

Soziale Kognitionen, Sozialverhalten und Akzeptanz durch Gleichaltrige bei Kindern im Vorschulalter

Seifermann, Elke; Buhl, Heike M.

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Seifermann, E., & Buhl, H. M. (2012). Soziale Kognitionen, Sozialverhalten und Akzeptanz durch Gleichaltrige bei Kindern im Vorschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(3), 321-332. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390547>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Soziale Kognitionen, Sozialverhalten und Akzeptanz durch Gleichaltrige bei Kindern im Vorschulalter

Elke Seifermann, Heike M. Buhl



Elke Seifermann



Heike M. Buhl

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Zusammenhang zwischen der sozial-kognitiven Entwicklung und sozialer Akzeptanz durch Gleichaltrige im Vorschulalter dargestellt. Neben einem direkten Effekt sozialer Kognitionen auf die soziale Akzeptanz wird ein Mediationseffekt des Sozialverhaltens auf diesen Zusammenhang geprüft. Untersucht wurden 35 Kindergartenkinder im Alter von vier bis sechs Jahren. Zur Erfassung des sozial-kognitiven Entwicklungsstandes bearbeiteten die Kinder Theory of Mind- und Perspektivenübernahme-Aufgaben; ihre soziale Akzeptanz wurde durch Peernominations sowie eine Erzieher-Beurteilung der Integration der Kinder in die Gruppe erhoben. Das prosoziale und aggressive Sozialverhalten der Kinder wurde durch die Erzieherinnen eingeschätzt. Es zeigte sich ein direkter Zusammenhang zwischen dem sozial-kognitiven Entwicklungsstand und der sozialen Akzeptanz der Kinder. Die Annahme, dass dieser Zusammenhang durch das prosoziale bzw. aggressive Verhalten der Kinder mediiert wird, bestätigte sich nur bedingt.

Schlagnote: sozial-kognitive Entwicklung, Sozialverhalten, soziale Akzeptanz, Vorschulalter.

Social cognition, social behavior and peer-acceptance in preschool age

Abstract

The topic of the present study is the correlation between social cognition and social acceptance in the preschool age group. It was assumed, based on earlier research, that there was a direct effect of social cognition (theory of mind, perspective-taking ability) on social acceptance as well as a mediation effect of social behaviour on that correlation. These hypotheses were tested on a sample of 35 preschool children who were four to six years old. The children answered questions regarding false belief-tasks and were asked to nominate their favourite playmates. The nursery school teachers evaluated the social behaviour and the integration of the children in the group by the means of a questionnaire. Results revealed a direct correlation between perspective-taking and social acceptance. The assumption that the correlation between perspective-taking and social acceptance was mediated by prosocial and aggressive behaviours could not be verified.

Keywords: social cognitive development, social behavior, social acceptance, preschool children.

1 Einleitung

Die soziale Integration von Kindern trägt wesentlich zu ihrem Wohlbefinden und ihrer psychosozialen Anpassung bei (z.B. *Hay/Payne/Chadwick* 2004). Die Frage danach, warum Kinder mehr oder weniger von Gleichaltrigen akzeptiert werden, konnte bislang allerdings nur in Teilaspekten beantwortet werden. Uns geht es daher darum, bisher getrennt untersuchte Prädiktoren zusammenzuführen. Die zentrale Annahme der vorliegenden Untersuchung ist, dass die sozial-kognitive Entwicklung die Grundlage für positives Sozialverhalten und durch diese vermittelt auch für die Akzeptanz durch Peers darstellt (vgl. *Deković/Gerris* 1994; *Hughes/Leekam* 2004).

Im Folgenden wird einführend zunächst die Entwicklung sozialer Kognitionen, die Bedeutung sozialer Kognitionen für das Sozialverhalten und das Zusammenwirken von sozialen Kognitionen, Sozialverhalten und sozialer Akzeptanz erläutert. Das Zusammenspiel dieser Variablen wird dann bei Vorschulkindern untersucht.

2 Sozial-kognitive Entwicklung

Im Alter von drei bis fünf Jahren entwickeln Kinder aus verschiedenen Vorläufern heraus eine Theory of Mind und verfügen damit über die notwendigen alltagspsychologischen Konzepte, um sich selbst und anderen mentale Zustände zuschreiben zu können. Das zentrale Untersuchungsparadigma der Theory of Mind-Forschung sind False Belief-Aufgaben, in denen das eigene privilegierte Wissen über eine Situation bei der Vorhersage von Handlungen einer uninformierten Person berücksichtigt werden muss. Das False Belief-Paradigma untersucht somit die Fähigkeit, einer Person mentale Zustände zuzuschreiben und deren falsche Überzeugung über eine Situation zu repräsentieren (vgl. *Bartsch/Wellman* 1989; *Davis* 2001; *Flavell* u.a. 1990; *Gopnik/Slaughter* 1991; *Siegal/Beattie* 1991; *Sodian/Thoermer* 2006; *Wimmer/Perner* 1983). Ab einem Alter von dreieinhalb bis vier Jahren gelingt es Kindern zunehmend, die mentalen Zustände anderer zu berücksichtigen. Sie entwickeln die Fähigkeit, das Verhalten und die Gefühle einer Person basierend auf deren Überzeugungen und Wünschen vorherzusagen und zu erklären (vgl. *Baron-Cohen* 1994; *Flavell* 1988; *Sodian/Thoermer* 2006; *Wellman/Cross/Watson* 2001) und daraus Handlungsvorhersagen abzuleiten (vgl. *Fodor* 1992; *Slaughter/Gopnik* 1996).

Die Existenz einer Theory of Mind ist eine der Voraussetzungen für weitere soziale Kognitionen, u.a. für die weitergehende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Von den verschiedenen Bereichen der Perspektivenübernahme stehen vor allem die emotionale und sozial-kognitive Perspektivenübernahme in Zusammenhang mit dem Sozialverhalten (z.B. *Steins/Wicklund* 1993). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme entwickelt sich über das Grundschulalter bis in die Adoleszenz hinein weiter (vgl. *Flavell* 2004; *Selman/Byrne* 1974; *Sodian/Thoermer* 2006).

2.1 Soziale Kognitionen als Prädiktoren des Sozialverhaltens

Zusammenhänge zwischen der sozial-kognitiven Entwicklung und dem Sozialverhalten sind aus verschiedenen Forschungsbereichen bekannt. So gehen Theory of Mind-Defizite

mit autistischen Störungen des Sozialverhaltens (vgl. *Happé* 1995; *Baron-Cohen/Leslie/Frith* 1985; *Baron-Cohen/Leslie/Frith* 1986) sowie externalisierenden Verhaltensweisen wie Hyperaktivität, Aggression und Aufmerksamkeitsstörungen (vgl. *Fahie/Symons* 2003) einher. Auch bei Vorschulkindern mit unauffälliger Entwicklung steht die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in Zusammenhang mit sozialen Interaktionskompetenzen (vgl. *Capage/Watson* 2001; *Lalonde/Chandler* 1995; *Slomkowski/Dunn* 1996; *Watson* u.a. 1999) und dem Verhalten beim interaktivem Spiel (vgl. *Astington/Jenkins* 1995; *Dunn/Cutting* 1999). Weiter beeinflussen die sozial-kognitiven Fähigkeiten auch das prosoziale sowie das aggressive Verhalten von Vorschulkindern. Prosoziales Verhalten zeigt sich z.B. in den Verhaltensweisen Helfen, Teilen und Trösten und setzt die intentionale, positive Orientierung am Gegenüber voraus (vgl. *Lennon/Eisenberg* 1987). Vorschulkinder, die bei den Theory of Mind-Aufgaben gute Leistungen aufwiesen und über gut entwickelte sozial-kognitive und emotionale Perspektivenübernahmefähigkeiten verfügten, zeigten ein hohes Maß an prosozialen Verhaltensweisen (*Wright Cassidy* u.a. 2003; vgl. *Diesendruck/Ben-Eliyahu* 2006; *Eisenberg* u.a. 1999; *Halberstadt/Denham/Dunsmore* 2001; *Trentacosta/Fine* 2010). Aggression beinhaltet sowohl körperlich als auch verbal aggressives Verhalten sowie Verhaltensweisen, die darauf abzielen, die Aktivitäten anderer Kinder zu stören (vgl. *Newcomb/Bukowski/Pattee* 1993). Vorschulkinder mit gut ausgebildeten sozial-kognitiven Fähigkeiten neigten weniger zu aggressivem Verhalten (z.B. *Helmsen/Petermann* 2010; *Hughes* u.a. 2000; *Lochman/Dodge* 1994; *Monks/Smith/Swetnam* 2005; *Stetson Werner* u.a. 2006).

2.2 Sozialverhalten und soziale Kognition als Prädiktoren der Akzeptanz

Das Verhalten von Kindern im Umgang mit Gleichaltrigen beeinflusst wiederum ihre Beliebtheit. Beliebtheit wird oft als soziometrischer Status erfasst: Je häufiger andere Kinder ein Kind als beliebten Spiel- oder Arbeitspartner angeben, desto höher ist seine soziale Akzeptanz (einen einführenden Überblick geben *Kessels/Hannover* 2009). Hier gelten prosoziale und aggressive Verhaltensweisen als entscheidende Einflussfaktoren auf die Popularität und die soziale Integration von Vorschulkindern. *Dodge* (1983) identifizierte in einer Studie mit Jungen im Grundschulalter anhand von soziometrischen Interviews fünf Status-Gruppen: beliebt, abgelehnt, vernachlässigt, kontrovers und durchschnittlich. Er stellte fest, dass die abgelehnten sowie die vernachlässigten Jungen häufig unangebrachtes Verhalten zeigten. Die abgelehnten Kinder neigten besonders zu aggressivem Verhalten, während die beliebten Kinder dieses unterließen (vgl. *Coie/Dodge* 1983; *Coie/Kupersmidt* 1983; *Mendelson/Aboud/Lanthier* 1994). Zugleich genossen freundlichere, kooperativere und weniger aggressive Kinder in der Peer-Gruppe größere soziale Akzeptanz als Kinder, die verstärkt aggressives Verhalten zeigten (vgl. *Braza* u.a. 2007; *Cantrell/Prinz* 1985; *Coie/Dodge/Kupersmidt* 1990; *Denham* u.a. 1990; *Hartup/Glazer/Charlesworth* 1967; *Johnson* u.a. 2000; *Mostow* u.a. 2002; *Walker* 2004; *Wood/Cowan/Baker* 2002). Die Gruppen wurden im Rahmen der Untersuchung neu gebildet und die Peer-Nominationen im Anschluss an das achte Treffen erfragt, so dass hier davon ausgegangen werden kann, dass in der Tat das Verhalten der Kinder ihre Beliebtheit beeinflusst hat.

Neben dem Verhalten erwies sich auch die Fähigkeit zur sozial-kognitiven sowie zur emotionalen Perspektivenübernahme in der sozialen Interaktion als bedeutsamer Prädiktor von Akzeptanz (vgl. *Brochin/Wasik* 1992; *Eisenberg* u.a. 1993; *Musun-Miller* 1993).

Beliebte Kinder erzielten bessere Leistungen in Theory of Mind-Aufgaben als unbeliebte (vgl. *Peterson/Siegal* 2002; *Slaughter/Dennis/Pritchard* 2002).

Das Zusammenspiel von kognitiven *und* behavioralen Faktoren im Einfluss auf den sozialen Status untersuchten *Deković/Gerris* (1994) bei Schulkindern im Alter von sechs bis elf Jahren. Sie nahmen an, dass das Sozialverhalten den Zusammenhang zwischen den sozialen Kognitionen und der sozialen Akzeptanz mediiert. Der Mediationseffekt des Sozialverhaltens bestätigte sich insofern, als ein höheres Niveau sozial-kognitiver Entwicklung mit häufigerem Auftreten prosozialen Verhaltens einherging. Dies wiederum beeinflusste die soziale Akzeptanz des Kindes von Seiten der Gleichaltrigen (vgl. die Modellentwicklung von *Hay/Payne/Chadwick* 2004). Allerdings wurde die Kausalannahme nicht längsschnittlich oder experimentell abgesichert. *Diesendruck/Ben-Eliyahu* (2006) untersuchten an einer israelischen Stichprobe ähnliche Zusammenhänge im Kindergartenalter, betrachteten aber das von Erzieherinnen eingeschätzte Sozialverhalten nicht als Mediator, sondern auf derselben Stufe wie die Akzeptanz durch Peers. Dabei erwies sich die Theory of Mind als bedeutsamer Prädiktor der Peer-Nominationen, Theory of Mind und emotionale Perspektivenübernahme gemeinsam als Prädiktoren für prosoziales wie auch aggressives Verhalten. Das aggressive Verhalten konnte in einem geringeren Maß aufgeklärt werden als das prosoziale.

3 Hypothesen

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder mit guten sozial-kognitiven Fähigkeiten positives und wenig negatives Sozialverhalten zeigen und in der Peer-Gruppe beliebt sind. Vorhergehende Studien beschränkten sich in der Regel auf Teilaspekte, indem die Wirkung sozialer Kognitionen auf Sozialverhalten *oder* Kognitionen oder die Wirkung von Verhalten auf soziale Akzeptanz untersucht wurde. Auch setzten die zentralen Studien (z.B. *Deković/Gerris* 1994) erst im Schulalter an, wobei frühe Zusammenhänge im Vorschulalter perspektivisch besonders relevant sind. Zu prüfen ist also der Weg: Soziale Kognitionen – soziales Verhalten – Akzeptanz.

Zentrale Hypothese ist, dass es bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen sozialer Kognition und sozialer Akzeptanz gibt. Ebenfalls angenommen werden Zusammenhänge zwischen sozialer Kognition und Sozialverhalten sowie zwischen Sozialverhalten und sozialer Akzeptanz. Dabei sollte es sich bei prosozialem Verhalten jeweils um positive Zusammenhänge handeln, bei aggressivem Verhalten um negative Zusammenhänge. Weiter wird geprüft, ob der Zusammenhang zwischen sozialer Kognition und Akzeptanz durch das Sozialverhalten mediiert wird.

4 Methode

4.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 35 Kinder (17 Mädchen, 18 Jungen) im Alter von vier bis sechs Jahren teil. Das Durchschnittsalter betrug 5.25 Jahre ($SD = 0.77$ Jahre). 18 Kinder besuchten eine städtische Kindertagesstätte und 17 Kinder einen katholischen Kindergar-

ten in Baden-Württemberg. Außerdem nahmen 13 Erzieherinnen und ein Erzieher der teilnehmenden Kinder (im Folgenden „Erzieherinnen“) an der Untersuchung teil.

4.2 Instrumente und Durchführung

Die Untersuchung wurde im Februar und März 2009 in den Räumen der Kindertagesstätten durchgeführt. Jedes Kind wurde einer Einzeltestung unterzogen, die ca. 15 Minuten in Anspruch nahm.

Soziale Kognitionen: Der Entwicklungsstand der Kinder wurde mit drei Theory-of-Mind-Aufgaben nach dem False-Belief-Paradigma, einer Aufgabe zur sozial-kognitiven Perspektivenübernahme und einer Aufgabe zur emotionalen Perspektivenübernahme erfasst. Die Aufgabe zum *unerwarteten Inhalt* (Gopnik/Astington 1988; Perner/Leekam/Wimmer 1987) bestand darin, dass dem teilnehmenden Kind zunächst eine Smarties-Verpackung gezeigt wurde, die Stifte beinhaltete. Das Kind wurde gefragt, welchen Inhalt seine Erzieherin erwarten würde, die den wahren Inhalt der Schokoladenschachtel nicht kennen konnte. In der Aufgabe zum *unerwarteten Transfer* (Wimmer/Perner 1983) wurde eine Situation dargestellt, in der eine Puppe eine Tafel Schokolade in eine Kiste legte, welche von einer anderen Puppe in ihrer Abwesenheit in einen Korb gelegt wurde. Es wurde gefragt, wo die erste Puppe die Schokolade suchen würde. In der *Giraffen-Aufgabe* (Taylor 1988) wurde dem Kind zunächst ein Bild gezeigt, auf dem eine Giraffe und ein Elefant zu sehen waren. Mithilfe einer Abdeckung wurden fünf Bildausschnitte präsentiert, deren Informationswert das Kind aus der Sicht seiner Erzieherin beurteilen sollte. Eine weitere Aufgabe arbeitete mit *privilegierter Information* in einer Bildergeschichte (*Silbereisen* 1976; *Silbereisen/Ahnert* 2002). Das teilnehmende Kind erhielt eine aus sieben Karten bestehende Bilderserie, zu der es eine Geschichte erzählen sollte. Anschließend wurde ein entscheidendes Bild entfernt und das Kind erhielt die Aufgabe, die Geschichte aus der Perspektive eines uninformierten Dritten zu erzählen. War das Kind in der Lage, ein alternatives Motiv in die Geschichte zu integrieren, wurde dies mit einem Punkt bewertet. Die Nacherzählung der ursprünglichen Geschichte wurde hingegen als nicht erfolgte Perspektivenübernahme bewertet. Die emotionale Perspektivenübernahmefähigkeit wurde mittels einer Aufgabe nach dem *Conflicting-Emotions-Paradigma* untersucht (*Slaughter/Dennis/Pritchard* 2002). Es wurde eine Geschichte erzählt, in der ein Kind atypische Wünsche äußerte (schwarze Strümpfe) und stattdessen etwas üblicherweise Erfreuliches (Barbiepuppe/Rennauto) erhielt. Das teilnehmende Kind sollte entscheiden, ob das Kind in der Geschichte über das Geschenk traurig oder glücklich sein würde. Es wurde somit aufgefordert, seine eigenen Wünsche und die damit verbundenen Emotionen außer Acht zu lassen. Für die korrekte Beantwortung jeder Aufgabe wurde jeweils ein Punkt vergeben. Die Reliabilität betrug über alle Aufgaben zur sozialen Kognition hinweg $\alpha = .80$.

Sozialverhalten: Zur Erfassung des Sozialverhaltens der Kinder wurden Items des *Erzieherfragebogens aus dem Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder* (VBV 3-6; *Döpfner* u.a. 1993) verwendet. Den Erzieherinnen standen fünf Antwortmöglichkeiten im Bereich von 0 (*nie*) bis 4 (*sehr häufig*) zur Verfügung, um die Häufigkeit bestimmter kindlicher Verhaltensweisen zu beurteilen. Das prosoziale Verhalten ($\alpha = .89$) wurde mit neun Items aus den Subskalen *Interaktions- und Kommunikationskompetenzen*, *Konfliktlösekompetenzen* und *Spielintensität/-produktivität* erfasst, das aggressive Verhalten ($\alpha =$

.90) mit fünf Items der Subskalen *verbale Aggressionen gegenüber Kindern* und *körperliche Aggressionen gegenüber Kindern*.

Soziale Akzeptanz: Sowohl die Erzieherinnen als auch die Kinder selbst wurden befragt. Die Erzieherinnen beantworteten eine Einzelfrage zur *Integration* des jeweiligen Kindes in der Gruppe ("Wie gut ist das Kind in die Gruppe integriert?") mit fünf Antwortmöglichkeiten im Bereich von 0 (*gar nicht integriert*) bis 4 (*sehr gut integriert*). Die Kinder wurden in Anlehnung an das Konzept der *Nominierung* nach Coie/Dodge (1983) aufgefordert, ihre liebsten Spielkameraden innerhalb ihrer Kindergartengruppe zu benennen. Es wurden dabei keine Einschränkungen vorgegeben, was die Anzahl der möglichen positiven Nominierungen betraf. Die Kinder nominieren bei der Befragung mindestens einen liebsten Spielkameraden, höchstens jedoch vier. Die Anzahl der positiven Nominierungen, die ein Kind von den anderen Kindern im Rahmen der Befragung erhielt, wurde addiert. Die Summe der Nominierungen des jeweiligen Kindes als liebster Spielkamerad gab Aufschluss über dessen Akzeptanz durch Gleichaltrige. Die teilnehmenden Kinder wurden zwischen 0- und 4-mal angegeben. Nennungen von Kindern, die nicht an der Untersuchung teilnahmen, wurden außer Acht gelassen. Um im Rahmen einiger Analysen von einer Gesamtvariable *Akzeptanz* ausgehen zu können, wurden die Variablen *Integration des Kindes in der Gruppe* und *positive Nominierungen* in einem Summenwert zusammengefasst. Die Reliabilität bei Zusammenfassung beider Items betrug $\alpha = .54$.

5 Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Interkorrelationen der untersuchten Variablen. Entsprechend der gerichteten Hypothesen wurden die Korrelationen einseitig auf Signifikanz getestet.

Tab.1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen von Perspektivenübernahme, Verhalten und Akzeptanz

	M (SD)	Kognition	Prosozial	Aggression	Integration	Nominierung
Kognition	5.37 (2.65)	–				
Prosozial	2.32 (0.75)	.29*	–			
Aggression	0.98 (0.87)	.01	-.14	–		
Integration	2.80 (0.80)	.41**	.65**	-.33*	–	
Nominierung	1.14 (1.26)	.16	.37*	-.36*	.41**	–
Akzeptanz	3.94 (1.75)	.30*	.56**	-.41**	.75**	.91**

Anmerkungen: Kognition = soziale Kognitionen, Prosozial = prosoziales Verhalten, Aggression = aggressives Verhalten, Integration = Integration in der Gruppe (Erzieherinnen-Einschätzung), Nominierung = positive Nominierungen (Kinder-Rating), Akzeptanz = Summenwert aus Integration und Nominierung.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

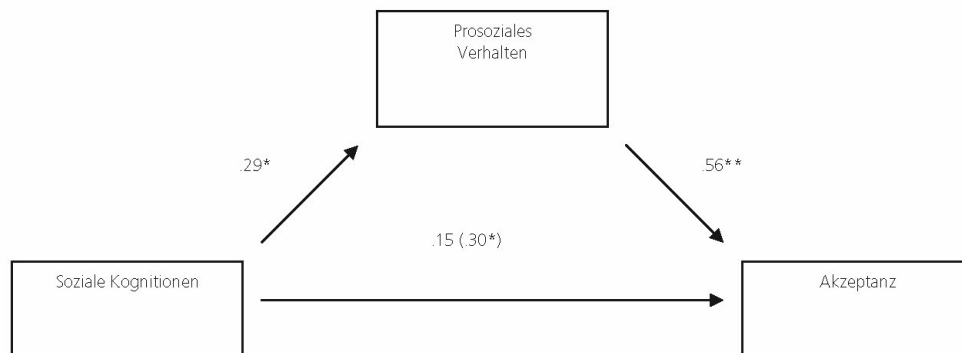
Die bei den Kindern im Test erfassten sozialen Kognitionen und ihre Akzeptanz waren hypothesenkonform positiv assoziiert. Der Zusammenhang mit dem Erzieherurteil zur Integration war statistisch bedeutsam, nicht aber der Zusammenhang mit den Peer-Nominierungen. Der angenommene positive Zusammenhang zwischen sozialen Kogniti-

onen und prosozialem Verhalten bestätigte sich. Die Annahme eines negativen Zusammenhangs zwischen sozialen Kognitionen und aggressivem Verhalten fand hingegen keine Bestätigung. Zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen dem Verhalten der Kinder und ihrer Akzeptanz in der Gruppe wurden wiederum beide Akzeptanz-Messungen getrennt berücksichtigt. Der angenommene positive Zusammenhang bestätigte sich sowohl zwischen dem prosozialem Verhalten und der Integration wie auch den Peer-Nominierungen. Die weitere Annahme, dass Kinder, die mehr aggressives Verhalten zeigen, weniger gut in die Gruppe integriert sind und weniger positive Nominierungen erhalten, fand ebenfalls Bestätigung.

Zur Prüfung der Annahme, dass das Verhalten der Kinder den Zusammenhang zwischen sozialer Kognition und sozialer Akzeptanz mediiert, wurde der Summenscore Akzeptanz herangezogen, der beide Informationsquellen integriert. Soziale Kognition und Verhalten gingen als Prädiktoren in eine Regressionsanalyse zur Vorhersage der Akzeptanz ein. Die Annahme fand nur teilweise Bestätigung (Abbildung 1). Für das prosoziale Verhalten als Mediator des Zusammenhangs zwischen Perspektivenübernahme und Akzeptanz ließ sich in den Ergebnissen eine hypothesenkonforme unvollständige Mediation erkennen, wobei der Mediationseffekt statistisch nicht signifikant war (Sobels $z = 1.56$).

Die zweite Mediationsanalyse konnte nicht berechnet werden, da ohne einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen den sozialen Kognitionen als Prädiktor und dem aggressivem Verhalten als angenommenem Mediator eine wesentliche Testvoraussetzung nicht erfüllt war.

Abb. 1: Ergebnisse der Mediationsanalyse. Dargestellt sind die standardisierten Regressionskoeffizienten. Der Wert in Klammern ist der β -Koeffizient des direkten Pfades bei Ausschluss des Mediators.



* $p < .05$; ** $p < .01$.

6 Diskussion

Das Ziel der Untersuchung war es, Zusammenhänge zwischen sozialen Kognitionen, Sozialverhalten und sozialer Akzeptanz aufzuzeigen. Erstmals wurde in dieser Altersgruppe von vier- bis sechsjährigen Kindern die Annahme eines direkten sowie eines durch das

Sozialverhalten mediieren Zusammenhangs zwischen Perspektivenübernahme und sozialer Akzeptanz an einer Stichprobe von vier- bis sechsjährigen Kindern untersucht. Dazu wurden Informationen bei Kindern wie auch Erzieherinnen erhoben und in Relation gesetzt.

Die zentrale Annahme der Untersuchung, wonach ein direkter Zusammenhang zwischen sozialer Kognition und sozialer Akzeptanz besteht, bestätigte sich. Die vorliegende Studie konnte damit die Ergebnisse z.B. von *Slaughter/Dennis/Pritchard* (2002) untermauern, die den Zusammenhang zwischen den Leistungen von vier- bis sechsjährigen Vorschulkindern bei Theory of Mind-Aufgaben und der Akzeptanz durch Gleichaltrige aufzeigten. Eine weitere Annahme, wonach ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen sozialer Kognition und prosozialem Verhalten besteht, bestätigte sich ebenfalls in Übereinstimmung mit einer Studie z.B. von *Wright Cassidy* u.a. (2003). Der angenommene negative Zusammenhang zwischen sozialen Kognitionen und aggressivem Verhalten bestätigte sich dagegen nicht, was im Gegensatz zu Befunden z.B. von *Stetson Werner* u.a. (2006) steht. Allerdings ist auch in anderen Untersuchungen der Zusammenhang von Kognitionen und aggressivem Verhalten schwächer als mit prosozialem Verhalten (z.B. *Diesendruck/Ben-Eliyahu* 2006). Zudem gehen gute Perspektivenübernahmefähigkeiten mit aggressivem Verhalten in Form von *Bullying* sogar positiv einher. *Sutton/Smith/Swettenham* (1999) nahmen an, dass Bullies ihre sozial-kognitiven Fähigkeiten einsetzen, um andere Kinder zu manipulieren und zu dominieren. Ähnliches könnte auch für die hier untersuchten Kinder zutreffen. Auch wäre hier eine Trennung in relationale Aggression, die bei *Renouf* u.a. (2010) positive, wenn auch kleine Zusammenhänge mit der Theory-of-Mind von Vorschulkindern aufwies, und körperliche Aggression, die keine Zusammenhänge aufwies, sinnvoll.

Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Sozialverhalten und sozialer Akzeptanz fand Bestätigung. Die vorliegende Untersuchung stützt damit das Ergebnismuster vorhergehender Studien, dass Kinder, die sich prosozial verhalten, in der Gruppe der Gleichaltrigen größere soziale Akzeptanz erfahren und somit beliebter sind als aggressive Kinder (z.B. *Coie* u.a. 1990; *Walker* 2004). Dieser Zusammenhang zeigt sich nicht nur in den Daten aus derselben Quelle, den Einschätzungen durch die Erzieherinnen, sondern auch bei Einbeziehung der Peer-Nominierungen, was ihre Evidenz tragfähiger macht.

Die Annahme, dass das prosoziale bzw. aggressive Verhalten der Kinder den Zusammenhang zwischen sozialer Kognition und sozialer Akzeptanz vermittelt (vgl. *Deković/Gerris* 1994), konnte nur in Ansätzen bestätigt werden. In der Überprüfung des prosozialen Verhaltens als Mediator des Zusammenhangs zwischen Perspektivenübernahme und Akzeptanz zeigte sich eine hypothesenkonforme Tendenz, die bei der gegebenen Stichprobengröße keine statistische Bedeutsamkeit erreichte (vgl. *Hoyle/Kenny* 1999). Für die Testung einer Mediation durch aggressives Verhalten ist mit der nicht relevanten Korrelation zwischen Prädiktor- und Mediatorvariable, sozialer Kognition und aggressivem Verhalten eine Voraussetzung nicht erfüllt (vgl. *Baron/Kenny* 1986), so dass hier keine weitergehenden Aussagen gemacht werden können.

Zusammenfassend unterstreicht die Studie die Bedeutung der Perspektivenübernahme und des Sozialverhaltens für die soziale Akzeptanz von Kindern im Vorschulalter. Dabei sind noch einige Problembereiche zu benennen, an denen zukünftige Studien ansetzen sollten. So erwies sich die Erfassung der Theory of Mind mittels der False-Belief-Aufgaben als problematisch, da die Aufgaben von sehr unterschiedlicher Schwierigkeit waren. Die Aufgabe zum unerwarteten Inhalt (vgl. *Gopnik/Astington* 1988; *Perner/Leekam/Wimmer* 1987) stellte sich für die meisten Kinder als eher leicht heraus, wäh-

rend die Rollergeschichte (vgl. *Silbereisen* 1976; *Silbereisen/Ahnert* 2002) aufgrund der komplexen Instruktionen besonders für die vier- und fünfjährigen Kinder sehr schwierig war. Mit dem Summenscore konnte eine zufriedenstellende Gesamtvariable gebildet werden. Zu diskutieren ist auch die Erfassung sowohl des Sozialverhaltens als auch der sozialen Akzeptanz durch die Erzieherinnen. Um diese Dopplung zu vermeiden, wurde bereits hier die soziale Akzeptanz zusätzlich und mit ähnlichem Ergebnis auch bei den Peers erhoben, was für zukünftige Untersuchungen die bessere Datenquelle ist.

Weiter gilt es zu prüfen, ob die Untersuchung der Fragestellungen anhand einer größeren Stichprobe deutlichere Ergebnisse zeigt, was auch die Berücksichtigung von Alters- und Geschlechtseffekten sowie sprachlichen Kompetenzen und Intelligenz als Kontrollvariablen und Moderatoren sowie die genestete Struktur der Daten durch Mehrebenenanalysen erlauben würde (vgl. z.B. *Slaughter/Dennis/Pritchard* 2002; *Wright Cassidy* u.a. 2003). Zudem ist es sinnvoll, das Design um einen weiteren Messzeitpunkt zu ergänzen, um das Zusammenwirken von Kognitionen, Verhalten und sozialer Akzeptanz längsschnittlich zu untersuchen. Soziale Kognitionen erleichtern nicht nur vermittelt über das Sozialverhalten die Integrationen. Beliebte Kinder, die sich durch eine gute Integration in ihrem sozialen Umfeld auszeichnen, haben auch mehr Möglichkeiten, ihre sozial-kognitiven Fähigkeiten in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen weiter zu entwickeln (vgl. *Howley/Howe* 2004; *Lindsey* 2002; *Peterson/Siegal* 2002), ebenso wie soziale Ablehnung zu Verhaltensproblemen und emotionalen Problemen führen kann (vgl. *Hoglund/Lalonde/Leadbeater* 2008). Über die mögliche Wirkrichtung können auch experimentelle Interventionsstudien mit der Fragestellung Aufschluss geben, ob sich das Training der Perspektivenübernahmefähigkeiten und die Förderung von prosozialem Verhalten positiv auf die soziale Akzeptanz bzw. den sozialen Status von Vorschulkindern auswirken. Lässt sich die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen dieser Art feststellen, so bietet dies nützliche Ansatzpunkte für gezielte Maßnahmen, um die Ablehnung von Vorschulkindern durch Gleichaltrige zu verhindern und die soziale Akzeptanz zu fördern. In der Tat stellten *Haselager* u.a. (2002) in einer längsschnittlichen Studie mit Jungen im Vorschulalter fest, dass positive Veränderungen des Sozialverhaltens mit einer positiven Veränderung des sozialen Status einhergingen. Es ist anzunehmen, dass sich die gezielte Förderung von Perspektivenübernahmefähigkeiten und das Training von Sozialkompetenzen daher bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren positiv auf die soziale Akzeptanz auswirken (vgl. im Überblick *Beelmann/Raabe* 2007).

Literatur

- Astington, J. W./Jenkins, J. M.* (1995): Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 2/3, pp. 151-165.
- Baron, R. M./Kenny, D. A.* (1986): The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp. 1173-1182.
- Baron-Cohen, S.* (1994): How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 13, pp. 513-552.
- Baron-Cohen, S./Leslie, A. M./Frith, U.* (1985): Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, pp. 37-46.
- Baron-Cohen, S./Leslie, A. M./Frith, U.* (1986): Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, pp. 113-125.

- Bartsch, K./Wellman, H.* (1989): Young children's attribution of action to belief and desires. *Child Development*, 60, pp. 946-964.
- Beelmann, A./Raabe, T.* (2007): *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. – Göttingen.
- Braza, F./Braza, P./Careras, M. R./Munoz, J. M./Sánchez-Martín, J. R./Azurmendi, A./Soroazabal, A./García, A./Cardas, J.* (2007): Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35, 2, pp. 195-212.
- Brochin, H. A./Wasik, B. H.* (1992): Social problem solving among popular and unpopular children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 4, pp. 377-391.
- Cantrell, V. L./Prinz, R. J.* (1985): Multiple perspectives of rejected, neglected and accepted children: Relation between sociometric status and behavioural characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 6, pp. 884-889.
- Capage, L./Watson, A. C.* (2001): Individual differences in theory of mind, aggressive behaviour, and social skills in young children. *Early Education and Development*, 12, 4, pp. 613-628.
- Coie, J. D./Dodge, K. A.* (1983): Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 3, pp. 261-282.
- Coie, J. D./Kupersmidt, J. B.* (1983): A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, pp. 1400-1416.
- Coie, J. D./Dodge, K. A./Kupersmidt, J. B.* (1990): Peer group behaviour and social status. In: *Asher, S. R./Coie, J. D.* (Eds.): *Peer rejection in childhood*. – Cambridge, pp. 17-59.
- Davis, T. L.* (2001): Children's understanding of false beliefs in different domains: Affective vs. physical. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, pp. 47-58.
- Deković, M./Gerris, J. R. M.* (1994): Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, pp. 367-386.
- Denham, S./McKinley, M./Couchoud, E. A./Holt, R.* (1990): Emotional and behavioural predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, pp. 1145-1152.
- Diesendruck, G./Ben-Ellyahu, A.* (2006): The relationship among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 2, pp. 137-147.
- Dodge, K. A.* (1983): Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, pp. 1386-1399.
- Döpfner, M./Berner, W./Fleischmann, T./Schmidt, M.* (1993): Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6). In: *Jäger, R. S./Petermann, F.* (Hrsg.): *Treatmentorientierte Diagnostik*. – Weinheim.
- Dunn, J./Cutting, A. L.* (1999): Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 2, pp. 201-219.
- Eisenberg, N./Fabes, R. A./Bernzweig, J./Karbon, M./Poulin, R./Hanish, L.* (1993): The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, pp. 1418-1438.
- Eisenberg, N./Guthrie, I. K./Murphy, B. C./Shepard, S. A./Cumberland, A./Carlo, G.* (1999): Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70, 6, pp. 1360-1372.
- Fahie, C. M./Symons, D. K.* (2003): Executive functioning and theory of mind in children clinically referred for attention and behavior problems. *Applied Developmental Psychology*, 24, pp. 51-73.
- Flavell, J. H.* (1988): The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In: *International Conference on Developing Theories of Mind* (Ed.): *Developing theories of mind*. – Cambridge, pp. 244-267.
- Flavell, J. H.* (2004): Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 3, pp. 274-290.
- Flavell, J. H./Flavell, E. R./Green, F. L./Moses, L. J.* (1990): Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61, pp. 915-928.
- Fodor, J. A.* (1992): A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, pp. 283-296.
- Gopnik, A./Astington, J. W.* (1988): Children's understanding of representational change and its relation to understanding of false belief and the appearance-reality-distinction. *Child Development*, 59, pp. 26-37.
- Gopnik, A./Slaughter, V.* (1991): Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62, pp. 98-110.

- Halberstadt, A. G./Denham, S. A./Dunsmore, J. C. (2001): Affective social competence. *Social Development*, 10, 1, pp. 79-119.
- Happé, F. G. E. (1995): The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, pp. 843-855.
- Hartup, W. W./Glazer, J. A./Charlesworth, R. (1967): Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38, pp. 1017-1024.
- Haselager, G. J. T./Van Lieshout, C. F. M./Riksen-Walraven, J. M. A./Cillessen, A. H. N./Hartup, W. W. (2002): Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology*, 38, 3, pp. 446-456.
- Hay, D. F./Payne, A./Chadwick, A. (2004): Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1, pp. 84-108.
- Helmsen, J./Petermann, F. (2010): Soziale Informationsverarbeitung bei körperlich und relational aggressiven Vorschulkindern. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 38, 3, pp. 211-218.
- Hoglund, W. L. G./Lalonde, C. E./Leadbeater, B. J. (2008): Social-cognitive competence, peer rejection and neglect, and behavioral and emotional problems in middle childhood. *Social Development*, 17, 3, pp. 528-553.
- Howley, M./Howe, C. (2004): Social interaction and cognitive growth: An examination through the role-taking skills of deaf and hearing children. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, pp. 219-243.
- Hoyle, R. H./Kenny, D. A. (1999): Sample size, reliability, and tests of statistical mediation. In: Hoyle, R. H. (Ed.): *Statistical strategies for small sample research*. – Thousand Oaks, pp. 195-222.
- Hughes, C./Leekam, S. (2004): What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 4, pp. 590-619.
- Hughes, C./White, A./Sharpen, J./Dunn, J. (2000): Antisocial, angry, unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 2, pp. 169-179.
- Johnson, C./Ironsmith, M./Snow, C. W./Poteat, G. M. (2000): Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27, 4, pp. 207-212.
- Kessels, U./Hannover, B. (2009): Gleichaltrige. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. – Göttingen, S. 283-304.
- Lalonde, C. E./Chandler, M. J. (1995): False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, 9, 2/3, pp. 167-185.
- Lennon, R./Eisenberg, N. (1987): Emotional displays associated with preschoolers' prosocial behaviour. *Child Development*, 58, pp. 992-1000.
- Lindsey, E. W. (2002): Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32, 3, pp. 145-156.
- Lochman, J. E./Dodge, K. A. (1994): Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 2, pp. 366-374.
- Mendelson, M. J./Aboud, F. E./Lanthier, R. P. (1994): Personality predictors of friendship and popularity in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, pp. 413-435.
- Monks, C. P./Smith, P. K./Swettenham, J. (2005): Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behaviour*, 31, pp. 571-588.
- Mostow A. J./Izard, C. E./Fine, S./Trentacosta, C. J. (2002): Modeling emotional, cognitive, and behavioural predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 6, pp. 1775-1787.
- Musun-Miller, L. (1993): Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, pp. 59-70.
- Newcomb, A. F./Bukowski, W. M./Pattee, L. (1993): Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 1, pp. 99-128.
- Perner, J./Leekam, S./Wimmer, H. (1987): Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, pp. 125-137.
- Peterson, C. C./Siegal, M. (2002): Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, pp. 205-224.

- Renouf, A./Brendgen, M./Parent, S./Vitaro, F./Zelazo, P. D./Boivin, M. (2010): Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behavior. *Social Development*, 19, 3, pp. 535-555.
- Selman, R. L./Byrne, D. F. (1974): A structural-development analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, 45, pp. 803-806.
- Siegal, M./Beattie, K. (1991): Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, pp. 545-564.
- Silbereisen, R. K. (1976): Perzipierte mütterliche Erziehungseinstellungen und Rollenübernahme bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 8, 4, S. 288-297.
- Silbereisen, R. K./Ahnert, L. (2002): Soziale Kognition - Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. – Weinheim, S. 590-618.
- Slaughter, V./Dennis, M. J./Pritchard, M. (2002): Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, pp. 545-564.
- Slaughter, V./Gopnik, A. (1996): Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 67, pp. 2967-2988.
- Slomkowski, C./Dunn, J. (1996): Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32, 3, pp. 442-447.
- Sodian, B./Thoermer, C. (2006): Theory of mind. In: Schneider, W./Sodian, B. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Entwicklungspsychologie, Band 2: Kognitive Entwicklung*. – Göttingen, S. 495-608.
- Steins, G./Wicklund, R. A. (1993): Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, S. 226-239.
- Stetson Werner, R./Wright Cassidy, K./Juliano, M. (2006): The role of social-cognitive abilities in preschoolers' aggressive behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, pp. 775-799.
- Sutton, J./Smith, P. K./Swettenham, J. (1999): Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, pp. 435-450.
- Taylor, M. (1988): Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59, pp. 703-718.
- Trentacosta, C. J./Fine, S. E. (2010): Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1, pp. 1-29.
- Walker, S. (2004): Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34, 1, pp. 13-28.
- Watson, A. C./Nixon, C. L./Wilson, A./Capage, L. (1999): Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35, 2, pp. 386-391.
- Wellman, H. M./Cross, D./Watson, J. (2001): Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 3, pp. 655-684.
- Wimmer, H./Perner, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in children's understanding of deception. *Cognition*, 13, pp. 103-128.
- Wood, J. J./Cowan, P. A./Baker, B. L. (2002): Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 1, pp. 72-88.
- Wright Cassidy, K./Stetson Werner, R./Rourke, M./Zubernis, L. S./Balaraman, G. (2003): The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12, 2, pp. 198-221.