



universität
wien

Diplomarbeit

Altersunterschiede in der Entwicklung des sozialen
Verstehens bei österreichischen Volksschulkindern
ermittelt mithilfe des Social Cognitive Skills Tests

Andrea Frenzl

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

Wien, im November 2009

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Ulrike Willinger

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich versichere, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	I
INHALTSVERZEICHNIS.....	II
VORWORT	V

1 EINLEITUNG	1
1.1 RELEVANZ DIESES THEMAS	1
1.2 FORSCHUNGSINTERESSE	2
1.3 AUSWAHL DER PRAXISBEISPIELE	2
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	3

TEIL I: THEORETISCHER TEIL

2 DIE ENTWICKLUNG DES SOZIALEN VERSTEHENS	7
2.1 DER FORSCHUNGSPROZESS.....	8
2.2 KONSTRUKTION DER NIVEAUS.....	11
2.3 DIE FÜNF NIVEAUS DER PERSPEKTIVENÜBERNAHME	16
2.4 THEMEN INTERPERSONALEN VERSTEHENS	27
2.5 VIER BEREICHE, FÜNF STUFEN: EINE ZUSAMMEN-FASSENDE DARSTELLUNG INTERPERSONALEN VERSTEHENS	28
2.5.1 Zusammenfassende Stufenbeschreibungen der Konzepte im Bereich Individuum.....	28
2.5.2 Zusammenfassende Stufenbeschreibungen der Konzepte im Bereich Freundschaft.....	30
2.5.3 Zusammenfassende Stufenbeschreibungen der Konzepte im Bereich Gleichaltrigengruppe.....	33
2.5.4 Zusammenfassende Stufenbeschreibungen der Konzepte im Bereich Eltern-Kind-Beziehung	37
2.6 DER ZUSAMMENHANG SOZIALER ENTWICKLUNG MIT MORALISCHEM URTEILEN	41
2.7 DER ZUSAMMENHANG SOZIALER MIT KOGNITIVER ENTWICKLUNG	46
2.8 DIE ACHT SOZIAL-KOGNITIVEN FÄHIGKEITEN (GERRIS 1981)	48
2.9 DIE ANWENDBARKEIT DER THEORIEN IN DER PRAXIS.....	50

TEIL II: EMPIRISCHER TEIL

3 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN.....	57
3.1 FRAGESTELLUNGEN.....	57

3.2	HYPOTHESEN	57
3.3	POST-HOC-HYPOTHESE	58
4	METHODE	59
4.1	UNTERSUCHUNGSPLAN	59
4.2	DER SOCIAL COGNITIVE SKILLS TEST (2009)	60
4.2.1	<i>Aufbau des SCST</i>	<i>60</i>
4.2.2	<i>Durchführung des SCST</i>	<i>63</i>
4.2.3	<i>Testtheoretische Studien</i>	<i>64</i>
4.2.4	<i>Testgütekriterien des Social Cognitive Skills Test</i>	<i>66</i>
4.2.5	<i>Testtheoretische Analysen der deutschen Über- setzung</i>	<i>74</i>
4.2.6	<i>Vergleich der Originalversion mit der Übersetzung</i>	<i>78</i>
4.3	COLOURED PROGRESSIVE MATRICES	79
4.3.1	<i>Aufbau</i>	<i>79</i>
4.3.2	<i>Durchführung</i>	<i>80</i>
4.3.3	<i>Testtheoretische Studien</i>	<i>80</i>
4.3.4	<i>Testgütekriterien der Coloured Progressive Matrices</i>	<i>80</i>
5	UNTERSUCHUNG	82
5.1	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	82
5.2	AUSWERTUNGSVERFAHREN	84
5.3	STICHPROBENBESCHREIBUNG	86
5.3.1	<i>Alter</i>	<i>86</i>
5.3.2	<i>Geschlecht</i>	<i>88</i>
5.3.3	<i>Schulort</i>	<i>89</i>
5.3.4	<i>Klasse</i>	<i>90</i>
6	ERGEBNISSE	92
6.1	DESKRIPTIVE ERGEBNISSE	92
6.1.1	<i>Coloured Progressive Matrices</i>	<i>92</i>
6.1.2	<i>Social Cognitive Skills Test</i>	<i>96</i>
6.2	UNIVARIATE ERGEBNISSE FÜR DEN SCST	101
6.2.1	<i>Prüfung auf Mittelwertsunterschiede zwischen den Altersstufen</i>	<i>101</i>
6.2.2	<i>Prüfung auf Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlechtern</i>	<i>105</i>
6.3	UNIVARIATE ERGEBNISSE FÜR DIE CPM	107
6.3.1	<i>Ermittlung der Korrelation zwischen Alter und Testscore</i>	<i>107</i>
6.3.2	<i>Ermittlung von Mittelwertsunterschieden zwischen den Altersgruppen</i>	<i>107</i>
6.3.3	<i>Ermittlung von Mittelwertsunterschieden zwischen den Geschlechtern im CPM</i>	<i>108</i>
6.4	ZUSAMMENHANG DER SCST- UND CPM-SCORES	110
6.4.1	<i>CPM-Scores</i>	<i>110</i>
6.4.2	<i>SCST-Scores</i>	<i>112</i>
6.4.3	<i>Partielle Korrelation der beiden Testscores</i>	<i>113</i>
6.5	ZUSÄTZLICHE ERGEBNISSE	115
6.5.1	<i>Ermittlung von Mittelwertsdifferenzen der Geschichten- Subskalen</i>	<i>115</i>

6.5.2	<i>Ermittlung von Mittelwertsdifferenzen der Fähigkeiten-Subskalen</i>	117
6.5.3	<i>Ermittlung von Mittelwertsdifferenzen der 4 sozial-kognitiven Niveaus</i>	120
7	DISKUSSION	121
7.1	TESTTHEORETISCHE ANALYSEN DER ÜBERSETZUNG DES SOCIAL COGNITIVE SKILLS TEST	121
7.1.1	<i>Interpretation der Mittelwerte und Standardabweichungen</i>	122
7.1.2	Interpretation der Reliabilitätsanalyse	124
7.2	HAUPTHYPOTHESEN	126
7.2.1	<i>Hypothese eins</i>	126
7.2.2	<i>Hypothese zwei</i>	129
7.2.3	<i>Hypothese drei</i>	130
7.3	NEBENHYPOTHESEN	131
7.3.1	<i>Hypothese vier</i>	131
7.3.2	<i>Hypothese fünf</i>	133
7.4	POST-HOC-HYPOTHESE	133
7.5	ZUSÄTZLICHE ANALYSEN	135
8	ZUSAMMENFASSUNG	136
9	ABSTRACT	138
10	LITERATURVERZEICHNIS	140
11	TABELLENVERZEICHNIS	145
12	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	148
13	ANHANG	149

Vorwort

Ziel dieser Diplomarbeit ist die empirische Analyse von Altersunterschieden in der sozialen Entwicklung von österreichischen Volksschulkindern mit Hilfe des Social Cognitive Skills Test (Van Manen, Prins und Emmelkamp, 2009). Der Social Cognitive Skills Test (SCST) soll dabei für eine Verwendung in Österreich adaptiert und anschließend die Testgenauigkeit überprüft werden. Es soll außerdem gezeigt werden, inwiefern sich die beiden Geschlechter im SCST unterscheiden und ob ein Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung der Kinder besteht.

Das Gelingen einer Diplomarbeit ist nur mit Unterstützung vieler lieber Menschen und zahlreicher Diskussionen möglich. Mein besonderer Dank gilt Univ.-Prof. Dr. Ulrike Willinger, die mir dieses spannende Thema ans Herz gelegt und mich bei der Durchführung dieser Diplomarbeit hervorragend betreut hat. Weiters möchte ich mich bei Mag. Daniela Hahn für die vielen Anregungen und Gespräche bedanken, die mir geholfen haben, die Arbeit weiter zu verbessern und zu vertiefen.

Bedanken möchte ich mich auch bei Dir. Johann Schauer und Dir. Karin Hansal, für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung und bei allen Testpersonen, die an meiner Studie teilgenommen haben, sowie bei Yulma Perk vom Verlag Bohn Stafleu van Loghum und Dr. Dougal Julian Hare von der University of Manchester.

Mein Dank gilt außerdem meiner Familie, die mich durch die Jahre des Studiums begleitet und unterstützt hat. Weiters danke ich Dr. DI Manfred und DI Hannelore Frenzl für die Unterstützung bei der Durchführung der empirischen Arbeiten.

Mein größter Dank gilt meinem Ehemann Reinhard, der mir in den vergangenen Monaten und Jahren viel Geduld und Verständnis entgegen gebracht und so wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

1 Einleitung

Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung stehen die Entwicklung des sozialen Verstehens im Sinne Selmans (1980, 1984) sowie die acht sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gerris (1981). Beide Theorien lassen sich sehr gut miteinander verknüpfen und führten letztendlich zur Konstruktion des Social Cognitive Skills Test. Dieses Testverfahren existierte bislang nur im niederländischen Original, sowie einer englischen Version der Testfragen.

In der vorliegenden Arbeit wurden die sprachfrei aufgebauten Bildgeschichten der Originalversion verwendet sowie eine Übersetzung der Testfragen ins Deutsche durchgeführt, und somit der Versuch unternommen, die Eignung des Testverfahrens für unterschiedliche Sprachen zu testen.

1.1 Relevanz dieses Themas

Das Thema der altersbedingten Unterschiede in der sozialen Entwicklung von Kindern im Volksschulalter ist besonders relevant, da uns Forschungen zu diesem Thema helfen, die Unterschiede der einzelnen Entwicklungsstufen besser zu verstehen. Auch der Umgang mit den Kindern in der Praxis verändert sich, wenn die betreffenden Personen sich darüber im Klaren sind, dass jüngere Kinder noch nicht über ausgereifte Konzepte der Perspektivenübernahme verfügen. Konflikte zwischen Kindern verschiedener Altersstufen können nur auf einer Ebene sinnvoll gelöst werden, die auch das jüngere Kind bereits versteht. Daher ist es wichtig aufzuzeigen, ob die theoretisch postulierten Unterschiede in der sozialen Entwicklung auch in der Praxis replizierbar sind.

1.2 Forschungsinteresse

In der vorliegenden Arbeit steht die empirische Analyse niederösterreichischer Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren im Mittelpunkt. Es soll gezeigt werden, ob sich die einzelnen Altersstufen hinsichtlich ihrer sozialen Entwicklung signifikant voneinander unterscheiden und ob die soziale Entwicklung der Kinder mit der Entwicklung des schlussfolgernden Denkens in Zusammenhang steht. Die Erfassung der sozialen Entwicklung erfolgt mithilfe des Social Cognitive Skills Test (SCST) von Van Manen, Prins & Emmelkamp (2009) und die des schlussfolgernden Denkens mit den Coloured Progressive Matrices (Raven, Raven & Court, 2006). Außerdem soll festgestellt werden, ob es systematische Geschlechtsunterschiede in einem oder beiden verwendeten Testverfahren gibt. Weiters wird eine Übersetzung des niederländischen SCST durchgeführt. Die Arbeit erhebt nicht den Anspruch das übersetzte Testverfahren für den deutschsprachigen Raum zu validieren oder normieren, da dies den Rahmen einer Diplomarbeit übersteigen würde. Überprüft werden soll lediglich die Reliabilität des Testverfahrens.

1.3 Auswahl der Praxisbeispiele

Die Grundlage für die Idee die Forschungsergebnisse für Österreich zu replizieren, geht auf Van Manen, Prins und Emmelkamp (2001) zurück, die in den Niederlanden signifikante Unterschiede bei der Bewältigung sozial-kognitiver Aufgaben zwischen 6-8jährigen, 9-10jährigen und 11-12jährigen Kindern feststellen konnten. Sie führten ihre Untersuchungen mit aggressiven und nicht-aggressiven Kindern durch und verwendeten dazu den Social Cognitive Skills Test (SCST). Mit meiner Arbeit möchte ich versuchen, die Ergebnisse in Österreich für nicht-aggressive Kinder aus niederösterreichischen Volksschulen zu replizieren und Altersunterschiede bei der Bewältigung der sozial-

kognitiven Aufgabenstellungen des SCST aufzuzeigen. Die Darstellung der Entwicklung des sozialen Verstehens basiert dabei vor allem auf den Forschungsarbeiten von Selman (1980, 1984). Die Beschreibung der acht sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gerris (1981) ist bewusst kürzer gehalten, da sie dieselbe Entwicklung eines Kindes darstellen wollen, die auch Selman mit seinen Niveaus der Perspektivenübernahme beschreibt.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel „Einleitung“ werden das Forschungsinteresse, die Relevanz des Themas, die wissenschaftlichen Arbeiten an der sich diese Arbeit orientiert und der Aufbau der Arbeit dargestellt.

Im theoretischen Teil (Kapitel 2) wird auf die Grundlagenforschung zum Thema soziale Entwicklung eingegangen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den Forschungsarbeiten von Robert L. Selman und seiner Theorie der „Entwicklung des sozialen Verstehens“ (Selman, 1984). Zuerst wird auf den Forschungsprozess und die Konstruktion der einzelnen Niveaus eingegangen, die fünf Niveaus der Perspektivenübernahme und die Themen des interpersonalen Verstehens dargestellt, sowie Forschungsarbeiten zum Zusammenhang der sozialen Entwicklung mit moralischem Urteilen und kognitiver Entwicklung präsentiert. Anschließend folgt eine detailliertere Beschreibung der Konzepte in den vier, von Selman postulierten, Bereichen. Abschließend wird auf die acht-sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gerris (1981) eingegangen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit befinden sich die Kapitel „Fragestellungen und Hypothesen“, „Methode“, „Untersuchung“, „Ergebnisse“, „Diskussion“, „Zusammenfassung“ und „Abstract“.

Das Kapitel „Fragestellungen und Hypothesen“ widmet sich den Forschungsfragen und dem Aufstellen der zu untersuchenden Hypothesen. Im Kapitel „Methode“ werden der Untersuchungsplan und die Erhebungsinstrumente beschrieben. Das Kapitel „Untersuchung“ dient zur Beschreibung der Untersuchungsdurchführung, der Auswerteverfahren und der Stichprobe. Unter „Ergebnisse“ werden die Ergebnisse der statistischen Analysen geordnet dargestellt.

Kapitel sieben „Diskussion“ setzt sich mit den Ergebnissen der statistischen Analysen auseinander. Die Ergebnisse werden in Bezug zur Literatur in Kapitel zwei gesetzt und in den wissenschaftlichen Kontext eingeordnet. In Kapitel acht „Zusammenfassung“ werden die wichtigsten Ergebnisse in Kurzform dargestellt. Kapitel neun „Abstract“ fasst die wichtigsten Inhalte der gesamten Diplomarbeit auf einer Seite zusammen und dient dazu sich einen schnellen Überblick über die Arbeit zu verschaffen.

Abschließend werden in Kapitel zehn „Literaturverzeichnis“ und den Kapiteln elf und zwölf „Abbildungs- und Tabellenverzeichnis“ die verwendete Literatur sowie der Quellennachweis der verwendeten Tabellen und Abbildungen angeführt. Im zwölften Kapitel „Anhang“ sind all jene Ergebnisse der statistischen Analysen aufgeführt, die nicht mehr im Kapitel „Ergebnisse“ Platz gefunden haben, sowie der Brief an die Eltern der getesteten Kinder, die Übersetzung der Fragen und Testanleitung des SCST, der Antwortbogen der CPM und der Lebenslauf der Diplomandin.

Anmerkung:

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wurde auf eine geschlechtsneutrale Formulierung verzichtet. Die Diktion der „Proband“, der „Schüler“ sind als Gattungsbegriffe zu begreifen, die sich auf männliche und weibliche Personen beziehen.

Teil I

Theoretischer Teil

2 Die Entwicklung des sozialen Verstehens

Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit bilden vor allem die Theorien von Selman (1980, 1984) und Gerris (1981). Zu Beginn möchte ich kurz beschreiben welche Wissenschaftler und Autoren Selman in der Entwicklung seines Konzeptes der sozialen Perspektivenübernahme beeinflusst haben. Anschließend folgt eine kurze Zusammenfassung des Forschungsprozesses und der einzelnen Niveaus der Perspektivenübernahme sowie andere Forschungsarbeiten die damit in Zusammenhang stehen. Eine kurze Übersicht über die Themen interpersonalen Verstehens und eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Entwicklungsstufen zu jedem Thema folgen. Anschließend an Selmans Spekulationen zur Stufe 4 in der Eltern-Kind-Beziehung werden exemplarisch einige Arbeiten zur Eltern-Kind-Beziehung dargestellt. Die nächsten Abschnitte befassen sich mit dem Zusammenhang sozialer Entwicklung mit moralischem Urteilen bzw. kognitiver Entwicklung. Gerris (1981) sozial-kognitive Fähigkeiten und die Anwendbarkeit der beiden Theorien in der Praxis werden am Ende des theoretischen Teils dieser Arbeit beschrieben.

Die graphische Gegenüberstellung von Selmans und Gerris Entwicklungskonzepten ist unter 4.1.2.1 (siehe Seite 62) bei der Beschreibung der Testverfahren zu finden.

Die Konzeption der sozialen Perspektivenübernahme (von Selman & Byrne, 1980, zunächst als „Rollenübernahme“ bezeichnet) hat eine lange Tradition innerhalb der Entwicklungs- und Sozialpsychologie (Selman, 1984). Selman beruft sich beispielsweise auf die theoretischen Positionen von Baldwin (1906) und Mead (1934), die die Rollenübernahme als zentralen Aspekt sozialer Erkenntnis und Bewertung darstellen, als die Fähigkeit, sich und andere als Subjekte zu begreifen und sich selbst aus der Perspektive des anderen zu sehen (Selman, 1984). Außerdem ist Selman (1984) stark durch Piaget

(1932, 1959) beeinflusst, dessen Grundkonzepte „Egozentrismus“ und „Dezentrierung“ direkt in die Konstruktion der sozialen Perspektive eingegangen sind. Unter Egozentrismus versteht Piaget (1959) die Befangenheit im eigenen Standpunkt. Dezentrierung bedeutet dagegen die Befreiung vom Egozentrismus.

Im Gegensatz zu Piaget (1932, 1959; zitiert nach Selman, 1984) wendet Selman (1980) diese Konzepte jedoch nicht auf die Objektwelt, sondern auf interpersonale Beziehungen an. Selman (1980) versucht also, die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme in Form einer ontogenetischen Abfolge von Niveaus analog zu Piagets (1932, 1959; zitiert nach Selman, 1984) kognitiven Operationen zu konzeptualisieren. Methodisch orientiert er sich an Kohlbergs (1969) Untersuchungen zum moralischen Urteil und arbeitet mit moralischen Dilemmata. Anhand dieser werden moralische Urteile über eine fiktive Situation, in der mindestens zwei unterschiedliche moralische Normen konfliktieren, vom Kind gefordert.

Durch die fiktive Situation soll die Testfairness verbessert und damit eine bessere Diagnose der moralischen Urteilskompetenz erreicht werden. Nach Selman (1976) kann man die Entwicklung der sozialen Perspektive als notwendige, wenngleich nicht hinreichende, Voraussetzung einer entsprechenden moralischen Entwicklungsstufe ansehen. Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987, S. 16ff) sieht die Beziehung direkter, da er davon ausgeht, dass die soziale Perspektive ein strukturelles Definitionsmerkmal der moralischen Stufe darstellt.

2.1 Der Forschungsprozess

Robert L. Selman (1984) ging bei der Konstruktion seines sozialkognitiven Modells interpersonalen Verstehens nach einer bestimmten Methode vor. Bei der Konstruktion des Modells war ihm besonders die Alltagsrelevanz, wie Kinder selbst ihre eigenen

Kategorien sozialer Erfahrungen bilden, wichtig. Ziel war es, auf theoretischer Ebene zu verstehen, wie Kinder den Austausch und die Beziehungen zwischen Personen mit unterschiedlichen Rollen und Perspektiven, als auch wie sie die Erfahrung widerstreitender oder alternativer Perspektiven innerhalb desselben Individuums begreifen.

Die Rekonstruktion der sozialkognitiven Entwicklung erfolgte in zwei Phasen. Phase eins bestand aus drei Schritten (Selman, 1984).

Schritt A: Voruntersuchungen

Im Rahmen der Voruntersuchungen erfolgte die Formulierung von Themen innerhalb jedes Bereiches und die Entwicklung von Interviews und sinnvollen Fragen. Die Quellen, die dazu herangezogen wurden, sind Beobachtung, offene Interviews mit Kindern und Erwachsenen, das „Belauschen“ spontaner Unterhaltungen von Kindern, Gespräche mit Eltern, projektive Verfahren, Zeichnungen, informelle und formelle Therapiesitzungen sowie Diskussionen in Schulklassen. Die „kulturell universellen“ Probleme wurden dann in den endgültigen Katalog aufgenommen. Die am häufigsten verwendete Methode war das offene Interview. Die Probanden wurden gebeten hypothetische interpersonale Dilemmata zu lösen. Für jeden der von Selman (1980) vorgeschlagenen Bereiche wurden zwei Dilemmata entwickelt und in sechs- bis achtminütigen Filmen dargestellt.

Die Themen und Interviewfragen sollten zu Antworten anregen, die gemäß einem kognitiv strukturalistisch-genetischen System leicht zu kategorisieren sind, das heißt, die reliabel in einer hierarchischen Stufenfolge geordnet werden können.

Schritt B: formale Datenerhebung

Die formale Datenerhebung diente der Analyse und Erstellung eines Manuals in Schritt C. Es wurden Interviews mit semistrukturierten Fragen, damit die Exploration von Ideen der Probanden möglich ist,

mit einem möglichst breiten Spektrum an Probanden geführt. Man nennt dies so genannte heuristische Interviews. Diese Interviews sollten dazu dienen, zusehends vollständige deskriptive Informationen über die einzelnen Konzepte zu erhalten. Die Vorgehensweise gliederte sich dabei in die Eingangsfrage (Bezug auf einen Aspekt des Dilemmas), Folgefragen zur Klärung der Antwort, Exploration des allgemeinen Auffassung des Themas und der persönlichen Erfahrungen des Kindes damit (z.B. Konfliktlösung im Bereich Freundschaft), allgemeine Erörterung über das Wesen von Konflikten zwischen Freunden und eigene Erfahrungen mit Konflikten.

Schritt C: deskriptive Analyse und Erstellung von Manualen inter- personaler Konzepte

Im dritten Schritt erfolgte die Entwicklung einer detaillierten Beschreibung der konzeptuellen Niveaus für jedes Thema und die Konstruktion eines Manuals mit Stufenbeschreibungen für alle Themen. Jedes Niveau der Perspektivenübernahme ist eine logisch notwendige, aber nicht hinreichende, Bedingung für die Manifestation eines strukturell parallelen sozialen Konzepts zu irgendeinem spezifischen Thema. Die Konzepte zu einem Bereich stehen in innerer Wechselbeziehung zu denen anderer Bereiche. Daraus wurde ein Katalog von Antworten, nach Niveaus und Themen geordnet, für die Erstellung des Interviewmanuals für jeden Bereich, angefertigt. Jedes Thema auf jedem Niveau wurde durch ein oder mehrere soziale Konzepte charakterisiert, die sich in den Antworten zeigten, die so genannten Aspekte oder Leit motive.

In Phase zwei erfolgte die empirische Erfassung interpersonaler Konzepte.

2.2 Konstruktion der Niveaus

Inspiziert von den entwicklungspsychologischen Modellen Piagets (1959), Meads (1934), Flavells (1968), Kohlbergs (1976) und Feffers (1959) machte sich Selman (1976, 1980) daran, die einzelnen Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme zu untersuchen. Er untersuchte das Verständnis widersprüchlicher Emotionen anhand der Rekonstruktion der Gefühlslage eines Protagonisten in Dilemma-Situationen und definierte eine Sequenz von Entwicklungsstufen des Gefühlsverstehens.

Selman (1984) verwendete dazu Interviews, in denen er den Probanden moralische Dilemmata vorgab. Ein Beispiel für eines der von Selman verwendeten Dilemmata ist folgendes:

„Der achtjährige Thomas versucht sich gerade darüber klar zu werden, was er seinem Freund Michael zum Geburtstag kaufen soll. Da trifft er Michael auf der Straße und erfährt, dass Michael völlig aus der Fassung ist, weil sein Hund Pepper schon seit zwei Wochen verschwunden ist. Tatsächlich ist Michael so aus dem Häuschen, dass er zu Thomas sagt: ‚Mir fehlt Pepper so sehr, dass ich nie mehr einen Hund anschauen werde.‘ Kaum sind sie auseinander gegangen, kommt Thomas an einem Geschäft vorbei, das junge Hunde anbietet; es sind nur noch zwei übrig, und auch diese werden bald nicht mehr da sein“ (Selman, Lavin & Brion-Meisels, 1982, S. 383).

Er entschied sich deshalb für diese Methodik, da er die Interviewtechnik mit moralischen Dilemmata bereits erprobt hatte, weil ein enger Zusammenhang (empirisch und theoretisch) zwischen der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme und moralischem Urteilen besteht und die Methode und der Inhalt der moralischen Dilemmata sich besonders dafür eignen, die Probanden die

verschiedenen Standpunkte gegeneinander abwägen zu lassen. Sie ermuntern den Befragten besonders dazu, seine Theorie menschlicher Beziehungen, seine Auffassung von Personen, Motiven und Gefühlen sowie seine eigenen Konfliktlösungsstrategien darzulegen. Das moralische Urteilen hängt zum Teil auch von der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ab (Selman, 1984).

Danach schreiben Probanden auf der ersten – egozentrischen – Stufe der Entwicklung einem Protagonisten lediglich eine Gefühlslage zu, die der eigenen Reaktion auf eine solche Situation entspricht: So ist ein Junge, der seinen Hund verloren hat und nun von seinem Freund einen neuen Hund bekommt, entweder nur traurig (weil er an den früheren Hund denkt) oder nur froh (weil er sich über den neuen Hund freut). Auf der nächsten Entwicklungsstufe können ambivalente Gefühle in einer zeitlichen Abfolge gesehen werden (zuerst traurig, dann froh). Erst in einem weiteren Entwicklungsschritt ist ein Verständnis ambivalenter Gefühle möglich, wonach sich jemand gleichzeitig freuen und traurig sein kann (Keller, 1996).

Kinder beginnen erst im Alter von ca. 7 Jahren damit, Situationen zu beschreiben, die zwei Gefühle gleichzeitig hervorrufen. Dabei beschränken sie sich jedoch zuerst auf zwei Gefühle derselben Valenz (zwei positive oder zwei negative Gefühle). Die Beschreibung zweier Gefühle mit gegensätzlicher Valenz gelingt ihnen erst ab ca. 10 Jahren. Kognitive Grundlage dieser Entwicklung ist die Fähigkeit zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven (Selman, 1984). Kinder konzentrieren sich zunächst auf eine Perspektive bzw. einen dominanten Aspekt der Situation. Das Verstehen mehrerer (konkurrierender) Aspekte gelingt erst durch eine komplexere Verschränkung der Perspektiven des Selbst und des Anderen. Dies bezeichnete Harris (1992) als „interlocking of minds.“ Das Verstehen der Gefühlslagen anderer führt jedoch nicht notwendigerweise zu einer gefühlsmäßigen Anteilnahme des Kindes (Keller, 1996).

Dabei tauchen drei Probleme auf:

- Das Problem des Alters: Wann erreicht ein Kind die jeweiligen Niveaus sozialen Verstehens und wann manifestieren sie sich in einer Art und Weise, dass sie tatsächlich soziales Verhalten beeinflussend bestimmen? Bei der sozialen Perspektivenübernahme konnten allgemeine Alterstrends festgestellt werden. Niveau 1 wird etwa im letzten Vorschul- oder ersten Grundschuljahr erreicht. Niveau 2 erreicht ein Kind normalerweise zwischen den ersten Grundschuljahren und der mittleren Kindheit. Niveau 3 wird in der Präadoleszenz erreicht und Niveau 4 als Jugendlicher oder junger Erwachsener.
- Das Problem des Erschließens logischer Strukturen: Die soziale Perspektivenübernahme ist eine fundamentale Form sozialen Verstehens, die anderen sozialen Verstehensprozessen und Verhaltensweisen zugrunde liegt (vergleichbar mit Grammatikregeln in einer Sprache).
- Das Problem der Distanz: Damit ist der kontextuelle Rahmen, aus dem heraus das Problem betrachtet wird, gemeint. Über eine große Zeitspanne hinweg gelangen zusätzliche Dinge ins Gesichtsfeld, aber die Spezifität im Detail geht dabei verloren (Selman, 1984).

Wichtig bei der Entwicklung seines Modells des sozialen Verstehens war Selman (1984), dass die einzelnen Entwicklungsstufen die Merkmale der strukturierten Ganzheit, der Invarianz der Abfolge und der Universalität aufweisen. Damit kann man den Ansatz als strukturalistisch-entwicklungspsychologisch bezeichnen.

Dem strukturalistischen Stufenbegriff liegen 4 Kriterien zugrunde:

1. Qualitative Unterschiede: Die Entwicklungsstufen unterscheiden sich in qualitativer Hinsicht voneinander, weil sie von einer Stufe zur nächsten eine fundamentale Restrukturierung der Art und Weise, wie das Subjekt soziale Beziehungen auffasst, repräsentieren und erfordern, und nicht einfach ein quantitatives Hinzufügen neuer sozialer Daten.
2. Invarianz der Sequenz: Die Stufen bilden eine invariante Entwicklungssequenz. Physiologische und Milieufaktoren können das Tempo des Fortschreitens von Stufe zu Stufe, nicht aber deren Abfolge, verändern.
3. Strukturierte Ganzheit: Die verschiedenen Stufensysteme bilden ein strukturiertes Ganzes, das eine Reihe von Konzepten umfasst. Das Denken auf einer bestimmten Stufe wird über eine Vielzahl sozialer Objekte hinweg charakterisiert. Die strukturierte Ganzheit bezieht sich immer auf die formale Analyse.
4. Hierarchische Integration: Die hierarchische Integration jeweils vorhergehender Stufen führt zu zunehmend umfassenderen Strukturen, die dazu dienen, soziale Interaktionen und deren Wahrnehmung zu organisieren. Kinder schlagen zwar gelegentlich Lösungen niedrigerer Niveaus vor, es gibt aber zu jedem Zeitpunkt eine obere Grenze der Kompetenz (Selman, 1984).

Auch Kohlberg (1969) hatte Einfluss auf die Entwicklung von Selmans Stufenmodell zum sozialen Verstehen. Das zentrale Forschungsinteresse Kohlbergs war die Bestimmung der kognitiven Struktur Aspekte des moralischen Denkens und, damit verbunden, die Differenzierung von (invarianten) Struktur- und (variablen) Inhaltsaspekten moralischer Urteile. Die Bestimmung der universellen, stufenspezifischen Struktur Aspekte stand dabei im Vordergrund der Forschungen. Die wesentlichen psychologischen Annahmen seiner

Theorie hat Kohlberg bereits frühzeitig formuliert (1969, 1976). Stufen zeichnen sich nach Kohlberg (1976) durch folgende Merkmale aus:

- (1) Stufen sind durch unterschiedliche kognitive Operationen gekennzeichnet, die zunehmend reversible und damit äquilibrierte Denkprozesse möglich machen.
- (2) Stufen bilden organisierte Ganzheiten, die das gesamte Denken zu einem Entwicklungszeitpunkt dominieren und daher auch eine situationsspezifisch übergreifende Konsistenz in den moralischen Urteilen bedingen.
- (3) Stufen sind hierarchisch aufgebaut und entwickeln sich in einer invarianten Abfolge. Weder kann eine Stufe übersprungen werden, noch sind die Stufen umkehrbar.
- (4) Jede höhere Stufe ist zugleich differenzierter und integrierter und damit auch reversibler.

Stufen der moralischen Entwicklung bilden nach Kohlberg (1976) „harte“, das heißt logische Entwicklungsstufen.

„(...) hard stages represent the rational forms of thought organization which rely on an abstraction from the concrete, unitary self or ego to the perspective of an epistemic self (in Piaget's logical stages) or a rational moral subject in Kohlberg's justice stages. This distinction allows a hard structural stage model to define stages solely in terms of cognitive or socio-moral operations rather than in terms of reflections upon the self, morality or nature.“ (Colby u.a., 1983, S. 36)

Im Vergleich zu diesen „harten“ Stufen beziehen sich „weiche“ Stufen

„on the form of development, as do Piagetian stages, but they also include elements of affective or reflective characteristics of persons, characteristics not easily assimilated to the Piagetian paradigm“ (Colby u.a., 1983, S. 29).

Während harte Stufen durch kognitive Operationen im Sinne Piagets definiert sind, werden weiche Stufen über ein Ich oder Selbst definiert „as a system of meaning that confronts the world or the ‚other‘.“(Colby u.a., 1983, S. 36)

Kohlberg (1976) versucht also formale Aspekte des Denkens von den Inhalten zu lösen und nur den reinen Strukturaspekt zu erfassen.

Zusammenfassend lässt sich über die Konstruktion der Niveaus sagen, dass Selman versucht hat sein Modell des sozialen Verstehens so zu konzipieren, dass die einzelnen Entwicklungsstufen die Merkmale der strukturierten Ganzheit, der Invarianz der Abfolge und der Universalität aufweisen. Er verwendete dazu die Methode des moralischen Dilemmas (Selman, 1984).

2.3 Die fünf Niveaus der Perspektivenübernahme

Der Begriff der Perspektivenübernahme stammt von G. H. Mead (1934) der es als „taking the role of the other“ bezeichnete. Die Objekte der sozialen Kognitionen sind dabei andere Personen, das Selbst und die Beziehungen zu anderen und zwischen ihnen. Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme entwickelt sich stufenförmig. Selman (1984) postulierte dazu fünf Niveaus. Jedes Niveau erhielt zwei Titel. Der erste gibt Auskunft über den Typus der Vorstellungen von Personen und der zweite über den Typus der Vorstellungen von Beziehungen.

Niveau 0: undifferenzierte und egozentrische Perspektivenübernahme (3-8 Jahre) (Selman, 1984)

Die Vorstellung von Personen ist auf diesem Niveau undifferenziert. Es werden keine deutlichen Unterschiede zwischen physischen und psychologischen Eigenschaften von Personen gemacht. Es kommt zu einer Vermengung des Subjektiv-psychologischen mit dem Objektiv-

physischen. Die Vorstellung von Beziehungen auf diesem Niveau ist egozentrisch. Das Selbst und andere werden nur als physische und nicht als psychische Identitäten voneinander differenziert. Das Kind erkennt nicht, dass ein anderer dieselbe Situation anders als es selbst interpretieren mag. Unterschiede zwischen Perspektiven werden auf die konkret räumliche Perspektive reduziert.

Niveau 1: differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme (5-9 Jahre) (Selman, 1984)

Auf diesem Niveau ist die Vorstellung von Personen differenziert. Es erfolgt eine eindeutige Differenzierung der physischen von den psychologischen Charakteristika und beabsichtigte können von unbeabsichtigten Handlungen unterschieden werden. Das Kind erkennt, dass jeder Mensch ein einzigartiges, subjektives psychisches Innenleben hat. Denken, Meinen und Fühlen werden jedoch als einheitlich gesehen. Die Vorstellung von Beziehungen ist subjektiv. Die subjektiven Perspektiven des Selbst und der Anderen werden deutlich voneinander differenziert und als potentiell verschieden erkannt. Das Kind meint jedoch, das subjektive Befinden am Äußeren ablesen zu können. Die Beziehung zwischen Perspektiven wird nur von einer Seite aus gesehen. Es wird angenommen, dass eine bestimmte Handlung mit einer gleichen beantwortet wird.

Niveau 2: selbstreflexive/zweite Person und reziproke Perspektivenübernahme (7-12 Jahre) (Selman, 1984)

Die Vorstellung von Personen ist auf diesem Niveau selbstreflexiv. Das Kind kann eine Zweite-Person-Perspektive gegenüber den eigenen Handlungen und Gedanken einnehmen und erkennt, dass auch andere über dieselbe Fähigkeit verfügen. Der geistige bzw. emotionale Zustand einer Person wird als potentiell vielfältig angesehen (z.B.: neugierig, ängstlich und glücklich zugleich). Diese Vielfalt wird jedoch als eine Häufung isolierter und sequentiell auftretender und gewichteter Aspekte gesehen. Es wird verstanden, dass man selbst

Dinge tun kann, die man gar nicht zu tun beabsichtigt. Personen verfügen über ein äußeres Erscheinungsbild und eine versteckte innere Realität. Die Vorstellung von Beziehungen ist reziprok. Das Kind erkennt die Einzigartigkeit der geordneten Menge an Werten und Zielen jedes Einzelnen und betrachtet die Unterschiede zwischen Perspektiven relativistisch. Es entsteht eine neue zweiseitige Reziprozität. Das Kind versetzt sich an die Stelle des Anderen und erkennt, dass dieser das ebenfalls tun kann (infiniter Regress der Perspektivenübernahme). Weiters wird ihm klar, dass äußere Erscheinung und innere Realität sich unterscheiden können und dass die Möglichkeit besteht, andere zu täuschen. Hier stößt es an die Grenzen der Erkenntnis der inneren Seelenlage des Anderen. Auf diesem Niveau der Perspektivenübernahmen sehen zwei Individuen sich selbst und den Anderen, jedoch nicht ihre Beziehung zueinander.

Niveau 3: dritte Person- und gegenseitige Perspektivenübernahme
(10-15 Jahre) (Selman, 1984)

Auf diesem Niveau kann das Kind bereits die Dritte-Person-Perspektive (beobachtendes Ich) einnehmen und sieht Personen als Systeme mit über längere Zeit konsistenten Einstellungen und Werten. Es ist zur Selbstreflexion fähig und hat das Verständnis vom Ich als handelnd, als von Auswirkungen Betroffener und als Reflektierender erworben. Die Vorstellung von Beziehungen auf diesem Niveau ist gegenseitig. Von der Person des generalisierten Dritten aus können Selbst, Anderer und die Beziehung betrachtet und koordiniert werden. Hier wird auch die Beschränkung des unendlichen Regresses verstanden, sowie die Notwendigkeit reziproke Perspektiven miteinander zu koordinieren. Auf diesem Niveau ist weiters der Glaube vorherrschend, dass soziale Befriedigung, Verständnis und Miteinanderauskommen gegenseitig sein müssen, um wirklich realisiert werden zu können. Zwischenmenschliche Beziehungen werden als überdauernde Systeme betrachtet, innerhalb derer Gedanken und Erfahrungen geteilt werden.

Niveau 4: tiefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische
Perspektivenübernahme (12 Jahre – Erwachsenenalter)
(Selman, 1984)

Die Vorstellung von Personen ist auf diesem Niveau tiefenpsychologisch. Handlungen, Gedanken, Motive und Gefühle werden als psychologisch determiniert, aber nicht als notwendigerweise von der Person zugleich selbstreflexiv erfasst verstanden. Der Begriff des Unbewussten taucht auf. Die Persönlichkeit wird als Produkt von Eigenschaften, Meinungen, Werten und Einstellungen mit individueller Lebensgeschichte definiert. Die Vorstellung von Beziehungen auf diesem Niveau ist gesellschaftlich-symbolisch. Subjektive Perspektiven von Personen aufeinander existieren simultan auf mehreren, auch tieferen, Ebenen der Kommunikation. Perspektiven in einer Dyade können auf den Ebenen der oberflächlichen Information, gemeinsamer Interessen oder tiefergehender unausgesprochener Gefühle und untergründiger Kommunikation miteinander geteilt werden. Gesellschaftliche, konventionelle, legale oder moralische Perspektiven, die alle Personen miteinander teilen können, können abstrahiert werden. Es wird von jedem Individuum angenommen, es könne diesen gemeinsamen Blickwinkel des generalisierten Anderen in Betracht ziehen, um so eine Verständigung zu ermöglichen.

Die beschriebenen Niveaus in der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme finden sich in allen Bereichen des sozialen Denkens und Urteilens. Selman (1984) teilt diese in die vier großen Bereiche Individuum, Freundschaft, Gleichaltrigengruppe und Eltern-Kind-Beziehung ein. Diese Bereiche liegen quer zu den strukturellen Entwicklungsstufen sozialen Verstehens. Wichtig dabei ist allerdings, dass Unterschiede zwischen den einzelnen Stufen nicht durch zunehmendes Wissen um soziale Prozesse erklärbar sind, sondern als qualitativ andere Denkweisen interpretiert werden.

Interpersonale Beziehungen					Soziale Perspektivenübernahme	
Stufe	Einzelne Personen	Freundschaft	Gruppe der Gleichaltrigen	Eltern-Kind	Niveau	
0	Physikalische Einheit	Jeweilige Spiel- kameraden	Verbindungen durch körperli- che Anwesenheit	Herr/Knecht- Beziehung	0	Undifferenziert- egozentrisch
1	Intentionales Subjekt	Hilfeleistung in einer Richtung	Unilaterale Beziehungen	Fürsorger/Gehilfe- Beziehung	1	Subjektiv/diffe- renziert
2	Introspektives Selbst	„Schönwetter“- Kooperation	Bilaterale Partnerschaften	Ratsuchender/ Berater-Beziehung	2	Reziprok und selbstreflexiv
3	Stabile Persönlichkeit	Intime wechsel- seitige Teilhabe	Homogene Gemeinschaft	Toleranz/Re- spekt-Beziehung	3	Wechselseitigkeit und Betrachtung aus der Perspekti- ve eines Dritten
4	Komplexe Selbstsysteme	Autonome Interdependenz	Pluralistische Organisation	Kommunika- tionssystem	4	Tiefen- und Gesellschafts- perspektive

Abbildung 1: Stufenfolge für die Bereiche interpersonaler Beziehungen und für die soziale Perspektivenübernahme (Selman, Lavin & Brion-Meisels, 1982. S. 384)

Um einen konkreten Fall zu verstehen sind zwei Komponenten besonders wichtig. Zum einen sind das die grundlegenden Ansichten und Überzeugungen über Verhalten. Man nennt dies den theoretischen Gesichtspunkt. Zum anderen ist es die Distanz, aus der das Problem betrachtet wird. Damit ist der situative und zeitliche Rahmen gemeint. Man bezeichnet dies als kontextuellen Gesichtspunkt. Unterschiedliche Kombinationen von Kontexten und Theorien können zu unterschiedlichen Auffassungen des Problems führen. Menschliches Verhalten ist so komplex, reichhaltig und vielfältig determiniert, dass es sich selten auf Basis einer einzelnen Theorie erklären lässt (Selman, 1984).

Soziale Kognitionen sind jedoch weit mehr als die simple Anwendung kognitiver Fähigkeiten auf die soziale Welt. Die Entwicklung sozialer Kognitionen unterscheidet sich von der Entwicklung nicht-sozialer Kognitionen, ohne jedoch von dieser losgelöst zu sein. Konkretes menschliches Handeln kann nicht als sozial verstanden werden, ohne

den vom Handelnden subjektiv vermeinten Sinn selbst zu berücksichtigen. Das heißt soziales Handeln besitzt immer eine intersubjektive Bedeutung. Die Kenntnis des Niveaus sozialen Verstehens, das Verhalten zugrunde liegt, trägt entscheidend dazu bei, dieses Verhalten zu verstehen und mit ihm umzugehen (Selman, 1984).

Nach G.H. Mead (1934, zitiert nach Selman 1984) entwickelt sich soziales Verstehen stadienweise:

1. Stadium: das Spiel (play)
2. Stadium: das organisierte Wettspiel (game)
3. Stadium: die Perspektive des generalisierten Anderen (soziale, gesellschaftliche Normen)

Er meinte dazu, dass die menschliche Fähigkeit zur Koordination von Perspektiven sowohl Quelle des Bewusstseins von sich selbst als auch den Kern sozialer Intelligenz bildet. Das Einnehmen des Standpunktes eines Anderen und die Beurteilung der eigenen Handlungen von dort aus, bezeichnete er als spezifisch humane Operation. Daraus folgerte er, dass es ohne soziale Interaktionen kein psychologisches Selbst gibt (Mead, 1934).

Laut Heidbrink (1991) beginnt die Entwicklung der sozialen Perspektive bei einem Niveau, auf dem das Kind seine eigene Sicht sozialer Vorgänge noch nicht von der Sicht anderer unterscheiden kann. Sie verläuft dann in einer Abfolge bestimmter Schritte, wobei zunächst die eigene Perspektive von der des Anderen unterschieden wird, um dann in immer komplexerer Weise aufeinander bezogen zu werden. Da die einzelnen Niveaus der sozialen Perspektive in ihrer Bedeutung nicht ganz einfach zu verstehen sind, soll zur Illustration eine graphische Darstellung dienen, in der besonders die von Niveau zu Niveau differenziertere Beziehung zwischen dem Selbst (S) und dem Anderen (A) deutlich wird.

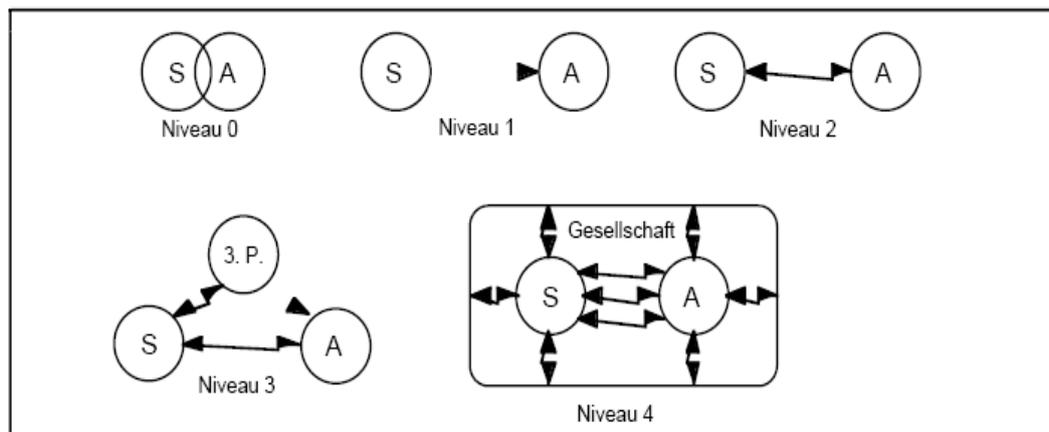


Abbildung 2: Graphische Darstellung der Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme nach Selman (Heidbrink, 1991, S. 46)

Die Darstellung in Abbildung 2 stellt natürlich nur eine sehr grobe Visualisierung der einzelnen Niveaus dar. Trotzdem dürfte deutlich werden, dass der wesentlichste Unterschied zwischen den einzelnen Niveaus der sozialen Perspektive in der jeweils differenzierteren Sichtweise des Anderen liegt. Zunächst (Niveau 0) ist der Andere für das Kind zwar existent, es unterscheidet jedoch noch nicht zwischen der eigenen und der Sichtweise des Anderen („Verschmelzung von Selbst und Anderem“) (Heidbrink, 1991).

Heidbrink (1991) schreibt weiter, dass diese Unterscheidung („Trennung zwischen Selbst und Anderem“) auf Niveau 1 stattfindet, wobei das Kind erkennt, dass die Perspektiven des Selbst und des Anderen entweder gleich oder verschieden sein können. Es ist allerdings noch nicht in der Lage, sich selbst mit den Augen des Anderen zu sehen. Dies ist erst auf Niveau 2 möglich, auf dem die Perspektive der 2. Person eingenommen werden kann („Koordination von Selbst und Anderem“). Niveau 3 ermöglicht die Perspektive einer 3. Person (3. P.), das heißt es entsteht das Bewusstsein einer Beziehung zwischen dem Selbst und dem Anderen, die von einem externen Standpunkt aus betrachtet werden kann („Integration von Selbst und Anderem“). Die gesellschaftliche Perspektive auf Niveau 4

ermöglicht es, eine Beziehung als Netzwerk unterschiedlicher Interaktions- und Kommunikationsebenen zu betrachten (vgl. Selman, Demorest & Krupa, 1984, S. 120f) (Heidbrink, 1991). Nach Befunden von Harris (1992) sind Kinder schon relativ frühzeitig in der Lage, Situationen zu solchen Emotionen zu beschreiben, denen klare Gesichtsausdrücke zuzuordnen waren, wie zum Beispiel ängstlich, glücklich oder ärgerlich. Die situative Zuordnung von Emotionen, denen kein klar identifizierbarer Gesichtsausdruck zuzuordnen ist, wie zum Beispiel Stolz, Eifersucht oder Dankbarkeit, war dagegen erst ab dem Alter von sieben Jahren möglich. Gefühle der Enttäuschung oder der Erleichterung konnten sogar erst von Zehnjährigen adäquat beschrieben werden.

Urberg und Docherty (1972) beschäftigten sich ebenfalls mit der Abfolge spezifischer Aufgaben zur Rollenübernahme. Sie untersuchten ihre Hypothese, dass die fünf verwendeten Aufgaben eine Hierarchie bilden, sodass die Fähigkeiten, die für die früheren Aufgaben benötigt werden, die Voraussetzung für jene Fähigkeiten bilden, die man zur Lösung der nachfolgenden Aufgaben braucht. Ihre Hypothese wurde bestätigt und eine fundamentale strukturelle Differenz identifiziert.

Crick & Dodge (1994) postulierten, dass Kinder in eine soziale Situation mit einem Set von biologisch limitierten Fähigkeiten und einer Datenbank von Erinnerungen an vergangene Erfahrungen hineingehen. Der Weg vom Stimulus zur verhaltensmäßigen Reaktion läuft in einer bestimmten Weise nach folgenden Schritten ab:

1. Enkodierung der internalen und externalen Reize
2. Interpretation und mentale Repräsentation dieser Reize
3. die Klärung oder Auswahl eines Ziels
4. Aufbau von Reaktionen
5. Reaktionsentscheidung
6. verhaltensmäßige Aktion

Im Anschluss evaluieren die Kinder ihr Verhalten und speichern das positive oder negative Ergebnis in einer Datenbank von gemachten Erfahrungen und sind so in der Lage die Evaluation in einer neuen sozialen Situation zu verwenden (Crick & Dodge, 1994).

Die Essenz der sozialen Intelligenz bzw. Selbstreflexion ist, dass das Individuum zwischen sich als Handelndem und sich als Beobachtendem differenzieren und so eine geistige Unterhaltung mit sich selbst führen kann (Mead, 1934; zitiert nach Selman, 1984). Das Selbst als rationales Wesen entsteht aus der Fähigkeit des Organismus, im Prozess der gesellschaftlichen Koordinierung die Einstellung der Gruppe einzunehmen (Selman, 1984). Das im Geiste sich außerhalb der Dyade stellen und sehen, dass jeder Partner zugleich die eigene Perspektive und die des Anderen aufeinander in Betracht bezieht, bezeichnet man als gegenseitigen Perspektivismus. Dazu muss man fähig sein, zwei Beziehungen gleichzeitig miteinander zu koordinieren, zum einen die reziproke sozialkognitive Operation (ich weiß, dass der Andere meine Perspektive übernehmen kann) und zum anderen die Inverse dieser reziproken Operation (der Andere weiß, dass ich seine Perspektive übernehmen kann) (Selman, 1976).

Das sich entwickelnde Kind konstruiert als Subjekt ein Modell der Koordination der eigenen Perspektive mit der eines wichtigen Anderen und ändert damit zugleich seine eigene Auffassung von dem was es bedeutet eine Person zu sein (ein „Selbst“ oder ein „Anderer“)(Mead, 1934; zitiert nach Selman, 1984). Das bedeutet für das Kind die Unterscheidung des Selbst als Subjekt (das Ich übernimmt die Perspektive) vom Selbst als Objekt (übernommene Perspektive).

Bei der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme muss unbedingt zwischen der Kompetenz und der Performanz eines Probanden unterschieden werden. Unter Kompetenz versteht man die

Fähigkeit, die gesammelten interpersonellen Erfahrungen zu reflektieren, während Performanz nur das Verfügen über interpersonelle Erfahrungen meint (Selman, 1984).

Kohlberg (1969), Turiel (1975), Damon (1977), Broughton (1978), Furth (1982) und Fowler (1976) haben ebenfalls Forschungsarbeiten zu strukturtheoretisch orientierten entwicklungspsychologischen Beschreibungen sozialen Wissens publiziert. Diese Arbeiten konzentrieren sich auf strukturelle Veränderungen in der Entwicklung von Wissen, Konzepten oder Urteilen über verschiedene moralische oder soziale Beziehungen. Sie alle enthalten Längsschnittdaten, die Schlüsse über die Validität der postulierten Entwicklungssequenz zulassen, und qualitative deskriptive Analysen der jeweils untersuchten Kategorien.

Damon (1977; zitiert nach Keller 1996) beschreibt drei Entwicklungsniveaus in der Konzeptualisierung von Freundschaft. Auf dem ersten Niveau (etwa zwischen fünf und sieben Jahren) werden Freunde als Personen gesehen, mit denen man spielt und gern zusammen ist. Beziehungen werden noch nicht nach dem Grad von Nähe, ebenso wenig gute von besten Freunden unterschieden. Auf dem nächsten Niveau (zwischen etwa sieben und elf bis zwölf Jahren) werden Freunde durch spezifische psychische Merkmale charakterisiert, etwa durch Interessen und Einstellungen, die für eine Freundschaft bedeutsam sind. Gegenseitige Hilfeleistungen und Vertrauen werden jetzt zum Kernstück der Beziehung. Auf dem dritten Niveau (frühe Adoleszenz) wird Freundschaft als eine intime Beziehung verstanden, in der Personen ihre innersten Gefühle und Gedanken teilen, sich in der Lösung innerer Konflikte beistehen und sich vollständig aufeinander verlassen können. Gegenüber gemeinsamen Aktivitäten spielt auch Kommunikation eine zentrale Rolle.

Selman (1984) untersucht die entwicklungsspezifischen Transformationen des Freundschaftskonzepts anhand verschiedener Themenbereiche: die Bedeutung von Freundschaft, die Entstehung von Freundschaft, die Bedeutung von Vertrauen und Eifersucht sowie Konfliktlösungsstrategien und Beendigung von Freundschaften. Obwohl er ein interpersonal-moralisches Dilemma als Ausgangspunkt seiner Befragungen wählt, interessiert ihn doch weniger die moralische Dimension dieses Konflikts. Die Konfliktsituation dient vielmehr als Anknüpfungspunkt für die Vorstellung über die eigenen Freundschaften der Probanden. Die Einheit der verschiedenen thematischen Bereiche des Freundschaftskonzepts wird durch die Fähigkeit zur Perspektivendifferenzierung und -koordination erzeugt, die Selman (1976) als formale „Tiefenstruktur“ des sozialen Denkens begreift. Jedes Niveau des Freundschaftsverstehens impliziert logisch ein bestimmtes Niveau der Perspektivenübernahme.

Feffer (1959) unternahm Untersuchungen mit Kindern, die Zeichnungen verschiedener Szenen mit jeweils drei Figuren vorgelegt bekamen. Die Kinder sollten die Geschichte vom Standpunkt jeder der drei beteiligten Figuren erzählen. Dazu mussten sich die Kinder die Beziehungen der Figuren untereinander ständig vergegenwärtigen. Aus diesen Untersuchungen wurden 3 Fähigkeitsniveaus abgeleitet:

- einfaches Refokussieren (ab ~ 6 Jahren)
- konsistente Ausarbeitung
- Wechsel der Perspektive (ab ~ 10 Jahren)

Um die Perspektive wechseln zu können, ist die Koordination der inneren mit der äußeren Perspektive notwendig (Selman, 1984).

2.4 Themen interpersonalen Verstehens

Tabelle 1: Themen interpersonalen Verstehens (Selman, 1984, S. 83)

Individuum	Freundschaft	Gleichaltrigengruppe	Eltern-Kind-Beziehung
<p><u>Subjektivität</u>: innere Eigenschaften von Personen (Gedanken, Gefühle, Motive); Konflikte zwischen Gedanken oder Gefühlen innerhalb der Person;</p> <p><u>Selbstbewusstsein</u>: Bewusstsein der Fähigkeit, die eigenen Gedanken und Handlungen zu beobachten;</p> <p><u>Persönlichkeit</u>: überdauernde und vorher-sagbare Charakterzüge (schüchtern...);</p> <p><u>Persönlichkeitswandel</u>: wie und warum Personen sich verändern;</p>	<p><u>Entstehung</u>: warum (Motive) und wie (Vorgang) Freundschaften entstehen; der ideale Freund;</p> <p><u>Nähe</u>: Arten von Freundschaftsbeziehungen; die ideale Freundschaft; Intimität;</p> <p><u>Vertrauen</u>: für Freude etwas tun; Reziprozität;</p> <p><u>Eifersucht</u>: Gefühle bei Einmischung Dritter in neue oder bestehende Beziehungen;</p> <p><u>Konfliktlösung</u>: wie Freunde ihre Konflikte miteinander lösen;</p> <p><u>Beendigung</u>: wie Freundschaften auseinander gehen</p>	<p><u>Entstehung</u>: warum (Motive) und wie (Vorgang) Gleichaltrigengruppen entstehen; das ideale Gruppenmitglied</p> <p><u>Gruppenzusammenhalt</u> und <u>Loyalität</u>: Einheit der Gruppe</p> <p><u>Konformität</u>: deren Grad und Begründung;</p> <p><u>Regeln und Normen</u>: Typen von Regeln und deren Begründung;</p> <p><u>Entscheidungsfindung</u>: Prozesse der Zielsetzung, Problemlösung und Zusammenarbeit;</p> <p><u>Gruppenführung</u>: deren Eigenschaften und Funktionen für die Gruppe;</p> <p><u>Auflösung</u>: warum Gruppen sich auflösen oder Mitglieder ausgeschlossen werden;</p>	<p><u>Entstehung</u>: Motive Erwachsener Kinder zu haben; warum Kinder Eltern brauchen;</p> <p><u>Liebe und emotionale Bindungen</u>: zwischen Eltern und Kindern;</p> <p><u>Gehorsam</u>: warum Kinder ihren Eltern gehorchen;</p> <p><u>Bestrafung</u>: die Funktion von Bestrafung aus der Perspektive der Eltern und der Kinder;</p> <p><u>Konfliktlösung</u>: wie Eltern und Kinder am besten ihre Meinungsverschiedenheiten austragen;</p>

2.5 Vier Bereiche, fünf Stufen: eine zusammenfassende Darstellung interpersonalen Verstehens

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Themen interpersonalen Verstehens in den vier Bereichen. Die folgende Darstellung der Stufenbeschreibungen soll den Entwicklungsverlauf, den der SCST zu erfassen versucht, darstellen.

2.5.1 Zusammenfassende Stufenbeschreibungen der Konzepte im Bereich Individuum

Stufe 0: Das Individuum als physische Entität (Selman, 1984)

Auf Stufe 0 ist das Verständnis des jungen Kindes vom eigenen Ich von vier wichtigen Faktoren geprägt. Erstens liegt eine Verwechslung in der Kausalbeziehung von physischer und psychischer Erfahrung vor. Zum Zweiten wird äußeres Verhalten als die inneren subjektiven Erfahrungen bestimmend angesehen und nicht umgekehrt. Subjektive Zustände werden mit physischen verwechselt. Demnach kann eine Person nur ein Gefühl zu einem Zeitpunkt haben. Drittens verfügt das junge Kind auf Niveau 0 über einen materiellen Begriff des Selbstbewusstseins. Selbstkonzepte beziehen sich auf Größe und Stärke des physischen Selbst. Viertens wird Persönlichkeitsveränderung mit körperlichem Wachstum gleichgesetzt.

Stufe 1: Das Individuum als intentionales Subjekt (Selman, 1984)

Auf Niveau eins erfolgt eine genauere Unterscheidung zwischen psychischer und physischer Kausalität. Gedanken werden als Handlungen zugrunde liegend betrachtet und es wird erkannt, dass verschiedene Personen auf ähnliche Ereignisse unterschiedlich reagieren können und dass eine Person imstande ist, mehrere Gefühle zu empfinden. Das Kind auf Niveau eins nimmt jedoch das, was Personen über ihre eigenen Motive sagen, für bare Münze. Es glaubt,

dass Gefühle nicht leicht zu verbergen sind und dass äußeres Verhalten Aufschluss über innere Gefühle geben wird. Persönlichkeitswandel wird als eine, sich mit dem Alter vollziehende, Verbesserung von Fähigkeiten begriffen.

Stufe 2: Das Individuum als introspektives Selbst (Selman, 1984)

Auf Niveau zwei entsteht das Verständnis, dass der Andere von meinen inneren Gedanken Kenntnis haben kann, dass ich aber meine subjektive innere Realität vor Anderen auch verbergen kann. Die duale Konzeption des Subjektes mit einem inneren und einem äußeren Selbst entsteht. Das Kind erlernt die Fähigkeit zur Selbstreflexion und begreift, dass verschiedene Gedanken, Gefühle oder Motive einem Objekt gegenüber oder innerhalb einer Person miteinander in Konflikt geraten aber hierarchisch geordnet werden können. Das Kind erkennt, dass Menschen möglicherweise Dinge tun, die sie nicht tun wollen oder etwas sagen, dass sie nicht glauben. Falls einem etwas über die eigenen emotionalen Einstellungen unbekannt ist, so ist der Grund dafür, dass man diese inneren Vorgänge „vergessen“ hat. Das Kind denkt, man könne Andere überlisten, sich selbst aber nicht. Die Persönlichkeit kann sich wandeln, insofern man seine Gedanken und Gefühle über Dinge ändern kann. Manchmal wird Persönlichkeitsveränderung aber für schwierig gehalten.

Stufe 3: Das Individuum als stabile Persönlichkeit (Selman, 1984)

Das Kind auf Niveau drei erkennt, dass Menschen gemischte Gedanken, Gefühle oder Motive zur selben Zeit und demselben Objekt gegenüber haben können. Die Perspektive einer dritten Person kann einbezogen werden, wodurch das Selbst seine eigenen Reflexionen auf seine Subjektivität beobachten kann. Persönlichkeitseigenschaften werden als ein Gefüge subjektiver innerer Einstellungen betrachtet. Die Möglichkeit ambivalenter motivationaler Zustände wird erkannt. Subjektivität wird nur auf der Ebene der bewussten Wahrnehmung angesiedelt. Der Geist kann die eigene innere Welt organisieren. Das

Kind glaubt an die Möglichkeit der Selbsttäuschung nur in dem Sinne dass der Geist eine besondere Anstrengung unternimmt, sich selbst zu überlisten. Dies passiert immer in Abhängigkeit vom eigenen Willen. Alle psychischen Phänomene sind somit dem wachsamem Auge zugänglich. Das Konzept der Persönlichkeit besteht beim Jugendlichen auf Niveau drei in einer Reihe vorhersagbarer Charakterzüge, die relativ stabil sind. Zwischen dem Wandel der eigenen Persönlichkeit und der Veränderung von Gewohnheiten wird unterschieden.

Stufe 4: Das Individuum als komplexes psychologisches System (Selman, 1984)

Der Adoleszente auf Niveau vier erkennt, dass Menschen gegenüber derselben sozialen Situation oder Handlung gemischte Gefühle haben können. Diese gemischten Gefühle können selbst psychisch integriert werden, um qualitativ andere Emotionen hervorzubringen. Das Unbewusste taucht auf. Menschen ist ihr Verhalten nicht immer bewusst und nicht einmal durch Introspektion oder durch äußere Gründe erklärbar. Die Persönlichkeit wird als System verstanden, in dem verschiedene Eigenschaften und Werte integriert sind. Eine weitere Erkenntnis der Stufe vier ist, dass Menschen manchmal konfligierende und komplexe Eigenschaften haben, die auf einer grundlegenden Ebene in einer umfassenderen Beschreibung miteinander vermittelt werden müssen und die Erkenntnis, dass Veränderungen sich auf verschiedenen Ebenen vollziehen können.

2.5.2 Zusammenfassende Stufenbeschreibungen der Konzepte im Bereich Freundschaft

Stufe 0: enge Freundschaft als momentane physische Interaktion (Selman, 1984)

Auf Stufe null ist das junge Kind unfähig Freundschaft jenseits momentaner oder wiederholter Interaktion zweier Personen zu

bestimmen. Freundschaften gewinnt man nach Ansicht dieser jungen Kinder durch räumliche Nähe. Als Eigenschaften eines guten Freundes werden dieser Stufe physische und funktionale Ähnlichkeit genannt. Es erfolgt noch keine Unterscheidung zwischen verschiedenen Graden von Freundschaft. Konfliktlösungsstrategien basieren auf dem naiven Vertrauen auf körperliche Kraft oder physischem „Aus-dem-Weg-gehen.“

Stufe 1: Enge Freundschaft als einseitige Hilfestellung (Selman, 1984)

Auf Stufe eins lassen sich zwei zentrale Entwicklungen beobachten. Zum Ersten tritt das Bewusstsein von Motiven, Gedanken und Gefühlen als innere psychische Phänomene auf, die äußere, beobachtbare soziale Handlungen von Personen steuern oder beeinflussen. Zum Zweiten erlangt das junge Kind das Verständnis, dass diese Perspektiven des Selbst und des Anderen als voneinander getrennt und unabhängig aufgefasst werden müssen. Interpersonale Konzepte sind meist einseitig, das heißt auf eine Person und deren subjektive Perspektive innerhalb der Beziehung zentriert. Ein guter Freund ist jemand, der weiß, was man selbst gerne tut. So werden die Interessen oder Einstellungen einer Person zu fixen Maßstäben erhoben und Intimität und Nähe beruhen auf einer Rangfolge, wie gut ein Freund zu den eigenen Interessen passt. Konflikte werden auf Stufe eins als einseitig verursacht wahrgenommen. Der Grundmechanismus zur Wiederherstellung des Friedens ist hier eine Zurücknahme zu erzwingen. Freundschaften können bei jungen Kindern aufgrund einseitiger Entscheidung enden.

Stufe 2: Enge Freundschaft als Schönwetter-Kooperation (Selman, 1984)

Auf Stufe zwei taucht beim Kind die Fähigkeit auf, die Reziprozität interpersonaler Perspektiven zu erkennen. Das Verständnis dafür, dass die Intentionen beider Beteiligten übereinstimmen müssen, erstreckt sich allerdings nur auf spezifische Bereiche und meint nicht das

zugrunde liegende System der Beziehung selbst. Weiters erkennt das Kind, dass Menschen Beziehungen um der sozialen Interaktion willen brauchen und nicht bloß um zu bekommen, was sie wollen. Nähe und persönlicher Austausch werden ebenfalls reziprok interpretiert. Das bedeutet, jeder findet heraus, was der Andere gerne tut und ein Freund ist jemand, dem man Geheimnisse anvertrauen kann. Weiters wird das Konzept von Eifersucht erkannt und damit begründet, dass der Freund sich aktiv jemand anderem zuwendet. Konflikte sind zwischen den Beteiligten angesiedelt. Die Konfliktlösung muss für beide befriedigend und eine Entschuldigung muss ernst gemeint sein, da das Kind bemerkt hat, dass Menschen manchmal nicht wirklich meinen, was sie sagen.

Stufe 3: Enge Freundschaft als intimer gegenseitiger Austausch (Selman, 1984)

Auf Stufe drei kann das Kind Freundschaft als fortdauerndes stabiles System betrachten. Die Beziehung steht dabei im Zentrum. Allgemeiner gegenseitiger Beistand wird als primäre Funktion von Freundschaft gesehen und es wird angenommen, dass Freundschaften sich über einen größeren Zeitraum hinweg entwickeln, in dem die beiden Personen gemeinsame Erfahrungen machen. Nähe wird daran gemessen, inwieweit zwei Personen intime persönliche Belange miteinander teilen und sich bemühen, die Beziehung aufrecht zu erhalten. „Vertrauen“ wird zum zentralen Begriff von Freundschaft auf Stufe drei. Vor allem enge Beziehungen werden unter einer besonders besitzergreifenden Perspektive betrachtet und es wird vorausgesetzt, dass gute Freunde versuchen, ihre Beziehung zu schützen. Die bevorzugte Strategie zur Konfliktlösung ist nun, Dinge miteinander zu besprechen. Als Konflikte, die die Beziehung bedrohen, werden vor allem solche gesehen, welche das gegenseitige Vertrauen erschüttern.

Stufe 4: Enge Freundschaft als Autonomie und Interdependenz (Selman, 1984)

Auf Stufe vier gelangt der Jugendliche oder junge Erwachsene schließlich zu der Erkenntnis, dass Menschen komplexe und manchmal konfligierende psychische Bedürfnisse haben, die von unterschiedlichen Arten von Beziehungen befriedigt werden können. Freundschaftsbeziehungen werden dabei als in einem permanenten Prozess der Bildung und Transformation befindlich gesehen. Sie werden als offene Beziehungssysteme begriffen, die sich ebenso wie Personen verändern und entwickeln können. Sie tragen dazu bei, dem Selbst ein Gefühl persönlicher Identität zu geben. Ein „idealer Freund“ ist jemand, dessen Persönlichkeit mit der eigenen kompatibel ist. In einer guten Freundschaft hilft und gestattet jeder dem Partner, unabhängige andere Beziehungen zu entwickeln. Die Wünsche nach Abhängigkeit und Autonomie des Anderen werden anerkannt und das Besitzdenken von Stufe drei weicht einer positiven Anerkennung und Bewertung anderer Beziehungen. Auf Stufe vier gelingt schließlich die Unterscheidung zwischen interpersonalen und intrapsychischen Konflikten. Die Vorstellung taucht auf, dass Menschen aus Beziehungen herauswachsen können.

2.5.3 Zusammenfassende Stufenbeschreibungen der Konzepte im Bereich Gleichaltrigengruppe

Stufe 0: Die Gleichaltrigengruppe als physische Gemeinschaft (Selman, 1984)

Auf Stufe null passiert Gruppenorganisation einzig auf der Ebene äußerer Handlungen. Es herrscht noch kein Bewusstsein der psychologischen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern und Gruppenzusammenhalt wird auf der Ebene physischer Nähe definiert. Es gibt noch kein Bewusstsein von bewusster Zusammenarbeit, dadurch ist die Gruppe extrem instabil. Bei Entscheidungen ist das Kind auf Stufe null egozentrisch. Es verwechselt die physischen Folgen

von Konformität mit den psychischen Ursachen. Zentral sind auf Stufe null physische Nähe und miteinander verknüpfte Aktionen.

Stufe 1: Die Gleichaltrigengruppe als Summe einseitiger Beziehungen (Selman, 1984)

Auf Stufe eins glaubt das Kind, die Gruppe würde durch die Entscheidung eines jeden Mitglieds mit anderen zusammen etwas zu tun entstehen. Es erkennt die Notwendigkeit von Koordination zwischen den einzelnen Mitgliedern, das Bewusstsein einer aktiven Rollenverteilung fehlt jedoch. Der Meinung des jungen Kindes nach werden die Gruppenbeziehungen durch psychologisch isolierte, aber hilfsbereite Gesten, mit einseitiger Wirkung, stabilisiert. Bindung entsteht durch eine positive Haltung gegenüber konkreten Gruppenaktivitäten und Reziprozität besteht nur aus physischen Akten.

Stufe 2: Gleichaltrigengruppen als bilaterale Partnerschaften (Selman, 1980)

Das Denken des Kindes auf Stufe zwei kann durch drei Elemente charakterisiert werden: (a) Interesse für die bilateralen Gefühle von Zuneigung (Freundschaft; „jeder mag den anderen“), die von einer Dyade auf die nächste übertragen werden; (b) die Entstehung eines Austausches von kontextgebundenen Gefälligkeiten (Teamwork), der pragmatisch orientiert ist und auf Gleichheit und Gerechtigkeit basiert; (c) eine Konvergenz unter den Gruppenmitgliedern über konkrete Gruppenaktivitäten („sie sollten die selben Dinge mögen“). Die Beziehungen innerhalb der Gruppe und die Gruppenorganisation werden als ein Set von Dyaden gesehen, die sich auf andere Gruppenmitglieder ausgedehnt haben. Beziehungen auf Stufe zwei basieren auf multiplen reziproken Gefühlen der Zuneigung. Das heranwachsende Kind glaubt, jedes Mitglied der Gruppe formt multiple dyadische Beziehungen zu den anderen Gruppenmitgliedern, die auf einer strikten Interessensgleichheit beruhen. Auf Stufe zwei gelingt es dem Kind noch nicht die Gruppe als soziale Ganzheit zu betrachten.

Konformität der Gruppenmitglieder wird durch die Motivation des Einzelnen erreicht, der auf andere Gruppenmitglieder einen guten Eindruck machen möchte. Das Kind glaubt, dass Gruppen bestehen bleiben um eine Reihe bilateraler Austausche zu ermöglichen, die allen involvierten Mitgliedern zu Gute kommen. Wenn kein direkter Nutzen mehr für die Gruppenmitglieder entsteht kommt es zur Auflösung der Gruppe. Die gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder basiert auf dem Teilen von Gedanken genauso wie auf konkreten Aktionen.

Stufe 3: Die Gleichaltrigengruppe als homogene Gemeinschaft (Selman, 1980)

Charakteristisch für Stufe drei ist die Auffassung der Gruppe als homogene Gemeinschaft. Dabei tauchen drei wichtige Konzepte auf: (a) die Gruppe als eine soziale Ganzheit oder abstrakte Struktur; (b) die Gruppe als eine Gemeinschaft geteilter Interessen und Einstellungen; (c) der Konsens über generalisierte Erwartungen. Die Gruppe wird auf Stufe drei als ein abstraktes, jedoch noch undifferenziertes, soziales System betrachtet, das unabhängig von den Beziehungen der einzelnen Mitglieder zueinander existiert. Ein Gemeinschaftsgefühl entsteht durch gleiche Wertvorstellungen und das Zusammengehörigkeitsgefühl durch „psychologische Ähnlichkeit“ der Mitglieder. Gruppennormen und Regeln erzeugen Gruppenkonformität und verhindern Meinungsverschiedenheiten, unterdrücken jedoch Meinungs- und Interessensvielfalt. Dem Adoleszenten ist es noch nicht möglich die einzelnen Prozesse zu identifizieren, die eine Veränderung der Gruppe als Ganzes verursachen. Er verwechselt Rollendifferenzierung mit dem Fehlen einer gemeinsamen Perspektive. Der auftauchende Führungsanspruch verletzt das Bedürfnis des Adoleszenten alle Mitglieder als gleich anzusehen. Als positiver Aspekt von Führung wird die Möglichkeit angesehen, als Einzelner den Teamgeist und die Richtung der Gruppe beeinflussen zu können. Das Bewusstsein von formalen Verpflichtungen und schwierigen Entscheidungen, die mit dem Führungsanspruch einhergehen, ist auf

Stufe drei jedoch noch nicht vorhanden. Verpflichtung bedeutet auf diesem Niveau Konformität mit den Werten und Einstellungen der Gruppe zu zeigen. Die Auflösung der Gruppe passiert durch ein Ereignis, das das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppenmitglieder zerstört.

Stufe 4: Die Gleichaltrigen-Gruppe als pluralistische Organisation (Selman, 1984)

Auf Stufe vier erreicht der Jugendliche oder junge Erwachsene drei wichtige konzeptuelle Perspektiven. Zum Ersten entwickelt sich die soziologische Perspektive, in der Gruppenprozesse als Systeme gesehen werden, die in wechselseitiger Abhängigkeit mit individuellen Unterschieden stehen. Zum Zweiten tritt auf Stufe vier die Vorstellung einer pluralistischen Gemeinschaft, in der individuelle Mannigfaltigkeit nicht unterdrückt, sondern in gemeinsamen Zielen vereinigt wird, auf. Drittens wird die Anerkennung von vertraglichen Übereinkünften und formalen Regeln als Mittel zur Organisation von Interessenspluralität wichtig. Die Gruppe bildet ein überindividuelles System, das durch eine Reihe abstrakter Prozesse balanciert und aufrechterhalten wird. Sie wird als ein pluralistisch kollektives System verstanden, in dem individuelle Differenzen nicht um der Homogenität der Wertvorstellungen willen unterdrückt werden und die nach dem demokratischen Prinzip funktioniert. Unterschiedliche Standpunkte werden toleriert und unterstützt. Das einigende Element sind gemeinsame Zielsetzungen. Individuelle Differenzen können dabei im Bewusstsein des Gruppenziels bewältigt werden und der Gruppenzusammenhalt entsteht durch gemeinschaftliche Anstrengungen. Ein zentrales Element auf Stufe vier ist die Kompromissbildung. Individuelle Unterschiede werden in ein einheitliches Ganzes integriert und Konformität abgelehnt. Formale Verbindlichkeit entsteht aufgrund freiwilliger vertraglicher Vereinbarung. Die Auflösung einer solchen Gruppe wird als Prozess der Aufteilung in Untergruppen verstanden.

2.5.4 Zusammenfassende Stufenbeschreibungen der Konzepte im Bereich Eltern-Kind-Beziehung

Stufe 0: Die Eltern-Kind-Beziehung als Herr-Diener-Verhältnis (Selman, 1984)

Auf Stufe null kann das Kind nicht eindeutig zwischen der Erwachsenen-Rolle und der Eltern-Rolle differenzieren. Dass Kinder Eltern brauchen, wird auf der Ebene spezifischer und unmittelbarer Bedürfnisse (Nahrung,...) formuliert. Gute Eltern sind solche, die diese physischen Bedürfnisse befriedigen. Liebe wird lediglich als elterliche Funktion definiert. Aufgrund der Definition ihres Verhältnisses, das aufgrund größerer physischer Kraft der Eltern entsteht, gehorchen Kinder ihren Eltern. Ihnen ist aber noch nicht klar, ob Strafe einem Vergehen folgt, oder ob die Strafe die Handlung zu einem Vergehen macht. Konflikte werden auf Stufe null nicht gelöst, sondern stillschweigend vergessen.

Stufe 1: Die Eltern-Kind-Beziehung als Beschützer-Helfer-Verhältnis (Selman, 1984)

Auf Stufe eins entwickelt sich eine kindliche Anerkennung des elterlichen Wissens und eine Identifikation mit den elterlichen Meinungen und Ansichten. Gute Absichten der Eltern äußern sich in materieller und psychischer Unterstützung. Kinder auf dieser Entwicklungsstufe glauben, dass Eltern Kinder haben möchten, weil diese ihnen nützlich sind (Hausarbeit,...). Es wird weiters angenommen, dass Kinder ihre Eltern unterhalten, indem sie zum Beispiel mit ihnen spielen, und dass sie ihre Eltern für Schutz vor Gefahren und materielle Unterstützung brauchen. Die Zuneigung zwischen Eltern und ihren Kindern wird als einseitig interpretiert und die Kinder zeigen ihre Zuneigung durch Gehorsam. Dies wird einerseits als notwendig erachtet, da „Eltern es am besten wissen“ und

andererseits um Bestrafung zu vermeiden. Bestrafung wird jedoch als pädagogisches Hilfsmittel begriffen, das es ermöglicht, das Kind vor Gefahren zu schützen. Außerdem stellt der Erwachsene durch Bestrafung das Gleichgewicht wieder her, das das Kind durch sein Vergehen zerstört hat.

Stufe 2: Die Eltern-Kind-Beziehung als Ratgeber-„Wunscherfüller“-Verhältnis (Selman, 1984)

Auf Stufe zwei entwickelt das Kind die Vorstellung, dass Kinder psychologische Bedürfnisse Erwachsener erfüllen und dass es den Eltern Freude macht zu sehen, wie ein Kind heranwächst. Weiters hat das Kind ein Bedürfnis nach elterlichem Rat und Anleitung. Kinder stützen sich psychisch und emotional auf ihre Eltern. Gute Eltern sind demnach für die psychischen Bedürfnisse ihrer Kinder empfänglich und bereit, für sie etwas Wertvolles zu opfern. Liebe wird auf Stufe zwei als wechselseitiges Gefühl begriffen, dass die Nähe zwischen Eltern und Kindern ausmacht, wird aber abstrahiert von der Unzufriedenheit mit einzelnen Handlungen der Eltern. Es entsteht eine Sorge um das Wohlbefinden und die reziproke Würdigung der Intentionen des Anderen. Gehorsam stellt eine Strategie dar, das Gleichgewicht nicht zu erschüttern. Urteile der Eltern werden nicht immer für richtig gehalten und Bestrafung wird als eine Methode der Eltern gesehen, dem Kind mitzuteilen, was sie für richtig und gut halten. Bestrafung kann aber auch gelegentlich ihr Ziel (Verhaltensänderung) verfehlen. Konflikte verursachend sind auf dieser Entwicklungsstufe Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Kindern und nicht ein Fehler einer der beiden Seiten. Eine andere Ursache kann ein Mangel an Aufmerksamkeit seitens der Eltern sein. Die Lösung wird immer noch als von einer Seite ausgehend gesehen und das stellt für das Kind meist keine befriedigende Lösung dar.

Stufe 3: Die Eltern-Kind-Beziehung als Verhältnis von Toleranz und Respekt (Selman, 1984)

Es wird angenommen, dass Eltern Kinder als Teil ihrer selbst haben wollen. Das Kind/der Jugendliche kann auf dieser Stufe die Perspektive einer dritten Person einnehmen und erkennt dadurch, dass das psychologische Selbst von seinen physischen Grenzen verschieden sein kann und die Erweiterung des Selbst sich durch den Einfluss auf Andere, die Gestaltung des Lebens Anderer, vollzieht. Die Elternrolle wird als Quelle möglicher Befriedigung wie auch potentiellen Selbstzweifels und Scheiterns verstanden. Kinder brauchen Eltern, damit diese sie in psychischen Anliegen und ihrer Selbstachtung unterstützen. Gute Eltern fördern die psychische Reife ihrer Kinder und zeigen Toleranz. Ideale Kinder sind den psychischen Bedürfnissen ihrer Eltern gegenüber sensibel und zeigen dafür Toleranz und Respekt. Ein Mangel an Liebe kann dazu führen, dass aus manchen Kindern Erwachsene werden, denen es schwer fällt, andere zu lieben. Konflikte treten aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse und Erwartungen auf, Miteinander auszukommen bedeutet, Rücksicht auf die Position des Anderen zu nehmen. Auf Stufe drei kommt es zur Einsicht in die subtileren psychologischen Funktionen von Strafen, wie die Angst vor Kontrollverlust usw. Kinder haben bisweilen ein Bedürfnis nach Kontrolle oder Bestrafung, weil es ihnen ein Gefühl der Sicherheit vermittelt.

Stufe 4: Einige Spekulationen (Selman, 1984)

Hauptelement dieser Entwicklungsstufe ist die Konzeptualisierung der Eltern-Kind-Beziehung als ein dauerhaftes, sich veränderndes System, das im menschlichen Leben einen besonderen Stellenwert einnimmt und in dem Autonomie und Interdependenz entwickelt werden, das aber ein Leben lang Veränderungen unterworfen ist.

Das Verständnis der Eltern-Kind-Beziehungen ist in einigen Untersuchungen thematisiert worden. So hat Damon (1977) im Rahmen von Untersuchungen zum Autoritäts- und Freundschaftskonzept bei vier- bis neunjährigen Kindern auch

Entwicklungsniveaus im Verständnis der Eltern-Kind-Beziehung beschrieben. Auf Niveau 0 und 1 stehen eigene Wünsche des Kindes im Vordergrund. Autorität definiert sich über Macht. Auf Niveau 2 kommt es zu einer Vorstellung von Gehorsam als Austausch für Dienstleistungen der Eltern gegenüber dem Kind. Auf dem höchsten Niveau werden Autoritäten als Personen gekennzeichnet, die sich durch bestimmte Fähigkeiten auszeichnen.

Eltern-Kind-Beziehungen sind nach Youniss (1980, 1982) durch eine komplementäre Reziprozität gekennzeichnet, die auch bis zur Adoleszenz bestehen bleibt. Dies steht im Gegensatz zur Beziehung zwischen Gleichaltrigen. Als dominantes Merkmal in Interaktionen beschreiben jüngere Kinder Gehorsam, etwas ältere Kinder Leistungen für die Familie und später spezifische Bedürfnislagen der Eltern. Neuhäuser (1993; zitiert nach Keller 1996) hat demgegenüber kritisch angemerkt, dass nicht alle Aussagen, die Youniss angibt, auf eine hierarchische Struktur verweisen, sondern auch auf enge emotionale Bindungen zwischen Eltern und Kindern. Dies konnte sie in einer Untersuchung zu kindlichen Autoritätsvorstellungen auch anhand eigener Daten belegen. Dieser Befund dokumentiert, dass auch die Vorstellungen über Eltern-Kind-Beziehungen sich nicht ausschließlich mittels des Konzeptes unilateraler Macht charakterisieren lassen.

Eltern-Kind-Beziehungen, in denen die Möglichkeiten zum Verhandeln von Interessen und Erwartungen gegeben sind, erfordern die Übernahme der Perspektive anderer. Lempert (1988; zitiert nach Keller 1996) betont zudem, dass Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit und Verantwortung gegeben werden muss, Konflikte eigenständig zu lösen. Für den Übergang vom präkonventionellen zum konventionellen Denken hebt er jedoch auch die Bedeutung emotionaler Aspekte hervor, wie beispielsweise Liebe, Empathie und Zuwendung von „bedeutsamen Anderen“. Im Hinblick auf affektive Aspekte ist in der Eltern-Kind-Beziehung die Erfahrung von affektiver

Reziprozität wichtig, durch die das Kind sich als Person erfahren kann, deren Bedürfnisse und Gefühle von anderen respektiert werden (Keller, 1996).

2.6 Der Zusammenhang sozialer Entwicklung mit moralischem Urteilen

Die soziale Entwicklung eines Kindes wurde und wird meist mit der Methode des moralischen Dilemmas untersucht. Daher stellt dieses Kapitel den Zusammenhang sozialer Entwicklung mit Moralentwicklung dar.

Die Fähigkeit zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven wird in den kognitiv- strukturgegenetischen Theorien als zentraler kognitiver Organisationsaspekt sozialen wie moralischen Verstehens angesehen. Soziales Verstehen und Moral werden als distinkte inhaltlich-konzeptuelle Bereiche angesehen, die sich jedoch in äquivalenten Sequenzen entwickeln (Kohlberg, 1984; Selman, 1984). Als Grund für die Äquivalenz der Entwicklungsverläufe gibt Keller (1996) in ihrer Arbeit das Konzept der Perspektivenübernahme an, das als grundlegender kognitiv-struktureller Kern beider Bereiche gesehen wird. Es wird jedoch eine zeitliche Verschiebung in der Entwicklung zwischen diesen beiden Bereichen postuliert. Stufen der „deskriptiven“ Perspektivenübernahme werden dabei früher entwickelt und als notwendige, aber nicht hinreichende, Bedingung der äquivalenten Stufen des moralischen Urteils angesehen.

Wie Keller (1996) weiter schreibt ist eine solche generalisierte Annahme jedoch nur begrenzt haltbar. Die Spezifität der gewählten Aufgabentypen hat erhebliche Bedeutung für den Zusammenhang sozialer und moralischer Verstehensleistungen (vgl. Kurdek, 1978). Nach der traditionellen Auffassung bezieht sich soziale Perspektivenübernahme auf die Erfassung der faktischen Gegebenheiten oder sozialen Tatsachen einer Situation. Für Selman

(1984) enthält das Konzept der „deskriptiven“ sozialen Perspektive den formalen Aspekt des „In-Beziehung-Setzens“ der unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen verschiedener Personen in einer Situation. Solche Inhalte sind Reflexionen über das Selbst und Andere hinsichtlich ihrer Motive, Intentionen, Gefühle und Handlungsstrategien sowie über Beziehungen zwischen Personen im Hinblick auf diese psychologischen Merkmale (Selman, 1976, 1984).

Turiel (1975) lehnt das Konzept der Perspektivendifferenzierung und -koordination als formale Organisationsstruktur soziomoralischen Wissens ab. Er postuliert, dass die inhaltlichen Bereiche Wissenssysteme im Sinne partieller Strukturen bilden, die sich auf jeweils inhaltlich unterschiedliche Phänomene richten. Ihre entwicklungsspezifische Organisationsstruktur muss im Einzelnen rekonstruiert werden.

Keller und Edelstein (1991) haben gegen Turiels (1975) Position argumentiert, dass das Konzept der Perspektivenübernahme für eine Theorie sozialen und moralischen Verstehens sinnvoll und notwendig ist. Denn dieses Konzept bietet eine Heuristik und ermöglicht es, inhaltlich unterschiedliche Bereiche und Kategorien des soziomoralischen Verstehens in einen Entwicklungszusammenhang zu bringen, so dass Verschiebungen in der Entwicklung von Teilprozessen des Verstehens untersucht werden können. Zugleich haben Keller und Edelstein (1991) gegen die Position Kohlbergs (1976) argumentiert, der mehrere Formen der Perspektivenübernahme annimmt. Denn „deskriptive“ und „präskriptive“ soziale Kognition greifen auf die gleichen inhaltlichen Kategorien des Handlungsverstehens zurück und stehen im Verstehen von Situationen und Handlungskonflikten miteinander in einer komplexen Beziehung. In diesem Sinne ist auch Turiels Konzept der Koordination unterschiedlicher Bereiche zu verstehen.

Selman publizierte 1971 eine Arbeit über den Zusammenhang zwischen sozialer Perspektivenübernahme und moralischem Urteilen. Er verwendete dazu zwei Methoden. Zum einen setzte er moralische Dilemmata ein, wie sie in der Vergangenheit oft auch zur Untersuchung der moralischen Urteilsfähigkeit eingesetzt wurden (vgl. Kohlberg, 1976), und zum anderen Flavells 5 cent/10 cent-Spiel. Dabei nehmen die Kinder an einem kurzen Spiel teil, dessen Ziel es ist, einen Freund, der Geld gewinnen will, zu täuschen. Den Kindern werden zwei umgedrehte Becher gezeigt, die mit „5 cents“ und „10 cents“ beschriftet sind. Der entsprechende Geldbetrag liegt darunter versteckt. Dem Kind wird mitgeteilt, dass ein anderes Kind kommen und einen der beiden Becher umdrehen wird um das darunter liegende Geld zu erhalten. Die Testperson soll nun unter einem der beiden Becher das Geld entfernen um das andere Kind zu täuschen (Flavell, 1968; zitiert nach Selman, 1984).

Das Erstaunliche daran war, dass die untersuchten Kinder sich am Ende ihrer Überlegungen sicher waren die richtige Lösung gefunden zu haben und zwar unabhängig vom jeweiligen Entwicklungsniveau. Die Verwendung eines bestimmten Strategieniveaus über den Versuch hinweg blieb konstant. Der Eindruck Selmans, dass die Niveaus in einem logisch begründbaren hierarchischem Verhältnis zueinander stehen, führte zu dem Versuch, die Koordination von Perspektiven und deren Entwicklung strukturalistisch zu erfassen. Dabei war auch die Hypothese ausschlaggebend, dass die Elemente des vorhergehenden Niveaus zu einer qualitativ neuen Interaktionsstrategie reorganisiert werden (Selman, 1984).

Für Piaget (1976; zitiert nach Heidbrink, 1991) ist das moralische Urteil die symbolische Rekonstruktion bereits früher ausgeführter Operationen. Dieser Annahme zufolge müsste zwischen dem moralischen Urteil in Bezug auf hypothetische Situationen und dem Verhalten in konkreten Situationen ein zeitlicher Abstand bestehen,

und zwar in dem Sinne, dass das moralische Urteil erst mit einer gewissen Verzögerung die „Qualität“ des moralischen Handelns erreicht. Er will damit den folgenden Zusammenhang illustrieren: Das moralische Urteil eines Kindes in einer konkret erlebten Situation kann auf einem höheren Niveau liegen als die moralische Beurteilung einer für dieses Kind hypothetischen Situation, wenn ihm also z. B. ein moralisches Problem in Form einer Geschichte vorgelesen wird.

Heidbrink (1991) schreibt, dass eine wesentliche Grundlage für die soziomoralische Entwicklung des Kindes darin liegt, genügend Gelegenheiten zur Übernahme von Perspektiven in der Familie und der Peer-Gruppe zu bekommen. Dabei spielen sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte eine Rolle. Die frühesten Gelegenheiten ergeben sich in den familialen Interaktionserfahrungen, denn die Familie ist normalerweise der früheste Lebensraum, in dem kognitive Lernprozesse stattfinden. An erster Stelle stehen dabei natürlich die Eltern, wobei auch Interaktionen mit den Geschwistern nicht vernachlässigt werden dürfen. Die Arbeiten von Dunn (1985, 1988) haben aufgezeigt, welche moralischen Lernprozesse bereits in der frühen Interaktion mit Geschwistern stattfinden (Heidbrink, 1991).

Im Hinblick auf die Vermittlung moralischen Verstehens durch kognitive Akte der Perspektivenübernahme wird dem konkreten erzieherischen Verhalten eine zentrale Rolle zugesprochen (Keller, 1996). Hoffman (1970) hebt die Bedeutung eines induktiven Erziehungsverhaltens hervor. Damit ermöglichen die Eltern dem Kind Einsicht in die Motive und Folgen eigenen und fremden Handelns und damit zugleich Sinndeutungen des Handelns. Induktives Erziehungsverhalten vermittelt nach Hoffman (1970) auch die Basis für eine empathische Haltung gegenüber anderen.

Keller (1996) schreibt, dass die kulturvergleichenden Untersuchungen zur Moralentwicklung (vgl. Edwards, 1981) entsprechend dokumentiert

haben, dass die Entwicklung der Stufen des moralischen Urteils vom Entwicklungsstand des gesellschaftlichen Systems abhängt. Auch die soziale Schichtzugehörigkeit innerhalb von Gesellschaften hat sich in einzelnen Arbeiten als Prädiktor der Höhe des moralischen Urteils erwiesen (vgl. Bertram, 1978, 1980). Zwar lässt sich generell annehmen, dass die Erfahrung der Folgen des Handelns anderer Personen, von denen das Selbst betroffen wird, wie auch der Folgen des eigenen Handelns für andere Personen, eine wichtige Rolle in der Entwicklung des Verständnisses moralischer Regulationen bildet. Doch lässt sich interpersonales und moralisches Verstehen als Zusammenwirken eigener Erfahrung und der Reaktionen signifikanter Anderer begreifen, sowohl im Prozess der Anwendung sozialer Regeln, als auch in der Reaktion auf Verletzungen von Regeln (Keller, 1996).

Wie Keller (1996) in ihrer Arbeit weiter schreibt, ist Freundschaft nicht nur im Sinne Selmans (1984) ein Gegenstand deskriptiver sozialer Kognition, sondern hat auch unter moralischer Perspektive Relevanz. Denn normative Konzepte wie Verlässlichkeit und Vertrauen werden von Heranwachsenden als wesentliche Definitionsmerkmale enger Freundschaft angesehen. Die entwicklungspsychologische Literatur zeigt, dass sich ein solches moralrelevantes Verständnis von Freundschaft erst in einer relativ späten Phase der kindlichen Entwicklung herausbildet. Im Sinne der Theorie Kohlbergs (1976) ist mindestens die konventionelle Stufe der Moralentwicklung vorauszusetzen, wo sich die Person als Teil von Beziehungen versteht und sich generalisierte Erwartungen von Fairness und Fürsorge ausgebildet haben.

Die Freundschaftsvorstellungen jüngerer Kinder zeigen, dass es moralrelevante Erwartungen in Freundschaften gibt. Jüngere Kinder beschreiben Freundschaft zunächst auf der Grundlage konkreter Verhaltensakte. Freunde zu sein bedeutet, dass man miteinander spielt, Spielzeuge teilt und Hilfe leistet, wenn nötig. Jugendliche

betonen dagegen die Bedeutung gemeinsamer Interessen und die Intimität und Kommunikation zwischen Freunden. Sie zeigen ein vertieftes psychologisches Verständnis der Beziehung, sowohl für die psychische Komplexität der Person des Freundes als auch für interpersonale Reziprozität, die sich in der Adoleszenz durch Intimität, Vertrauen und Loyalität ausdrückt (Keller, 1996).

Youniss (1980) meinte dazu, dass Kinder Normen formulieren, die dazu dienen, die Freundschaft aufrecht zu erhalten. Die Einhaltung und Verletzung solcher Normen ist ein moralrelevantes Phänomen. Die Entwicklungsniveaus beschreiben also nicht nur, welche Handlungen und Gefühle Freundschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung kennzeichnen, sondern sie lassen auch – präskriptiv gewendet – Annahmen darüber zu, welche Handlungen, Intentionen und Gefühle von einem Freund (berechtigterweise) erwartet werden können. Diese Erwartungen sind unmittelbar von Bedeutung für die Interpretation und Lösung moralisch relevanter Beziehungskonflikte. Der Verstoß gegen solche Erwartungen und Sollensforderungen in Beziehungen wird unter moralischen Gesichtspunkten bewertet und führt zu entwicklungspezifischen Formen von Gefühlsreaktionen und Konfliktlösungsstrategien. Im Unterschied zu Selman (1984), sieht Youniss (1980) Reziprozität bereits in der frühen Entwicklung als das zentrale Element in Interaktionen.

2.7 Der Zusammenhang sozialer mit kognitiver Entwicklung

Döbert & Nunner-Winkler (1982) diskutieren die Frage, ob möglicherweise die kognitive Entwicklung nicht nur eine notwendige, sondern eine hinreichende Bedingung für den Fortgang der Entwicklung im Bereich der sozialen Perspektive darstellt. Ihrer Meinung nach wäre dies der Fall, wenn sich zeigen ließe, dass sich ein Niveau $n+1$ von einem Niveau n nur dadurch unterscheidet, dass die

Konzepte des Stadiums n differenziert und generalisiert werden. Dies steht im Gegensatz zur Auffassung Selmans (1984) der versuchte sein Modell des sozialen Verstehens so zu konzipieren, dass die einzelnen Stufen qualitativ neue Denkweisen darstellen und nicht nur eine Zusammenfassung aller vorhergehenden Entwicklungen.

Selman (1984) vergleicht die Stufen des interpersonalen Verstehens mit den Piagetschen Entwicklungsstufen (I präoperationales Denken, II konkret-operationales Denken, III formal-operationales Denken). Probanden, deren Globalwert über die Stufe eins auf Selmans Skala hinausgeht, werden der Piagetschen Stufe II zugeordnet und bei allen, deren interpersonales Denken über Stufe zwei hinausgeht, wird angenommen, dass sie über formale Operationen verfügen. Möglicherweise setzt die Stufe zwei des interpersonalen Verstehens die logische Fähigkeit konkreter reziproker Operationen voraus, während die Stufe drei die Logik abstrakter, reflexiver und formaler Operationen braucht. Es ergab sich eine Korrelation von $.62$ ($N = 121$, $p < 0.01$) zwischen den Stufen interpersonalen Verstehens und Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung, bei Herauspriorisierung der Altersvariablen erniedrigte sich die Korrelation auf $.51$. Die Partialkorrelation entspricht 26% gemeinsamer Varianz zwischen kognitiver Entwicklung und der sozialen Perspektive. Dies weist nun nicht darauf hin, dass es sich bei der kognitiven Entwicklung um eine hinreichende Voraussetzung der sozialen Perspektive handelt (Selman, 1984).

Auch Miller, Kessel und Flavell (1970) unternahmen einen Versuch, das Verständnis für soziale Rollen zu erfassen. Sie fanden heraus, dass ältere Kinder ein besseres Verständnis für die komplexeren Darstellungen von gezeichneten Figuren mit Sprechblasen zeigten als jüngere. Genau wie bei Selman (1980) fanden sich eindeutige Alterstrends für alle Niveaus der Perspektivenübernahme. Dies legt

aber noch keinen kausalen Zusammenhang mit kognitiver Entwicklung nahe.

Laut Keller (1996) gibt es Entwicklungssequenzen der Fähigkeit, die Gefühle von Personen in unterschiedlichen Situationen zu verstehen oder zu antizipieren. So zeigte sich, dass Kinder zuerst solche Situationen verstehen, in denen ihre eigenen Gefühle denen eines Protagonisten entsprechen (z.B. sich gut fühlen, wenn man ein Geschenk bekommt). Die Beschreibung dieser Gefühlslagen erfolgt zunächst mit relativ globalen Begriffen (gut, schlecht, fröhlich, traurig), während differenziertere interpersonale Gefühle wie Verletztheit oder Enttäuschung den Kindern erst zu einem späteren Zeitpunkt der Entwicklung zur Verfügung stehen. Diese Gefühle erfordern eine komplexere Analyse der Situation im Hinblick auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Motiv- oder konkurrierender Gefühlslagen, die gleichzeitig berücksichtigt werden müssen, um die Situation adäquat zu verstehen (Keller, 1996). Dies legt wiederum die kognitive Entwicklung als Voraussetzung des sozialen Verstehens nahe.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Zusammenhänge der sozialen und kognitiven Entwicklung vielfach vermutet wurden. Selman gelang es in seiner Arbeit (1984) jedoch nicht, einen Zusammenhang herzustellen, der den überwiegenden Anteil der Varianz der beiden Fähigkeiten erklärt hätte.

2.8 Die acht sozial-kognitiven Fähigkeiten (Gerris 1981)

Van Manen, Prins & Emmelkamp (2001) schreiben in ihrem Artikel, dass die von Selman definierten Stufen zur Charakterisierung der Entwicklung der sozialen Perspektiven durch die folgenden acht sozial-kognitiven Fähigkeiten von Gerris (1981) verwendet werden können.

- 1) **Identifizieren:** die Fähigkeit eigene subjektive Perspektiven und die anderer zu erkennen, zu unterscheiden, sie zu verstehen und zu benennen. Identifizierung ist ein zusammenfassendes Konstrukt, das drei Operationen beinhaltet: Erkennen, Unterscheiden und Benennen. Erkennen ist die Fähigkeit zu beurteilen, ob eine andere Person eine Perspektive hat. Unterscheiden ist die Fähigkeit zu beurteilen, ob die der Person dargebotene Perspektive übereinstimmt mit einer beobachtbaren Perspektive. Benennen ist die Fähigkeit, der beobachtbaren Perspektive einer Person die richtige verbale Bezeichnung zuzuordnen.
- 2) **Diskriminieren:** die Fähigkeit zu beurteilen, ob zwei oder mehrere beobachtbare Perspektiven einander ähnlich oder unähnlich sind, ohne die Notwendigkeit die spezifischen Ähnlichkeiten oder Unterschiede zu benennen.
- 3) **Differenzieren:** die Wahrnehmung, dass zwei oder mehrere Personen in der gleichen Situation nicht notwendigerweise die gleiche oder eine ähnliche Perspektive haben.
- 4) **Vergleichen:** die Fähigkeit, Diskrepanzen und Ähnlichkeiten zwischen beobachtbaren Perspektiven von verschiedenen Personen in derselben Situation zu entdecken und zu benennen.
- 5) **Übernehmen der Perspektive:** die Fähigkeit zu folgern, welche Perspektive eine andere Person einnimmt, sowie die Position oder Rolle einer anderen Person zu übernehmen und daraus auf die Perspektive dieser Person zu schließen.
- 6) **in Zusammenhang bringen:** die Fähigkeit, mindestens zwei verschiedene Perspektiven incl. ihrer Ursachen in Zusammenhang zu bringen und vice versa.
- 7) **Koordinieren:** die Fähigkeit, die Position einer dritten Person einzunehmen: das Bewusstsein, dass die Folgerung einer Person von der Perspektive einer anderen Person das Objekt seines eigenen Denkens sein kann.

- 8) **Berücksichtigen:** die Fähigkeit, die eigenen und die Perspektiven anderer zur selben Zeit zu berücksichtigen.

Gerris (1981) geht davon aus, dass die sozial-kognitive Entwicklung dieser Fähigkeiten in einer bestimmten Reihenfolge stattfindet, und zwar so, dass kumulatives Lernen möglich ist. Diese acht sozial-kognitiven Fähigkeiten bilden neben Selmans (1984) Theorie zur Entwicklung des sozialen Verstehens die Grundlage für den SCST. Jede der dort verwendeten Bildgeschichten versucht mittels Fragen jede dieser Fähigkeiten zu ermitteln. Sie lassen sich weiters gut in die Theorie Selmans einfügen und bilden sein Stufenkonzept auf andere Weise ab. Zum Vergleich der Entwicklungsniveaus nach Selman und der sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gerris siehe Seite 56.

2.9 Die Anwendbarkeit der Theorien in der Praxis

Traditionelle Werte und Sitten sind einem stetigen Wandel unterworfen. Es besteht zunehmend die Freiheit eigene Entscheidungen in allen Lebensbereichen zu treffen. Heutzutage besteht beispielsweise keine finanzielle Notwendigkeit mehr Kinder zu haben, sondern es trifft eher das Gegenteil zu, nämlich dass Kinder zu einer finanziellen Belastung für den Einzelnen geworden sind. Neue soziale Konstellationen entstehen, da immer mehr Frauen berufstätig sind und sich auch sonst im sozialen Bereich neue Formen der sozialen Interaktion entwickelt haben, wie zum Beispiel Selbsthilfegruppen und Internetplattformen. Eine weitere wichtige Rolle spielen veränderte Wertvorstellungen über die eigene psychische Entwicklung (Selman, 1984). Das Interesse an Selbstverwirklichung steigt stetig an und auch die Selbstreflexion spielt eine wichtigere Rolle als noch vor 50 Jahren.

Das Kind ist kein passiver Rezipient dessen, was die Gesellschaft ihm vermittelt. Das jüngere Kind verfügt über ein unreifes, aber sich kontinuierlich entwickelndes System kognitiver Strukturen, das es auf

soziale Erfahrungen anwendet, und das es ihm erlaubt, seine Erfahrungen auf einem ihm angemessenen Niveau zu reinterpretieren. Gleichzeitig erhält es unablässig Impulse zur Fortentwicklung der unverständlichen sozialen Erfahrungen (Selman, 1984).

Selman (1984) hat mit seinen Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme Ordnungsstrukturen geschaffen, die trotz sozialen und kulturellen Wandels wirksam sind und die Art und Weise, wie Heranwachsende über soziale Beziehungen urteilen, beschreiben. Er ging von der Annahme aus, dass die Entwicklung sozialer Konzepte sich als eine Reihe universeller und invarianter Entwicklungsstufen oder Organisationsmodi beschreiben lässt, mit denen das Kind seine sozialen Erfahrungen fortschreitend strukturiert.

Die von Selman (1984) postulierten Entwicklungsstufen sind theoretisch unterscheidbar, in der Praxis aber untrennbar verbunden. Der Übergang von einer Stufe in die nächste erfolgt fließend. Meist ist ein bestimmtes Entwicklungsniveau in einem der sozialen Bereiche (z.B.: Individuum) bereits erreicht worden, während in einem anderen Bereich (z.B.: Freundschaftsbeziehungen) noch die vorherige Entwicklungsstufe vorherrschend ist. Die Übergänge von Stufe zu Stufe vollziehen sich durch den grundlegenden Mechanismus des konzeptuellen Konflikts. Dem Kind fallen „äußere“ Evidenzen auf, die mit seinem „inneren“ Verständnis der sozialen Realität im Widerspruch stehen, oder darin, dass dem Kind plötzlich Inkonsistenzen innerhalb seines Systems von Werten und Überzeugungen bewusst werden (Selman, 1984).

In den höheren Entwicklungsstufen interpersonalen Verstehens steigt auch die Altersstreuung an. Offenbar spielen soziale Erfahrungen hier eine wichtige Rolle. Bezüglich der Schichtspezifität konnten von Selman (1984) leichte Unterschiede bei Mittel- und Arbeiterschichtkindern im Alter von 7 bis 10 Jahren festgestellt

werden, die jedoch bei den 11 bis 14-jährigen nicht mehr vorhanden waren. Bei 5-7jährigen Kindern konnten leichte Trends hinsichtlich der Geschlechter festgestellt werden. So wurden die Mädchen dieses Alters als etwas weiter entwickelt eingestuft als die gleichaltrigen Jungen. Die Unterschiede waren jedoch nicht signifikant. Signifikante Rassenunterschiede konnten ebenfalls nicht gefunden werden (Selman, 1984).

Durch eine Längsschnittstudie wurde die invariante Stufensequenz des Stufenmodells bestätigt. Sie zeigte sich ebenfalls in einer klinischen Stichprobe. Bei den klinischen Probanden bestätigte sich die Sequenz, allerdings lief die Entwicklung in allen erhobenen Bereichen verzögert ab. Es ergaben sich überall signifikante Unterschiede (Selman, 1984).

Die Art der Datenerhebung zeigt auch den frühesten Zeitpunkt, an dem Kinder interpersonelle Erfahrungen reflektieren, und nicht den frühesten Zeitpunkt, an dem Kinder diese Erfahrungen haben (Kompetenz versus Performanz). Im späten Vorschulalter und den ersten Grundschuljahren verfügen Kinder über eine einseitige oder Handlungsreziprozität. In der mittleren Kindheit und frühen Voradoleszenz entwickelt sich die Koordination zweiseitiger Kognitionen und an sozialen Beziehungen orientierte Interaktion. Dies führt in der Voradoleszenz und dem frühen Jugendalter zu einer Konstruktion einer auf dem Verständnis von Kollaboration und gegenseitigen Erwartungen beruhenden Theorie interpersonaler Beziehungen (Selman, 1984).

Selman (1984) postulierte auch, dass es bei jüngeren Kindern zu einer entwicklungsbedingten Isoliertheit zwischen den Konzepten kommt, und so weisen sie auch die größten Variationen in den Entwicklungsniveaus auf. Dies könnte unter anderem an der geringen Erfahrung im Bereich Gleichaltrigengruppe liegen. Mit der weiteren Entwicklung kommt es zu einer zunehmenden Synchronisation und

Integration der Teile in Ganzheiten. Jüngere Kinder aus Arbeiterfamilien formulieren Konzepte auf niedrigeren Stufen als Kinder aus der Mittelschicht. Diese Unterschiede verschwinden jedoch ab einem Alter von etwa 11 Jahren. Der Unterschied besteht jedoch nicht in der Verwendung schichtspezifischer Motive, sondern aus dem konsistenten Gebrauch derselben Konzepte in beiden sozialen Schichten, allerdings in unterschiedlichen Altersstufen. Eine mögliche Erklärung dafür sind die schon früh stark auf Reflexion zielenden Erziehungsmethoden von Eltern der oberen Mittelschicht. Möglicherweise ist auch der Umgang von solchen Kindern mit Gleichaltrigen besser geplant und strukturiert (Kindergarten,...), wodurch es zu einem Erfahrungsvorsprung kommt (Selman, 1984).

Über die primären Erfahrungen in der Familie und Peer-Gruppe hinaus ist auch die Bedeutung der Reichhaltigkeit der sozialen Lebenswelt und der Interaktionserfahrungen hervorgehoben worden (Hollos, 1974). So war die sozialkognitive Entwicklung bei Kindern aus isolierten Landgemeinden bzw. Streusiedlungen Norwegens im Vergleich zur Entwicklung von Kindern aus Dörfern oder aus der Stadt verzögert. Diese Entwicklungsunterschiede waren bei den Siebenjährigen größer als bei den älteren Kindern. Demnach bestand kein linearer Einfluss zwischen der Reichhaltigkeit der Interaktionen und der sozialkognitiven Entwicklung, sondern die Erfahrungen schienen eher im Sinne eines Schwellenwertes wirksam zu werden. Bereits die Reichhaltigkeit der Interaktionserfahrungen in der dörflichen Umwelt schien für die „normale“ Entwicklung der sozialen Kognition hinreichend zu sein (Keller, 1996).

Die Entwicklung der Konzepte interpersonalen Verstehens ist einer gezielten Förderung zugänglich. Psychotherapie allein reicht aber meist nicht aus. Eine klare Differenzierung zwischen den kindlichen Konzeptualisierungen sozialer oder psychologischer Erfahrungen und

seinem tatsächlichen Funktionieren in diesem Bereich ist notwendig (Selman, 1984).

Der fließende Übergang von einer Entwicklungsstufe zur nächsten macht es einem äußeren Beobachter schwer zu bestimmen, über welche Konzepte der Perspektivenübernahme das Kind bereits verfügt und über welche noch nicht. Gerris (1981) Theorie der acht sozial-kognitiven Fähigkeiten erlaubt eine recht praxisnahe Strukturierung der sozialen Entwicklung und mit dem Social Cognitive Skills Test (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009) gelingt es diese differenziert zu erfassen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die soziale Entwicklung in vielen Bereichen des Lebens eine Rolle spielt und daher bei der Beurteilung eines Kindes immer einbezogen werden sollte, auf welcher Stufe der Entwicklung es sich gerade befindet.

Aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit geht deutlich hervor, dass im Bereich der sozialen Entwicklung bereits viel Forschung stattgefunden hat. Zu den neuesten Arbeiten auf diesem Gebiet gehört auch der Social Cognitive Skills Test (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009). Da das Verfahren nur in niederländischer Sprache publiziert wurde, fehlen bislang Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum dazu. Der SCST bietet die Möglichkeit mittels eines publizierten Testverfahrens die soziale Entwicklung eines Kindes differenziert zu erfassen (alle 8 sozial-kognitiven Fähigkeiten), ohne auf die aufwendige Methode von Selman (Videosequenzen, offene Interviews,...) zurückgreifen zu müssen. Daher ist es die Intention der vorliegenden Arbeit den SCST für den deutschsprachigen Raum zu übersetzen und zu versuchen, die in den Niederlanden erzielten Testergebnisse für Österreich zu replizieren.

Teil II
Empirischer Teil

3 Fragestellungen und Hypothesen

3.1 Fragestellungen

Aus dem obigen Theorieteil ergeben sich folgende Fragestellungen:

Forschungsfrage 1: Gibt es die 2001 in den Niederlanden festgestellten Altersunterschiede bei der Bewältigung sozial-kognitiver Aufgabenstellungen auch in Österreich?

Forschungsfrage 2: Können Geschlechtsunterschiede bei der Bewältigung sozial-kognitiver Aufgaben bei Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren festgestellt werden?

Forschungsfrage 3: Besteht ein Zusammenhang zwischen den Scores bei sozial-kognitiven (SCST) und kognitiven Aufgabenstellungen (schlussfolgerndes Denken)?

Forschungsfrage 4: Ist die Testgenauigkeit der übersetzten Fragen zufrieden stellend?

3.2 Hypothesen

Daraus ergeben sich folgende Haupthypothesen:

Hypothese 1: H_1 : Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Altersunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei den sozial-kognitiven Aufgaben des SCST.

Hypothese 2: H_1 : Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei den sozial-kognitiven Aufgaben des SCST.

Hypothese 3: H_1 : Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Lösung sozial-kognitiver Aufgabenstellungen und schlussfolgerndem Denken bei 6- bis 10-jährigen Kindern.

Zusätzlich werden folgende Nebenhypothesen geprüft:

Hypothese 4: H_1 : Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Altersunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei Aufgaben der Coloured Progressive Matrices.

Hypothese 5: H_1 : Zwischen 6- bis 10-jährigen Kinder bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei Aufgaben der Coloured Progressive Matrices.

3.3 Post-Hoc-Hypothese

Im Verlauf der Testung fiel auf, dass die einzelnen Geschichten den Kindern unterschiedlich schwer fielen. Daher wurde eine Post-Hoc-Hypothese formuliert, um die Frage nach der unterschiedlichen Schwierigkeit entsprechend zu beantworten.

Post-Hoc-Hypothese 1: H_1 : Die einzelnen Geschichten-Subskalen des SCST unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schwierigkeit signifikant von einander.

4 Methode

Der Abschnitt Methode beinhaltet den Untersuchungsplan (intendierte Stichprobe, Zeitplan, Auswerteverfahren) sowie eine detaillierte Beschreibung der verwendeten Erhebungsinstrumente.

4.1 Untersuchungsplan

Untersucht werden sollen etwa 100 - 120 sechs- bis zehnjährige Kinder aus niederösterreichischen Volksschulen. Dabei entfallen auf jede Altersstufe 20-30 Testpersonen. Die Erhebung soll zumindest an 2 verschiedenen Schulen/Standorten durchgeführt werden.

Die Testungen zur kognitiven Leistungsfähigkeit sollten mittels eines Tests zum Schlussfolgernden Denken (Coloured Progressive Matrices; Raven, Raven & Court, 2006) erfolgen, da dieser den besten Indikator für allgemeine Intelligenz darstellt. Die Erhebung des sozialen Entwicklungsstandes soll mittels Social Cognitive Skills Test (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009) erfolgen. Der SCST besteht aus sieben Bildgeschichten mit anschließenden Fragen und wird daher als Einzeltestung durchgeführt. Die Dauer dieser Einzeltestungen ist noch unbekannt. Die CPM sollen als Gruppenverfahren vorgegeben werden. Weiters soll die Testung während der Unterrichtszeit in den Klassenräumen, die den Kindern vertraut sind, erfolgen und ähnlich wie andere, vertraute, Testsituationen ablaufen. Alle Testungen erfolgen durch die Diplomandin. Die Untersuchungen sollen zwischen Mitte Mai und Ende Juni 2009 durchgeführt werden.

4.2 Der Social Cognitive Skills Test (2009)

Der SCST wurde von Van Manen, Prins und Emmelkamp entwickelt und basiert auf der strukturierten Entwicklung der sozialen Kognitionen nach Selman & Byrne (1974) sowie den acht sozial kognitiven Fähigkeiten nach Gerris (1981).

4.2.1 Aufbau des SCST

Der SCST besteht aus sieben kurzen Bildgeschichten, von denen jede die acht sozial-kognitiven Fähigkeiten misst. Der SCST berücksichtigt das Entwicklungsniveau des Kindes und dessen Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung und ergibt sowohl einen Gesamtscore, als auch Teilsummen jeweils über die einzelnen Geschichten bzw. die einzelnen Fähigkeiten. Weiters können Scores für die vier Niveaus gebildet werden.

	Social cognitive level (Selman, 1980)	Social cognitive skills (Gerris, 1981)	Age
1.	Egocentric	1. Identifying 2. Discriminating	About 4 years
2.	Subjective	3. Differentiating 4. Comparing	About 6 years
3.	Self-reflective	5. Perspective-taking 6. Relating	About 8 years
4.	Mutual	7. Coordinating 8. Taking into account	About 10 years

Abbildung 3: Gegenüberstellung der Stufen nach Selman (1980) mit den sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gerris (1981). (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2001, S. 343)

Die acht sozial-kognitiven Fähigkeiten repräsentieren eine ausführlichere Unterscheidung von altersabhängigen sozialen Kognitionen als die vier von Selman (1980) postulierten Stufen (egozentrisch, subjektiv, selbstreflexiv, wechselseitig). Abbildung 3

zeigt eine Gegenüberstellung der Stufen nach Selman (1980) mit den acht sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gervis (1981).

Der SCST dient dazu eine ausführliche Darstellung des sozial-kognitiven Entwicklungsstandes von Kindern im Alter von 4 bis 12 Jahren zu liefern.

Ursprünglich wurde er für folgende Verwendungszwecke konstruiert:

- Selektion von Kindern für die Teilnahme an sozial-kognitiven Interventionen
- Aufdecken der spezifischen Problembereiche im Rahmen einer Intervention
- Evaluation der Interventionsmaßnahmen

Der SCST besteht aus sieben Bildgeschichten mit folgenden Titeln: „Das kleine Boot“, „Murmeln“, „Blumen“, „Sandburg“, „Einkaufen“, „Drachen“ und „Skateboard.“



1



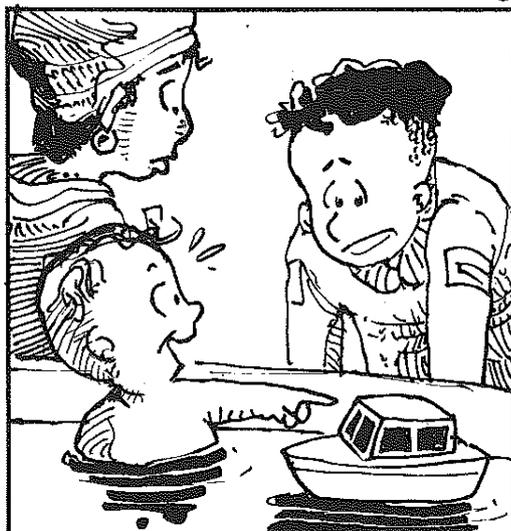
2



3



4



5



6

Abbildung 4: Die Bildgeschichte "Das kleine Boot" (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, SCST)

4.2.2 Durchführung des SCST

Zu jeder Bildgeschichte werden acht verschiedene Fragen (falls notwendig zusätzlich eine Hilfs- oder Ersatzfrage) gestellt, die die acht sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gerris (1981) erfassen sollen. Die Gesamtanzahl der Fragen beträgt also zwischen 56 und 112. Die Antworten werden sinngemäß mitprotokolliert und später in den Auswertungsbogen übertragen. Sie werden mit 3 Punkten (Testperson weiß die richtige Antwort ohne Hilfestellung), 1 Punkt (Testperson weiß die richtige Antwort mithilfe der Hilfsfrage) oder 0 Punkten (falsche oder keine Antwort) bewertet. Das Abbruchkriterium liegt bei zwei falschen oder fehlenden Antworten in Folge.

Die Bildgeschichten stellen eine soziale Situation dar, in der jeweils ein Junge oder ein Mädchen die Hauptperson ist. Diese Hauptperson ist zu Beginn jeder Geschichte mit etwas Angenehmen oder Neutralem beschäftigt, bis sich die Situation durch das Eingreifen einer zweiten Person oder verursacht durch die Umstände plötzlich verändert. Danach zeigt jede Geschichte die jeweiligen Folgen für die Hauptperson. Dabei bleibt natürlich Interpretationsspielraum. Für die anderen Personen in der Geschichte ist nicht immer offensichtlich, warum die Hauptperson so auf die soziale Situation reagiert. Bei den Antworten der Kinder wird speziell darauf geachtet, ob sie ihr Hauptaugenmerk

- auf externe Umstände, äußerlich beobachtbares Verhalten und äußerliche Kennzeichen von Personen in der Geschichte legen, oder
- auf Gedanken, Gefühle und Gründe der unterschiedlichen Personen in der Geschichte oder
- auf Gedanken, Gefühle und Gründe der unterschiedlichen Personen im Verhältnis zueinander und zur sozialen Situation,

um sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und diese miteinander zu kombinieren.

Der Gesamtscore liefert einen Hinweis auf den sozial-kognitiven Entwicklungsstand des Kindes im Verhältnis zu seinem Alter. Es existieren weiters zwei kürzere Parallelversionen des SCST, die nur aus jeweils 3 der 7 Geschichten bestehen. Diese können zum Beispiel bei wiederholten Testungen im Rahmen einer Intervention eingesetzt werden. SCST-A besteht aus den Geschichten „ Das kleine Boot“, „Blumen“ und „Drachen“. SCST-B besteht aus den Geschichten „Murmeln“, „Sandburg“ und „Einkaufen“. In der vorliegenden Arbeit wurde die Langversion des SCST mit allen 7 Geschichten verwendet.

Der SCST ist für die Altersstufen vier bis sechs, sechs bis acht, acht bis zehn und zehn bis zwölf Jahre entwickelt worden. Die Antworten der Kinder müssen im Sinne der allgemeinen Bedeutung der Frage gesehen werden. Jede Frage repräsentiert eine sozial-kognitive Fähigkeit, die einem bestimmten sozial-kognitiven Niveau entspricht. Da sich die Fähigkeiten der Kinder erst nach und nach entwickeln, kann, je nach Alter des Kindes, nur die Beantwortung bestimmter Fragen erwartet werden. Von einem Vierjährigen würde man beispielsweise die Beantwortung der Fragen 1 und 2 erwarten und Schwierigkeiten mit allen weiteren Fragen. Die erste Frage jeder Geschichte steht für die sozial-kognitive Fähigkeit „Identifizieren“ und das dazugehörige sozial-kognitive Niveau ist das egozentrische Niveau. Kinder im Alter von 4 Jahren beherrschen in der Regel dieses Niveau. Von einem Zwölfjährigen hingegen wird die Beantwortung aller 8 Fragen und ein Erreichen des Maximalwertes erwartet.

4.2.3 Testtheoretische Studien

Zur Überprüfung der psychometrischen Qualität wurden drei Studien von van Manen, Prins und Emmelkamp (2001) durchgeführt. Die Ergebnisse von Studie eins bestätigen, dass der SCST zwischen

aggressiven Kindern und nicht-aggressiven Kindern diskriminiert und zeigen deutlich einen absteigenden Trend der SCST-Scores mit zunehmender Komplexität der geforderten sozial-kognitiven Fertigkeiten. In Studie zwei konnte kein Unterschied zwischen reaktiv aggressiven und proaktiv aggressiven Kindern gefunden werden, sowie ein positiver Zusammenhang zwischen Alter und dem sozial-kognitiven Level der Kinder. Die dritte Studie bestätigte die Ergebnisse der beiden vorhergehenden und fand heraus, dass aggressive Kinder Schwierigkeiten bei der Verbalisierung ihrer Gedanken, Gefühle und Absichten haben und außerdem einen Mangel an nonverbalem sozialem Verstehen aufweisen.

Coleman et al. (2008; zitiert nach van Manen et al., 2009) konnten weiters einen signifikanten Unterschied zwischen normalen und autistischen Kindern im SCST nachweisen.

Die Bildgeschichten des SCST sind völlig sprachfrei aufgebaut und daher für unterschiedliche Sprachen einsetzbar. Sie wurden im Original verwendet. Die niederländischen Testfragen konnten nicht eingesetzt werden. Eine englische Version der Fragen wurde von Dr. Dougal Julian Hare (Senior Lecturer in Clinical Psychology; Research Director Manchester ClinPsyD Programme; School of Psychological Sciences der University of Manchester) zur Verfügung gestellt. Die Fragen wurden aus dem Englischen (von der Diplomandin) und das Testhandbuch aus dem Niederländischen (von einem Native Speaker) übersetzt. Die übersetzten Fragen wurden nochmals von Univ.-Prof. Dr. Ulrike Willinger kontrolliert und verbessert. Alle Fragen finden sich im Anhang.

Der Test wird verwendet, da er das einzige standardisierte Testverfahren zur Erhebung der sozialen Kognitionen nach Selman darstellt und die einzelnen Niveaus sehr gut differenziert werden. Da

die Bildgeschichten sprachfrei aufgebaut sind, bietet sich hier weiters die Möglichkeit, das Verfahren für Österreich zu adaptieren.

4.2.4 Testgütekriterien des Social Cognitive Skills Test

Mittelwerte und Standardabweichungen der Normstichprobe (n=2264) für die 8 Fähigkeiten:

Tabelle 2: Deskriptivstatistik der Normstichprobe (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 34) (Alter 4-12 Jahre)

	Minimum	Maximum	M	SD
Identifizieren	0	21	17,78	4,60
Diskriminieren	0	21	14,57	4,15
Differenzieren	0	21	14,18	5,15
Vergleichen	0	21	12,49	6,22
Übernehmen der Perspektive	0	21	10,60	6,54
In Zusammenhang bringen	0	21	10,00	6,40
Koordinieren	0	21	6,76	6,21
Berücksichtigen	0	21	6,88	6,87
SCST	0	168	93,26	39,26

Tabelle 3: Deskriptivstatistik der Normstichprobe nach Geschlecht getrennt (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 35) (Alter 4-12 Jahre)

	Männlich (n=1135)		Weiblich (n=1129)	
	M	SD	M	SD
Identifizieren	17,54	4,69	18,02	4,49
Diskriminieren	14,33	4,19	14,82	4,10
Differenzieren	14,06	5,16	14,29	5,14
Vergleichen	12,22	6,18	12,76	6,25
Übernehmen der Perspektive	10,24	6,43	10,96	6,62
In Zusammenhang bringen	9,57	6,32	10,43	6,46
Koordinieren	6,36	6,08	7,17	6,31
Berücksichtigen	6,30	6,63	7,47	7,05
SCST	90,61	38,65	95,92	39,70

Mittelwerte und Standardabweichungen der Normstichprobe (n=2264) für die 4 Niveaus:

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der Niveaus getrennt nach Geschlecht für die Normstichprobe (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 35)

Niveau	Männlich (n=1135)		Weiblich (n=1129)	
	M	SD	M	SD
Egozentrisch	31,86	7,61	32,84	7,45
Subjektiv	26,28	10,52	27,05	10,60
Selbstreflexiv	19,81	12,20	21,39	12,58
Wechselseitig	12,66	12,23	14,63	12,88

Mittelwerte und Standardabweichungen geteilt nach Altersgruppen (n=68) in 2005:

Tabelle 5: Mittelwerte der Jungen und Mädchen in 2005 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 35)

4-5 Jährige (n= 19)		6-7 Jährige (n= 23)		8-10 Jährige (n=26)	
M	SD	M	SD	M	SD
31.58	19.96	71.04	24.91	96.77	22.94

Interne Konsistenzen:

Die interne Konsistenz des SCST betrug in einer Voruntersuchung 2005 mit 68 Kindern im Alter von 4 bis 10 Jahren: $\alpha = .96$; Die Mittelwerte betragen 67,70 für weibliche (n=23) und 70,96 für männliche (n=45) Probanden. Die Standardabweichungen lagen bei 37,21 für weibliche und 33,05 für männliche Testpersonen.

Bei der Erhebung der Normstichprobe 2007 (n=2264) betrug die interne Konsistenz des SCST: $\alpha = .96$; $M=93,26$; $SD=39,26$;

Tabelle 6: Interne Konsistenzen der Normstichprobe für die 4 Niveaus (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 36)

Niveau	Interne Konsistenz
Egozentrisch	.78
Subjektiv	.83
Selbstreflexiv	.88
Wechselseitig	.91
Gesamt	.92

Tabelle 7: Interne Konsistenzen der Normstichprobe für die Fähigkeiten und Bildgeschichten (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 36)

Fähigkeiten	α	Bildgeschichten	α
Identifizieren	.82	Das kleine Boot	.83
Diskriminieren	.52	Murmeln	.85
Differenzieren	.62	Blumen	.79
Vergleichen	.75	Sandburg	.81
Übernehmen der Perspektive	.77	Einkaufen	.85
In Zusammenhang bringen	.79	Drachen	.82
Koordinieren	.80	Skateboard	.79
Berücksichtigen	.85		
SCST Gesamt	.96		.96

Tabelle 8: Interne Konsistenzen getrennt nach Altersgruppen in 2005 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 37)

Voruntersuchung 2005	α
4-5 Jährige	.91
6-7 Jährige	.91
8-10 Jährige	.90

Interne Konsistenzen der Parallelversionen SCST-A und SCST-B (n=2264)

Die internen Konsistenzen für die Parallelversionen SCST-A und SCST-B betrugen zwischen .80 und .86 und die Korrelationen zwischen den Parallelversionen variierten zwischen .60 und .65 bei den älteren und .79 und .76 bei den jüngeren Kindern. Die Korrelation zwischen den beiden Paralleltests beträgt $r = .84$.

Tabelle 9: Interne Konsistenzen und Korrelationen zwischen den Parallelversionen 2007 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 38)

age	Männlich				Weiblich			
	SCST	A	B	r.A-B	SCST	A	B	r.A-B
4-5	.90	.83	.80	.76	.92	.85	.86	.79
6-7	.91	.84	.86	.66	.92	.86	.86	.71
8-10	.90	.82	.83	.65	.89	.82	.82	.60

Retestreliaibilitäten

Bei der Voruntersuchung 2005 wies die Retestreliaibilität nach zwei Monaten für $n=22$ Kinder eine signifikant positive Korrelation von $r=.85$ auf ($p<0,0001$). In der Normierungsstichprobe war die Retestreliaibilität nach durchschnittlich 94,0 Tagen (Minimum 21, Maximum 167) für $n=265$ Kinder $r=.82$ ($p<0,0001$, $M=101.38$, $SD=38.83$). Für die verkürzte Version SCST-A betrug die Retestreliaibilität $r=.77$ ($p<0,0001$, $M=39.69$, $SD=17.53$, $n=265$) und für die verkürzte Version SCST-B $r=.78$ ($p<0,0001$, $M=42.40$, $SD=18.77$, $n=265$). Diese Retestreliaibilitäten zeigen, dass der SCST ein stabiles Maß der sozialen Fähigkeiten der Testpersonen liefert.

Tabelle 10: Retestreliaibilitäten für die Gesamt- und Parallelversionen, getrennt nach Niveau (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 38)

Niveau	SCST T₁-T₂ r	SCST-A T₁-T₂ r	SCST-B T₁-T₂ r
Egozentrisch	.74	.64	.64
Subjektiv	.71	.60	.61
Selbstreflexiv	.76	.69	.69
Wechselseitig	.79	.78	.74
Gesamt	.82	.77	.78

Interraterreliaibilitäten:

Die Übereinstimmung zwischen den beiden Testleitern bei der Voruntersuchung 2005 betrug für die einzelnen Bildgeschichten zwischen .94 und .99. Für die Fähigkeiten-Subskalen liegen die Werte zwischen .92 und .99.

Bei der Erhebung der Normstichprobe 2007 wurden drei Altersgruppen gebildet: 4-, 5- und 6-jährige; 7-, 8- und 9-jährige; sowie 10-, 11- und 12-jährige Kinder. Aus jeder Gruppe wurden nach dem Zufallsprinzip 15 Kinder ausgewählt. Die wörtlich mitprotokollierten Antworten der Kinder wurden von drei Auswertern beurteilt und

getrennt nach Bildgeschichten sowie den sozial-kognitiven Fähigkeiten dargestellt.

Tabelle 11: Interraterreliabilitäten der Geschichten 2007 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 40)

Bildgeschichte	Cohen´s Kappa
Das kleine Boot	.97
Murmeln	.97
Blumen	.96
Sandburg	.96
Einkaufen	.95
Drachen	.97
Skateboard	.94

Tabelle 12: Interraterreliabilitäten der Fähigkeiten 2007 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 40)

Fähigkeit	Cohen´s Kappa
Identifizieren	.94
Diskriminieren	.93
Differenzieren	.94
Vergleichen	.95
Übernehmen der Perspektive	.95
In Zusammenhang bringen	.94
Koordinieren	.93
Berücksichtigen	.94

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl die Anleitung des SCST als auch die Richtlinien zur Auswertung sehr gut strukturiert und klar verständlich sind.

Paralleltestreliabilitäten:

Um zu zeigen, dass die beiden gekürzten Parallelversionen des Tests gleichwertig sind, wurden die Interkorrelationen der sieben Bildgeschichten berechnet. Da die Bildgeschichte „Skateboard“ die geringsten Korrelationen mit den anderen Bildgeschichten aufweist, wurde sie in die Konstruktion der beiden Paralleltests nicht einbezogen. Dadurch kommt die Aufteilung auf zweimal drei Untertests zustande. Die beiden Bildgeschichten „Murmeln“ und „das kleine Boot“ weisen die höchste Korrelation von 0.81 auf. Deshalb wurde die Geschichte

„Murmeln“ dem Untertest SCST-B zugeteilt und „das kleine Boot“ dem Untertest SCST-A.

Tabelle 13: Interkorrelationen der 8 Fähigkeiten (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 41)

	Das kleine Boot	Murmeln	Blumen	Sandburg	Einkaufen	Drachen	Skateboard
Das kleine Boot	1.00						
Murmeln	0.81	1.00					
Blumen	0.54	0.55	1.00				
Sandburg	0.67	0.66	0.53	1.00			
Einkaufen	0.66	0.64	0.53	0.60	1.00		
Drachen	0.74	0.71	0.57	0.63	0.61	1.00	
Skateboard	0.46	0.48	0.45	0.44	0.43	0.47	1.00

Interkorrelationen der Normstichprobe 2007:

Tabelle 14: Interkorrelationen der 8 Fähigkeiten in der Normstichprobe (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 45)

Sozial-kognitive Fähigkeiten	Identifizieren	Diskriminieren	Differenzieren	Vergleichen	Übernehmen der Perspektive	In Zusammenhang bringen	Koordinieren	Berücksichtigen
Identifizieren	1.00							
Diskriminieren	0.70	1.00						
Differenzieren	0.77	0.83	1.00					
Vergleichen	0.80	0.89	0.98	1.00				
Übernehmen der Perspektive	0.69	0.78	1.00	0.97	1.00			
In Zusammenhang bringen	0.68	0.75	0.96	0.97	0.98	1.00		
Koordinieren	0.57	0.65	0.89	0.89	0.95	0.98	1.00	
Berücksichtigen	0.51	0.63	0.81	0.83	0.86	0.94	0.97	1.0

Tabelle 15: Interkorrelationen der 4 Niveaus in der Normstichprobe (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 45)

Niveaus	Ego-zentrisch	Subjektiv	Selbstreflexiv	Wechselseitig
Egozentrisch	1.00			
Subjektiv	0.85	1.00		
Selbstreflexiv	0.75	0.98	1.00	
Wechselseitig	0.59	0.89	0.94	1.00

Diskriminante Validität

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten haben häufig Probleme mit der sozialen Informationsverarbeitung. Um die diskriminante Validität des SCST zu bestimmen, wurden die SCST-Scores mit den Ergebnissen verschiedener anderer Testverfahren korreliert. Hier als Beispiel die Pearson-Korrelationen mit dem TRF (weitere Beispiele finden sich im Testhandbuch; Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009).

Tabelle 16: Korrelation der SCST- mit den TRF-Scores (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 53)* $p < .05$

TRF	Aggressives Verhalten	Depressivität	Soziale Probleme
SCST-Score	-.28*	-.29*	-.31*
Identifizieren	-.19	-.20	-.25*
Diskriminieren	-.16	-.23	-.28*
Differenzieren	.07	.08	.09
Vergleichen	-.18	-.23	-.29*
Übernehmen der Perspektive	-.31*	-.18	-.24
In Zusammenhang bringen	-.06	-.08	-.02
Koordinieren	-.24	-.21	-.17
Berücksichtigen	-.24	-.32*	-.30*

In einer weiteren Untersuchung von Coleman et al. (2004) mit jeweils acht autistischen und nicht autistischen Kindern konnte gezeigt werden inwiefern sich die SCST-Scores unterscheiden.

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen für autistische und nicht autistische Kinder (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 54)** $p < .01$, * $p < .05$

Sozial-kognitive Fähigkeiten	Nicht autistische Kinder (n=8)		Autistische Kinder (n=8)		U-Test	P 1-tailed
	M	SD	M	SD		
Identifizieren	11.13	2.10	10.00	2.00	17.0	0.13
Diskriminieren	9.38	1.77	7.88	2.42	20.0	0.23
Differenzieren	11.13	1.36	8.38	2.33	10.0	0.02*
Vergleichen	9.75	1.83	5.75	4.40	14.5	0.06
Übernehmen der Perspektive	9.75	3.63	6.00	3.02	10.0	0.02*
In Zusammenhang bringen	9.63	2.50	6.88	3.44	14.0	0.06
Koordinieren	8.50	1.41	3.50	3.46	6.5	0.005**
Berücksichtigen	7.50	3.55	2.25	3.62	8.5	0.01**

4.2.5 Testtheoretische Analysen der deutschen Übersetzung

Mittelwerte und Standardabweichungen der Stichprobe (n=125):

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der 8 Fähigkeiten-Subskalen des SCST für die deutsche Übersetzung

	Mean	Std Dev
IDENTIFIZIEREN	19,1440	2,5263
DISKRIMINIEREN	12,8400	4,6008
DIFFERENZIEREN	15,0640	4,1343
VERGLEICHEN	12,3520	5,0565
ÜBERNEHMEN DER PERSPEKTIVE	10,6800	4,6863
IN ZUSAMMENHANG BRINGEN	9,2160	4,5145
KOORDINIEREN	5,3600	4,0048
BERÜCKSICHTIGEN	4,7120	4,6191

Tabelle 19 zeigt die einzelnen Mittelwerte und Standardabweichungen für die 8 Fähigkeiten. Minimum und Maximum betragen in jeder Skala 0 und 21.

Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen der 8 Fähigkeiten-Subskalen für die deutsche Übersetzung nach Geschlecht getrennt

	Männlich (n=60)		Weiblich (n=65)	
	M	SD	M	SD
IDENTIFIZIEREN	19,17	2,458	19,12	2,697
DISKRIMINIEREN	13,05	4,742	12,64	4,495
DIFFERENZIEREN	14,83	4,076	15,28	4,208
VERGLEICHEN	12,07	4,697	12,62	5,39
ÜBERNEHMEN DER PERSPEKTIVE	10,82	4,209	10,55	5,117
IN ZUSAMMENHANG BRINGEN	9,3	4,563	9,14	4,503
KOORDINIEREN	5,33	4,011	5,38	4,03
BERÜCKSICHTIGEN	4,08	4,454	5,29	4,726

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus in der deutschen Übersetzung

NIVEAU	Mean	Std Dev	Cases
EGOZENTRISCH	31,9840	6,2022	125,0
SUBJEKTIV	27,4160	7,8895	125,0
SELBSTREFLEXIV	19,8960	8,0159	125,0
WECHSELSEITIG	10,0720	7,7794	125,0

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus in der deutschen Übersetzung nach Geschlecht getrennt

	Männlich (n=60)		weiblich (n=65)	
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.
EGOZENRISCH	32,22	6,062	31,77	6,368
SUBJEKTIV	26,90	7,352	27,89	8,384
SELBSTREFLEXIV	20,12	7,629	19,69	8,411
WECHSELSEITIG	9,42	7,558	10,68	7,988

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus getrennt nach Altersstufen

	Ego-zentrisch		Subjektiv		Selbst-reflexiv		Wechsel-seitig	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
6	33,00	7,394	28,00	9,626	20,25	3,500	14,40	10,85
7	27,42	6,125	21,94	8,434	14,23	7,628	4,97	5,595
8	30,57	5,872	25,32	8,215	18,64	8,385	8,25	6,264
9	33,26	5,020	29,94	5,006	21,40	6,194	10,60	6,189
10	36,89	3,289	32,52	5,003	25,70	6,050	16,48	8,211

Tabelle 23: Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores für die deutsche Übersetzung getrennt nach Altersstufen

Age	Mean	Standard Deviation
6	95,75	29,95
7	68,87	23,41
8	82,79	24,96
9	95,20	18,41
10	111,59	18,24

Tabelle 24: Mittelwerte, Standardabweichungen Standardfehler, Konfidenzintervalle, Minima und Maxima der deutschen Übersetzung für die beiden Altersgruppen

AGE	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
					Lower Bound	Upper Bound		
7-8	59	75,47	24,950	3,248	68,97	81,98	17	115
9-10	62	102,34	19,948	2,533	97,27	107,40	52	136
Total	125	89,45	26,190	2,342	84,81	94,08	17	136

Reliabilitätsanalyse (n=125):

Zur Überprüfung der Messgenauigkeit des Gesamttests wird eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt (siehe auch Forschungsfrage 4).

Tabelle 25: Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der 8 Fähigkeiten-Subskalen der deutschen Übersetzung

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
IDENTIFIZIEREN	70,224	607,856	0,5913	0,4439	0,8912
DISKRIMINIEREN	76,528	515,396	0,7244	0,5349	0,8752
DIFFERENZIEREN	74,304	547,246	0,6388	0,4736	0,8835
VERGLEICHEN	77,016	495,790	0,7396	0,5981	0,874
ÜBERNEHMEN DER PERSPEKTIVE	78,688	517,104	0,6983	0,5128	0,878
IN ZUSAMMENHANG BRINGEN	80,152	523,501	0,6971	0,4932	0,878
KOORDINIEREN	84,008	534,024	0,7447	0,5844	0,8742
BERÜCKSICHTIGEN	84,656	536,389	0,6084	0,4538	0,887
Alpha = 0,8938	Standardized item alpha = 0,8971				

Die Reliabilitätsanalyse der Fähigkeiten-Subskalen liefert ein Cronbachsches Alpha von 0,8939 für den Gesamttest. Keine der Subskalen weist ein negatives Alpha auf und alle Skalen tragen zur Erhöhung der Reliabilität bei. Dies kann in der Spalte „Alpha if Item deleted“ abgelesen werden.

Tabelle 26: Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse für die 4 Niveaus der deutschen Übersetzung

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
EGO-ZENTRISCH	57,3840	446,2707	,7753	,6206	,8714
SUBJEKTIV	61,9520	374,7235	,8215	,6978	,8466
SELBST-REFLEXIV	69,4720	374,6222	,8025	,6520	,8544
WECHSELSEITIG	79,2960	405,6617	,7075	,5024	,8900
Alpha = ,8963	Standardized item alpha = ,8998				

Die Reliabilitätsanalyse der vier Niveaus liefert ein Cronbachsches Alpha von 0,8963 für den Gesamttest. Keines der Niveaus weist ein negatives Alpha auf und alle Niveaus tragen zur Erhöhung der Reliabilität bei.

Interkorrelationen und Kovarianzen (n=125):

Tabelle 27: Kovarianzen der Fähigkeiten-Subskalen in der deutschen Übersetzung

Covariance Matrix	IDENT	DISCRIM	DIFFER	VERGL	ÜBERNEHM	ZUSAMM	KOORDIN	BERÜCK
IDENT	6,382							
DISCRIM	5,459	21,168						
DIFFER	5,709	9,389	17,093					
VERGL	7,288	14,791	9,792	25,569				
ÜBERNEHM	5,926	12,207	11,06	14,533	21,961			
ZUSAMM	5,122	11,341	9,696	13,286	10,957	20,380		
KOORDIN	4,157	11,308	8,283	12,550	10,334	10,712	16,039	
BERÜCK	3,171	11,171	7,849	11,030	9,399	10,893	11,572	21,336

Tabelle 28: Interkorrelationen der Fähigkeiten-Subskalen in der deutschen Übersetzung

Correlation Matrix	IDENT	DISCRIM	DIFFER	VERGL	ÜBERNEHM	ZUSAMM	KOORDIN	BERÜCK
IDENT	1,000							
DISCRIM	0,4696	1,000						
DIFFER	0,5465	0,4936	1,000					
VERGL	0,5705	0,6358	0,4684	1,000				
ÜBERNEHM	0,5005	0,5661	0,5709	0,6133	1,000			
ZUSAMM	0,4491	0,546	0,5195	0,5820	0,5179	1,000		
KOORDIN	0,4109	0,6137	0,5003	0,6197	0,5506	0,5925	1,000	
BERÜCK	0,2717	0,5257	0,411	0,4722	0,4342	0,5224	0,6256	1,000

Tabelle 29: Kovarianzen der Niveaus in der deutschen Übersetzung

	EGO-ZENTRISCH	SUBJEKTIV	SELBST-REFLEXIV	WECHSELSEITIG
EGO-ZENTRISCH	38,4675			
SUBJEKTIV	37,1761	62,2449		
SELBST-REFLEXIV	34,5951	48,5759	64,2552	
WECHSELSEITIG	29,8076	39,7117	41,3382	60,5190

Tabelle 30: Interkorrelationen der Niveaus in der deutschen Übersetzung

	EGO-ZENTRISCH	SUBJEKTIV	SELBST-REFLEXIV	WECHSELSEITIG
EGO-ZENTRISCH	1,0000			
SUBJEKTIV	,7597	1,0000		
SELBST-REFLEXIV	,6958	,7681	1,0000	
WECHSELSEITIG	,6178	,6470	,6629	1,0000

Retestreliaibilitäten, Interraterreliaibilitäten und Split-Half-Reliaibilitäten können hier nicht angegeben werden, da nur die Langform des Tests zu einem Testzeitpunkt verwendet und von einer Testleiterin ausgewertet wurde. Zur Validität liegen keine Ergebnisse vor.

4.2.6 Vergleich der Originalversion mit der Übersetzung

Tabelle 31: Vergleich der Reliaibilitäten der Originalversion mit der Übersetzung

Skala	Original	Übersetzung
Identifizieren	.82	.59
Diskriminieren	.52	.72
Differenzieren	.62	.64
Vergleichen	.75	.73
Übernehmen der Perspektive	.77	.70
In Zusammenhang bringen	.79	.70
Koordinieren	.80	.74
Berücksichtigen	.85	.61
Gesamt	.96	.89
Egozentrisch	.78	.78
Subjektiv	.83	.82
Selbstreflexiv	.88	.80
Wechselseitig	.91	.71
Gesamt	.92	.89

4.3 Coloured Progressive Matrices

In der vorliegenden Arbeit wurden die CPM von Raven, Raven und Court (2006) verwendet. Der normierte Altersbereich reicht von 3,9 bis 11,8 Jahren.

4.3.1 Aufbau

Der Test besteht aus den drei Subtests A, Ab und B, die jeweils 12 farbige Aufgaben enthalten. Diese bestehen aus geometrischen Figuren oder Mustern, die ergänzt werden sollen und jeweils in der gleichen Weise angeordnet sind. Pro Seite wird nur eine Aufgabe vorgegeben.

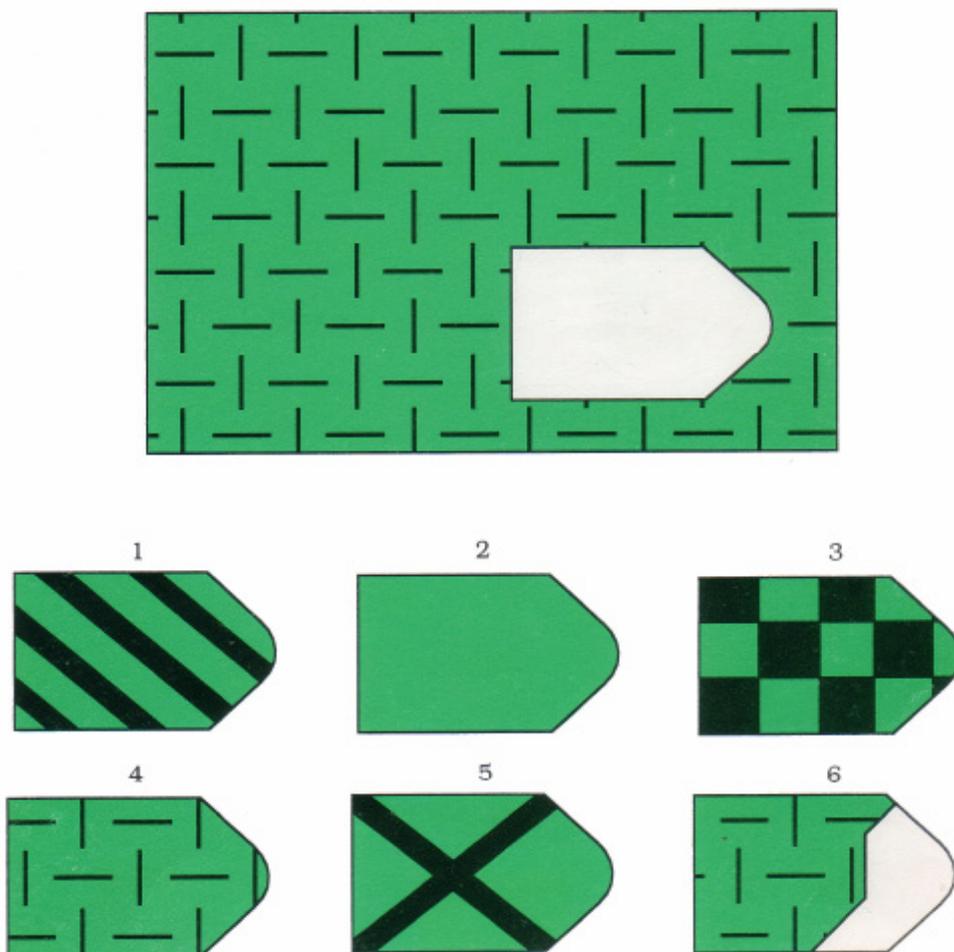


Abbildung 5: Aufgabe A1 der Coloured Progressive Matrices (Raven, Raven & Court, 2006)

4.3.2 Durchführung

4.3.3

Unter der jeweiligen Aufgabe, sind auf jeder Seite sechs, mit Nummern versehene und gleich große, Antwortalternativen vorgegeben. Auf einem Lösungsblatt wird, entweder vom Testleiter oder vom Kind selbst, die Nummer der gewählten Antwortalternative eingetragen.

4.3.4 Testgütekriterien der Coloured Progressive Matrices

Da es sich hierbei um ein sehr bekanntes Testverfahren handelt, das bereits vielfältig überarbeitet und neu normiert wurde, wird nur ein kurzer Überblick über die Testgütekriterien gegeben.

Besonders hervorzuheben ist die Ökonomie des Tests, da er sowohl als Einzel- als auch als Gruppenverfahren angewendet werden kann. Weiters wirkt sich die färbige Gestaltung der CPM günstig auf das Verständnis aus. Das Testmaterial ist sprachfrei und daher auch für sonder- und heilpädagogische Untersuchungen geeignet, sowie für bestimmte klinische Gruppen (ausgenommen Sehstörungen) und kulturvergleichende Untersuchungen. Hier wirkt sich auch das Fehlen einer Zeitbegrenzung positiv aus. Die Objektivität wird im Allgemeinen (bis auf die Instruktion) als sehr gut bezeichnet (Schmidtke, Schaller & Becker, 1980).

Die Konstruktion der CPM sah eine streng monoton ansteigende Aufgabenschwierigkeit vor. Dies konnte nicht exakt umgesetzt werden. Die Trennschärfe der Items variierte in verschiedenen Untersuchungen von $r_{it}=.36$ bis $r_{it}=.56$. Bezüglich der Aufgabenschwierigkeit ergaben sich drei Aufgabengruppen unterschiedlicher Schwierigkeit ($p=.76$ bis $p=.99$, $p=.43$ bis $p=.65$, $p=.08$ bis $p=.28$), die verschiedene Lösungsprozesse erfordern. Die Distraktoren wurden von Raven nach verschiedenen Prinzipien konstruiert. Er konnte jedoch in seiner

Untersuchung zeigen, dass es immer wieder, besonders bei jüngeren Kindern, zu Positionseffekten bei der Wahl der richtigen Lösung kommt (Schmidtke, Schaller & Becker, 1980).

Die Split-Half-Reliabilität reicht von .86 bis .93 und variiert je nach Untersuchung (Schmidtke, Schaller & Becker, 1980, S. 14f). Einen sehr niedrigen Split-Half-Koeffizienten von .47 ermittelte Harris (1959; zitiert nach Schmidtke, Schaller & Becker, 1980) bei 98 Kindergartenkindern. Die Re-Test-Reliabilität, als Maß für die zeitliche Stabilität von Testergebnissen, wird im Originalhandbuch mit .86 bis .92 angegeben. Die Ergebnisse unterscheiden sich wiederum in Bezug auf verschiedene klinische Gruppen.

Die progressiven Matrizen von Raven testen nur wissensunabhängige Faktoren von Intelligenz. Daher kann das Ergebnis nicht mit einem umfassenden, mehrere Subtests umfassenden, Intelligenztest verglichen werden. Im Sinne Cattells (1971; zitiert nach Schmidtke, Schaller & Becker, 1980) messen die CPM „fluide Intelligenz.“ Auch zur Messung der allgemeinen Intelligenz, unter der Annahme eines Generalfaktors der Intelligenz, wurde dieses Verfahren immer wieder eingesetzt. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass mit dem Ergebnis der CPM keinerlei Aussagen über verbale Fähigkeiten der Testperson zulässig sind.

In der vorliegenden Arbeit werden die CPM vor allem aufgrund der hohen Ökonomie und der Eignung für die untersuchte Altersgruppe eingesetzt. Des weiteren reicht für die Beantwortung der Forschungsfragen ein Globalwert des schlussfolgernden Denkens, der eine gute Basis für allgemeine Intelligenz liefert, aus. Die Erstellung eines umfangreichen Profils der kognitiven Fähigkeiten der Testpersonen ist nicht Thema dieser Arbeit.

5 Untersuchung

5.1 Durchführung der Untersuchung

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte in mehreren Schritten. Am Beginn (April 2009) stand die Übersetzung der Testfragen aus dem Englischen ins Deutsche und die Überprüfung der Fragen durch die Diplomarbeitbetreuerin Dr. Ulrike Willinger. Zeitgleich wurde bereits der Kontakt zu den Leitern von zwei Volksschulen (VS) in Niederösterreich hergestellt. Es handelt sich hierbei um die VS Yspertal unter der Leitung von Dir. Johann Schauer und die VS St. Andrä unter der Leitung von Dir. Karin Hansal. Die beiden Volksschulleiter zeigten sich sehr entgegenkommend und stellten jeweils einen eigenen Raum für eine ungestörte Testung zur Verfügung. Zu diesem Zeitpunkt wurde auch eine Probetestung, zum Erlernen der besseren Handhabung der Testverfahren, durchgeführt. Die Probanden der Probetestung sind nicht in der späteren Stichprobe enthalten.

Danach erfolgte die Übersetzung der niederländischen Testanweisungen durch Fr. Kok (eine gebürtige Niederländerin) sowie die genauen Terminabsprachen mit den Volksschulleitern. Zu diesem Zweck folgten jeweils persönliche Treffen mit Dir. Schauer und Dir. Hansal, wo beiden ein kurzer Überblick über die Inhalte und den geplanten Ablauf der Testung vermittelt wurde. Im Mai 2009 teilten die Volksschulleiter die Einverständniserklärungen (siehe Anhang) an die Volksschulkinder aus und sammelten die von den Eltern unterschriebenen Erklärungen wieder ein. Die Testung selbst erfolgte im Zeitraum von 9.6. bis 30.6.2009, wobei die Tage 9., 10., 23., 25., 26., 29. und 30.6 für die Testung in der VS Yspertal verwendet wurden, und die Tage 15., 16., 17., 18., 19. und 22.6. für die Testung in der VS St. Andrä.

Die Durchführung des SCST erfolgte als Einzeltestung und nahm pro Kind ca. 25 Minuten in Anspruch. Bevor die Kinder das Testverfahren durchführten, erfolgte eine kurze Vorstellung der Testleiterin und des Ablaufs in der jeweiligen Klasse. Ein zufällig aus den Einverständniserklärungen gezogenes Kind durfte beginnen und schickte nach Beendigung des Tests das nächste Kind (wiederum gezogen) in den Testraum. Auf diese Art und Weise konnten pro Tag 10 bis 12 Kinder den SCST durchführen. Die Instruktion wurde den Kindern immer auf die gleiche Art vorgelesen, um die Testleitereffekte so gering wie möglich zu halten. Die Reihenfolge der Klassen wurde von Dir. Schauer und Dir. Hansal aufgrund des Stundenplans festgelegt. Manchmal musste eine Klasse aufgeteilt und an zwei verschiedenen Tagen getestet werden. In St. Andrä wurde zusätzlich die Möglichkeit genutzt, mehrere Kinder während ihres Aufenthaltes im Hort zu testen. Als kleine Belohnung erhielt jedes Kind nach Beendigung des SCST ein Bonbon. Die Kinder wurden selbstverständlich gebeten ihren Mitschülern nichts über die Inhalte der Testung zu verraten.

Die Durchführung der CPM erfolgte am 22. 6. 2009 in St. Andrä und am 30. 6. 2009 in Yspertal mit allen anwesenden Testpersonen klassenweise. Zuerst bekam jede Klasse eine kurze Information zum Ablauf und anschließend wurden die Tests und Antwortbögen ausgeteilt. Diese wurden laut Testmanual erklärt und im Gruppenverfahren ohne Zeitbegrenzung durchgeführt. Diejenigen Kinder, die etwas früher fertig waren als ihre Klassenkollegen, beschäftigten sich still mit einem Arbeitsblatt. Dies wurde vor Beginn der Testung ausgemacht. Es wurde weiters darauf geachtet, dass die Kinder sich nicht untereinander bei den Testaufgaben halfen.

Im Zeitraum Juli bis November 2009 erfolgte dann die Auswertung aller Tests, die Dateneingabe, die statistischen Analysen und die Fertigstellung der Diplomarbeit.

5.2 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels SPSS 11.01. Zur Überprüfung der Voraussetzungen der multivariaten Varianzanalyse wurde SPSS 17.0 herangezogen. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt getrennt nach folgenden Kapiteln:

- a. Stichprobenbeschreibung
- b. Deskriptive Beschreibung der Testscores sowie graphische Darstellungen der Verteilungen der Variablen, Überprüfen auf Normalverteilung.
- c. Univariate Verfahren für den SCST. Überprüfen der Haupthypothesen:
 - Testen auf Altersunterschiede im SCST (H_{11} und FF1)¹
 - Testen auf Geschlechtsunterschiede im SCST (H_{12} und FF2)
 - Zusammenhang der beiden Testscores (H_{13} und FF3)
- d. Univariate Verfahren für die CPM. Überprüfen der Nebenhypothesen:
 - Testen auf Altersunterschiede in den CPM (H_{14})
 - Testen auf Geschlechtsunterschiede in den CPM (H_{15})
- e. Zusätzliche Analysen. Überprüfen der Post-Hoc-Hypothese:
 - Testen auf Mittelwertsunterschiede der Geschichten-Subskalen

Die testtheoretischen Analysen der deutschen Übersetzung des SCST finden sich in Kapitel 4.2.5.

¹ FF ... Forschungsfrage

Folgende Verfahren wurden zur Auswertung eingesetzt:

1. Deskriptive Beschreibung der Stichprobe: Häufigkeiten, Mittelwerte, Varianzen, Standardabweichung, Median, Schiefe, Steilheit;
2. Graphische Darstellungen der Verteilungen der Variablen.
3. Chi²-Test: Prüft eine gegebene Verteilung gegen eine erwartete.
4. Kolmogorov-Smirnov-Test: Prüft die Normalverteilung der Variablen.
5. Levene-Test: Prüft die Homogenität der Varianzen.
6. Einfache Varianzanalyse für unabhängige Stichproben: Prüft Mittelwertsunterschiede mehrerer Gruppen. Voraussetzungen: Normalverteilung, Homogenität der Varianzen, unabhängige Stichproben
7. Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse: Prüft Mittelwertsunterschiede mehrerer Gruppen, wenn die Stichproben unabhängig und die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse nicht erfüllt sind.
8. Friedmann-Test: Prüft Mittelwertsunterschiede mehrerer Gruppen, wenn die Stichproben abhängig und die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse nicht erfüllt sind.
9. T-Test: Prüft Mittelwertsunterschiede zwischen 2 Gruppen. Voraussetzungen: Normalverteilung, Homogenität der Varianzen, unabhängige Stichproben
10. U-Test: Prüft Mittelwertsunterschiede zwischen zwei Gruppen, wenn die Voraussetzungen für einen T-Test nicht erfüllt sind.
11. Lineare Regression: Prüft den Zusammenhang zweier Variablen.
12. Partielle Korrelation: Prüft den Zusammenhang zweier Variablen unter Herausparsialisierung einer Störvariable. Voraussetzungen: intervallskalierte Daten, Normalverteilung der Residuen
13. Pearson-Korrelation: Misst den linearen Zusammenhang zweier Variablen. Voraussetzungen: Intervallskalenniveau der Daten und Normalverteilung
14. Spearman-Korrelation: Misst den Zusammenhang zweier Variablen, wenn die Voraussetzungen für eine Pearson-Korrelation nicht erfüllt sind. Voraussetzung: Äquidistanz der Skalenwerte
15. Box-M-Test: Prüft die Gleichheit der Varianz-Kovarianz-Matrizen.
16. Reliabilitätsanalyse: Prüft die Messgenauigkeit von Items oder Skalen.

5.3 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden 126 Probanden getestet. Erhoben wurden Alter, Geschlecht, Schulort, Klasse, CPM-Score und SCST-Score. Da die Kinder der ersten und zweiten Klassen kaum in der Lage sind schriftlich detaillierte Angaben zu den Daten der Eltern zu machen, wurde darauf verzichtet die Berufsgruppen zu erheben. Es zeigte sich, dass sogar die Angabe des Geburtsdatums problematisch war. Dieses musste nachträglich durch mündliche Befragung der Kinder erhoben werden. In der VS Yspertal hatten alle getesteten Kinder als Muttersprache Deutsch. In der VS St. Andrä hatten drei der getesteten Kinder eine andere Muttersprache, verfügten aber über gute Deutschkenntnisse, so dass die Testung kein Problem darstellte.

5.3.1 Alter

Die Stichprobe setzt sich aus 126 Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren zusammen. Davon sind 4 Probanden zum Testzeitpunkt 6 Jahre, 31 Kinder 7 Jahre, 29 Kinder 8 Jahre, 35 Kinder 9 Jahre und 27 Kinder 10 Jahre alt. Das Minimum beträgt demnach 6 Jahre und das Maximum 10 Jahre. Der Range liegt bei 4.

Tabelle 32: Absolute Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Alter

Age	Frequency	Percent
6	4	3,2
7	31	24,6
8	29	23,0
9	35	27,8
10	27	21,4

Das Durchschnittsalter aller Probanden beträgt 8,40 Jahre und der Median liegt bei 8,00 Jahren.

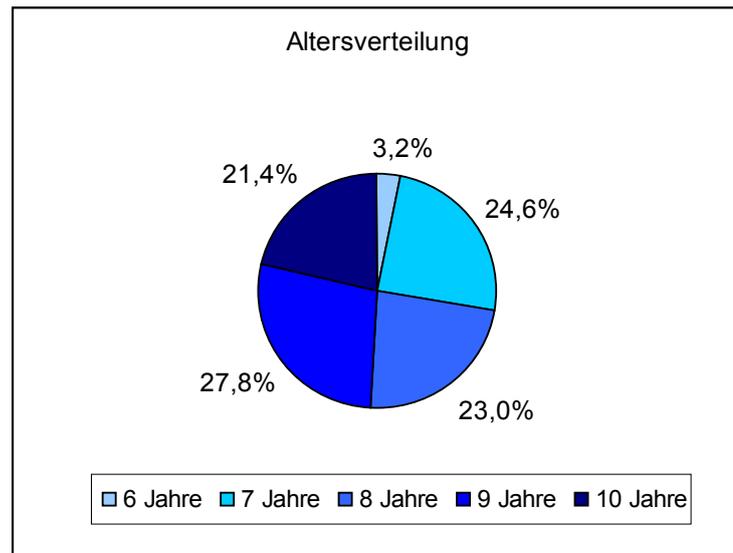


Abbildung 6: Verteilung der Variable Alter in der Stichprobe

Abbildung 6 zeigt, dass die Verteilung der einzelnen Altersstufen in der Stichprobe nicht gleichmäßig ist. Es befinden sich im Verhältnis zu den anderen Altersklassen sehr viel weniger 6-Jährige ($n=4$) in der Stichprobe. Die Gruppe der 9-Jährigen ($n=35$) ist hingegen überrepräsentiert. In Tabelle 27 sind die statistischen Kennwerte der Variable Alter in der vorliegenden Stichprobe dargestellt.

Tabelle 33: Statistische Kennwerte der Variable Alter

N	126
Mean	8,40
Median	8,00
Std. Deviation	1,167
Variance	1,361
Skewness	-,115
Std. Error of Skewness	,216
Kurtosis	-1,109
Std. Error of Kurtosis	,428

Tabelle 28 zeigt, dass die Verteilung der Variable Alter in der vorliegenden Stichprobe keiner Normalverteilung entspricht. Als konventionelles Signifikanzniveau wissenschaftlicher Untersuchungen gilt die 5%-Stufe mit einer Wahrscheinlichkeit $p < 0,05$.

Tabelle 34: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests

N		126
Most Extreme Differences	Absolute	,189
	Positive	,162
	Negative	-,189
Kolmogorov-Smirnov Z		2,127
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

5.3.2 Geschlecht

Der Anteil von männlichen Testpersonen (n=60) ist im Verhältnis zum Anteil der weiblichen Testpersonen (n=66) etwas geringer. Tabelle 29 zeigt die absoluten Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Geschlecht.

Tabelle 35: Absolute Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent
Männlich	60	47,6
Weiblich	66	52,4
Gesamt	126	100,0

Abbildung 7 veranschaulicht die Verteilung der Geschlechter in der vorliegenden Stichprobe.

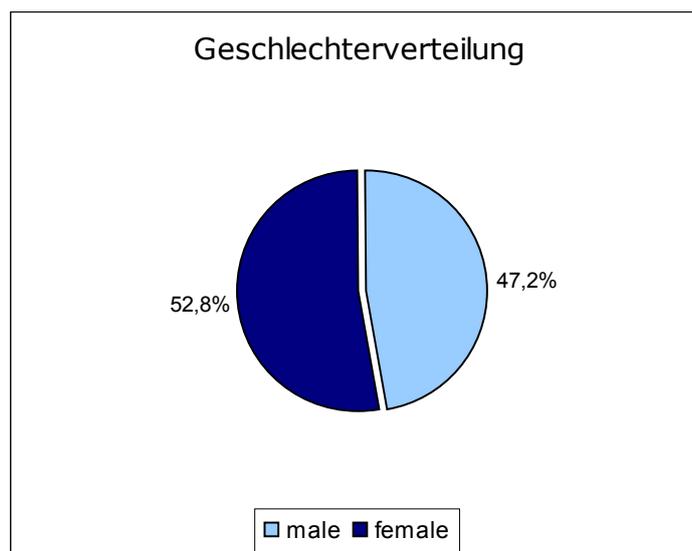


Abbildung 7: Verteilung der Variable Geschlecht in der Stichprobe

Der Chi²-Test zeigt ein nicht signifikantes Ergebnis. Somit weicht die tatsächliche Verteilung nicht überzufällig von der erwarteten Verteilung ab.

Tabelle 36: Ergebnisse des Chi²-Tests für die Variable Geschlecht

Chi-Square	,286
df	1
Asymp. Sig.	,593

5.3.3 Schulort

Insgesamt gingen von den 126 Probanden zum Testzeitpunkt 58 in St. Andrä (46%) zur Schule und 68 in Yspertal (54%).

Tabelle 37: Absolute Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Schulort

	Frequency	Percent
St. Andrä	58	46,0
Yspertal	68	54,0
Total	126	100,0

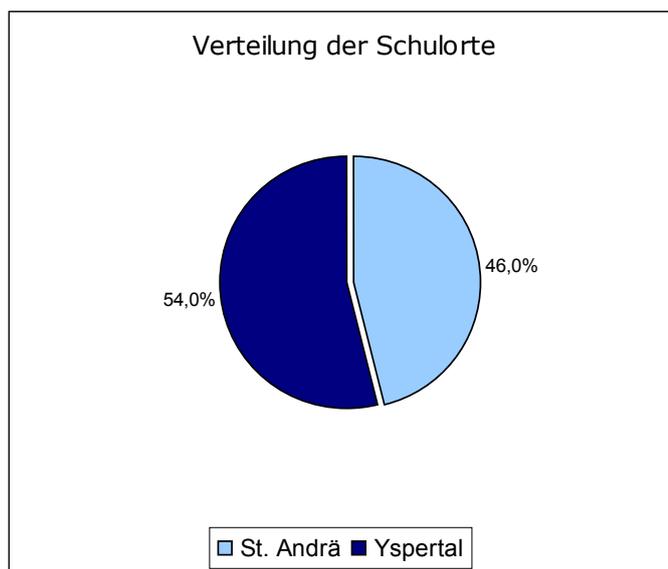


Abbildung 8: Verteilung der Variable Schulorte in der Stichprobe

Abbildung 8 zeigt die Verteilung der Schüler auf die beiden Schulorte. Es wurden insgesamt 10 Schüler mehr aus Yspertal als aus St- Andrä getestet.

Tabelle 38: Ergebnisse des Chi²-Tests für die Variable Schulort

Chi-Square	,794
df	1
Asymp. Sig.	,373

Das nicht signifikante Ergebnis des Chi²-Tests zeigt, dass die vorhandene Verteilung der Schüler auf die Schulorte nicht signifikant von der erwarteten Verteilung abweicht.

5.3.4 Klasse

Die Verteilung dieser Schüler auf die einzelnen Jahrgänge ergibt sich wie folgt: 19% besuchten die erste Klasse (n=24), 31% besuchten die zweite Klasse (n=39), 27% besuchten die dritte Klasse (n=34) und 23% besuchten die vierte Klasse (n=29).

Tabelle 39: Absolute Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Klasse

	Frequency	Percent
1	24	19,0
2	39	31,0
3	34	27,0
4	29	23,0
Total	126	100,0

Die ungleiche Verteilung der Schüler auf die Jahrgänge, ergibt sich aus der Vorgabe der Schuldirektoren, die insgesamt zwei erste, drei zweite, drei dritte und zwei vierte Klassen zur Verfügung stellten.

Abbildung 9 veranschaulicht die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Jahrgänge und in Tabelle 34 sind die Ergebnisse der Verteilungsprüfung dargestellt.

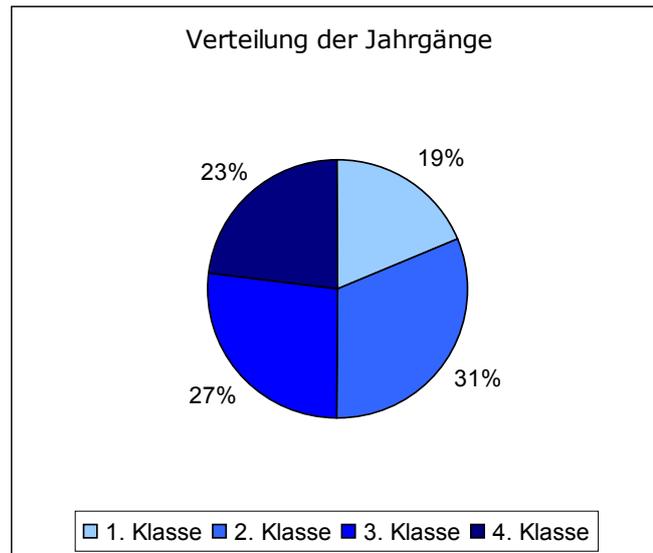


Abbildung 9: Verteilung der Variable Klasse in der Stichprobe

Das nicht signifikante Ergebnis des Chi²-Tests zeigt, dass die vorhandene Verteilung der Schüler auf die Klassen nicht signifikant von der erwarteten Verteilung abweicht.

Tabelle 40: Ergebnisse des Chi²-Tests für die Variable Klasse

Chi-Square	3,968
df	3
Asymp. Sig.	,265

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptive Ergebnisse

In der vorliegenden Stichprobe (n=126) ergeben sich aufgrund von Fehlzeiten der Testpersonen neun fehlende Werte für die CPM (n=117) und nur ein fehlender Wert für den SCST (n=125).

6.1.1 Coloured Progressive Matrices

6.1.1.1 Verteilung der Rohscores

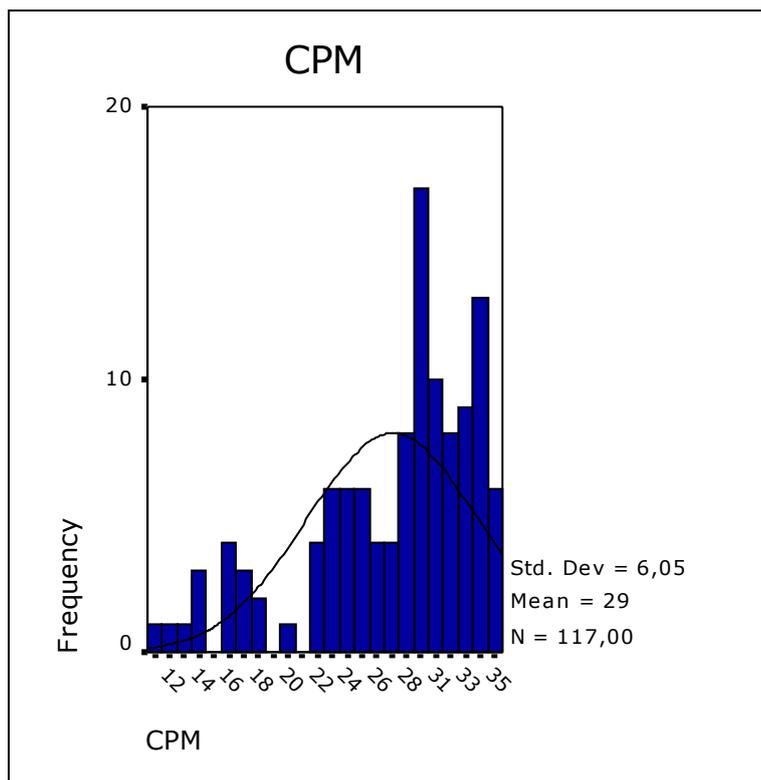


Abbildung 10: Verteilung der CPM-Scores in der Stichprobe

Der Mittelwert aller CPM-Scores beträgt 28,52 Punkte, bei einer Standardabweichung von 6,047. Die graphische Darstellung der Verteilung der CPM-Scores lässt vermuten, dass es sich hier nicht um eine Normalverteilung handelt. Die Schiefe (Skewness) beträgt -.924,

was bedeutet, dass der Gipfel der Verteilung rechts vom Mittelwert liegt und die Steilheit (Kurtosis) beträgt .088, was bedeutet, dass die Verteilung steiler als eine Normalverteilung ist.

6.1.1.2 Statistische Kennwerte der Verteilung

Der minimale Testscore von 12 Punkten und der maximale Testscore von 36 Punkten bilden einen Range von 24. Das entspricht 2/3 der Gesamtpunktzahl von 36 Punkten.

Tabelle 41: Statistische Kennwerte der Variable CPM-Score

N	117
Mean	28,52
Median	30,00
Std. Deviation	6,047
Variance	36,562
Skewness	-,924
Std. Error of Skewness	,224
Kurtosis	,088
Std. Error of Kurtosis	,444
Range	24
Minimum	12
Maximum	36

6.1.1.3 Prüfung der Verteilung

Um zu prüfen, ob eine Normalverteilung vorliegt, wird ein Kolmogorov-Smirnov-Test durchgeführt.

Tabelle 42: Ergebnisse der Kolmogorov-Smirnov-Tests für den CPM-Score

N		117
Most Extreme Differences	Absolute	,138
	Positive	,108
	Negative	-,138
Kolmogorov-Smirnov Z		1,497
Asymp. Sig. (2-tailed)		,023

Da die Signifikanz kleiner als $p_{\text{krit}}=0,05$ ist, bedeutet das, dass die Werte überzufällig von einer Normalverteilung abweichen. Normalverteilung kann daher nicht angenommen werden.

6.1.1.4 Kennwerte der Altersgruppen

Tabelle 35 zeigt die Mittelwerte, Standardabweichungen, Prozentränge, Varianzen, Range, Minima und Maxima des CPM-Scores für jede Altersstufe.

Tabelle 43: Statistische Kennwerte des CPM-Score aufgesplittet nach Alter

Age	6	7	8	9	10
Mean	32,50	24,33	27,69	29,24	32,15
Median	33,50	26,00	28,50	30,50	34,00
Std. Deviation	3,317	7,093	5,175	5,205	4,106
Variance	11,000	50,308	26,782	27,094	16,855
Range	7	22	18	21	15
Minimum	28	12	17	15	21
Maximum	35	34	35	36	36

6.1.1.5 Kennwerte für die beiden Geschlechter

In Tabelle 36 sind die Kennwerte nach Geschlecht getrennt dargestellt.

Tabelle 44: Statistische Kennwerte des CPM-Score aufgesplittet nach Geschlecht

Sex		Male	Female
N	Valid	57	60
	Missing	3	6
Mean		28,68	28,37
Median		29,00	30,00
Std. Deviation		5,536	6,538
Variance		30,648	42,745
Range		24	23
Minimum		12	13
Maximum		36	36

6.1.1.6 Prozentränge und IQ-Werte für die CPM

Tabelle 37 zeigt die Prozentränge der CPM-Scores geordnet nach Gruppen (IQ<85, 85-115, IQ>115), jeweils eine Standardabweichung unter bzw. über dem Mittelwert.

Tabelle 45: Häufigkeiten der Prozenträge und IQ-Werte für die CPM

IQ < 85		IQ 85 - 115		IQ > 115	
PR	n	PR	n	PR	n
1	1	18	2	84	4
2	1	19	2	90	1
3	2	21	4	91	3
5	1	23	2	93	5
6	3	24	2	94	9
8	2	26	1	96	2
10	1	27	4	99	2
11	5	28	1	100	6
12	1	33	4		
13	4	34	1		
		36	1		
		44	1		
		46	2		
		49	3		
		50	2		
		53	2		
		57	3		
		59	1		
		63	5		
		64	2		
		66	4		
		69	2		
		70	1		
		73	1		
		74	5		
		80	4		
Gesamt	21		62		32

In der Gruppe der 6-Jährigen erreichten 2 Probanden einen Rohscore von 35. Dieser Wert scheint nicht mehr in der Normtabelle auf. Daher ist n=115 für Tabelle 37. Demnach erreichen 17,95% der Gesamtstichprobe (n=117) einen unterdurchschnittlichen Score (IQ<85), 52,99% einen durchschnittlichen Score (IQ 85-115) und 29,06% einen überdurchschnittlichen Score (IQ>115) im CPM.

6.1.2 Social Cognitive Skills Test

6.1.2.1 Verteilung der Rohscores

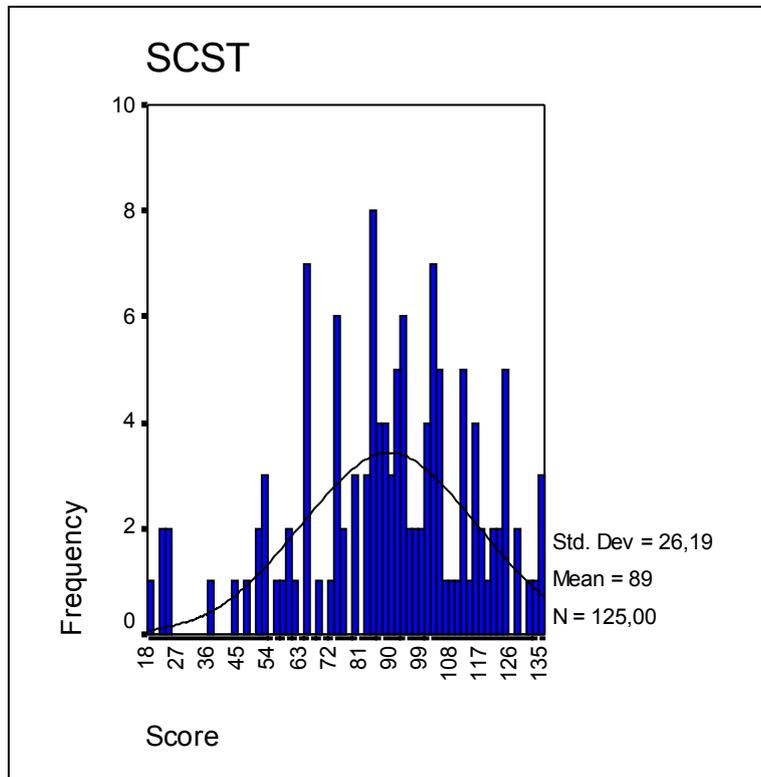


Abbildung 11: Verteilung der Variable SCST-Score in der Stichprobe

Die graphische Darstellung der Verteilung der SCST-Scores zeigt, dass es sich hier annähernd um eine Normalverteilung handelt. Die Werte der Schiefe (-.605) und Steilheit (.267) der Verteilung bestätigen dies nicht ganz.

6.1.2.2 Statistische Kennwerte der Verteilung

Der Mittelwert der SCST-Scores beträgt 89,45 Punkte bei einer Standardabweichung von 26,19. Der Range im SCST ist mit 117 Punkten von 168 möglichen Punkten sehr hoch. Die minimale Punktzahl der Probanden beträgt 17 und die maximale Punktzahl 136.

Tabelle 46: Statistische Kennwerte der Variable SCST-Score

N	125
Mean	89,45
Median	91,00
Std. Deviation	26,190
Variance	685,894
Skewness	-,605
Std. Error of Skewness	,217
Kurtosis	,267
Std. Error of Kurtosis	,430
Range	119
Minimum	17
Maximum	136
Sum	11181

6.1.2.3 Prüfung der Verteilung

Um die Normalverteilung rechnerisch zu prüfen, wird ein Kolmogorov-Smirnov-Test durchgeführt.

Tabelle 47: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Variable SCST-Score

N		125
Most Extreme Differences	Absolute	,090
	Positive	,038
	Negative	-,090
Kolmogorov-Smirnov Z		1,002
Asymp. Sig. (2-tailed)		,268

Da die Signifikanz deutlich über dem kritischen Wert von $p_{\text{krit}}=0,05$ liegt, weichen die Daten nicht überzufällig von einer Normalverteilung ab. Die Normalverteilung der SCST-Scores kann also vorausgesetzt werden.

6.1.2.4 Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen der Subskalen

Tabelle 48: Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen der 8 Fähigkeiten-Subskalen

	M	SD	Varianz
Identifizieren	19,14	2,526	6,382
Diskriminieren	12,84	4,601	21,168
Differenzieren	15,06	4,134	17,093
Vergleichen	12,25	5,057	25,569
Übernehmen der Perspektive	10,68	4,686	21,961
In Zusammenhang bringen	9,22	4,514	20,380
Koordinieren	5,36	4,005	16,039
Berücksichtigen	4,71	4,619	21,336

Tabelle 49: Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen der 4 Niveaus

	M	SD	Varianz
EGOZENTRISCH	31,9840	6,2022	38,467
SUBJEKTIV	27,4160	7,8895	62,245
SELBSTREFLEXIV	19,8960	8,0159	64,255
WECHSELSEITIG	10,0720	7,7794	60,519

Tabelle 50: Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen der 7 Geschichten-Subskalen

	M	SD	Varianz
Boot	14,68	5,271	27,78
Murmeln	15,15	6,314	39,87
Blumen	10,76	4,431	19,64
Sandburg	6,239	5,563	30,95
Einkaufen	13,22	6,239	38,93
Drachen	12,55	4,999	24,99
Skateboard	9,35	3,142	9,88

6.1.2.5 Kennwerte der Altersgruppen

Tabelle 40 zeigt die Mittelwerte, Standardabweichungen, Prozentränge, Varianzen, Range, Minima und Maxima des CPM-Scores für jede Altersstufe.

Tabelle 51: Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt nach Altersstufen

Age	Mean	Standard Deviation
6	95,75	29,95
7	68,87	23,41
8	82,79	24,96
9	95,20	18,41
10	111,59	18,24

Tabelle 52: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus getrennt nach Altersstufen

Age	6 (n=4)		7 (n=31)		8 (n=28)		9 (n=35)		10 (n=27)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Egozentrisch	33,00	7,394	27,42	6,125	30,57	5,872	33,26	5,020	36,89	3,286
Subjektiv	28,00	9,626	21,94	8,434	25,32	8,215	29,94	5,006	32,52	5,003
Selbstreflexiv	20,25	3,500	14,23	7,628	18,64	8,385	21,40	6,194	25,70	6,050
Wechselseitig	14,50	10,85	4,97	5,595	8,25	6,264	10,60	6,189	16,48	8,211

Die Darstellungen der Mittelwerte und Standardabweichungen für alle Altersstufen getrennt nach Fähigkeiten-Subskalen befinden sich im Anhang.

6.1.2.6 Kennwerte für die beiden Geschlechter

Tabelle 53: Mittelwerte und Standardabweichungen der 8 Fähigkeiten-Subskalen nach Geschlecht getrennt

	Männlich (n=60)		Weiblich (n=65)	
	M	SD	M	SD
IDENTIFIZIEREN	19,17	2,458	19,12	2,697
DISKRIMINIEREN	13,05	4,742	12,64	4,495
DIFFERENZIEREN	14,83	4,076	15,28	4,208
VERGLEICHEN	12,07	4,697	12,62	5,39
ÜBERNEHMEN DER PERSPEKTIVE	10,82	4,209	10,55	5,117
IN ZUSAMMENHANG BRINGEN	9,3	4,563	9,14	4,503
KOORDINIEREN	5,33	4,011	5,38	4,03
BERÜCKSICHTIGEN	4,08	4,454	5,29	4,726

Tabelle 54: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus nach Geschlecht getrennt

	Männlich (n=60)		weiblich (n=65)	
	M	SD	M	SD
EGOZENRISCH	32,22	6,062	31,77	6,368
SUBJEKTIV	26,90	7,352	27,89	8,384
SELBSTREFLEXIV	20,12	7,629	19,69	8,411
WECHSELSEITIG	9,42	7,558	10,68	7,988

Tabelle 55: Mittelwerte und Standardabweichungen der Geschichten-Subskalen nach Geschlecht getrennt

	Männlich (n=60)		Weiblich (n= 65)	
	M	SD	M	SD
BOOT	14,10	5,596	15,22	4,935
MURMELN	14,37	6,590	15,88	6,009
BLUMEN	10,07	3,848	11,40	4,850
SANDBURG	14,43	5,469	13,05	5,608
EINKAUFEN	13,77	6,226	12,71	6,257
DRACHEN	12,78	4,716	12,34	5,275
SKATEBOARD	9,27	2,840	9,43	3,419

6.2 Univariate Ergebnisse für den SCST

6.2.1 Prüfung auf Mittelwertsunterschiede zwischen den Altersstufen

Hypothese 1: H_1 : Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Altersunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei den sozial-kognitiven Aufgaben des SCST.

Die Prüfung auf Altersunterschiede soll mittels einer einfachen Varianzanalyse für unabhängige Stichproben erfolgen. Da die Stichprobengröße der 6-jährigen Probanden nur $n=4$ beträgt, müssen diese aus der Varianzanalyse und der Prüfung der Voraussetzungen ausgeschlossen werden.

6.2.1.1 Prüfen auf Normalverteilung

Da die SCST-Scores der Gesamtstichprobe normalverteilt sind, wird nun die Normalverteilung der Stichproben getrennt nach Alter mittels eines Kolmogorov-Smirnov-Tests überprüft.

Tabelle 56: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Variable SCST-Score getrennt nach Altersstufen

Age	Mean	Standard Deviation	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
7	68,87	23,41	,735	,653
8	82,79	24,96	,754	,620
9	95,20	18,41	,589	,879
10	111,59	18,24	,827	,502

Da die Signifikanzen bei einem Alphasisiko von 5% für alle Altersstufen deutlich über dem $p_{\text{krit}}=0,05$ liegen, kann Normalverteilung vorausgesetzt werden. Somit wird die Homogenität der Varianzen mittels Levene-Test geprüft.

6.2.1.2 Prüfen der Homogenität der Varianzen

Tabelle 57: Ergebnisse des Levene-Tests für die Variable SCST-Score

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,030	3	117	,382

Das $p = .382$ des Levene-Test ist deutlich größer als $p_{\text{krit}} = 0,05$, daher wird die H_0 der Homogenität der Varianzen beibehalten und die einfache Varianzanalyse für unabhängige Stichproben mit der Variable SCST und dem Faktor Alter ist zulässig.

6.2.1.3 Einfache Varianzanalyse für unabhängige Stichproben

Die Varianzanalyse wird mit der Variablen SCST und dem Faktor Alter durchgeführt.

Tabelle 58: Ergebnisse der einfachen Varianzanalyse für unabhängige Stichproben mit der Variablen SCST-Score und dem Faktor Alter

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	28761,733	3	9587,244	20,992	,000
Within Groups	53434,317	117	456,704		
Total	82196,050	120			

Der erreichte p-Wert ($p \leq 0,0001$) ist signifikant, daher wird ein Post-Hoc-Test mit Korrektur des Alpha-Fehlers nach Scheffé durchgeführt.

Tabelle 59: Standardfehler, Konfidenzintervalle, Minima und Maxima der Variable SCST-Score für die einzelnen Altersstufen

Age	N	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
			Lower Bound	Upper Bound		
7	31	4,204	60,286	77,456	17,00	111,00
8	28	4,717	73,107	92,464	21,00	115,00
9	35	3,113	88,874	101,526	52,00	128,00
10	27	3,510	104,378	118,807	73,00	136,00
Total	121	2,379	84,530	93,950	17,00	136,00

Tabelle 60: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests der einfachen VA für unabhängige Stichproben getrennt nach Altersstufen

(I) AGE	(J) AGE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
7	8	-13,91	5,572	,107	-29,72	1,89
	9	-26,33	5,271	,000	-41,28	-11,38
	10	-42,72	5,626	,000	-58,68	-26,76
8	7	13,91	5,572	,107	-1,89	29,72
	9	-12,41	5,418	,161	-27,78	2,96
	10	-28,81	5,764	,000	-45,16	-12,46
9	7	26,33	5,271	,000	11,38	41,28
	8	12,41	5,418	,161	-2,96	27,78
	10	-16,39	5,474	,034	-31,92	-,87
10	7	42,72	5,626	,000	26,76	58,68
	8	28,81	5,764	,000	12,46	45,16
	9	16,39	5,474	,034	,87	31,92

Die signifikanten Unterschiede, mit einem $p < 0,05$, sind gelb markiert. Da hier deutlich zu sehen ist, dass sich nicht alle Altersstufen signifikant voneinander unterscheiden, werden die 7- und 8-jährigen Kinder, sowie die 9- und 10-jährigen Kinder zu zwei Gruppen zusammengefasst.

Tabelle 61: Mittelwerte, Standardabweichungen Standardfehler, Konfidenzintervalle, Minima und Maxima der Variable SCST-Score für die einzelnen Altersgruppen

AGE	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min	Max
					Lower Bound	Upper Bound		
7-8	59	75,47	24,950	3,248	68,97	81,98	17	115
9-10	62	102,34	19,948	2,533	97,27	107,40	52	136
Total	121	89,24	26,172	2,379	84,53	93,95	17	136

Tabelle 59 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die zwei Altersgruppen. Um zu testen ob sich die Gruppen signifikant unterscheiden, soll ein T-Test berechnet werden.

6.2.1.4 Prüfen auf Normalverteilung

Zuerst erfolgt wieder eine Überprüfung der Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test, getrennt für die Altersgruppen.

Tabelle 62: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Variable SCST-Score getrennt nach Altersgruppen

Age		7-8	9-10
N		59	62
Normal Parameters	Mean	75,47	102,34
	Std. Deviation	24,950	19,948
Most Extreme Differences	Absolute	,129	,076
	Positive	,065	,064
	Negative	-,129	-,076
Kolmogorov-Smirnov Z		,988	,598
Asymp. Sig. (2-tailed)		,283	,867

Da beide Signifikanzen deutlich über dem $p_{\text{krit}}=0,05$ liegen, kann von einer Normalverteilung der Gruppenscores ausgegangen werden.

6.2.1.5 Prüfen der Homogenität der Varianzen

Das $p=0,099$ des Levene-Tests ist größer als $p_{\text{krit}}=0,05$, daher wird die H_0 der Homogenität der Varianzen beibehalten.

Tabelle 63: Ergebnisse des Levene-Tests für die Variable SCST-Score getrennt nach Altersgruppen

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,757	1	119	,099

6.2.1.6 T-Test für unabhängige Stichproben

Das $p \leq 0,0001$ zeigt, dass sich die beiden Altersgruppen signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 64: Ergebnisse des T-Tests für unabhängige Stichproben

t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Diff.	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
-6,557	119	,000	-26,86	4,097	-34,976	-18,752

6.2.2 Prüfung auf Mittelwertsunterschiede zwischen den Geschlechtern

Hypothese 2: H_1 : Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei den sozial-kognitiven Aufgaben des SCST.

Die Prüfung auf Geschlechtsunterschiede soll mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben erfolgen.

Tabelle 65: Statistische Kennwerte der Variable SCST-Score getrennt nach Geschlecht

	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error Mean	Min	Max
male	60	88,82	24,670	3,185	24	134
female	65	90,03	27,698	3,435	17	136

Da die SCST-Scores der Gesamtstichprobe normalverteilt sind, wird nun die Normalverteilung der Stichproben getrennt voneinander mittels eines Kolmogorov-Smirnov-Tests überprüft.

6.2.2.1 Prüfen auf Normalverteilung

Beide Signifikanzen liegen über $p_{\text{krit}}=0,05$ und daher kann Normalverteilung der Variable SCST in der Stichprobe der männlichen und weiblichen Probanden angenommen werden.

Tabelle 66: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Variable SCST-Score aufgesplittet nach Geschlechtern

		Männlich	Weiblich
N		60	65
Normal Parameters	Mean	88,82	90,03
	Std. Deviation	24,670	27,698
Most Extreme Differences	Absolute	,062	,137
	Positive	,049	,054
	Negative	-,062	-,137
Kolmogorov-Smirnov Z		,480	1,104
Asymp. Sig. (2-tailed)		,975	,175

6.2.2.2 Prüfen der Homogenität der Varianzen und T-Test

Da die beiden Stichproben unabhängig voneinander und die Voraussetzungen erfüllt sind, wird ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt.

Tabelle 67: Ergebnisse des T-Tests auf Geschlechtsunterschiede für die Variable SCST-Score

Levene's Test		t-test for Equality of Means							
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval		
							Lower	Upper	
,253	,616	-,258	123	,797	-1,21	4,706	-10,530	8,102	

Das $p=0,616$ des Levene-Tests im T-Test ist größer als $p_{krit}=0,05$, daher wird die H_0 der Homogenität der Varianzen beibehalten. Obwohl die numerischen Mittelwerte der Stichproben sich leicht unterscheiden, ist der erreichte Signifikanzwert von $p=0,797$ bei einem Alpha-Niveau von 5% nicht signifikant. Die männlichen und weiblichen Probanden unterscheiden sich daher nicht signifikant hinsichtlich ihrer SCST-Scores.

6.3 Univariate Ergebnisse für die CPM

6.3.1 Ermittlung der Korrelation zwischen Alter und Testscore

Hypothese 4: H_1 : Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Altersunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei Aufgaben der Coloured Progressive Matrices.

Um den Zusammenhang der Variablen Alter und CPM zu zeigen, wird, da beide Variablen nicht normalverteilt sind, eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet.

Tabelle 68: Ergebnisse der Spearman-Rangkorrelation für die Variablen CPM und Alter

Spearman's rho		AGE	CPM
AGE	Correlation Coefficient	1,000	,379
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	126	117
CPM	Correlation Coefficient	,379	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	117	117

Die Rangkorrelation ist signifikant ($p \leq 0,0001$). Der Zusammenhang zwischen Alter und Testscore ist bei den CPM mit 0,379 jedoch als niedrig einzustufen.

6.3.2 Ermittlung von Mittelwertsunterschieden zwischen den Altersgruppen

Aufgrund der Voraussetzungen der Daten (fehlende Normalverteilung der Variablen, $k > 2$ Stichproben, unabhängige Stichproben, mehr als 5 Personen pro Gruppe) werden die Mittelwertsunterschiede mit einer Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse berechnet. Da die Anzahl der 6-

jährigen Probanden $n=4$ beträgt, müssen diese aus der Analyse ausgeschlossen werden. Die Gruppierungsvariable ist das Alter.

Tabelle 69: Anzahl und mittlere Rangplätze der Variable CPM-Score aufgesplittet nach Altersstufen

AGE	N	Mean Rank
7	27	37,57
8	26	50,08
9	34	60,54
10	26	79,46
Total	113	

Bereits an den mittleren Rangplätzen kann man die Unterschiede der einzelnen Altersstufen hinsichtlich ihres Abschneidens im CPM erkennen. Um den Unterschied rechnerisch zu belegen, wird eine Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse durchgeführt.

Tabelle 70: Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse für die Variablen Alter und CPM-Score

	CPM
Chi-Square	23,370
df	3
Asymp. Sig.	,000

Der Signifikanzwert ($p \leq 0,0001$) zeigt, dass sich die einzelnen Altersstufen signifikant voneinander unterscheiden, was die Höhe der Scores im CPM betrifft.

6.3.3 Ermittlung von Mittelwertsunterschieden zwischen den Geschlechtern im CPM

Hypothese 5: H_1 : Zwischen 6- bis 10-jährigen Kinder bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei Aufgaben der Coloured Progressive Matrices.

Aufgrund der gegebenen Voraussetzungen der Stichprobe (2 unabhängige Stichproben, fehlende Normalverteilung), wird ein U-Test

nach Mann-Whitney berechnet. Die Gruppierungsvariable ist das Geschlecht.

Tabelle 71: Statistische Kennwerte des U-Tests für die abhängige Variable CPM-Score und die Gruppierungsvariable Geschlecht

SEX	N	Mean Rank	Sum of Ranks
male	57	58,63	3342,00
female	60	59,35	3561,00
Total	117		

Bei den mittleren Rangplätzen in Tabelle 69 zeigen sich leichte Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern im CPM. Um festzustellen ob die Unterschiede signifikant sind, wird ein U-Test verwendet.

Tabelle 72: Ergebnisse des U-Tests für die abhängige Variable CPM-Score und die Gruppierungsvariable Alter

	CPM
Mann-Whitney U	1689,00
Wilcoxon W	3342,00
Z	-,115
Asymp. Sig. (2-tailed)	,909

Das zweiseitige Signifikanzniveau ($p=0,909$) ist bei einem Alphasisiko von 5% deutlich größer als $p_{krit}=0,05$, was ein nicht signifikantes Ergebnis bedeutet.

6.4 Zusammenhang der SCST- und CPM-Scores

Hypothese 3: H_1 : Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Lösung sozial-kognitiver Aufgabenstellungen und schlussfolgerndem Denken bei 6- bis 10-jährigen Kindern.

Um zu zeigen, ob zwischen den Scores der Probanden im SCST und CPM ein Zusammenhang besteht, soll eine partielle Korrelation, mit der Störvariable Alter, berechnet werden. Da die Variablen CPM und Alter nicht normalverteilt sind, muss zuvor die Verteilung der Residuen überprüft werden. Dazu wird für die Scores jeweils eine lineare Regression mit der Variable Alter inklusive aller Residuen berechnet.

6.4.1 CPM-Scores

6.4.1.1 Verteilung der Residuen (lineare Regression zwischen Alter und Testscore)

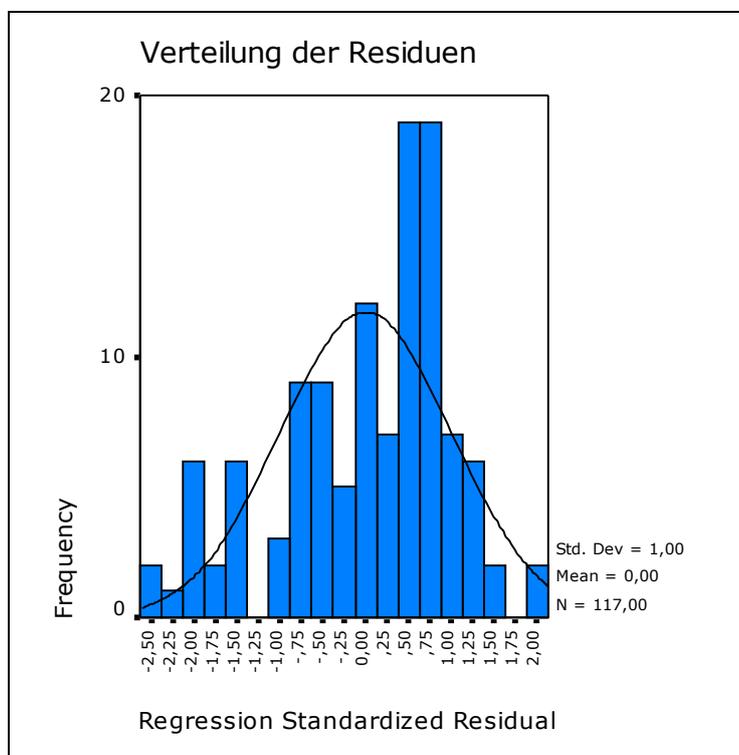


Abbildung 12: Verteilung der Residuen der Variable CPM-Score

Abbildung 12 zeigt die Verteilung der Residuen der Variable CPM-Score und Tabelle 71 gibt die statistischen Kennwerte der Residuen wieder.

Tabelle 73: Mittelwert, Standardabweichung, Minimum und Maximum der Residuen des CPM-Score

Unstandardized Residual	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
	117	,000000	5,64408710	-14,56740	10,99559

6.4.1.2 Prüfen auf Normalverteilung

Die Überprüfung der Verteilung der Residuen erfolgt mittels Kolmogorov-Smirnov-Test.

Tabelle 74: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Residuen der Variable CPM-Score

N		117
Most Extreme Differences	Absolute	,125
	Positive	,064
	Negative	-,125
Kolmogorov-Smirnov Z		1,356
Asymp. Sig. (2-tailed)		,051

Der Signifikanzwert von $p=0,051$ ist höher als der $p_{\text{krit}}=0,05$. Daher darf eine Normalverteilung der Residuen für die CPM-Scores angenommen werden.

6.4.2 SCST-Scores

6.4.2.1 Verteilung der Residuen (lineare Regression zwischen Alter und Testscore)

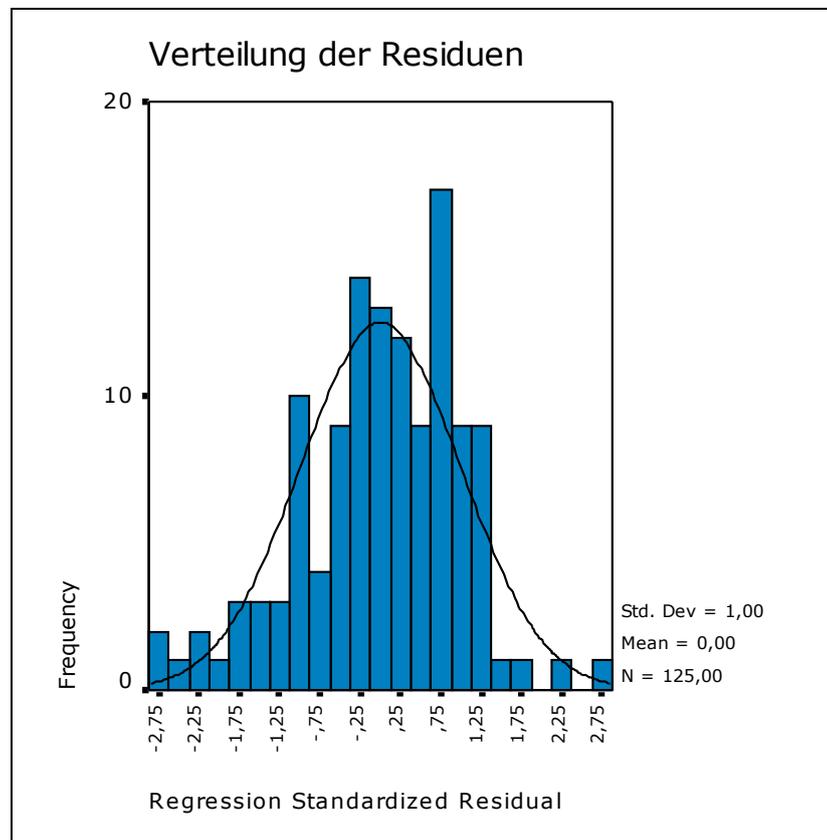


Abbildung 13: Verteilung der Residuen der Variable SCST-Score

Tabelle 73 stellt die statistischen Kennwerte der Residuen für die Variable SCST-Score dar. Die grafische Darstellung der Verteilung erfolgt mittels Abbildung 13.

Tabelle 75: Mittelwert, Standardabweichung, Minimum und Maximum der Residuen des SCST-Score

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
SCST	125	,0006	22,33916	-63,78	63,57

6.4.2.2 Prüfen auf Normalverteilung

Auch für die Residuen der SCST-Scores wird die Verteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test geprüft.

Tabelle 76: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Residuen der Variable SCST-Score

N		125
Normal Parameters	Mean	,0006
	Std. Deviation	22,33916
Most Extreme Differences	Absolute	,080
	Positive	,056
	Negative	-,080
Kolmogorov-Smirnov Z		,896
Asymp. Sig. (2-tailed)		,398

Da der Signifikanzwert von $p=0,398$ deutlich größer als $p_{\text{krit}}=0,05$ ist, darf Normalverteilung der Residuen der SCST-Scores angenommen werden. Alle Voraussetzungen wurden nun geprüft und sind erfüllt. Daher wird eine partielle Korrelation zwischen den CPM- und SCST-Scores berechnet. Die Variable Alter wird dabei herauspartialisiert, da, wie oben gezeigt, ein Zusammenhang zwischen Alter und dem jeweiligen Testergebnis besteht, und das Alter somit eine Störvariable darstellt.

6.4.3 Partielle Korrelation der beiden Testscores

Abbildung 14 zeigt die CPM-Scores auf der Y-Achse und die SCST-Scores auf der X-Achse gegeneinander aufgetragen. Um den Zusammenhang rechnerisch nachzuweisen wird eine partielle Korrelation zwischen den Variablen CPM und SCST mit der Störvariable Alter berechnet.

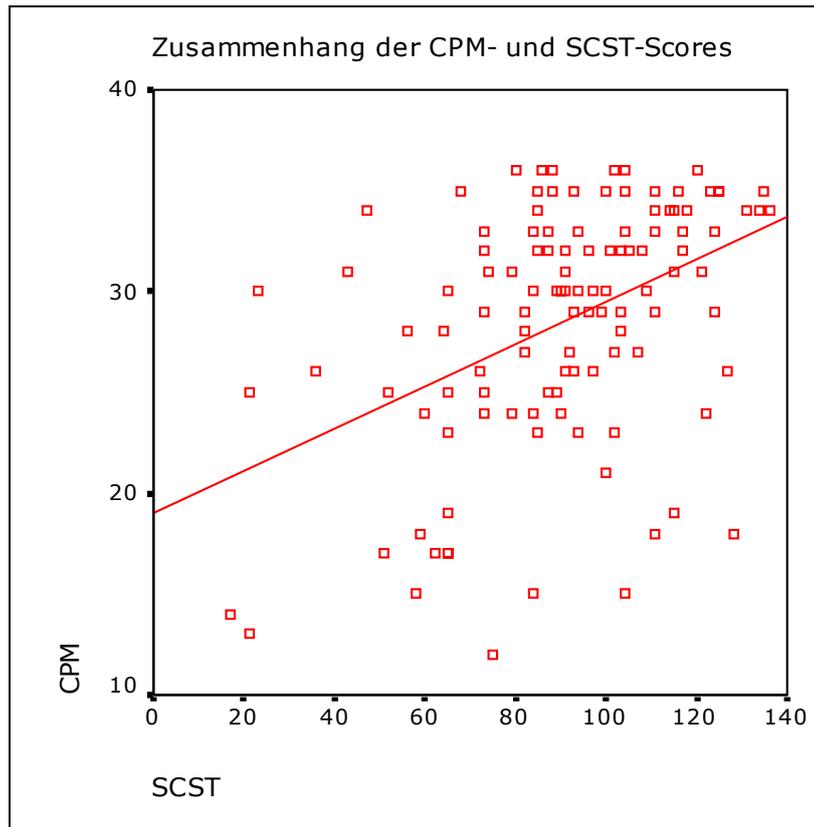


Abbildung 14: Partielle Korrelation zwischen den Variablen CPM- und SCST-Score

Das zweiseitige Signifikanzniveau liegt deutlich unter dem kritischen Wert von $p_{\text{krit}}=0,05$, daher wird die H_0 , die besagt dass kein Zusammenhang zwischen den beiden Testscores besteht, verworfen. Die Scores der beiden Testverfahren korrelieren auch dann noch, wenn die Störvariable Alter beseitigt wurde.

Tabelle 77: Ergebnis der partiellen Korrelation zwischen den Variablen CPM- und SCST-Score

	CPM	SCST
CPM	1,0000	,3176
		P= ,001
SCST	,3176	1,0000
	P= ,001	

6.5 Zusätzliche Ergebnisse

6.5.1 Ermittlung von Mittelwertsdifferenzen der Geschichten-Subskalen

Post-Hoc-Hypothese: H_1 : Die einzelnen Geschichten-Subskalen des SCST unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schwierigkeit signifikant von einander.

Da bereits bei der Vorgabe der Geschichten der Eindruck entstand, dass manche für die Kinder einfacher und manche schwieriger zu bewältigen waren, wird hier auf Mittelwertsunterschiede hinsichtlich der Schwierigkeit getestet.

Tabelle 78: Statistische Kennwerte der 7 Geschichten-Subskalen des SCST

	BOOT	MURMELN	BLUMEN	SANDBURG	EINKAUFEN	DRACHEN	SKATEBOARD
N	125	125	125	125	125	125	125
Mean	14,68	15,15	10,76	13,71	13,22	12,55	9,35
Median	15,00	16,00	11,00	15,00	15,00	12,00	9,00
Std. Dev.	5,271	6,314	4,431	5,563	6,239	4,999	3,142
Var.	27,78	39,87	19,64	30,95	38,93	24,99	9,88
Skewness	-,507	-,886	-,071	-,392	-,425	-,013	-,385
Std. Error of Skewness	,217	,217	,217	,217	,217	,217	,217
Kurtosis	-,013	,094	-,461	-,639	-,904	-,706	-,576
Std. Error of Kurtosis	,430	,430	,430	,430	,430	,430	,430
Range	21	24	20	23	24	22	14
Min	3	0	1	1	0	2	1
Max	24	24	21	24	24	24	15
Sum	1835	1894	1345	1714	1652	1569	1169

Tabelle 76 zeigt die Deskriptivstatistik für die einzelnen Geschichten-Subskalen. Um zu überprüfen, ob die einzelnen Skalen, genau wie der Gesamtscore, normalverteilt sind, wird ein Kolmogorov-Smirnov-Test für jede Subskala berechnet.

Tabelle 79: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die 7 Geschichten-Subskalen des SCST

		BOOT	MURMELN	BLUMEN	SANDBURG	EINKAUFEN	DRACHEN	SKATEBOARD
N		125	125	125	125	125	125	125
Most Extreme Differences	Absolute	,148	,135	,096	,120	,126	,086	,208
	Positive	,089	,081	,067	,086	,080	,071	,120
	Negative	-,148	-,135	-,096	-,120	-,126	-,086	-,208
Kolmogorov-Smirnov Z		1,657	1,505	1,072	1,337	1,409	,963	2,329
Asymp. Sig. (2-tailed)		,008	,022	,200	,056	,038	,312	,000

Um zu zeigen, ob sich die einzelnen Geschichten hinsichtlich ihrer Schwierigkeit signifikant voneinander unterscheiden, wurde, aufgrund von fehlender Normalverteilung in 4 der 7 Geschichten-Subskalen und abhängiger Stichproben, ein Friedmann-Test berechnet.

Tabelle 80: Mittlere Rangplätze der 7 Geschichten-Subskalen des SCST

	Mean Rank
BOOT	4,74
MURMELN	5,19
BLUMEN	3,02
SANDBURG	4,44
EINKAUFEN	4,24
DRACHEN	3,84
SKATEBOARD	2,53

Tabelle 78 zeigt die mittleren Rangplätze der einzelnen Geschichten-Subskalen.

Tabelle 81: Ergebnisse des Friedmann-Tests über die 7 Geschichten-Subskalen des SCST

N	125
Chi-Square	148,354
df	6
Asymp. Sig.	,000

Da die asymptotische Signifikanz des Friedmann-Test $p \leq 0,0001$ ist, unterscheiden sich die Geschichten hinsichtlich ihrer Schwierigkeit signifikant voneinander.

6.5.2 Ermittlung von Mittelwertsdifferenzen der Fähigkeiten-Subskalen

Da eine zufrieden stellende Messgenauigkeit des SCST vorliegt, soll nun überprüft werden ob der Zusammenhang der Variablen Alter mit dem SCST-Score, der unter Punkt 4.2.5 bereits nachgewiesen wurde, im Sinne der theoretischen Fundierung eine aufsteigende Schwierigkeit der Subskalen zeigt. Dazu wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen, sowie Schiefe und Steilheit der Verteilung und das Minimum, Maximum und der Range für jede Subskala berechnet.

Tabelle 82: Statistische Kennwerte für die 8 Fähigkeiten-Subskalen des SCST

	IDEN	DISCRIM	DIFFER	VERGL	ÜBERNEHM	ZUSAM	KOORDIN	BERÜCK
Mean	19,14	12,84	15,06	12,35	10,68	9,22	5,36	4,71
Median	19,00	13,00	16,00	13,00	12,00	9,00	4,00	3,00
Std. Dev.	2,526	4,601	4,134	5,057	4,686	4,514	4,005	4,619
Variance	6,382	21,168	17,093	25,569	21,961	20,380	16,039	21,336
Skewness	-1,742	-,185	-,872	-,434	-,477	-,219	,395	,705
Std. Error Skewness	,217	,217	,217	,217	,217	,217	,217	,217
Kurtosis	3,148	-,651	,913	-,393	-,104	-,426	-,627	-,571
Std. Error Kurtosis	,430	,430	,430	,430	,430	,430	,430	,430
Range	12	19	21	21	21	18	15	15
Minimum	9	2	0	0	0	0	0	0
Maximum	21	21	21	21	21	18	15	15
Sum	2393	1605	1883	1544	1335	1152	670	589

Um zu überprüfen, ob die einzelnen Fähigkeiten-Subskalen genau wie der Gesamtscore normalverteilt sind, wird ein Kolmogorov-Smirnov-Test für jede Subskala berechnet.

Tabelle 83: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests über alle 8 Fähigkeiten-Subskalen des SCST

		IDENTIFIZIEREN	DISKRIMINIEREN	DIFFERENZIEREN	VERGLEICHEN	ÜBERNEHMEN DER PERSPEKTIVE	IN ZUSAMMENHANG BRINGEN	KOORDINIEREN	BERÜCKSICHTIGEN
N		125	125	125	125	125	125	125	125
Most Extreme Differences	Abs.	,265	,074	,150	,100	,155	,105	,137	,197
	Pos	,231	,066	,076	,062	,090	,063	,137	,197
	Neg	-,265	-,074	-,150	-,100	-,155	-,105	-,090	-,154
Kolmogorov-Smirnov Z		2,96	,826	1,675	1,12	1,73	1,17	1,53	2,20
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,503	,007	,166	,005	,128	,018	,000

Die gelben Markierungen bedeuten signifikante Ergebnisse. Die genauen Häufigkeitstabellen für jede Subskala befinden sich im Anhang. Die Signifikanzen im Kolmogorov-Smirnov-Test zeigen dass die Scores der einzelnen Fähigkeiten nicht normalverteilt sind. Die Voraussetzungen für eine multivariate Varianzanalyse sind mehrfach verletzt (keine Gleichheit der Varianz-Kovarianz-Matrizen, keine Varianzhomogenität der einzelnen Zellen; siehe Anhang), daher wird ein Friedmann-Test berechnet, um eventuell vorhandene Mittelwertsdifferenzen zwischen den abhängigen Stichproben aufzuzeigen.

Tabelle 84: Mittlere Rangplätze der 8 Fähigkeiten-Subskalen des SCST

	Mean Rank
IDENTIFIZIEREN	7,74
DISKRIMINIEREN	5,34
DIFFERENZIEREN	6,25
VERGLEICHEN	5,15
ÜBERNEHMEN DER PERSPEKTIVE	4,22
IN ZUSAMMENHANG BRINGEN	3,58
KOORDINIEREN	1,94
BERÜCKSICHTIGEN	1,78

Tabelle 78 zeigt die mittleren Rangplätze der einzelnen Fähigkeiten-Subskalen.

Tabelle 85: Ergebnisse des Friedmann-Tests für die 8 Fähigkeiten-Subskalen des SCST

N	125
Chi-Square	637,891
df	7
Asymp. Sig.	,000

Der Signifikanzwert $p \leq 0,0001$ zeigt die signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Fähigkeiten-Subskalen.

6.5.3 Ermittlung von Mittelwertsdifferenzen der 4 sozial-kognitiven Niveaus

Mittels eines Friedmann-Tests soll geprüft werden, ob sich die vier sozial-kognitiven Niveaus signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 86: Mittlere Rangplätze der 4 sozial-kognitiven Niveaus

	Mean Rank
EGOZENTRISCH	3,76
SUBJEKTIV	3,12
SELBSTREFLEXIV	2,06
WECHSELSEITIG	1,06

Tabelle 84 zeigt die mittleren Rangplätze der 4 sozial-kognitiven Niveaus und in Tabelle 85 sind die Ergebnisse des Friedmann-Tests dargestellt.

Tabelle 87: Ergebnisse des Friedmann-Tests für die 4 sozial-kognitiven Niveaus

N	125
Chi-Square	325,680
df	3
Asymp. Sig.	,000

$P \leq 0,0001$ zeigt, dass sich die 4 Niveaus signifikant voneinander unterscheiden.

7 Diskussion

Die Durchführung der Testung konnte weitestgehend so realisiert werden, wie in der Planung vorgesehen. Leichte Schwierigkeiten zeigten sich bei der Durchführung der CPM als Gruppenverfahren. Die Kinder mussten immer wieder darauf hingewiesen werden nicht zusammen zu arbeiten, sondern das Verfahren als Einzeltest durchzuführen. Beim Beschriften der Antwortbögen mit vollständigem Namen und Geburtsdatum benötigten vor allem die Kinder der ersten Klassen Hilfe. In den höheren Klassen stellte dies kein Problem mehr dar.

Die statistischen Analysen der erhobenen Daten zeigen, dass manche der Variablen Normalverteilung aufweisen und andere nicht. Nach der Überprüfung der Verteilung mittels Kolomogorov-Smirnov-Tests darf für die intervallskalierten Variablen Alter und CPM-Score keine Normalverteilung angenommen werden. Die Variablen Geschlecht (60 männliche und 66 weibliche Probanden) und Schulort (58 aus St. Andrä und 68 aus Yspertal) stellen nominalskalierte Variablen dar und die Variable Klasse ist eine rangskalierte Variable. Alle drei Variablen weichen in ihrer Verteilung nicht signifikant von der erwarteten Verteilung ab. Die SCST-Scores stellen eine intervallskalierte und normalverteilte Variable dar.

7.1 Testtheoretische Analysen der Übersetzung des Social Cognitive Skills Test

Der Social Cognitive Skills Test ist ein Verfahren, das von der niederländischen Forschergruppe Van Manen, Prins und Emmelkamp (2009) entwickelt und von der Diplomandin übersetzt wurde.

7.1.1 Interpretation der Mittelwerte und Standardabweichungen

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der vorliegenden Stichprobe in den einzelnen Fähigkeiten-Subskalen weichen etwas von denen der Normierungsstichprobe ab. So ergibt sich für die Skala „Identifizieren“ ein Mittelwert von 19,14 Punkten bei einer Standardabweichung von 2,53 (Normstichprobe: $M=17,78$, $SD=4,60$). Für die Skala „Differenzieren“ mit $M=15,06$ und $SD=4,13$ ergeben sich ebenfalls höhere Werte als für die Normstichprobe ($M=14,18$, $SD=5,15$). Die Skala „Diskriminieren“ liegt mit $M=12,84$ und $SD=4,60$ unter den Werten der Normstichprobe ($M=14,57$, $SD=4,15$). Die Skalen „Vergleichen“ mit $M=12,35$ und $SD=5,06$ (Normstichprobe: $M=12,49$, $SD=6,22$) und „Übernehmen der Perspektive“ mit $M=10,68$ und $SD=4,69$ (Normstichprobe: $M=10,60$; $SD=6,54$) decken sich mit den Werten der Normstichprobe. Für die restlichen drei Skalen „In Zusammenhang bringen“ mit $M=9,22$ und $SD=4,51$ (Normstichprobe: $M=10,00$, $SD=6,40$), „Koordinieren“ mit $M=5,36$ und $SD=4,00$ (Normstichprobe: $M=6,76$, $SD=6,21$) und „Berücksichtigen“ mit $M=4,71$ und $SD=4,62$ (Normstichprobe: $M=6,88$, $SD=6,87$) ergeben sich niedrigere Werte, als für die Normstichprobe angegeben. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die Normierungsstichprobe einen Altersbereich von 4 bis 12 Jahren umfasste, während in der vorliegenden Stichprobe Kinder zwischen 6 und 10 Jahren getestet wurden. Daher ist es sinnvoller die Werte der einzelnen Altersstufen mit denen der Normtabelle zu vergleichen.

Das gleiche Bild zeigt sich, wenn die Fähigkeiten-Subskalen nach Geschlecht getrennt dargestellt werden. Es fällt allerdings auf, dass bei Van Manen, Prins und Emmelkamp (2009) die weiblichen Probanden in allen acht Subskalen höhere Mittelwerte erzielen, als die männlichen Probanden. In der vorliegenden Stichprobe trifft dies für die Skalen „Differenzieren“, „Vergleichen“, „Koordinieren“ und „Berücksichtigen“

zu, während in den Skalen „Identifizieren“, „Diskriminieren“, „Übernehmen der Perspektive“ und „In Zusammenhang bringen“ die männlichen Probanden höhere Mittelwerte erzielten.

Stellt man die Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscore getrennt für die einzelnen Altersstufen dar, ergibt sich folgendes Bild. Die Gruppe der 6-Jährigen mit $M=95,75$ und $SD=29,95$ erreicht im Vergleich zu den 7-Jährigen aus der vorliegenden Stichprobe mit $M=68,87$ und $SD=23,41$ und der Gruppe der 6-Jährigen aus der Normstichprobe ($M=73,00$, $SD=25,88$) sehr hohe Testscores. Die Aussagekraft dieser Werte wird natürlich durch die geringe Anzahl an 6-jährigen Probanden ($n=4$) stark eingeschränkt. Die 7-Jährigen ($M=68,87$, $SD=23,41$) erreichen im Vergleich zur Normstichprobe ($M=84,54$, $SD=29,15$) sehr viel niedrigere Werte. Diese Diskrepanz zwischen 6- und 7-jährigen Probanden hat wahrscheinlich mehrere Ursachen. Zum einen erreichten die genannten 6-Jährigen auch in den CPM überdurchschnittliche Testergebnisse und stellen somit sicherlich eine Gruppe von „Ausreißern“ dar. Zum anderen könnte diese Diskrepanz auch damit zusammenhängen, dass für 6-jährige Probanden zum Teil andere Hilfs- und Ersatzfragen im SCST gestellt werden und auch bei der Bewertung oftmals ein Ja oder Nein ohne Begründung ausreicht. Bei den 7-jährigen Probanden kommt dieses Schema nicht zum Einsatz. Sie werden genau wie die älteren Probanden bewertet und müssen ihre Ja- oder Nein-Antworten entsprechend begründen.

Die 8-Jährigen ($M=82,79$, $SD=24,96$) erreichen im Vergleich zur Normstichproben ($M=98,33$, $SD=28,02$) ebenfalls niedrigere Testscores. Für die 9-Jährigen, mit $M=95,20$ und $SD=18,41$ (Normstichprobe: $M=111,43$, $SD=26,56$), und 10-Jährigen, mit $M=111,59$ und $SD=18,24$ (Normstichprobe: $M=121,20$, $SD=24,89$), zeigt sich dasselbe Bild. Hier bieten sich mehrere Erklärungsmöglichkeiten. Zum ersten besteht die Möglichkeit, dass die

Fragen in der Übersetzung tatsächlich schwieriger sind, da alle Altersstufen, mit Ausnahme der 6-jährigen Probanden, um mindestens 10 Punkte unter dem Mittelwert der Normstichprobe liegen. Zum zweiten könnten die Antworten der Kinder von der Diplomandin strenger beurteilt worden sein, als in der Normstichprobe. Eine dritte Möglichkeit wäre, dass die untersuchte Stichprobe tatsächlich eine schlechtere sozial-kognitive Entwicklung aufweist. Dies ist allerdings nicht sehr wahrscheinlich. Wahrscheinlich ist, dass einer oder beide der ersten beiden Erklärungsansätze zu diesem Ergebnis geführt haben.

Betrachtet man die Mittelwerte der 4 sozial-kognitiven Niveaus, so zeigt sich, dass die 6-Jährigen in den Skalen „Egozentrisch“ (M=33, SD=7,39), „Subjektiv“ (M=28,00, SD=9,626), „Selbstreflexiv“ (M=20,25, SD=3,50) und „Wechselseitig“ (M=14,40, SD=10,85) jeweils höhere Werte erreichen als die 6-Jährigen der Normstichprobe (Egozentrisch: M=31,75, SD=5,97; Subjektiv: M=22,58, SD=8,55; Selbstreflexiv: M=13,73, SD=9,13; Wechselseitig: M=4,94, SD=7,06). Die 7-jährigen Probanden erreichen in der Skala „Egozentrisch“ mit M=27,42 und SD=6,13 im Vergleich zur Normstichprobe (M=31,68, SD=6,03) einen niedrigeren Mittelwert. Dies trifft auch für die Skalen „Subjektiv“ mit M=21,94 und SD= 8,43 (Normstichprobe: M=25,28, SD=8,74), „Selbstreflexiv“ mit M=14,23 und SD=7,63 (Normstichprobe: M=18,45, SD=9,93) und „Wechselseitig“ mit M=4,97 und SD=5,60 (Normstichprobe: M=9,13, SD=9,44) zu. Bei den 8-, 9- und 10-Jährigen zeigt sich diese Tendenz ebenso. Nur in der Skala „Egozentrisch“ erreichen die 10-jährigen Probanden (M=36,89, SD=3,29) einen geringfügig höheren Mittelwert als die Normstichprobe (M=36,38, SD=4,09).

7.1.2 Interpretation der Reliabilitätsanalyse

Zur Überprüfung der Messgenauigkeit wurde eine Reliabilitätsanalyse der Testübersetzung durchgeführt. Das Cronbachsche Alpha über die Fähigkeiten-Subskalen beträgt 0,89. Das bedeutet, dass die Reliabilität

des Tests zufriedenstellend ist. Die Itemtrennschärfen liegen für die aktuelle Stichprobe zwischen 0,59 und 0,74. Das deckt sich mit den im Manual des Tests angegebenen α -Werten, die zwischen 0,52 und 0,85 liegen (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009). Das Cronbachsche Alpha für den Gesamttest wird von den Autoren mit 0,96 ($n=2264$) angegeben. Keine der Fähigkeiten-Skalen der Testübersetzung weist eine negative Itemtrennschärfe auf. Die Spalte „Alpha if Item Deleted“ weist das Cronbachsche Alpha für den Gesamttest aus, falls das jeweilige Item daraus entfernt werden würde. Da alle α -Werte dieser Spalte unter dem des Gesamttests liegen, sollte auf keine der Skalen verzichtet werden. Alle angegebenen Skalen tragen zu einer Erhöhung der Testreliabilität bei. Somit kann die Forschungsfrage nach der Testgenauigkeit mit zufrieden stellend beantwortet werden.

Die Itemtrennschärfen für die sozial-kognitiven Niveaus liegen zwischen 0,71 und 0,82. Für die Originalversion des Tests sind sie mit 0,78 bis 0,91 angegeben. Das Cronbachsche Alpha für die Niveaus beträgt 0,89 für die übersetzte Version und 0,92 für den Originaltest.

Generell weist die Originalversion in allen Subskalen etwas höhere Interkorrelationen auf als die Übersetzung.

Da es sich beim SCST um ein publiziertes Testverfahren handelt entsprechen diese Ergebnisse den Erwartungen. Durch die Entwicklung des SCST haben Van Manen, Prins und Emmelkamp (2009) ein praktisches und einfach anwendbares Testverfahren zur Verfügung gestellt, das dem Psychologen erlaubt, die soziale Entwicklung des Kindes differenziert zu erfassen.

7.2 Haupthypothesen

7.2.1 Hypothese eins

Die erste Haupthypothese lautet: *Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Altersunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei den sozial-kognitiven Aufgaben des SCST.*

Zur Beantwortung der Hypothese 1 (H_{11}) und gleichzeitig der ersten Forschungsfrage wurde eine einfache Varianzanalyse für unabhängige Stichproben mit der Variable SCST und dem Faktor Alter durchgeführt. Das signifikante Ergebnis ($p \leq 0,0001$) zeigt, dass sich die Altersgruppen insgesamt voneinander unterscheiden. Der Post-Hoc-Test liefert ein noch differenzierteres Bild der Altersunterschiede und zeigt, dass sich die 9- und 10-jährigen Probanden von den 7-jährigen unterscheiden, sowie die 10-jährigen von den 8-jährigen. Die 9-Jährigen unterscheiden sich signifikant von den 7- und 10-Jährigen, nicht jedoch von den 8-Jährigen. Die 10-Jährigen unterscheiden sich von allen anderen drei Altersstufen signifikant. Über die Gruppe der 6-jährigen Kinder in dieser Stichprobe kann, aufgrund der geringen Anzahl ($n=4$), keine Aussage getroffen werden. Die Altersgruppen, die sich nicht signifikant voneinander unterscheiden, sind in dieser Stichprobe die 7- und 8-jährigen sowie die 8- und 9-jährigen Probanden.

Aufgrund dieser Aufteilung der Signifikanzen wurden die einzelnen Altersstufen zu zwei Gruppen zusammengefasst (7-8-Jährige und 9-10-Jährige). Der Signifikanzwert der einfachen Varianzanalyse der drei Altersgruppen ist $p \leq 0,0001$. Im Post-Hoc-Test wird deutlich, dass sich die beiden Altersgruppen 7-8-Jahre und 9-10-Jahre signifikant voneinander unterscheiden. Es besteht demnach in dieser Stichprobe ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Alter der Probanden und dem jeweiligen Score im Social Cognitive Skills Test (SCST). Bereits

Selman und Byrne (1974) konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Niveau sozialer Perspektivenübernahme und dem Alter der Probanden nachweisen. Sie errechneten eine Produktmomentkorrelation von $r=0,80$. Diese Ergebnisse werden auch von den 2001 von Van Manen, Prins und Emmelkamp in den Niederlanden gemachten Untersuchungen unterstützt. Auch sie fanden eindeutige Unterschiede zwischen 6-8-jährigen und 9-10jährigen Kindern sowie 11-12-Jährigen hinsichtlich ihrer Ergebnisse im SCST.

Die Richtung dieses Zusammenhanges lässt sich aufgrund der Mittelwerte interpretieren. So erreichen die 6-jährigen Probanden einen Mittelwert von $M=95,75$, die 7-jährigen $M=68,78$, die 8-jährigen $M=82,79$, die 9-jährigen $M=95,20$ und die 10-jährigen Probanden $M=111,59$. Die Höhe der Scores steigt also kontinuierlich mit dem Alter an. Eine Ausnahme bilden hier wieder die vier 6-jährigen Probanden. Vor allem die beiden Mädchen erreichten ungewöhnlich hohe Werte (111 bzw. 125 Punkte). Aufgrund der geringen Anzahl ist der Mittelwert jedoch nicht mit den anderen Altersgruppen vergleichbar, da insgesamt 31 7-Jährige, 28 8-Jährige, 35 9-Jährige und 27 10-Jährige getestet wurden. Die erste Alternativhypothese dieser Arbeit kann somit vorläufig angenommen werden und auch die erste Forschungsfrage, ob es die 2001 in den Niederlanden festgestellten Altersunterschiede im SCST auch in Österreich gibt, mit Ja beantwortet werden.

Anhand der Mittelwerte der einzelnen Fähigkeiten-Subskalen des SCST lässt sich die aufsteigende Schwierigkeit der Skalen erkennen. Dies entspricht ganz dem theoretischen Konzept von Gerris (1981), der eine hierarchische Entwicklungsfolge der einzelnen sozial-kognitiven Fähigkeiten postulierte. So nimmt die Skala „Identifizieren“, mit einem Mittelwert von 19,14 Punkten, den ersten Rangplatz in der Folge der Fähigkeiten-Subskalen ein und die Skala „Berücksichtigen“ bildet mit einem Mittelwert von 4,71 Punkten erwartungsgemäß das Schlusslicht.

Einzigste Ausnahme in der kontinuierlich sinkenden Folge von Mittelwerten bildet die Skala „Diskriminieren“ ($M=12,84$), die laut theoretischem Konzept den zweithöchsten Mittelwert zeigen sollte. Sie wird von der Skala „Differenzieren“ ($M=15,06$) vom zweiten Rangplatz verdrängt. Die anderen Subskalen, „Vergleichen“ ($M=12,35$), „Übernehmen der Perspektive“ ($M=10,68$), „in Zusammenhang bringen“ ($M=9,22$) und „Koordinieren“ ($M=5,36$), zeigen kontinuierlich sinkende Mittelwerte. Dieses Ergebnis geht konform mit den Studien von Van Manen, Prins und Emmelkamp (2001), die für ihre Stichprobe, in der kontinuierlich sinkenden Folge von Mittelwerten, ebenfalls in der Skala Diskriminieren einen niedrigeren Mittelwert errechneten als in der Skala Differenzieren. In der Normstichprobe 2007 (Van Manen, Prins und Emmelkamp, 2009) wurde dieses Ergebnis allerdings nicht erzielt. Hier bilden die einzelnen sozial-kognitiven Fähigkeiten eine Rangreihe, genau wie in der Theorie vorgegeben. Dort erreichten die Mittelwerte der Fähigkeiten-Subskalen auch eine geringere Streuung ($M=17,78$ bis $M=6,88$) als in der vorliegenden Arbeit.

Die Mittelwerte zeigen weiters, dass der SCST für den hier getesteten Altersbereich von 6 bis 10 Jahren weder zu leicht, noch zu schwierig ist. Der höchste Mittelwert liegt mit 19,14 Punkten schon recht nah an der maximal erreichbaren Punktzahl von 21, zeigt aber, dass selbst diese Skala, die die sich als erstes entwickelnde Fähigkeit „Identifizieren“ misst, nicht von allen Kindern vollständig beherrscht wird. Die Skala „Berücksichtigen“ liegt mit einem Mittelwert von 4,71 Punkten auf der anderen Seite des Spektrums. Hier erreichen die Kinder im Durchschnitt nur etwa 22 % des maximal möglichen Punktwertes, was zeigt, dass noch keine Deckeneffekte auftreten und der Test auch für ältere Kinder einsetzbar ist. Da der Test für einen Altersbereich von 4 bis 12 Jahren konstruiert wurde, und die ältesten Probanden der vorliegenden Stichprobe zum Testzeitpunkt 10 Jahre alt waren, war dieses Ergebnis zu erwarten.

Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die einzelnen Fähigkeiten-Subskalen des SCST zeigen ein gemischtes Bild. So liegen die Signifikanzwerte für die Skalen „Diskriminieren“, „Vergleichen“ und „in Zusammenhang bringen“ über $p_{\text{krit}}=0,05$ und somit kann für diese drei Skalen Normalverteilung angenommen werden, während die Signifikanzwerte für die Skalen „Identifizieren“, „Differenzieren“, „Übernehmen der Perspektive“, „Koordinieren“ und „Berücksichtigen“ kleiner als $p_{\text{krit}}=0,05$ sind. Das bedeutet für diese fünf Skalen, dass die Verteilung der Testscores überzufällig von einer Normalverteilung abweicht. Die Ursache der unterschiedlichen Verteilungen liegt aller Wahrscheinlichkeit nach in der Stichprobengröße ($n=125$). Der Friedman-Test zeigt weiters, dass sich die einzelnen Fähigkeiten in ihren Mittelwerten signifikant voneinander unterscheiden. Die mittleren Rangplätze weisen dabei dieselbe Reihenfolge wie die Mittelwerte auf. Die in der Literatur angenommene Rangreihung der sozial-kognitiven Fähigkeiten findet sich somit in der Stichprobe wieder (siehe 6.5.2).

7.2.2 Hypothese zwei

Die zweite Haupthypothese dieser Arbeit lautet: *Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei den sozial-kognitiven Aufgaben des SCST.*

Die zweite Hypothese (H_{12}) und gleichzeitig auch die zweite Forschungsfrage, beziehen sich auf Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Testleistung im SCST. Hier konnten keine Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Der T-Test ergab einen zweiseitigen Signifikanzwert von 0,797 ($t=-0,285$). Obwohl die weiblichen Testpersonen im Durchschnitt etwas höhere Scores erzielten als die männlichen, kann nicht von einem Zusammenhang gesprochen werden. Selman (1984) beschreibt in seiner Arbeit ebenso keine signifikanten Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Entwicklung interpersonales Verstehens festgestellt zu haben.

Männliche und weibliche Probanden unterscheiden sich in der vorliegenden Stichprobe hinsichtlich ihrer Lösungskompetenz sozial-kognitiver Aufgabenstellungen nicht signifikant voneinander. Die zweite Alternativhypothese kann somit nicht angenommen werden und die Nullhypothese wird vorläufig beibehalten.

7.2.3 Hypothese drei

Die dritte (H_3) Haupthypothese lautet: *Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Lösung sozial-kognitiver Aufgabenstellungen und schlussfolgerndem Denken bei 6- bis 10-jährigen Kindern.*

Um diese Fragestellung zu beantworten wurde eine partielle Korrelation zwischen den beiden Testscores berechnet und die Störvariable Alter herauspartialisiert. Dabei zeigte die partielle Korrelation einen signifikanten Zusammenhang der beiden Testscores. Die Höhe dieses Zusammenhangs ist mit 0,3176 allerdings sehr gering. Auch Selman (1984) unternahm bereits einen Versuch die soziale Perspektive mit der kognitiven Entwicklung in Zusammenhang zu bringen. Er vergleicht die Stufen des interpersonalen Verstehens mit den Piagetschen Entwicklungsstufen (I präoperationales Denken, II konkret-operationales Denken, III formal-operationales Denken). Es ergab sich eine Korrelation von 0,62 ($N = 121$, $p < 0.01$) zwischen den Stufen interpersonalen Verstehens und Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung, bei Herauspriorisierung der Altersvariablen erniedrigte sich die Korrelation auf 0,51. Die Partialkorrelation von Selman entspricht 26% gemeinsamer Varianz zwischen kognitiver Entwicklung und der sozialen Perspektive. In der vorliegenden Stichprobe werden nur etwa 12% gemeinsamer Varianz zwischen sozialer Entwicklung und schlussfolgerndem Denken erklärt. Dies weist nun nicht darauf hin, dass es sich bei der kognitiven Entwicklung um eine hinreichende Voraussetzung der sozialen Perspektive handelt. Die

Alternativhypothese (H_{13}) kann somit nur unter Vorbehalt angenommen werden, da der Zusammenhang zwar signifikant ist, jedoch nur einen sehr kleinen Anteil der gemeinsamen Varianz erklärt. Ein möglicher Grund für den geringen Anteil gemeinsamer Varianz könnte in der Auswahl des Testverfahrens zur Erfassung der kognitiven Entwicklung liegen. Die CPM erfassen lediglich den Faktor schlussfolgerndes Denken, der zwar ein guter Indikator für allgemeine Intelligenz, aber nicht mit einem mehrere Subskalen umfassenden Intelligenztest vergleichbar ist.

7.3 Nebenhypothesen

7.3.1 Hypothese vier

Die Hypothese vier lautet: *Zwischen 6- bis 10-jährigen Kindern bestehen Altersunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei Aufgaben der Coloured Progressive Matrices.*

Die Ergebnisse der statistischen Analysen der CPM-Scores zeigen, dass die Verteilung linksschief und steiler als eine Normalverteilung ist. Der Mittelwert über alle Altersstufen beträgt 28,52 Punkte bei einer Standardabweichung von 6,047. Die Mittelwerte der einzelnen Altersstufen betragen $M=32,50$ für die 6-jährigen, $M=24,33$ für die 7-jährigen, $M=27,69$ für die 8-jährigen, $M=29,24$ für die 9-jährigen und $M=32,15$ für die 10-jährigen Probanden. Dabei fällt auf, dass der Mittelwert der 6-jährigen Probanden über allen anderen liegt. Wäre dieser Mittelwert ein Rohscore, würde das getestete Kind damit einen Prozentrang zwischen 95 und 99 erreichen. Damit stellt diese Altersgruppe in der vorliegenden Stichprobe einen Ausreißer dar. Da dies aber auch bei den Ergebnissen des SCST der Fall ist, haben die 6-jährigen Probanden ($n=4$) in dieser Stichprobe überdurchschnittlich gut abgeschnitten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse dürfen die Kennzahlen der 6-jährigen Probanden allerdings nicht mit denen der anderen Altersstufen gleichgesetzt werden, da in dieser Altersstufe nur 4 Probanden getestet wurden, im Gegensatz zu 31 7-jährigen, 28 8-jährigen, 35 9-jährigen und 27 10-jährigen Probanden. Aufgrund der geringen Anzahl (nicht aufgrund der hohen Mittelwerte) wurden die 6-jährigen Probanden aus der Berechnung der Mittelwertsunterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen ausgeschlossen. Die Mittelwerte der anderen Altersstufen liegen im erwarteten Bereich. Der Mittelwert der 7-jährigen Probanden würde als Rohscore einen Prozentrang zwischen 46 und 53 erreichen, der Mittelwert der 8-jährigen einen Prozentrang zwischen 34 und 49, der Mittelwert der 9-jährigen einen Prozentrang von zwischen 26 und 33 und der Mittelwert der 10-jährigen einen Prozentrang zwischen 64 und 69.

Insgesamt erreichen 17,95% der Probanden einen unterdurchschnittlichen ($IQ < 85$), 52,99% einen durchschnittlichen ($IQ 85-115$) und 29,06% einen überdurchschnittlichen Score ($IQ > 115$) in den CPM.

Um die Hypothese vier (H_{14}) zu beantworten, wurde, aufgrund der fehlenden Normalverteilung, eine Rangkorrelation zwischen den Variablen Alter und CPM berechnet. Das Ergebnis ist signifikant, zeigt aber nur einen geringen Zusammenhang (0,379) der beiden Variablen. Um das Ergebnis zu spezifizieren wurde zusätzlich ein Kruskal-Wallis-Test berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass die mittleren Rangplätze mit zunehmendem Alter kontinuierlich ansteigen. Das Ergebnis ($p \leq 0,0001$) ist wiederum signifikant. Das bedeutet, dass die Alternativhypothese (H_{14}) angenommen werden kann und die Altersgruppen sich hinsichtlich ihrer Lösungskompetenz bei den CPM geringfügig aber signifikant unterscheiden.

7.3.2 Hypothese fünf

Die fünfte Hypothese dieser Arbeit lautet: *Zwischen 6- bis 10-jährigen Kinder bestehen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei Aufgaben der Coloured Progressive Matrices.*

Zur Beantwortung der Hypothese fünf (H_{15}) wurde ein U-Test mit den Variablen Geschlecht und CPM berechnet. Die mittleren Rangplätze der Geschlechter unterscheiden sich zwar voneinander, das Ergebnis fällt jedoch nicht signifikant aus. Somit wird die H_0 beibehalten. Es gibt keine signifikanten Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz bei den CPM. Im Manual der CPM finden sich dazu keine einheitlichen Untersuchungsergebnisse. Verschiedenste Autoren (z.B. Cantwell, 1967; Rao & Reddy, 1968; Freyburg, 1966; zitiert nach Schmidtke, Schaller & Becker, 1980, S. 42f) berichten über Geschlechtsunterschiede zugunsten der männlichen Probanden. Andere wiederum (z.B. Harris, 1959; Malpass et al., 1960; Aurin, 1966; Turner et al, 1973; zitiert nach Schmidtke, Schaller & Becker, 1980, S. 42f) berichten keine signifikanten oder nur unsystematische Geschlechtsunterschiede. In der vorliegenden Untersuchung fallen die Mittelwertsunterschiede so gering aus (männlich: $M=28,68$; weiblich: $M=28,37$), dass nicht von Geschlechtsunterschieden gesprochen werden kann. Somit wird die Nullhypothese, dass es keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lösungskompetenz der CPM gibt, beibehalten.

7.4 Post-Hoc-Hypothese

Die post hoc formulierte Hypothese eins lautet: *Die einzelnen Geschichten-Subskalen des SCST unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Schwierigkeit signifikant von einander.*

Die Kennwerte der einzelnen Geschichten-Subskalen zeigen, dass die Reihenfolge in der sie vorgegeben werden, nicht ihrer Schwierigkeit

entspricht. Das Ergebnis ($p \leq 0,0001$) des Friedmann-Tests, zeigt, dass es signifikante Unterschiede gibt. Die Bildgeschichte „Murmeln“, mit einem Mittelwert von $M=15,15$, fällt den Probanden offensichtlich am leichtesten. Danach folgen die Bildgeschichten „Das kleine Boot“ ($M=14,68$), „Sandburg“ ($M=13,71$), „Einkaufen“ ($M=13,22$), „Drachen“ ($M=12,55$), „Blumen“ ($M=10,76$) und „Skateboard“ ($M=9,35$). Diese Tendenz war auch während des Testens bereits aufgefallen. Da die Mittelwerte aber nicht kontinuierlich abnehmen, sondern die als drittes vorgegebene Geschichte den zweitniedrigsten Mittelwert erreicht, spricht dies nicht für Ermüdungserscheinungen. Abgesehen davon, wussten die Probanden wie viele Geschichten sie erwarteten. Das bedeutet, die Geschichten unterscheiden sich tatsächlich signifikant hinsichtlich ihrer Schwierigkeit. Leider finden sich dazu keine Angaben im Testmanual.

Im Verlauf der Auswertung ergab sich die interessante Frage, ob das systematische Ansteigen der beiden Testscores gleichförmig verläuft, oder ob Unterschiede hinsichtlich der Zunahme der Punktzahlen zwischen CPM und SCST auftreten. Dazu wurden die Differenzen der beiden Scores über alle Probanden berechnet (siehe Anhang). Die Spearman-Korrelation zwischen dem Alter und der Differenz der beiden Testscores zeigt einen signifikanten Zusammenhang mit $p \leq 0,0001$. Das bedeutet, dass sich nicht nur die Scores selbst (CPM und SCST) mit steigendem Alter verändern, sondern auch die Differenz der beiden Scores. Wie die Mittelwertstabelle (siehe Anhang) zeigt, steigt die Differenz der beiden Scores mit zunehmendem Alter der Probanden kontinuierlich an. Die Höhe der Testscores des SCST steigt mit zunehmendem Alter stärker an, als die der CPM. Das sagt nichts über die Schwierigkeit der beiden Testverfahren aus, sondern weist lediglich auf die unterschiedliche Bewertungsmodalität hin. Während bei den CPM pro richtig gelöster Aufgabe 1 Punkt vergeben wird, sind es beim SCST bereits 3 Punkte für eine richtige Antwort ohne Hilfsfrage. Mit

zunehmender Anzahl gelöster Items vergrößert sich somit auch die Differenz der beiden Scores.

7.5 Zusätzliche Analysen

Die zusätzliche Analyse der 4 sozial-kognitiven Niveaus mittels Friedmann-Test ergab, dass sich die 4 Niveaus signifikant ($p \leq 0,0001$) voneinander unterscheiden. Dies entspricht der Intention der Testautoren und den Postulaten von Selman (1980) der eine aufsteigende Entwicklungsfolge dieser Niveaus beschrieb. Die mittleren Rangplätze (Egozentrisch=3,76, Subjektiv=3,12, Selbstreflexiv=2,06 und Wechselseitig=1,06) weisen dieselbe Reihenfolge auf, wie in der Literatur vorgegeben (Selman, 1980). Somit kann auch für die Übersetzung des SCST diese Entwicklungsfolge nachvollzogen werden.

8 Zusammenfassung

Insgesamt wurden die mittels CPM und SCST erhobenen Daten von 126 Kindern im Alter zwischen 6 und 10 Jahren ausgewertet. Dabei zeigen sich für die einzelnen Fähigkeiten-Subskalen größtenteils niedrigere Werte als in der Normstichprobe. Die männlichen Probanden schneiden in 4 der 8 Skalen besser ab als die weiblichen. In den restlichen 4 Skalen erzielten die weiblichen Probanden höhere Mittelwerte.

Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Altersstufen, sowohl für das schlussfolgernde Denken (H_{14}) als auch die soziale Entwicklung (H_{11}), wobei die Scores mit dem Alter ansteigen und die Zehnjährigen jeweils am besten abschneiden. Die Gruppe der Sechsjährigen musste aus manchen Analysen ausgeschlossen werden, da die Stichprobengröße ($n=4$) nicht für alle Verfahren ausreichte. Die Varianzanalyse des SCST zeigte, dass sich vor allem die 9- und 10-jährigen Probanden von den 7-jährigen und die 8- von den 10-jährigen unterscheiden, sowie die 10-jährigen von den 6-, 7- und 8-jährigen. Die Altersgruppen, die sich nicht signifikant voneinander unterscheiden, sind in dieser Stichprobe die 7- und 8-jährigen und die 8- und 9-jährigen Probanden.

Aufgrund dieser Aufteilung der Signifikanzen wurden die einzelnen Altersstufen zu zwei Gruppen zusammengefasst. Das Ergebnis zeigt eindeutig, dass sich die Gruppe der 7-8-Jährigen von der Gruppe der 9-10-Jährigen signifikant unterscheidet. Das bedeutet, die Ergebnisse aus der Literatur konnten zum Großteil repliziert werden.

Für die Frage nach den Geschlechtsunterschieden ergab sich weder für die CPM (H_{15}) noch für den SCST (H_{12}) ein signifikanter Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Probanden. Beide Alternativhypothesen konnten nicht angenommen werden.

Hinsichtlich des Zusammenhangs der beiden Testscores (H_{13}) kann die Alternativhypothese nur mit Vorbehalt angenommen werden, da zwar ein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Scores besteht, der aber nur etwa 12% gemeinsamer Varianz erklärt. Damit kann nicht von einem kausalen Zusammenhang von schlussfolgerndem Denken und sozialer Entwicklung ausgegangen werden.

Die Reliabilitätsanalyse lieferte ähnliche Werte, wie sie im Handbuch des SCST (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009) zu finden sind und die Reliabilität kann mit einem Cronbachschen Alpha von 0,89 für den Gesamttest als zufrieden stellend bezeichnet werden.

Die Untersuchung der Subskalen ergab signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Fähigkeiten was ganz der Theorie von Gerris (1981) entspricht. Einzig die Fähigkeiten Diskriminieren und Differenzieren waren in der aufsteigenden Reihe der Mittelwerte vertauscht. Der Mittelwertsvergleich für die Geschichten-Subskalen (Post-Hoc-Hypothese 1) ergab ebenfalls signifikante Unterschiede hinsichtlich ihrer Schwierigkeit. Auch die 4 sozial-kognitiven Niveaus unterscheiden sich signifikant voneinander.

Die Untersuchung der Differenzen zwischen den beiden Testscores ergab, aufgrund des unterschiedlichen Bewertungssystems der beiden Testverfahren, einen signifikanten Zusammenhang mit dem Alter der Probanden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse weitestgehend der Literatur entsprechen. Die vermuteten Altersunterschiede konnten eindeutig gezeigt werden und die Testgenauigkeit kann auch für die Übersetzung des SCST als zufrieden stellend bezeichnet werden. Der Zusammenhang zwischen sozialer und kognitiver Entwicklung ist, wie schon bei Selman (1984), als sehr gering einzustufen.

9 Abstract

Aufbauend auf der Theorie der Entwicklung des sozialen Verstehens nach Selman (1980) und Selman und Byrne (1974) und den acht sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gerris (1981) setzt sich diese Arbeit mit der sozialen Entwicklung und dem Zusammenhang von sozial-kognitiven Fähigkeiten mit schlussfolgerndem Denken auseinander. Diese Theorien bildeten die Grundlage für die Entwicklung des Social Cognitive Skills Test (SCST) von Van Manen, Prins und Emmelkamp (2009). Mit dem SCST und den CPM (Coloured Progressive Matrices) von Raven (Raven, Raven & Court, 2006), wurden 126 Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren getestet. Der SCST wurde außerdem ins Deutsche übersetzt. Die CPM wurden als Gruppenverfahren und der SCST als Einzeltest an zwei Volksschulen in Niederösterreich vorgegeben. Die einzelnen Hypothesen beziehen sich auf Altersunterschiede und Geschlechtsunterschiede bei der Bewältigung von sozial-kognitiven (H_{11} und H_{12}) sowie kognitiven Aufgabenstellungen (H_{14} und H_{15}) und den Zusammenhang von CPM und SCST (H_{13}). Die Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Altersstufen, sowohl für die CPM (H_{14}) als auch den SCST (H_{11}), wobei die Zehnjährigen jeweils am besten abschneiden. Für den SCST wurden zusätzlich Altersgruppen gebildet und es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den 7-8-jährigen und den 9-10-jährigen Kindern. Für beide Testverfahren können keine Geschlechtsunterschiede ($H_{12}+$ H_{15}) in der vorliegenden Stichprobe nachgewiesen werden. Es zeigt sich jedoch ein signifikanter, wenn auch sehr niedriger (.3176) Zusammenhang der beiden Testscores (H_{13}). Die statistischen Analysen zeigen außerdem einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Schwierigkeit zwischen allen Subskalen und Niveaus. Die Reliabilitätsanalyse liefert zufrieden stellende Ergebnisse für den SCST. Die Itemtrennschärfen und die Gesamtreliabilität fallen insgesamt etwas niedriger aus als im Manual angegeben.

Englisches Abstract

In this thesis differences in the social development of six to ten year old children are described. Based on Selman's "The growth of interpersonal understanding" (1980) this thesis wants to find out about the relation of social development and deductive reasoning. The Social Cognitive Skills Test (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009) und the Coloured Progressive Matrices (Raven, Raven & Court, 2006) are used. The Social Cognitive Skills Test (SCST) is based on the structural developmental approach of social cognition by Selman and Byrne (1974) and the eight social-cognitive skills by Gerris (1981). The questions of SCST were translated to german. 126 children from two different elementary schools were tested alone (SCST) and as a group (CPM). The research questions are: Are there differences in the SCST scores and the CPM scores based on age or sex? Is there a relation of SCST and CPM scores? The findings confirm the age differences in the SCST found by Van Manen, Prins und Emmelkamp (2001). There is a significant difference between the groups of 7 to 8-year-old children and 9 to 10-year-old. There are also age differences in the CPM. The ten year old children have the highest scores in both tests. In neither of the two tests sex differences can be found. The relation of SCST and CPM scores is small (.3176) but significant. Between all subscales of the SCST significant differences can be found. The reliability analysis shows satisfactory results. The discriminatory power of the several subscales and total test reliability (0,89) are marginally lower than denoted in the test manual.

10 Literaturverzeichnis

Baldwin, J. M. (1906). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: Macmillan.

Bertram, H. (1978). *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil*. Weinheim: Beltz.

Bertram, H. (1980). Moralische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 717–744). Weinheim: Beltz.

Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, mind, reality and knowledge. In W. Damon (Ed.), *Social cognition* (pp. 75–100). *New Directions for Child Development*, **No. 1**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. **48**, (4).

Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment. Volume I. Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coleman, N., Hare, D. J., Farrell, P. & Manen, T.G. van (2008). The use of the Social Cognitive Skills Test with children with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disabilities*, **2(1)**, 49-57.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**, 74-101.

Damon, W. (1977): *The social world of the child*. Jossey-Bass, San Francisco.

Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1982). Formale und materiale Rollenübernahme: Das Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 320-375). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dunn, J. (1985). *Sisters and brothers*. Cambridge: Harvard University Press.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.

- Edwards, C. (1981). The comparative study of the development of moral judgment and reasoning. In R. Munroe & B. Whiting (Eds.), *Handbook of cross-cultural human development* (pp. 140–158). New York: Garland.
- Feffer, M. H. (1959). The cognitive implications of role-taking behavior. *Journal of Personality*, **27**, 152-168.
- Feffer, M. H. (1971). Developmental analysis of interpersonal behavior. *Psychological Review*, **77**, 197-214.
- Flavell, J. H. (1968). The development of role-taking and communication skills in children.
New York: Wiley. (deutsch: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern, Weinheim: Beltz, 1975).
- Fowler, J. (1976). Stages in faith: the structural developmental approach. In T. Hennessey (Ed.), *Values and moral development* New York: Paulist Press.
- Furth, H. G. (1982). Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozeß. In Edelstein, W. & Keller, M. (1982) (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W. & Keller, M. (1982). Perspektivität und Interpretation: Zur Entwicklung sozialen Verstehens. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 9–43). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerris, J. R. M. (1981). *Education and social development*. Swets & Zeitlinger: Lisse.
- Harris, P. L. (1992). *Das Kind und die Gefühle*. Göttingen: Hogrefe.
- Heidbrink, H. (1991). *Stufen der Moral: Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs*. München: Quintessenz.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Manual of child development* (pp. 261–359). New York: Wiley.
- Hollos, M. (1974). *Growing up in Flathill. Social environment and cognitive development*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kastner-Koller, U. (2004). Vorlesung: Psychologisches Diagnostizieren bei Kindern. Universität Wien (SS 2004).

Keller, M. (1996). Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. In W. Bungard, D. Frey, E.-D. Lantermann, R. K. Silbereisen, B. Weidenmann, H.-U. Wittchen (Hrsg.), *Fortschritte der psychologischen Forschung* 30. Beltz: Psychologie-Verlags Union.

Keller, M., & Edelstein, W. (1991). The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (pp. 89–114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Keller, M. & Wood, P. (1989). Development of friendship reasoning: A study of interindividual differences. *Developmental Psychology*, 25, 820–826.

Kohlberg, L. (1969). State and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: *Handbook of socialization theory and research*. Hrsg.: Goslin, D.A. Rand McNally, Chicago, 347-480.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 31–53). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kurdek, L. A. (1978). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 3–28.

Lempert, W. (1988). Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 62–92.

Manen, T. G. van (2006). *Assessment and Treatment of Aggressive Children from a Social-Cognitive Perspective*. Hilversum: Dissertation.

Manen, T.G. van, Prins, P.J.M., & Emmelkamp, P.M.G. (2001). Assessing Social Cognitive Skills in Aggressive Children from a Developmental Perspective: the Social Cognitive Skills Test. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8, 5, 341-352.

Manen, T.G. van, Prins, P.J.M., & Emmelkamp, P.M.G. (2009). *Sociaal Cognitieve Vaardigheden Test - SCVT, Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Deutsch: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1968)

- Miller, P. H., Kessel, F. S. & Flavell, J. H. (1970). Thinking about people thinking about people thinking about...: A study of social cognitive development. *Child Development*, **41**, 613-624.
- Neuhäuser, H. (1993). *Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder ihre Eltern sehen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde.* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original: *Le Jugement Moral Chez L'Enfant*, Paris 1932).
- Piaget, J. u. Inhelder, B. (1973). *Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen.* Düsseldorf. (Original: *La gènese des structures logiques élémentaires*, 1959).
- Raven, J. C., Raven, J. & Court, J. H. (2006). *Coloured Progressive Matrices.* Frankfurt: Harcourt Test Services.
- Schmidtke, A., Schaller, S. & Becker, P. (1980). *Coloured Progressive Matrices – Manual.* Beltz Test.
- Selman, R. L. (1971). The relation of role-taking ability to the development of moral judgement in children. *Child Development*, **42**, 79-91.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: roletaking development in early childhood. *Child Development*, **42**, 1721-1734.
- Selman, R. L. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Development* (pp. 156–200). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding.* New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness. Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice.* New York: Russell Sage Foundation.
- Selman, R. L. & Byrne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, **45 (2)**, 803-806.

Selman, R. L. & Byrne, D. F. (1980). Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit - eine entwicklungslogische Analyse. In R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs* (S. 109-114). Königstein/Ts.: Athenäum.

Selman, R. L., Demorest, A. P. & Krupa, M. P. (1984). Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungstheoretische Analyse. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz* (S. 113- 166). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Selman, R. L., Lavin, D. R. & Brion-Meisels, S. (1982). Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern: Forschungen zum reflexiven Verstehen und die Untersuchung praktischer Verständnisleistungen verhaltensgestörter Kinder. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 375-421). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Turiel, E. (1975). The development of social concepts: Mores, customs and conventions. In D. J. De Palma & J. M. Foley (Eds.), *Moral development: Current theory and research* (pp 7-37). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Urberg, K. A. & Docherty, E. M. (1975). Development of Role-Taking Skills in Young Children.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 178-209). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Youniss, J. & Volpe, J. (1978). A relational analysis of friendship. In W. Damon (Ed.), *Social cognition* (pp. 1-22). *New Directions for Child Development*, No. **1**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

11 Tabellenverzeichnis

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Tabelle 1: Themen interpersonalen Verstehens (Selman, 1984, S. 83).....	27
Tabelle 2: Deskriptivstatistik der Normstichprobe (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 34) (Alter 4-13 Jahre).....	66
Tabelle 3: Deskriptivstatistik der Normstichprobe nach Geschlecht getrennt (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 35) (Alter 4-13 Jahre).....	66
Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der Niveaus getrennt nach Geschlecht für die Normstichprobe (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 35).....	67
Tabelle 5: Mittelwerte der Jungen und Mädchen in 2005 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 35).....	67
Tabelle 6: Interne Konsistenzen der Normstichprobe für die 4 Niveaus (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 36).....	67
Tabelle 7: Interne Konsistenzen der Normstichprobe für die Fähigkeiten und Bildgeschichten (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 36).....	68
Tabelle 8: Interne Konsistenzen getrennt nach Altersgruppen in 2005 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 37).....	68
Tabelle 9: Interne Konsistenzen und Korrelationen zwischen den Parallelversionen 2007 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 38).....	68
Tabelle 10: Retestrelisibilitäten für die Gesamt- und Parallelversionen, getrennt nach Niveaus (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 38).....	69
Tabelle 11: Interraterrelisibilitäten der Geschichten 2007 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 40).....	70
Tabelle 12: Interraterrelisibilitäten der Fähigkeiten 2007 (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 40).....	70
Tabelle 13: Interkorrelationen der 8 Fähigkeiten (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 41).....	71
Tabelle 14: Interkorrelationen der 8 Fähigkeiten in der Normstichprobe (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 45).....	71
Tabelle 15: Interkorrelationen der 4 Niveaus in der Normstichprobe (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 45).....	72
Tabelle 16: Korrelation der SCST- mit den TRF-Scores (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 53)* $p < .05$	72
Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen für autistische und nicht autistische Kinder (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, S. 54).....	73
Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der 8 Fähigkeiten-Subskalen des SCST für die deutsche Übersetzung.....	74
Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen der 8 Fähigkeiten-Subskalen für die deutsche Übersetzung nach Geschlecht getrennt.....	74
Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus in der deutschen Übersetzung.....	74
Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus in der deutschen Übersetzung nach Geschlecht getrennt.....	75
Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen für die deutsche Übersetzung getrennt nach Altersstufen.....	75

Tabelle 23: Mittelwerte, Standardabweichungen Standardfehler, Konfidenzintervalle, Minima und Maxima der deutschen Übersetzung für die beiden Altersgruppen	75
Tabelle 24: Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der 8 Fähigkeiten-Subskalen der deutschen Übersetzung.....	76
Tabelle 25: Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse für die 4 Niveaus der deutschen Übersetzung.....	76
Tabelle 26: Kovarianzen der Fähigkeiten-Subskalen in der deutschen Übersetzung	77
Tabelle 27: Interkorrelationen der Fähigkeiten-Subskalen in der deutschen Übersetzung.....	77
Tabelle 28: Kovarianzen der Niveaus in der deutschen Übersetzung	78
Tabelle 29: Interkorrelationen der Niveaus in der deutschen Übersetzung....	78
Tabelle 30: Absolute Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Alter.....	86
Tabelle 31: Statistische Kennwerte der Variable Alter	87
Tabelle 32: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests	88
Tabelle 33: Absolute Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Geschlecht.....	88
Tabelle 34: Ergebnisse des Chi ² -Tests für die Variable Geschlecht	89
Tabelle 35: Absolute Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Schulort ..	89
Tabelle 36: Ergebnisse des Chi ² -Tests für die Variable Schulort.....	90
Tabelle 37: Absolute Häufigkeiten und Prozentwerte der Variable Klasse	90
Tabelle 38: Ergebnisse des Chi ² -Tests für die Variable Klasse	91
Tabelle 39: Statistische Kennwerte der Variable CPM-Score.....	93
Tabelle 40: Ergebnisse der Kolmogorov-Smirnov-Tests für den CPM-Score..	93
Tabelle 41: Statistische Kennwerte des CPM-Score aufgesplittet nach Alter.	94
Tabelle 42: Statistische Kennwerte des CPM-Score aufgesplittet nach Geschlecht.....	94
Tabelle 43: Häufigkeiten der Prozenträge und IQ-Werte für die CPM	95
Tabelle 44: Statistische Kennwerte der Variable SCST-Score.....	97
Tabelle 45: Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Variable SCST-Score.....	97
Tabelle 46: Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen der 8 Fähigkeiten-Subskalen	98
Tabelle 47: Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen der 4 Niveaus.....	98
Tabelle 48: Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianzen der 7 Geschichten-Subskalen	98
Tabelle 49: Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt nach Altersstufen	99
Tabelle 50: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus getrennt nach Altersstufen.....	99
Tabelle 51: Mittelwerte und Standardabweichungen der 8 Fähigkeiten-Subskalen nach Geschlecht getrennt.....	99
Tabelle 52: Mittelwerte und Standardabweichungen der 4 Niveaus nach Geschlecht getrennt	100
Tabelle 53: Mittelwerte und Standardabweichungen der Geschichten-Subskalen nach Geschlecht getrennt.....	100
Tabelle 54: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests getrennt nach Altersstufen	101
Tabelle 55: Ergebnisse des Levene-Tests für die Variable SCST-Score	102
Tabelle 56: Ergebnisse der einfachen Varianzanalyse für unabhängige Stichproben mit der Variablen SCST-Score und dem Faktor Alter.....	102
Tabelle 57: Standardfehler, Konfidenzintervalle, Minima und Maxima der Variable SCST-Score für die einzelnen Altersstufen	102

Tabelle 58: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests der einfachen VA für un- abhängige Stichproben getrennt nach Altersstufen	103
Tabelle 59: Mittelwerte, Standardabweichungen Standardfehler, Konfidenzintervalle, Minima und Maxima der Variable SCST-Score für die einzelnen Altersgruppen	103
Tabelle 60: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Variable SCST-Score getrennt nach Altersgruppen	104
Tabelle 61: Ergebnisse des Levene-Tests für die Variable SCST-Score getrennt nach Altersgruppen.....	104
Tabelle 62: Ergebnisse des T-Tests für unabhängige Stichproben	104
Tabelle 63: Statistische Kennwerte der Variable SCST-Score getrennt nach Geschlecht	105
Tabelle 64: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Variable SCST-Score aufgesplittet nach Geschlechtern	105
Tabelle 65: Ergebnisse des T-Tests auf Geschlechtsunterschiede für die Variable SCST-Score.....	106
Tabelle 66: Ergebnisse der Spearman-Rangkorrelation für die Variablen CPM und Alter.....	107
Tabelle 67: Anzahl und mittlere Rangplätze der Variable CPM-Score aufgesplittet nach Altersstufen.....	108
Tabelle 68: Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse für die Variablen Alter und CPM-Score.....	108
Tabelle 69: Statistische Kennwerte des U-Tests für die abhängige Variable CPM-Score und die Gruppierungsvariable Geschlecht.....	109
Tabelle 70: Ergebnisse des U-Tests für die abhängige Variable CPM- Score und die Gruppierungsvariable Alter	109
Tabelle 71: Mittelwert, Standardabweichung, Minimum und Maximum der Residuen des CPM-Score.....	111
Tabelle 72: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Residuen der Variable CPM-Score.....	111
Tabelle 73: Mittelwert, Standardabweichung, Minimum und Maximum der Residuen des SCST-Score	112
Tabelle 74: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die Residuen der Variable SCST-Score.....	113
Tabelle 75: Ergebnis der partiellen Korrelation zwischen den Variablen CPM- und SCST-Score.....	114
Tabelle 76: Statistische Kennwerte der Geschichten-Subskalen des SCST..	115
Tabelle 77: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests für die 7 Geschichten-Subskalen des SCST	116
Tabelle 78: Mittlere Rangplätze der 7 Geschichten-Subskalen des SCST.....	116
Tabelle 79: Ergebnisse des Friedmann-Tests über die 7 Geschichten- Subskalen des SCST	117
Tabelle 80: Statistische Kennwerte der Fähigkeiten-Subskalen des SCST...	118
Tabelle 81: Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests über alle 8 Fähigkeiten-Subskalen des SCST	118
Tabelle 82: Mittlere Rangplätze der 8 Fähigkeiten-Subskalen des SCST.....	119
Tabelle 83: Ergebnisse des Friedmann-Tests für die 8 Fähigkeiten- Subskalen des SCST	119
Tabelle 84: Mittlere Rangplätze der 4 sozial-kognitiven Niveaus.....	120
Tabelle 85: Ergebnisse des Friedmann-Tests für die 4 sozial-kognitiven Niveaus	120

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufenfolge für die Bereiche interpersonaler Beziehungen und für die soziale Perspektivenübernahme (Selman, Lavin & Brion-Meisels, 1982, S. 384)	20
Abbildung 2: Graphische Darstellung der Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme nach Selman (Heidbrink, 1991, S. 46)	22
Abbildung 3: Gegenüberstellung der Stufen nach Selman (1980) mit den sozial-kognitiven Fähigkeiten nach Gerris (1981). (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2001, S. 343)	60
Abbildung 4: Die Bildgeschichte "Das kleine Boot" (Van Manen, Prins & Emmelkamp, 2009, SCST).....	62
Abbildung 5: Aufgabe A1 der Coloured Progressive Matrices (Raven, Raven & Court, 2006)	79
Abbildung 6: Verteilung der Variable Alter in der Stichprobe	87
Abbildung 7: Verteilung der Variable Geschlecht in der Stichprobe.....	88
Abbildung 8: Verteilung der Variable Schulorte in der Stichprobe	89
Abbildung 9: Verteilung der Variable Klasse in der Stichprobe.....	91
Abbildung 10: Verteilung der CPM-Scores in der Stichprobe	92
Abbildung 11: Verteilung der Variable SCST-Score in der Stichprobe	96
Abbildung 12: Verteilung der Residuen der Variable CPM-Score	110
Abbildung 13: Verteilung der Residuen der Variable SCST-Score	112
Abbildung 14: Partielle Korrelation zwischen den Variablen CPM- und SCST-Score.....	114

13 Anhang

INHALT:

Häufigkeiten der CPM-Scores	S. 151
Häufigkeiten der SCST-Scores	S. 152
Mittelwerte und Standardabweichungen der Fähigkeiten-Subskalen des SCST getrennt nach Alter	S. 154
Häufigkeiten der Fähigkeiten-Subskalen des SCST	S. 155
Skala Identifizieren	S. 155
Skala Diskriminieren	S. 156
Skala Differenzieren	S. 157
Skala Vergleichen	S. 158
Skala Übernehmen der Perspektive	S. 159
Skala In Zusammenhang bringen	S. 160
Skala Koordinieren	S. 161
Skala Berücksichtigen	S. 162
Häufigkeiten der Geschichten-Subskalen des SCST	S. 163
Skala „Das kleine Boot“	S. 163
Skala „Murmeln“	S. 164
Skala „Blumen“	S. 165
Skala „Sandburg“	S. 166
Skala „Einkaufen“	S. 167
Skala „Drachen“	S. 168
Skala „Skateboard“	S. 169
Häufigkeiten der 4 Niveaus des SCST	S. 170
Skala „Egozentrisch“	S. 170
Skala „Subjektiv“	S. 171
Skala „Selbstreflexiv“	S. 172

Skala „Wechselseitig“	S. 173
Box-M-Test für die multivariate Varianzanalyse	S. 175
Levene-Test für die multivariate Varianzanalyse	S. 175
Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable Differenz zwischen den Testscores	S. 175
Zusammenhang der Variable Differenz mit dem Alter	S. 176
Brief an die Eltern	S. 177
Social Cognitive Skills Test (Durchführung und Testfragen)	S. 178
CPM-Antwortbogen	S. 199
Lebenslauf	S. 201

Häufigkeiten der CPM-Scores:

	N	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12	1	,8	,9	,9
	13	1	,8	,9	1,7
	14	1	,8	,9	2,6
	15	3	2,4	2,6	5,1
	17	4	3,2	3,4	8,5
	18	3	2,4	2,6	11,1
	19	2	1,6	1,7	12,8
	21	1	,8	,9	13,7
	23	4	3,2	3,4	17,1
	24	6	4,8	5,1	22,2
	25	6	4,8	5,1	27,4
	26	6	4,8	5,1	32,5
	27	4	3,2	3,4	35,9
	28	4	3,2	3,4	39,3
	29	8	6,3	6,8	46,2
	30	10	7,9	8,5	54,7
	31	7	5,6	6,0	60,7
	32	10	7,9	8,5	69,2
	33	8	6,3	6,8	76,1
	34	9	7,1	7,7	83,8
	35	13	10,3	11,1	94,9
	36	6	4,8	5,1	100,0
	Total	117	92,9	100,0	
Missing	System	9	7,1		
Total		126	100,0		

Häufigkeiten der SCST-Scores:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	17,00	1	,8	,8	,8
	21,00	2	1,6	1,6	2,4
	23,00	1	,8	,8	3,2
	24,00	1	,8	,8	4,0
	36,00	1	,8	,8	4,8
	43,00	1	,8	,8	5,6
	47,00	1	,8	,8	6,4
	51,00	2	1,6	1,6	8,0
	52,00	3	2,4	2,4	10,4
	56,00	1	,8	,8	11,2
	58,00	1	,8	,8	12,0
	59,00	1	,8	,8	12,8
	60,00	1	,8	,8	13,6
	62,00	1	,8	,8	14,4
	64,00	1	,8	,8	15,2
	65,00	6	4,8	4,8	20,0
	68,00	1	,8	,8	20,8
	72,00	1	,8	,8	21,6
	73,00	5	4,0	4,0	25,6
	74,00	1	,8	,8	26,4
	75,00	1	,8	,8	27,2
	76,00	1	,8	,8	28,0
	79,00	2	1,6	1,6	29,6
	80,00	1	,8	,8	30,4
	82,00	3	2,4	2,4	32,8
	84,00	4	3,2	3,2	36,0
	85,00	4	3,2	3,2	39,2
	86,00	1	,8	,8	40,0
	87,00	3	2,4	2,4	42,4
	88,00	2	1,6	1,6	44,0
	89,00	2	1,6	1,6	45,6
	90,00	3	2,4	2,4	48,0
	91,00	4	3,2	3,2	51,2
	92,00	1	,8	,8	52,0
93,00	3	2,4	2,4	54,4	
94,00	3	2,4	2,4	56,8	
96,00	2	1,6	1,6	58,4	
97,00	2	1,6	1,6	60,0	
99,00	2	1,6	1,6	61,6	
100,00	3	2,4	2,4	64,0	
101,00	1	,8	,8	64,8	
102,00	4	3,2	3,2	68,0	
103,00	3	2,4	2,4	70,4	

	104,00	4	3,2	3,2	73,6	
	105,00	1	,8	,8	74,4	
	107,00	1	,8	,8	75,2	
	108,00	1	,8	,8	76,0	
	109,00	1	,8	,8	76,8	
Valid	111,00	5	4,0	4,0	80,8	
	114,00	1	,8	,8	81,6	
	115,00	3	2,4	2,4	84,0	
	116,00	1	,8	,8	84,8	
	117,00	2	1,6	1,6	86,4	
	118,00	1	,8	,8	87,2	
	120,00	1	,8	,8	88,0	
	121,00	1	,8	,8	88,8	
	122,00	1	,8	,8	89,6	
	123,00	1	,8	,8	90,4	
	124,00	2	1,6	1,6	92,0	
	125,00	3	2,4	2,4	94,4	
	127,00	1	,8	,8	95,2	
	128,00	1	,8	,8	96,0	
	131,00	1	,8	,8	96,8	
	134,00	1	,8	,8	97,6	
	135,00	2	1,6	1,6	99,2	
	136,00	1	,8	,8	100,0	
		Total	125	99,2	100,0	
	Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0			

Mittelwerte und Standardabweichungen der Fähigkeiten-Subskalen des SCST getrennt nach Alter

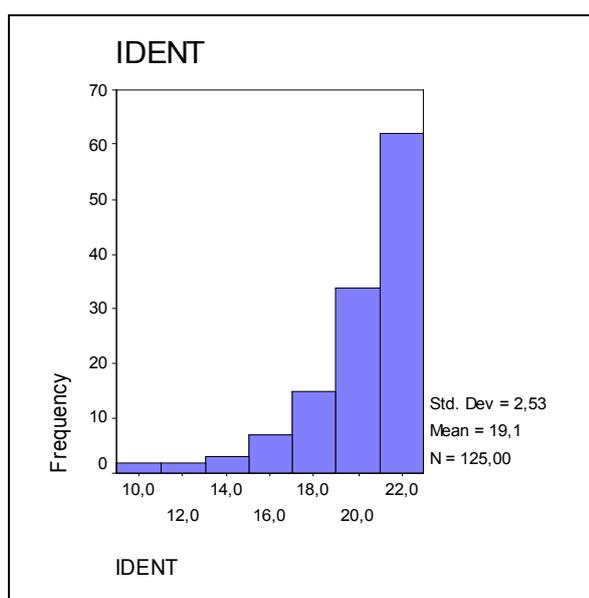
abhängige Variablen	Age	Mittelwert	Standardabweichung
Identifizieren	6	18,50	3,786
	7	17,71	3,196
	8	18,64	2,376
	9	19,86	1,700
	10	20,48	1,424
	Gesamt	19,14	2,526
Diskriminieren	6	14,40	5,745
	7	9,71	4,108
	8	11,93	4,650
	9	13,40	3,950
	10	16,41	2,859
	Gesamt	12,84	4,601
Differenzieren	6	15,50	4,509
	7	13,32	5,199
	8	13,96	4,229
	9	15,69	3,046
	10	17,33	2,542
	Gesamt	15,06	4,134
Vergleichen	6	12,5	5,260
	7	8,61	4,917
	8	11,36	4,998
	9	14,26	3,822
	10	15,19	3,853
	Gesamt	12,35	5,057
Übernehmen der Perspektive	6	13,00	2,828
	7	7,58	4,303
	8	9,82	4,563
	9	12,14	4,466
	10	12,89	3,704
	Gesamt	10,68	4,686
In Zusammenhang bringen	6	7,25	1,258
	7	6,65	4,82
	8	8,82	4,406
	9	9,26	2,984
	10	12,81	4,039
	Gesamt	9,22	4,514
Koordinieren	6	6	4,899
	7	2,71	2,735
	8	4,21	3,392
	9	5,89	3,628
	10	8,81	3,648

	Gesamt	5,36	4,005
Berücksichtigten	6	8,5	6,24
	7	2,26	3,724
	8	4,04	3,766
	9	4,71	3,286
	10	7,67	5,785
	Gesamt	4,71	4,619

Häufigkeitsverteilungen der Fähigkeiten-Subskalen des SCST

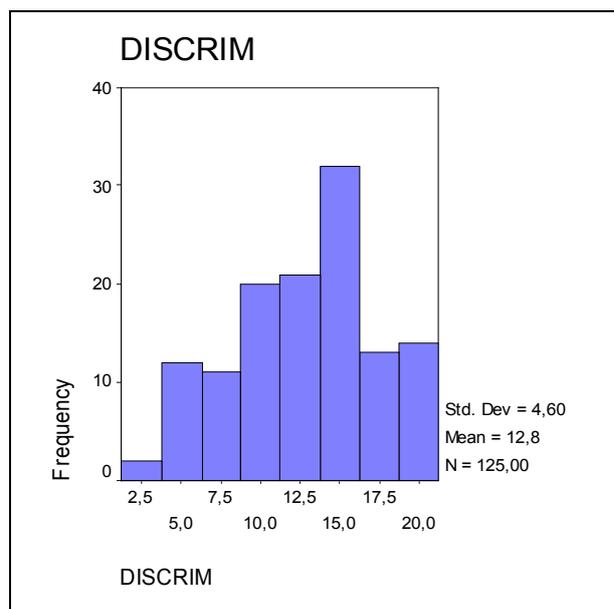
A) Subskala Identifizieren

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	1	,8	,8	,8
	10	1	,8	,8	1,6
	12	2	1,6	1,6	3,2
	13	3	2,4	2,4	5,6
	15	6	4,8	4,8	10,4
	16	1	,8	,8	11,2
	17	13	10,3	10,4	21,6
	18	2	1,6	1,6	23,2
	19	34	27,0	27,2	50,4
	21	62	49,2	49,6	100,0
	Total	125	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0		



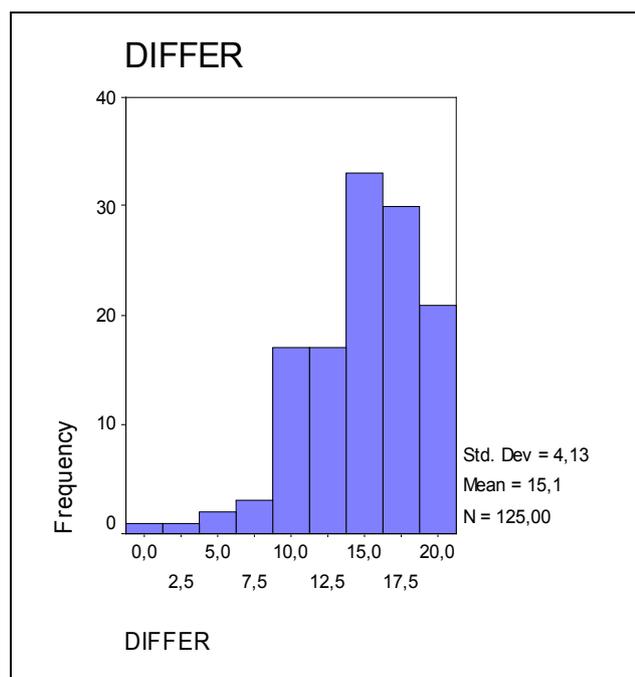
B) Subskala Diskriminieren

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,8	,8	,8
	3	1	,8	,8	1,6
	4	2	1,6	1,6	3,2
	5	4	3,2	3,2	6,4
	6	6	4,8	4,8	11,2
	7	7	5,6	5,6	16,8
	8	4	3,2	3,2	20,0
	9	6	4,8	4,8	24,8
	10	6	4,8	4,8	29,6
	11	8	6,3	6,4	36,0
	12	10	7,9	8,0	44,0
	13	11	8,7	8,8	52,8
	14	10	7,9	8,0	60,8
	15	13	10,3	10,4	71,2
	16	9	7,1	7,2	78,4
	17	5	4,0	4,0	82,4
	18	8	6,3	6,4	88,8
	19	6	4,8	4,8	93,6
	21	8	6,3	6,4	100,0
		Total	125	99,2	100,0
Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0		



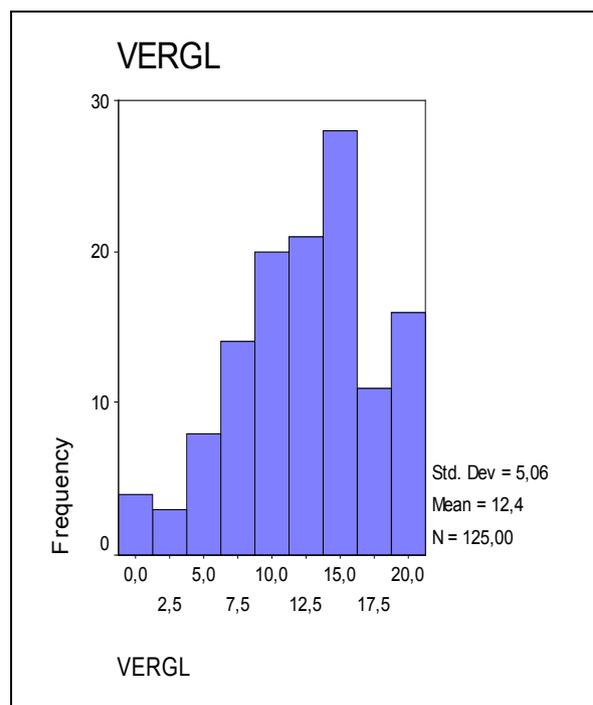
C) Subskala Differenzieren

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,8	,8	,8
	3	1	,8	,8	1,6
	4	1	,8	,8	2,4
	6	1	,8	,8	3,2
	7	2	1,6	1,6	4,8
	8	1	,8	,8	5,6
	9	6	4,8	4,8	10,4
	10	3	2,4	2,4	12,8
	11	8	6,3	6,4	19,2
	12	9	7,1	7,2	26,4
	13	8	6,3	6,4	32,8
	14	2	1,6	1,6	34,4
	15	19	15,1	15,2	49,6
	16	12	9,5	9,6	59,2
	17	4	3,2	3,2	62,4
	18	26	20,6	20,8	83,2
	19	9	7,1	7,2	90,4
	21	12	9,5	9,6	100,0
		Total	125	99,2	100,0
Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0		



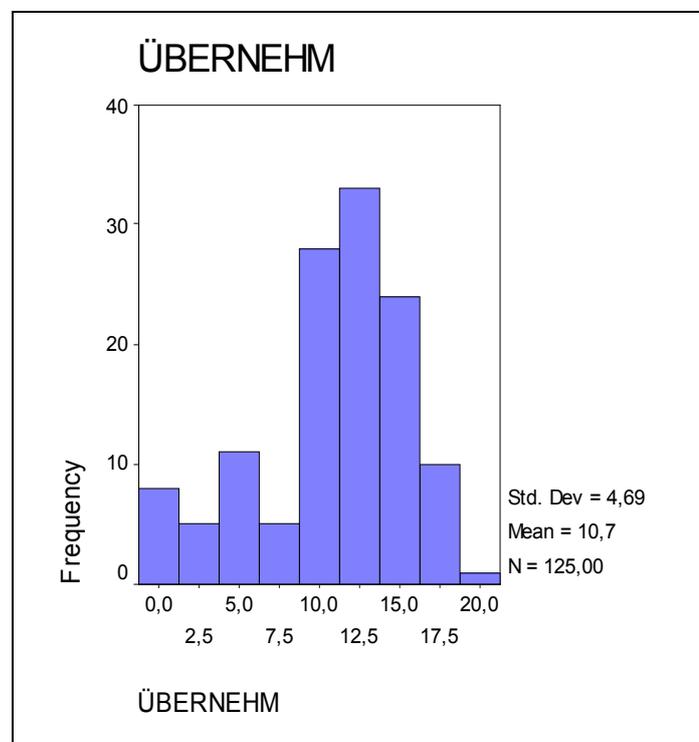
D) Subskala Vergleichen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	3,2	3,2	3,2
	3	3	2,4	2,4	5,6
	4	3	2,4	2,4	8,0
	5	1	,8	,8	8,8
	6	4	3,2	3,2	12,0
	7	9	7,1	7,2	19,2
	8	5	4,0	4,0	23,2
	9	6	4,8	4,8	28,0
	10	11	8,7	8,8	36,8
	11	3	2,4	2,4	39,2
	12	12	9,5	9,6	48,8
	13	9	7,1	7,2	56,0
	14	5	4,0	4,0	60,0
	15	9	7,1	7,2	67,2
	16	14	11,1	11,2	78,4
	17	6	4,8	4,8	83,2
	18	5	4,0	4,0	87,2
	19	12	9,5	9,6	96,8
		21	4	3,2	3,2
	Total	125	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0		



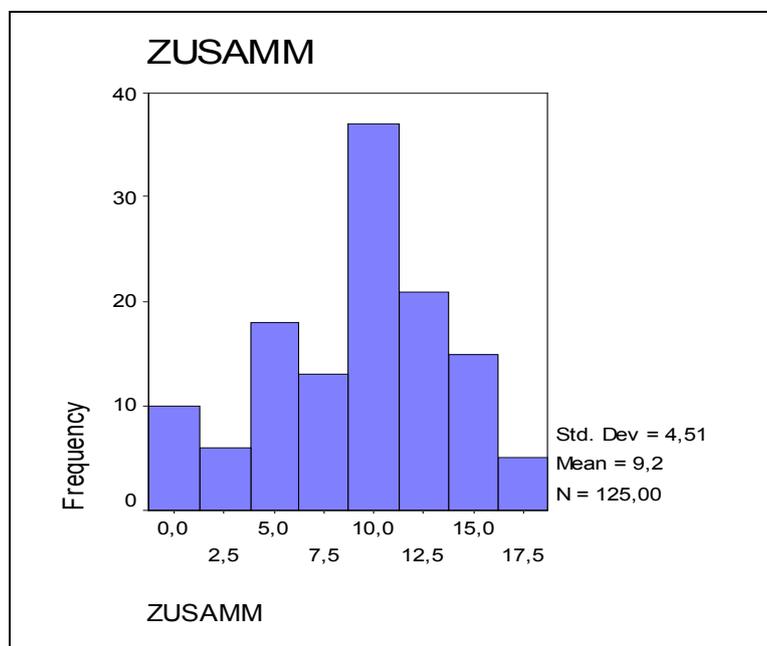
E) Subskala Übernehmen der Perspektive

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	4,8	4,8	4,8
	1	2	1,6	1,6	6,4
	3	5	4,0	4,0	10,4
	4	1	,8	,8	11,2
	6	10	7,9	8,0	19,2
	7	4	3,2	3,2	22,4
	8	1	,8	,8	23,2
	9	24	19,0	19,2	42,4
	10	4	3,2	3,2	45,6
	12	27	21,4	21,6	67,2
	13	6	4,8	4,8	72,0
	14	1	,8	,8	72,8
	15	23	18,3	18,4	91,2
	18	10	7,9	8,0	99,2
	21	1	,8	,8	100,0
	Total	125	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0		



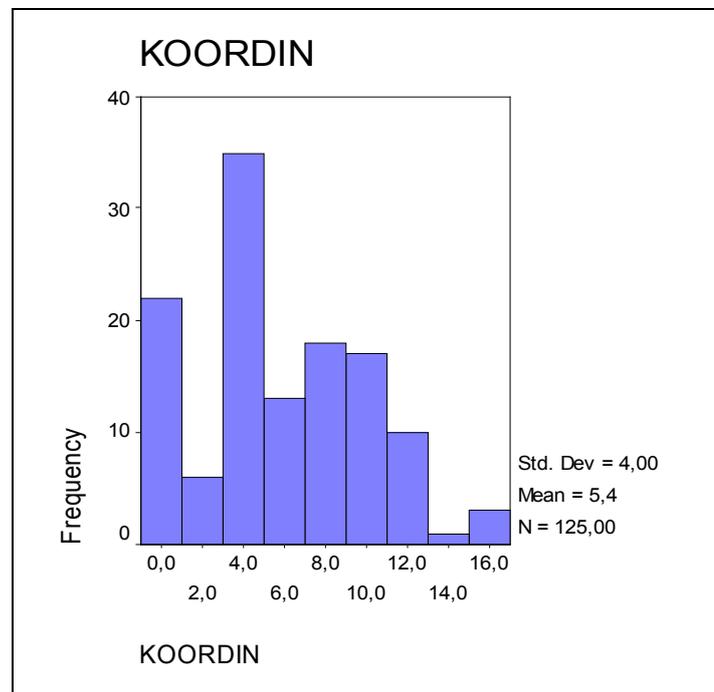
F) Subskala in Zusammenhang bringen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	5,6	5,6	5,6
	1	3	2,4	2,4	8,0
	3	6	4,8	4,8	12,8
	4	5	4,0	4,0	16,8
	6	13	10,3	10,4	27,2
	7	10	7,9	8,0	35,2
	8	3	2,4	2,4	37,6
	9	16	12,7	12,8	50,4
	10	16	12,7	12,8	63,2
	11	5	4,0	4,0	67,2
	12	10	7,9	8,0	75,2
	13	11	8,7	8,8	84,0
	15	13	10,3	10,4	94,4
	16	2	1,6	1,6	96,0
	18	5	4,0	4,0	100,0
	Total	125	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0		



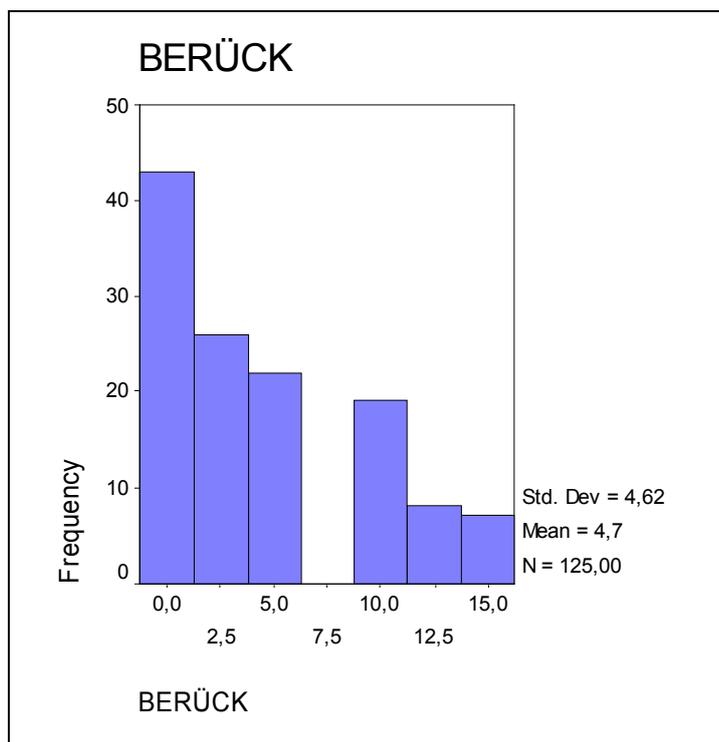
G) Subskala Koordinieren

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	22	17,5	17,6	17,6
	1	6	4,8	4,8	22,4
	3	18	14,3	14,4	36,8
	4	17	13,5	13,6	50,4
	5	1	,8	,8	51,2
	6	12	9,5	9,6	60,8
	7	15	11,9	12,0	72,8
	8	3	2,4	2,4	75,2
	9	12	9,5	9,6	84,8
	10	5	4,0	4,0	88,8
	12	10	7,9	8,0	96,8
	13	1	,8	,8	97,6
	15	3	2,4	2,4	100,0
		Total	125	99,2	100,0
Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0		



H) Subskala Berücksichtigen

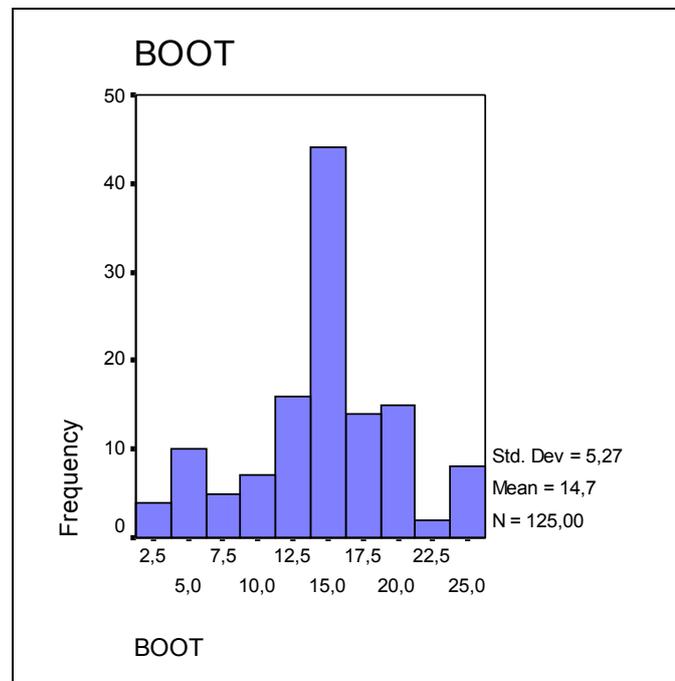
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	41	32,5	32,8	32,8
	1	2	1,6	1,6	34,4
	3	26	20,6	20,8	55,2
	4	1	,8	,8	56,0
	6	21	16,7	16,8	72,8
	9	15	11,9	12,0	84,8
	10	3	2,4	2,4	87,2
	11	1	,8	,8	88,0
	12	6	4,8	4,8	92,8
	13	2	1,6	1,6	94,4
	15	7	5,6	5,6	100,0
		Total	125	99,2	100,0
Missing	System	1	,8		
Total		126	100,0		



Häufigkeiten der Geschichten-Subskalen des SCST

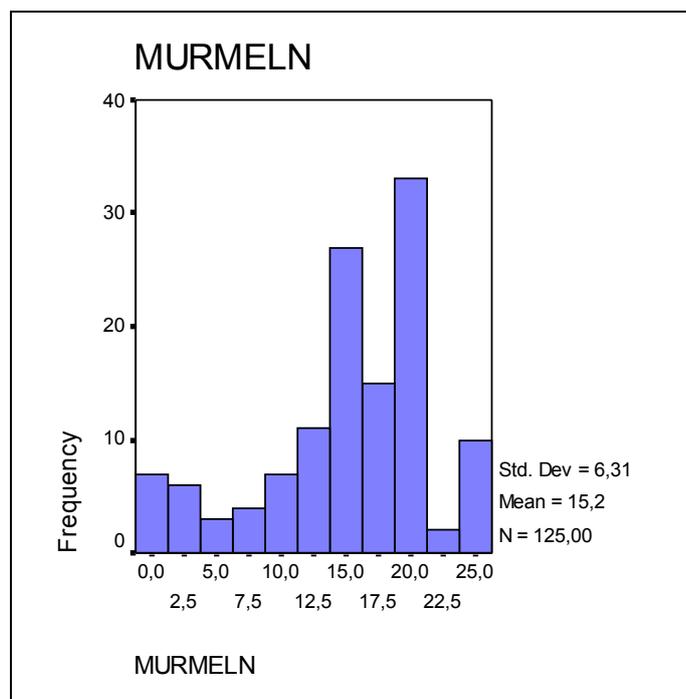
A) Das kleine Boot

Score	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3	4	3,2	3,2	3,2
4	6	4,8	4,8	8,0
5	1	,8	,8	8,8
6	3	2,4	2,4	11,2
7	4	3,2	3,2	14,4
8	1	,8	,8	15,2
10	4	3,2	3,2	18,4
11	3	2,4	2,4	20,8
12	3	2,4	2,4	23,2
13	13	10,3	10,4	33,6
14	5	4,0	4,0	37,6
15	19	15,1	15,2	52,8
16	20	15,9	16,0	68,8
17	1	,8	,8	69,6
18	13	10,3	10,4	80,0
19	7	5,6	5,6	85,6
20	1	,8	,8	86,4
21	7	5,6	5,6	92,0
22	2	1,6	1,6	93,6
24	8	6,3	6,4	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



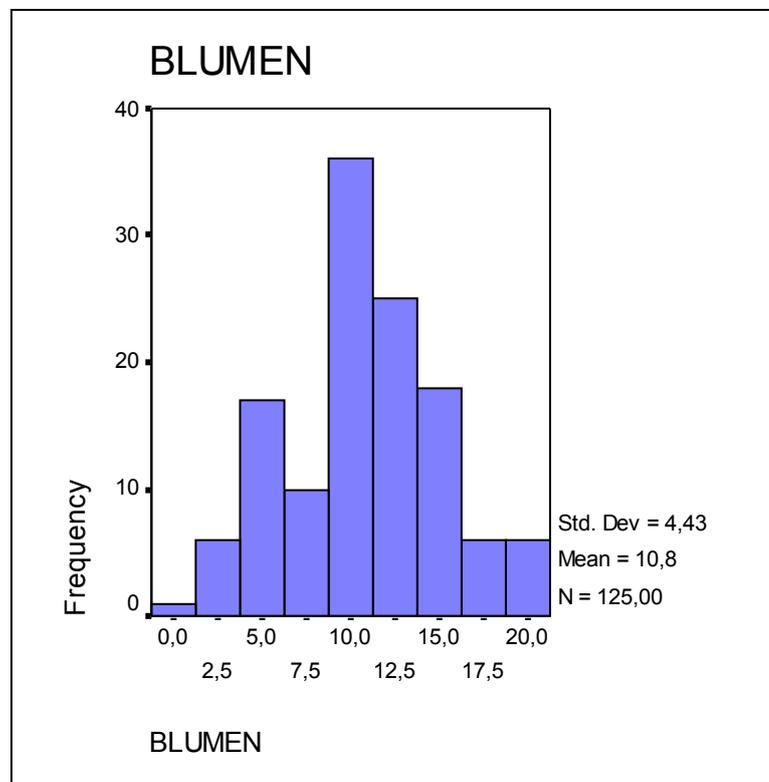
B) Mürmeln

Score	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	2	1,6	1,6	1,6
1	5	4,0	4,0	5,6
2	3	2,4	2,4	8,0
3	3	2,4	2,4	10,4
4	1	,8	,8	11,2
6	2	1,6	1,6	12,8
7	1	,8	,8	13,6
8	3	2,4	2,4	16,0
9	1	,8	,8	16,8
10	4	3,2	3,2	20,0
11	2	1,6	1,6	21,6
12	2	1,6	1,6	23,2
13	9	7,1	7,2	30,4
14	9	7,1	7,2	37,6
15	6	4,8	4,8	42,4
16	12	9,5	9,6	52,0
17	3	2,4	2,4	54,4
18	12	9,5	9,6	64,0
19	16	12,7	12,8	76,8
20	5	4,0	4,0	80,8
21	12	9,5	9,6	90,4
22	2	1,6	1,6	92,0
24	10	7,9	8,0	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



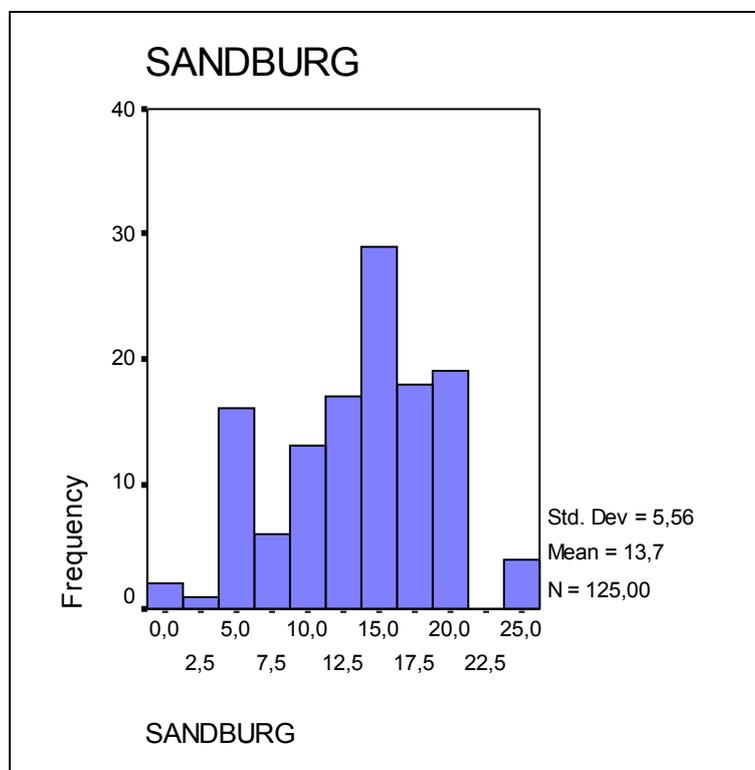
C) Blumen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	,8	,8	,8
2	3	2,4	2,4	3,2
3	3	2,4	2,4	5,6
4	8	6,3	6,4	12,0
5	3	2,4	2,4	14,4
6	6	4,8	4,8	19,2
7	6	4,8	4,8	24,0
8	4	3,2	3,2	27,2
9	8	6,3	6,4	33,6
10	17	13,5	13,6	47,2
11	11	8,7	8,8	56,0
12	10	7,9	8,0	64,0
13	15	11,9	12,0	76,0
14	4	3,2	3,2	79,2
15	9	7,1	7,2	86,4
16	5	4,0	4,0	90,4
17	1	,8	,8	91,2
18	5	4,0	4,0	95,2
19	5	4,0	4,0	99,2
21	1	,8	,8	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



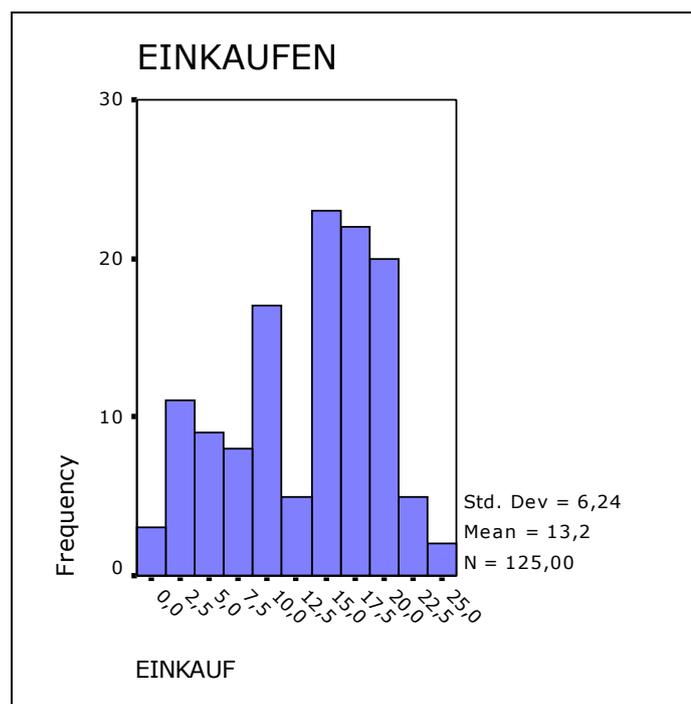
D) Sandburg

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	2	1,6	1,6	1,6
3	1	,8	,8	2,4
4	8	6,3	6,4	8,8
5	3	2,4	2,4	11,2
6	5	4,0	4,0	15,2
7	6	4,8	4,8	20,0
9	4	3,2	3,2	23,2
10	6	4,8	4,8	28,0
11	3	2,4	2,4	30,4
12	5	4,0	4,0	34,4
13	12	9,5	9,6	44,0
14	4	3,2	3,2	47,2
15	11	8,7	8,8	56,0
16	14	11,1	11,2	67,2
17	4	3,2	3,2	70,4
18	14	11,1	11,2	81,6
19	7	5,6	5,6	87,2
20	1	,8	,8	88,0
21	11	8,7	8,8	96,8
24	4	3,2	3,2	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



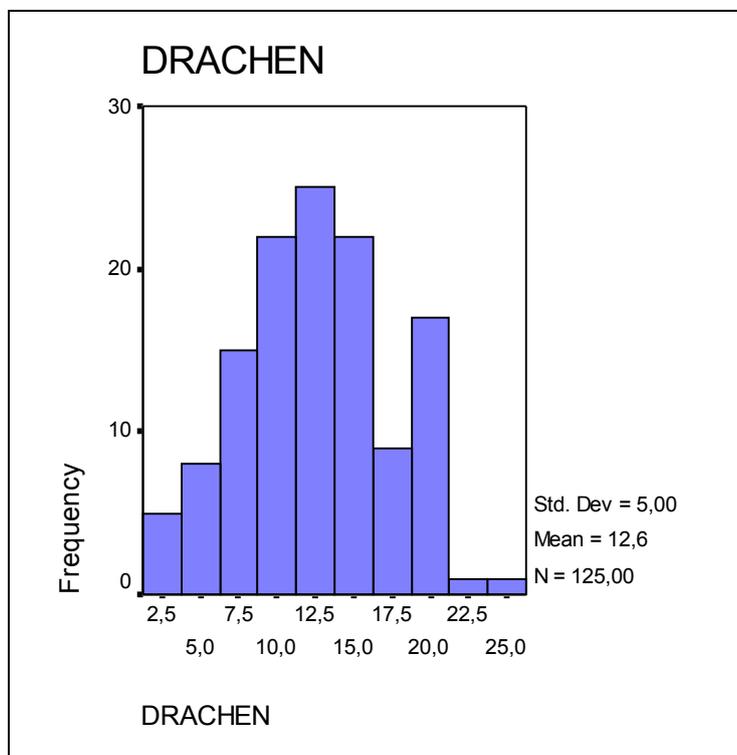
E) Einkaufen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	2	1,6	1,6	1,6
1	1	,8	,8	2,4
2	3	2,4	2,4	4,8
3	8	6,3	6,4	11,2
4	4	3,2	3,2	14,4
5	2	1,6	1,6	16,0
6	3	2,4	2,4	18,4
7	7	5,6	5,6	24,0
8	1	,8	,8	24,8
9	3	2,4	2,4	27,2
10	7	5,6	5,6	32,8
11	7	5,6	5,6	38,4
12	2	1,6	1,6	40,0
13	3	2,4	2,4	42,4
14	9	7,1	7,2	49,6
15	8	6,3	6,4	56,0
16	6	4,8	4,8	60,8
17	13	10,3	10,4	71,2
18	9	7,1	7,2	78,4
19	8	6,3	6,4	84,8
20	4	3,2	3,2	88,0
21	8	6,3	6,4	94,4
22	5	4,0	4,0	98,4
24	2	1,6	1,6	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



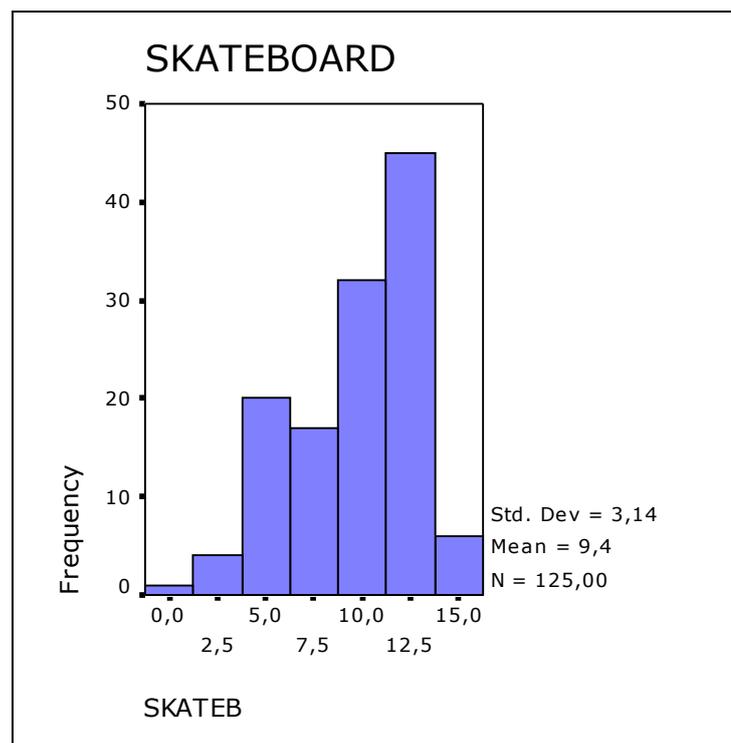
F) Drachen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	1	,8	,8	,8
3	4	3,2	3,2	4,0
4	3	2,4	2,4	6,4
5	4	3,2	3,2	9,6
6	1	,8	,8	10,4
7	9	7,1	7,2	17,6
8	6	4,8	4,8	22,4
9	7	5,6	5,6	28,0
10	12	9,5	9,6	37,6
11	3	2,4	2,4	40,0
12	14	11,1	11,2	51,2
13	11	8,7	8,8	60,0
14	1	,8	,8	60,8
15	15	11,9	12,0	72,8
16	6	4,8	4,8	77,6
18	9	7,1	7,2	84,8
19	10	7,9	8,0	92,8
20	1	,8	,8	93,6
21	6	4,8	4,8	98,4
22	1	,8	,8	99,2
24	1	,8	,8	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



G) Skateboard

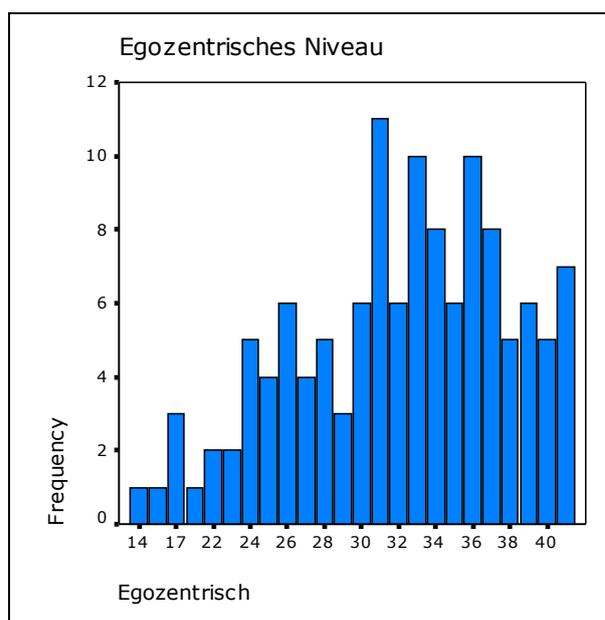
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	1	,8	,8	,8
3	4	3,2	3,2	4,0
4	8	6,3	6,4	10,4
6	12	9,5	9,6	20,0
7	16	12,7	12,8	32,8
8	1	,8	,8	33,6
9	22	17,5	17,6	51,2
10	10	7,9	8,0	59,2
12	41	32,5	32,8	92,0
13	4	3,2	3,2	95,2
15	6	4,8	4,8	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



Häufigkeiten der 4 Niveaus

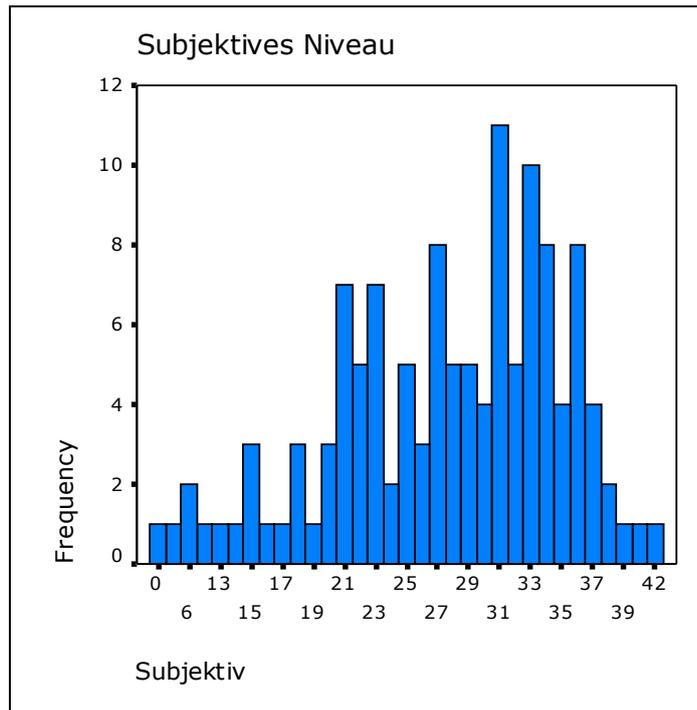
A) Egozentrisches Niveau

N	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
14	1	,8	,8	,8
15	1	,8	,8	1,6
17	3	2,4	2,4	4,0
18	1	,8	,8	4,8
22	2	1,6	1,6	6,4
23	2	1,6	1,6	8,0
24	5	4,0	4,0	12,0
25	4	3,2	3,2	15,2
26	6	4,8	4,8	20,0
27	4	3,2	3,2	23,2
28	5	4,0	4,0	27,2
29	3	2,4	2,4	29,6
30	6	4,8	4,8	34,4
31	11	8,7	8,8	43,2
32	6	4,8	4,8	48,0
33	10	7,9	8,0	56,0
34	8	6,3	6,4	62,4
35	6	4,8	4,8	67,2
36	10	7,9	8,0	75,2
37	8	6,3	6,4	81,6
38	5	4,0	4,0	85,6
39	6	4,8	4,8	90,4
40	5	4,0	4,0	94,4
42	7	5,6	5,6	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



B) Subjektives Niveau

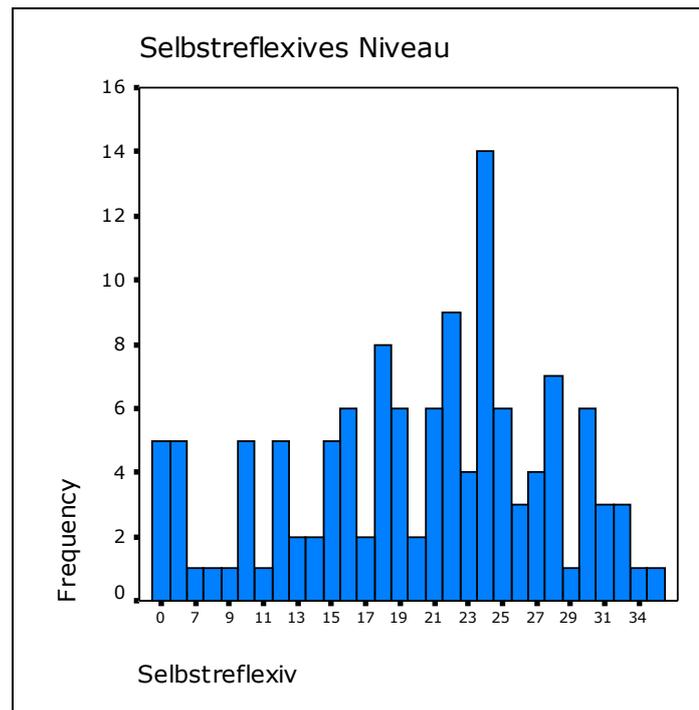
N	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	1	,8	,8	,8
4	1	,8	,8	1,6
6	2	1,6	1,6	3,2
7	1	,8	,8	4,0
13	1	,8	,8	4,8
14	1	,8	,8	5,6
15	3	2,4	2,4	8,0
16	1	,8	,8	8,8
17	1	,8	,8	9,6
18	3	2,4	2,4	12,0
19	1	,8	,8	12,8
20	3	2,4	2,4	15,2
21	7	5,6	5,6	20,8
22	5	4,0	4,0	24,8
23	7	5,6	5,6	30,4
24	2	1,6	1,6	32,0
25	5	4,0	4,0	36,0
26	3	2,4	2,4	38,4
27	8	6,3	6,4	44,8
28	5	4,0	4,0	48,8
29	5	4,0	4,0	52,8
30	4	3,2	3,2	56,0
31	11	8,7	8,8	64,8
32	5	4,0	4,0	68,8
33	10	7,9	8,0	76,8
34	8	6,3	6,4	83,2
35	4	3,2	3,2	86,4
36	8	6,3	6,4	92,8
37	4	3,2	3,2	96,0
38	2	1,6	1,6	97,6
39	1	,8	,8	98,4
40	1	,8	,8	99,2
42	1	,8	,8	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



C) Selbstreflexives Niveau

N	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	5	4,0	4,0	4,0
6	5	4,0	4,0	8,0
7	1	,8	,8	8,8
8	1	,8	,8	9,6
9	1	,8	,8	10,4
10	5	4,0	4,0	14,4
11	1	,8	,8	15,2
12	5	4,0	4,0	19,2
13	2	1,6	1,6	20,8
14	2	1,6	1,6	22,4
15	5	4,0	4,0	26,4
16	6	4,8	4,8	31,2
17	2	1,6	1,6	32,8
18	8	6,3	6,4	39,2
19	6	4,8	4,8	44,0
20	2	1,6	1,6	45,6
21	6	4,8	4,8	50,4
22	9	7,1	7,2	57,6
23	4	3,2	3,2	60,8
24	14	11,1	11,2	72,0
25	6	4,8	4,8	76,8
26	3	2,4	2,4	79,2
27	4	3,2	3,2	82,4
28	7	5,6	5,6	88,0
29	1	,8	,8	88,8

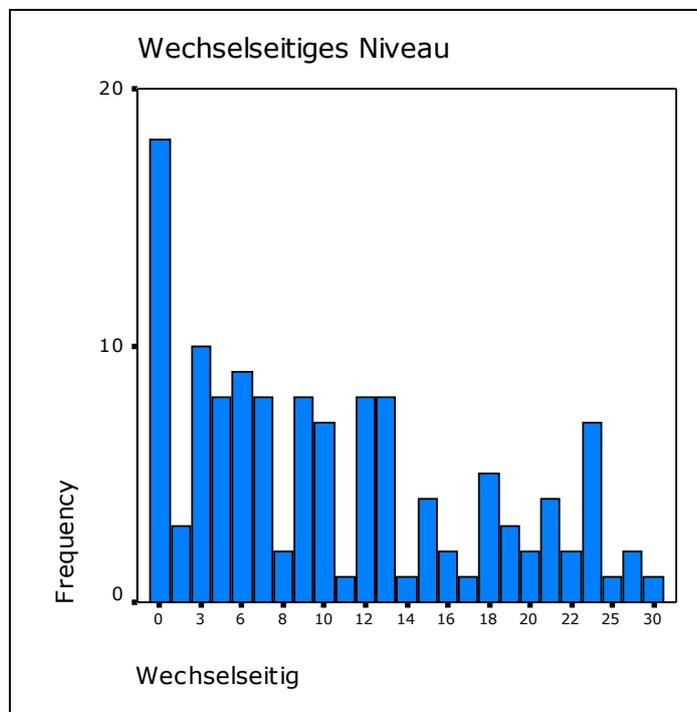
30	6	4,8	4,8	93,6
31	3	2,4	2,4	96,0
33	3	2,4	2,4	98,4
34	1	,8	,8	99,2
36	1	,8	,8	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



D) Wechselseitiges Niveau

N	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	18	14,3	14,4	14,4
1	3	2,4	2,4	16,8
3	10	7,9	8,0	24,8
4	8	6,3	6,4	31,2
6	9	7,1	7,2	38,4
7	8	6,3	6,4	44,8
8	2	1,6	1,6	46,4
9	8	6,3	6,4	52,8
10	7	5,6	5,6	58,4
11	1	,8	,8	59,2
12	8	6,3	6,4	65,6
13	8	6,3	6,4	72,0
14	1	,8	,8	72,8

15	4	3,2	3,2	76,0
16	2	1,6	1,6	77,6
17	1	,8	,8	78,4
18	5	4,0	4,0	82,4
19	3	2,4	2,4	84,8
20	2	1,6	1,6	86,4
21	4	3,2	3,2	89,6
22	2	1,6	1,6	91,2
24	7	5,6	5,6	96,8
25	1	,8	,8	97,6
27	2	1,6	1,6	99,2
30	1	,8	,8	100,0
Total	125	99,2	100,0	
Missing	1	,8		
Total	126	100,0		



Box-M-Test für eine multivariate Varianzanalyse der Fähigkeiten-Subskalen

Box-M-Test	173,271
F	1,404
df1	108
df2	28395,01
Sig.	0,004

Levene-Test für eine multivariate Varianzanalyse der Fähigkeiten-Subskalen

	F	df1	df2	Sig.
IDENTIFIZIEREN	5,416	4	120	0,000
DISKRIMINIEREN	1,305	4	120	0,272
DIFFERENZIEREN	4,331	4	120	0,003
VERGLEICHEN	0,900	4	120	0,466
ÜBERNEHMEN DER PERSPEKTIVE	0,590	4	120	0,670
IN ZUSAMMENHANG BRINGEN	3,425	4	120	0,011
KOORDINIEREN	0,920	4	120	0,455
BERÜCKSICHTIGEN	6,844	4	120	0,000

Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable Differenz zwischen den Testscores

N	Valid	116
	Missing	10
Mean		62,02
Median		64,00
Std. Deviation		23,336
Variance		544,574
Minimum		-7
Maximum		110

Alter	Mittelwert	Standardabweichung
6	63,25	26,70
7	45,59	22,96
8	57,20	21,56
9	65,76	19,40
10	78,54	17,69

Zusammenhang der Variable Differenz mit dem Alter

Spearman's rho			AGE	DIFF
	AGE	Correlation Coefficient	1,000	,463
		Sig. (2-tailed)	,	,000
		N	126	116
	DIFF	Correlation Coefficient	,463	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,
N		116	116	

Brief an die Eltern

Liebe Eltern!

Mein Name ist Andrea Hinterndorfer. Ich bin Psychologiestudentin und führe derzeit an der VS Yspertal/VS St. Andrä eine Testung im Rahmen meiner Diplomarbeit durch.

Dabei geht es um die sozialen Fähigkeiten Ihres Kindes. Ihr Sohn/Ihre Tochter sieht sich dazu einige Bildgeschichten an und ich werde anschließend Fragen stellen. Leider kann ich keine individuellen Rückmeldungen über die Ergebnisse erteilen, da ich die Daten anonym auswerte. Die Testung erfolgt selbstverständlich mit dem Einverständnis der Schule. Bitte lassen Sie Ihr Kind daran teilnehmen. Sie unterstützen damit eine junge Psychologin ihr Studium abzuschließen.

Wenn Sie noch Fragen zu der Untersuchung haben, kontaktieren Sie mich unter: a0107106@unet.univie.ac.at oder 0660/5525590.

Bitte folgenden Abschnitt ausfüllen und wieder in die Schule mitgeben:

Ich,, erkläre mich damit einverstanden, dass mein Sohn/meine Tochter an der psychologischen Testung von Frau Hinterndorfer teilnehmen darf.

Datum:.....Unterschrift:

Erklärung zum Elternbrief: Die Testung wurde vor meiner Eheschließung durchgeführt, daher wurde im Elternbrief mein Mädchenname (Hinterndorfer) angeführt.

Social Cognitive Skills Test

Der Verlag Bohn Stafleu von Loghum erteilte mir freundlicherweise die Genehmigung eine der Bildgeschichten des SCST in meiner Arbeit zu verwenden (siehe Seite 59). Für die anderen Bildgeschichten wurde diese Erlaubnis nicht erteilt. Daher kann das vollständige Testverfahren leider nicht abgedruckt werden. Dargestellt werden hier die Anleitung und die übersetzten Fragen.

Instruktion:

„Ich werde dir gleich 7 Geschichten erzählen. Nach jeder Geschichte werde ich dir einige Fragen über diese Geschichte stellen. Manchmal erscheinen die Fragen gleich zu sein, aber sie sind doch jedes Mal anders. Die Fragen zu jeder Geschichte werden stets schwieriger, weil sie auch für Kinder, die älter als du sind, gedacht sind. Gib dein Bestes. Sage einfach was du denkst oder empfindest.“

Bildgeschichte 1: Das kleine Boot

„Wir beginnen mit der Geschichte "das kleine Boot". Ich werde die Geschichte an Hand der nun folgenden 6 Bilder erzählen.“ Lege das Blatt mit den Bildern vor das Kind nieder und erzähle die Geschichte und sage anschließend:

1. Dieser Junge spielt mit seinem selbstgebauten Boot am Wasser.
2. Sein Boot sinkt.
3. Er geht nach Hause.
4. Zu Hause spielt sein Bruder mit einem Boot in der Badewanne.
5. Der Junge sieht das Boot seines Bruders.
6. Der Junge beginnt zu weinen.
- 7.

„Ich stelle ein paar Fragen über die Geschichte an dich.“

Abbrechnorm: 2 aufeinander folgende Fragen mit je 0 Punkten.

Frage 1 (Identifizieren): Wie fühlt sich der Junge auf dem ersten Bild?

(Durchfragen)

- fröhlich, glücklich oder ein Synonym
- ansonsten:

Ersatzfrage: Wie fühlt sich der Junge auf Bild 3? **(Durchfragen)**

- traurig, enttäuscht oder ein Synonym
- ansonsten:

Frage 2 (Diskriminieren): Auf welchen zwei Bildern fühlen der Junge und sein kleiner Bruder das Gleiche? (Für 4-, 5- und 6-jährige: Wie fühlt der kleine Bruder sich auf dem vierten Bild?)

- Bild 1 und 4, 2 und 6, 1 und 5
- ansonsten:

Ersatzfrage: Fühlt sich der Junge auf dem fünften Bild genauso wie sein Bruder?

- nein, er fühlt sich anders
- ansonsten:

Frage 3 (Differenzieren): Auf dem vierten Bild denkt der kleine Bruder an sein kleines Boot in der Badewanne. Woran denkt der Junge im fünften Bild?

(Durchfragen)

- sein eigenes kleines Boot, sein Boot das gesunken ist

Hilfsfrage: Warum ist er so traurig? Ich werde Frage 3 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 4 (Vergleichen): Der Junge auf dem zweiten Bild und der kleine Bruder in der Badewanne auf dem vierten Bild fühlen sich verschieden. Wie fühlen sie sich? **(Durchfragen)**

- der Junge auf dem zweiten Bild ist erschrocken und der kleine Bruder ist fröhlich. Der Junge ist nicht glücklich und der Bruder ist glücklich.

Hilfsfrage: Der kleine Bruder spielt mit seinem kleinen Boot. Wie fühlt er sich? Ich werde Frage 4 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 5 (Übernehmen der Perspektive): Was denkt seine Mutter auf dem fünften Bild, als der Junge nach Hause kommt?

- was ist ihm passiert? Warum guckt er so? Alle Antworten aus denen ersichtlich ist, dass die Mutter nicht weiß was passiert ist.

Hilfsfrage: Hat der Junge sein Boot dabei?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 6 (in Zusammenhang bringen): Kannst du mir sagen, warum der Junge auf dem fünften Bild nicht so fröhlich ist wie sein kleiner Bruder?

- weil sein Boot gesunken ist

Hilfsfrage: Sieh dir das zweite Bild an. Was ist da passiert? Ich werde Frage 6 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 7 (Koordinieren): Warum ist die Mutter verwundert als der Junge zu weinen beginnt?

- weil sie nicht weiß was passiert ist

Hilfsfrage: War sie dort als das Boot sank? Ich werde Frage 7 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 8 (Berücksichtigen): Was kann der Junge tun damit die Mutter nicht verwirrt ist?

- erklären, erzählen was passiert ist

Hilfsfrage: Kann die Mutter dem Jungen helfen, wenn sie nicht weiß was passiert ist? Ich werde Frage 8 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Bildgeschichte 2: Murmeln

„Die Geschichte, die nun kommt, heißt Murmeln. Ich werde die Geschichte an Hand der nun folgenden 5 Bilder erzählen.“ Lege das Blatt mit den Bildern vor das Kind nieder und erzähle die Geschichte Murmeln und sage anschließend:

1. Dieses Mädchen spielt mit ihrer Murmel..
2. Die Murmel rollt in den Kanal.
3. Das Mädchen setzt sich auf die Gehsteigkante.
4. Ihr Freund kommt zu ihr, um ihr die Murmeln zu zeigen, die er gerade gewonnen hat.
5. Weinend läuft das Mädchen davon.

„Ich stelle ein paar Fragen über die Geschichte an dich.“

Abbrechnorm: 2 aufeinander folgende Fragen mit je 0 Punkten.

Frage 1 (Identifizieren): Wie fühlt sich der Freund auf dem fünften Bild?

(Durchfragen)

- seltsam, komisch oder ein Synonym
- ansonsten:

Ersatzfrage: Wie fühlt sich das Mädchen auf dem ersten Bild? **(Durchfragen)**

- froh, fröhlich oder ein Synonym
- ansonsten:

Frage 2 (Diskriminieren): Auf welchen Bildern fühlen sich das Mädchen und der Freund gleich?

- in Bild 1 und Bild 4, oder 2 und 5
- ansonsten:

Ersatzfrage: Fühlen das Mädchen und der Junge auf dem vierten Bild das Gleiche?

- nein
- ansonsten:

Frage 3 (Differenzieren): Das Mädchen denkt an ihre verlorene Murmel.

Worüber denkt der Freund auf dem vierten Bild nach?

- seine eben gewonnenen Murmeln; daran zusammen zu spielen

Hilfsfrage: Sie hat ihre Murmel verloren. Und der Freund? Ich werde Frage 3 wiederholen.

- richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 4 (Vergleichen): Das Mädchen auf dem ersten Bild und der Freund auf dem vierten Bild denken an das Selbe. Woran denken die beiden?

- sie denken beiden an ihre eigenen Murmeln

Hilfsfrage: Woran denkt das Mädchen auf dem ersten Bild? Ich werde Frage 4 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten

Frage 5 (Übernehmen der Perspektive): Was denkt der Freund auf dem fünften Bild?

- alle Antworten die zeigen, dass er überrascht/verwirrt ist, zum Beispiel:
- Was hab ich getan? Was hab ich falsch gemacht?

Hilfsfrage: Kann der Freund wissen warum das Mädchen weint? Ich werde Frage 5 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten

Frage 6 (in Zusammenhang bringen): Warum freut sich das Mädchen nicht, dass ihr Freund neue Murmeln hat?

- weil sie ihre Murmel verloren hat

Hilfsfrage: Was ist mit ihrer Murmel passiert? Ich werde Frage 6 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten

Frage 7 (Koordinieren): Was will der Freund auf dem vierten Bild und was denkt das Mädchen?

- der Junge will seine neuen Murmeln herzeigen und das Mädchen muss an ihre verlorene Murmel denken. Sie denkt: er hat neue Murmeln und ich hab keine.

Hilfsfrage: Warum ist der Freund fröhlich? Ich werde Frage 7 noch einmal wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten

Frage 8 (Berücksichtigen): Was kann das Mädchen tun, damit ihr Freund nicht verwundert ist?

- erklären, ihm erzählen was passiert ist

Hilfsfrage: Kann sie von ihrem Freund erwarten, dass er versteht was gerade passiert ist und sie zum Weinen gebracht hat? Ich werde Frage 8 noch einmal wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten

Bildgeschichte 3: Blumen

„Die Geschichte, die wir jetzt machen werden, heißt Blumen. Ich werde die Geschichte an Hand der nun folgenden 8 Bilder erzählen.“

Lege das Blatt mit den Bildern vor das Kind nieder und erzähle die Geschichte Blumen und sage anschließend:

1. Das Mädchen hüpfte auf der Straße.
2. Sie begegnet einem grollenden Hund.
3. Der Hund rennt hinter dem Mädchen her.
4. Das Mädchen hat eine Idee.
5. Sie läuft in einen Garten und schließt das Gartentor.
6. Das Mädchen sieht schöne Blumen im Garten stehen.
7. Sie pflückt ein paar schöne Blumen.
8. Dann sieht das Mädchen den Gärtner.

„Ich stelle ein paar Fragen über die Geschichte an dich.“

Abbrechnorm: 2 aufeinander folgende Fragen mit je 0 Punkten.

Frage 1 (Identifizieren): Wie fühlt sich das Mädchen auf dem zweiten Bild?

(Durchfragen)

- ängstlich, erschrocken oder ein Synonym
- ansonsten:

Ersatzfrage: Wie fühlt sich das Mädchen auf dem ersten Bild? **(Durchfragen)**

- glücklich, fröhlich oder ein Synonym
- ansonsten:

Frage 2 (Diskriminieren): Fühlen das Mädchen und der Gärtner auf dem achten Bild das Gleiche?

- ja, er ist ebenfalls überrascht (ist die Antwort nur ja, frag: was fühlen sie)
- ansonsten:

Ersatzfrage: Fühlt sich der Gärtner auf dem achten Bild genauso wie das Mädchen auf dem zweiten Bild? **(Durchfragen)**

- nein; der Gärtner ist überrascht und das Mädchen ist erschrocken
- ansonsten:

Frage 3 (Differenzieren): Auf dem siebenten Bild denkt das Mädchen: es ist toll die schönen Blumen zu pflücken. Was denkt der Gärtner?

- was macht das Mädchen mit den Blumen; die Blumen dürfen nicht gepflückt werden

Hilfsfrage: Findet der Gärtner es gut, dass das Mädchen die Blumen pflückt?

Ich werde Frage 3 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 4 (Vergleichen): Wie unterscheiden sich die Gefühle des Mädchens auf dem vierten Bild und die des Gärtners auf dem achten Bild? (**Durchfragen**)

- das Mädchen fürchtet sich und der Gärtner ist verwundert (nicht ängstlich)

Hilfsfrage: Hat das Mädchen Angst vor dem Hund? Hat der Gärtner Angst vor dem Mädchen? Ich werde Frage 4 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 5 (Übernehmen der Perspektive): Was denkt der Gärtner als er das Mädchen mit den Blumen in der Hand sieht?

- warum hat sie die Blumen gepflückt? Blumenpflücken ist nicht erlaubt. Das Mädchen kann nicht im Garten von jemand anders Blumen pflücken. Was tut sie hier in meinem Garten?

Hilfsfrage: Freut sich der Gärtner, dass seine Blumen gepflückt wurden? Ich werde Frage 5 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 6 (in Zusammenhang bringen): Warum ist der Gärtner nicht zufrieden mit dem Mädchen?

- weil das Mädchen die Blumen gestohlen hat; sie hat keine Erlaubnis den Garten zu betreten; weil sie ein Eindringling ist;

Hilfsfrage: Hat das Mädchen um Erlaubnis gefragt die Blumen zu pflücken? Ich werde Frage 6 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 7 (Koordinieren): Das Mädchen denkt, dass der Gärtner nicht böse sein wird. Weißt du warum?

- weil sie fliehen musste, als der Hund sie verfolgte

Hilfsfrage: Warum ist das Mädchen im Garten? Ich werde Frage 7 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 8 (Berücksichtigen): Was hätte das Mädchen tun sollen damit der Gärtner nicht böse wird?

- ihm erklären was passiert ist; sich bei ihm entschuldigen und die Blumen zurückgeben

Hilfsfrage: Weiß der Gärtner was dem Mädchen passiert ist? Ich werde Frage 8 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Bildgeschichte 4: Die Sandburg

„Die nächste Geschichte heißt Sandburg. Ich werde die Geschichte an Hand der nun folgenden 6 Bilder erzählen.“ Lege das Blatt mit den Bildern vor das Kind nieder und erzähle die Geschichte Sandburg und sage anschließend:

1. Der Junge hat eine Sandburg gebaut.
2. Da kommt ein fremder Junge, der die Sandburg zerstört.
3. Der Junge läuft nach Hause.
4. Der Junge sieht, dass sein Bruder einen Turm mit Bausteinen baut.
5. Der Junge wirft den Bausteinturm seines Bruders um.
6. Der Bruder muss weinen.

„Ich stelle ein paar Fragen über die Geschichte an dich.“

Abbrechnorm: 2 aufeinander folgende Fragen mit je 0 Punkten.

Frage 1 (Identifizieren): Wie fühlt sich den Junge auf dem ersten Bild?

(Durchfragen)

- fröhlich, glücklich, zufrieden oder ein Synonym
- ansonsten:

Ersatzfrage: Wie fühlt sich der Junge auf dem dritten Bild, als er nach Hause geht? **(Durchfragen)**

- traurig, geknickt, verdrießlich, betroffen oder ein Synonym
- ansonsten:

Frage 2 (Diskriminieren): Auf welchen beiden Bildern fühlen sich der Junge und sein kleiner Bruder gleich? (Für 4-, 5- und 6-jährige: Wie fühlt der kleine Bruder sich auf dem sechsten Bild?)

- Bilder 3 und 6: traurig; Bilder 1 und 4: fröhlich, Bilder 2 und 5: erschrocken
- ansonsten:

Ersatzfrage: Fühlen der Junge und sein kleiner Bruder auf dem vierten Bild das Selbe? **(Durchfragen bei „Nein“: Was fühlen sie?)**

- nein
- ansonsten:

Frage 3 (Differenzieren): Auf dem vierten Bild denkt der kleine Bruder „Ich hab ein schönes Gebäude gemacht.“ Was denkt oder fühlt der Junge als er das Gebäude sieht?

- er denkt daran das Gebäude zu zerstören weil seine Sandburg zerstört wurde; wütend und eifersüchtig; (4-, 5- und 6-jährige: das geh ich kaputtmachen,..)

Hilfsfrage: Was passierte mit seiner Sandburg? Ich werde Frage 3 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 4 (Vergleichen): Der fremde Junge auf dem zweiten Bild und der Junge auf dem vierten Bild denken an dieselbe Sache. Woran denken die beiden?

- sie denken beide daran die Sandburg/das Gebäude zu zerstören

Hilfsfrage: Was machen der fremde Junge auf dem zweiten Bild und der Junge auf dem fünften Bild? Ich werde Frage 4 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 5 (Übernehmen der Perspektive): Wie fühlt sich der Junge als er seinen kleinen Bruder sieht, der mit Bausteinen spielt?

- wütend, eifersüchtig, traurig oder ein Synonym

Hilfsfrage: Was ist mit seiner Sandburg passiert? Ich werde Frage 5 wiederholen. Was ist die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 6 (in Zusammenhang bringen): Warum freut sich der Junge auf dem vierten Bild nicht für seinen kleine Bruder?

- weil seine eigene Sandburg zerstört wurde

Hilfsfrage: Warum ist er traurig nach Hause gekommen? Ich werde Frage 6 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 7 (Koordinieren): Der kleine Bruder versteht nicht warum seine Bausteine umgestoßen wurden. Warum versteht er das nicht?

- er weiß nichts von der Sandburg

Hilfsfrage: Erzählt der Junge seinem kleinen Bruder von der Sandburg? Ich werde Frage 7 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 8 (Berücksichtigen): Was macht der Junge in dieser Geschichte falsch?

- er bestraft seinen kleinen Bruder für etwas das er nicht getan hat; er reagiert seinen Ärger am kleinen Bruder ab;

Hilfsfrage: Warum ist es falsch das Gebäude seines kleinen Bruders umzustoßen? Ich werde Frage 8 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Bildgeschichte 5: Einkaufen

„Die Geschichte, die ich jetzt vorlesen werde, heißt Einkaufen. Ich werde die Geschichte an Hand der nun folgenden 5 Bilder erzählen.“

Lege das Blatt mit den Bildern vor das Kind nieder und erzähle die Geschichte Einkaufen und sage anschließend:

1. Dieses Mädchen muss für ihre Mutter einkaufen gehen.
2. Die Mutter ist beschäftigt, und das Mädchen geht zum Geschäft.
3. Vor der Tür des Geschäfts sitzt ein großer Hund.
4. Als das Mädchen in das Geschäft hineingehen will, beginnt der Hund fürchterlich zu knurren.
5. Das Mädchen traut sich nicht in das Geschäft zu hineinzugehen, und geht ohne Einkäufe nach Hause.

„Ich stelle ein paar Fragen über die Geschichte an dich.“

Abrechnorm: 2 aufeinander folgende Fragen mit je 0 Punkten.

Frage 1(Identifizieren): Wie fühlt sich das Mädchen auf dem vierten Bild?

(Durchfragen bei nicht gut...)

- erschrocken, ängstlich oder ein Synonym
- ansonsten:

Ersatzfrage: Wie sieht der Hund auf dem vierten Bild aus?

- groß, böse, gemein, grantig oder ein Synonym
- ansonsten:

Frage 2 (Diskriminieren): Fühlen sich die Mutter und das Mädchen auf dem zweiten Bild gleich? **(Durchfragen bei ja)**

- ja, böse oder grantig; Die Mutter ist böse, weil das Mädchen nicht einkaufen gehen will und das Mädchen ist böse, weil sie nicht tun will, was die Mutter sagt.
- ansonsten:

Ersatzfrage: Das Mädchen ist ärgerlich weil sie einkaufen gehen muss. Wie findet die Mutter das?

- sie ist damit nicht einverstanden; sie freut sich nicht darüber
- ansonsten:

Frage 3 (Differenzieren): Auf dem zweiten Bild denken die Mutter und das Mädchen was anderes. Was möchte die Mutter am meisten, was möchte das Mädchen am meisten?

- die Mutter möchte, dass das Mädchen einkaufen geht und das Mädchen möchte zu Hause bleiben

Hilfsfrage: Hat die Mutter genug Zeit um einkaufen zu gehen? Ich werde Frage 3 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 4 (Vergleichen): Das Mädchen fühlt sich auf dem zweiten und auf dem fünften Bild unterschiedlich. Wie fühlt sie sich?

- wütend und ängstlich

Hilfsfrage: Ist das Mädchen auf dem fünften Bild immer noch wütend? Ich werde Frage 4 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 5 (Übernehmen der Perspektive): Wie wird sich die Mutter fühlen wenn sie merkt, dass das Mädchen die Einkäufe nicht gemacht hat?

- wütend oder ein Synonym

Hilfsfrage: Warum bittet die Mutter das Mädchen einkaufen zu gehen? Ich werde Frage 5 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 6 (in Zusammenhang bringen): Warum will die Mutter, dass das Mädchen einkaufen geht und warum will das Mädchen das nicht tun?

- die Mutter möchte staubsaugen und das Mädchen möchte etwas für sich machen, wie zum Beispiel spielen

Hilfsfrage: Was macht die Mutter auf dem zweiten Bild? Ich werde Frage 6 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 7 (Koordinieren): Das Mädchen denkt, dass ihre Mutter nicht wütend sein wird wenn sie ohne Einkäufe nach Hause kommt. Warum das?

- es war nicht ihre Schuld; da war ein großer, böser Hund vor dem Geschäft; sie denkt nicht daran, dass ihre Mutter das nicht wissen kann;

Hilfsfrage: Warum hat sich das Mädchen bei dem Geschäft so gefürchtet? Ich werde Frage 7 wiederholen.

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 8 (Berücksichtigen): Was kann das Mädchen tun damit die Mutter nicht böse wird, obwohl sie nicht einkaufen war?

- sich entschuldigen und erklären was passiert ist; erzählen, dass da ein großer Hund war und sie sich gefürchtet hat;

Hilfsfrage: Kann die Mutter wissen warum das Mädchen nicht einkaufen war?

Ich werde Frage 8 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Bildgeschichte 6: Der Drachen

„Die vorletzte Geschichte heißt Drachen. Ich werde die Geschichte an Hand der nun folgenden 4 Bilder erzählen.“ Lege das Blatt mit den Bildern vor das Kind nieder und erzähle die Geschichte Drachen und sage anschließend:

1. Dieser Junge ist beim Drachensteigen.
2. Plötzlich schlingert der Drachen nach unten und fällt auf den Boden. Der schöne Drachen ist kaputt.
3. Der Junge geht mit seinem kaputten Drachen nach Hause.
4. Er trampelt auf seinem Drachen herum.

„Ich stelle ein paar Fragen über die Geschichte an dich.“

Abbrechnorm: 2 aufeinander folgende Fragen mit je 0 Punkten.

Frage 1 (Identifizieren): Wie fühlt sich der Junge auf dem dritten Bild?

(Durchfragen bei nicht gut,...)

- wütend, verärgert, böse oder ein Synonym
- ansonsten:

Ersatzfrage: Wie fühlt sich der Junge auf dem ersten Bild? **(Durchfragen bei gut...)**

- fröhlich, glücklich, zufrieden oder ein Synonym
- ansonsten:

Frage 2 (Diskriminieren): Fühlt die Mutter auf dem vierten Bild das Gleiche wie der Junge? **(Durchfragen ab 7 Jahren)**

- nein; böse/wütend vs. erschrocken/verblüfft (nein reicht für 4-6 jährige)
- ansonsten:

Ersatzfrage: Denkt die Mutter auf dem vierten Bild an etwas Anderes als der Junge auf dem ersten Bild? **(Durchfragen ab 7 Jahren; bei ja: was denkt die Mutter?)**

- ja; sie versteht es nicht
- ansonsten:

Frage 3 (Differenzieren): Der Junge ist wütend weil sein Drachen kaputt ist.

Ist die Mutter auch wütend deswegen?

- nein, die Mutter ist nicht wütend/böse

Hilfsfrage: Warum ist die Mutter verwundert? Ich werde Frage 3 wiederholen.

Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 4 (Vergleichen): Was ist der Unterschied zwischen dem was der Junge auf dem zweiten Bild und auf dem vierten Bild fühlt?

- in Bild 2 ist er erschrocken, in Bild 4 wütend

Hilfsfrage: Wie fühlt sich der Junge auf dem zweiten Bild als sein Drachen kaputt geht? Und auf dem vierten Bild? Ich werde Frage 4 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 5 (Übernehmen der Perspektive): Wie fühlt sich die Mutter, wenn sie sieht wie der Junge auf dem Drachen herumtrampelt?

- überrascht, erstaunt, verwirrt, verwundert oder ein Synonym

Hilfsfrage: Versteht sie warum der Junge auf dem vierten Bild so wütend ist?

Ich werde Frage 5 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 6 (in Zusammenhang bringen): Warum ist die Mutter verwundert als sie den Jungen auf dem vierten Bild sieht?

- sie weiß nicht was zuvor passiert ist

Hilfsfrage: Wo war der Junge Drachsteigen und wo war seine Mutter? Ich werde Frage 6 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 7 (Koordinieren): Kannst du mir sagen, was die Mutter und der Junge auf dem vierten Bild denken und wollen?

- Die Mutter begreift nicht, was passiert ist und denkt „was tut er nur?“; der Junge ist wütend/böse, weil sein Drachen nicht mehr fliegt;

Hilfsfrage: Hat die Mutter den Jungen beim Drachensteigen gesehen? Ich werde Frage 7 wiederholen. Was ist nun die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Frage 8 (Berücksichtigen): Was kann der Junge tun damit seine Mutter nicht mehr verwundert ist?

- erklären was passiert ist; erzählen wie sein Drachen abgestürzt ist; erzählen, dass er wütend ist, dass sein Drachen nicht mehr fliegt;

Hilfsfrage: Was muss die Mutter wissen, um zu begreifen, was passiert ist?

Ich werde Frage 8 wiederholen. Was ist die Antwort?

- die richtige Antwort mit der Hilfsfrage
- ansonsten:

Bildgeschichte 7: Das Skateboard

„Die letzte Geschichte heißt Skateboard. Ich werde die Geschichte an Hand der nun folgenden 4 Bilder erzählen.“ Lege das Blatt mit den Bildern vor das Kind nieder und erzähle die Geschichte Skateboard und sage anschließend:

1. Der Junge fährt mit seinem Skateboard, während zwei Jungen Basketball spielen.
2. Der Junge wird vom Ball getroffen.
3. Der Junge fällt.
4. Die zwei Jungen gehen mit ihrem Basketball weiter.

„Ich stelle ein paar Fragen über die Geschichte an dich.“

Abbrechnorm: 2 aufeinander folgende Fragen mit je 0 Punkten.

Frage 1 (Identifizieren): Wie fühlt sich der Junge auf dem ersten Bild?

(Durchfragen)

- gut, fröhlich, ausgelassen, glücklich oder ein Synonym
- ansonsten:

Ersatzfrage: Wie fühlt sich der Junge auf dem dritten Bild?

- schlecht, miserabel, traurig oder ein Synonym
- ansonsten:

Frage 2 (Diskriminieren): Fühlen sich die zwei Jungs auf dem ersten und auf dem vierten Bild gleich? **(Durchfragen ab 7: was wollen sie?)**

- ja, fröhlich; sie wollen Basketball spielen; (für 4-, 5- und 6-jährige ist Ja genug)
- ansonsten:

Ersatzfrage: Fühlt sich der Junge auf dem zweiten und dem vierten Bild gleich? **(Durchfragen ab 7 Jahren)**

- nein, erschrocken/überrascht auf Bild 2 und traurig/bedauernd auf Bild 4 (für 4-, 5- und 6-jährige ist Nein genug)
- ansonsten:

Frage 3 (Differenzieren): Fühlen die beiden Jungs auf dem vierten Bild und der Junge auf dem ersten Bild dasselbe?

- ja, sie haben Spaß, sind fröhlich und fühlen sich angenehm

Hilfsfrage: Fühlen sich die beiden Jungs auf dem vierten Bild genauso wie der Junge auf dem zweiten Bild? **(Durchfragen bei Nein)**

- Nein, ganz unterschiedlich
- ansonsten:

Frage 4 (Vergleichen): Denken die beiden Jungs auf dem ersten Bild das Gleiche wie auf dem vierten Bild?

- ja, sie denken an Basketball

Hilfsfrage: Denkt der Junge auf dem zweiten und dem dritten Bild das Gleiche?

- nein; zuerst denkt er was passiert ist, dann ist er traurig, jammert
- ansonsten:

Frage 5 (Übernehmen der Perspektive): Woran denken die beiden Jungs auf dem zweiten Bild als sie den Jungen treffen?

- der Basketball hat den Jungen unabsichtlich getroffen; er kann uns nicht schimpfen;

Hilfsfrage: Was denken die beiden Jungs auf dem vierten Bild?

- sie denken ans Basketball spielen
- ansonsten:

Frage 6 (in Zusammenhang bringen): Warum sind die beiden Jungs mit dem Basketball weggegangen?

- sie haben ihr Spiel beendet und gehen woanders hin; sie sind fertig mit dem Basketball spielen

Hilfsfrage: Haben die beiden Jungs bemerkt was dem Jungen auf dem Skateboard passiert ist?

- nein, nicht wirklich
- ansonsten:

Frage 7 (Koordinieren): Wird die Mutter Mitleid haben, wenn sie die wunden Knie und die zerrissene Hose sieht?

- wahrscheinlich nicht, weil sie die Ursache nicht weiß

Hilfsfrage: Stell dir vor, dass die Hose von dem Jungen kaputt ist. Soll die Mutter dann böse sein?

- zuerst schon, weil sie sie reparieren muss, aber später nicht mehr
- ansonsten:

Frage 8 (Berücksichtigen): Stell dir vor du bist der Junge. Was ist die beste Reaktion wenn du vom Ball getroffen wirst?

- sich umsehen und auf den Gesichtsausdruck der beiden Jungs achten, bevor man sich ein Urteil bildet

Hilfsfrage: Wie kann der Junge sicher sein, dass die beiden Jungs ihn absichtlich getroffen haben?

- das kann er nicht wissen

Antwortbogen CPM

Name							Vorname						
heutiges Datum							geboren am						
A							B						
A 1	1	2	3	4	5	6	B 1	1	2	3	4	5	6
A 2	1	2	3	4	5	6	B 2	1	2	3	4	5	6
A 3	1	2	3	4	5	6	B 3	1	2	3	4	5	6
A 4	1	2	3	4	5	6	B 4	1	2	3	4	5	6
A 5	1	2	3	4	5	6	B 5	1	2	3	4	5	6
A 6	1	2	3	4	5	6	B 6	1	2	3	4	5	6
A 7	1	2	3	4	5	6	B 7	1	2	3	4	5	6
A 8	1	2	3	4	5	6	B 8	1	2	3	4	5	6
A 9	1	2	3	4	5	6	B 9	1	2	3	4	5	6
A 10	1	2	3	4	5	6	B 10	1	2	3	4	5	6
A 11	1	2	3	4	5	6	B 11	1	2	3	4	5	6
A 12	1	2	3	4	5	6	B 12	1	2	3	4	5	6
AB													
AB 1	1	2	3	4	5	6							
AB 2	1	2	3	4	5	6							
AB 3	1	2	3	4	5	6							
AB 4	1	2	3	4	5	6							
AB 5	1	2	3	4	5	6							
AB 6	1	2	3	4	5	6							
AB 7	1	2	3	4	5	6							
AB 8	1	2	3	4	5	6							
AB 9	1	2	3	4	5	6							
AB 10	1	2	3	4	5	6							
AB 11	1	2	3	4	5	6							
AB 12	1	2	3	4	5	6							

Lebenslauf

NAME: Frenzl Andrea; geb. Hinterndorfer

GEBURTSDATUM: 14. 04. 1982

AUSBILDUNG:

- 1988 – 1992 Volksschule Pisching
- 1992 – 1996 Hauptschule Yspertal
- 1996 – 2001 Höhere Lehranstalt für Umwelt und Wirtschaft
- 2001 – lfd. Studium der Psychologie an der Universität Wien

ZUSÄTZLICHE WAHLFACHSTUNDEN:

- Publizistik und Kommunikationswissenschaft
- Klinische und Gesundheitspsychologie,
- Angewandte Kinder- und Jugendpsychologie
- Psychotherapeutisches Propädeutikum

ZUSATZQUALIFIKATIONEN:

- Einjährige Teilnahme an der Anamnesegruppe der medizinischen Universität Wien
- Kurse in Konflikt- und Projektmanagement
- Kurs „ArbeitsLeben ohne Sucht“ bei abif
- Kurs „Alphafactor Social Competence“ bei Adler Social Coaching
- Teilnahme an der 2. Fachtagung der Klinisch-Psychologischen Fachgremiums des AKH Wien “Yes, we can – Klinische Psychologie in Patientenversorgung, Forschung und Lehre”
- Fünftägiges Seminar „Kommunikationsmodelle für Coaching und Beratung“ der Universität Wien
- Eintägiges NLP-Seminar
- Auslandsaufenthalte in Ungarn, Tschechien, Frankreich, England und den Niederlanden aufgrund schulischer Projekte

PRAXISERFAHRUNG:

- Krems Chemie (4-Wochen-Praktikum)
- Krankenhaus Melk (4-Wochen-Praktikum)
- Stephansheim Horn (4-Wochen-Praktikum)
- Therapiezentrum Ybbs an der Donau (6-Wochen-Praktikum)
- Leitung einer Jugendgruppe (10-14 Jährige) bei den Pfadfindern über 7 Jahre
- Aktives Mitglied des Roten Kreuzes Österreich als Sanitäterin über 9 Jahre
- Leitung Versand und Fakturierung eines Online-Shops über 5 Jahre

