

# **Antrag auf Förderung im Rahmen des Forschungsschwerpunktes des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung**

## **1. Titel und Antragsteller**

Titel: Die Entwicklung und Förderung prosozialen und kooperativen Verhaltens im zweiten Lebensjahr

Antragsteller: Joscha Kärtner, Dr. rer. nat., Dipl.-Psych.

## **2. Inhaltsverzeichnis**

|   |    |
|---|----|
| 1. Titel und Antragsteller .....  | 1  |
| 2. Inhaltsverzeichnis.....  | 1  |
| 3. Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt.....                                      | 2  |
| 3.1. Kenndaten.....   | 2  |
| 3.1.1. Sprecher des Forschungsvorhabens .....   | 2  |
| 3.1.2. Beteiligte Wissenschaftlerinnen/ Wissenschaftler.....                          | 2  |
| 3.1.3. Förderzeitraum und Fördersumme.....  | 2  |
| 3.2. Forschungsprojekt.....   | 3  |
| 3.2.1. Zusammenfassung.....   | 3  |
| 3.2.2. Ausgangssituation und Genese des Projekts .....                                | 4  |
| 3.2.3. Ziel des Forschungsprojekts .....  | 4  |
| 3.2.4. Bezug des Projekts zum Stand der Forschung.....                                | 5  |
| 3.2.5. Eigene Vorarbeiten für dieses Projekt.....                                     | 8  |
| 3.2.6. Darstellung des Forschungsprogramms .....                                      | 10 |
| 3.2.7. Relevante Kooperationspartner.....   | 15 |
| 3.3. Inhaltlich-strukturelle Einbindung des Forschungsprojektes in das Institut ..... | 15 |
| 3.4. Arbeits- und Zeitplan .....  | 16 |
| 3.4.1. Arbeitsplan.....   | 16 |
| 3.4.2. Zeitplan.....  | 21 |
| 4. Beantragte Fördermittel und Eigenanteil.....                                       | 23 |
| 4.1. Personal .....   | 23 |
| 4.2. Sach- und Sondermittel, Investitionen .....                                      | 23 |
| 4.3. Eigenanteil der Antragsteller .....  | 24 |
| 5. Anhang.....  | 25 |
| 5.1. Bibliographie.....   | 25 |
| 5.2. Kurzbiographien und Publikationen .....  | 28 |

### 3. Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt

#### 3.1. Kenndaten

##### 3.1.1. Sprecher des Forschungsvorhabens

Name, Vorname mit akademischem Grad: Kärtner, Joscha, Dr. rer. nat., Dipl.-Psych.  
Dienststellung: wissenschaftlicher Angestellter  
Dienstliche Anschrift: nifbe, Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur  
Artilleriestr. 34  
49076 Osnabrück  
Telefon: (0541) 969-3551  
Telefax: (0541) 969-3563  
E-Mail-Adresse: joscha.kaertner@uos.de

##### 3.1.2. Beteiligte Wissenschaftlerinnen/ Wissenschaftler

| Name, Vorname, akad. Grad                    | Fachrichtung | Bezeichnung der außeruniversitären Einrichtung | Stelle soll aus Mitteln des Antrags finanziert werden |
|--|--------------|--|---|
| Kärtner, Joscha, Dr. rer. nat., Dipl.-Psych. | Psychologie  | nifbe  | <input type="checkbox"/>                              |
| zu besetzten, Dipl.-Psych.                   | Psychologie  | Universität Osnabrück                          | <input checked="" type="checkbox"/> (1/2 TVL-13)      |
| zu besetzten, Dipl.-Psych.                   | Psychologie  | Universität Osnabrück                          | <input checked="" type="checkbox"/> (1/2 TVL-13)      |

##### 3.1.3. Förderzeitraum und Fördersumme

Der beantragte Förderzeitraum umfasst 2 Jahre, die beantragte Fördersumme beträgt 166.637,19 €. Gewünschter Beginn der Förderung ist der 01.10.2008.

## **3.2. Forschungsprojekt**

### **3.2.1. Zusammenfassung**

Dieses Forschungsprojekt soll einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, soziokulturelle und normative Einflüsse auf die Entwicklung frühen prosozialen und kooperativen Verhaltens besser zu verstehen, um sozioemotionale Entwicklungsprozesse gezielter fördern zu können.

Dazu soll, erstens, neueren Befunden nachgegangen werden, die darauf hindeuten, dass frühes Hilfeverhalten nicht notwendigerweise das Verständnis des inneren Zustandes der anderen Person voraussetzt (empathisches Hilfeverhalten), sondern das gemeinsame Erleben der Situation das Kind in die Lage versetzt, Hilfeverhalten zu zeigen (situationsgebundenes Hilfeverhalten). Dazu soll der Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen frühen Hilfeverhaltens (instrumentelles und emotional motiviertes Hilfeverhalten) und anderen zeitnahen Entwicklungen, insbesondere dem frühen Selbstkonzept, dem kooperativen Verhalten und dem Verständnis der Subjektivität mentaler Zustände untersucht werden. Falls sich diese möglicherweise kulturspezifischen Entwicklungspfade nachweisen ließen, hätte das wichtige theoretische und praktische Implikationen für die interne und externe Regulation prosozialen und kooperativen Verhaltens bei Kindern. Zweitens soll untersucht werden, welche Interaktionserfahrungen die Entwicklung prosozialen Verhaltens begünstigen. Insbesondere stellt sich die Frage, über welche Verhaltensweisen Mütter ihren Kindern ihre normative Orientierung bezüglich prosozialen und kooperativen Verhaltens vermitteln und damit die prosoziale Motivation ihrer Kinder fördern. Drittens soll untersucht werden, inwiefern Kinder diese bisher schwerpunktmäßig im Umgang mit Erwachsenen erforschten Kompetenzen im Umgang mit anderen Kindern zeigen. Zu wissen, auf welchem Wege Kinder zum prosozialen und kooperativen Verhalten gelangen, welche förderlichen Erfahrungen sie dabei in der Interaktion mit ihren primären Bezugspersonen sammeln und wie sich diese neu erworbenen Kompetenzen im Umgang mit anderen Kindern umsetzen, würde helfen, unter besonderer Berücksichtigung des soziokulturellen Kontextes und des sozial-kognitiven Entwicklungsstandes des Kindes, soziale und emotionale Entwicklungsprozesse angemessen zu unterstützen.

### **3.2.2. Ausgangssituation und Genese des Projekts**

Im zweiten Lebensjahr vollziehen sich wichtige Entwicklungen im sozial-kognitiven, sozial-emotionalen und im motivationalen Bereich, die Kleinkindern einen kompetenteren Umgang mit anderen Personen ermöglichen. Im Wesentlichen wird schon hier der Grundstein für die spätere Sozialkompetenz des Kindes gelegt. Im vorliegenden Projektantrag geht es um die zentralen Voraussetzungen und die sozialen Einflüsse auf die Entwicklung frühen prosozialen und kooperativen Verhaltens. Ein differenzierteres Verständnis dieser Entwicklungen würde es ermöglichen, wissenschaftlich fundierte Programme zur Förderung eben dieser sozialen Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Hintergrundes der Kinder zu entwickeln.

Im Rahmen der Ausschreibung Forschungsverbund „Frühkindliche Bildung und Entwicklung“ durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur wurde zum 05.11.2007 eine Antragsskizze eingereicht, die auf Vorschlag der Gutachter und der anschließenden positiven Stellungnahme des Vorstands des nifbe hiermit als Vollantrag im Rahmen der Forschungsförderung vorliegt. Das Projekt wurde zuvor bei keinen weiteren Mittelgebern eingereicht.

### **3.2.3. Ziel des Forschungsprojekts**

Es ist das Ziel dieses Forschungsprojekts, mehr über die sozial-kognitiven und motivationalen Voraussetzungen frühen prosozialen und kooperativen Verhaltens zu erfahren, um eine wissenschaftlich fundierte Basis für eine gezielte Unterstützung der Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder zu schaffen.

In der Literatur wurde bisher davon ausgegangen, dass frühes Hilfeverhalten notwendigerweise ein Verständnis des mentalen Zustandes der anderen Person voraussetzt. Mittlerweile deuten jedoch erste Befunden darauf hin, dass möglicherweise ein allgemeines Verständnis der emotional bedeutsamen Situation ausreicht, um prosoziales Verhalten auf Seiten des Kindes zu ermöglichen (Kärtner, 2008). Die Existenz unterschiedlicher und eventuell kulturspezifischer Entwicklungspfade ließe sich über differenzielle Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Formen frühen Hilfeverhaltens (instrumentelles, empathisch motiviertes und situationsgebundenes Hilfeverhalten) mit anderen zeitnahen Entwicklungen, insbesondere dem frühen Selbstkonzept, dem kooperativen Verhalten und dem Verständnis der Subjektivität mentaler Zustände nachweisen.

Weiterhin soll in diesem Projekt der Frage nach spezifischen Interaktionserfahrungen nachgegangen werden, die Kinder im Umgang mit ihren primären Bezugspersonen sammeln und die die Entwicklung frühen prosozialen und kooperativen Verhaltens fördern. Möglicherweise lassen sich hier kulturspezifische Interaktionsmuster identifizieren, die im Zusammenhang mit dem frühen prosozialen Verhalten stehen. Generell soll hier zwischen Einflüssen auf die sozial-kognitiven und Einflüssen auf die motivationalen Voraussetzungen prosozialen und kooperativen Verhaltens unterschieden werden.

Schließlich soll untersucht werden, inwiefern Kinder prosoziale und kooperative Verhaltensneigungen, die sie im Umgang mit ihren Müttern oder anderen Erwachsenen zeigen, auch gegenüber anderen Kindern (im Peer-Kontext) zeigen.

Auf Grundlage der Ergebnisse dieses Projekts können in einem nächsten Schritt die praktischen Implikationen für die frühe Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz herausgearbeitet werden. Es könnte ein wissenschaftlich fundierter Leitfaden formuliert werden, der es Eltern, Tagesmüttern und Erzieherinnen bei Bedarf ermöglicht, unter besonderer Berücksichtigung des sozial-kognitiven Entwicklungsstandes und des kulturellen Hintergrundes des Kindes, die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder zu unterstützen.

#### **3.2.4. Bezug des Projekts zum Stand der Forschung**

Spätestens Mitte des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder, sowohl instrumentelles als auch empathisch motiviertes Hilfeverhalten zu zeigen. Kinder helfen demnach sowohl in Situationen, in denen andere Personen ihre Handlungsziele nicht alleine erreichen können (Warneken & Tomasello, 2006, 2007) als auch in Situationen, in denen anderen Personen ein Unglück widerfährt (Bischof-Köhler, 1989, 1994; Kärtner, 2008; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992). Außerdem beginnen Kinder in diesem Alter, erste kooperative Verhaltensweisen zu zeigen (Warneken, Chen, & Tomasello, 2006), die sich neben der zugrunde liegenden prosozialen Motivation dadurch auszeichnen, dass die Handlungen beider Personen aufeinander abgestimmt werden (komplementäres Rollenverständnis). Die meisten Autoren gehen davon aus, dass sowohl dem prosozialen als auch dem kooperativen Verhalten ein zunehmend differenziertes Verständnis psychischer Zustände zugrunde liegt: Beim instrumentellen Hilfeverhalten ermöglicht das Verständnis des Handlungsziels der anderen Person das Hilfeverhalten, beim empathisch motivierten Hilfeverhalten ist es das Verständnis des emotionalen Zustandes der anderen Person, welches das Hilfeverhalten möglich macht. Beim kooperativen Verhalten müssen die Handlungspläne beider Personen verstanden und miteinander koordiniert werden. In allen diesen Fällen ist es das Zusammenspiel eines sozial-kognitiven Verständnisses mit einem prosozialen Handlungsmotiv, das dazu führt, dass Kinder in der jeweiligen Situation Hilfeverhalten zeigen.

Das Verständnis mentaler und emotionaler Zustände anderer Personen ist eng an die Entwicklung eines frühen Selbstkonzepts gebunden (Barresi & Moore, 1996; Bischof-Köhler, 1989, 1994; Kärtner, Keller, & Yovsi, eingereicht; Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss, 1989; Moore, 2007). Kinder werden sich zu derselben Zeit ihres eigenen Erlebens bewusst (reflexives Selbstbewusstsein), zu der sie anderen Personen ein inneres Erleben zuschreiben. Sobald diese Entwicklung vollzogen ist, begreifen Kinder sich selbst und andere Personen als autonome intentionale Handlungsträger. Grundlage dieser Entwicklung ist eine domänenübergreifende Veränderung in den repräsentationalen Fähigkeiten des Kindes. Eine Vielzahl von Studien deutet darauf hin, dass Kinder etwa ab der Mitte des zweiten Lebensjahres in der Lage sind, neben den primären, wahrnehmungsgebundenen Repräsentationen, die die Realität direkt abbilden, sekundäre Repräsentationen hypothetischer bzw. nicht direkt wahrnehmbarer Situationen zu generieren (vgl. Suddendorf & Whiten, 2001). Mithilfe dieser sekundären Repräsentationen (Perner, 1991) integriert das Kind Informationen, die es direkt wahrnimmt (das Ausdrucksverhalten und die Handlung der anderen Person bzw. das eigene Erleben), mit Informationen, die es sich vorstellt (das innere Erleben der anderen Person bzw. das äußere Erscheinungsbild der eigenen Handlung). Erst die Integration beider Informationen erlaubt Kindern ein

Verständnis der psychischen Zustände der eigenen und der anderen Person (Barresi & Moore, 1996; Moore, 2007).

Bevor Kinder über die Fähigkeit zur sekundären Repräsentation verfügen, sind sie laut Barresi und Moore (1996) in der Lage, intentionale Handlungen dadurch zu verstehen, dass diese gemeinsam mit der anderen Person vollzogen werden (*shared intentional relation*). In Situationen, in denen das Kind selbst zeitgleich mit einer anderen Person die gleiche, auf ein Objekt gerichtete Handlung ausführt, sind demnach alle zum Verständnis notwendigen Informationen direkt erfahrbar. Diese Bedingungen sind beispielsweise bei der Imitation oder bei der gemeinsamen Fokussierung der Aufmerksamkeit auf ein Referenzobjekt in der triadischen Interaktion erfüllt: In beiden Fällen erlebt das Kind bei sich selbst, wie sich der psychische Zustand anfühlt und sieht beim Anderen, wie der psychische Zustand aussieht. Diese Informationen werden integriert und dem Kind erschließt sich zum ersten Mal der psychische Zustand, der der Handlung zugrunde liegt. Diese Erfahrung bleibt jedoch auf Situationen des gemeinsamen Handlungsvollzugs beschränkt. Außerdem versteht das Kind auf dieser Stufe noch nicht, dass der psychische Zustand auf ein einzelnes Individuum, sei es die eigene oder eine andere Person, beschränkt ist. Das heißt, es gelingt dem Kind auf dieser Stufe noch nicht, einzelne Personen als Träger subjektiven Erlebens zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund kritisiert Moore (2007) eine Vielzahl von Studien, die zu dem Schluss kommen, dass ein Verständnis mentaler Zustände schon gegen Ende des ersten Lebensjahres erreicht sei. Aufgrund dieser Studien werde nicht eindeutig klar, ob das Kind den anderen Personen tatsächlich einen mentalen Zustand zuschreibt oder ob es aufgrund des gemeinsamen Erlebens ein Verständnis der Handlung erreicht. Um beispielsweise den häufig angeführten Befund zu erklären, dass es Kindern gelingt eine zielbezogene Handlung erfolgreich auszuführen, obwohl sie zuvor nur eine unvollständige Modellhandlung beobachten konnten (Meltzoff, 1995), bedarf es nicht notwendigerweise des Verständnisses des mentalen Zustandes der anderen Person. Prinzipiell genügt die Annahme, dass das Kind die Zielgerichtetheit der Handlung versteht (vgl. auch Gergely, 2002; Gergely & Csibra, 2003; Perner, 1991; Perner & Doherty, 2005). In der Folge kommt es dann zu einer geteilten psychischen Zustand, die es dem Kind ermöglicht, die Zielhandlung auszuführen.

Ein eindeutiger Hinweis auf ein Verständnis der mentalen Zustände anderer Personen ist nach Moore (2007) erst dann gegeben, wenn das Verhalten des Kindes den psychischen Zustand der anderen Person reflektiert und dieser Zustand sich außerdem von dem des Kindes unterscheidet. Erst wenn diese beiden Bedingungen zutreffen, scheidet der geteilte psychische Zustand (*shared intentional relation*) als Alternativerklärung aus. Ein Beleg dafür ist Moore zufolge das Verständnis der Subjektivität von Präferenzen (Repacholi & Gopnik, 1997), das komplementäre Rollenverständnis bei kooperativen Handlungen (Warneken et al., 2006) oder empathisch motiviertes Hilfeverhalten. In den ersten beiden Fällen überzeugt die Argumentation von Moore: Sowohl um die Subjektivität von Präferenzen („Ich mag A und er/sie mag B“) als auch um komplementäre Rollen („Ich mache A und er/sie macht B“) zu verstehen, muss das Kind unterschiedliche psychische Relationen repräsentieren, die sich auf die eigene und die andere Person beziehen. Beim empathisch motivierten Hilfeverhalten ist das allerdings nicht notwendigerweise der Fall.

Üblicherweise wird angenommen, dass empathisch motiviertes Hilfeverhalten ein Verständnis des inneren Zustandes der anderen Person voraussetzt (Barresi & Moore, 1996; Bischof-Köhler,

1989; Perner, 1991). Demnach ermöglicht erst die Einsicht in die Subjektivität emotionaler Zustände dem Kind, mit dem Leid anderer Personen mitzuempfinden und diesen zu helfen („Er/ sie leidet, ich helfe“). Dabei kommt dem Mitgefühl eine zentrale Rolle bei der Motivation prosozialen Verhaltens zu. Solange diese Einsicht nicht möglich ist, erlebe das Kind aufgrund der Gefühlsansteckung den gleichen emotionalen Zustand, der dazu führt, dass das Kind selbst Trost sucht. Als Beleg für diese Argumentation gilt der Zusammenhang zwischen Hilfeverhalten und dem Selbsterkennen im Spiegel, den Bischof-Köhler (1989; 1994) und Johnson (1982) in ihren Untersuchungen nachweisen konnten. Dabei dient das Selbsterkennen im Spiegel (auch Rouge-Test) als Maß für das kategoriale Selbstkonzept bzw. die Selbst-Andere-Unterscheidung. Der Grundgedanke dabei ist, dass beide Kompetenzen auf derselben repräsentationalen Fähigkeit aufbauen: Sobald sich das Kind seines eigenen äußeren Erscheinungsbilds bewusst wird, kann es sich gleichermaßen des inneren Erlebens anderer Personen bewusst werden. Nach Meinung des Antragstellers stellt diese Erklärung jedoch nur einen von zwei denkbaren Mechanismen dar, die prosoziales Verhalten ermöglichen.

Alternativ kann man argumentieren, dass die Handlung des Kindes aus dem gemeinsamen Erleben und dem daraus resultierenden Verständnis der Situation im Sinne eines geteilten psychischen Zustandes resultiert: Das Kind empfindet aufgrund von Gefühlsansteckung den psychischen Zustand, der sich im Ausdrucksverhalten der anderen Person manifestiert. Der Grundgedanke dieses alternativen Mechanismus wäre demzufolge, dass der emotionale Mitvollzug genügt, um Hilfeverhalten auf Seiten des Kindes zu ermöglichen, ohne die Subjektivität psychischen Erlebens kognitiv zu erfassen. Bezogen auf die Untersuchungen von Bischof-Köhler (1989; 1994) und Kärtner (2008), in denen die Versuchsleiterin Trauer über einen kaputten Teddy simuliert, würde das Situationsverständnis ein Verständnis im Sinne „traurig wegen des kaputten Teddys“ ermöglichen. Das Hilfeverhalten des Kindes würde dann notwendigerweise an der beobachteten Situation, also an der Versuchsleiterin oder am Teddy ansetzen. Dabei ist es wichtig, an dieser Stelle festzuhalten, dass es sich hierbei nicht um empathisch motiviertes Hilfeverhalten handelt, da das Kind noch nicht in der Lage ist, empathisch zu empfinden. Eher müsste man hier von Hilfeverhalten sprechen, das aus dem Verständnis der Situation und nicht aus dem Verständnis des inneren Zustandes der anderen Person resultiert.

Zusammenfassend lässt sich argumentieren, dass es möglicherweise zwei alternative Mechanismen gibt, die frühem Hilfeverhalten in emotional bedeutsamen Situationen unterliegen. Zum einen gibt es das empathisch motivierte Hilfeverhalten, bei dem Kinder beide Personen als autonome, intentionale Handlungsträger verstehen und das in den bisherigen sozialkognitiven Erklärungsansätzen als einzig mögliche Erklärung frühen Hilfeverhaltens genannt wird. Auf der anderen Seite gibt es das situationsgebundene Hilfeverhalten, das einem allgemeinen Verständnis der Situation entspringt und das dadurch zustande kommt, dass das eigene Erleben des Kindes, das noch nicht bewusstseinsfähig ist, mit dem beobachteten Verhalten der anderen Person integriert wird. Demnach sind es vor allem zwei Dinge, die dem frühen Hilfeverhalten notwendigerweise zugrunde liegen. Zum einen bedarf es der emotionalen Resonanz im Sinne der Gefühlsansteckung durch die die Situation der anderen Person erst an Relevanz gewinnt, zum anderen bedarf es der prosozialen Motivation bzw. eines entsprechenden Verantwortungsgefühls in dem Sinne, dass das Kind sich angesprochen fühlt. Weniger zentral scheint hingegen das Verständnis des inneren Zustandes der

anderen Person zu sein. Ließe sich dieser alternative Mechanismus bestätigen, würde das bedeuten, dass man das prosoziale Verhalten der Kinder schon fördern kann, bevor sie gegen Mitte des zweiten Lebensjahres die Subjektivität psychischen Erlebens verstehen.

### **3.2.5. Eigene Vorarbeiten für dieses Projekt**

Ein Hinweis auf die Existenz dieser alternativen Mechanismen bzw. Entwicklungspfade liefert der Befund, dass der Zusammenhang zwischen der Selbst-Andere-Unterscheidung und dem frühen Hilfeverhalten kontextspezifisch zu sein scheint (Kärtner, 2008). Während es diesen Zusammenhang in einer Stichprobe deutscher Mittelschicht-Familien in Berlin (primär autonome bzw. independente soziokulturelle Orientierung) gab, trat der Zusammenhang in einer hinsichtlich des Bildungsgrades und des sozioökonomischen Status vergleichbaren Stichprobe hinduistischer Familien in Delhi (primär autonom-relationale soziokulturelle Orientierung) nicht auf. Dabei wurde die Selbst-Andere-Unterscheidung über das Selbsterkennen im Spiegel und das prosoziale Verhalten der Kinder im Rahmen einer quasi-experimentellen Untersuchung erhoben, in der die Versuchsleiterin eine Trauerreaktion simulierte (Teddy-Test, siehe auch Seite 17). Die soziokulturelle Orientierung der Mütter wurde über die Bedeutung erfasst, die die Mütter aus Berlin und Delhi verschiedenen Sozialisationszielen beimaßen. Wie erwartet, betonten die Mütter in Delhi relationale Sozialisationsziele, die sich auf das prosoziale Verhalten der Kinder und deren Gehorsam bezogen, stärker als autonome Sozialisationsziele, die sich auf die Entwicklung von Unabhängigkeit und Selbstbewusstsein bezogen. In der Berliner Stichprobe war das Gegenteil der Fall.

Daneben konnte Kärtner (2008) zeigen, dass es in beiden kulturellen Kontexten einen starken Einfluss der normativen Orientierung der Mütter auf die prosoziale Motivation der Kinder gab. So war es umso wahrscheinlicher, dass Kinder prosoziales Verhalten zeigten, je wichtiger den Müttern prosoziales Verhalten und Gehorsam als Sozialisationsziele waren. Zudem zeigten signifikant mehr Kinder in Delhi Hilfeverhalten als das in Berlin der Fall war. Wie vermutet, konnte dieser Unterschied im Hilfeverhalten vollständig auf kulturelle Unterschiede in der normativen Orientierung der Mütter zurückgeführt werden. Diese Befunde stützen die Annahme, dass es sich beim prosozialem Verhalten zwar um eine biologisch angelegte Verhaltenstendenz handelt, die aber in Abhängigkeit von den normativen Erwartungen durch das soziokulturelle Umfeld und den vorausgegangenen Lernerfahrungen des Kindes in unterschiedlichem Maße gefördert wird.

Auf Grundlage der Theorie der Entwicklungspfade (Keller, 2007) argumentiert Kärtner (2008), dass es in Abhängigkeit bestimmter soziokultureller Kontextfaktoren unterschiedliche Pfade sind, über die dieselbe Entwicklung erreicht wird. Insofern scheint es kulturspezifische Interaktionsmuster zu geben, die einen Einfluss darauf haben, über welchen Entwicklungspfad das prosoziale Verhalten erreicht wird. Folgt die Entwicklung dem prototypisch autonomen bzw. independenten Pfad, wird die emotional bedeutsame Situation überwiegend aufgrund des Verständnisses von Personen als autonomen intentionalen Handlungsträgern verstanden und das Hilfeverhalten ist, wie in der Berliner Stichprobe, überwiegend empathisch motiviert. Folgt die Entwicklung hingegen dem prototypisch interdependenten Pfad, wird das Hilfeverhalten durch den gemeinsamen emotionalen Vollzug der Situation ermöglicht (siehe Abbildung 1).



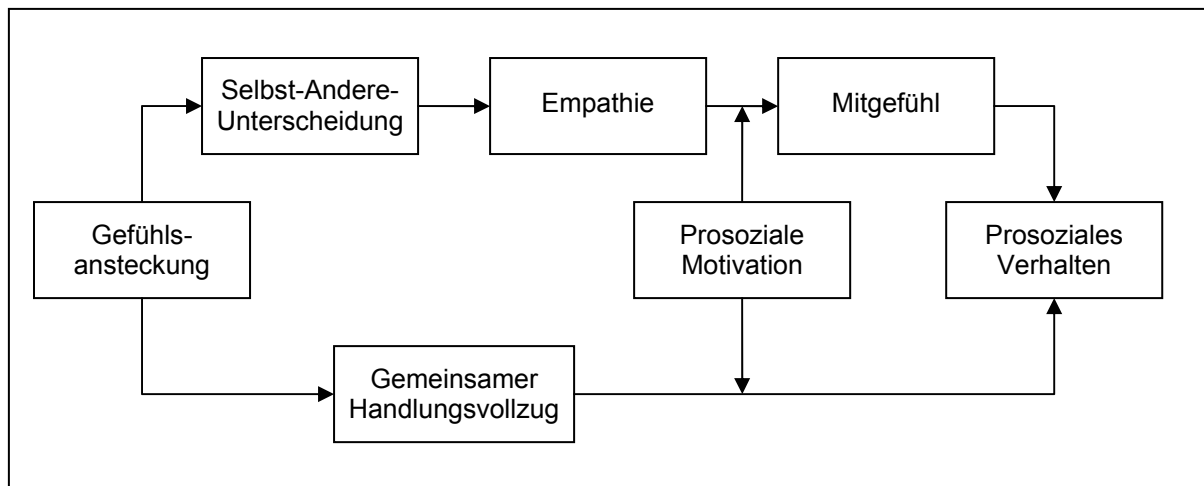


Abbildung 1 - Alternative Entwicklungspfade: Empathisches und situationsgebundenes Hilfeverhalten

Einen ähnlichen Gedanken formulierten Graves und Graves (1983), die aufgrund ihrer Arbeiten auf den Cook-Inseln in Polynesien von geschlechtsspezifischen Pfaden zum frühen Hilfeverhalten sprachen. Wie eine Reihe anderer Autoren (de Guzman, Edwards, & Carlo, 2005; Whiting & Whiting, 1975) gehen sie von der Annahme aus, dass prosoziale Verhaltensneigungen durch die aktive Teilnahme an im Alltag anfallenden Routinetätigkeiten gestärkt werden. Entsprechend fanden sie, dass Mädchen aus ländlichen Kontexten, die in einem viel stärkeren Maße in solche Tätigkeiten eingebunden wurden, am häufigsten prosoziale Verhaltensweisen zeigten. Allerdings fanden sie gleichermaßen, dass Jungen generell nicht nur weniger, sondern auch andere prosoziale Verhaltensweisen zeigten. Beispielsweise teilten sie häufig Spielzeuge oder Essen mit Gleichaltrigen. Aufgrund dieser Beobachtungen kamen die Autoren zu dem Schluss, dass

„two alternative routes to the learning of prosocial behavior appear to be available, one more commonly experienced by girls, the other by boys. The first is a hierarchical path of being incorporated with elders into meaningful cooperative work around the home while also learning nurturance towards younger, more dependent family members. [... Boys] start first on the second path of prosocial development: that of egalitarian peer group play.“ (Graves & Graves, 1983, S.259).

Diese Argumentation bezüglich zweier Entwicklungspfade kann direkt auf die Idee kulturbeziehungsweise kontextspezifischer Entwicklungspfade übertragen werden. Sie liefert darüber hinaus zugleich einen Ansatzpunkt, worin die Besonderheiten der Interaktionserfahrungen in unterschiedlichen sozialen und soziokulturellen Kontexten liegen mögen, die zu diesen unterschiedlichen Entwicklungsverläufen führen könnten. Generell kann man sagen, dass die Interaktionserfahrungen von Kindern in interdependenten Kontexten sehr stark durch hierarchische Rollenmodelle strukturiert werden, wohingegen die dominante Interaktionserfahrung in independenten soziokulturellen Kontexten so strukturiert ist, dass die Autonomie des Kindes respektiert wird und seine Wünsche und Absichten wahrgenommen und berücksichtigt werden (Keller, 2007).

Die zentrale Zielsetzung dieses Projekts ist es, die beiden unterschiedlichen Formen des Hilfeverhaltens (empathisches und situationsgebundenes Hilfeverhalten) empirisch zu differenzieren und die Annahmen bezüglich der kontextspezifischen Entwicklungspfade zum frühen Hilfeverhalten

und möglicher sozialer Einflüsse zu überprüfen. Ließen sich diese erste Befunde bestätigen, würde das bedeuten, dass die sozialemotionale Entwicklung der Kinder, je nach soziokulturellem Hintergrund, auf unterschiedliche Art und Weise gefördert werden müsste. Weiterhin soll untersucht werden, welche Implikationen die unterschiedliche Genese prosozialen Verhaltens für kooperative Handlungen mit Erwachsenen und gleichaltrigen Kindern hat.

### **3.2.6. Darstellung des Forschungsprogramms**

Die zentrale Fragestellung dieses Projekts ist, ob Kinder in Abhängigkeit des soziokulturellen und normativen Kontexts über unterschiedliche Entwicklungspfade zum prosozialen Verhalten gelangen. Falls dem so ist, hätte das wichtige theoretische und praktische Implikationen für die interne und externe Regulation prosozialen und kooperativen Verhaltens, vor allem in Kontexten mit Kindern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, die immer stärker den Alltag heutiger Kindertagesstätten und Kindergärten prägen. So könnte es beispielsweise sein, dass die Entwicklung prosozialen Verhaltens je nach soziokulturellem Hintergrund eher durch das Übertragen von Verantwortung oder durch das Eingehen auf das subjektive Erleben anderer Kinder gefördert werden könnte. Daher sollen in diesem Projekt neben Kindern deutschstämmiger Familien verschiedener sozialer Herkunft auch Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund untersucht werden, da sich die unterschiedliche soziale und soziokulturelle Herkunft auf deren normative Orientierung auswirken sollte. So konnte Leyendecker und Kollegen (Citlak, Leyendecker, Schölmerich, Driessen, & Harwood, 2008; Leyendecker, Schölmerich, & Citlak, 2006) zeigen, dass türkischstämmige Familien bis in die zweite Generation hinein relationale Sozialisationsziele wie Gehorsam, Respekt und Harmonie stärker betonen als hinsichtlich Bildungsgrad und sozioökonomischem Status vergleichbare deutschstämmige Familien. Die zentrale Thematik untergliedert sich in drei Fragestellungen, denen an einer Stichprobe von etwa 80 Kindern nachgegangen werden soll. Das zugrunde liegende Design ist eine Längsschnittstudie mit zwei Erhebungszeitpunkten (15 und 18 Monate).

#### **Fragestellung 1: Alternative Entwicklungspfade**

Es ist das Ziel der ersten Projektphase, mit angemessenen Methoden empirisch zwischen empathisch motiviertem und situationsgebundenem Hilfeverhalten zu differenzieren. Da sich die unterschiedliche Genese prosozialen Verhaltens nicht im Verhalten selbst ausdrückt, soll der Nachweis über den differentiellen Zusammenhang zu anderen Entwicklungen erbracht werden, die notwendigerweise der Selbst-Andere-Unterscheidung beziehungsweise der Differenzierung psychischer Zustände bedürfen. Ist das Hilfeverhalten in emotional bedeutsamen Situationen empathisch motiviert, sollte ein starker Zusammenhang mit anderen Verhaltensmaßen bestehen, die gleichermaßen der Differenzierung psychischer Zustände bedürfen. Handelt es sich hingegen um situationsgebundenes Hilfeverhalten, sollte dieser Zusammenhang nicht bestehen. Über das Zusammenspiel dieser Entwicklungen mit dem frühen Hilfeverhalten lassen sich dann Rückschlüsse auf Unterschiede in der Verhaltensgenese ziehen. Um diese Annahme zu überprüfen, werden die entsprechenden Daten in einer experimentellen Laborstudie an einer Stichprobe von circa 80 Kindern mit unterschiedlichen sozialen und soziokulturellen Hintergründen erhoben.

Dabei soll es zentral um die Zusammenhänge verschiedener Formen des Hilfeverhaltens (instrumentell und empathisch), mit dem kategorialen Selbstkonzept (Bischof-Köhler, 1989, 1994; Kärtner, 2008; Kärtner et al., eingereicht) und dem Verständnis der Subjektivität psychischer Zustände (Präferenzen, Interessen) (Repacholi & Gopnik, 1997) gehen. Weiterhin soll der Zusammenhang von frühem Hilfeverhalten zu originär kooperativen Aufgabenstellungen untersucht werden, die ein komplementäres Rollenverständnis erfordern (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005; Warneken et al., 2006). Alle diese Fähigkeiten wurden bisher überwiegend isoliert und nur in Abhängigkeit des Lebensalters der Kinder untersucht. In dieser Projektphase soll direkt überprüft werden, inwiefern und unter welchen Umständen manche dieser Kompetenzen andere Entwicklungen notwendigerweise voraussetzen und welche Rolle dabei die repräsentationalen Fähigkeiten des Kindes spielen.

Theoretisch sollten instrumentelles Hilfeverhalten und Hilfeverhalten in emotional bedeutsamen Situationen stark miteinander zusammenhängen, da beide auf eine allgemeine prosoziale Motivation des Kindes zurückgeführt werden (Bischof-Köhler, 1989; Kärtner, 2008; Warneken & Tomasello, 2006). Auf der anderen Seite sollten das kategoriale Selbstkonzept, die Einsicht in die Subjektivität von Präferenzen und kooperatives Verhalten miteinander korrelieren, da sie alle der sekundären Repräsentation bedürfen (siehe Tabelle 1). Greift man die Idee der kontextspezifischen Entwicklungspfade auf, sollte in Kontexten, in denen die Autonomieentwicklung der Kinder stark betont wird, die Entwicklung eines Verständnisses von sich und anderen als autonomen intentionalen Handlungsträgern und damit empathisches Hilfeverhalten gefördert werden. Insofern sollte der Zusammenhang zwischen dem prosozialem Verhalten und den Maßen, die die Differenzierung psychischer Zustände voraussetzen umso stärker ausfallen, je stärker die Autonomieentwicklung betont wird.

Tabelle 1 – Zentrale Konzepte und zugrunde liegende Prozesse in Fragestellung 1

| Konzept                                       | zugrunde liegende Prozesse  |
|---|---|
| empathisches Hilfeverhalten                   | prosoziale Motivation + Repräsentation des mentalen Zustandes der anderen Person  |
| situationsgebundenes Hilfeverhalten           | prosoziale Motivation   |
| instrumentelles Hilfeverhalten                | prosoziale Motivation   |
| kategoriales Selbstkonzept                    | Repräsentation des eigenen äußeren Erscheinungsbilds  |
| Verständnis der Subjektivität von Präferenzen | Repräsentation des mentalen Zustandes der anderen Person  |
| kooperatives Handeln                          | Koordination der Repräsentation der mentalen Zustände der eigenen und anderen Person (komplementäres Rollenverständnis) |

Aus methodischen Gründen wird versucht, die verschiedenen Konzepte über mehrere Aufgaben zu erfassen, um sie hinreichend gut abzubilden.

1. Das Hilfeverhalten in emotional bedeutsamen Situationen wird über Situationen erhoben, in denen die Versuchsleiterin und/ oder die Mutter des Kindes eine Trauerreaktion oder ein Schmerzreaktion simulieren. Das zentrale Maß dieses Untersuchungsbausteins ist das prosoziale Verhalten des Kindes, wobei sich aufgrund des Verhaltens alleine nicht

entscheiden lässt, ob es sich um empathisches oder situationsgebundenes Hilfeverhalten handelt.

2. Das instrumentelle Hilfeverhalten wird über eine Reihe von Aufgaben erfasst, in der die Versuchsleiterin ihr Handlungsziel nicht erreichen kann. Das zentrale Maß ist, inwiefern das Kind der Versuchsleiterin zu Hilfe kommt.
3. Das kategoriale Selbstkonzept wird über das Selbsterkennen im Spiegel erfasst. Das zentrale Maß ist, ob das Kind in der Lage ist, den Fleck neben der Nase mithilfe des Spiegels im eigenen Gesicht zu lokalisieren.
4. Die Einsicht in die Subjektivität von Präferenzen wird in Anlehnung an Repacholi und Gopnik (1997) über zwei Aufgaben erhoben, in denen das Kind jeweils aufgefordert wird, der Versuchsleiterin eines von zwei Objekten zu geben, wobei die Versuchsleiterin und das Kind unterschiedliche Präferenzen haben. Das zentrale Maß ist, ob das Kind in der Lage ist, der Versuchsleiterin das von ihr bevorzugte Objekt zu geben.
5. Die Fähigkeit zum kooperativen Handeln mit komplementären Rollen wird in Anlehnung an Warneken et al. (2006) über eine Aufgabe erhoben, in der das Kind aufgefordert wird, zusammen mit der Versuchsleiterin ein Problem zu lösen, wozu komplementäre Rollen eingenommen und miteinander koordiniert werden müssen. Das zentrale Maß ist, ob es dem Kind gelingt, die komplementäre Rolle einzunehmen und zeitlich mit der Rolle der Versuchsleiterin zu koordinieren. Eine detaillierte Beschreibung aller eingesetzten Verhaltensmaße und Auswertungen findet sich im Arbeitsplan (siehe 3.4.1 Arbeitsplan, ab Seite 16).

Für das gesamte Forschungsprojekt ist es wichtig, dass alle eingesetzten Verfahren in einer Pilotphase auch mit Kindern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen getestet und gegebenenfalls adaptiert werden, um Kinder eines einzelnen soziokulturellen Kontexts nicht systematisch aufgrund des Versuchsaufbaus, der Untersuchungsmaterialien oder des Verhaltens der Versuchsleiterinnen zu benachteiligen. Dabei kann sowohl auf die methodischen Erfahrungen des Antragsstellers im Rahmen zweier DFG-Projekte (siehe 5.2, Seite 28) als auch auf die Erfahrungen der Mitarbeiter der Abteilung Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück zurückgegriffen werden, die im Rahmen abgeschlossener und aktuell laufender kulturvergleichender Projekte gesammelt wurden.

### **Fragestellung 2: Analyse förderlicher Interaktionserfahrungen**

Während in Fragestellung 1 die Mechanismen präzisiert werden, die dem frühen Hilfeverhalten zugrund liegen, soll im Rahmen der Fragestellung 2 überprüft werden, welche Interaktionserfahrungen die Entwicklung prosozialen Verhaltens begünstigen. Um Veränderungen im prosozialen Verhalten und die entsprechenden Einflüsse darauf zu identifizieren, soll eine Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten (15 und 18 Monate) mit einer Teilgruppe der Hauptstichprobe ( $N = 40$ ) aus unterschiedlichen sozialen und soziokulturellen Kontexten durchgeführt werden. Dabei ist es entscheidend, zwischen Einflüssen auf die sozial-kognitiven Voraussetzungen empathisch motivierten Hilfeverhaltens und Einflüssen auf die allgemeinen motivationalen Voraussetzungen des frühen Hilfeverhaltens zu unterscheiden. Bezüglich der sozialkognitiven

Entwicklung, die das empathisch motivierte Hilfeverhalten bedingen, sollen Vorläuferfähigkeiten untersucht werden, die bisher nur theoretisch postuliert wurden, insbesondere die Fähigkeit der Kinder, auf triadische Interaktionen zu reagieren und diese zu initiieren (Barresi & Moore, 1996; Tomasello, Carpenter, & Liszkowski, 2007).

Bezüglich der Einflüsse auf die motivationalen Voraussetzungen konnte Kärtner (2008) nachweisen, dass es einen starken Zusammenhang zwischen der Hilfsbereitschaft der Kinder und dem Wert, den Mütter Hilfeverhalten und Gehorsam als Sozialisationszielen beimessen, gibt. Allerdings ist weiterhin offen, auf welche Weise diese Werte dem vorsprachlichen Kind vermittelt werden und ob dabei kulturspezifische Aspekte zum Tragen kommen. Um hierüber Aufschluss zu erhalten, müsste man die typischen Interaktionserfahrungen der Kinder nachzeichnen, die im Kontext prosozialen Handelns gesammelt werden. Dazu werden Daten zum Erziehungsverhalten der teilnehmenden Mütter erhoben. Mithilfe von Fragebögen, Beobachtungstagebüchern der Mütter und strukturierten Verhaltensbeobachtungen sollen die Interaktionserfahrungen des Kindes und die Entwicklung zwischen dem 15. und 18. Lebensmonat nachgezeichnet werden. Um das Verhalten der Mütter direkt zu beobachten, werden Mutter und Kind während der strukturierten Verhaltensbeobachtungen in quasi-experimentellen Untersuchungen mit einer Situation konfrontiert, die Hilfeverhalten auf Seiten des Kindes ermöglichen. Dabei wird beobachtet, wie die Mutter als primäre Bezugsperson das Verhalten des Kindes beeinflusst, beispielsweise indem sie bestimmte Verhaltensweisen vorschlägt, ermutigt, begleitet oder einfordert.

Die folgende Grafik fasst die Einflüsse auf die sozial-kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Genese prosozialen Verhaltens zusammen (vgl. auch Abbildung 1).

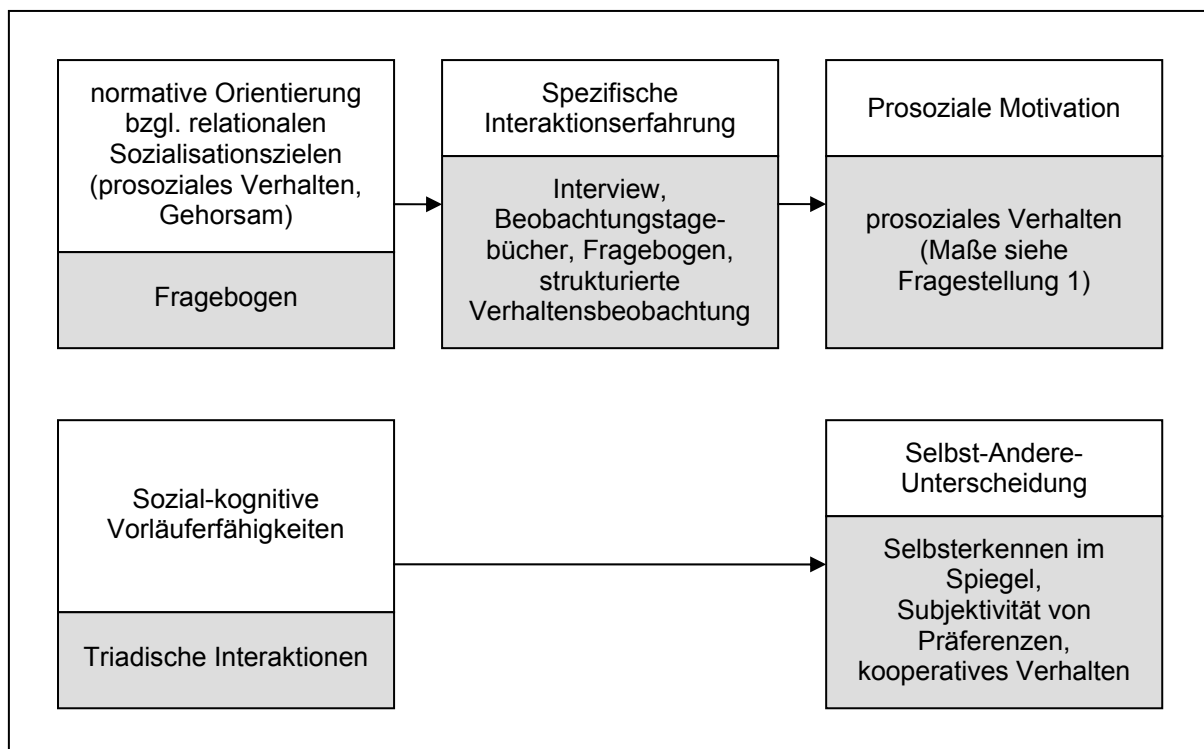


Abbildung 2 – Einflüsse auf die sozial-kognitiven und motivationalen Voraussetzungen prosozialen Verhaltens (Operationalisierungen sind grau unterlegt).

Um darüber hinaus die Stabilität des Verhaltens und die individuellen Entwicklungsverläufe zu erfassen, wird zu beiden Erhebungszeitpunkten das prosoziale Verhalten (instrumentelles und empathisches bzw. situationsgebundenes Hilfeverhalten), die Fähigkeit zur sekundären Repräsentation (Rouge-Test, Einsicht in die Subjektivität von Präferenzen) und sozial-kognitive Vorläuferfähigkeiten erhoben, insbesondere die Fähigkeit, auf triadische Interaktionen zu reagieren und diese zu initiieren.

### **Fragestellung 3: Kooperatives Verhalten gegenüber anderen Kindern**

Die Leitfrage dieser Projektphase ist, wie sich die bisher schwerpunktmäßig im Umgang mit Erwachsenen erforschten Fähigkeiten zum prosozialem und kooperativen Verhalten im Umgang mit anderen Kindern äußern. Dazu soll überprüft werden, inwiefern dem prosozialem und kooperativen Verhalten, das die Kinder in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen oder den Versuchsleitern zeigen, eine situations- bzw. personenübergreifende prosoziale Orientierung zugrunde liegt. Bisherige Untersuchungen zum Interaktionsverhalten von Kindern untereinander (Peer-Interaktionen) deuten darauf hin, dass Kinder sich erst Ende des zweiten Lebensjahres und dann verstärkt im Laufe des dritten Lebensjahres kooperativ gegenüber Gleichaltrigen verhalten (Ashley & Tomasello, 1998; Brownell & Carriger, 1990; Eckerman, Davis, & Didow, 1989). In altershomogenen Dyaden waren Kinder frühestens Mitte des zweiten Lebensjahres in der Lage, instrumentelle Probleme kooperativ zu lösen. Allerdings gelang es den Kindern erst mit 24 bzw. 30 Monaten ein erzielttes Ergebnis wiederholt herbeizuführen (Brownell & Carriger, 1990). Bei Brownell und Carriger bestand die Aufgabe darin, dass eines der Kinder einen Mechanismus betätigen musste, der es dem anderen Kind erlaubte, zwei Spielzeugtiere aus einem durchsichtigen und dann offenen Behälter zu nehmen. Um diese Aufgabe zu lösen, müssen die Handlungen der beiden Kinder aufeinander abgestimmt werden:

„children must communicate their intentions, understand the peer's signals and intentions, establish a joint topic and roles, and regulate the temporal structure of the interchange“  
(Brownell & Carriger, 1989, S.1171).

Tomasello und Kollegen (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von geteilten Zielen (*shared goals*) und geteilter Intentionalität (*shared intentionality*). Um zu erklären, warum Kinder mit Erwachsenen schon im zweiten Lebensjahr kooperativ handeln können, wohingegen kooperatives Handeln im Peer-Kontext erst im dritten Lebensjahr möglich ist, führen Brownell und Kollegen als einen möglichen Grund an, dass die Motivation, mit anderen zu kooperieren, nicht allen Personen gegenüber gleich stark ist (Brownell, Nichols, & Svetlova, 2005). Es könne sein, dass die Bindung, die gegenüber bestimmten Personen besteht, ausschlaggebend dafür ist, ob Kinder soziale Interaktionen als positiv und lohnend erfahren und dadurch motiviert werden, Emotionen, Wünsche und Intentionen zu teilen.

Allerdings besteht ein wesentlicher Unterschied, der zwischen den Studien zu kooperativem Handeln mit Erwachsenen (Warneken et al., 2006; Warneken & Tomasello, 2007) und zwischen Kindern (Ashley & Tomasello, 1998; Brownell & Carriger, 1990) darin, dass die Kinder im Peer-Kontext nicht nur die komplementären Rollen koordinieren, sondern darüber hinaus das Problem verstehen müssen. Neben der kooperativen Aufgabenstruktur ist es also die Problemlösung, die die Kinder erarbeiten müssen, wohingegen in der Interaktion mit Erwachsenen die entsprechenden Rollen

üblicherweise modelliert werden (Ausnahme siehe Brownell, Ramani, & Zerwas, 2006). Bisher gibt es keine Studie, die die Fähigkeit zum kooperativen Handeln mit Erwachsenen und anderen Kindern an derselben Stichprobe mit derselben Aufgabe erfasst hat. Vor diesem Hintergrund soll die auf Seite 19 beschriebene kooperative Aufgabe mit der Versuchsleiterin auch im Peer-Kontext erhoben werden.

Da sich frühes kooperatives Verhalten nicht nur in gemeinsamen Problemlösesituationen, sondern sogar etwas früher im Freispiel mit anderen Kindern zeigt (Eckerman et al., 1989), soll außerdem eine freie Beobachtungsstudie durchgeführt werden, in der die Kinder im Spiel mit anderen Kindern in ihren Kindertagesstätten oder Kindergärten untersucht werden. Angesichts der beschränkten Projektlaufzeit soll die freie Beobachtungsstudie im Rahmen des Dissertationsvorhabens einer der beiden Stelleninhaberinnen/ Stelleninhaber bearbeitet werden. Daher wird diese Fragestellung im folgenden Arbeits- und Zeitplan nicht näher ausgeführt.

Sämtliche Untersuchungen sollen in den Laborräumen des nifbe, Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur, und in Kooperation mit lokalen Kindertagesstätten und Kindergärten durchgeführt werden.

### **3.2.7. Relevante Kooperationspartner**

- Abteilung Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück
- Kindertagesstätten und Kindergärten in Osnabrück
- Regelmäßiger Austausch besteht mit
  - der Abteilung für vergleichende und Entwicklungspsychologie des Max-Planck-Instituts für evolutionäre Anthropologie in Leipzig
  - Prof. Dr. Kim Bard, University of Portsmouth, Großbritannien

### **3.3. Inhaltlich-strukturelle Einbindung des Forschungsprojektes in das Institut**

Das geplante Forschungsprojekt ist sehr gut mit den zentralen Zielsetzungen der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe vereinbar, denn auch hier wird Entwicklung als ein biologisch fundierter Prozess der aktiven Konstruktion und Ko-Konstruktion aufgefasst. In diesem Prozess spielen die sozialen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt und die Anregungen, die von ihr ausgehen, eine wesentliche Rolle. Mit diesem Projekt sollen die wissenschaftlichen Erkenntnisse gewonnen werden, um bei Bedarf individuelle Potentiale in ihrem soziokulturellen Kontext zu erkennen und Bedingungen für deren Aktualisierung zu formulieren.

### **3.4. Arbeits- und Zeitplan**

#### **3.4.1. Arbeitsplan**

##### **Design der Studie**

Insgesamt sollen Daten von 80 Familien erhoben werden, deren Kinder zum ersten Messzeitpunkt zwischen 14 und 15 Monaten und zum zweiten Messzeitpunkt zwischen 17 und 18 Monaten alt sind. Zentrales Rekrutierungskriterium ist, dass die Stichprobe möglichst heterogen sein sollte, was den Bildungsgrad, den sozioökonomischen Status und den soziokulturellen Hintergrund betrifft. Das sollte dazu führen, dass innerhalb der Gesamtstichprobe eine große Varianz hinsichtlich der normativen Orientierung der Mütter vorliegen sollte. Idealerweise soll neben deutschstämmigen Familien ein größerer Anteil von Familien mit möglichst ähnlichem soziokulturellem Hintergrund (Herkunftsland und Zeitpunkt des Zuzugs) rekrutiert werden. Weiterhin soll darauf geachtet werden, dass die Stichprobe hinsichtlich Geschlecht und Geburtsrang balanciert ist. Ein Teil der Stichprobe ( $N = 40$ ) wird im Rahmen der Fragestellung 2 schon zu einem früheren Zeitpunkt mit circa 15 Monaten untersucht. Zu beiden Erhebungszeitpunkten werden die Untersuchungsbausteine auf zwei Besuche verteilt, um das Kind nicht zu überfordern.

##### **Übersicht über die Fragebogen und Verhaltensmaße**

Neben den soziodemographischen Daten und anderen wichtigen Hintergrundinformationen, wird die normative Orientierung der Mütter über zwei Fragebogen zu autonomen und relationalen Sozialisationszielen (siehe Appendix 1 und 2) und eine Übersetzung des Portrait Value Questionnaires (siehe Appendix 3) von Schwartz und Kollegen (2001) eingesetzt. Zwei Maße dafür, wie Mütter auf die Entwicklung des prosozialen und kooperativen Verhaltens ihrer Kinder einwirken (Fragebogen und Beobachtungstagebuch), soll in der ersten Projektphase entwickelt werden. Der Sprachentwicklungsstand der Kinder wird über den ELFRA, ein Beurteilungsfragebogen für Mütter erfasst (Grimm & Doil, 2006), dessen Reliabilität als gut zu bewerten ist.

Weiterhin werden für die einzelnen Fragestellungen die folgenden Verhaltensmaße erhoben:

Fragestellung 1: Alternative Entwicklungspfade

Prosoziales und kooperatives Verhalten:

- Hilfeverhalten in emotional bedeutsamen Situationen (Teddy-Test (Bischof-Köhler, 1989, 1994; Kärtner, 2008) und weitere Simulationen durch Mutter und Versuchsleiterin (in Folgenden abgekürzt durch VL) (Zahn-Waxler et al., 1992))
- Instrumentelles Hilfeverhalten (in Anlehnung an Warneken & Tomasello, 2006)
- Kooperatives Verhalten (in Anlehnung an Warneken et al., 2006)

Potentiell verwandte Maße:

- Einsicht in die Subjektivität von Präferenzen (2 Aufgaben) in Anlehnung an Repacholi und Gopnik (1997)
- Rouge-Test (vgl. Kärtner, 2008)

Fragestellung 2: förderliche Interaktionserfahrungen (Erhebung mit 15 und 18 Monaten)

- Strukturierung von Situationen, die Hilfeverhalten auf Seiten des Kindes ermöglichen



- Sozialkognitive Vorläuferfähigkeiten: Early Social Communication Scales (ESCS) (Mundy, Hogan, & Doehring, 1996; Seibert, Hogan, & Mundy, 1982)
- Sämtliche Maße aus Fragestellung 1

Fragestellung 3: Kooperatives Verhalten gegenüber anderen Kindern

- Kooperatives Verhalten im Peer-Kontext

Tabelle 2 vermittelt einen Überblick über die Erhebungen zu beiden Erhebungszeitpunkten. Für jede Altersgruppe (15 und 18 Monate) sind zwei Termine geplant, die jeweils maximal 90 Minuten dauern sollten.

Tabelle 2 - Übersicht über die Erhebungen zu beiden Erhebungszeitpunkten

| 15 Monate (N = 40)                          |   | 18 Monate (N = 80)                          |   |
|---|---|---|---|
| 1. Termin                                   | 2. Termin   | 1. Termin                                   | 2. Termin   |
| FBn Mutter <sup>3</sup>                     | Teddy-Test <sup>4</sup>                             | FBn Mutter <sup>3</sup>                     | Teddy-Test <sup>4</sup>                             |
| 2 Simulationen (Mutter) <sup>1</sup>        | 2 Simulationen (Mutter) <sup>1</sup>                | 2 Simulationen (Mutter) <sup>1</sup>        | 2 Simulationen (Mutter) <sup>1</sup>                |
| Simulation (VL) <sup>1</sup>                | Simulation (VL) <sup>1</sup>                        | Simulation (VL) <sup>1</sup>                | Simulation (VL) <sup>1</sup>                        |
| Kooperatives Verhalten <sup>4</sup>         | Kooperatives Verhalten im Peer-Kontext <sup>4</sup> | Kooperatives Verhalten <sup>4</sup>         | Kooperatives Verhalten im Peer-Kontext <sup>4</sup> |
| ESCS <sup>4</sup>                           | Rouge-Test <sup>2</sup>                             | ESCS <sup>4</sup>                           | Rouge-Test <sup>2</sup>                             |
| instrumentelles Hilfeverhalten <sup>4</sup> | Subjektivität von Präferenzen <sup>2</sup>          | instrumentelles Hilfeverhalten <sup>4</sup> | Subjektivität von Präferenzen <sup>2</sup>          |

*Anmerkung.* Indizierte Zahlen geben die maximale Dauer der einzelnen Untersuchungsbausteine an: <sup>1</sup> 5 Minuten; <sup>2</sup> 10 Minuten; <sup>3</sup> 15 Minuten; <sup>4</sup> 20 Minuten.

### Beschreibung und Auswertung der einzelnen Verhaltensmaße

Alle Untersuchungsbausteine werden gefilmt. Da der Untersuchungsraum der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des nifbe mit mehreren stationären Kameras ausgerüstet ist, sind gleichzeitig Aufnahmen aus unterschiedlichen Perspektiven möglich, so dass optimale Bedingungen für die spätere Kodierung des Videomaterials bestehen.

#### 1. Hilfeverhalten in emotional bedeutsamen Situationen

Dieses Verhalten des Kindes wird über zwei Aufgaben erfasst: In Anlehnung an Bischof-Köhler (1989; 1994) und Kärtner (2008) wird der so genannte Teddy-Test durchgeführt, daneben wird die Reaktion der Kinder in Situationen erfasst, in denen die Mutter bzw. die VL ein Schmerz- bzw. Trauerreaktion simulieren (vgl. auch Zahn-Waxler et al., 1992).

Der Teddy-Test ist für den 2. Termin geplant und beginnt damit, dass die VL mit einem standardisiertes Set an Spielsachen mit dem Kind spielt und dabei zunehmend zwei Teddys, von denen der eine so präpariert wurde, das sich ein Arm ablösen lässt, mit in das Spiel einbezieht. Die Mutter wird gebeten, während des gesamten Tests in einem Abstand von circa drei bis fünf Metern Platz zu nehmen und sich möglichst zurückzuhalten. Nach circa zehn Minuten zieht die VL dem Teddy das Jäckchen aus. Während des Ausziehens fällt dem Teddy „aus Versehen“ der Arm ab, so dass die VL in der einen Hand den Teddy, in der anderen Hand den Arm hält. Dieses „aus Versehen“ wird so

umgesetzt, dass die VL nach dem Unglück kurz innehält, dann überrascht hörbar einatmet, zuerst den Teddy, dann den Arm und schließlich das Kind betrachtet und dann sagt: „Schau mal, der Arm ist ab! Jetzt ist der Arm abgegangen. Oh, mein Teddy ist kaputt!“ Daraufhin legt die VL den Teddy, den Arm und das Jäckchen vor sich auf den Boden, bedeckt ihr Gesicht mit den Händen und beginnt zu schluchzen. Diese Phase simulierter Trauer dauert bis zu drei Minuten. Die VL schluchzt während der gesamten Phase, verdeckt ihr Gesicht, schaut ab und zu den Teddy oder das Kind an und wiederholt mehrmals das Gesagte. Nach diesen drei Minuten wird die Trauerphase durch die VL aufgelöst („Soll ich den Teddy zuhause reparieren? Ich nehm’ den nachher mit und dann mach ich den zuhause heile. So, jetzt setz ich ihn mal hierhin, dann kann er uns zuschauen.“). Wenn das Kind innerhalb der Trauerphase eindeutig prosozial interveniert, wird die Trauerreaktion entsprechend früher beendet. In allen Fällen schließt sich eine weitere Spielphase an, die bis zu fünf Minuten dauert und die vor allem den Zweck hat, dass das Kind sehen kann, dass alles wieder „in Ordnung“ ist.

Das Verhalten der Kinder während der Trauerphase und der sich anschließenden Spielphase wurde auf zwei unterschiedliche Arten analysiert: Zum einen werden die Kinder aufgrund des Gesamteindrucks intuitiv einer von fünf globalen Kategorien (Helfer, Ratlose, Verwirrte, Unbeteiligte, Emotionale) zugewiesen, zum anderen wird das Auftreten verschiedener objektiver Verhaltensmaße kodiert. Dabei sind die konstruktiven Verhaltenweisen zentral, die eine Zustandsänderung zum Ziel haben (siehe Appendix 4).

Insgesamt sind sechs weitere Simulationen geplant, vier durch die Mutter (je einmal Schmerz und Trauer pro Termin) und zwei durch die VL (einmal Schmerz pro Termin). Bei der Schmerzsimulation stößt sich die VL bzw. die Mutter den Fuß bzw. die Hand, sagt wiederholt „au“ und reibt sie den Fuß bzw. die Hand für circa 15 Sekunden. Bei der Trauersimulation schluchzt die Mutter für circa 15 Sekunden. Dabei wird kein Blickkontakt zum Kind aufgebaut, um sein Verhalten nicht zu beeinflussen. Zu einem günstigen Zeitpunkt (evtl. bei einem Auftakttreffen ohne Kind) modelliert die VL der Mutter die entsprechenden Verhaltensweisen und die Mutter wird gebeten, diese zu wiederholen, bis sie das Gefühl hat, dass sie sie überzeugend darstellt.

Die Auswertung erfolgt ähnlich wie beim Teddy-Test. Zusätzlich sollen einige der Auswertungskategorien von Zahn-Waxler und Kollegen (1992) berücksichtigt werden, darunter die Kategorien Mitgefühl (Stärke des Mitgefühls) und selbstbezogenes Verhalten (Kind imitiert das Verhalten der VL/ Mutter).

## **2. Instrumentelles Hilfeverhalten**

Das instrumentelle Hilfeverhalten wird über insgesamt sechs Aufgaben erhoben, in denen die VL nach einem Objekt außerhalb ihrer Reichweite greift. Um die Motivation zum Helfen unabhängig vom kognitiven Entwicklungsstand des Kindes zu erfassen, wurde auf komplexere Hilfsituationen verzichtet. Das zentrale Kriterium ist jeweils, ob das Kind der VL das Objekt reicht. Um die Stärke der Hilfemotivation zu erfassen, wird in der Hälfte der Aufgaben die Situation so gestaltet, dass das Helfen für das Kind aufwändiger ist (Warneken, Hare, Melis, Hanus, & Tomasello, 2007).

Situation 1: VL und Kind (auf dem Schoß der Mutter) sitzen sich an einem Tisch gegenüber. Jeder hat drei Klötzchen vor sich und zwar so, dass keiner die Klötzchen des anderen erreichen kann. Die VL räumt die Klötzchen auf ihrer Seite in einen Container und greift dann nacheinander nach den Klötzchen des Kindes.

Situation 2: VL sitzt an einem Schreibtisch, das Kind vor dem Tisch neben seiner Mutter auf dem Boden. Die VL schreibt etwas, ihr fällt der Stift vom Tisch und sie greift erfolglos danach.

Situation 3: VL steht im Raum, das Kind sitzt neben seiner Mutter auf dem Boden. VL hängt Handtücher auf eine Leine, ihr fällt eine Wäscheklammer runter und sie greift erfolglos danach.

In jeder der Situationen, nimmt die VL die ersten 30s keinen Blickkontakt zum Kind auf. Sie vokalisiert („Oh!“) und fokussiert auf das Objekt. Die nächsten 30s wechselt der Blick zwischen dem Kind und dem Objekt hin und her und die VL ruft das Kind beim Namen. Reagiert das Kind nicht, wird die Aufgabe beendet. Um die Situationen aufwändiger zu gestalten, werden dieselben drei Szenarios gewählt, allerdings wird es dem Kind erschwert, der VL das Objekt zu geben (z.B. indem diverse Hindernisse auf dem Boden liegen, um die das Kind herumgehen muss, um zur VL zu gelangen).

### 3. Kooperatives Verhalten

Um zu erfassen, inwiefern Kinder in der Lage sind, kooperativ zu handeln, das heißt komplementäre Rollen zu verstehen und zeitlich koordiniert auszuführen, wird eine Aufgabe (*elevator*) von Warneken, Chen und Tomasello (2006) adaptiert (siehe Abbildung 3). Das Ziel der Aufgabe ist es,



ein Objekt aus einem vertikal beweglichen Zylinder zu nehmen. Um jedoch in die Öffnung des Zylinders greifen zu können (Rolle A), muss die andere Person von der anderen Seite den Zylinder nach oben drücken und festhalten (Rolle B). Eine einzelne Person kann nicht zeitgleich beide Rollen ausführen, da eine Trennwand es unmöglich macht, den Zylinder hoch zu drücken und gleichzeitig hinein zu greifen. Bevor das Kind die Aufgabe zusammen mit der VL angeht, zeigt der VL dem Kind den Apparat und klopft an die durchsichtigen Scheiben. Im Anschluss daran

Abbildung 3 - Aufgabe zum kooperativen Handeln  
Anmerkung. Bild aus Warneken et al., 2006.

demonstrieren zwei Versuchsleiterinnen, wie der Apparat funktioniert: Während das Kind zuschaut, legt eine VL zwei Objekte in den Zylinder, die andere VL drückt den Zylinder drei Mal hoch, die erste VL nimmt ein Objekt heraus (das zweite Objekt bleibt für das Kind im Zylinder). Nach der Demonstration lädt die VL, die Rolle B einnimmt, das Kind zum Mitmachen ein, indem sie den Zylinder hochdrückt, eine Greifbewegung in Richtung des Zylinders macht und zwischen dem Kind und dem Apparat hin- und herschaut. Falls das Kind nach einer Minuten noch nicht mitmachen sollte, wird die Funktionsweise ein weiteres Mal demonstriert, danach spricht die VL das Kind direkt an („Komm, mach doch mit!“). Falls das Kind nach einer Minute immer noch nicht mitmachen sollte, wird die Demonstration nochmals wiederholt, wobei die zweite VL das Kind neben sich holt und ihm beschreibt, was sie genau macht. Falls das Kind jetzt immer noch nicht mitmacht, wird diese Phase (Phase 1) beendet. In der zweiten Phase (Phase 2) werden die Rollen getauscht und die VL fordert das Kind zum Mitmachen auf, indem sie auf die andere Seite geht und eine Greifbewegung in Richtung Öffnung macht.

Bei der Auswertung ist das zentrale Verhalten des Kindes ob es entweder das Objekt aus der Öffnung nimmt (Phase 1) oder den Zylinder hochdrückt, so dass die VL das Objekt nehmen kann.

#### **4. Einsicht in die Subjektivität von Präferenzen**

Dieser Untersuchungsbaustein folgt im Wesentlichen der Beschreibung der *mismatch*-Bedingung in Repacholi und Gopnik (1997): In der Untersuchungssituation sitzen sich die VL und das Kind gegenüber. In einem spielartigen Vortest wird überprüft, ob das Kind bereit und in der Lage ist, anderen Personen Dinge zu geben. Danach werden zwei Schälchen mit je einem Lebensmittel (eine attraktive Süßigkeit, z.B. ein Keks und eine wenig attraktives Gemüse, z.B. Brokkoli) auf einem Tablett dargeboten und dem Kind wird 45s Zeit gegeben von beidem zu probieren (Explorationsphase). Dabei ist die Erwartung, dass das Kind eine klare Präferenz für die Süßigkeit zeigt. Danach zieht die VL das Tablett außer Reichweite des Kindes, probiert von beidem (beginnt immer links, Anordnung der Nahrungsmittel ist balanciert) und zeigt jeweils einen bestimmten Emotionsausdruck (Ekel bei der Süßigkeit und Freude bei dem Gemüse), der durch einige Worte unterstützt wird, in denen sich die Reaktion ebenso ausdrückt (Wä! Kekse! Wä! Bzw. Mmh! Brokkoli! Mmh!). Danach streckt die VL ihre Hand aus, genau in die Mitte zwischen den beiden Schälchen, blickt das Kind an und sagt: „Kannst du mir noch was davon geben?“ (bzw. was die jeweilige Mutter üblicherweise zu ihrem Kind sagt, wenn es ihr etwas geben soll), während sie das Tablett wieder in Reichweite des Kindes schiebt. Wenn das Kind der VL nicht direkt etwas gibt, zieht diese ihre Hand zurück und das Kind bekommt noch mal die Möglichkeit, beide Sachen zu probieren (2. Explorationsphase). Die Aufforderung wird wiederholt, falls das Kind weder etwas in der Hand hält noch im Mund hat, um ambivalente Reaktionen zu vermeiden. In einer ähnlichen Situation werden statt Lebensmittel zwei Spielzeuge verwendet, die assoziierten Emotionsausdrücke sind Freude für das weniger attraktive Objekt und Langeweile gegenüber dem für das Kind attraktivere Objekt.

Bei der Auswertung wird zum einen die Präferenz des Kindes in den beiden Explorationsphasen kodiert, um sicher zu gehen, dass sich die Präferenzen von VL und Kind vor und nach der Aufforderung unterscheiden. Zentrales Maß ist, welches Objekt das Kind der VL reicht.

#### **5. Rouge-Test**

Der Rouge-Test wird wie in vorherigen Untersuchungen durchgeführt (Kärtner, 2008; Kärtner et al., eingereicht). In einer ersten Phase (Phase 1) wird das Kind mit seinem Spiegelbild konfrontiert, Mutter und VL sitzen dabei jeweils seitlich vom Spiegel. Die Maße des Spiegels betragen 90 x 55cm, so dass das Kind seinen ganzen Körper im Spiegel betrachten kann. Das Kind hat etwa 3 Minuten Zeit, sich mit seinem Spiegelbild zu beschäftigen und sollte sich in dieser Zeit mindestens 3x ins Gesicht schauen (ggf. wird Phase 1 entsprechend verlängert). Im Anschluss wird das Kind aus dem Spiegelfeld herausgeführt und die Mutter macht dem Kind unbemerkt einen roten Fleck von der Größe eines Zeigefingerabdrucks direkt neben die Nase. Falls das Kind keine direkte Reaktion darauf zeigt (indem es sich an die entsprechende Stelle ins Gesicht fasst) wird das Kind wieder vor den Spiegel geführt und bekommt max. 5 Minuten Zeit, sich im Spiegel zu betrachten (ggf. kürzer, falls das Kind eindeutiges fleckbezogenes Verhalten zeigt).

Bei der Auswertung werden neben einer Reihe spezifischer Verhaltens- und Kontextmaße (siehe Appendix 5) vor allem fleckbezogene Verhaltenweisen kodiert. Das Kind wird als Selbsterkenner kategorisiert, sobald mindestens eine dieser Verhaltensweisen auftritt: Das Kind lokalisiert den Fleck im eigenen Gesicht (richtig, annähernd (max. 2 cm daneben), falsch (das Kind fasst sich mit ausgestrecktem Zeigefinger ins Gesicht, allerdings mehr als 2 cm daneben)) oder

wendet sich einer anderen Person zu und zeigt dieser dem Fleck, indem es sich ins eigene Gesicht zeigt.

## **6. Strukturierung von Situationen**

Um zu erfassen, wie die Mütter Situationen strukturieren, die prinzipiell Hilfeverhalten auf Seiten des Kindes ermöglichen, ist geplant, eine emotional bedeutsame Situation durch die VL zu simulieren, nachdem die Mutter darum gebeten wurde, sich so zu verhalten, wie sie das normalerweise in einer ähnlichen Situation auch tun würde.

Das entsprechende Auswertungsmanual für die mütterlichen Verhaltensweisen soll anhand der Pilotdaten entwickelt werden.

## **7. Sozialkognitive Vorläuferfähigkeiten**

Die Fähigkeit, auf triadische Interaktionen zu reagieren und diese zu initiieren, soll über die Early Social Communication Scales (ESCS) von Hogan, Mundy und Kollegen (Mundy et al., 1996; Seibert et al., 1982) erfasst werden. Dabei handelt es sich um eine semistrukturierte, spielartige Verhaltensbeobachtung, die es erlaubt, verschiedene sozialkommunikative Fähigkeiten des Kindes einzuschätzen.

## **8. Kooperatives Verhalten im Peer-Kontext**

Die kooperative Aufgabe für den Peer-Kontext soll erst im Rahmen des Projektes entwickelt werden. Die Grundidee dabei ist, die kooperativen Aufgaben, die mit der VL durchgeführt werden, für den Peer-Kontext zu adaptieren.

### **3.4.2. Zeitplan**

Der Ablauf des Projektes gliedert sich in vier Abschnitte die im Folgenden beschrieben werden sollen:

#### **Vorbereitung und Rekrutierung**

In den ersten sechs Monaten (Monate 1 bis 6) der Förderung besteht die erste zentrale Aufgabe darin, die einzelnen Untersuchungsbausteine und alle übrigen Maße für die Haupterhebung vorzubereiten. Im Einzelnen bedeutet das, dass ein Fragebogen zur Erfassung der relevanten Interaktionserfahrungen konzipiert und erstellt werden muss. Weiterhin müssen die Aufgaben zur Erfassung der relevanten Interaktionserfahrungen und die Aufgabe für die Peer-Interaktion entwickelt werden. Daneben müssen sämtliche Aufgaben pilotiert und gegebenenfalls modifiziert bzw. adaptiert werden. Schließlich sollen in dieser Phase sämtliche Auswertungsmanuale erstellt werden.

Die zweite zentrale Aufgabe dieser Phase besteht darin, die Stichprobe für die Hauptuntersuchung zu rekrutieren. Da diese möglichst heterogen sein soll, wird versucht, die Familien über sämtliche Verbreitungsmöglichkeiten zu erreichen. Neben Pressemitteilungen soll das Projekt über das lokale Radio bekannt gemacht werden. Daneben ist geplant, die Kindertagesstätten und Kindergärten Osnabrücks zu kontaktieren und das Projekt über Kulturvereine bekannt zu machen.

Zum Projektauftritt soll es weiterhin einen Workshop geben, in dem die geplante Untersuchung mit Mitarbeitern aller kooperierender Kindergärten und Kindertagesstätten besprochen und auf mögliche Verbesserungsvorschläge hin überprüft werden soll.

### **Datenerhebung & Datenaufbereitung**

In den darauf folgenden 10-12 Monaten (Monate 7 bis 16 bzw. 18) sollen die Daten erhoben und aufbereitet werden. Die Datenerhebung wird hauptsächlich von den beiden Projektmitarbeiterinnen, unterstützt durch die wissenschaftlichen Hilfskräfte, bewältigt. Die Datenaufbereitung wird von den beiden Projektmitarbeiterinnen angeleitet und zum Großteil von den wissenschaftlichen Hilfskräften ausgeführt. Für alle Fragebogenmaße müssen entsprechende SPSS-Masken konzipiert werden, in die die Daten eingegeben werden, sämtliche Videoaufzeichnungen müssen so aufbereitet werden, dass sie kodiert werden können.

### **Auswertung der Verhaltensmaße und Datenanalyse**

Parallel zur Datenerhebung und Datenaufbereitung soll mit der Auswertung der Verhaltensmaße begonnen werden (Monate 10-20). Die Auswertungen sollen spätestens im Monat 20 der Projektlaufzeit abgeschlossen werden. Die Auswertung der Verhaltensmaße wird mithilfe der Software INTERACT (Mangold, 2005) von den beiden Projektmitarbeiterinnen und sämtlichen wissenschaftlichen Hilfskräften durchgeführt. Dabei ist geplant, jeweils einen Teil der Untersuchungsbausteine von je zwei Hilfskräften unter der Leitung je einer Projektmitarbeiterin auswerten zu lassen. Die Datenanalyse der einzelnen Untersuchungsbausteine erfolgt, sobald die jeweilige Auswertung abgeschlossen ist. Die Analyse des Gesamtdatensatzes, an der hauptsächlich die beiden Projektmitarbeiterinnen und der Projektkoordinator beteiligt sind, schließt diese Projektphase ab.

### **Publikationen und Bericht verfassen, Abschlussworkshop**

Die verbleibenden vier Monate (Monate 21 bis 24) werden dafür verwendet, den Abschlussbericht zu verfassen, sowie eine Reihe von Publikationen vorzugsweise für Peer-reviewed-Journals zu verfassen.

In dem Abschlussworkshop sollen die Ergebnisse den kooperierenden Kindergärten und KiTas und allen interessierten Eltern vorgestellt werden. Weiterhin sollen mögliche Implikationen für den Kindergartenalltag herausgearbeitet werden.

## 5. Anhang

### 5.1. Bibliographie

- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social Development, 7*(2), 143-163.
- Barresi, J., & Moore, C. (1996). Intentional relations and social understanding. *Behavioral and Brain Sciences, 19*(1), 107-154.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (1994). Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie, 202*(4), 349-377.
- Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year. *Child Development, 61*(4), 1164-1174.
- Brownell, C. A., Nichols, S., & Svetlova, M. (2005). Early development of shared intentionality with peers. *Behavioral and Brain Sciences, 28*(5), 693-694.
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a Social Partner With Peers: Cooperation and Social Understanding in One- and Two-Year-Olds. *Child Development, 77*(4), 803-821.
- Citlak, B., Leyendecker, B., Schölmerich, A., Driessen, R., & Harwood, R. L. (2008). Socialization goals among first- and second-generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development, 32*(1), 56-65.
- de Guzman, M. R. T., Edwards, C. P., & Carlo, G. (2005). Prosocial behaviors in context: A study of the Gikuyu children of Ngecha, Kenya. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(5), 542-558.
- Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer. *Child Development, 60*(2), 440-453.
- Gergely, G. (2002). The development of understanding self and agency. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. (pp. 26-46). Malden, MA, US: Blackwell Publishing.
- Gergely, G., & Csibra, G. (2003). Teleological reasoning in infancy: The naive theory of rational action. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(7), 287-292.
- Graves, N. B., & Graves, T. D. (1983). The cultural context of prosocial development: An ecological model. In D. L. Bridgeman (Ed.), *The nature of prosocial development. Interdisciplinary theories and strategies*. (pp. 243-264). New York, NY: Academic Press.
- Grimm, H., & Doil, H. (2006). *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern : ELFRA*. (2., überarb. u. erw. Aufl. ed.). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Johnson, D. B. (1982). Altruistic behavior and the development of the self in infants. *Merrill-Palmer Quarterly, 28*(3), 379-388.

- Kärtner, J. (2008). *Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens. Eine kulturvergleichende Untersuchung*. Osnabrück: Universität Dissertation.
- Kärtner, J., Keller, H., & Yovsi, R. (eingereicht). Sociocultural influences on the development of mirror self-recognition. *Child Development*.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60(1), 146-156.
- Leyendecker, B., Schölmerich, A., & Citlak, B. (2006). Similarities and Differences Between First- and Second-Generation Turkish Migrant Mothers in Germany: The Acculturation Gap. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. (pp. 297-315). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mangold, P. (2005). INTERACT 7.0.: Mangold Software and Consulting GmbH.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31(5), 838-850.
- Moore, C. (2007). Understanding self and others in the second year. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. (pp. 43-65). New York, NY, US: Guilford Press.
- Mundy, P., Hogan, A., & Doehring, P. (1996). *A preliminary manual for the abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Coral Gables, FL: University of Miami.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. London: The MIT Press.
- Perner, J., & Doherty, M. J. (2005). Do infants understand that external goals are internally represented? *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 710-711.
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Seibert, J., Hogan, A., & Mundy, P. (1982). Assessing social interactional competencies: The Early Social-Communication Scales. *Infant Mental Health Journal*, 3, 244-258.
- Suddendorf, T., & Whiten, A. (2001). Mental evolution and development: Evidence for secondary representation in children, great apes, and other animals. *Psychological Bulletin*, 127(5), 629-650.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-735.
- Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A New Look at Infant Pointing. *Child Development*, 78(3), 705-722.
- Warneken, F., Chen, F., & Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77(3), 640-663.
- Warneken, F., Hare, B., Melis, A. P., Hanus, D., & Tomasello, M. (2007). Spontaneous Altruism by Chimpanzees and Young Children. *PLoS Biology*, 5(7), 1414-1420.



- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.

## **5.2. Kurzbiographien und Publikationen**

### **Kurzbiographie des Antragstellers**

#### **3. März 2008**

Promotion zum Dr. rer. nat. mit einer Dissertation mit dem Titel „Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens. Eine kulturvergleichende Untersuchung“

#### **seit 10/2003**

wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Humanwissenschaften, Fachgebiet Entwicklung und Kultur der Universität Osnabrück

#### **02/2006-03/2008**

wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt “Die Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel in verschiedenen kulturellen Umwelten”

#### **10/2003-09/2005**

wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt “The role of parenting styles during infancy and narrating styles with three years old children for the development of children’s autobiographical memory in India and Germany”

#### **04/2004-05/2005 und 10/2005-12/2008**

Ergänzung auf Vollbeschäftigung über eine Lehrstuhlstelle der Abteilung Entwicklung & Kultur

#### **10/1997-6/2003**

Diplomstudium Psychologie, Friedrich-Schiller Universität Jena

#### **10/1999-10/2000**

Master-Studiengang in Soziologie, University of Essex, Great Britain

Studienabschluss “Master of Arts in Sociology”

## **Publikationen**

- Kärtner, J. (2008). *Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens. Eine kulturvergleichende Untersuchung*. Dissertation am Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück.
- Kärtner, J., Keller, H., & Yovsi, R. (under review). Sociocultural influences on the development of mirror self-recognition.
- Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kärtner, J., Jensen, H., & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development*, 75(6), 1745-1760.
- Keller, H., Kärtner, J., Borke, J., Yovsi, R., & Kleis, A. (2005). Parenting styles and the development of the categorical self: A longitudinal study on mirror self-recognition in Cameroonian Nso and German families. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 496-504.
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., & Chaudhary, N. (2007). Manifestations of autonomy and relatedness in mothers' accounts of their ethnotheories regarding childcare across five cultural communities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(5), 613-628.

## **Eingeladener Vortrag**

- Kärtner, J. (2007). Antecedents of empathic concern and early prosocial behavior. Invited talk at the *Workshop on Empathy*, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, Leipzig, 18.-19. Januar.

## Appendix 1

Autonome und relationale Sozialisationsziele (Fragebogen A)

(siehe 'Appendix 1 – Autonome und relationale Sozialisationsziele1.pdf')

## Appendix 2

Autonome und relationale Sozialisationsziele (Fragebogen B)

(siehe 'Appendix 2 – Autonome und relationale Sozialisationsziele2.pdf')

### Appendix 3

Adaptation des Portrait Value Questionnaires (Schwartz et al., 2001)

(siehe 'Appendix 3 – Portrait Value Questionnaires.pdf')

Appendix 4  
Auswertungsmanual Teddy-Test  
(siehe 'Appendix 4 – Auswertungsmanual Teddy-Test.pdf')

Appendix 5  
Auswertungsmanual Rouge-Test  
(siehe 'Appendix 5 – Auswertungsmanual Rouge-Test.pdf')