Muttervariablen in die Analyse (*Modell 5*) aufgenommen. *Modell 1* gibt die direkten Zusammenhangsmaße zwischen den einzelnen Prädiktoren und dem Kriterium wieder.

a) *Vermittelt das Mutterverhalten zwischen Familienklima und kindlicher Empathie?*

Aus → *Tabelle 64* ist ersichtlich, dass der standardisierte Regressionskoeffizient β mit Einchluss der beiden Muttervariablen zur Empathie jeweils deutlich abnimmt und im vierten Modell nur noch von marginaler Bedeutung für die Vorhersage der kindlichen Empathie ist. Eine Signifikanz des Mediatoreffekts in den Modellen 2 mit 4 konnte aufgrund des Sobel-Tests belegt werden (jeweils $p < .01$). Somit kann Hypothese 11 für die mütterliche Empathie bei kindlichem Ärger bestätigt werden. Modell 2 deutet aufgrund des zwar deutlich verminderten aber weiterhin signifikanten Regressionskoeffizienten (von $.379$ zu $.231$) darauf hin, dass der Einfluss des Familienklimas auf die kindliche Empathie durch weitere Mediatorvariablen vermittelt wird. Dies wird zum einen durch den eher geringen aufgeklärten Varianzanteil von $31,4\%$ durch die beiden Prädiktoren in Modell 2 bestätigt. Zum anderen zeigt sich in Modell 5, dass sich die Anpassungsgüte des Erklärungsmodells sogar durch Einbeziehen der nur marginal bedeutsamen Prädiktorvariable Empathie bei kindlicher Trauer auf 34% erhöht. Die Ermutigung zum Gefühlsausdruck erklärt zusammen mit dem Familienklima zwar $20,6\%$ des Varianzanteils im Kriterium kindliche Empathie, erweist sich aber in Kombination mit der mütterlichen Empathie bei Ärger und Trauer als nicht signifikant bedeutsamer Prädiktor. Dadurch wird die Bedeutung des Prädiktoren zur mütterlichen Empathie unterstrichen.

Tabelle 64: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Hypothese 11 (kindliche Empathie)

Prädiktoren:	Kriterium: Kindliche Empathie (FB)				
	<i>Modell 1</i>	<i>Modell 2</i>	<i>Modell 3</i>	<i>Modell 4</i>	<i>Modell 5</i>
Familienklima	.379*** ($R^2 = .143$)	.231*	.239*	.276**	.174°
Empathie Ärger	.507*** ($R^2 = .257$)	.438*** ($R^2 = .314$)			.371***
Empathie Trauer	.420*** ($R^2 = .177$)		.331* ($R^2 = .234$)		.191° ($R^2 = .340$)
Ermutigung zum Gefühlsausdruck	.371*** ($R^2 = .138$)			.274** ($R^2 = .206$)	

Signifikanzangaben (2-seitig): *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, ° $p < .10$

b) *Vermittelt das Mutterverhalten zwischen Familienklima und prosozialem Verhalten?*

Der Einfluss des Familienklimas auf das kindliche prosoziale Verhalten wird von der mütterlichen Empathie bei Trauer, der mütterlichen Empathie bei kindlichem Ärger sowie der mütterlichen Ermutigung zum Gefühlsausdruck vermittelt. Aus → *Tabelle 65* wird deutlich, dass

durch Einbeziehen der zusätzlichen Prädiktoren in das Erklärungsmodell der Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten des Kindes und dem Familienklima jeweils nicht signifikant wird. Dabei erklärt Modell 3 19,6%, Modell 2 12,8% und Modell 4 11,5% des Varianzanteils im Kriterium, was in allen drei Fällen für einen deutlichen Einfluss anderer Mediatoren spricht. Eine Kombination der drei Prädiktoren (siehe Modell 5) führt zu keiner Verbesserung des Erklärungsmodells, sondern bestätigt den Beitrag des Prädiktors Empathie bei kindlicher Trauer zur Vorhersage des kindlichen prosozialen Verhaltens.

Tabelle 65: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Hypothese 11 (prosoziales Verhalten)

Prädiktoren:	Kriterium: Prosoziales Verhalten (FB)				
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5
Familienklima	.275*** (R ² =.076)	.194°	n.s.	.192°	n.s.
Empathie Ärger	.291** (R ² =.084)	.243* (R ² =.128)			n.s.
Empathie Trauer	.425*** (R ² =.181)		.331*** (R ² =.196)		.334** (R ² =.203)
Ermutigung zum Gefühlsausdruck	.295*** (R ² =.087)			.219* (R ² =.115)	n.s.

Signifikanzangaben (2-seitig): ***p<.001, **p<.01, *p<.05, °p<.10
Abkürzung: n.s.= nicht signifikant

c) *Vermittelt das Mutterverhalten zwischen Familienklima und Positivität des Kindes?*

Bezieht man in die Regressionsanalyse die Prädiktoren Empathie bei Ärger und Trauer mit ein, so zeigt sich in allen drei Modellen, dass der standardisierte Regressionskoeffizient β für das Familienklima zwar geringer wird, jedoch signifikant bleibt (→ Tabelle 66). Der Sobel-Test ermittelt signifikante Mediatoreffekte für beide Prädiktoren (Empathie bei Ärger: p<.05, Empathie bei Trauer: p<.01). Somit lässt auch für das Kriterium kindliche Positivität im Sinne der Hypothese 11 bestätigen, dass der Zusammenhang zwischen Familienklima und Kindverhalten durch das Mutterverhalten in gewissem Maße vermittelt wird. Dabei liegen die erklärten Varianzanteile im Kriterium um die 20%, was wiederum für weitere bedeutsame Mediatoren spricht, die hier nicht berücksichtigt bzw. erfasst wurden. Da die Ermutigung zum Gefühlsausdruck keine signifikante Korrelation mit dem Kriterium kindliche Positivität aufweist, wurde sie aus der Regressionsanalyse ausgeschlossen.

Tabelle 66: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Hypothese 11 (kindliche Positivität)

Prädiktoren:	Kriterium: Kindliche Positivität (FB)			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Familienklima	.379*** (R ² =.144)	.298**	.263*	.233*
Empathie Ärger	.326** (R ² =.106)	.243* (R ² =.196)		n.s.
Empathie Trauer	.391*** (R ² =.153)		.276** (R ² =.206)	.212° (R ² =.228)

Signifikanzangaben (2-seitig): ***p<.001, **p<.01, *p<.05, °p<.10
Abkürzung: n.s.= nicht signifikant

7.5 Zusammenfassung

Teilstudie 2 bestätigt weitgehend die Ergebnisse aus Teilstudie 1, welche auf Fragebogendaten beruhen. Auch in Teilstudie 2 erwiesen sich die mütterliche Empathie bei kindlichem Ärger und Trauer sowie die Ermutigung zum Gefühlsausdruck sowie ein positives Familienklima als förderliche Bedingungen für die sozioemotionale Kompetenz des Kindes. Für diese vier Aspekte im Sinne des Emotionscoaching konnten signifikante Mediatoreffekte nachgewiesen werden. Demnach vermittelt die mütterliche Empathie bei kindlichem Ärger und bei kindlicher Trauer den Zusammenhang zwischen dem Familienklima und der kindlichen Empathie, dem prosozialen Verhalten sowie der positiven Emotionalität des Kindes. Die Ermutigung zum Gefühlsausdruck erwies sich als signifikanter Mediator zwischen dem Familienklima und der kindlichen Empathie sowie dem prosozialen Verhalten.

Im negativen Sinne korrelieren Distressreaktionen der Mutter und entsprechende Bestrafungstendenzen bei negativen Gefühlen des Kindes mit einem geringen prosozialem Verhalten, Externalisierung und schwierigem Sozialverhalten. Auch bagatellisierende Reaktionen der Mutter gingen mit hoher Externalisierung sowie mit geringerer Positivität des Kindes einher. Aufgrund der wenigen geringen und nur teilweise signifikanten Korrelationen mit kindlichem Verhalten und dem Familienklima können für mütterliche Verhaltensweisen im Sinne des Dismissing/ Disapproving keine Mediatoreffekte geprüft bzw. belegt werden.

8 Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die emotionale Entwicklung von Kindern im Vor- und Grundschulalter zu beschreiben und zu erfassen sowie förderliche Aspekte des Elternverhaltens herauszuarbeiten. Im Diskussionsteil werden die Ergebnisse der beiden Teilstudien zusammengefasst und im Hinblick auf bisherige Forschungsbefunde erörtert. Außerdem werden die erprobten Instrumente in Bezug auf künftige Untersuchungen v.a. im Rahmen der Evaluationsstudie Familienteam kritisch diskutiert und Möglichkeiten zur Modifizierung vorgestellt. Die Diskussion ist nach folgenden drei Schwerpunkten aufgeteilt: Ergebnisse zu den Kinddaten über emotionale Entwicklung, Ergebnisse und methodische Schlussfolgerungen zur Erfassung sozioemotionaler Kompetenz und Ergebnisse zu Aspekten des Mutterverhaltens, welche die emotionale Entwicklung des Kindes fördern und Verhaltensauffälligkeiten vorbeugen können.

8.1 Diskussion der Ergebnisse zur emotionalen Entwicklung

Die hier vorgelegten Ergebnisse zur Entwicklung des Emotionswissens unterstreichen die Annahme, dass die sozioemotionale Kompetenz im Entwicklungsverlauf zunimmt (*Hypothese 1*). So konnte gezeigt werden, dass der aktive Emotionswortschatz und das situative Ursachenwissen über negative Basisemotionen sowie komplexe Emotionen im Vorschulalter weniger differenziert sind als im Grundschulalter (*Hypothesen 1.1 und 1.2*). Während Vorschulkinder häufiger unspezifische Gefühlswörter nennen, wie z.B. gut und schlecht, verfügen Grundschulkinder über einen größeren und differenzierteren Emotionswortschatz. Je mehr Emotionswörter von den Kindern genannt wurden, desto mehr Bezeichnungen für negative Emotionen waren in den Nennungen enthalten. Dies bestätigt den altersunabhängigen Wissensvorsprung zu negativen Emotionen im Entwicklungsverlauf (Hascher, 1994). Die Ergebnisse zum situativen Wissen über multiple Emotionen bestätigen die Annahme, dass ältere Kinder häufiger Situationen nennen können, in welchen sie verschiedene Emotionen empfunden haben. So wurden auch von den älteren Kindern nur vereinzelt Situationen genannt, welche gleichzeitige ambivalente Emotionen ausgelöst hatten. Dennoch kannten sie häufig Beispiele für schnell aufeinander folgende gegensätzliche Emotionen, die sich auf unterschiedliche Objekte oder Personen bezogen. Ein solches additives Verständnis von multiplen Emotionen fand sich bei Vorschulkindern fast ausschließlich in Bezug auf das gleichvalente Gefühlspaar (Trauer/ Wut), während sie das gemeinsame Auftreten gegensätzlicher Emotionen meist verneinten. Dies entspricht Befunden darüber, dass v.a. Vorschulkinder Emotionen in

ihrer Vorstellung mit einem bestimmten Emotionsausdruck verbinden und daher strikt nach negativ und positiv emotionalen Situationen trennen (Harris & Saarni, 1989; Harris et al., 1987). Ein Verständnis für die Gleichzeitigkeit bzw. Mischung von multiplen Emotionen entwickelt sich erst im Alter von etwa 10 Jahren (Harter & Whitesell, 1989; Hascher, 1994). Die Befragung zum Emotionswissen über multiple Emotionen zeigt aber auch, dass ein Großteil der Vorschulkinder keine sinnvolle Antwort geben konnte. Offensichtlich sind Ergebnisse zum Wissen über multiple Emotionen stark abhängig von der Art und dem Schwierigkeitsgrad der Befragung. Ein entsprechender Hinweis findet sich u.a. bei Denham (1998, S. 97): „So verbal response demands without any type of support elicited the least understanding about mixed emotions.“³¹ Altersabhängige Unterschiede zeigten sich auch im Wissen über internale Emotionsregulations- bzw. Copingstrategien in emotional unangenehmen Situationen (*Hypothese 1.3*). So konnte belegt werden, dass ältere Kinder häufiger intrapsychische Strategien nennen als jüngere Kinder (vgl. Beaver, 1997). Außerdem nannten ältere Kinder häufiger Problemlösestrategien im Umgang mit Trauer, während jüngere Kinder in der hypothetischen Trauersituation häufiger die Unterstützung Erwachsener suchen würden (vgl. Smith & Walden, 2001). Eine hypothetische Enttäuschungssituation nach einem Streit, lösten die meisten Grundschul Kinder mit sozialen Problemlösestrategien (z.B. sich versöhnen, Gespräch suchen) oder sozialem Rückzug. So wird deutlich, dass ältere Kinder v.a. darauf bedacht sind, soziale Beziehungen zu erhalten und dies beim Umgang mit ihrem Ärger berücksichtigen (von Salisch, 2000).

Zwischen den Ergebnissen des Emotionsinterviews zum Emotionswissen und dem Kindverhalten aus Muttersicht, konnten keine signifikanten Zusammenhänge belegt werden (*Hypothese 2.1*). Es bestehen zwar Hinweise auf mögliche Diskrepanzen zwischen der kognitiven Repräsentation des Emotionswissens und der Anwendung dieses Wissens in konkreten Situationen (Meerum Terwogt & Olthof, 1989; Parker et al., 2001); doch scheint dies in Bezug auf die vorliegenden Daten wenig zutreffend, da sich mehrfach signifikante Zusammenhänge zwischen dem Emotionswissen und dem Kindverhalten in der Emotionssituation ergaben (*Hypothese 2.2*). Aufgrund der Korrelationen zwischen dem Emotionswissen einerseits und dem Gefühlsausdruck sowie den beobachtbaren Copingstrategien in der Emotionssituation andererseits lässt sich belegen, dass ein weiter entwickeltes kindliches Emotionswissen mit einem emotional kompetenten Handeln zusammen hängt (Denham, 1998). Eine Übereinstimmung von Wissen und Handeln zeigte sich vor allem zwischen den genannten Co-

³¹ zur methodischen Diskussion siehe Kapitel 8.2

pingstrategien angesichts der inhaltlich vergleichbaren hypothetischen Enttäuschungssituation und dem Umgang mit der Enttäuschung angesichts der „falschen“ Anschuldigung in der Emotionsituation. Kinder, die im Emotionsinterview eher problemorientierte Lösungsvorschläge nennen, weisen in der Emotionsituation eine höhere Positivität auf, während Kinder, die eher Hilfesuchestrategien beschreiben, in der Emotionsituation ängstlicher sind. Dieses Ergebnis stimmt mit dem Befund überein, dass die Wahl der Copingstrategie von der kindlichen Emotionalität abhängt und dass Kinder mit einer höheren Negativität häufiger Hilfesuchestrategien einsetzen³² (Smith & Walden, 2001). Die Bedeutung der kindlichen Emotionalität wird auch deutlich an den Korrelationen zwischen der mütterlichen Einschätzung des Kindverhaltens und des kindlichen Verhaltens in der Emotionsituation (*Hypothese 2.3*). Kinder, die in der Emotionsituation viel Distress äußern, zeigen auch aus Sicht der Mutter häufiger negative Emotionen und neigen eher zu Internalisierung oder Externalisierung. Kinder, die von der Mutter dagegen als emotional überwiegend positiv und empathisch eingeschätzt werden, zeigen – u.a. aufgrund einer effektiveren Emotionsregulation – auch in der Emotionsituation mehr Freude. Somit stellt die Emotionalität des Kindes einen wichtigen Bestandteil sozioemotionaler Kompetenz dar, welcher mit dem Emotionswissen und der Emotionsregulation in engem Zusammenhang steht (Denham, 1986; Denham & Zoller, 1990; Smiley & Huttenlocher, 1989).

Als entscheidender Indikator für eine effektive Selbstregulation erwies sich in der Emotionsituation die kindliche Aufmerksamkeitslenkung, welche mit einer höheren sozioemotionaler Kompetenz aus Sicht der Mutter korrelierte. Dieses Ergebnis wird gestützt durch den längsschnittlichen Befund, dass die Aufmerksamkeitslenkung im Vorschulalter einen guten Prädiktor für eine gute Selbstregulation und geringere Externalisierung im Grundschulalter darstellt (Gilliom et al., 2002). Aufgrund dieser Ergebnisse lässt sich im Sinne der Hypothese 2.3. schlussfolgern, dass ein autonomes und problemorientiertes Copingverhalten mit einer hohen Aufmerksamkeitskontrolle Indikatoren für einen kompetenten Umgang mit emotionalen Situationen darstellen, während nonverbale Selbstberuhigung und ein bezogenes Coping (Hilfe- und Trostsuche) eher mit sozialen Problemen und einer geringeren Selbstregulationsfähigkeit einher gehen. Auch die Interkorrelationen zwischen den Skalen des Kindverhaltens (→Kapitel 6.1.4) weisen darauf hin, dass sozioemotionale Kompetenz einen Schutz- und Resilienzfaktor gegen kindliche Verhaltensauffälligkeiten darstellt, während sich die negative Emotionalität als Risikofaktor für die Entwicklung internalisierender und externalisierender

³² siehe auch Kapitel 3.5.3

Verhaltensstörungen erweist (Eisenberg et al., 2000). Dabei spielen das Wissen über Gefühle und deren Auslöser, die Art der Emotionsregulation sowie die kindliche Emotionalität eine herausragende Rolle für die Vorhersage sozialer Beziehungen, beispielsweise den Umgang mit Gleichaltrigen (Eisenberg et al., 2000; Eisenberg et al., 1993; Eisenberg, Cumberland et al., 2001).

8.2 Methodische Diskussion zur Erfassung sozioemotionaler Kompetenz im Vor- und Grundschulalter

Um eine breite Datenbasis zu erhalten und methodische Verzerrungen möglichst zu eliminieren, wurde die sozioemotionale Kompetenz im Rahmen der Intensivstudie multimethodal und mehrperspektivisch mit einer mündlichen Kindbefragung zum Emotionswissen, einer Befragung der Mutter zum Kindverhalten (Kompetenz und Probleme in emotionalen und sozialen Situationen) sowie einer aufwendigen Interaktionsbeobachtung in einer induzierten Distress-Situation erhoben. Während die Interaktionsbeobachtung eine Methode darstellt, welche bereits bei Kleinkindern problemlos durchgeführt werden kann, hängen die Ergebnisse kindlicher Befragungen im Vorschulalter sehr von Art und Schwierigkeitsgrad der Untersuchungsmethode ab (vgl. Kapitel 3.3.1). Dennoch stellt die Befragung die einzige Methode dar, um die kognitive Komponente sozioemotionaler Kompetenz adäquat zu erfassen (Petermann & Wiedebusch, 2002). Nachfolgend werden das Emotionsinterview, die Verhaltensbeobachtung sowie die Mutterbefragung auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse kritisch diskutiert, methodische Alternativen beleuchtet und weiterführende Fragestellungen skizziert.

8.2.1 Emotionsinterview

Das Emotionsinterview wurde vor dem Hintergrund eines zweistündigen Untersuchungsdesigns und umfassenden Instrumentariums im Rahmen der Evaluationsstudie zum Elterntraining Familienteam[®] entwickelt. Folgende Anforderungen sollte das Interviewverfahren erfüllen:

- maximale Ökonomie hinsichtlich Zeit und Materialaufwand,
- maximale Differenzierung und möglichst breite Erfassung verschiedener Aspekte des Wissens über Emotionsausdruck, Ursachenwissen und Emotionsregulation,
- Durchführbarkeit und Eignung im Vor- und Grundschulalter.

Als erste Schwierigkeit bei der Wahl eines mündlichen Befragungsinstrumentes ab dem Vorschulalter erweist sich die sprachliche Abhängigkeit mündlicher Befragungen, welche die externale Validität von Interviews verringern kann (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995; Gross & Ballif, 1991). Das Emotionsinterview wurde zunächst für die Altersgruppe von

4 bis 11 Jahren entwickelt. Um die Altersgrenzen für diese mündliche Befragung auszuloten, wurden auch einige jüngere Kinder in die Untersuchung einbezogen. Doch zeigte sich vor allem bei den beiden Mädchen unter 3 Jahren, dass sie mit einer fast rein sprachlich-akustischen Befragung überfordert waren. Gut geeignet erschien dagegen auch für diese Altersstufe der bebilderte Teil des Emotionsinterviews, der auf das Erkennen und Benennen von mimischem Emotionsausdruck anhand von Kinderporträts abzielt und gut zwischen der Gruppe der Vor- und Grundschul Kinder differenziert (→ Anhang A). Eine Vereinfachung des Verfahrens für jüngere Kinder wäre möglich, indem statt der sprachabhängigeren Affektbeschreibungsmethode (Benennen der Bilder) die Affektzuordnungsmethode (Sortieren oder Zuordnen von Bildern) angewandt würde (Denham, 1998; Janke, 1999)³³. Da ein statischer mimischer Emotionsausdruck lediglich einen Ausschnitt einer emotionalen Situation darstellt, würde die Einbindung der Emotionen in eine Filmszene die ökologische Validität, jedoch auch den Material- und Zeitaufwand erheblich erhöhen. Durch die Darbietung verschiedener Bezugspunkte zum Erkennen des Emotionsausdrucks, z.B. Kombination von mimischem und stimmlichem Ausdruck, könnte die Erkennensleistung jüngerer Kinder gesteigert werden (Field & Walden, 1982; Russell, 1990). Auch Janke (2002) regt an, Emotionswissen nicht nur anhand von Ausdruck oder situativem Ursachenwissen zu untersuchen und betrachtet Emotionswissen im Rahmen verschiedener eigener Untersuchungen anhand der verschiedenen Emotionskomponenten (Erlebens-, körperliche, kognitive und Ausdrucks- bzw. Handlungskomponente). Sie weist darauf hin, dass sich das Emotionswissen möglicherweise für die jeweiligen Emotionskomponenten in unterschiedlicher Abfolge entwickelt. „Es wäre beispielsweise möglich, dass Angst immer aus Körperempfindungen geschlossen wird, während Ärger anhand von Handlungstendenzen oder am vokalen und mimischen Ausdruck erkannt wird.“ (Janke, 2002, S. 188).

Um auch innerhalb der Gruppe der älteren Kinder hinsichtlich des Emotionswissens gut zu differenzieren, wurden neben den Fragen zu den Basisemotionen, offene situative Fragen zu komplexen Emotionen gestellt. Auch dieser Fragenteil ist stark abhängig von der Sprach- und Verständnisfähigkeit der befragten Kinder und erfasst den aktiven Emotionswortschatz bzw. die situativen Erfahrungen der Kinder mit bestimmten Emotionen. Der Vorteil einer Befragung situativer Beschreibungen von Emotionen ist, dass auch solche Emotionen erfasst werden, welche keinem charakteristischen mimischen Ausdruck zugeordnet werden können (Janke, 2002). Eine offene Befragung eigener Erfahrungen gewährleistet den persönlichen

³³ siehe auch Kapitel 3.3.1

Bezug der Kinder zu konkreten Ereignissen und erfasst somit ihr reflektiertes Erfahrungswissen. Die offenen Fragen zu den multiplen Emotionen sowie zur internalen und externalen Emotionsregulation erwiesen sich durch einen fehlenden konkreten Situationsbezug als zu schwierig. Hier scheinen Vignetten als besser geeignete Methode, die auch bei jüngeren Kindern verwertbare Antworten erwarten lässt, weil die Rekonstruktion multipler Emotionen anhand vorgegebener Geschichten grundsätzlich leichter fällt als die Produktion eigener Beispiele (Hascher, 1994; Stein & Trabasso, 1989). Eine Bebilderung der hypothetischen Vignetten durch Fotos oder Bildergeschichten kann die Empathiefähigkeit der Kinder zusätzlich unterstützen (Banerjee, 1997; Michalson & Lewis, 1985). Außerdem zeigte sich, dass die Befragung zu multiplen Emotionen bei Vorschulkindern auch dann zu besseren Ergebnissen führt, wenn zusätzlich gezielte Nachfragen zur Begründung der jeweiligen Antworten gestellt werden (Kestenbaum & Gelman, 1995).

Copingstrategien werden in vielen Studien anhand hypothetischer Geschichten erfasst (vgl. Kapitel 3.5.1), was einerseits eine systematische Variation der Vignetten ermöglicht und damit vergleichbare Ergebnisse schafft. Andererseits besteht die Gefahr, dass die hypothetischen Situationen künstlich wirken, gerade im Umgang mit negativen Emotionen zu sozial erwünschten Antworten führen (v.a. wenn die Antworten begründet werden müssen) und einen unkontrollierbaren Interpretationsspielraum in der kindlichen Vorstellung eröffnen (Parker et al., 2001). Auch Janke (2002) stellt fest, dass in Forschungsstudien zur Erfassung von Wissen über Strategien der internalen Emotionsregulation die vorgelegten Stress-Situationen zu unspezifisch sind, die emotionale Valenz dieser Situationen für die Kinder nicht kontrolliert wird und dass Handlungstendenzen und Regulationsstrategien nicht unterschieden werden. „Wenn so wenig bekannt ist, was Kinder überhaupt denken oder vorschlagen, um mit ihren eigenen ... Emotionen umzugehen, erscheint es wenig aufschlussreich, diese Vorschläge in Kategorien wie ... ‚problem- und emotionsbezogene Stressverarbeitung‘ einzuordnen.“ (Janke, 2002, S. 133). Janke zieht es daher vor, den Kindern keine hypothetischen Geschichten vorzugeben, sondern sie nach eigenen emotionalen Erfahrungen zu befragen (vgl. auch Beaver, 1997; Cassidy et al., 1992; von Salisch, 2000). Auch bei eigenen emotionalen Erfahrungen besteht die Schwierigkeit der Bewertung der offenen Antworten, welche gerade im Rahmen der Evaluationsstudie für einen Längsschnittvergleich von entscheidender Bedeutung sind. Die Schwierigkeit einer Beurteilung von Emotionswissen zeigt sich darin, dass in den meisten Studien die Kinderantworten zwar kategorisiert werden, doch nur in wenigen Studien versucht wird, die Antworten nach „kompetent“ und „weniger kompetent“ zu bewerten (z.B.

Carroll & Steward, 1984). Diese Zuordnungen beruhen meist auf theoretischen Entwicklungsmodellen bzw. auf einer Auswahl empirischer Beobachtungen darüber, welche Strategien von älteren und sozial kompetenteren Kindern genannt werden. Eine Variante besteht darin, die Kinder selbst bewerten zu lassen, welche der von ihnen genannten Strategien die beste darstellt (Saarni, 1997). Vor dem Hintergrund dieser methodischen Überlegungen empfiehlt sich im Rahmen des Emotionsinterviews eine Erweiterung der Copinggeschichten, um eine breitere Datenbasis zu gewährleisten. Die Vignetten könnten inhaltlich um ambivalente Situationen ergänzt werden, welche die Anwendung von Darbietungsregeln beinhalten (z.B. ein ungeliebtes Geschenk in Anwesenheit des Schenkers auspacken). Dadurch ließen sich auch die wenig effektiven offenen Fragen zum Wissen über externale Emotionsregulation ersetzen (→ Kapitel 6.1.2).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass folgende Modifikationen zu einer Vereinfachung des Emotionsinterviews und damit einer besseren Erfassung des Emotionswissens auch im Vorschulalter beitragen könnten:

- Veranschaulichung der Fragen durch zusätzliches Bild- oder Videomaterial,
- weniger offene Fragen, stattdessen unterstützende Zusatzfragen für jüngere Kinder,
- weniger abstrakte, stattdessen situationsbezogene Fragen,
- Befragung der eigenen emotionalen Erfahrungen der Kinder auch in Bezug auf Emotionsregulationsstrategien.

8.2.2 Emotionssituation

Der äußere Gefühlsausdruck und beobachtbare Strategien der Emotionsregulation lassen sich am besten anhand einer Verhaltensbeobachtung untersuchen (Petermann & Wiedebusch, 2002). Diese aufwendige Methode wird meistens direkt in natürlichen Kontexten, z.B. im Kindergarten oder in der Familie durchgeführt, um Alltagssituationen und –interaktionen zu erfassen. Für die Teilstudie 1 wurde eine halbstandardisierte Situation entworfen, in welcher Distress induziert wird. Dabei wurde berücksichtigt, dass sich die Situation möglichst alltagsnah gestaltet. Deshalb findet die Interaktionsphase (außer der Kamera) ohne Beisein eines Beobachters statt. Der Vorteil der Emotionssituation ist, dass nur geringe Beobachtereffekte zu erwarten sind, da sich Mutter und Kind im Laufe der Untersuchung in der Regel bereits an die laufende Kamera gewöhnt haben. Trotz standardisierter Instruktion und aufwendiger Untersucher-schulung können individuelle Abweichungen im Instruktionswortlaut und der Präsentation der Instruktion (z.B. Tonfall, Stimme, Körperhaltung) nicht ausgeschlossen werden. Um künftig Rückschlüsse auf mögliche Einflüsse der Untersucherinstruktion auf die Reaktio-

nen des Kindes ziehen zu können, wurde in der Regel auch die Instruktionsphase videografiert. Subjektiv entstand jedoch der Eindruck, dass selbst weniger nachdrückliche Instruktionen dazu ausreichten bei einzelnen Kindern deutliche Distress-Reaktionen auszulösen.

Die Auswertung der Emotionssituation (Alleine- und Interaktionsphase) erfolgte nachträglich anhand der Videoaufnahmen und eigens für die Emotionssituation entwickelten Ratingskalen (→Anhang C3). Für den Einsatz der ökonomischeren Ratingskalen spricht im Vergleich zu molekularen Kodiersystemen eine hohe Konstruktvalidität für die Beurteilung von Eltern-Kind-Interaktionen (Sarimski, 1990). Als schwierig erwies sich die Verhaltensbeobachtung bei Kindern, welche ihre Gefühle nicht offen zeigen und beispielsweise zu starker Maskierung oder Neutralisierung des Gefühlsausdrucks oder zu emotionaler Distanzierung neigen. So konnten bei einem Teil der Kinder in der Emotionssituation weder Distress noch Problemlöse- oder Hilfesuchestrategien, sondern lediglich ein „passives Ausharren“ beobachtet werden. Ob diese Passivität eher ein Merkmal innerer Distanzierung und damit eines autonomen Coping oder ob sie eher einen Indikator für Überforderung und Internalisierung darstellt, kann nur unter Einbeziehung des beobachtbaren Erregungsgrades interpretiert werden. Diese Unterscheidung wird notwendig für eine Typisierung des Verhaltens anhand der Globalskala zum kindlichen Copingstil (siehe unten). Hierin wird deutlich, dass die Methode der Verhaltensbeobachtung stets auf sichtbares Verhalten beschränkt bleibt und daher nur eine eingeschränkte Beurteilung des kindlichen Empfindens zulässt. Zur objektiven Erhebung innerer Erregung müssten zusätzlich psychophysiologische Daten, z.B. Cortisolspiegel, Herzrate und Hautwiderstand herangezogen werden (siehe z.B. Katz & Gottman, 1991), doch sind hierbei mögliche Störungen der Interaktion etwa durch entsprechende Apparaturen zu berücksichtigen. Außerdem lassen sich psychophysiologische Messungen ausschließlich im Labor (statt in den Familien) durchführen und wären im Rahmen dieser umfassenden Untersuchung kaum umzusetzen.

Eine weitere Möglichkeit, Aufschluss über innere Vorgänge zu erhalten, stellt die Nachbefragung der Kinder nach ihrem emotionalen Erleben dar, wie sie auch im Anschluss an die dyadische Interaktionsphase der Emotionssituation durchgeführt worden ist. Hierbei sind jedoch vor allem im Vorschulalter Antworttendenzen zu Extremwerten zu beachten (Chambers & Johnston, 2002), die in der Teilstudie 1 deutlich zum Ausdruck kamen (→Kapitel 6.1.5). Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass die tatsächlichen Gefühle vor dem Untersucher verborgen werden. Dafür sprechen vielfache Belege für geringe Korrelationen zwischen Beobachtungsdaten und Selbstberichten bei negativen Gefühlen von Schulkindern (Casey,

1993; Underwood & Bjornstad, 2001). So zeigen sich auch in der vorliegenden Intensivstudie kaum Zusammenhänge zwischen den Beobachtungsdaten und dem Selbstbericht der Kinder. Im Hinblick auf die Einschätzung der Mütter bestehen jedoch deutlich positive Zusammenhänge zwischen der Angstintensität im Selbstbericht sowie internalisierenden Verhaltensweisen und einer geringen kindlichen Positivität aus Muttersicht. Dies deutet darauf hin, dass die jüngeren Kinder in der Nachbefragung entweder rückblickend mehr Angst erlebt oder noch während der Nachbefragung mehr Angst als ältere Kinder empfunden haben. Fraglich bleibt dabei, ob sich die Kinder in der Einschätzung ihrer Emotionen auf ihren aktuellen oder vergangenen Gefühlszustand während der Alleine- bzw. Interaktionsphase bezogen und ob einige v.a. ältere Kinder ihre tatsächlich empfundenen Gefühle in der Nachbefragung vor dem Untersucher verbergen wollten und daher geringer einstufen.

Ein weiterer Diskussionspunkt im Rahmen der Emotionssituation ist, inwiefern Ergebnisse über die Interaktion zwischen Mutter und Kind auf andere Kontexte, etwa mit anderen Familienmitgliedern (Vater, Geschwister) und außerfamiliäre Beziehungen, z.B. zu Gleichaltrigen übertragen werden können. Würde sich ein „gutes“ Coping in der Mutter-Kind-Interaktion auch in emotionalen Situationen gegenüber Peers bewähren? So erweist sich ein offener Umgang mit negativen Gefühlen im familiären Kontext als Gelegenheit emotionale Erfahrungen zu sammeln und Unterstützung zu erfahren. In unangenehmen Situationen mit Gleichaltrigen erscheinen Strategien, wie kognitive Ablenkung und emotionale Distanzierung etwa in peinlichen Situationen besser geeignet, um sich beispielsweise vor sozialer Bloßstellung zu schützen (von Salisch, 2001). Hierin wird die Schwierigkeit deutlich, Emotionsregulationsstrategien in „bessere“ und „schlechtere“ Strategien zu klassifizieren; zudem erscheint dies nur mit Bezug auf einen bestimmten Kontext als sinnvoll, da angemessenes Coping je nach Emotion differiert (Saarni, 1997). Somit können die Ergebnisse aus der Emotionssituation zunächst lediglich kindliche Verhaltenstendenzen in emotionalen Situationen der Mutter gegenüber darstellen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang der Vergleich mit dem kindlichen Verhalten in einer vergleichbaren Situation im Beisein von Gleichaltrigen.

Insgesamt ist die Emotionssituation als geeignete und valide Situation zu bewerten, um den kindlichen Umgang mit unangenehmen Gefühlen zu untersuchen. Im Rating werden wesentliche Aspekte der kindlichen Emotionsregulation eingeschätzt, welche im nächsten Schritt zu Copingmustern klassifiziert werden könnten. Das Globalrating zur kindlichen Emotionsregulation, das als Skala in das Auswertungsmanual bereits aufgenommen wurde (→ Anhang C3), schlägt fünf verschiedene Verhaltensmuster vor: autonomes Coping, bezogenes Coping, Ex-

ternalisierung, Internalisierung und Distanzierung. Es sollte künftig geprüft werden, inwiefern sich die vorgeschlagenen Verhaltensmuster in den unterschiedlichen Sequenzen der Emotionssituation und den Einzelratingskalen niederschlagen, welche Faktoren (z.B. Situation, Emotion, Mutterverhalten) das kindliche Coping beeinflussen und welche Auswirkungen die jeweiligen Copingstile auf den kindlichen Emotionsausdruck und die Ergebnisse der Nachbefragung haben. In diesem Zusammenhang wäre eine Darstellung des kindlichen Emotionsausdrucks und des Copingverhaltens in Verlaufsdiagrammen hilfreich, um die Effektivität der jeweiligen Strategien sequentiell zu veranschaulichen. Auf diese Weise könnte auch die Wirksamkeit der mütterlichen Regulationsversuche untersucht werden.

8.2.3 Mutterbefragung zum Kindverhalten

Elterliche Fremdeinschätzungen des Kindverhaltens gelten gerade bei Vorschulkindern als günstige Untersuchungsmethode, da Kinder in diesem Alter noch nicht selbst per Fragebogen befragt werden können, Eltern ihre Kinder in der Regel gut einschätzen können und Fragebögen ein effizientes sowie ökonomisches Verfahren darstellen (Petermann & Wiedebusch, 2002). In einer Studie von Casey und Fuller (1994) zeigte sich, dass Mütter das Verhalten in emotionalen Situationen vor allem bei älteren (Grundschul-)Kindern gut vorhersagen konnten. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Mutter nach dem Kindverhalten in emotionalen Situationen und seinem Sozialverhalten befragt (vgl. Kapitel 5.3.2). Kombiniert wurden dabei direkt beobachtete Verhaltensweisen (z.B. hat Wutausbrüche), subjektive Einschätzungen (z.B. ist rücksichtsvoll) und beobachtete Reaktionen anderer Personen auf das Kind (z.B. wird von anderen gehänselt) (Petermann & Wiedebusch, 2002). Im Rahmen der Teilstudie 1 erwies sich die Mutterbefragung als hilfreicher Bezugspunkt, um das kindliche Coping (Emotionsinterview, Emotionssituation) qualitativ im Hinblick auf mehr und weniger kompetente Strategien auszuwerten (vgl. Kapitel 8.3). Eltern haben zwar die Möglichkeit, ihre Kinder in vielen verschiedenen Situationen zu beobachten, dennoch lässt sich nicht ausschließen, dass das Verhalten der Kinder bei elterlicher Anwesenheit etwa in der Schule oder unter Gleichaltrigen abweicht. Daher sollte das Sozialverhalten der Kinder stets aus unterschiedlichen Perspektiven erfasst und beispielsweise das Lehrerurteil sowie ein Peerrating zum sozialen Status erhoben werden (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2002; Ramey, 2002). Gerade im Hinblick auf das emotionale Familienklima wäre ein Vergleich der Kind- und der Elternperspektive interessant, wobei vor allem im Hinblick auf negative Verhaltensweisen hohe Übereinstimmungen zwischen dem Eltern- und dem Kindurteil zu erwarten sind (Sturzbecher & Freytag, 1999).

8.3 Diskussion der Ergebnisse zur Förderung emotionaler Entwicklung

Welches Mutterverhalten fördert einen offenen und kompetenten Umgang des Kindes mit seinen Gefühlen? Vor dem Hintergrund dieser Ausgangsfrage und diverser Forschungsbefunde zu förderlichem Elternverhalten wurde das Mutterverhalten anhand der Fragebogendaten und der Verhaltensbeobachtung untersucht und mit dem Kindverhalten korrelativ in Beziehung gesetzt. Wenngleich Korrelationsstudien keine kausalen Schlüsse zulassen, können sie dennoch wichtige Hinweise auf mögliche Förder- bzw. Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung geben (Cowan & Cowan, 2002). Außerdem werden sie der stets wechselseitigen Beeinflussung zwischen Eltern und Kindern gerecht, welche etwa in evokativen Effekten des kindlichen Temperaments zum Ausdruck kommen (vgl. Kapitel 3.5.3). Ausgangspunkt für die Hypothesenüberprüfung im Zusammenhang mit dem Mutterverhalten war die Einteilung in für die emotionale Entwicklung förderliche Verhaltensaspekte im Sinne des Emotionscoaching und hemmende Verhaltensweisen im Sinne des Dismissing/ Disapproving (→ *Tabelle 31*). Diese Einteilung fußt zum einen u.a. auf Studienergebnissen von John M. Gottman (1997), zum anderen auf entsprechenden Interkorrelationen zwischen den Mutterskalen des Fragebogens und des Verhaltensratings (vgl. Kapitel 6.2.2). Beim Kindverhalten ist zu unterscheiden zwischen „Kompetenzmerkmalen“ (Emotionswissen, prosoziales Verhalten, Empathie, Aufmerksamkeitslenkung, Problemlösen, Verbalisierung kindlicher Gefühle, verbale Selbstberuhigung) und „Problemmerkmalen“ (soziale Probleme, Internalisierung, Externalisierung) sowie Copingstrategien, die für eine höhere Unsicherheit im Umgang mit Emotionen sprechen (Hilfesuche, Trostsuche, nonverbale Selbstberuhigung). Die Ergebnisse der Korrelationsstudien in Teilstudie 1 und 2 zur mütterlichen Regulierung kindlicher Gefühle lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Mütterliche Verhaltensweisen im Sinne des Emotionscoaching korrelieren positiv mit dem kindlichen Emotionswissen, kindlicher Positivität und einem sozial und emotional kompetentem Kindverhalten; negative Zusammenhänge zeigen sich mit kindlichem Problemverhalten.
2. Mütterliche Verhaltensweisen im Sinne des Dismissing/ Disapproving korrelieren negativ mit dem kindlichen Emotionswissen, kindlichen Kompetenzmerkmalen und kindlicher Positivität; positive Zusammenhänge bestehen mit kindlichen Problemmerkmalen und einer höheren Negativität des Kindes.

3. Ein positives emotionales Familienklima geht mit einem Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching, hoher sozioemotionaler Kompetenz und geringem Problemverhalten des Kindes einher.
4. Das Familienklima hat einen indirekten positiven Einfluss auf das prosoziale Verhalten, die Empathie und Positivität des Kindes. Der Zusammenhang zwischen Familienklima und Kindverhalten wird durch das Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching (Empathie, Ermutigung zum Gefühlsausdruck) vermittelt.

Es konnte gezeigt werden, dass Mütter, die offen mit ihren eigenen Gefühlen umgehen, auch offen, einfühlsam und selbstsicher auf die negativen Gefühlsäußerungen ihres Kindes reagieren (Gottman et al., 1996). Durch eine hohe Akzeptanz im Umgang mit Gefühlen in der Familie können Eltern die Emotionsregulation, die Positivität und dadurch die soziale Kompetenz des Kindes fördern (Eisenberg et al., 2003; Ramsden & Hubbard, 2002). Als förderliche Verhaltensweisen für die kindliche Entwicklung erwiesen sich vor allem die mütterliche Empathie, Offenheit im Umgang mit Emotionen und Problemorientierung. Zum mütterlichen „Risikoverhalten“ zählen besonders mütterliche Distress-Reaktionen, Bagatellisieren, Ignorieren und Missbilligung der kindlichen Gefühle. Durch eine geringe Akzeptanz ihrer Gefühle lernen Kinder, ihre Gefühle stärker zu kontrollieren bzw. zu verbergen (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg et al., 1999). So zeigen Kinder, deren Mütter in der Emotionssituation mit Nichtbeachtung oder Distress reagieren, weniger offen ihre Gefühle (Freude und Ärger) und neigen daher zu einer höheren Aufmerksamkeitslenkung und Internalisierung. Die Tendenz zu einer Minimierung des Emotionsausdrucks zeigt sich bereits dann, wenn Kinder eine geringe Akzeptanz ihrer Gefühle von der Mutter erwarten (Shipman & Zeman, 2001).

Während ein sozial und emotional kompetentes Kindverhalten erwartungsgemäß positiv mit dem positiven Familienklima korreliert und u.a. mit einem prosozialem Verhalten einhergeht (Jones et al., 1998), konnte kein Zusammenhang zwischen Familienklima und Emotionswissen belegt werden. Dieses Ergebnis zeigt sich auch in anderen Studien (z.B. Cassidy et al., 1992), deren Autoren darauf hinweisen, dass das Emotionswissen dennoch eine Pufferfunktion für die Verarbeitung negativer Peereinflüsse einnehmen kann. Möglicherweise ist aber auch der Einfluss des Familienklimas auf das Emotionswissen lediglich indirekt und wird durch andere Faktoren, z.B. die Häufigkeit von Familiengesprächen über emotionale Erfahrungen vermittelt (Brown & Dunn, 1996; Dunn & Brown, 1994). Für weitere Mediatoren zwischen Familienklima und Kindverhalten sprechen auch die Ergebnisse der Teilstudie 2, da

die vermittelnden Muttervariablen nur zu 20 bis 34% das Kindverhalten vorhersagen. Auch auf Seiten des Kindes sind vermittelnde Faktoren möglich. So erwies sich die kindliche Emotionsregulation in verschiedenen Studien als Mediator zwischen einem feindseligen Klima in der Familie und internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensweisen des Kindes (Eisenberg, Gershoff et al., 2001; Ramsden & Hubbard, 2002).

Anhand der methodenübergreifenden Korrelationsstudien wird deutlich, in welchem Maße Selbst- und Fremdeinschätzung des mütterlichen Verhaltens übereinstimmen. Während Mütter, die eher intrusiv, missbilligend, ablenkend oder bagatellisierend auf den Gefühlsausdruck ihres Kindes reagierten sich entsprechend auch als weniger einfühlsam und problemorientiert einschätzten, waren Selbst- und Fremdbild der Mütter teilweise auch gegenläufig. Mütter, die sich eher als empathisch einschätzten, zeigten in der Emotionssituation weniger Akzeptanz und Verbalisierung der kindlichen Gefühle sowie weniger Scaffolding und reagierten häufiger mit Nichtbeachtung bzw. Beschwichtigung. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Mütter in „guter Absicht“ unangenehme Gefühle des Kindes ignorieren oder hinwegtrösten, damit sich ihr Kind danach „besser“ fühlt. Eine ambivalente Bedeutung der Beschwichtigung in emotional herausfordernden Situationen zeigt sich auch daran, dass sie einerseits mit einer hohen Ermutigung zum Gefühlsausdruck, andererseits mit hoher Bagatellisierung einhergeht (vgl. Kapitel 6.2.2). Bereits frühere Studien kommen im Hinblick auf elterliche Beschwichtigungsreaktionen – auch in Abhängigkeit vom Alter und Temperament des Kindes – zu vergleichbar zweideutigen Ergebnissen³⁴ (Jones et al., 2002; Spinrad et al., 2004).

Insgesamt ist während der Auswertung der Emotionssituation subjektiv der Eindruck entstanden, dass keine der Mütter ausschließlich im Sinne des Emotionscoaching reagierten, sondern eher ein Mischverhalten zeigen. Im Rahmen der Evaluationsstudie ist ein durchgehend eher niedriges Emotionscoaching-Niveau der Mütter im Prätest insofern als positiv zu werten, da auf diese Weise hohe Effekte des Elterntrainings zu erwarten sind. Dennoch bleibt offen, wie die einzelnen Aspekte des Emotionscoaching, z.B. hohe Akzeptanz kindlicher Gefühle ohne Scaffolding oder Hilfe beim Problemlösen ohne Verbalisierung kindlicher Gefühle zu bewerten sind, wenn sie nicht durchgehend, nicht vollständig oder in Kombination mit weniger förderlichen Verhaltensweisen (z.B. Verbalisierung kindlicher Gefühle und Intrusivität) angewandt werden. In diesem Zusammenhang könnten künftige Clusteranalysen Aufschluss über mütterliche Verhaltensmuster und deren Wirkung geben.

³⁴ siehe hierzu auch Kapitel 4.2

9 Ausblick

Abschließend werden noch einige Einschränkungen der vorliegenden Querschnittstudie im Sinne weiterführender Fragestellungen skizziert. Da die Stichprobe sich überwiegend aus deutschen Mittelschichtsfamilien zusammensetzt, bleibt offen, inwiefern die Entwicklung des Emotionswissens von sozioökonomisch bedingten Sprach- und Kommunikationsunterschieden abhängig ist oder wie der kindliche Emotionswortschatz von der Sprache der Eltern beeinflusst wird. Um dies zu prüfen, könnte künftig auch die kindliche Sprachkompetenz objektiv erhoben und bei der Akquise auf eine größere Streuung der Elternbildung geachtet werden. Gerade bei der Emotionsregulation sollten auch kulturell unterschiedliche Verhaltensnormen berücksichtigt werden, die beispielsweise in Familiengesprächen zum Ausdruck kommen. So zeigt sich in kulturvergleichenden Studien, dass asiatische Mütter stärker sozial orientiert argumentieren und ihren Kindern vor allem in Ärgersituationen Rücksichtnahme auf andere vermitteln, während deutsche oder amerikanische Mütter eine eher selbstbezogene Perspektive einnehmen und auf die selbstständige Emotionsregulation ihres Kindes fokussieren (Trommsdorff & Friedlmeier, 1999; Wang, 2001).

So können je nach Kultur oder Gesellschaftsschicht auch übergeordnete Erziehungsziele abweichen und zu einem unterschiedlichen Umgang mit Emotionen in der Familie führen. Künftige Studien sollten daher auch der Frage nachgehen, wie Erziehungseinstellungen, Erziehungsverhalten und die elterliche Regulierung kindlicher Emotionen miteinander zusammenhängen. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, spezifische Aspekte der Vater-Kind-Interaktion ins Auge zu fassen. Da die Emotionssituation aus methodischen Gründen lediglich mit der Mutter durchgeführt werden kann, lassen sich auf dieser Grundlage keine direkten Vergleiche zwischen der Eltern-Kind-Interaktion vornehmen. Dabei zeigt sich in Studien zur Vater-Kind-Interaktion, dass Väter beispielsweise mehr Scaffolding zeigen als die Mütter und weniger sensibel für kindliche Trauer sind (Katz et al., 1996). Die Vater-Kind-Interaktion scheint vor allem für die Kompetenz im Umgang mit Peers von herausragender Bedeutung zu sein (vgl. Bridges & Grolnick, 1995). In Familiengesprächen erweisen sich Väter im Gegensatz zu Müttern als sprachlich anspruchsvollere Gesprächspartner (Rowe, Coker & Pan, 2004). Auch im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Sozialisationsunterschieden wäre eine Analyse von Familiengesprächen mit dem Vater sicherlich sehr aufschlussreich (vgl. Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996).

Auf der Grundlage einer Querschnittstudie können keine verlässlichen Aussagen über die Stabilität der mütterlichen Verhaltensweisen und kindlichen Fertigkeiten im Umgang mit Emotionen getroffen werden. So bleibt offen, inwiefern sich die elterlichen Reaktionen im Laufe der kindlichen Entwicklung verändern. Dieser Schwerpunkt wird im Rahmen der Entwicklungsstudie „Gefühlswelt der Kinder“ verfolgt, die gleichzeitig die Kontrollgruppe zur Evaluation des Elterntrainings Familienteam[®] darstellt. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Psychologiestudenten sprechen auch retrospektiv für einen nachhaltigen positiven Einfluss elterlicher Wärme und des Emotionscoaching auf die emotionale Kompetenz (Kröll, Warner & Mayer, 2003). Aus der vorliegenden Arbeit ist deutlich geworden, dass die sozioemotionale Kompetenz der Kinder und Eltern einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von Verhaltensstörungen sowie zu Aufbau und Erhaltung sozialer Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie leistet.

Behauptet eigentlich jemand, wir könnten Kinder *nicht* verstehen? Natürlich verstehen wir ein Kind, wenn es Kummer hat und getröstet werden muß. Aber verstehen wir *wirklich, wie* der Kummer das Kind *bekümmert*? Natürlich verstehen wir ein Kind, wenn es sich fürchtet und an die Hand genommen werden möchte. Aber verstehen wir *wirklich, wie* die Furcht das Kind *fürchten macht*? ... Verstehen wir das, was wir verstehen (oder zu verstehen meinen), „natürlicherweise“? Natürlich *nicht*. Ganz offensichtlich verstehen wir vieles von dem allem und vieles andere im Leben eines Kindes, an den Äußerungen seines Kindseins, an dem *Eigen-Sinn* seiner Kindlichkeit eben doch *nicht*, oder vielleicht nur ein wenig, weil wir *uns selber* darin wiedererkennen. (Herrmann, 1997, S. 187)

10 Zusammenfassung

Zielsetzung: Ziel dieser Arbeit war es die Entwicklung der verschiedenen Facetten sozioemotionaler Kompetenz im Vor- und Grundschulalter anhand aktueller und „klassischer“ Studien umfassend darzustellen und förderliche Aspekte der Mutter-Kind-Interaktion zu untersuchen. Ein weiterer Schwerpunkt bestand in der Erprobung eines multimethodalen und mehrperspektivischen Untersuchungsinstrumentariums, das im Rahmen der Evaluationsstudie zum Elterntraining Familienteam[®] entwickelt und eingesetzt wurde.

Methodik: Die Querschnittstudie ist in eine Intensiv- und eine Fragebogenstudie unterteilt. Insgesamt nahmen 33 (Intensivstudie) bzw. 106 (Fragebogenstudie) Mütter und Kinder im Alter zwischen 2 und 9 Jahren teil. Die Intensivstudie umfasste u.a. eine schriftliche Befragung der Mutter (u.a. zum Kindverhalten und eigenen Umgang mit kindlichen Gefühlen), eine mündliche Befragung des Kindes zum Emotionswissen (Emotionsinterview) sowie eine 10-minütige videografierte Mutter-Kind-Interaktion (Emotionssituation). Die dyadische Interaktion wurde von zwei Beobachterinnen anhand eines Interaktionsratings mit dem Schwerpunkt auf der Regulation der negativen Gefühle des Kindes ausgewertet.

Ergebnisse: Es konnte gezeigt werden, dass die sozioemotionale Kompetenz mit dem Alter zunimmt und dass ein differenziertes Emotionswissen mit einem sozial und emotional kompetenten Kindverhalten einhergeht. Ein Mutterverhalten im Sinne des Emotionscoaching, das von einer hohen Akzeptanz und Offenheit auch für negative Gefühle des Kindes sowie einer hohen Problemorientierung der Mutter gekennzeichnet ist, erwies sich für die emotionale Entwicklung als förderlich. Mütterliches „Risikoverhalten“ im Sinne des Dismissing/ Disapproving hemmt die emotionale Entwicklung durch Nichtbeachtung, Verharmlosung oder Missbilligung kindlicher Gefühle. Positiven Einfluss auf das Kindverhalten und seine Emotionalität hat ein positives Familienklima, das von hohem Zusammenhalt, hoher Positivität sowie einer geringen Konfliktneigung geprägt ist. Im Rahmen der Fragebogenstudie konnte gezeigt werden, dass der Zusammenhang des Familienklimas mit dem Kindverhalten (Empathie, prosoziales Verhalten, Emotionalität) u.a. durch das Mutterverhalten (Empathie, Ermutigung zum Gefühlsausdruck) vermittelt wird (Mediatoreffekt).

Fazit: Die sozioemotionale Kompetenz von Kindern und Eltern kann einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von Verhaltensstörungen leisten. Beeinflusst wird die emotionale Entwicklung von der Familie (u.a. Familienklima, Emotionscoaching) sowie von außerfamiliären Kontexten (z.B. Schule, Peers), inter- und intrapsychischen Faktoren (z.B. Temperament, Geschlecht, kulturelle Normen) und anderen Entwicklungsbereichen (z.B. kognitive, sprachliche, moralische Entwicklung). Bei der Erfassung des Emotionswissens von Kindern im Vorschulalter sollte berücksichtigt werden, dass die Befragungsergebnisse in besonderem Maße vom Schwierigkeitsgrad der Fragestellung abhängig sind.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arpke, B. (2006). *Erfassung emotionaler Kompetenzen im Vor- und Grundschulalter*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität München.
- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 151-165.
- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition*, 15 (2), 107-132.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Barrett, K. C. (1998). A functionalist perspective to the development of emotions. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 109-133). New York: Plenum Press.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34 (5), 982-995.
- Beaver, B. R. (1997). The role of emotion in children's selection of strategies for coping with daily stresses. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (1), 129-146.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bodenmann, G. (2002). Die Bedeutung von Stress für die Familienentwicklung. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 243-265). Göttingen: Hogrefe.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 79-91.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Borkowski, J. G. & Ramey, S. L. (Eds.). (2002). *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social emotional development*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (1998). *Kurzgefaßte Statistik für die klinische Forschung. Ein praktischer Leitfaden für die Analyse kleiner Stichproben*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.

- Bridges, L. J. & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Social Development* (pp. 185-211). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Brinkmann, A. (1999). *Entwicklung einer Methode zur Erfassung elterlicher Meta-Emotions-Philosophien*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, LMU München.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., Flor, D., McCrary, C., Hastings, L. & Conyers, O. (1994). Financial resources, parent psychological functioning, parent co-caregiving, and early adolescent competence in rural two-parent African-American families. *Child Development*, 65, 590-605.
- Brown, J. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1991). 'You can cry, mum': The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2000). *SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (7., überarb. und erweit. Aufl.). München: Addison-Wesley (Imprint of Pearson Education).
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bullock, M. & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children* (Vol. 2, pp. 203-237). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Campos, J. J., Campos, R. G. & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25 (3), 394-402.
- Camras, L. A. & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9 (2), 84-94.
- Carroll, J. J. & Steward, M. L. (1984). The role of cognitive development in children's understanding of their own feelings. *Child Development*, 55, 1486-1492.
- Casey, R. J. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29 (1), 119-129.
- Casey, R. J. & Fuller, L. L. (1994). Maternal regulation of children's emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18 (1), 57-89.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240), 228-249.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L. & Braungart, J. M. (1992). Family-Peer Connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Chambers, C. T. & Johnston, C. (2002). Developmental differences in children's use of rating scales. *Journal of Pediatric Psychology*, 27, 27-36.
- Cicchetti, D. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6 (4), 284-290.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.

- Conger, R., Ge, X., Elder, G. H. & Simons, R. F. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- Corrigan, R. (1995). How infants and young children understand the causes of events. In N. Eisenberg (Ed.), *Social Development* (pp. 1-26). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (2002). What an intervention design reveals about how parents affect their children's academic achievement and behavior problems. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences in academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 75-97). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Heming, G. (1992a). Schoolchildren and their families project: Manual for child style ratings, *Unpublished manuscript*. Institute of Human Development, University of California, Berkeley.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Heming, G. (1992b). Schoolchildren and their families project: Manual for parenting style ratings, *Unpublished manuscript*. Institute of Human Development, University of California, Berkeley.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E. & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27 (1), 27-56.
- Cummings, E. M. & Cummings, J. L. (1988). A process-oriented approach to children's coping with adults' angry behavior. *Developmental Review*, 8, 296-321.
- Cummings, E. M. & Davies, P. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 73-112.
- Cummings, E. M. & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123-139.
- Cummings, E. M. & Schermerhorn, A. C. (2003). A developmental perspective on children as agents in the family. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 91-108). Thousand Oaks u.a.: Sage Publications.
- Cummings, E. M. & Wilson, A. (1999). Contexts of marital conflict and children's emotional security: Exploring the distinction between constructive and destructive conflict from children's perspective. In M. J. Cox & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Conflict and cohesion in families. Causes and consequences* (pp. 105-129). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. & Graham, M. A. (2002). Interparental relations as a dimension of parenting. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 251-263). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Cummings, E. M., Simpson, K. S. & Wilson, A. (1993). Children's responses to interadult anger as a function of information about resolution. *Developmental Psychology*, 29 (6), 978-985.
- Cunningham, J. G. & Odom, R. O. (1986). Differential salience of facial features in children's perception of affective expression. *Child Development*, 57, 136-142.
- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology*, 31 (4), 660-667.
- Denham, S. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59 (3), 368-376.

- Denham, S., Cook, M. & Zoller, D. (1992). "Baby looks very sad": Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 301-315.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream, Mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialisation, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 301-319.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20 (3), 171-192.
- Denham, S. A. & Zoller, D. (1990). "When my hamster died, I cried": Preschoolers' attributions of the causes of emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 152 (3), 371-373.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S. & Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (4), 488-508.
- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), 928-936.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggression. *Child Development*, 51, 162-170.
- Donaldson, S. K. & Westerman, M. A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22 (5), 655-662.
- Dunn, J. (1984). *Sisters and brothers*. London: Fontana Paperbacks.
- Dunn, J. & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (1), 120-137.
- Dunn, J. & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12 (2), 171-190.
- Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23 (1), 132-139.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27 (3), 448-455.
- Eisenberg, N. (1998). The socialization of emotional competence. Building interventions based on theory and research. In D. Pushkar, W. Bukowski, A. Schwartzman, D. Stack & D. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan* (pp. 59-78). New York: Plenum Press.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-687.

- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (1), 138-156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G. & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R. & Hanish, H. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70 (2), 513-534.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M. & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63, 583-602.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67, 974-992.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., Losoya, S., Guthrie, I. K. & Murphy, B. C. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37 (4), 475-490.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P. & Losoya, S. (1997). The relation of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68 (2), 295-311.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Poulin, R. & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15 (2), 183-205.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Sheffield Morris, A., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A. & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39 (1), 3-19.

- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3/4), 2169-2200.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior. Categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Embry, L. & Dawson, G. (2002). Disruptions in parenting behavior related to maternal depression: Influences on children's behavioral and psychobiological development. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 203-213). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Euler, H. A. (2000). Evolutionstheoretische Ansätze. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 45-63). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children's Negative Emotions Scale: Procedure and scoring. Available from authors. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M. & Michealieu, Q. (1991). Young children's appraisals of other's spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, 27 (5), 858-866.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72 (3), 907-920.
- Fehr, B. & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology*, 113, 464-486.
- Ferguson, T. J. & Stegge, H. (1995). Emotional states and traits in children: The case of guilt and shame. In J. P. Tangney & K. W. Fisher (Eds.), *Self-conscious emotions. The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 174-197). New York, London: The Guilford Press.
- Field, T. M. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240), 208-227.
- Field, T. M. & Walden, T. A. (1982). Production and discrimination of facial expression by preschool children. *Child Development*, 53, 1299-1300.
- Fivush, R. (1993). Emotional content of parent-child conversations about the past. In C. A. Nelson (Ed.), *Memory and affect in development* (The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 26, pp. 39-77).
- Flannagan, D. (1996). Mothers' and kindergartners' talk about interpersonal relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42 (4), 519-536.
- Flannagan, D. & Hardee, S. D. (1994). Talk about preschoolers' interpersonal relationships: Patterns related to culture, SES, and gender of child. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (4), 523-537.
- Fridlund, A. (1994). *Human facial expression: An evolutionary view*. San Diego, CA: Academic Press.
- Fridlund, A. J. (1991). Sociality of solitary smiling: Potentiation by an implicit audience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (2), 229-240.

- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 197-218). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Friedlmeier, W. & Holodynski, M. (Hrsg.). (1999). *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Friedlmeier, W. & Trommsdorff, G. (2001). Entwicklung der Emotionsregulation bei 2- und 3-jährigen Mädchen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33 (4), 204-214.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuchs, D. & Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.
- Garner, P. W. (1999). Continuity in emotion knowledge from preschools to middle-childhood and relation to emotion socialization. *Motivation and Emotion*, 23 (4), 247-266.
- Garner, P. W. & Power, T. G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development*, 67, 1406-1419.
- Geris, J. R. M., Dubas, S. D., Janssens, J. M. A. M. & Vermulst, A. A. (2000). Dynamische Beziehungen zwischen der Persönlichkeit von Eltern und Jugendlichen und ihren Familiensubsystemen. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familienpsychologie im Aufwind* (S. 151-173). Göttingen: Hogrefe.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A. & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38 (2), 222-235.
- Ginott, H. G. (1968). *Between parent and child. New solution to old problems* (14. ed.). New York: The Macmillian Company.
- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19 (6), 805-814.
- Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 151-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gnepp, J. & Hess, D. L. R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22 (1), 103-108.
- Gnepp, J., McKee, E. & Domanic, J. A. (1987). Children's use of situational information to infer emotion: Understanding emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology*, 23 (1), 114-123.
- Goller, H. (1992). *Emotionspsychologie und Leib-Seele-Problem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

- Goodman, R. & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (1), 17-24.
- Gottman, J. M. (1997). *Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern* (4. Aufl.). München: Heyne (Original erschienen 1997: The heart of parenting).
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graf, J. & Walper, S. (2002). *Familienteam - Das Miteinander stärken. Kursleitermanual für den Elternkurs*. Department Psychologie: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Graham, S., Doubleday, C. & Guarino, P. A. (1984). The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger, and guilt. *Child Development*, 55, 561-565.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Gross, A. L. & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.
- Gross, D. & Harris, P. L. (1988). False beliefs about emotion: Children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioral Development*, 11 (4), 475-488.
- Grossmann, K. E. (1977). Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens (von Mary D. S. Ainsworth). In K. E. Grossmann (Ed.), *Entwicklung der Lernfähigkeit* (pp. 96-107). München: Kindler.
- Grych, J. H. & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 267-290.
- Hadwin, J. & Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 215-234.
- Halberstadt, A., Denham, S. & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 87-119.
- Harris, J. R. (2002). Beyond the nurture assumption: Testing hypothesis about the child's environment. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences in Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development* (pp. 3-20). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Harris, P. L. (1989/1992). *Das Kind und die Gefühle: Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt*. Bern: Huber. (Original erschienen 1989: Children and emotion. The development of psychological understanding).
- Harris, P. L. (1989/ 1992). *Das Kind und die Gefühle: Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt*. Bern: Huber. (Original erschienen 1989: Children and emotion. The development of psychological understanding).

- Harris, P. L. (1993). Understanding Emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 237-246). New York: The Guilford Press.
- Harris, P. L. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment & Human Development*, 1 (3), 307-324.
- Harris, P. L. & Lipian, M. S. (1989). Understanding emotion and experiencing emotion. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 241-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P. L. & Saarni, C. (1989). Children's understanding of emotion: An introduction. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 3-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P. L., Olthof, T. O. & Meerum Terwogt, M. (1981). Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22 (3), 247-261.
- Harris, P. L., Olthof, T. O., Meerum Terwogt, M. & Hardman, C. (1987). Children's knowledge of situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10 (3), 319-343.
- Harter, S. & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23 (3), 388-399.
- Harter, S. & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp. 81-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hascher, T. (1994). *Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen. Zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter*. Münster/ New York: Waxmann.
- Herrmann, U. (1997). Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (2), 187-196.
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: Winners, Losers, and Survivors. *Child Development*, 60, 1-14.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147-160). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Hoff-Ginsberg, G. (2000). Soziale Umwelt und Sprachlernen. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (Band Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie III, Band 3, S. 463-494). Göttingen: Hogrefe.
- Hoffman, M. L. (1982). The measurement of empathy. In C. E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children* (pp. 279-296). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Hoffner, C. & Badzinski, D. H. (1989). Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child Development*, 60, 411-422.
- Holodynski, M. (1999). Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 29-51). Heidelberg & Berlin: Spektrum.

- Holodynski, M. & Friedlmeier, W. (1999). Emotionale Entwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 1-26). Heidelberg & Berlin: Spektrum.
- Hooven, C., Gottman, J. M. & Fainsilber Katz, L. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 229-264.
- Hubbard, J. A. & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (1), 1-20.
- Hubbard, J. A., Parker, E. H., Ramsden, S. R., Flanagan, K. D., Relyea, N., Dearing, K. F., Smithmyer, C. M., Simons, R. F. & Hyde, C. T. (2004). The relations among observational, physiological, and self-report measures of children's anger. *Social Development*, 13 (1), 14-39.
- Hughes, C. & Dunn, J. (2002). "When I say a naughty word". A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 515-535.
- Isen, A. M. (1985). The asymmetry of happiness and sadness in effects on memory in normal college students. *Journal of Experimental Psychology*, 114, 388-391.
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D. & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35 (2), 547-560.
- Izard, C. E. (1999). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie* (4., neu ausgestattete. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jacobsen, T., Hibbs, E. & Ziegenhain, U. (2000). Maternal expressed emotion related to attachment disorganization in early childhood: A preliminary report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (7), 899-906.
- Janke, B. (1999). Naive Psychologie und die Entwicklung des Emotionswissens. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 70-98). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Janke, B. (2002). *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Jones, D., Abbey, B. & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69 (4), 1209-1222.
- Jones, M. C. (1924). The elimination of children's fears. *Journal of Experimental Psychology*, 7, 382-390.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A. & MacKinnon, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48 (2), 133-159.
- Josephs, I. E. (1993). *The regulation of emotional expression in preschool children*. Münster, New York: Waxmann.
- Katz, L. F. & Gottman, J. M. (1991). Marital discord and child outcomes: A social psychophysiological approach. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 129-155). Cambridge: Cambridge University Press.

- Katz, L. F., Gottman, J. M. & Hooven, C. (1996). Meta-emotion philosophy and family functioning: Reply to Cowan (1996) and Eisenberg (1996). *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 284-291.
- Keller, H. (1990). Sozial-emotionale Entwicklung im Kleinkindalter: Mechanismen und Prozesse. In K. Neumann & M. Charlton (Hrsg.), *Spracherwerb und Mediengebrauch* (S. 69-97). Tübingen: Narr.
- Kestenbaum, R. & Gelman, S. A. (1995). Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. *Cognitive Development*, 10, 443-458.
- Klann-Delius, G. (2002a). Bindung und Sprache in der Entwicklung. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 87-107). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klann-Delius, G. (2002b). Sich seiner Gefühle bewusst werden: Sprache, Bewusstheit und Selbstaufmerksamkeit. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 93-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5 (4), 345-379.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: Relations to competence, Type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27, 689-697.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72 (2), 474-490.
- Kochanska, G., Clark, L. A. & Goldman, M. S. (1997). Implications of mothers' personality for their parenting and their young children's developmental outcomes. *Journal of Personality*, 65 (2), 387-420.
- Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M.-H. & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with broader system of standards. *Child Development*, 73 (2), 461-482.
- Kraut, R. E. & Johnston, E. E. (1979). Social and emotional messages of smiling: An ethological approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1539-1553.
- Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kröll, I. S., Warner, R. M. & Mayer, J. D. (2003). Fostering Emotional Intelligence: Can emotional intelligence be predicted from parental Emotion Coaching and Emotion Dismissing?, *Unveröffentlichtes Manuscript*. Department of Psychology: University of New Hampshire.
- Kuebli, J., Butler, S. & Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 265-283.
- Kusche, C. A., Greenberg, M. T. & Beilke, R. L. (1988a). *The Kusche Affective Interview - Revised*. Unpublished manuscript. University of Washington, Department of Psychology.
- Kusche, C. A., Greenberg, M. T. & Beilke, R. L. (1988b). *The Kusche Affective Interview - Revised. Coding System*. Unpublished manuscript. University of Washington, Department of Psychology.
- Kyrios, M. & Prior, M. (1990). Temperament, stress and family factors in behavioral adjustment of 3-5-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 13 (1), 67-93.

- Lagattuta, K. H. & Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72 (1), 82-102.
- Lagattuta, K. H. & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38 (4), 564-580.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M. & Flavell, J. H. (1997). Preschooler's understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 68 (6), 1081-1104.
- Laible, D. J. & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34 (5), 1038-1045.
- Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2002). Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development*, 73 (4), 1187-1203.
- Lakeshore. (unbekannt). *Feelings and Faces Games*. Bonn: Donna Vita.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39 (2), 124-129.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F. & Arsenio, W. F. (2002). Parent-child emotion communication, attachment, and affective narratives. *Attachment & Human Development*, 4 (1), 55-67.
- Leventhal, H. (1984). A perceptual motor theory of emotion. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches of emotion* (pp. 271-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leventhal, H. & Scherer, K. R. (1987). The relationship of emotion to cognition: a functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1 (1), 3-28.
- Levine, L. J. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, 66, 697-709.
- Lewis, M. (1989). Cultural differences in children's knowledge of emotional scripts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 350-373). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C. & Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 353-369.
- Malatesta, C. & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- Malatesta-Magai, C. Z. (1991). Development of emotion expression during infancy. General course and patterns of individual difference. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 49-68). New York: Cambridge University Press.
- Martini, T. S., Root, C. A. & Jenkins, J. M. (2004). Low and middle income mothers' regulation of negative emotion: Effects of children's temperament and situational emotional responses. *Social Development*, 13 (4), 515-530.
- McDougall, W. (1908/ 1960). *An introduction to social psychology* (31. ed.). London: Methuen. (Erstausgabe erschienen 1908).

- Meerum Terwogt, M. & Olthof, T. O. (1989). Awareness and self-regulation of emotion in young children. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp. 209-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meerum Terwogt, M., Koops, W., Oosterhoff, T. & Olthof, T. O. (1986). Development in processing of multiple emotional situations. *The Journal of General Psychology*, 113 (2), 109-119.
- Melby, J., Conger, R., Book, R., Rueter, M., Lucy, L., Repinski, D., Rogers, S., Rogers, B. & Scaramella, L. (1998). *The Iowa Family Interaction Rating Scales* (5. ed.). Institute for Social and Behavioral Research, Iowa State University, Iowa
- Merten, J. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, W.-U., Reisenzein, R. & Schützwohl, A. (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie. Band I: Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Meyer, W.-U., Schützwohl, A. & Reisenzein, R. (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie. Band II: Evolutionspsychologische Emotionstheorien* (3., korrigierte Auflage). Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). New York: Plenum Press.
- Miller, P. & Sperry, L. L. (1997). The socialization of anger and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (1), 1-31.
- Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (2004). Concurrent and across time prediction of young adolescents' social functioning: The role of emotionality and regulation. *Social Development*, 13 (1), 56-86.
- Niedenthal, P. M., Tangney, J. P. & Gavanski, I. (1994). "If only I weren't" versus "If only I hadn't": Distinguishing shame and guilt in counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (4), 585-595.
- Nixon, C. L. & Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47 (2), 300-322.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Olthof, T. O., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H. & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1999). Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 135-155). Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (1), 157-169.

- Parker, E. H., Hubbard, J. A., Ramsden, S. R., Relyea, N., Dearing, K. F. & Smithmyer, C. M. (2001). Children's use and knowledge of display rules for anger following hypothetical vignettes versus following live peer interaction. *Social Development, 10* (4), 528-557.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (2000). Persönlichkeit und Emotion. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 334-348). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Peng, M., Johnson, C., Pollock, J., Glasspool, R. & Harris, P. L. (1992). Training young children to acknowledge mixed emotions. *Cognition and Emotion, 6* (5), 387-401.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2002). Diagnostik emotionaler Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 3*, 245-341.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K. & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: Developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology, 36* (5), 679-688.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 36* (4), 717-731.
- Ramey, S. L. (2002). The science and art of parenting. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 47-71). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Ramsden, S. R. & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30* (6), 657-667.
- Reisenzein, R., Meyer, W.-U. & Schützwohl, A. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie. Band III: Kognitive Emotionstheorien*. Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Reissland, N. (1985). The development of concepts of simultaneity in children's understanding of emotions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26* (5), 811-824.
- Reissland, N. & Harris, P. L. (1991). Children's use of display rules in pride-eliciting situations. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 431-435.
- Ribordy, S. C., Camras, L. A., Stefani, R. & Spaccarelli, S. (1988). Vignettes for emotion recognition research and affective therapy with children. *Journal of Clinical Child Psychology, 17* (4), 322-325.
- Ridgeway, D., Waters, E. & Kuczaj II, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 month to 6 years. *Developmental Psychology, 21* (5), 901-908.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology, 23* (3), 415-422.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 449-470.

- Robinson, B. F. & Bakeman, R. (1998). ComKappa: A Windows 95 program for calculating kappa and related statistics. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 30, 731-732.
- Roos, J. (2000). Peinlichkeit, Scham und Schuld. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 264-271). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rothbart, M. K. & Bates, E. B. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5. ed., Vol. 3: Social emotional and personality development, pp. 105-176). New York: Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (1), 21-39.
- Rowe, D. C. & Jacobson, K. C. (2000). Familieneinflüsse: Anlage und Umwelt. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis* (S. 32-46). Göttingen: Hogrefe.
- Rowe, M. L., Coker, D. & Pan, B. A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13 (2), 278-291.
- Russell, J. A. (1989). Culture, scripts, and children's understanding of emotion. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 293-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, J. A. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development*, 61, 1872-1881.
- Russell, J. A. & Bullock, M. (1986). On the dimensions preschoolers use to interpret facial expressions of emotion. *Developmental Psychology*, 22 (1), 97-102.
- Russell, J. A. & Paris, F. A. (1994). Do children acquire concepts for complex emotions abruptly? *International Journal of Behavioral Development*, 17 (2), 349-365.
- Russell, J. A. & Widen, S. C. (2002). Words versus faces in evoking preschool children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 97-103.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C. (1992). Children's emotional-expressive behaviors as regulators of others' happy and sad emotional states. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21, 45-63.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P., Hsee, C. & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sarimski, K. (1990). Zur Validität von Beurteilungen der Eltern-Kind-Interaktion. *Frühförderung interdisziplinär*, 9, 129-134.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental psychology* (pp. 49-80). New York/London: Academic Press.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293-317). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin*, 99 (2), 143-165.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Schmitz, G. S. (2002). Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen für emotional kompetentes Verhalten. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 207-225). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A., Beckmann, M. & Hecht-Jackl, A. (1985). *Familiendiagnostisches Testsystem (FDTS). Forschungsberichte 1/85-9.2/85 aus dem Institutsbereich Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik*. München: Institut für Psychologie der Universität München.
- Schwarz, B., Walper, S., Gödde, M. & Jurasic, S. (1997). Dokumentation der Erhebungsinstrumente der 1. Hauptbefragung (überarbeitete Version), *Berichte aus der Arbeitsgruppe "Familienentwicklung nach der Trennung"*. Ludwigs-Maximilians-Universität und Technische Universität Dresden.
- Shipman, K. L. & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13, 317-336.
- Shipman, K. L., Zeman, J., Negin, A. E. & Fitzgerald, M. (2003). Children's strategies for displaying anger and sadness: What works with whom? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (1), 100-122.
- Siegler, R., Deloache, J. & Eisenberg, N. (2003/2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier/ Spektrum. (Original erschienen 2003: How children develop).
- Smiley, P. & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp. 27-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, M. & Walden, T. A. (2001). An exploration of african american preschool-aged children's behavioral regulation in emotionally arousing situations. *Child Study Journal*, 31, 13-45.

- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N. & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development, 13* (1), 40-55.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data in the role of parents in development. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 187-202). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Stein, N. L. & Jewett, J. L. (1986). A conceptional analysis of the meaning of negative emotions: implications for a theory of development. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children* (Vol. 2, pp. 238-267). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Stein, N. L. & Trabasso, T. (1989). Children's understanding of changing emotional states. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp. 50-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Steininger, C. (2002). *Familiäre Beziehungsmuster von Kindern und Jugendlichen mit einer internalisierenden und externalisierenden Störung: Eine Beobachtungsstudie*. Berlin: LOB.de - Lehmanns Media.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stocker, C. M. & Youngblade, L. (1999). Marital conflict and parental hostility: Links with children's sibling and peer relationships. *Journal of Family Psychology, 13* (4), 598-609.
- Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology, 22* (5), 649-654.
- Strayer, J. (1989). What children know and feel in response to witnessing affective events. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 259-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004a). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development, 13* (2), 229-254.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004b). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development, 13* (1), 1-13.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (1999). Ein Vergleich elterlicher und kindlicher Einschätzungen der Eltern-Kind-Interaktion und ihres entwicklungsprognostischen Wertes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31* (1), 32-44.
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (2000). *Familien- und Kindergarten-Interaktionstest (FIT-KIT)*. Göttingen: Hogrefe
- Teti, D. M. & Candelaria, M. A. (2002). Parenting competence. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2. ed., Vol. 3: Social conditions and applied parenting, pp. 149-180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thomas, A. & Chess, S. (1989). Temperament and personality. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 249-261). Chichester et al.: Wiley & Sons.

- Thompson, R. A. (1989). Causal attributions and children's emotional understanding. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp. 117-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Tomkins, S. (1982). Affect theory. In P. Ekman (Ed.), *Emotion in the human face* (2. ed., pp. 318-352). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trommsdorff, G. & Friedlmeier, W. (1999). Emotionale Entwicklung im Kulturvergleich. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 275-293). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ulich, D. (1995). *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ulich, D. (2003a). Ein persönlichkeitspsychologisches Modell der Entstehung von Gefühlszuständen. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarbeitete und erweiterte. Aufl., S. 84-117). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D. (2003b). Emotionstheorien. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarbeitete und erweiterte. Aufl., S. 62-83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D. (2003c). Gegenstandsbestimmung und Fragestellungen der Emotionspsychologie. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (2., überarbeitete und erweiterte. Aufl., S. 45-61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (1999). Emotionale Schemata und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 52-69). Heidelberg & Berlin: Spektrum.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Empathie mit anderen entwickeln. Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Underwood, M. K. & Bjornstad, G. J. (2001). Children's emotional experience of peer provocation: The relation between observed behaviour and self-reports of emotions, expressions, and social goals. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 320-330.
- von Salisch, M. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern: Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen et al.: Hogrefe.
- von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (4), 310-319.
- von Salisch, M. (Hrsg.). (2002a). *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- von Salisch, M. (2002b). Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 31-50). Stuttgart: Kohlhammer.

- Walden, T. A. (1991). Infant social referencing. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 49-69). New York: Cambridge University Press.
- Walper, S. & Wertfein, M. (2005). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berichte der Arbeitsgruppe "Evaluation des Elternkurses Familienteam"*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Walper, S., Gerhard, K., Schwarz, B. & Gödde, M. (2001). Wenn an Kindern gespart werden muss: Einflüsse der Familienstruktur und finanzieller Knappheit auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 266-291). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Wang, Q. (2001). "Did you have fun?" American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Motivation and Emotion*, 16, 693-715.
- Watson, A. C. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 219-235.
- Watson, J. B. (1930/ 1968). *Behaviorismus*. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch. (Original erschienen 1930: Behaviorism).
- Watson, J. B. & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3 (1), 1-14.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1995). *Judgements of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. New York: The Guilford Press.
- Wellman, H. M. & Benerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Benerjee, M. & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.
- Werneck, H. & Rollett, B. (2002). Die Rolle der kindlichen Temperamententwicklung für die Familienentwicklung nach dem Übergang zur Elternschaft. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 98-117). Göttingen: Hogrefe.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' perception of freely produced labels of facial expression. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wüthrich, C., Mattejat, F. & Renschmidt, H. (1997). Kinder depressiver Eltern. *Kindheit und Entwicklung*, 6, 141-146.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Richardson, D. T., Friedman, R. J., Michel, M. K. & Belouad, F. (1994). Social problem solving in disruptive preschool children: Reactions to hypothetical situations of conflict and distress. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (1), 98-119.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 117-123.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.

- Zeman, J. & Shipman, K. (1998). Influence of social context on children's affect regulation: A functionalist perspective. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22 (3), 141-165.
- Zentner, M. R. (1999). Temperament und emotionale Entwicklung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 156-175). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Zentner, M. R. & Scherer, K. R. (2000). Partikuläre und integrative Ansätze. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 151-164). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73 (3), 893-915.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie* (6. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Zimmermann, P. (1999). Emotionsregulation im Jugendalter. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 219-240). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119-129.

Internetlinks

SDQ-Fragebogen: <http://www.sdqinfo.com> (05.01.05)

CCNES-Fragebogen: <http://www.public.asu.edu/~rafabes/metric.doc> (05.01.05)

ComKappa-Test: <http://www2.gsu.edu/~wwwpsy/faculty/bakeman.htm> (4.2.06)

Sobel-Mediation-Test: <http://www.unc.edu/~preacher> (20.03.06)

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Erklärungsansätze zum Emotionsbegriff.....	11
<i>Tabelle 2:</i> Begriffe im Umfeld der Emotion (modifiziert nach Merten, 2003, S. 11).....	20
<i>Tabelle 3:</i> Ausbildung primärer und sekundärer Emotionen im Entwicklungsverlauf (nach Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 29)	23
<i>Tabelle 4:</i> Übersicht über Paradigmen zur Erforschung von emotionaler Entwicklung.....	36
<i>Tabelle 5:</i> Methoden zur Erfassung der Entwicklung des Emotionsausdrucks (in Anlehnung an Janke, 1999, S. 76)	45
<i>Tabelle 6:</i> Sprachlicher Emotionsausdruck im Entwicklungsverlauf (modifiziert nach Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 37)	46
<i>Tabelle 7:</i> Kategorien zu situativen Ursachen von Emotionen	51
<i>Tabelle 8:</i> Deskriptive Statistik zum Kindesalter (Jahre/ Summe der Lebensmonate)	98
<i>Tabelle 9:</i> Kreuztabelle zur Alters- und Geschlechtsverteilung (Zielkind).....	98
<i>Tabelle 10:</i> Häufigkeitsverteilung des Alters in Jahren (Zielkind).....	99
<i>Tabelle 11:</i> Deskriptive Statistik zum Kindesalter (Jahre/ Summe der Lebensmonate) (Teilstudie 2)	101
<i>Tabelle 12:</i> Kreuztabelle zur Alters- und Geschlechtsverteilung (Zielkind) (Teilstudie 2) ...	101
<i>Tabelle 13:</i> Häufigkeitsverteilung des Alters in Jahren (Zielkind) (Teilstudie 2).....	101
<i>Tabelle 14:</i> Untersuchungsdesign zur Evaluationsstudie (Volluntersuchung, Prätest, Zweieltern)	104
<i>Tabelle 15:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Alter und Emotionswortschatz.....	120
<i>Tabelle 16:</i> Mittelwerte der Vor- und Grundschul Kinder zum Emotionswortschatz	121
<i>Tabelle 17:</i> Häufigkeitsverteilung zu Kindesalter und Wissen über Basisemotionen.....	122
<i>Tabelle 18:</i> Häufigkeitsverteilung zu Kindesalter und Wissen über komplexe Emotionen ...	124
<i>Tabelle 19:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Wissen über multiple Emotionen und Alter	125
<i>Tabelle 20:</i> Häufigkeitsverteilung zu Kindesalter und Wissen über multiple Emotionen	126
<i>Tabelle 21:</i> Altersverteilung zum Wissen über internale Emotionsregulation	128
<i>Tabelle 22:</i> Altersverteilung zu situativer Ablenkung und Rückzugsstrategien.....	129
<i>Tabelle 23:</i> Altersverteilung zu Problemlösen (PL) und Hilfesuche (HS) in einer Schamsituation	129
<i>Tabelle 24:</i> Altersverteilung zu Problemlösen und Hilfesuche in einer Trauersituation	130
<i>Tabelle 25:</i> Altersverteilung zu Problemlösen in einer Enttäuschungssituation	131

<i>Tabelle 26:</i> Altersverteilung zum Wissen über externale Emotionsregulation	132
<i>Tabelle 27:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Emotionswissen und Kindverhalten (FB)	134
<i>Tabelle 28:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Emotionswissen und Kindverhalten (VB)	136
<i>Tabelle 29:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Kindverhalten (FB) und kindlichem Gefühlsausdruck (VB)	138
<i>Tabelle 30:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Kindverhalten (FB) und kindlichem Coping (VB).....	139
<i>Tabelle 31:</i> Nichtparametrische Interkorrelationen zum Kindverhalten (FB).....	140
<i>Tabelle 32:</i> Nichtparametrische Interkorrelationen der Ratingskalen zum kindlichen Emotionsausdruck (VB).....	141
<i>Tabelle 33:</i> Nichtparametrische Interkorrelationen der Ratingskalen zum kindlichen Coping (VB).....	142
<i>Tabelle 34:</i> Nichtparametrische Interkorrelationen zwischen kindlichem Gefühlsausdruck und Coping (VB).....	143
<i>Tabelle 35:</i> Altersverteilung zu Ärger, Trauer, Angst (Nachbefragung Emotionssituation)..	144
<i>Tabelle 36:</i> Altersverteilung zur Emotionsintensität (Nachbefragung Emotionssituation)....	145
<i>Tabelle 37:</i> Nichtparametrische Korrelationen zwischen Emotionsintensität im Selbstbericht und dem Kindverhalten aus Muttersicht	146
<i>Tabelle 38:</i> Skalenübersicht zum Mutterverhalten (FB, VB)	149
<i>Tabelle 39:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten aus Muttersicht (FB) und in der Emotionssituation (VB) (Emotionscoaching).....	150
<i>Tabelle 40:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten aus Muttersicht und in der Emotionssituation (Dismissing/ Disapproving)	151
<i>Tabelle 41:</i> Nichtparametrische Interkorrelationen zum Mutterverhalten (FB).....	152
<i>Tabelle 42:</i> Interkorrelationen zum Mutterverhalten in der Emotionssituation (VB) (Emotionscoaching)	153
<i>Tabelle 43:</i> Interkorrelationen zum Mutterverhalten in der Emotionssituation (VB) (Dismissing/ Disapproving)	154
<i>Tabelle 44:</i> Interkorrelationen zum Mutterverhalten in der Emotionssituation (VB) (Emotionscoaching, Dismissing/ Disapproving)	155
<i>Tabelle 45:</i> Nichtparametrische Korrelationen zum Emotionswissen und Mutterverhalten (FB)	158
<i>Tabelle 46:</i> Nichtparametrische Korrelationen zum Kind- (FB) und Mutterverhalten (FB)..	159

<i>Tabelle 47:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (FB) und kindlichem Gefühlsausdruck (VB)	161
<i>Tabelle 48:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (FB) und kindlichem Coping (VB).....	162
<i>Tabelle 49:</i> Nichtparametrische Korrelationen zum Mutterverhalten (VB) und Emotionswissen (EI)	164
<i>Tabelle 50:</i> Nichtparametrische Korrelationen zum Mutterverhalten (VB) und Kindverhalten aus Muttersicht (FB)	165
<i>Tabelle 51:</i> Nonparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (Emotionscoaching) und kindlichem Gefühlsausdruck in der Emotionssituation	168
<i>Tabelle 52:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (Emotionscoaching) und kindlichem Coping (VB).....	169
<i>Tabelle 53:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Mutterverhalten (Dismissing/ Disapproving) und kindlichem Gefühlsausdruck (VB)	170
<i>Tabelle 54:</i> Nichtparametrische Korrelationen zwischen Mutterverhalten (Dismissing/ Disapproving) und kindlichem Coping (VB).....	171
<i>Tabelle 55:</i> Nichtparametrische Korrelationen zum positiven Familienklima und Kindverhalten (FB)	173
<i>Tabelle 56:</i> Nichtparametrische Korrelationen zu Familienklima und Kindverhalten (VB)..	174
<i>Tabelle 57:</i> Nichtparametrische Korrelationen zum Familienklima und Mutterverhalten (FB)	175
<i>Tabelle 58:</i> Nichtparametrische Korrelationen zum Familienklima und Mutterverhalten (VB)	176
<i>Tabelle 59:</i> Interkorrelationen zum Kindverhalten (Teilstudie 2).....	179
<i>Tabelle 60:</i> Interkorrelationen zum Mutterverhalten (Teilstudie 2)	180
<i>Tabelle 61:</i> Korrelationen zum Mutter- und Kindverhalten (Teilstudie 2)	181
<i>Tabelle 62:</i> Korrelationen zu Familienklima und Kindverhalten (Teilstudie 2)	183
<i>Tabelle 63:</i> Korrelationen zu Familienklima und Mutterverhalten (Teilstudie 2).....	184
<i>Tabelle 64:</i> Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Hypothese 11 (kindliche Empathie)	185
<i>Tabelle 65:</i> Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Hypothese 11 (prosoziales Verhalten)..	186
<i>Tabelle 66:</i> Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Hypothese 11 (kindliche Positivität)	187

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Circumplex-Modell der Emotionen nach Watson & Tellegen, 1985 (adaptiert nach Pekrun, 2000, S. 338)	21
Abbildung 2: Modell der emotionalen Intelligenz (nach Salovey & Mayer, 1990, S. 190).....	28
Abbildung 3: Ebenenmodell sozialer Kompetenz (nach Döpfner, 1989, S. 2)	29
Abbildung 4: Pyramidenmodell der sozialen Kompetenz (Rose-Krasnor, 1997, S. 120; Übersetzung: von Salisch, 2002b, S. 38)	30
Abbildung 5: Modell der affektiven sozialen Kompetenz (nach Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001, S. 88; modifiziert nach von Salisch, 2002b, S. 41)	31
Abbildung 6: Rahmenmodell der sozioemotionalen Kompetenz.....	32
Abbildung 7: Emotionale Entwicklung nach dem kontextualistischen Paradigma (nach Holodynski & Friedlmeier, 1999, S. 17).....	39
Abbildung 8: Übersicht zur emotionalen Entwicklung bis zum 6. Lebensjahr (Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 28)	41
Abbildung 9: Komponenten der Emotionsregulation (modifiziert nach Petermann & Wiedebusch, 2003, S. 56)	74
Abbildung 10: Bedeutung des Familienklimas für die Familienbeziehungen.....	82
Abbildung 11: Übersicht zu den Hypothesen über Zusammenhänge zwischen Mutter- und Kinddaten (Teilstudie 1)	94
Abbildung 12: Übersicht zu den Hypothesen über Zusammenhänge zwischen Familienklima und den Mutter- und Kinddaten (Teilstudie 1)	95
Abbildung 13: Übersicht zur Mediatorhypothese (Teilstudie 2).....	96
Abbildung 14: Altersverteilung der Zielkinder in Jahren.....	99
Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung zum Schulabschluss der Mutter.....	100
Abbildung 16: Altersverteilung der Zielkinder in Jahren.....	102
Abbildung 17: Übersicht zu den Hypothesen 2.1. bis 2.3. (Teilstudie 1).....	133
Abbildung 18: Schaubild zur Hypothese 3.1 (Teilstudie 1)	148
Abbildung 19: Übersicht zu den Hypothesen 4.1 bis 4.3 (Teilstudie 1).....	156
Abbildung 20: Übersicht zu den Hypothesen 5.1 bis 5.3 (Teilstudie 1).....	163
Abbildung 21: Übersicht zu den Hypothesen 6.1 bis 7.3 (Teilstudie 1).....	172

Anhang

<i>Anhang A: Emotionsinterview für Kinder</i>	232
1 Emotionsinterview: Instruktionen	232
2 Emotionsinterview: Fotomaterial	236
<i>Anhang B: Elternfragebögen</i>	238
1 Fragebogen zum elterlichen Umgang mit kindlichen Emotionen	238
1.1 Skalen zur elterlichen Empathie bei kindlicher Wut und Trauer.....	238
1.2 Fragebogen zum Elternverhalten bei kindlichem Distress.....	238
1.3 Skalen zum Elternverhalten bei kindlichem Distress.....	241
2 Skalen zum Kindverhalten aus Elternsicht	242
3 Skala zum emotionalen Familienklima aus Elternsicht	243
<i>Anhang C: Verhaltensbeobachtung der Mutter-Kind-Interaktion</i>	244
1 Emotionssituation: Instruktionen	244
2 Nachbefragung des Kindes zur Emotionssituation	247
3 Emotionssituation: Auswertungsmanual	248
3.1 Kindlicher Umgang mit unangenehmen Gefühlen.....	250
3.1.1 Kindlicher Distress/ Erregung.....	250
3.1.2 Kindliche Freude/ Vergnügen.....	251
3.1.3 Kindliche Traurigkeit.....	252
3.1.4 Kindlicher Ärger.....	253
3.1.5 Kindliche Angst.....	254
3.1.6 Kindliche Offenheit im Gefühlsausdruck.....	255
3.1.7 Nonverbale Selbstberuhigung.....	256
3.1.8 Verbale Selbstberuhigung.....	257
3.1.9 Kindliche Aufmerksamkeitslenkung.....	258
3.1.10 Kindliches Problemlösen.....	259
3.1.11 Kindliche Internalisierung.....	260
3.1.12 Kindliche Externalisierung.....	261
3.1.13 Kindliche Verbalisierung der Gefühle.....	262
3.1.14 Problembezogene Hilfesuche.....	263
3.1.15 Körperliche Trostsuche.....	264
3.1.16 Kindliche Responsivität/ Kooperationsbereitschaft.....	265
3.1.17 Globalrating: Kindliche Emotionsregulation (Coping-Stil).....	266

3.2	Kindliche Nachbefragung zur Emotionssituation.....	267
3.3	Umgang der Mutter mit kindlichen Gefühlen.....	268
3.3.1	*Positivität/ Freude der Mutter.....	268
3.3.2	*Negativität/ Distress der Mutter.....	269
3.3.3	*Offenheit im Gefühlsausdruck.....	270
3.3.4	*Aufmerksamkeit für das Kind.....	271
3.3.5	*Körperliche Zuwendung.....	272
3.3.6	Akzeptanz kindlicher Gefühle (ES).....	273
3.3.7	Verbalisierung kindlicher Gefühle (ES).....	274
3.3.8	Scaffolding bei der Problemlösung (ES).....	276
3.3.9	Solidarität mit dem Kind (ES).....	277
3.3.10	Ablenkung (ES).....	278
3.3.11	Intrusivität/ Belehrung (ES).....	279
3.3.12	Bagatellisieren – Beschwichtigung (ES).....	280
3.3.13	Nichtbeachtung - Ignorieren („dismissing“) (ES).....	281
3.3.14	Missbilligung - Ablehnung („disapproving“) (ES).....	282
3.3.15	*Globalrating zur feinfühligem Kindzentriertheit.....	283
3.4	Kommunikation (Mutter-Kind).....	284
3.4.1	Gesprächspausen (Dyade).....	284
4	Quellennachweis zu den Untersuchungsinstrumenten	285
	Anhang D: Statistische Ergebnistabellen	287
	<i>Tabelle a:</i> Faktorenanalyse zum Emotionsfragebogen (Mütterliche Empathie bei kindlicher Wut/ Trauer).....	287
	<i>Tabelle b:</i> Reliabilitätsanalyse zum Emotionsfragebogen (Skala Distress)	289
	<i>Tabelle c:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zum Emotionswortschatz.....	290
	<i>Tabelle d:</i> Ergebnisse der Chi ² -Tests zum situativen Wissen über Freude	291
	<i>Tabelle e:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum situativen Wissen über Traurigkeit	291
	<i>Tabelle f:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum situativen Wissen über Wut	292
	<i>Tabelle g:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum situativen Wissen über Angst.....	292
	<i>Tabelle h:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum Wissen über Stolz	293
	<i>Tabelle i:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum Wissen über Schuld	293
	<i>Tabelle j:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum Wissen über Eifersucht	294
	<i>Tabelle k:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum Wissen über multiple Emotionen (Trauer/ Wut).....	294

<i>Tabelle l:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum Wissen über multiple Emotionen (Trauer/ Freude)	295
<i>Tabelle m:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum Wissen über multiple Emotionen (Ruhe/ Unruhe)	295
<i>Tabelle n:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum Wissen über multiple Emotionen (Zuneigung/ Ärger)	296
<i>Tabelle o:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zum Wissen über internale Emotionsregulation	296
<i>Tabelle p:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zur Nennung mentaler Selbstregulationsstrategien	297
<i>Tabelle q:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zur Anwendung von Problemlösestrategien in einer Trauersituation	297
<i>Tabelle r:</i> Ergebnisse des Chi ² -Tests zur Anwendung sozialer Problemlösestrategien in einer Enttäuschungssituation	298
<i>Tabelle s:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu mentalen Strategien (EI) und Traurigkeit (VB)	298
<i>Tabelle t:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu situativer Distanzierung (EI), Offenheit und Hilfesuche (VB)	299
<i>Tabelle u:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Hilfesuche bei Trauer (EI) und Angst (VB)	299
<i>Tabelle v:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Problemlösen bei Trauer (EI) und Gefühlsausdruck in der Emotionssituation (VB)	300
<i>Tabelle w:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Hilfesuche bei Enttäuschung (EI) und Problemlösen (VB)	300
<i>Tabelle x:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Problemlösen bei Enttäuschung (EI) und Emotionsregulation in der Emotionssituation (VB)	301
<i>Tabelle y:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu emotionaler Distanzierung (EI), Freude und Aufmerksamkeitslenkung in der Emotionssituation (VB)	301
<i>Tabelle z:</i> Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Internalisierung (EI) und Problemlösen (VB)	302
<i>Tabelle aa:</i> Deskriptive Statistik zum Kindverhalten (VB)	303
<i>Tabelle bb:</i> Deskriptive Statistik zum Mutterverhalten (VB)	303

Anhang A: Emotionsinterview für Kinder

1 Emotionsinterview: Instruktionen

Anmerkung: der gesprochene Text ist in GROSSBUCHSTABEN hervorgehoben:

(Wenn das Kind während des Tests sagt, "Ich weiß nicht.", antworten Sie mit **DANN RATE EINFACH.**)

TEIL A: Erkennen von Gefühlen am Gesichtsausdruck

→ nach folgendem Schema wird Jungen die Bilderreihe 1, Mädchen die Bilderreihe 2, jeweils A bis F vorgelegt (siehe Anhang A2). Die Antworten können im Antwortbogen notiert werden.

1. ICH WERDE DIR JETZT NACHEINANDER EINIGE BILDER ZEIGEN. SCHAU SIE DIR GENAU AN UND SAGE MIR DANN WIE DU DENKST, DASS SICH DAS KIND DARAUF FÜHLT.

Legen Sie dem Kind die Bilder nacheinander vor und geben Sie ihm Zeit, es zu betrachten und fragen:

WAS DENKST DU, WIE FÜHLT SICH DIESER JUNGE/ DIESES MÄDCHEN?

Nach jeder Antwort:

GUT. DU DENKST, DER JUNGE/ DAS MÄDCHEN IST _____.
(Wiederholen Sie wörtlich die Antwort des Kindes.)

SCHAU DIR DEN JUNGEN/ DAS MÄDCHEN NOCHMALS AN. GIBT ES NOCH ANDERE MÖGLICHKEITEN, WIE ER/ SIE SICH FÜHLEN KÖNNTE?

Stellen Sie sicher, dass das Kind seine Antwort beendet hat, bevor Sie mit dem nächsten Bild fortfahren.

TEIL B: Emotionswortschatz/ Emotionale Erfahrungen

2. OK. NUN MÖCHTE ICH, DASS DU MIR ALLE GEFÜHLE NENNST, DIE DIR EINFALLEN.

Notieren Sie die Antworten im Antwortbogen. Fragen Sie so lange mit **FALLEN DIR NOCH WEITERE GEFÜHLE EIN?** bis das Kind nein sagt.

3. Zu den ersten 4 Gefühlen (fröhlich, traurig, wütend/ verärgert, ängstlich), sagen Sie:

ERZÄHLE MIR WANN DU EINMAL _____ WARST. Falls ein Nachfragen notwendig ist, fragen Sie **WAS IST PASSIERT?** oder **ERZÄHLE MIR MEHR DARÜBER.**

Falls das Kind verneint, jemals dieses Gefühl gehabt zu haben, nehmen Sie die Antwort auf und sagen: **OK, DANN ERZÄHLE MIR, WANN DU DENKST, DASS DEINE MAMA ODER FREUND/IN (JEMAND ANDERES) EINMAL _____ WAR.**

4. Zu den folgenden Gefühlen (**stolz, schuldig, eifersüchtig**), sagen Sie:

WAS BEDEUTET _____? Nehmen Sie die Antworten auf, bei unklaren Antworten, nachfragen mit SAGE MIR MEHR DARÜBER. Wenn das Kind es nicht weiß, soll es raten.

Bei missverständlicher Erklärung, sagen Sie: ERZÄHLE MIR DAVON ALS DU MAL _____ WARST.

Wenn das Kind verneint, eigene Erfahrungen zu haben, fragen Sie: OK, SAGE MIR MEHR DARÜBER ALS DEINE MAMA ODER FREUND/IN MAL _____ WAR.

TEIL C: Multiple Emotionen

5. KANN MAN SICH GLEICHZEITIG **TRAURIG UND WÜTEND** FÜHLEN?

Wenn nein: WARUM NICHT?

Wenn ja: ERZÄHLE MIR DAVON, ALS DU MAL GLEICHZEITIG TRAURIG UND WÜTEND WARST.

Wenn das Kind kein eigenes Beispiel nennen kann, sagen Sie OK, DANN ERZÄHLE MIR DAVON, ALS JEMAND ANDERES GLEICHZEITIG TRAURIG UND WÜTEND WAR.

6. KANN MAN SICH GLEICHZEITIG **TRAURIG UND FRÖHLICH** FÜHLEN?

Wenn nein: WARUM NICHT?

Wenn ja: ERZÄHLE MIR DAVON, ALS DU MAL GLEICHZEITIG TRAURIG UND FRÖHLICH WARST.

Wenn das Kind kein eigenes Beispiel nennen kann, sagen Sie OK, DANN ERZÄHLE MIR DAVON, ALS JEMAND ANDERES GLEICHZEITIG TRAURIG UND FRÖHLICH WAR.

7. KANN MAN SICH GLEICHZEITIG **RUHIG UND UNRUHIG** FÜHLEN?

Wenn nein: WARUM NICHT?

Wenn ja: ERZÄHLE MIR DAVON, ALS DU MAL GLEICHZEITIG RUHIG UND UNRUHIG WARST.

Wenn das Kind kein eigenes Beispiel nennen kann, sagen Sie OK, DANN ERZÄHLE MIR DAVON, ALS JEMAND ANDERES GLEICHZEITIG RUHIG UND UNRUHIG WAR.

8. KANN MAN JEMANDEN GERN HABEN UND SICH GLEICHZEITIG ÜBER DIESE PERSON ÄRGERN?

Wenn nein: WARUM NICHT?

Wenn ja: ERZÄHLE MIR DAVON, ALS DU MAL GLEICHZEITIG JEMANDEN GERN HATTET UND AUF IHN WÜTEND WARST.

Wenn das Kind kein eigenes Beispiel nennen kann, sagen Sie OK, DANN ERZÄHLE MIR DAVON, ALS JEMAND ANDERES EINE PERSON GERN HATTE UND GLEICHZEITIG AUF DIESE PERSON WÜTEND WAR.

TEIL D: Emotionsregulation/ Kenntnis sozialer Darbietungsregeln

9. ANGENOMMEN, DU BIST AUFGEREGT. KANNST DU ETWAS TUN, UM DEINE GEFÜHLE ZU VERÄNDERN?

Wenn nein, WARUM NICHT?

Wenn ja, WAS WÜRD PASSIEREN? WIE WÄREN DANACH DEINE GEFÜHLE?

10. GLAUBST DU, DASS MAN MANCHMAL SEINE GEFÜHLE VERSTECKEN SOLLTE?

Wenn nein, WARUM NICHT?

Wenn ja: WANN SOLLTE MAN SEINE GEFÜHLE VERSTECKEN?

Wenn nicht Teil der Antwort, fragen Sie nach: WARUM SOLLTE MAN SEINE GEFÜHLE VERSTECKEN?

TEIL E: Bewältigungsstrategien

11. ICH WERDE DIR JETZT NACHEINANDER DREI KURZE GESCHICHTEN VORLESEN UND DIR DANACH DAZU FRAGEN STELLEN.

Geschichte 1 (Version für Mädchen):

MARIA SPIELT MIT FREUNDEN AUF DEM HOF. ALS SIE SICH BÜCKT, UM DEN BALL AUFZUHEBEN, ZERREISST IHRE HOSE. ALLE KINDER FANGEN AN ZU LACHEN, WEIL IHRE UNTERHOSE ZU SEHEN IST. MARIA WIRD ROT UND SCHÄMT SICH.

Geschichte 1 (Version für Jungen):

MARIO SPIELT MIT FREUNDEN AUF DEM HOF. ALS ER SICH BÜCKT, UM DEN BALL AUFZUHEBEN, ZERREISST SEINE HOSE. ALLE KINDER FANGEN AN ZU LACHEN, WEIL SEINE UNTERHOSE ZU SEHEN IST. MARIO WIRD ROT UND SCHÄMT SICH.

WIE FÜHLT SICH MARIA (MARIO) AM ENDE DER GESCHICHTE? (Verständnisfrage)

Wenn das Kind nicht das entsprechende Gefühl nennt, sagen Sie:

DU DENKST ALSO MARIA (MARIO) FÜHLT SICH _____.

LASS UNS DAS ENDE DER GESCHICHTE NOCH EINMAL LESEN. WIE DENKST DU, FÜHLT SICH MARIA (MARIO) HIER?

WAS WÜRDEST DU AN MARIAS (MARIOS') STELLE TUN?Geschichte 2 (Version für Mädchen):

JULIA HAT VERSCHLAFEN UND LÄSST IN DER EILE DEN VOGELKÄFIG IHRES WELLENSITTICHS HANSI OFFEN. ALS SIE MITTAGS NACH HAUSE KOMMT, IST HANSI WEG. JULIA IST *TRAURIG* DARÜBER, DASS HANSI FÜR IMMER WEG IST.

Geschichte 2 (Version für Jungen):

JULIAN HAT VERSCHLAFEN UND LÄSST IN DER EILE DEN VOGELKÄFIG SEINER WELLENSITTICHS HANSI OFFEN. ALS ER MITTAGS NACH HAUSE KOMMT, IST HANSI WEG. JULIAN IST *TRAURIG* DARÜBER, DASS HANSI FÜR IMMER WEG IST.

WIE FÜHLT SICH JULIA (JULIAN) AM ENDE DER GESCHICHTE? (Verständnisfrage)

Wenn das Kind nicht das entsprechende Gefühl nennt, sagen Sie:

DU DENKST ALSO JULIA(N) FÜHLT SICH _____ .

LASS UNS DAS ENDE DER GESCHICHTE NOCH EINMAL LESEN. WIE DENKST DU, FÜHLT SICH JULIA(N) HIER?

WAS WÜRDEST DU AN JULIAS/ JULIANS STELLE TUN?Geschichte 3 (Version für Mädchen):

ULI HATTE STREIT MIT IHRER BESTEN FREUNDIN SARA. SARA HAT HEUTE ALLE KINDER AUS DER KLASSE ZU IHRER GEBURTSTAGSFEIER EINGELADEN. NUR ULI HAT KEINE EINLADUNGSKARTE BEKOMMEN UND IST *ENTTÄUSCHT*.

Geschichte 3 (Version für Jungen):

ULI HATTE STREIT MIT SEINEM BESTEN FREUND KLAUS. KLAUS HAT HEUTE ALLE KINDER AUS DER KLASSE ZU SEINER GEBURTSTAGSFEIER EINGELADEN. NUR ULI HAT KEINE EINLADUNGSKARTE BEKOMMEN UND IST *ENTTÄUSCHT*.

WIE FÜHLT SICH ULI AM ENDE DER GESCHICHTE? (Verständnisfrage)

Wenn das Kind nicht das entsprechende Gefühl nennt, sagen Sie:

DU DENKST ALSO ULI FÜHLT SICH _____ .

LASS UNS DAS ENDE DER GESCHICHTE NOCH EINMAL LESEN. WIE DENKST DU, FÜHLT SICH ULI HIER?

WAS WÜRDEST DU AN ULIS STELLE TUN?

2 Emotionsinterview: Fotomaterial

Bilderreihe 1



Bild 1A

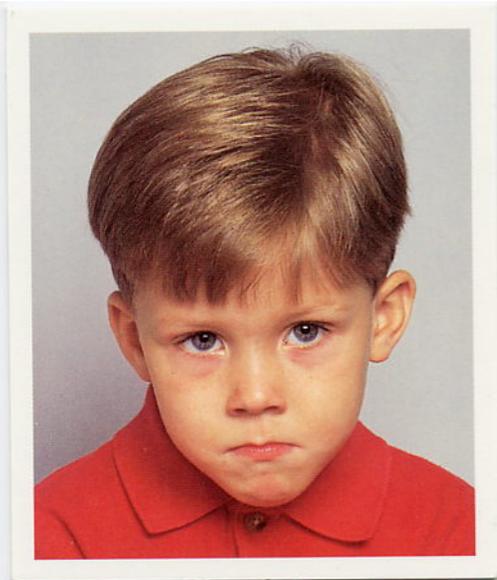


Bild 1B



Bild 1C

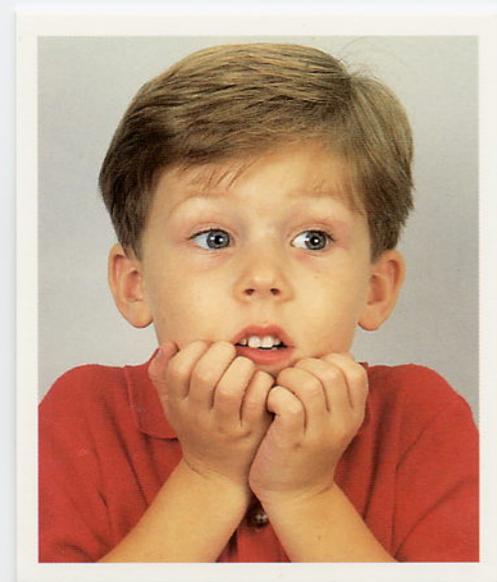


Bild 1D

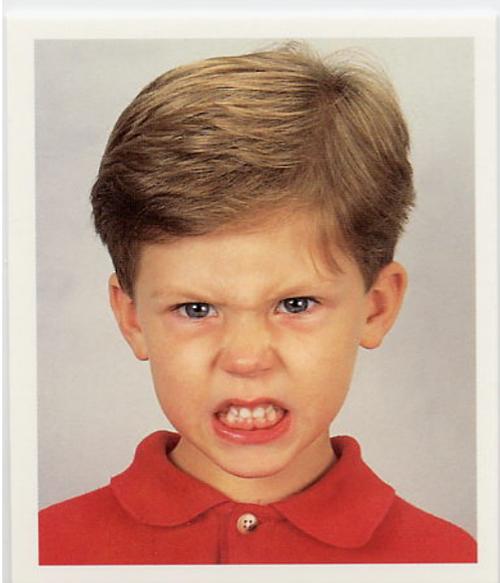


Bild 1E

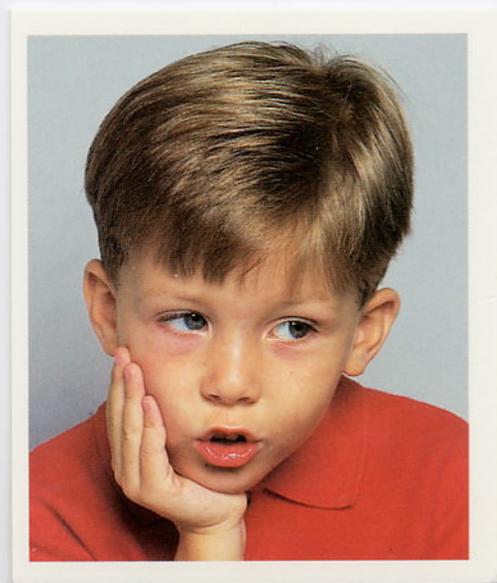


Bild 1F

Bilderreihe 2

Bild 2A



Bild 2B



Bild 2C



Bild 2D

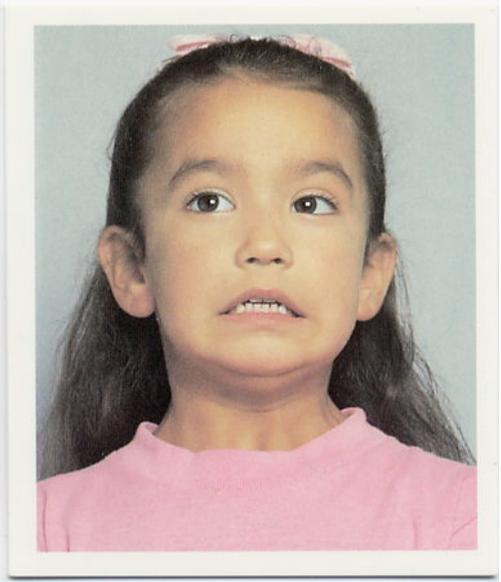
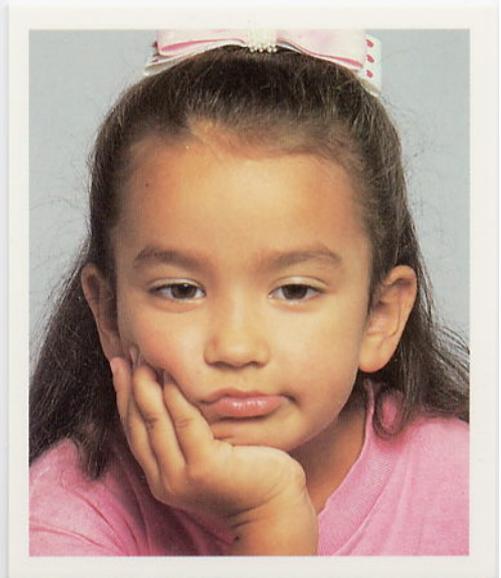


Bild 2E



Bild 2F



Anhang B: Elternfragebögen

1 Fragebogen zum elterlichen Umgang mit kindlichen Emotionen

1.1 Skalen zur elterlichen Empathie bei kindlicher Wut und Trauer

Antwortformat: 1=trifft gar nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft sehr zu

a) Empathische Reaktionen auf Wut/ Ärger des Kindes ($\alpha_6=.809$)

1. Wenn mein Kind wütend ist, versuche ich seine Stimmung zu verstehen.
2. Wenn mein Kind wütend ist, sprechen wir darüber.
3. Wenn mein Kind wütend ist, erkläre ich ihm, wie es damit umgehen kann.
4. Wenn mein Kind wütend ist, versuche ich herauszufinden, was es denkt.
5. Wenn mein Kind wütend ist, versuche ich seine Gefühle nachzuempfinden.
6. Wenn mein Kind wütend ist, will ich ihm ganz nahe sein.

b) Empathische Reaktionen auf Traurigkeit des Kindes ($\alpha_6=.752$)

1. Wenn mein Kind traurig ist, versuche ich seine Stimmung zu verstehen.
2. Wenn mein Kind traurig ist, sprechen wir darüber.
3. Wenn mein Kind traurig ist, will ich ihm ganz nahe sein.
4. Wenn mein Kind traurig ist, weiß ich oft nicht, was ich machen soll.
5. Wenn mein Kind traurig ist, erkläre ich ihm, wie es damit umgehen kann.
6. Wenn mein Kind traurig ist, ignoriere ich das, dann vergeht die Verstimmung von selbst.

1.2 Fragebogen zum Elternverhalten bei kindlichem Distress

Ziel des Fragebogens ist die Erfassung elterlicher Reaktionen auf unangenehme Gefühle (**Ärger, Traurigkeit, Angst**) ihrer Vor- und Grundschul Kinder in Stress-Situationen. Ausgewählt wurden 6 aus ursprünglich 12 Situationen (veränderte Situations-Nummerierung gegenüber dem Original); teilweise wurde der Wortlaut in der deutschen Übersetzung sprachlich vereinfacht. Während im Original die Items im Konjunktiv formuliert sind, wurden hier Wenn-dann-Aussagesätze gewählt. Aufgrund geringer Reliabilitäten der Einzelskalen wurden die ursprünglichen Skalen Bestrafung und Stress zur Skala Distress zusammengefasst und auf 7 Items gekürzt. Zunächst wird der verwendete Fragebogen im Original-Itemwortlaut wieder gegeben, anschließend die Skalen zum Fragebogen vorgestellt.

Geben Sie bitte für die folgenden Situationen an, mit welcher Wahrscheinlichkeit Sie sich in der angegebenen Weise verhalten würden.

Kreuzen Sie bitte für jede Zeile die Antwort an, die am ehesten für Sie zutrifft.

Antwortskala:

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
sehr			mittlere			sehr
unwahrscheinlich			Wahrscheinlichkeit			wahrscheinlich

1. Wenn mein Kind sich darüber ärgert, dass es krank ist und deshalb nicht zur Geburtstagsfeier eines Freundes/ einer Freundin gehen kann, ...

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a) schicke ich mein Kind auf sein Zimmer, bis es sich beruhigt hat | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| b) ärgere ich mich über mein Kind | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| c) helfe ich meinem Kind, über Möglichkeiten nachzudenken, wie es trotzdem mit seinen Freunden zusammen sein kann (z.B. einige Freunde nach der Party zu sich einladen) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| d) sage ich meinem Kind, dass es sich nicht soviel aus dem Verpassen der Party machen soll | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| e) ermutige ich mein Kind, seinen Ärger und seine Enttäuschung auszudrücken | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| f) beruhige ich mein Kind und mache etwas Lustiges mit ihm, damit es sich besser fühlt | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

2. Wenn mein Kind etwas Wertvolles verliert und weint, ...

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a) schimpfe ich mit ihm, weil es so unachtsam war | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| b) sage ich meinem Kind, dass es überempfindlich ist | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| c) helfe ich meinem Kind, sich an Orte zu erinnern, wo es noch nicht gesucht hat | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| d) lenke ich mein Kind ab, indem ich über freudige Dinge spreche | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| e) sage ich ihm, dass es in Ordnung ist zu weinen, wenn man unglücklich ist | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| f) sage ich ihm, dass das immer passiert, wenn man nicht aufpasst | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

3. Wenn mein Kind aus Angst vor einer Spritze beim Zahnarzt im Wartezimmer zu weinen anfängt, ...

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a) sage ich ihm, es soll damit aufhören, weil ich ihm sonst etwas verbiete, was es gerne macht (z.B. Fernsehen) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| b) ermutige ich mein Kind mit mir über seine Gefühle zu sprechen | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| c) sage ich meinem Kind, es soll sich nicht soviel aus der Spritze machen | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| d) sage ich ihm, es soll uns mit dem Weinen nicht blamieren | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| e) tröste ich mein Kind vor und nach der Spritze | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| f) spreche ich mit meinem Kind über Möglichkeiten, wie es weniger wehtun kann (z.B. durch Entspannen oder tiefes Einatmen) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

Kreuzen Sie bitte für jede Zeile die Antwort an, die am ehesten für Sie zutrifft.

Antwortskala:

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
sehr unwahrscheinlich			mittlere Wahrscheinlichkeit			sehr wahrscheinlich

4. Wenn mein Kind von einem Freund/ einer Freundin ein ungewolltes Geburtstagsgeschenk bekommt und sich darüber ärgert, ...

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a) ermutige ich mein Kind mit mir über seine Enttäuschung zu sprechen | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| b) sage ich meinem Kind, dass es das Geschenk gegen etwas umtauschen kann, das es sich wünscht | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| c) schimpfe ich <u>nicht</u> mit meinem Kind, weil es unhöflich ist | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| d) sage ich meinem Kind, dass es überempfindlich ist | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| e) schimpfe ich mein Kind, weil es sich nicht in die Gefühle des Freundes/ der Freundin einfühen kann | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| f) bemühe ich mich, dass es meinem Kind besser geht, indem es etwas tut, was ihm Spaß macht | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

5. Wenn mein Kind nach einem spannendem Film ängstlich ist und nicht einschlafen kann, ...

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a) ermutige ich mein Kind, darüber zu sprechen, was es ängstigt | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| b) rege ich mich auf, weil mein Kind so dumm ist | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| c) sage ich meinem Kind, dass es überempfindlich ist | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| d) helfe ich meinem Kind etwas zu finden, was es tun kann, um einschlafen zu können | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| e) sage ich meinem Kind, dass es ins Bett gehen soll, sonst gäbe es Fernsehverbot | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| f) mache ich etwas Lustiges mit meinem Kind, damit es vergisst, wovor es sich geängstigt hat | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

6. Wenn mein Kind von anderen Kindern gehänselt wurde und deshalb den Tränen nahe ist, ...

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a) rege ich mich nicht auf | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| b) sage ich meinem Kind, dass wir sofort nach Hause fahren, wenn es zu Weinen anfängt | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| c) sage ich meinem Kind, dass es in Ordnung ist zu weinen, wenn es sich schlecht fühlt | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| d) tröste ich mein Kind und versuche es dazu zu bringen, an etwas Fröhliches zu denken | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| e) helfe ich meinem Kind, etwas anderes zu finden, das es tun kann | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |
| f) sage ich meinem Kind, dass es sich bald besser fühlen wird | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ |

1.3 Skalen zum Elternverhalten bei kindlichem Distress

1. Distressreaktionen: Diese Items geben an, in welchem Maße Eltern Distress empfinden und beispielsweise zu bestrafenden Reaktionen neigen, wenn ihre Kinder negative Affekte äußern. ($\alpha_7=.681$)
Items: (1a); (1b); (3a); (3d); (5b); (5e); (6b)
2. Ermutigung zum Gefühlsausdruck: Diese Items geben an, in welchem Ausmaß Eltern ihre Kinder ermutigen, negative Affekte auszudrücken oder das Ausmaß, in welchem Eltern die negativen emotionalen Zustände ihrer Kinder annehmen (z.B. es ist in Ordnung traurig zu sein). ($\alpha_6=.793$)
Items: (1e); (2e); (3b); (4a); (5a); (6c)
3. Emotions-fokussierte Reaktionen/ Beschwichtigung: Diese Items geben an, in welchem Maße Eltern mit Strategien antworten, die ihrem Kind helfen sollen sich besser zu fühlen (d.h. mit dem Ziel die negativen Gefühle des Kindes zu beeinflussen). ($\alpha_5=.755$)
Items: (1f), (2d); (4f); (5f); (6d)
4. Problem-fokussierte Reaktionen/ Problemorientierung: Diese Items geben an, in welchem Maße Eltern ihrem Kind helfen das Problem zu lösen, das den kindlichen Stress verursacht hat (d.h. mit dem Ziel das Kind beim Problemlösen oder der Bewältigung des Stressors zu unterstützen). ($\alpha_4=.648$)
Items: (2c); (3f); (5d); (6e)
5. Herunterspielende Reaktionen/ Bagatellisieren: Diese Items geben an, in welchem Maße Eltern den Ernst der Situation oder das kindliche Problem oder seine Stress-Reaktion herunterspielen (d.h. nicht ernst nehmen, verharmlosen). ($\alpha_6=.604$)
Items: (1d); (2b); (3c), (4d); (5c); (6f)

2 Skalen zum Kindverhalten aus Elternsicht

Die Instruktion und die Items sind im Wortlaut des Fragebogens wieder gegeben; die Items sind hier zur besseren Übersicht den einzelnen Skalen zugeordnet; die Nummern vor den Items geben die Reihenfolge im Fragebogen an. Die mit „u“ gekennzeichneten Items sind umgekehrt kodiert.

Wortlaut der Instruktion:

Bitte markieren Sie zu jedem Punkt „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“, „eindeutig zutreffend“. Beantworten Sie bitte **alle Fragen** so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das **Verhalten des Kindes in den letzten sechs Monaten**.

Antwortformat: 1=nicht zutreffend, 2=teilweise zutreffend, 3=eindeutig zutreffend

- a) Emotionale Probleme (Internalisierung) ($\alpha_{6=}$.594)**
- (3) klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit
 - (8) hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt
 - (13) oft unglücklich und niedergeschlagen; weint häufig
 - (16) nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen
 - (24) hat viele Ängste; fürchtet sich leicht
- b) Verhaltensprobleme (Externalisierung) ($\alpha_{6=}$.557)**
- (5) hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend
 - (7u) im allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen
 - (12) streitet sich oft mit anderen Kindern und schikaniert sie
 - (18) lügt oder mogelt häufig
 - (22) stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo
- c) Impulsivität (ungünstiges Arbeits-/ Problemlöseverhalten) ($\alpha_{6=}$.683)**
- (2) unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen
 - (10) ständig zappelig
 - (15) leicht ablenkbar, unkonzentriert
 - (21u) denkt nach bevor er/ sie handelt
 - (25u) führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne
- d) Probleme mit Gleichaltrigen (Verhalten ggü. Peers) ($\alpha_{6=}$.716)**
- (6) Einzelgänger; spielt meist alleine
 - (11u) hat wenigstens einen guten Freund
 - (14u) im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt
 - (23) kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern
 - (19) wird von anderen gehänselt oder schikaniert
- e) Prosoziales Verhalten ($\alpha_{6=}$.744)**
- (1) rücksichtsvoll
 - (4) teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)
 - (9) hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind
 - (17) lieb zu jüngeren Kindern
 - (20) hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)

f) positive Emotionalität ($\alpha_6=.817$)

- (26) ist oft unbeschwert und ausgeglichen
- (27) lacht viel; ist meist fröhlich
- (28) freut sich über Kleinigkeiten
- (29) ist oft guter Dinge; zuversichtlich

g) Empathie ($\alpha_4=.894$)

Antwortformat:

1=stimmt nicht, 2=stimmt wenig, 3=stimmt teilweise, 4=stimmt ziemlich, 5=stimmt genau

Itemwortlaut:

Bitte beurteilen Sie, inwiefern die folgenden Aussagen auf Ihr Kind zutreffen:

- (34) Wenn jemand niedergeschlagen ist, kann es ihn gut wieder aufmuntern.
- (31) Wenn jemand bedrückt oder traurig ist, fällt meinem Kind meist etwas ein, was den anderen tröstet oder ablenkt.
- (36) Es fällt meinem Kind leicht, andere auf bessere Gedanken zu bringen, wenn es ihnen mal nicht gut geht.
- (33) Wenn jemand ärgerlich ist, kann mein Kind ihn gut wieder beruhigen.

3 Skala zum emotionalen Familienklima aus Elternsicht

Antwortformat: 1=trifft nicht zu, 2=trifft wenig zu, 3=trifft ziemlich zu, 4=trifft sehr zu

*Itemwortlaut der Einstiegsfrage: **Wie ist Ihre Familie?** ($\alpha_6=.889$)*

1. In unserer Familie geht jeder auf die Sorgen und Nöte des anderen ein.
2. Wir kommen wirklich alle gut miteinander aus.
3. In unserer Familie geht es harmonisch und friedlich zu.
4. In unserer Familie regen wir uns schon über Kleinigkeiten auf.
5. In unserer Familie hat jeder das Gefühl, dass man ihm zuhört und auf ihn eingeht.
6. In unserer Familie kommt es häufig zu Reibereien.

Anhang C: Verhaltensbeobachtung der Mutter-Kind-Interaktion

1 Emotionssituation: Instruktionen

Anmerkung: Die nachfolgend **fettgedruckten** Passagen geben den Wortlaut der standardisierten Instruktion wieder.

a) Vorabinformation und Erlaubniseinholung der Eltern

Bevor Sie die Fragebögen ausfüllen, möchte ich Sie noch kurz zur Untersuchung informieren. Da ein wichtiger Teil in dieser Studie der Umgang mit unangenehmen Gefühlen ist, möchten wir auch untersuchen, wie ihr Kind mit schwierigen Situationen umgeht.

Deshalb kann es im Verlauf der Untersuchung kurzfristig zu einem unangenehmen Gefühl bei _____ (Name des Zielkindes) kommen. Es wird eine Situation sein, die so auch im Alltag auftreten kann und bei der Sie dabei sind. Wir werden die Situation anschließend auflösen, so dass diese ein klares Ende hat. Uns ist wichtig, dass Sie vorab Bescheid wissen. Sind Sie damit einverstanden?

Bei Nachfragen der Eltern zur Situation:

Wir bemühen uns, dass es für das Kind gut machbar sein/ nicht zu schwierig wird.

Wir möchten vorab nicht mehr zur Situation sagen, weil sich das, was die Eltern wissen, manchmal auf das Kind übertragen kann.

Wir sagen Ihnen dann später mehr.

Anmerkungen für Untersucher:

Bei Fragen nur Instruktionsteile wiederholen, keine zusätzlichen Informationen
Wenn Eltern dagegen sind, wird die Emosituation weggelassen (Gründe kurz auf Untersucherbogen notieren) – in diesem Fall am Ende der Untersuchung **Belohnung des Kindes** nicht vergessen!!

b) Instruktion zur Emotionssituation (Untersucher A, Kind, Prätest)Anmerkungen für Untersucher:

Untersucher A versteckt nach dem FIT-KIT *unbemerkt* die ausgesuchte Belohnung, z.B. in Rucksack oder Kameratasche. Nach der Planungsaufgabe geht *Untersucher B* mit der Mutter in den Nebenraum, *Untersucher A* kündigt dem Kind (ohne Beisein der Mutter) an, dass es die Belohnung, die es sich ausgesucht hat, jetzt schon bekommt, weil es so gut mitgemacht hat. *Untersucher A* geht zum Korb, „stellt aber fest“, dass das Kind sich die Belohnung aber schon genommen hat. *Untersucher A* reagiert verärgert und verlässt den Raum mit der Ankündigung die Mutter zu holen.

→*Instruktion (Untersucher A, Kind):*

Weil Du so toll mitgemacht hast, kannst Du Dir jetzt schon Deine Belohnung nehmen.

(...) Ja so was, Du hast Dir Deine Belohnung ja schon genommen! Ich habe Dir doch gesagt, dass Du sie erst nach der Untersuchung herausnehmen darfst! Warum hast Du es Dir jetzt schon herausgenommen?!

(Auf „leugnende“ Antwort des Kindes reagiert der Untersucher verärgert:)

Also das hätte ich nicht von Dir gedacht, dass Du es Dir hinter meinem Rücken herausnimmst und dann noch nicht einmal zugibst! Also wirklich!! Bleib bitte hier, ich hole jetzt mal Deine Mama!

(*Untersucher A* bittet die Mutter 10 min beim Kind zu bleiben und es im Raum zu beschäftigen (evtl. Stifte und Papier mitgeben) und bleibt selbst im zweiten Raum.)

→*Instruktion (Untersucher A, Mutter):*

Tut mir leid, aber wir müssen noch etwas für die nächste Aufgabe vorbereiten. Bitte bleiben Sie solange bei _____ (Name des Zielkindes) und beschäftigen Sie sie/ihn im Raum. Hier sind Stifte und Papier zum Malen. Wir sagen Ihnen dann Bescheid, wenn wir fertig sind.

(*Untersucher A* löst die Situation nach 10 min auf, spricht mit Kind verständnisvoll über seine Aufregung - *!dem Kind Zeit lassen!*, erklärt, dass das mit der Lüge ausgedacht und beabsichtigt (Teil der Untersuchung) war, weil wir sehen wollten, wie Kind reagiert. Kind darf auf einer Skala einstufen, wie schlimm die Situation war (restliche Skalen bitte mit weißem Blatt abdecken). Kind darf sich Belohnung gleich nehmen und es wird angekündigt, dass es gleich mit dem Papa etwas spielen darf, was Spaß macht)

c) Instruktion für die Auflösung der Emotionssituation (Untersucher A, Mutter, Kind):

Vielen Dank, die 10 min sind nun vorbei. Und ich muss nun etwas aufklären, denn ich habe vorhin einfach behauptet, dass Du Dir Deine Belohnung schon genommen hast. Das war eine schwierige Situation, die geplant war. _____ (Name des Zielkindes), ich weiß, dass Du die Belohnung nicht herausgenommen hast, schau her, hier ist sie, ich habe sie herausgenommen. Jetzt darfst Du sie Dir nehmen und sie behalten. Es tut mir leid, dass ich Dich ärgern musste. Mir war auch nicht wohl dabei. Aber ich musste das machen für die Untersuchung.

(auf Kind eingehen, beim Gefühl bleiben, z.B. Bist Du jetzt noch ärgerlich auf mich...?)

Nachbefragung mit Zusatzbogen³⁵:

Kannst Du mir sagen, wie das für Dich war, als ich behauptet habe, dass Du Dir die Belohnung schon genommen hast? Warst Du eher traurig oder eher wütend? Wie schlimm war es für Dich? Kannst Du mir das bei diesen Gesichtern zeigen (kurz erklären)? Warst Du auch ein bisschen ängstlich? Wie sehr? (auf 3. Skala kennzeichnen)

Ich verspreche Dir, dass wir Dich jetzt nicht mehr ärgern werden. Du darfst jetzt mit dem Papa etwas spielen, was Dir sicher Spaß machen wird.

³⁵ siehe Nachbefragungsbogen → Anhang C2

2 Nachbefragung des Kindes zur Emotionssituation

Einstufung der Emotionssituation aus Kindsicht

Untersucher sucht die entsprechende Skala für Wut oder Trauer aus, ja nachdem, welches Gefühl das Kind nennt (Wut oder Trauer?), die andere Skala wird abgedeckt

Wie sehr ärgerlich warst Du vorhin?

			
„egal“	etwas ärgerlich	ärgerlich	sehr ärgerlich/ wütend

oder:

Einstufung der Emotionssituation aus Kindsicht (Trauer):

Untersucher sucht die entsprechende Skala aus, ja nachdem, welches Gefühl das Kind nennt (Wut oder Trauer?), die andere Skala wird abgedeckt

Wie sehr traurig warst Du vorhin?

			
„egal“	etwas traurig	traurig	sehr traurig

Zusatz-Frage (Angst):

Warst Du auch ein bisschen ängstlich? Ja Nein

Wenn ja: Wie sehr ängstlich warst Du?

			
„egal“	etwas ängstlich	ängstlich	sehr ängstlich

3 Emotionssituation: Auswertungsmanual

Hinweise zur Auswertung

Zeitliche Einteilung

Die Emotionssituation dauert in der Regel insgesamt 10 Minuten. Ausgewertet wird die Alleinphase und die Interaktionsphase, welche bei der Auswertung in 2 bis 4 Zeitabschnitte **zu je 3 min** aufgeteilt wird (der letzte Abschnitt kann auch kürzer sein).

Auswertungsschritte

Die Auswertung erfolgt zunächst nacheinander für alle Abschnitte für das Kind (Alleinphase, Sequenz 1-2-3), anschließend für alle Abschnitte für die Mutter (Sequenz 1-2-3). Dadurch wird gewährleistet, dass die Auswertung der einzelnen Sequenzen auch im Vergleich zu den vorangegangenen Sequenzen durchgeführt werden kann (Veränderungsmessung). Darüber hinaus können auch bisherige Auswertungen (anderer Dyaden) als Vergleichsmaßstab herangezogen werden.

Damit sichergestellt wird, dass sich alle Rater auf die gleichen Sequenzen beziehen, werden Beginn und Ende der Sequenzen anhand des Transkriptes (Kennzeichnung im Text oder Markierung der jeweiligen Zeilennummer) festgehalten.

Skalenaufbau

Das Rating setzt sich aus Einzelskalen und zwei Globalskalen zusammen. Für die Einzelskalen und die Globalskala „Feinfühligkeit Kindzentriertheit“ können die Werte 0 bis 7 vergeben werden. Der Wert 0 wird dann vergeben, wenn die Skala nicht angewendet werden kann (z.B. wenn die Mutter nichts von der Emotionssituation erfahren hat, werden die darauf bezogenen Skalen mit 0 gewertet). Der Wert 1 wird dann vergeben, wenn das Verhalten nicht auftritt bzw. nicht beobachtet werden kann. Der Wert 4 stellt den Mittelpunkt dar und teilt die Skala qualitativ in 2 Hälften (wird auch bei ambivalenten Eindrücken geratet). Der Wert 7 wird vergeben, wenn das Verhalten sehr häufig oder sehr deutlich ausgeprägt auftritt (und keine zusätzliche Steigerung denkbar erscheint).

Im Gegensatz zu den übrigen Skalen ist die Globalskala „Kindliche Emotionsregulation“ 5-stufig und bildet die jeweiligen Stile auf einem Typenkontinuum von A bis E ab, auf welchem die Reaktionen des Kindes global bewertet werden. Auch hier wird jeweils der Wert 0 vergeben, wenn die Skala nicht kodiert werden kann.

Skalenübersicht mit Angabe der Interrater-Reliabilitäten³⁶

Kindrating	Mutterrating
<p>Gefühlsausdruck des Kindes</p> <p>1. Kindlicher Distress ($\kappa_w=.81$) 2. Kindliche Freude/ Vergnügen ($\kappa_w=.67$) 3. Kindliche Traurigkeit ($\kappa_w=.61$) 4. Kindlicher Ärger ($\kappa_w=.88$) 5. Kindliche Angst ($\kappa_w=.70$) 6. Kindliche Offenheit im Gefühlsausdruck ($\kappa_w=.63$)</p>	<p>Gefühlsausdruck der Mutter</p> <p>1. Positivität/ Freude ($\kappa_w=.79$) 2. Negativität/ Distress ($\kappa_w=.57$) 3. Offenheit im Gefühlsausdruck ($\kappa_w=.56$)**</p>
<p>Kindliche Emotionsregulation</p> <p>7. Nonverbale Selbstberuhigung ($\kappa_w=.75$) 8. Verbale Selbstberuhigung ($\kappa_w=.60$) 9. Kindliche Aufmerksamkeitslenkung ($\kappa_w=.83$) 10. Kindliches Problemlösen ($\kappa_w=.76$) 11. Kindliche Internalisierung ($\kappa_w=.70$) 12. Kindliche Externalisierung ($\kappa_w=.77$) 13. Kindliche Verbalisierung der Gefühle ($\kappa_w=.88$) 14. Problembezogene Hilfesuche ($\kappa_w=.83$) 15. Körperliche Trostsuche ($\kappa_w=.94$) 16. Kindliche Responsivität/ Kooperationsbereitschaft ($\kappa_w=.69$) 17. Globalrating: Kindliche Emotionsregulation (Coping-Stil) ($\kappa=.60$)</p>	<p>Mütterliche Regulierung der kindlichen Gefühle</p> <p>4. Aufmerksamkeit für das Kind ($\kappa_w=.77$) 5. Körperliche Zuwendung ($\kappa_w=.91$) 6. Akzeptanz kindlicher Gefühle ($\kappa_w=.93$) 7. Verbalisierung kindlicher Gefühle ($\kappa_w=.83$) 8. Scaffolding bei der Problemlösung ($\kappa_w=.90$) 9. Solidarität mit dem Kind ($\kappa_w=.54$)** 10. Ablenkung ($\kappa_w=.57$) 11. Intrusivität/ Belehrung ($\kappa_w=.66$) 12. Bagatellisieren – Beschwichtigung ($\kappa_w=.81$) 13. Nichtbeachtung - Ignorieren ($\kappa_w=.57$) 14. Missbilligung - Ablehnung ($\kappa_w=1.0$)** 15. Globalrating: Feinfühligkeit Kindzentriertheit ($\kappa_w=.59$)</p>
<p>Dyadische Kommunikation</p> <p>Gesprächspausen (Mutter-Kind) ($\kappa_w=.74$)</p>	

³⁶ Anmerkung: Die Reliabilitäten der mit ** gekennzeichneten Skalen werden durch eine besonders geringe Varianz der Einschätzungen beeinflusst.

3.1 Kindlicher Umgang mit unangenehmen Gefühlen

Beobachtet wird das Auftreten verschiedener Reaktionsweisen des Kindes im Umgang mit seinen unangenehmen Gefühlen, welche evtl. durch die falsche Beschuldigung des Untersuchers oder den Verlust der Belohnung hervorgerufen wurden. Kindliche Reaktionen auf die emotionsauslösende Situation können nur beobachtet werden, wenn das Kind Distress äußert (vgl. Skala Kindlicher Distress/ Erregung) oder die Emotionssituation (Verlust der Belohnung oder „falsche“ Beschuldigung) zum Gesprächsinhalt bzw. Bestandteil der Mutter-Kind-Interaktion wird (vgl. Transkripte), z.B. indem das Kind die Mutter fragt, wo die Belohnung ist oder ihr mitteilt, dass sie nicht mehr da ist.

Als Hinweis auf den unterschiedlichen Umgang des Kindes mit seinen Gefühlen können die vom Kind initiierten und aufgegriffenen **Gesprächsthemen** dienen, die im Rahmen der inhaltlichen Transkript-Analyse erarbeitet werden.

3.1.1 Kindlicher Distress/ Erregung³⁷

Beurteilt wird, in welchem Maße beim Kind infolge der falschen Beschuldigung eine innere Erregung bzw. Distress-Reaktion zu beobachten ist.

Kindlicher Distress wird sowohl in der Alleinphase als auch in der Interaktionsphase mit der Mutter und der Debriefingphase geratet und dem Ergebnis der Nachbefragung des Kindes gegenübergestellt.

Merkmale:

- 1) Das Kind erscheint irritiert, bestürzt oder empört als Reaktion auf die falsche Beschuldigung des Untersuchers.
- 2) Distress kann auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck kommen:
 - a. Mimik oder Körpersprache zeigen Erregung, Anspannung, Irritation. Das kann an geballten Fäusten, zusammen gepressten Lippen, zusammen gezogenen Augenbrauen, hochgezogenen Schultern, geschlossener oder allgemein hoher körperlicher Anspannung (z.B. verschränkte Arme) zum Ausdruck kommen.
 - b. Verbaler Ausdruck der Verwirrung, z.B. „ich habe die Belohnung aber nicht genommen“, Empörung, z.B. „die sind vielleicht gemein“; Verzweiflung kann durch eine hohe Stimm-lage ausgedrückt werden („Jammern“).

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hoher Distress: Das Kind ist überwältigt von dem Gefühl, das die Beschuldigung bei ihm ausgelöst hat. Es zeigt deutliche Anzeichen von Unzufriedenheit, Anspannung, Nervosität, Empörung, Bestürzung oder Verzweiflung. Es gelingt dem Kind nicht, seine Fassung wieder zu erlangen.

5: Eher hoher Distress: Das Kind ist durch die Beschuldigung bzw. den Verlust der Belohnung emotional deutlich bewegt. Es äußert dies durch deutlichen verbalen oder nonverbalen Ausdruck von Erregung, Unruhe oder Irritation. Das Kind kann sich überwiegend nur schwer beruhigen.

3: Eher wenig Distress: Das Kind scheint durch die Beschuldigung bzw. den Verlust der Belohnung emotional wenig bewegt zu sein. Es zeigt wenig Verwirrung und kann sich schnell beruhigen.

1: Kein (beobachtbarer) Distress: Das Kind scheint durch die Beschuldigung bzw. den Verlust der Belohnung emotional nicht bewegt (sehr flacher oder kein Ausdruck von Distress) und sehr gefasst.

Kindlicher Distress						
1	2	3	4	5	6	7
kein Distress		eher wenig Distress		eher hoher Distress		sehr hoher Distress
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

³⁷ in Anlehnung an Cowan & Cowan, 1992b, Skala A7ab und die Skala „Whine/Complain“ von Melby et al., 1998

3.1.2 Kindliche Freude/ Vergnügen

Merkmale:

- 1) Der Grad in welchem die Freude leicht beobachtet werden kann, ob verbal oder non-verbal ausgedrückt.
- 2) „Freude“ schließt eine Reihe positiver Emotionen ein, von Zufriedenheit und Befriedigung bis zu Erfolg und Jubel.
- 3) Non-verbale Zeichen können bemerkt werden in:
 - a. Stimmung (zufrieden, euphorisch)
 - b. Gesicht (speziell Augen und Mund gehoben)
 - c. Körper (vital und energiegeladen)
 - d. Sprechmodus (schnell kann Aufregung bedeuten, Freude, Erfolg)
 - e. Ausdruck (am offenkundigsten: lachendes Lächeln)
- 4) Die Abwesenheit von Traurigkeit impliziert nicht gleichzeitig die Anwesenheit von Freude. Ein Kind, das niedrig in Traurigkeit bewertet wird, ist nicht notwendigerweise glücklich. Z.B. ein Kind das nicht traurig scheint, aber wenig Anzeichen zeigt, sich zufrieden oder freudig zu fühlen, wird in der Freude nicht hoch bewertet.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Freude: Es gibt klare Anzeichen einer guten, gelösten Stimmung. Das Kind lacht, lächelt oft in ungekünstelter Art; summt zufrieden vor sich hin, hält den Körper in aufrechter, aber entspannter Position. Wenn das Kind ärgerlich, bedrückt oder traurig wird, kann es sich schnell wieder von seinen unangenehmen Gefühlen lösen.

5: Eher hohe Freude: Das Kind scheint überwiegend zufrieden oder gelöst. Es zeigt keine so klaren Zeichen an beschwingten Gefühlen wie bei 6 und 7.

3: Eher wenig Freude: Das Kind zeigt eher wenige offensichtliche Zeichen, dass es sich gut fühlt, es vergnügt oder zufrieden/ gelöst ist.

1: Keine Freude: Das Kind zeigt keine Anzeichen der Freude, Vergnügen oder Zufriedenheit.

Kindliche Freude						
1	2	3	4	5	6	7
keine Freude		eher wenig Freude		eher hohe Freude		sehr hohe Freude
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.3 Kindliche Traurigkeit

Merkmale:

- 1) Der Grad in welchem die Traurigkeit leicht beobachtet werden kann, ob verbal oder non-verbal ausgedrückt.
- 2) „Traurigkeit“ schließt eine Reihe nicht-ärgerlicher, negativer Emotionen ein, von milder Missgestimmtheit bis zu Kummer und Verzweiflung.
- 3) Non-verbale Zeichen können bemerkt werden durch:
 - a. Stimmung (unzufrieden, missgestimmt)
 - b. Gesicht (speziell Augen und Mund gesenkt)
 - c. Körper (durchhängend und abwehrend)
 - d. Sprechmodus (langsam kann Traurigkeit sein)
 - e. Ausdruck (am offenkundigsten: Tränen, Stirnrunzeln)
- 4) Die Abwesenheit von Freude impliziert nicht gleichzeitig die Anwesenheit von Traurigkeit. Ein Kind, das niedrig in Freude bewertet wird, ist nicht notwendigerweise traurig. Das Kind kann gedankenversunken, vorherrschend ängstlich oder ärgerlich oder gehemmt und nichts-ausdrückend erscheinen, in welchem Fall es als gering in Traurigkeit bewertet wird.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Traurigkeit: Traurigkeit wird klar ausgedrückt durch: Weinen, sehr traurige oder mutlose Ausdrücke oder Äußerungen. Das Kind scheint einen Mangel an Freude bei allen Dingen zu haben. Traurigkeit löst sich nicht auf, sondern dominiert die Situation. (Beachte: zu unterscheiden ist zwischen Weinen aus Ärger oder Frustration und Traurigkeit. Zu bewerten ist nur letzteres.)

5: Eher hohe Traurigkeit: Das Kind erscheint überwiegend traurig oder mutlos, legt aber keine so starke Intensität der Traurigkeit an den Tag wie bei 6 und 7. Dennoch überwiegt die traurige Stimmung.

3: Eher wenig Traurigkeit: Gelegentliche Anzeichen von Traurigkeit sind beobachtbar, vielleicht als Reaktion auf eine bestimmte Situation oder Bemerkung, aber das Kind kann sich schnell von seiner Trauer lösen.

1: Keine Traurigkeit: Es können keine klaren Anzeichen und offensichtlichen Anzeichen von Traurigkeit beobachtet werden.

Kindliche Traurigkeit						
1	2	3	4	5	6	7
keine Traurigkeit		eher wenig Traurigkeit		eher hohe Traurigkeit		sehr hohe Traurigkeit
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.4 Kindlicher Ärger

Merkmale:

- 1) Der Grad, in dem das Kind Feindschaft oder Unwillen gegen die Mutter oder spezielle Verhaltensweisen der Mutter ausdrückt.
- 2) Ärger kann ausgedrückt werden in direkter expressiver Art (z.B. schreien, weinen, stoßen, Wutanfall) oder in zurückhaltender Weise (z.B. still, in sich gekehrt, von der Aufgabe mit Ablehnung abwenden, trotzig, feindliche oder strafende Elemente)
- 3) Ärger hat oft ein klares Ziel (z.B. elterliche Grenzen oder die Bitte um Befolgung) aber er wird vom Kind eingeführt.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hoher Ärger: Das Kind zeigt deutlich feindseliges und zurückweisendes Verhalten, das sich auch in einem unkontrollierten Wutanfall äußern kann. Die emotionale Intensität ist sehr hoch und das Kind hat offensichtlich Schwierigkeiten, sich zu beruhigen und weiterzumachen.

5: Eher hoher Ärger: Das Kind zeigt eher feindseliges und zurückweisendes Verhalten. Die Intensität der Emotionen ist relativ hoch und das Kind hat Schwierigkeiten sich zu beruhigen und weiterzumachen.

3: Eher wenig Ärger: Das Kind zeigt selten feindseliges und zurückweisendes Verhalten, der kindliche Ärger ist vorübergehend, das Kind lässt sich leicht beruhigen oder ablenken.

1: Kein Ärger: Es ist kein kindlicher Ärger beobachtbar.

Kindlicher Ärger						
1	2	3	4	5	6	7
kein Ärger		eher wenig Ärger		eher hoher Ärger		sehr hoher Ärger
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.5 Kindliche Angst

Merkmale:

- 1) Das Kind scheint besorgt/ängstlich oder unruhig darüber, in dieser Situation zu sein.
- 2) Ängstlichkeit kann begleitet sein von zappeligen oder starren Momenten, nervösem Sprechen (z.B. Baby-Sprache), nervösem Lachen, übertriebenem Grinsen, körperlicher Erstarrung (z.B. aufgerissene Augen), Vermeidungsverhalten oder gekünsteltem Verhalten.
- 3) Die Ängstlichkeit kann sich auch darin zeigen, dass das Kind nach Schutz sucht (z.B. in dem es sich versteckt, sich ein Kuscheltier holt oder sich an die Mutter anklammert).
- 4) Bei sehr hoher Angst ist das Kind von seiner Angst so eingenommen, dass es sich auf nichts anderes (z.B. die Malaufgabe) konzentrieren kann.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Angst: Das Kind erscheint zögerlich und unschlüssig oder zappelig und übertrieben im Ausdruck. Es ist scheinbar von seiner Angst so eingenommen, dass es sich auf nichts anderes (z.B. die Malaufgabe) konzentrieren kann. Das kindliche Verhalten erscheint starr oder gekünstelt. Das Kind zeigt deutliche und intensive Versuche Schutz zu suchen.

5: Eher hohe Angst: Das Kind erscheint überwiegend zögerlich oder zappelig und ist von der Angst eher stark eingenommen, es gelingt ihm aber immer wieder oder nach einiger Zeit, sich auf etwas anderes (z.B. die Malaufgabe) zu konzentrieren. Das Kind zeigt teilweise Versuche Schutz zu suchen.

3: Eher wenig Angst: Das Kind erscheint eher wenig zögerlich oder zappelig, die Angst kommt nur wenige Male und wenig intensiv zum Ausdruck. Es gelingt dem Kind sich überwiegend auf etwas anderes (z.B. die Malaufgabe) zu konzentrieren. Das Kind zeigt eher selten Versuche Schutz zu suchen.

1: Keine Angst: Das Kind zeigt keine Anzeichen von Ängstlichkeit/ Angst in der Situation.

Kindliche Angst						
1	2	3	4	5	6	7
keine Angst		eher wenig Angst		eher hohe Angst		sehr hohe Angst
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.6 Kindliche Offenheit im Gefühlsausdruck³⁸

Merkmale:

- 1) Der Grad, in dem das Kind äußert, was es fühlt (negativ oder positiv), aufschlussreiche persönliche Reaktionen auf die Situation oder die Mutter. Offenheit im Gefühlsausdruck wird geäußert durch den Ton der Stimme, Gesichtsausdruck, Gesten, Wörter, Körpersprache (z.B. Abwendung).
- 2) Die Einschätzung der kindlichen Offenheit im Gefühlsausdruck spiegelt wider, wie stark der Eindruck des Beobachters von den kindlichen Gefühlen ist. Z.B. wenn der Beobachter sich sicher ist, dass das Kind ärgerlich ist, würde das Kind die Bewertung der hohen Offenheit im Gefühlsausdruck bekommen.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Offenheit im Gefühlsausdruck: Das Kind zeigt offen seine Gefühle über ein Ereignis. Der Beobachter hat eine klare Vorstellung über die Gefühle des Kindes bei der Interaktion oder Aufgabe. Das Kind lächelt zum Beispiel oder lacht, wenn ihm die Aufgabe Spaß macht oder zeigt offensichtliches Missfallen oder Verunsicherung, wenn die Situation Distress auslöst.

5: Eher hohe Offenheit im Gefühlsausdruck: Das Kind drückt seine Gefühle aus, aber geringer als bei 6 und 7. Der Emotionsausdruck ist in seiner Intensität abgeschwächt oder von geringerer Dauer. Der Beobachter hat überwiegend einen eindeutigen Eindruck von den Gefühlen des Kindes.

3: Eher wenig Offenheit im Gefühlsausdruck: Das Kind ist zögernd oder unschlüssig, Gefühle auszudrücken. Der Beobachter hat einen eher wagen Eindruck über die Gefühle des Kindes, z.B. dass die Gefühle des Kindes eher negativ als positiv sind, ohne diese aber einem bestimmten Gefühl zuordnen zu können.

1: Keine Offenheit im Gefühlsausdruck: Das Kind zeigt keine Anhaltspunkte, wie es sich fühlt, z.B. spricht das Kind mit einem klanglosen Ton in der Stimme oder hat ein ausdrucksloses Gesicht. Der Beobachter ist völlig unsicher über die tatsächlichen Gefühle des Kindes. Dies kann auch als Anzeichen für externale Emotionsregulation durch Maskierung oder Neutralisierung gewertet werden.

Kindliche Offenheit im Gefühlsausdruck						
1	2	3	4	5	6	7
keine Offenheit im Gefühls- ausdruck		eher wenig Offenheit im Gefühls- ausdruck		eher hohe Offenheit im Gefühls- ausdruck		sehr hohe Offenheit im Gefühls- ausdruck
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

³⁸ vgl. Cowan & Cowan, 1992b, Skala A8abc

3.1.7 Nonverbale Selbstberuhigung

Beurteilt werden beobachtbare nonverbale Selbstberuhigungsstrategien des Kindes als Reaktion auf Distress. Die Selbstberuhigung wird sowohl in der Alleinephase als auch in der Interaktionsphase mit der Mutter geratet.

Merkmale:

- 1) Nonverbale Selbstberuhigungsstrategien, z.B. an der Kleidung zupfen, Daumen lutschen, mit den Haaren spielen, Augen schließen oder Kuscheltier halten, ins Bett legen oder Abklopfen zur Vergewisserung (evtl. mit verbalem Begleitkommentar) usw. dienen der selbstständigen Regulation emotionaler Erregung.
- 2) Die Beobachtung der kindlichen Selbstberuhigungsversuche erfolgt unabhängig von der Auswirkung auf den kindlichen Distress.
- 3) Nonverbale Selbstberuhigung kann in Verbindung mit verbalen Selbstberuhigungsstrategien auftreten.

Anmerkung: Nonverbale Selbstberuhigungsstrategien können starke Erregung verhindern oder verringern (vgl. Skala Kindlicher Distress/ Erregung).

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe nonverbale Selbstberuhigung: Das Kind zeigt sehr häufig, kontinuierlich oder sehr intensiv körperliche Selbstberuhigungsstrategien.

5: Eher hohe nonverbale Selbstberuhigung: Das Kind wendet zwar mehrere Selbstberuhigungsstrategien an, aber mit Unterbrechungen. Dennoch zeigt es immer wieder Selbstberuhigungsstrategien.

3: Eher wenig nonverbale Selbstberuhigung: Selbstberuhigungsstrategien sind wenige Male zu beobachten oder die Selbstberuhigungsversuche wirken weniger intensiv oder sind nur von kurzer Dauer oder das Kind zeigt nur *eine* bestimmte Selbstberuhigungsstrategie.

1: Keine nonverbale Selbstberuhigung: Das Kind zeigt keine beobachtbaren Selbstberuhigungsstrategien.

Nonverbale Selbstberuhigung						
1	2	3	4	5	6	7
keine <u>nonverbale</u> Selbst- beruhigung		eher wenig <u>nonverbale</u> Selbst- beruhigung		eher hohe <u>nonverbale</u> Selbst- beruhigung		sehr hohe <u>nonverbale</u> Selbst- beruhigung
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.8 Verbale Selbstberuhigung

Beurteilt werden verbale Selbstberuhigungsstrategien des Kindes als Reaktion auf Distress. Die Selbstberuhigung wird sowohl in der Alleinephase als auch in der Interaktionsphase mit der Mutter geratet.

Merkmale:

- 1) Verbale Selbstberuhigungsstrategien können Ausdruck mentaler Vorgänge sein und z.B. als handlungsorientierte Selbstinstruktionen („...*ich gehe jetzt erst mal suchen...*“) oder Vergewisserung durch Selbstgespräche („...*ich habe den Lutscher nicht, hier ist er auch nicht...*“) auftreten. Denkbar sind auch beiläufige Formen, wie z.B. Singen, Summen.
- 2) Verbale Selbstberuhigung kann in Verbindung mit nonverbalen Selbstberuhigungsstrategien auftreten.
- 3) Die Beobachtung der kindlichen Selbstberuhigungsversuche erfolgt unabhängig von der Auswirkung auf den kindlichen Distress.

Anmerkung: Verbale Selbstberuhigungsstrategien können starke Erregung verhindern oder verringern (vgl. Skala Kindlicher Distress/ Erregung).

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe verbale Selbstberuhigung: Das Kind äußert sehr häufig, kontinuierlich oder sehr intensiv verbale Strategien zur Selbstberuhigung, z.B. durch Selbstgespräche. Oder: Das Kind zeigt mehrere verschiedenen Strategien der verbalen Selbstberuhigung.

5: Eher hohe verbale Selbstberuhigung: Das Kind wendet zwar mehrere verbale Selbstberuhigungsstrategien an, aber mit Unterbrechungen. Dennoch zeigt es immer wieder verbale Selbstberuhigungsstrategien.

3: Eher wenig verbale Selbstberuhigung: Verbale Selbstberuhigungsstrategien sind wenige Male zu beobachten oder die Selbstberuhigungsversuche wirken weniger intensiv oder sind nur von kurzer Dauer oder das Kind zeigt nur *eine* bestimmte verbale Selbstberuhigungsstrategie.

1: Keine verbale Selbstberuhigung: Das Kind zeigt keine beobachtbaren verbalen Selbstberuhigungsstrategien.

Verbale Selbstberuhigung						
1	2	3	4	5	6	7
keine <u>verbale</u> Selbst- beruhigung		eher wenig <u>verbale</u> Selbst- beruhigung		eher hohe <u>verbale</u> Selbst- beruhigung		sehr hohe <u>verbale</u> Selbst- beruhigung
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.9 Kindliche Aufmerksamkeitslenkung

Eingestuft werden Strategien des Kindes die eigene Aufmerksamkeit von den Auslösern seiner unangenehmen Gefühle (Untersucher, Körbchen mit Belohnungen, falsche Beschuldigung) abzulenken.

Merkmale:

- 1) Hierzu gehören alle selbst initiierten Ablenkungsstrategien, wie z.B. körperliche Abwendung, Blickabwendung.
- 2) Hinweise können auch viele verschiedene vom Kind neu initiierte Themen im Gespräch mit der Mutter sein oder eine starke Konzentration auf eine Beschäftigung.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Aufmerksamkeitslenkung: Das Kind lenkt sich selbst scheinbar vollständig ab, indem es z.B. seinen Blick vom Auslöser (Korbchen mit Belohnungen) abwendet, sich in andere Aktivitäten vertieft (z.B. Malen) oder neue Gesprächsthemen initiiert.

5: Eher hohe Aufmerksamkeitslenkung: Im Allgemeinen lenkt sich das Kind von seinem Gefühl und dem Auslöser ab. Es kann aber sein, dass das Kind wenige Male von der Ablenkung (z.B. konzentriertes Malen) ablässt und die Aufmerksamkeit kurz auf den Auslöser der Gefühle fokussiert (z.B. das Körbchen mit fehlendem Inhalt).

3: Eher wenig Aufmerksamkeitslenkung: Dem Kind fällt es eher schwer, seine Aufmerksamkeit von der Belohnung oder der Beschuldigung abzulenken. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass das Kind *mehrmals* im Belohnungskorbchen nach der „verlorenen“ Belohnung sucht. Es fällt dem Kind sichtlich schwer, sich auf die Tätigkeit (z.B. das Malen) zu konzentrieren, weil es diese immer wieder unterbricht.

1: Keine Aufmerksamkeitslenkung: Es sind keine Aufmerksamkeitslenkungsstrategien beobachtbar. Die Aufmerksamkeit des Kindes ist vollständig auf die Belohnung oder die „falsche“ Beschuldigung gerichtet. Dies wird z.B. deutlich durch die Blickrichtung des Kindes (Fokussieren des Körbchens), sehr häufige Suchversuche oder durch wiederholte verbale Äußerungen (Nennen der falschen Beschuldigung oder Rechtfertigung).

Kindliche Aufmerksamkeitslenkung						
1	2	3	4	5	6	7
keine Aufmerksamkeitslenkung		eher wenig Aufmerksamkeitslenkung		eher hohe Aufmerksamkeitslenkung		sehr hohe Aufmerksamkeitslenkung
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.10 Kindliches Problemlösen

Merkmale:

- 1) Maßstab dafür, inwiefern das Kind selbst versucht, die Situation bzw. das Problem (Verlust der Belohnung bzw. falsche Anschuldigung) auf beobachtbare Weise zu lösen, z.B. durch Suchen der Belohnung, *Informationssuche* durch Nachfragen bei Untersucher oder der Mutter („Wo ist meine Belohnung?“ oder „Was hat die Untersucherin zu Dir gesagt?“) oder Ausschauen einer neuen Belohnung.
- 2) Hohes kindliches Problemlösen beinhaltet einen oder mehrere entschlossene, selbstsichere und gezielte Problemlöseversuche. Es ist klar zu beobachten, wann das Kind die Problemlöseversuche für sich abschließt.

Anmerkung: Im Gegensatz zur Problembezogenen Hilfesuche, wird beim kindlichen Problemlösen ein problemorientiertes Verhalten beobachtet, das unabhängig von der Interaktion mit der Mutter gezeigt wird.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohes kindliches Problemlösen: Das Kind geht sehr entschlossen und selbstsicher an die Lösung des Problems heran, in dem es schnell und ohne zu zögern mit Problemlösungsversuchen beginnt. Dazu kann es entweder *einen* Lösungsversuch verfolgen oder *verschiedene* Lösungsmöglichkeiten testen, um für sich eine Lösung zu finden. Das Kind beendet deutlich die Suche nach einer Problemlösung.

5: Eher hohes kindliches Problemlösen: Das Kind geht eher entschlossen und selbstsicher an die Lösung des Problems heran, in dem es nach kurzem Zögern mehrere eher ungezielte Versuche (z.B. wiederholtes Suchen der Belohnung an der gleichen Stelle) benötigt, um die Suche für sich abzuschließen.

3: Eher wenig kindliches Problemlösen: Das Kind geht wenig entschlossen und selbstsicher an die Lösung des Problems heran. Es zögert lang und unternimmt entweder nur einen oder mehrere ziellose Versuche das Problem zu lösen und schließt die Problemlöseversuche nicht klar ab, sondern ist weiterhin oder immer wieder damit beschäftigt.

1: Kein kindliches Problemlösen: Das Kind zeigt keine eigenen Versuche, die Situation oder das Problem zu lösen.

Kindliches Problemlösen						
1	2	3	4	5	6	7
kein kindliches Problemlösen		eher wenig kindliches Problemlösen		eher hohes kindliches Problemlösen		sehr hohes kindliches Problemlösen
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.11 Kindliche Internalisierung

Beurteilt wird die Neigung des Kindes zu internalisierendem **Verhalten**, d.h. einem fehlenden oder verschlossenen Gefühlsausdruck mit möglichen Anzeichen von z.B. *übermäßiger* Ängstlichkeit oder Traurigkeit, Depressivität oder Schüchternheit. Es handelt sich um eine Reaktion auf emotionale Erregung (vgl. Distress-Skala).

Merkmale:

- 1) Starke Internalisierung zeigt sich durch auffallend seltene oder sehr zögerliche und kurze verbale Äußerungen, eine leise Stimme, verschlossene Körperhaltung, gesenkten Blick oder zusammen gepresste Lippen, ausdruckslose Mimik.
- 2) Kindliche Internalisierung setzt ein gewisses Maß an Erregung voraus, wobei der Emotionsausdruck eher zurückhaltend ist.
- 3) Internalisierung kann sich auch darin äußern, dass das Kind geistig abwesend oder in sich gekehrt wirkt (z.B. durch Starren ins Leere).

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Internalisierung: Das Kind wirkt sehr verschlossen oder übermäßig ängstlich oder schüchtern. Es spricht sehr selten und leise oder zeigt überwiegend eine geschlossene Körperhaltung. Auf Reize (wenn es beispielsweise angesprochen wird) reagiert es gar nicht oder verspätet. Monotone, wiederholte Bewegungen sind kontinuierlich zu beobachten (z.B. Kneten der Hände). Oder: Das Kind wirkt über die ganze Zeit geistig abwesend und wie erstarrt.

5: Hohe Internalisierung: Das Kind verhält sich eher passiv. Es ist verschlossen und initiiert keine Gespräche. Wird es angesprochen reagiert es, aber in der Regel sehr kurz und leise. Monotone, wiederholte Bewegungen oder eine geistige Abwesenheit oder Erstarrtheit sind überwiegend zu beobachten, jedoch nicht die ganze Zeit über.

3: Wenig Internalisierung: Das Kind verhält sich eher schüchtern. Es wirkt teilweise „geistig abwesend“ (z.B. durch Starren ins Leere), reagiert aber schnell, wenn es angesprochen wird und initiiert auch selbst Gespräche. In manchen Momenten sind internalisierend wirkende Verhaltensweisen beobachtbar (z.B. Lippen zusammenpressen, Blick senken).

1: Keine Internalisierung: Das Kind zeigt kein internalisierendes Verhalten.

Kindliche Internalisierung						
1	2	3	4	5	6	7
keine Internalisierung		wenig Internalisierung		hohe Internalisierung		sehr hohe Internalisierung
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.12 Kindliche Externalisierung

Beurteilt wird die Neigung des Kindes zu externalisierendem **Verhalten**, d.h. einem sehr deutlichen Ausdruck von Ärger, Trotz oder Unzufriedenheit und aggressiven oder destruktiven Verhaltensweisen. Es handelt sich um eine Reaktion auf emotionale Erregung (vgl. Distress-Skala).

Merkmale:

- 1) Starke Externalisierung kann sich im verbalen (z.B. aggressiver Tonfall, laute Stimme, schnelles Sprechen) und nonverbalen Ausdruck (z.B. motorische Unruhe, grimmiger Blick) äußern.
- 2) Kindliche Externalisierung setzt ein gewisses Maß an Erregung voraus, wobei der Emotionsausdruck eher überbetont und auch auf destruktive Weise geäußert wird.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Externalisierung: Das Kind zeigt sehr starke Gefühlsäußerungen oder Gefühlsausbrüche (z.B. Wutanfall) und äußert Ärger durch lautes oder aggressives Verhalten. Das Verhalten wirkt unkontrolliert und der Situation nicht angemessen.

5: Hohe Externalisierung: Das Kind geht immer wieder so sehr in seinen Gefühlsäußerungen auf, dass es die Tätigkeit, die es gerade ausgeübt hat (z.B. Malen) nicht weiter machen kann. Das Kind agiert seine Erregung bzw. seine unangenehmen Gefühle körperlich und verbal deutlich aus.

3: Wenig Externalisierung: Das Kind zeigt entweder einmal oder wenige Male externalisierende Verhaltensweisen (z.B. einen Gefühlsausbruch) oder die Unmutsäußerungen sind weniger intensiv, als in den Abstufungen 4 bis 7 (z.B. könnte das Kind kontinuierlich grummelnd über die Untersucher schimpfen).

1: Keine Externalisierung: Das Kind zeigt kein externalisierendes Verhalten.

Kindliche Externalisierung						
1	2	3	4	5	6	7
keine Externalisierung		wenig Externalisierung		hohe Externalisierung		sehr hohe Externalisierung
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.13 Kindliche Verbalisierung der Gefühle

Merkmale:

- 3) Maßstab dafür, wie explizit das Kind über die mentale Welt, insbesondere seine Gefühle spricht.
- 4) Eine hohe Verbalisierung wird deutlich durch folgende Merkmale:
 - a) Das Kind benennt das Gefühl („*Ich bin wütend...*“).
 - b) Das Kind spricht mit der Mutter über Ursachen oder Konsequenzen **seines Gefühls**, indem es z.B. über die emotionsauslösende Situation spricht (z.B. „*...die Untersucherin hat mich beschuldigt und das finde ich gemein...*“).
 - c) Das Kind versetzt sich evtl. in die Perspektive der Untersucherin (z.B. „*...die Untersucherin denkt, dass ich die Belohnung einfach genommen habe, bestimmt ist sie sauer auf mich...*“).
- 5) Eine geringe Verbalisierung wird deutlich, indem das Kind lediglich Trost z.B. durch körperliche Nähe bei der Mutter sucht, ohne verbal auf seine Gefühle und Gedanken einzugehen, welche die emotionale Situation ausgelöst hat.

Anmerkung: Das Kind zeigt durch die Verbalisierung seiner Gefühle, dass es seine Gefühle verbal äußern kann und über mentale Strategien verfügt, seine Gefühle zu regulieren (z.B. durch Verstehen oder Umdeuten der Situation). Durch die Verbalisierung ermöglicht das Kind seiner Mutter Einblicke in seine innere Gefühls- und Gedankenwelt.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Verbalisierung: Das Kind verbalisiert häufig und auf unterschiedliche Weise seine Gefühle. Das Kind bespricht zusammen mit der Mutter detailliert Ursachen und Konsequenzen der falschen Beschuldigung und benennt seine Gefühle. Dem Kind gelingt es sich evtl. in die Perspektive des Untersuchers hinein zu versetzen.

5: Eher hohe Verbalisierung: Das Kind verbalisiert zwar seine Gefühle, indem es anspricht, welche Gefühle es empfindet, spricht aber vor allem über den Hergang der (äußeren) Situation oder beantwortet diesbezüglich vor allem die Fragen der Mutter. Das Kind verbalisiert dann teilweise auch Ursachen und Konsequenzen seiner Gefühle.

3: Eher wenig Verbalisierung: Das Kind sagt eher wenig über seine Gefühle als auch über die emotionsauslösende Situation. Das Kind spricht mit der Mutter überwiegend über andere Themen.

1: Keine Verbalisierung: Das Kind zeigt keine Versuche, seine Gefühle zu verbalisieren oder der Mutter Einblick in seine Gefühlswelt zu geben.

Verbalisierung kindlicher Gefühle (Kind)						
1	2	3	4	5	6	7
keine Verbalisierung		eher wenig Verbalisierung		eher hohe Verbalisierung		sehr hohe Verbalisierung
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.14 Problembezogene Hilfesuche

Beurteilt wird, in welchem Maße sich das Kind im Gespräch mit der Mutter auf die emotionsauslösende Situation, d.h. die „falsche“ Beschuldigung oder den Verlust der Belohnung bezieht und versucht eine problembezogene Unterstützung der Mutter zu erhalten.

Merkmale:

- 1) Sehr hohe problembezogene Hilfesuche zeigt sich in einer klaren Fragestellung und deutlichen Aufforderung an die Mutter bei der Problemlösung zu helfen, z.B. indem das Kind im Beisein der Mutter zum Körbchen geht und sagt: „*Das gibt's doch nicht, das kann doch nicht sein! Vorhin war die Belohnung doch noch drin! Was soll ich denn jetzt machen?*“.
- 2) Das Kind äußert der Mutter gegenüber eine gewisse Erwartungshaltung, Unterstützung zu erhalten, indem es z.B. seine Mutter fragt, ob sie die Belohnung (gesehen) hat oder mit deutlichem Unbehagen reagiert, wenn die Mutter versucht, das Kind abzulenken.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe problembezogene Hilfesuche: Das Kind spricht deutlich und offen mit der Mutter über das Problem und sucht ihre Unterstützung. Geht die Mutter nicht oder für das Kind nicht ausführlich oder befriedigend genug auf das Thema ein, fängt das Kind immer wieder an, das Thema sowohl verbal als auch nonverbal auf das Problem zu lenken.

5: Eher hohe problembezogene Hilfesuche: Das Kind spricht die Beschuldigung oder den Verlust der Belohnung zwar an, aber mit keiner so klaren Fragestellung oder Aufforderung, wie bei einem sehr hohen Problembezug. Geht die Mutter darauf nicht oder nur kurz ein, lenkt das Kind das Thema einige Male auf das Thema zurück oder reagiert mit deutlicher Unzufriedenheit auf die geringe Aufmerksamkeit der Mutter.

3: Eher wenig problembezogene Hilfesuche: Das Kind befasst sich sichtbar mit der Beschuldigung oder dem Verlust der Belohnung (z.B. blickt es ins Leere und schüttelt den Kopf oder sucht nach der Belohnung), spricht das Thema aber der Mutter gegenüber nicht direkt oder nur einmal an. Ein Hinweis auf geringe Problembezug könnte auch sein, wenn das Kind ähnliche Themen, wie die Untersuchung an sich oder die Untersucher anspricht, die der Mutter die Option geben, weiter nachzufragen.

1: Keine problembezogene Hilfesuche: Das Kind spricht das Problem im Gespräch mit der Mutter nicht an und sucht nicht nach der Unterstützung der Mutter. Es scheint weder zu versuchen, das Thema auf den Verlust der Belohnung oder die Beschuldigung zu lenken, noch ist beim Kind eine entsprechende Erwartungshaltung der Mutter gegenüber erkennbar.

Problembezogene Hilfesuche						
1	2	3	4	5	6	7
keine <u>problembe-</u> <u>zogene</u> Hilfesuche		eher wenig <u>problembe-</u> <u>zogene</u> Hilfesuche		eher hohe <u>problembe-</u> <u>zogene</u> Hilfesuche		sehr hohe <u>problembe-</u> <u>zogene</u> Hilfesuche
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.1.15 Körperliche Trostsuche³⁹

Merkmale:

- 1) Es wird beurteilt, in welchem Maße das Kind bei der Mutter körperlichen Trost und Rückhalt sucht.
- 2) Körperliche Trostsuche kommt v.a. durch das intensive Suchen nach körperlicher Nähe zur Mutter zum Ausdruck, z.B. indem das Kind die Mutter anfasst, sie umarmt oder sich auf ihren Schoß setzt.
- 3) Körperliche und nonverbale Aspekte der Interaktion (z.B. häufiges Suchen von Blickkontakt) stehen im Vordergrund der Beobachtung.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Trostsuche: Das Kind sucht deutlich, sehr häufig und auf unterschiedliche Weise die körperliche Nähe zur Mutter. Reagiert die Mutter nicht oder nur beiläufig mit körperlicher Zuwendung, fängt das Kind immer wieder an, körperlichen Kontakt zur Mutter aufzunehmen. Die Suche nach Körperkontakt zur Mutter steht für das Kind so sehr im Vordergrund, sodass das Kind auf das Ansprechen der Mutter verbal entweder gar nicht oder sehr leise antwortet.

5: Eher hohe Trostsuche: Das Kind sucht zum Teil die physische Nähe zur Mutter, versucht z.B. sehr nahe bei der Mutter zu sitzen. Das Kind unterbricht eher häufig seine Tätigkeit, z.B. Malen, um Kontakt zur Mutter aufzunehmen. Lässt sich die Mutter nicht oder nur kurz auf den körperlichen Kontakt ein, versucht das Kind überwiegend mit Nachdruck körperlichen Kontakt zur Mutter aufzunehmen oder es versucht auf andere Weise Trost zu finden, z.B. durch sein Kuscheltier.

3: Eher wenig Trostsuche: Das Kind sucht eher wenig körperliche Nähe zur Mutter, versucht nahe bei der Mutter zu sitzen oder nimmt Blickkontakt zur Mutter auf. Lässt sich die Mutter nicht oder nur kurz auf den körperlichen Kontakt ein, versucht das Kind teilweise körperlichen Kontakt zur Mutter aufzunehmen, wirkt aber überwiegend bei der Sache, z.B. der Malaufgabe.

1: Keine Trostsuche: Das Kind versucht nicht, von der Mutter körperlichen Trost zu erhalten bzw. nimmt keinen körperlichen Kontakt zur Mutter auf.

Körperliche Trostsuche						
1	2	3	4	5	6	7
keine Trostsuche		eher wenig Trostsuche		eher hohe Trostsuche		sehr hohe Trostsuche
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

³⁹ „solace seeking“ (vgl. Saarni, 1999)

3.1.16 Kindliche Responsivität/ Kooperationsbereitschaft⁴⁰

Es wird beurteilt, ob und in welcher Weise das Kind die Bereitschaft bzw. Fähigkeit zeigt, die Vorschläge, Anregungen oder Signale der Mutter wahrzunehmen und im emotionalen Ausdruck sowie im Verhalten darauf zu reagieren.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Responsivität: Das Kind ist sehr kooperativ und geht bereitwillig, prompt und in angemessener Weise auf Interaktionsangebote oder Anregungen der Mutter ein.

5: Eher hohe Responsivität: Das Kind ist eher kooperativ und geht überwiegend auf Interaktionsangebote oder Anregungen der Mutter ein.

3: Eher wenig Responsivität: Das Kind wirkt wenig kooperationsbereit und reagiert selten oder eher zögernd auf Anregungen und Signale der Mutter oder lehnt Interaktionsangebote ab.

1: Keine Responsivität: Das Kind reagiert nicht oder sehr verspätet auf Anregungen und Signale der Mutter oder verweigert deutlich Interaktionsangebote der Mutter. Beispielsweise überhört es häufig Vorschläge der Mutter oder reagiert mit Trotz, Misstrauen oder Widerwillen auf Angebote der Mutter.

Kindliche Responsivität						
1	2	3	4	5	6	7
keine Responsivität		eher wenig Responsivität		eher hohe Responsivität		sehr hohe Responsivität
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

⁴⁰ in Anlehnung an Steininger, 2002, Globalskala "Responsivität (Kind)", u.a. veränderte Kodierungsrichtung

3.1.17 Globalrating: Kindliche Emotionsregulation (Coping-Stil)

Beurteilt wird, auf welche Weise das Kind mit den eigenen unangenehmen Gefühlen (z.B. Ärger, Wut, Traurigkeit, Enttäuschung, Verzweiflung, Scham) umgeht.

Zu bewertende **Merkmale** des Globalratings sind:

- 1) Offenheit und Angemessenheit des Gefühlsausdrucks,
- 2) Gezielte Hilfesuche,
- 3) Umsetzung von Unterstützungsstrategien der Mutter,
- 4) Selbstständigkeit,
- 5) Problemorientierung

Die Auswertung erfolgt als forced-choice-Urteil, wobei ggf. Zwischenstufen durch Ankreuzen der beiden zutreffenden Typen (z.B. C/D) möglich sind. Die Skala entspricht keinem Kontinuum, sondern unterschiedlichen Kategorien des Umgangs mit unangenehmen Gefühlen.

Typenbeschreibung:

E: Autonomes Coping (Problemlösung): Das Kind reguliert seine Emotionen überwiegend selbst; dies kann auch durch nicht direkt beobachtbare kognitive Strategien erfolgen, die nur in der Nachbefragung zum Ausdruck kommen, z.B. in der Aussage „*ich habe mir schon gedacht, dass die Untersucherin sich geirrt hat*“. Der Emotionsausdruck des Kindes ist der Situation angemessen. Das Kind handelt problemorientiert und versucht selbst nach Lösungen der Situation zu suchen, z.B. indem es intensiv nach der Belohnung sucht oder den Untersucher fragt. Insgesamt wirkt das Kind selbstsicher, lässt sich nicht aus der Fassung bringen und versucht überwiegend **ohne Hilfestellung der Mutter** eigene Lösungsideen umzusetzen.

D: Bezogenes Coping (Hilfesuche): Das Kind sucht emotionsfokussierte oder problemorientierte Unterstützung der Mutter, indem es seine Gefühle verbal oder nonverbal klar und der Situation angemessen zum Ausdruck bringt bzw. das Problem mit der Mutter bespricht. Es handelt sich entweder um emotionale Hilfesuche mit dem Ziel körperliche Zuwendung und Trost von der Mutter zu erhalten oder um eine problemorientierte Hilfesuche mit dem Ziel gemeinsam nach einer Klärung der Situation zu suchen oder um eine Kombination von emotionaler und problemorientierter Hilfesuche.

C: Externalisierung/ Trotzreaktion: Das Kind ist überwältigt von seinem Ärger und neigt zu deutlichem negativem Gefühlsausdruck oder Wutausbrüchen. Es fällt ihm sichtlich schwer einen klaren Kopf zu bewahren und über eine Problemlösung nachzudenken. Externalisierung kann sich auch in deutlich oppositionellem Verhalten und Trotz äußern, z.B. indem das Kind äußert, die Untersuchung nicht mehr fortführen zu wollen, keine Lust mehr zu haben usw.

B: Internalisierung/ Passivität: Das Kind ist deutlich erregt, tut sich aber sichtlich schwer, seine Erregung bzw. seine unangenehmen Gefühle offen zu zeigen, wirkt eher ängstlich und verschlossen. Es sucht keine Unterstützung und ist von der Beschuldigung oder/ und dem Verlust der Belohnung so eingenommen, dass es gehemmt ist, einer Beschäftigung frei nach zu gehen. Oder: Eine Neigung zur Internalisierung kann sich auch darin äußern, dass sich das Kind trotz beobachtbarem Distress eher passiv verhält, keine oder nur vage Problemlöseversuche unternimmt.

A: Neutralisierung/ Distanzierung: Dem Kind ist nichts anzumerken oder das Kind wirkt der Situation gegenüber gleichgültig oder distanziert. Eine Erregung oder Distress-Reaktion des Kindes ist nicht erkennbar. Das Kind äußert weder unangenehme Gefühle noch spricht es das Problem an. Möglicherweise zeigt das Kind Vermeidungsverhalten oder wendet mentale Strategien an, die nicht beobachtbar sind.

Kindlicher Copingstil				
A	B	C	D	E
Neutralisierung/ Distanzierung	Internalisierung/ Passivität	Externalisierung/ Trotzreaktion	Bezogenes Coping	Autonomes Coping
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)				

3.2 Kindliche Nachbefragung zur Emotionssituation

Mit diesen Skalen wird die **subjektive nachträgliche Einschätzung** der Qualität und Intensität der beim Kind ausgelösten Emotionen (Trauer oder Ärger und Angst) erfasst.

Der Vergleich zwischen dem beobachtbaren Gefühlsausdruck und der gewählten Emotion(sintensität) in der Nachbefragung kann als Indikator für (nicht direkt beobachtbare) Strategien externaler Emotionsregulation (Maskierung, Neutralisierung, Maximierung oder Minimierung) herangezogen werden und möglicherweise Aufschluss über die tatsächlichen Gefühle des Kindes geben.

Die Skala wird in solchen Fällen als zusätzliche Information herangezogen, in welchen kein Emotionsausdruck beobachtbar ist. Durch die nachträgliche subjektive Einschätzung kann geprüft werden, ob das Kind tatsächlich erregt war bzw. welche Gefühle es tatsächlich empfunden hat.

1. Ärger: ₁ Ja ₂ Nein

Ärger (Intensität):

<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
„egal“	etwas ärgerlich	ärgerlich	sehr ärgerlich/ wütend

2. Trauer: ₁ Ja ₂ Nein

Trauer (Intensität):

<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
„egal“	etwas traurig	traurig	sehr traurig

3. Angst: ₁ Ja ₂ Nein

Angst (Intensität):

<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
„egal“	etwas ängstlich	ängstlich	sehr ängstlich

3.3 Umgang der Mutter mit kindlichen Gefühlen

Eingeschätzt wird das Auftreten verschiedener Reaktionsweisen der Mutter auf die kindliche Äußerung unangenehmer Gefühle, welche evtl. durch die falsche Beschuldigung des Untersuchers hervorgerufen wurden. Reaktionen der Mutter auf die kindlichen Gefühle (gekennzeichnet mit ES) können nur beobachtet werden, wenn die Emotionssituation Bestandteil der Mutter-Kind-Interaktion ist (vgl. Transkripte) bzw. die Mutter über das Problem (Verlust der Belohnung oder falsche Beschuldigung) informiert ist, z.B. indem die Mutter oder das Kind feststellt, dass die Belohnung nicht mehr da ist. **Unabhängig davon sind in jedem Fall folgende Skalen (siehe *-Kennzeichnung) zu bewerten: Positivität/ Freude der Mutter, Negativität/ Distress der Mutter, Offenheit im Gefühlsausdruck, Aufmerksamkeit für das Kind, körperliche Zuwendung und feinfühliges Kindzentriertheit.**

Als Hinweis auf den unterschiedlichen Umgang der Mutter mit den kindlichen Gefühlen können die von der Mutter initiierten und aufgegriffenen **Gesprächsthemen** dienen, die im Rahmen der inhaltlichen Transkript-Analyse erarbeitet werden.

3.3.1 *Positivität/ Freude der Mutter

Merkmale:

- 1) Positivität der Mutter kann beinhalten: Freude am Umgang und der Interaktion mit dem Kind, Humor und ist abzugrenzen von Ironie, gekünsteltem oder spöttischem Lachen, die eine Abwertung des Kindes bedeuten können.
- 2) Beobachtet werden sowohl verbale als auch nonverbale Äußerungen.
- 3) „Positivität“ schließt eine Reihe positiver Emotionen ein, von Zufriedenheit und Befriedigung bis zu Erfolg und Jubel.
- 4) Non-verbale Zeichen können bemerkt werden in:
 - a. Stimmung (zufrieden, euphorisch)
 - b. Gesicht (speziell Augen und Mund gehoben)
 - c. Körper (vital und energiegeladen)
 - d. Sprechmodus (schnell kann Aufregung bedeuten, Freude, Erfolg)
 - e. Ausdruck (am offenkundigsten: lachendes Lächeln)

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Positivität: Es gibt klare Anzeichen einer guten, gelösten Stimmung. Die Mutter lacht, lächelt oft in ungekünstelter Art; summt zufrieden vor sich hin, hält den Körper in aufrechter, aber entspannter Position.

5: Eher hohe Positivität: Die Mutter scheint überwiegend zufrieden oder gelöst. Sie zeigt keine so klaren Zeichen an beschwingten Gefühlen wie bei 6 und 7.

3: Eher wenig Positivität: Die Mutter zeigt eher wenige offensichtliche Zeichen, dass sie sich gut fühlt, sie vergnügt oder zufrieden/ gelöst ist.

1: Keine Positivität: Die Mutter zeigt keine Anzeichen der Positivität, Vergnügen oder Zufriedenheit.

Positivität/ Freude der Mutter						
1	2	3	4	5	6	7
keine Positivität		eher wenig Positivität		eher hohe Positivität		sehr hohe Positivität
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.2 *Negativität/ Distress der Mutter

Merkmale:

- 1) Negativität der Mutter kann beinhalten: Angespanntheit bei der Interaktion mit dem Kind, ärgerliche Äußerungen oder „Genervtsein“, Abwertung oder Kritisieren des Kindes (z.B. eingeschränktes oder fehlendes Lob), evtl. ein eher kontrollierendes Verhalten dem Kind gegenüber oder zurückhaltendes, desinteressiertes, „mürrisches“ Verhalten.
- 2) Beobachtet werden sowohl verbale als auch nonverbale Äußerungen.
- 3) „Negativität“ schließt eine Reihe negativer emotionaler Reaktionen ein, wie Ärger, Wut, Feindseligkeit, Nervosität oder Zurückweisung/ Ablehnung des Kindes oder Traurigkeit, Depressivität.
- 4) Non-verbale Zeichen können bemerkt werden in:
 - a) Stimmung (unzufrieden, gereizt, gedrückt, angespannt)
 - b) Gesicht (speziell Augen und Mund gesenkt, geringer Blickkontakt)
 - c) Körper (angespannt, verkrampft oder verlangsamt)
 - d) Sprechmodus (schnell, erregt oder verlangsamt, leise)
 - e) Ausdruck (zurückweisend oder eher verschlossen)

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Negativität: Es gibt klare Anzeichen einer negativen, angespannten Stimmung. Die Mutter zeigt sehr deutliche Zeichen von Distress, ist sehr angespannt, gereizt und verhält sich dem Kind gegenüber sehr zurückweisend/ feindselig und abwertend. Oder: Die Mutter ist in der Interaktion sehr zurückhaltend, verhält sich dem Kind gegenüber sehr passiv und desinteressiert.

5: Eher hohe Negativität: Die Mutter scheint überwiegend gereizt oder passiv oder zeigt überwiegend Zeichen von Distress. Sie zeigt keine so klaren Zeichen an negativen und abwertenden/ feindseligen oder desinteressierten Gefühlen wie bei 6 und 7. Oder: Die Mutter verhält sich dem Kind gegenüber überwiegend verlangsamt, passiv und zurückhaltend (z.B. leise Stimme).

3: Eher wenig Negativität: Die Mutter zeigt eher wenige offensichtliche Zeichen von Distress bzw. dass sie angespannt und nervös oder negativ gestimmt ist. Oder: Die Mutter zeigt eher wenig zurückgezogenes, verlangsamtes Verhalten und wirkt ein wenig „mürrisch“.

1: Keine Negativität: Die Mutter zeigt keine Anzeichen von Negativität und Distress.

Negativität/ Distress der Mutter						
1	2	3	4	5	6	7
keine Negativität		eher wenig Negativität		eher hohe Negativität		sehr hohe Negativität
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.3 *Offenheit im Gefühlsausdruck⁴¹

Merkmale:

- 1) Der Grad, in dem die Mutter äußert, was sie fühlt (negativ oder positiv) und aufschlussreiche persönliche Reaktionen auf die Situation oder das Kind zeigt. Offenheit im Gefühlsausdruck wird geäußert durch den Ton der Stimme, Gesichtsausdruck, Gesten, Wörter, Körpersprache (z.B. Abwendung).
- 2) Die Einschätzung der Offenheit der Mutter im Gefühlsausdruck spiegelt wider, wie stark der Eindruck des Beobachters von ihren Gefühlen ist. Z.B. wenn der Beobachter sich sicher ist, dass die Mutter ärgerlich ist, würde sie die Bewertung der hohen Offenheit im Gefühlsausdruck bekommen.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Offenheit im Gefühlsausdruck: Die Mutter zeigt offen ihre Gefühle über ein Ereignis. Der Beobachter hat eine klare Vorstellung über die Gefühle der Mutter. Die Mutter lächelt zum Beispiel oder lacht, wenn ihr die Aufgabe Spaß macht oder zeigt offensichtliches Missfallen oder Verunsicherung, wenn die Situation Distress auslöst.

5: Eher hohe Offenheit im Gefühlsausdruck: Die Mutter drückt ihre Gefühle aus, aber geringer als bei 6 und 7. Der Emotionsausdruck ist in seiner Intensität abgeschwächt oder von geringerer Dauer. Der Beobachter hat überwiegend einen eindeutigen Eindruck von den Gefühlen der Mutter.

3: Eher wenig Offenheit im Gefühlsausdruck: Die Mutter ist zögernd oder unschlüssig, Gefühle auszudrücken. Der Beobachter hat einen eher wagen Eindruck über die Gefühle der Mutter, z.B. dass die Gefühle der Mutter eher negativ als positiv sind, ohne diese aber einem bestimmten Gefühl zuordnen zu können.

1: Keine Offenheit im Gefühlsausdruck: Die Mutter zeigt keine Anhaltspunkte, wie sie sich fühlt, z.B. spricht die Mutter mit einem klanglosen Ton in der Stimme oder hat ein ausdrucksloses Gesicht. Der Beobachter ist völlig unsicher über die tatsächlichen Gefühle der Mutter.

Offenheit im Gefühlsausdruck (Mutter)						
1	2	3	4	5	6	7
keine Offenheit im Gefühls- ausdruck		eher wenig Offenheit im Gefühls- ausdruck		eher hohe Offenheit im Gefühls- ausdruck		sehr hohe Offenheit im Gefühls- ausdruck
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

⁴¹ vgl. Cowan & Cowan, 1992b, Skala A8abc

3.3.4 *Aufmerksamkeit für das Kind⁴²

Merkmale:

- 1) Maßstab dafür, wie viel Aufmerksamkeit die Mutter dem Kind zeigt.
- 2) Volle Aufmerksamkeit kann nonverbal ausgedrückt werden durch Blickkontakt, sanfte Berührung oder durch das Begeben auf Augenhöhe des Kindes.
- 3) Die aufmerksame Mutter ist ein geduldiger Zuhörer und lässt dem Kind Zeit, seine Gedanken und Gefühle zu sortieren.
- 4) Die aufmerksame Mutter hält sich als Sprecher eher zurück, geht auf das vom Kind Gesagte ein, indem sie es wiedergibt und ggf. Verständnisfragen stellt (keine Warum-Fragen).

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Aufmerksamkeit: Die Mutter schenkt ihrem Kind ihre volle Aufmerksamkeit und Zuwendung (z.B. durch Blickkontakt), nimmt eine Zuhörerhaltung ein (z.B. durch Paraphrasieren) und versucht ihr Kind zu verstehen (z.B. durch Verständnisfragen).

5: Eher hohe Aufmerksamkeit: Die Mutter ist überwiegend aufmerksam und dem Kind zugewandt. Die Mutter ist viel in der Zuhörerrolle und hält sich als Sprecherin eher zurück.

3: Eher wenig Aufmerksamkeit: Die Mutter schenkt dem Kind wenig oder nur beiläufige Aufmerksamkeit. Sie geht nur dann auf das Kind ein, wenn sie direkt dazu aufgefordert wird oder spricht unangemessen viel (evtl. über situationsfremde, unpassende Themen).

1: Keine Aufmerksamkeit: Die Mutter schenkt dem Kind keine Aufmerksamkeit und wendet sich körperlich deutlich ab. Sie unterbricht es häufig oder spricht viel, ohne dem Kind zuzuhören oder geht nicht auf das Gesagte des Kindes ein.

Aufmerksamkeit für das Kind						
1	2	3	4	5	6	7
keine Aufmerksamkeit		eher wenig Aufmerksamkeit		eher hohe Aufmerksamkeit		sehr hohe Aufmerksamkeit
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

⁴² vgl. Cowan & Cowan, 1992a, Skala B12 – in Anlehnung an Skala „Interaktivität“; Inhalt entsprechend Familie-entteam-Manual, 3. Einheit (Graf & Walper, 2002)

3.3.5 *Körperliche Zuwendung⁴³

Merkmale:

- 1) Eingeschätzt wird, inwiefern die Mutter ihrem Kind gegenüber ihre emotionale Zuneigung durch Körperkontakt zum Ausdruck bringt.
- 2) Beobachtet wird jeder positive, liebevolle körperliche Kontakt, z.B. Rücken oder Arm streicheln, Festhalten, Tätscheln, Umarmung, Haare zerzausen oder küssen u.a.
- 3) Berücksichtigt werden Intensität und Häufigkeit des Körperkontaktes.

Anmerkung: Berührungen, die zum Ziel haben, die Aufmerksamkeit des Kindes auf etwas zu richten, zählen nicht zum Ausdruck körperlicher Zuwendung. Wichtig ist es daher, den jeweiligen situativen Kontext zu berücksichtigen.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe körperliche Zuwendung: Die Mutter äußert ihrem Kind gegenüber sehr häufig und sehr intensiv körperliche Zuwendung, indem sie es streichelt oder es in den Arm nimmt.

5: Eher hohe körperliche Zuwendung: Die Mutter äußert ihrem Kind gegenüber eher häufig und auf eher intensive oder vielfältige Weise körperliche Zuwendung.

3: Eher wenig körperliche Zuwendung: Die Mutter äußert ihrem Kind gegenüber eher selten und wenig intensiv körperliche Zuwendung. Sie berührt es selten auf liebevolle Weise oder eher beiläufig.

1: Keine körperliche Zuwendung: Die Mutter zeigt keine körperliche Zuwendung ihrem Kind gegenüber.

Körperliche Zuwendung						
1	2	3	4	5	6	7
keine körperliche Zuwendung		eher wenig körperliche Zuwendung		eher hohe körperliche Zuwendung		sehr hohe körperliche Zuwendung
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

⁴³ vgl. Skala „physical affection“ nach Melby et al., 1998

3.3.6 Akzeptanz kindlicher Gefühle (ES)

Merkmale:

- 1) Maßstab dafür, wie sehr die Mutter die Gefühle oder Erregung des Kindes anerkennt.
- 2) Sehr hohe Akzeptanz kann z.B. durch Benennen oder Wiederholen der kindlichen Gefühle ausgedrückt werden.
- 3) Eine Mutter, welche die Gefühle ihres Kindes anerkennt, geht im Gespräch auf die Gefühle bzw. die Erregung des Kindes ein.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Akzeptanz: Die Mutter bringt eine sehr hohe Akzeptanz der kindlichen Gefühle zum Ausdruck und nimmt das Gefühl des Kindes ernst. Dies zeigt sich darin, dass die Mutter in der Interaktion mit dem Kind dem kindlichen Gefühl so viel Raum gibt, wie es der Situation und der Erregung des Kindes angemessen ist.

5: Eher hohe Akzeptanz: Die Mutter erkennt die Gefühle des Kindes an, geht aber nicht immer weiter darauf ein. Das Thema kann in einem Moment der Interaktion beendet sein, sobald das Kind aufhört davon zu sprechen (z.B. nickt die Mutter dann nur). Sie spricht das Thema aber auch von sich aus an.

3: Eher wenig Akzeptanz: Die Mutter spricht die Gefühle des Kindes nicht von sich aus an und geht nur selten oder oberflächlich darauf ein, wenn das Kind seine Gefühle anspricht oder beendet das Thema schnell.

1: Keine Akzeptanz: Die Mutter zeigt keine Akzeptanz der kindlichen Gefühle. Die Gefühle des Kindes werden von der Mutter in keiner Weise benannt oder als Gesprächsthema initiiert. Das Verhalten der Mutter erscheint der Situation und Erregung des Kindes nicht angemessen.

Akzeptanz kindlicher Gefühle						
1	2	3	4	5	6	7
keine Akzeptanz		eher wenig Akzeptanz		eher hohe Akzeptanz		sehr hohe Akzeptanz
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.7 Verbalisierung kindlicher Gefühle⁴⁴ (ES)

Merkmale:

- 1) Maßstab dafür, wie explizit die Mutter über die mentale Welt, insbesondere die Gefühle des Kindes spricht.
- 2) Eine hohe Verbalisierung wird deutlich durch folgende Merkmale:
 - a) Die Mutter benennt das Gefühl auf eine differenzierte Weise oder regt das Kind zur Benennung an („*Wie fühlst Du Dich jetzt?*“).
 - b) Die Mutter erörtert im Gespräch mit dem Kind Ursachen oder Konsequenzen **des Gefühls** (für das Kind), indem sie z.B. laute Überlegungen über die durch die Situation ausgelösten **inneren Vorgänge beim Kind** anstellt (z.B. „...*die Untersucherin hat Dich beschuldigt und jetzt denkst Du ... und fühlst Dich...*“) und dadurch den äußeren Anlass mit den inneren Prozessen des Kindes verknüpft.
 - c) Die Mutter regt das Kind evtl. zur Perspektivenübernahme an (z.B. „...*wenn die Untersucherin denkt, dass Du die Belohnung einfach genommen hast, ist sie doch enttäuscht...*“).
- 3) Eine geringe Verbalisierung wird deutlich, indem die Mutter nur reaktiv die Gefühle des Kindes verbalisiert oder verbal versucht, das Kind zu beruhigen (hinwegtrösten) oder lediglich die äußere Situation erfragt, **ohne auf die mentalen Vorgänge des Kindes einzugehen** (z.B. „...*ich denke, das wird sich schon wieder klären...*“) bzw. diese mit der äußeren Auslösesituation in Beziehung zu setzen. Wenn die Mutter Gefühle des Kindes benennt, erfolgt dies auf undifferenzierte Weise (z.B. „*du bist müde, schlecht gelaunt...*“).

Anmerkung: Die Mutter zeigt durch die Verbalisierung der kindlichen Gefühle, dass sie die Gefühle des Kindes anerkennt (z.B. durch „...*das kann ich gut verstehen, dass Dich das ärgert...*“). Die Mutter versucht durch die Verbalisierung nachzuvollziehen, wie das Gefühl beim Kind ausgelöst worden ist und dadurch in die Gefühlswelt des Kindes einzutauchen.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Verbalisierung: Die Mutter verbalisiert häufig und auf unterschiedliche Weise die Gefühle des Kindes. Die Mutter erörtert mit dem Kind detailliert Ursachen und Konsequenzen der falschen Beschuldigung und etikettiert seine Gefühle auf differenzierte Weise oder regt das Kind an, selbst seine Gefühle zu benennen. Die Mutter wirkt bemüht und interessiert, möglichst viele Einzelheiten über die emotionsauslösende Situation in Erfahrung zu bringen, um das Empfinden des Kindes nachvollziehen zu können. Die Mutter regt das Kind möglicherweise dazu an, sich in die Perspektive des Untersuchers hinein zu versetzen.

5: Eher hohe Verbalisierung: Die Mutter verbalisiert zwar die Gefühle des Kindes, indem sie nachfragt, welche Gefühle das Kind empfindet, befragt das Kind aber vor allem nach dem Hergang der (äußeren) Situation oder stellt selbst Vermutungen darüber an. Eine Verknüpfung zwischen äußerer Situation und inneren Vorgängen im Kind findet nicht statt. Teilweise benennt die Mutter die Gefühle des Kindes wenig differenziert.

3: Eher wenig Verbalisierung: Die Mutter wiederholt lediglich das vom Kind benannte Gefühl. Die Benennung ist undifferenziert. Die Gefühle des Kindes sowie die emotionsauslösende Situation werden von der Mutter im Gespräch mit dem Kind **nicht** erfragt. Insgesamt wirkt die Mutter nur oberflächlich interessiert am Empfinden des Kindes. Oder: Die Mutter versucht das Kind nur zu beruhigen, ohne auf seine Gefühle einzugehen.

1: Keine Verbalisierung: Die Mutter zeigt keine Versuche, die kindlichen Gefühle zu verbalisieren oder in die Gefühlswelt des Kindes einzutauchen.

⁴⁴ in Anlehnung an Eisenberg, Losoya et al., 2001

Verbalisierung kindlicher Gefühle (Mutter)						
1	2	3	4	5	6	7
keine Verbalisie- rung		eher wenig Verbalisie- rung		eher hohe Verbalisie- rung		sehr hohe Verbalisie- rung
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.8 Scaffolding bei der Problemlösung⁴⁵ (ES)

Merkmale:

- 1) Eingeschätzt wird, auf welche Weise die Mutter das Kind bei der Bewältigung einer emotional herausfordernden Situation unterstützt.
- 2) Es wird beurteilt, ob die Mutter die Situation angemessen zu den aktuellen Fähigkeiten des Kindes strukturiert (z.B. durch Erfragen/ Klärung der aktuellen Situation, was sich inzwischen ereignet hat usw.) und die Unterstützung so genau dosiert, dass das Kind die Situation nach seinen eigenen Vorstellungen bewältigen und dadurch seine Kompetenzen erweitern kann („Hilfe zur Selbsthilfe“).
- 3) Es wird beurteilt, in welchem Maße die Mutter das Kind dazu ermutigt, die Situation möglichst selbstständig zu bewältigen (Autonomieförderung).
- 4) Beurteilt wird auch, inwieweit die Mutter Respekt für die Anstrengung bzw. (Teil-) Erfolge des Kindes zeigt, z.B. durch ausgiebiges Loben oder ob sie vor allem Fehler oder Schwächen des Kindes kommentiert.

Anmerkung: „Scaffolding“ vermittelt dem Kind, dass die Mutter Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes hat, die emotionale Situation zu bewältigen bzw. das vorliegende Problem zu lösen. Voraussetzung für Scaffolding ist die Aufnahmebereitschaft des Kindes, welche in Distressreaktionen durch angemessenes Eingehen auf seine Gefühle gefördert werden kann. Scaffolding bildet den zweiten Schritt im Umgang mit unangenehmen Gefühlen.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohes Scaffolding: Die Mutter hilft dem Kind häufig beim Strukturieren der Situation, stellt angemessene und angemessen viel Unterstützung zur Verfügung, setzt für das Kind erreichbare Ziele, lässt es agieren und motiviert es, die Situation zu bewältigen (z.B. durch Lob). Die Mutter bietet dem Kind eine Unterstützung an, die vom Maß und der Art den kindlichen Fähigkeiten entspricht und fördert es dadurch, selbständig nach einer Problemlösung zu suchen und seine Kompetenzen zu erweitern.

5: Eher hohes Scaffolding: Die Mutter hilft dem Kind teilweise beim Strukturieren der Situation und macht dem Kind teilweise angemessene und erreichbare Handlungsvorschläge. So ist es zum Teil auf sich alleine gestellt, die eigenen Ziele zu erreichen und kann dadurch seine Kompetenzen nur bedingt erweitern. Das Kind wird für Gelungenes meist anerkennend gelobt, teilweise gibt die Mutter nur eingeschränktes Lob (z.B. „gut, aber...“). Die Mutter passt ihre Unterstützung überwiegend den Fähigkeiten des Kindes an.

3: Eher wenig Scaffolding: Die Mutter hilft dem Kind eher wenig beim Strukturieren der Situation und ermutigt es auch selten zu Handlungen zur Erreichung der eigenen Ziele (z.B. lässt sie das Kind in einer Situation, in der es Unterstützung bräuchte, auf sich allein gestellt handeln). Ihre Unterstützung passt sie häufig nicht an die kindlichen Fähigkeiten an (z.B. über- oder unterfordert sie das Kind). Die Mutter scheint überwiegend auf die Fehler oder falsches Handeln des Kindes zu achten und lobt es selten.

1: Kein Scaffolding: Es ist kein Scaffolding zu beobachten. Die Mutter hilft dem Kind weder beim Strukturieren der Situation, noch ermutigt sie es z.B. durch Lob, eigenständig seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erproben und dadurch seine Kompetenzen zu erweitern. Die Mutter gibt dem Kind keine Unterstützung oder kommentiert ausschließlich seine Fehler.

⁴⁵ in Anlehnung an die Skala „Positive Reinforcement“ und „Encourages Independence“ (Melby et al., 1998) und das Konzept „Scaffolding-Praising“ nach Gottman, Katz, Hooven, 1997

Scaffolding						
1	2	3	4	5	6	7
kein Scaffolding		eher wenig Scaffolding		eher hohes Scaffolding		sehr hohes Scaffolding
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.9 Solidarität mit dem Kind (ES)

Merkmale:

- 1) Maßstab dafür, wie viel Solidarität die Mutter im Gespräch mit ihrem Kind **verbal** zum Ausdruck bringt.
- 2) Entscheidend ist hierfür die **Reaktion der Mutter auf die angeblich „falsche“ Anschuldigung** durch den Untersucher, das Kind habe sich die Belohnung entgegen der Abmachung bereits vorzeitig genommen.
- 3) Verbale Bekräftigung zeigt sich in Äußerungen (wie z.B. „...*das weiß ich, dass Du die Belohnung nicht genommen hast/ nehmen würdest...*“), welche seine Rechtfertigungen (z.B. „...*ich habe sie aber nicht genommen...*“) bestätigen.
- 4) Eine sehr geringe Solidarität zeigt sich entweder im Mangel verbaler Bekräftigung bzw. einer Stellungnahme zur falschen Anschuldigung oder in misstrauischen Reaktionen und zweifelnden Nachfragen (z.B. „...*bist du ganz sicher, dass du die Belohnung nicht doch genommen hast?*“).

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Solidarität: Die Mutter zeigt sich solidarisch mit ihrem Kind und stellt sich bezüglich der Beschuldigung eindeutig und mit Nachdruck auf die Seite ihres Kindes. Die Mutter versucht durch Nachfragen, die Situation zu klären, bringt aber deutlich zum Ausdruck, dass die Behauptung des Untersuchers eine *falsche Beschuldigung* des Kindes ist.

5: Eher hohe Solidarität: Die Mutter stellt sich verbal auf die Seite des Kindes, tut dies mit geringerem Nachdruck als bei 7; z.B. stellt die Mutter zu Beginn der Interaktion teilweise auch zweifelnde Fragen, um die Ereignisse nachvollziehen zu können. Hier können auch emotional bedeutsame Gesprächspausen auftreten. Im weiteren Verlauf der Interaktion äußert sie, dass sie auf der Seite des Kindes steht und ihm glaubt.

3: Eher wenig Solidarität: Die Mutter zeigt eher wenig Solidarität mit ihrem Kind und äußert eher wenig verbale Bekräftigung. Oder: die Mutter hat eine kritische und deutlich zweifelnde Haltung. Sie scheint dem Kind zwar nach einer Zeit zu glauben, äußert dies aber wenig überzeugend und bleibt misstrauisch.

1: Keine Solidarität: Die Mutter zeigt keine Solidarität mit dem Kind. Die Mutter nimmt nicht Stellung zur falschen Beschuldigung. Oder: die Mutter zweifelt die Aussage des Kindes verbal an oder bringt zum Ausdruck, dass sie dem Kind nicht glaubt. Das Misstrauen der Mutter überwiegt.

Solidarität mit dem Kind						
1	2	3	4	5	6	7
keine Solidarität		eher wenig Solidarität		eher hohe Solidarität		sehr hohe Solidarität
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.10 Ablenkung (ES)

Merkmale:

- 1) Eingeschätzt wird, inwiefern die Mutter versucht, das Kind von seinen Gefühlen oder der emotionsauslösenden Situation (falsche Beschuldigung, Verlust der Belohnung) abzulenken.
- 2) Entscheidend ist hierfür das *Vermeiden* dieser Themen im Gespräch mit dem Kind oder *Forcieren* anderer (eigener) Themen (z.B. Untersuchung allgemein, Mutter spricht darüber, welche Belohnung sie sich ausgesucht hätte).

Anmerkung: Ablenkung wird von Eltern oftmals als Unterstützungsstrategie aufgrund der Überzeugung angewandt, dass sich die negativen Gefühle des Kindes dadurch abschwächen oder verschwinden.

Kodierhinweis: Sobald die Emotionssituation einmal angesprochen worden ist, wird in nachfolgenden Sequenzen, in welchen die Beschuldigung oder Belohnung nicht mehr Gesprächsthema ist, Ablenkung mit 4 kodiert, *falls die Mutter andere Themen initiiert*.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Ablenkung: Die Mutter vermeidet es über die Emotionen des Kindes zu sprechen und ist deutlich bemüht das Kind von seinen unangenehmen Gefühlen abzulenken, z.B. indem sie ihm durchgängig verschiedene Beschäftigungsangebote macht oder unterschiedliche Gesprächsthemen initiiert, die mit dem Problem nichts zu tun haben.

5: Eher hohe Ablenkung: Die Mutter versucht überwiegend das Kind von seiner Erregung und dem emotionalen Ereignis abzulenken. Wenn das Kind seine Gefühle anspricht oder deutlich zeigt, geht die Mutter meist nicht darauf ein oder versucht die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein anderes Objekt oder Geschehen zu richten.

3: Eher wenig Ablenkung: Die Mutter versucht nur wenige Male das Kind abzulenken. Die Mutter bietet dem Kind alternative Gesprächsthemen an, spricht aber auch über die Sorgen des Kindes, wenn das Kind dies einfordert.

1: Keine Ablenkung: Die Mutter versucht nicht, das Kind von seinen Gefühlen oder dem Problem abzulenken.

Ablenkung						
1	2	3	4	5	6	7
keine Ablenkung		eher wenig Ablenkung		eher hohe Ablenkung		sehr hohe Ablenkung
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.11 Intrusivität/ Belehrung⁴⁶ (ES)

Merkmale:

- 1) Eingeschätzt wird, in welchem Maße die Mutter ein überinvolviertes, kontrollierendes und elternzentriertes Verhalten äußert und dem Kind in belehrender Weise voreilige Lösungen vorgibt oder Ratschläge erteilt, wie es mit der falschen Beschuldigung/ der Situation umgehen soll.
- 2) Hohe Intrusivität kann sich in häufigen Unterbrechungen des Gesprächs zeigen (z.B. häufige Wechsel des Gesprächsthemas) oder durch „Reinreden“ in die gegenwärtige Beschäftigung des Kindes (z.B. Malaufgabe) durch Sätze, in denen z.B. „soll“ oder „sollte“, „dürfen“ usw. vorkommt und welche auf die Beschuldigung/ Emotionssituation bezogen sind. Auch lange Sprechphasen der Mutter können Zeichen für Intrusivität/ Belehrung sein.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Intrusivität: Die Mutter versucht entweder das Problem für das Kind zu lösen oder das Kind zu belehren oder gibt nachdrücklich Ratschläge ohne darauf zu achten, welche eigenen Ideen oder gegenwärtigen Bedürfnisse das Kind hat. Das Verhalten der Mutter wirkt sehr elternzentriert und kontrollierend.

5: Eher hohe Intrusivität: Die Mutter verhält sich überwiegend elternzentriert und versucht häufig ihre Ideen und Lösungsvorschläge durchzusetzen. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass sie dem Kind häufig Ratschläge gibt, z.B. „...*ich an Deiner Stelle würde...*“, „...*du kannst es ihr ruhig sagen, das ist schon in Ordnung...*“ und die momentane Tätigkeit des Kindes unterbricht.

3: Eher wenig Intrusivität: Die Mutter zeigt in geringem Maße oder selten intrusives Verhalten. Sie gibt z.B. vereinzelt Ratschläge, versucht diese aber nicht mit Nachdruck durchzusetzen.

1: Keine Intrusivität: Die Mutter zeigt kein kontrollierendes, elternzentriertes Verhalten, gibt keine voreiligen Ratschläge und versucht nicht ihre eigenen Lösungsvorschläge durchzusetzen oder das Problem des Kindes zu lösen.

Intrusivität						
1	2	3	4	5	6	7
keine Intrusivität		eher wenig Intrusivität		eher hohe Intrusivität		sehr hohe Intrusivität
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

⁴⁶ in Anlehnung an die Skalen „Intrusiveness“ und „Lecture/Moralize“ (Melby et al.,1998)

3.3.12 Bagatellisieren – Beschwichtigung (ES)

Merkmale:

- 1) Eingeschätzt wird, in welchem Maße die Mutter versucht, die Gefühle des Kindes bzw. sein Problem klein zu machen.
- 2) Entscheidend sind hierbei die verbalen Äußerungen der Mutter, aber auch ihr nonverbaler Ausdruck (z.B. Kopfschütteln oder beschwichtigendes Lächeln).

Anmerkung: Bagatellisieren wird von Eltern oftmals als Unterstützungsstrategie aufgrund der Überzeugung angewandt, dass sich die negativen Gefühle des Kindes dadurch abschwächen oder verschwinden.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohes Bagatellisieren: Die Mutter akzeptiert die Gefühle des Kindes überhaupt nicht und versucht das Problem des Kindes klein zu machen bzw. zu verharmlosen. Die Mutter belächelt die Gefühle des Kindes und behandelt sie „von oben herab“.

5: Eher hohes Bagatellisieren: Die Gefühle des Kindes werden selten oder nur teilweise von der Mutter akzeptiert. Die Bagatellisierung kann indirekt erfolgen, z.B. durch den Vorwurf „*was regst du dich denn so auf?*“. Das Anliegen des Kindes kann auch z.B. mit einer abwinkenden Handbewegung abge- tan werden.

3: Eher wenig Bagatellisieren: Die Mutter bagatellisiert die Gefühle des Kindes einmalig oder in indi- reakter oder abgeschwächter Form durch Aussagen, wie z.B. „*Naja, das wird schon wieder!*“.

1: Kein Bagatellisieren: Das Bagatellisieren des Problems oder Verharmlosen der kindlichen Gefühle kann bei der Mutter nicht beobachtet werden.

Bagatellisieren der kindlichen Gefühle						
1	2	3	4	5	6	7
kein Bagatellisie- ren		eher wenig Bagatellisie- ren		eher hohes Bagatellisie- ren		sehr hohes Bagatellisie- ren
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.13 Nichtbeachtung - Ignorieren („dismissing“) (ES)

Merkmale:

- 1) Eingeschätzt wird, in welchem Maße die Mutter die Gefühle des Kindes bzw. sein Problem ignoriert.
- 2) Entscheidend sind hierbei die verbalen Äußerungen der Mutter, aber auch ihr nonverbaler Ausdruck (z.B. kein Blickkontakt zum Kind oder starrer, abwesender Blick).
- 3) Nichtbeachtung kann auch in Kombination mit Ablenkungsversuchen auftreten (vgl. Skala Ablenkung).

Anmerkung: Ignorieren wird von Eltern oftmals als Unterstützungsstrategie aufgrund der Überzeugung angewandt, dass sich die negativen Gefühle des Kindes dadurch abschwächen oder verschwinden.

Kodierhinweis: Sobald die Emotionssituation einmal angesprochen worden ist, wird in nachfolgenden Sequenzen, in welchen die Beschuldigung oder Belohnung nicht mehr Gesprächsthema ist, Ignorieren mit 4 kodiert.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohes Ignorieren: Die Mutter beachtet die Gefühle des Kindes nicht oder vermeidet es konsequent über die Emotionen des Kindes zu sprechen und versucht das Problem des Kindes zu übergehen, auch wenn das Kind die Gefühle oder das Problem anspricht oder nonverbal äußert.

5: Eher hohes Ignorieren: In den meisten Momenten reagiert die Mutter nicht oder sie nimmt keinen Bezug zur Emotionssituation bzw. den Gefühlen des Kindes, wenn das Kind die Gefühle oder das Problem anspricht oder nonverbal äußert. Blick- oder Körperkontakt können dabei auftreten, aber die Mutter äußert sich verbal nicht dazu.

3: Eher wenig Ignorieren: Das Ignorieren der Gefühle des Kindes ist wenig zu beobachten. Zeigt das Kind seine Gefühle demonstrativ oder spricht es sie an, kann die Mutter darauf eingehen, ohne das Gespräch selbst zu initiieren. Ein einmaliges Übergehen der Gefühle des Kindes kann beobachtet werden.

1: Kein Ignorieren: Ein Ignorieren der Gefühle kann nicht beobachtet werden, stattdessen reagiert die Mutter auf die Gefühle des Kindes oder thematisiert diese.

Ignorieren						
1	2	3	4	5	6	7
kein Ignorieren		eher wenig Ignorieren		eher hohes Ignorieren		sehr hohes Ignorieren
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.14 Missbilligung - Ablehnung („disapproving“) (ES)

Merkmale:

- 1) Eingeschätzt wird, in welchem Maße die Mutter mit Missbilligung und Ablehnung auf die Gefühle des Kindes bzw. sein Problem reagiert.
- 2) Entscheidend sind hierbei die verbalen Äußerungen der Mutter, aber auch ihr nonverbaler Ausdruck (z.B. ärgerlicher Tonfall, feindselige Mimik oder geschlossene Körperhaltung).
- 3) Missbilligendes Verhalten der Mutter kann sich in einer ironischen Reaktion (z.B. „...ja, ich weiß, du bist ja so unglaublich ehrlich...“), offenem Tadel oder deutlicher Kritik des Kindes sowie sonstigen feindseligen oder bestrafenden Äußerungen (z.B. „...hör endlich auf so bockig zu sein, sonst...“) äußern.

Anmerkung: Eltern, die mit Missbilligung auf die Gefühle ihres Kindes reagieren, fokussieren auf das mit der negativen Emotion verbundene Verhalten und weniger auf das Gefühl selbst.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Missbilligung: Die Mutter vermeidet es über die Emotionen des Kindes zu sprechen, wendet sich sowohl verbal als auch physisch ab und zeigt durch ein autoritäres, feindseliges oder abwertendes Verhalten deutlich ihre Missbilligung bzw. Ablehnung gegenüber den kindlichen Gefühlen.

5: Eher hohe Missbilligung: Die Mutter zeigt überwiegend eine ablehnende Haltung gegenüber den Gefühlsäußerungen des Kindes und wendet sich körperlich von ihrem Kind ab.

3: Eher wenig Missbilligung: Die Mutter zeigt kaum Missbilligung gegenüber den Gefühlsäußerungen des Kindes. In einer Situation kann aber ein missbilligender Kommentar fallen oder eine ablehnende nonverbale Äußerung beobachtet werden (z.B. höhnisches Schnauben), wenn das Kind zu verstehen gibt, dass es sich unwohl fühlt oder etwas vorgefallen ist.

1: Keine Missbilligung: Die Mutter zeigt keine Ablehnung oder Missbilligung der kindlichen Gefühle.

Missbilligung						
1	2	3	4	5	6	7
keine Miss- billigung		eher wenig Miss- billigung		eher hohe Miss- billigung		sehr hohe Miss- billigung
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

3.3.15 *Globalrating zur feinfühligem Kindzentriertheit⁴⁷

Diese Skala erfasst, in welchem Maße die mütterliche Interaktion kindzentriert ist. Die Mutter zeigt ein Bewusstsein der kindlichen Bedürfnisse, Stimmungen, Interessen und Fähigkeiten. Sie antizipiert die kindlichen Wünsche und Bedürfnisse, kann sich in die „Welt des Kindes“ einfühlen und hinein-denken und die eigene Perspektive und Vorstellungen zurückstellen. Die Interaktion mit dem Kind ist dem Verhalten und den Stimmungen des Kindes angemessen. Die mütterliche Interaktion scheint „synchron“ mit der des Kindes zu sein.

Wenn das Kind eine Interaktion initiiert, antwortet die Mutter angemessen auf das kindliche Verhalten und seine sprachlichen Äußerungen. Die Mutter versucht das Interesse und die Motivation des Kindes für eine Beschäftigung (z.B. die Malaufgabe) zu gewinnen, lässt aber auch zu, dass das Kind sich anders beschäftigt, sobald es sein Interesse verloren hat. Die Mutter lässt ihrem Kind möglichst viel Wahlfreiheit und Selbstständigkeit, ohne es zu maßregeln oder einzuschränken (z.B. bei der Wahl des Mathemas oder indem sie im Gespräch die Themen des Kindes aufgreift).

Anmerkung: Feinfühligem Kindzentriertheit erkennt man daran, dass die Mutter sich dem Kind gegenüber im übertragenen Sinne als „Katalysator statt als Motor“ verhält.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr hohe Kindzentriertheit: Die Mutter verhält sich dem Kind gegenüber durchgängig kindzentriert und sehr feinfühlig. Interaktionen zwischen Mutter und Kind sind dem Kind und der Situation angemessen und zeigen eine gute Mischung aus Unterstützung und Autonomieförderung. Die Mutter hat ein ausgeprägtes Gespür für die kindlichen Bedürfnisse und reagiert bereits auf wenig intensive Gefühlsäußerungen des Kindes.

5: Eher hohe Kindzentriertheit: Die Mutter verhält sich häufig feinfühlig und kindzentriert. Die Mutter ist eingebunden in die Interaktion mit dem Kind und reagiert überwiegend angemessen auf die Signale des Kindes. Vereinzelt versucht die Mutter dem Kind ihre eigenen Vorstellungen anzubieten.

3: Eher wenig Kindzentriertheit: Die Mutter zeigt selten feinfühligem Kindzentriertheit. Obwohl ihre Reaktionen manchmal eine gewisse Kenntnis der kindlichen Bedürfnisse zum Ausdruck bringen, sind die meisten Reaktionen wenig feinfühlig und stammen überwiegend aus der „Welt der Mutter“.

1: Keine Kindzentriertheit: Die Mutter zeigt keine feinfühligem Kindzentriertheit und handelt deutlich aus der Elternperspektive. Sie antwortet nicht oder in unangemessener Weise auf die kindlichen Äußerungen oder setzt ungeachtet der kindlichen Bedürfnisse ihre eigenen Vorstellungen durch.

Kindzentriertheit						
1	2	3	4	5	6	7
keine Kindzentriertheit		eher wenig Kindzentriertheit		eher hohe Kindzentriertheit		sehr hohe Kindzentriertheit
☐ Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

⁴⁷ in Anlehnung an die Skala „Sensitive/Child-Centered“ (Melby et al.,1998)

3.4 Kommunikation (Mutter-Kind)

3.4.1 Gesprächspausen (Dyade)⁴⁸

Diese Skala misst das Vorhandensein von angespannten oder unbehaglichen Unterbrechungen und Pausen *in der fortlaufenden Unterhaltung* zwischen Mutter und Kind. Um Gesprächspausen kodieren zu können, müssen sowohl Mutter als auch Kind Anspannung oder Unbehagen (z.B. unangenehme Gefühle) zeigen. Die Dauer des Schweigens, ebenso wie der Kontext der Interaktion (Planungsaufgabe oder Emotionssituation) sind Indikatoren für die Intensität. Die Gesprächspausen in der Planungsaufgabe dienen im Zweifelsfall als „Baseline“ (Vergleichsmaßstab) für die Emotionssituation.

Merkmale:⁴⁹

- 1) Angespannte oder unbehagliche Unterbrechungen in einer fortlaufenden Unterhaltung sollen als Hinweis auf Gesprächspausen gesehen werden. Mutter und/oder Kind können sich unbehaglich fühlen. Es sollte daran gedacht werden, dass der Zusammenhang von Anspannung und/oder Unbehaglichkeit und Unterbrechungen da sein muss, damit „Gesprächspausen“ gewertet werden können.
- 2) Angespannte Unterbrechungen können verursacht sein durch Traurigkeit, Angst oder Jammern/Klagen oder spiegeln dieses wider, ebenso wie Feindseligkeit, ärgerlicher Zwang, Verachtung, verbaler Angriff oder körperlicher Angriff. Wie auch immer, jedes Verhalten kann Gesprächspausen vorausgehen.
- 3) Die Intensität kann durch die Dauer oder die Unbehaglichkeit des Schweigens angezeigt werden. Eine sehr lange und unbehagliche Unterbrechung der Unterhaltung könnte sehr hoch eingestuft werden. Jedoch sollte der Anzahl des individuellen Unbehagens oder der negativen Beeinträchtigung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, als der Dauer der Unterbrechung beim Einstufen von Gesprächspausen. Die Intensität hängt mehr mit emotionalem Leiden zusammen, als mit der Länge des Schweigens. Jedoch wenn die emotionale Aufgebrachtheit hoch ist, dann wächst oft die Dauer des Schweigens.
- 4) Es sollte auf Hinweise von Feindseligkeit oder Unzufriedenheit in der Beziehung geachtet werden, die zur Distanzierung von einem Beteiligten von dem anderen beitragen könnten.
- 5) Nervöses Lachen während einer Zeit von unbehaglichem Schweigen wird als Gesprächspause gewertet.
- 6) Gesprächspausen, die durch die Konzentration auf eine Aufgabe (z.B. wenn das Kind in das Malen vertieft ist) entstehen, werden nicht als Gesprächspausen im Sinne dieser Skala bewertet.

Ausprägung der Skala:

7: Sehr häufige Gesprächspausen: Angespannte Unterbrechungen und Pausen treten sehr häufig auf und/oder sind von sehr hoher Intensität. Ein Fall von äußerster Intensität kann als 9 gewertet werden.

5: Häufige Gesprächspausen: Angespannte Unterbrechungen und Pausen treten häufig auf oder sind von ziemlich hoher Intensität. Sogar wenn ein Fall mit relativ hoher Intensität eintritt, kann das als 7 gewertet werden.

3: Seltene Gesprächspausen: Angespannte Unterbrechungen und Pausen treten selten auf und/oder haben eine geringe Intensität.

1: Keine Gesprächspausen: Hier gibt es keinen Hinweis auf angespannte Unterbrechungen oder Pausen in der fortlaufenden Unterhaltung zwischen Mutter und Kind.

⁴⁸ vgl. Skala „Silence/ Pause“ nach Melby et al. (1998)

⁴⁹ Ursprüngliche Merkmale 3 und 6 nicht aufgenommen, da sich beide auf Gruppen beziehen.

Gesprächspausen						
1	2	3	4	5	6	7
keine Gesprächspausen		seltene Gesprächspausen		häufige Gesprächspausen		sehr häufige Gesprächspausen
<input type="checkbox"/> Skala nicht kodierbar (Wert 0)						

4 Quellennachweis zu den Untersuchungsinstrumenten

Emotionsinterview:

Lakeshore. (unbekannt). *Feelings and Faces Games*. Bonn: Donna Vita.

Kusche, C. A., Greenberg, M. T. & Beilke, R. L. (1988). *The Kusche Affective Interview - Revised*. Unpublished manuscript. University of Washington, Department of Psychology.

Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21, 45-63.

Emotionsfragebogen:

Brinkmann, A. (1999). *Entwicklung einer Methode zur Erfassung elterlicher Meta-Emotions-Philosophien*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, LMU München.

Fabes, R. A., Eisenberg, N. & Bernzweig, J. (1990). *The Coping with Children's Negative Emotions Scale: Procedure and scoring*. Available from authors. Arizona State University.

Fragebogen zum Kindverhalten:

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Internet-Link: <http://www.sdqinfo.com> (05.01.05)

Schneewind, K. A., Beckmann, M. & Hecht-Jackl, A. (1985). *Familiendiagnostisches Testsystem (FDTS)*. *Forschungsberichte 1/85-9.2/85 aus dem Institutsbereich Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik*. München: Institut für Psychologie der Universität München.

Schwarz, B., Walper, S., Gödde, M. & Jurasic, S. (1997). Dokumentation der Erhebungsinstrumente der 1. Hauptbefragung (überarbeitete Version), *Berichte aus der Arbeitsgruppe "Familienentwicklung nach der Trennung"*. Ludwigs-Maximilians-Universität und Technische Universität Dresden.

Ratingskalen zur Emotionsituation:

- Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Heming, G. (1992a). Schoolchildren and their families project: Manual for parenting style ratings, *Unpublished manuscript*. Institute of Human Development, University of California, Berkeley.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. & Heming, G. (1992b). Schoolchildren and their families project: Manual for child style ratings, *Unpublished manuscript*. Institute of Human Development, University of California, Berkeley.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Poulin, R. & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15 (2), 183-205.
- Gerhard, K. & Deinbeck, A. (2000). FIAT (Familieninteraktion - triadisch). Kategoriensystem zur Erfassung beobachteter triadischer Familieninteraktionen - Manual, *Berichte aus der Arbeitsgruppe "Familienentwicklung nach der Trennung" #37/ 2000*. Ludwig-Maximilians-Universität München und Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Graf, J. & Walper, S. (2002). *Familienteam - Das Miteinander stärken. Kursleitermanual für den Elternkurs*. Department Psychologie: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Gottman, J. M., Katz, L F. & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Melby, J., Conger, R., Book, R., Rueter, M., Lucy, L., Repinski, D., Rogers, S., Rogers, B. & Scaramella, L. (1998). *The Iowa Family Interaction Rating Scales* (5. ed.). Institute for Social and Behavioral Research, Iowa State University, Iowa.
- Rüberg, L. I., Rabung, P. & Nikolaus, N. (2004). Beobachtungsinstrument zur Evaluierung des Elterntrainings Familienteam für eine "triadische Spielsituation". Beobachtungsmanual, *Unveröffentlichtes Manuskript*. Universität München.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Steininger, C. (2002). Familiäre Beziehungsmuster von Kindern und Jugendlichen mit einer internalisierenden und externalisierenden Störung: Eine Beobachtungsstudie. Berlin: LOB.de - Lehmanns Media.

Anhang D: Statistische Ergebnistabellen

Tabelle 000: Faktorenanalyse zum Emotionsfragebogen (Mütterliche Empathie bei kindlicher Wut/ Trauer)

Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	Analyse N
emo08	3,11	,655	105
emo20	3,32	,580	105
emo18	2,72	,766	105
emo21	2,86	,699	105
emo22	2,46	,832	105
emo07r	2,6476	,88775	105
emo11r	3,1238	,64592	105
emo13	3,08	,661	105
emo12	3,48	,521	105
emo16	2,99	,672	105
emo19r	3,5143	,65213	105
emo17r	3,0095	,71381	105
emo14	3,06	,618	105
emo09	3,52	,590	105
emo10	3,58	,568	105
emo15	3,25	,568	105

KMO- und Bartlett-Test

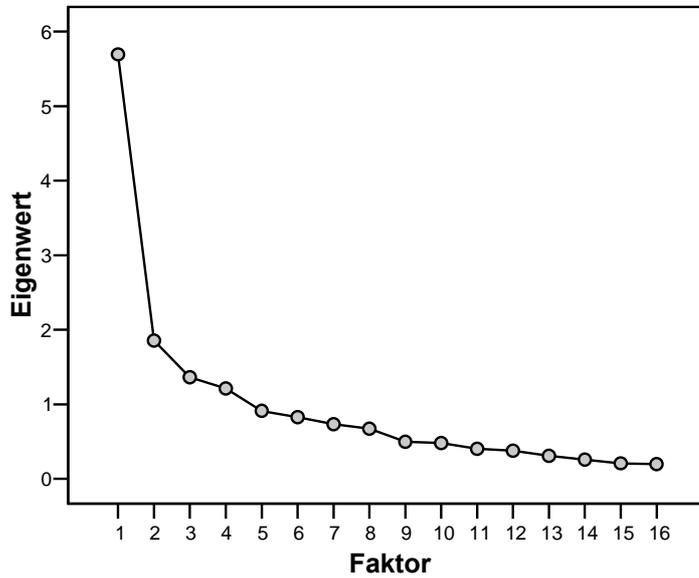
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,808
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	701,513
	df	120
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Erklärte Gesamtvarianz

Komp.	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kum. %	Gesamt	% der Varianz	Kum. %	Gesamt	% der Varianz	Kum. %
1	5,695	35,596	35,596	5,695	35,596	35,596	4,359	27,246	27,246
2	1,855	11,595	47,191	1,855	11,595	47,191	3,191	19,945	47,191
3	1,364	8,523	55,714						
4	1,213	7,581	63,295						
5	,911	5,695	68,990						
6	,829	5,180	74,170						
7	,733	4,579	78,749						
8	,672	4,202	82,951						
9	,497	3,107	86,058						
10	,479	2,997	89,054						
11	,402	2,512	91,566						
12	,377	2,358	93,924						
13	,308	1,923	95,847						
14	,259	1,619	97,466						
15	,208	1,298	98,765						
16	,198	1,235	100,0						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Screplot



Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
emo21	,851	
emo16	,841	
emo13	,715	
emo08	,645	
emo18	,645	
emo22	,628	
emo15	,602	
emo20	,584	
emo11r		
emo09		,773
emo17r		,716
emo19r		,686
emo10		,541
emo14		,535
emo12	,434	,514
emo07r		,445

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Komponententransformationsmatrix

Komponente	1	2
1	,808	,590
2	-,590	,808

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Tabelle ppp: Reliabilitätsanalyse zum Emotionsfragebogen (Skala Distress)

Zuverlässigkeitsstatistik

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,653	,681	7

Itemstatistik

	Mittelwert	Std. -Abweichung	Anzahl
emo24	1,60	1,155	100
emo38	1,47	1,049	100
emo48	1,22	,949	100
emo23	1,74	1,567	100
emo35	1,16	,581	100
emo51	1,49	1,168	100
emo54	1,28	,830	100

Zusammenfassung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Inter-Item-Korrelationen	,233	,049	,731	,682	14,851	,028	7

Die Kovarianzmatrix wird berechnet und in der Analyse verwendet.

Gesamt-Itemstatistik

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
emo24	8,36	13,202	,480	,316	,578
emo38	8,49	15,323	,261	,243	,645
emo48	8,74	14,477	,441	,590	,597
emo23	8,22	12,598	,315	,249	,655
emo35	8,80	16,909	,276	,140	,643
emo51	8,47	14,110	,352	,557	,620
emo54	8,68	14,381	,555	,391	,575

Tabelle qq: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zum Emotionswortschatz

Ränge

	Altersgruppen Median	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Gesamtpunkte Teil A	bis 75 Monate	17	12,00	204,00
	ab 76 Monate	16	22,31	357,00
	Gesamt	33		
Gef. spez.-sum	bis 75 Monate	17	13,74	233,50
	ab 76 Monate	16	20,47	327,50
	Gesamt	33		
Gefühl spez-neg	bis 75 Monate	10	10,70	107,00
	ab 76 Monate	14	13,79	193,00
	Gesamt	24		

Statistik für Test^b

	Gesamtpunkte Teil A	Gef. spez.-sum	Gefühl spez-neg
Mann-Whitney-U	51,000	80,500	52,000
Wilcoxon-W	204,000	233,500	107,000
Z	-3,124	-2,024	-1,078
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,002	,043	,281
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,002 ^a	,045 ^a	,312 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,001	,043	,296
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,001	,022	,146
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,000	,001	,006

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Altersgruppen Median

Tabelle rrr: Ergebnisse der χ^2 -Tests zum situativen Wissen über Freude

Kreuztabelle

			fröhlich: leugnen/weiß nicht		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	16	1	17
		Erwartete Anzahl	16,5	,5	17,0
		Standardisierte Residuen	-,1	,7	
	ab 76 Monate	Anzahl	16	0	16
		Erwartete Anzahl	15,5	,5	16,0
		Standardisierte Residuen	,1	-,7	
Gesamt		Anzahl	32	1	33
		Erwartete Anzahl	32,0	1,0	33,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,971 ^b	1	,325		
Kontinuitätskorrektur ^a	,000	1	1,000		
Likelihood-Quotient	1,356	1	,244		
Exakter Test nach Fisher				1,000	,515
Zusammenhang linear-mit-linear	,941	1	,332		
Anzahl der gültigen Fälle	33				

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,48.

Tabelle sss: Ergebnisse des χ^2 -Tests zum situativen Wissen über Traurigkeit

Kreuztabelle

			traurig: leugnen/weiß nicht		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	12	5	17
		Erwartete Anzahl	13,9	3,1	17,0
		Standardisierte Residuen	-,5	1,1	
	ab 76 Monate	Anzahl	15	1	16
		Erwartete Anzahl	13,1	2,9	16,0
		Standardisierte Residuen	,5	-1,1	
Gesamt		Anzahl	27	6	33
		Erwartete Anzahl	27,0	6,0	33,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,972 ^b	1	,085		
Kontinuitätskorrektur ^a	1,619	1	,203		
Likelihood-Quotient	3,215	1	,073		
Exakter Test nach Fisher				,175	,101
Zusammenhang linear-mit-linear	2,882	1	,090		
Anzahl der gültigen Fälle	33				

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,91.

Tabelle ttt: Ergebnisse des Chi²-Tests zum situativen Wissen über Wut

Kreuztabelle

			wütend: leugnen/weiß nicht		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	8	9	17
		Erwartete Anzahl	12,4	4,6	17,0
		Standardisierte Residuen	-1,2	2,0	
	ab 76 Monate	Anzahl	16	0	16
		Erwartete Anzahl	11,6	4,4	16,0
		Standardisierte Residuen	1,3	-2,1	
Gesamt		Anzahl	24	9	33
		Erwartete Anzahl	24,0	9,0	33,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	11,647 ^b	1	,001		
Kontinuitätskorrektur ^a	9,131	1	,003		
Likelihood-Quotient	15,165	1	,000		
Exakter Test nach Fisher				,001	,001
Zusammenhang linear-mit-linear	11,294	1	,001		
Anzahl der gültigen Fälle	33				

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,36.

Tabelle uuu: Ergebnisse des Chi²-Tests zum situativen Wissen über Angst

Kreuztabelle

			ängstlich: leugnen/weiß nicht		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	7	10	17
		Erwartete Anzahl	9,8	7,2	17,0
		Standardisierte Residuen	-,9	1,0	
	ab 76 Monate	Anzahl	12	4	16
		Erwartete Anzahl	9,2	6,8	16,0
		Standardisierte Residuen	,9	-1,1	
Gesamt		Anzahl	19	14	33
		Erwartete Anzahl	19,0	14,0	33,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	3,860 ^b	1	,049		
Kontinuitätskorrektur ^a	2,600	1	,107		
Likelihood-Quotient	3,958	1	,047		
Exakter Test nach Fisher				,080	,053
Zusammenhang linear-mit-linear	3,743	1	,053		
Anzahl der gültigen Fälle	33				

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 0 Zellen (0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,79.

Tabelle vvv: Ergebnisse des Chi²-Tests zum Wissen über Stolz

Kreuztabelle

			Stolz			Gesamt
			unsinnig/falsch/keine Antwort	Valenz/Situation	Gefühlsbeschreibung	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	7	7	3	17
		Erwartete Anzahl	4,6	5,2	7,2	17,0
		Standardisierte Residuen	1,1	,8	-1,6	
	ab 76 Monate	Anzahl	2	3	11	16
		Erwartete Anzahl	4,4	4,8	6,8	16,0
		Standardisierte Residuen	-1,1	-,8	1,6	
Gesamt	Anzahl	9	10	14	33	
	Erwartete Anzahl	9,0	10,0	14,0	33,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	8,927 ^a	2	,012	,013		
Likelihood-Quotient	9,417	2	,009	,015		
Exakter Test nach Fisher	8,675			,013		
Zusammenhang linear-mit-linear	7,548 ^b	1	,006	,006	,005	,004
Anzahl der gültigen Fälle	33					

a. 3 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,36.

b. Die standardisierte Statistik ist 2,747.

Tabelle www: Ergebnisse des Chi²-Tests zum Wissen über Schuld

Kreuztabelle

			Schuld			Gesamt
			unsinnig/falsch/keine Antwort	Valenz/Situation	Gefühlsbeschreibung	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	11	6	0	17
		Erwartete Anzahl	6,7	7,2	3,1	17,0
		Standardisierte Residuen	1,7	-,5	-1,8	
	ab 76 Monate	Anzahl	2	8	6	16
		Erwartete Anzahl	6,3	6,8	2,9	16,0
		Standardisierte Residuen	-1,7	,5	1,8	
Gesamt	Anzahl	13	14	6	33	
	Erwartete Anzahl	13,0	14,0	6,0	33,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	12,498 ^a	2	,002	,001		
Likelihood-Quotient	15,434	2	,000	,001		
Exakter Test nach Fisher	12,626			,001		
Zusammenhang linear-mit-linear	12,118 ^b	1	,000	,000	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	33					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,91.

b. Die standardisierte Statistik ist 3,481.

Tabelle xxx: Ergebnisse des Chi²-Tests zum Wissen über Eifersucht

Kreuztabelle

			Eifersucht			Gesamt
			unsinnig/fa lsch/keine Antwort	Valenz/ Situation	Gefühlsbes chreibung	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	11	4	2	17
		Erwartete Anzahl	8,8	3,1	5,2	17,0
		Standardisierte Residuen	,8	,5	-1,4	
	ab 76 Monate	Anzahl	6	2	8	16
		Erwartete Anzahl	8,2	2,9	4,8	16,0
		Standardisierte Residuen	-,8	-,5	1,4	
Gesamt	Anzahl	17	6	10	33	
	Erwartete Anzahl	17,0	6,0	10,0	33,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotisch e Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt- Wahrschei nlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	5,712 ^a	2	,057	,064		
Likelihood-Quotient	5,997	2	,050	,064		
Exakter Test nach Fisher	5,546			,064		
Zusammenhang linear-mit-linear	4,427 ^b	1	,035	,049	,027	,017
Anzahl der gültigen Fälle	33					

a. 3 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,91.

b. Die standardisierte Statistik ist 2,104.

Tabelle yyy: Ergebnisse des Chi²-Tests zum Wissen über multiple Emotionen (Trauer/ Wut)

Kreuztabelle

			B:traurig/wütend				Gesamt
			unsinnige/ keine Antwort	nicht gleichzeitig	nacheinan der/1 oder 2 Ziele	gleichzeitig/ gleiches Ziel	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	12	2	3	0	17
		Erwartete Anzahl	9,8	1,0	4,6	1,5	17,0
		Stand. Residuen	,7	1,0	-,8	-1,2	
	ab 76 Monate	Anzahl	7	0	6	3	16
		Erwartete Anzahl	9,2	1,0	4,4	1,5	16,0
		Stand. Residuen	-,7	-1,0	,8	1,3	
Gesamt	Anzahl	19	2	9	3	33	
	Erwartete Anzahl	19,0	2,0	9,0	3,0	33,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotisch e Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt- Wahrschei nlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	7,292 ^a	3	,063	,045		
Likelihood-Quotient	9,252	3	,026	,037		
Exakter Test nach Fisher	6,450			,047		
Zusammenhang linear-mit-linear	4,731 ^b	1	,030	,040	,021	,012
Anzahl der gültigen Fälle	33					

a. 6 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,97.

b. Die standardisierte Statistik ist 2,175.

Tabelle zzz: Ergebnisse des Chi²-Tests zum Wissen über multiple Emotionen (Trauer/ Freude)

Kreuztabelle

			B:traurig/fröhlich			Gesamt
			unsinnige/ keine Antwort	nicht gleichzeitig	nacheinan der/1 oder 2 Ziele	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	12	5	0	17
		Erwartete Anzahl	8,8	6,2	2,1	17,0
		Stand. Residuen	1,1	-,5	-1,4	
	ab 76 Monate	Anzahl	5	7	4	16
		Erwartete Anzahl	8,2	5,8	1,9	16,0
		Stand. Residuen	-1,1	,5	1,5	
Gesamt	Anzahl	17	12	4	33	
	Erwartete Anzahl	17,0	12,0	4,0	33,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotisch e Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt- Wahrschei lichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	7,192 ^a	2	,027	,024		
Likelihood-Quotient	8,820	2	,012	,019		
Exakter Test nach Fisher	6,836			,024		
Zusammenhang linear-mit-linear	6,876 ^b	1	,009	,011	,007	,006
Anzahl der gültigen Fälle	33					

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,94.

b. Die standardisierte Statistik ist 2,622.

Tabelle aaaa: Ergebnisse des Chi²-Tests zum Wissen über multiple Emotionen (Ruhe/ Unruhe)

Kreuztabelle

			B:ruhig/unruhig				Gesamt
			unsinnige/ keine Antwort	nicht gleichzeitig	nacheinan der/1 oder 2 Ziele	gleichzeitig/ gleiches Ziel	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	14	3	0	0	17
		Erwartete Anzahl	10,8	4,1	1,5	,5	17,0
		Stand. Residuen	1,0	-,6	-1,2	-,7	
	ab 76 Monate	Anzahl	7	5	3	1	16
		Erwartete Anzahl	10,2	3,9	1,5	,5	16,0
		Stand. Residuen	-1,0	,6	1,3	,7	
Gesamt	Anzahl	21	8	3	1	33	
	Erwartete Anzahl	21,0	8,0	3,0	1,0	33,0	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotisch e Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt- Wahrschei lichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	6,809 ^a	3	,078	,050		
Likelihood-Quotient	8,399	3	,038	,038		
Exakter Test nach Fisher	6,299			,050		
Zusammenhang linear-mit-linear	6,358 ^b	1	,012	,012	,008	,007
Anzahl der gültigen Fälle	33					

a. 6 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,48.

b. Die standardisierte Statistik ist 2,521.

Tabelle bbbb: Ergebnisse des χ^2 -Tests zum Wissen über multiple Emotionen (Zuneigung/Ärger)

Kreuztabelle

			B:gern haben/s. ärgern				Gesamt
			unsinnige/ keine Antwort	nicht gleichzeitig	nacheinan der/1 oder 2 Ziele	gleichzeitig/ gleiches Ziel	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	13	2	1	1	17
		Erwartete Anzahl	9,3	2,6	2,6	2,6	17,0
		Stand. Residuen	1,2	-,4	-1,0	-1,0	
	ab 76 Monate	Anzahl	5	3	4	4	16
		Erwartete Anzahl	8,7	2,4	2,4	2,4	16,0
		Stand. Residuen	-1,3	,4	1,0	1,0	
Gesamt		Anzahl	18	5	5	5	33
		Erwartete Anzahl	18,0	5,0	5,0	5,0	33,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotisch e Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)	Punkt- Wahrschei nlichkeit
Chi-Quadrat nach Pearson	7,332 ^a	3	,062	,062		
Likelihood-Quotient	7,709	3	,052	,121		
Exakter Test nach Fisher	7,026			,062		
Zusammenhang linear-mit-linear	6,495 ^b	1	,011	,014	,007	,005
Anzahl der gültigen Fälle	33					

a. 6 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,42.

b. Die standardisierte Statistik ist 2,549.

Tabelle cccc: Ergebnisse des χ^2 -Tests zum Wissen über interne Emotionsregulation

Kreuztabelle

			Gefühle verändern		Gesamt
			Nein	Ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	15	2	17
		Erwartete Anzahl	11,3	5,7	17,0
		Standardisierte Residuen	1,1	-1,5	
	ab 76 Monate	Anzahl	7	9	16
		Erwartete Anzahl	10,7	5,3	16,0
		Standardisierte Residuen	-1,1	1,6	
Gesamt		Anzahl	22	11	33
		Erwartete Anzahl	22,0	11,0	33,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotisch e Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	7,340 ^b	1	,007		
Kontinuitätskorrektur ^a	5,475	1	,019		
Likelihood-Quotient	7,765	1	,005		
Exakter Test nach Fisher				,010	,009
Zusammenhang linear-mit-linear	7,118	1	,008		
Anzahl der gültigen Fälle	33				

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,33.

Tabelle dddd: Ergebnisse des χ^2 -Tests zur Nennung mentaler Selbstregulationsstrategien

Kreuztabelle

			mentale Strategien		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	16	1	17
		Erwartete Anzahl	12,9	4,1	17,0
		Standardisierte Residuen	,9	-1,5	
	ab 76 Monate	Anzahl	9	7	16
		Erwartete Anzahl	12,1	3,9	16,0
		Standardisierte Residuen	-,9	1,6	
Gesamt	Anzahl		25	8	33
	Erwartete Anzahl		25,0	8,0	33,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,436 ^b	1	,011		
Kontinuitätskorrektur ^a	4,539	1	,033		
Likelihood-Quotient	7,018	1	,008		
Exakter Test nach Fisher				,017	,015
Zusammenhang linear-mit-linear	6,241	1	,012		
Anzahl der gültigen Fälle	33				

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,88.

Tabelle eeee: Ergebnisse des χ^2 -Tests zur Anwendung von Problemlösestrategien in einer Trauersituation

Kreuztabelle

			Trauer:PL		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	6	8	14
		Erwartete Anzahl	3,3	10,7	14,0
		Standardisierte Residuen	1,5	-,8	
	ab 76 Monate	Anzahl	1	15	16
		Erwartete Anzahl	3,7	12,3	16,0
		Standardisierte Residuen	-1,4	,8	
Gesamt	Anzahl		7	23	30
	Erwartete Anzahl		7,0	23,0	30,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	5,593 ^b	1	,018		
Kontinuitätskorrektur ^a	3,734	1	,053		
Likelihood-Quotient	5,994	1	,014		
Exakter Test nach Fisher				,031	,025
Zusammenhang linear-mit-linear	5,407	1	,020		
Anzahl der gültigen Fälle	30				

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,27.

Tabelle ffff: Ergebnisse des Chi²-Tests zur Anwendung sozialer Problemlösestrategien in einer Enttäuschungssituation

Kreuztabelle

			Enttäuschung:soz.PL		Gesamt
			nein	ja	
Altersgruppen Median	bis 75 Monate	Anzahl	10	3	13
		Erwartete Anzahl	7,0	6,0	13,0
		Standardisierte Residuen	1,2	-1,2	
	ab 76 Monate	Anzahl	5	10	15
		Erwartete Anzahl	8,0	7,0	15,0
		Standardisierte Residuen	-1,1	1,2	
Gesamt	Anzahl		15	13	28
	Erwartete Anzahl		15,0	13,0	28,0

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	5,320 ^b	1	,021		
Kontinuitätskorrektur ^a	3,712	1	,054		
Likelihood-Quotient	5,533	1	,019		
Exakter Test nach Fisher				,030	,026
Zusammenhang linear-mit-linear	5,130	1	,024		
Anzahl der gültigen Fälle	28				

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,04.

Tabelle gggg: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu mentalen Strategien (EI) und Traurigkeit (VB)

Ränge

	mentale Strategien	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
K:Traurigkeit	nein	19	14,34	272,50
	ja	6	8,75	52,50
	Gesamt	25		

Statistik für Test^b

	K:Traurigkeit
Mann-Whitney-U	31,500
Wilcoxon-W	52,500
Z	-1,627
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,104
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,106 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,109
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,055
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,004

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: mentale Strategien

Tabelle hhhh: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu situativer Distanzierung (EI), Offenheit und Hilfesuche (VB)

Ränge

	Ablenkung/Rückzug	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
K:Offenheit	nein	19	14,84	282,00
	ja	6	7,17	43,00
	Gesamt	25		
K:Hilfesuche	nein	19	14,11	268,00
	ja	6	9,50	57,00
	Gesamt	25		

Statistik für Test^b

	K:Offenheit	K:Hilfesuche
Mann-Whitney-U	22,000	36,000
Wilcoxon-W	43,000	57,000
Z	-2,230	-1,339
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,026	,181
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,025 ^a	,198 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,024	,191
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,012	,096
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,001	,006

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Ablenkung/Rückzug

Tabelle iiiii: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Hilfesuche bei Trauer (EI) und Angst (VB)

Ränge

	Trauer:HS	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
K:Angst	nein	17	10,50	178,50
	ja	5	14,90	74,50
	Gesamt	22		

Statistik für Test^b

	K:Angst
Mann-Whitney-U	25,500
Wilcoxon-W	178,500
Z	-1,383
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,167
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,189 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,177
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,091
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,005

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Trauer:HS

Tabelle jjjj: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Problemlösen bei Trauer (EI) und Gefühlsausdruck in der Emotionssituation (VB)

Ränge

	Trauer:PL	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
K:Freude	nein	5	7,90	39,50
	ja	17	12,56	213,50
	Gesamt	22		
K:Ärger	nein	5	16,30	81,50
	ja	17	10,09	171,50
	Gesamt	22		
K:Internalisierung	nein	5	15,10	75,50
	ja	17	10,44	177,50
	Gesamt	22		

Statistik für Test^b

	K:Freude	K:Ärger	K:Internalisierung
Mann-Whitney-U	24,500	18,500	24,500
Wilcoxon-W	39,500	171,500	177,500
Z	-1,413	-1,893	-1,426
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,158	,058	,154
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,164 ^a	,058 ^a	,164 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,168	,059	,167
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,084	,030	,085
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,005	,002	,008

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Trauer:PL

Tabelle kkkk: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Hilfesuche bei Enttäuschung (EI) und Problemlösen (VB)

Ränge

	Enttäuschung:HS	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
K:Problemlösen	nein	17	12,68	215,50
	ja	5	7,50	37,50
	Gesamt	22		

Statistik für Test^b

	K:Problemlösen
Mann-Whitney-U	22,500
Wilcoxon-W	37,500
Z	-1,570
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,117
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,120 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,125
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,062
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,006

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Enttäuschung:HS

Table III: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Problemlösen bei Enttäuschung (EI) und Emotionsregulation in der Emotionssituation (VB)

Ränge

	Enttäuschung:PL	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
K:verb.Selbstber.	nein	14	9,79	137,00
	ja	8	14,50	116,00
	Gesamt	22		
K:Hilfesuche	nein	14	13,39	187,50
	ja	8	8,19	65,50
	Gesamt	22		

Statistik für Test^b

	K:verb. Selbstber.	K:Hilfesuche
Mann-Whitney-U	32,000	29,500
Wilcoxon-W	137,000	65,500
Z	-1,659	-1,813
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,097	,070
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,110 ^a	,070 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,101	,072
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,051	,036
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,004	,003

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Enttäuschung:PL

Table mmmm: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu emotionaler Distanzierung (EI), Freude und Aufmerksamkeitslenkung in der Emotionssituation (VB)

Ränge

	Enttäuschung:Dist	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
K:Freude	nein	18	10,44	188,00
	ja	4	16,25	65,00
	Gesamt	22		
K:Aufmerks.lenkung	nein	18	10,58	190,50
	ja	4	15,63	62,50
	Gesamt	22		

Statistik für Test^b

	K:Freude	K:Aufmerks. lenkung
Mann-Whitney-U	17,000	19,500
Wilcoxon-W	188,000	190,500
Z	-1,620	-1,407
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,105	,160
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,118 ^a	,166 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,114	,170
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,057	,085
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,006	,005

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Enttäuschung:Dist

Tabelle nnnn: Ergebnisse des Mann-Whitney-Tests zu Internalisierung (EI) und Problemlösen (VB)

Ränge

	Enttäuschung:Int	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
K:Problemlösen	nein	15	10,03	150,50
	ja	7	14,64	102,50
	Gesamt	22		

Statistik für Test^b

	K: Problemlösen
Mann-Whitney-U	30,500
Wilcoxon-W	150,500
Z	-1,553
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,120
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	,123 ^a
Exakte Signifikanz (2-seitig)	,127
Exakte Signifikanz (1-seitig)	,064
Punkt-Wahrscheinlichkeit	,005

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Enttäuschung:Int

Tabelle oooo: Deskriptive Statistik zum Kindverhalten (VB)

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
K:Distress	25	4	1	5	2,42	1,147
K:Freude	25	4	1	5	3,13	,988
K:Traurigkeit	25	4	1	5	2,11	1,122
K:Ärger	25	4	1	5	1,66	1,082
K:Angst*	25	2	1	3	1,43	,635
K:Offenheit	25	4	3	7	4,63	,880
K:nonv.Selbstber.	25	3	1	4	2,05	,934
K:verb.Selbstber.*	25	2	1	3	1,40	,458
K:Aufmerksamk.enkung	25	5	2	6	4,49	1,255
K:Problemlösen	25	4	1	5	2,12	1,071
K:Internalisierung	25	3	1	4	1,38	,610
K:Externalisierung*	25	2	1	3	1,36	,546
K:Verbalisierung*	25	2	1	3	1,15	,392
K:Hilfesuche	25	5	1	6	1,96	,894
K:Trostsuche	25	5	1	6	1,59	1,205
Gültige Werte (Listenweise)	25					

Anmerkung: Die mit *markierten Skalen weisen eine sehr geringe Spannweite (=Differenz von Maximum und Minimum) auf.

Tabelle pppp: Deskriptive Statistik zum Mutterverhalten (VB)

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
M:Positivität	25	5	3	7	4,32	,986
M:Negativität	25	4	1	5	1,95	1,071
M:Offenheit	25	5	3	7	4,17	,866
M:Aufmerksamkeit	25	5	3	7	4,81	1,150
M:Körp.Zuwendung	25	6	1	7	2,13	1,744
M:Akzeptanz	17	5	1	6	1,60	1,185
M:Verbalisierung	17	3	1	4	1,49	,826
M:Scaffolding*	17	2	1	3	1,43	,641
M:Solidarität	21	4	1	5	2,05	1,397
M:Ablenkung	21	6	1	7	3,38	1,540
M:Intrusivität	21	4	1	5	2,49	1,492
M:Bagatellisieren*	21	2	1	3	1,42	,692
M:Ignorieren	21	5	1	6	4,13	1,192
M:Missbilligung*	21	2	1	3	1,27	,480
Gültige Werte (Listenweise)	17					

Anmerkung: Die mit *markierten Skalen weisen eine sehr geringe Spannweite (=Differenz von Maximum und Minimum) auf.

Lebenslauf

Monika Wertfein

geboren am 05.06.1974 in München

Schulbildung:

1980 – 1984	Grundschule in München
1984 – 1993	Michaeli-Gymnasium in München, Abschluss: Abitur
1993 – 1994	Freiwilliges Soziales Jahr (Kinderkrippe), Fernstudium FIM-Psychologie (Universität Erlangen-Nürnberg)

Hochschulausbildung:

1994 – 1999	Studium Lehramt an Sonderschulen, LMU München Hauptfach: Lernbehindertenpädagogik, Nebenfächer: Deutsch- und Mathematik-Didaktik, Erweiterungsfach: Schulpsychologie Zulassungsarbeit im Fach Lernbehindertenpädagogik (Prof. Herwig Baier): Thema: „ <i>Werteerziehung in der Schule zur individuellen Lernförderung angesichts divergierender Erziehungsziele</i> “ Staatsexamen in den Erziehungswissenschaften
1998 – 2003	Studium Diplompsychologie, LMU München Vertiefungsfächer: Familienpsychologie, Klinische Psychologie Diplomarbeit im Fach Psychologie (Prof. Sabine Walper): Thema: „ <i>Familien in Armut - Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf das Familienleben</i> “ Diplom-Prüfung im Fach Psychologie
2003 – 2006	Promotion im Fach Psychologie (Prof. Sabine Walper): Thema: „ <i>Emotionale Entwicklung von Kindern im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion</i> “

Berufliche Daten:

2004	wissenschaftliche Mitarbeiterin in Forschung und Lehre am Lehrstuhl für Persönlichkeitspsychologie, Psychologische Diagnostik und Familienpsychologie (Prof. Klaus A. Schneewind), LMU München
seit 9/2006	wissenschaftliche Mitarbeiterin am Staatsinstitut für Frühpädagogik, München