

Janke, Bettina

Was kannst Du tun, um Dich nicht mehr zu fürchten? Strategien zur Furchtregulation im Kindergartenalter

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 59 (2010) 7, S. 561-575

urn:nbn:de:bsz-psydok-50224

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Was kannst Du tun, um Dich nicht mehr zu fürchten? Strategien zur Furchtregulation im Kindergartenalter

Bettina Janke

Summary

Which is the Best Way for not Feeling Fear? Young Children's Strategies to Regulate Fear

Over the past decade several studies have demonstrated children's rich knowledge of emotions. In contrast, less is known about children's knowledge about strategies to regulate their own emotional states. While questionnaire data suggest a rather late development of strategies to regulate emotions, not beginning before middle childhood, theory-of-mind research suggests the possibility of an earlier development. The present study examines whether children from age three on are able to distinguish effective from ineffective strategies of emotion regulation. A total of 64 children (16 3-, 4-, 5-, and 6-year-olds) were given six stories all depicting a child protagonist facing a fear-eliciting situation. For each story, two effective and two ineffective strategies were presented. The children's task was to judge whether the strategy would be helpful for not feeling scared. With the exception of the 3-year-olds, children of all age groups were better in understanding the mental strategies than the behavioral strategies. Thus, the results are in accordance with theory of mind research and indicate that recognizing effective behavioral and mental strategies begins to develop from three years onward.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59/2010, 561-575

Keywords

emotion regulation – emotion understanding – preschool – strategies – fear

Zusammenfassung

In den letzten zehn Jahren konnte in zahlreichen Untersuchungen mit Kindern ihr umfangreiches Wissen über Emotionen nachgewiesen werden. Weniger ist darüber bekannt, was Kinder über Möglichkeiten der Regulation von Emotionen wissen. Während Ergebnisse aus Befragungen eine eher späte Entwicklung des Wissens über kognitive Strategien zur Regulation von Emotionen nahe legen, ist auf der Basis der Theory of Mind-Forschung eine frühere Entwicklung des Wissens um Strategien der Emotionsregulation zu erwarten. Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, ob Kindergartenkinder in der Lage sind, effektive von ineffektiven Strategien der Furchtregulation zu unterscheiden. Insgesamt 64 Kindergartenkinder (je 16 3-, 4-, 5-, und 6-Jährige) hörten sechs Geschichten über Kinder, die sich in einer furchtauslösenden Situation befanden. Zu jeder Situation wurden nacheinander zwei effektive und zwei ineffektive Strategien vorgegeben und die Kinder um ein Urteil darüber gebeten, ob diese dazu beitragen, dass sich der Protagonist

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59: 561 – 575 (2010), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2010

nicht mehr ängstlich fühlt. Mit Ausnahme der Dreijährigen waren alle Kinder besser in der Beurteilung von mentalen als von behavioralen Strategien. Die Ergebnisse sind in Übereinstimmung mit der Theory of Mind-Forschung und zeigen, dass das Verständnis effektiver behavioraler und mentaler Strategien sich bereits ab dem Alter von drei Jahren entwickelt.

Schlagwörter

Emotionsregulation – Emotionswissen – Vorschulalter – Strategien – Furcht/Angst

1 Hintergrund

1.1 Untersuchungen zum Emotionswissen

Im vorliegenden Beitrag soll die Entwicklung des Wissens über Strategien zur Regulation von Angst im Kindergartenalter untersucht werden. In Anlehnung an Öhmann (2008) wird im Folgenden zwischen Angst und Furcht unterschieden, wobei von Furcht gesprochen wird, wenn das Wissen über Emotionsregulation in Zusammenhang mit spezifischen Anlässen untersucht wird.

Wie Kinder ihre eigenen Emotionen verstehen, wird von einigen Autoren als zentrale Komponente ihrer sozioemotionalen Kompetenzen angesehen (Cole, Dennis, Smith-Simon, Cohen, 2009; Halberstadt, Denham, Dunsmore, 2001; Saarni, 1999). Dieses Emotionswissen oder Emotionsverständnis entwickelt sich ab dem Säuglingsalter über die gesamte Lebensspanne (Janke, 2002; Saarni, Campos, Camras, Witherington, 2006). Es beinhaltet das Wissen über eine Vielzahl von Merkmalen, von Emotionen, die von vergleichsweise einfachen Aspekten, wie dem Erkennen von Emotionen anhand der Mimik, bis hin zum Wissen über Möglichkeiten reichen, wie man die eigenen Emotionen regulieren kann.

Eine besonders bedeutsame Frage ist, inwieweit Kinder es für möglich erachten, die eigenen Emotionen zu beeinflussen, zu regulieren. Zunächst befasste man sich mit der Entwicklung des Wissens über die Emotionsregulation von älteren Kindern (z. B. Altshuler u. Ruble, 1989; Band u. Weisz, 1988; Franko, Powers, Zuroff, Moskowitz, 1985; Harris, Olthof, Terwogt, 1981; Salisch u. Pfeiffer, 1998). Demgegenüber gibt es nur wenige Arbeiten, die der Frage nachgehen, was Kinder *unter* sechs Jahren über Möglichkeiten der Emotionsregulation wissen (Banerjee, 1992; Cole et al., 2009; Dennis u. Kelemen, 2009; Mackowiak, 2007; Stegge u. Terwogt, 1998). Insbesondere ist offen, ob Kinder im Kindergartenalter neben verhaltensbezogenen (behavioralen) auch kognitive (mentale) Strategien erkennen, die die Emotion bzw. die Einschätzung der Situation verändern können. Diese Forschungslücke ist auf die in der Entwicklungspsychologie lange verbreitete Annahme zurückzuführen, dass die kognitive Entwicklung erst mit etwa zehn Jahren so weit vorangeschritten ist, dass Kinder auch kognitive Strategien der Emotionsregulation verstehen können (so z. B. in Reijntjes, Stegge, Meerum Terwogt, Hurkens, 2007). Durch

Arbeiten aus der Theory of Mind-Forschung ist jedoch bekannt, dass bereits Kindergartenkinder von einem Zusammenhang zwischen kognitiven Vorgängen und Emotionen ausgehen (Flavell, Flavell, Green, 2001; Harris, Johnson, Hutton, Andrews, Cooke, 1989; Sodian, 2007). Als Theory of Mind werden alltagspsychologische Konzepte bezeichnet, die es uns erlauben, uns selbst und anderen mentale Zustände (Wissen, Glauben, Wollen, Fähigkeiten etc.) zuzuschreiben (Sodian, 2007). Bereits im Alter von vier bis sechs Jahren verstehen Kinder zum Beispiel, dass das Betrachten des Fotos eines in der Vergangenheit liegenden traurigen Ereignisses erneut traurig machen kann (Lagattuta, Wellman, Flavell, 1997). Wenn so junge Kinder verstehen, dass Emotionen durch ein Foto ausgelöst werden können, wissen sie vielleicht auch, dass es möglich ist, Emotionen durch Kognitionen zu beeinflussen oder zu verändern. Deshalb soll im vorliegenden Beitrag außer dem Verständnis behavioraler Strategien auch das Verständnis mentaler Strategien zur Emotionsregulation erfasst werden.

1.2 Untersuchung zum Wissen über Möglichkeiten der Emotionsregulation

Frühe Arbeiten aus dem angloamerikanischen Sprachraum haben bereits versucht, durch standardisierte Interviews mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren ein möglichst breites Spektrum an Aktivitäten im Umgang mit unangenehmen Situationen zu erfassen. Die Kinder berichteten mehrheitlich, sie würden den unangenehmen Zustand durch verhaltensbezogene Strategien verändern (Altshuler u. Ruble, 1989; Band u. Weisz, 1988; Beaver, 1997; Franko et al., 1985; Saarni, 1997). So instruierten Band und Weisz (1988) Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren, sich Situationen vorzustellen, in denen sie sich schlecht (bad), unglücklich (unhappy) oder furchtsam (scared) gefühlt hätten und dann zu schildern, was sie getan hätten, um sich nicht so zu fühlen. Ereignisse wie der Umzug eines Freundes, Schwierigkeiten mit Freunden und das Scheitern an einer Schulaufgabe, führten weitgehend altersunabhängig besonders häufig zu primären, also auf die Situation gerichteten, Kontrollstrategien. Sekundäre Kontrollstrategien, wie die Suche sozialer Unterstützung oder die gedankliche Vermeidung, wurden vor allem in unvermeidbaren Situationen, etwa im Fall schmerzhafter Ereignisse und eher von älteren Kindern, genannt (vgl. hierzu auch Altshuler u. Ruble, 1989).

Einige Forschungsgruppen verwenden anstelle des Begriffs „Emotionsregulation“ die Bezeichnung „Kontrolle von Emotionen“ (vgl. Stegge u. Terwogt, 1998), da zunächst die Frage untersucht wurde, ob Kinder annehmen, sie könnten ihre Gefühle verbergen und erst in zweiter Linie die Frage interessierte, ob Kinder annehmen, Gefühle seien regulierbar bzw. kontrollierbar (vgl. die Überblicke in Harris, 1989, S. 131-175; Janke, 1999; Saarni, 1997). Meerum Terwogt, Schene, Koops (1990) befragten 7- bis 15-jährige, ob es bei einem negativen Gefühl (Ärger, Angst) möglich sei, so zu tun, als ob man sich nicht so fühle und was sie tun könnten, um nicht mehr ärgerlich oder ängstlich zu sein. Nur die älteren Kinder gaben an, ihre Gefühle selbst verändern zu können, während 60 % der Sechsjährigen diese Möglichkeit nicht in Betracht zogen

(vgl. Harris et al., 1981). Jüngere Kinder scheinen demnach nicht zu verstehen, dass sie positive oder negative Emotionen steuern und kontrollieren können.

Ob Kindergartenkinder nicht doch mehr über die Kontrollierbarkeit und Steuerbarkeit eigener Gefühle wissen, wenn man dieses Wissen altersangemessen erfasst, untersuchte Banerjee (1992; zitiert nach Meerum Terwogt u. Stegge, 1995). Kinder im Alter von drei und vier Jahren erhielten lediglich die Aufgabe, aus drei verschiedenen Strategien der Emotionsregulation (je 2 effektive und 1 ineffektive) zu wählen. Beispielsweise musste entschieden werden, ob es beim Sehen eines gruseligen Films gut ist, (a) einen anderen, lustigen Film zu sehen (effektive behaviorale Strategie), (b) daran zu denken, dass der Film nur ein Film sei (effektive mentale Strategie), oder (c) den Film weiter zu sehen (ineffektive behaviorale Strategie). Selbst 80 % der Dreijährigen wählten in dieser einfachen Aufgabe eine effektive mentale oder verhaltensbezogene Strategie. Demnach verstehen Kindergartenkinder nicht nur die Bedeutung behavioraler, sondern auch mentaler Strategien. Eine Replikation dieser erstaunlichen Ergebnisse steht noch aus. Auch wurden die Ergebnisse durch neuere Arbeiten in Frage gestellt (Meerum Terwogt u. Stegge, 1995; Stegge u. Terwogt, 1998), in denen Vier-, Sechs- und Zehnjährige sowie Erwachsene ebenfalls mit einer geringeren Zahl von Strategien (Vermeidung, Konfrontation und Umbewertung der Situation) konfrontiert wurden. Immerhin 80 % aller Altersgruppen schätzten behaviorale und mentale Vermeidungsstrategien als wirksam ein. Während jüngere Kinder der Ansicht waren, dass die Bedeutung vermeidender Verhaltensweisen in der Qualität der angenehmen Alternativ-Aktivitäten liege, verstanden erst ältere Kinder, dass der Effekt der Vermeidung darin besteht, dass man den Anlass der Emotion vergisst. Ähnliches zeigte sich für die Strategie der Umbewertung: Zwar urteilten 63 % der Vierjährigen richtig, doch ihre Begründungen zeigten, dass sie die Wirkungsweise nicht verstanden. Auf der Basis dieser Ergebnisse postulierten Stegge und Terwogt (1998) eine Entwicklungssequenz, wonach Kinder zunächst behaviorale Vermeidungsstrategien verstehen, gefolgt von mentaler Ablenkung einerseits und dem Verständnis, dass Erinnerungen an ärgerliche oder traurige Begebenheiten diese erneut auslösen könnten, andererseits. Erst dieses ermöglicht, bestimmte Gedanken bzw. Situationen zu meiden. In einem letzten Schritt verstehen Kinder die Funktion von Umbewertungen. Insgesamt fände somit im Lauf der Entwicklung ein Wechsel von behavioraler zu mentaler Kontrolle von Emotionen statt (Meerum Terwogt u. Stegge, 1998).

Zeitgleich zur vorliegenden Studien wurde von Cole et al. (2009) sowie Dennis (2009) das Wissen über die Regulation von Ärger und Trauer bzw. Ärger, Trauer und Angst bei Drei- bis Vierjährigen untersucht. In der Arbeit von Cole et al. mussten die Kinder im Anschluss an eine mit Handpuppen gespielte ärgerliche oder traurige Szene Vorschläge machen, wie die Puppe ihre Gefühle „stoppen“ könne, sowie zwischen vorgegebenen günstigen und ungünstigen Vorschlägen auswählen. Das Strategiewissen wurde außerdem in Beziehung gesetzt zum Verhalten der Kinder in zwei experimentellen Frustrationssituationen (Warte-Situation und nicht erreichbares, attraktives Spielzeug) und den sprachlichen Fähigkeiten. Insgesamt gelang es den Vierjährigen besser als den Dreijährigen, adäquate Vorschläge zur Regulation von Ärger zu gene-

rieren und auch zu erkennen. Für Trauer gab es keine Alterseffekte. Die sprachlichen Fähigkeiten waren nur von Bedeutung für die Anzahl selbst generierter Strategien, nicht aber für die Auswahl zwischen den Strategien. Das Strategieverständnis korrelierte positiv mit adaptivem Verhalten in den Frustrationssituationen und der während dieser Zeit erfahrenen emotionalen Unterstützung durch die anwesende Mutter. Cole et al. (2009) replizieren somit die Ergebnisse vorangegangener Studien, dass bereits Kindergartenkinder zwischen günstigen und ungünstigen Strategien der Emotionsregulation für Trauer und Ärger unterscheiden können, wobei keine Aussagen darüber möglich sind, ob Kinder behaviorale oder mentale Strategien besser verstehen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse erstmals, dass dieses Wissen von Vorteil bei der Regulation von Emotionen ist.

In einer folgenden Arbeit von Dennis und Kelemen (2009) mussten Kindergartenkinder und Erwachsene für Ärger, Trauer und Angst die Effektivität von jeweils sechs Strategien einschätzen. Die Kindergartenkinder beurteilten verhaltensbezogene und kognitive Ablenkungen sowie auf die Situation bezogene Strategien als wirksam. Sie gaben aber oft fälschlicherweise an, dass negative gedankliche Weiterbeschäftigungen oder sich auf seine Gefühle zu konzentrieren, zu einer Verbesserung führen würde. Für die in der vorliegenden Untersuchung im Fokus stehende Emotion Furcht nahmen die Kinder ebenso wie für Trauer an, dass es das Beste sei, sich durch andere Tätigkeiten abzulenken.

Während somit mehrere Untersuchungen zum Wissen über die Regulation von Ärger und Trauer vorliegen (Cole et al., 2009; Meerum Terwogt u. Stegge, 1995; Stegge u. Terwogt, 1998), sind mit Ausnahme der oben beschriebenen Untersuchungen (Banerjee, 1992; Dennis u. Kelemen, 2009) Arbeiten zum Wissen über die Regulation von Angst/Furcht seltener (vgl. aber auch Mackowiak, 2007). Dies ist umso erstaunlicher, da Furcht/Angst keine seltenen Emotionen bei jungen Kindern sind. Schon in einer frühen Arbeit von Bretherton und Beeghly (1982) berichteten Mütter, dass 78 % ihrer Kinder im Alter von 28 Monaten sich gelegentlich selbst als erschrocken oder ängstlich bezeichneten.

Da es Kindergartenkindern schwer fällt, Strategien zur Furchtregulation zu generieren oder zu erklären (Stegge u. Terwogt, 1998), wurde in der vorliegenden Studie eine Aufgabe verwendet, in der sie Strategien lediglich daraufhin beurteilen sollten, ob sie zu einer Verbesserung des Zustandes der Furcht führen (Banerjee, 1992; Dennis u. Kelemen, 2009). Die bisherigen Untersuchungen konnten zeigen, dass es Kindern eher gelingt, die Wirksamkeit behavioraler im Vergleich zu mentalen Strategien zu erkennen (Dennis u. Kelemen, 2009; Mackowiak, 2007; Stegge u. Terwogt, 1998). Insofern wird hier erwartet, dass Kindergartenkinder zwar effektive und ineffektive Strategien unterscheiden können, wir nehmen aber gleichwohl an, dass behaviorale Strategien besser erkannt werden als mentale. Erwartet wird außerdem, dass jüngere Kinder besser in der Beurteilung behavioraler als mentaler Strategien sein würden, während den älteren Kindern das Erkennen beider Strategiearten gleichermaßen gelingen sollte.

2 Methode

2.1 Versuchsteilnehmer

Untersucht wurden 64 Kindergartenkinder (32 Jungen und 32 Mädchen) im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Die Kinder waren im Mittel 3;6, 4;5, 5;5, 6;4 (Jahre; Monate) alt. Sie besuchten einen Kindergarten im Allgäu. Für alle Kinder lag eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vor.¹

2.2 Material

Insgesamt wurden sechs Bilder Geschichten verwendet (Zahnarztbesuch, Sehen eines gruseligen Films, im Wald verlaufen, im Kaufhaus verloren gehen, schlechter Traum, Springen vom Sprungbrett im Schwimmbad). Von diesen Geschichten war bekannt, dass Kinder den verwendeten Situationen Furcht zuschreiben (z. B. Mackowiak, 2007; Michalson u. Lewis, 1985; Ribordy, Camras, Stefani, Spaccarelli, 1988). Für jede Geschichte existierte eine Jungen- und eine Mädchenversion, die sich durch unterschiedliche Vornamen (Michael, Michaela) und Frisuren der Protagonisten in den Geschichten unterschieden. Zusätzlich wurde eine Übungsgeschichte (furchteinflößender Hund), sowie eine Geschichte, die Freude erzeugen sollte (Geburtstag), verwendet. Alle sechs Geschichten bestanden aus einem Bild im DIN-A4-Format (vgl. Abb. 1, folgende Seite), welches die jeweilige Ausgangssituation illustrierte und vier Bildern, die vier verschiedene Emotionsregulationsstrategien zeigten (2 behaviorale und 2 mentale Strategien). Je eine der beiden behavioralen sowie mentalen Strategien wurde als effektiv und eine als ineffektiv angesehen. Abbildung 1 zeigt die Bilder der Kaufhausgeschichte, in der ein Kind seine Mutter verliert.

2.3 Untersuchungsdurchführung

Die Kinder wurden einzeln in einem ruhigen Raum des Kindergartens von einer Versuchsleiterin untersucht. Kind und Versuchsleiterin saßen an einem kleinen Tisch über Eck. Die Versuchsleiterin erklärte jedem Kind zunächst, dass sie ihm einige Fragen stellen würde, für die es jedoch keine richtigen und falschen Antworten gäbe. Danach begann sie mit dem Vorlesen der Übungsgeschichte, für die nur zwei mentale Strategien mit den beiden dazugehörigen Bildern präsentiert wurden:

„Ich werde Dir jetzt mehrere Bilder Geschichten vorlesen. Danach zeige ich Dir ein paar Möglichkeiten, was das Kind aus der Geschichte tun könnte. Und ich möchte dann von Dir wissen, was Du so darüber denkst. Damit Du Dir das besser vorstellen kannst, habe ich Dir eine Geschichte mitgebracht, mit der wir das ganze mal üben können. Schau, das

¹ Für die Durchführung der Untersuchung und die Erstellung der Materialien danken wir Stefanie Herb.

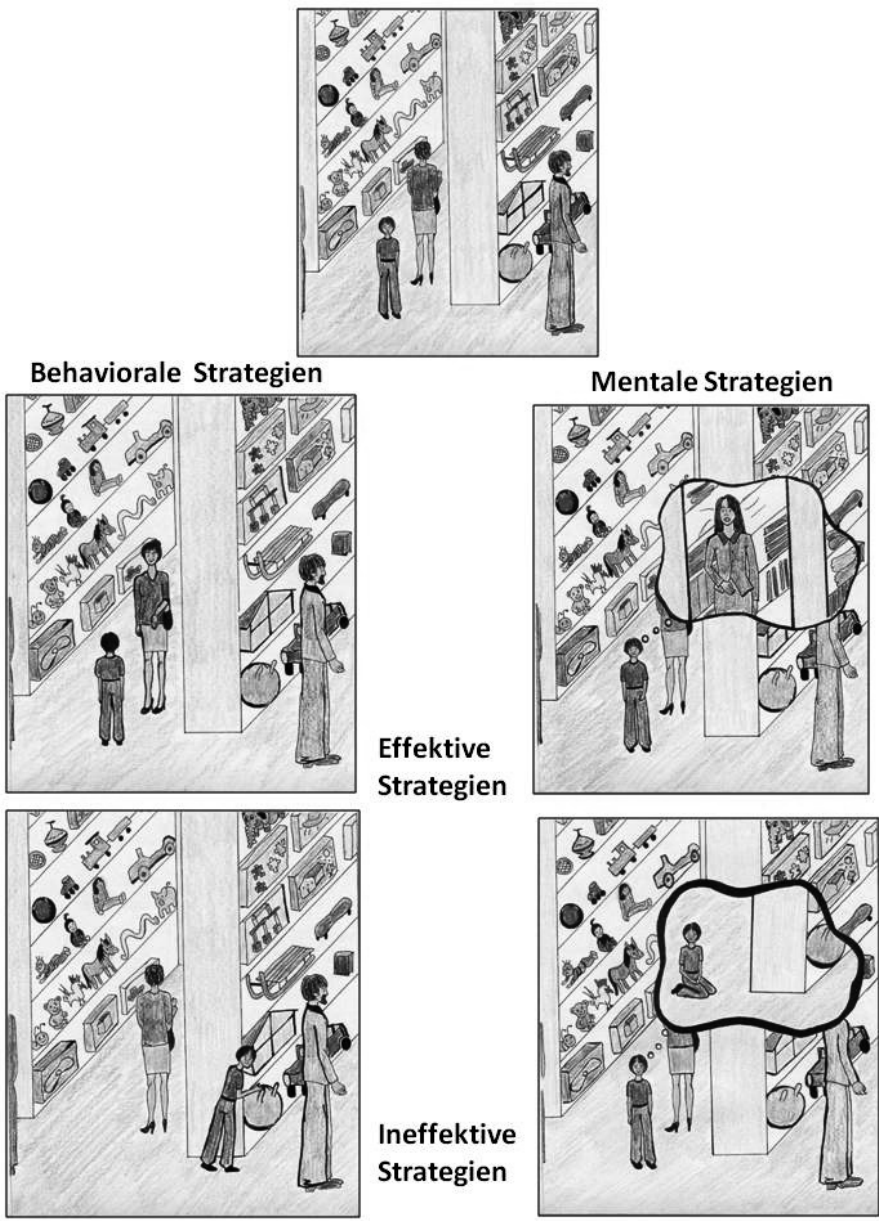


Abbildung 1: Bilder in der Kaufhausgeschichte. Nach der Präsentation der Ausgangssituation (oberstes Bild) werden *nacheinander* die vier Strategien (vgl. Tab. 1) in zufälliger Reihenfolge gezeigt.

ist Jana. Eines Tages läuft Jana von der Schule nach Hause. Weil sie spät dran ist, überlegt Jana, die Abkürzung zu gehen. Wenn sie die Abkürzung geht, muss sie an einem großen, bissigen Hund vorbei. Jana entscheidet sich trotzdem, die Abkürzung zu nehmen. Als Jana den Weg entlangläuft, hört sie den Hund bellen. Jana bekommt schreckliche Angst. Aber Jana möchte keine Angst mehr haben. Was kann Jana dagegen tun?

Glaubst Du, dass es Jana hilft, wenn sie denkt, dass der Hund ihr gar nichts tun kann, weil er hinter dem Zaun ist? Oder glaubst Du, dass Jana das nicht hilft? (Effektive mentale Strategie). Wenn Du glaubst, dass es hilft, dann müsstest Du mit Ja antworten, und wenn Du denkst, dass es nichts hilft, dann müsstest Du mit Nein antworten. Hier ist noch ein Vorschlag, was Jana dagegen machen kann. Hilft es Jana, wenn sie sich denkt, dass sie nie an dem Hund vorbeikommen wird? (Ineffektive mentale Strategie)“ Die Antworten der Kinder wurden von der Versuchsleiterin protokolliert, die dann fortfuhr mit den Worten „Genau so geht es jetzt weiter. Ich lese Dir eine Geschichte vor und Du entscheidest, ob ein Vorschlag dem Kind in der Geschichte hilft oder nicht hilft“.

In der Folge wurden den Kindern nacheinander die sechs Geschichten in zufälliger Reihenfolge und ebenfalls für jede Geschichte nacheinander die entsprechenden 4 Strategien (in zufälliger Reihenfolge) mit der Frage „Hilft es dem Kind in der Geschichte, wenn es ...?“ vorgegeben. Zum Abschluss hörten die Kinder eine Geburtstagsgeschichte, in der ein Kind das Ziel hat, fröhlich zu bleiben, um die Kinder abzulenken und wieder in positive Stimmung zu bringen. Die Versuchsdauer lag im Mittel bei 17 Minuten.

2.4 Auswertung

Insgesamt musste jedes Kind 24 Urteile abgeben (6 Geschichten x 4 Antworten). Für jede Geschichte mussten die Kinder bejahen, dass die jeweilige effektive mentale sowie behaviorale Strategie hilft *und* verneinen, dass die ineffektive mentale bzw. behaviorale Strategien helfen, um die Furcht abzuwenden. Da die Fragen nacheinander und in zufälliger Reihenfolge vorgegeben wurden und die Kinder keine Informationen hatten, wie viele Male sie mit ja oder nein antworten sollten, ist davon auszugehen, dass die Ja-/Nein-Antworten unabhängig voneinander waren. Damit liegt die Ratewahrscheinlichkeit für 4 richtige Urteile bei $\frac{1}{16} = .063$. Bei richtigem Erkennen der Effektivität *und* Ineffektivität der jeweiligen *mentalen/behavioralen* Strategie wurde pro Situation ein Punkt vergeben. Damit konnten die Kinder über die sechs Situationen hinweg maximal zwölf Punkte erreichen.

3 Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurde untersucht, inwieweit die Häufigkeit richtig erkannter Strategien mit dem Alter anstieg. Eine univariate Varianzanalyse der Summe richtig

erkannter Strategien ergab einen signifikanten Effekt des Alters ($F(3, 60) = 18.14$, $p < .01$, $\eta^2 = .48$). Mit zunehmendem Alter stieg die Zahl richtig erkannter Strategien signifikant an (3-Jährige: $M=3.50$, $SD = 2.56$, 4-Jährige: $M = 5.13$, $SD = 2.60$; 5-Jährige: $M = 7.38$, $SD = 2.25$, 6-Jährige: $M = 9.00$, $SD = 1.55$). Post hoc berechnete Tukey-Tests ergaben, dass sich alle Altersgruppen signifikant voneinander unterschieden ($p < .05$).²

Erwartet worden war, dass die Kinder besser im Erkennen der Effektivität der behavioralen Strategien, als der mentalen Strategien sind. Zur Prüfung der Bedeutung des Strategietyps wurde deshalb im nächsten Schritt eine Varianzanalyse mit den unabhängigen Faktoren Alter und dem Messwiederholungsfaktor Strategietyp berechnet. Diese ergab neben dem signifikanten Alterseffekt ($F(3, 60) = 18.14$, $\eta^2 = .48$, $p < .01$) einen signifikanten Effekt des Strategietyps ($F(1, 60) = 14.12$, $\eta^2 = .19$), sowie eine signifikante Interaktion von Alter und Strategietyp ($F(2, 60) = 5.36$, $\eta^2 = .10$, p jeweils $< .01$). Anders als erwartet, wurden die mentalen Strategien ($M_{\text{mental}} = 3.50$, $SD_{\text{mental}} = 1.94$) insgesamt besser verstanden als die behavioralen ($M_{\text{behavioral}} = 2.75$, $SD_{\text{behavioral}} = 1.57$).

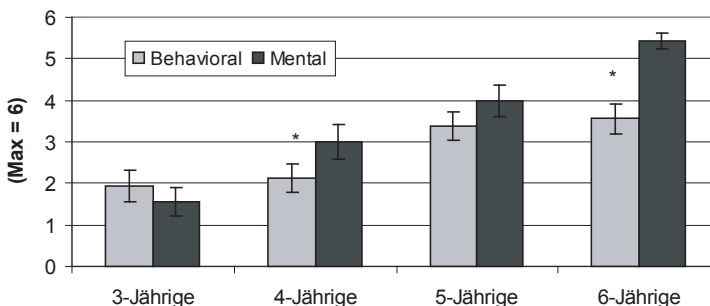


Abbildung 2: Mittlere Häufigkeit richtig erkannter Strategien (Mittelwerte und Standardfehler der Mittelwerte getrennt für die beiden Strategietypen und die vier Altersgruppen).

Wie in Abbildung 2 nachvollzogen werden kann, werden tendenziell von allen Altersgruppen, mit Ausnahme der Dreijährigen, die mentalen Strategien häufiger erwartungsgemäß eingeschätzt. Für jede Altersgruppe getrennt berechnete t-Tests ergaben signifikante Unterschiede für das Erkennen der mentalen Strategien im Vergleich zu den behavioralen Strategien für die Vier- und die Sechsjährigen (4-Jährige: $t(15) = -2.10$, $p < .05$; 6-Jährige: $t(15) = -4.39$, $p < .05$).

Um zusätzliche Effekte der Geschichten zu untersuchen, wurde ergänzend eine mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Greenhouse-Geisser Korrektur mit dem Faktor Alter und

2 Dieser Auswertung vorangestellte Analysen zeigten, dass keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bestanden. Deshalb wird das Geschlecht in der folgenden Darstellung nicht weiter berücksichtigt.

dem Messwiederholungsfaktor Geschichte berechnet. Diese ergab neben dem signifikanten Alterseffekt ($F(3, 60) = 18.14, p < .01, \eta^2 = .48$) einen signifikanten Effekt der Geschichte ($F(4.34, 260.42) = 2.64, p < .05, \eta^2 = .04$). Tabelle 1 zeigt die Häufigkeiten der Ja-Antworten pro Geschichte, wobei im Fall der effektiven behavioralen und mentalen Strategien (E) eine Zustimmung richtig ist, im Fall der ineffektiven Strategien (I) eine Zustimmung falsch ist. Die Anzahl der Nein-Antworten ergibt sich aus der Differenz zwischen der Zahl der Kinder pro Altersgruppe ($N=16$) und der Anzahl der Ja-Antworten.

Tabelle 1: Zustimmungen für jede Strategie

			Alter in Jahren			
Strategie	Situation		3	4	5	6
Zahnarzt	B	E sie den Mund weit aufmacht?	13	12	12	16
	I	sie sich weigert, den Mund aufzumachen?	10	10	10	9
	M	E sie versucht, an etwas Schönes zu denken?	12	12	14	16
	I	sie denkt, dass der Zahnarzt ihr gar nicht helfen kann und ihr doch nur weh tun wird?	5	9	3	2
Traum	B	E sie sich ein Buch ansieht?	13	11	13	15
	I	sie im Bett liegen bleibt und leise vor sich hinweint?	6	7	4	3
	M	E Hilft es Julia, sie sich denkt, dass es zum Glück ja nur ein Traum war?	6	12	11	15
	I	sie sich vorstellt, wie das böse Monster in ihr Zimmer kommt?	3	3	1	0
Kaufhaus	B	E sie die Verkäuferin bittet, die Mama zu suchen?	13	14	14	16
	I	sie hilflos zwischen den Regalen umherirrt?	8	7	6	9
	M	E sie denkt, dass ihre Mama sie schon wiederfinden wird?	10	12	13	15
	I	sie denkt, dass sie ihre Mama nie wieder finden wird?	5	2	2	1
Wald	B	E sie laut nach ihrer Freundin Alexandra ruft, damit sie sie wiederfinden?	10	10	13	14
	I	sie weiter hilflos durch den Wald irrt?	7	9	2	5
	M	E sie sich denkt, dass sie schon wieder aus dem Wald herausfinden wird?	10	13	13	15
	I	dass sie niemals wieder aus dem Wald herausfinden wird?	7	4	2	0
Film	B	E sie mit ihrer Puppe spielt?	13	13	12	14
	I	sie sich den Film einfach weiter ansieht?	9	9	4	7
	M	E sie sich denkt, dass es in Wirklichkeit gar keine Hexen gibt und dass das nur ein Film ist?	7	11	15	15
	I	sie nur noch an Hexen denkt?	7	7	3	1
Sprungbrett	B	E sie stattdessen vom 1-meter Brett springt	13	14	14	16
	I	sie oben sitzen bleibt	5	7	1	2
	E	E sie denkt, das kann doch nicht so schwer sein	8	12	14	15
	I	sie denkt, das schaffe ich nie	8	7	5	0

Anmerkungen. N pro Altersgruppe = 16, B = Behavioral, M = Mental, E = Effektiv, I = Ineffektiv. In jeder Zelle ist nur die Häufigkeit der Zustimmungen pro Antwortalternative abgetragen. Ablehnungen ergeben sich durch Subtraktion der Zustimmungen vom N der Gruppe (N -Zustimmungen = Ablehnungen).

Erwartet worden war, dass die Kinder mit zunehmendem Alter effektive Strategien besser erkennen und ineffektive als unwirksam ablehnen. Ein entsprechendes Muster findet man durchgängig in der Traum-, Wald- und Sprungbrettgeschichte. Mit zunehmendem Alter stimmen hier immer mehr Kinder der Wirksamkeit der effektiven Strategie zu und immer weniger Kinder bejahen die Wirksamkeit der ineffektiven Strategien. Der in den Mittelwerten erkennbare Trend (vgl. Abb. 2), dass die Kinder offensichtlich mehr „Fehler“ bei der Beurteilung der behavioralen Strategien machen, ist vor allem darauf zurückzuführen, dass einige ineffektive behaviorale Strategien als wirksam eingeschätzt werden. Dies ist besonders deutlich in der Zahnarzt- und der Filmsituation. In der Zahnarztsituation geben je nach Alter zwischen 9 und 10 der insgesamt 16 Kinder jeder Altersgruppe an, dass es gegen die Furcht helfen würde, den Mund nicht zu öffnen. Auch in der Filmgeschichte geben zwischen 7 und 9 der 16 Kinder einer Altersgruppe an, es sei hilfreich, wenn man den Film weitersieht, da er vermutlich gut ausgeht. Ein entsprechendes Muster ist bei den mentalen Strategien nicht erkennbar. Mit zunehmendem Alter werden die Kinder hier immer besser, indem sie effektive Strategien erkennen und ineffektive als unwirksam ablehnen.

4 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass bereits die Mehrheit der Kinder ab fünf Jahren in der Lage ist, wirksame Strategien zur Regulation von Furcht von unwirksamen zu unterscheiden. Dennoch stieg die Häufigkeit richtig beurteilter Strategien zwischen dem Alter von drei und sechs Jahren deutlich an. Darüber hinaus dokumentieren die vorliegenden Ergebnisse, dass Kindergartenkinder nicht nur behaviorale Strategien, sondern wie in Banerjees Experiment (1993, zit. n. Meerum Terwoegt u. Stegge, 1995), auch mentale Strategien richtig einschätzen können. Anders als erwartet, waren die Kinder in unserer Untersuchung ab dem Alter von vier Jahren besser in der Beurteilung mentaler Strategien, als in der Beurteilung behavioraler Strategien. Nur für Dreijährige zeigte sich der erwartete Trend, dass behaviorale Strategien besser verstanden wurden als die mentalen Strategien.

Diese Ergebnisse zeigen, dass viele Kindergartenkinder bereits einige wirksame Strategien zur Emotionsregulation erkennen. Da die Kinder ihre Urteile nicht begründen mussten, könnte kritisch eingewendet werden, dass es sich um sehr fragiles Wissen handelt, denn andere Untersuchungen berichten, dass jüngere Kinder spontan kaum kognitive Strategien nannten (Mackowiak, 2008).

Ob die beobachteten Alterseffekte nicht auf alterskorrelierte Unterschiede in der Sprachkompetenz zurückzuführen sind und auch, inwieweit interindividuelle Unterschiede in der Sprachentwicklung die Leistung von Kindern gleichen Alters beeinflussen, sollte in zukünftigen Untersuchungen durch die zusätzliche Messung der sprachlicher Fähigkeiten geprüft werden. Bislang wurde nur in einer Untersuchung (Cole et al., 2009) neben dem Wissen über Emotionsregulationsstrategien auch die sprach-

lichen Fähigkeiten einbezogen. Dort korrelierte ein expressives Sprachmaß (Menge sprachlicher Äußerungen in einer freien Spielsituation) mit der Anzahl generierter Strategien, nicht aber der Auswahl richtiger Strategien. Eine von uns im Anschluss an die vorliegende Studie durchgeführte Untersuchung (Janke, 2007; Janke u. Klössinger, 2010) ergab allerdings keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Sprachverständnis und dem Wissen über Emotionsregulationsstrategien für Furcht. Betrachtet man dieses Ergebnis zusammen mit den Ergebnissen von Cole et al., wäre zu spekulieren, dass die expressive Sprachentwicklung bedeutsam ist, wenn Kinder selbst Strategien generieren müssen oder, was noch zu prüfen wäre, wenn sie diese begründen müssen, aber nicht, wenn das Strategieverständnis an sich untersucht wird.

Es bliebe zu klären, worauf die hier berichteten Altersunterschiede zurückzuführen sind. An erster Stelle ist im untersuchten Altersbereich von drei bis sechs Jahren ein Zusammenhang zur Theory of Mind-Entwicklung (ToM) zu erwägen. Obwohl gerade die frühen Arbeiten zur ToM-Forschung die Untersuchungen zum Regulationswissen mit Kindergartenkindern anregten, fehlen bislang Arbeiten, die den Zusammenhang auch belegen (s. hierzu auch ausführlich Cole et al., 2009).

Größere Schwierigkeiten bei der Interpretation bereiten die Daten der Dreijährigen, die als einzige Gruppe besser in der Beurteilung der behavioralen Strategien waren, als in der Beurteilung der mentalen Strategien. Angesichts der insgesamt schlechten Leistung der Dreijährigen ist jedoch zu fragen, wie zuverlässig ihre Urteile sind. Prüfbar wäre dies durch Wiederholungsmessungen. Die jüngeren Kinder zeigten auch vermehrt den sogenannten Ja-Bias (Okada u. Itakura, 2010), indem sie dazu neigen, bei Ja-Nein-Fragen nur mit ja zu antworten. Okada und Itakura (2010) konnten zeigen, dass der Ja-Bias abnimmt, wenn Kinder lediglich zwischen guten und schlechten Alternativen wählen müssen (vgl. Okada u. Itakura, 2010). Ein entsprechendes Vorgehen wäre für weitere Untersuchungen zu erwägen.

Auch die älteren Kinder beurteilten in zwei Situationen (Zahnarzt- und Traumgeschichte) einige als ineffektiv angenommenen Strategien als effektiv. Aus ihren spontanen Verbalisationen ging hervor, dass sie in der Filmgeschichte annahmen, dass das Weitersehen des gruseligen Films zu einem „guten“ Filmende führen würde. Ebenso nachvollziehbar ist, dass das Nicht-Öffnen des Mundes beim Zahnarzt kurzfristig von Vorteil sein kann. Entsprechende Kontexteffekte wurden auch in anderen Untersuchungen berichtet (Band u. Weisz, 1988; Cole et al., 2009; Reijntjes et al., 2007; Saarni, 1997; Stegge u. Terwogt, 1998). In der vorliegenden Untersuchung wurde von uns die Emotion konstant gehalten und verschiedene Situationen, die die Emotion Furcht auslösen sollten, mit einigen wenigen Strategien kombiniert. Dies erlaubt die Analyse der Bedeutung der Emotion Furcht/Angst in verschiedenen Kontexten. Die hier verwendeten effektiven mentalen Strategien waren in vier der sechs Geschichten die positive Selbstinstruktion, die bislang in anderen Studien noch nicht einbezogen wurde. Umgekehrt waren die ineffektiven Strategievorgaben in vier Situationen die negative gedankliche Weiterbeschäftigung und in zweien die Resignation (vgl. Tab. 1). Möglicherweise fällt es klinisch unauffälligen Kindergartenkindern relativ leicht, di-

ese als besonders wirksame bzw. unwirksame Strategien zu identifizieren. Zukünftige Untersuchungen sollten prüfen, ob es hochängstlichen Kindern ebenso gut gelingt, zwischen wirksamen und unwirksamen Strategien zu unterscheiden.

Auch die Frage der Emotionsspezifität des Regulationswissens in emotionsauslösenden Kontexten wird in bisherigen Forschung unseres Erachtens zu wenig beachtet (vgl. Southam-Gerow u. Kendall, 2002). Gerade für die Kinder- und Jugendpsychiatrie erscheint sie von großer Bedeutung. Beeinträchtigungen in der Emotionsregulation und auch im Wissen über Emotionsregulation wurden bislang meistens für einzelne klinische Störungen betrachtet. Für die Diagnostik und Behandlung ist die Frage der Spezifität von Bedeutung. Betreffen die Defizite nur eine bestimmte Emotion wie Angst/Furcht oder auch den Umgang mit Trauer? Ist das Wissen von Kindern mit einer Störung des Sozialverhaltens über Strategien der Regulation von Ärger umfangreicher als über die Regulation von Furcht?

Von besonderem Interesse wäre, inwieweit die von Kindern beurteilten Strategien auch im Handeln beobachtet werden können. Richtungsweisend ist hier die Arbeit von Cole et al. (2009), in der Kinder mit größerem Wissen über Ärgerregulationsstrategien in Ärger auslösenden Situationen adaptiveres Verhalten als Kinder mit geringerem Wissen zeigten. Hilfreich sind hier zunächst experimentelle Anordnungen, in denen die Korrespondenz zwischen Strategieverständnis und Emotionsregulation untersucht werden kann. Beobachtungen in ökologisch validen und ethisch vertretbaren Settings, wie etwa beim Kinderarztbesuch (z. B. beim Warten auf eine Blutentnahme), könnten es ermöglichen, die Korrespondenz zwischen dem Wissen über Furchtregulationsstrategien und den Regulationsversuchen in furchtauslösenden Situationen zu prüfen.

Literatur

- Altshuler, J. L., Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60, 1337-1349.
- Band, E. B., Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Banerjee, M. (1992). Preschoolers' understanding of emotion: Appearance reality, display rules, and regulation strategies. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Michigan.
- Beaver, B. R. (1997). The role of emotion in children's selection of strategies for coping with daily stresses. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 129-146.
- Bretherton, I., Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18, 324-352.
- Dennis, T. A., Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 243-252.

- Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L. (2001). Development of children's understanding of connections between thinking and feeling. *Psychological Science*, 12, 430-432.
- Franko, D. L., Powers, T. A., Zuroff, D. C., Moskowitz, D. S. (1985). Children and affect: Strategies for self-regulation and sex differences in sadness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 210-219.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3, 379 - 400.
- Harris, P. L., Olthof, T., Terwogt, M. M. (1981). Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 247-261.
- Janke, B. (1999). Naive Psychologie und die Entwicklung des Emotionswissens. In W. Friedlmeier, M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung* (S. 70-98). Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg.
- Janke, B. (2002). *Entwicklung des Emotionswissens*. Göttingen: Hogrefe.
- Janke, B. (2007). What do young children know about strategies to regulate emotions? Paper presented at the Biennial meeting of the Society of Research in Child Development, Atlanta, Georgia.
- Janke, B., Klössinger, S. (2010). *Emotionswissen, Theory of Mind und Sprachentwicklung bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren*. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 68, 1081-1104.
- Mackowiak, K. (2007). Ängstlichkeit, Angstbewältigung und Fähigkeiten einer „theory-of-mind“ im Vorschulalter. Zusammenhänge zwischen motivationaler und kognitiver Entwicklung. Hamburg: Kovac.
- Meerum Terwogt, M., Stegge, H. (1995). Children's understanding of the strategic control of negative emotions. In J. A. Russell, J. M. Fernández-Dols, A. S. R. Manstead, J. C. Wellenkamp (Hrsg.), *Everyday conceptions of emotion: An introduction to the psychology, anthropology and linguistics of emotion*. NATO ASI series D: Behavioural and social sciences (S. 373-390). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Meerum Terwogt, M., Schene, J., Koops, W. (1990). Concepts of emotion in institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 1131-1143.
- Michalson, L., Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it. In L. M. Saarni, C. Saarni (Hrsg.), *The socialization of emotions* (S. 117-139). New York: Plenum.
- Öhman, A. (2008). Fear and anxiety: Overlaps and dissociations. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 709-728). New York, NY: Guilford Press.
- Okada, M., Itakura, S. (2010). When do children exhibit a „yes“ bias. *Child Development*, 81, 568-580.
- Reijntjes, A., Stegge, H., Meerum Terwogt, M., Hurkens, E. (2007). Children's depressive symptoms and their regulation of negative affect in response to vignette depicted emotion-eliciting events. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 49-58.

- Ribordy, S. C., Camras, L. A., Stefani, R., Spaccarelli, S. (1988). Vignettes for emotion recognition research and affective therapy with children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 322-325.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21, 45-63.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (S. 226-299). New York: Wiley.
- Salisch, M., Pfeiffer, I. (1998). Ärgerregulierung in den Freundschaften von Schulkindern - Entwicklung eines Fragebogens. *Diagnostica*, 44, 41-53.
- Sodian, B. (2007). Die Entwicklungspsychologie des Denkens - das Beispiel der Theory of Mind. In B. Herpetz-Dahlmann, F. Resch, M. Schulte-Markwort, A. Warnke (Hrsg.), *Entwicklungspsychiatrie: Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen* (2. Aufl., S. 183-194). Stuttgart: Schattauer.
- Southam-Gerow, M. A., Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Stegge, H., Terwogt, M. M. (1998). Perspectives on the strategic control of emotions: A developmental account. In A. H. Fischer (Hrsg.), *Proceedings of the Xth Conference of the International Society for Research on Emotion*. International Society for Research on Emotion: Amsterdam.

Korrespondenzanschrift: Prof. Bettina Janke, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg; E-Mail: janke@ph-heidelberg.de