

NEUES VOM MAX-PLANCK-INSTITUT

NO 6



LIEBE ELTERN, LIEBE ERZIEHER*INNEN UND LEITER*INNEN DER KINDERTAGESSTÄTTEN UND HORTE,

vielen Dank für Ihre Unterstützung unserer Forschungsarbeit in den letzten Jahren. Ohne Sie wäre unsere Grundlagenforschung nicht möglich. Mit diesem Newsletter möchten wir Ihnen wieder einen Einblick in unsere wissenschaftlichen Studien der vergangenen Jahre geben. Wir sind vielen spannenden Fragen nachgegangen:

Wie können wir Kinder unterstützen, ihre Gefühle besser wahrzunehmen und wie verhalten sich Dreijährige, wenn eine Abmachung nicht eingehalten wird?

Wir wünschen Ihnen spannende Lektüre.

Wenn Sie Fragen an uns haben, uns näher kennenlernen oder Ihr Kind zu unseren Studien anmelden möchten, freuen wir uns über Ihren Anruf oder Ihre Email.

Ihr Team vom Max-Planck-Institut

01 ABGUCKEN

ERWÜNSCHT



Kinder stehen täglich vor der Frage, wie sie neue Aufgaben angehen, Probleme lösen oder sich in einer bestimmten Situation „richtig“ verhalten. Eine bekannte Strategie, sich für eine bestimmte Verhaltensweise zu entscheiden, ist das sogenannte soziale Lernen. Darunter verstehen wir die Fähigkeit, mit anderen und von anderen zu lernen. Darüber hinaus haben Kinder die Möglichkeit, sich von einer Mehrheit abzuschauen, wie sie sich verhalten. Diese Lernstrategien haben wir in einer Studie mit Kindern im Alter von 4 – 14 Jahren aus sieben verschiedenen Ländern (Brasilien, Deutschland, Indonesien, Kenia, Namibia, Sambia und der Zentralafrikanischen Republik) näher untersucht.

Die teilnehmenden Kinder in dieser Studie bekamen ein Video gezeigt, in dem Kinder vor eine bunte Kiste mit drei nach oben offenen Röhren traten, einen Ball in eine der Röhren warfen und daraufhin aus einer Öffnung an der Kiste ein Spielzeugauto erhielten. Uns interessierte, inwieweit Kinder verschiedener Altersstufen und Kulturen Strategien des sozialen Lernens anwenden. Würden sie eine Handlung eher lernen, wenn sie ihnen von einer Mehrheit demonstriert wurde?



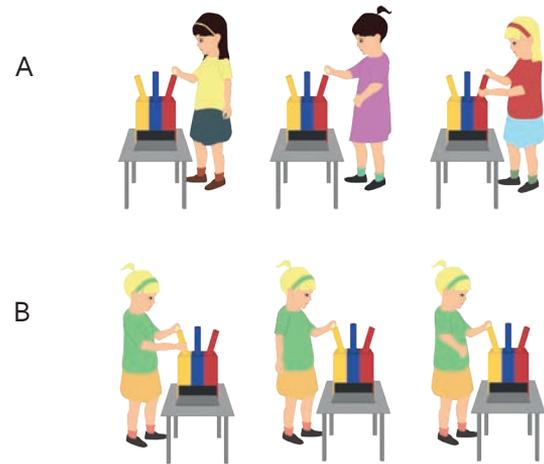
Um das herauszufinden, haben wir den Kindern zwei Handlungsvarianten in dem Video gezeigt: In der sogenannten Mehrheitsbedingung sahen die Kinder drei unterschiedliche Kinder, die alle nacheinander in dieselbe Röhre einen Ball warfen und je ein Spielzeug erhielten.

In der sogenannten Minderheitsbedingung beobachteten die Kinder, wie ein einzelnes Kind in eine andere Röhre dreimal hintereinander einen Ball warf und jedes Mal ein Spielzeug bekam.

In beiden Bedingungen wurde jeder Ballwurf belohnt. Mehrheit und Minderheit waren also gleich erfolgreich. Es blieb außerdem immer eine Röhre unbenutzt. (Die Reihenfolge, in welche Röhre in welcher Bedingung zuerst ein Ball geworfen wurde, wurde nach einem Zufallsprinzip bestimmt, um auszuschließen, dass die Kinder beispielsweise immer die blaue oder die Röhre, in die zuletzt ein Ball geworfen wurde, auswählten.)

Anschließend bekamen die Kinder selber einen Ball und wurden aufgefordert, an die aus dem Video bekannte Kiste heranzutreten und ihren Ball in eine der drei Röhren zu werfen, um, wie im Video, ein Spielzeug zu bekommen. Die Kinder hatten dabei jeweils nur einen Ball zur Verfügung und damit nur einen einzigen Versuch.

Wir untersuchten anschließend, welche Lösungsstrategie die Kinder für sich selbst gewählt hatten. Einen Ballwurf in die Röhre, in die im Video drei verschiedene Kinder einen Ball geworfen hatten, bezeichneten wir als „Mehrheitsstrategie“. Einen Ballwurf in die Röhre, in die in dem Video ein Kind drei Mal hintereinander einen Ball geworfen hatte, bezeichneten wir als die „Minderheitsstrategie“.



Die Kinder sahen im Video a die Mehrheitsbedingung und b die Minderheitsbedingung. Nach jedem Ballwurf erhielt das Kind ein Spielzeug aus der Kiste.

Beides deuteten wir als Strategien des sozialen Lernens. Einen Ballwurf in die Röhre, in die keines der Kinder im Video einen Ball geworfen hatte, bezeichneten wir als „Innovationsstrategie“, da diese Wahl keiner der demonstrierten Vorgehensweisen entsprach.

Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder aller Kulturen mehrheitlich der Strategie des sozialen Lernens folgten und wesentlich seltener die Innovationsstrategie wählten. Das Ausmaß, in welchem Kinder den sozialen Hinweisen folgten, hing jedoch von ihrem kulturellen Umfeld ab; dies war also von Land zu Land unterschiedlich stark ausgeprägt: Vier- bis Sechsjährige aus Indonesien, Kenia und Sambia orientierten sich weniger an der Mehrheitsstrategie als Vier- bis Sechsjährige aus Brasilien, der Zentralafrikanischen Republik, Deutschland und Namibia. Auch das Ausmaß, in welchem Kinder die Mehrheits- oder die Minderheitsbedingung wählten, unterschied sich zwischen den Kulturen. Kinder aus Indonesien und Deutschland orientierten sich mit wachsendem Alter seltener an der Mehrheitsbedingung.

Wir konnten außerdem feststellen, dass sich die Jüngsten (4-Jährige) und Ältesten (14-Jährige) aller Kulturen am stärksten an der Mehrheit orientierten. Dieser Trend kann dahingehend erklärt werden, dass Kinder in jungen Jahren ihre Verhaltensweisen oft der Mehrheit anpassen. Im Laufe Ihrer weiteren Entwicklung erkennen sie die Vielfalt unterschiedlicher Meinungen und die damit verbundenen Vor- und Nachteile und wägen Entscheidungen häufiger ab.

Literatur:

- House, B. R. et al. Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies. *Proc. Natl Acad. Sci. USA* 110, 14586–14591 (2013).
- Haun, D. B. M. & Tomasello, M. Conformity to peer pressure in preschool children. *Child Dev.* 82, 1759–1767 (2011).

02 ABGEMACHT IST

ABGEMACHT, ODER?



Wir Menschen sind wahre Künstler, wenn es darum geht, zu kooperieren, also zusammenzuarbeiten. Zwar lässt sich auch in der Tierwelt kooperatives Verhalten finden, wie zum Beispiel beim Jagen oder bei der Brutpflege, aber das Ausmaß und die Komplexität menschlicher Kooperation sind einzigartig. Aus der Zusammenarbeit mit anderen ergeben sich viele Vorteile: Ich helfe dir beim Umzug und dafür hilfst du mir später bei der Gartenarbeit. Wenn wir die Wahl haben, eine Aufgabe alleine oder gemeinsam zu bewältigen, ziehen wir es sogar oft vor, die Angelegenheit gemeinsam anzugehen, statt alleine.

Kooperation bringt allerdings auch Risiken mit sich, denn ich bin auf das Mitwirken meines Kooperationspartners angewiesen. Mein Partner könnte sich beispielsweise jederzeit anders entscheiden, wenn sich für sie oder ihn eine alternative Handlungsmöglichkeit bietet, die vielversprechender zu sein scheint. In so einem Fall wäre die Zusammenarbeit beendet und der bereits investierte Aufwand an Zeit und Vorbereitungen wäre umsonst.

Um solche Risiken und Unsicherheiten, die eine Kooperation mit sich bringen kann, zu vermeiden, treffen wir Menschen Vereinbarungen, wodurch

Verbindlichkeiten und ein Verpflichtungsgefühl entstehen. Wenn ich zum Beispiel zusage bei einem Umzug zu helfen, sollte ich zu meinem Wort stehen, auch wenn vielleicht schönes Wetter ist und ich lieber ein Eis essen gehen würde.

Auch bei Kindern konnte bereits nachgewiesen werden, dass sie ab einem Alter von 3 Jahren verstehen, dass Abmachungen eingehalten werden sollten. So protestierten sie beispielsweise, wenn ein Spielpartner sie aus einem eigennützigen Grund im Stich ließ. Die Kinder protestierten jedoch nicht, wenn der Spielpartner durch äußere Umstände davon abgehalten wurde der Vereinbarung nachzukommen (wenn zum Beispiel die Straßenbahn nicht fährt oder der Partner krank geworden ist). Es gibt somit Situationen, in denen wir eine Vereinbarung nicht einhalten können und die zuvor getroffene Abmachung rückgängig machen müssen. So kann ich beispielsweise meine Zusage beim Umzug zu helfen, nicht einhalten, wenn ich mir den Fuß verstaucht habe. In einem solchen Fall würden die meisten Menschen erwarten, dass ich meinem Partner Bescheid sage oder mit ihm/ ihr einen neuen Termin vereinbare.

Uns interessiert nun die Frage, welche Erwartungshaltung drei- und fünfjährige Kinder an ihre Kooperationspartner haben und wie sie auf das Nicht-Einhalten von Absprachen reagieren.

In unserer Studie vereinbarten drei- und fünfjährige Kinder mit der Puppe Lola gemeinsam ein kooperatives Spiel zu spielen, bei dem man mehr Murmeln gewinnen konnte, wenn man das Spiel zusammen spielte, als wenn man es alleine spielte. Aus diesem Grund schlug die Puppe dem Kind vor, gemeinsam zu spielen, und die Kinder stimmten dem zu (getroffene Vereinbarung). Anschließend brach Lola das Spiel jedoch ab und verließ die Situation. Es gab dabei drei verschiedene Arten und Weisen, wie die Puppe das gemeinsame Spiel von ihrer Seite aus beendete: In einer Bedingung verabschiedete sie sich mit der Begründung, sie habe etwas vergessen. Zusätzlich holte Lola sich hier die Erlaubnis des Kindes die Situation verlassen zu dürfen. In einer weiteren Bedingung verabschiedete Lola sich mit der gleichen Begründung, fragte jedoch nicht nach dem Einverständnis des Kindes gehen zu dürfen. In der dritten Bedingung verließ Lola das Spiel ohne dem Kind irgendetwas zu sagen.



Das Kooperationsspiel: Die Kinder schoben die Röhre nach oben, damit Lola die Murmeln von der anderen Seite der Kiste herausnehmen konnte.

Die anschließende Befragung der Kinder zeigte, dass sie – je nach Lolas Verhalten – unterschiedliche Antworten gaben: Beide Altersgruppen protestierten vermehrt gegen Lolas Verhalten, wollten ihr keine Murmeln abgeben und warteten länger auf eine mögliche Rückkehr der Puppe, wenn Lola das Spiel wortlos verlassen hatte. Wenn sich die Puppe mit einer Begründung verabschiedete oder die Kinder zusätzlich nach deren Zustimmung fragte, zeigten die Kinder deutlich weniger Protest und waren bereit ihre Murmeln mit Lola zu teilen.

Offenbar haben sowohl Kinder im Alter von fünf als auch von drei Jahren verstanden, dass verbindliche Vereinbarungen und die daraus resultierenden Verpflichtungen nur aufgekündigt werden können, wenn beide Partner zustimmen oder wenn zumindest der ausscheidende Partner dem anderen Bescheid gibt. Wenn ein Kooperationspartner sich einer gemeinsamen Aufgabe ohne weitere Erklärung entzieht, scheinen auch jüngere Kinder dies als nicht fair anzusehen.

Literatur

- Gräfenhain, M., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Young Children's Understanding of Joint Commitments. *Developmental Psychology*, 45(5), 1430-1443. doi: Doi 10.1037/A0016122.
- Kachel, U., Svetlova, M., & Tomasello, M. (2019). Three- and 5-year-old children's understanding of how to dissolve a joint commitment. *Journal of experimental child psychology*, 184, 34-47.

03 MITGEFÜHL UND HELFEN



Wir alle kennen das Gefühl, das in uns aufkommt, wenn jemand sich in einer misslichen Lage befindet und wir helfen möchten. Wenn ich mich aus freien Stücken dazu entscheide, jemandem etwas Gutes zukommen zu lassen oder ihr/ihm helfen möchte, sprechen wir von prosozialem Verhalten.

Die Bereitschaft sich prosozial zu verhalten und die Fähigkeit sich in andere hineinzusetzen und Mitgefühl zu empfinden sind Eigenschaften, die uns Menschen ganz besonders auszeichnen. Anderen zu helfen, auch wenn sich dadurch keine eigenen Vorteile ergeben, ist für uns etwas ganz Alltägliches, genauso wie die Bereitschaft mit anderen zu teilen. Im Gegensatz zu Tieren helfen Menschen nicht nur der eigenen Familie oder Freunden, sondern auch fremden Personen.

Eine wichtige Voraussetzung und Motivation für prosoziales Verhalten stellt dabei die Empathie dar, also eine Art Mitgefühl mit anderen. Noch stärker wird prosoziales Verhalten von der sogenannten „empathischen Sorge“ beeinflusst, also dem Mitgefühl mit einer Person, die Hilfe oder Unterstützung zu benötigen scheint. Frühere Studienergebnisse konnten bereits belegen, dass Kindergartenkinder mit einem

traurigen Kind mehr teilen, als mit einem zufriedenen Kind. Zudem stellte sich heraus, dass zu starke empathische Sorge auch zu unangenehmer, innerer Erregung führen und somit die Bereitschaft zu prosozialem Verhalten verringern kann.

Da bisher noch nicht untersucht wurde, wie diese Eigenschaften, also Empathie und prosoziales Verhalten, mit individuellen Wesenszügen in Zusammenhang stehen, wollten wir diesen Aspekt genauer beleuchten. Außerdem wollten wir den Zusammenhang zwischen empathischer Sorge und prosozialem Verhalten bei Vorschulkindern genauer untersuchen.

Wir haben hierzu den Kindern zwei verschiedene Bildergeschichten präsentiert: Die eine mit einem Kind, das traurig war, weil ihm sein Hund weggelaufen war und die andere mit einem Kind, das zufrieden war – sein Hund war zwar auch weg, aber nicht, weil er weggelaufen war, sondern weil ein Freund mit ihm Gassi ging. Nach dem Anschauen der Geschichten konnten die Kinder Aufkleber mit dem Kind aus der Bildergeschichte teilen. Die Art und Weise des Aufteilens von Aufklebern stellt eine wichtige Form prosozialen Verhaltens dar.



Auszug aus der Bildergeschichte: „Leo spielt mit seinem Hund Sammy. Er ist sein liebster Freund und Spielgefährte. Eines Tages läuft Sammy weg, weil das Gartentor offen ist. Leo kann seinen Hund Sammy nicht mehr finden und ist traurig.“

Um zusätzlich herauszufinden, wie groß die empathische Sorge und die emotionale Erregung der Kinder war, sollten sie das eigene emotionale Befinden vor und nach dem Anschauen der Bildergeschichten, sowie das emotionale Befinden der Kinder aus den Bildergeschichten, auf einer Smiley-Skala einschätzen:

Da wir herausfinden wollten, ob sich Wesenszüge der Kinder wie Schüchternheit oder Impulsivität auf prosoziales Verhalten auswirken, haben wir zusätzlich die ErzieherInnen nach den Verhaltensmustern der Kinder befragt.



„Wie fühlst du dich jetzt, nach der Geschichte?
Und was meinst du, wie Leo sich jetzt fühlt?“

Nach unserer Aufforderung, die Kinder könnten nun die Aufkleber mit den Kindern aus den Bilder geschichten teilen, gab es überraschenderweise keine Unterschiede zwischen den Geschichten:

Die Kinder teilten ihre Aufkleber ebenso mit dem traurigen, wie auch mit dem zufriedenen Kind. Es gelang den Kindern dabei aber durchaus, das emotionale Befinden der Hauptpersonen aus den Bilder geschichten in der Smiley-Skala unterschiedlich zu beurteilen. Auffällig war dabei, dass dies den eher schüchternen Kindern besser gelang, als den anderen Kindern.

Besonders interessant für uns ist das Zusammenspiel aus Verhaltenstendenzen, der eigenen empathischen Erregung und der Art und Weise, wie die Kinder Aufkleber verteilten: Kinder, die eher als ängstlich und zurückgezogen beschrieben wurden, waren durch die traurige Bildergeschichte besonders emotional erregt, haben jedoch gleichzeitig weniger Aufkleber abgegeben. Woran das liegen mag, wollen wir in weiteren Studien herausfinden. Eine Möglichkeit wäre, dass ängstlich-zurückgezogene Kinder mit ihrem Gegenüber besonders empathisch mitschwingen und dessen Not erkennen, jedoch zu schüchtern sind,

um zur Tat zu schreiten und dem Gegenüber etwas abzugeben. Die eher expressiven, impulsiven Verhaltenstendenzen schienen keinen Einfluss darauf zu haben, wie empathisch erregt die Kinder waren oder wie sie etwas teilten.

Es scheint demnach durchaus Zusammenhänge zu geben zwischen bestimmten individuellen Verhaltenstendenzen einerseits und dem empathischen, prosozialem Verhalten andererseits. Diese möchten wir in weiteren Studien erforschen.

Literatur:

- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 28(4), 443-459.
- Williams, A., O'Driscoll, K., & Moore, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology*, 5, 425.

04 ÄHNLICHKEIT UND SYMPATHIE



Wenn wir in Kontakt treten mit fremden Menschen, dann wenden wir uns am ehesten Menschen zu, die uns in einer bestimmten Art und Weise ähneln. Wir gehen also eher auf Menschen zu, die dasselbe Geschlecht und denselben Lebensstil haben wie wir, die unsere Meinungen teilen oder die schlichtweg am selben Tag Geburtstag haben wie wir. Studien mit Erwachsenen konnten belegen, dass die Gesichtszüge meines Gegenübers dabei auch eine Rolle spielen: Wenn diese den meinigen ähneln, bin ich dieser Person gegenüber eher aufgeschlossen und bringe ihr schneller Vertrauen entgegen als gegenüber einer Person, die mir nicht ähnlich sieht – ein Kriterium, dessen wir uns selbst nicht bewusst sind. Lässt sich dieses Phänomen auch bei Kindern beobachten?

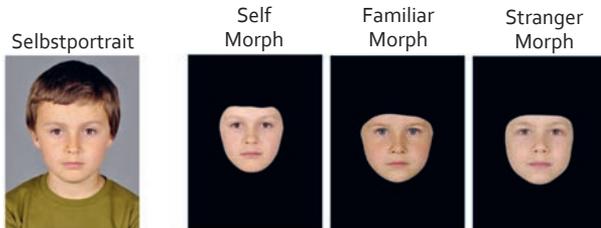
In unserer Studie haben wir Kinder im Alter von fünf-einhalb Jahren gebeten, sich Portraitfotos mehrerer fremder Kinder anzuschauen, und sie gefragt, wen sie am liebsten als neuen Klassenkameraden hätten. Zuvor haben wir von jedem teilnehmenden Kind ein Portraitfoto aufgenommen. Dieses haben wir anhand computertechnischer Spezialeffekte („morphing“) mit den Gesichtszügen eines fremden Kindes vermischt. So entstand ein neues, dem teilnehmenden Kind selbst-ähnliches Mischfoto. Würden die Kinder

dieses Foto, das ihnen selbst ähnlich ist, häufiger auswählen, als die anderen Fotos mit fremden Kindergesichtern?

Da Geschlecht und Alter eine entscheidende Rolle bei der Auswahl einer fremden Person spielen, haben wir den Jungen und Mädchen Fotos mit Kindern gleichen Alters und Geschlechts zur Auswahl vorgelegt.

Während des Studienablaufs bekamen die Kinder nun in mehreren Durchgängen immer drei Fotos mit drei verschiedenen Gesichtern zu sehen. Eines der Portraitbilder war wie bereits beschrieben eine Mischung aus Gesichtszügen des teilnehmenden Kindes, und dem Foto eines komplett fremden Kindes („self morph“). Ein weiteres Foto wurde zusammengesetzt aus dem Foto eines dem Kind bereits bekannten Kindes, dessen Foto wir dem Kind zuvor gezeigt hatten, und dem Foto eines komplett fremden Kindes („familiar morph“). Anhand dieses Mischfotos wollten wir herausfinden, ob auch der Bekanntheitsgrad eines Gesichtes eine Rolle bei der Auswahl einer Person spielt. Auf dem dritten Foto war ein Kind zu sehen, das wir aus zwei dem Kind fremden Kindergesichtern zusammengesetzt hatten („stranger morph“).

Hier ein Beispiel, wie ein Selbstportrait (links) in drei verschiedene Mischfotos verwandelt und anschließend den Kindern vorgelegt wurde.



Tatsächlich zeigten uns die Ergebnisse, dass die Kinder häufiger diejenige Person auf dem Foto als zukünftigen neuen Klassenkameraden auswählten, in die ihre eigenen Gesichtszüge eingearbeitet waren, als die komplett fremde oder ihnen bekannte Person. Die Tendenz, einen Partner oder Schulkameraden nach bestimmten Kriterien, wie Ähnlichkeit, auszusuchen, ist also nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei Kindern nachweisbar. Insbesondere dann, wenn uns näheres Wissen über unser Gegenüber fehlt, scheint die Ähnlichkeit der Gesichtszüge meines Gegenübers zu den meinigen offenbar ein

wesentliches Auswahlprinzip zu sein, um zu entscheiden, wem ich mich zuwende und wer mir ein verlässlicher Partner sein könnte.

Literatur:

DeBruine, L. M. (2002). Facial resemblance enhances trust. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 269(1498), 1307-1312.
Fawcett, C. A., & Markson, L. (2010). Similarity predicts liking in 3-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 105(4), 345-358.



05 EMOTIONEN UND SPRACHE



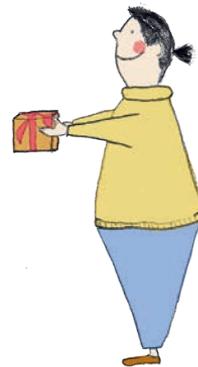
Bereits im ersten Lebensjahr zeigen Kinder Emotionen, also Gefühle, wie Freude und Angst. Diese werden oft als primäre Emotionen bezeichnet. Ab dem zweiten Lebensjahr drücken Kinder Emotionen wie Stolz oder Scham aus. Sie sind eine Mischung aus primären Emotionen und werden komplexe oder sekundäre Emotionen genannt. Womit hängen das Erleben und der Ausdruck verschiedener Emotionen in der Kindheitsentwicklung zusammen?

Nach dem ersten Lebensjahr entwickeln Kinder ein Bewusstsein von ihrer eigenen Person und gleichzeitig dafür, dass die Umwelt auf ihr Verhalten reagiert. Sie lernen beispielsweise, dass sie getröstet werden, wenn sie traurig sind oder dass andere Menschen mitlachen, wenn sie selber lachen. Wichtig im Zusammenhang mit Emotionen ist die Fähigkeit, diese verschiedenen Gefühle ausdrücken und in manchen Situationen situationsgerecht regulieren zu können.

Wer kennt nicht die Situation, in der ein kleines Kind an der Supermarktkasse lauthals quengelt, weil ihm seine Eltern verbieten, eine Süßigkeit in den Einkaufswagen zu legen? Das Verhalten des Kindes lässt sich dadurch begründen, dass die Fähigkeiten des Mädchen/Jungen noch nicht genügend ausgereift

sind, die Enttäuschung über das Süßigkeitenverbot situationsangemessen, also ohne großes Geschrei, zu regulieren. Genau damit, nämlich mit der Fähigkeit zur Emotionsregulation, haben wir uns in einer unserer Studien beschäftigt. Genauer gesagt haben wir dabei den Zusammenhang zwischen Sprachfähigkeit und der Fähigkeit zur Emotionsregulation unter die Lupe genommen.

In unserer Studie haben sich insgesamt 120 Kindergarten- und Grundschul Kinder im Alter von vier bis elf Jahren 20 Bildergeschichten angeschaut, in denen die Figuren verschiedenste Situationen durchlebten, die jeweils unterschiedliche Emotionen ausgelöst haben (siehe Abbildung).



Franziska bekommt ein Geschenk zum Geburtstag überreicht. Sie packt es aus und denkt: „Wow, das ist ja ein tolles Geschenk!“

Mathilda hält einen Pokal nach oben und lacht. Sie denkt: „Ich habe gewonnen!“



Mias Mutter hat ihr verboten mit der teuren Vase zu spielen. Nun hat Mia mit der Vase gespielt und sie dabei kaputt gemacht. Mia denkt: „Oje, das war ich! Wie soll ich das nur wieder gut machen?“

Clara hatte sich ein rotes Auto zum Geburtstag gewünscht. Die Eltern haben ihr ein Springseil geschenkt. Sie lässt den Kopf sinken. Clara denkt: Das ist aber nicht das, was ich haben wollte.“



Sechs der Geschichten beschrieben primäre Emotionen wie zum Beispiel Freude, Angst und Ärger. Die 14 anderen zeigten komplexe Emotionen wie zum Beispiel Stolz, Zufriedenheit oder Neid. Aufgabe der Kinder war nun, zu beschreiben, wie sich die Figur in der Bildergeschichte fühlt. In einem zweiten Schritt haben wir uns angeschaut, welches Wissen die Kinder schon über Strategien zur Emotionsregulation haben.

Herausgefunden haben wir, dass die Kinder mit wachsendem Alter zunehmend verschiedene Wörter benutzten, um Gefühlszustände zu benennen. Abgesehen von Begriffen wie „gut, schlecht, traurig, fröhlich“ beschrieben die Kinder die Gefühle der Figuren mit den Worten „erschrocken, stolz, geborgen, zufrieden“.

Dieses Ergebnis mag erst einmal nicht überraschen. Kinder mit einem größeren Emotionswortschatz konnten allerdings auch mehr Möglichkeiten benennen, mit denen sie ihre Emotionen regulieren können.

Zusätzlich fragten wir die Kinder, was sie tun, wenn sie beispielsweise traurig (oder ärgerlich oder ängstlich) sind und nicht mehr traurig (oder ärgerlich oder

ängstlich) sein möchten. Diejenigen Kinder, die über einen größeren emotionalen Wortschatz verfügten, berichteten häufiger von Strategien, wie etwa dem konkreten Lösen des Problems bzw. dem Versuch eine gute Lösung zu finden als Kinder mit einem geringeren emotionalen Wortschatz. Die Kinder sagten beispielsweise, dass sie mit dem Kind sprechen können, dass sie zuvor geärgert hat oder dass sie die Person um das bitten können, was sie von ihr bekommen möchten. Falls das in der gegebenen Situation für die Kinder nicht möglich war, versuchten sie sich abzulenken, indem sie zum Beispiel an etwas Schönes dachten. Manche Kinder relativierten die Situation und maßen ihr weniger (negative) Bedeutung zu, indem sie sich sagten: „Eine schlechte Note ist kein Weltuntergang,“ oder „In ein paar Tagen sieht alles wieder besser aus“.

Im Gegensatz dazu beschrieben Kinder mit noch vergleichsweise geringen emotionalen Sprachfähigkeiten häufiger Verhaltensweisen wie Aggression, Rückzug oder Selbstabwertung, mit denen sie auf schwierige Situationen reagierten. Besonders im Vorschulalter kannten Kinder mit einem größeren emotionalen Wortschatz eine höhere Anzahl gelungener Vorgehensweisen im Umgang mit negativen Gefühlen. Diese Ergebnisse unterstützen unsere

Vermutung, dass das Sprechen über Gefühle und das Benennen von emotionalen Erfahrungen von großer Bedeutung für die Entwicklung in der frühen Kindheit sind. Kinder können so darin unterstützt werden, ein umfangreiches Verständnis von Emotionen zu entwickeln und die vielfältigen Strategien im Umgang mit Gefühlen kennenzulernen.

Literatur:

Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition*. (pp. 59–77). Washington: American Psychological Association.

Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324–352.

Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie
Abteilung für Vergleichende Kulturpsychologie
Deutscher Platz 6 | 04103 Leipzig | (0341) 355 01 57
forschungsreise@eva.mpg.de
Gestaltung: Linda Schymanski