universität wien

Diplomarbeit

SUBJEKTIVE THEORIEN ÜBER DIE ENTWICKLUNG DER SOZIALEN KOMPETENZEN VON VORSCHULKINDERN

Carina Reisenauer

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Mai 2009

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Your children are not your children.

They are the sons and daughters of Life’s longing for itself.

They come through you but not from you,

And though they are with you yet they belong not to you.

You may give them your love but not your thoughts,

For they have their own thoughts.

You may house their bodies but not their souls,

For their souls dwell in the house of tomorrow,

Which you cannot visit, not even in your dreams.

You may strive to be like them,

But seek not do make them to be like you.

For life goes not backward nor tarries with yesterday.

- Khalil Gibran

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung ____ ***11***

I. THEORETISCHER TEIL ____ ***13***

1. Begriffsbestimmung und theoretische Einbettung ____ **13**

1.1 Begriffsbestimmung ____ 13

1.2 Theoretische Einbettung von subjektiven Theorien ____ 14

2. Studien zu subjektiven Theorien über soziale Kompetenzen ____ **16**

2.1 Subjektive Theorien über Prozesse der Entwicklung sozialer Kompetenzen 17

2.2 Subjektive Theorien über kindliche Fähigkeiten ____ 20

2.3 Entstehung subjektiver Theorien ____ 22

2.4 Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und elterlichem Verhalten _ 25

2.5 Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und kindlicher Entwicklung 27

3. Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen ____ **28**

3.1 Anlage und Umwelt ____ 29

3.2 Die Psychoanalyse ____ 32

3.3 Lerntheoretische Ansätze ____ 33

3.4 Kognitive Theorie ____ 36

3.5 Familiäre Sozialisation ____ 37

3.6 Sozialisation durch Geschwister ____ 38

3.7 Sozialisation durch Peers ____ 40

4. Soziale Kompetenzen ____ **42**

4.1 Perspektivenübernahme ____ 42

4.2 Prosoziales Verhalten ____ 49

4.3 Freundschaften ____ 52

4.4 Integration ____ 59

4.5 Konfliktlösung ____ 62

4.6 Führung ____ 65

4.7 Wettbewerb ____ 67

4.8 Normen und Regeln ____ 69

II. EMPIRISCHER TEIL *71*

5. Zielsetzung und Fragestellungen **71**

5.1 Zielsetzung 71

5.2 Fragestellungen 71

6. Methode und Durchführung **81**

6.1 Auswahl der Stichprobe 81

6.2 Erhebungsmethode 81

6.3 Beschreibung des Erhebungsinstruments 81

6.4 Durchführung der Untersuchung 82

6.5 Statistische Auswertung 83

7. Beschreibung der Stichprobe **84**

7.1 Altersverteilung 84

7.2 Geschlechterverteilung 84

7.3 Ausbildungsniveau 85

8. Bearbeitung der Fragestellungen **86**

8.1 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenzen 86

8.2 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen 94

8.3 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenzen 115

8.4 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren 136

9. Diskussion der Ergebnisse **157**

10. Zusammenfassung **162**

III. LITERATURVERZEICHNIS *164*

IV. ANHANG *175*

Abstract

Forscher haben sich in der Vergangenheit schon ausführlich mit dem Thema ‚Subjektive Theorien' beschäftigt. Subjektive Theorien sind individuelle Konzepte, die sich ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung aneignet. Dem Bereich der subjektiven Theorien über soziale Kompetenzen wurde jedoch vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. Es wurden Unterschiede in den subjektiven Theorien in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren untersucht, doch relativ wenig Bedeutung hatte bisher die Erforschung der Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern. In dieser Arbeit beschäftige ich mich daher mit dieser Forschungslücke – ich untersuche die subjektiven Theorien von Eltern und Nicht-Eltern über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Vorschulkindern. Dabei konzentriere ich mich auf folgende Bereiche: subjektive Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener sozialer Kompetenzen, subjektive Theorien über die Entwicklung dieser, subjektive Theorien über deren Modifikation und subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung der eigenen Meinung.

Die Daten wurden über offene Interviews erhoben und anschließend durch Kategorisierung in quantitative Daten überführt und mittels SPSS ausgewertet. Untersucht wurden 36 Eltern und 34 Nicht-Eltern.

Die Ergebnisse dieser Studie lassen darauf schließen, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen sehr stark ähneln. Insgesamt wurden nur sehr wenige Unterschiede gefunden – die meisten betrafen die subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung der eigenen Meinung. Hier waren Eltern signifikant häufiger der Ansicht, dass die Erfahrung mit Kindern ihre Meinungen gebildet hätte. Dass sich Eltern und Nicht-Eltern jedoch kaum in ihren subjektiven Theorien unterschieden, lässt darauf schließen, dass das Vorhandensein und damit die Erfahrung mit Kindern keinen ausschlaggebenden Einflussfaktor darstellt, auch, wenn die Eltern selbst dies zu glauben scheinen.

Für zukünftige Forschungen wäre es interessant, die subjektiven Theorien von Eltern und Nicht-Eltern in anderen Bereichen zu untersuchen, um festzustellen, ob Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen dort ausgeprägter sind.

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit subjektiven Theorien über die Entwicklung von Kindern. In der Vergangenheit wurde viel Forschungsarbeit geleistet, um herauszufinden, was Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder denken, wie sie die Entwicklung erklären, wie genau Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder einschätzen können und wie sich die Annahmen und Meinungen über all dies bei den Eltern herausbilden.

Dabei wurde das Hauptaugenmerk der Studien auf die Erforschung der allgemeinen beziehungsweise körperlichen und der kognitiven Entwicklung von Kindern gelegt. Der sozialen Entwicklung der Kinder wurde im Vergleich leider nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt, daher widme ich mich in dieser Arbeit diesem Bereich der kindlichen Entwicklung, um einen kleinen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten.

Die Erforschung der subjektiven Theorien der Eltern hat deshalb eine so große Bedeutung, da angenommen wird, dass diese, vermittelt über das elterliche Verhalten, maßgeblich an der Entwicklung der Kinder beteiligt sind. Daher ist es wichtig, die verschiedenen Aspekte der subjektiven Theorien näher zu beleuchten.

Beim Studium der Literatur zu den subjektiven Theorien der Eltern über die Entwicklung der Kinder habe ich mir die Frage gestellt, ob es Unterschiede zwischen den subjektiven Theorien von Eltern und von Erwachsenen, die keine Kinder haben, gibt, ob sich die Theorien also mit der gewonnenen Erfahrung mit Kindern verändern. Eine Antwort auf diese Frage habe ich in den verschiedenen Studien nicht gefunden, da man sich bisher hauptsächlich auf die Eltern konzentrierte. Untersucht wurden vor allem Unterschiede in Abhängigkeit von Faktoren wie dem sozioökonomischen Status, der kulturellen Zugehörigkeit, dem Geschlecht des Elternteils, dem Geschlecht der Kinder, der Anzahl der Kinder und den Altersunterschieden zwischen den Kindern.

Um einer Antwort näher zu kommen, untersuche ich in dieser Studie die unterschiedlichen subjektiven Theorien von Eltern und Nicht-Eltern und konzentriere mich dabei auf die *soziale* Entwicklung von Vorschulkindern. Es geht darum, zu erfahren, welche sozialen Kompetenzen für Vorschulkinder als wichtig erachtet werden, wie laut den Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung dieser Fähigkeiten „funktioniert“, was ihrer Meinung nach die

Entwicklung in Gang setzt und wie Kinder am besten bei der Ausbildung sozialer Fertigkeiten gefördert werden.
Wie diese Untersuchung genau durchgeführt wurde und was sie ergeben hat, kann im empirischen Teil ausführlich nachgelesen werden.

Auf den folgenden Seiten, im Theorieteil, gebe ich zunächst einen Überblick über die bisher zu diesem Thema geleistete Forschungsarbeit und deren Ergebnisse. Dazu werden verschiede Studien zu den unterschiedlichen Bereichen der elterlichen subjektiven Theorien über die sozialen Kompetenzen von Kindern kurz erläutert.
Anschließend folgt eine allgemeine Einführung in die Theorie zur Entwicklung der sozialen Kompetenzen. Dazu werden unterschiedliche Erklärungsansätze kurz ausgeführt, um einen Eindruck von dem breiten Forschungs- und Hypothesenspektrum in diesem Bereich zu bekommen.
Der letzte Punkt des Theorieteils gilt der näheren Betrachtung verschiedener sozialer Kompetenzen, die sich im Kleinkind- und Vorschulalter entwickeln.

I. THEORETISCHER TEIL

1. Begriffsbestimmung und theoretische Einbettung

1.1 Begriffsbestimmung

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit subjektiven Theorien von Eltern und Nicht-Eltern. Was aber sind subjektive Theorien?
Subjektive Theorien sind Konzepte, die sich ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung aneignet. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien sind subjektive Theorien aber individuell und werden nicht zwangsläufig von anderen geteilt.

In der Literatur werden oft andere Begriffe verwendet, die aber als synonym zu subjektiven Theorien gelten können, da sie im Wesentlichen das gleiche bedeuten:

In englischsprachigen Studien findet sich oft der Begriff „beliefs“. Miller (1988, S.260) definiert ihn als „conceptions of reality […] encompassing any sort of cognition that parents might form“.
Auch die Begriffe “schemas”, “attributions”, “ideas”, “judgments”, “conceptions” und “cognitions” werden gelegentlich verwendet und sind nach Miller in seiner Definition von „beliefs“ enthalten.

Friedlmeier (1995) benutzt den Begriff „subjektive Erziehungstheorien“ und betont, dass es sich dabei nicht um beliebige subjektive Konstruktionen der Erziehungspersonen handelt, sondern dass kulturelle Werthaltungen und Überzeugungen dabei eine große Rolle spielen.

In den folgenden Kapiteln wird über zahlreiche, hauptsächlich englischsprachige, Studien berichtet, die sich auf „beliefs“ beziehen. Das wird in der vorliegenden Arbeit mit „subjektive Theorien“ übersetzt und dieser Begriff wird durchgängig verwendet werden.

1.2 Theoretische Einbettung von subjektiven Theorien

Nach Friedlmeier (1995) ist es bei der Betrachtung eines Individuums notwendig, es in einem sozialen Kontext eingebettet wahrzunehmen. Dabei darf man sich aber nicht nur auf die soziale Umwelt und die Interaktionen der Beteiligten beschränken, sondern muss die Vorstellungen und Bedeutungen, welche die Beteiligten einbringen, in jegliche Überlegung miteinbeziehen.

Friedlmeier schließt sich einer konstruktivistischen Auffassung an und meint: „Die Person strukturiert ihre Beziehung zu sich selbst und zur Umwelt durch die aktive Deutung von Erfahrungen, d.h. durch die Konstruktion und die Verwendung von Zeichen. Zeichen können Bilder, Hinweise oder Symbole sein." (S.43)
Diese subjektiven Deutungen werden durch kulturelle Vorgaben vermittelt und lassen sich in weiterer Folge als kulturelle Werthaltungen verstehen, die kollektive übergeneralisierte Überzeugungen darstellen. Der Aufbau eines subjektiven (Be-) Deutungssystems ist nach Friedlmeier also ein Sozialisationsprozess, bei dem sich alle Beteiligten gegenseitig beeinflussen. Auch subjektive Erziehungstheorien können in seinen Augen als Produkt der Sozialisation angenommen werden.

Wie bereits erwähnt, betont Friedlmeier die Einbettung der subjektiven Erziehungstheorien in kulturelle Überzeugungen und Werthaltungen. Diese wiederum sind nicht statisch, sondern verändern sich laufend, und werden von „Repräsentanten der Kultur" getragen. Solche Repräsentanten sind in heutiger Zeit und im westlichen Kulturkreis Massenmedien, Institutionen wie Kindergärten und Schulen, Pädagogen, Wissenschaftler, Ärzte, Lehrer und Eltern. Die große Anzahl dieser Vermittler bringt es mit sich, dass auch die angebotenen Theorien diese Anzahl widerspiegeln und sehr heterogen sind. Der Einzelne ist nun dazu aufgefordert, all diese Angebote auf seine Weise zu verarbeiten und zu internalisieren. Dabei beschränkt er sich nicht darauf, diese Angebote anzunehmen oder abzulehnen, sondern führt auch eine Rekonstruktion der Mitteilungen durch. Das bedeutet, die Theorien werden interpretiert, verändert und zu etwas Neuem gemacht.

Wichtig ist nach Friedlmeier (1995) zu beachten, dass der Aufbau und die Anwendung der subjektiven Erziehungstheorien „immer nur in einem spezifischen Handlungssetting stattfinden" (S.52). Das bedeutet, es muss immer eine große Anzahl an

Situationsvariablen berücksichtigt werden, wenn untersucht wird, ob sich allgemeine kulturelle Werthaltungen auch tatsächlich in Erziehungsstilen widerspiegeln.

Auch Sigel (1992) beschäftigte sich ausführlich mit dem Thema „subjektive Theorien“ und kommt zu dem Schluss, dass diese in einem System organisiert sind. Er führt an, dass manche Kernansichten, wie zum Beispiel zu Religion, Politik und anderen sozialen Themen, ein integratives Ganzes darstellen können und kaum einzeln zu betrachten sind. Es ist jedoch auch möglich, dass Themen absolut isoliert voneinander sind und sich sogar inkohärent darstellen können. So können sich kleine Einheiten von subjektiven Theorien bilden, die einander nicht im Mindesten ähneln oder sogar widersprechen. Als Beispiel führt Sigel an, dass ein Mensch gleichzeitig Wissenschaftler und strikt religiös sein kann, obwohl sich die beiden Bereiche teilweise gegenseitig ausschließen. Wie die Beziehungen von subjektiven Theorien bei den unterschiedlichsten Bereichen geformt sind, muss im Einzelnen empirisch ergründet werden.

2. Studien zu subjektiven Theorien über soziale Kompetenzen

Die Art und Weise, wie die soziale Entwicklung vonstatten geht und wie sich die sozialen Kompetenzen von Kindern entwickeln, ist ein großes Forschungsfeld, und das schon seit vielen Jahrzehnten.
Rubin und Mills (1992) meinen, dass soziale Beziehungen eine so zentrale Rolle im Alltagsleben einnehmen, dass soziale Kompetenzen und Fähigkeiten zu den wichtigsten Faktoren zählen, die die Qualität von Beziehungen bestimmen.
Angesichts dieser Signifikanz von sozialen Kompetenzen ist es auch nahe liegend, sich mit deren Herkunft, Bedingungen und Konsequenzen zu beschäftigen.

Eltern sind zweifellos einer der wichtigsten Einflussfaktoren in der Entwicklung von Kindern, auch im sozialen Bereich. Nach Rubin und Mills (1992) sehen alle großen Theorien, die sich mit der Entwicklung von sozialen Kompetenzen beschäftigen, die Hauptverantwortlichkeit im elterlichen Verhalten und in elterlichen Attributionen.

Im Bereich der elterlichen subjektiven Theorien konzentrierte man sich in der Forschung vor allem auf die kognitive Entwicklung (Goodnow, 1988). Die soziale Entwicklung betreffend finden sich weit weniger Studien (z. B. McCollum & Chen, 2001; McGillicuddy-DeLisi, 1992; Mize, Pettit & Brown, 1995; Rubin & Mills, 1992; Rubin, Mills & Rose-Krasnor, 1989). Die Autoren dieser Studien sind sich einig, dass in diesem Bereich noch viel Forschungsarbeit zu leisten ist.

Miller (1988) analysierte zahlreiche Studien zum Thema subjektive Theorien und unterscheidet folgende Forschungsrichtungen in diesem Bereich: Subjektive Theorien über Prozesse der Entwicklung, Subjektive Theorien über kindliche Fähigkeiten, Entstehung subjektiver Theorien, Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und dem elterlichen Verhalten und Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und der kindlichen Entwicklung.

2.1 Subjektive Theorien über Prozesse der Entwicklung sozialer Kompetenzen

Was denken Eltern über die Prozesse der Entwicklung ihrer Kinder? Was beeinflusst ihrer Meinung nach die Entwicklung ihrer Kinder? In welchem Ausmaß sehen sie Eigenschaften der Kinder als angeboren oder erlernt an? Wie wirkt sich in ihren Augen Erfahrung auf die Entwicklung von Kindern aus? Welche Rolle schreiben sich Eltern bei der Entwicklung ihrer Kinder selbst zu? Welchen Einfluss denken sie auf die Entwicklung ihrer Kinder ausüben zu können? Mit diesen und ähnlichen Aspekten der elterlichen Theorien, also mit Bedingungen der Entwicklung, beschäftigten sich Forscher in diesem Bereich der subjektiven Theorien (Miller, 1988).

Sehr intensiv setzten sich die ETS-Studies (Educational Testing Service) unter der Leitung von Sigel und McGillicuddy-DeLisi (McGillicuddy-DeLisi, 1982b, 1985, McGillicuddy-DeLisi & Sigel, 1982, Sigel, 1985, 1986) mit diesem Forschungsbereich auseinander. In einer Reihe von Untersuchungen wurden Eltern drei- bis vierjähriger Kinder interviewt. Zu verschiedenen Fähigkeiten wurden Eltern Vignetten vorgelegt, die ein Kind in unterschiedlichen Situationen beschreiben. Erfragt wurde unter anderem, wie Eltern das Erwerben neuen Wissens bei ihren Kinder erklären. Die Antworten der Eltern wurden in 27 Kategorien eingeteilt. Beispiele für diese Kategorien sind: „experimentation“ (Kinder versuchen Unterschiedliches aus, um zu sehen, was am besten funktioniert), „stages“ (Kinder können bestimmt Dinge erst erlernen, wenn sie eine gewisse „Stufe“ des Denkens erreicht haben), „direct instruction“ (direkte Instruktion durch Erwachsene) und „cognitive reorganisation“ (kognitive Umstrukturierung aufgrund von Erfahrung).
Die Studien ergaben, dass Eltern sehr komplexe Vorstellungen darüber haben, wie die Entwicklung bei Kindern funktioniert.
Außerdem wurden Unterschiede in den Antworten der Eltern in Abhängigkeit von der Anzahl der Kinder gefunden. Es zeigte sich, dass sich die subjektiven Theorien der Eltern mit zunehmender Anzahl der Kinder verändern. Die Forscher nahmen an, dass dies mit der zunehmenden Erfahrung mit den Kindern zusammenhängt. Eltern mit mehr als einem Kind schienen der Meinung zu sein, dass die Entwicklung der Kinder eher internal passiert als Eltern mit nur einem Kind (siehe dazu auch das Kapitel „Entstehung subjektiver Theorien“).

Rubin und Mills (1992) knüpfen an unterschiedliche Studien an, die zeigten, dass ein großer Zusammenhang zwischen dem elterlichen Verhalten und der Qualität der Peer-Beziehungen sowie den sozialen Kompetenzen ihrer Kinder existiert. Sie wollten in ihrer Untersuchung herausfinden, warum Eltern im Umgang mit ihren Kindern so agieren, wie sie es nun einmal tun.

Rubin und Mills orientierten sich dazu an einem Modell des elterlichen Verhaltens („Information-processing Model of Parental Behavior“) von Rubin, Mills und Rose-Krasnor (1989). Dieses Modell nimmt an, dass elterliches Verhalten das Ergebnis eines sehr komplexen Wechselspiels verschiedener Faktoren ist und postuliert einen Zusammenhang zwischen elterlichen subjektiven Theorien, Zielen und Strategien sowie soziökonomischen Faktoren und dem sozialen Kontext.
Die Unterscheidung zwischen proaktivem und reaktivem Verhalten der Eltern ist ein weiter Aspekt des Modells. Proaktive Verhaltensweisen setzen Eltern ein, um sozial kompetentes Verhalten ihrer Kinder zu fördern. Reaktive Strategien sollen unangepasste oder unerwünschte soziale Kompetenzen der Kinder modifizieren oder beseitigen.

Zur Erfassung ihrer proaktiven subjektiven Theorien sollten Mütter aus einer Liste von Einflussfaktoren jene angeben, die ihrer Meinung nach unterschiedliche soziale Fähigkeiten von vierjährigen Kindern bedingen. Beispiele für diese Einflussfaktoren sind: „observing what other children do“, „being told exactly how to act“, „experiencing interactions with others” und „observing what adults do“. Eine Analyse dieser Faktoren führte zu vier proaktiven Strategien: „personal experiences”, „observational learning”, „explanations” und „directive teaching”.

Am häufigsten waren Mütter der Meinung, dass Kinder soziale Kompetenzen am ehesten durch Erfahrung erlangen. An zweiter Stelle stand das Beobachten von Erwachsenen und Peers. Als am wenigsten geeignet, Kinder bei der Entwicklung von sozialen Kompetenzen zu unterstützen, sahen Mütter direkte Anleitung durch Erwachsene an.
Rubin und Mills (1992) interpretierten diese Ergebnisse dahingehend, dass Mütter annehmen, dass „gute Dinge“ am besten in einer „straffreien“, selbst-direktiven Art und Weise gelernt werden, da Kinder sonst eine schlechte Einstellung zu diesen „guten“ Kompetenzen entwickeln.

Im Gegensatz dazu vermuteten Rubin und Mills, dass sich die reaktiven subjektiven Theorien der Mütter signifikant von den proaktiven unterscheiden würden. Sie gingen davon aus, dass Mütter als Reaktion auf unerwünschtes und inkompetentes soziales Verhalten ihrer Kinder eher direktiv und autoritär reagieren würden. Diese Annahme bestätigte sich auch in ihrer Studie.

McGillicuddy-DeLisi (1992) interessierte sich in ähnlicher Weise für die subjektiven Theorien der Eltern. Auch sie wollte herausfinden, wie Eltern die soziale Entwicklung von Kindern erklären, zog als Stichprobe allerdings Eltern von Volksschulkindern heran. Zur Befragung der Eltern entwickelte McGillicuddy-DeLisi einen Fragebogen, der eine Reihe von Aussagen enthält, die folgende Theorien repräsentieren: social learning theory, attribution theory, psychoanalytic theory, biological/genetiv theories, constructivist theories, operant learning theory und Theorien zu Geschlechtsunterschieden.

Die Eltern sollten anhand einer 6-stufigen Skala ihre Zustimmung beziehungsweise Ablehnung zu jeder Aussage angeben. Die meiste Zustimmung der Eltern fanden Aussagen, die sich der constructivist theory zuordnen lassen. Beispiele für diese Items sind: „children mentally organize their experiences to make sense out of their social world“, „children formulate ideas that help them explain and predict events in their world” und „children develop ideas about social relationships through play with peers”.
Auch Aussagen, die aus der operanten und sozialen Lerntheorie heraus entwickelt wurden, fanden die Zustimmung der Eltern. Zum Beispiel: „children learn that certain behaviours are appropriate through their observation of adults”, „children imitate people whom they admire”, „children behave well to please their parents and other authorities” und „children learn that being kind and nice to others brings its own rewards”.
Aussagen entlehnt von psychoanalytischen Theorien (z. B. „children identify with a parent because they perceive that parent as powerful“) und ausgehend von Geschlechtsunterschieden (z.B. „Boys are more active than girls from birth“) fanden am wenigsten Anklang.

McGillicuddy-DeLisi interpretierte dies so, dass Eltern die soziale Entwicklung ihrer Kinder als eher kognitiv als affektiv begründet ansehen und dass diese Entwicklung eher aktiv, also vom Kind ausgehend, und nicht passiv über biologische oder genetische Prozesse passiert.

In einer Studie von McCollum und Chen (2001) wurde untersucht, welche Rolle sich Mütter selbst bei der Ausbildung der sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder zuschreiben und verglichen Mütter aus Amerika und Taiwan. Es zeigte sich, dass die amerikanischen Mütter sich selbst als „facilitator“ sehen, also nur unterstützend einwirken und keine „teacher“-Rolle einnehmen wollen. Amerikanische Mütter versuchen, ihren Kindern auf eine eher indirekte Weise zu helfen, indem sie etwa Situationen und Gelegenheiten schaffen, die den Wünschen und Bedürfnissen ihrer Kinder entgegenkommen und bei denen sie die Möglichkeiten haben, ihre Fähigkeiten durch Erfahrung selbständig auszubilden.
Taiwanesische Mütter sahen sich selbst als „caregiver“, die eher für das generelle Wohlbefinden und die Sicherheit der Kinder sorgen, die Kinder beschäftigen und zufrieden stellen und außerdem versuchen, als „Lehrer“ ihre Kinder bei der Ausbildung ihrer sozialen Fähigkeiten zu unterstützen.

2.2 Subjektive Theorien über kindliche Fähigkeiten

Andere Forscher beschäftigten sich mehr mit den Theorien, welche Eltern über spezifische Fähigkeiten ihrer Kinder haben. Ein oft verwendeter Ansatz betrifft hier das „timing“ der Entwicklung. Wann, denken Eltern, sollten ihre Kinder beziehungsweise Kinder generell über bestimmte Fähigkeiten verfügen?

Beispiele abseits der sozialen Entwicklung sind hierfür Studien von MacPhee (1981, zitiert nach Miller, 1988) und Epstein (1980, zitiert nach Miller, 1988), die elterliche subjektive Theorien über das Erreichen der Meilensteine der Entwicklung bei Säuglingen und Kleinkindern erfragten, oder eine Studie von Hess, Kashiwagi, Azuma, Price & Dickson (1980), deren Interesse älteren Kindern zwischen vier und acht Jahren galt und bei der Eltern befragt wurden, wann Kinder bestimmte Fähigkeiten erlangen.

Ein zweiter Ansatz, die subjektiven Theorien von Eltern über spezielle Fähigkeiten von Kindern zu erforschen, ist, zu untersuchen, wie genau Eltern die Leistungen ihrer Kinder beziehungsweise von Kinder im Allgemeinen einschätzen können. Im Bereich der sozialen Kompetenzen wurde hier noch kaum Forschungsarbeit geleistet, wohl aber in

anderen Bereichen. Die Studien von PacPhee (1981, zitiert nach Miller, 1988) und Epstein (1979, 1980, zitiert nach Miller, 1988) untersuchten auch diesen Aspekt.

Bezüglich des „timings“ der Entwicklung sozialer Fertigkeiten fanden Rubin, Mills und Rose-Krasnor (1989), dass Mütter das Herausbilden der Fähigkeiten von Kindern, Freundschaft zu schließen, mit anderen zu teilen und andere Kinder zu führen beziehungsweise zu beeinflussen, vor dem Schuleintritt erwarten, wobei die genannte Reihenfolge auch der von den Müttern erwarteten Reihenfolge der Erlangung dieser Fähigkeiten entsprach.
Die Mütter waren der Meinung, dass die Entwicklung der Fähigkeit zu Teilen von den Eltern „high-power“- (z.B. Druck, Zwang, Bestrafung) und „moderate-power“-Strategien (z.B. Erklärungen, freundliche Anweisungen) verlangt, wohingegen Kinder bei der Entwicklung der Fähigkeit Freundschaften zu schließen und der Entwicklung von Führungskompetenzen aus der Sicht der Mütter am besten durch „planful strategies“ (z.B. Spielsituationen arrangieren) unterstützt werden.

Eine spätere Studie von Rubin und Mills (1992) ergab, dass die „timetables“ der Eltern auch vom Geschlecht der Kinder beeinflusst werden. So sind Mütter zum Beispiel von aggressivem Verhalten ihrer Töchter in einem früheren Alter eher irritiert als bei ihren Söhnen. Die Einschätzung der Mütter, wann Kinder die Fähigkeit zur Kontrolle aggressiver Impulse und die Fähigkeit, sozial zu agieren, erlangt haben sollten, beeinflusst, ob sie modifizierende Erziehungsstrategien anwenden oder nicht. So werden aggressives Verhalten und Schüchternheit von Müttern in der frühen Kindheit eher akzeptiert als bei Schuleintritt.

Zusammenfassend ergaben die unterschiedlichen Studien zu subjektiven Theorien über Prozesse der Entwicklung und über kindliche Fähigkeiten, dass Eltern über ein komplexes System von subjektiven Theorien über die Entwicklung von Kindern verfügen. Eltern setzen sich damit auseinander, wie die Entwicklung von Kindern passiert und wie sie ihre Kinder am besten bei der Ausbildung ihrer Fähigkeiten unterstützen können und können über ihre Einstellungen und Ansichten Auskunft geben.

2.3 Entstehung subjektiver Theorien

Wie aber entstehen subjektive Theorien? Woher haben Eltern ihre Ansichten über die Entwicklung von Kindern? Zur Beantwortung dieser Frage gibt es zwei Untersuchungsansätze (vgl. Miller, 1988).

Der erste versucht über Gruppenvergleiche herauszufinden, ob Erfahrung mit Kindern ein Faktor ist, der unterschiedliche Theorien begründet. Daher wurden Eltern mit Nicht-Eltern verglichen und Eltern mit nur einem Kind mit Eltern mit mehreren Kindern. Aber auch Vergleiche in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status und von kultureller Zugehörigkeit und auch Vergleiche von Müttern und Vätern sind üblich.
Der zweite Ansatz fragt direkt nach potentiell wichtigen Erfahrungsmomenten, wie etwa nach Babysitting-Erfahrung oder Ratschlägen von (Kinder-) Ärzten.

Nach McGillicuddy-DeLisi (1982a) sind die subjektiven Theorien der Eltern offen für Veränderungen, wenn neue Informationen hinzukommen. Die Anzahl, der Abstand und das Geschlecht der Kinder können die Theorien der Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder verändern. Vor allem die Anzahl der Kinder in einer Familie ist ein wichtiger Faktor, der zu beachten ist, da die Eltern durch „neue“ Kinder die Möglichkeit haben, zwischen ihren Kindern zu vergleichen.

Friedlmeier (1995) beschäftigte sich mit subjektiven Erziehungstheorien und vertritt die Ansicht, dass diese nicht beliebige subjektive Konstruktionen der Erziehungspersonen seien, sondern dass sie eingebettet in kulturelle Überzeugungen und Werthaltungen betrachtet werden müssten. Diese kulturellen Werthaltungen werden vermittelt über Massenmedien, Institutionen, Pädagogen, Kinderärzte, Lehrer und andere Eltern. Die Erziehungstheorien werden also in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt. Friedlmeier schreibt außerdem: „Ganz allgemein verfügen Menschen über eine globale Vorstellung von Erziehungseinstellungen und –verhalten; eine differenzierte subjektive Theorie aber wird erst bei der Übernahme einer Erzieherrolle, z.B. Elternschaft, aufgebaut. Durch Übernahme dieser neuen Aufgabe ist die Person gezwungen, sich mit Fragen der Erziehung stärker auseinanderzusetzen.“ (S.51)

Auch Hastings und Rubin (1999) interessierte die Frage, wie subjektive Theorien von Eltern entstehen. Sie waren der Meinung, dass es ungeklärt sei, ob die subjektiven

Theorien der Eltern zur Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder beitragen, oder ob umgekehrt die Fähigkeiten der Kinder zur Entstehung der subjektiven Theorien der Eltern führen. Sie nahmen an, dass subjektive Theorien durch mehrere Faktoren begründet seien und dass auch Charakteristika der Kinder die Theorien der Eltern beeinflussten.
Sie untersuchten in einer Längsschnittstudie Charakteristika von Müttern und ihren Kindern und es fanden sich auch tatsächlich Hinweise darauf, dass das Verhalten der Kinder neben anderen Faktoren die subjektiven Theorien der Eltern mitbedingen.

Ebenfalls eine Längsschnittstudie führten Rubin und Nelson (1999) durch. Das Ziel dieser Studie war es, die Langzeitbeziehungen zwischen sozialer Scheu der Kinder und den subjektiven Sozialisationstheorien der Eltern zu untersuchen. Ausgangshypothese auch dieser Studie war, dass Charakteristika des Kindes, wie etwa das Temperament, die elterlichen Theorien beeinflussen. Das Ergebnis zeigte, dass die von den Eltern wahrgenommene Schüchternheit ihrer Kinder im Alter von zwei Jahren zur Folge hatte, dass die Eltern zwei Jahre später eher eine Sozialisationsstrategie in Richtung Unterstützung der Unabhängigkeit der Kinder bevorzugten.

Diese Studien sind Beispiele dafür, dass durchaus Hinweise zu finden sind, dass das Kind selbst ein wichtiger Einflussfaktor bei der Entwicklung der subjektiven Theorien der Eltern ist. Eltern passen ihr Verhalten an die Charakteristika ihrer Kinder an, wodurch sich in weiterer Folge auch ihre subjektiven Theorien verändern.

Zur Untersuchung, ob kulturelle Faktoren die subjektiven Theorien der Eltern beeinflussen, verglichen Harwood, Schoelmerich, Schulze und Gonzalez (1999) Mütter aus Amerika mit Müttern aus Puerto Rico. Sie interviewten die Mütter hinsichtlich ihrer Sozialisationsziele und Erziehungsstrategien und beobachteten die Interaktion mit ihren Kindern in verschiedenen Situationen. Die Ergebnisse legen nahe, dass amerikanische Mütter größeren Wert auf individualistische Ziele wie Selbstkontrolle legen und Mütter aus Puerto Rico eher auf sozial orientierte Ziele wie angemessenes Benehmen. Auch in den Sozialisationsstrategien zeigten sich Unterschiede dahingehend, dass Mütter aus Amerika Erziehungspraktiken bevorzugen, die es ihren Kindern ermöglichen, selbständig zu lernen, und dass puertoricanische Mütter eher autoritäre Praktiken einsetzen.

Mit kulturellen Unterschieden beschäftigten sich auch McCollum und Chen (2001). Sie untersuchten Mütter aus Amerika und Taiwan und kamen dabei ebenfalls zu dem

Ergebnis, dass sich die Mütter aus den unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Rollen bei der Entwicklung der sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder zuschreiben (siehe Kapitel „Subjektive Theorien über Prozesse der Entwicklung“).

Auch der sozioökonomische Status wird als Faktor gesehen, der subjektive Theorien der Eltern determiniert. Ein Teilergebnis einer Studie von Mills und Rubin (1990) verdeutlicht, dass es Zusammenhänge zwischen Lebensumständen und subjektiven Theorien gibt. Eltern mit einer geringeren Stellung im Beruf bevorzugten eher strafende Sozialisationsstrategien und sahen fehlangepasstes soziales Verhalten eher in einer Disposition des Kindes begründet.

Ein anderer Ansatz zur Untersuchung der Ursprünge von subjektiven Theorien ist, die Eltern direkt danach zu fragen, was in ihren Augen zur Entwicklung ihrer Theorien beigetragen hat.

In den ETS Studies (McGillicuddy-DeLisi, 1982b, 1985, McGillicuddy-DeLisi & Sigel, 1982, Sigel, 1985, 1986) wurden die Eltern gebeten, die Relevanz verschiedener Einflussfaktoren für die Entwicklung ihrer subjektiven Theorien anzugeben. Am meisten beeinflusst sahen sich die Eltern durch die eigene Erziehung, die sie in ihrer Kindheit erfahren haben. Miller (1988) schließt daraus, dass bestimmte Theorien über die Entwicklung von Kindern schon gebildet werden, bevor man Eltern wird.

Im Gegensatz dazu ergab eine Studie von Sams (2001), dass ein großer Prozentsatz der Mütter sich erst während und nach der Schwangerschaft über die Entwicklung von Kindern informierte und dazu am häufigsten Bücher und Zeitschriften heranzog.

Ninio (1979, zitiert nach Miller, 1988) und Stevens (1984, zitiert nach Miller, 1988) erfragten zusätzlich, welche Hilfe Eltern bei Problemen der Kindererziehung in Anspruch nehmen würden. Beide Studien ergaben, dass hier eine große Bandbreite von möglicherweise hilfreichen Informationsquellen genannt wurde, wie etwa andere Mütter, Experten und kindbezogene Literatur.

Ein umfangreiches Instrument zur Erfassung der für die Entwicklung subjektiver Theorien relevanten Erfahrungen entwickelte MacPhee (1981,1982, zitiert nach Miller, 1988). Im Catalog of Previous Experience (COPE) wird das Ausmaß und die Art der Erfahrung mit

Kindern erfragt und die Eltern werden gebeten, die Relevanz unterschiedlicher Erfahrungsmomente für das eigene Wissen über Kinder anzugeben. Die Erfahrung mit dem eigenen Kind wurde als am wichtigsten eingeschätzt, gefolgt von kindbezogener Literatur und Gesprächen mit Freunden, Verwandten und Experten. Als weniger relevant sahen die Eltern Weiterbildungen wie Erziehungskurse und Gespräche mit dem eigenen Partner an.

Zusammenfassen lässt sich sagen, dass Eltern in Abhängigkeit von der Anzahl ihrer Kinder, von ihrer kulturellen Zugehörigkeit und ihrem sozioökonomischen Status über unterschiedliche subjektive Theorien verfügen, sodass diese Faktoren als auf die Ausbildung der Theorien einflussnehmend angesehen werden können.
Des Weiteren zeigte sich, dass Eltern verschiedene Informationsquellen als ausschlaggebend für die Entwicklung ihrer Theorien ansehen. Als am relevantesten scheinen hier Informationen von (Kinder-) Ärzten, das Lesen von kindbezogener Literatur und Gespräche mit anderen Eltern angesehen zu werden.

2.4 Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und elterlichem Verhalten

Mize, Pettit und Brown (1995) untersuchten den Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und dem Verhalten von Müttern. Dabei konzentrierten sie sich auf der Verhaltensebene auf Reaktionen der Mütter bei Spielsituationen der Kinder.
Erfasst wurden die subjektiven Theorien der Mütter über die Wichtigkeit und Modifizierbarkeit der sozialen Fähigkeiten von Vorschülern, die Einschätzung der sozialen Fähigkeiten ihrer eigenen Kinder und die Strategien der Mütter beim Umgang mit problematischen sozialen Situationen ihrer Kinder.

Zunächst wurden die Mütter gebeten, verschiedene soziale Fähigkeit hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für Kinder im Vorschulalter einzuschätzen.
Danach wurden den Eltern Vignetten vorgelegt, die soziale Situationen von Kindern beschreiben, nämlich Freundschaft schließen, Konflikte lösen, Führen von Peers und prosoziales Verhalten. Für jede dieser Domänen gab es eine Situation, in der das Kind die gefragte Fähigkeit besitzt und eine, in der die Fähigkeit nicht ausgebildet war. Außerdem wurden den Eltern jeweils drei mögliche Erklärungen für die Ausbildung beziehungsweise

für das Fehlen der Kompetenz gegeben. Eine Erklärung bezog sich immer auf den Erfahrungsschatz des Kindes, eine auf eine Disposition und die dritte auf Lernerfahrungen. Die Eltern sollten nun angeben, welche der Erklärungen sie als am wahrscheinlichsten erachteten. Anschließend schätzten die Mutter die sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen ein. Außerdem wurde das Verhalten der Mütter bei der Beaufsichtigung einer Spielsituation ihrer Kinder beobachtet.

Abschließend wurden die Mütter gefragt, wie sie in den vier oben beschrieben Situationen handeln würden, wenn ihr Kind die gefragte soziale Fähigkeit nicht ausgebildet hätte.
Die Antworten wurden in folgende Kategorien eingeteilt: „high power assertion“ (z.B. Strafe, Druck), „moderate power assertion“ (z.B. dem Kind ohne weitere Erklärung sagen, was es tun soll), „induction“ (z.B. Rat und Erklärung anbieten), „reassurance“ (z. B. trösten), „information seeking“ (z. B. mit dem Lehrer sprechen, das Kind beobachten), „planful strategies“ (z.B. Spielsituationen für das Kind arrangieren) und „no action“.

Die Auswertung der Ergebnisse ergab Hinweise darauf, dass die subjektiven Theorien der Mütter mit dem mütterlichen Verhalten beim Beaufsichtigen einer Spielsituation ihrer Kinder zusammenhängen. Mütter, die ihre Kinder als weniger kompetent im Umgang mit Peers einschätzten, waren in der Spielsituation ihrer Kinder mehr involviert als Mütter, die ihre Kinder als kompetenter wahrnahmen. Die subjektive Wichtigkeit und Modifizierbarkeit von sozialen Kompetenzen stand aber in keinem Zusammenhang mit dem mütterlichen Verhalten. Insgesamt fanden Mize et al. nicht die von ihnen erwarteten starken Zusammenhänge zwischen subjektiven Theorien und dem Verhalten der Mütter.

Rubin und Mills (1992) wollten herausfinden, ob sich die Strategien der Eltern, mit unerwünschtem sozialen Verhalten der Kinder umzugehen, durch die subjektiven Theorien voraussagen lassen. Den Eltern wurden verschiedene problematische soziale Situationen beschrieben und sie sollten angeben, wie sie sich fühlen würden, wenn sich ihr Kind so verhalten würde, wie sie das Verhalten erklären und wie sie reagieren würden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen den Strategien für den Umgang mit unerwünschtem Verhalten und den subjektiven Theorien existiert. Mütter waren weniger bereit dazu, bei sozial zurückgezogenem Verhalten zu intervenieren, wenn sie dieses Verhalten auf eine Persönlichkeitseigenschaft (meist Schüchternheit) zurückführten.

Sigel beschäftigte sich ausführlich mit subjektiven Theorien (z.B. Sigel, 1985, 1986, 1992, McGillycudy-DeLisi & Sigel, 1982) und kam bei der Frage des Zusammenhags zwischen subjektiven Theorien und dem (Erziehungs-)Verhalten der Eltern zu folgendem Schluss: Wenn die subjektiven Theorien der Eltern bezüglich Sozialisationsstrategien konkrete Aktivitäten beziehungsweise Erziehungsmaßnahmen beschreiben, kann dadurch auf das Verhalten der Eltern geschlossen werden. Wenn zum Beispiel Eltern der Meinung sind, dass direkte Anweisungen der richtige Weg zur Sozialisierung ihrer Kinder sind, werden sie mit großer Wahrscheinlichkeit auch Strategien der direkten Instruktion einsetzen.
Haben Eltern aber eher globale Vorstellungen davon, wie sich die sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder am besten entwickeln, haben diese subjektiven Theorien keine gute Vorhersagekraft für das elterliche Verhalten. Denn wenn Eltern etwa der Meinung sind, Kinder lernen am ehesten durch „exploration“ oder „accumulatoion of knowledge“, beinhaltet dies keine klaren, direkten Verhaltenskonsequenzen für die Eltern. (Sigel, 1985)

2.5 Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und kindlicher Entwicklung

Der Erforschung der sozialen Kompetenzen von Kindern in Abhängigkeit von den subjektiven Theorien der Eltern wurde bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Doch Elias und Ubriaco (1986) untersuchten diesen Zusammenhang und vertreten die Ansicht, es sei nahe liegend, dass die subjektiven Theorien zu den elterlichen Sozialisationsstrategien führen und diese wiederum die Kompetenzen der Kinder (mit)bedingen. Um diese Hypothese zu untersuchen, wurden vier Familien beobachtet und befragt. Zur Anwendung kamen eine Reihe von Fragebögen, die die subjektiven Theorien der Eltern, die wahrgenommene soziale Umwelt, die elterlichen Erziehungsstrategien, die Problemlösefähigkeiten der Eltern und der Kinder und das Verhalten der Kinder in der Schule erfassten. Außerdem wurden die Interaktionen innerhalb der Familie beobachtet.

Die Ergebnisse legen nahe, dass ein Zusammenhang zwischen den elterlichen subjektiven Theorien, ihren Erziehungsstrategien und den sozialen Kompetenzen der Kinder existiert, dass dieser Zusammenhang aber sehr komplex und nicht direkt ist, sondern von einer Vielzahl von moderierenden Variablen beeinflusst wird.

3. Die Entwicklung der sozialen Kompetenzen

Die Entwicklung der Sozialisationstheorie kann durch wenige Theorien abgebildet werden, welche aus verschiedenen geistesgeschichtlichen, gesellschaftlichen und biographischen Voraussetzungen heraus entstanden sind (Geulen, 2002, S.24).
Nach Geulen (2002, S.24) sind die wesentlichen Theorien die Psychoanalyse, die behavioristische Lerntheorie, Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung und Meads Theorie der Interaktion, wobei letztere den genetischen Aspekt besonders betont. Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Arbeit in einem gesonderten Kapitel betrachtet.

In den folgenden Abschnitten werden nun die verschiedenen Theorien der menschlichen Entwicklung überblicksartig beleuchtet. Dabei sollte beachtet werden, dass keine der Theorien globale Antworten auf die Frage nach der Entwicklung von Kindern geben kann. Auch ist keine der Theorien den anderen vorzuziehen, sondern jede stellt für sich eine andere Herangehensweise dar und beleuchtet unterschiedliche Aspekte auf eine eigene Art und Weise.

Außerdem werden in den Kapiteln „Familiäre Sozialisation“, „Sozialisation durch Geschwister“ und „Sozialisation durch Peers“ unterschiedliche zentrale Instanzen der Sozialisation beschrieben.

3.1 Anlage und Umwelt

Der Gedanke, dass Erfahrungen in der Familie den Lebenslauf eines Kindes bestimmen, ist in unseren kulturellen Überzeugungen tief verwurzelt. Es heißt, „wie man das Stämmchen biegt, so wächst der Baum“. (Rowe, 1994, S. 15).

Es gibt jedoch auch Vertreter einer anderen Sichtweise, die den Einfluss auf Merkmale wie Persönlichkeit und Intelligenz nicht im sozialen Umfeld der Kinder sehen, sondern mehr oder weniger stark in den Genen des Menschen. David Rowe (1994) vertritt sogar die recht radikale Ansicht, dass Umwelt- und Milieuvariablen keinen kausalen Einfluss auf Intelligenz, Persönlichkeit und Psychopathologie des Kindes hätten, und stattdessen die Erbanlagen ausschlaggebend seien.

In *The Nature of the Child* distanziert sich Kagan von der Trennung zwischen Vererbung und Umwelt: “Einige Sozialwissenschaftler haben die unergiebige und irreführende Dichotomie von Erbe und Umwelt akzeptiert, zum Teil deswegen, weil sie statistische Modelle geerbt haben, die davon ausgehen, man könne Einflüsse der endogenen Kräfte von den exogenen trennen“ (Kagan, 1984 zitiert nach Rowe, 1994 S. 17).

Auch Montada (2002) schreibt, dass es einerseits keine Entwicklung ohne Erbanlagen gibt und dass andererseits die Erbanlagen eine geeignete Umwelt brauchen, damit ein Individuum sich entwickeln kann. Die Frage, ob den individuellen Erbanlagen oder den individuell erfahrenen Umwelteinflüssen mehr Gewicht bei der Entwicklung beigemessen werden muss, lässt sich seiner Ansicht nach nicht sinnvoll global beantworten. Man könne nur die Anlage- und Umwelteinflüsse und deren Zusammenwirken bei einzelnen Merkmalen betrachten. Eine Generalisierung von einem psychologischen Merkmal auf ein anderes sei nicht zulässig.

Objektiv gleiche oder einander sehr ähnliche Umwelten wirken sich außerdem unterschiedlich auf Individuen mit unterschiedlichen Erbanlagen und unterschiedlicher Entwicklung aus. Nach Montada (2002) ist von einer Interaktion zwischen Individuen und Umwelten auszugehen. Das bedeutet, dass die einzelnen Individuen bestimmte Ausschnitte ihrer Umwelt unterschiedlich wahrnehmen und bewerten und dass sie auch auf eine individuelle Art und Weise auf ihre Umwelt einwirken. Die Erfassung dieser

Interaktionen stellt eine große Herausforderung für die Forschung dar, da diese durch die Entwicklung des Individuums auch einer fortwährenden Änderung unterworfen sind.

Zwei sinnvoll erscheinende Herangehensweisen zur Untersuchung der Einflüsse von Erbanlagen und Umwelten auf unterschiedliche Merkmale sind die Zwillingsforschung und die Adoptivkinderforschung.
Eineiige Zwillinge verfügen über identische Erbanlagen, was bedeutet, dass beobachtbare Unterschiede auf andere Faktoren, meist auf Umwelteinflüsse, zurückgeführt werden müssen. Zweieiige Zwillinge verfügen hingegen nicht über die gleichen erblichen Anlagen, unterliegen aber normalerweise zumindest sehr ähnlichen Umwelteinflüssen.
Eine starke Aussagekraft kann Vergleichen zwischen eineiigen und zweieiigen Zwillingen zugeschrieben werden, die in früher Kindheit getrennt wurden und nicht gemeinsam aufgewachsen sind.
Untersuchungen in Adoptivfamilien können ebenfalls sehr interessante Ergebnisse hervorbringen. Werden überzufällige Ähnlichkeiten zwischen Adoptiveltern und Adoptivkindern gefunden, so können diese meist durch die Sozialisierung der adoptierten Kinder durch die Adoptiveltern und in den von diesen gestalteten Umwelten erklärt werden. Sind aber die Ähnlichkeiten zwischen den biologischen Eltern und ihren (frühzeitig) adoptierten Kindern sehr groß, so kann man meist von einem Einfluss der Erbanlagen ausgehen. (Montada, 2002)

Ein weiterer Faktor, der bei der Erforschung von Anlage- und Umwelteinflüssen berücksichtigt werden muss ist, inwieweit die Umwelteinflüsse zu den Erbanlagen des Individuums „passen“ (Plonim, DeFries & Loehlin,1977). Nach Plonim et al. (1977) gibt es drei Arten der Passung: die passive, die evokative und die aktive.
Eltern und Kinder haben teilweise die gleichen Erbanlagen und es ist davon auszugehen, dass die Erbanlagen der Eltern zu einer bestimmten Gestaltung des Lebens und der Lebensumwelt der Kinder führen. Diese Umweltgestaltung kann nun zu den Erbanlagen des Kindes passen oder auch nicht. Montada (2002) führt hier folgendes Beispiel an: Ein Vater, der ein großes Interesse an Musik hat, wird dies auch in der Gestaltung der Lebensumwelt seines Kindes zum Ausdruck bringen. Er wird viel Musik hören, ein Instrument spielen und auch seinem Kind eine musikalische Ausbildung zukommen lassen. Wenn dies den Erbanlagen des Kindes entspricht, so liegt eine passive Anlage-Umwelt-Passung vor.

Von einer evokativen Anlage-Umwelt-Passung spricht man, wenn ein Kind von seiner Umwelt Angebote erhält, die durch seine eigenen Erbanlagen bedingt sind. Montada (2002) gibt hierzu das Beispiel von einem lernbegierigen Kind, welches häufiger Lernangebote aus seiner Umwelt erhält als ein uninteressiertes Kind.
Es kommt aber auch vor, dass ein Kind selbst aktiv aus den Angeboten der Umwelt jene auswählt, die seinen Erbanlagen entsprechen. Wenn ein Kind zum Beispiel selbst diejenigen sozialen Kontakte oder Bildungsangebote auswählt, die ihm entsprechen, dann liegt eine aktive Anlage-Umwelt-Passung vor (Montada, 2002).

Mit steigendem Lebensalter scheint die passive Passung an Bedeutung zu verlieren und die aktive an Bedeutung zu gewinnen, da die Kinder immer selbständiger werden und stärkeren Einfluss ausüben können (Scarr & Weinberg, 1983). Montada (2002, S.31) kommt zu dem Schluss, „dass vor allem in den ersten Lebensjahren genetische Unterschiede [zwischen eineiigen Zwillingen; Anm. der Verfasserin] durch Milieuunterschiede überlagert werden können. Mit wachsender Selbstbestimmung setzen sich die Anlageunterschiede stärker durch“.

Es ist bisher also noch nicht vollständig geklärt, in welchem Ausmaß genetische Ausstattung und Umwelt die Entwicklung des Kindes und dessen Merkmale bedingen. Die Bandbreite der Erklärungsansätze reicht von einer vollständigen Negierung eines Umwelteinflusses bis zu der Annahme, dass sowohl Erbanlagen als auch Milieuvariablen einen Einfluss haben.

3.2 Die Psychoanalyse

Die Psychoanalyse wurde von Sigmund Freud entwickelt. Er verfolgte ursprünglich praktisch-psychotherapeutische Ziele, entwickelte bei seiner Arbeit aber eine komplexe Theorie, die „bis in die sechziger Jahre zum gewichtigsten und einflussreichsten Paradigma wurde, das auch die empirische Sozialisationsforschung bestimmte“ (Geulen, 2002, S.24).

Freud berücksichtigte schon früh den gesellschaftstheoretischen Rahmen bei der Entwicklung seiner Theorien. Laut Geulen (2002) thematisierte Freud besonders das Problem, dass die Gesellschaft, welche durch das Über-Ich vermittelt wird, dem Individuum weitgehende Einschränkungen seiner Triebbedürfnisse auferlegt. Es ging also um den Konflikt zwischen libidinösen und aggressiven Triebregungen und gesellschaftlichen Anforderungen und Normen, meist repräsentiert durch den Vater. Durch Unterdrückung, Verdrängung und Sublimierung werden die Triebbedürfnisse eingeschränkt und „kulturell wertvolle Leitungen“ ermöglicht (Mertens, 2002).

Nach Mertens (2002) war dies auch lange Zeit der zentrale Punkt, mit dem sich der sozialisationstheoretische Ansatz der Psychoanalyse beschäftigte. Die neuere Psychoanalyse konzentriere sich aber nicht mehr ausschließlich auf den ödipalen Konflikt, sondern beziehe auch die Ich-Entwicklung der ersten Lebensjahre, familiendynamische und systemische Perspektiven und mögliche Unterschiede aufgrund des Geschlechtes des Kindes in die Betrachtung der Sozialisierung des Kindes mit ein.

3.3 Lerntheoretische Ansätze

Die Entwicklung eines Menschen geschieht häufig über Prozesse wie Aneignung spezifischer Denkmuster, Werthaltungen und Fertigkeiten, durch Assoziation und Verknüpfung, durch Einsicht, durch Rückmeldung bzw. Verstärkung und durch aktive kognitive Konstruktion und Organisation. Dies alles kann man unter den Oberbegriff „Lernen“ stellen (Ulrich, 2002).

Nach Bergius (1971, S.9) ist Lernen „der Sammelname für Vorgänge, Prozesse oder nicht unmittelbar zu beobachtende Veränderungen im Organismus, die durch ‚Erfahrungen’ entstehen und zu Veränderungen des Verhaltens führen“.

Ulrich (2002) erweiterte diesen Ansatz um den Aspekt des Erlebens und meinte, dass Verhaltensänderungen durch Erfahrung im Mittelpunkt der Lerntheorien stehen. Seiner Ansicht nach sollen Lerntheorien erklären, wie Veränderungen passieren und wie Übung und Erfahrung dazu führen, dass dauerhafte Veränderungen von Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften zustande kommen.
Weiters schreibt er: „Lernen kann kontinuierlich (etwa Aufbau von Gewohnheiten) oder diskontinuierlich (etwa plötzliche Einsicht), willkürlich (z.B. Gedichte lernen) und unwillkürlich (z.B. Werbung) geschehen“ (S.60).

Behavioristische Forscher im 19. und 20. Jahrhundert untersuchten ihre Theorien häufig mithilfe von Tierversuchen. So stellte etwa Pawlow fest, dass der Speichelfluss eines Hundes beim Fressen auch dann eintritt, wenn ein neuer Reiz, der einige Male zusammen mit dem Futter geboten worden ist, alleine auftritt. Beispiele für solch einen neuen Reiz wären etwa die Schritte des Wärters oder das Ertönen einer Glocke. So wird der vorher nur auf das Futter folgende Reflex zu einem konditionierten, beliebig auslösbaren Reflex. Dieser Effekt ist heute als klassische Konditionierung bekannt.
Nach Bodenmann, Perrez, Schär und Trepp (2004) können durch die klassische Konditionierung Reaktionen auf unterschiedlichen Verhaltensebenen gelernt werden, zum Beispiel vegetative Reaktionen und emotionale Reaktionen. Auch Pawlow nahm an, dass beim Menschen die Erziehung, das Lernen und die vielen Gewohnheiten im Prinzip nur bedingte Reflexe sind (Pawlow, 1928).

Thorndike ist der Begründer der operanten Konditionierung. Auch er führte Tierversuche durch und experimentierte vor allem mit Katzen. Dabei stellte er fest, dass zunächst zufälliges Verhalten immer öfter ausgeführt wird, wenn es erfolgreich ist. Damit identifizierte er einen anerkannten Lernmechanismus, nämlich das Lernen durch Versuch und Irrtum. Thorndike konzentrierte sich also auf den Zusammenhang zwischen Verhalten und dessen Konsequenzen. Er ging davon aus, dass durch die erlebten Konsequenzen von Handlungen Verbindungen oder Verknüpfungen entstehen und dass diese die Grundlage des Lernens darstellen. Nach seinem Gesetz der Auswirkung („law of effects“) steigt oder sinkt die Auftrittswahrscheinlichkeit eines Verhaltens, je nachdem ob diesem Verhalten positive oder negative Konsequenzen folgten. (Bodenmann, Perrez, Schär & Trepp, 2004)

Geulen (2002) verfasste einen anschaulichen Überblick über die Entwicklung der Lerntheorien und meint, dass man Ende der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts zu dem Schluss kam, dass die Umlegung der durch Tierversuche gewonnenen Ergebnisse auf den Menschen nicht ohne weiteres möglich sei. Man habe erkannt, dass die Lerntheorien direkt an menschlichen Versuchspersonen zu überprüfen sind. Dabei stellte sich heraus, dass „mit den schlichten Kategorien der S-R-Theorie [Reiz-Reaktions-Theorie, Anm. der Verfasserin] die komplexen, insbesondere kognitiven innerpsychischen Prozesse nicht erfasst werden können.“ (S.28). Die Lerntheorie beschreibe und erkläre aber trotzdem „relativ dauerhafte Verhaltensänderungen aufgrund bestimmter äußerer Ereignisse“. Außerdem sei „auch nicht zu leugnen, dass sie ihre Relevanz zur Erklärung bestimmter Lernvorgänge beim Menschen – insbesondere die Konditionierung emotionaler Reaktionen über den kognitiven und sprachlichen Bereich – erfolgreich demonstriert hat“ (S.28).

Nach Ulrich (2002, S.61) liegen die Schwerpunkte der behavioristischen Lerntheorien auf folgenden Lernformen: „dem unwillkürlichen Lernen eher als dem willkürlichen Lernen, dem Lernen von Verhalten eher als dem Lernen von Wissen, der allmählichen Ausbildung von Gewohnheiten eher als der plötzlichen Einsicht oder der aktiven Informationsverarbeitung oder Konstruktion, der interaktiven Rückkoppelung mit der Umwelt (Verstärkung) eher als der selbstgesteuerten, selbstinitiierten Verhaltensänderung“.

1977 publizierte Bandura seine Soziale Lerntheorie, in der er das Lernen durch Imitation beziehungsweise das Lernen am Modell formuliert. Soziales Lernen beschreibt Lernvorgänge, die durch die traditionellen Konditionierungsprozesse nicht erklärt werden können, da weder eine aktive Reaktion vom Lernenden gezeigt wird noch dieser einen Verstärker erhält. Allein durch das Beobachten des Verhaltens einer anderen Person sowie der Verstärkung oder Bestrafung dieses Verhaltens lernt der Beobachter dieses Verhalten selbst zu zeigen oder es zu vermeiden. Das bedeutet, allein durch Wahrnehmung werden neue Reaktionen erworben.

Das menschliche Verhalten wird dieser Theorie zufolge also weitgehend durch soziale Modelle vermittelt. Besonders einflussreich ist das Verhalten eines Modells dann, wenn das Modell als positiv, beliebt und respektiert wahrgenommen wird, wenn Ähnlichkeiten zwischen Beobachter und Modell bestehen, wenn das Verhalten des Modells wahrnehmbare positive Konsequenzen nach sich zieht, wenn der Beobachter für die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Modell belohnt wird, wenn das Verhalten des Modells gut sichtbar und salient ist und wenn es für den Beobachter möglich ist, das Verhalten des Modells zu imitieren. (Zimbardo & Gerrig, 2004).

3.4 Kognitive Theorie

Jean Piaget beschäftigte sich mit dem kognitiven Aspekt, der bei der Sozialisation des Kindes zum Tragen kommt. Ihn interessierte das kindliche Denken in verschiedenen Altersstufen und seine ersten Untersuchungen galten der Erforschung des kommunikativen Sprechens, des logischen Denkens und der Vorstellung über Moral.
Aufgrund seiner Ergebnisse formulierte er ein Phasenmodell der geistigen Entwicklung. Von sozialisationstheoretischer Bedeutung ist Piagets Annahme, dass die Phasen und auch einzelne Stadien innerhalb der Phasen eine unveränderliche Sequenz bilden und daher immer dem gleichen Ablauf folgen, wobei kein Stadium übersprungen werden kann. Die Geschwindigkeit dieser Entwicklung sowie das individuelle Ende der Entwicklung, also bei welchem Stadium die Entwicklung des Individuum letztlich stehen bleibt, hängt aber von äußeren Faktoren ab (Geulen, 2002).

Wichtig im Kontext dieser Arbeit ist vor allem der von Piaget geprägte Begriff des Egozentrismus. Besonders in der präoperationalen Phase ist das Kind noch nicht in der Lage, sich selbst aus der Sicht eines anderen zu objektivieren, sondern es sieht die Welt und andere nur von seinem eigenen Standpunkt aus (Geulen, 2002). (siehe Kapitel „Perspektivenübernahme“)
Nach Geulen (2002) ist der Beitrag von Piaget für die Theorie des sozialen Handelns deshalb von so großem Wert, weil er sich unter anderem mit der Entwicklung des moralischen Handelns beschäftigt hat, auch wenn Piagets Arbeit sich, vor allem in seinen späteren Werken, nicht-sozialen Fragestellungen widmet.

Piaget war der Meinung, dass das Subjekt in einer ständigen Auseinandersetzung mit der Realität Strukturen bildet. Ursprünglich verinnerlichte Handlungen werden abstrahiert und bilden Denkoperationen bzw. Schemata, mit denen sich die Realität begreifen lässt. Das bedeutet, im Laufe der Entwicklung werden die ersten verinnerlichten Strukturen immer abstrakter und zu einem einheitlichen System organisiert.
Laut Piaget ist „Material“ aus der Umwelt also eine Bedingung für die Entwicklung des Subjekts. Anregungen aus der Umwelt müssen in einem optimalen Verhältnis zu den im Subjekt bereits vorhandenen Strukturen stehen, damit dieses sie optimal durch Akkomodation und Assimiliation aufnehmen kann.
Spezifische Einflussfaktoren aus der sozialen Umwelt wären zum Beispiel „Kooperation“ und „Gedankenaustausch“. Die Entwicklung des moralischen Bewusstseins führte Piaget

unter anderem auf die kindliche Unterlegenheit gegenüber den Erwachsenen und auf den Peer-Status in der Gruppe zurück (Geulen, 2002, S.30).

3.5 Familiäre Sozialisation

Kinder sind eingebettet in eine Familie, weswegen bei der Erforschung der Entwicklung von Kindern auch immer der familiäre Rahmen berücksichtigt werden muss. Hierbei spielen subkulturelle Normen und Werte, die sich in den Erziehungsstilen der Eltern widerspiegeln, sowie Persönlichkeitsmerkmale der Eltern und Kinder und „transgenerative Missionen“ (Weitergeben von Familienwerten an die Kinder) eine wichtige Rolle (Kreppner, 2002).

In den vergangen Jahrzehnten wurde die Familie als ein statisches System verstanden, dass „mit bestimmten Interaktions- und Kommunikationsformen die Lebenswelt des Kindes gleichmäßig und dauerhaft beeinflusst“ (Kreppner, 2002, S.322). Diese Vorstellung von Familie hat sich in letzter Zeit jedoch stark verändert. Heute wird die Familie als ein dynamisches System wahrgenommen, das einer ständigen Wandlung unterworfen ist und sich den Veränderungen der Umwelt und auch den Entwicklungen der einzelnen Familienmitglieder anpasst und ständig versucht, ein inneres Gleichgewicht aufrechtzuerhalten (Kreppner, 2002).

Kreppner (2002) sieht die Familie als Kontext an, „in dem sich, bedingt durch zeitspezifische Bedingungen und Strukturierungen, Kinder unterschiedlich entwickeln“ (S.333). Er gibt aber auch zu bedenken, dass Sozialisation ein „lebenslanger Anpassungs- und Veränderungsprozeß [ist], in dem das nahe soziale Umfeld mit seinem Netzwerk von Beziehungen das Individuum beeinflußt […] in dem dieses Netzwerk aber genauso vom Kind und seinen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Intentionen im Laufe seiner Entwicklung mitgestaltet wird“ (S.333).

3.6 Sozialisation durch Geschwister

Im Jahr 2001 hatten 70,9% der österreichischen Familien mehr als ein Kind. Zwei Jahrzehnte vorher waren es noch 76,1% aller Familien (Statistik Austria, 2007).
Dies verdeutlicht den Rückgang der Mehr-Kind-Familien. Der Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfahlen sah dies schon im Jahre 1980 als besorgniserregend an: „ Das Heranwachsen einer Generation von Kindern, unter denen […] etwa ein Fünftel keinen Bruder oder keine Schwester haben, wird sich auf die psychischen Dispositionen, besonders auf die sozialen Fähigkeiten der Jugendlichen und Erwachsenen der nächsten Jahre und Jahrzehnte auswirken“ (zitiert nach Schmidt-Denter, 1994, S.67).

Trotz dieser Entwicklung der Familienstruktur macht ein Großteil aller Kinder die Erfahrung, mit Geschwistern zusammen im Familienverband aufzuwachsen.
Geschwisterkinder werden als gravierender Einflussfaktor auf die Ausbildung von sozialen Fertigkeiten angesehen. Man könnte annehmen, dass das Fehlen von Geschwistern durch den Kontakt zu Gleichaltrigen beziehungsweise nichtfamiliären Peers kompensiert werden kann. Doch es gibt Unterschiede zwischen diesen beiden Kontaktgruppen, die nach Schmidt-Denter (1994) hauptsächlich die Häufigkeit und das Ausmaß der Interaktion, die Dauer der Beziehung, das Vorhandensein bestimmter Funktionen und zugewiesener Rollen, die Erreichbarkeit und den Grad gemeinsamer Erfahrungen betreffen.

Im Bezug auf die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten wird angenommen, dass nachfolgend Geborene einen Vorteil gegenüber den Erstgeborenen und gegenüber Einzelkindern haben (Schmidt-Denter, 1994).
In einer Untersuchung von Miller und Maruyama (1976) zeigte sich, dass Einzelkinder und Erstgeborene bei Gleichaltrigen weniger beliebt waren, was auf einen weniger kommunikativen Verhaltensstil zurückgeführt wird. Dies wiederum wird dadurch erklärt, dass diese Kinder keine Erfahrungen in der Interaktion mit älteren Geschwistern haben.
Außerdem müssen nachfolgend geborene Kinder lernen, sich mit mächtigeren, älteren Kindern zu arrangieren, was sich positiv auf die Entwicklung sozialer Fertigkeiten wie Überzeugungskraft, Vermittlungsgeschick, Kompromissbereitschaft, Anpassungsfähigkeit und Toleranz auswirke.

Es gibt aber immer mehr kritische Stimmen, die die Ergebnisse von Untersuchungen zum Einfluss der Geschwisterposition bezweifeln. Viele Studien waren methodisch wenig sorgfältig angelegt, wurden meist ex-post-facto durchgeführt, waren unzusammenhängend, oberflächlich und kaum theoriegeleitet (Schmidt-Denter, 1994).
Schmidt-Denter (1994) meint, es gäbe keine abgesicherten Theorien, die nachweisen, dass die Geschwisterposition für sich betrachtet einen Erklärungswert besitzt.

Nach Schooler (1972) wäre die Verwendung der Geschwisterfolge als Variable in Untersuchungen nur dann gerechtfertigt, wenn sie im Zusammenhang mit der Familiendynamik gesehen wird. Schmidt-Denter schreibt dazu, dass „natürlich alle Geschwister einen Einfluß auf die Entwicklung eines Kindes [haben], aber dieser folgt keiner einfachen, linearen Funktion. Vor allem muss der Kreis der weiteren Bezugspersonen des Kindes berücksichtigt und die Familie als Ganzes einbezogen werden. Die Bedeutung der Geschwisterbeziehungen kann man nur verstehen, wenn man diese als Subsystem innerhalb des sozialen Netzwerks des Kindes auffaßt.“ (Schmidt-Denter, 1994, S.72)

3.7 Sozialisation durch Peers

„Auf dem Weg zum Erwachsenwerden brauchen Kinder […] nicht nur Erwachsene, Eltern, Lehrer und andere Erzieher, sondern auch gleichaltrige Kinder als Interaktionspartner, die nicht den Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung haben wie Erwachsene“ (Krappmann, 2002, S.355)

Nach Youniss (1980) unterscheiden sich die Beziehungen der Kinder zu Gleichaltrigen signifikant von ihren Beziehungen zu Erwachsenen. Das Verhältnis der Kinder zu den Erwachsenen sei im Wesentlichen durch konformes Verhalten der Kinder und Belohnungen und Verständnis der Erwachsenen geprägt, was Youniss als symmetrisch reziproke Beziehung bezeichnet. Im Gegensatz dazu bestimmen die Beziehungen der Kinder untereinander gemeinsames Spiel, Teilen und gegenseitige Unterstützung und Verständnis, was nach Youniss einer kooperativen Beziehung entspricht.

Krappmann (2002, S. 365) schreibt dazu: „ […] der sozialisatorische Beitrag der Kinderinteraktion kann sich nicht auf Erfahrung, Vorbild und Belehrung stützen (so wäre der Beitrag der Eltern einzuschätzen, Anm. der Verfasserin), sondern in der Kinderwelt konfrontieren sich relativ Gleiche mit ihren Erwartungen und Absichten und stehen vor der Aufgabe, ihre Sichtweisen und Vorhaben wechselseitig zu koordinieren. Die Kompetenz interpersonaler Verständigung und sozialer Kooperation […] werden folglich nicht übernommen, sondern ‚emergieren’ in der natürlichen Interaktion dieser Kinder.“

Auch Colberg-Schrader und von Derschau (2002) vertreten die Ansicht, dass Kinder Freiräume brauchen, „in denen sie eigene Vorstellungen entwickeln, einbringen und mit anderen Interessen konfrontieren können, in denen sie ohne interpretative Vorleistung der Erwachsenen übergeordnete Ziele aushandeln, Normen und Regeln selbständig aufbauen, ihre Beziehungen und ihr Spiel ausgestalten können“ (S.343). Neben der Entwicklung erster Vorstellungen von Normen und Regeln sei die Interaktion mit Gleichaltrigen besonders wichtig für die Entwicklung eines Verständnisses für Gleichheit, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit sowie Kooperation und Wettbewerb.

Die Erforschung des Einflusses der Gleichaltrigen auf die Entwicklung der Kinder steht Krappmanns Ansicht nach noch am Anfang und es gilt die sozialen Prozesse unter Gleichaltrigen durch geeignete Erhebungsverfahren noch transparenter zu machen. Doch

den Wert der bisherigen Auseinandersetzung mit diesem Thema sieht Krappmann vor allem darin, dass dem Kind eine Beteiligung an seiner eigenen Entwicklung zugestanden wird (Krappmann, 2002).

4. Soziale Kompetenzen

Ausgehend von den Untersuchungen zu elterlichen subjektiven Theorien (siehe dazu das Kapitel „Studien zu subjektiven Theorien über soziale Kompetenzen“) und ausgehend von Fachliteratur über soziale Kompetenzen von Vorschulkindern werden nun in den folgenden Kapiteln zentrale soziale Kompetenzen erörtert, die sich im Kleinkind- und Vorschulalter entwickeln.

4.1 Perspektivenübernahme

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit der Fähigkeit von Kindern Perspektiven zu übernehmen. Sind Kinder dazu fähig, sich in andere „hineinzuversetzen“? Können sie sich von ihrem eigenen Standpunkt lösen und die Situation von einer anderen Warte aus betrachten? Wie entwickelt sich diese Fähigkeit bei ihnen?

Was bedeutet Perspektivenübernahme?

Geulen (1982) beschreibt die Perspektivenübernahme sehr anschaulich:

> In einer gegebenen Situation versetzen wir uns virtuell in die Position eines anderen, um *seine* Perspektive von dieser Situation oder von einer bestimmten Sache, auf die auch wir intentional gerichtet sind, zu erkennen. […] Mit dieser Operation ist das Bewusstsein verbunden, dass die uns zunächst gegebene Ansicht nicht die einzig mögliche, die Ansicht schlechthin ist, sondern dass es auch andere Ansichten von derselben Sache gibt […]. Hier geht es darum, dass wir auf der Grundlage unserer Kenntnis von der Position, vom Verhältnis eines anderen zu der Sache, in begründeter Unterstellung imaginieren können, wie *ihm* die Sache erscheint, welches *seine* Perspektive ist, und daraus wiederum die Schlüsse ziehen können, wie er voraussichtlich handeln wird. […] Wir haben

> es dabei mit Prozessen zu tun, die im Alltagsbewusstsein als ‚Verstehen' anderer und ihrer Handlungen bekannt sind. (S.7f)

Gisela Steins (1990) untersuchte im Zuge der Recherche für ihre Dissertation eine große Zahl von verschiedenen Arbeiten zum Thema Perspektivenübernahme. Sie kam zu dem Schluss, dass es hierzu drei Forschungsschwerpunkte innerhalb der Entwicklungspsychologie gibt: die visuell-räumliche Perspektivenübernahme, die affektive Perspektivenübernahme und die konzeptuelle Perspektivenübernahme. Laut Steins (1990) bezeichnen alle drei Arten der Perspektivenübernahme unterschiedliche Informationen über Fremdperspektiven.

Ihren Ursprung haben die Forschungen zum kindlichen Perspektivenwechsel in den Arbeiten von Piaget. Dieser beschränkte sich aber auf die Untersuchung des kindlichen Egozentrismus im Wahrnehmungsbereich („Drei-Berge-Versuch") und im Bereich der Sprachentwicklung (Billmann-Mahecha, 1990). Die Arbeiten von Flavell, Botkin, Fry, Wright und Jarvis (1968) trugen dazu bei, dass das Konzept des Egozentrismus verstärkt im sozialen Bereich untersucht wurde. Sie machten den Bereich zum Schwerpunkt ihrer Forschungen, den Steins als konzeptionelle Perspektivenübernahme bezeichnet. Über verschiedene experimentelle Versuchsanordnungen und über Interviews mit Müttern untersuchten Flavell et al. die „Fähigkeit von Kindern, bestimmte Merkmale einer anderen Person wahrzunehmen, zu verstehen, Verhaltensweisen der anderen Person zu antizipieren und im eigenen Verhalten zu berücksichtigen" (Billmann-Mahecha, 1990, S.26f.). Flavell et al. (1968) verwendeten für diese Fähigkeit den Begriff „role taking", ins Deutsche übersetzte man dies mit „Rollenübernahme", „Perspektivenwechsel" oder „Perspektivenübernahme".

In der vorliegenden Arbeit verwende ich den Begriff „Perspektivenübernahme", und schließe mich damit der Meinung von Geulen (1982) an, dass es eine Nähe zum soziologischen Rollen-Begriff zu vermeiden gilt und dass es sich bei diesem Vorgang nicht um einen Wechsel der eigenen Perspektive, sondern um Mitberücksichtigung der jeweils anderen Perspektive handelt.

Mussen, Conger, Kagan und Huston (1993) beschreiben Perspektivenübernahme als „Fähigkeit, sich innerlich in die Position eines anderen zu versetzen" (S.55f).

Kasten (1986) definiert den Begriff folgendermaßen: „ Ein Kind verfügt dann über Rollenübernahmefähigkeiten, wenn es [...] richtig einschätzen kann, was in einem anderen Menschen vor sich geht, welche Wahrnehmungen, Empfindungen, Wünsche dieser hat, was er weiß und nicht weiß und was er gegebenenfalls zu tun beabsichtigt – und damit den anderen in seinem […] Handeln besser versteht“ (S.250).

Ähnlich definieren Silbereisen und Ahnert (2002): „Man spricht von Perspektivenübernahme, wenn es darum geht, psychische Zustände und Prozesse wie etwa das Denken, Fühlen oder Wollen einer anderen Person zu verstehen, indem die Situationsgebundenheit des Handelns (bildlich also: ihre Perspektive) erkannt und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden“ (S.597).

Silbereisen und Ahnert (2002) unterscheiden außerdem zwischen kognitiver und emotionaler Perspektivenübernahme. Die kognitive Perspektivenübernahme betreffe das Erschließen des Denkens anderer angesichts einer Situation, emotionale Perspektivenübernahme hingegen bezeichne das Verstehen von Emotionen aufgrund der Lage des anderen (S.598).
Der Definition nach wäre also die kognitive Perspektivenübernahme dem Konzept der konzeptionellen Perspektivenübername nach Steins und die emotionale Perspektivenübernahme dem der affektiven Perspektivenübernahme nach Steins gleichzusetzen.

Auch Schmidt-Denter (1978) versteht unter Perspektivenübernahme die „Fähigkeit, das Verhalten, Erleben und die Erwartung anderer wahrzunehmen und zu verstehen, d.h. die Fähigkeit, zeitweise die Perspektive des Interaktionspartners zu übernehmen und seine innere Welt zu rekonstruieren“ (S. 397). Strätz (2003) bezieht sich auf diese Definition und unterscheidet weiter, ähnlich wie Steins (1990), zwischen visueller Perspektivenübernahme, die ein Nachvollziehen der visuellen Orientierung einer anderen Person bezeichnet, intentionaler Perspektivenübernahme, was bedeutet, dass man aus nonverbalen Äußerungen die „Handlungsintentionen“ erkennt, diese Überlegungen in sein Handeln einbezieht und dementsprechend agiert, und emotionaler Perspektivenübernahme, die das Erfassen der Gefühle anderer beschreibt.

Wichtig ist die Unterscheidung von emotionaler Perspektivenübernahme und Empathie. Silbereisen und Ahnert (2002) ziehen die Grenze zwischen diesen Begriffen, indem sie

sagen, dass bei der emotionalen Perspektivenübernahme Gefühle anderer gedanklich erschlossen werden, wohingegen bei Empathie die eigene Gefühlslage der des Gegegenüber entspricht.

Die Wichtigkeit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme betont Hala (1997): „The development of an awareness and understanding of what people think, feel and do is important for children's effective functioning in their social worlds. Such understanding enables children to predict, explain, and even manipulate people's actions" (S.4).

In welchem Alter entwickelt sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme?

Nach Piaget (1976) ist ein Kind im Alter zwischen 18 Monaten und 7 Jahren vorwiegend egozentrisch. Es bleibt auf sich selbst zentriert und ist unfähig, die Sichtweise eines anderen einzunehmen. Erst im Alter von etwa sieben bis zwölf Jahren entwickelt sich die Fähigkeit des Kindes, sich von seinem eigenen Standpunkt zu lösen. Nun kann die eigene Sichtweise mit der anderer koordiniert werden.

Flavell et al. (1968) verwendeten zur Erfassung der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme von Kleinkindern hauptsächlich Daten, die durch Interviews mit Müttern gewonnen wurden. Dabei fanden sie heraus, dass oft schon Dreijährige zur räumlichen Perspektivenübernahme fähig waren.
Bei der Untersuchung älterer Kinder zeigte sich, dass die Fähigkeit, Intentionen in Handlungen zu erkennen, was nach Falvell et al. die Entwicklungsstufe der konzeptuellen Perspektivenübernahme charakterisiert, sich erst mit etwa neun Jahren entwickelt.
Mossler, Marvin und Greenberg (1976) versuchten diese Befunde durch eigene Untersuchungen zu widerlegen. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass bereits 4- und 5-jährige zur konzeptionellen (kognitiven) Perspektivenübernahme fähig sind.

Im Bereich der kognitiven Perspektivenübernahme stellten Le Mare und Rubin (1985, zitiert nach Silbereisen & Ahnert, 2002) hingegen fest, dass selbst im dritten Schuljahr nur etwa 20 Prozent der Kinder Aufgaben bewältigten, bei denen die Kinder nicht nur Perspektiven differenzieren, sondern diese unterschiedlichen Perspektiven auch interpretieren sollten.

Auch Taylor, Cartwright und Bowden (1991) fanden in ihren Untersuchungen heraus, dass Kinder im Alter von vier Jahren noch nicht zur kognitiven Perspektivenübernahme fähig sind.

Die Untersuchungen von Russell (1990) legen nahe, dass erste Anzeichen emotionaler Perspektivenübernahme schon bei jüngeren Kindern zu beobachten sind. Er fand heraus, dass Fünfjährige Gründe für Emotionen besser angeben konnten als Vierjährige.
Borke (1971, 1973) war der Meinung, dass schon Kinder im Alter von drei Jahren sich der Gefühle anderer Personen bewusst sind und über die Fähigkeit verfügen, die gefühlsbezogene Position einer anderen Person zu erkennen, dies aber aufgrund ihrer noch nicht ausgebildeten sprachlichen Fähigkeiten nicht so gut mitteilen können.

Chandler und Greenspan (1972, zitiert nach Steins,1990) kritisierten die Ergebnisse von Borke und deren Interpretation und kamen bei einer eigenen Untersuchung zu dem Schluss, dass „Kinder tatsächlich früher als angenommen die Gefühle anderer Personen erkennen können, jedoch nur insofern es sich um Gefühle handelt, die aus der eigenen Perspektive heraus erkennbar sind. Die Fähigkeit, solche Perspektiven korrekt zu erkennen, die unterschiedlich von der eigenen Perspektive sind, wird erst relativ spät entwickelt, nämlich in der mittleren Kindheit (8-10 Jahre)“ (S.25)

Steins (1990) kommt nach Analyse verschiedener Untersuchungen zu den unterschiedlichen Bereichen der Perspektivenübernahme zu dem Schluss, dass „ein Verständnis für das Vorhandensein von Fremdperspektiven schon recht früh entwickelt ist“ und „je nach Komplexität der Aufgabe auch schon jüngere Kinder die Informationen über eine Fremdperspektive mit ihrer eigenen Perspektive koordinieren können“, dass die Rekonstruktion der Fremdperspektiven jedoch je nach Versuchssituation schwankt. (S.35)

Wie entwickelt sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beim Kind?

Die Entwicklung der Perspektivenübernahme erfolgt nach Flavell et al. (1986) folgendermaßen:

(1) Zunächst werden Unterschiede in der sozialen Perspektive als Möglichkeit erkannt, ohne im bestimmten Fall angeben zu können, welches

> Denken, Fühlen oder Wollen ihr entspricht. (2) Danach wird ein Bedürfnis ausgebildet, solche Unterschiede auch zu erkunden. Soziale Perspektiven gewinnen an Attraktion. (3) Es werden analytische Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt, die das Bedürfnis in die Tat umzusetzen erlauben. (4) Im letzten Schritt werden Fähigkeiten erworben, um das durch Perspektivenübernahme gewonnene Verstehen planvoll in der sozialen Interaktion einsetzen zu können (zitiert nach Silbereisen & Ahnert, 2002, S.598).

Damon (1989) erklärt die Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme ausgehend von der Fähigkeit zur räumlichen Perspektivenübernahme:

> Es scheint sich die Perspektivenübernahme hauptsächlich als Folge einer aufgabenspezifischen Fertigkeit zu entwickeln, in welche sie eingebettet ist. Mit anderen Worten: Indem das Kind in seiner Fähigkeit, räumliche Verhältnisse zu verstehen, Fortschritte macht, wächst auch seine Geschicklichkeit, fremde visuelle Perspektiven richtig zu repräsentieren. Diese Logik weiterführend, verbessert sich auch die Fähigkeit, verschiedene soziale Perspektiven (was andere denken und meinen) zu erkennen, und es lernt mehr über soziale Beziehungen und das Wesen anderer Menschen (S.179).

Selman (1976,1980, zitiert nach Durkin, 1995) beschreibt fünf Stufen der Entwicklung der Perspektivenübernahme und bezieht sich dabei in Anlehnung an Piaget kognitive Niveaus auf die Struktur des Denkens, also auf universelle Denkmuster und nicht auf Verhalten oder Emotionen:

Stufe 0: *Egozentrische Perspektive* (etwa 3 bis 8 Jahre)

> Das Kind kann zwischen „self“ und „other“ differenzieren, aber erkennt noch nicht, dass die Perspektiven von „self“ und „other“ unterschiedliche sind. Die Gefühle anderer können erkannt und benannt werden, aber die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge der Gefühle werden nicht erfasst.

Stufe 1: *Sozial-informationale Rollenübernahme* (etwa 6-8 Jahre)

Das Kind ist sich bewusst, dass andere eine von der eigenen potentiell abweichende Perspektive haben. Das Kind tendiert aber noch dazu, sich auf eine Perspektive zu konzentrieren und ist noch nicht dazu fähig, unterschiedliche Perspektiven zu koordinieren.

Stufe 2: *Selbstreflektive Rollenübernahme* (etwa 8 bis 10 Jahre)

Das Kind ist sich nun bewusst, dass auch andere die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme besitzen und dass dieses gegenseitige Wissen um die Perspektiven auch das eigene Handeln und das der anderen beeinflusst. Die Perspektiven können aber noch immer nicht zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Stufe 3: *Wechselseitige Rollenübernahme* (etwa 10 bis 12 Jahre)

Das Kind ist nun dazu fähig, die eigene Perspektive und die der anderen zu koordinieren. Das Kind kann aus der zwei-Personen-Perspektive (Dyade) „heraustreten“ und die Situation aus der Perspektive eines Dritten betrachten.

Stufe 4: *Rollenübernahme im Rahmen eines sozialen und konventionellen Systems* (ab etwa 12 bis 15)

Die Person realisiert, dass die Berücksichtigung der anderen.Perspektiven nicht immer zum kompletten Verstehen der Situation führt. Soziale Konventionen werden als notwendig angesehen, weil sie von allen Mitgliedern einer Gemeinschaft anerkannt werden, egal welche Position, Rolle oder Erfahrung sie besitzen.

Neuere Ergebnisse zu der Frage, in welchem Alter sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme bei Kindern entwickelt, stehen leider noch aus. Dies betrifft vor allem den Bereich der kognitiven und emotionalen Perspektivenübernahme. Auch die weitere Erforschung der Entwicklung der Perspektivenübernahme könnte einen interessanten Bereich für zukünftige Studien darstellen. Aktuelle Werke beziehen sich einheitlich auf die fünf Stufen der Entwicklung von Selman, welche hier angeführt wurden.

4.2 Prosoziales Verhalten

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit prosozialen Verhaltensweisen von Kindern. Zunächst wird prosoziales Verhalten definiert und anschließend werden einige Erklärungsansätze erläutert. Abschließend beschäftige ich mich mit der Frage, ob Kinder im Vorschulalter zu prosozialem Verhalten fähig sind.

Was bedeutet prosoziales Verhalten?

Nach Eisenberg, Lasoya und Guthrie (1997) bedeutet posoziales Verhalten das Setzen von freiwilligen Handlungen zum Wohlergehen anderer. Solche Handlungen können zum Beispiel Helfen, Spenden, Teilen und Trösten sein. Auch nach Staub (1982) kann hilfreiches Verhalten unterschiedliche Formen annehmen wie etwa materielle und soziale Unterstützung in Notsituation, Teilen von Eigentum, Spenden für wohltätige Zwecke, mitmenschliche Anteilnahme, Eintreten für soziale Gerechtigkeit und Altruismus. Wenn ein Mensch also etwas absichtlich und freiwillig zum Wohle anderer tut, verhält er sich prosozial (Kienbaum, 1993).

Nach Mietzel (2002) beherrschen bereits Vorschulkinder die „sozialen Regeln des Gebens und Nehmens. Einige von ihnen sind bereit, ihr Spielzeug zu teilen, sich anerkennend über die Beiträge anderer zu äußern, und sie scheinen zu wissen, dass, will man miteinander auskommen, das Abwechseln eine wichtige Rolle spielt“ (S.246).

Theoretische Erklärungsansätze

Mit der Klärung der Frage, wie sich prosoziales Verhalten bei Kindern entwickelt, haben sich Vertreter unterschiedlicher Theorierichtungen befasst.

Nach dem *lerntheoretischen Ansatz* ist prosoziales Verhalten eine Folge direkter Verstärkung zum Beispiel durch Lob der Eltern oder durch materielle Belohnung. Das hierbei implizierte Problem ist, dass dadurch das uneigennützige und mit Opfern verbundene Handeln nicht erklärt wird. Dies wird von einigen Autoren damit erklärt, dass nach einiger Zeit eine Internalisierung des erlernten Verhaltens stattfindet. Dies bedeutet,

dass externe Verstärker nicht mehr notwendig sind und durch eine intrinistische Belohnung, einer Selbstverstärkung für prosoziales Verhalten, abgelöst werden (Schmidt-Denter, 2005).

Nach der Theorie des Modelllernens findet ein ähnlicher Prozess statt. Das Kind imitiert zunächst beobachtetes prosoziales Verhalten und identifiziert sich dann zunehmen damit (Schmidt-Denter, 2005).

Vertreter der *kognitiven Theorie* betonen die Bedeutung der kognitiven Prozesse wie des moralischen Denkens, Begründens und Urteilens für prosoziales Verhalten. Neben dem moralischen Urteil sehen Vertreter des kognitiven Ansatzes auch in den Konzepten der Perspektivenübernahme und Empathie eine Erklärung, denn hilfreiches Handeln setzt voraus, dass eine Notlage des anderen überhaupt erst erkannt werden kann (Schmidt-Denter, 1994).

Seit einiger Zeit beschäftigen sich auch Evolutionstheoretiker mit der Erklärung und Entwicklung prosozialen Verhaltens. Untersuchungen und Beobachtungen des Tierreichs zeigten, dass viele Tierarten über ein biologisch angelegtes Potential für Altruismus zu verfügen scheinen. Beispiele dafür sind aktive Hilfestellung bei der Entbindung von Neugeborenen und beim Schutz des Nachwuchses bei den verschiedensten Tierarten. Bei Ameisen und Wespen kann beobachtet werden, dass sie sich bei der Verteidigung des Baus beziehungsweise des Stocks opfern und Schimpansen teilen häufig ihre Beute mit Artgenossen. Sozialbiologen erklären derartige Verhaltensweisen mit dem Prinzip der „Verwandtschafts-Selektion“, welches besagt, dass das Überleben der Art gesichert werden soll, indem Genträger geschützt werden. Es gibt aber auch beobachtete Fälle des Altruismus im Tierreich, die nicht durch dieses Prinzip erklärt werden können. So adoptieren zum Beispiel einige Arten von Säugetieren Waisenkinder und Delfine haben auch schon Menschen vor dem Ertrinken gerettet (Schmidt-Denter, 2005).

Der Erforschung von posozialem Verhalten wurde vor allem in den 70er- und 80er- Jahren des vorigen Jahrhunderts viel Aufmerksamkeit geschenkt. In den letzten Jahrzehnten hat dieses Forschungsinteresse leider nachgelassen (Eisenberg & Fabes, 1998; Miller, Bernzweig, Eisenberg & Fabes, 1991) und es lassen sich kaum aktuelle Studien finden, die sich explizit mit der Thematik beschäftigen.

In welchem Alter entwickeln sich prosoziale Verhaltensweisen?

Schon Neugeborene reagieren auf das Weinen anderer. In Untersuchungen von Simner (1971) zeigte sich, dass schon bei Säuglingen im Alter von zwei Monaten beobachtet werden kann, dass sie auf das Weinen anderer Kinder mit Schreien reagieren.
Die Fähigkeit, Gefühle und Nöte anderer zu erleben, setzt sich im Kleinkindalter fort. Bei Beobachtungen wurde festgestellt, dass einjährige Kindern weinen, wenn sie bemerken, dass andere sich nicht wohl fühlen oder unter Schmerzen leiden (Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984).
Nach Eisenberg und Fabes (1998) ist allerdings die Frage nicht geklärt, ob dieses „mitleidende" Verhalten aufgrund von primitiver Empathie, konditionierten Reaktionen oder aber aufgrund emotionaler Ansteckung zustande kommt.

In einer Reihe von Studien, bei denen untersucht wurde, wie Kinder auf emotionale Not reagieren, fanden Radke-Yarrow und Zahn-Waxler (1984) hingegen Folgendes heraus: Nur ein kleiner Teil der etwa einjährigen Kinder reagierte, und zwar mit Stirnrunzeln, Blickkontakt oder Weinen. Im Alter von etwa eineinhalb Jahren zeigen sich erste Handlungen wie Streicheln und Berühren als Reaktion. Bis zum Alter von zwei Jahren treten diese Verhaltensweisen immer häufiger auf und entwickeln sich dann zu überlegten Handlungen weiter. Kinder versuchen auf dieser Stufe, etwas an der Situation zu ändern, etwa, indem sie Hilfe holen.
Nach Schmidt-Denter (2005) werden diese Versuche mit zunehmendem Alter immer kompetenter. Kinder im Alter zwischen zwei und sechs Jahren „sind sehr empfänglich für die Bedürfnisse und Nöte anderer und gehen auf individuelle Art damit um" (S.93).

Durch die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme helfen Vorschulkinder nicht mehr überwiegend in der Weise, wie sie es sich für sich selbst wünschen würden, sondern sie können besser auf die Bedürfnisse der anderen eingehen, wodurch die prosozialen Handlungen angemessener werden. Außerdem sind Kinder nun dazu fähig, die „Problematik der Person […] jenseits der aktuellen Situation und unabhängig vom unmittelbaren Gefühlsausdruck" zu erkennen (Schmidt-Denter, 2005, S.93).

Teilen stellt einen Spezialfall prosozialen Verhaltens dar. Stanjek (1978) fand in Beobachtungsstudien heraus, dass bereits Kinder im Alter von etwa zwei Jahren spontan ihr Spielzeug mit anderen Kindern oder auch Erwachsenen teilen. Kinder versuchen damit, Kontakt aufzunehmen.

4.3 Freundschaften

Ein wichtiger Bereich der Entwicklung der sozialen Fähigkeiten bei Kindern betrifft das erste Herausbilden eines Freundschaftsverständnisses. Im Folgenden wird das Thema „Freundschaft“ näher behandelt.

Leider lässt sich nur recht wenig neuere Literatur und Studien finden, die das Thema Freundschaften von Kindern vor dem Schuleintritt behandeln. In den wenigen aktuellen Werken wird häufig auf dieselben älteren Studien hingewiesen, die daher als gegenwärtiger Forschungsstand angenommen werden. Auch Köhler (2008) weist auf das weitgehende Fehlen empirischer Analysen zu Kinderfreundschaften hin.

Was sind Freundschaften?

Eine leicht nachvollziehbare Definition für Freundschaft gibt Reisman (1982). Ihm zufolge ist ein Freund ein Mensch, „der Zuneigung für den anderen empfindet, ihm wohlgesonnen ist und ihm Gutes zu tun wünscht und der glaubt, dass diese Gefühle und Absichten von der betreffenden Person erwidert werden“ (S.95).

Eine Studie zum Thema Freundschaft von Newcomb und Bagwell (1995) zeigte signifikante Unterschiede zwischen Freunden und Nicht-Freunden. Demnach zeigen Freunde mehr positives Engagement, was bedeutet, dass sie sich öfter unterhalten und häufigeres Lächeln und Gelächter zu beobachten ist. Freunde verfügen über eine effektivere Konfliktbewältigung und zeigen mehr gegenseitige Bestätigung und Gleichberechtigung im Austausch.
Für Schmidt-Denter (2005) liegen die Ursachen dieser Unterschiede darin, dass Freunde sich besser kennen und somit effektiver miteinander kommunizieren können. Außerdem haben sie insbesondere in Bezug auf Unterstützung und Kooperation höhere Erwartungen aneinander und bemühen sich durch effektive Konfliktlösung, die Beziehung nicht zu gefährden, haben also eine besondere Qualität des Umgangs miteinander entwickelt.
Da Freunden gemeinsame Tätigkeiten großen Spaß bereiten, bevorzugen sie einander als Spielpartner, wobei sie einander dabei häufiger gegenseitig imitieren als Nicht-Freunde.

Griebler (2004) beschäftigte sich im Zuge seiner Diplomarbeit intensiv mit dem Thema Freundschaft, den unterschiedlichen Facetten und unterschiedlichen Definitionen dieses Forschungsbereichs und fasst zusammen:

> Bei einer Kinderfreundschaft handelt es sich um eine soziale Beziehung persönlichen Charakters, die durch einen hohen Grad an Sympathie, Emotionalität, Zuneigung, Offenheit und Intimität gekennzeichnet ist. Sie ist freiwillig, kontextübergreifend, multiplex und dyadisch organisiert. Sie beruht auf Gegenseitigkeit, Verlässlichkeit und Vertrauen und ist durch einen positiven Charakter gekennzeichnet. Kinderfreundschaften leben davon, dass Kinder nett zueinander sind, einender helfen und ihre Gedanken und Gefühle miteinander teilen. (S.25)

In welchem Alter entwickeln sich erste Freundschaften?

Durch solche Eigenschaften definierte erste Freundschaften lassen sich nach Vandell und Mueller (1995) schon bei Kleinkindern im Alter von ein- bis zwei Jahren beobachten. Eine Beziehung zu einem „besten Freund“ ist nach Schmidt-Denter (2005) etwa ab dem Vorschalter üblich.

Auch nach Oerter (2002) entstehen Freundschaften im Vorschulalter und zwar durch körperliche Nähe und gemeinsames Spielen. Unterstützen können Eltern erste Freundschaftsbeziehungen, indem sie sich auch abseits des Kindergartens und der Vorschule öfter treffen und Spielgelegenheiten arrangieren.

Das ist besonders wichtig, wenn man bedenkt, dass sich nach Youniss (1982) das Verständnis für Freundschaften bei Kindern durch den Umgang und die Erfahrung mit Gleichaltrigen entwickelt und nicht einfach direkt von den Eltern oder Peers übernommen wird. Das heißt, Kinder definieren ihr Verständnis von Freundschaft gegenseitig, indem sie einander zu verstehen geben, was sie voneinander erwarten und wie Regelbrüche sanktioniert werden.

Nach Selman (1976) benötigt es die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zur Koordination der Perspektiven, um ein Freundschaftskonzept zu entwickeln. Das bedeutet, dass „Veränderungen von Freundschaftskonzepten auf Entwicklungsveränderungen in der Fähigkeit des Kindes beruhen, soziale Perspektiven kognitiv zu koordinieren“ (Schmidt-Denter, 2005. S.104). (siehe dazu das Kapitel „Perspektivenübernahme“)

Serafica (1982) ist der Ansicht, dass die Entwicklung des Freundschaftsverständnisses mit der Fähigkeit zu generalisieren und zu abstrahieren zusammenhängt. Mit zunehmendem Alter sei es Kindern möglich, ihre Freunde nicht mehr nur konkret zu beschreiben, sondern auch abstrakte Charaktereigenschaften von Freunden zu nennen.

Erklärungsansätze zur Entwicklung des Freundschaftskonzepts

Serafica (1982) unterscheidet einen strukturellen und einen inhaltstheoretischen Ansatz zur Erklärung der Entwicklung des Freundschaftskonzepts. Diese Unterscheidung wird noch heute von Forschern anerkannt (z.B. Schmidt-Denter, 2005; Alisch & Wagner, 2006).

Der strukturelle Ansatz

Der strukturelle Ansatz sieht die Entwicklung der Freundschaftskonzepte im Zusammenhang mit der Entwicklung kognitiver Strukturen im Sinne von Piaget (Schmidt-Denter, 2005, S.101).

Selman (1981, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005) interpretierte seine Forschungsergebnisse dahingehend, dass die Entwicklung einer Freundschaft mit strukturellen Veränderungen im Denken einhergeht, und beschrieb folgende Entwicklungsstufen der Freundschaft, die noch heute von Autoren zitiert werden (z.B. Alisch & Wagner, 2006; Köhler, 2008; Schmidt-Denter, 2005) und somit nichts an Gültigkeit eingebüßt zu haben scheinen :

Stufe 0: „Freundschaft als augenblicksbezogene Interaktion. Enge Freunde sind die, mit denen das Kind gerade spielt. Der Schwerpunkt liegt auf äußeren Merkmalen wie zum Beispiel Ähnlichkeit oder Nähe. Auf dieser

Stufe ist die Freundschaft noch sehr instabil und geht kaum über die aktuelle Interaktion hinaus“ (S.102)

Stufe 1: „Freundschaft als einseitige Hilfeleistung. Ein Freund ist jemand, der die eigenen Ziele fördert oder sich dem eigenen Standard anpasst. Er ist jetzt eine Person, deren Vorlieben und Abneigungen man kennt“ (S.102).

Stufe 2: „ ‚Schönwetterkooperation’. Freundschaft wird nun verstanden als eine reziproke Beziehung, zu der die Koordination und Annäherung durch wechselseitige Anpassung gehören. Wünsche und Abneigungen beider Parteien werden berücksichtigt. Noch ist es aber eine Schönwetterbeziehung, die leicht zerbrechen kann“ (S102)

Stufe 3: „Freundschaft als eine intime und gegenseitig gestützte Beziehung mit einer überdauernden affektiven Bindung zwischen beiden Parteien. Diese Beziehung hält auch geringfügigen Konflikten stand. Es gibt hier aber noch ein gewisses Besitzdenken, eine Überbetonung der Zwei-Personen-Clique, die aus der Erkenntnis entsteht, dass enge Beziehungen schwer zu bilden sind und dass es ständige Anstrengungen erfordert, sie zu unterhalten“ (S.102)

Stufe 4: „ ‚autonome Interdependenz’. Enge Freunde benötigen sich gegenseitig zur sozialen Unterstützung, sie ziehen Kraft aus der Beziehung und erweitern ihre eigene Identität durch die Identifikation mit dem anderen. Beide akzeptieren aber auch, dass jeder Partner Eigenheiten und

> manchmal den eigenen Wünschen entgegengesetzte Bedürfnisse hat, die zur Befriedigung andere Beziehungen erfordern“ (S.102)

Nach Damon (1990) macht eine Freundschaftsbeziehung vor allem der Austausch von Gesellschaft und Zuneigung aus. Dieser Austausch vollzieht sich über konkrete Objekte oder auch abstrakt ausgedrückte Gefühle. Wenn ein Freundschaftspartner mehr gibt als der andere, wird die Beziehung gefährdet, da sie ihre Balance verliert.
Was ausgetauscht wird, verändert sich mit zunehmender Freundschaftsentwicklung. Zunächst geht es nur um Handlungen. Freunde wollen miteinander spielen und Zeit miteinander verbringen. Auch der Austausch von materiellen Dingen wie Süßigkeiten wird als Bestandteil einer Freundschaft angesehen. Auf der nächsten Stufe wird von Freunden Vertrauen verlangt und auch Vertrauen geschenkt. Auf der letzten Stufe beschränkt man sich auf einige wenige gute Freunde, das bedeutet, Freundschaft wird exklusiver. Freunde teilen nun geheime Gedanken und Gefühle.

Auch Youniss (1982) untersuchte den Austausch in Freundschaftsbeziehungen, wobei ihn vor allem die Reziprozität dieses Austauschs interessierte. Im Alter von etwa sechs bis acht Jahren vollzieht sich der Austausch zwischen Freunden symmetrisch. Das bedeutet, dass immer eine Gegenleistung verlangt wird. Auch zwischen neun und elf Jahren wird noch großer Wert auf eine Balance des Austauschs gelegt, doch muss man sich nicht sofort revanchieren. Auf dieser Stufe wird außerdem bereits auf die Bedürfnisse des Freundes geachtet. Im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren sind Freundschaften schon so weit entwickelt, dass der Austausch von Gefühlen und Verständnis als wichtiger erachtet wird als der symmetrische Austausch von materiellen Dingen.

Kerns (2000) stellte in seinen Untersuchungen fest, dass auch asymmetrische Freundschaftsbeziehungen dauerhaft sein können. Alisch und Wagner (2006) gehen davon aus, dass es eine „Passung“ von Kinder gibt, die trotz der Verschiedenheit der Kinder und der daraus resultierenden Asymmetrie zu einer stabilen Freundschaft führen kann.

Inhaltstheoretische Ansätze

Bei den inhaltsorientierten Ansätzen wird untersucht, welche inhaltlichen Merkmale für Freundschaft von Kindern angeführt und thematisiert werden (Alisch & Wagner 2006).

Bigelow (1977, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005) untersuchte Freundschaftskonzepte, indem er die Erwartungen der Kinder an ihre Freunde erfasste. Er fand heraus, dass sich von einundzwanzig Freundschaftsdimensionen (z.B. der Freund als Helfer, gemeinsame Aktivitäten, Nähe, Akzeptanz) elf mit dem Alter verändern, neun aber in allen Altersstufen von den Kindern als wichtig erachtet werden. Bigelow beschreibt aus seinen Ergebnissen folgernd eine Sequenz von Stufen:

> *Situationale Stufe* (Klassen 2 bis 3): Die Kosten-Nutzen-Beziehung steht im Vordergrund. Gemeinsame Aktivitäten und Ähnlichkeiten sind wichtige Grundlagen der Freundschaft.
>
> *Vertragsbezogene Stufe* (Klassen 4 bis 5): Das gemeinsame Anerkennen von Normen, Werten, Regeln und Sanktionen wird betont. Die Bewunderung der Persönlichkeit des anderen ist weitgehend die Grundlage der Freundschaft.
>
> *Internal-psychologische Stufe* (Klassen 6 bis 7): Freundschaft umfasst Empathie, Verstehen und die Möglichkeit der Selbstentdeckung sowie der Erfahrung von Intimität. Auf dieser letzten Stufe spielen dispositionelle Persönlichkeitsfaktoren eine entscheidende Rolle bei der Freundschaftswahl (S.103).

Garner (1977, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005) untersuchte die Kriterien für Freundschaft jüngerer Kinder und kam zu dem Ergebnis, dass Kinder schon ab etwa sechs Jahren prosoziale Erwartungen an ihre Freunde stellen, wie dass sie nicht streiten und Geheimnisse nicht weitergeben sollen. Zwischen neun und zehn Jahren wünschen sich die Kinder von ihren Freunden Unterstützung in Gefahrensituationen. Ab dem 12. oder 13. Lebensjahr sind Kinder der Meinung, Freunde sollten für die Freundschaft andere Dinge aufgeben können, dass man mit ihnen über geheime und intime Dinge sprechen kann und dass sie sich positiv verhalten.

In einer Studie von Hayes (1978) wurden die Erwartungen an Freundschaften von Kindern zwischen drei und fünf Jahren untersucht. Es zeigte sich, dass Nähe, gemeinsame Aktivitäten, gemeinsames Spielen und materieller Besitz Gründe für Freundschaften in diesem Alter sind. Regelverletzungen, Aggression und abweichendes Verhalten hingegen führen zu Antipathie.
Hayes, Gershman und Bolin (1980) unterscheiden in einer weiteren Studie außerdem zwischen einseitigen und reziproken Freundschaften. Einseitige Freundschaften bestehen, wenn ein Kind ein anderes Kind als seinen besten Freund bezeichnet, dieses Kind umgekehrt das andere aber nicht als besten Freund ansieht. Beziehungen dieser Art basieren nach Hays vor allem auf materiellem Besitz. Reziproke Freundschaften beruhen hingegen eher auf gemeinsamen Aktivitäten.

Nach Alisch und Wagner (2006) werden Kinder dann eine enge Beziehung zueinander aufbauen können, wenn ihre Eltern die Freundschaftsbeziehung unterstützen und fördern. Dazu seien Wärme und Akzeptanz notwendig, wohingegen sich feindseliges Verhalten und mangelnde Konfliktlösefähigkeit seitens der Eltern hinderlich auswirken.

Erwin (1993) beschäftigte sich mit Untersuchungen zu den Themen Freundschaft, Freundschaftskonzept und Entwicklung von Freundschaften und kommt zu dem Schluss, dass die verschiedenen Studien trotz ihrer unterschiedlichen Herangehensweisen zu ähnlichen Ergebnissen führten. Jüngeren Kindern ist die anhaltende Interaktion und der konkrete (materielle oder soziale) Gewinn in Freundschaften wichtig. Ältere Kinder aber legen Wert auf Intimität, Vertrauen und Respekt. Die Veränderung des Freundschaftskonzeptes beruhe im Grunde auf einer Entwicklung in Richtung Reziprozität.

4.4 Integration

In diesem Abschnitt wird das Thema der Integration von Kindern in Gruppen von Gleichaltrigen behandelt. Wie geht die Kontaktaufnahme von Kindern vonstatten? Sind Kinder im Vorschulalter dazu fähig, sich selbständig in eine Gruppe einzugliedern? In welchem Alter entwickelt sich diese Fähigkeit? Diesen Fragen widme ich mich auf den folgenden Seiten.

Eine Studie von Schmidt-Denter (1985a, 1985b) zur Untersuchung von Kontaktinitiativen von Vorschulkindern ergab, dass Vorschulkinder über Zuschauen, Dazustellen, Dazusetzen, Blickkontakt, Anlachen und Anlächeln sowie Körperkontakt wie Streicheln und Umarmen und über das Vorschlagen und Anleiten von Spielen versuchen, Kontakt zu Gleichaltrigen aufzunehmen.
Die Strategien „Zuschauen“, „Blickkontakt“ und „Körperkontakt“ werden nach den Ergebnissen der Studie mit zunehmendem Alter immer weniger und „Spielanregungen“ im häufiger angewandt.
Auch Geschlechtsunterschiede in den verwendeten Strategien wurden gefunden. Buben versuchen eher durch aggressives und lautstarkes Verhalten auf sich aufmerksam zu machen, initiieren aber auch häufiger Spiele. Mädchen stellen Kontakte mehr über Blick- und Körperkontakt her und regen allgemeine Unterhaltungen an.

Insgesamt nehmen also non-verbale Kontaktaufnahmen mit dem Alter ab und verbale Techniken zu, was nach Schmidt-Denter (1985b) die ontogenetischen Fortschritte in der Handlungskompetenz der Kinder widerspiegelt.
Wird aber ein Kind mit einer vollkommen neuen Situation konfrontiert, etwa mit dem Kindergarteneintritt, komme es zu einem regressiven Effekt. Es werden also vermehrt Kontaktinitiativen angewandt, die einem niedrigeren Entwicklungsniveau entsprechen. Non-verbale Kontaktstrategien können während der ersten Wochen im Kindergarten wieder vermehrt beobachtet werden und werden dann immer seltener, bis nach etwa sechs Monaten das altersspezifische Niveau wieder erreicht ist.

Vor allem die Bedeutung des Spiels bei der Aufnahme sozialer Interaktionen wird häufig betont.
Das Spielzeug sei etwas Bekanntes, und deswegen würden sich Kinder häufig diesem zuwenden, bevor es zur eigentlichen Interaktion komme (Eckermann, Whatley & Kutz

1975). Aber auch der Neuigkeitswert eines Spielzeugs spiele eine Rolle, denn Unbekanntes wecke die Aufmerksamkeit und Neugier eines Kindes und könne es zur Exploration des neuen Materials veranlassen (Haskett, 1977).

Sturzbecher und Waltz (2003) verwenden den Begriff „soziale Partizipation“ und meinen damit die Kooperation eines Einzelnen mit einer existierenden sozialen Gruppe. Dabei sei es wichtig, dass das Kind die eigenen Interessen mit sozial akzeptierten Mittel vertritt und gleichzeitig auch zu akzeptablen Anpassungen der eigenen Wünsche und Vorstellungen an die der anderen bereit ist, da das Kind mit einer Gruppe konfrontiert wird, die bereits Ideen, Handlungspläne, Normen und Regeln ausgebildet hat. Partizipation setze aktives Handeln voraus, das klug geplant und der Situation angemessen ist.

Die Integration in eine Gruppe stellt für Kinder eine große Herausforderung dar. In einer Studie von Corsaro (1981) wurde festgestellt, dass 54% aller Versuche Vier- bis Fünfjähriger, sich in eine Gruppe einzugliedern, misslingen.
Der Grund dafür ist nach Sturzbecher und Waltz (2003) darin zu sehen, dass jede Gruppe bereits gemeinsame Ziele, Pläne, Werte, Regeln und Normen erarbeitet hat, was sie viel Zeit und Mühe gekostet hat. Wenn nun ein neues Mitglied zu einer Gruppe hinzukommt, verändert sich meist die gesamte Gruppenideologie, was mit erneutem Aufwand verbunden ist und Widerstand gegen Partizipationssuchende hervorruft.

Ein wichtiger und notwendiger erster Schritt der Integration ist also, zunächst diese Gruppenideologie zu erkunden, um sich dieser anschließend anzupassen (Phillips, Shenker & Revitz, 1951, zitiert nach Sturzbecher & Hess, 2003).

Verschiedenen Studien, die den Prozess der Integration eines Kindes in eine Gruppe untersuchten, haben herausgefunden, dass der Ablauf immer sehr ähnlich ist. Zunächst hält sich das Kind, das sich in eine Gruppe eingliedern möchte, sehr zurück und verhält sich passiv. Es beobachtet aber aufmerksam seine Umgebung, die einzelnen Gruppenmitglieder und deren Aktivitäten. Phillips et al. (1951, zitiert nach Sturzbecher und Hess, 2003) erklären dieses passive und beobachtende Verhalten als ein Zeichen dafür, dass das Kind die Werte und Normen der Gruppe erkundet.
Außerdem hat diese Zurückhaltung in der ersten Zeit nach Kasten (2005) auch noch zwei andere Funktionen. Erstens hat das Kind in dieser Phase die Gelegenheit, mit den eigenen Gefühlen zurechtzukommen und den Abschied und die Trennung von dem

Vertrauten (etwa den Eltern) zu verarbeiten. Zweitens stellt diese erste Phase eine Art „Schonfrist“ dar, da die „Neulinge“ zunächst von den anderen Kindern in Ruhe gelassen werden und sich auch noch nicht engagieren müssen.

Nach einer Weile wird das Kind aktiver, versucht sich der Gruppe zu nähern und einzelne Mitglieder auf sich und seine Wünsche und Vorschläge aufmerksam zu machen. Beobachtungen von Phillips et al. (1951, zitiert nach Sturzbecher & Hess, 2003) ergaben, dass dies in der Anfangsphase noch selten gelingt, dass das Kind mit der Zeit aber immer öfter an Aktivitäten beteiligt wird. Im letzten Schritt schaffe es das Kind schließlich, an den Gruppenaktivitäten nicht nur beteiligt zu sein, sondern diese auch zu initiieren und zu steuern.

Feldbaum, Christenson und O’Neal (1980) schreiben, dass es für Kinder sehr viel schwieriger sei, sich in eine neue Gruppe zu integrieren als für Erwachsene, da sie noch nicht über ein so umfangreiches Vorwissen wie Erwachsene verfügen, welche Verhaltensweisen von ihnen erwartet werden, um in der Gruppe akzeptiert zu werden.

4.5 Konfliktlösung

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit der sozialen Kompetenz „Konfliktlösung“. Wie reagieren Kinder, wenn sie in einen Konflikt mit Gleichaltrigen geraten? Wie versuchen sie, zu einer Konfliktlösung zu kommen?

Nach Keller (2003) sind Vorschulkinder in ihren Strategien zum Verhandeln von Konflikten eingeschränkt, da sie ihre Absichten häufig noch nicht verständlich machen können. Die Kinder „beharren auf eigenen Handlungsplänen und versuchen, Konflikte durch Blockierung der Absichten anderer zu bewältigen“ (S.164). Dies liege daran, dass bei jüngeren Kindern die Fähigkeit zur Koordinierung der Perspektiven noch nicht entwickelt sei, was zur Folge habe, dass die Kinder nicht längerfristig kooperieren und ihre Handlungen nicht gut aufeinander abstimmen können. Dadurch sei natürlich jegliche Konfliktlösung eingeschränkt.

Erst in der mittleren Kindheit wird laut Keller eine größere Koordinationskompetenz erlangt. Dies hänge damit zusammen, dass Kinder nun die Reziprozität eines Austausches verstünden (siehe Kapitel „Freundschaft“). Wenn Kinder die Fähigkeit zur Koordination der Perspektiven erlangt haben und ein Verständnis von wechselseitigen Handlungen und Gefühlen aufweisen, können Kinder auch Lösungen für Konflikte finden, die beide Partner zufrieden stellen. Doch erst im Jugendalter sei die Fähigkeit zur Konfliktlösung soweit entwickelt, dass auch in komplexen Situationen gemeinsame Ziele verfolgt werden können, ohne die Beziehung zu gefährden. Denn erst dann wird die dritte Stufe der Perspektivenübernahme nach Selman erreicht und die Situation kann aus einer Beobachterperspektive heraus betrachtet werden (Siehe dazu das Kapitel „Perspektivenübernahme“).

Daraus lässt sich laut Keller schließen, dass gerade jüngere Kindern die Unterstützung der Erwachsenen benötigen, um zu kooperieren, um die unterschiedlichen Perspektiven bei Konflikten zu verstehen und um eine für alle Parteien befriedigende Lösung zu finden.

Ausgehend von seinem Stufenmodell der Perspektivenübernahme entwickelte Selman (1984) ein Modell zur Beschreibung der unterschiedlichen Stufen des Verhandelns und der Kooperation, welches von De Vries und Zan (1994, zitiert nach Keller, 2003) aufgegriffen und weiterentwickelt wurde:

Niveau 0: *Egozentrisch-impulsiv*

Konfliktlösungen durch physische Dominanz oder Unterwerfung

Niveau 1: *Unilateral*

Interessen werden über einfache verbale Befehle durchgesetzt oder es wird den Befehlen anderer nachgekommen und die eigenen Interessen werden aufgegeben.

Niveau 2: *Koordiniert / Selbst-reflektiv*

Es kommt zu einer Kooperation und Verhandlung von unterschiedlichen Interessen durch Austausch von Gründen und Vorschlägen. Ein gemeinsames Ziel kann verfolgt werden.

Niveau 3: *Mutuell / Perspektive der dritten Person*

Die eigenen Bedürfnisse und die der anderen werden durch Verhandlungen integriert, da die gemeinsame Beziehung aufrechterhalten werden soll. Das Ziel der Verhandlungen ist nicht mehr nur die Zielerreichung, sondern die gemeinsame Verständigung.

Zur Verdeutlichung gibt Keller (2003) ein Beispiel: Wenn es um den Besitz eines Spielzeuges geht, kann die Lösung des Konfliktes auf dem Niveau 0 darin bestehen, dass ein Kind dem anderen das Spielzeug einfach wegnimmt oder, wenn beide Kinder dominant sind, sie um das Spielzeug kämpfen.
Auf dem Niveau 1 können bereits einfache verbale Strategien angewendet werden. Ein Kind kann dem anderen zum Beispiel befehlen, das Spielzeug zu übergeben, wobei das andere Kind dem Befehl entweder Folge leisten oder sich widersetzen kann.
Der Versuch, das andere Kind zu überzeugen, das Spielzeug herzugeben, kennzeichnet das Niveau 2. Das Kind könnte zum Beispiel einen Austausch anbieten.
Auf dem höchsten Niveau wird eine gemeinsame Verständigung und die Aufrechterhaltung der Beziehung angestrebt.

Keller (2003) betont, dass eine Person in einer Konfliktsituation aber nicht alleine betrachtet werden kann, sondern dass die Konfliktlösekompetenz immer auch von der Strategie des Konfliktpartners und der Art der Beziehung zwischen beiden abhängt.

Dass Konfliktlösungen von der Beziehung unter den Kontrahenten abhängen, zeigte eine Untersuchung von zehnjährigen Kindern, durchgeführt von Krappmann und Oswald (1987, zitiert nach von Salisch, 1991, S.14). Die Studie ergab, dass eng befreundete Buben seltener gewaltsame oder manipulierende Strategien einsetzten, um ihre Interessen durchzusetzen, und dass Freunde bestrebt sind, eine für beide befriedigende Lösung zu finden. Bei Konflikten unter Nicht-Freunden dominieren Strategien der Gewalt und es wird eher auf der eigenen Auffassung beharrt.

Jüngere Kinder waren Gegenstand des Interesses bei einer Studie von Gottman und Parkhurst (1980). Sie untersuchten Kinder zwischen drei und sechs Jahren in Bezug auf das Konfliktverhalten von Freunden und Nicht-Freunden und fanden heraus, dass Freunde mehr aufeinander eingehen als Nicht-Freunde. Das bedeutet, Freunde interessieren sich mehr für die Vorlieben und Gefühle des anderen und betonen Unterschiede nicht so sehr wie Nicht-Freunde.

Auch von Salisch (1991) ist der Ansicht, dass sich Freunde hinsichtlich bestimmter Verhaltensweisen von Nicht-Freunden unterscheiden: einerseits hinsichtlich der Häufigkeit gewisser Strategien, wie etwa dem Geben von Befehlen, andererseits hinsichtlich der Abfolge und der Abstimmung dieser Strategien. Das bedeutet, dass Freunde nicht unbedingt mehr oder weniger eines Verhaltens zeigen, sondern nur zum richtigen Zeitpunkt, also abgestimmt auf den Freund. Von Salisch interpretierte dies dahingehend, dass zwischen Freunden ein besseres Verhältnis füreinander besteht und dass Freunde die Bedürfnisse des anderen besser erkennen können.

4.6 Führung

Die soziale Kompetenz der Führung ist aus der Erwachsenenwelt hinreichend bekannt, doch wie ist das bei Kindern? Andere anführen kann, wer in der Hierarchie an der höchsten Stelle steht, aber gibt es schon in Kindergruppen Hierarchien? Wie werden diese sozialen Strukturen bei Kindern gebildet? Diesen Fragen gehe ich in diesem Kapitel nach.

Bei der Betrachtung der sozialen Hierarchien in Gruppen unterschiedet Schmidt-Denter (2005) zwischen zwei Konzepten, die ethologischen Modellen entstammen, nämlich zwischen Dominanz- und Aufmerksamkeitshierarchie.

Das Modell der Dominanzhierarchie hat seinen Ursprung in Tierbeobachtungen. In der Tierwelt hat die Hierarchie einerseits die Funktion einer Auslese der Schwächeren, um das Überleben der Art zu sichern, andererseits sollen durch eine feste Rangverteilung Konflikte vermieden oder zumindest verringert werden.

Auch die Strukturierung der Gruppe und Verteilung von Rängen bei Vorschulkindern hat laut McGrew (1972, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005) eine konfliktvermeidende Funktion. Auch laut Kasten (2005) haben regelmäßige Beobachtungen ergeben, dass Konflikte unter Kindern seltener werden, wenn sich die Dominanzhierarchie in der Gruppe herausgebildet hat.

Wer in der Hierarchie welchen Platz einnimmt, wird dabei vom Verhältnis von Siegen und Niederlagen bei Konflikten bestimmt. Wer sich am öftesten durchsetzen kann, steht in der Hierarchie ganz oben (McGrew 1972, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005). Das bedeutet, die größte Dominanz hat das Kind, das die größte Durchsetzungsfähigkeit besitzt (Kasten, 2005). Die Studie von McGrew ergab, dass die ranghöchsten Kinder „eher männlichen als weiblichen Geschlechts (waren), eher älter, eher schwerer und eher länger in der Einrichtung, nicht jedoch größer und intelligenter (waren)“ (zitiert nach Schmidt-Denter, 2005, S.79). Außerdem fiel auf, dass die ranghöheren Kinder wesentlich mehr soziale Aktivitäten zeigten.

Beim Konzept der Aufmerksamkeitshierarchie wird untersucht, wie häufig ein Kind im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Kinder, denen oft von drei oder mehr Peers

Beachtung geschenkt wird, besitzen ein hohes Ansehen in der Gruppe. Untersuchungen ergaben, dass sich diese Kinder folgendermaßen charakterisieren lassen: sie „initiieren Spiele, organisieren, verteilen Rollen während eines Spiels, erlauben und verbieten. Andere Kinder richten Fragen an sie, bitten sie um Hilfe und erhalten von ihnen Unterstützung und Schutz“ (Schmidt-Denter, 2005, S.80).

Rangordnungen, die mit Hilfe des Aufmerksamkeitsstruktur-Konzeptes ermittelt wurden, zeigten sich als stabiler als auf Basis des Dominanz-Konzeptes ermittelte Hierarchien. Kasten (2005) schließt daraus, dass soziale Kompetenzen langfristig zielführender sind als aggressives Durchsetzungsvermögen, um eine hohe Stellung in der Hierarchie einzunehmen.

4.7 Wettbewerb

Dies Kapitel ist dem Wettbewerbsverhalten unter Kindern gewidmet. Streben Kinder schon danach, sich mit anderen Kindern zu messen? In welchem Alter entwickelt sich diese Art der Konkurrenz?

Nach Kasten (2005) ist die Tendenz, sich mit anderen zu vergleichen, wahrscheinlich biologisch bedingt. Vor allem, wenn der Vergleich mit anderen ungünstig ausfällt, entstehe Konkurrenz- und Wettbewerbsverhalten.

Schmidt-Denter (2005) ist der Ansicht, dass die fortschreitende Entwicklung von Kindern einerseits zu einer Zunahme von kooperativem Verhalten führe, andererseits aber auch zu einem vermehrten Wettbewerbsstreben und Rivalität. Die Entwicklung des Wettbewerbsstrebens finde aber meist erst im Schulalter statt, da in dieser Zeit öfter individuelle Leistungen vom Kind gefordert werden.
Auch eine Studie von Bryan (1975, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005) ergab, dass vier- und fünfjährige Kinder mehr kooperatives und sieben bis neunjährige mehr wettbewerbsorientiertes Verhalten zeigten.

Nach Schmidt-Denter (2005) kommt es bei Nicht-Freunden häufig zum Wetteifer, wenn man sie gemeinsam eine Aufgabe lösen lässt. Die Kinder versuchen dann, sich gegenseitig zu beeindrucken, „indem sie viel reden, prahlen, sich übereinander lustig machen, sich in Verlegenheit bringen und eine Wettbewerbssituation schaffen“ (S.100). Die Wettbewerbssituation ist außerdem wahrscheinlicher, wenn andere Kinder (besonders Freunde oder Bekannte) anwesend sind. Sind die Kinder hingegen alleine, schweigen sie eher.

Schenk-Danzinger (1998) betrachtet die Entwicklung des Wettbewerbsstrebens von der Entwicklung der Leistungsmotivation aus. Leistungsmotivation sei immer dann gegeben, wenn man bestrebt sei, das Ergebnis einer Tätigkeit an einem Gütemaßstab zu orientieren. Hierzu können drei verschiedene Maßstäbe herangezogen werden: zum einen der sachbezogene Gütemaßstab, der das objektiv gesehen bestmögliche Ergebnis beschreibt und meint, dass es niemand besser machen kann, zum anderen der

personenbezogene Gütemaßstab, hier wird das subjektiv gesehen bestmögliche Ergebnis angestrebt, also das beste Ergebnis, zu dem die Person selbst fähig ist.
Der dritte Gütemaßstab ist der sozialbezogene. Hier wird das eigene Ergebnis mit der Leistung anderer verglichen. Die Motivation ist es hier, etwas besser zu machen als jemand anderer. Dieser letzte Maßstab beschreibt eine Wettbewerbssituation.

In einer Studie von Heckenhausen und Roelofsen (1962, zitiert nach Schenk-Danzinger, 1998) zeigte sich, dass Kinder erst ab dem Alter von etwa dreieinhalb Jahren wettbewerbsbezogene Aufgaben verstehen. Wenn man ihnen vor diesem Alter Aufgaben gibt, die beinhalten, etwas schneller zu machen als andere, verstehen sie nicht, was von ihnen verlangt wird.
Nach Schenk-Danzinger (1998) kann ein Kind im Alter von dreieinhalb Jahren Erfolg und Misserfolg mit der eigenen Tüchtigkeit oder Untüchtigkeit in Zusammenhang bringen.

Eine spätere Untersuchung von Halisch und Halisch (1980) zeigte, dass das Verstehen einer Wettbewerbssituation an die Fähigkeit geknüpft ist, zum Beispiel „schneller“ und „langsamer“ einschätzen zu können.
Mehrere Versuche ergaben, dass etwa die Hälfte der Kinder im Alter von neununddreißig und zweiundvierzig Monaten eine Wettbewerbssituation versteht und alle Kinder ab dreiundvierzig Monaten.

4.8 Normen und Regeln

Im Alltag sind sowohl Erwachsene als auch Kinder häufig mit Normen und Regeln konfrontiert. Aber wozu dienen sie und wie werden sie von den Kindern erlernt?

„Soziale Normen sind allgemein akzeptierte Regeln für das Denken, Fühlen und Verhalten, die dadurch bekräftigt und erwartet werden, dass sie als richtig und angemessen gelten“ (Turner, 1991, zitiert nach Kruse, 2006, S.694).

Außerdem beeinflussen und lenken soziale Normen das soziale Verhalten, ohne dass dafür die Kontrolle durch das Gesetz notwendig wäre. Das Einhalten der Normen kontrolliert die Gesellschaft durch Sanktionen, die der Wichtigkeit der Norm und dem Ausmaß der Abweichung angepasst werden. Soziale Normen entstehen durch soziale Interaktionen und sie können, müssen aber nicht, explizit formuliert sein (Cialdini & Trost, 1998).

Durkheim (1969, zitiert nach Fend, 1969) schreibt, dass der Mensch von Natur aus in einem unstabilen Zustand lebt, in dem er von Trieben bedrängt wird. Würde der Mensch nun ohne Einschränkungen nach diesen Trieben leben, dann wäre er vielen Frustrationen ausgesetzt, weil er viele unerreichbare Ziele oder aber gar keine Ziele verfolgen würde. Diese Begrenzung und Zielsetzung erfolgt nach Durkheim durch soziale Normen und Werte, denn dadurch werden Triebe und Wünsche in realisierbare Bahnen gelenkt. Soziale Normen umfassen Verbote und Gebote, nach denen sich die Mitglieder einer Gesellschaft richten. Bestimmte Verhaltensweisen werden für wünschenswert oder für nicht wünschenswert erachtet und über Sanktionen durchgesetzt.

Nach Kruse (2006) haben Normen zwei wichtige Funktionen. Erstens sorgen sie für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Gruppen und sozialen Beziehungen, da sie die Meinungs- und Verhaltensvielfalt beschränken und so zu einer Homogenisierung der Gruppe beitragen.
Zweitens dienen soziale Normen der Orientierung und geben soziale Sicherheit in neuen, unklaren Situationen.

Gelernt werden Normen im Laufe der Sozialisation. Eine Voraussetzung dafür ist, dass Regelmäßigkeiten im Verhalten anderer wahrgenommen und erkannt werden können (Kruse, 2006).

Nach Geulen (2005) „extrahiert“ der Mensch Regeln aus seinen Erfahrungen im sozialen Umgang mit anderen. Dies lasse sich vor allem bei „Neulingen“ in einer sozialen Situation beobachten. Zunächst wird nur beobachtet, um das soziale System zu erfassen. Dann wird das eigene Verhalten an dieses System angepasst und anhand der verbalen und nichtverbalen Rückmeldungen der anderen überprüft und gegebenenfalls modifiziert.
Geulen distanziert sich ausdrücklich von der Hypothese, dass soziale Normen nur von außen „eingepflanzt“ werden. Normen seien immer „eingebettet in einen komplexen situativen Kontext, der vom Subjekt kognitiv erfasst werden muss und der nicht antizipierbar und lehrbar ist“ (S.229).

Das Erlernen von (Spiel-)Regeln scheint in ähnlicher Weise abzulaufen. Auch eine Gruppe von spielenden Kindern verfügt über Normen und Regeln, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben und von den Mitgliedern der Gruppe geteilt werden. Analog zur Aneignung der sozialen Normen erfolgt das Erlernen von Regeln beim Eintritt in die Gruppe zunächst durch Beobachten (Sturzbecher & Waltz, 2003) und später dadurch, dass Regelübertretungen bestraft werden (Gruntz-Stoll, 1989).

Kasten (2005) ist der Ansicht, dass die Kinder im Laufe des Kindergartenbesuchs die dort geltenden Regeln, Normen und Verhaltensstandards immer stärker verinnerlichen. Als Folge fühlen sie sich als kompetente und regelkundige Kinder und verhalten sich immer öfter regelkonform. Dieses regelkonforme Verhalten nehme im Laufe der Schulzeit immer mehr zu, bis es ab der Pubertät wieder seltener werde.

II. EMPIRISCHER TEIL

5. Zielsetzung und Fragestellungen

5.1 Zielsetzung

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, wurde der Erforschung der subjektiven Theorien in den letzten Jahrzehnten leider nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Ein großer Aufholbedarf besteht vor allem bei der Untersuchung der subjektiven Theorien im Bereich der sozialen Kompetenzen. Dieser Forschungslücke widme ich mich in dieser Diplomarbeit. Ich untersuche subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Vorschulkindern. Die Frage, ob sich diese subjektiven Theorien bei Eltern und bei Erwachsenen ohne Kinder (in Folge als Nicht-Eltern bezeichnet) unterscheiden, hat bei mir großes Interesse geweckt.

Zusätzlich stelle ich in meiner Studie noch die Fragen nach der subjektiven Wichtigkeit der einzelnen sozialen Kompetenzen, nach subjektiven Theorien über die Modifizierbarkeit der sozialen Kompetenzen und nach den subjektiven Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Ansichten über die einzelnen sozialen Kompetenzen.

5.2 Fragestellungen

5.2.1 Soziale Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Nach Griebler (2004) ist eine Kinderfreundschaft „eine soziale Beziehung persönlichen Charakters, die durch einen hohen Grad an Sympathie, Emotionalität, Zuneigung, Offenheit und Intimität gekennzeichnet ist. […] Sie beruht auf Gegenseitigkeit, Verlässlichkeit und Vertrauen. […] Kinderfreundschaften leben davon, dass Kinder nett zueinander sind, einander helfen und ihre Gedanken und Gefühle miteinander teilen" (S.25).
Die Fähigkeit so definierte Freundschaften zu schließen wird bei den folgenden Fragestellungen behandelt.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Freundschaften schließen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'?
- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Freundschaften schließen' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Freundschaften schließen'?

5.2.2 Soziale Kompetenz ‚Integration'

Um die Integration von Kindern in eine Gruppe von Gleichaltrigen geht es bei den folgenden Fragestellungen. Integration bedeutet, dass ein einzelnes Kind mit einer Gruppe kooperieren und sich in diese einfügen kann.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Integration':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Integration' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Integration'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration'?
- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Integration':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Integration':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Integration' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Integration'?

5.2.3 Soziale Kompetenz ‚Teilen'

Die folgenden Fragestellungen behandeln die Fähigkeit von Kindern, ihre Dinge (zum Beispiel Süßigkeiten oder Spielzeug) mit anderen zu teilen. Teilen stellt einen Spezialfall prosozialen Verhaltens dar. Prosoziales Verhalten bedeutet nach Eisenberg, Lasoya und Guthrie (1997) das Setzen von freiwilligen Handlungen zum Wohlergehen anderer.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Teilen':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Teilen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Teilen'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen'?
- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Teilen':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Teilen':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Teilen' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Teilen'?

5.2.4 Soziale Kompetenz ‚Regeln einhalten'

Bei den folgenden Fragestellungen wird die Fähigkeit von Kindern behandelt, sich an vorgegebene Regeln zu halten. Gemeint sind damit sowohl Regeln des Alltags, wie etwa nicht bei rot über die Straße zu gehen, als auch Spielregeln.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Regeln einhalten' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'?
- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Regeln einhalten' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Regeln einhalten'?

5.2.5 Soziale Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'

Auch hier geht es um die Fähigkeit von Kindern, Regeln einzuhalten - hier sind allerdings Regeln des sozialen Miteinanders gemeint. Beispiele wären „Bitte" und „Danke" sagen, Grüßen und sich entschuldigen.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'?
- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Soziale Umgangsformen kennen' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

5.2.6 Soziale Kompetenz ‚Wettbewerb'

Die soziale Kompetenz ‚Wettbewerb' beschreibt die Fähigkeit von Kindern, sich mit Gleichaltrigen zu messen und zu vergleichen.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Wettbewerb' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'?

- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Wettbewerb' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Wettbewerb'?

5.2.7 Soziale Kompetenz ‚Führung'

Führung im Kontext dieser Arbeit bedeutet, angelehnt an das Konzept der Aufmerksamkeitshierarchie von Schmidt-Denter (2005), dass Kinder Spiele organisieren, die Rollen während des Spiels verteilen, Dinge erlauben und verbieten, dass andere Kinder Fragen an die „führenden" Kinder richten, sie um Hilfe bitten und von ihnen Schutz und Unterstützung erhalten.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Führung':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Führung' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Führung'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung'?
- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Führung':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Führung':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Führung' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Führung'?

5.2.8 Soziale Kompetenz ‚Konflikte lösen'

Bei diesen Fragestellungen wird die Fähigkeit von Kindern behandelt, in Konfliktsituationen mit Gleichaltrigen selbständig zu einer befriedigenden Lösung des Konfliktes zu gelangen.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Konflikte lösen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'?
- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Konflikte lösen' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Konflikte lösen'?

5.2.9 Soziale Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'

Perspektivenübernahme im Kontext dieser Arbeit beschreibt die Fähigkeit von Kindern, sich in andere „hineinversetzen" zu können. Das bedeutet, sich vom eigenen Standpunkt zu lösen und die Situation von einer anderen Warte aus zu betrachten.

Subjektive Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen':

- Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'?

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen':

- Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'?
- Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'?

Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen':

- Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' unterstützt werden?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'?

Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen':

- Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Perspektiven übernehmen' zurück?
- Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Perspektiven übernehmen'?

6. Methode und Durchführung

6.1 Auswahl der Stichprobe

Da subjektive Theorien von Eltern und von Nicht-Eltern über die soziale Entwicklung von Vorschulkindern untersucht werden sollten, wurden Eltern mit Kindern im Vorschul- und Kindergartenalter befragt. Es stellte sich heraus, dass die befragten Eltern mit Kindern etwa zwischen 30 und 40 Jahre alt waren. Entsprechend wurden Nicht-Eltern der gleichen Altersgruppe befragt, um Unterschiede in den Antworten aufgrund des unterschiedlichen Alters zu vermeiden.

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus 70 Personen zusammen, davon waren 36 Personen Eltern und 34 Personen waren Nicht-Eltern. Eine Analyse der Stichprobe kann auf den folgenden Seiten nachgelesen werden.

6.2 Erhebungsmethode

In dieser Diplomarbeit wurde zur Untersuchung der Forschungsfragen eine Kombination aus qualitativer und quantitativer Forschung gewählt, und zwar in dem Sinne, dass Daten aus einer qualitativen Strategie (Interviews) in quantitative Daten überführt wurden. Mit dieser Methode werden Aussagen in offenen Interviews quantifiziert. Die Häufigkeiten, mit denen bestimmte Kategorien besetzt sind, lassen sich nach Flick (2007) bestimmen und die Besetzung verschiedener Kategorien miteinander vergleichen.

6.3 Beschreibung des Erhebungsinstruments

Zur Erhebung der subjektiven Theorien in den verschiedenen Bereichen wurde ein Interviewleitfaden entwickelt (vgl. Anhang). Ausgehend von den im theoretischen Teil dargestellten sozialen Kompetenzen wurde für jede Kompetenz eine „Vignette“ entworfen, die die einzelnen sozialen Situationen abbildet, um eine visuelle Verankerung der gerade gefragten Kompetenz bei den Interviewpartnern zu ermöglichen.
Im Folgenden wird ein Beispiel einer solchen Vignette dargestellt:

Abbildung 1: Vignette zur sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Bei dieser Vignette geht es um die soziale Kompetenz ‚Freundschaften schließen'. Zusammen mit der Vignette wurde den Interviewpartnern eine kurze Erklärung der Kompetenz gegeben. Anschließend folgten die Fragen laut dem Leitfaden. Zunächst wurden die Interviewpartner gebeten einzuschätzen, als wie wichtig sie die soziale Kompetenz ‚Freundschaften schließen' für Kinder im Vorschulalter halten. Dafür stand ihnen eine Skala von 0 (unwichtig) bis 5 (sehr wichtig) zur Verfügung. Anschließend wurden sie gefragt, wie Kindern lernen, Freundschaften zu schließen und wie sie reagieren würden bzw. wie Eltern reagieren sollten, wenn ihre Kinder Probleme hätten, Freundschaften zu schließen. Abschließend sollten die Interviewpartner angeben, wie sich ihrer Ansicht nach ihre Meinungen zum Thema ‚Freundschaft' entwickelt hätten. Für diese drei Fragen wurden den Interviewpartnern keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben um sie nicht zu beeinflussen.
Analog wurde bei den anderen sozialen Kompetenzen vorgegangen.

6.4 Durchführung der Untersuchung

Die Interviewpartner wurden über verschiedene Wege rekrutiert. Erstens wurden Aushänge mit der Bitte um Teilnahme an Kindergärten und Schulen verteilt. Zweitens wurden E-Mails mit der Bitte um Teilnahme beziehungsweise mit der Bitte um Weiterleitung an verschiedene E-Mail-Verteiler verschickt. Außerdem wurde jeder Interviewpartner nach Durchführung des Interviews darum gebeten, die Bitte um Teilnahme an den jeweiligen Freundes-, Bekannten und Verwandtenkreis weiterzuleiten.

Die Interviews fanden meist bei den Interviewpartnern zu Hause statt und waren von sehr unterschiedlicher Dauer. Die Spannweite der Interviewdauer reichte von fünfzehn Minuten bis zu etwa einer Stunde, wobei der Durchschnitt bei etwa fünfundzwanzig Minuten lag. Der Erhebungszeitraum lag zwischen September 2008 und März 2009. Alle Interviews wurden für die spätere Analyse und Auswertung auf Tonband aufgenommen.

Eingeleitet wurden die Interviews von einer kurzen Erklärung des Forschungszieles und einer Zusicherung der Vertraulichkeit der Informationen. Anschließend wurde die Tonbandaufnahme begründet und das Einverständnis dafür eingeholt.

Nachdem die sozioökonomischen Daten erfasst und die Durchführung erklärt worden war, folgte das eigentliche Interview. Dazu wurde den Interviewpartnern jeweils eine Vignette vorgelegt, auf der die gefragte Situation abgebildet war. Während die Fragen zu der jeweiligen Kompetenz gestellt wurden, blieb die Vignette vor dem Interviewpartner liegen, um einen Ankerpunkt darzustellen.
Die Interviewpartner konnten zu jeder Frage frei erzählen. Wenn etwas unklar oder eine Antwort nicht eindeutig war, wurde nachgefragt.

6.5 Statistische Auswertung

Zur Auswertung der Interviews wurden die qualitativen Daten in quantitative Daten überführt. Dazu wurde ein Kategoriensystem erstellt (vgl. Anhang). Dabei werden die Aussagen der Personen in ihre Sinneinheiten zerlegt und dann mit „Kodes“ versehen, wobei eine große Anzahl von Kodes entsteht. Im nächsten Schritt werden diese Kodes gruppiert und damit kategorisiert. Die dadurch entstehenden Kategorien werden wiederum mit Kodes versehen, die nun aber abstrakter sind und den Inhalt der Kategorie wiedergeben. Ergebnis des Kodiervorganges ist eine Liste mit Kategorien sowie eine Erläuterung und inhaltliche Definition dieser (Flick, 2007).
Nun können die Antworten der Interviewpartner in diese Kategorien eingeordnet werden und die gewonnenen quantitativen Daten können mittels SPSS analysiert werden.

Zur Anwendung kamen folgende Verfahren: Mann-Whitney-U-Tests, Fisher-Exakt-Tests, ein Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest, ein Levene-Test und ein T-Test.

Als Signifikanzniveau wurde das 5%-Niveau angenommen. Signifikante Ergebnisse sind in den jeweiligen Tabellen fett, Trends (< 10 %) sind kursiv markiert.

7. Beschreibung der Stichprobe

7.1 Altersverteilung

Die Eltern waren zum Zeitpunkt der Untersuchung im Durchschnitt 35.1 Jahre alt mit einer Standardabweichung von 3.0.

Das durchschnittliche Alter der Nicht-Eltern betrug 32.7 Jahre mit einer Standardabweichung von 3.5.

Der T-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihres Alters signifikant voneinander unterscheiden (p=0.003). Die Mittelwerte lassen erkennen, dass die Eltern im Durchschnitt 2.4 Jahre älter sind als die Nicht-Eltern.

Tabelle 1: Darstellung des Alters der Eltern und Nicht-Eltern

	Kinder	N	Mittelwert	Standardabweichung
Alter	Nicht-Eltern	34	32,74	3,519
	Eltern	36	35,11	3,031

Tabelle 2: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur Überprüfung der Normalverteilung, Levene-Test zur Überprüfung der Homogenität der Varianzen und T-Test für unabhängige Stichproben zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich des Alters

Kolmorov-Smirov-Anpassungstest	Z	1,192
	Signifikanz	0,117
Levene-Test der Varianzgleichheit	F	1,403
	Signifikanz	0,24
T-Test für die Mittelwertgleichheit	T	-3,032
	df	68
	Sig. (2-seitig)	0,003

7.2 Geschlechterverteilung

Von den 36 Eltern waren genau 50% Frauen und 50% Männer. 52.8% der Nicht-Eltern waren Frauen und 47.2% Männer.

Mittels Fisher-Exakt-Test wurde überprüft, ob eines der Geschlechter in einer der Stichproben überrepräsentiert ist. Die exakte (2-seitige) Signifikanz von 1.000 zeigt, dass weder Männer noch Frauen in den Stichproben der Eltern und Nicht-Eltern signifikant häufiger vorkommen.

7.3 Ausbildungsniveau

Tabelle 3 zeigt die Verteilung der höchsten abgeschlossenen Schulbildung der Eltern. Es ist ersichtlich, dass alle Eltern über eine mittlere bis hohe Bildung verfügen.

Tabelle 3: Darstellung der höchsten abgeschlossenen Schulbildung der Eltern

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Berufsbildende mittlere Schule	9	25	25
Matura	14	38,9	63,9
Hochschule	10	27,8	91,7
Andere	3	8,3	100
Gesamt	36	100	

Tabelle 4 zeigt die Verteilung der höchsten abgeschlossenen Schulbildung der Nicht-Eltern. Auch hier zeigt sich ein Bildungsniveau im mittleren bis hohen Bereich.

Tabelle 4: Darstellung der höchsten abgeschlossenen Schulbildung der Nicht-Eltern

	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Berufsbildende mittlere Schule	11	32,4	32,4
Matura	7	20,6	52,9
Hochschule	16	47,1	100
Gesamt	34	100	

Der Vergleich der Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihres Ausbildungsniveaus wurde mittels Chi²-Test durchgeführt. Das Ergebnis zeigt, dass sich die Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihres Schulbildungsniveaus nicht signifikant voneinander unterscheiden (p=0.076).

Tabelle 5: Chi²-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich des Schulbildungsniveaus

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,866(a)	3	0,076

8. Bearbeitung der Fragestellungen

8.1 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenzen

Die Eltern wurden gebeten, auf einer Skala von 0 bis 5 anzugeben, als wie wichtig sie die jeweilige Kompetenz für Kinder im Vorschulalter halten. 0 bedeutet sehr unwichtig, 1 unwichtig, 2 eher unwichtig, 3 eher wichtig, 4 wichtig und 5 bedeutet sehr wichtig.

8.1.1 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Freundschaften schließen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Die Eltern schätzten die soziale Kompetenz ‚Freundschaften schließen' durchschnittlich als sehr wichtig ein (Median=5). Auch die Nicht-Eltern sehen diese Kompetenz als sehr wichtig an (Median=5).

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihrer subjektiven Einschätzungen der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen' nicht signifikant voneinander, es lässt sich jedoch ein Trend in Richtung höherer Wichtigkeitseinschätzung durch die Nicht-Eltern beobachten (p=0.094).

Tabelle 6: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Freundschaften schließen'

	Wichtigkeit_Freundschaft
Mann-Whitney-U	501,000
Z	-1,674
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	*0,094*

Tabelle 7: Mittlere Ränge der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

	Kinder	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Wichtigkeit_Freundschaft	Nicht-Eltern	34	38,76	1318
	Eltern	36	32,42	1167
	Gesamt	70		

8.1.2 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Integration'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Integration' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern schätzen die soziale Kompetenz ‚Integration' als wichtig (Median=4) ein.

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Integration'?

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass es keinen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Integration' gibt (p=0.846).

Tabelle 8: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Integration'

	Wichtigkeit_Integration
Mann-Whitney-U	596,500
Z	-0,194
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,846

8.1.3 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Teilen'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Teilen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Die Eltern schätzen die soziale Kompetenz ‚Teilen' als wichtig ein (Median=4), genauso wie die Nicht-Eltern (Median=4).

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Teilen'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz ‚Teilen' nicht signifikant voneinander (p=0.590)

Tabelle 9: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Teilen'

	Wichtigkeit_Teilen
Mann-Whitney-U	569,000
Z	-0,538
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,590

8.1.4 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Regeln einhalten' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Auch diese soziale Kompetenz schätzen sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern als wichtig ein (Median=4).

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten' nicht signifikant voneinander, Nicht-Eltern schätzen diese jedoch tendenziell wichtiger ein (p=0.084).

Tabelle 10: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Regeln'

	Wichtigkeit_Regeln
Mann-Whitney-U	476,500
Z	-1,726
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	*0,084*

Tabelle 11: Mittlere Ränge der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'

	Kinder	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Wichtigkeit_Regeln	Nicht-Eltern	34	39,49	1342,5
	Eltern	36	31,74	1142,5
	Gesamt	70		

8.1.5 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Eltern schätzen die Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen' als wichtig ein (Median=4). Auch die Nicht-Eltern halten dieses Kompetenz für wichtig (Median=4).

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt keinen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Umgangsformen kennen' (p=0.201).

Tabelle 12: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Umgangsformen kennen'

	Wichtigkeit_Umgangsformen
Mann-Whitney-U	507,500
Z	-1,278
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,201

8.1.6 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Wettbewerb' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Eltern schätzen die soziale Kompetenz ‚Wettbewerb' als eher unwichtig ein (Median=2). Nicht Eltern halten diese Kompetenz für eher wichtig (Median=3).

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'?

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb' signifikant voneinander unterscheiden (p=0.005). Die Mittleren Ränge verdeutlichen, dass Nicht-Eltern die Kompetenz für wichtiger halten als Nicht-Eltern.

Tabelle 13: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Wettbewerb'

	Wichtigkeit_Messen
Mann-Whitney-U	384,500
Wilcoxon-W	1050,500
Z	-2,782
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,005

Tabelle 34: Mittlere Ränge der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'

	Kinder	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Wichtigkeit_Messen	Nicht-Eltern	34	42,190	1434,500
	Eltern	36	29,180	1050,500
	Gesamt	70		

8.1.7 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Führung'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Führung' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Eltern halten die Kompetenz ‚Führung' für eher unwichtig (Median=2), während Nicht-Eltern die Kompetenz für eher wichtig (Median=3) halten.

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Führung'?

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass es zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Führung' keinen signifikanten Unterschied gibt (p=0.339).

Tabelle 45: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Führung'

	Wichtigkeit_Führung
Mann-Whitney-U	534,000
Z	-0,956
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,339

8.1.8 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Konflikte lösen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern schätzen die soziale Kompetenz ‚Konflikte lösen' als wichtig ein (Median=4).

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'?

Zwischen Eltern und Nicht-Eltern gibt es keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz ‚Konflikte lösen', es ist jedoch ein Trend hinsichtlich einer höheren Wichtigkeitseinschätzung durch die Nicht-Eltern beobachtbar (p=0.082).

Tabelle 56: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Konflikte lösen'

	Wichtigkeit_Konfliktlösung
Mann-Whitney-U	476,500
Z	-1,737
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	*0,082*

Tabelle 17: Mittlere Ränge der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'

	Kinder	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Wichtigkeit_Konfliktlösung	Nicht-Eltern	34	39,49	1342,5
	Eltern	36	31,74	1142,5
	Gesamt	70		

8.1.9 Subjektive Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'

Als wie wichtig wird die soziale Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' von den Eltern und Nicht-Eltern eingeschätzt?

Sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern schätzen die soziale Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' als eher wichtig ein (Median=3).

Gibt es einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'?

Der Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' nicht signifikant voneinander unterscheiden (p=0.816).

Tabelle 68: Mann-Whitney-U-Test zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der Kompetenz 'Perspektiven übernehmen'

	Wichtigkeit_Perspektiven
Mann-Whitney-U	593,000
Z	-0,233
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,816

8.1.10 Zusammenfassung der Ergebnisse zur subjektiven Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenzen

Sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern halten die soziale Kompetenz ‚*Freundschaften schließen*' für Kinder im Vorschulalter für sehr wichtig. Diese Fähigkeit wurde von beiden Gruppen als am wichtigsten von allen sozialen Kompetenzen angesehen. Es zeigte sich jedoch der Trend, dass Nicht-Eltern diese Kompetenz als wichtiger einschätzen als Eltern.

Die Fähigkeit, sich in Gruppen von Gleichaltrigen zu *integrieren*, schätzen Eltern und Nicht-Eltern gleichermaßen als wichtig ein, ebenso wie die Kompetenz *teilen* zu können. Auch dass sich Vorschulkinder an *Regeln* halten können, *soziale Umgangsformen* kennen und die Fähigkeit besitzen, ihre *Konflikte* mit Gleichaltrigen selbständig zu lösen, halten sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern für wichtig. Die Kompetenzen ‚Regeln einhalten' und ‚Konflikte lösen' schätzen Nicht-Eltern tendenziell, aber nicht signifikant, wichtiger ein als Eltern.

Die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme* schätzen Eltern und Nicht-Eltern als eher wichtig für Kinder im Vorschulalter ein.
Nicht-Eltern halten es außerdem für eher wichtig, dass Kinder sich mit anderen Kindern *messen* wollen und dass sie über die Fähigkeit verfügen, die *Führung* in einer Gruppe von Gleichaltrigen übernehmen zu können. Eltern hingegen halten diese beiden sozialen Kompetenzen für eher unwichtig.

Eltern und Nicht-Eltern stimmen in ihren Einschätzungen der Wichtigkeit der einzelnen sozialen Kompetenzen für Kinder im Vorschulalter großteils überein. Der einzige signifikante Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern zeigt sich bei der Einschätzung der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb', welche von den Nicht-Eltern als wichtiger wahrgenommen wird.

8.2 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen

Die Antworten auf die Frage nach den subjektiven Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen wurden zwölf Kategorien zugewiesen: ‚*Disposition'* (Persönlichkeitseigenschaft oder Veranlagung) ‚*Erfahrung'* (Erfahrungen, die Kinder gesammelt haben), ‚*Erklärung/Eltern'* (Erklärungen, von den Eltern gegeben), ‚*Anweisung/Eltern'* (direkte Anweisungen durch die Eltern, ohne Erklärung), ‚*Erklärung/Andere'* (Erklärungen, von anderen als den Eltern), ‚*Anweisungen/Andere'* (direkte Anweisungen durch andere als die Eltern, ohne Erklärung), ‚*Imitation/Kinder'* (Beobachten und Imitieren anderer Kinder), ‚*Imitation/Erwachsene'* (Beobachten und Imitieren von Erwachsenen), *‚Imitation/Allgemein'* (Imitation generell), *‚Negative Konsequenzen'* (z.B. Bestrafung), ‚*Positive Konsequenzen'* (z.B. Belohnung, Erfolgserlebnisse) und ‚*Kognition'* (z.B. Nachdenken, Schlüsse ziehen).

8.2.1 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'?

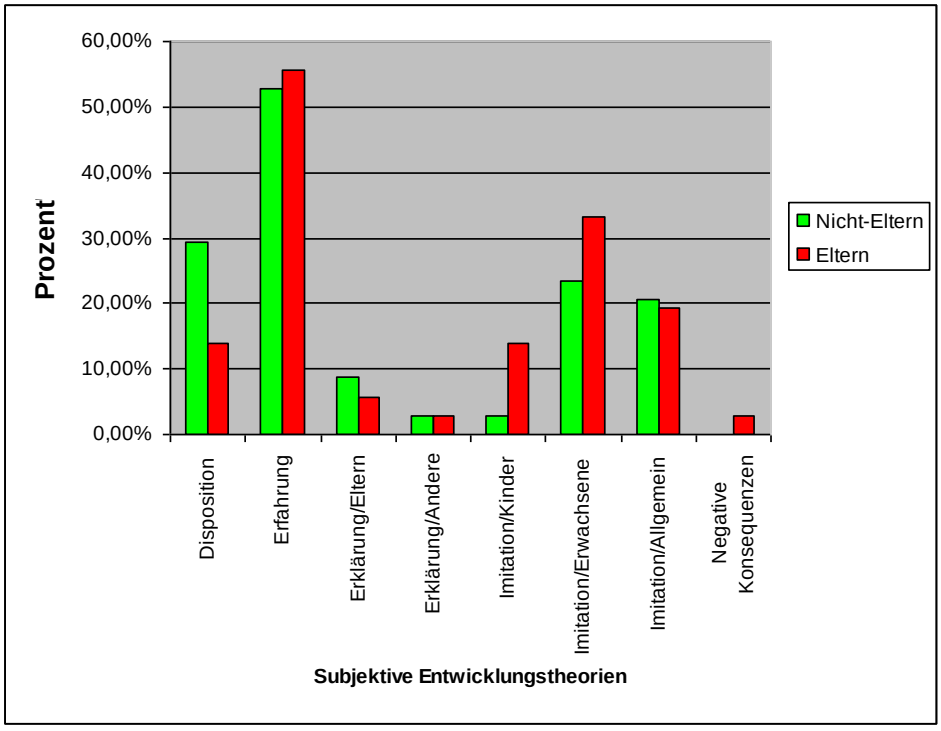

Abbildung 2: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Freundschaften schließen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

55,6% der Eltern denken, bei Kindern entwickle sich die Kompetenz ‚Freundschaften schließen' durch Erfahrungen in diesem Bereich. 33,3% sind der Meinung, Kinder erlernen diese Kompetenz durch das Imitieren von Erwachsenen, 19,4% durch Imitation allgemein, 13.9% durch das Imitieren von Kindern. Ebenfalls 13,9% führen die Entwicklung der Kompetenz auf eine Disposition zurück, 5,6% auf Erklärungen durch die Eltern und jeweils 2,8% auf Erklärungen durch andere und auf negative Konsequenzen.

Mit 52,9% ist ebenfalls ein Großteil der Nicht-Eltern der Ansicht, dass Kinder aus gesammelten Erfahrungen lernen, wie man Freundschaften schließt. 29,4% führen die Entwicklung der Kompetenz auf eine Disposition zurück, 23,5% auf die Imitation von Erwachsenen, 20,6% auf Erklärungen durch die Eltern und jeweils 2,9% auf Erklärungen durch andere und auf das Imitieren von anderen Kindern.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'?

Fisher-Exakt-Tests zeigen, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen' bei Vorschulkindern nicht unterscheiden.

Tabelle 79: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Disposition	.149
Erfahrung	1.000
Erklärung/Eltern	.669
Erklärung/Andere	1.000
Imitation/Kinder	.199
Imitation/Erwachsene	.433
Imitation/Allgemein	1.000
Negative Konsequenzen	1.000

8.2.2 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration'?

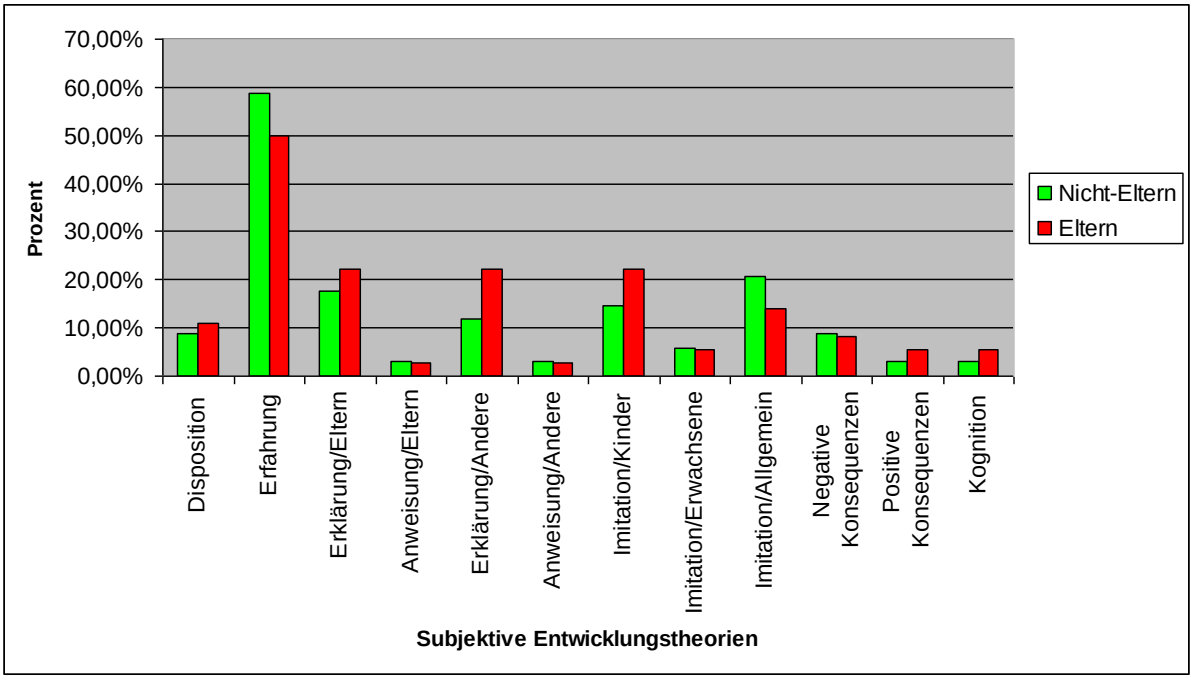

Abbildung 3: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Integration' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

50% der Eltern glauben, die Kompetenz ‚Integration' entwickle sich bei Kindern durch Erfahrungen. Jeweils 22.2% denken, Kinder erlernen diese Kompetenz durch Erklärungen der Eltern, durch Erklärungen anderer und durch direkte Anweisungen durch andere. 13.9% sind der Ansicht, Kinder lernen durch Imitation von Erwachsenen sich zu integrieren. 11.1% führen die Kompetenz auf eine Disposition zurück. 8.3% glauben, Kinder erlernen dies durch negative Konsequenzen und jeweils 5.6% durch positive Konsequenzen, durch Kognition und durch Imitation von Erwachsenen.

58.8% der Nicht-Eltern, glauben, dass Kinder über gesammelte Erfahrungen in diesem Bereich lernen, wie man sich integriert. 20.6% führen die Entwicklung der Kompetenz auf das Imitieren von Erwachsenen zurück, 17.6% auf Erklärungen durch die Eltern, 14.7% auf Imitation von Kindern, 11.8% auf Erklärungen durch andere, 8,8% auf negative

Konsequenzen und jeweils 2.9% auf positive Konsequenzen, auf direkte Anweisungen durch andere, auf Kognition und auf direkte Anweisungen durch die Eltern.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration'?

Auch hier ergeben Fisher-Exakt-Tests, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zur Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration' nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 20: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Integration'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Disposition	1.000
Erfahrung	.482
Erklärung/Eltern	.768
Anweisung/Eltern	1.000
Erklärung/Andere	.345
Anweisung/Andere	1.000
Imitation/Kinder	.543
Imitation/Erwachsene	1.000
Imitation/Allgemein	.535
Negative Konsequenzen	1.000
Positive Konsequenzen	1.000
Kognition	1.000

8.2.3 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen'?

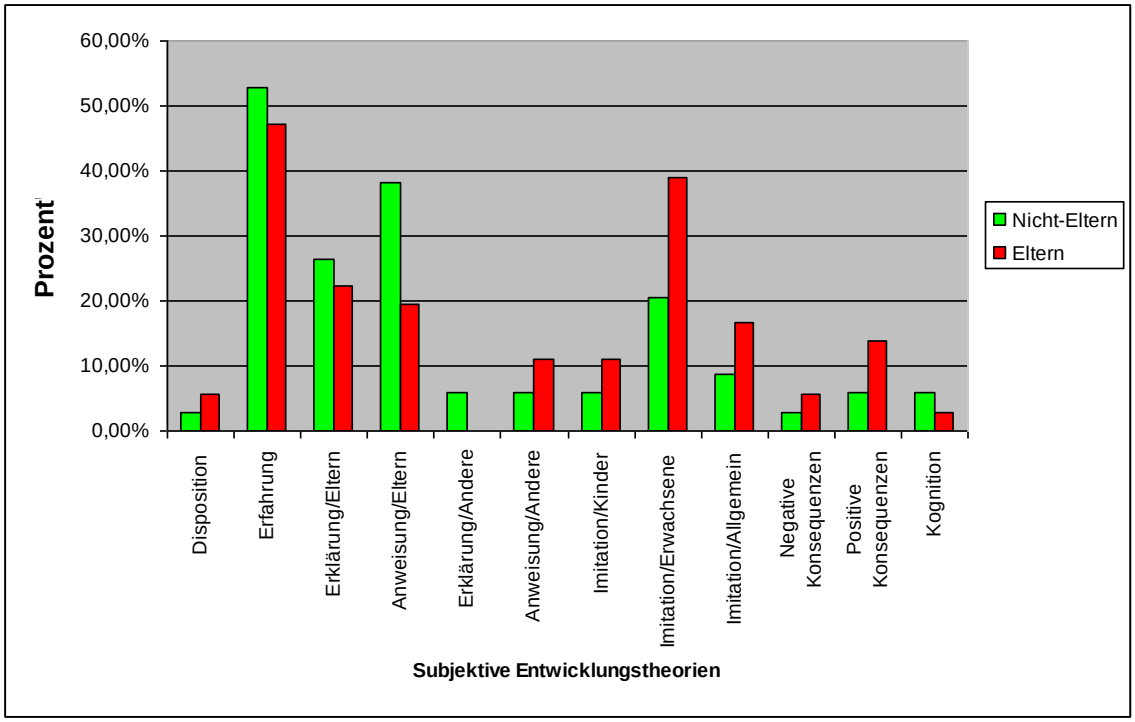

Abbildung 4: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Teilen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

47.2% der Eltern glauben, Kinder lernen über Erfahrungen in diesem Bereich zu teilen. 38.9% glauben, sie erlernen diese Kompetenz durch das Imitieren von Erwachsenen, 22.2% durch Erklärungen durch die Eltern, 19.4% durch direkte Anweisungen durch die Eltern, 16.7% durch Imitation allgemein, 13,9% durch positive Konsequenzen und jeweils 11.1% durch direkte Anweisungen durch andere und durch Imitation von Kindern. Jeweils 5.6% führen die Entwicklung der Kompetenz auf negative Konsequenzen und auf eine Disposition zurück und 2,8% auf Kognition.

52.9% der Nicht-Eltern führen das Erlernen des Teilens bei Kindern auf Erfahrungen in diesem Bereich zurück, 38.2% auf direkte Anweisungen durch die Eltern, 26.5% auf Erklärungen durch die Eltern, 20.6% auf Imitation von Erwachsenen und 8.8% auf

Imitation allgemein. Jeweils 5.9% denken, bei Kindern entwickelt sich die Kompetenz durch positive Konsequenzen, durch Kognition, durch Erklärungen durch andere, durch direkte Anweisungen von anderen und durch das Imitieren von Kindern. Jeweils 2.9% führen die Kompetenz auf eine Disposition und auf negative Konsequenzen zurück.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen'?

Auch hinsichtlich der subjektiven Theorien zur Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen' unterscheiden sich Eltern und Nicht-Eltern nicht signifikant voneinander.

Tabelle 21: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Teilen'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Disposition	1.000
Erfahrung	.811
Erklärung/Eltern	.783
Anweisung/Eltern	.113
Erklärung/Andere	.232
Anweisung/Andere	.674
Imitation/Kinder	.674
Imitation/Erwachsene	.121
Imitation/Allgemein	.479
Negative Konsequenzen	1.000
Positive Konsequenzen	.430
Kognition	.609

8.2.4 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'?

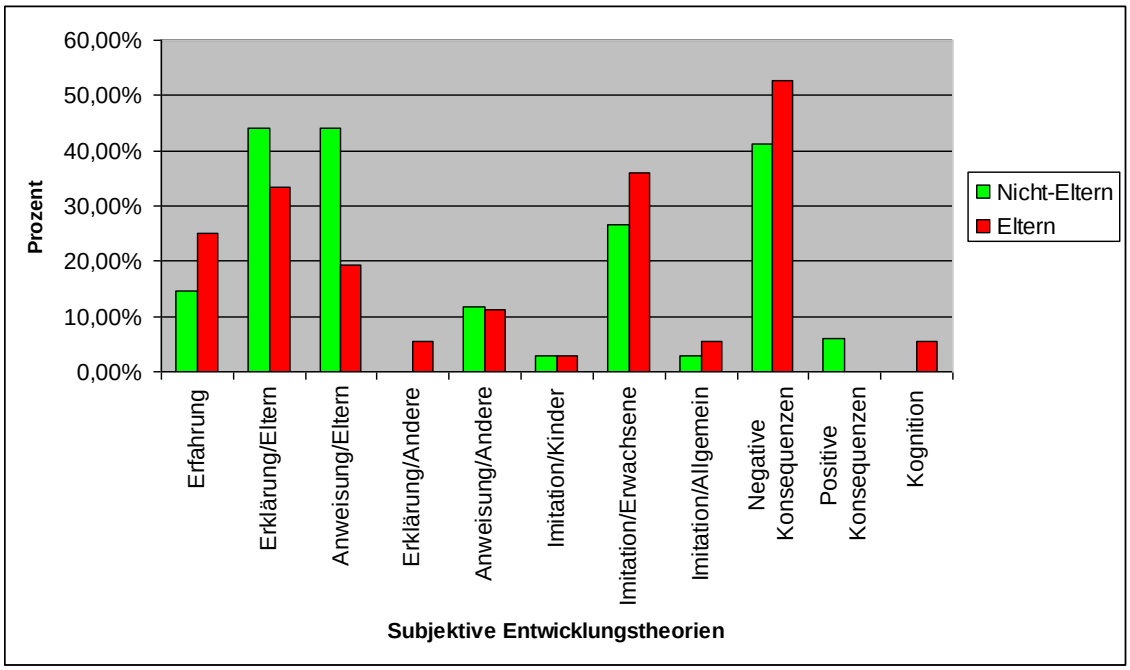

Abbildung 5: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Regeln einhalten' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

52.8% der befragten Eltern glauben, Kinder lernen durch negative Konsequenzen sich an Regeln zu halten. 36.1% denken, sie lernen dies durch Imitation von Erwachsenen, 33.3% durch Erklärungen der Eltern, 25.0% durch Erfahrungen und 11.1% durch direkte Anweisungen durch andere. Jeweils 5.6% sind der Ansicht, Kinder lernen durch Kognition, Imitation allgemein und Erklärungen von anderen, sich an Regeln zu halten, 2.8% durch Imitation von Kindern.

Jeweils 44.1% der Nicht-Eltern sind der Meinung, Kinder erlernen die Kompetenz ‚Regeln einhalten' durch Erklärungen von den Eltern und durch direkte Anweisungen der Eltern. 41.2% denken, sie erlernen dies durch negative Konsequenzen, 14.7% durch Erfahrungen und 11.8% durch direkte Anweisungen anderer. 5.9% führen die Entwicklung

der Kompetenz auf positive Konsequenzen zurück und jeweils 2.9% auf das Imitieren von Kindern und auf Imitation allgemein.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'?

Eltern und Nicht-Eltern unterschieden sich hinsichtlich der subjektiven Erklärungstheorie „Direkte Anweisung durch die Eltern" für die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten' voneinander (p=0.039) Hinsichtlich aller anderen Erklärungstheorien zeigen die Fisher-Exakt-Tests keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern.

Tabelle 22: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Regeln einhalten'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrung	.374
Erklärung/Eltern	.462
Anweisung/Eltern	**.039**
Erklärung/Andere	.493
Anweisung/Andere	1.000
Imitation/Kinder	1.000
Imitation/Erwachsene	.446
Imitation/Allgemein	1.000
Negative Konsequenzen	.350
Positive Konsequenzen	.232
Kognition	.493

8.2.5 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Umgangsformen kennen'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

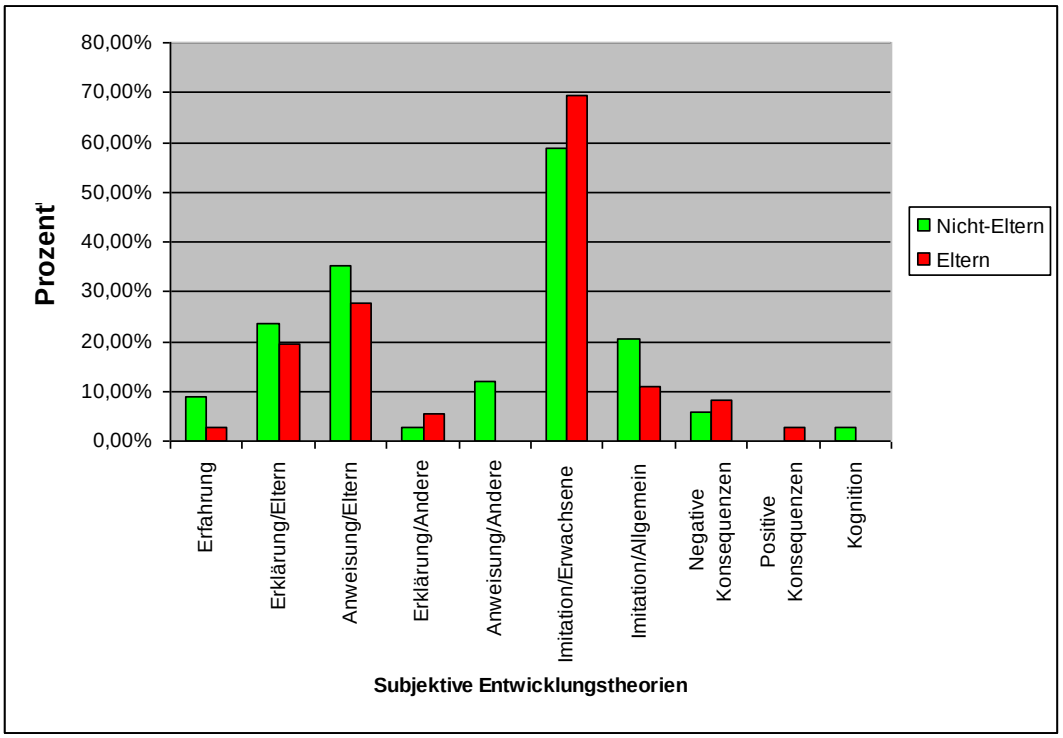

Abbildung 6: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Umgangsformen kennen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

69.4% der Eltern führen die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Umgangsformen kennen' auf Imitation von Erwachsenen zurück, 27.8% auf direkte Anweisungen der Eltern, 19.4% auf Erklärungen der Eltern und 11.1% auf Imitation allgemein. 8.3% denken, Kinder erlernen soziale Umgangsformen durch negative Konsequenzen, 5.6% durch Erklärungen anderer und jeweils 2.8% durch positive Konsequenzen und durch gesammelte Erfahrungen in diesem Bereich.

58.8% der Nicht-Eltern sind der Meinung, Kinder erlernen diese soziale Kompetenz durch das Imitieren von Erwachsenen, 35.3% durch direkte Anweisungen der Eltern, 23.5% durch Erklärungen der Eltern und 20.6% durch Imitation allgemein. 11.8% führen die

Kompetenz auf direkte Anweisungen anderer zurück, 8.8% auf Erfahrungen, 5.9% auf negative Konsequenzen und jeweils 2.9% auf Kognition und Erklärungen anderer.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

Eltern und Nicht-Eltern unterschieden sich hinsichtlich der Entwicklungstheorien zur sozialen Kompetenz ‚Umgangsformen kennen' nicht signifikant voneinander. Ein Trend hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorie ‚Anweisung durch andere' ist jedoch sichtbar – Nicht-Eltern nannten diese tendenziell häufiger als Eltern.

Tabelle 23: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Umgangsformen kennen'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrung	.350
Erklärung/Eltern	.774
Anweisung/Eltern	.609
Erklärung/Andere	1.000
Anweisung/Andere	*.051*
Imitation/Erwachsene	.456
Imitation/Allgemein	.336
Negative Konsequenzen	1.000
Positive Konsequenzen	1.000
Kognition	.486

8.2.6 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'?

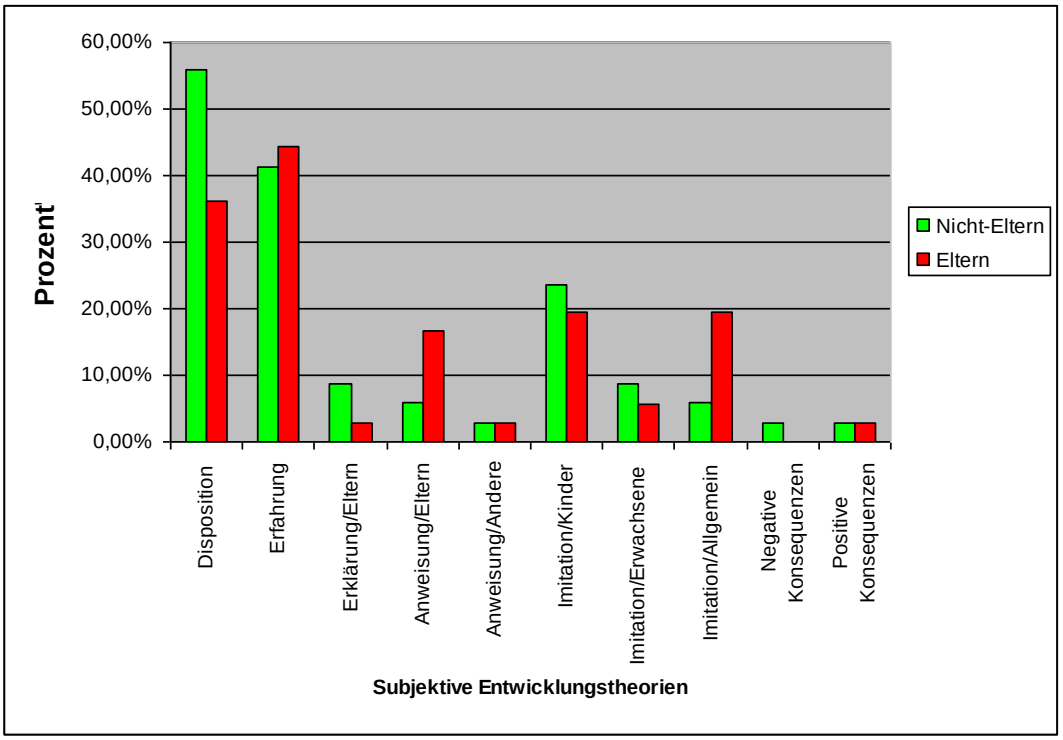

Abbildung 7: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Wettbewerb' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

44.4% der Eltern sind der Meinung, Kinder lernen sich mit anderen zu messen, indem sie Erfahrungen in diesem Bereich sammeln. 36.1% führen diese Kompetenz auf eine Disposition zurück, jeweils 19.4% auf Imitation allgemein und auf das Imitieren anderer Kinder. 16.7% glauben, Kinder erlernen dies durch direkte Anweisungen der Eltern, 5.6% durch Imitation von Erwachsenen und jeweils 2.8% durch positive Konsequenzen, durch direkte Anweisungen anderer und durch Erklärungen der Eltern.

Mit 55.9% sind mehr als die Hälfte der Nicht-Eltern der Ansicht, die soziale Kompetenz ‚Wettbewerb' sei auf eine Disposition zurückzuführen. 41.2% denken, sie entwickle sich aufgrund von Erfahrungen und 23.5% durch Imitation von Kindern. Jeweils 8.8% führen die Kompetenz auf Imitation von Erwachsenen zurück und auf Erklärungen der Eltern,

jeweils 5.9% auf direkte Anweisungen der Eltern und Imitation allgemein und jeweils 2.9% auf negative Konsequenzen, auf positive Konsequenzen und auf direkte Anweisungen durch andere.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zur Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb' nicht signifikant voneinander.

Tabelle 24: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Wettbewerb'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Disposition	.149
Erfahrung	.813
Erklärung/Eltern	.350
Anweisung/Eltern	.261
Anweisung/Andere	1.000
Imitation/Kinder	.774
Imitation/Erwachsene	.669
Imitation/Allgemein	.152
Negative Konsequenzen	.486
Positive Konsequenzen	1.000

8.2.7 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung'?

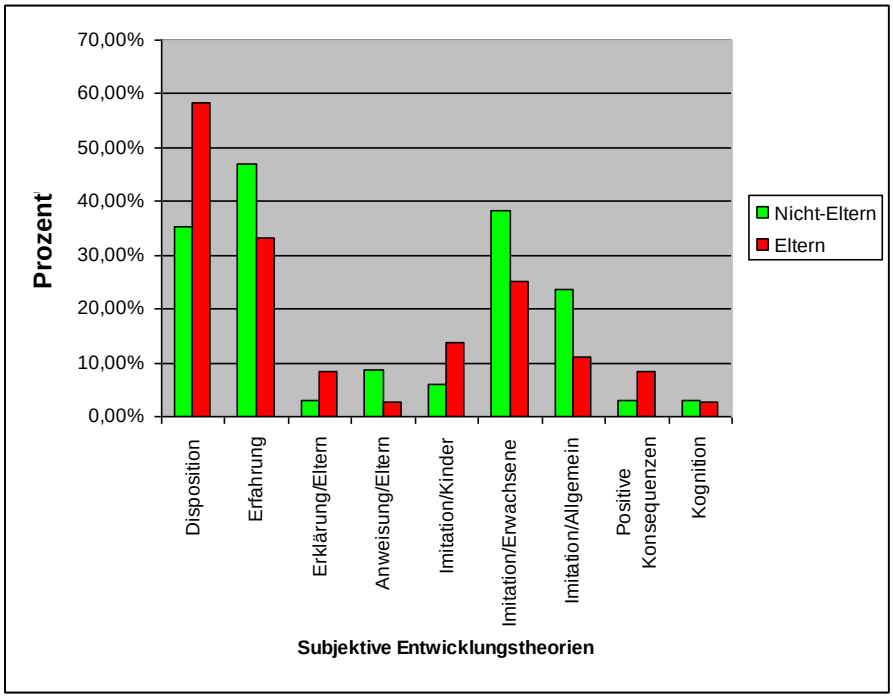

Abbildung 8: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Führung' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

58,3% der Eltern führen die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung' auf eine Disposition zurück, 33.3% auf Erfahrung, 25.0% auf das Imitieren von Erwachsenen und 13.9% auf Imitation von Kindern. 11.1% denken, Kinder erlernen diese Fähigkeit durch Imitation allgemein, jeweils 8.3% durch Erklärungen der Eltern und positive Konsequenzen und jeweils 2.8% durch Kognition und durch direkte Anweisungen der Eltern.

47.1% der Nicht-Eltern sind der Meinung, Kinder erlernen die Kompetenz ‚Führung' durch gesammelte Erfahrungen in diesem Bereich, 38.2% durch Imitation von Erwachsenen. 35.3% führen die Fähigkeit auf eine Disposition zurück und 23.5% auf Imitation allgemein. 8.8% denken, Kinder entwickeln die Kompetenz durch direkte Anweisungen anderer,

5.9% durch das Imitieren von Kindern und jeweils 2.9% durch positive Konsequenzen, Kognition und Erklärungen anderer.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung'?

Fisher-Exakt-Tests ergeben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Erklärungstheorien für die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung' bei Vorschulkindern nicht signifikant voneinander unterschieden. Es gibt jedoch einen Trend hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorie ‚Disposition', welche von Eltern tendenziell häufiger genannt wurde als von Nicht-Eltern.

Tabelle 25: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Führung'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Disposition	*.061*
Erfahrung	.467
Erklärung/Eltern	.615
Anweisung/Eltern	.350
Imitation/Kinder	.430
Imitation/Erwachsene	.305
Imitation/Allgemein	.213
Positive Konsequenzen	.615
Kognition	1.000

8.2.8 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'?

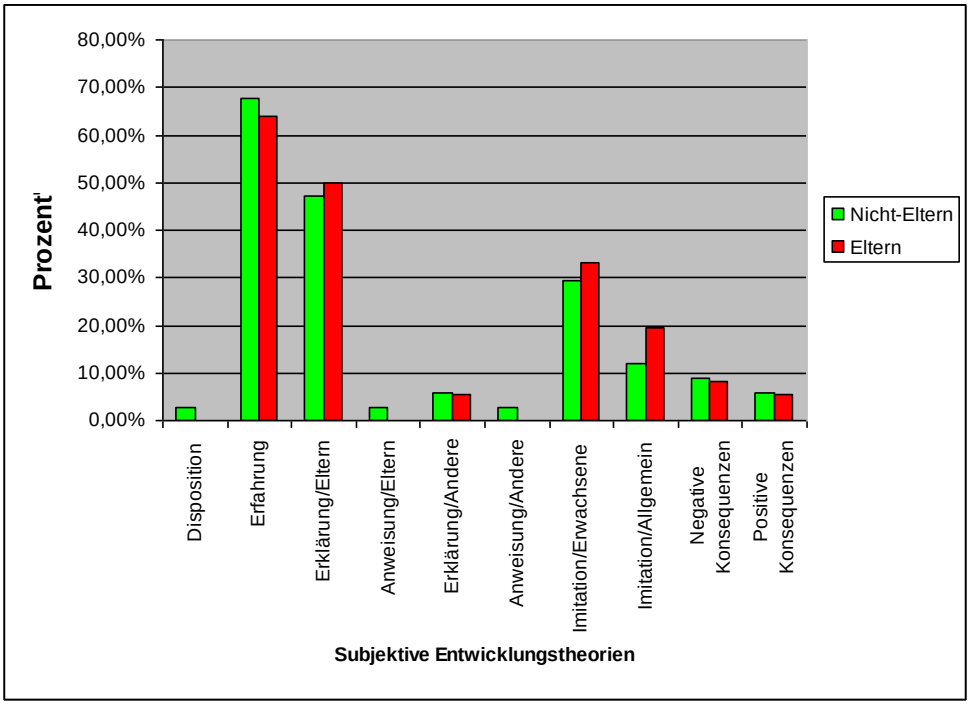

Abbildung 9: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Konflikte lösen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

63,9% der Eltern denken, dass sich die soziale Kompetenz ‚Konflikte lösen' durch die gesammelten Erfahrungen in diesem Bereich entwickelt. 50% sind der Meinung, dass Erklärungen von den Eltern dafür ausschlaggebend sind. 33,3% glauben, Kinder lernen dies durch die Imitation der Eltern, 19,4% durch Imitation allgemein. 8,3% meinen, Kinder erlernen die Kompetenz über negative Konsequenzen, 5,6% über positive Konsequenzen. Ebenfalls 5,6% der Eltern sind der Ansicht, sie lernen durch Erklärungen von anderen, Konflikte zu lösen.

Auch von den Nicht-Eltern ist mit 67,6% ein Großteil der Ansicht, dass Kinder über Erfahrungen lernen, wie man Konflikte löst. 47,1% denken, Kindern wird dies von den Eltern erklärt und 29,4% glauben, Kinder erlernen diese Kompetenz durch die Imitation von Erwachsenen, 11,8% durch Imitation allgemein. 8.8% führen die Entwicklung der

Kompetenz auf negative Konsequenzen zurück, jeweils 5.9% auf positive Konsequenzen und Erklärungen anderer und jeweils 2.9% auf Anweisungen anderer, auf Anweisungen der Eltern und auf eine Disposition.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'?

Hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zur Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen' unterscheiden sich Eltern und Nicht-Eltern nicht signifikant voneinander.

Tabelle 26: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Konflikte lösen'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Disposition	.486
Erfahrung	.804
Erklärung/Eltern	.816
Anweisung/Eltern	.486
Erklärung/Andere	1.000
Anweisung/Andere	.486
Imitation/Erwachsene	.800
Imitation/Allgemein	.515
Negative Konsequenzen	1.000
Positive Konsequenzen	1.000

8.2.9 Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'

Wie erklären Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'?

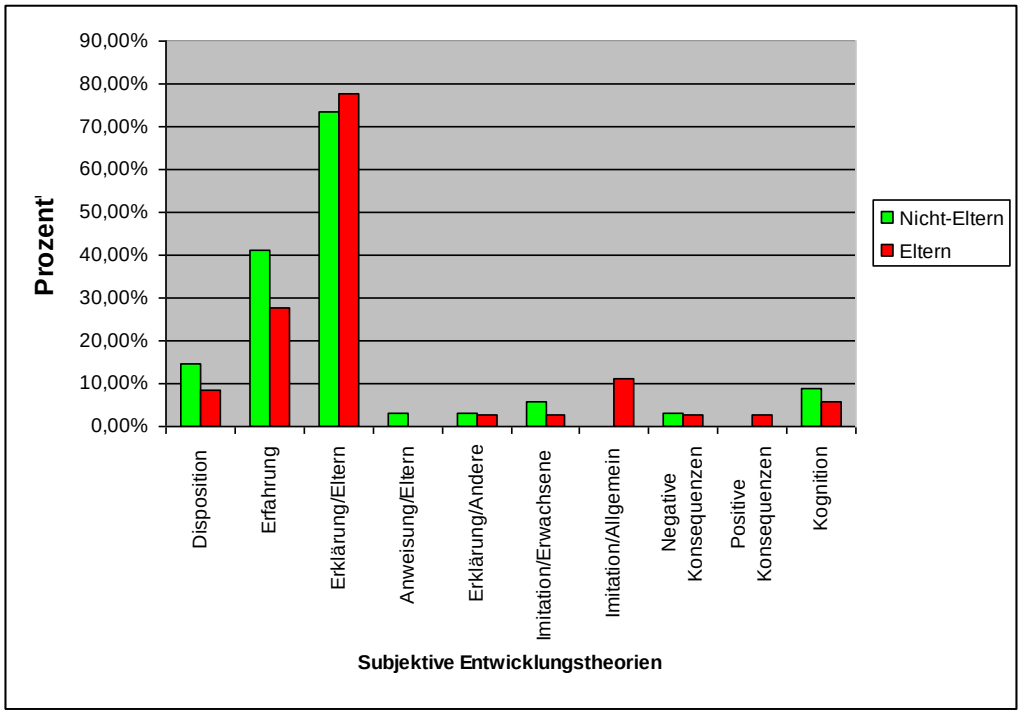

Abbildung 10: Subjektive Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

Mit 77.8% ist ein Großteil der befragten Eltern der Ansicht, dass Kinder durch Erklärungen der Eltern lernen, sich in andere hineinzuversetzen. 27% glauben, sie lernen dies durch Erfahrungen, 11.1% durch Imitation allgemein. 8.3% führen die Entwicklung der Kompetenz auf eine Disposition zurück, 5.6% auf Kognition und jeweils 2.8% auf Erklärungen durch andere, auf Imitation von Erwachsenen, auf negative Konsequenzen und auf positive Konsequenzen.

Mit 73.5% ist ein Großteil der befragten Nicht-Eltern ebenfalls der Meinung, Kinder erlernen die Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' durch Erklärungen der Eltern. 41.2% führen die Entwicklung der Kompetenz auf Erfahrungen zurück, 14.7% auf eine Disposition und 8.8% auf Kognition. 5.9% glauben, Kinder erlernen dies durch Imitation

von Erwachsenen und jeweils 2.9% durch direkte Anweisungen der Eltern, durch Erklärungen anderer und durch negative Konsequenzen.

Gibt es einen Unterschied bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'?

Hinsichtlich der subjektiven Erklärungstheorien für die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern.

Tabelle 27: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Entwicklungstheorien zur Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'

Entwicklungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Disposition	.472
Erfahrung	.315
Erklärung/Eltern	.783
Anweisung/Eltern	.486
Erklärung/Andere	1.000
Imitation/Erwachsene	.609
Imitation/Allgemein	.115
Negative Konsequenzen	1.000
Positive Konsequenzen	1.000
Kognition	.669

8.2.10 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den subjektiven Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen

Mehr als die Hälfte sowohl der Eltern als auch der Nicht-Eltern sind der Ansicht, dass sich die Fähigkeit von Vorschulkindern, *Freundschaften* zu schließen, über die in diesem Bereich gesammelten Erfahrungen entwickelt. An zweiter Stelle der subjektiven Entwicklungstheorien zum Thema ‚Freundschaften schließen' steht bei den Eltern die Imitation von Erwachsenen und bei Nicht-Eltern eine Disposition. Insgesamt zeigt sich,

dass sich Eltern und Nicht-Eltern in ihren subjektiven Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen' nicht signifikant voneinander unterscheiden.
Auch die Entwicklung der Fähigkeit, sich in Gruppen von Gleichaltrigen zu *integrieren* erklärt sich die Hälfte der Eltern und etwas mehr als die Hälfte der Nicht-Eltern durch die in solchen Situationen gesammelten Erfahrungen. Dieser Erklärungstheorie folgt bei den Eltern die Theorie, dass Kinder durch Erklärungen von Eltern lernen, wie man sich integriert, und die Nicht-Eltern sind am zweithäufigsten der Meinung, dass Kinder sich dies bei den Eltern abschauen.
Signifikante Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern gibt es auch hier nicht.

Die gesammelten Erfahrungen stehen auch bei der Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚*Teilen*' an erster Stelle - sowohl bei den Eltern als auch bei den Nicht-Eltern. Eltern denken außerdem, dass Kinder über die Imitation von Erwachsenen lernen, wie man teilt, wohingegen bei Nicht-Eltern an zweiter Stelle die Erklärungstheorie ‚Direkte Anweisung durch die Eltern' steht. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihrer subjektiven Erklärungstheorien für die soziale Kompetenz ‚Teilen' jedoch nicht signifikant voneinander.

Etwa die Hälfte der befragten Eltern glaubt, dass Vorschulkinder durch negative Konsequenzen bei Nichteinhaltung lernen, sich an *Regeln* zu halten. Gefolgt wird diese subjektive Erklärungstheorie von der Theorie, dass Kinder dies über das Imitieren der Erwachsenen lernen.
Nicht-Eltern waren am häufigsten der Ansicht, Kinder lernen sich an Regeln zu halten, indem Eltern ihnen dies erklären. Negative Konsequenzen als subjektive Erklärungstheorie wurden von den Nicht-Eltern am zweithäufigsten genannt.
Es wurde ein signifikanter Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der subjektiven Erklärungstheorie ‚Direkte Anweisung durch die Eltern' gefunden. Diese wurde von den Nicht-Eltern signifikant häufiger genannt als von den Eltern.

Die Entwicklung der Fähigkeit von Vorschulkindern, *soziale Umgangsformen* zu kennen, wird sowohl von den Eltern als auch von den Nicht-Eltern am häufigsten durch das Imitieren der Erwachsenen erklärt. Dieser Erklärungstheorie folgt bei beiden Gruppen die Theorie, dass Kinder dies durch direkte Anweisungen der Eltern lernen. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihrer subjektiven Erklärungstheorien zur Entwicklung

der Kompetenz ‚Umgangsformen kennen' nicht signifikant voneinander. Nicht-Eltern nannten jedoch die Entwicklungstheorie ‚Anweisungen durch andere' tendenziell, wenn auch nicht signifikant, häufiger als Eltern.

Disposition und gesammelte Erfahrungen stehen bei den subjektiven Theorien zur Erklärung der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb' an den ersten beiden Stellen. Die Erfahrungen wurden von den Eltern am häufigsten genannt, von den Nicht-Eltern war es die Disposition. Ein signifikanter Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern wurde nicht gefunden.

Mehr als die Hälfte der Eltern sind der Ansicht, dass die Kompetenz ‚*Führung'* auf eine Disposition zurückzuführen ist, etwa ein Drittel denkt, Kinder erlernen dies über gesammelte Erfahrungen. ‚Erfahrung' wurde von den Nicht-Eltern am häufigsten genannt, gefolgt vom Imitieren der Erwachsenen. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich auch bei den subjektiven Erklärungstheorien zur Kompetenz ‚Führung' nicht signifikant voneinander, es zeigte sich jedoch der Trend, dass Eltern ‚Disposition' häufiger nannten als Nicht-Eltern.

Mehr als zwei Drittel sowohl der Eltern als auch der Nicht-Eltern denken, dass Vorschulkinder über Erfahrungen in diesem Bereich lernen, wie man *Konflikte* löst. Die Hälfte der Eltern und etwas weniger als die Hälfte der Nicht-Eltern glauben außerdem, dass Erklärungen der Eltern wichtig für das Erlernen dieser Kompetenz sind. Signifikante Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern wurden nicht gefunden.

Ein Großteil sowohl der Eltern als auch der Nicht-Eltern ist der Meinung, dass sich die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme* bei Vorschulkindern durch Erklärungen der Eltern entwickelt. Gefolgt wird diese subjektive Erklärungstheorie in beiden Gruppen von der Theorie, dass Kinder diese Fähigkeit über die gesammelten Erfahrungen in diesem Bereich entwickeln. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich auch hinsichtlich der subjektiven Erklärungstheorien zur Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' nicht signifikant voneinander.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zur Erklärung der Entwicklung der unterschiedlichen sozialen Kompetenzen sehr ähneln. Die am häufigsten genannten Erklärungstheorien waren:

„Erklärungen der Eltern“, „Imitation von Erwachsenen“, „gesammelte Erfahrungen“ und „Disposition“.

8.3 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenzen

Die Antworten auf die Frage nach den subjektiven Modifikationstheorien wurden ebenfalls zwölf Kategorien zugewiesen: ‚*Negative Konsequenzen'* (z.B. Bestrafung), ‚*Positive Konsequenzen'* (z.B. Belohnung), ‚*Anweisung'* (direkte Anweisung, ohne Erklärung), ‚*Erklärung'* (Erklärungen geben), ‚*Rat anbieten'* (Rat geben, ohne Anweisung), ‚*Motivieren'* (zum „Ausprobieren“ motivieren), ‚*Hilfe suchen'* (Hilfe und Informationen bei anderen suchen), ‚*Erklärungen suchen'* (Erklärungen und Gründe für das Fehlen der Kompetenz suchen), ‚*Situation arrangieren'* (die das Erlernen der Kompetenz ermöglichen), ‚*Keine Reaktion*' (z.B. Abwarten), ‚*Selbstvertrauen stärken'* und ‚*Modelle anbieten'* (die soziale Kompetenz vorleben).

8.3.1 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen' unterstützt werden?

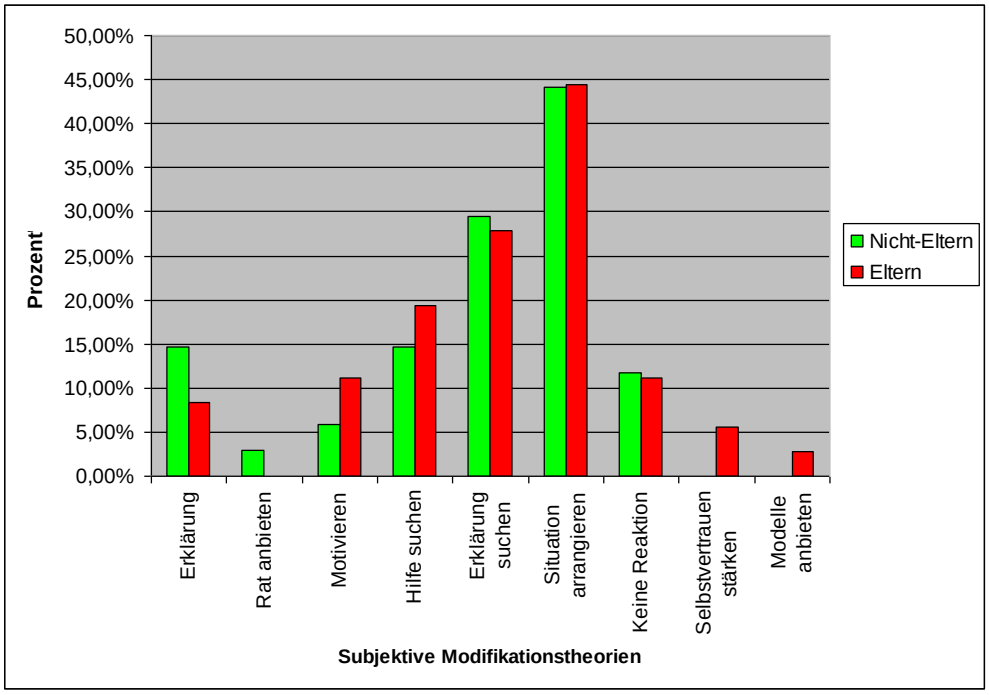

Abbildung 21: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Freundschaften schließen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

44.4% der Eltern sind der Ansicht, Kinder können bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen' durch das Arrangieren von Situationen unterstützt werden. 27.8% der Eltern würden bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der Kompetenz nach Erklärungen dafür suchen und 19.4% würden sich Hilfe suchen. Jeweils 11.1% würden versuchen, das Kind zu motivieren bzw. würden nicht reagieren. 8.3% würden dem Kind Erklärungen geben, 5.6% würden das Selbstvertrauen des Kindes stärken und 2.8% würden durch Vorleben dem Kind Modelle anbieten.

44.1% der Nicht-Eltern denken, es sollten Situationen für das Kind arrangiert werden, 29.4% sind der Ansicht, es sollte nach Erklärungen für die unzureichende Entwicklung der Kompetenz gesucht werden und jeweils 14.7% meinen, es sollte Hilfe gesucht werden

bzw. dem Kind Erklärungen gegeben werden. 11.8% denken, es sollte nicht reagiert werden, 5.9% sind der Ansicht, die Kinder sollten motiviert werden und 2.9% denken, Kindern sollte ein Rat angeboten werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'?

Fisher-Exakt-Tests zeigen, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zu Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen' nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 28: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erklärung	.472
Rat anbieten	.486
Motivieren	.674
Hilfe suchen	.754
Erklärung suchen	1.000
Situation arrangieren	1.000
Keine Reaktion	1.000
Selbstvertrauen stärken	.493
Modelle anbieten	1.000

8.3.2 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Integration'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration' unterstützt werden?

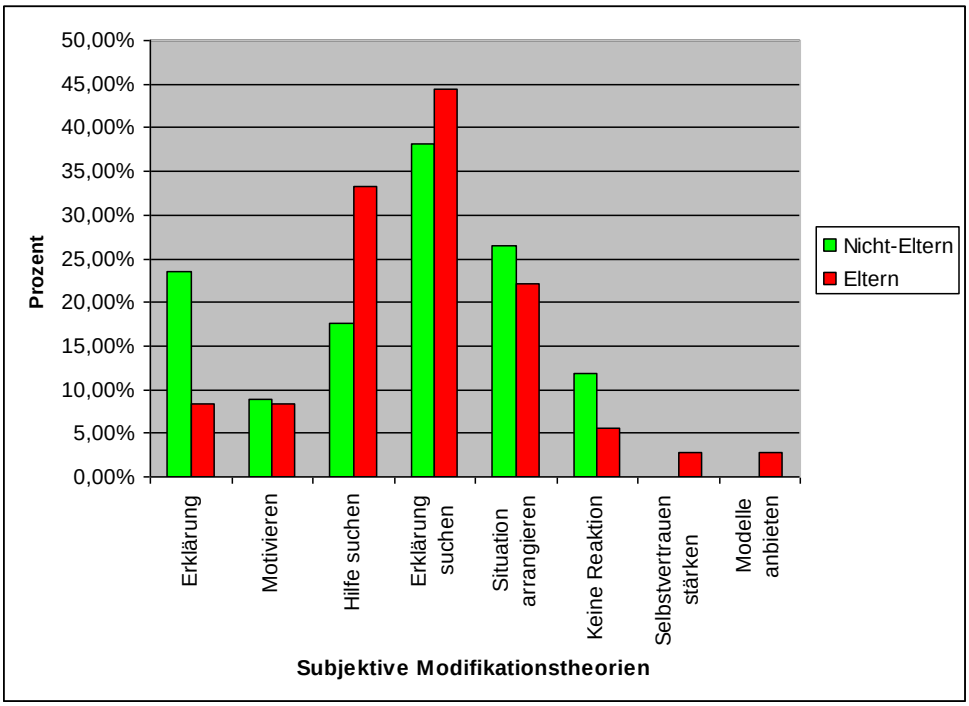

Abbildung 32: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Integration' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

44.4% der Eltern würden nach Erklärungen suchen, 33.3% würden sich Hilfe suchen, 22.2% würden Situationen arrangieren und jeweils 8.3% würden dem Kind Erklärungen geben bzw. es motivieren. 5.6% würden keine Reaktion zeigen und jeweils 2.8% würden das Selbstvertrauen des Kindes stärken und dem Kind durch Vorleben Modelle anbieten.

38.2% der Nicht-Eltern sind der Ansicht, es sollte nach Erklärungen gesucht werden, 26.5% denken, es sollten Situationen arrangiert werden, 23.5% meinen, es sollten dem Kind Erklärungen gegeben werden und 17.6% glauben, es sollte Hilfe gesucht werden. 11.8% sind der Meinung, es sollte nicht reagiert werden und 8.8% denken, das Kind sollte motiviert werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Integration'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zur Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Integration' nicht signifikant voneinander.

Tabelle 29: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Integration'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erklärung	.106
Motivieren	1.000
Hilfe suchen	.175
Erklärung suchen	.635
Situation arrangieren	.783
Keine Reaktion	.422
Selbstvertrauen stärken	1.000
Modelle anbieten	1.000

8.3.3 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Teilen'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen' unterstützt werden?

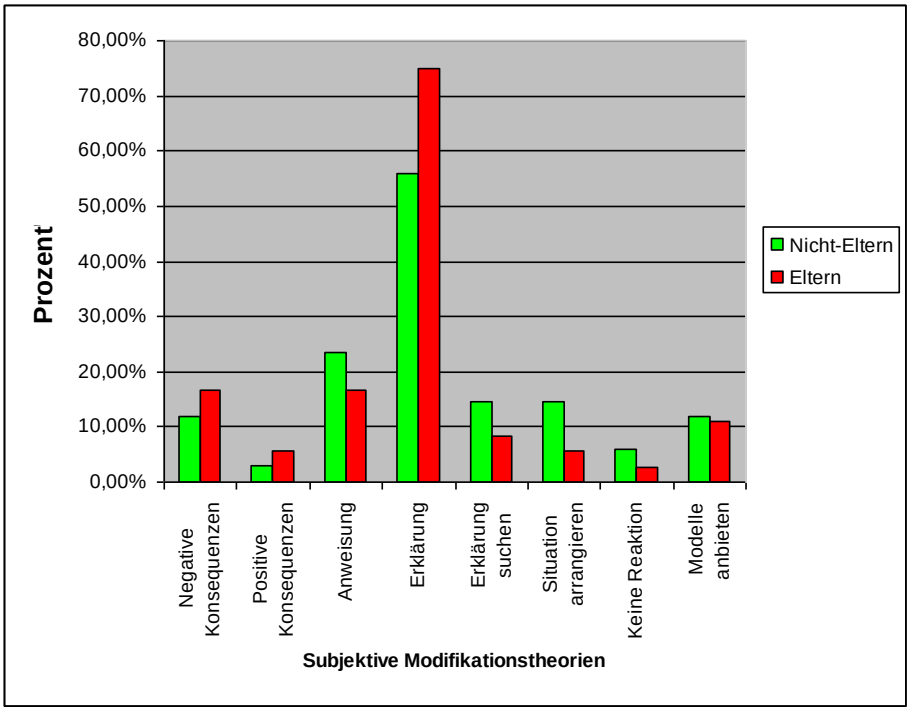

Abbildung 43: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Teilen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

75% der befragten Eltern würden dem Kind Erklärungen geben, jeweils 16.7% würden negative Konsequenzen setzen bzw. direkte Anweisungen geben. 11.1% würden dem Kind durch Vorleben Modelle anbieten, 8.3% würden nach einer Erklärung suchen, jeweils 5.6% würden positive Konsequenzen setzen bzw. Situationen arrangieren und 2.8% würden nicht reagieren.

55.9% der Nicht-Eltern denken, dem Kind sollten Erklärungen gegeben werden, 23.5% sind der Ansicht, Kindern sollten direkte Anweisungen gegeben werden. Jeweils 14.7% meinen, es sollte nach Erklärungen gesucht werden bzw. Situationen arrangiert werden, jeweils 11.8% glauben, es sollten negative Konsequenzen gesetzt werden bzw. dem Kind sollten Modelle angeboten werden. 5.9% sind der Meinung, es sollte nicht reagiert werden und 2.9% denken, es sollten positive Konsequenzen gesetzt werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Teilen'?

Fisher-Exakt-Tests ergeben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zur Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Teilen' nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 30: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Teilen'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Negative Konsequenzen	.736
Positive Konsequenzen	1.000
Anweisung	.557
Erklärung	.131
Erklärung suchen	.472
Situation arrangieren	.253
Keine Reaktion	.609
Modelle anbieten	1.000

8.3.4 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Regel einhalten'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten' unterstützt werden?

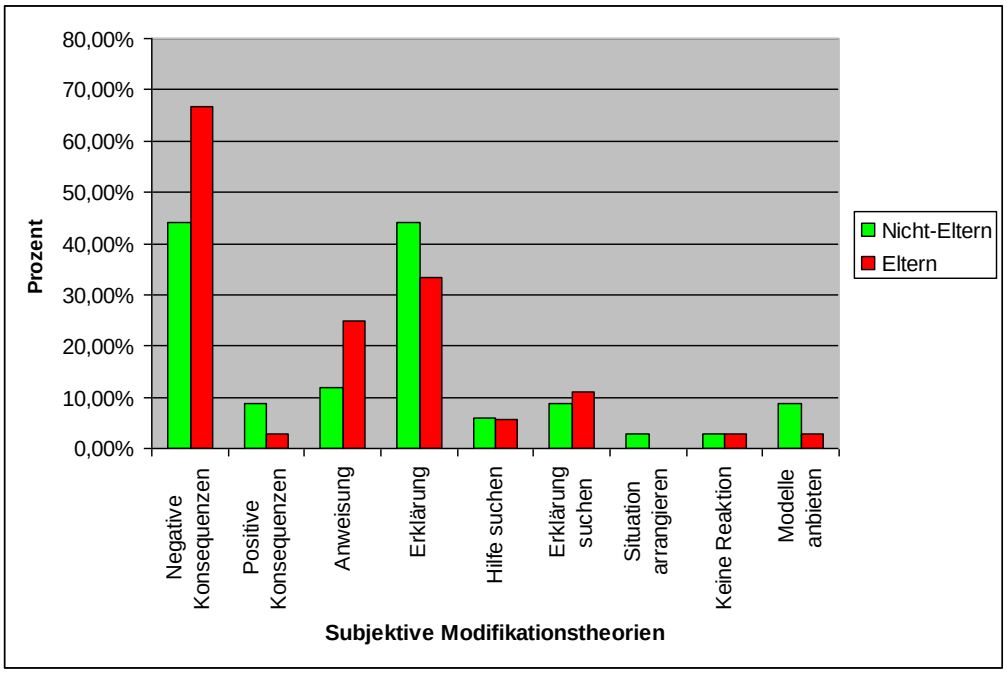

Abbildung 54: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Regeln einhalten' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

66.7% der befragten Eltern würden negative Konsequenzen setzen, 33.3% würden dem Kind Erklärungen geben, 25% direkte Anweisungen. 11.1% würden nach Erklärungen, 5.6% würden Hilfe suchen. Jeweils 2.8% würden positive Konsequenzen setzen, keine Reaktion zeigen bzw. Modelle anbieten.

Jeweils 44.1% der befragten Nicht-Eltern sind der Ansicht, es sollten negative Konsequenzen gesetzt werden bzw. dem Kind Erklärungen gegeben werden. 11.8% meinen, dem Kind sollten direkte Anweisungen gegeben werden, jeweils 8.8% denken, es sollten positive Konsequenzen gesetzt werden, nach Erklärungen gesucht werden bzw. Modelle angeboten werden. 5.9% sind der Meinung, es sollte Hilfe gesucht werden, jeweils 2.9% glauben, es sollten Situationen arrangiert werden bzw. nicht reagiert werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihrer subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Regeln einhalten' nicht signifikant voneinander. Es zeigt sich aber ein Trend in Richtung häufigerer Nennung der Theorie ‚Negative Konsequenzen' von den Eltern als von den Nicht-Eltern.

Tabelle 31: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Regeln einhalten'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Negative Konsequenzen	*.091*
Positive Konsequenzen	.350
Anweisung	.221
Erklärung	.462
Hilfe suchen	1.000
Erklärung suchen	1.000
Situation arrangieren	.486
Keine Reaktion	1.000
Modelle anbieten	.350

8.3.5 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Umgangsformen kennen'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen' unterstützt werden?

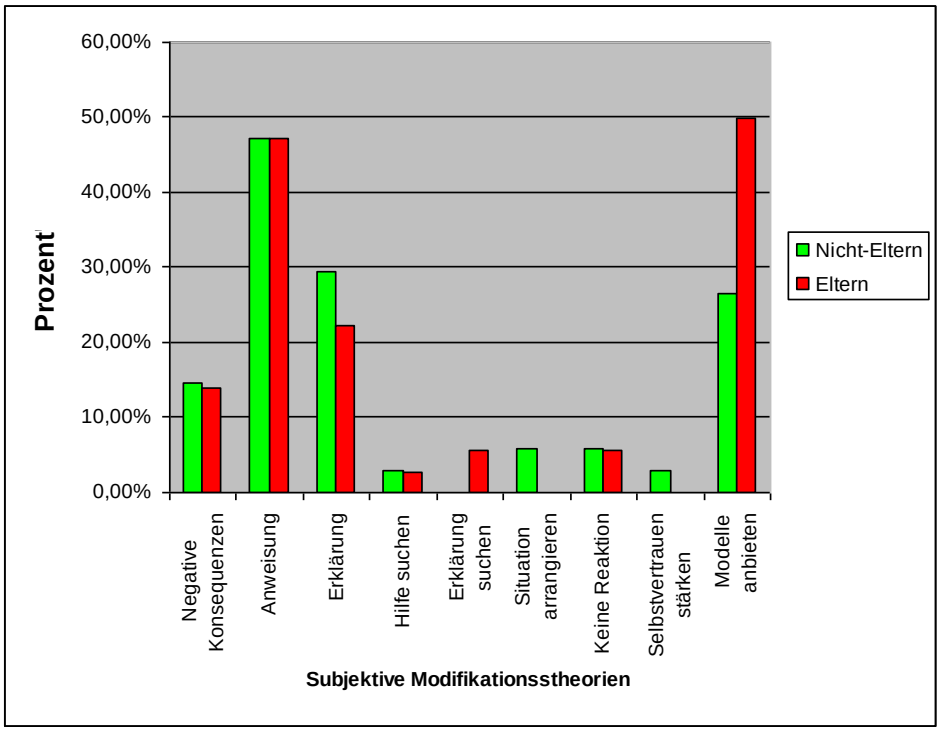

Abbildung 65: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Umgangsformen kennen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

50% der befragten Eltern würden dem Kind durch Vorleben Modelle anbieten, 47.2% würden direkte Anweisungen, 22.2% würden Erklärungen geben. 13.9% würden negative Konsequenzen setzen, jeweils 5.6% würden nach Erklärungen suchen bzw. keine Reaktion zeigen und 2.8% würden nach Hilfe suchen.

47.1% der befragten Nicht-Eltern meinen, dem Kind sollten direkte Anweisungen, 29.5% meinen, dem Kind sollten Erklärungen gegeben werden. 26.5% sind der Ansicht, es sollten Modelle angeboten werden, 14.7% denken, es sollten negative Konsequenzen gesetzt werden. Jeweils 5.9% sind der Meinung, es sollten Situationen arrangiert werden

bzw. nicht reagiert werden. Jeweils 2.9% glauben, es sollte nach Hilfe gesucht werden bzw. das Selbstvertrauen des Kindes sollte gestärkt werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

Fisher-Exakt-Tests ergaben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Soziale Umgangsformen kennen' nicht signifikant voneinander unterscheiden. Eltern nannten die Theorie ‚Modelle anbieten' jedoch tendenziell häufiger als die Nicht-Eltern.

Tabelle 32: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Umgangsformen kennen'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Negative Konsequenzen	1.000
Anweisung	1.000
Erklärung	.588
Hilfe suchen	1.000
Erklärung suchen	.493
Situation arrangieren	.232
Keine Reaktion	1.000
Selbstvertrauen stärken	.486
Modelle anbieten	*.053*

8.3.6 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb' unterstützt werden?

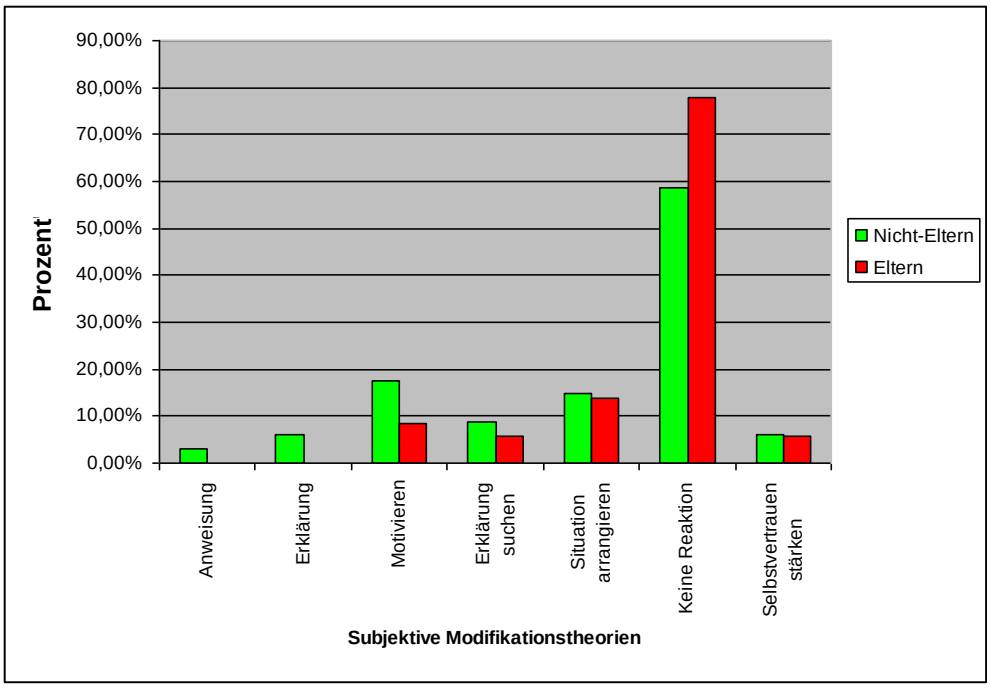

Abbildung 76: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Wettbewerb' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

77.8% der befragten Eltern würden hier nicht reagieren. 13.9% würden Situationen arrangieren, 8.3% würden das Kind motivieren und jeweils 5.6% würden nach Erklärungen suchen bzw. das Selbstvertrauen des Kindes stärken.

58.8% der befragten Nicht-Eltern sind der Ansicht, hier sollte nicht reagiert werden. 17.6% denken, das Kind sollte motiviert werden, 14.7% meinen, es sollten Situationen arrangiert werden. 8.8% sind der Meinung, es sollte nach Erklärungen gesucht werden, jeweils 5.9% glauben, dem Kind sollten Erklärungen gegeben werden bzw. das Selbstvertrauen des Kindes sollte gestärkt werden. 2.9% denken, dem Kind sollten direkte Anweisungen gegeben werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'?

Zwischen Eltern und Nicht-Eltern gibt es keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich ihrer subjektiven Modifikationstheorien zur sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'.

Tabelle 33: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Wettbewerb'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Anweisung	.486
Erklärung	.232
Motivieren	.300
Erklärung suchen	.669
Situation arrangieren	1.000
Keine Reaktion	.123
Selbstvertrauen stärken	1.000

8.3.7 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Führung'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung' unterstützt werden?

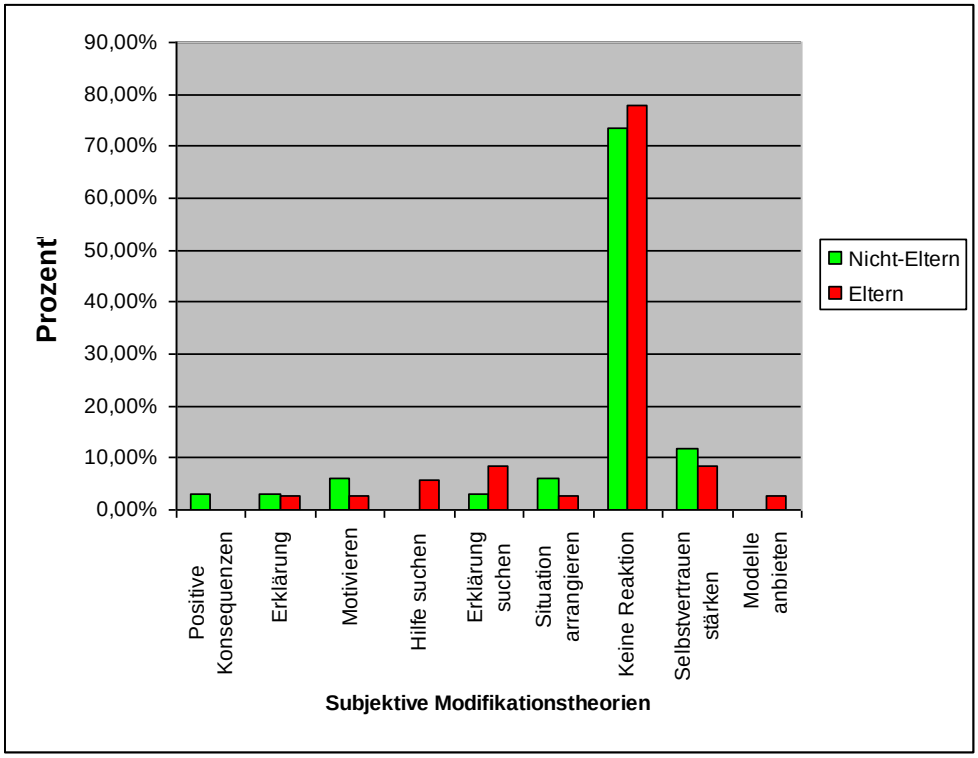

Abbildung 87: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Führung' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

Mit 77.8% meint ein Großteil der befragten Eltern, dass sie hier keine Reaktion zeigen würden. Jeweils 8.3% würden das Selbstvertrauen des Kindes stärken bzw. nach Erklärungen suchen. 5.6% würden Hilfe suchen und jeweils 2.8% würden dem Kind Erklärungen geben, es motivieren, Situationen arrangieren und Modelle anbieten.

Mit 73.5% ist ein Großteil der befragten Nicht-Eltern ebenfalls der Meinung, dass hier nicht reagiert werden sollte. 11.8% denken, es sollte das Selbstvertrauen des Kindes gestärkt werden. Jeweils 5.9% sind der Ansicht, das Kind sollte motiviert werden bzw. es sollten Situationen arrangiert werden. Jeweils 2.9% glauben, es sollten positive Konsequenzen gesetzt, Erklärungen gegeben bzw. nach Erklärungen gesucht werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Führung'?

Fisher-Exakt-Tests ergeben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Modifikationstheorien zur sozialen Kompetenz ‚Führung' nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 34: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Führung'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Positive Konsequenzen	.486
Erklärung	1.000
Motivieren	.609
Hilfe suchen	.493
Erklärung suchen	.615
Situation arrangieren	.609
Keine Reaktion	.783
Selbstvertrauen stärken	.706
Modelle anbieten	1.000

8.3.8 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen' unterstützt werden?

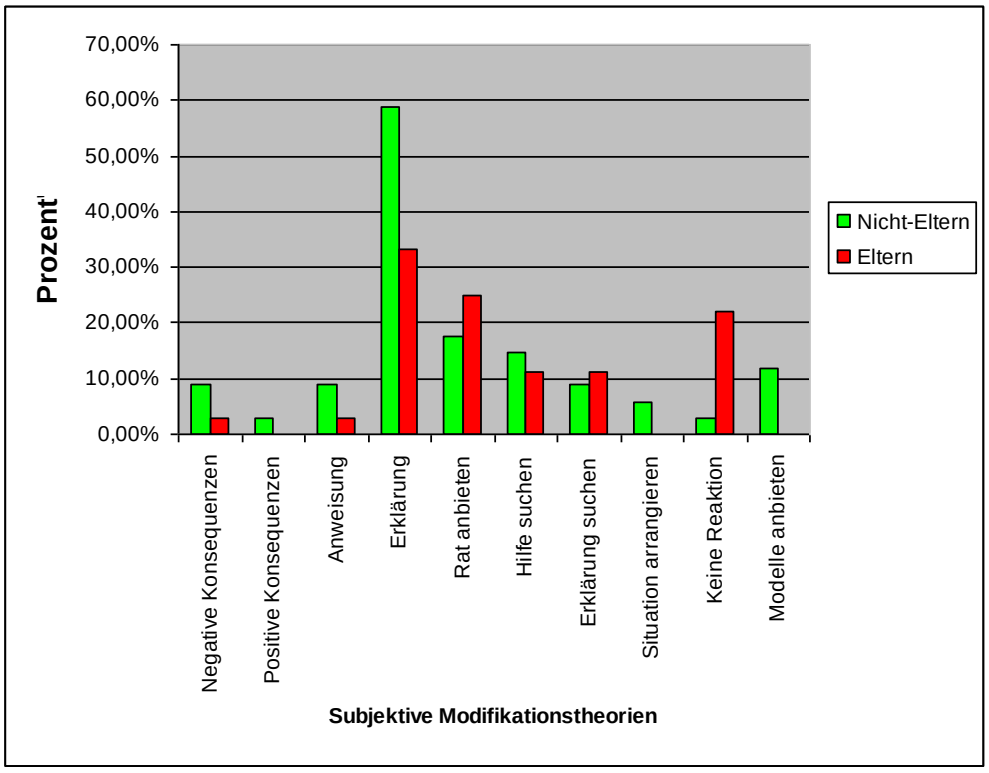

Abbildung 98: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Konflikte lösen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

33.3% der befragten Eltern würden dem Kind Erklärungen geben, 25% würden dem Kind einen Rat anbieten, 22.2% würden nicht reagieren. Jeweils 11.1% würden Hilfe bzw. nach Erklärungen suchen. Jeweils 2.8% würden negative Konsequenzen setzen bzw. direkte Anweisungen geben.

58.8% der befragten Nicht-Eltern sind der Meinung, dem Kind sollten Erklärungen gegeben werden, 17.6% meinen, dem Kind sollte ein Rat angeboten werden. 14.7% denken, Eltern sollten Hilfe suchen, 11.8% glauben, Eltern sollten dem Kind Modelle anbieten. Jeweils 8.8% sind der Ansicht, es sollten negative Konsequenzen gesetzt, direkte Anweisungen gegeben bzw. nach Erklärungen gesucht werden. 5.9% denken,

Eltern sollten Situationen arrangieren und jeweils 2.9% meinen, es sollten positive Konsequenzen gesetzt bzw. nicht reagiert werden.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'?

Fisher-Exakt-Tests ergaben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorie „Keine Reaktion" (p=0.028) signifikant voneinander unterscheiden. Hinsichtlich der anderen subjektiven Theorien zur Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen' gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern, ein Trend lässt sich jedoch bei den Theorien ‚Erklärung' und ‚Modelle anbieten' beobachten – diese wurden von den Nicht-Eltern tendenziell häufiger genannt als von den Eltern.

Tabelle 35: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Konflikte lösen'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Negative Konsequenzen	.350
Positive Konsequenzen	.486
Anweisung	.350
Erklärung	*.054*
Rat anbieten	.564
Hilfe suchen	.731
Erklärung suchen	1.000
Situation arrangieren	.232
Keine Reaktion	**.028**
Modelle anbieten	*.051*

8.3.9 Subjektive Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'

Wie, denken Eltern und Nicht-Eltern, sollten Kinder bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' unterstützt werden?

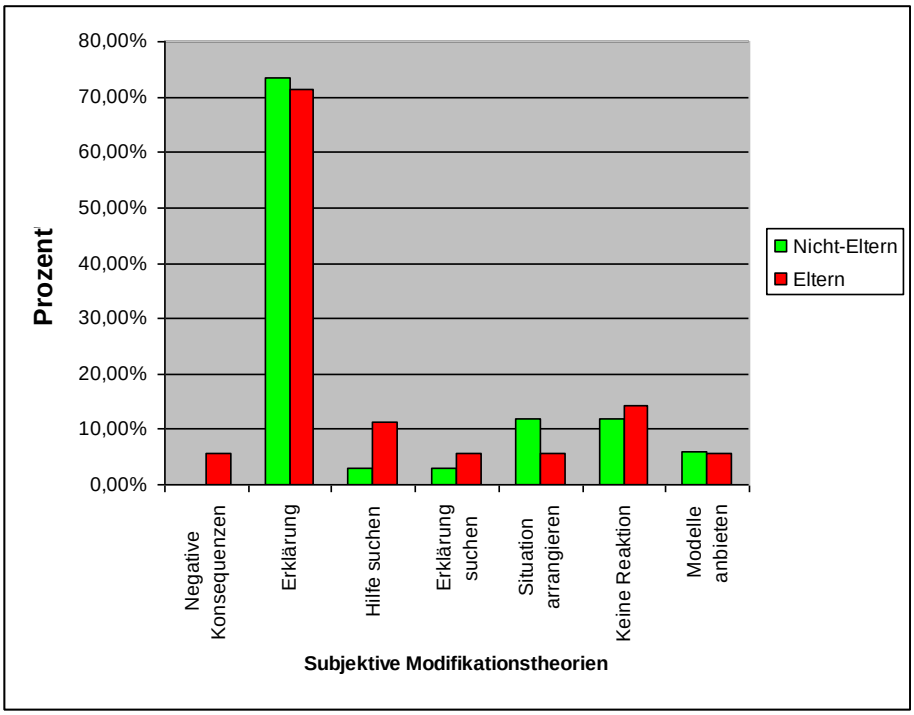

Abbildung 1910: Subjektive Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

Mit 71.4% gibt ein Großteil der befragten Eltern an, sie würden dem Kind hier Erklärungen geben. 14.3% würden keine Reaktion zeigen, 11.4% würden Hilfe suchen. Jeweils 5.7% würden negative Konsequenzen setzen, Erklärungen suchen, Situationen arrangieren bzw. durch Vorleben Modelle anbieten.

Auch ein Großteil der befragten Nicht-Eltern ist mit 73.5% der Ansicht, dem Kind sollten Erklärungen gegeben werden. Jeweils 11.8% meinen, Eltern sollten Situationen arrangieren bzw. nicht reagieren. 5.9% denken, es sollten Modelle angeboten werden und jeweils 2.9% glauben, Eltern sollten Hilfe bzw. Erklärungen suchen.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern in den Meinungen bezüglich der Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zur Modifikation der sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' nicht signifikant voneinander.

Tabelle 36: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'

Modifikationstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Negative Konsequenzen	.493
Erklärung	.794
Hilfe suchen	.358
Erklärung suchen	1.000
Situation arrangieren	.422
Keine Reaktion	1.000
Modelle anbieten	1.000

8.3.10 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den subjektiven Theorien über die Modifikation der sozialen Kompetenzen

Sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern sind der Ansicht, Kinder können bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der Fähigkeit, *Freundschaften* zu schließen, am ehesten durch das Arrangieren von Situationen, in denen diese Fähigkeit von ihnen verlangt wird, unterstützt werden. Etwas weniger als ein Drittel sowohl der Eltern als auch der Nicht-Eltern denkt außerdem, es sollte nach Erklärungen für die fehlende Entwicklung dieser Kompetenz gesucht werden. Signifikante Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Freundschaften schließen' wurden nicht gefunden.

Bei nicht oder unzureichend entwickelter Fähigkeit, sich in Gruppen von Gleichaltrigen zu *integrieren*, würden Eltern und Nicht-Eltern gleichermaßen nach Erklärungen dafür

suchen. An zweiter Stelle steht bei den Eltern die subjektive Modifikationstheorie ‚Nach Hilfe suchen'. Nicht-Eltern gaben am zweithäufigsten an, in diesem Fall sollten Situationen arrangiert werden, die es dem Kind ermöglichen, diese Kompetenz zu erlernen. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer subjektiven Modifikationstheorien zur Kompetenz ‚Integration' nicht signifikant voneinander.

Wenn Vorschulkinder nicht *teilen* können, sollten ihnen sowohl laut den Eltern als auch laut den Nicht-Eltern Erklärungen gegeben werden. Am zweithäufigsten wurde von beiden Gruppen angegeben, dass dem Kind direkte Anweisungen gegeben werden sollten. Eltern nannten außerdem ‚negative Konsequenzen' häufig als Modifikationstheorie. Signifikante Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern gibt es auch hier nicht.

Negative Konsequenzen nannten sowohl die Eltern als auch die Nicht-Eltern am häufigsten als subjektive Theorie zur Modifikation bei fehlender oder unzureichender Fähigkeit von Vorschulkindern, sich an *Regeln* zu halten. Von den Nicht-Eltern wurde genauso häufig angegeben, dass den Kindern Erklärungen gegeben werden sollten. Gefolgt wird dies in beiden Gruppen von direkten Anweisungen. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich auch hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten' nicht signifikant voneinander, Nicht-Eltern nannten die Theorie ‚Negative Konsequenzen' aber tendenziell häufiger.

Zur Modifikation der Kompetenz ‚*Soziale Umgangsformen kennen'* würde die Hälfte der Eltern den Kindern durch Vorleben der Kompetenz Modelle anbieten. Am zweithäufigsten wurde von den Eltern angegeben, dass sie den Kindern direkte Anweisungen geben würden. Die subjektive Modifikationstheorie ‚Direkte Anweisung' wurde von den Nicht-Eltern am häufigsten genannt, gefolgt von der Theorie ‚Erklärungen geben'. Signifikante Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern wurden nicht gefunden – es zeigte sich jedoch ein Trend in Richtung häufigerer Nennung der Theorie ‚Modelle anbieten' durch die Eltern.

Wenn Vorschulkinder sich nicht mit anderen *messen* wollen, sind sowohl die Eltern als auch die Nicht-Eltern am häufigsten der Meinung, dass hier nicht reagiert werden sollte. Die anderen Modifikationstheorien sind bei dieser Kompetenz mit nur sehr geringen Prozentzahlen besetzt. Am zweithäufigsten denken Eltern, dass für die Kinder Wettbewerb-Situationen arrangiert werden sollten, Nicht-Eltern glauben am

zweithäufigsten, dass Kinder in diesem Fall motiviert werden sollten. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich auch hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb' nicht signifikant voneinander.

Mehr als zwei Drittel sowohl der Eltern als auch der Nicht-Eltern sind der Ansicht, dass auch bei fehlender Fähigkeit von Vorschulkindern, die *Führung* zu übernehmen, nicht reagiert werden sollte. An zweiter Stelle steht bei beiden Gruppen die subjektive Modifikationstheorie ‚Selbstvertrauen stärken', aber auch hier mit einem nur geringen Prozentsatz. Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern gibt es keine.

Bei der Frage nach den subjektiven Modifikationsstrategien zur Fähigkeit, *Konflikte* zu lösen, gaben Eltern und Nicht-Eltern am häufigsten an, dass den Kindern Erklärungen gegeben werden sollten, und am zweithäufigsten, dass dem Kind ein Rat angeboten werden sollte. Ein signifikanter Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern wurde hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorie ‚Keine Reaktion' gefunden. Eltern nannten diese häufiger als Nicht-Eltern. Die Theorien ‚Erklärung' und ‚Modelle anbieten' wurden von den Nicht-Eltern zwar nicht signifikant, aber tendenziell häufiger genannt.

Ein Großteil sowohl der Eltern als auch der Nicht-Eltern denken, Vorschulkindern sollten Erklärungen gegeben werden, wenn diese nicht zur *Perspektivenübernahme* fähig sind. An zweiter Stelle der subjektiven Modifikationstheorien steht hier bei den Eltern ‚Keine Reaktion' und bei den Nicht-Eltern ‚Situationen arrangieren'. Signifikante Unterschiede hinsichtlich der subjektiven Modifikationstheorien zur sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' zwischen Eltern und Nicht-Eltern wurden nicht gefunden.

Eltern und Nicht-Eltern sind sich auch hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien zur Modifikation der unterschiedlichen sozialen Kompetenzen sehr ähnlich. Die häufigsten Theorien waren ‚Erklärungen geben', ‚nach Erklärungen suchen', ‚Situationen arrangieren' ‚Keine Reaktion' und ‚Direkte Anweisung'.

8.4 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren

Die Antworten auf die Frage nach den subjektiven Einflussfaktoren auf die eigene Meinung wurden zehn Kategorien zugewiesen: ‚*Erfahrung/Kinder'* (Erfahrung im Umgang mit Kindern), ‚*Beobachten/Kinder'* (Beobachten von Kindern), ‚*Lebenserfahrung'* (Erfahrungsmomente im Laufe der eigenen Entwicklung), ‚*Erfahrung/Kindheit'* (Erfahrungsmomente in der eigenen Kindheit), ‚*Erziehung'* (selbst erfahrenen Erziehung in der Kindheit), ‚*Literatur'* (Lesen kindbezogener Literatur), ‚*Spontane Aussage'* (Antwort spontan eingefallen), ‚*Beobachten/Eltern'* (Beobachten von Eltern), ‚*Ausbildung'* (eigene Ausbildung) und ‚*Meinung'* (Antwort entspricht der eigenen Meinung, Einflussfaktoren können nicht angegeben werden).

8.4.1 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Freundschaften schließen' zurück?

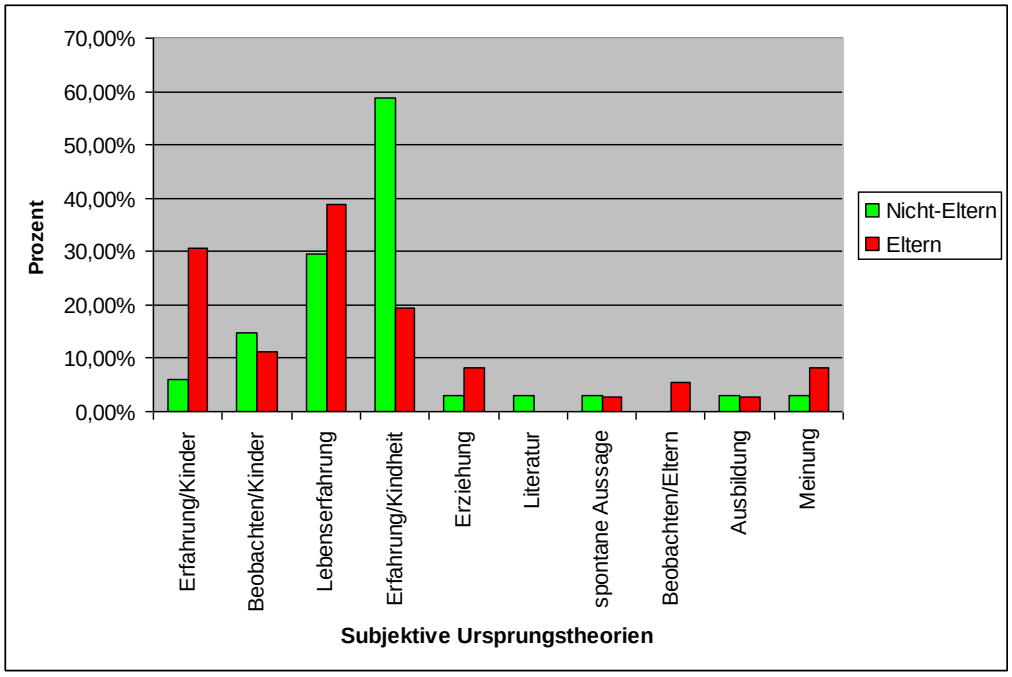

Abbildung 110: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Freundschaften schließen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

38.9% der befragten Eltern glauben, ihre Meinung bezüglich des Themas ‚Freundschaften schließen' habe sich aufgrund ihrer Lebenserfahrung entwickelt. 30.6% führen dies auf die Erfahrung mit Kindern zurück, 19.4% auf Erfahrungen in ihrer eigenen Kindheit, 11.1% auf das Beobachten von Kindern und 8.3% auf ihre eigene Erziehung. 8.3% können einen Ursprung nicht näher angeben und sagen, die Antworten entsprächen einfach ihrer Meinung. 5.6% führen ihre Meinung auf das Beobachten von anderen Eltern zurück, 2.8% auf die eigene Ausbildung. 2.8% meinen, einfach spontan geantwortet zu haben.

58.8% der befragten Nicht-Eltern führen ihre Meinungsbildung auf Erfahrungen in der eigenen Kindheit zurück, 29.4% auf Lebenserfahrung, 14.7% auf das Beobachten von Kindern, 5.9% auf Erfahrungen mit Kindern. Jeweils 2.9% halten ihre eigene Erziehung, das Lesen von Literatur bzw. die eigene Ausbildung für verantwortlich. Jeweils 2.9% sagen, die Aussagen entsprächen einfach ihrer Meinung, ohne Ursprünge dafür angeben zu können bzw. meinen, einfach spontan geantwortet zu haben, ohne sich eine nähere Meinung dazu gebildet zu haben.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Freundschaften schließen'?

Fisher-Exakt-Tests ergeben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern in den subjektiven Ursprungstheorien „Erfahrung mit Kindern" (p=0.012) und „Erfahrungen in der Kindheit" (p=0.001) signifikant unterscheiden. Hinsichtlich aller anderen Ursprungstheorien gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern.

Tabelle 37: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Freundschaften schließen'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	**.012**
Beobachten/Kinder	.731
Lebenserfahrung	.457
Erfahrung/Kindheit	**.001**
Erziehung	.615
Literatur	.486
Spontane Aussage	1.000
Beobachten/Eltern	.493
Ausbildung	1.000
Meinung	.615

8.4.2 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Integration'

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Integration' zurück?

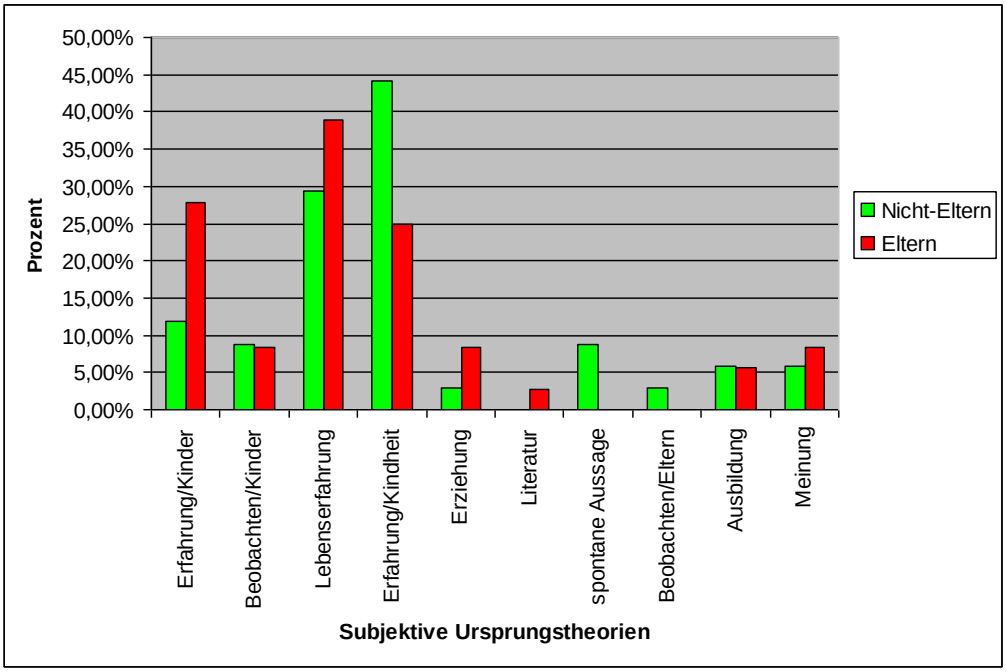

Abbildung 121: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Integration' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

38.9% der befragten Eltern führen ihre Meinung auf Lebenserfahrung zurück, 27.8% auf Erfahrung mit Kindern, 25% auf Erfahrungen in der eigenen Kindheit und jeweils 8.3% auf das Beobachten von Kindern und auf die eigene Erziehung. 8.3% geben an, die Aussagen entsprächen ihrer Meinung, können diese aber nicht auf bestimmte Einflussfaktoren zurückführen. 5.6% glauben, ihre Meinungen seien durch ihre Ausbildung entstanden und 2.8% durch das Lesen von kindbezogener Literatur.

44.1% der Nicht-Eltern führen ihre Meinung auf Erfahrungen in der eigenen Kindheit zurück, 29.4% auf Lebenserfahrung, 11.8% auf Erfahrung mit Kindern und 8.8% auf das Beobachten von Kindern. 8.8% geben an, spontan geantwortet zu haben, 5.9% können ihre Meinung auf keine Einflussfaktoren zurückführen. 5.9% glauben, ihre Ausbildung sei ausschlaggebend für ihre Meinungsbildung gewesen, jeweils 2.9% glauben, dies sei das Beobachten von Eltern bzw. die eigene Erziehung gewesen.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Integration'?

Hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien der Meinungen zum Thema ‚Integration' gibt es zwischen Eltern und Nicht-Eltern keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 38: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Integration'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	.136
Beobachten/Kinder	1.000
Lebenserfahrung	.457
Erfahrung/Kindheit	.131
Erziehung	.615
Literatur	1.000
Spontane Aussage	.109
Beobachten/Eltern	.486
Ausbildung	1.000
Meinung	1.000

8.4.3 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Teilen'

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Teilen' zurück?

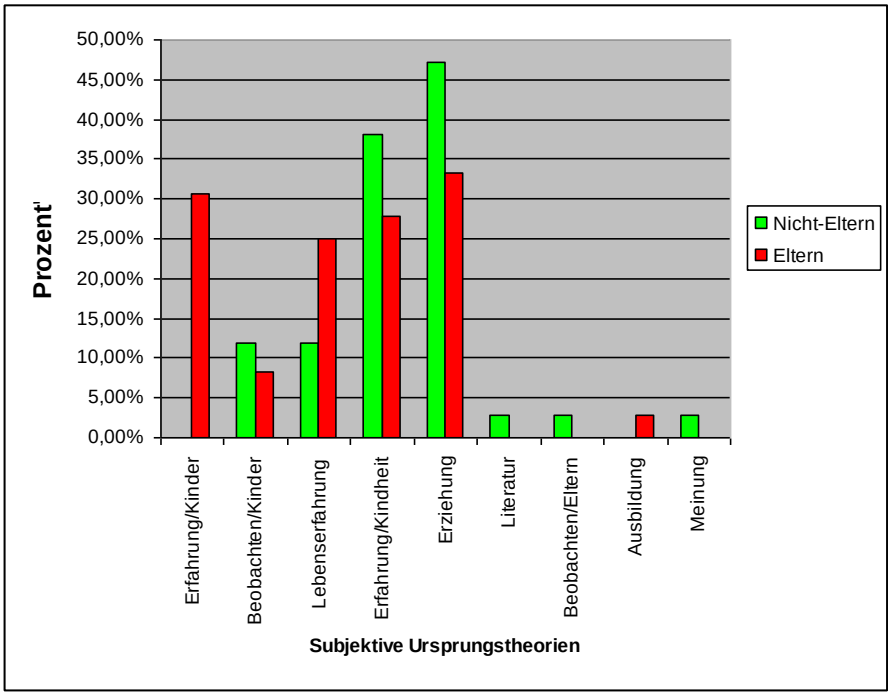

Abbildung 132: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Teilen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

33.3% der befragten Eltern führen ihre Meinung auf die eigene Erziehung in der Kindheit zurück, 30.6% auf die Erfahrung mit Kindern, 27.8% auf Erfahrungen in der Kindheit, 25% auf Lebenserfahrung, 8.3% auf das Beobachten von Kindern und 2.8% auf die eigene Ausbildung.

47.1% der Nicht-Eltern führen ihre Meinung zu dem Thema auf die eigene Erziehung zurück, 38.2% auf Erfahrungen in der Kindheit, jeweils 11.8% auf das Beobachten von Kindern und auf Lebenserfahrung und jeweils 2.9% auf das Lesen von kindbezogener Literatur und auf das Beobachten von Eltern. 2.9% können keine Einflussfaktoren für ihre Meinung angeben.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Teilen'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie „Erfahrung mit Kindern" (p=0.000). Hinsichtlich der anderen subjektiven Ursprungstheorien gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern.

Tabelle 39: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Teilen'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	**.000**
Beobachten/Kinder	.706
Lebenserfahrung	.221
Erfahrung/Kindheit	.447
Erziehung	.330
Literatur	.486
Beobachten/Eltern	.486
Ausbildung	1.000
Meinung	.486

8.4.4 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Regeln einhalten'

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Regeln einhalten' zurück?

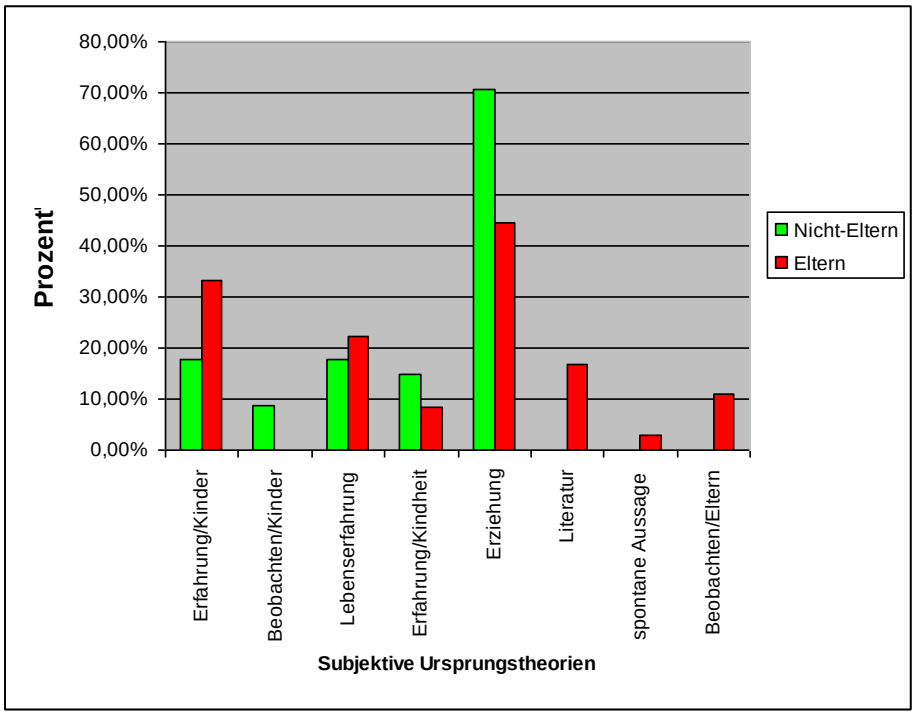

Abbildung 143: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Regeln einhalten' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

44.4% der befragten Eltern führen ihre Meinung zum Thema ‚Regeln einhalten' auf die eigene Erziehung in der Kindheit zurück, 33.3% auf ihre Erfahrung mit Kindern, 22.2% auf Lebenserfahrung, 16.7% auf das Lesen von Literatur, 11.1% auf das Beobachten anderer Eltern und 8.3% auf Erfahrungen in der Kindheit. 2.8% geben an, spontan geantwortet zu haben, ohne eine spezielle Meinung zu dem Thema zu haben.

70.6% der Nicht-Eltern führen ihre Meinung auf die eigene Erziehung zurück, jeweils 17.6% auf Erfahrung mit Kindern und auf Lebenserfahrung, 14.7% auf Erfahrungen in der Kindheit und 8.8% auf das Beobachten von Kindern.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Regeln einhalten'?

Fisher-Exakt-Tests ergaben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien „Eigene Erziehung" (p=0.032) und „Literatur" (p=0.025) signifikant voneinander unterscheiden. Hinsichtlich der anderen Ursprungstheorien gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern.

Tabelle 40: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Regeln einhalten'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	.175
Beobachten/Kinder	.109
Lebenserfahrung	.768
Erfahrung/Kindheit	.472
Erziehung	**.032**
Literatur	**.025**
Spontane Aussage	1.000
Beobachten/Eltern	.115

8.4.5 *Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Umgangsformen kennen'*

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Soziale Umgangsformen kennen' zurück?

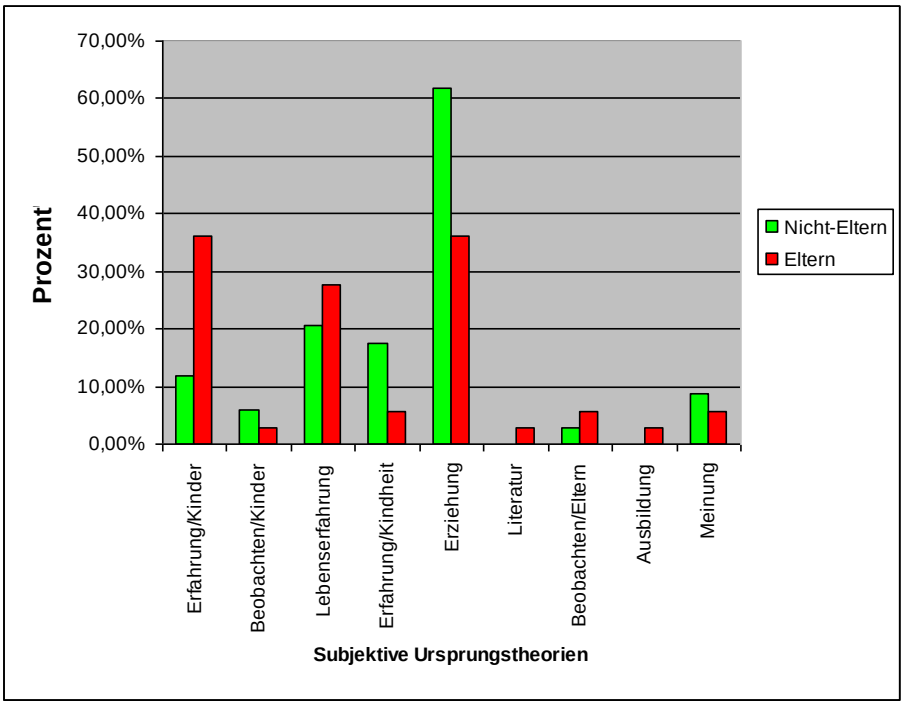

Abbildung 154: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Umgangsformen kennen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

Jeweils 36.1% der befragten Eltern führen ihre Meinung zum Thema ‚Umgangsformen kennen' auf ihre Erfahrung mit Kindern und auf die eigene Erziehung in der Kindheit zurück, 27.8% auf Lebenserfahrung und 5.6% auf das Beobachten von anderen Eltern. 5.6% können keine Einflussfaktoren für ihre Meinung angeben. Jeweils 2.8% denken, das Beobachten von Kindern, das Lesen von Literatur bzw. die eigene Ausbildung sei für das Ausbilden ihrer Meinung verantwortlich.

Auf die eigene Erziehung führen 61.8% der Nicht-Eltern ihre Meinung zurück, auf Lebenserfahrung 20.6%, auf Erfahrungen in der Kindheit 17.6% und auf Erfahrung mit Kindern 11.8%. 8.8% können keine Einflussfaktoren für ihre Meinung angeben. 2.9% denken, das Beobachten von Eltern habe ihre Meinung gebildet.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Soziale Umgangsformen kennen'?

Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie „Erfahrung mit Kindern" (p=0.025). Hinsichtlich aller anderen Ursprungstheorien unterscheiden sich Eltern und Nicht-Eltern nicht signifikant voneinander, hinsichtlich der Theorie ‚eigene Erziehung' zeigt sich jedoch ein Trend – Nicht-Eltern nannten diese tendenziell häufiger als Eltern.

Tabelle 41: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Umgangsformen kennen'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	**.025**
Beobachten/Kinder	.609
Lebenserfahrung	.787
Erfahrung/Kindheit	.145
Erziehung	*.055*
Literatur	1.000
Beobachten/Eltern	1.000
Ausbildung	1.000
Meinung	.669

8.4.6 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Wettbewerb'

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Wettbewerb' zurück?

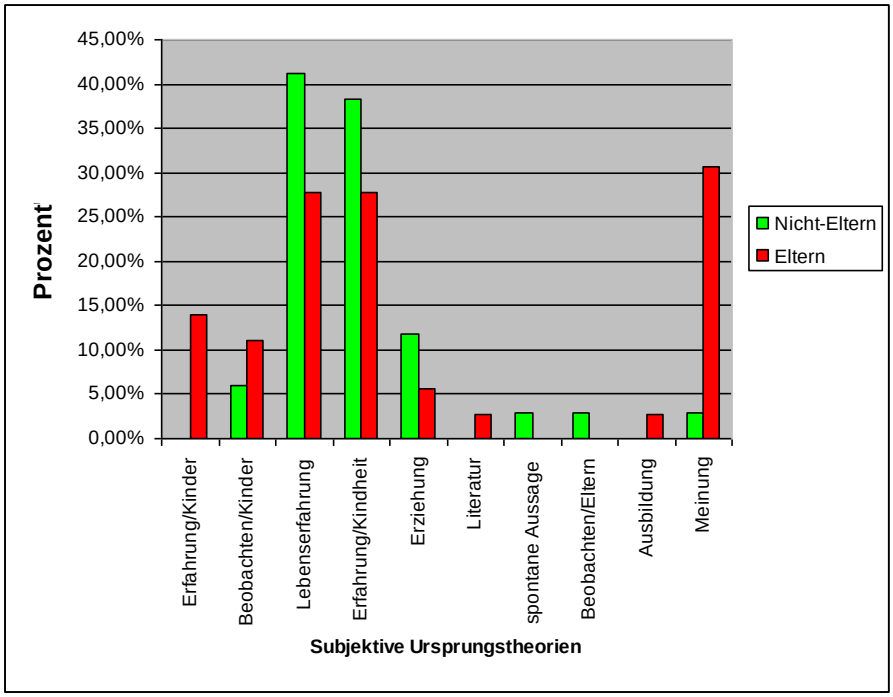

Abbildung 165: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Wettbewerb' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

30.6% der befragten Eltern meinen, für ihre Ansichten zum Thema ‚Wettbewerb' keine Einflussfaktoren angeben zu können. Jeweils 27.8 % führen ihre Meinung auf Lebenserfahrung und auf Erfahrungen in ihrer Kindheit zurück, 13.9% auf Erfahrung mit Kindern, 11.1% auf das Beobachten von Kindern, 5.6% auf die eigene Erziehung in der Kindheit und jeweils 2.8% auf das Lesen von Literatur und auf die eigene Ausbildung.

41.2% der Nicht-Eltern führen ihre Meinung auf Lebenserfahrung zurück, 38.2% auf Erfahrungen in der Kindheit, 11.8% auf die eigene Erziehung, 5.9% auf das Beobachten von Kindern und 2.9% auf das Beobachten von Eltern. Jeweils 2.9% geben an, keine Einflussfaktoren für ihre Meinung nennen zu können bzw. keine Meinung zu dem Thema zu haben, sondern spontan geantwortet zu haben.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Wettbewerb'?

Fisher-Exakt-Tests ergaben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie „Meinung" (p=.003) signifikant voneinander unterscheiden. Bei allen anderen Ursprungstheorien zeigt sich kein signifikanter Unterschied, ‚Erfahrungen mit Kindern' wurde jedoch von Eltern tendenziell häufiger genannt als von Nicht-Eltern.

Tabelle 42: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Wettbewerb'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	*.054*
Beobachten/Kinder	.674
Lebenserfahrung	.315
Erfahrung/Kindheit	.447
Erziehung	.422
Literatur	1.000
Spontane Aussage	.486
Beobachten/Eltern	.486
Ausbildung	1.000
Meinung	**.003**

8.4.7 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Führung'

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Führung' zurück?

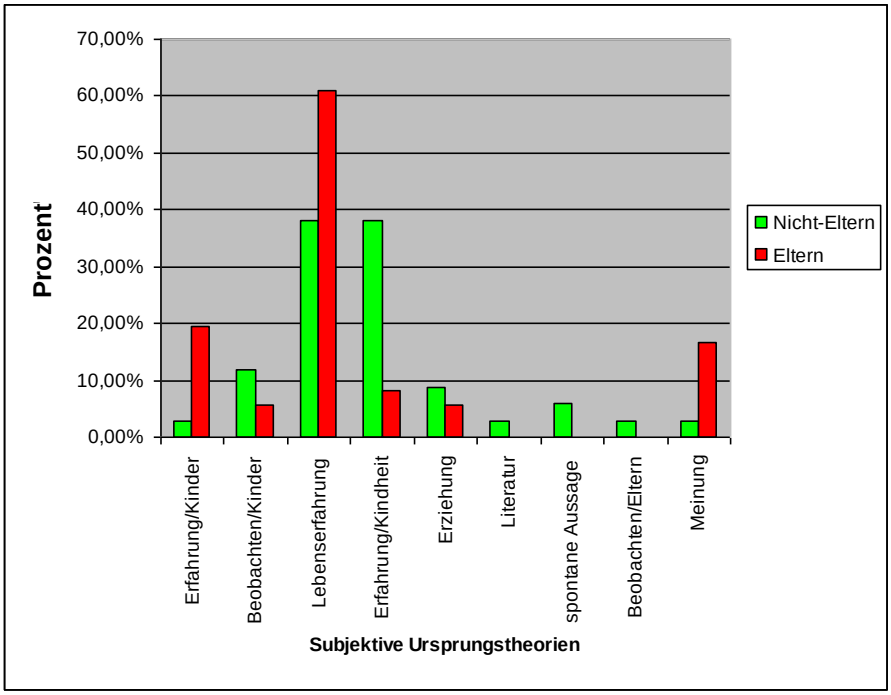

Abbildung 176: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Führung' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

61.1% der Eltern führen ihre Meinung zum Thema ‚Führung' auf Lebenserfahrung zurück und 19.4% auf Erfahrung mit Kindern.16.7% können keine Einflussfaktoren für ihre Meinung nennen. 8.3% glauben, Erfahrungen in ihrer Kindheit hätten ihre Meinung gebildet und jeweils 5.6% denken, die eigene Erziehung in der Kindheit bzw. das Beobachten von Kindern sei dafür ausschlaggebend gewesen.

Jeweils 38.2% der befragten Nicht-Eltern führen ihre Meinung auf Lebenserfahrung bzw. auf Erfahrungen in der Kindheit zurück und 11.8% auf das Beobachten von Kindern. 5.9% geben an, spontan zu antworten, ohne eine Meinung zu dem Thema zu haben, 2.9% können keine Einflussfaktoren für ihre Meinung angeben. Jeweils 2.9% glauben, Erfahrung mit Kindern, das Lesen von Literatur bzw. das Beobachten von Eltern habe ihre Meinung gebildet.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Führung'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie „Erfahrungen in der Kindheit" signifikant voneinander. Hinsichtlich der anderen Ursprungstheorien gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern. Bei den Theorien ‚Erfahrungen mit Kindern' und ‚Lebenserfahrung' lässt sich jedoch ein Trend in Richtung häufigerer Nennung durch die Eltern als durch die Nicht-Eltern beobachten.

Tabelle 43: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Führung'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	*.056*
Beobachten/Kinder	.422
Lebenserfahrung	*.093*
Erfahrung/Kindheit	**.004**
Erziehung	.669
Literatur	.486
Spontane Aussage	.232
Beobachten/Eltern	.486
Meinung	.107

8.4.8 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Konflikte lösen'

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Konflikte lösen' zurück?

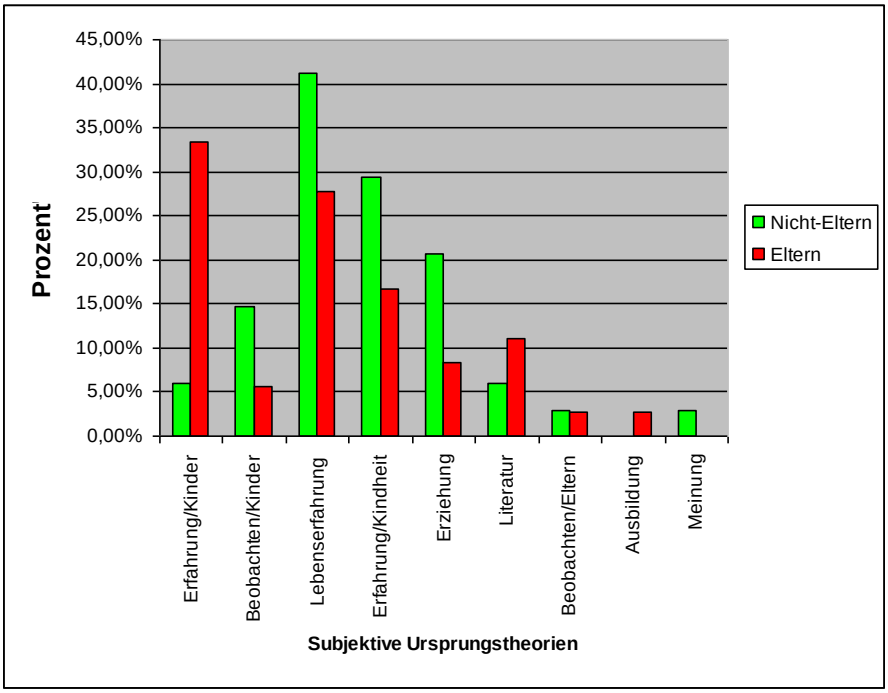

Abbildung 187: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Konflikte lösen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

33.3% der befragten Eltern führen ihre Meinung zum Thema ‚Konflikte lösen' auf Erfahrung mit Kindern zurück, 27.8% auf Lebenserfahrung, 16.7% auf Erfahrungen in der Kindheit, 8.3% auf die eigene Erziehung, 5.6% auf das Beobachten von Kindern und jeweils 2.8% auf das Beobachten anderer Eltern und auf die eigene Ausbildung.

41.2% der befragten Nicht-Eltern führen ihre Meinung auf Lebenserfahrung zurück, 29.4% auf Erfahrungen in der Kindheit, 20.6% auf die eigene Erziehung, 14.7% auf das Beobachten von Kindern, jeweils 5.9% auf Erfahrung mit Kindern und auf das Lesen von Literatur und 2.9% auf das Beobachten von Eltern. 2.9% können keine Einflussfaktoren für ihre Meinung angeben.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Konflikte lösen'?

Fisher-Exakt-Tests ergaben, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie „Erfahrung mit Kindern" signifikant voneinander unterscheiden (p=0.006). Hinsichtlich der anderen Ursprungstheorien unterscheiden sich Eltern nicht signifikant von Nicht-Eltern.

Tabelle 44: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Konflikte lösen'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	**.006**
Beobachten/Kinder	.253
Lebenserfahrung	.315
Erfahrung/Kindheit	.260
Erziehung	.182
Literatur	.674
Beobachten/Eltern	1.000
Ausbildung	1.000
Meinung	.486

8.4.9 Subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung subjektiver Theorien zur sozialen Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'

Auf welche Einflussfaktoren führen Eltern und Nicht-Eltern ihre Meinungen zum Thema ‚Perspektiven übernehmen' zurück?

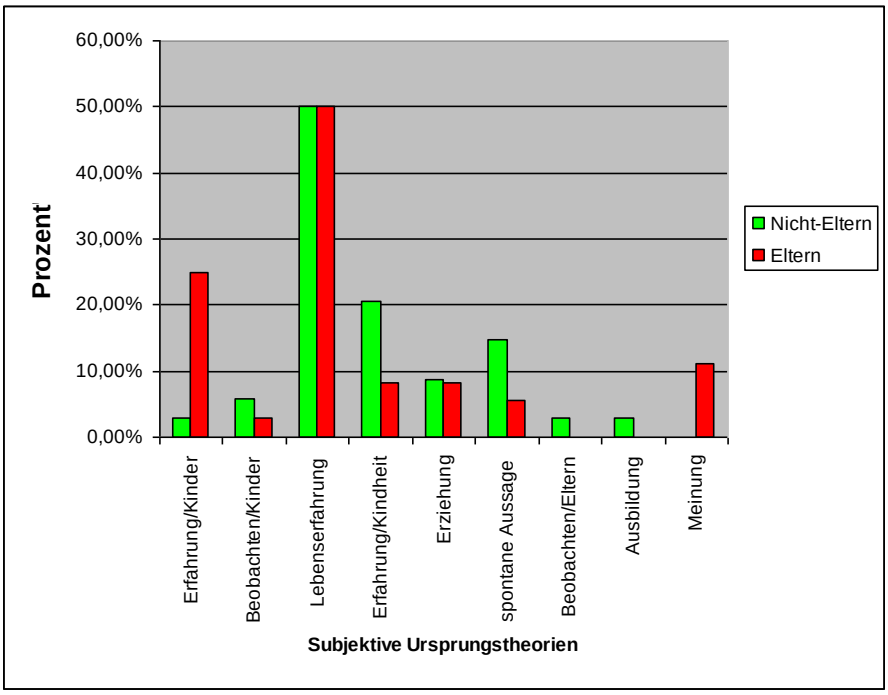

Abbildung 198: Subjektive Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen' der Eltern und Nicht-Eltern im Vergleich

50.0% der Eltern führen ihre Meinung zum Thema ‚Perspektiven übernehmen' auf Lebenserfahrung zurück und 25% auf ihre Erfahrung mit Kindern. 11.1% können keine Einflussfaktoren nennen. Jeweils 8.3% glauben, ihre Meinung habe sich durch ihre Erfahrungen in der Kindheit bzw. durch ihre eigene Erziehung entwickelt. 5.6% geben an, spontan zu antworten, ohne eine Meinung zu dem Thema zu haben. 2.8% glauben, das Beobachten von Kindern sei für ihre Meinungsbildung verantwortlich.

Ebenfalls 50% der befragten Nicht-Eltern führen ihre Meinung auf Lebenserfahrung zurück und 20.6% auf ihre Erfahrungen in der Kindheit. 14.7% meinen, spontan zu antworten, ohne eine Meinung zu dem Thema zu haben. 8.8% halten ihre eigene

Erziehung für ausschlaggebend, 5.9% das Beobachten von Kindern und jeweils 2.9% die Erfahrung mit Kindern, das Beobachten von Eltern bzw. die eigene Ausbildung.

Gibt es Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern bezüglich der genannten Einflussfaktoren zum Thema ‚Perspektiven übernehmen'?

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich der Ursprungstheorie „Erfahrungen mit Kindern" signifikant voneinander (p=0.014). Hinsichtlich der anderen Ursprungstheorien gibt es keinen signifikanten Unterschied.

Tabelle 45: Fisher-Exakt-Tests zur Überprüfung von Unterschieden zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zur Kompetenz ‚Perspektiven übernehmen'

Ursprungstheorie	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Erfahrungen/Kinder	**.014**
Beobachten/Kinder	.609
Lebenserfahrung	1.000
Erfahrung/Kindheit	.182
Erziehung	1.000
Spontane Aussage	.253
Beobachten/Eltern	.486
Ausbildung	.486
Meinung	.115

8.4.10 Zusammenfassung der Ergebnisse zur subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren bei der Entstehung der subjektiver Theorien

Etwas mehr als ein Drittel der befragten Eltern glaubt, dass sich ihre Ansichten zum Thema ‚*Freundschaften schließen*' aufgrund ihrer Lebenserfahrung entwickelt haben. Etwas weniger führen dies auf ihre Erfahrung mit Kindern zurück. Nicht-Eltern sind am häufigsten der Ansicht, ihre Meinungen zu dem Thema hätten sich durch ihre Erfahrungen in der eigenen Kindheit gebildet. Lebenserfahrung steht bei ihnen an zweiter Stelle.

Signifikante Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern gibt es bei den subjektiven Ursprungstheorien ‚Erfahrung mit Kindern' und ‚Erfahrungen in der Kindheit'.

Auch ihre Meinungen zum Thema ‚*Integration'* führen Eltern am häufigsten auf ihre Lebenserfahrung zurück, gefolgt von den Erfahrungen mit Kindern. Nicht-Eltern nannten am häufigsten die Erfahrungen in der eigenen Kindheit als Einflussfaktor. Lebenserfahrung steht bei ihnen an zweiter Stelle. Signifikante Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern wurden hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorien zum Thema ‚Integration' nicht gefunden.

Sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern halten ihre eigene Erziehung am häufigsten für ausschlaggebend für ihre Meinung zum Thema ‚*Teilen'*. Eltern nannten am zweithäufigsten die Erfahrung mit ihren Kindern, Nicht-Eltern die Erfahrungen in ihrer Kindheit. Ein signifikanter Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern wurde hinsichtlich der Ursprungstheorie ‚Erfahrung mit Kindern' gefunden.

Sowohl bei Eltern als auch bei Nicht-Eltern steht an erster Stelle der subjektiven Ursprungstheorien zum Thema ‚*Regeln einhalten'* die eigene Erziehung in der Kindheit und an zweiter Stelle die Erfahrung mit Kindern. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie ‚eigene Erziehung', diese wurde von Nicht-Eltern häufiger genannt, und ‚Literatur', diese wurde von Eltern häufiger angegeben.

Ihre Meinung zum Thema ‚*Soziale Umgangsformen kennen'* führen Eltern am häufigsten auf ihre Erfahrung mit Kindern zurück, Nicht-Eltern auf ihre eigene Erziehung in der Kindheit. Am zweithäufigsten wurde von den Eltern die eigene Erziehung genannt und von den Nicht-Eltern Erfahrungen in der Kindheit. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie ‚Erfahrung mit Kindern' signifikant und hinsichtlich der Theorie ‚eigene Erziehung' tendenziell voneinander.

Etwa ein Drittel der Eltern können keine Einflussfaktoren für ihre Meinung zum Thema ‚*Wettbewerb'* angeben. Etwas weniger sehen ihre Lebenserfahrung als ausschlaggebend an. Nicht-Eltern nannten ihre Lebenserfahrung am häufigsten, gefolgt von den Erfahrungen in der eigenen Kindheit. Einen signifikanten Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern gibt es hinsichtlich der subjektiven Theorie ‚Eigene Meinung', Eltern geben

also häufiger an, ihrer Meinung wiedergegeben zu haben, ohne Einflussfaktoren dafür nennen zu können. Hinsichtlich der Theorie , Erfahrungen mit Kindern' zeigte sich der Trend, dass diese von den Eltern häufiger genannt wurde als von den Nicht-Eltern.

Auch zum Thema ‚*Führung'* kann ein Großteil der Eltern keine Einflussfaktoren angeben. An zweiter Stelle steht bei den Eltern die subjektive Ursprungstheorie ‚Erfahrung mit Kindern'. Eltern nannten am häufigsten ihre Lebenserfahrung und die Erfahrungen in ihrer Kindheit. Hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie ‚Erfahrungen in der Kindheit' unterscheiden sich Eltern und Nicht-Eltern signifikant voneinander. Auch hier zeigte sich der Trend, dass Eltern die Theorie ‚Erfahrungen mit Kindern' häufiger nannten als Nicht-Eltern.

Eltern führen ihre Meinung zum Thema ‚*Konflikte lösen*' am häufigsten auf die Erfahrung mit Kindern zurück, bei Nicht-Eltern war dies die Lebenserfahrung. Diese wurde von den Eltern am zweithäufigsten genannt, bei den Eltern war das die Erfahrung in der eigenen Kindheit. Ein signifikanter Unterschied wurde hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie ‚Erfahrung mit Kindern' gefunden.

‚Lebenserfahrung' wurde auch bei der Frage nach Einflussfaktoren auf die Meinungen hinsichtlich des Themas ‚*Perspektiven übernehmen*' sowohl von Eltern als auch von Nicht-Eltern am häufigsten geantwortet. An zweiter Stelle steht bei den Eltern die Erfahrung mit Kindern und bei den Nicht-Eltern die Erfahrungen in der eigenen Kindheit. Auch hier gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Ursprungstheorie ‚Erfahrung mit Kindern'.

Bei den subjektiven Theorien zu Einflussfaktoren auf die eigenen Meinungen zu den unterschiedlichen sozialen Kompetenzen wurden mehr Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern gefunden als bei den anderen subjektiven Theorien. Meist betrifft der Unterschied die subjektive Ursprungstheorie ‚Erfahrung mit Kindern', die häufiger von Eltern genannt wurde.
Erfahrung mit Kindern, Erfahrungen in der Kindheit, Lebenserfahrung und die eigene Erziehung waren die meistgenannten Einflussfaktoren.

9. Diskussion der Ergebnisse

Subjektive Theorien von Eltern haben Forscher in der Vergangenheit schon mehrfach und in unterschiedlichen Studien beschäftigt. Es wurde versucht herauszufinden, was Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder denken, wie sie die Entwicklung erklären, wie genau Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder einschätzen können und wie sich die Annahmen und Meinungen darüber bei den Eltern entwickeln.
Dabei konzentrierten sich die Forscher vor allem auf die körperliche und kognitive Entwicklung von Kindern, der soziale Bereich wurde verhältnismäßig wenig erforscht. Dieser Forschungslücke widme ich mich in der vorliegenden Arbeit.

Aber warum sind die subjektiven Theorien ein so wichtiger Bereich, den es zu erforschen gilt?
Eltern spielen in der Entwicklung ihrer Kinder zweifellos eine wichtige Rolle und stellen einen der wichtigsten Einflussfaktoren dar. Nach Rubin und Mills (1992) sehen alle großen Theorien, die sich mit der Entwicklung von sozialen Kompetenzen beschäftigen, die Hauptverantwortlichkeit der Entwicklung im elterlichen Verhalten und in elterlichen Attributionen.
Außerdem sind Rubin und Mills (1992) der Ansicht, dass soziale Beziehungen im Alltagsleben von allen Menschen eine zentrale Rolle einnehmen und dass soziale Kompetenzen die Qualität dieser Beziehungen natürlich maßgeblich beeinflussen. Damit beeinflussen soziale Fähigkeiten auch nachhaltig die Qualität unseres Alltagslebens, daher ist es nahe liegend, sich mit deren Herkunft, Bedingungen und Konsequenzen auseinanderzusetzen.

In der im Kapitel 2 erwähnten Analyse von Miller (1988) wird zwischen mehreren Aspekten der subjektiven Theorien unterschieden. Zwei dieser Aspekte habe ich als Forschungsfragen für meine Studie ausgewählt: die subjektiven Theorien über die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Entstehung subjektiver Theorien. Zusätzlich stellte ich noch die Fragen nach den subjektiven Theorien über die Modifikation von sozialen Kompetenzen und nach der subjektiven Wichtigkeit der sozialen Kompetenzen.

Bisherige Studien untersuchten, inwiefern Unterschiede in den subjektiven Theorien von Faktoren wie dem sozioökonomischen Status, der kulturellen Zugehörigkeit, dem Geschlecht des Elternteils, der Anzahl der Kinder und den Altersunterschieden der Kinder

abhängen. Untersuchungen zu Unterschieden zwischen den subjektiven Theorien von Eltern und von Erwachsenen, die keine Kinder haben, lassen sich nicht finden. Da mich aber gerade diese Frage besonders interessierte, habe ich diese beiden Gruppen für meine Untersuchung herangezogen.

Meine ersten Forschungsfragen bereffen die subjektive Wichtigkeit der einzelnen sozialen Kompetenzen. Dabei zeigte sich, dass bis auf ‚Wettbewerb' und ‚Führung' alle Kompetenzen als sehr wichtig bis wichtig eingeschätzt wurden. Ein signifikanter Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern wurde nur im Bereich ‚Wettbewerb' gefunden, diese Kompetenz sehen Nicht-Eltern als wichtiger an als Eltern. Eltern und Nicht-Eltern scheinen großteils also einer Meinung zu sein, welche Kompetenzen für Vorschulkinder wichtig sind, was darauf schließen lässt, dass das Vorhandensein von Kindern diese Einschätzung der Wichtigkeit nicht beeinflusst.

Das Ergebnis, dass ‚Wettbewerb' und ‚Führung' die als am wenigsten wichtig erachteten untersuchten sozialen Kompetenzen sind, wird durch das Ergebnis bestärkt, dass sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern am häufigsten der Meinung sind, bei fehlender oder unzureichender Entwicklung dieser Fähigkeiten sollte nicht reagiert werden.

Nach Schmidt-Denter (2005) entwickelt sich das Wettbewerbstreben meist erst im Schulalter, da hier vermehrt individuelle Leistungen vom Kind gefordert werden. Bryan (1975, zitiert nach Schmidt-Denter, 2005) fand in seiner Studie heraus, dass vier- und fünfjährige Kinder mehr kooperatives und sieben bis neunjährige mehr wettbewerbsorientiertes Verhalten zeigen. Das Ergebnis der vorliegenden Studie, dass Eltern der Meinung sind, ‚Wettbewerb' sei für Kinder im Vorschulter eher unwichtig, bettet sich gut in die Forschungsergebnisse von Schmidt-Denter und Bryan ein. Das bedeutet, Eltern scheinen ebenfalls zu dem Schluss gekommen zu sein, dass wettbewerbsorientiertes Verhalten in diesem Alter noch keine große Rolle spielt.

Der zweite Bereich meiner Forschungsfragen behandelt die subjektiven Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen. Auch hier wurden kaum signifikante und auch nur wenige tendenzielle Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern gefunden, was den gleichen Schluss zulässt, nämlich dass Kinder nicht ausschlaggebend für die Entwicklung der subjektiven Entwicklungstheorien von Erwachsenen sind.

Die am häufigsten genannten subjektiven Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen waren: ‚Erklärungen durch die Eltern', ‚Imitation von Erwachsenen', ‚Gesammelte Erfahrungen' und ‚Disposition'.

Auch Rubin, Mills und Rose-Krasnor (1989) fanden in ihrer Studie heraus, dass Mütter der Meinung sind, dass Kinder soziale Kompetenzen am ehesten durch Erfahrung und durch Imitation von Erwachsenen und Peers erlangen. Diese Tendenz lässt sich auch in den Ergebnissen meiner Studie ablesen. Direktive Anleitung sahen die Mütter in der Untersuchung von Rubin et al. (1989) als am wenigsten geeignet an. Die subjektive Entwicklungstheorie „Direkte Anweisung" spielt auch bei der Erklärung der sozialen Kompetenzen in meiner Studie eine eher untergeordnete Rolle, rangiert aber auch nicht auf dem letzten Platz.

In der Studie von McGillicuddy-DeLisi (1992) fanden Erklärungen, wie „children learn that certain behaviors are appropriate through their observation of adults" und „children imitate people whom they admire" Zustimmung der Eltern. Dies deckt sich auch gut mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie, dass Kinder in den Augen der Eltern und Nicht-Eltern häufig durch das Beobachten und Imitieren der Erwachsenen lernen.

Auch die Untersuchung meines dritten Forschungsbereichs lieferte kaum Ergebnisse, die auf einen Unterschied zwischen Eltern und Nicht-Eltern schließen lassen. Beide Gruppen sind sich hinsichtlich ihrer subjektiven Modifikationstheorien bei fehlender oder unzureichender Entwicklung der sozialen Kompetenzen sehr ähnlich. Die am häufigsten genannten Modifikationstheorien waren: ‚Erklärungen geben', ‚Nach Erklärungen suchen', ‚Situationen arrangieren' ‚Keine Reaktion' und ‚Direkte Anweisung'.

McCollum und Chen (2001) untersuchten, welche Rolle sich Mütter selbst bei der Ausbildung der sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder zuschreiben. Amerikanische Mütter sahen sich selbst als „facilitator" und versuchten ihre Kinder auf eine eher indirekte Weise bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten zu unterstützen, indem sie etwa Situationen und Gelegenheiten schaffen, bei denen die Kinder die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten durch Erfahrung selbständig auszubilden. Taiwanesische Mütter sahen sich selbst unter anderem als eine Art „Lehrer" an.
Die Ergebnisse meiner Studie scheinen diese Ergebnisse teilweise widerzuspiegeln. Sowohl Eltern als auch Nicht-Eltern sind der Ansicht, Kinder sollten bei der Entwicklung

ihrer sozialen Fähigkeiten sowohl auf eine eher indirekte Weise (Situationen arrangieren, Erklärungen geben) unterstützt werden als auch über direkte Anweisung angeleitet werden.

Die subjektive Modifikationstheorie ‚Direkte Anweisung' wurde vor allem bei den sozialen Kompetenzen ‚Teilen', ‚Regeln einhalten' und ‚Soziale Umgangsformen kennen' genannt. Diese Modifikationstheorie könnte man als „high-power"-Strategie im Sinne von Rubin et al. (1989) einordnen, wohingegen die anderen oben genanten Strategien eher „moderate-power"-Strategien darstellen.
In der Studie von Rubin et al. zeigte sich, dass Mütter der Meinung waren, dass die Entwicklung der Fähigkeit zu teilen von den Eltern „high-power" (z.B. Druck, Zwang, Bestrafung) und „moderate-power"-Strategien (z.B. Erklärungen) verlangt, wohingegen Kinder bei der Entwicklung der Fähigkeit Freundschaften zu schließen und der Entwicklung der Führungskompetenzen aus der Sicht der Mütter am besten durch „planful strategies" (z.B. Situationen arrangieren) unterstützt werden.
Auch hier passen die Ergebnisse von Rubin et al. und die Ergebnisse der vorliegenden Studie gut zusammen.

Der vierte und letzte Forschungsbereich in meiner Untersuchung betrifft die Entwicklung der subjektiven Theorien. Als Herangehensweise zur Erforschung dieser Frage wählte ich einen subjektiven Zugang. Wie erklären die Interviewteilnehmer selbst die Entstehung ihrer subjektiven Theorien?
Hier zeigten sich mehr Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern als in den anderen untersuchten Bereichen. Die subjektive Ursprungstheorie ‚Erfahrung mit Kindern' wurde signifikant häufiger von Eltern als von Nicht-Eltern genannt. Das bedeutet, dass die Eltern selbst häufig glauben, dass die Erfahrung mit ihren Kindern ihre Meinungen zu den sozialen Kompetenzen am ehesten beeinflusst hat.
Allerdings deckt sich dies nicht mit den anderen Ergebnissen – es wurden kaum Unterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeiten, der subjektiven Entwicklungstheorien und der subjektiven Modifikationstheorien gefunden. Dies lässt darauf schließen, dass das Vorhandensein und damit die Erfahrung mit Kindern keinen ausschlaggebenden Einflussfaktor darstellt, auch wenn die Eltern selbst dies zu glauben scheinen.

Die am häufigsten genannten subjektiven Ursprungstheorien waren: ‚Erfahrung mit Kindern', ‚Erfahrungen in der Kindheit', ‚Lebenserfahrung' und die ‚eigene Erziehung'.
Vor allem die Erfahrungen in der Kindheit und die eigene Erziehung als Einflussfaktoren decken sich gut mit den übrigen Ergebnissen, da diese Einflüsse sowohl bei den Eltern als auch bei den Nicht-Eltern ähnlich sein dürften.

Die Studie von MacPhee (1982,1982, zitiert nach Miller, 1988) zeigte ebenfalls, dass die Erfahrung mit dem eigenen Kind als am relevantesten für die Entwicklung der eigenen Meinung erachtet wurde. Die subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren auf die eigene Meinung von Nicht-Eltern wurde in dieser Untersuchung, genau wie in den meisten anderen Studien zu subjektiven Theorien, jedoch nicht erfragt.

In den ETS-Studies (McGillicuddy-DeLisi, 1982b, 1985, McGillicuddy-DeLisi & Sigel, 1982, Sigel, 1985,1986) sahen sich die Eltern am meisten durch die eigene Erziehung beeinflusst. Miller (1988) schloss daraus, dass sich gewisse Theorien über die Entwicklung von Kindern schon gebildet haben, bevor man Kinder bekommt. Dieser Annahme schließe ich mich aufgrund der Ergebnisse in meiner Studie an.

Ich habe in der vorliegenden Arbeit subjektive Theorien von Eltern und Nicht-Eltern in unterschiedlichen Bereichen untersucht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es hier kaum signifikante Unterschiede zwischen Erwachsenen mit und ohne Kinder gibt. Nur die Entwicklung ihrer subjektiven Theorien schreiben die beiden Gruppen teilweise unterschiedlichen Einflussfaktoren zu. Konzentriert habe ich mich auf die sozialen Kompetenzen von Vorschulkindern - die Untersuchung der subjektiven Theorien von Eltern und Nicht-Eltern in anderen Bereichen wäre ein interessanter Forschungsbereich für zukünftige Studien.

10. Zusammenfassung

Forscher haben sich in der Vergangenheit schon ausführlich mit dem Thema ‚Subjektive Theorien' beschäftigt. Subjektive Theorien sind individuelle Konzepte, die sich ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung aneignet. Dem Bereich der subjektiven Theorien über soziale Kompetenzen sowie der Untersuchung von Unterschieden in den subjektiven Theorien von Eltern und Nicht-Eltern wurde jedoch vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt.
In dieser Arbeit beschäftigte ich mich daher mit dieser Forschungslücke und untersuchte die subjektiven Theorien von Eltern und Nicht-Eltern über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Vorschulkindern. Dabei konzentriere ich mich auf folgende Bereiche: subjektive Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener sozialer Kompetenzen, subjektive Theorien über die Entwicklung dieser, subjektive Theorien über deren Modifikation und subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung der eigenen Meinung.

Die Daten wurden über offene Interviews erhoben, wobei eine visuelle Verankerung der gerade gefragten sozialen Kompetenz mittels Vignetten herbeigeführt wurde. Anschließend wurden die so gewonnenen qualitativen Daten durch Kategorisierung in quantitative Daten überführt und mittels SPSS ausgewertet. Untersucht wurden 36 Eltern und 34 Nicht-Eltern im Alter von durchschnittlich 35.1 bzw. 32.7 Jahren. Das Ausbildungsniveau beider Gruppen kann als mittel bis hoch bezeichnet werden.

Die Ergebnisse dieser Studie lassen darauf schließen, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen sehr stark ähneln. Insgesamt wurden nur sehr wenige Unterschiede gefunden – die meisten betrafen die subjektive Einschätzung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung der eigenen Meinung. Hier waren Eltern signifikant häufiger der Ansicht, dass die Erfahrung mit Kindern ihre Meinungen gebildet hätte. Da sich Eltern und Nicht-Eltern jedoch kaum in ihren subjektiven Theorien unterschieden, kann darauf geschlossen werden, dass das Vorhandensein und damit die Erfahrung mit Kindern keinen ausschlaggebenden Einflussfaktor darstellt, auch, wenn die Eltern selbst dies zu glauben scheinen.
Für zukünftige Forschungen wäre es interessant, die subjektiven Theorien von Eltern und Nicht-Eltern in anderen Bereichen zu untersuchen, um festzustellen, ob Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen dort ausgeprägter sind.

III. LITERATURVERZEICHNIS

Alisch, L.-M. & Wagner, J.W.L. (2006). *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde*. Weinheim: Juventa.

Bergius, R. (1971). *Psychologie des Lernens*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bodenmann, G., Perrez, M., Schär, M. & Trepp, A. (2004). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie*. Bern: Hans Huber.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or emphaty? *Developmental Psychology*, *5, 263-269.*

Borke, H. (1973). The development in chinese and american children between three and six years of age: A cross-culture study. *Developmental Psychology, 9, 102-108*.

Billmann-Mahecha, E. (1990). *Egozentrismus und Perspektivenwechsel*. Göttingen: Hogrefe.

Cialdini, R.B. & Trost, M.R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, compliance. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. Vol.2 (4th Edition, pp151-191). Boston: McGraw Hill.

Colberg-Schrader, H. & Derschau, D. von (2002). Sozialisationsfeld Kindergarten. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Sechste Auflage) (S. 335-354). Weinheim: Beltz.

Corsaro, W.A. (1981). Friendship in the Nursery School: Social organisation in a peer environment. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 207-241). Cambridge: University Press.

Damon, W. (Hrsg.). (1989). *Die soziale Entwicklung des Kindes. Ein entwicklungspsychologisches Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Damon, W. (1990). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Cambridge: Blackwell.

Eckermann, C.O., Whatley, J.L. & Kutz, S.L. (1975). Growth of social play with peers during the second year of life. *Developmental Psychology, 11, 42-49.*

Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1998). Prosocial Development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development* (5th ed.), New York; Wiley & Sons.

Eisenberg, N., Lasoya, S. & Guthrie, I.K. (1997). Social Cognition and Prosocial Development. In S. Hala (Ed.), *The Development of Social Cognition* (pp.329-354). East Sussex: Psychology Press.

Erwin, P. (1993). *Friendship and Peer Relations in Children*. Chichester: Wiley.

Elias, M.J. & Ubriaco, M. (1986). Linking parental beliefs to children's social competence: Toward a Cognitive-Behavioral Assessment Model. In R.D. Ashmore & D.M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (pp.147-180). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Feldbaum, C.L., Christenson, T.E. & O'Neal, E.C. (1980). An observational study of the assimilation of the newcomer to preschool. *Child Development, 51, 497-507.*

Fend, H. (1969). *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.

Flavell, J.H., Botkin, P.T., Fry, L.L., Wright, J.W. & Jarvis, P.E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

Friedlmeier, W. (1995). Subjektive Erziehungstheorien im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.). *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (S.43-64). Weinheim:Juventa.

Geulen, D. (1982). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.

Geulen, D. (2002). Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Sechste Auflage) (S. 21-54). Weinheim: Beltz.

Geulen, D. (2005). *Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. Weinheim: Juventa.

Goodnow, J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from Developmental and Social Psychology. *Child Development, 59, 286-320.*

Gottmann, J.M. & Parkhurst, J. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintanceship processes. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology, 33*, 197-253. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Griebler, R. (2004). Freundschaften in der Kindheit. Eine soziologische Perspektive. Diplomarbeit: Wien.

Gruntz-Stoll, J. (1989). *Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen*. München: Ehrenwirth.

Hala, S. (1997). Introduction. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition* (pp. 3-32). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Halisch, C. & Halisch, F. (1980). Kognitive Voraussetzungen frühkindlicher Selbstbewertungsreaktionen nach Erfolg und Misserfolg. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 12, 193-212.*

Harwood, R.L., Schoelmerich, A., Schulze, P.A. & Gonzalez, Z. (1999). Cultural Differences in maternal beliefs and behaviours: A study of middle-class Anglo and Puerto Rican mother-infant pairs in four everyday situations. *Child Development*, *70, 1005-1016.*

Haskett, G.J. (1977). The exploratory nature of children's social relations. *Merrill Palmer Quarterly, 23, 101-113.*

Hastings, P.D., Rubin, K.H. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behaviour: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development*, *70, 772-741*.

Hayes, D.S. (1978). Cognitive bases for liking and disliking among preschool children. *Child Development, 49, 906-909.*

Hayes, D.S., Gershman, E. & Bolin, L.J. (1980). Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships. *Child development, 51, 1276-1279.*

Hess, R.D., Kashiwagi, K. Azuma, H., Price, G.G. & Dickson, W.P. (1980). Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology, 15, 259-271.*

Kasten, H. (1986). Soziale Kognitionen von Kindern: Rollenübernahme in experimentellen und natürlichen Situationen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 33, 250-258.*

Kasten, H. (2005). *4-10 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.

Keller, M. (2003). Moralische Entwicklung als Voraussetzung für soziale Partizipation. In D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter* (S. 143-172). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Kerns, K.A. (2000). Types of preschool friendships. *Personal Relationships, 7*, *311-324*.

Kienbaum, J. (1993). Prosoziales Verhalten im Vergleich deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13, 131-148*.

Köhler, S.-M. (2008). Freundschaftskonstellationen von Kindern und deren methodische Erfassung. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler, M. Zschach & N. Pfaff (Hrsg.). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien* (S. 260-279). Opladen: Burich.

Krappmann, L. (2002). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Sechste Auflage) (S. 335-375). Weinheim: Beltz.

Kreppner, K. (2002). Sozialisation in der Familie. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Sechste Auflage) (S. 321-334). Weinheim: Beltz.

Kruse, L. (2006). Soziale Normen. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S.694-700). Göttingen: Hogrefe.

McCollum, J.A. & Chen, Y.-J. (2001). Maternal roles and social competence: Parent-infant interactions in two cultures. *Early Child Development and Care, 166, 119-133*.

McGillicuddy-DeLisi, A. (1982a). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development, 25, 192-200.*

McGillicuddy-DeLisi, A. (1982b). The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In L.M. Laosa & I.E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 261-300). New York: Plenum Press.

McGillicuddy-DeLisi, A. (1985). The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp. 7-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McGillicuddy-DeLisi, A. (1992). Parents' Beliefs and Children's Personal-Social Development. In I.E. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), Parental *belief systems: The psychological consequences for children* Vol. 2 (pp. 115-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McGillicuddy-DeLisi, A. & Sigel, I.E. (1982). Family constellation and parental beliefs. In G.L. Fox (Ed.), *The childbearing decision. Fertility attitudes and behaviour* (pp. 161-177). Beverly Hills: CA Sage.

Mertens, W. (2002). Psychoanalytische Theorien und Forschungsbefunde. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Sechste Auflage) (S. 77-97). Weinheim: Beltz.

Miller, P.A., Bernzweig, J., Eisenberg, N. & Fabes, R. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. In R.A. Hinde (Ed.) *Cooperation and prosocial behaviour* (pp.54-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, N. & Maruyama, G. (1976). Ordinal position and peer popularity. *Journal of Personality and Social Psychology, 33, 123-131.*

Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, *59, 259-285.*

Mills, R. & Rubin, K. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development, 61, 138-151.*

Mize, J., Pettit, G.S. & Brown, E.G. (1995). Mothers' supervision of their children's peer play: Relations with beliefs, perceptions, and knowledge. *Developmental Psychology, 31(2), 311-321.*

Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-53). München: Beltz.

Mossler, D.G., Marvin, R.S. & Greenberg, M.T. (1976). Conceptual perspective taking in 2- to 6-year-old children. *Developmental Psychology, 12, 85-86*.

Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. & Huston, A.C. (1993). *Lehrbuch der Kinderpsychologie* (Bd. 2, Vierte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

Newcomb, A.F. & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117, 1478-1484*.

Oerter, R. (2002). Kindheit. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S.209-257). München: Beltz.

Pavlov, I. P. (1928). *Lectures on conditioned reflexes: Twenty-five years of objective study of the higher nervous activity (behaviour) of animals*. New York: Liverwright Publishing.

Piaget, J. (1976). *The child & reality*. Oxford: Penguin.

Plonim, R., DeFries, J.C. & Loehlin, J.C. (1977). Genotype-environment interaction and correlation in the analysis of human behavior. *Psychological Bulletin, 84, 309-322*.

Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives and patterns in children's prosocial behaviour. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (Eds.), Development and maintenance of prosocial behaviour (pp. 81-99). New York: Plenum.

Reisman, J.M. (1982). *Freunde bereichern das Leben*. Landsberg: moderne verlags GmbH.

Rowe, D.C. (1994). *Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung*. Weinheim: Beltz.

Rubin, K. Mills, R., (1992). Parents' thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: Stability, change, and individual differences. In I.E. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), Parental *belief systems: The psychological consequences for children* Vol. 2 (pp. 41-69). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rubin, K. & Nelson, L., (1999). The transaction between parent's perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development, 23 (4), 937-957*.

Rubin, K., Mills, R. & Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children's competence. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel-Brulfert & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp.313-331). Holland: Kluwer.

Russell, J.A. (1990). The preeschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development, 61,1872-1881*.

Salisch, M. von (1991). *Kinderfreundschaften*. Göttingen: Hogrefe.

Sams, J. (2001). *Qualität Mütterlicher Einschätzungen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Scarr, S. & Weinberg, R.A. (1983). The Minnesota adoption studies: Genetic differences and mallability*. Child Development, 54, 260-267.*

Schenk-Danzinger, L. (1998). *Entwicklung - Sozialisation - Erziehung. Von der Geburt bis zur Schulfähigkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schmidt-Denter, U. (1978). Erziehung zur sozialen Kompetenz. In Dollase, R. (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 2*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Schmidt-Denter, U. (1985a). Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung. In H. Nickel (Hrsg.). *Sozialisation im Vorschulalter* (S. 47-68). Weinheim: VCH.

Schmidt-Denter, U. (1985b). Kurz- und langfristige Anpassungsprozesse in vorschulischen Einrichtungen und ihre Konsequenzen für die erzieherische Praxis. In H. Nickel (Hrsg.). *Sozialisation im Vorschulalter* (S. 151-162). Weinheim: VCH.

Schmidt-Denter, U. (1994). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des Lebens*. Weinheim: Beltz.

Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. Weinheim: Beltz.

Schooler, C. (1972). Birth order effects. Not here, not now! *Psychobiological Bulletin, 78, 161-175.*

Selman, R.L. (1976). Towards a structural analysis of developing interpersonal relation concepts: research with normal and disturbed preadolescent boys. In A. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology. Vol.10* (pp. 156-200). Minnesota: University of Minnesota Press.

Selman, R.C. (1984). Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungstheoretische Analyse. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Franfurt a. M.: Suhrkamp.

Serafica, F.C. (1982). Conceptions of friendship and interaction between friends: An organismic developmental perspective. In F.C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context* (pp.100-132). New York: Guilford.

Sigel, I. E. (1985). A conceptional analysis of beliefs. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (pp. 345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection. Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Ashmore & D.M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family. Views of parents and children* (pp. 35-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sigel, I. E. (1992). The belief-behavior connection; A resolvable dilemma?. In I. E. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* Vol.2 (pp.433-456). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Silbereisen, R.K. & Ahnert L. (2002). Soziale Kognition – Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S.590-618). München: Beltz.

Simner, M.L. (1971). Newborn's response to the cry of an other infant. *Developmental Psychology, 5, 136-150*.

Stanjel, K. (1978). Das Überreichen von Gaben: Funktion und Entwicklung in den ersten Lebensjahren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 10, 103-113*.

Steins, G. (1990). *Bedingungen der Perspektivenübernahme*. Dissertation, Universität Bielefeld.

Strätz, R. (2003). Psychologische Voraussetzung für soziale Partizipation – Selbstvertrauen, intentionale Kontrollüberzeugung und Perspektivenübernahme. In D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter* (S.112-142). München: Reinhardt.

Statistik Austria (2007). Kinder in Familien 1981 bis 2001 nach Familientyp und Kinderzahl in der Familie [online]. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/023084.html [9.2.2009].

Staub, E. (1982). *Entwicklung prosozialen Verhaltens: Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.

Sturzbecher, D. & Hess, M. (2003). Soziale Partizipation – eine psychologische Begriffsbestimmung und Anforderungsanalyse. In D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter* (S. 45-70). München: Reinhardt.

Sturbecher, D. & Waltz, C. (2003). Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In D. Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.), *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter* (S. 13-44). München: Reinhardt.

Taylor, M, Cartwright, B.S. & Bowden, T. (1991). Perspective taking and theory of mind: Do children predict interpretive diversity as a function of differences in observers knowledge? *Child Development, 71, 1495-1511*.

Ulrich, D. (2002). Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lern-Konzepte für die Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (Sechste Auflage) (S. 57-75). Weinheim: Beltz.

Vandell, D.C. & Mueller, E. (1995). Peer play and friendship during the first two years. In H.C. Foot, A.J. Chapman & J.R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 181-208). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In Edelstein, W. & Keller, M. (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2004). *Psychologie* (16. Auflage). München: Pearson Studium.

IV. ANHANG

INTERVIEWLEITFADEN

Ich studiere Psychologie und schreibe meine Diplomarbeit zum Thema „Subjektive Theorien über die Entwicklung von sozialen Kompetenzen im Vorschulalter". Dazu befrage ich Eltern und auch Erwachsene ohne Kinder, um herauszufinden, was sie über die soziale Entwicklung von Kindern denken. Dabei geht es nur um Ihre Vorstellungen, Gedanken und um Ihre Meinung, nicht aber um Faktenwissen. Dieses Interview wird auf Tonband aufgezeichnet, um die spätere Auswertung der Antworten zu erleichtern. Die Daten werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt. Sind Sie damit einverstanden?

Nr.:

Soziodemographische Daten

Alter

Geschlecht

Familienstatus
(Ledig, In fester Partnerschaft, Verheiratet, Geschieden)

Ausbildung (letzte abgeschlossene)
(Hauptschule, Lehre, Berufsbildende mittlere Schule, Matura, Hochschule, Andere)

Beruf (genaue Berufsbezeichnung)

Kinder (Alter, Geschlecht)

Ich werde jetzt mit Ihnen verschiedene soziale Situationen von Vorschulkindern durchgehen und Ihnen zu jeder Situation einige Fragen stellen. Erzählen Sie mir zu jeder Frage alles, was Ihnen dazu einfällt, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wenn Ihnen etwas unklar ist, können Sie auch jederzeit nachfragen.

Soziale Kompetenz Freundschaften schließen

In der ersten Situation geht es um Freundschaft zwischen Vorschulkindern.
Eine Freundschaft ist eine enge, positive Beziehung zwischen zwei Kindern. Freunde verbringen Zeit und spielen bevorzugt miteinander.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind Freundschaften schließen kann? Wobei 0 ganz unwichtig bedeutet und 5 äußerst wichtig.

- Was glauben Sie, wie Kinder lernen, wie man Freundschaften schließt?

- Was würden Sie tun, wenn Ihr Kind Probleme hätte, Freundschaften zu schließen?
  Bzw. Was sollten Eltern tun, deren Kinder Probleme haben, Freundschaften zu schließen?

- Was, glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

Soziale Kompetenz Integration in Gruppen von Peers

Kinder spielen gerne in Gruppen. Wenn nun ein Kind zu dieser Gruppe hinzukommt, kann es sich entweder integrieren oder auch nicht.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind sich in eine neue Gruppe von Gleichaltrigen integrieren kann?

- Was glauben Sie, wie lernen Kinder sich in Gruppen von Gleichaltrigen zu integrieren?

- Was würden Sie tun, wenn ihr Kind Probleme hätte, sich in Gruppen von Gleichaltrigen zu integrieren?
  Bzw. Was sollten Eltern tun, deren Kinder Probleme haben, sich in Gruppen von Gleichaltrigen zu integrieren?

- Was, glauben Sie hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

Soziale Kompetenz Prosoziales Verhalten / Teilen können

Oft hat ein Kind etwas, was auch ein anderes Kind gerne haben möchte, zum Beispiel ein Spielzeug oder Süßigkeiten. Manche Kinder teilen ihre Sachen dann mit anderen Kindern, so dass beide etwas davon haben.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind mit anderen Kindern teilen kann?
- Was denken Sie, wie lernt ein Kind zu teilen?
- Was würden Sie tun, wenn Ihr Kind nicht mit anderen Kindern teilen möchte?
  Bzw. Was sollten Eltern tun, deren Kinder nicht mit anderen Kindern teilen wollen?
- Was, glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

Soziale Kompetenz Regeln einhalten

Oft gibt es bei Spielen, aber auch im Alltag gewisse Regeln.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind sich an Regeln hält?
- Was glauben Sie, wie ein Kind lernt, sich an Regeln zu halten?
- Wie würden Sie reagieren, wenn Ihr Kind sich nicht an Regel hält?
  Bzw. was sollten Eltern tun, deren Kinder sich nicht an Regeln halten?
- Was, glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

Soziale Kompetenz Soziale Umgangsformen kennen

Auch im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen gibt es Regeln oder Richtlinien, wie man sich verhalten soll. Dazu zählen zum Beispiel „Bitte“ und „Danke“ sagen, Grüßen oder sich entschuldigen.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind soziale Umgangsformen kennt und sich daran hält? Soziale Umgangsformen sind zum Beispiel: „Bitte“ und „Danke“ sagen, Grüßen und sich entschuldigen?

- Was glauben Sie, wie ein Kind soziale Umgangsformen lernt?

- Was würden Sie tun, wenn Ihr Kind sich nicht an soziale Umgangsformen hält? Also zum Beispiel nicht „Bitte“ und „Danke“ sagt, sich nicht entschuldigt oder nicht grüßt?
  Bzw. Was denken Sie, sollten Eltern machen, deren Kinder sich nicht an soziale Umgangsformen halten, also zum Beispiel nicht „Bitte“ und „Danke“ sagen, sich nicht entschuldigen oder nicht grüßen?

- Was, glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

Soziale Kompetenz Wettbewerb

Manchmal geht es beim Spielen oder beim Sport darum, besser oder schneller als die anderen zu sein. Dann treten Kinder gegeneinander in den Wettbewerb.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind mit anderen Kindern in einen Wettbewerb treten kann?

- Was glauben Sie, wie ein Kind lernt, sich mit anderen Kindern zu messen?

- Wie würden Sie reagieren, wenn Ihr Kind sich nicht mit anderen Kindern messen will?
  Bzw. Was sollten Eltern tun, deren Kinder sich nicht mit anderen Kindern messen wollen?

- Was, glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

Soziale Kompetenz Führung

In Gruppen von Gleichaltrigen gibt es oft einzelne Kinder, die bestimmen, was gespielt oder gemacht wird. Diese Kinder können andere dazu bringen zu tun, was sie sagen. Sie übernehmen also die Führung der Gruppe.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind die Führung in einer Gruppe Gleichaltriger übernehmen kann?

- Was glauben Sie, wie ein Kind lernt, die Führung zu übernehmen?

- Wie würden Sie reagieren, wenn Ihr Kind Probleme hätte, die Führung in einer Gruppe Gleichaltriger zu übernehmen?
  Bzw. Was sollten Eltern tun, deren Kinder Probleme haben, die Führung in einer Gruppe Gleichaltriger zu übernehmen?

- Was, glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

Soziale Kompetenz Lösung von Konflikten

Es kann vorkommen, dass Kinder miteinander streiten. Manche Kinder können diese Konflikte dann alleine lösen, andere nicht.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind seine Konflikte mit anderen Kindern lösen kann?

- Was glauben Sie, wie ein Kind lernt, Konflikte zu lösen?

- Was würden Sie tun, wenn Ihr Kind Probleme hätte, Konflikte mit anderen Kindern zu lösen?
  Bzw. Was sollten Eltern tun, deren Kinder Konflikte mit anderen Kindern nicht lösen können?

- Was, glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

Soziale Kompetenz Perspektivenübernahme

Manchmal ist es notwendig sich in jemand anderen „hineinzuversetzen“, um dessen Gefühle, Gedanken und Handlungen besser zu verstehen.

- Auf einer Skala von 0 bis 5, als wie wichtig schätzen Sie es ein, dass ein Vorschulkind sich in die Situation anderer hineinversetzen kann?
- Was glauben Sie, wie ein Kind lernt, sich in die Situation anderer hineinzuversetzen?
- Was würden Sie tun, wenn Ihr Kind sich nicht in die Situation anderer hineinversetzen könnte? Bzw. Was sollten Eltern tun, deren Kinder sich nicht in die Situation anderer hineinversetzen können?
- Was, glauben Sie, hat dazu beigetragen, dass Sie dieser Ansicht sind?

KATEGORIENSYSTEM

Subjektive Theorien über die Entwicklung der sozialen Kompetenzen

Wie wird die Entwicklung der einzelnen sozialen Kompetenzen erklärt?

(jeweils Frage 2 der einzelnen Aspekte im Interview)

E1 **Disposition**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die soziale Kompetenzen auf eine Persönlichkeitseigenschaft oder auf eine Veranlagung zurückführen.

Beispiel: *„Ich glaub, das ist bei Kindern angeboren“* (Interview 3 / Kompetenz 1)

E2 **Erfahrung**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die soziale Kompetenz auf Erfahrungen der Kinder zurückführen.

Beispiel: „*…ob schon Geschwister da sind oder nicht, dass man dadurch vielleicht offener wird oder das mehr gewohnt sind. Ich glaub, dass Einzelkinder es vielleicht*

gewohnt sind, immer alleine zu spielen. Ich glaub, dass, wenn man zum Beispiel immer zwei Geschwister um sich herum hat, dass man das dann gar nicht gewohnt ist, dass man immer im Kopf hat, dass zum Spielen immer zwei gehören, oder so." (Interview 4 / Kompetenz 1)

E3 **Erklärung durch die Eltern**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die das Erlernen der sozialen Kompetenz auf Erklärungen durch die Eltern zurückführen.

Beispiel: „*Da kann man nur, also wenn man sieht, dass die Kinder einfach nicht weiterkommen, dass man ihnen hilft und einfach Vorschläge macht. Also dass man nicht einfach nur sagt, du darfst das nicht, sondern dass man ihnen sagt: ‚das ist so weil,' und ihnen die Alternativmöglichkeiten aufzeigt*." (Interview 13 / Kompetenz 6)

E4 **Direkte Anweisung durch die Eltern**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass Kinder die soziale Kompetenz durch direkte Anweisungen durch die Eltern erlernen, die dem Kind sagen, *was* es tun soll, aber ohne Erklärung, *warum* es das tun soll.

Beispiel: „*Das kann man dem Kind wahrscheinlich nur sagen, weil woher solls das Kind sonst wissen. Also zum Beispiel: Wennst was kriegst, sagst Danke. Kann man ihm nur sagen*" (Interview 1 / Kompetenz 5)

E5 **Erklärung durch andere als die Eltern**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die das Erlernen der sozialen Kompetenz auf Erklärungen durch andere als die Eltern zurückführen.

Beispiel: *„ …ich schätz mal durch den Einfluss der Lehrer und Kindergartentanten…, indem sie's den Kindern halt erklären, warum's nicht funktioniert*"(Interview 7/ Kompetenz 2)

E6 **Direkte Anweisung durch andere als die Eltern**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass Kinder die soziale Kompetenz durch direkte Anweisungen durch andere als die Eltern erlernen, die dem Kind sagen, *was* es tun soll, aber ohne Erklärung *warum* es das tun soll.

Beispiel: „*Im Kindergarten ist das, glaub ich, auch immer ein Thema, da wird es von den Kindergärtnerinnen eingefordert*." (Interview 45/ Kompetenz 3)

E7 **Imitation von Kindern**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die soziale Kompetenz auf das Beobachten und Imitieren anderer Kinder zurückführen.

Beispiel: „ *Indem sie wahrscheinlich die anderen beobachten und schaun', wie tun die andern (Kinder)"* (Interview 11 / Kompetenz 2)

E8 **Imitation von Erwachsenen**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die soziale Kompetenz auf das Beobachten und Imitieren von Erwachsenen zurückführen.
Beispiel: *„dass die Kindergartentante herkommt, den Konflikt löst und dem Kind so beibringt oder dem Kind Beispiele gibt, wie mans machen könnte"*
(Interview 1 / Kompetenz 8)

E9 **Imitation allgemein**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die soziale Kompetenz auf das Beobachten und Imitieren anderer zurückführen, unabhängig davon, ob es sich dabei um Kinder oder Erwachsene handelt.

Beispiel: *„Ich glaub, da spielt schon auch das Abschauen eine Rolle. Das Abschauen bei anderen Kindern, bei Eltern"* (Interview 4 / Kompetenz 5)

E10 **negative Konsequenzen**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die das Erlernen der sozialen Kompetenz darauf zurückführen, dass ungewollte Verhaltensweisen negative Konsequenzen (wie Bestrafung) nach sich ziehen.

Beispiel: „*Indem sie die Konsequenzen daraus sehen, die sich daraus ergeben, wenn sie sich nicht daran halten. Indem die nicht eingehaltene Regel zu irgendwas führt. Zum Beispiel wer sich am Spielplatz nicht an Regeln hält, dann gehen wir in dem Fall dann halt heim. Oder wer sich beim Essen nicht an die Regeln hält, der ist dann mit seinem Essen fertig*." (Interview 10 / Kompetenz 4)

E11 **positive Konsequenzen**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die das Erlernen der sozialen Kompetenz darauf zurückführen, dass erwünschte Verhaltensweisen positive Konsequenzen wie Belohnung oder Erfolgserlebnisse nach sich ziehen.

Beispiel: *„Durch positive Erlebnisse wahrscheinlich. Also, es wird sicher auch einen positiven Effekt auch für die Zukunft haben, wenn das Kind in eine Gruppe hingeht und es akzeptiert wird“* (Interview 1 / Kompetenz 2)

E12 **Kognition**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die das Erlernen der sozialen Kompetenz auf Kognitionen der Kinder zurückführen.

Beispiel: *„Es gibt halt Regeln…Die Kinder müssen dann halt für sich selber entscheiden, ob das eine Regel ist, die für sich selber einhalten oder eher nicht. Bevor man einem anderen weh tut oder eine andere Regel halt, man nimmt niemand anderen etwas weg….Es gibt aber Situationen, mir fällt grad keine ein, in der man sagt, okay, über diese Regel setz ich mich jetzt hinweg.“* (Interview 2 / Kompetenz 5)

Subjektive Theorien über Modifikation sozialer Kompetenzen

Wie soll reagiert werden, wenn die einzelnen sozialen Kompetenzen nicht ausgebildet sind? (jeweils Frage 3 der einzelnen Aspekte im Interview)

M1 **Negative Konsequenzen**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die negative Konsequenzen wie Bestrafung bei fehlender sozialer Verhaltensweise beinhalten.

Beispiel: „*Also entweder die Regel einhalten oder dann zum Beispiel nicht mitspielen dürfen. Also immer ganz klare Konsequenzen*“(Interview 9/ Kompetenz4)

M2 **Positive Konsequenzen**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die positive Konsequenzen wie Belohnung beinhalten, wenn die soziale Verhaltensweise auftritt.

Beispiel: *„vielleicht mit Belohnung, also immer, wenn was funktioniert, wenn es klar ist, das Regeln eingehalten werden, dass es dann eine Art Belohnung gibt“* (Interview 4 / Kompetenz 4)

M3 **Direkte Anweisung**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass dem Kind erklärt werden soll, *was* es tun soll, aber ohne Erklärung, *warum* es das tun soll.

Beispiel: „*Einfach immer wieder vorbeten, immer wieder sagen, das sagt man, das macht man.*“ (Interview 3 / Kompetenz 5)

M4 **Erklärung**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass dem Kind Gründe für die soziale Verhaltensweise erklärt werden sollen.

Beispiel: *„ich würd’ das wahrscheinlich nur immer wieder wiederholen und es versuchen ihnen zu erklären, dass das sehr wichtig ist und dass das sehr helfen kann, dass das viel freundlicher wirkt“* (Interview 4 / Kompetenz 5)

M5 **Rat anbieten**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass dem Kind geraten wird, wie es sich verhalten könnte, ohne dies mit einer Anweisung zu verbinden, so dass dem Kind freigestellt bleibt, ob es sich dem Rat entsprechend verhält oder nicht.

Beispiel: „*Zu schauen, gut das will der eine haben, ohne das zu werten und der andere will das haben und die Frage offen lässt…einfach mal schaun’, wie sie das klären, ohne ihnen vorgefertigte Lösungen zu geben. Dass man einfach nur mal die Problematik, die da ist, einfach mal ganz sachlich darstellt, ohne es zu werten und es ihnen einmal offen lässt, wie sie das dann machen*“ (Interview 10 / Kompetenz 6)

M6 **Motivieren**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass versucht wird, das Kind zum „Ausprobieren“ der sozialen Verhaltensweise zu motivieren.

Beispiel*: „Man kann nur immer wieder sagen, na willst nicht und probiers, aber ich würds’ nicht zwingen“* (Interview 3 / Kompetenz 5)

M7 **Hilfe suchen**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass Hilfe und Informationen bei anderen gesucht werden, z.B. bei Kindergartenpädagogen/Innen, Psychologen/Innen oder anderen Eltern.

Beispiel: „*Also ich denk mir, ich würd’ mich zuerst an die Kindergartenpädagoginnen wenden und das ansprechen*.“ (Interview 9 / Kompetenz 1)

M8 **Erklärung suchen**

Definition: in dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass nach Erklärungen bzw. Gründen für das Fehlen der sozialen Kompetenz gesucht wird.

Beispiel: „*Dann sollten sie (die Eltern) mal hinterfragen, was sie falsch gemacht haben*“ (Interview 8 / Kompetenz 3)

M9 **Situation arrangieren**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass eine Situation arrangiert wird, in der das Kind die soziale Verhaltensweise erlernen kann.

Beispiel: „*irgendwie schauen, dass man sie mit anderen Kindern zusammen bringt. Möglichst viel schauen, dass sie nicht allein daheim sitzen*“ (Interview 8/ Kompetenz1)

M10 **keine Reaktion**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass (zunächst) gar keine Reaktion gezeigt wird.

Beispiel: „ *gar nicht* (reagieren)“ (Interview 9 / Kompetenz 6)

M11 **Selbstvertrauen stärken**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass das Selbstvertrauen des Kindes gestärkt werden sollte

Beispiel*: „Eigentlich liegts dann am fehlenden Selbstvertrauen und das muss man dann einfach aufbauen, durch allgemeines Selbstvertrauen aufbauen“* (Interview 1/Kompetenz 7)

M12 **Modelle anbieten**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass dem Kind das richtige soziale Verhalten durch die Eltern bzw. durch Erwachsene vorgelebt werden soll.

Beispiel: „…*und ihnen versuchen das behutsam auch wieder vorzuleben*“ (Interview 9 /Kompetenz 5)

Subjektive Theorien über Ursprünge der Meinungen

Wie haben sich die Meinungen entwickelt, worauf werden sie zurückgeführt?
(jeweils Frage 4 der einzelnen Aspekte im Interview)

U1 **Erfahrung mit Kindern**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die eigene Meinung auf Erfahrungen im Umgang mit Kindern zurückführen.

Beispiel: *„durch die Erfahrung mit meinen Kindern“* (Interview 2 / Kompetenz 8)

U2 **Beobachten von Kindern**

Definition: in dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die eigene Meinung durch das Beobachten von Kindern und deren Verhaltensweisen zurückführen.

Beispiel: *„Möglich, dass es durch die Beobachtung von Kindern ist“*
(Interview 3 / Kompetenz 2)

U3 **Lebenserfahrung**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die eigene Meinung auf diverse Erfahrungsmomente im Laufe der eigenen Entwicklung zurückführen.

Beispiel: „*Ja, das mit dem Gruppenverhalten, aus der eigenen Erfahrung, die man in den Jahren jetzt schon hat*.“ (Interview 2 / Kompetenz 2)

U4 **Erfahrung in der Kindheit**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die eigene Meinung auf Erfahrungsmomente in der eigenen Kindheit zurückführen.

Beispiel: *„Vielleicht aus meiner eigenen Kindheit, weil ich bin zum Beispiel nicht in den Kindergarten gegangen und ich war mit meiner Schwester zu Hause. Vielleicht wär ich nicht so schüchtern, wenn ich in einen Kindergarten gegangen wäre.“* (Interview 3 / Kompetenz1)

U5 **Eigene Erziehung**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die eigene Meinung auf die selbst erfahrene Erziehung in der Kindheit zurückführen.

Beispiel: *„Ich glaub, meine Eltern waren doch recht streng mit uns, und es hat einfach gewisse Dinge gegeben, die macht man nicht und die darf man nicht und da fährt die Eisenbahn drüber“* (Interview 4 / Kompetenz 4)

U6 **Literatur**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die eigene Meinung auf das Lesen von kindbezogener Literatur zurückführen.

Beispiel: „*Ich würd' eher sagen durch die Literatur, die es da halt gibt. Also so Montessoribücher, wo das so propagiert wird*." (Interview 19 / Kompetenz 4)

U7 **spontane Aussage**

Definition: In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass diese gerade spontan eingefallen sind bzw. dass die Aussage gerade überlegt wurde.

Beispiel: „*Ich hab mir das einfach gerade überlegt, dass das so funktionieren könnte"* (Interview 1 / Kompetenz 1)

U8 **Beobachten von Eltern**

In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die eigene Meinung auf das Beobachten von (anderen) Eltern zurückführen.

Beispiel: „*Ich glaub, da hat dazu beigetragen, dass ich es zu sehr erlebt hab bei Freunden, dass Kinder da sehr getrimmt werden darauf immer Bitte und Danke zu sagen, ohne dafür irgendeinen Hintergrund zu haben*" (Interview 9 / Kompetenz 5)

U9 **Ausbildung**

In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die die eigene Meinung auf die eigene Ausbildung zurückführen.

Beispiel: „…*vielleicht durch meine Ausbildung*" (Interview 9 / Kompetenz 6)

U10 **Meinung**

In dieser Kategorie werden Aussagen kodiert, die beinhalten, dass das Gesagte auf der eigenen Meinung beruht, ohne dass näher ausgeführt werden kann, woher diese Meinung kommt.

Beispiel: „*Das ist meine Meinung dazu einfach. Es kann ja grundsätzlich auch anders sein. Das ist einfach meine Meinung*." (Interview 1 / Kompetenz 3)

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

LEBENSLAUF

Angaben zu meiner Person:

Name: Carina Reisenauer
Geburtsdatum: 05.09.1982
Geburtsort: Wien

Ausbildung:

1987 – 1991 Volksschule in Wien, Anton-Baumgartner-Straße

1991 – 1996 Bundesgymnasium Wien, Anton-Kriegergasse

1996 – 2000 Bundesgymnasium Mödling, Untere Bachgasse
Abschluss mit Matura

2001 – 2009 Studium der Psychologie an der Universität Wien

2008 – 2009 Ausbildung zum Lern-Coach (Universitätskurs Wien)

seit 2009 Psychotherapeutisches Propädeutikum (ÖTZ-NLP&NLPt)

Schwerpunkt während des Studiums: Entwicklungspsychologie

- Kinder- und jugendpsychologische Intervention
- Kinder- und jugendpsychologische Beratungspraxis (Kleinkinder und Vorschulkinder sowie Schulkinder und Jugendliche)
- Praktikum zum Psychologischen Diagnostizieren: Hochbegabtendiagnostik
- Seminare: Familiendiagnostik, Beobachtungen bei Kindern, Gesprächsführung
- Proseminare: Vom Kindergarten in die Schule, Computer und Internet im Kindes- und Jugendalter, Entwicklungsaufgaben, Kognitive Entwicklung, Interkulturelles Lernen

Praktikum:

2008 - zwölfwöchiges Praktikum an der Psychosomatischen Ambulanz des St. Anna Kinderspitals

Berufliche Laufbahn:

2000 – 2009 MPS – Marketing Prospects+Solutions GmbH