

# Messung sozialer und selbst-regulatorischer Kompetenz in Kindheit und Jugend

Expertise im Auftrag des  
Deutschen Jugendinstituts

Heinz Reinders

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte



Heinz Reinders

## **Messung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenz in Kindheit und Jugend**

Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. ist ein sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Es untersucht die Lebenslagen und die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien sowie darauf bezogene öffentliche Angebote zu ihrer Unterstützung und Förderung. Das Deutsche Jugendinstitut hat seinen Sitz in München und eine Außenstelle in Halle/Saale. Mit derzeit rund 140 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist das DJI im Bereich der Forschung zu Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien das größte außeruniversitäre Forschungsinstitut in Deutschland. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Institutionen der Jugend- und Familienhilfe. Der institutionelle Etat wird überwiegend aus Mitteln des Bundes finanziert.

Aktuelle Informationen und Projekte finden Sie im Internet unter [www.dji.de](http://www.dji.de).

© 2007 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2, 81541 München

Telefon: +49 (0)89 6 23 06-0

Fax: +49 (0)89 6 23 06-162

E-Mail: [info@dji.de](mailto:info@dji.de)

ISBN 978-3-935701-20-4

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Messung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Jugend</b>	<b>11</b>
1.1	Strukturmodelle von Kompetenz	11
1.2	Definitionen sozialer Kompetenz	18
1.3	Messmethoden sozialer Kompetenz	22
1.4	Dimensionen sozialer Kompetenz	26
1.4.1	Kognitive Aspekte sozialer Kompetenz	28
1.4.2	Emotionale Aspekte sozialer Kompetenz	35
1.4.3	Verhaltensaspekte sozialer Kompetenz	47
1.5	Schlussfolgerungen	54
<b>2</b>	<b>Diagnostik von Selbstregulation in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter</b>	<b>58</b>
2.1	Modelle der Selbstregulation	58
2.1.1	Das kybernetische Handlungsregulations-Modell	60
2.1.2	Die Selbstregulationstheorie nach Baumeister	66
2.1.3	Die Theorie des Belohnungsaufschubs von Mischel (1974)	68
2.1.4	Die Theorie der biographischen Selbstregulation nach Reinders (2006)	71
2.1.5	Theorien des selbstregulierten Lernens	75
2.2	Instrumente zur Erfassung von Selbstregulation	80
2.2.1	Allgemeine Fragebögen zur Selbstregulation	80
2.2.2	Instrumente zur Erfassung von Lernstrategien	81
2.2.3	Selbstregulation als Persönlichkeitsmerkmal	83
2.2.4	Instrumente zur Erfassung von Selbstkontrolle	83
2.2.5	Zeitliche Aspekte der Selbstregulation	84
2.3	Zusammenfassung	86
2.4	Kritische Würdigung	88
2.5	Bibliographie zu Selbstregulation in Kindheit und Jugend	90
<b>3</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>93</b>



## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen genereller Kompetenz nach Greenspan & Gransfield .....	11
Abbildung 2: Konzeptuelles Modell der Struktur und Persistenz von Kompetenzen von der späten Kindheit zum späten Jugendalter nach Masten et al. (1995).....	13
Abbildung 3: Konstrukte und Beispielitems aus der Längsschnittstudie von Masten et al. (1995).....	14
Abbildung 4: Empirisches Kompetenzmodell der späten Kindheit .....	15
Abbildung 5: Kompetenzmodell der späten Jugendphase .....	16
Abbildung 6: Längsschnittliches Modell der Kompetenzstruktur .....	17
Abbildung 7: Häufigkeit der Verwendung verschiedener Erhebungsmethoden zur Messung sozialer Kompetenz .....	23
Abbildung 8: Untersuchte Altersgruppen in Studien zur sozialen Kompetenz .....	24
Abbildung 9: Zuordnung von Erhebungsmethoden zu Altersgruppen .....	24
Abbildung 10: Schematische Darstellung der Relation von kognitiver zu sozialer Kompetenz und deren Mediation über „Theory of Mind“ und sozio-linguistische Kompetenz.....	29
Tabelle 1: Entwicklungsschritte der sozialen und emotionalen Kompetenz über verschiedene Lebensphasen hinweg.....	36
Abbildung 11: Empirisch induziertes Modell sozialer Kompetenzen .....	55
Abbildung 12: Schematische Darstellung des TOTE-Modells.....	61
Abbildung 13: Schematische Darstellung des erweiterten TOTE-Modells .....	62
Abbildung 14: Schematisches Modell der Selbstregulation .....	63
Abbildung 15: Zielhierarchie und reziproke Relationen zwischen den Zielebenen.....	64
Abbildung 16: Schematisches Modell zur Vorhersage von Handlungen und Handlungsergebnissen .....	72
Abbildung 17: Modell selbstregulierten Lernens nach Schiefele & Pekrun (1996) .....	76
Abbildung 18: Phasen selbstregulierten Lernens nach Schmitz (2001) .....	78





## Vorwort

Untersuchungen zur Lebenslage von Kindern und Jugendlichen haben im Deutschen Jugendinstitut eine lange Tradition. Dazu gehört auch die Thematisierung der besonderen Perspektive der Heranwachsenden auf ihre Situation, die Frage, wie sie Angebote wie beispielsweise den Hort einschätzen, wo ihre besonderen Interessen in der Gestaltung der Freizeit liegen und welche Formen und Inhalte von Lernen sie damit verbinden, ebenso die Frage nach den politischen Einstellungen, nach der Bereitschaft von Jugendlichen, sich politisch oder gesellschaftlich zu engagieren. In der Abteilung Jugend und Jugendhilfe wird als Teil von Adressatenforschung die Angemessenheit von Angeboten bzw. Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe aus der Sicht der Jugendlichen untersucht.

Zwei Aufgabenstellungen, die in jüngster Zeit zu einem wichtigen Teil der Institutsarbeit geworden sind, haben gezeigt, dass diese Blickrichtung ergänzungsbedürftig ist. Zum einen ist das die Beteiligung an einer nationalen Bildungsberichterstattung. Der Schwerpunkt der Arbeiten des DJI liegt hier auf der frühkindlichen Bildung und auf Bildungs- und Lernprozessen neben der Schule. Zentrale Bestandteile einer solchen Bildungsberichterstattung sind die systematische Auswertung von Informationen dazu, welche Ressourcen in diesen Bereich fließen, welche Prozesse und Aktivitäten in diesem Feld zu beobachten sind, nicht zuletzt aber auch, welches die Effekte der beschriebenen Investitionen und Tätigkeiten sind. Und genau hier klafft in Deutschland eine Lücke. Wir verfügen bisher nur in äußerst geringem Umfang über Informationen, die es erlauben würden, Aussagen darüber zu machen, welche Formen von frühkindlichen oder außerschulischen Lernarrangements die Entwicklung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mehr oder weniger fördern.

Ähnlich wurde die Notwendigkeit, sich mit individuellen Kompetenzen (in einem weiten Sinne) zu befassen, auch im Kontext von Überlegungen zu einem integrierten DJI-Survey unter dem Arbeitstitel „Aufwachsen in Deutschland“ deutlich. Wenn eine solche Studie nicht als reine Abfolge strukturell bestimmter und analysierter Lebenslagen oder Settings, verknüpft mit bestimmten Einstellungsmustern, beschrieben werden soll, benötigt man Informationen über das, was Kinder und Jugendliche an Kompetenzen zur Gestaltung von Handlungsräumen und zur Bewältigung von Anforderungen zum einen jeweils mitbringen, zum anderen aber auch im Vollzug ihres Handelns erwerben oder stabilisieren. Sich in diesem Sinne mit Kompetenzfragen zu befassen, ist die notwendige Folge einer Betrachtungsweise, bei der das Handeln und die Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht einfach als Resultat struktureller Vorgaben verstanden, sondern davon ausgegangen wird, dass diese Prozesse immer auch von den Kindern und Jugendlichen selbst beeinflusst und geprägt werden. Eine solche Perspektive setzt voraus, dass die dabei eingesetzten individuellen Ressourcen und Kompetenzen auch konzeptionell gefasst und empirisch berücksichtigt werden. Der Tradition des DJI entsprechend, bei der vor- und außerschulische Bildung eine besondere Rolle spielt, steht bei der Beschäfti-

gung mit diesem Thema hier nicht das Segment der fächerspezifischen Kompetenzen im Vordergrund, sondern Kompetenzen, die zum einen in einem allgemeineren Sinne wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Alltagsbewältigung sind, zum anderen aber auch in den unterschiedlichen Altersphasen, vom Kleinkind bis zum Erwachsenen, von Bedeutung sind und beobachtet werden können. Vor diesem Hintergrund wurden die Bereiche „soziale Kompetenzen“ und „Selbstregulation“ als Ausgangspunkt für eine vertiefende Beschäftigung mit diesem Gegenstand gewählt. Mit ihnen werden auch zwei Themen aufgegriffen, die sich zentralen Zielen von Bildung zuordnen lassen, wie sie im Bericht „Bildung in Deutschland“ benannt werden: individuelle Selbstregulation und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 2).

Einige Projekte des DJI haben bereits eine solche Perspektive mit eingebaut und auch mit entsprechenden Instrumenten gearbeitet. Zu nennen sind hier namentlich die Auseinandersetzung mit video-basierten Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenzen (Gaupp, im Druck) und das Kinderpanel, in dem im Rahmen von Fragebogenerhebungen u.a. soziale Kompetenzen (Traub, im Druck) erhoben werden. Als Ausgangspunkt für eine breitere Thematisierung und Vertiefung dieses Aspektes wurde 2006 in Kooperation mit dem DIPF ein Workshop (Workshop Kompetenzmessung in Bereichen non-formaler Bildung am DIPF am 27.6.2006 in Frankfurt) durchgeführt. Im Kontext dieser Vorarbeiten wurde auch die vorliegende Expertise an Heinz Reinders vergeben.

Der erteilte Arbeitsauftrag bestand darin, Verfahren und Instrumente zur Messung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenz in Kindheit und Jugend in einem Überblick darzustellen. Wie die vorliegende Zusammenstellung zeigt, liegen eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren zur Erfassung von Sozialkompetenz und Selbstregulation vor. Diese große Anzahl verschiedener Instrumente ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Termini „soziale Kompetenz“ und „Selbstregulation“ in der psychologischen Forschung sehr heterogen verwendet werden. Unter sozialer Kompetenz wird ein Teilbereich menschlicher Kompetenz verstanden. Im Allgemein bezeichnen solche Kompetenzen die Fähigkeiten einer Person, situationale Anforderungen und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und sich erfolgreich in eine Gesellschaft zu integrieren. Grundsätzlich können zwei unterschiedliche Entwicklungslinien im Verständnis von sozialer Kompetenz unterschieden werden. Zum einen ist das eine Auffassung von sozialer Kompetenz als kognitiver Fähigkeit, zum anderen die Vorstellung von sozialer Kompetenz als prozessualer und situationaler Relativierungen von individuellen Fähigkeiten. Mit Selbstregulation wird die Fähigkeit eines Menschen bezeichnet, sein eigenes Verhalten zu regulieren. Eine Zuordnung der Instrumente zu den verschiedenen Argumentationslinien gelingt Reinders indem er seiner Darstellung jeweils einen Überblick über die Entwicklung von Begriffen und theoretischen Modellen zur Erklärung sozialer bzw. selbstregulatorischer Kompetenz voranstellt.

Die Expertise gliedert sich in zwei Teile. Gegenstand des ersten Teils ist die Messung sozialer Kompetenz in Kindheit und Jugend. Die Arbeit gibt zunächst einen Überblick über Strukturmodelle von Kompetenz (1.1) und die Einordnung sozialer Kompetenz in diese Modelle. Die Darstellung aus-

gewählter Definitionen sozialer Kompetenz verdeutlicht, dass eine einheitliche Auffassung des Konstrukts sozialer Kompetenz derzeit nicht existiert (1.2). Insgesamt scheint weitgehend Konsens zumindest darüber zu bestehen, dass soziale Kompetenz eine distinkt abgrenzbare Fähigkeit mit eigenen Subdimensionen ist. Die Heterogenität konzeptioneller Auffassung sozialer Kompetenz spiegelt sich in der Vielzahl zum Einsatz kommender Messmethoden wieder. Abschnitt 1.3 gibt einen Überblick über eingesetzte Erhebungsmethoden sozialer Kompetenz und weist darauf hin, dass diese insbesondere in Abhängigkeit vom Alter der Zielgruppe stark variieren. In Übereinstimmung mit den im Abschnitt 1.2 dargestellten Subdimensionen sozialer Kompetenz folgt im Abschnitt 1.4 ein theoretischer Überblick über die Inhalte und eine ausführliche Beschreibung der Messinstrumente zur Erfassung der kognitiven, emotionalen und Verhaltensdimension sozialer Kompetenz mit jeweils separaten Bibliographien. Der erste Teil der Expertise schließt mit der Zusammenfassung der zentralen Befunde und Hinweisen auf offene Forschungsfragen (1.5).

Der zweite Teil der Expertise behandelt die Diagnostik von Selbstregulation in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter. Auch in diesem Teil der Arbeit werden zunächst Modelle der Selbstregulation (2.1) vorgestellt. Diese behandeln sowohl die zentralen Grundmodelle als auch ihre theoretischen Weiterentwicklungen. Im Gegensatz zur heterogenen Verwendung des Konstrukts Sozialkompetenz beziehen sich Unterschiede im Gebrauch des Terminus Selbstregulation weniger auf das Phänomen der Selbstregulation an sich. Vielmehr wird darunter die Diversität verwendeter Begriffe in verschiedenen Kontexten verstanden. Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen werden die Instrumente zur Erfassung von Selbstregulation vorgestellt (2.2.), die nach den Dimensionen der Selbstregulation systematisiert wurden. Unterschieden wird zwischen Instrumenten zur Erfassung von Selbstregulation im Allgemeinen, beim Lernen, Selbstregulation als Subdimension allgemeiner Persönlichkeitstests, Selbstregulation zur Erfassung von Selbstkontrolle sowie zur Erfassung von Zeitmanagement und Zeitorientierungen. Es folgen eine Zusammenfassung der Ausführungen (2.3) und Folgerungen für notwendige Weiterentwicklung der Messinstrumente (2.4) an die sich eine ausführliche Bibliographie zur Selbstregulation in Kindheit und Jugend anschließt (2.5).

Die von Heinz Reinders erarbeitete Expertise gibt einen systematischen Überblick über konzeptionelle Grundlagen und Operationalisierungen der Konstrukte soziale Kompetenz und Selbstregulation unter Berücksichtigung nationaler und internationaler Forschung. Sie stellt damit eine fundierte Grundlage für weitere Forschungstätigkeiten des Deutschen Jugendinstituts dar, um Voraussetzungen für eine erfolgreiche Alltagsbewältigung in unterschiedlichen Lebensphasen zu untersuchen.

München, im April 2007

Hans Rudolf Leu

Andrea G. Müller



# 1 Messung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Jugend

## 1.1 Strukturmodelle von Kompetenz

Menschliche Ontogenese wird in den unterschiedlichsten theoretischen Ansätzen als die Entwicklung von Kompetenzen betrachtet, die zur erfolgreichen Bewältigung von situationalen Anforderungen (Bandura, 1994), von lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1972; Waters & Sroufe, 1983; Dreher & Dreher, 1985; Reinders, 2002) und allgemein der sozialen Integration in eine Gesellschaft und seiner Subsysteme (Erikson, 1970; Bronfenbrenner, 1981; Hurrelmann & Ulich, 1998) dienen.

Bezogen auf die Einordnung sozialer Kompetenz als eine der Subdimensionen menschlicher Kompetenz bestehen eine Vielzahl an Ordnungsansätzen. In der Forschung zu sozialer Kompetenz hat sich in vielen Arbeiten mittlerweile die Unterscheidung von Greenspan und Gransfield (1992) etabliert, wonach zwischen instrumenteller und sozialer Kompetenz zu unterscheiden ist, die ihrerseits in intellektuelle und nicht-intellektuelle Dimensionen aufgliedert sind (vgl. Abbildung 1).

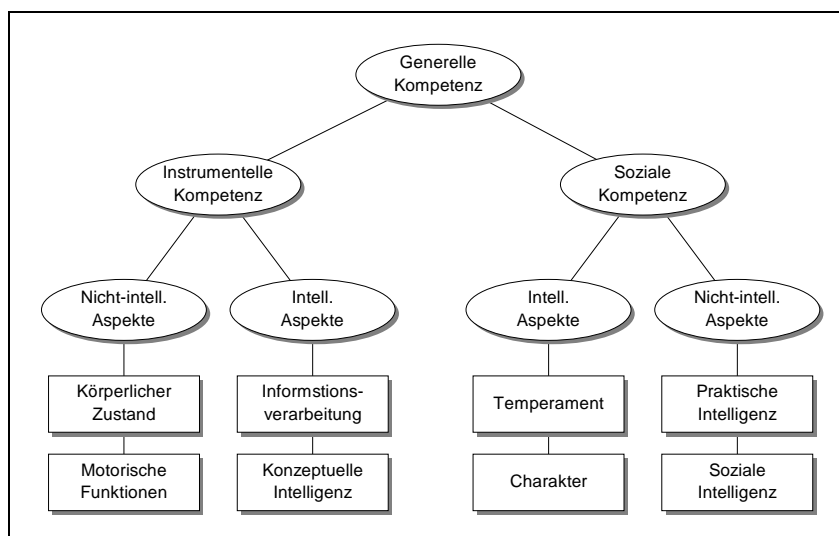


Abbildung 1: Dimensionen genereller Kompetenz nach Greenspan & Gransfield (1992: 447)

Damit legen die Autoren zwar ein Ordnungsraster vor, welches mit exemplarisch angeführten Aspekten der Kompetenzbereiche eine analytische Gliederung ermöglicht. Dieses führt jedoch im Zusammenhang mit der Frage, was unter sozialer Kompetenz zu verstehen sei, eine Tautologie ein. So wird als intellektueller Aspekt sozialer Kompetenz die soziale Intelligenz eingeführt und damit die Attribution des „Sozialen“ nicht weiter spezifiziert. Erst durch die nähere Benennung, was unter den Teildimensionen zu verstehen ist, wird das konzeptuelle Verständnis sozialer Intelligenz deutlich.

So bilden praktische und soziale Intelligenz den intellektuellen Aspekt der sozialen Kompetenz. Praktische Kompetenz oder auch Intelligenz werden von Greenspan und Gransfield (1992: 449) als „activities of daily living“ verstanden. Soziale Kompetenz

refers to a person's ability to understand and to deal effectively with social and interpersonal objects and events. Included in this construct are such variables as role-taking, empathic judgement, person perception, moral judgement, referential communication, and interpersonal tactics.“ (ebda.: 449).

In diesem Verständnis von sozialer Kompetenz sind demnach kognitive Aspekte, wie die Wahrnehmung von Personen, und Elemente, die auf der Verhaltens- und sozialen Ebene angeordnet sind, wie die Übernahme von Rollen, enthalten.

Bezeichnend für diese Variante der Definition von sozialer Kompetenz – was generell eine Vorgehensweise in der psychologischen Forschung zu sozialer Kompetenz darstellt – ist die Bestimmung des Begriffs durch Subphänomene sozialer Provenienz. Damit bei einer solchen Vorgehensweise präzise festgelegt wird, was unter sozialer Kompetenz zu verstehen sei, wäre im nächsten Schritt eine Definition der Subkonstrukte erforderlich. Bevor nachfolgend Beispiele einer Definition oder wenigstens einer analytischen Dimensionierung sozialer Kompetenz gegeben werden, wird zunächst die Studie von Masten et al. (1995) dargestellt, die sich empirisch der Frage widmet, wie sich Kompetenzen generell in Kindheit und Jugend dimensionieren lassen. Diese Studie ist deshalb so maßgeblich, weil sie zum Einen eine Fähigkeitsmessung und -strukturierung vornimmt, also empirische Evidenzen für die Distinktheit verschiedener Kompetenzen liefert, und weil sie zum Anderen als Längsschnitt über späte Kindheit und Jugend/junges Erwachsenenalter konzipiert ist und die Veränderung der Messstruktur aufzeigt.

Masten et al. (1995) untersuchen in ihrer Studie im Längsschnitt 191 Heranwachsende, die zum ersten Messzeitpunkt acht bis 12 und zum zweiten Messzeitpunkt 17 bis 23 Jahre alt sind. Die Autoren legen ihrer Messung von Kompetenzen eine Definition zugrunde, die das Konstrukt auffasst als „a pattern of effective performance in the environment, evaluated from the perspective of salient developmental tasks“ (ebda.: 1636). Damit schließen die Autoren in ihrer Definition drei Aspekte ein: Handlungseffektivität, Umweltbedingtheit und Entwicklungsrelevanz. Danach gilt als Kompetenz jede Fähigkeit, die der Erreichung von Entwicklungszuständen unter Berücksichtigung von Umweltbedingungen dient. Im nachfolgenden Schritt wird als Resultat des bisherigen Theorie- und Forschungsstands ein konzeptuelles Kompetenzmodell aufgestellt, welches akademische, Verhaltens- und soziale Kompetenz unterscheidet (vgl. Abbildung 2).

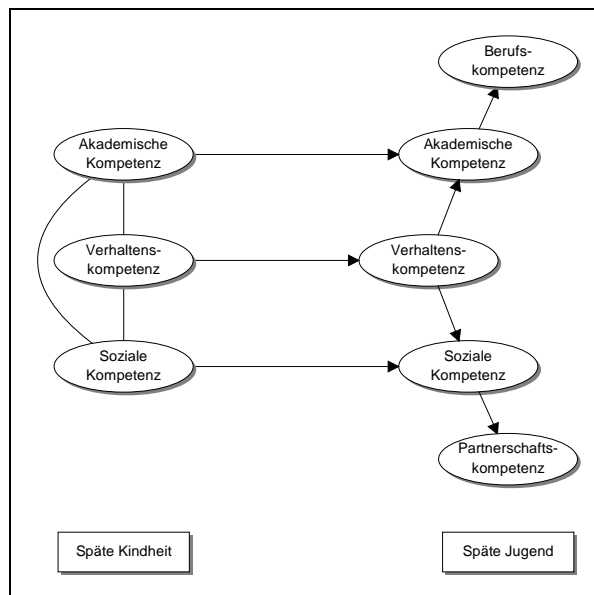


Abbildung 2: Konzeptuelles Modell der Struktur und Persistenz von Kompetenzen von der späten Kindheit zum späten Jugendalter nach Masten et al. (1995)

Die Grundannahmen des Modells sind erstens, dass eine generelle Verhaltenskompetenz im Verlauf der Entwicklung grundlegend wird für die Ausprägungen in anderen Kompetenzbereichen. Dies ist für die Frage nach der Messung sozialer Kompetenzen relevant, da dies bedeutet, dass soziale Kompetenz ein Folgeprodukt der generellen Fähigkeit zur Handlungsregulation (Baumeister & Heatherton, 1996; Carver & Scheier, 1981) darstellt. Zweitens wird aufgrund der Abhängigkeit des Kompetenzbegriffs von Entwicklungsaufgaben eine veränderte Struktur im Jugendalter gegenüber der Kindheit angenommen. Der situationale Aspekt wird demnach auf Entwicklungsaufgaben als aggregierte Formen summierter Situationen zurückgeführt und einer entwicklungspsychologischen Perspektive zugänglich gemacht. Für die Messung sozialer Kompetenz folgt daraus, dass die Möglichkeit besteht, über Entwicklungsaufgaben Klassen von Situationen zu definieren, die das Ausmaß sozialer Kompetenz (mit-)bestimmen.

In der Studie von Masten et al. (1995) werden für Kindheit und Jugend Q-Daten (beide Lebensphasen), qualitative Interviews (beide Lebensphasen), Berichte von Peers (Kindheit), von Lehrern (Kindheit) und der Eltern (beide Lebensphasen) herangezogen, um insgesamt 24 Dimensionen (gesamt über beide Lebensphasen) von Kompetenzen zu erfassen (vgl. Abbildung 3).

Construct/Measure	No. of Items	Reliability <sup>a</sup>	Description or Sample Item
<b>Late childhood:</b>			
<b>Academic:</b>			
1. Achievement test .....	1	...	Total raw score, Peabody Individual Achievement Test
2. Grade point average .....	1	...	Average of grades in math, reading, language, spelling, and science
3. Teacher rating .....	1	...	Likely to know the material when called upon in class
<b>Conduct:</b>			
1. PI—home compliance .....	3	.66	How is X about responding to your rules at home?
2. PI—school compliance .....	3	.78	Does X seem to get into fights and quarrels at school?
3. Teacher ratings .....	8	.93	Breaks classroom rules (reversed) (Devereux items 5, 7, 11, 12, 13, 16, 17, and 26)
<b>Social:</b>			
1. Child interview .....	9	.95	Develops genuine, close, and lasting relationships
2. Negative peer nominations .....	3	.80	Has trouble making friends (reversed) (RCP items 14, 17, and 22)
3. Positive peer nominations .....	7	.93	Everyone likes to be with (RCP items 1, 9, 12, 20, 23, 25, and 26)
<b>Late adolescence:</b>			
<b>Job:</b>			
1. Parent questionnaire .....	1	.68	How well is X doing holding a job successfully and reliably?
2. Adolescent interview .....	4	.96	Can be counted on to carry out a job he/she is given to do
3. Adolescent questionnaire .....	1	.68	How well is X doing holding a job successfully and reliably?
<b>Academic:</b>			
1. Parent interview .....	1	.84	How well is X doing in school?
2. Adolescent interview .....	1	.85	Academic achievement
3. Adolescent questionnaire .....	1	.93	How well is X doing in school?
<b>Conduct:</b>			
1. Parent interview .....	3	.80	Seriousness of X's trouble with the law (reversed)
2. Adolescent interview .....	5	.83	Gets into fights and quarrels with peers (reversed)
3. CRS—self .....	2	.54	Some people rarely get into fights with others their age
<b>Social:</b>			
1. Parent interview .....	2	.85	Extent to which X seems to have a positive/active social life
2. Adolescent interview .....	8	.94	Relationship with best friend is a close and reciprocal bond
3. CRS—self .....	4	.70	Some people don't have a close friend to share things with (reversed)
<b>Romantic:</b>			
1. CRS—parent .....	3	.76	Some people find it hard to start a romantic relationship (reversed)
2. AI—sexual responsibility .....	2	.67	Responsible sexual behavior
3. AI—involvement .....	2	.83	Intimacy with the opposite sex

Abbildung 3: Konstrukte und Beispielitems aus der Längsschnittstudie von Masten et al. (1995)

Die empirische Prüfung der kombinierten Informationsquellen mittels Strukturgleichungsmodellen ergibt für Kindheit und Jugend die erwartete Struktur der Kompetenzen. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen verdeutlichen, dass für die Kindheit die drei Kompetenzen Verhalten, akademische Performanz und soziale Fähigkeiten zu unterscheiden sind und gleichzeitig eine deutliche Interdependenz zwischen diesen drei Faktoren besteht.



Auch für die späte Jugendphase ergibt sich die theoretisch erwartete Struktur aus den drei vorgängig genannten Dimensionen zzgl. beruflicher Kompetenz und der Fähigkeit zu romantischen Beziehungen. Auch hier ergibt sich eine Trennschärfe der Kompetenzen bei gleichzeitiger Korrelation (vgl. Abbildung 4 & Abbildung 5).

Interessant ist dabei der Befund, dass soziale Kompetenz in der Kindheit in hohem Maß mit der Verhaltens- (.42) und akademischen Kompetenz (.56) zusammenhängt und diese Korrelationen im späten Jugendalter deutlich geringer ausfallen (.12 resp. .29). In dieser Längsschnittstudie deutet sich also an, dass die Kompetenzdimensionen von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter zunehmend unabhängig werden und sich ausdifferenzieren. Damit steigt die Bedeutung, die sozialer Kompetenz in der Kindheit zukommt, indem sie in dieser Lebensphase nicht nur die Fähigkeit sozialer Interaktionen und damit das Wohlbefinden von Kindern betrifft, sondern darüber hinaus im Zusammenhang mit akademischer Performanz im Besonderen und Verhaltenskompetenzen im Allgemeinen steht.

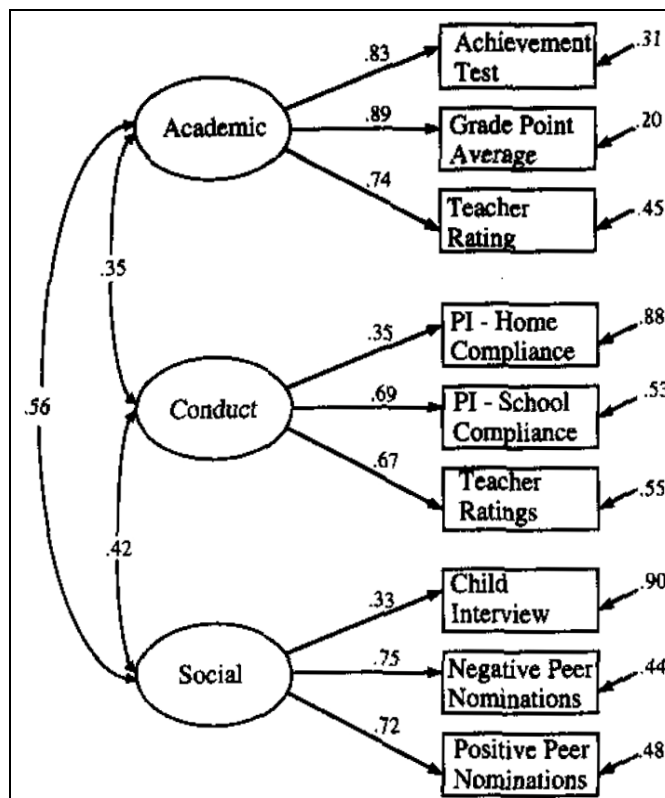


Abbildung 4: Empirisches Kompetenzmodell der späten Kindheit (Masten et al., 1995)

Dabei ist jedoch kritisch anzumerken, dass die zugrunde liegende Stichprobe einen geringen Umfang aufweist, die Übertragbarkeit auf Kinder und Jugendliche in Deutschland begrenzt ist und die einzelnen Dimensionen in der Operationalisierung Überschneidungen aufweisen (insbesondere zwischen Verhaltens- und sozialer Kompetenz).

Trotz dieser Einschränkungen bleibt der Befund, dass sich Kompetenzen über die Lebensphasen hinweg distinkt messen lassen sowie eine Ausdiffe-

renzierung erfahren, was im Einklang mit Theorien und Befunden zur sukzessiven Ausdifferenzierung des Selbst und Selbstkonzepts steht (vgl. Piaget, 1965; Bandura, 1994; McCrae et al., 1999) und schließlich Kompetenzen im Zusammenhang mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu stehen scheinen. Anders wäre nicht erklärbar, warum in der späten Jugendphase als distinkte Dimensionen berufliche und Partnerschaftskompetenzen hinzutreten.

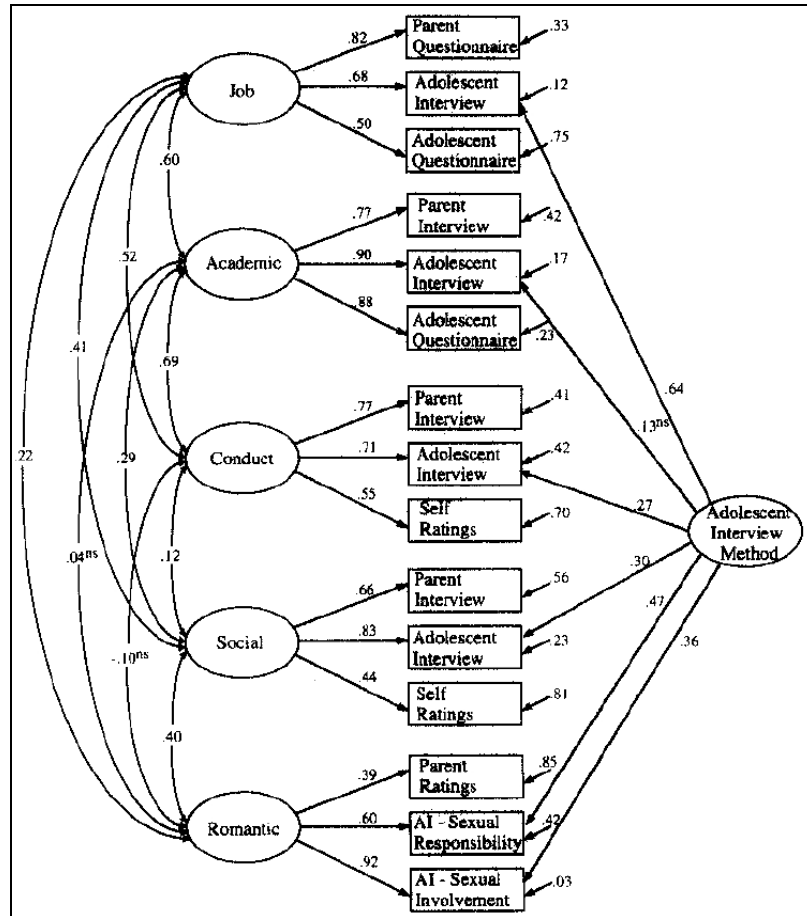


Abbildung 5: Kompetenzmodell der späten Jugendphase (Masten et al., 1995)

Im Längsschnitt zeigt sich in der Studie schließlich, dass hohe Autokorrelationen der Kompetenzdimensionen bestehen. Vor allem die Verhaltens-, aber auch die soziale Dimension weisen eine starke intraindividuelle Stabilität von der späten Kindheit zur späten Jugendphase auf (vgl. Abbildung 6).

Für die Betrachtung sozialer Kompetenzen ist relevant, dass deren Ausprägung im späten Jugendalter maßgeblich von den in der Kindheit erworbenen Kompetenzen abhängt (.45). Zweitens weist die soziale Kompetenz einen moderaten Zusammenhang über die Zeit zur Partnerschaftskompetenz auf (.22), und drittens besteht im späten Jugendalter ein ebenso hoher Zusammenhang zwischen sozialer und beruflicher Kompetenz (.39) wie zwischen akademischer und beruflicher Kompetenz (.40). Das bedeutet: in welchem Ausmaß ältere Jugendliche über berufliche Kompetenzen verfügen, wird maßgeblich mit von ihren sozialen Kompetenzen beeinflusst, die einen ebenso großen Beitrag dazu leisten wie die akademische Kompetenz.

Da die akademische Kompetenz zum zweiten Messzeitpunkt von der sozialen Kompetenz beeinflusst wird (.21) und die berufliche Kompetenz zum zweiten Messzeitpunkt von der akademischen Kompetenz des ersten Messzeitpunkts (.24), also Kovarianzeffekte der beiden abhängigen Variablen akademische Kompetenz (II) und berufliche Kompetenz (II) auszuschließen sind, können diese beiden Koeffizienten von akademischer und sozialer Kompetenz auf die beruflichen Fähigkeiten als vergleichbar angesehen werden.

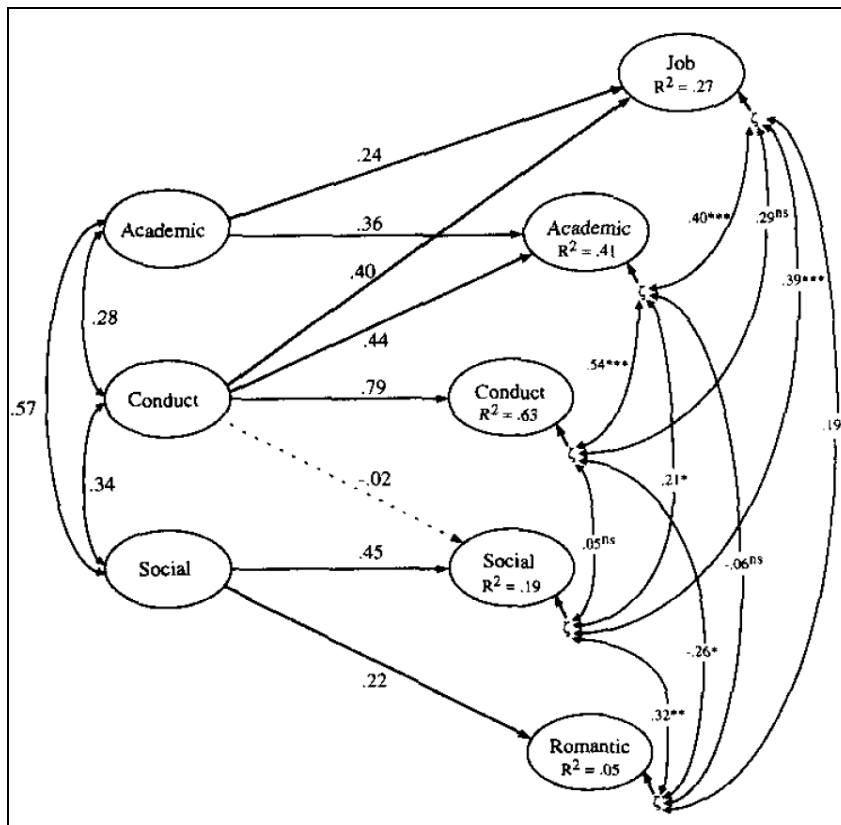


Abbildung 6: Längsschnittliches Modell der Kompetenzstruktur (Masten et al., 1995)

Insgesamt verweisen das Modell von Greenspan und Gransfield (1992) sowie die empirischen Befunde von Masten et al. (1995) darauf, dass soziale Kompetenz eine von anderen Kompetenzen distinkt abgrenzbare Fähigkeit darstellt, die ihrerseits aus Subdimensionen besteht und prädiktive Kraft bezüglich anderer Kompetenzbereiche besitzt. Insbesondere die längsschnittlichen Befunde von Masten et al. (1995) zeigen an, dass in der Kindheit erworbene soziale Kompetenz für die weitere Entwicklung in späteren Lebensaltern einen bedeutsamen Prädiktor darstellt.

## 1.2 Definitionen sozialer Kompetenz

Innerhalb der psychologischen Forschung zu sozialer Kompetenz besteht keine einheitliche Auffassung darüber, was mit dem Terminus „Soziale Kompetenz“ gemeint ist. Neben grundsätzlich verschiedenen konzeptuellen Auffassungen spiegelt sich dies in einer großen Bandbreite an Erfassungsmethoden sozialer Kompetenz wider. Historisch betrachtet war der Begriff und das damit assoziierte Phänomen zunächst eng an die Intelligenzforschung geknüpft und galt als Kovariate kognitiver Fertigkeiten. Diese Sichtweise hat sich sukzessive in Richtung einer Auffassung von sozialer Kompetenz als eigenständigem Fähigkeits- und Funktionsbereich verändert. Ein zweiter historischer Trend im Verständnis sozialer Kompetenz liegt in der prozessualen und situationalen Relativierung von individuellen Fähigkeiten. Ausschnitthaft werden im Folgenden Definitionen und Strukturierungsvorschläge sozialer Kompetenz in historischer Abfolge skizziert.

Soziale Kompetenz wird bei Rampus (1947) als ein „Maß für die Fähigkeit, sich in einem gegebenen sozialen Feld angemessen zu bewegen“ definiert. In der Tradition von Lewins Feldtheorie nimmt er teilweise die erst später als wirksam erkannten Mechanismen des Interaktionismus vorweg und legt dar, dass soziale Kompetenz in einem mehrdimensionalen Modell beschrieben werden sollte.

Social Competence is possessing and using the ability to integrate thinking, feeling and behaviour to achieve social tasks and outcomes valued in the host context and culture. In a school setting, these tasks and outcomes would include accessing the school curriculum successfully, meeting associated personal social and emotional needs, and developing transferable skills and attitudes of value beyond school. (Rampus, 1947: 683).

Er unterscheidet zwischen Variablen personaler und situationaler Art, die nicht einzeln, sondern in ihrer Kovarianz zu messen sind. Problematisch sei hierbei, die einzelnen Varianzanteile zu isolieren.

Tajfels (1953) Konzept von sozialer Kompetenz richtet sich am „*need-drive*“-Konzept aus. Er entwickelt ein vergleichbares Konzept sozialer Inkompetenz in Interaktionen, in denen *drive*-Zustände externen situationalen *need*-Anforderungen gegenüberstehen. Soziale Inkompetenz ist ein Verhalten, in dem internale *drives* den externalen *needs* gegenüber ohne Regulation ausgelebt werden. Problematisch am Konzept ist, dass die Messung sozialer Inkompetenz nur über die subjektive Perzeption durchgeführt wird. Externale Anforderungen der Situation werden nur über subjektive Repräsentanz erfasst.

Einen eher relativistischen Ansatz vertritt Hellman (1963). Soziale Kompetenz sei danach nicht generell gegeben. Vielmehr seien Kontextinformationen zu berücksichtigen, die eine Bestimmung sozialer Kompetenz ermöglichen.

Very different social competencies are required and valued in different contexts. Behaviours which are dysfunctional and disapproved of in one context might be functional and approved of in another. Through thinking and feeling, the socially competent person is able to select and control which behaviours to emit and which to suppress in any given context, to achieve any given objective set by themselves or prescribed by others. This relativistic definition deliberately omits any specification of a particular outcome. However, populist conceptions of so-

cial competence often assume specific outcomes, implying but not making explicit culturally based value judgements. [...]

However, it is significant that a number of these are expressed negatively, seeking to define social competence as the absence of social incompetence. This highlights the need to term specific behaviours as socially competent or incompetent, not so label children. Although it might in principle be meaningful to term a person socially competent as a function of the number of social skills they possessed, the number of contexts in which they could demonstrate them, and the number of different objectives they could thereby achieve, quantifying these performance indicators would prove very difficult.

Auch Hellman versucht also das Konzept der sozialen Kompetenz im traditionellen psychologischen Konstruktumfeld zu verankern, indem er es an dem inzwischen obsoleten Fähigkeitsmodell (skills) orientiert.

Zimmer (1978) argumentiert, dass eine brauchbare Definition des Begriffes „soziale Kompetenz“ zu entwickeln, schwierig sei, weil soziale Kompetenz nicht nur von der Person, sondern auch von sozialen Erfordernissen und situativen Merkmalen her bestimmt werden müsse. Das Konstrukt „Soziale Kompetenz“ besitzt neben der Beziehung zur individuellen Funktionalität auch jene zu situativen Anforderungen. In Abhängigkeit von kultur- und milieuspezifischen Variationen können aus diesem Grund unterschiedliche situative Anforderungen an das individuelle Verhalten gestellt werden, was Einfluss auf die Interpretation sozial kompetenten Verhaltens besitzt. D. h., ein Verhalten, welches eine Person innerhalb einer Kultur als sozial kompetent erscheinen lässt, kann innerhalb einer anderen Kultur trotz ähnlicher situationaler Anforderungen zur Wahrnehmung sozialer Inkompetenz führen. Die präzise Identifikation sozial kompetenten Verhaltens ist deshalb sensu Zimmer (1978) nicht grundsätzlich gegeben.

Holtz, Eberle, Hillig und Marker (1982) betrachten soziale Kompetenz im Hinblick auf Menschen mit geistiger Behinderung. Sie sprechen analog zu Zimmer (1978) oder Tajfel (1953) von allgemeiner oder ökologischer Kompetenz. Gemeint sind damit Verhaltensmuster, die geeignet sind, die Handlungsoptionen in bestimmten Settings zu erweitern und somit die Abhängigkeit von besonderen Versorgungsmaßnahmen bestimmen.

Soziale Kompetenz wird von Hinsch und Pfingsten (1983) eher unpräzise als das Vorhandensein und die Applikation kognitiver, emotionaler und motorischer Handlungsweisen beschrieben, die in spezifischen Situationen langfristig ein günstiges Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen mit sich bringen.

Zwei Antezedenzen sozial kompetenten Verhaltens benennen Petermann und Petermann (1989, 1992). Dies sei zum einen die Abwesenheit sozialer Angst und zum anderen das Vorhandensein sozialer Fertigkeiten. Menschen mit ausgeprägter sozialer Angst weisen ein erhöhtes Erregungsniveau auf, weshalb Personen bemüht sind, Situationen in Anwesenheit fremder Menschen zu vermeiden. Die Abwesenheit sozialer Angst ermögliche Personen, überhaupt autonom mit fremden Menschen funktional-kompetente Interaktionen zu initiieren und aufrecht zu halten. Hierfür ist ein positives Selbstkonzept förderlich, welches intrapsychische Repräsentationen der eigenen Person im sozialen Kontext beinhaltet. Aus einem positiven Selbstkonzept entsteht Selbstvertrauen, das wiederum eine Voraussetzung für Selbstsicherheit ist.

Soziale Fertigkeiten werden von den Autoren als Voraussetzung für funktionale Interaktion betrachtet. Soziale Fertigkeiten oder soziale Kompetenz entstünden aus der Fähigkeit, das Gegenüber wahrzunehmen und eine eigene Rolle in sozialen Interaktionen einzunehmen. Hierbei werden verschiedene Dimensionen miteinander verbunden. Es sei erforderlich, über physiologisch bestimmte Fähigkeiten (etwa visuelle oder auditive Wahrnehmungsfähigkeit) und selektive Perzeptionsstrategien zu verfügen. Sodann müsse die Fähigkeit existent sein, das Perzipierte mit bereits vorhandenen kognitiven Schemata zu verknüpfen und zu interpretieren. Schließlich korreliert die Fähigkeit der Rollenübernahme eng mit der Kompetenz der Perspektivenübernahme sowie einem rollenadäquaten Verhaltensrepertoire.

Interaktionskompetenz bedeutet ferner, die Folgen eigener Handlungen beim Gegenüber einschätzen zu können. Hierzu sei notwendig, die Perspektive des Anderen übernehmen zu können. Erst dann sei es Personen möglich, die „Selbstbehauptungsfähigkeit“ zu entwickeln, zu der die Fähigkeit des „Nein“-Sagens gehöre, eigene Wünsche zu äußern und als inadäquat erachtete Bedürfnisse anderer zurückweisen zu können.

Holtz' (1994) Taxonomie sozialer Kompetenzen besteht aus dem Ausbalancieren von „Selbstbehauptung“ und „Integration“ und ist damit stärker identitätstheoretisch verankert. Die einzelnen Aspekte sozialer Kompetenz entsprechen den jeweiligen Funktionen: die Entwicklung einer Identität, Kontrolle individueller Lebensbedingungen, Vornahme sozialer Vergleichsprozesse und die Fähigkeit, individuelle und soziale Ressourcen zu aktivieren (Holtz, 1994: 143). Diese Taxonomie verdeutlicht, dass soziale Kompetenz über sozial angepasstes Verhalten hinaus geht. Sie bestehe vielmehr aus beiden Seiten, der Integration (soziale Adaptivität) und der Autonomie (Selbstbehauptungskompetenz). Holz (1994) beschreibt unterschiedliche Schwierigkeitsgrade sozialer Kompetenz:

- *Ausdruck*: kann sich verständlich machen, kann eigenes Wissen, Meinungen und Wünsche einbringen.
- *Empfang*: kann zuhören, andere Gruppenmitglieder beobachten, Ereignisse und gruppenspezifische Prozesse wahrnehmen.
- *Offenheit*: ist offen für Anregungen, kann Kritik akzeptieren, ist bereit, sich mit anderen auseinanderzusetzen.
- *Kooperation*: kann eigene Handlungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten erkennen und wahrnehmen, kann sich auf Handlungen von anderen einstellen und sich anpassen.
- *Gestaltung*: kann Beziehungen aufnehmen und gestalten, sich in einer Gruppe zurechtfinden, situationsadäquat kritisieren, eine Lernsequenz oder ein Gespräch leiten, verhält sich angemessen in gruppenspezifischen Prozessen.
- *Identifikation*: kann sich auf andere einstellen und Konflikte situationsgerecht angehen, behält eine gute Balance zwischen Engagement und Abgrenzung, hat ein Bewusstsein über die eigenen Möglichkeiten und Grenzen.

In diesem Zusammenhang weist Holtz (1994) darauf hin, dass soziale Kompetenzen der einen Altersstufe als inkompetent in anderen Lebensphasen angesehen werden können. Deshalb schlägt Holtz (1994) eine theoretische

Verknüpfung der Bestimmung von sozialen Kompetenzen mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972) vor.

Für Kinder definieren Hubbard und Coie (1995: 3) soziale Kompetenz im Folgenden: „Our choice is to define social competence as being well-liked by peers“. Ihrer Ansicht nach ist diese Definition gut operationalisierbar und quantifizierbar. Als zweite Möglichkeit, soziale Kompetenz bei Kindern zu definieren, geben sie die Einflussnahme des Kindes auf andere gleichaltrige Kinder an. Coie, Dodge und Coppotelli (1982) stellen in einer Studie allerdings fest, dass die beliebtesten Kinder auch den größten Einfluss besaßen. Je jünger die Kinder sind, desto größer ist die Korrelation zwischen Beliebtheitsgrad des Kindes und sozialem Einfluss.

Schwartz (1999) diskutiert soziale Kompetenz im Hinblick auf die Vermeidung von aggressivem Verhalten von Schülern und zählt im Anschluss an mehrere Autoren einige Merkmale kompetenten Verhaltens auf:

- Understanding and recognizing one's own emotions and the emotions of others.
- Accurate perceptions of a situation to enable correct interpretation of social cues and appropriate responses.
- Understanding and predicting the consequences of personal acts, particularly those involving aggression.
- The ability to remain calm in order to think before acting, to reduce stress and sadness, to replace aggression with positive behavior, and to control anger.
- Social problem-solving, cooperative behavior, understanding and use of group processes, and the development and maintenance of peer relationships.
- Empathy with others in general and, especially, with those perceived as different.
- Peer mediation and conflict resolution.
- Selection of positive role models and supportive mentors.

Aus dieser Auflistung wird deutlich, dass eine sinnhafte Applikation des Konstruktes nur vor dem Hintergrund eng angelegter und erwünschter Zielzustände möglich ist. Die Einbindung des Konstrukts in eine allgemeine Theorie sozialen Verhaltens ist dann nicht möglich, weil stets die Notwendigkeit gegeben ist, die Anforderungen des Settings zu bestimmen (vgl. auch Tajfel, 1953).

Diese, bei weitem nicht vollständige Auflistung von Konzepten sozialer Kompetenz verdeutlicht, dass erstens eine sukzessive Weiterentwicklung dessen stattgefunden hat, was unter sozialer Kompetenz zu verstehen ist; zweitens keine einheitliche begriffliche und subphänomenologische Auffassung darüber besteht, was soziale Kompetenz ist; drittens allenfalls als Grundtenor ablesbar ist, dass soziale Kompetenz nur über das Verständnis der Interaktion von individuellem Handeln und Dispositionen einerseits und Merkmalen und Anforderungen der Umwelt andererseits adäquat erfassbar ist. Eine solche Perspektive führt aus psychologischer Sicht unweigerlich dazu, dass soziale Kompetenz immer nur situativ und nicht generell erfassbar ist.

## 1.3 Messmethoden sozialer Kompetenz

Ohne näher auf die Inhalte der Messung sozialer Kompetenz einzugehen (vgl. hierzu ausf. Kap. 1.4), soll an dieser Stelle ein knapper Überblick darüber gegeben werden, mit welchen Informationsträgern und welchen Erhebungsmethoden soziale Kompetenz in den verschiedenen Altersgruppen gemessen wird. Grundlage für diese Auswertung sind 61 recherchierte Studien, die Informationen über alle drei Aspekte ermöglichen. Hierbei handelt es sich zumeist um internationale Forschung, teilweise auch in Deutschland durchgeführte Studien.

Was die Erhebungsmethoden anbetrifft, sind insgesamt sieben verschiedene Verfahren zu unterscheiden, mit denen soziale Kompetenz und assoziierte Merkmale erfasst wurden.

- *Vignetten.* Mittels Vignetten werden Kindern und Jugendlichen bspw. Szenarien beschrieben, auf die sie dann durch die Beantwortung von offenen oder geschlossenen Fragen reagieren sollen (bspw. Reijntjes, Stegge & Terwogt, 2006; Youngstrom et al., 2000).
- *Fragebogen.* Den Befragten werden Fragebögen mit zumeist geschlossenen Indikatoren vorgelegt, anhand derer sie die selbstperzipierten sozialen Kompetenzen angeben sollen (bspw. Burack, Flanagan, Peled, Sutton & Zygmuntowicz, 2006; Johnson, 2005; Atlas, 2005; Campos & Marturano, 2003; Chen, He & Li, 2004).
- *Sozial-Partner-Rating.* Sozialpartner von Kindern und/oder Jugendlichen werden bei diesem Verfahren gebeten, in der Regel das Verhalten oder die Persönlichkeit der Kinder einzuschätzen und mit in der Regel geschlossenen Indikatoren zu beantworten. Regelmäßig sind diese Sozialpartner Eltern, Erzieher und Lehrer (bspw. Zupancic & Kavcic, 2005; Banks, 2005; Greco & Morris, 2005).
- *Forscher-Feldbeobachtung.* Geschulte Beobachter gehen bei dieser Methode ins Feld und beobachten das Verhalten von Kindern in ihrer natürlichen Umgebung und bewerten dies anhand von in der Regel geschlossenen Indikatoren oder offenen Kategorien, die anschließend quantifiziert werden (bspw. Cutting & Dunn, 2006; Johnson, 2005; Perez-Fernandez & Garaigordobil-Landazabal, 2004).
- *Forscher-Laborbeobachtung.* Bei dieser Methode werden die Probanden im Labor hinsichtlich verschiedener Aspekte sozialer Kompetenz durch geschulte Beobachter beobachtet (bspw. Reavey, 2005; Ziv, Oppenheim & Sagi-Schwartz, 2004; McDowell, Kim, O'Neil & Parke, 2002; Houck, 1999).
- *Interviews.* Mittels strukturierter Interviews werden Kinder darauf hin untersucht, bspw. welche Kognitionen sie zu bestimmten Ereignissen haben oder welche Erfahrungen mit sozialen Interaktionen sie gemacht haben (bspw. Dietz, Jennings & Abrew, 2005).
- *Soziogramme.* Eine sehr häufig verwendete Methode in der verhaltensorientierten Kompetenzforschung sind Soziogramme, bei denen die Befragten angeben, wen sie aus einer spezifizierten Gruppe (Schulklasse, Kindergartenengruppe etc.) am liebsten mögen und wen am wenigsten. Hieraus



werden in der Regel Beliebtheitscores errechnet und als Maß sozialer Kompetenz gewertet (bspw. Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans & Snider, 2003).

Die Auszählung, wie häufig welche Methode in den verschiedenen Studien angewandt wurde, macht deutlich, dass gehäuft auf Fragebogen-Daten und die Beobachtung durch Sozialpartner von Kindern und Jugendlichen zurückgegriffen wird, um deren soziale Kompetenz zu messen (vgl. Abbildung 7).

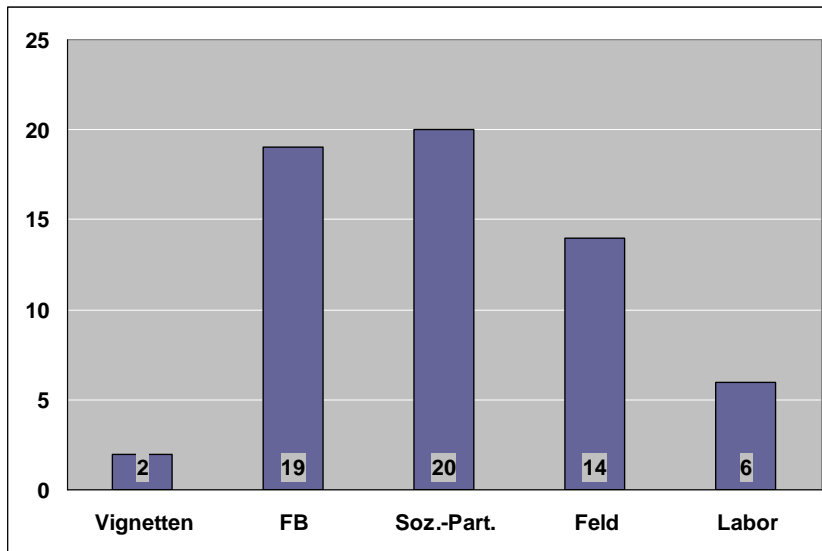


Abbildung 7: Häufigkeit der Verwendung verschiedener Erhebungsmethoden zur Messung sozialer Kompetenz (N=61 Studien)

Diese verschiedenen Erhebungsmethoden eignen sich nicht für alle Altersgruppen, weshalb sie auch in sehr unterschiedlicher Form in Abhängigkeit der untersuchten Gruppe angewandt werden. So ist unmittelbar ersichtlich, dass eine Fragebogenstudie bei Kindern im Alter von 24 Monaten nicht möglich ist und umgekehrt die Beobachtungen der Eltern bei 17-Jährigen zu ihrem Peer-Verhalten weniger valide sein werden als Selbstauskünfte von Jugendlichen oder Angaben von deren Peers.

So legt die Verteilung der betrachteten Altersgruppen in den verschiedenen Studien bereits nahe, dass weniger Fragebogen-Methoden als vielmehr Beobachtungsverfahren angemessen sind, um soziale Fähigkeiten zu erfassen (vgl. Abbildung 8).

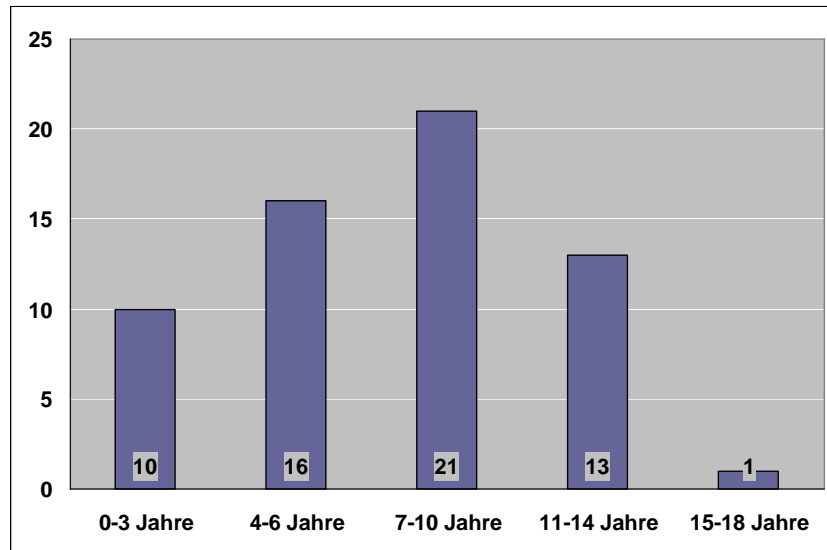


Abbildung 8: Untersuchte Altersgruppen in Studien zur sozialen Kompetenz (N=61 Studien)

So ist auch kaum verwunderlich, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der betrachteten Altersgruppe in den Studien und der verwendeten Erhebungsmethode besteht ( $\chi^2 = 35,04$ ;  $p < .01$ ). Die graphische Darstellung der Verteilung von Methoden zu Altersgruppen in Abbildung 9 zeigt deutlich, dass Beobachtungsmethoden (durch Sozialpartner und geschulte Beobachter) bis zum Alter von 10 Jahren der Kinder dominant sind und sich erst dann Vignetten und Fragebögen als Methode der Wahl durchsetzen.

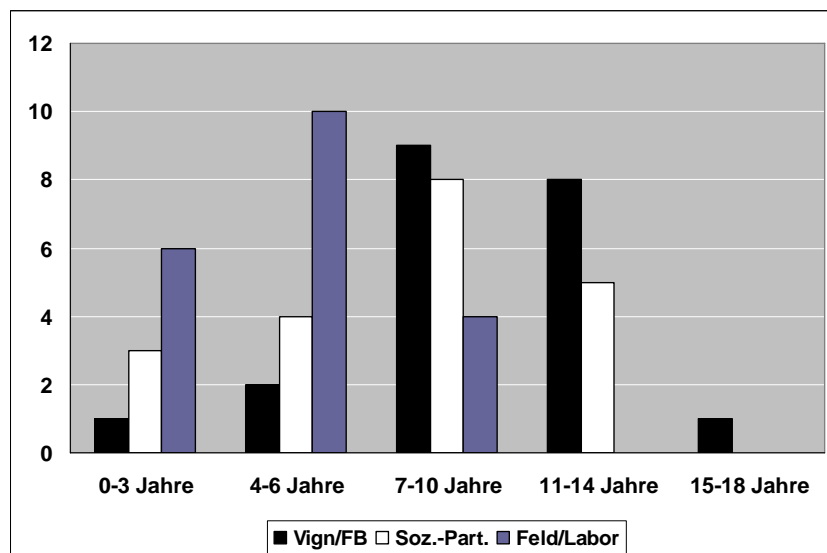


Abbildung 9: Zuordnung von Erhebungsmethoden zu Altersgruppen (N=61 Studien)

Als Fazit der verwendeten Methoden ist zu ziehen, dass zur Messung sozialer Kompetenzen eine Vielzahl von Methoden angewandt wird, von denen Beobachtung und Fragebogen die dominanten Varianten darstellen und in

Abhängigkeit des Alters der Probanden eingesetzt werden. Bei der Entwicklung eines altersübergreifenden Instruments zur Messung sozialer Kompetenz ergibt sich hieraus das Problem, dass das Instrument u.U. in verschiedenen Erhebungsmethoden einsetzbar sein muss oder aber durchgängig nur Beobachtung als Methode verwandt wird.

## 1.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

Bereits der Struktur von Greenspan und Gransfield (1992, vgl. Kap. 1.2) ist entnehmbar, dass soziale Kompetenz einen Teilbereich menschlicher Entwicklung darstellt, der theoretisch, begrifflich und phänomenologisch von anderen Funktionsbereichen abzugrenzen ist. Die im vorigen Kapitel angeführten Ansätze zielen weitergehend darauf ab, zum Einen das Phänomen sozialer Kompetenz theoretisch zu fassen und schlagen zum Anderen Subdimensionen sozialer Kompetenz vor, die die empirische Prüfbarkeit sozialer Kompetenz, ihrer internen Struktur, Bedingungen und Auswirkungen ermöglichen soll.

Dabei zeigt sich, dass die Dimensionen sozialer Kompetenz empirisch in so unterschiedlicher Form gefasst werden, dass ein kohärentes Muster nicht erkennbar ist. Um dieser Vielfalt an Konzepten und Dimensionierungen eine Struktur zu geben, haben Rubin, Hymel und Mills (1989) in ersten Notizen und Kanning (2002) in ausführlicher Form ein Strukturmodell sozialer Kompetenzen vorgeschlagen, dessen gemeinsamer Nenner in folgenden Subdimensionen zu sehen ist:

- *Kognitive Dimension.* Soziale Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Interaktionen in Denkprozessen zu repräsentieren und auf der Basis vorhandenen Wissens über soziale Interaktionen und Personen, mit denen interagiert wird, in Verhaltensabläufe umzusetzen. Jüngste Ausläufer einer kognitivistischen Perspektive auf soziale Kompetenz sind jene Ansätze,
  - a) die die „Theory of Mind“ in Beziehung zur Qualität sozialer Interaktionen setzen (Peskin & Ardino, 2003; Repacholi et al., 2003; Perez-Fernandez & Garaigordobil-Landazabal, 2004),
  - b) die Prozesse der Informationsverarbeitung sozialer Hinweisreize in den Mittelpunkt rücken (Ziv, Oppenheim & Sagi-Schwartz, 2004),
  - c) die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme betrachten (Burack et al., 2006), bzw.
  - d) allgemein von sozialen Kognitionen sprechen (Mancini, Short, Mulcahy & Andrews, 1991).
- *Emotionale Dimension.* Soziale Kompetenz basiert sodann auf der Fähigkeit, Emotionen anderer wahrzunehmen und richtig zu deuten, eigene Emotionen zu erkennen sowie situationsangemessen zum Ausdruck zu bringen. In diesem Bereich sind insbesondere Arbeiten vertreten, die sich
  - a) mit der Rolle von Temperament und Impulsivität in sozialen Interaktionen befassen (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004),
  - b) das Wissen über Emotionen thematisieren (Denham & Kochanoff, 2002; Hackney, 2005),
  - c) die Fähigkeit zur Kontrolle von Emotionen untersuchen (Gifford, 2001; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2002;

- Rydell, Berlin & Bohlin, 2003; Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004) und schließlich
- d) emotionale Responsivität (Reijntjes, Stegge & Terwogt, 2006), bzw. theoretisch verwandt, Empathie und geteilte Aufmerksamkeit betrachten (Sheinkopf, Mundy, Claussen & Willoughby, 2004; Schick & Cierpka, 2005; Mundy & Sigman, 2006).
- *Verhaltensdimension*. Stärker den situativen Aspekt sozialer Kompetenz nehmen schließlich Studien in den Blick, die das konkrete Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit – vor allem – Peers untersuchen. Dabei lassen sich im Kern drei unterschiedliche Perspektiven unterscheiden. Studien fokussieren
    - a) auf soziale Angst bzw. sozialen Rückzug<sup>1</sup> (Rubin, Hymel, & Mills, 1989; Cartwright-Hatton, Hodges & Porter, 2003; Greco & Morris, 2005),
    - b) aggressives Verhalten als Negativform sozialer Kompetenz (Arsenio, 2001; Hawley, 2002; Vaughn et al., 2003; Chen, He & Li, 2004; Atlas, 2005) und schließlich
    - c) Inklusion in Peer-Netzwerke bzw. soziales Verhalten in Peer-Groups allgemein als Ausdruck sozialer Kompetenz (Ladd, 1999; Brown, Odom & Buysse, 2002; Ladd, Herald & Andrews, 2006; Reijntjes, Stegge & Terwogt, 2006).

Da diese Dimensionierung nach kognitiven, emotionalen und Verhaltensaspekten als eine generelle Struktur sozialer Kompetenz angenommen wird, steht eine empirische Prüfung über die Lebensphasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter noch aus. Dies nicht zuletzt, weil für jede Lebensphase unterschiedliche Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen müssen (vgl. Kap. 1.3) und somit die Frage von Konstrukt- vs. Bedeutungsäquivalenz entstehen wird. Einige Studien haben in einem Längsschnittdesign von der Kindheit zur Jugendphase Ansätze vorgelegt, die ein solches Unterfangen aussichtsreich erscheinen lassen (für Deutschland etwa die LOGIK-Studie; internationale Studien wie Eisenberg, Liew, & Pidada, 2004; Ostrov, 2004; Raty, 2004; Zupancic & Kavcic, 2005; Hill, 2005; Kwon, 2005). Methodische und interpretatorische Implikationen solcher Vorgehensweisen werden dabei jedoch kaum diskutiert.

In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Studien zu den drei skizzierten Teilbereichen sozialer Kompetenz vorgestellt und jeweils pro Abschnitt eine zusammenfassende Bewertung des Erkenntnisgehalts dieser Studien vorgenommen.

1 Hierbei handelt es sich allerdings um eine Dimension, die an der Schnittstelle von emotionaler und Verhaltensdimension sozialer Kompetenz angesiedelt ist. Sie wird in den späteren Ausführungen und der Darstellung von empirischen Studien im Bereich der emotionalen Kompetenz von Kindern behandelt. An dieser Stelle wird der aus sozialer Angst als Emotion folgende soziale Rückzug als Verhalten zum Anlass genommen, diese Dimension der Verhaltensebene zuzuschreiben.

### 1.4.1 Kognitive Aspekte sozialer Kompetenz

Bei der Betrachtung kognitiver Aspekte sozialer Kompetenz wird generell darauf abgehoben, die Informationsverarbeitungsprozesse sozialer Interaktionen in den Blickpunkt zu rücken. Theorien wie jene der „Theory of Mind“ (Wellmann, 1990), „Mental-State Understanding“ (Flavell, 2000) oder auch „Social Understanding“ (Carpendale & Lewis, 2004) zielen insgesamt darauf ab, die Reziprozität von sozialen Beziehungen und kognitiver Entwicklung nachzuzeichnen (Astington & Baird, 2005). Bei der Betrachtung der kognitiven Komponente ist bedeutsam, dass es sich um einen hierarchischen Prozess sukzessive zunehmender, konsekutiv aufbauender Kompetenzstufen handelt, die Wellman und Liu (2004) sowohl in einer Meta-Analyse als auch einer eigenen Studie bei 3- bis 5-Jährigen nachweisen konnten. Diese Stufen sind im Einzelnen:

- *Diverse desires.* Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit von Bedürfnissen in Interaktionen.
- *Diverse beliefs.* Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit von Überzeugungen und Interpretationen sozialer Realität in Interaktionen.
- *Knowledge access.* Verständnis und Nachvollziehbarkeit des Wissens anderer in Interaktionen.
- *False belief.* Fähigkeit zur Identifikation falscher Annahmen des Gegenübers sozialer Interaktionen über die eigene Person.
- *Real-apparent emotion.* Fähigkeit zur Bestimmung des Unterschieds zwischen tatsächlichen und geäußerten Emotionen des Gegenübers.

Diese sozio-kognitivistische Perspektive mit deutlichen Ursprüngen in den sozial-kognitivistischen Annahmen Piagets (1926, 1965) und den symbolisch-interaktionistischen Konzepten Meads (1934) nimmt demnach soziale Interaktionen als zentrales Scharnier zwischen der Ausbildung kognitiver (Informationsverarbeitungs-)Prozesse und sozialen Kompetenzen an. Ohne die o.g. fünf Entwicklungsschritte sind Menschen nach dieser Perspektive nicht in der Lage, sich sozial kompetent in Interaktionen zu verhalten.

DeRosnay und Hughes (2006) fügen dieser theoretischen Verknüpfung einen Zwischenschritt hinzu, wonach Konversationen und deren sozio-linguistischen Anforderungen zwischen kognitiven Prozessen einerseits und sozialen Prozessen andererseits vermitteln (vgl. dazu auch Dunn & Brophy, 2005). Mit sozio-linguistischen Erfordernissen meinen sie die Fähigkeit, eigene mentale Konzepte adäquat zum Ausdruck bringen und mentale Konzepte anderer über deren sprachliche Repräsentation rekonstruieren zu können. In der Intelligenzforschung dürfte sich dieses Konzept am ehesten in der Dimension des Verbal IQ finden lassen (Hackney, 2005; Perez-Fernandez & Garaigordobil-Landazabal, 2004).

Umgekehrt wird aus sprachentwicklungstheoretischer Perspektive als eine Dimension der Sprachkompetenz die pragmatische Kompetenz angesehen. Diese meint das Ausmaß, in dem Sprache situationsangemessen beherrscht wird (Grimm & Weinert, 2002). Diese Annahme der Interrelationalität von Kognition, Verbal IQ/pragmatischer Sprachkompetenz/sozio-linguistischer Kompetenz, Theory of Mind und sozialer Kompetenz deckt sich mit Studien, die den Zusammenhang von „Theory of Mind“, verbalem

Ausdrucksvermögen und Perspektivenübernahme aufzeigen können (Hughes & Dunn, 1998; Lohmann, Tomasello & Meyer, 2005).

Ohne den Anspruch ausreichender Differenzierung lassen sich die bisherigen Überlegungen der Forschung schematisch wie in Abbildung 10 darstellen. Die These hinter dem Modell ist, dass der Zusammenhang von kognitiven Kompetenzen und sozialen Kompetenzen, wie er bei Masten et al. (1995) nachgewiesen wurde, über die erreichte Stufe der „Theory of Mind“ und die sozio-linguistischen Kompetenzen mediiert wird.

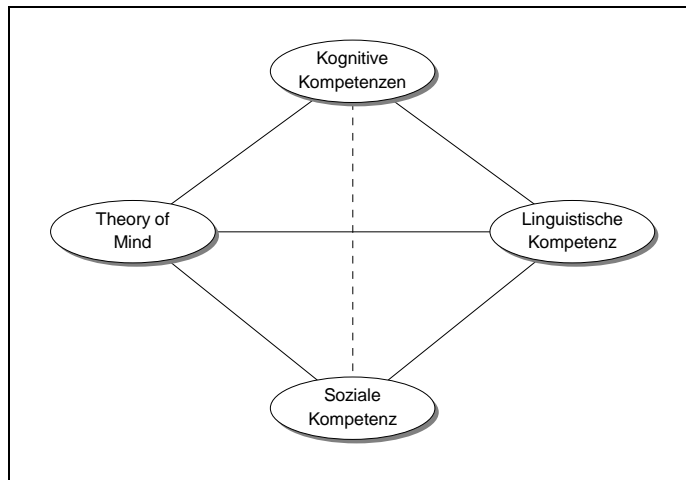


Abbildung 10: Schematische Darstellung der Relation von kognitiver zu sozialer Kompetenz und deren Mediation über „Theory of Mind“ und sozio-linguistische Kompetenz

### 1.4.1.1 Instrumente zur Erfassung kognitiver Aspekte sozialer Kompetenz

Im Folgenden werden aktuelle Untersuchungen angeführt, die empirische Evidenzen für die Annahme liefern, dass der Zusammenhang von kognitiven und sozialen Kompetenzen über die erreichten Stufen der „Theory of Mind“ und die sozio-linguistischen Kompetenzen mediiert werden (vgl. S. 19f). Die Fragestellung, die in diesen Studien verfolgt wird und die verwendeten Instrumente werden im Folgenden dargestellt. Die Quelle zu den zitierten Studien und den darin eingesetzten Instrumenten ist im Abschnitt 1.4.1.3 gemeinsam mit weiterführender Literatur zusammengefasst.

In der Studie von Burack et al. (2006) wird untersucht, ob misshandelte Kinder (7-12 Jahre) und Jugendliche (13-17 Jahre) geringere Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme besitzen.

### Instrumente

- Child Behavior Checklist-Teacher Report Form (CBCL, Achenbach & Edelbrock, 1986). Das Instrument dient der Messung des Verhaltens in verschiedenen Verhaltensdomänen und kann bei Kindern und Jugendlichen zwischen 6 und 18 Jahren eingesetzt werden.
- Chandler's Bystander Cartoons Test (CBCT, Chandler, 1973). Der Test ist ein Bildergeschichten- und Vignettenbasiertes Verfahren zur Messung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Das Verfahren wurde für Kinder zwischen 11 und 13 Jahren entwickelt.
- Interpersonal Negotiation Strategies Interview (INS, Schultz, Yeates, & Selman, 1989). Das Interview wird zur Messung des Entwicklungsniveaus der kognitiven Fähigkeit zur Koordination sozialer Perspektiven eingesetzt. Bei diesem Instrument handelt es sich um ein standardisiertes mündliches Interviewverfahren.

Die Studie von Cutting und Dunn (2006) überprüft, ob Zusammenhänge zwischen der Qualität verschiedener Beziehungen (Geschwister und Freunde) zum Verständnis der Kognitionen anderer bestehen. Befragt wurden Kinder im Alter von vier Jahren.

### Instrumente

- False belief task inventory (Cutting & Dunn, 1999). Dabei handelt es sich um einen Vignettenbasierten Test zur Erfassung unterschiedlich intelligenter false-beliefs bei Kindern.
- British Picture Vocabulary Scale (Dunn & Howell, 1982) Der Test dient der Messung der Sprachkompetenz der Kinder via Wortschatzerfassung.
- Emotion understanding (Denham, 1986). Dies ist ein Vignetten- und Puppenspielbasiertes Verfahren zur Messung des Emotionsverständnisses und der emotionalen Perspektivenübernahme von Kindern.

Mott und Krane (1994) untersuchen, ob Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit von Kindern (6-9 Jahre) auf kognitiver Ebene Probleme zu lösen und ihrer sozialen Kompetenz bestehen.

### Instrumente

- Child Behavior Checklist-Teacher Report Form (CBCL-T, Achenbach & Edelbrock, 1986). Gemessen wird das Verhalten in verschiedenen Verhaltensdomänen.
- Children's Means-Ends Problem Solving Procedure (MEPS, Spivack & Platt, 1980).

The MEPS consists of three stories, each with a beginning that presents an interpersonal dilemma and an ending resolving the conflict. The respondent is required to make up a scenario that connects the beginning with the end of each story. Responses are scored for means, or how many steps were taken by the story protagonist to get closer to the story goal; how many obstacles, or anticipation of actual or perceived interference with goal attainment; and time, or number of specific references to the duration of events that transpire. The MEPS score is the sum of these three types of references across the three stories. Higher scores reflect greater proficiency in the application of problem solving skills. Scores ranged from 3-21 on the MEPS.



In einer Studie von Sheinkopf et al. (2004) wird der Frage nachgegangen, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit zu geteilter Aufmerksamkeit bei Kindern zu deren sozialen Verhaltensweisen bestehen. Untersucht wurden Kinder im Alter von 12, 15 und 18 Monaten mit pränatalen Erfahrungen kokainabhängiger Mütter.

Instrumente

- Early Social and Communication & Infant Joint Attention Scales (ESCS & IJAS, Revised Version; Mundy et al., 2003). Dies ist ein Inventar zur Erfassung von Kompetenzen sozialer Kommunikation und geteilter Aufmerksamkeit bei Kleinkindern.

Ziv, Oppenheim und Sagi-Schwartz (2004) gehen der Frage nach, ob die Qualität der Mutter-Kind-Bindung die Fähigkeit zur Verarbeitung sozialer Informationen in der mittleren Kindheit voraussagt. Kinder im Alter von 12 Monaten wurden im Längsschnitt erneut im Alter von etwa 7 Jahren befragt.

Instrumente

- Fremde-Situationstest (Ainsworth & Wittig, 1969). Hierbei handelt es sich um einen Test zur Ermittlung des zwischen Mutter und Kind vorherrschenden Bindungsstils.
- Social Information Processing Interview (SIPI, Ziv, in press). Eingesetzt wurde ein standardisiertes Interview zur Erfassung der Fähigkeit von Kindern, soziale Informationen zu verarbeiten.

Die Studie von Peskin und Ardino (2003) untersucht den Zusammenhang zwischen der Entwicklungsstufe im Bereich der „Theory of Mind“ von Kindern und ihrer Fähigkeit, sich in sozialen Situationen angemessen zu verhalten.

Instrumente

- Hide-and-Seek-Test (HAST, Peskin & Ardino, 2003). Eingesetzt wurde ein Verfahren zur Testung der Fähigkeit von Kindern, Kognitionen über das Verhältnis von sich und anderen zu entwickeln und situationsübergreifend anzuwenden.

Walker (2005) untersucht in einer Studie den Zusammenhang zwischen der Entwicklungsstufe im Bereich der „Theory of Mind“ von Kindern (3-5 Jahre) und ihrer Fähigkeit, sich in Situationen mit Peers sozial kompetent zu verhalten.

### Instrumente

- Theory of Mind-Tasks (Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989). Eingesetzt wurden standardisierte Aufgaben zur Erfassung der false beliefs von Kindern.
- Profile of Peer Relations (PPR, Walker, Berthelsen & Irving, 2000). Dieses Instrument dient der lehrerbasierten Messung von Verhalten von Kindern in Peer-Situationen.

### 1.4.1.2 Zusammenfassung

Die vorgestellten Studien stellen exemplarisch das Feld von Forschung dar, die sich mit Zusammenhängen kognitiver Kompetenzen und sozialer Kompetenz befasst. Sie zeigen für die verschiedenen Altersstufen, dass solche Zusammenhänge bestehen und die Entwicklung im Bereich „Theory of Mind“, der kognitiven Verarbeitung sozialer Informationen, Kognitionen über die Beschaffenheit sozialer Beziehungen sowie die Fähigkeit zur Verbalisation im Zusammenhang mit der verhaltensbasierten Erfassung von sozialer Kompetenz stehen. Dabei zeichnet sich ab, dass solche Zusammenhänge offenbar vor allem im Bereich der Beziehungen zu Gleichaltrigen bestehen, und dies bereits ab einem sehr jungen Alter von Kindern.

Inwieweit der Zusammenhang von kognitiven Kompetenzen und sozialen Fähigkeiten tatsächlich über die zwei vorgeschlagenen Mediatoren „Theory of Mind“-Niveau und (sozio-)linguistische Kompetenzen mediiert wird, bedarf jedoch noch einer empirischen Prüfung. Auch bestehen speziell für Kinder und Jugendliche in Deutschland kaum Erkenntnisse, die einen Rückschluss der vornehmlich englischsprachigen Forschung auf hiesige Heranwachsende erlauben würden.

### 1.4.1.3 Bibliographie zu sozialen Kognitionen

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1986). *Child behaviour checklist-teacher report (CBCL)*. Vermont: University of Vermont.
- Ainsworth, M., & Wittig, B. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-972.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday.
- Ashcraft, M. H. (1994). *Human memory and cognition*. (2nd ed.) New York: Harper Collins. College Publication.
- Bell, R. A., & Daly, J. A. (1984). The affinity-seeking function of communication. *Communication Monographs*, 51, 91-115.
- Berger, C. R. (1975). Proactive and retroactive attribution processes. *Human Communication Research*, 2, 33-50.
- Berger, C. R. (1979). Beyond initial interaction: Uncertainty, understanding, and the development of interpersonal relationships. In H. Giles & R. M. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 122-144). Oxford: Basil Blackwell.
- Berger, C. R., & Bradac, J. J. (1982). *Language and social knowledge: Uncertainty in interpersonal relations*. London: Edward Arnold.
- Berscheid, E., & Hatfield, E. (1978). *Interpersonal attraction*. (2nd ed.) New York: Random House.

#### 1.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

- Bierhoff, H. (1990). *Person perception and attribution*. New York: Springer-Verlag.
- Booth-Butterfield, M. (Ed.) (1991). *Communication, cognition, and anxiety*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1962). *Explorations in cognitive dissonance*. New York: Wiley.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burack, J. A., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H. M., & Zygmuntowicz, C. (2006). Social perspective taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology, 42*, 207-217.
- Butterworth, G., & Light, P. (Eds.) (1982). *Social cognition: studies of the development of understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking critically*. (4th ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective taking skills. *Developmental Psychology, 9*(3), 326-332.
- Cozby, P. C. (1972). Self-disclosure, reciprocity and liking. *Sociometry, 35*, 151-160.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, emotion, understanding, language, and family background: Individual differences. *Child Development, 70*(4), 853-865.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 73-87.
- Denham, J. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Donohew, L., Sypher, H. E., & Higgins, E. T. (Eds.) (1988). *Communication, social cognition, and affect*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, F. M., Howell, R. J. (1982). Relaxation training and its relationship to hyperactivity in boys. *Journal of Clinical Psychology, 38*, 92-100.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Fiedler, K., & Forgas, J. P. (Eds.) (1988). *Affect, cognition, and social behavior*. Toronto: Hogrefe.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. T. (1994). *Social cognition*. (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Goldstein, K. M., & Blackman, S. (1979). *Cognitive style. Five approaches and relevant research*. New York: Wiley.
- Goss, B. (1995). *The psychology of human communication*. (2nd ed.) Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Heil, J. (1983). *Perception and cognition*. Berkeley: University of California Press.
- Huston, T. L. (1974). *Foundations of interpersonal attraction*. New York: Academic Press.
- Laing, R. D., Phillipson, H., & Lee, A. R. (1966). *Interpersonal perception*. London: Tavistock.
- McCroskey, J. C., & Daly, J. A. (Eds.) (1987). *Personality and interpersonal communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mott, O., & Krane, A. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Theory and Research, 18*, 127-141.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M. Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A Manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Available through the University of Miami Psychology Department. Coral Gables, Florida (pmundy@miami.edu).
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's Theory of Mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development, 60*, 689-701.
- Peskin, J., & Ardino, V. (2003). Representing the mental world in children's social behavior: Playing Hide-and-Seek and keeping a secret. *Social Development, 12*, 496-512.
- Redmond, M. V. (1995). *Interpersonal communication. Readings in theory and research*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publications.
- Roloff, M. E. (1981). *Interpersonal communication: Social exchange approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Roloff, M. E., & Berger, C. R. (Eds.) (1982). *Social cognition and communication*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Schultz, L. H., Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1990). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly, 37*, 567-588.
- Sheinkopf, S. J., Mundy, P., Claussen, A. H., & Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology, 16*, 273-291.
- Sorrentino, R. M., & Higgins, E. T., (Eds.) 1986). *Handbook of motivation and cognition, foundations of social behavior*. New York: Guilford Press.
- Spielberger, R. J. (1979). Anxiety: A summary of past and present research and theory. *Child Welfare, 8*, 519-528.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sunnafrank, M. (1984). A communication-based perspective on attitude similarity and interpersonal attraction in early acquaintance. *Communication Monographs, 51*, 372-380.

#### 1.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

- Sunnafrank, M. (1986). Predicted outcome value during initial interactions: A reformulation of uncertainty reduction theory. *Human Communication Research, 13*(1), 3-33.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology, 166*, 297-312.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2000). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *Journal of Genetic Psychology, 163*, 197-211.
- Warr, P. B., & Knapper, C. (1968). *The perception of people and events*. New York: Wiley.
- Weimer, W. B., & Palermo, D. S. (Eds.) (1978). *Cognition and the symbolic processes*. New York: Wiley.
- Wyer, Jr., R. S., & Srull, T. K. (Eds.) (1984). *Handbook of social cognition*. (Vols. 1-3) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ziv, Y. (in press). Social information processing in preschool children: Review of literature and preliminary evidence regarding a promising new measurement tool. In F. Columbus (Eds.), *New directions in social cognition research*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Ziv, Y., Oppenheim, D., & Sagi-Schwartz, A. (2004). Social information processing in middle childhood: Relations to infant-mother attachment. *Attachment and Human Development, 6*, 327-348.

### 1.4.2 Emotionale Aspekte sozialer Kompetenz

In der Literatur wird regelmäßig darauf verwiesen, dass emotionale Kompetenz einen wesentlichen Bestandteil sozialer Fähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen darstellt. Dabei bestehen unterschiedliche Definitionen von emotionaler Kompetenz, die trotz ihrer Vielfalt abzugrenzen sind von Versuchen der Konzeptualisierung emotionaler Intelligenz. Ferner ist zu berücksichtigen, dass emotionale Kompetenz in Forschung, die diese nicht in Zusammenhang mit sozialer Kompetenz bringt, stärker auf Eigenständigkeit des Konstrukts bedacht ist, während Autoren, die emotionale Kompetenz als Teil oder Korrelat sozialer Kompetenz sehen, stärker auf definitorische und analytische Anschlussfähigkeit des Konstruktes achten. Als ein Minimalkonsens der Auffassung, was unter emotionaler Kompetenz zu verstehen sei, kann die Definition von Sarini (1990, zitiert nach Denham, 1998) und dessen Weiterführung durch Denham (1998: 2) angesehen und als Arbeitsgrundlage genutzt werden:

Emotional Competence, which we define theoretically as the multi-faceted ability to strategically be aware of one's own and others' emotions, to act on this awareness, so that one can negotiate interpersonal exchanges and regulate emotional experience.

Die Definition gibt dabei bereits ansatzweise drei zentrale Subdimensionen emotionaler Kompetenz vor, die ihrerseits eine deutliche theoretische Nähe zu sozialer Kompetenz und kognitiven Aspekten sozialer Fähigkeiten aufweisen. Diese drei Dimensionen sind im Einzelnen (Denham & Kochanoff, 2002; Eisenberg et al., 2002):

- Die Fähigkeit, eigene Emotionen zum Ausdruck zu bringen und sich für eine Vielfalt verschiedener Emotionen zu öffnen.
- Die Fähigkeit, eigene Emotionen situationsangemessen zu regulieren und empfundene Bedürfnisse aufzuschieben, falls die Situation oder übergeordnete Handlungsziele dies nicht als funktional ausweisen.
- Die Fähigkeit, eigene und die Emotionen anderer zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren.

Dabei zeigen Überblicksarbeiten und Meta-Analysen, dass diese drei Aspekte jeweils für sich in engem Zusammenhang mit sozialer Kompetenz von Kindern und Jugendlichen und ihrem gezeigten sozialen Verhalten stehen (Denham & Kochanoff, 2002). Insbesondere wird immer wieder darauf verwiesen, dass die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub (Mischel, 1974) und die Regulation des eigenen Temperaments und damit zusammenhängender Emotionen (Baumeister & Heatherton, 1996) wesentliche Merkmale sozial kompetenten Verhaltens darstellen, jedoch als eigenständige Konstrukte anzusehen sind (Eisenberg et al., 2002). Denham (1998) empfiehlt aus diesem Grund für Forschung zu sozialer Kompetenz, alle drei Aspekte emotionaler Kompetenz zu berücksichtigen und in die Grundstruktur der Messung zu integrieren.

Wesentlich ist bei der Betrachtung emotionaler Kompetenz die Abgrenzung zu Temperament. Das Temperament einer Person wird zunächst als „trait“ betrachtet, der zwar über die „emotional reactivity“ (Rothbart & Derryberry, 1981), die Intensität und die Geschwindigkeit, mit der Personen

auf einen Reiz durch Emotionen reagieren, mit bestimmt. Jedoch handelt es sich bei Temperament oder Impulsivität um

the characteristic phenomena of an individual's emotional nature, including his susceptibility to emotional stimulation, his customary strength and speed of response, and the quality of his prevailing mood, these phenomena being regarded as dependent upon constitutional make-up. (Allport, 1961: 34)

Daraus folgt, dass zwischen der “emotional reactivity” als messbarem Ausdruck von Temperament und emotionaler Kompetenz als der Fähigkeit, die stimulierten Emotionen wahrzunehmen, zu kontrollieren und zum Ausdruck zu bringen, zu unterscheiden ist (Ahadi & Rothbart, 1994). Diese Differenzierung verweist einerseits auf den kognitiven Aspekt emotionaler Kompetenz, da die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Regulation das Vorhandensein handlungssteuernder kognitiver Prozesse voraus setzt. Andererseits verweist sie durch den Einbezug situationaler Aspekte der Emotionsregulation und der Fähigkeit, Emotionen anderer wahrzunehmen auf den sozialen Charakter emotionaler Kompetenz.

Denham (1998) gibt einen Überblick über die lebensphasenspezifischen Veränderungen in der sozialen und emotionalen Kompetenz von Heranwachsenden. Diese schematische Entwicklungstabelle zeigt auf, in welchem Maße Interrelationen zwischen beiden Kompetenzaspekten bestehen und verdeutlicht somit in einer entwicklungspsychologischen Perspektive die Notwendigkeit, beide Kompetenzen in enger Verbindung zu betrachten.

Tabelle 1: Entwicklungsschritte der sozialen und emotionalen Kompetenz über verschiedene Lebensphasen hinweg (nach Denham, 1998)

Social Competence	Emotional Competence
Infancy (Birth to 18-24 month)	
Interest in people; shows desire for personal attention Capable of coordinated interaction Initiates contact with agemates	Expression of basic emotions Differential reaction to adult emotions Emotion regulation; some self-soothing, much assistance by adults
Toddlers (18-24 month to 3 years)	
Plays alongside agemates Participates in group play	Expression of more social emotions (e.g., guilt, shame, empathy) Begins to comprehend “good” and “bad” feelings More independent emotion regulation
Preschool period (3 to 5-6 years)	
Beginning peer interaction while managing emotional arousal Beginning of specific friendships and peer status Prosocial behaviors and interactions emerge	Expression of ‘blended’ emotions Understands expressions and situations of basic emotions More independent emotion regulation

(Fortsetzung Tabelle 1)

Gradeschool	
Formation of dyadic friendships Solidification of peer status General diminution of physical aggression	Use of display rules Understands complex emotions (e.g., ambivalence, unique perspectives) Begins independently to use cognitive strategies to regulate emotions
Early Adolescence (12-14 years)	
Achieving new and more mature relations with others, both boys and girls, in their age group	More subtle experience and expression emotion Ever more sophisticated understanding of unique emotional perspectives Broader array of emotion regulatory strategies
Middle Adolescence (15-17 years)	
Achieving new and more mature relations with others, both boys and girls, in their age group Achieving emotional independence from parents and other adults	Same as above
Late Adolescence/Early Adulthood	
Achieving emotional independence from parents and other adults Desiring and achieving socially responsible behavior. Preparing for marriage, family life, and career	Same as above

Es handelt sich bei dieser Entwicklungstabelle um eine Zusammenstellung aus theoretischen Stufentheorien und empirischen Befunden, die in der Übersicht nicht eindeutig zugeordnet sind, so dass es einer Klärung bedarf, welche Stufenabfolgen theoretisch vermutet und welche sich tatsächlich empirisch bewähren werden.

Einen ausführlichen Überblick über bisherige Messinstrumente zur Erfassung sozio-emotionaler Kompetenz gibt Denham (2006) in ihrem Beitrag. Die darin dargestellten bisherigen Arbeiten befassen sich mit verschiedenen Facetten sozio-emotionaler Kompetenz und machen gleichzeitig deutlich, wie umfangreich die Forschung zu emotionaler Kompetenz als Bestandteil sozialer Fähigkeiten mittlerweile ist. Deshalb kann an dieser Stelle nur ein knapper Einblick in die bisherige Forschung gegeben werden.

Die nachfolgende Auflistung exemplarischer Studien kann das Defizit einer unzulänglichen Klärung theoretischer vermuteter und empirisch gefundener Stufenfolgen nicht ausgleichen, gleichwohl sie sich mit Zusammenhängen emotionaler und sozialer Kompetenz in verschiedenen Lebensphasen (insbesondere Kindheit und frühe Jugend) befassen und dabei die unter Kap. 1.4 erläuterten Aspekte emotionaler Fähigkeiten behandeln.

### 1.4.2.1 Instrumente zur Erfassung emotionaler Aspekte sozialer Kompetenz

Die Darstellung folgt dem gleichen Schema wie die Skizze der Studien zu kognitiven Aspekten sozialer Kompetenz. Zu den einzelnen Studien werden jeweils die Fragestellung und die verwendeten Instrumente dargestellt. Quellen und weiterführende Literatur sind im Abschnitt 1.4.2.3 aufgeführt.

In der Studie von Olson (1989) wird die Übereinstimmung verschiedener Messinstrumente zur Erfassung von Impulsivität als Negativ-Form von emotionaler Kontrolle bei Kindern im Alter von vier und fünf Jahren untersucht. Weiterhin werden Zusammenhänge mit sozialer Kompetenz identifiziert.

#### Instrumente

- Kansas Reflection-Impulsivity Scale (Wright, 1971). Dieses Instrument dient der Erfassung des Ausmaßes emotional-spontaner Reaktionen von Kindern (Erfassung sozialer Ängstlichkeit bei Kindern).
- Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 1981). Dies ist ein Test zur Erfassung des verbalen IQ von Kindern.
- Peer-Acceptance Instrument (PAI, McCandless & Marshall, 1957). Dieses Instrument ist ein soziogramm-basiertes Instrument zur Erfassung der Beliebtheit von Kindern unter Peers.
- Preschool-Interpersonal-Problem-Solving Test (PIPS, Spivack & Shure, 1974). Hierbei handelt es sich um ein Instrument zur Messung der soziokognitiven Reife und sozialen Anpasstheit von Kindern.

In der Studie von Atlas (2005) wird bei Kindern der vierten bis sechsten Jahrgangsstufen untersucht, ob das Ausmaß emotionaler Erregbarkeit den Zusammenhang zwischen erlebter Bedrohung des Selbst und sozialem Rückzug bzw. aggressivem Verhalten moderiert. Detaillierte Angaben zu eingesetzten Instrumenten liegen nicht vor.

In der Studie von Cartwright-Hatton, Hodges und Porter (2003) wird bei Kindern im Alter von acht bis elf Jahren untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen sozialer Ängstlichkeit und sozialer Kompetenz besteht.

#### Instrumente

- Spielberger Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger, 1973). Dieses Instrument dient der Erfassung sozialer Ängstlichkeit bei Kindern.
- Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C, Beidel, Turner & Morris, 1995). Mit diesem Test werden physische, kognitive und vermeidende Aspekte von sozialer Ängstlichkeit erfasst.
- Public speaking task. Die Kinder sollten eine freie Rede vor einer Videokamera halten, die dann hinsichtlich des Ausmaßes sozialer Ängstlichkeit von sich selbst und einem unabhängigen Beobachter geratet wurden.



Greco und Morris (2005) fragen in ihrer Studie, inwieweit Zusammenhänge zwischen der Qualität der Peerbeziehungen bzw. Akzeptanz unter Peers (durchschnittliches Alter 9½) einerseits und sozialer Ängstlichkeit andererseits bestehen.

##### Instrumente

- Spielberger Trait Anxiety Inventory for Children (Spielberger, 1973). Dieses Instrument dient der Erfassung sozialer Ängstlichkeit bei Kindern.
- Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C, Beidel, Turner & Morris, 1995). Es handelt sich dabei um einen Test zur Erfassung physischer, kognitiver und vermeidender Aspekte von sozialer Ängstlichkeit.
- Peer Acceptance Test. Dieses soziographische und FB-Verfahren wird zur Erfassung der sozialen Beliebtheit von Kindern und der Qualität von Peer-Beziehungen eingesetzt.

Eisenberg, Liew und Pidada (2004) untersuchen in ihrer Studie, ob das Ausmaß der Fähigkeit zu emotionaler Regulation bei Kindern der sechsten Jahrgangsstufe im Zusammenhang mit ihren sozio-emotionalen Fähigkeiten der Peer-Interaktion steht.

##### Instrumente

- Ratings sozialer Kompetenz von Peers und Lehrern (Eisenberg, Spinrad & Smith, 2004). Dabei handelt es sich um Instrumente zur Erfassung sozialer Kompetenz und der Fähigkeit zur Emotionsregulation durch Peers, Eltern und Lehrer.

Von Rydell, Berlin und Bohlin (2003) wird der Zusammenhang zwischen der Emotionalität und Emotionsregulation bei Kindern (5-6 Jahre) zu deren Fähigkeit zur sozialen Adaption untersucht. Angaben zu Instrumenten liegen nicht vor.

McDowell, Kim, O'Neil und Parke (2002) gehen der Frage nach, welche Rolle elterliches Erziehungsverhalten in den Dimensionen Eltern-Kind-Beziehungsqualität und emotionale Sozialisation für den Zusammenhang von Emotionsregulation und sozialer Kompetenz spielt.

##### Instrumente

- Peer Nomination Social Competence and Friendship Quality Scale (Parker & Asher, 1993). Dabei handelt es sich um einen Fragebogen zur Erfassung von Peer Nominierungen und erlebter Qualität von Freundschaftsbeziehungen.
- Paternal Interactive Style Rating (McDowell et al., 2002). Ein Labortest dient der Beobachtung des Umgangs von Eltern mit ihren Kindern anhand einer Diskussionsaufgabe.

- Emotion Regulation Competence Scale (Eisenberg, Liew & Pidada, 2004). Dabei handelt es sich um Instrumente zur Erfassung sozialer Kompetenz und der Fähigkeit zur Emotionsregulation durch Peers, Eltern und Lehrer.

In der Studie von Houck (1999) wird die Stabilität verschiedener Messungen sozialer und emotionaler Kompetenz im Längsschnitt geprüft, um Veränderungen in diesen Dimensionen im Alter von acht Monaten bis hin zu 36 Monaten aufzuzeigen.

##### Instrumente

- Infant Temperament Questionnaire-Revised (Carey & McDevitt, 1978). Dieses Instrument dient der Erfassung des Ausmaßes temperamentvollen Verhaltens von Kleinkindern.
- Toddler Temperament Questionnaire (Fullard, McDevitt, & Carey, 1978). Das Instrument dient der Messung des Ausmaßes temperamentvollen Verhaltens bei kleinen Kleinkindern.
- Infant-Child Monitoring Questionnaire (ICMQ, neu ASQ; Bricker et al., 1990). Mit diesem Instrument wird der Entwicklungsstand von Kindern aus der Sicht von Eltern oder ErzieherInnen erfasst.
- Adaptive Social Behavior Inventory (Hogan, Scott, & Bauer, 1992). Die Skala dient der Erfassung des Ausmaßes sozialer Anpassungsfähigkeit bzw. der Fähigkeit soziale Kontakte zu knüpfen.

##### 1.4.2.2 Zusammenfassung

Bisherige Forschung zu emotionaler Kompetenz und ihrer Verbindung mit sozialen Fähigkeiten fokussiert insbesondere auf Fragen von Temperament, Regulation von Emotionen und sozialer Ängstlichkeit als spezifische Ausdrucksform von Affekten. Dabei zeigen die Studien – unabhängig vom verwendeten Messinstrument – in der Regel, dass emotionale Kompetenz mit dem Ausmaß sozialer Kompetenz kovariert. Obwohl längsschnittliche Befunde vorliegen und auch Korrelationen im Längsschnitt geprüft werden, lässt keine der Studien die Schlussfolgerung zu, es handele sich in die eine wie andere Richtung um kausale Effekte. Zwar lässt die Entwicklung des emotionalen und sozialen Funktionsbereiches in seiner Sequenzialität erwarten, dass die Entwicklung der emotionalen Komponente der sozialen vorgelegt ist (Berk, 2005). Empirische Evidenzen liefern die hier betrachteten Studien jedoch nicht.

Zudem ist am bisherigen Forschungsstand auffallend, dass die Zusammenhänge von emotionaler und sozialer Kompetenz über verschiedene Altersgruppen von Kindern hinweg auffindbar sind. Sowohl in frühester als auch in mittlerer und später Kindheit ergeben die Beobachtungs- und/oder Selbstberichtsmessungen deutliche Kovariationen, die darauf schließen lassen, dass die emotionale Komponente über die gesamte Kindheit hinweg für die Entwicklung sozialer Kompetenz relevant ist.

Schließlich verdeutlichen die Studien, dass dem Temperament von Kindern und ihrer Fähigkeit, den Ausdruck eigener Emotionen situationsangemessen zu regulieren und zu kontrollieren, eine zentrale Funktion zukommt. Es handelt sich bei der Emotionsregulation also offenbar um eine wichtige Schnittstelle von *trait*- zu *state*-Variablen sozialer Kompetenz, die eine Schnittstelle von Persönlichkeitsmerkmal und seiner situationspezifischen Ausprägung und Relevanz für soziale Kompetenz darstellt.

Ähnliches scheint für soziale Ängstlichkeit zu gelten. Angst als Emotion, die dem Eingehen sicherer sozialer Bindungen hinderlich ist, geht dann mit geringer sozialer Kompetenz einher, wenn sie nicht angemessen zum Ausdruck gebracht werden kann, etwa in Form von Rückzug als Nicht-Ausdruck gegenüber anderen oder Aggression als inadäquate Ausdrucksform. Zukünftige Forschung zu sozialer Kompetenz sollte demnach, wenn sie die emotionale Komponente zu berücksichtigen hat, emotionale Kompetenz als wichtige Schnittstelle zwischen *trait* und Kompetenz betrachten.

#### 1.4.2.3 Bibliographie zu Temperament, Emotionsregulation und emotionaler Kompetenz

- Ahadi, S. A., & Rothbart, M. K. (1994). Temperament, development and the big five. In C. F. Halverson, G. E. Kohnstamm, & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 189-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ahadi, S. A., Rothbart, M. K., & Ye, R. M. (1993). Children's temperament in the United States and China: Similarities and differences. *European Journal of Psychology*, 7, 359-377.
- Atlas, R. S. (2005). Self-concept, ego-threat, and emotional arousal: Factors related to aggressive and social withdrawal behaviors in school-aged children. *Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities and Social Sciences*, 66, 541.
- Bates, J. E. (1987). Temperament in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 1101-1149). New York: Wiley.
- Bates, J. E. (1989a). Applications of temperament concepts. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 321-355). Chichester, England: Wiley.
- Bates, J. E. (1989b). Concepts and measures of temperament. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 3-26). Chichester, England: Wiley.
- Bates, J. E., Freeland, C. A. B., & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficulty. *Child Development*, 50, 794-803.
- Begley, C. R. (1991). Factor structure of temperament in the third year of life. *Journal of General Psychology*, 118(3), 291-297.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess social phobia in children: The social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment*, 7, 73-79.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J., & Kremen, A. (1996). IQ and ego-resiliency: Their conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Brazelton, T. B., Nugent, J. K., & Lester, B. M. (1987). Neonatal Behavior Assessment Scale. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 780-817). New York: Wiley.
- Burt, C. (1937). The analysis of temperament. *British Journal of Medical Psychology*, 17, 158-188.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buss, A. H., Plomin, R., & Willerman, L. (1973). The inheritance of temperaments. *Journal of Personality*, 41(4), 513-524.
- Calkins, S. D. (1992). The relations among infant temperament, attachment, and behavioral inhibition at 24 months. *Child Development*, 63, 1456-1472.

- Calkins, S. D., Fox, N. A., & Marshall, T. R. (1996). Behavioral and physiological antecedents of inhibited and uninhibited behavior. *Child Development, 67*, 523-540.
- Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1978). Revision of the infant temperament questionnaire. *Pediatrics, 61*, 735-739.
- Cartwright-Hatton, S., Hodges, L., & Porter, J. (2003). Social anxiety in childhood: The relationship with self and observer rated social skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 737-742.
- Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development, 66*, 486-498.
- Cherny, S. S., Fulker, D. W., Corley, R. P., Plomin, R., & DeFries, J. C. (1994). Continuity and change in infant shyness from 14 to 20 months. *Behavior Genetics, 24*(4), 365-379.
- Chess, S. (1990). Studies in temperament: A paradigm in psychosocial research. *The Yale Journal of Biology and Medicine, 63*, 313-324.
- Clohessy, A. B., Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Vecera, S. P. (1991). The development of inhibition of return in early infancy. *Journal of Cognitive Neuroscience, 3*(4), 345-350.
- Cohen, L. B., DeLoache, J. S., & Rissman, M. W. (1975). The effect of stimulus complexity on infant visual attention and habituation. *Child Development, 46*(3), 611-617.
- Coldren, J. T., Colombo, J., O'Brien, M., Martinez, R., & Horowitz, F. D. (1987). *The relationship of infant visual attention across social interaction and information processing tasks*. Paper presented at meetings of the Society for Research in Child Development, Baltimore, 1987.
- Colombo, J. (2001). The development of visual attention in infancy. *Annual Review of Psychology, 52*, 337-367.
- Cortez, V. L., & Bugental, D. B. (1995). Priming of perceived control in young children as a buffer against fear-inducing events. *Child Development, 66*, 687-696.
- Crockenberg, S., & Smith, P. (1982). Antecedents of mother-infant interaction and infant irritability in the first three months of life. *Infant Behavior and Development, 5*, 105-119.
- Dannemiller, J. L. (2000). Competition in early exogenous orienting between 7 and 21 weeks. *Journal of Experimental Child Psychology, 76*(4), 253-274.
- Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1982). Asymmetrical brain activity discriminates between positive versus negative affective stimuli in human infants. *Science, 218*, 1235-1237.
- Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1989). Frontal brain asymmetry predicts infants' response to maternal separation. *Journal of Abnormal Psychology, 98*(2), 127-131.
- Dawson, G., Panagiotides, H., Grofer Klinger, L., & Hill, D. (1992). The role of frontal lobe functioning in the development of infant self-regulatory behavior. *Brain and Cognition, 20*, 152-175.
- DeGangi, G. A., DiPietro, J. A., Greenspan, S. I., & Porges, S. W. (1991). Psychophysiological characteristics of the regulatory disordered infant. *Infant Behavior and Development, 14*, 37-50.
- Depue, R. A., & Iacono, W. G. (1989). Neurobehavioral aspects of affective disorders. *Annual Review of Psychology, 40*, 457-492.
- Derryberry, D., & Reed, M. A. (1994a). Temperament and attention: Orienting toward and away from positive and negative signals. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 1128-1139.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology, 9*, 633-652.
- Diamond, S. (1974). *The roots of psychology*. New York: Basic Books.
- DiLalla, J. C., Gottesman, I. I., & Carey, G. (1993). Assessment of normal personality traits in a psychiatric sample: Dimensions and categories. In L. J. Chapman, J. P. Chapman, & D. C. Fowles (Series Eds.), *Progress in experimental personality and psychopathology research* (Vol. 16, pp. 137-162). New York: Springer.
- DiPietro, J. A., & Porges, S. W. (1991). Relations between neonatal states and 8-month developmental outcome in preterm infants. *Infant Behavior and Development, 14*, 330-343.
- Doelling, J. L., & Johnson, J. H. (1989). Foster placement evaluation scale: Preliminary findings. *Social Casework, 70*(2), 96-100.
- Doelling, J. L., & Johnson, J. H. (1990). Predicting success in foster placement: the contribution of parent-child temperament characteristics. *American Journal of Orthopsychiatry, 60*(4), 585-93.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*, 109-128.
- Eisenberg, N., Liew, J., & Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socio-emotional functioning. *Developmental Psychology, 40*, 790-804.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Smith, L. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development, 75*, 25-46.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Thomas.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others in distress. *Developmental Psychology, 29*(4), 655-663.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology, 29*, 44-55.
- Fox, N. A., & Davidson, R. J. (1986). Taste-elicited changes in facial signs of human emotion and the asymmetry of brain electrical activity in human newborns. *Neuropsychologia, 24*, 417-422.
- Fox, N. A., & Davidson, R. J. (1987). Electroencephalogram asymmetry in response to the approach of a stranger and maternal separation in 10-month-old infants. *Developmental Psychology, 23*, 233-240.
- Fox, N. A., & Davidson, R. J. (1988). Patterns of brain electrical activity during facial signs of emotion in 10-month-old infants. *Developmental Psychology, 24*, 230-236.
- Gerardi, G., Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kepler, S. (1996). *The development of attentional control: Performance on a spatial stroop-like task at 24, 30, and 36-38 months of age*. Poster presented at the annual meeting of the International Society for Infant Studies, Providence, RI.
- Gesell, A. (1928). *Infancy and human growth*. New York: Macmillan.
- Gibbs, M.V., Reeves, D., & Cunningham, C. C. (1987). The application of temperament questionnaires to a British sample: Issues of reliability and validity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 28*(1), 61-77.
- Gjone, H., & Stevenson, J. (1997). A longitudinal twin study of temperament and behavior problems: Common genetic or environmental influences? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*(10), 1448-1456.
- Goldsmith, H. H., & Campos, J. J. (1982). Toward a theory of infant temperament. In R. N. Emde, & R. J. Harmon (Eds.), *The development of attachment and affiliative systems* (pp. 161-193). New York: Plenum.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? *Child Development, 58*, 505-529.
- Goldsmith, H. H., Buss, K. A., & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental Psychology, 33*(6), 891-905.
- Goldsmith, H. H., Lemery, K. S., Aksan, N., & Buss, K. A. (2000). Temperamental substrates of personality development. In V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the lifespan* (pp. 1-32). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goldsmith, H. H., Lemery, K. S., Buss, K. A., & Campos, J. J. (1999). Genetic analyses of focal aspects of infant temperament. *Developmental Psychology, 35*(4), 972-985.
- Goldsmith, H. H. (1993). Temperament: Variability in developing emotion systems. In M. Lewis, & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 353-364). New York: Guilford Press.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy, 36*, 197-205.
- Gunnar, M. R. (1993, March). *Infant and parent contribution to the organization of adrenocortical stress reactivity*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Gunnar, M. R. (1994). Psychoendocrine studies of temperament and stress in early childhood: Expanding current models. In J. E. Bates and T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 175-198). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gunnar, M. R., Porter, F. L., Wolf, C. M., Rigatuso, J., & Larson, M. C. (1995). Neonatal stress activity: Predictions to later emotional temperament. *Child Development, 66*, 1-13.
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (1981). Individual stability in dimensions of infant behavior. *Infant Behavior and Development, 4*, 97-108.
- Hegvik, R. L., McDevitt, S. C., & Carey, W. B. (1983). The Middle Childhood Temperament Questionnaire. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 3*(4), 197-200.
- Houck, G. M. (1999). The measurement of child characteristics from infancy to toddlerhood: Temperament, developmental competence, self-concept, and social competence. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 22*, 101-127.
- Huffman, L. C., Bryan, Y. E., del Carmen, R., Pedersen, F. A., Doussard-Roosevelt, J. A., & Porges, S. W. (1998). Infant temperament and cardiac vagal tone: Assessments at 12 weeks of age. *Child Development, 69*(3), 624-635.
- Hüttenen, M. O., & Nyman, G. (1982). On the continuity, change and clinical value of infant temperament in a prospective epidemiological study. In R. Porter & G. M. Colins (Eds.), *Temperamental differences in infants and young children* (pp. 240-247). Ciba Foundation Symposium 89. London: Pitman.
- Johnson, M. H., & Tucker, L. A. (1996). The development and temporal dynamics of spatial orienting in infants. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*(1), 171-188.

#### 1.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

- Johnson, M. H., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1991). Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory looking and disengaging. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 3, 335-344.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17-24.
- Kagan, J. (1994). *Galen's prophecy: Temperament in human nature*. New York: Basic Books.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1379-1392.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 66, 324-347.
- Kochanska, G. (1995). Children's temperament, mother's discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G., Coy, K. C., Tjebkes, T. L., & Husarek, S. J. (1998). Individual differences in emotionality in infancy. *Child Development*, 69(2), 375-390.
- Korner, A. F., Hutchinson, C. A., Koperski, J., Kraemer, H. C., & Schneider, P. A. (1981). Stability of individual differences of neonatal motor and crying patterns. *Child Development*, 52, 83-90.
- Krakow, J. B., & Johnson, K. L. (1981). *The emergence and consolidation of self-control processes from 18 to 30-months-of-age*. Paper presented at the meetings of the Society for Research in Child Development, Boston.
- Krakow, J. B., Kopp, C. B., & Vaughn, B. E. (1981). *Sustained attention during the second year: Age trends, individual differences, and implications for development*. Paper presented at the meetings of the Society for Research in Child Development, Boston.
- Larson, S. K., DiPietro, J. A., & Porges, S. M. (1987, April). *Neonatal and NBAS performance are related to development across 15 months*. Paper presented at meetings of Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- Lewis, M. (1993, April). *Individual differences in stress response*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Loehlin, J. C. (1992). *Genes and environments in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lundh, L., & Ost, L. (1996). Stroop interference, self focus, and perfectionism in social phobics. *Personality and Individual Differences*, 20, 725-731.
- Mangelsdorf, S., Gunnar, M., Kestenbaum, R., Lang, S., & Andreas, D. (1990). Infant proneness to distress temperament, maternal personality, and mother-infant attachment: associations and goodness of fit. *Child Development*, 61(3), 820-831.
- Matheny, A. P. Jr., Wilson, R. S., & Nuss, S. M. (1984). Toddler temperament: Stability across settings and over ages. *Child Development*, 55, 1200-1211.
- Matheny, A. P. Jr., Riese, M. L., & Wilson, R. S. (1985). Rudiments of infant temperament: New-born to nine months. *Developmental Psychology*, 21, 486-494.
- McDevitt, S. C., & Carey, W. B. (1981). Stability of ratings vs. perceptions of temperament from early infancy to 1-3 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(2), 342-345.
- McDowell, D. J., Kim, M., O'Neil, R. & Parke, R. (2002). Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: The role of maternal and paternal interactivity style. *Marriage & Family Review*, 34, 345-364.
- Neale, M. C., & Stevenson, J. (1989). Rater bias in the EASI temperament scales: A twin study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 446-455.
- Olson, S. L. (1989). Assessment of impulsivity in preschoolers: Cross-measure convergences, longitudinal stability, and relevance to social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 176-183.
- Panskepp, J. (1986a). The anatomy of emotions. In R. Plutchik and H. Kellermen (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience: Vol. 3. Biological foundations of emotions* (pp. 91-124). San Diego, CA: Academic Press.
- Parker, N., & Asher, R. (1993). *Peer nomination, social competence, and friendship quality scale*. Denver: University of Denver.
- Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5-year-old children. *Social Development*, 8(3), 293-309.
- Pavlov, I. P. (1955). *General types of animal and human higher nervous activity. Selected works*. Moscow: Foreign Language Publishing House. (Original work published 1935).
- Persson-Blennow, I., & McNeil, T. G. (1980). Questionnaires for measurement of temperament in one- and two-year-old children: Development and standardization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 37-46.
- Plomin, R., Emde, R. N., Braungart, J. M., Campos, J., Corley, R., Fulker, D. W., Kagan, J., Reznick, J. S., Robinson, J., Zahn-Waxler, C., & DeFries, J. C. (1993). Genetic change and continuity from fourteen to twenty months: The MacArthur Longitudinal Twin Study. *Child Development*, 64, 1353-1376.

- Porges, S. W. (1991). Vagal tone: An autonomic mediator of affect. In J. Garber and K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 111-128). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Porges, S. W. (1992). Vagal tone: A physiological marker of stress vulnerability. *Pediatrics*, *90*, 498-504.
- Porges, S. W. (1995). Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A polyvagal theory. *Psychophysiology*, *32*, 301-318.
- Porges, S. W., Doussard-Rossevelt, J. A., & Maiti, A. K. (1994). Vagal tone and the physiological regulation of emotion. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59*(pp. 2-3, Serial No. 240).
- Porter, C. L., Bryan, Y. E., & Hsu, H-C. (1995). Physiological markers in early infancy: Stability of 1- to 6-month vagal tone. *Infant Behavior and Development*, *18*, 363-367.
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. New York: Scientific American Library.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. In D. Milner, & M. Ruggs (Eds.), *The neuropsychology of consciousness* (pp. 91-111). San Diego, CA: Academic Press.
- Posner, M. J., Rothbart, M. K., Thomas-Thrapp, L., & Gerardi, G. (1998). The development of orienting to locations and objects. In R. D. Wright (Ed.), *Visual Attention. Vancouver studies in cognitive science* (Vol. 8, pp. 269-288). New York: Oxford University Press.
- Presley, R., & Martin, R. P. (1994). Toward a structure of preschool temperament: factor structure of the temperament assessment battery for children. *Journal of Personality*, *62*(3), 415-448.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (in press). The structure of temperament from infancy through adolescence. In A. Eliasch and A. Angleitner (Eds.), *Advances in research on temperament*. Lengerich: Papst Sciences Publishes.
- Quay, H. C. (1993). The psychobiology of undersocialized aggressive conduct disorder: A theoretical perspective. Toward a developmental perspective on conduct disorder. *Development and Psychopathology*, *5*, 165-180.
- Reed, M. A., Pien, D. P., & Rothbart, M. K. (1984). Inhibitory self-control in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *30*, 131-147.
- Richards, J. E. (2000). Localizing the development of covert attention in infants with scalp event-related potentials. *Developmental Psychology*, *36*(1), 91-108.
- Riese, M. L. (1987). Temperamental stability between the neonatal period and 24 months. *Developmental Psychology*, *23*, 216-222.
- Riese, M. L. (1990). Neonatal temperament in monozygotic and dizygotic twin pairs. *Child Development*, *61*, 1230-1237.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, *52*, 569-578.
- Rothbart, M. K. (1986). Longitudinal observation on infant temperament. *Developmental Psychology*, *22*, 356-365.
- Rothbart, M. K. (1987). A psychobiological approach to the study of temperament. In G. Kohnstamn (Ed.), *Temperament discussed* (pp. 63-72). Amsterdam: Swetz & Zeitlinger.
- Rothbart, M. K. (1988). Temperament and the development of inhibited approach. *Child Development*, *59*, 1241-1250.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(1), 122-135.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*, 21-39.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Hershey, K. (1995). *Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at 7 years*. Unpublished manuscript.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. In J. E. Bates & T. D. Wachs (Eds.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (pp. 83-116). Washington, DC: American Psychological Corporation.
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Hershey, K. L. (1995). Temperament, attention, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Manual of Developmental Psychopathology* (Vol. 1, pp. 315-340). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K. (1989a). Temperament in childhood: A framework. In G. A. Kohnstamn, & J. E. Bates (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 59-73). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K. (1989b). Temperament and development. In G. A. Kohnstamn, & J. E. Bates (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 187-247). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damons (Series Ed.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.

#### 1.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1999). Temperament: Developmental perspectives. In R. Gallimore, & L. Bernheimer, L. (Eds.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* (pp. 33-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K., & Mauro, J. A. (1990). Questionnaire approaches to the study of infant temperament. In J. E. Bates, & J. Colombo (Eds.), *Individual differences in infancy: Reliability, stability and prediction* (pp. 411-429). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York: Oxford University Press.
- Rutter, M., Birch, H. G., Thomas, A., & Chess, S. (1964). Temperamental characteristics in infancy and the later development of behavioural disorders. *British Journal of Psychiatry*, *110*(468), 651-661.
- Rydell, A.-M., Berlin, L. & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, *3*, 30-47.
- Sanson, A. V., Prior, M., & Oberklaid, F. (1985). Normative data on temperament in Australian infants. *Australian Journal of Psychology*, *37*, 185-195.
- Sanson, A. V., Prior, M., Garino, E., & Oberklaid, F. (1987). The structure of infant temperament: Factor analysis of the Revised Infant Temperament Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, *10*(1), 97-104.
- Saudino, K. J., & Eaton, W. O. (1991). Infant temperament and genetics: An objective twin study of motor activity level. *Child Development*, *65*, 1167-1174.
- Shirley, M. M. (1933). *The first two years: A study of 25 babies*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Spielberger, C. (1973). *Manual for the State – Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Sroufe, L. A. (1979). Socioemotional development. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 462-516). New York: Wiley.
- St. James-Roberts, I., & Plewis, I. (1996). Individual differences, daily fluctuations, and developmental changes in amounts of infant-waking, fussing, crying, feeding, and sleeping. *Child Development*, *67*, 2527-2540.
- Stifter, C. A., & Fox, N. A. (1990). Infant reactivity: Physiological correlates of newborn and 5-month temperament. *Developmental Psychology*, *26*(4), 582-588.
- Sullivan, M. W., Lewis, M., & Alessandri, S. M. (1992). Cross-age stability in emotional expressions during learning and extinction. *Developmental Psychology*, *28*, 58-63.
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, *18*, 663-668.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., & Chess, S. (1982). Temperament and follow-up to adulthood. Ciba Foundation Symposium, *89*, 168-75.
- Thomas, A., & Chess, S. (1984). Genesis and evolution of behavioral disorders: From infancy to early adult life. *American Journal of Psychiatry*, *141*(1), 1-9.
- Thomas, A., & Chess, S. (1985). Genesis and evolution of behavior disorders: From infancy to early adult life. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 140-158.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1970). The origin of personality. *Scientific American*, *223*(2), 102-109.
- Tomarken, A. J., & Davidson, R. J. (1988b). *Resting anterior EEG asymmetry predicts affective response to emotional films*. Unpublished manuscript.
- Van den Boom, D. C. (1989). Neonatal irritability and the development of attachment. In G. A. Kohnstamm, J. E., Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 219-318). Chichester, England: Wiley.
- Wright, P. H. (1982). Men's friendships, women's friendships and the alleged inferiority of the latter. *Sex Roles*, *8*, 1-20.



### 1.4.3 Verhaltensaspekte sozialer Kompetenz

Den deutlichen Schwerpunkt in der Forschung zu sozialer Kompetenz bilden Untersuchungen von Verhalten in Kindheit und Jugend. Damit einher geht in der Regel die Verwendung von Beobachtungsverfahren, wie der Child Behavior Checklist oder dem Dortmundener Entwicklungsscreening. Inhaltlich fokussieren diese Studien im Wesentlichen auf drei Aspekte (vgl. Denham, 2006):

- Verhalten in Peer-Groups (Barry & Wigfield, 2002; Nakadai & Kanayama, 2002; Brown, Odom & Buysse, 2002; Browning, Cohen & Warman, 2003; Chen, He & Li, 2004)
- Formen antisozialen Verhaltens (Vaughn et al., 2003; Zupancic & Kavcic, 2003, 2005; Troster & Reineke, 2005)
- Verhaltensstrategien und Copingverhalten (Rydell & Hagekull, 1997; Youngstrom et al., 2000; Hawley, 2002; Perez-Fernandez & Garaigordobil-Landazabal, 2004)

Der Schwerpunkt auf sozialem Verhalten ist dabei nicht zufällig, sondern der besonderen Beziehungsform dieser sozialen Interaktionen geschuldet. So stellen Peer-Beziehungen symmetrische Varianten von Interaktionen dar, in denen besondere Fähigkeiten im sozialen Bereich zu erbringen sind (Piaget, 1965). Dies ist der Symmetrie der Beziehung geschuldet, in der Vorgaben sozial akzeptierten Verhaltens nicht ex ante bestehen und der Aushandlung der Interaktionspartner bedürfen (Krappmann, 1998). Das bedeutet, Peer-Beziehungen beinhalten mehrere Anforderungen sozialer Kompetenz. Erstens die Fähigkeit, eigene und die Bedürfnisse des Gegenübers zu koordinieren, ohne dass hierfür ein normgeleitetes Skript zur Verfügung steht. Zweitens die Fähigkeit, eigene und die Verhaltensweisen des anderen in Einklang zu bringen und drittens, auftretende Probleme der sozialen Interaktion produktiv im Sinne des Beziehungserhalts lösen zu können (Furman, 1996; Howes, 1996; Denham, 2006).

Hieraus resultiert, dass soziales Verhalten immer nur als Ausdruck emotionaler und kognitiver Aspekte sozialer Kompetenz gelten kann, und es sich somit um Manifestationen latenter Fähigkeiten handelt. Ob dann allerdings das gezeigte soziale oder antisoziale Verhalten stärker der emotionalen oder der kognitiven Dimension geschuldet ist, kann durch die einzelne Messung sozialen Verhaltens nicht geklärt werden. Die in den vorherigen Kapiteln berichteten Studien verdeutlichen, dass beide Dimensionen für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielen. Deren Gewichtung zueinander in Relation zu manifestem Verhalten erscheint derzeit noch ungeklärt.

Im Folgenden werden wiederum exemplarisch einige Studien aufgeführt, die sich den drei o.g. Aspekten sozialen Verhaltens widmen. Prosoziales Verhalten bzw. altruistische Verhaltensweisen werden dabei ausgeklammert. Mit Kanning (2002) handelt es sich dabei um die motivationale Komponente sozialer Kompetenz, indem Motive der Fürsorglichkeit handlungsleitend werden. Die Aussparung dieses Forschungszweigs ist darin begründet, dass Prosozialität als Motiv für Handeln erstens nicht identisch ist mit sozialer Kompetenz. So kann das Motiv, helfen zu wollen, hoch ausgeprägt sein,

ohne dass eine Person über die soziale Kompetenz verfügt zu erkennen, wer wirklich Hilfe möchte und wie diese Hilfe angemessen gewährt werden kann. Zweitens spielen in die Forschung zu Prosozialität in erheblichem Maße Einstellungs- und Wertekonzepte hinein (Schwartz & Bilsky, 1990), und drittens ist dieses Feld in sich bereits so umfangreich, dass es einem geordneten Zugang im Rahmen der Forschung zu sozialer Kompetenz kaum zugänglich ist. Gleichwohl werden Schnittstellen von Prosozialitäts- und Kompetenzforschung in Zukunft stärker in den Blick zu nehmen sein.

### 1.4.3.1 Instrumente zur Erfassung von Verhaltensaspekten sozialer Kompetenz

Wie in den vorangegangenen Abschnitten werden zu den ausgewählten Studien jeweils die Fragestellung und die verwendeten Instrumente dargestellt.

Im Mittelpunkt der Studie von Browning, Cohen und Warmann (2003) steht die Frage, welche Faktoren sozialer Kompetenz von Kindern (dritte bis fünfte bzw. vierte bis sechste Jahrgangsstufe) dazu beitragen, dass sie dauerhaft zu Opfern von antisozialem Verhalten durch Peers werden.

#### Instrumente

- Harter Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985). Diese Skala dient zur Erfassung der selbstperzipierten Fähigkeiten, soziale Kontakte knüpfen zu können.
- Loneliness Inventory (Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Mit dieser Skala wird die erlebte Einsamkeit von Kindern erfasst.
- Peer Behavior Nominations (Masten et al., 1995). Dabei handelt es sich um ein soziographisches Instrument, das zur Erfassung der Beliebtheit bzw. des Ausschlusses von Kindern aus Klassenverbänden eingesetzt wird.

In der Studie von Nakadai und Kanayama (2002) wird untersucht, ob bei Vorschulkindern (3-5 Jahre) ein Zusammenhang zwischen ihrer sozialen Kompetenz und dem Ausmaß ihrer Einsamkeit besteht.

#### Instrumente

- Loneliness Inventory (als Beobachtungsbogen abgewandelt nach Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Mit dieser Skala wird die erlebte Einsamkeit von Kindern erfasst.
- Child Behavior Checklist 1-5. (CBCL 1-5, Achenbach & Edelbrock, 1986). Mit diesem Instrument wird das Verhalten von Kindern, die zwischen einem und fünf Jahren alt sind, durch die Eltern erfasst.

In ihrer Studie fragen Barry und Wigfield (2002), ob ein gerichteter Zusammenhang von der Kindheit bis zur mittleren Adoleszenz hinsichtlich der Fähigkeit von Heranwachsenden, Freundschaften zu schließen und der Wahrnehmung abweichenden Verhaltens von Freunden besteht.

##### Instrumente

- Aspects of Social Competence (Barry & Wigfield, 2002). Mit einer Skala werden die wahrgenommene Popularität und Fähigkeit, Freundschaften zu knüpfen, erfasst.
- Friendship Making Value (Barry & Wigfield, 2002). Hierbei handelt es sich um eine Skala mit der die eigene Fähigkeit, Freundschaften zu knüpfen, eingeschätzt wird.
- Perceived Deviant Behavior of Friends (Barry & Wigfield, 2002). Eingeschätzt wird das wahrgenommene deviante Verhalten von Freunden aus Kindheit bzw. Jugend.

In dem Beitrag von Rydell und Hagekull (1997) wird ein Instrument zur Messung von sozialen Kompetenzen und sozialem Verhalten bei Kindern (8-9 Jahre) aus der Perspektive von Eltern und Lehrern dargestellt.

##### Instrumente

- Social Competence Inventory (Rydell & Hagekull, 1997). Mit diesem Instrument werden soziale Kompetenzen und soziales Verhalten aus der Sicht von Eltern und Lehrern erfasst.

In ihrer Untersuchung gehen Perez-Fernandez und Garaigordobil-Landazabal (2004) der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen der sozialen Kompetenz von Kindern (6 Jahre) und Persönlichkeitsvariablen wie Intelligenz oder Selbstkonzept bestehen.

##### Instrumente

- Early School Personality Questionnaire (ESPQ, Coan & Cattell, 1972). Mit diesem Test werden Persönlichkeitsmerkmalen in der Kindheit gemessen.
- Test of Positive and Negative Social Behavior (BAS-1; Silva & Martorell, 1989). Der Test erfasst das soziale Verhalten von Kindern.
- Verbal & Non-verbal Intelligence Test (BADYG, Yuste, 1988). Dieser Test dient zur Erfassung der verbalen und nicht-verbalen Intelligenz von Kindern.
- Global Self-Concept (PAI, Villa & Auzmendi, 1992). Mit diesem Instrument wird das globale Selbstkonzept von Kindern gemessen.

Von Zupanacic und Kavcic (2005) wird im Längsschnitt untersucht, ob Persönlichkeitsmerkmale von Kindern im Alter von 3 Jahren das soziale Verhalten ein Jahr später beim Besuch der Vorschule präzisieren.

##### Instrumente

- Inventory of Child Individual Differences (ICID, Halverson et al., 2003). Mit diesem Inventar werden Persönlichkeitsmerkmale von Kindern durch Eltern und/oder Lehrer gemessen.
- Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE, La Freniere et al., 2001). Hierbei handelt es sich um ein beobachtungsbasiertes Inventar zur Messung der sozialen Verhaltenskompetenz von Kindern.

Im Mittelpunkt der Studie von Troster und Reineke (2005) steht die Frage, ob die Befunde von Schuleingangstests im Zusammenhang mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beim Übergang in die Schule bestehen. Untersucht wurden Kinder am Ende der Vorschulzeit.

##### Instrumente

- Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK3-6; Troster, Flender & Reineke, 2004). Dieser Test dient zur Erfassung des Entwicklungsstands von Kindern in verschiedenen Funktionsbereichen.
- Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV3-6, Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993).

#### 1.4.3.2 Zusammenfassung

Soziales Verhalten stellt eine manifeste Ausprägung latenter Fähigkeiten zu sozialem Verhalten dar und ist somit theoretisch auf der Ebene der Messung von Performanz angesiedelt. Die skizzierten Studien verdeutlichen dabei die Interdependenz von gemachten Erfahrungen, sozialen Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern und emotionalen sowie kognitiven Aspekten sozialer Interaktionen. Dabei werden häufig Peer-Beziehungen in den Mittelpunkt gerückt, aufgrund der in der Einleitung zu diesem Abschnitt skizzierten Merkmale dieser Beziehungen. Es zeigt sich in den Studien, dass eine Reziprozität besteht zwischen dem, was Kinder in sozialen Interaktionen erleben und wie sie mit Kompetenzen ausgestattet sind, aktuelle und zukünftige Interaktionen zu initiieren und zu gestalten.

Trotz der dabei verwendeten sehr unterschiedlichen Messinstrumente, wird deutlich, dass Beobachtungen von Kindern im Bereich sozialen Verhaltens verlässliche Zusammenhänge zur Persönlichkeit der Kinder und anderen Variablen wie Peer-Viktimisierung, aggressivem Verhalten etc. erbringen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Erfassung manifesten Verhaltens unabhängig vom verwendeten Instrument offenbar leichter realisierbar ist als in den anderen Bereichen, bei denen bisweilen das Instrument selbst über die Qualität der möglichen Vorhersagen mit entscheidet, wenngleich

auch im emotionalen und kognitiven Bereich eine Stabilität der Befunde ebenfalls eher die Regel als die Ausnahme darstellt.

Gleichwohl zeigt der Forschungsstand an, dass der Zugang zu sozialer Kompetenz via beobachtetem Verhalten offenbar leichter möglich ist und weniger Messfehler beinhaltet als die Erfassung der anderen Bereiche sozialer Kompetenz. Dies ist, wie eingangs angedeutet, in Verbindung mit dem manifesten Charakter von Verhalten zu sehen. Zukünftige Forschung sollte somit entweder soziale Kompetenz über das Verhalten erfassen oder aber, wenn lediglich emotionale und/oder kognitive Aspekte von Interesse sind, Beobachtungsdaten zur Validierung dieser Messungen heranziehen.

### 1.4.3.3 Bibliographie zu sozialem Verhalten

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1986). *Child behaviour checklist 1-5 (CBCL)*. Vermont: University of Vermont.
- Bartko, W. T., & Sameroff, A. J. (1995). *A multiple risk model of competence: The protective effects of involvement in organized activities*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana.
- Barry, C. M., & Wigfield, A. (2002). Self-perceptions of friendship making ability and perceptions of friends' deviant behavior: Childhood to adolescence. *Journal of Early Adolescence, 22*, 143-172.
- Bear, G. G., & Rys, G. S. (1994). Moral reasoning, classroom behavior, and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology, 30*, 633-638.
- Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M., & Volling, B. (1991). Patterns of marital change and parent-child interaction. *Journal of Marriage and the Family, 53*, 487-498.
- Bernard, B. (1995). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Unpublished Manuscript.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimisation by peers in predicting loneliness and depressed mood in children. *Development and Psychopathology, 7*, 765-785.
- Browning, C., Cohen, R., & Warman, D. (2003). Peer social competence and the stability of victimization. *Child Study Journal, 33*, 73-90.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*, 302-306.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36.
- Chess, S., & Thomas, A. (1984). *Origins and evolution of behaviour disorders: from infancy to early adult life*. New York: Runner/Mazel.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 56*, 1299-1313.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 783-792.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317-2327.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review of and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Dekovic, M., & Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology, 28*, 925-932.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child psychology: Vol. 18. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology, 6*, 43-55.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T., & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)*. Göttingen: Hogrefe.

- DuBois, D. L., & Felner, R. D. (1996). The quadripartite model of social competence: Theory and applications to clinical intervention. In M. A. Reineke, F. M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents* (pp. 124-152). New York: Guilford.
- Dunst, C., & Trivette, C. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 326-349). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, J. (2001). The development of children's conflict and prosocial behaviour: Lessons from research on social understanding and gender. In J. Hill & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in children and adolescence. Cambridge child and adolescent psychiatry* (pp. 49-66). New York: Cambridge University Press.
- Easterbrooks, M. A., & Lamb, M. E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development, 50*, 380-387.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Shepard, S., Guthrie, I. K., Mazsk, P., Poulin, R., & Jones, S. (1999). Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behavior from anger reactions at age 4-6 years. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 119-142.
- Felner, R. D., Lease, A. M., & Phillips, R. S. C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite tri-level framework. In T. P. Gullotta, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *The development of social competence in adolescence* (pp. 245-264). Beverly Hills, CA: Sage.
- Franz, C. E., McClelland, D.C., & Weinberger, J. (1991). Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study. *Journal of Personality & Social Psychology, 60*, 586-595.
- Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E., & Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child Development, 64*, 516-531.
- Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology, 25*, 373-381.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1988). Issues in the conceptualization, classification, and assessment of social skills in the mildly handicapped. In T. R. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* (Vol. 6, pp. 203-247). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E., & Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality, 71*, 995-1027.
- Honig, A. S. (1986). Stress and coping in children: II. Interpersonal family relationships. *Young Children, 41*, 47-59.
- Katz, L. F., Kramer, L., & Gottman, J. M. (1992). Conflict and emotions in marital, sibling, and peer relationships. In C. U. Shantz, & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 122-149). New York: Cambridge University Press.
- Kershner, J. G., & Cohen, N. J. (1992). Maternal depressive symptoms and child functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 51-63.
- Kumfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz, J. L. Johnson et al. (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Plenum Press.
- La Freniere, K. D. & Out, J. W. (2001). Baby think its over: Using role-play to prevent teenage pregnancy. *Adolescence, 36*, 571-583.
- Lindahl, K. M. (1998). Family process variables and children's disruptive behavior problems. *Journal of Family Psychology, 12*, 420-436.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., & Tellegen, A. (1985). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development, 66*, 1635-1659.
- Masten, A., & Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*, 205-220.
- Merrell, K. W., & Wolfe, T. M. (1998). The relationship of teacher-rated social skills deficits and ADHD characteristics among kindergarten-age children. *Psychology in the Schools, 35*, 101-110.
- Miller, N. B., Cowan, P. A., Cowan, C. P., Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology, 29*, 3-18.
- Mussen, P. H., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of prosocial behavior in children*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Nakadai, S., & Kanayama, M. (2002). Social skills and loneliness in preschool children. *Japanese Journal of Counseling Science, 35*, 237-245.

#### 1.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

- Newcomb, A., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, and neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Parker, J., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at-risk? *Psychological Bulletin*, 102, 375-389.
- Perez-Fernandez, J. I., & Garaigordobil-Landazabal, M. (2004). Relationships between social skills and intelligence, self-concept, and other personality factors in six-year-old-children. *Apuntes de Psicología*, 22, 153-169.
- Pettit, G. S., Harrist, A. W., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers in kindergarten. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 383-402.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Rubin, K. H., & Krasnor, L. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child psychology: Vol. 18. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 1-18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hassett, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Rushton, J. P. (1975). Generosity in children: Immediate and long-term effects of modelling, preaching, and moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 459-466.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rydell, A.-M., & Hagekull, B. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology*, 33, 824-834.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87-106.
- Semrud-Clikeman, M., & Schafer, V. (2000). Social and emotional competence in children with ADHD and/or learning disabilities. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 1, 3-19.
- Spielberger, R. J. (1979). Anxiety: A summary of past and present research and theory. *Child Welfare*, 8, 519-528.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., & LeBlanc, M. (1992). Disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- Troster, H., & Reineke, D. (2005). Früherkennung von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Frühförderung Interdisziplinär*, 24, 158-167.
- Troster, H., Flender, F. J., & Reineke, D. (2004). *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)*. Göttingen: Hogrefe.
- Vaughn, S., Erlbaum, B., & Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9, 47-66.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson, & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Warden, D., Christie, D., Kerr, C., & Low, J. (1996). Children's prosocial and antisocial behavior, as perceived by children, parents, and teachers. *Educational Psychology*, 16, 365-378.
- Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 19, 114-125.
- Williams, S., Anderson, J., McGee, R., & Silva, P. A. (1990). Risk factors for behavioural and emotional disorder in preadolescent children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 413-419.
- Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5, 51-75.
- Zupancic, M., & Kavcic, T. (2005). Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behavior in pre-school. *Horizons of Psychology*, 14, 17-33.

## 1.5 Schlussfolgerungen

In dem vorliegenden Bericht wurde untersucht, welche Messverfahren sozialer Kompetenz und seiner Subdimensionen in der bisherigen Forschung verwendet wurden, und welche empirischen Zusammenhänge diese Variablen zu anderen Aspekten der Entwicklung aufweisen. Hierbei wurde so vorgegangen, dass zunächst eine Einordnung sozialer Kompetenz in den umfangreicheren Apparat menschlicher Funktionsbereiche vorgenommen wurde. Es wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass es sich bei sozialer Kompetenz um einen eigenständig zu betrachtenden Fähigkeitsbereich handelt, der für andere Entwicklungsbereiche prädiktiv wirkt. So zeigt bspw. die Studie von Masten et al. (1995), dass das Ausmaß sozialer Kompetenz im späten Jugendalter berufliche Kompetenzen in gleichem Maße prädiziert wie die akademische Kompetenz.

Im nächsten Schritt wurde ein historiographischer Überblick über bisherige Definitionen von sozialer Kompetenz gegeben, deren gemeinsamer Nenner in der Interaktion von Person und Umwelt gesehen wird. In der Regel beinhalten Definitionen sozialer Kompetenz die Komponenten individuelle Performanz und situationale Anforderungen. Ein weiterer Konsens besteht sodann darin, dass soziale Kompetenz verschiedene Subdimensionen beinhaltet, die als kognitive, behaviorale und emotionale Fähigkeit bezeichnet werden können. Weitere Subdimensionen wie motorische Kompetenz und motivationale Aspekte werden bislang nicht durchgängig in Betracht gezogen, sollten aber in Zukunft auf ihre Zugehörigkeit zum latenten Konstrukt soziale Kompetenz geprüft werden.

Die Differenzierung nach kognitiven, emotionalen und Verhaltensfacetten sozialer Kompetenz wurde anschließend dazu genutzt, exemplarisch Studien vorzustellen, die sich schwerpunktmäßig einem der drei Dimensionen widmen. Hierbei war das Ziel, die verschiedenen Instrumente zur Erfassung von sozialen Fähigkeiten im Kontext der erkenntnisleitenden Fragestellungen und Befunde dieser Studien zu betrachten. Als Kern dieser Studien erweist sich, dass vielfältige wechselseitige Verflechtungen innerhalb der drei Dimensionen bestehen und zudem im Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen von Kindern und Jugendlichen stehen. Längsschnittliche Studien verdeutlichen zudem die moderat hohe Stabilität sozialer Kompetenz bereits ab dem Alter von ca. 18 bis 24 Monaten.

Neben diesen Erkenntnissen kann die bisherige Forschung dazu genutzt werden, eine weitere Ausdifferenzierung der Subdimensionen sozialer Kompetenz vorzunehmen. Daraus resultiert kein theoretisch kohärentes Strukturmodell sozialer Kompetenz, jedoch ein erster Zugang, über die Differenzierung von Kognition, Emotion und Verhalten hinaus zu kommen. Ein solches, empirisch induktiv hergeleitetes Strukturmodell ist in Abbildung 11 dargestellt.



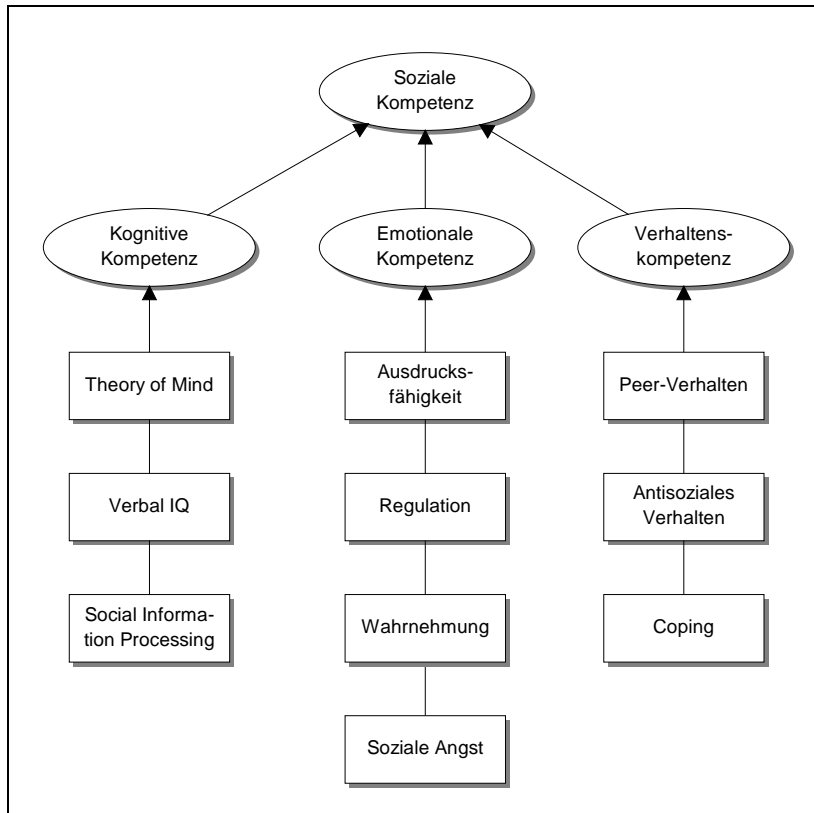


Abbildung 11: Empirisch induziertes Modell sozialer Kompetenzen

Das Modell bringt in seiner Übersicht zum Ausdruck, dass soziale Kompetenz als latenter Faktor zweiter Ordnung angesehen werden kann, der sich aus den latenten Faktoren erster Ordnung kognitiver, emotionaler und Verhaltenskompetenz zusammensetzt. Diese Faktoren erster Ordnung sind wiederum operationalisierbar durch die darunter angesiedelten Konstrukte, etwa bei der kognitiven Kompetenz die Fähigkeit, soziale Informationen zu verarbeiten oder bei der emotionalen Kompetenz die Ausstattung mit regulatorischen Fähigkeiten. Nach dem bisherigen Forschungsstand sollte es möglich sein, über diese und potenziell weitere Konstrukte die Messung sozialer Kompetenz als latenten Faktor vorzunehmen. Dabei suggeriert das Modell allerdings, dass ein solcher Zugang ohne weiteres möglich wäre. Die abschließend aufzuzeigenden Probleme bisheriger Messungen und Studien zeigen jedoch, wo Herausforderungen und Innovationsmöglichkeiten für zukünftige Studien liegen.

*Messung manifester Variablen.* Eine der besonderen Herausforderungen bei der Messung sozialer Kompetenz liegt darin, dass manifeste Variablen leichter zugänglich sind als latente Merkmale von Kindern und Jugendlichen. So ist es bspw. eher möglich, konkretes Verhalten zu erfassen als die beim Kind dabei ablaufenden kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung oder die Regulation von Emotionen. Bisherige Forschung hat durch unterschiedliche Methoden den Versuch unternommen, diese latenten Merkmale erfassbar zu machen (etwa das Social Information Processing Interview). Was jedoch fehlt, ist der stärkere Bezug zwischen Messungen manifester und latenter Variablen. Kaum wird die Möglichkeit genutzt, Verhaltensbeob-

bachtungen zur Validierung der erhaltenen Informationen zu angenommenen latenten Konstrukten heranzuziehen.

*Keine Trennung von Performanz und Kompetenz.* Obwohl theoretisch unmittelbar ersichtlich, ist eine große Herausforderung offenbar die Trennung von Performanz und Kompetenz. Gerade bei der Beobachtung von Verhalten handelt es sich um Performanzmessungen, von denen auf dahinter liegende Kompetenzen inferiert wird. Auch Tests etwa zum Verbal IQ sind lediglich in der Lage, Performanz zu messen. Wie allerdings eine Trennung von Messungen genereller Kompetenz und aktueller Realisation dieser Kompetenz erfolgen könnte, ist eine schwerwiegende Herausforderung, die bislang ungelöst ist.

*Kein altersübergreifendes Messinstrument.* Bis auf wenige Ausnahmen bestehen keine Instrumente, die für verschiedene Altersstufen einsetzbar und in ihren Messungen vergleichbar wären. Generell für kindliches Verhalten liefert einen solchen Ansatz die Child Behavior Checklist, die für vier unterschiedliche Altersstufen Erfassungsinstrumente bereit stellt. Speziell im Bereich sozialer Kompetenzen liegt ein solches Inventar nach Wissen des Autors nicht vor. Eine die Lebensphasen übergreifende Messung sozialer Kompetenzen ist jedoch notwendig, um Veränderungen über die Zeit nachzeichnen zu können, die jedoch diverse Herausforderungen birgt:

Es muss sichergestellt werden, dass die Bedeutungsäquivalenz zwischen den verschiedenen Instrumenten für bspw. Kinder und Jugendliche nicht verloren geht. Dies wäre durch Validierung anderer lebensphasenspezifischer Tests zu prüfen.

Es muss die Frage geklärt werden, ob immer eine einheitliche Erfassungsmethode verwandt wird oder auch die Methode wechseln kann, ohne dass hierdurch die Zuverlässigkeit und Validität der Messung leidet.

Durch einen Multi-Method-Ansatz wäre dieser Frage u.U. beizukommen. *Kein theoretisch dimensioniertes Instrument,* welches alle Dimensionen beinhaltet. Trotz der vielfältig in der Literatur zu findenden theoretischen Dimensionierungen sozialer Kompetenz liegt derzeit offenbar kein Instrument vor, welches theoriegeleitet alle drei Dimensionen sozialer Kompetenz berücksichtigt und erfasst. Vielmehr ist die Forschung gekennzeichnet durch entweder (a) Instrumente, die neben der sozialen Kompetenz noch andere Kompetenzen erfassen oder (b) Instrumente zur Erfassung kognitiver, emotionaler und Verhaltensaspekte, die nebeneinander bestehen und in Studien zuweilen korrelativ in Verbindung gebracht werden. Aussichtsreich sind hier faktoranalytische Ansätze, in denen die operationalisierten Dimensionen darauf überprüft werden, ob eine facettierte Erfassung sozialer Kompetenz eine bessere Modellierung mit sich bringt oder nicht.

*Keine Definition von Klassen von Situationen.* Ein deutliches Defizit bisheriger Forschung ist die allgemeine Erfassung sozialer Kompetenz, ohne dass hierbei Situationen mit je unterschiedlichen Anforderungen differenziert werden. Dies ist insofern erstaunlich, als theoretische Konzepte sozialer Kompetenz nahezu einhellig davon ausgehen, dass soziale Kompetenz immer nur situationsbezogen erfass- und interpretierbar ist. Einerseits ist zu berücksichtigen, dass der Situationsbezug dazu führt, dass eine Vielzahl an Situationen zu berücksichtigen wäre. Andererseits wäre ein theoretischer Zugriff denkbar, in dem Klassen von Situationen bestimmt werden, die über

vergleichbare Anforderungsmerkmale verfügen (bspw. Situationen in asymmetrischen Beziehungen vs. symmetrische Beziehungen, Situationen mit hoher Anforderung der Emotionsregulation vs. solche mit geringer Anforderung etc.).

*Keine Identifikation der Prozesse innerhalb von Situationen.* Schließlich und mit dem fehlenden Situationsbezug verbunden, fehlt bislang eine empirische Erfassung der kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Prozesse innerhalb von Situationen. Das heißt nicht, dass nicht Theorien wie jene von Doepfner (1989) oder Studien wie jene zum Social Information Processing hier Zugänge zur Erfassung der Prozesse gefunden hätten. In der Regel wird jedoch die Performanz gemessen und die dahinter liegenden Prozesse werden entweder theoretisch unterstellt oder empirisch nur funktionspezifisch erfasst (etwa in Chandlers Bystander Cartoons Test). Hier wäre bei zukünftigen Messverfahren zu prüfen, inwieweit dies überhaupt gelingt, womit stärker die Möglichkeit geboten würde, das o.g. Problem der Performanz vs. Kompetenz anzugehen. Prozesse sollten stärker dazu geeignet sein, die prinzipiellen Fähigkeiten zu erfassen, während Situationsausschnitte vermutlich eher im Bereich der Performanz anzusiedeln sind.

Insgesamt ist das Fazit dieser Durchsicht bisheriger Forschung, dass bereits eine Vielzahl an Messinstrumenten zur Erfassung sozialer Kompetenz besteht, die in hohem Maße Ausprägungen in anderen Merkmalen von Kindern und Jugendlichen vorhersagen, bzw. dass soziale Kompetenz selbst durch solche Merkmale prädizierbar ist. Das, was man als holistische Sicht auf und Messung von sozialer Kompetenz bezeichnen könnte, steht derzeit noch aus. Dabei stellt sich weniger die Frage, ob ein solches Messverfahren realisierbar ist sondern vielmehr, inwieweit es durch neue Instrumente gelingt, sich der Lösung der skizzierten Probleme zu nähern.

## 2 Diagnostik von Selbstregulation in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter

### 2.1 Modelle der Selbstregulation

Die Thematik Selbstregulation ist in der wissenschaftlichen Literatur kein neues Phänomen. Im Zuge der Etablierung einer verhaltensorientierten Sozialforschung (Behaviorismus etc.) sind auch jene Prozesse näher in den Blick geraten, anhand derer Personen in der Lage sind, ihr eigenes Verhalten zu regulieren. Als genereller Entwicklungstrend in der Modellbildung zeichnet sich ab, dass zunächst einfache Reiz-Reaktionsschemata angenommen wurden, bei denen Personen auf ihnen dargebotene Reize reagieren. Die Annahme ist, dass Verhaltensregulation automatisiert abläuft und keine interindividuellen Variationen in der Reaktion auf gleiche Reize auftreten (sog. S-R-Modelle). Wichtigste Vertreter dieser Sichtweise waren in der Psychologie in ihrer orthodoxen Auslegung Watson, in etwas moderater Form Skinner und schließlich unter sukzessiver Aufgabe des S-R-Gedankens Bandura.

Mitte der 1970-er Jahre verliert dieses Paradigma an Bedeutung, und es wird die vermittelnde Rolle personaler Eigenschaften in Rechnung gestellt. Gleichgerichtete Reize, so die These, werden in Abhängigkeit von kognitiven Beschaffenheiten von Personen zu variierenden Reaktionen führen (sog. S-P-R-Modelle). Bandura (1986) gehört zu denjenigen Vertretern der Verhaltenspsychologie, die nicht nur diesen Gedanken aufgegriffen, sondern auch die soziale Beschaffenheit von Handlungssequenzen berücksichtigen und somit Varianzen zwischen Personen und solche zwischen Umwelten als Faktoren für unterschiedliche Reaktionen heranziehen.

Etwa gleichzeitig hält in der Psychologie das kybernetische Grundmodell Einzug in die Handlungstheorie und postuliert, dass Handlungen immer auf die Regulation einer Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand abzielen, um somit das Gleichgewicht eines Handlungssystems aufrecht zu erhalten (Carver, 1979).

Sodann hat sich in der Forschung zu Selbstregulation der motivationale Zugang etabliert, bei dem Handlungsregulation als Phasenprozess der Motivbildung für eine Handlung, der Entwicklung von Wert-Erwartungs-Kognitionen über Handlungen, der Durchführung von Handlungen und ihrer postaktionalen Evaluation konzipiert wird (Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987).

Schließlich werden in jüngerer Zeit Zwei-Prozess-Modelle von Verhalten formuliert, die darauf abzielen, Bedingungen der Handlungsinterferenz zu modellieren und in ihren Auswirkungen auf Handlungsergebnisse unter Berücksichtigung der Fähigkeit von Personen, ihre Handlungen bei multiplen Reizen/Zielen zu koordinieren, zu betrachten (Strack & Deutsch, 2004). Grundlegend für diese Klasse von Modellen ist das Modell von Ajzen und Fishbein (1980) zur Vorhersage von Verhalten, wobei die zentrale Erweiterung dieses Modells darin besteht, kognitive Prozesse stärker herauszuarbeiten.

ten und die Rolle von handlungsstörenden Impulsen zu untersuchen (Baumeister & Heatherton, 1996; Reinders, 2006).

Mit diesen vier Grundpositionen sind die wesentlichen Modelle benannt, an denen sich aktuelle Forschung zu Selbstregulation orientiert. Dabei zeigen sich verschiedene Weiterentwicklungen des Konzepts Selbstregulation, welche sich entweder auf die Unterscheidung verschiedener Ebenen von Kognitionen (Boekarts, 1997) bei der Selbstregulation beziehen, oder aber den Versuch unternehmen, die Phasen des Handlungsprozesses auf spezifische Handlungsdomänen zu beziehen und für diese zu spezifizieren (Schmitz, 2001).

Thematisch lassen sich sehr verschiedene Untersuchungsbereiche finden, in denen Selbstregulation als Konzept angewandt oder selbstregulative Kompetenzen als erklärende Variablen herangezogen werden. Stark vertreten ist das Konzept in der Gesundheitspsychologie, in dem neben Fragen der Regulation von Sucht (zusf. Baumeister & Heatherton, 1996), auch Spielsucht (Miller, 2006) sowie der Internetnutzung bei Jugendlichen (Eastin, 2005) und der Umgang mit chronischen Krankheiten und Schmerz (Hamilton, Karoly & Kitzman, 2004) bearbeitet werden. Hinzu kommen Forschungsfelder wie Aufmerksamkeitskontrolle, aggressives Verhalten, geschlechtsspezifische regulative Kompetenzen und Selbstregulation in sozialen Beziehungen (vgl. Baumeister & Vohs, 2004). Zu einem weiteren wichtigen Forschungsfeld ist im Zuge der Timms- und Pisa-Debatte die Selbstregulation beim Lernen avanciert (zusf. Doll & Prenzel, 2004). Schließlich befassen sich diverse Studien mit der Frage, wie Selbstregulation im Verlauf der Biographie entwickelt wird, und welche Auswirkungen Selbstregulation auf die Gestaltung der kindlichen und jugendlichen Biographie besitzt (Mischel, 1974; Melendez, 2005; Reinders, 2006).

Begrifflich besteht ebenfalls eine große Heterogenität. Diese bezieht sich jedoch weniger auf das Verständnis von Selbstregulation als Phänomen, sondern eher auf die Diversität der verwendeten Begriffe. So herrschen die Termini Handlungsregulation, Handlungskontrolle, Selbstkontrolle, Entwicklungsregulation und Selbst-Monitoring in der Literatur vor (Boekarts, Pintrich & Zeidner, 2000). Soweit es sich dabei um unterschiedliche behaviorale und/oder kognitive Prozesse handelt, werden die Begriffe gesondert geklärt. Allgemein kann für ein erstes Verständnis von Selbstregulation die Definition von Vohs und Baumeister (2004: 2) herangezogen werden:

Thus, one definition of ‚self-regulation‘ encompasses any efforts by the human self to alter any of its own inner states or responses.

Im Folgenden werden die zentralen Grundmodelle und einige ihrer aktuellen Weiterentwicklungen skizziert und hinsichtlich ihrer Implikationen für die Erfassung von Selbstregulation diskutiert. Dabei wird auf die Darstellung der grundlegenden Konzepte der Handlungsregulation nach Bandura (1986) verzichtet, da sich diese u.a. in dem Konzept von Schmitz (2001) widerspiegeln und in ihrer Spezifität auf selbstreguliertes Lernen herausgearbeitet werden.

### 2.1.1 Das kybernetische Handlungsregulations-Modell

Kybernetische Handlungsmodelle rekurren in ihren grundsätzlichen Überlegungen auf dem sog. TOTE-Modell (Turing, 1950; Miller, Galanter & Pribam, 1960). Der Grundgedanke ist, dass sich Handlungsabläufe sowohl in nicht-menschlichen als auch menschlichen Systemen über die Sequenz von Test, Operation, (nochmaligem) Test und Exit beschreiben lassen. Mit dem ersten Test ist gemeint, dass Systeme einen Abgleich zwischen einem vorgegebenen Soll-Zustand und einem bestehenden Ist-Zustand vornehmen. Führt dieser Test zur Feststellung einer relevanten Diskrepanz zwischen Soll und Ist, so wird eine Handlung oder Handlungssequenz (Operation) notwendig, um die Diskrepanz zu beheben. Fällt nach postaktionalem Test die Diskrepanz zwischen Soll und Ist nicht mehr ins Gewicht, ist also ein hinreichendes Systemäquilibrium hergestellt, wird die Handlung oder die Handlungssequenz beendet (Exit). Trifft dies nicht zu, werden Handlungen so lange wiederholt bzw. neue Handlungen initiiert, bis die Diskrepanz behoben und ein Gleichgewicht zwischen Soll- und Ist-Lage hergestellt ist.

#### 2.1.1.1 Das Grundmodell

Dieses, im Wesentlichen der Steuerungstechnik entlehnte Modell wurde von Carver (1979) sowie Carver und Scheier (1981, 2000) aufgegriffen und für menschliche (Handlungs-)Systeme modifiziert.

Die Autoren postulieren zwar, dass das Grundprinzip auch auf Menschen anwendbar ist, sehen aber nachhaltigen Bedarf der Entschematisierung und Differenzierung des TOTE-Modells.

Die in Abbildung 12 dargestellten Abläufe spiegeln das Grundprinzip aller kybernetischen Modelle wieder. Danach existieren für das System Ziele, Standards oder Referenzwerte, die anhand einer komparativen Funktion dazu führen, den Output des Systems zu steuern und einen Effekt auf entweder die Umwelt oder das System selbst zu erzielen. Störungen dieses Effekts können auftreten und entweder singular oder im Zusammenspiel mit defizitären Handlungsoutcomes nicht den gewünschten Effekt erzielen. Daraus resultiert eine neue Input-Funktion, die in der Vergleichsoperation dazu führt, festzustellen, ob und inwieweit weitere Handlungssequenzen notwendig sind, um den Standard oder das Ziel etc. zu erreichen.

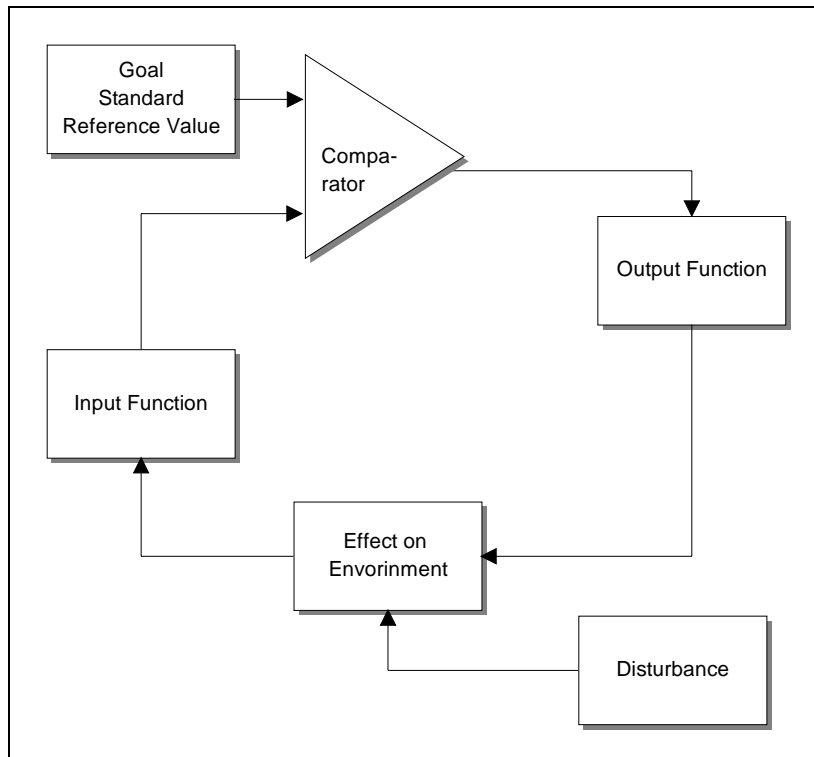


Abbildung 12: Schematische Darstellung des TOTE-Modells (Carver & Scheier, 2000: 43)

Die erste wesentliche Erweiterung des Modells durch Carver und Scheier (1981) besteht darin, dass zum Einen Handlungen angenommen werden, die der Reduktion der Diskrepanz zu einem gewünschten Standard dienen. Zum Anderen wird angenommen, dass es für Menschen auch unerwünschte Standards gibt, zu denen eine Diskrepanzmaximierung vorgenommen wird (vgl. Carver & Scheier, 2000). Das hat zur Folge, dass Personen auch Handlungen initiieren, die nicht der Minderung von Soll-Ist-Zuständen, sondern auch deren Maximierung dienen. Die These von Carver und Scheier (2000: 56) in diesem Zusammenhang ist, dass jede Abwendung von einem Standard zur Hinwendung zu einem anderen Standard führt.

Daraus folgt die zweite zentrale Ergänzung des Ausgangsmodells: Standards als Soll-Zustände besitzen keine stabile Valenz, sondern können in ihrer Bedeutung variieren. Das bedeutet, ein identischer Standard kann zum Zeitpunkt  $t_1$  als erstrebenswert, zum Zeitpunkt  $t_2$  aber als nicht erstrebenswert angesehen werden. Es handelt sich bei dieser Umwertung von Standards um den sog. „secondary output“, wie in Abbildung 13 dargestellt ist.

Die Grundidee verweist darauf, dass Personen dazu tendieren, nicht erreichbare Standards umzudeuten und in ihrer Relevanz für Handlungen abzuwerten. Nach Brandstätter (2002) handelt es sich hierbei um primäre Handlungskontrolle (Durchführung von Handlungen zur Erreichung eines Soll-Zustands) und sekundäre Handlungskontrolle (Umdefinition von Soll-Zuständen). Das Zusammenspiel von Art des Outputs und Diskrepanzveränderung spiegelt sich darin wider, dass jede Form der Diskrepanzmaximierung gleichzeitig die Hinwendung zu einem anderen Soll-Zustand mit sich bringt (Carver & Scheier, 2000).

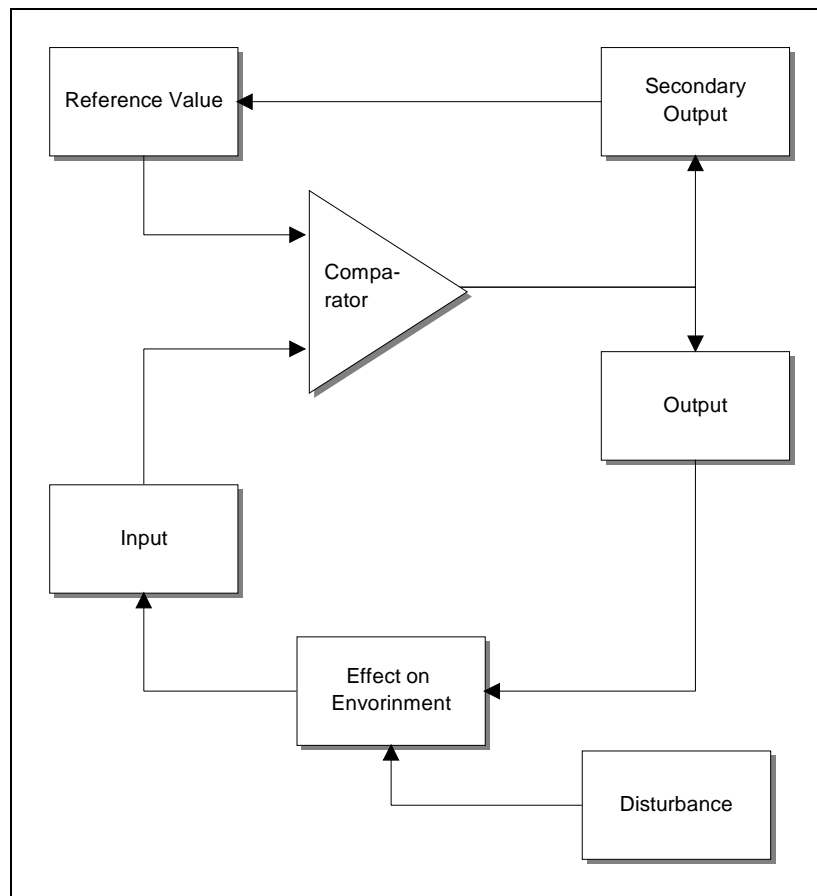


Abbildung 13: Schematische Darstellung des erweiterten TOTE-Modells (Carver & Scheier, 2000: 57)

Das wesentliche Monitum auch des erweiterten Modells ist darin zu sehen, dass es nicht die kognitiven Prozesse der Handlungssteuerung berücksichtigt und somit Varianzquellen lediglich im Bereich der präferierten Soll-Zustände und der Performanzqualität des Handelns annimmt. Es geht jedoch grundsätzlich davon aus, dass keine interindividuellen Varianzen in der Fähigkeit zur Handlungsregulation bestehen.



## 2.1.1.2 Das Modell der Selbstregulation

Um diesem Defizit zu begegnen, wird die Fähigkeit zur Selbstregulation dem gesamten kybernetischen Modell als Faktor vorangestellt.

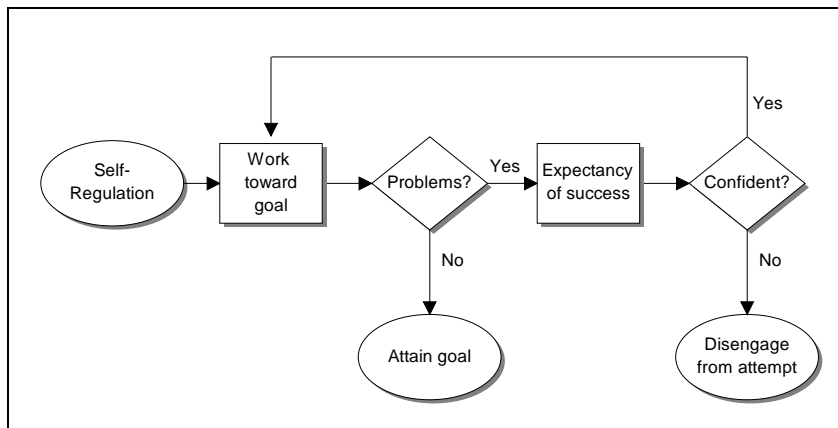


Abbildung 14: Schematisches Modell der Selbstregulation (Carver & Scheier, 2000: 61)

Das in Abbildung 14 dargestellte Modell postuliert, dass Personen in Abhängigkeit ihrer Fähigkeit zur Selbstregulation die Erreichung von Zielen (Soll-Zuständen) anvisieren und in Abhängigkeit des Auftretens von Problemen („Disturbances“) entweder das Ziel erreichen können, oder aber Erwartungen darüber bilden, wie wahrscheinlich die Zielerreichung ist. Sind Personen zuversichtlich, ein spezifisches Ziel oder Set von Zielen zu erreichen, werden sie die Entscheidung zugunsten der Zielerreichung treffen, im anderen Fall ihre Aktivitäten vom Ziel wegleiten (und sich ggf. neue Ziele suchen).

## 2.1.1.3 Taxonomie von Zielen

Neben den Fähigkeiten von Personen, selbstregulativ tätig werden zu können, spielen die Arten von Zielen eine wesentliche Rolle bei der Handlungsdurchführung. Solche Ziele können positiv valent sein. Dann führen Handlungen zur Diskrepanzreduktion. Oder sie sind negativ valent, dann zielen Aktivitäten darauf ab, die Distanz zum Ziel zu maximieren.

Ferner ist bedeutsam, dass Handlungsanstrengungen mit der Bedeutsamkeit eines Ziels variieren. Je weniger bedeutsam ein Ziel, desto weniger stark werden die Anstrengungen zur Erreichung eines Ziels ausfallen. Dies führt zur Hierarchisierung von Handlungszielen und verweist gleichzeitig auf die Notwendigkeit, unterschiedliche Klassen von Zielen zu unterscheiden.

Carver und Scheier (2000) unterscheiden, anderen Zieltheorien (Kruglanski et al., 2002) nicht unähnlich, wenngleich weniger differenziert, unterschiedliche Zielebenen, beginnend mit allgemeinen System-Konzepten

und Prinzipien („Be“-Goals), über Handlungsprogramme („Do“-Goals) und endend mit Handlungssequenzen und den dahinter liegenden motorischen Zielen (Motor Control Goals; vgl. Abbildung 15).

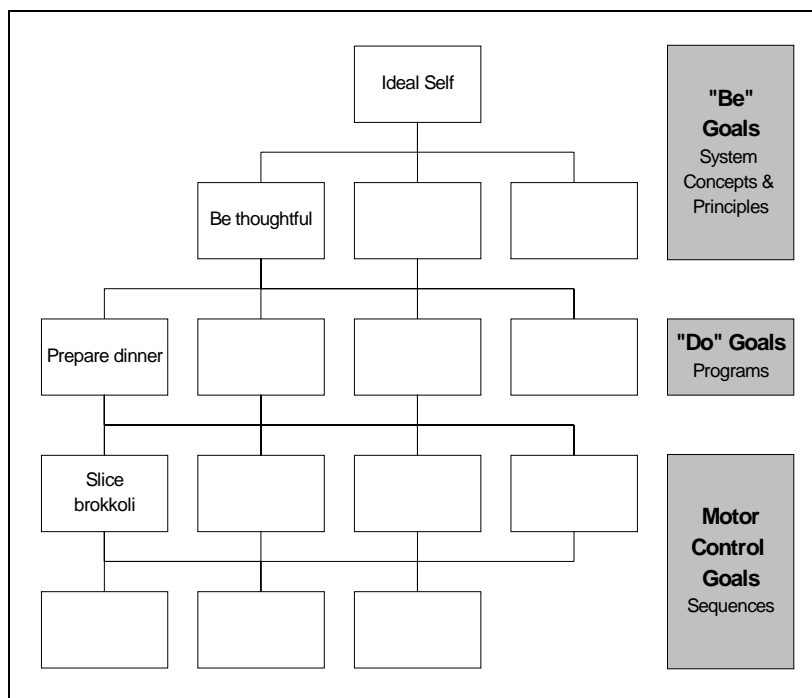


Abbildung 15: Zielhierarchie und reziproke Relationen zwischen den Zielebenen (Carver & Scheier, 2000: 49)

Diese Unterscheidung hilft für das Verständnis unterschiedlicher Regulationsmechanismen. Auf der Ebene der „Be“-Goals, die den geringsten Verbindlichkeitsgrad für aktuelle Handlungen besitzen, entspricht Selbstregulation im Wesentlichen dem Konzept der Entwicklungsregulation, bei dem allgemein die eigene biographische Entwicklung gesteuert werden soll (Schönflug, 1993). Konzepte von Entwicklung als Handlung im Kontext sind auf dieser Ebene anzusiedeln (Silbereisen, 1986).

„Do“-Goals hingegen besitzen stärker handlungsleitenden Charakter, in dem in ihnen eine konkretere Programmatik von Handlungsanforderungen enthalten ist, die ihrerseits in konkrete motorische Handlungsziele überführt werden und somit den größten Grad der Verbindlichkeit aufweisen. Die Zielebenen sind reziprok miteinander verbunden, in dem die Durchführung oder Nicht-Durchführung untergeordneter Ziele die Erreichung übergeordneter Ziele beeinflusst und umgekehrt übergeordnete Ziele bestimmte Programmatiken und motorische Ziele nahe legen.

Als letzter relevanter Aspekt der Ziel-Relevanz bei Prozessen der Selbstregulation nach Wrosch, Scheier, Carver und Schulz (2003) ist die Differenzierung nach primärer und sekundärer Handlungskontrolle.

### 2.1.1.4 Prozesse der Zielveränderung

Carver und Scheier (2000) sowie Wrosch, Scheier, Carver und Schulz, (2003) gehen auf die Frage ein, wie eine Person reagiert, wenn sie wiederholt die Erfahrung macht, dass Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Zustand nicht beseitigt werden können. Die erste Reaktion besteht darin, mit erhöhter Persistenz weiter zu versuchen, das Ziel zu erreichen. Da das Ziel als wichtig erachtet wird, man bereits viel Zeit und Energie investiert hat, wird es aufrechterhalten. Dies kann jedoch zu Fehlinvestitionen und damit zu problematischen Reaktionen ausarten (Baumeister & Heatherton, 1996; Brandstätter, 2002). Die Autoren gehen davon aus, dass die Person stattdessen ihre Werte so umgewichtet, dass die eigenen Ressourcen (an Zeit und Anstrengung) besser eingesetzt werden. In Anlehnung an Carver und Scheier werden vier Möglichkeiten unterschieden, die auch als Phasen gedeutet werden können.

- a) Stellt eine Person fest, dass korrigierendes Verhalten mehrfach die angestrebte Diskrepanzreduktion verfehlt oder sie nur sehr langsam erreicht, sinkt das Vertrauen in die Wirksamkeit eigenen Verhaltens. Die Person versucht dann, das gleiche Ziel mit anderen Mitteln zu erreichen, um ihre Wertepräferenz zu erhalten.
- b) Führen Neuansätze dieser Art dauerhaft ebenfalls nicht zum Erfolg, neigt die Person dazu, weniger Kosten (in Form von Zeit und Anstrengung) in dieses Ziel zu investieren und ein anderes Ziel vorübergehend für bedeutsamer zu halten, das leichter erreichbar ist, und das andere hintan zu stellen.
- c) Die Person stellt fest, dass sie das Engagement für das andere Ziel nicht nur vorübergehend, sondern dauerhaft als wichtiger ansieht. Das führt zu einer Neugewichtung verschiedener vorhandener Ziele und – auf Dauer gesehen – zu einer Neugewichtung von Werten. Man wird in dem alten Wertebereich einen weniger hohen Anspruch als zuvor haben und umgekehrt.
- d) Eine letzte Möglichkeit besteht darin, das alte Ziel zugunsten neuer Ziele ganz aufzugeben und zu anderen Zielen zu wechseln. Es erfolgt eine Neukalibrierung. Auf längere Sicht und im Extremfall werden alte Ziele durch neue ersetzt.

### 2.1.1.5 Fazit

Selbstregulation im kybernetischen Modell von Carver und Scheier (1981, 2000) bedeutet, dass Personen in interindividuell variierendem Ausmaß in der Lage sind, Handlungen und Ziel-Zustände so zu koordinieren, dass hierdurch entweder der Ist-Zustand im Sinne des Ziels verändert wird, oder aber Ziele verändert werden und auf diese Weise die Diskrepanz zwischen Ist-Lage und Soll-Zustand minimiert wird. Dieser Prozess der Selbstregulation setzt ein, wenn ein Ungleichgewicht zwischen Soll- und Ist-Lage wahr-

genommen wird, und geht mit einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit einher, je weniger automatisiert Handlungen erfolgen (können) und je größer und valenter die wahrgenommene Diskrepanz ausfällt.

Das Handlungsmodell von Carver und Scheier (1981, 2000) ist grundlegend für weiterführende Ansätze. Deshalb werden im Folgenden in einer Auswahl die grundlegenden Erweiterungen dieses Modells durch andere Autoren skizziert.

### 2.1.2 Die Selbstregulationstheorie nach Baumeister

Das Konzept der Selbstregulation von Baumeister (1995; vgl. auch Baumeister & Heatherton, 1996) basiert auf den Grundannahmen des kybernetischen Modells von Carver und Scheier (1981). Baumeister (1995) konzipiert Selbstregulation als einen Prozess, der Standards für Verhalten, das Monitoring über das Ausmaß der Standarderreichung sowie Handlungen zur Veränderung der Diskrepanz zwischen Status und Standard beinhaltet. Das Ausgangsmodell wird ergänzt um die präzisere Betrachtung des konkreten Prozesses der Handlungsregulation. Genauer gesagt: unter welchen Bedingungen gelingt es Personen, geplante Handlungen aufrecht zu erhalten, und unter welchen Bedingungen werden Handlungen abgebrochen, obwohl die Diskrepanzreduktion bzw. -maximierung ein hoch valentes Ziel darstellt?

Im Folgenden werden mit Selbstregulation, Impuls, Regulationsstärke, Aufmerksamkeit sowie Transzendenz die wichtigsten Konstrukte der Theorie vorgestellt und im Anschluss die Relationen zwischen den Konstrukten beschrieben.

#### 2.1.2.1 Zentrale Konstrukte der Theorie

Den Ausgangspunkt des Modells bildet das Konstrukt der Selbstregulation. Dieses wird spezifischer als bei Carver und Scheier (1981) definiert als die Kapazität einer Person, eigene Reaktionen und Handlungsweisen intentional auf Stimuli auszurichten und damit das Ausmaß unmittelbarer Reaktionen auf Reize zu kontrollieren. Baumeister und Heatherton (1996) sprechen hier auch von Handlungspersistenz. Damit sind die Dauer und die Intensität gemeint, mit der Personen Handlungen ausführen.

Impulse werden definiert als Stimuli der Umwelt oder der Person selbst, die eine unmittelbare Handlungsaufforderung beinhalten. Impulse stellen somit eine Gefährdung regulierten Verhaltens dar, indem die Persistenz aktueller oder geplanter Handlungen unterminiert wird. Das Ausmaß, in dem Personen in der Lage sind, diesen Impulsen zu widerstehen und an der ausgeführten Handlung festzuhalten, bezeichnen Baumeister und Heatherton (1996) als Regulationsstärke („self-regulatory strength“). Regulationsstärke

ist eine begrenzte Ressource, die situational mehr oder weniger stark zur Verfügung steht.

Mit Aufmerksamkeit wird in Erweiterung zu Carver und Scheier (1981) nicht nur der Fokus auf den vergangenen und aktuellen physisch-psychischen Zustand bezeichnet, sondern darüber hinaus die Fähigkeit, Impulse zu identifizieren und zu klassifizieren. Mit Transzendenz ist die Fähigkeit einer Person gemeint, aktuelle Handlungen im Kontext längerfristiger und übergeordneter Ziele zu betrachten.

### 2.1.2.2 Theoretische Zusammenhänge zwischen den Konstrukten

Baumeister (1995) konzipiert Selbstregulation und Impulse als zwei entgegengesetzte psychische Prozesse, die einander behindern. Selbstregulation scheitert, wenn Personen einem Impuls oder einem Set von Impulsen unmittelbar nachgehen und dadurch die aktuell durchgeführte Handlung ab- oder unterbrechen bzw. geplante Handlungen gar nicht erst aufnehmen. Selbstregulation und Impulse markieren das Spektrum von Handlungspersistenz einerseits und Impulsbefriedigung andererseits. Das Ausmaß, in dem Impulse Handlungspersistenz gefährden können, wird als das Ausmaß an Regulationsstärke bezeichnet. Je mehr es Personen gelingt, Handlungen oder Handlungsabsichten gegen Impulse abzuschirmen, desto höher ist die Regulationsstärke. Sie stellt eine Ressource dar, die in Abhängigkeit des psychischen und physischen Zustands einer Person zur Verfügung steht. Ermüdungen, Alkoholkonsum etc. schwächen die Regulationsstärke und führen zu geringer Handlungspersistenz, weil weniger „Energie“ zur Abschirmung gegen Impulse zur Verfügung steht.

Positive Auswirkungen auf die Regulationsstärke besitzen die Aufmerksamkeit und die Transzendierung. Je aufmerksamer Personen gegenüber Impulsen sind und je früher sie diese erkennen, desto eher gelingt es Personen, eine hohe Regulationsstärke aufrecht zu erhalten. Je später die Implikationen eines Impulses (für die Handlungspersistenz) erkannt werden, und je länger Personen dem Impuls unbewusst nachgehen, desto geringer wird die Regulationsstärke, und die Selbstregulation scheitert.

Den zweiten protektiven Faktor für die Regulationsstärke stellt die Fähigkeit zur Transzendierung dar. Je eher Personen in der Lage sind, die aktuelle Handlung in einem übergeordneten Sinnsystem zu sehen und nicht nur auf den kurzfristigen Nutzen einer Handlung fokussieren, desto eher werden sie an der Handlung festhalten und zur Selbstregulation befähigt sein. Hierbei handelt es sich um eine Art Kosten-Nutzen-Abwägung im Sinne des „delay of gratification“ (Mischel, 1974). Je stärker Personen den langfristigen Nutzen einer Handlung in den Blick nehmen, desto weniger sind sie bereit, dem kurzfristigen Nutzen der Impulsbefriedigung nachzugeben. Transzendierung ist damit ein Subprozess der Aufmerksamkeit, bei dem der Impuls nicht ignoriert wird, sondern dessen Folgen im Vergleich zum Impulsverzicht abgeschätzt werden: „When attention slips off of long-range goals and high ideals and instead becomes immersed in the im-

mediate situation, self-regulation is in jeopardy“ (Baumeister & Heatherton, 1996: 4). Die Fähigkeit zur Transzendierung macht sich demnach fest an der Kompetenz einer Person, den Fokus der Aufmerksamkeit von der aktuellen Situation ab- und auf einen ausgedehnteren zeitlichen Rahmen hinzulenken. Von besonderer Bedeutung wird die Fähigkeit zur Transzendierung bei Handlungen, die als anstrengend erlebt werden und deren Belohnungen erst in ferner Zukunft liegen bzw. deren Ertrag ungewiss ist. Die Wahrscheinlichkeit des Handlungsabbruchs und damit die Beendigung der Selbstregulation wird erwartet, wenn der langfristige Nutzen entweder nicht in den Blick genommen oder wenn der Erhalt des Ertrags als unwahrscheinlich eingeschätzt wird.

### 2.1.2.3 Fazit

Selbstregulation wird von Baumeister als Selbstregulationsstärke aufgefasst. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Handlungen durchzuführen, auch wenn diese durch aktuelle Impulse gefährdet sind. Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen transzendenten Handlungen, die der Regulation bedürfen, und impulsiven Handlungen, die per se durch eine geringe Selbstregulation gekennzeichnet sind.

### 2.1.3 Die Theorie des Belohnungsaufschubs von Mischel (1974)

Die Theorie des Belohnungsaufschubs von Mischel (1974) orientiert sich an der Idee der Selbstkontrolle, die dem Konzept von Baumeister (1995) ähnelt. Die Theorie erklärt, unter welchen Bedingungen Personen in der Lage sind, eine unmittelbare Belohnung zugunsten eines in fernerer Zukunft liegenden Ertrags aufzugeben. Obwohl die Theorie selbst situational angelegt ist, ermöglicht sie langfristige Vorhersagen zur Selbstkontrolle, weil die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub als stabile Persönlichkeitseigenschaft angesehen wird. Die zentralen Konstrukte Belohnungsaufschub, Aufmerksamkeit, Metakognitionen und Entscheidung werden im nächsten Abschnitt eingeführt und nachfolgend die theoretischen Bezüge zwischen den Konstrukten dargestellt. Da die Theorie im Zusammenspiel von theoretischer Deduktion und Anreicherung durch empirische Befunde formuliert wurde, werden zentrale Ergebnisse zur Theorie gesondert dargestellt.

### 2.1.3.1 Zentrale Konstrukte der Theorie

Das Kernstück bildet das Konstrukt des „delay of gratification“. Hierbei handelt es sich nicht um den faktischen Belohnungsaufschub, sondern um die „ability to defer an immediate but less desired outcome for the sake of a preferred outcome contingent on waiting“ (Mischel, Shoda & Peake, 1988: 687). Die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub stellt eine phänomenologische Ausgestaltung der Fähigkeit zur Selbstkontrolle dar (Mischel, 1974: 249f.).

Ein weiterer zentraler Bestandteil der Theorie ist jener der Aufmerksamkeit. Hiermit werden die Art und das Ausmaß der kognitiven Präsenz einer Belohnung umschrieben. Zwei Arten von Aufmerksamkeiten gegenüber Belohnungen sind möglich. Zum Einen handelt es sich um die Beachtung des motivationalen Aspekts einer Belohnung. Die Aufmerksamkeit einer Person liegt auf dem konsumtiven Wert und die mit der Erwartung auf Erhalt verbundene Erregung durch eine Belohnung. Mischel (1974) spricht von motivationalen „cues“, auch als Impulse der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung. Zum anderen kann die Aufmerksamkeit einer Person auf dem informativen Aspekt einer Belohnung liegen. Die Belohnung ist in diesem Fall symbolisch präsent und eher abstrakter Art. Beide Formen von Aufmerksamkeit können gering oder hoch ausgeprägt sein und variieren unabhängig voneinander (Mischel, 1974: 282).

Als Metakognitionen wird das Wissen von Personen über Strategien der Selbstkontrolle bezeichnet. Beispiele für Metakognitionen sind das Wissen um die Wirkung der Minderung motivationaler Aufmerksamkeit (Verdecken der Belohnung) oder die Steigerung informativer Aufmerksamkeit (Abstraktion der Belohnung; Mischel, 1974: 279f.; Rodriguez, Mischel & Shoda, 1989: 359).

Die Entscheidung zum Belohnungsaufschub wird als Resultat eines Erwartung-x-Wert-Prozesses verstanden. Die Entscheidung beinhaltet zum Einen die Erwartung darüber, ob die aufzuschiebende Belohnung tatsächlich erhältlich ist. Zum Anderen ist sie Resultat des subjektiven Werts der in Aussicht gestellten Belohnung.

### 2.1.3.2 Theoretische Zusammenhänge zwischen den Konstrukten

Die Theorie nimmt an, dass beim Prozess des Belohnungsaufschubs zwei Subprozesse ablaufen. Im ersten Schritt bilden Personen Erwartungen über die zur Auswahl stehenden Belohnungen. Diese Erwartungen beziehen sich im Wesentlichen darauf, wie wahrscheinlich der Erhalt der in Aussicht gestellten Belohnung ist. Ferner wird den Belohnungen im Entscheidungsprozess ein Wert zugeschrieben. Wenn Personen der in ferner Zukunft erhältlichen Belohnung einen größeren Wert zuschreiben (bspw. zwei Marshmallows) als der unmittelbar erhältlichen (ein Marshmallow) und sie die Erwartung besitzen, die höherwertige Belohnung trotz der längeren Wartezeit zu erhalten, fällen sie die Entscheidung für den Belohnungsaufschub. Der Be-

lohnungsaufschub gelingt besser, wenn der Wert der Belohnung steigt und die Zeit des Wartens geringer wird.

Der zweite Subprozess umfasst das Warten auf die Belohnung selbst. Dieser wird nur dann initiiert, wenn die Entscheidung zugunsten des Belohnungsaufschubs gefällt wird. Bei diesem Subprozess spielen Metakognitionen und die Aufmerksamkeit eine bedeutende Rolle. Verfügen Personen über das Wissen um effektive Strategien des Belohnungsaufschubs, gelingt es ihnen länger, auf die zeitlich entferntere Belohnung zu warten. Diese Metakognitionen beziehen sich auf die Art der Aufmerksamkeit, die der Belohnung entgegengebracht wird. Wenden Personen Strategien der Abstraktion der Belohnung an und mindern gleichzeitig den motivationalen Wert der Belohnung, warten sie länger auf die Belohnung als Personen, die ihre Aufmerksamkeit auf den motivationalen und weniger den informativen Aspekt lenken. Eine dritte Form der Aufmerksamkeit ist jene der Ablenkung. Personen, die sich im Zuge des Wartens durch andere Beschäftigungen ablenken, sind eher in der Lage, auf die zukünftige Belohnung zu warten als Personen, die ihre Aufmerksamkeit auf der Belohnung belassen.

### 2.1.3.3 Befunde zur Theorie des Belohnungsaufschubs

Die theoretischen Annahmen konnten in zahlreichen Studien sowohl durch Experimente als auch durch Korrelationsstudien bestätigt werden. Es zeigt sich, dass Kinder länger auf eine unmittelbare zugunsten einer späteren Belohnung verzichten, wenn die Belohnung nicht oder nur abstrakt präsent ist, wenn sie über Strategien der Aufmerksamkeitslenkung verfügen und sie die Erwartung besitzen, dass die Belohnung auch tatsächlich erhältlich ist. Umgekehrt zeigt sich, dass der Belohnungsaufschub weniger gelingt, wenn die spätere Belohnung direkt präsent ist und die Aufmerksamkeit dem motivationalen Aspekt gilt (zuf. Mischel, 1974; Rodriguez, Mischel & Shoda, 1989).

Darüber hinaus zeigen diverse Studien, dass Personen mit der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub eine höhere Zukunftsorientierung aufweisen, zeitlich entferntere Ziele sorgfältiger und bewusster planen, eine hohe Selbstkontrolle aufweisen, eine hohe Leistungsmotivation besitzen und verlässlichere Interaktionspartner sind. Personen mit geringer Fähigkeit zum Belohnungsaufschub sind stärker gegenwartsorientiert, sind weniger selbstkontrolliert und neigen mehr zu impulsivem Verhalten (Grim, Kohlberg & White, 1968; Karniol & Miller, 1983; Klineberg, 1968; Mischel, 1966, 1971; Wright & Mischel, 1982).

Bedeutsam für die Betrachtung jugendlicher Entwicklung ist die Längsschnittstudie von der Kindheit bis in die Adoleszenz von Mischel, Shoda und Peake (1988) bzw. Shoda, Mischel und Peake (1990). Vier- bis fünfjährige Kinder, die in der Zeit von 1968 bis 1974 an Experimenten zum Belohnungsaufschub teilgenommen hatten, wurden im Alter von ca. 15 Jahren bezüglich ihrer Persönlichkeitsmerkmale erneut erfasst. Korrelative Befunde zeigen, dass die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub in der Kindheit mit



Merkmale der Selbstkontrolle im Jugendalter zusammenhängt. Kinder mit höherer Fähigkeit zum Belohnungsaufschub sind als Jugendliche weniger ablenkbar bei Tätigkeiten, weisen auch in frustrierenden und ablenkenden Situationen eine hohe Selbstkontrolle auf, halten stärker an gesetzten Zielen fest, sind konzentrierter und in der Schule erfolgreicher als Jugendliche, die in der Kindheit ein geringeres Ausmaß an Belohnungsaufschub aufwiesen (Shoda, Mischel & Peake, 1990). Weitere Merkmale sind überdurchschnittliche Handlungspersistenz, hohes Selbstbewusstsein, hohe Aufmerksamkeit und Stressresistenz sowie erhöhte soziale Kompetenz und Ausgeglichenheit (Mischel, Shoda & Peake, 1988).

Rodriguez, Mischel und Shoda (1989) können darüber hinaus in einer Querschnittsstudie zeigen, dass ältere Kinder und Jugendliche nicht per se eine höhere Fähigkeit zum Belohnungsaufschub aufweisen. Vielmehr wird dieser Zusammenhang vollständig über die Metakognitionen der Probanden mediiert. In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde von Mischel und Mischel (1983), die bei jüngeren Kindern (ca. 6 Jahre) verstärkt Strategien der Ablenkung und bei älteren Probanden (ca. 12 Jahre) vermehrt Strategien der Abstraktion fanden. Allerdings prädizierte nicht das Alter, sondern das Wissen um effektive Aufschub-Strategien das tatsächliche Ausmaß an Belohnungsaufschub. Diese Befunde deuten an, dass das Vorhandensein entwicklungsadäquater Strategien entscheidend ist und nicht die Akkumulation verschiedener Strategien.

### 2.1.3.4 Fazit

Selbstregulation in der Theorie des „Delay of Gratification“ meint, dass Personen in unterschiedlichem Maße in die Lage versetzt sind, Handlungen zur Erreichung langfristiger Ziele in Abhängigkeit der Valenz und erwarteten Erreichbarkeit der Ziele zu vollziehen. Hierunter fallen dann metakognitive Strategien der Aufmerksamkeitskontrolle.

### 2.1.4 Die Theorie der biographischen Selbstregulation nach Reinders (2006)

Auf der Basis des Modells von Carver und Scheier (1981) wird ein formales Modell entwickelt, welches als zentrale Variable die Zeitorientierungen als Vermittler zwischen Standards einerseits und Handlungen andererseits konzipiert.

Es wird davon ausgegangen, dass Standards durch die kognitiven Schemata einer Person kategorisiert werden. Diese kognitive Verarbeitung der Standards führt einerseits zu einer Bewertung des Standards hinsichtlich seiner Valenz und Bedeutsamkeit. Andererseits resultieren aus der Kategorisierung Erwartungen darüber, ob und mit welchen Mitteln der Standard er-

reicht werden kann. Diese Operationen stehen in Abhängigkeit dazu, in welchem Ausmaß die Gegenwarts- und Zukunftsorientierungen ausgeprägt sind (s.u.). Fällt die Bewertung zugunsten des Standards aus und wird die Erwartung seiner Erreichbarkeit gebildet, erfolgt die Handlungsausführung. Diese Handlungen führen ihrerseits zu einem Handlungsergebnis, das je nach Performanz und positiver oder negativer Valenz des Standards zur Diskrepanzreduktion bzw. -maximierung führt (vgl. Abbildung 16).

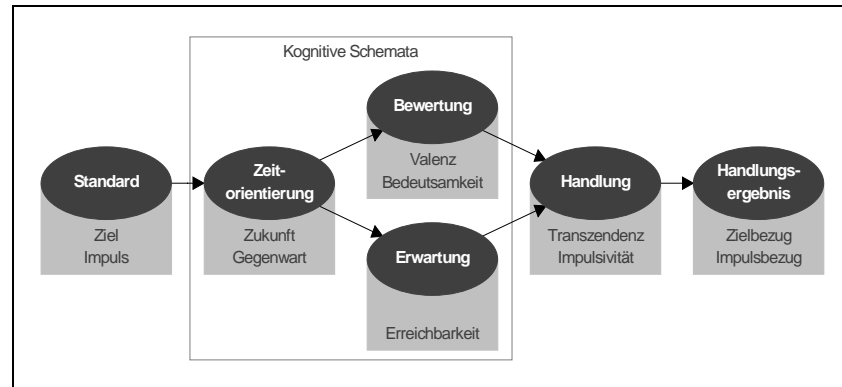


Abbildung 16: Schematisches Modell zur Vorhersage von Handlungen und Handlungsergebnissen (Reinders, 2006)

Insgesamt geht das Modell davon aus, dass die Zeitorientierung die zentrale Weiche darstellt und bestimmt, wie ein Standard bewertet und seine Erreichbarkeit eingeschätzt wird. Handlungen und deren Ergebnisse sollten dann entweder Ziel- oder Impulsbezug aufweisen. Auf diese zwei unterschiedlichen Mechanismen wird im Anschluss an Überlegungen zur Funktion von Zeitorientierungen ausführlicher eingegangen.

#### 2.1.4.1 Zeitorientierungen

Die Zeitorientierung wird als zentrale Weiche für den Verlauf der Sequenz angesehen. Zeitorientierungen stellen generell einen wichtigen Bestandteil menschlicher Entwicklung dar (Mead, 1964). Durch den Aufbau einer Zeitperspektive gelingt es Personen, Ziele zu entwickeln und Planungen zur Erreichung der Ziele vorzunehmen (Bandura, 1986; Nurmi, 1991).

Zahlreiche soziologische und psychologische Studien untersuchen den Zusammenhang von Zeitorientierungen zu Handlungen und Handlungsintentionen. Der Grundtenor dieser Studien ist, dass die Zukunftsorientierung positiv mit der Fähigkeit, auf Belohnungen für Handlungen zu warten und negativ mit Impulsivität, Aggressivität und Exploration korreliert (zusf. Lens, Simons & Dewitte, 2002).

Im vorliegenden Modell wird postuliert, dass nicht nur die Orientierung an der Zukunft, sondern zudem die Fokussierung auf die Gegenwart eine wichtige Rolle für die Bewertung und Erreichbarkeit von Standards und nachfolgenden Handlungen spielt. Sowohl das Konzept der Selbstkontrolle

von Baumeister (1995) als auch jenes des Belohnungsaufschubs von Mischel (1974) legen nahe, beide Zeitdimensionen als erklärende Variablen in den Blick zu nehmen. Selbstkontrolliertes Handeln wird bei Baumeister (1995) an das Zukunftsdenken geknüpft, wohingegen impulsives Handeln mit der Orientierung am Hier und Jetzt assoziiert wird. Mischel (1974) verweist auf den Zusammenhang von Belohnungsaufschub und Zeitorientierungen. Personen mit der Fähigkeit zum Aufschub weisen eine höhere Zukunftsorientierung, Personen mit geringer Aufschubtendenz eine höhere Gegenwartsorientierung auf. Beide Konzepte legen nahe, dass die Zeitorientierungen einander ausschließen. Dies wird jedoch nur für die Handlungsebene postuliert (Baumeister & Heatherton, 1996).

Im eigenen Modell wird angenommen, dass Zukunfts- und Gegenwartsorientierungen als kognitive Schemata unabhängig voneinander variieren (Cavalli, 1988; Kohr, 1992). Personen können sowohl über die Fähigkeit verfügen, in Zukunftskategorien zu denken als auch Kognitionen zur aktuellen Gegenwart entwickeln. Zeitorientierungen als kognitive Schemata dienen der Kategorisierung von Standards einerseits und haben andererseits Auswirkungen auf die Bewertung von Standards und Erwartungen ihrer Erreichbarkeit. Im Folgenden wird das Modell differenziert nach den beiden Zeitorientierungen Zukunft und Gegenwart durchdekliniert.

### 2.1.4.2 Das zukunftsorientierte Handlungsmodell

Der erste prototypische Ablauf des Handlungsmodells richtet sich nach dem Ausmaß der Zukunftsorientierung einer Person. Personen mit hoher Zukunftsorientierung werden eher zur Erreichung zeitlich entfernterer und anspruchsvollerer Standards (Ziele) tendieren als Personen mit geringer Zukunftsorientierung (McInerney, 2004). Standards, deren Erreichung in fernerer Zukunft liegen, werden von solchen Personen mit einer positiveren Valenz und höheren Bedeutsamkeit versehen als von Personen mit geringer Zukunftsorientierung. Aufgrund der vorhandenen Kognitionen zur Erreichung von zukünftigen Zielen und der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub und der Selbstregulation, wird bei hoher eher als bei geringer Zukunftsorientierung die Erwartung gebildet, das Ziel erreichen zu können. Dies führt dazu, dass Handlungen zur Zielerreichung initiiert werden. Bei der Handlungsdurchführung selbst tendieren Personen mit hoher Zukunftsorientierung aufgrund ihrer Fähigkeit, aktuelle Handlungen im Kontext eines langfristigen Ziels zu sehen, stärker zu transzendenten Handlungen (Bembenuty & Karabenick, 2004). Das Ergebnis der Handlungen wird in engerem Bezug zum Ziel stehen als bei Personen mit geringer Zukunftsorientierung.

### 2.1.4.3 Das gegenwartsorientierte Handlungsmodell

Der zweite prototypische Ablauf ist abhängig vom Ausmaß der Gegenwartsorientierung. Personen mit einer hohen Gegenwartsorientierung neigen zur Auswahl von Standards mit kurzem Zeithorizont und geringem Anspruchsniveau (Impulse; Baumeister & Heatherton, 1996). Sie werden solche Impulse eher als positiv valent und bedeutsam ansehen als Personen mit geringer Gegenwartsorientierung. Sie verfügen über Kognitionen, die zur Erreichung solcher Standards notwendig sind und bilden die Erwartung, die Impulse befriedigen zu können. Da die gewählten Standards hinsichtlich des Zeithorizonts und des Anspruchsniveaus eher niederschwellig ausfallen, also eher den Charakter eines Impulses als eines Ziels annehmen, wird eine hohe Gegenwartsorientierung mit stärker impulsiven Handlungen einhergehen (Strack & Deutsch, 2004). Handlungen werden mit einem geringen Ausmaß an Selbstkontrolle ausgeführt, und das Ergebnis der Handlungen hat einen engen Bezug zum Impuls.

### 2.1.4.4 Handlungskonflikte als Folge multipler Zeitorientierungen

Die für die Zeitorientierungen spezifisch formulierten Modelle können erklären, inwiefern die Zukunfts- bzw. Gegenwartsorientierung zur Wahl bestimmter Standards, deren Bewertung, Erreichbarkeit, Handlungen und Outcomes führen. Ungeklärt ist, in welchem Verhältnis beide Zeitperspektiven zueinander stehen, insbesondere, welche Folgen die Kombination beider Orientierungen für konkrete Handlungen besitzt. Baumeister und Heatherton (1996) sowie Mischel (1974) postulieren, dass sich transzendente und impulsive Handlungen in der Ausführung ausschließen. Von den korrespondierenden Zeitorientierungen wird angenommen, dass diese simultan bestehen können. Die Erklärung hierfür liegt in der mit der Zeitorientierung verknüpften Orientierung an Standards und deren Bewertung. Personen, die eine vergleichbar hohe Gegenwarts- und Zukunftsorientierung aufweisen, neigen zur Wahl von Standards mit Ziel- und Impulscharakter. Die Dualität der Zeitorientierung führt dazu, dass beide Varianten von Handlungsstandards hoch valent und bedeutsam sind und gleichermaßen zur Realisierung drängen. Dies führt in der konkreten Handlungssituation dazu, dass gleichzeitig Standards anvisiert werden, die einerseits eine Transzendierung der Handlung notwendig machen und andererseits die Befriedigung der Impulse nahe legen (Schmid et al. 2005). Impulsive Handlungen stören jedoch die Durchführung transzendenter Handlungen, was zu einem Handlungskonflikt führt. Dieser Handlungskonflikt fällt tendenziell zugunsten von Impulsen aus, weil diese in ihrer Fristigkeit und ihrem Anspruchsniveau niederschwelliger sind und weniger Handlungsinvestitionen erfordern.

Handlungskonflikte entstehen also bei Personen, die eine ähnlich hohe Zukunfts- und Gegenwartsorientierung aufweisen. Demgegenüber bestehen

Handlungskonflikte nicht für solche Personen, bei denen nur eine oder keine der beiden Zeitorientierungen hoch ausgeprägt sind.

### 2.1.4.5 Fazit

Selbstregulation im Konzept von Reinders zielt darauf ab, Handlungen im Kontext von Zeitorientierungen zu betrachten. Selbstregulation meint die Fähigkeit, zukunftsbezogene Handlungen in der Weise gegen gegenwartsbezogene Reize so abzuschirmen, dass hieraus keine Handlungskonflikte entstehen.

### 2.1.5 Theorien des selbstregulierten Lernens

Eine spezifische Anwendung von Konzepten der Selbstregulation stellt das selbstregulierte oder auch selbstgesteuerte Lernen dar. Hierbei werden Grundannahmen der Handlungsregulation ergänzt um Konzepte aus der Motivationsforschung. Dies hat dazu geführt, dass der Prozess der Selbstregulation auf zwei Ebenen angesiedelt wird. Zum Einen wird die kognitive Komponente betrachtet, zum Anderen die motivationale und volitionale Ebene. Kognitionspsychologisch treten Aspekte in den Vordergrund, bei denen die metakognitiven Fähigkeiten, wie das Wissen um effiziente Lernstrategien oder das Wissen darüber, wie Lernen als Wissenszuwachs funktioniert, im Mittelpunkt stehen. Auf der motivational-volitionalen Ebene wird fokussiert, inwieweit Personen überhaupt dazu motiviert sind, sich Wissen anzueignen, und mit welchen Strategien sie in die Lage versetzt sind, Lernhandlungen durchzuführen.

Dabei wird auf grundlegenden phasenspezifischen Unterteilungen aus der Motivationspsychologie (insbesondere des Rubikon-Modells) aufgebaut, wonach Handlungssequenzen immer in eine präaktionale Phase (Motivbildung), aktionale Phase (Handlungsdurchführung) und postaktionale Phase (Handlungsevaluation) zu unterteilen sind. In der Pisa-Studie I wird Selbstreguliertes Lernen wie folgt definiert:

Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren - wenn nötig - die Lernstrategie. (Deutsches Pisa-Konsortium, 2001: 271)

Die Zusammenführung dieser drei Komponenten – Kognition, Motivation/Volition und Metakognitionen – resultiert in einer Reihe von theoretischen Modellen, von denen exemplarisch die Modelle von Schiefele und Pekrun (1996) sowie von Schmitz (2001) dargestellt werden sollen. Weitere Varianten dieses Modells finden sich bei Rheinberg (2000) oder Krapp (1992).

## 2.1.5.1 Das Modell selbstregulierten Lernens von Schiefele und Pekrun (1996)

Das Modell von Schiefele und Pekrun orientiert sich an den drei o.g. Grundprinzipien und verfolgt im Wesentlichen das Ziel, die Performanz beim Lernen und den Lernerfolg zu präzisieren. Dabei steht ein Lerner im Mittelpunkt, der diese Lernprozesse eigenständig steuert, dabei aber von spezifischen Rahmenbedingungen umgeben ist (vgl. Abbildung 17).

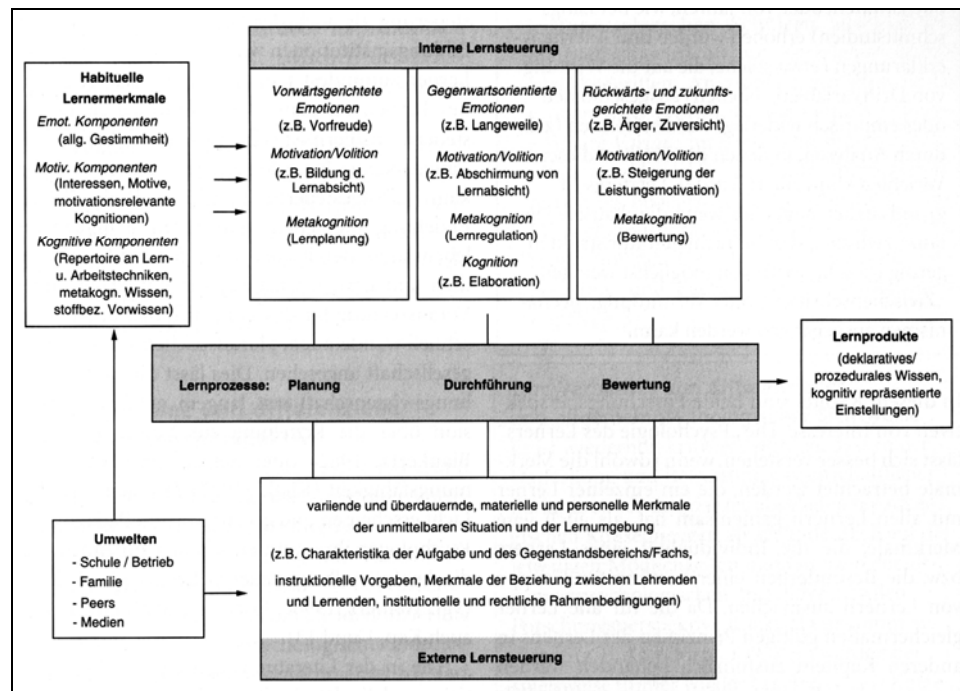


Abbildung 17: Modell selbstregulierten Lernens nach Schiefele &amp; Pekrun (1996)

Im Mittelpunkt dieses Modells steht der Lernprozess selbst, der zunächst einer eigenständigen Planung (präaktionale Phase), der Durchführung der Lernhandlungen (aktionale Phase) und der Bewertung des Lernprozesses (postaktionale Phase) unterliegt. Zwei Formen von Steuerung dieses Lernens werden sodann unterschieden und als relevant für die Prozesskette erachtet. Dies sind zum einen externe Elemente der Lernsteuerung, wie etwa Aufgabenanforderungen, Merkmale der Lernumgebung oder die Gestalt des Lehr-Lernprozesses (Verhältnis zum Lehrenden etc.). Zum anderen berücksichtigt das Modell interne Aspekte der Lernsteuerung, die ihrerseits differenziert werden nach Emotionen, Motivation/Volition und Metakognitionen. Alle drei Ebenen werden jeweils auf alle drei Phasen bezogen, so dass sich aus dieser 3x3-Matrix neun Facetten des selbstregulierten Lernens ableiten lassen. So sollten eine hohe Vorfreude auf das Lernen, eine hohe Bildungsaspiration als Motivation und die Fähigkeit zur Lernplanung positiv auf die Planungsphase auswirken. Geringe Langeweile beim Lernen selbst, die Fähigkeit sich von Ablenkungen abschirmen zu können und die Regulation des aktuellen Lernvorgangs werden günstig auf die Durchführungsphase selbst wirken. Die durch das Lernresultat erzeugten Emotionen, die Fä-

higkeit auf der Basis des bereits Erbrachten die Motivation zum Lernen weiter zu steigern und die positive Bewertung des Lernprozesses werden in der postaktionalen Phase die Fortsetzung des Lernprozesses begünstigen und zur Optimierung von Lernprodukten beitragen.

Ähnlich dem kybernetischen Modell geht auch dieses Konzept von einer Vielzahl nach- und ineinander geschachtelter Prozesse und Rückkoppelungen aus, bei dem es um die Reduktion der Diskrepanz von Soll-Zustand (zu erwerbendes Wissen) und Ist-Zustand (aktuelles Wissen) geht. Gleichfalls rekurriert dieses Modell auf interne Merkmale, wie etwa die Bewertung von Wissenserwerb als Standard/Ziel, und externe Merkmale (wie etwa Störungen des Lernprozesses), die das selbstregulierte Lernen beeinflussen. Selbstreguliertes Lernen in diesem Modell kann insgesamt als eine spezifische Form transzendenter Handlungen sensu Baumeister (1995) erachtet werden und aufgrund des zeitlich nach der Handlung liegenden Ertrags als Variante des Belohnungsaufschubs gewertet werden (Mischel, 1974).

Eine deutliche Erweiterung stellt das Modell in Bezug auf die Ausdifferenzierung des Selbstregulierens in eine emotionale, motivationale und (meta-)kognitive Komponente dar.

### 2.1.5.2 Das Modell selbstregulierten Lernens nach Schmitz (2001)

Auch das Modell von Schmitz (2001) zielt darauf ab, den Lernprozess aus der Perspektive der Selbstregulationstheorie zu betrachten und reichert sein Modell um metakognitive, emotionale und motivational-volitionale Elemente an. Im Gegensatz zu Schiefele und Pekrun (1996) steht bei diesem Modell stärker der Prozess-Charakter im Vordergrund, und es wird das Selbst-Monitoring, also das Ausmaß, in dem Lerner ihren eigenen Lernprozess „überwachen“ in den Mittelpunkt gerückt. Selbstregulation meint in diesem Modell die Fähigkeit, Abweichungen vom Geplanten zu erkennen und durch geeignete Maßnahmen zu korrigieren (vgl. Abbildung 18).

Innerhalb der präaktionalen Phase bedingen situative Voraussetzungen sowie Merkmale der gestellten Lernaufgabe (Schwierigkeit etc.) das Ausmaß und die Qualität der vom Lerner geplanten Lernstrategie. Dieser Zusammenhang wird über die emotionale Lage, die gesetzten Ziele und die Motivation des Lerners vermittelt.

In der aktionalen Phase führen die eingesetzten Lernstrategien und die aufgebrachte Volitionalität sowie Zeit zum Ausmaß erbrachter Leistung und bedingen gleichzeitig das Ausmaß, in dem Lernende ihren eigenen Lernprozess überwachen.

In der postaktionalen Phase schließlich wird eine Vergleichsoperation vorgenommen, die zu spezifischen Emotionen (etwa Frustration bei Verfehlen des Lernziels) führt und direkt bzw. mediert über die Emotionen zu eventuellen Modifikationen der Lernstrategie oder aber zur Zielveränderung führt.

Dieses Modell unterstellt implizit die Mechanismen des TOTE-Modells und seiner Erweiterung durch Carver und Scheier (1981), ohne weiter auf

dessen Grundannahmen einzugehen. Der Bezug zu diesem Modell wird in der Modellbildung von Schmitz (2001) spätestens bei der Raute des Vergleichs in der postaktionalen Phase deutlich. Im Gegensatz zu Schiefele und Pekrun (1996) thematisiert Schmitz (2001) explizit die zwei unterschiedlichen Varianten des Outputs. Als primärer Output gilt in diesem Modell die Veränderung der Lernstrategie, falls das Lernziel nicht erreicht wird. Das Ziel an sich wird jedoch aufrecht erhalten (primäre Kontrollstrategie). Als sekundärer Output wird die Veränderung des Lernziels angegeben, was der sekundären Kontrollstrategie entspricht, weil die nicht erfolgreiche Diskrepanzreduktion durch eine Abwertung oder Veränderung des Ziels „entschärft“ wird: „So hat die Entscheidung einer Zielmodifikation bzw. Strategiemodifikation in der postaktionalen Phase großen Einfluss auf das Setzen neuer Ziele bzw. auf die Planung des Strategieeinsatzes in der präaktionalen Phase des nächsten Lernvorgangs“ (Löb, Perels & Schmitz, 2003: 6). Somit stellt dieses Modell den zirkulären Verlauf von Handlungsregulation beim Lernen deutlich in den Vordergrund.

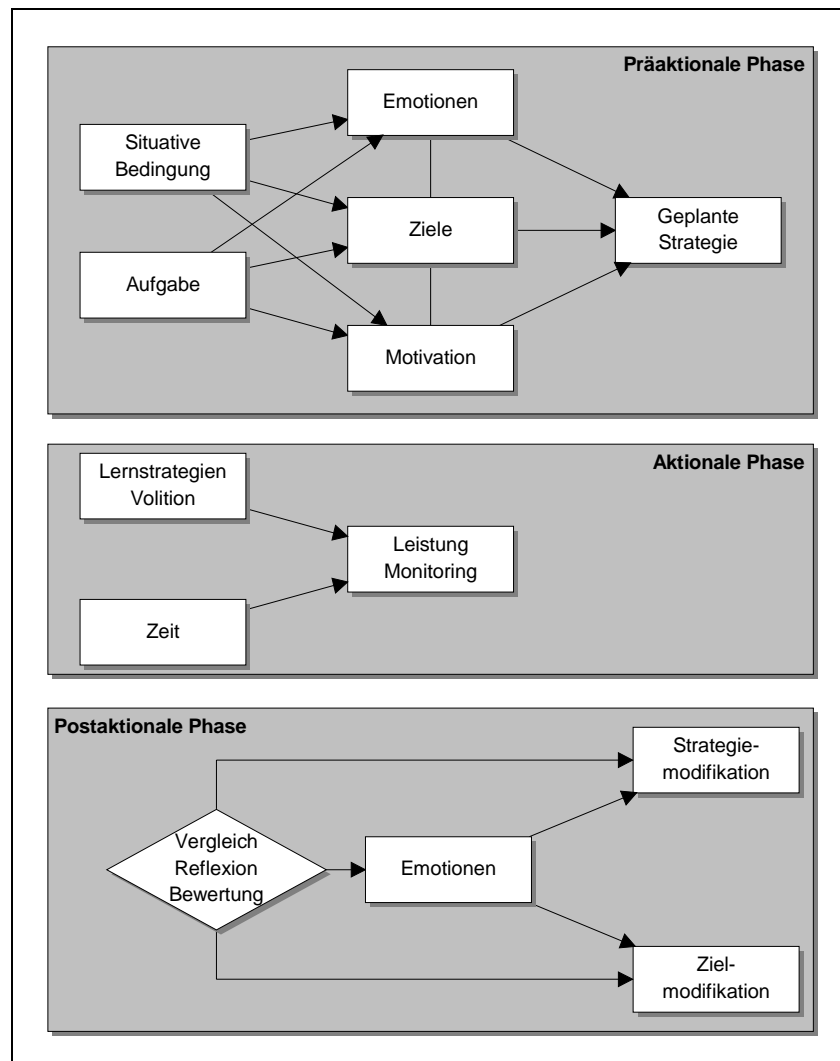


Abbildung 18: Phasen selbstregulierten Lernens nach Schmitz (2001)



### 2.1.5.3 Fazit

Modelle selbstregulierenden Lernens fassen unter Selbstregulation die Fähigkeit, Lernprozesse eigengesteuert auf den Ebenen Zielbildung, Motivation und Volition vorzunehmen und unterstellen, dass Personen prinzipiell, jedoch in variierendem Ausmaß, über die Metakognitionen des passenden Strategieeinsatzes verfügen. Ferner sind diese Modelle in der Lage, den Prozess der Selbstregulation für jede Handlung in eine prä-, peri- und postaktionale Phase einzuteilen und für jede der Phasen spezifische Subelemente und Prozesse zu identifizieren.

## 2.2 Instrumente zur Erfassung von Selbstregulation

Im Folgenden werden eine Reihe von Instrumenten zur Erfassung von Selbstregulation vorgestellt, die inhaltlich gegliedert sind und kommentiert werden. Da es sich bei den meisten empirischen Ansätzen zur Erfassung von Selbstregulation um solche handelt, die mehr oder weniger explizit auf den eingangs dargestellten Theorien der Handlungsregulation basieren, wird auf eine zusätzliche theoretische Einordnung verzichtet. Die Dimensionen, die die verschiedenen Instrumente berücksichtigen, werden jedoch zur Systematisierung genutzt.

Die verschiedenen Instrumente werden im Folgenden nach den Dimensionen sortiert dargestellt, wie sie in der Liste angegeben sind:

- Allgemeine Fragebögen zur Selbstregulation
- Fragebögen zur Selbstregulation beim Lernen
- Instrumente zur Selbstregulation als Subdimensionen allgemeiner Persönlichkeitstests
- Instrumente zur Erfassung von Selbstkontrolle
- Fragebögen zur Erfassung von Zeitmanagement und Zeitorientierungen

Dabei wird in der zusammenfassenden Darstellung nicht explizit auf die einzelnen Instrumente eingegangen, sondern ein summarischer Überblick über die erreichbaren Instrumente gegeben. Die Quellen zu den aufgeführten Instrumenten sowie weiterführende Literatur zum Thema Selbstregulation in Kindheit und Jugend sind im Kapitel 2.5 zusammengestellt.

### 2.2.1 Allgemeine Fragebögen zur Selbstregulation

In diesem Bereich der Instrumente zur Erfassung von Selbstregulation lassen sich u.a. zwei Varianten einordnen. Dies ist zum Einen der „Kurzfragebogen zur Selbstregulation“ von Grossarth-Maticek (1999), der in der medizinisch-klinischen Forschung eingesetzt wird, um unterschiedliche Heilungsprozesse und -geschwindigkeiten bei nicht-chronisch Kranken und die Varianz des Umgangs mit Schmerzen bei chronisch Kranken zu untersuchen. Das Instrument wird im Wesentlichen bei Erwachsenen eingesetzt.

Zum Anderen kann hier ein Instrument aus der Arbeits- und Organisationspsychologie angeführt werden, welches als „Landauer Selbstführungsanalyse (LASA)“ von Müller (2004) bekannt ist und dazu dient, verschiedene Subdimensionen der Selbstregulation zu erfassen. Zu diesen Subdimensionen zählen Umfeldgestaltung, emotionale Selbststimulierung, intrinsische Selbstmotivierung, Zeitplanung und Handlungsplanung. Geprüft wurde der Fragebogen an einer Stichprobe von Studierenden, zielt jedoch auf die Befragung bei Berufstätigen ab und lehnt sich an amerikanische Konzepte des „behavioral self-control“ an (vgl. Houghton & Neck, 2002).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie Selbstregulation zum Einen spezifisch auf den jeweiligen Anwendungsbereich zuschneiden (Medizin,

Arbeits- und Organisationspsychologie) und zum Anderen Subdimensionen ausdifferenzieren, die faktoranalytisch geprüft werden.

### 2.2.2 Instrumente zur Erfassung von Lernstrategien

Fragebögen und Skalen im Bereich Lernen und Selbstregulation fassen entweder Metakognitionen als Wissen über erfolgreiches Lernen als einzelnes Konstrukt auf (etwa LIST), oder umfassen lediglich eine Skala zur Erfassung von Selbstregulation (etwa KLI). Zwischen diesen beiden Extremen befinden sich Instrumente, die selbstreguliertes Lernen über die Erfassung verschiedener Lernstrategien, also Subdimensionen erfassen. Alle Instrumente richten sich in der Regel an Schüler und/oder Studierende.

Der Fragebogen zu „Lernstrategien im Studium (LIST)“ von Wild und Schiefele (1994) umfasst verschiedene Subdimensionen dieser Lernstrategien, indem bspw. auf Strategien der Informationsbeschaffung, der Gestaltung der Lernumwelt, der Motivation und der Bewertung von Lernerfolg erfasst werden. Der Fragebogen richtet sich ausschließlich an Studierende.

In eine ähnliche Richtung geht das „Learning Style Inventory (LSI) von Dunn, Dunn und Price (1985). Dieser Fragebogen liegt in zwei Versionen vor. Zum Einen mit 104 Items, die sich an Schüler der Klassenstufen 3 bis 12 richten, zum Anderen mit 100 Items als Inventar zur Erfassung von Lernstrategien bei Erwachsenen. Beide Varianten zielen darauf ab, in 22 Subdimensionen motivationale, kognitive und metakognitive, emotionale und Handlungssteuerungsaspekte des Lernens zu erfassen und auf diese Weise verschiedene Lerntypen zu identifizieren.

Sehr viel spezifischer als diese beiden Messverfahren zielt das „Arbeits-/Lern- und metakognitive Kontrollstrategien-Inventar (ALK-I)“ (Straka, Rosendahl & Kiel, 2005) auf die Erfassung von Strategien der Handlungskontrolle bei Lern- und Arbeitsvorgängen ab. Erfasst werden dabei die Subdimensionen Wissensaneignung (Elaborieren, Strukturieren, Wiederholen), Planung von Handlungen (Sequenzierung, Lernziele, Zeit) sowie Organisation (Gestalten, Zusammenarbeit, Beschaffen) und Items zur Erfassung von Metakognitionen (Überwachen, Reflektieren, Regulieren) und kognitiver Kontrolle des Lernens (Konzentrieren). Das Inventar mit seinen 16 Subdimensionen wurde an einer Normstichprobe von 1.525 Personen im Alter von 16 bis 26 Jahren geeicht.

An ähnlichen Dimensionen des selbstregulierten Lernens orientiert sich der Fragebogen zu „Bedingungen motivierten selbstgesteuerten Lernens - Instrument zur Erfassung an der Hochschule (BEMSEL-IHS)“ von Wosnitza (2002). Dieser untergliedert sich in die theoretischen Konstrukte Ressourcen-Management, Sequenzierung, Implementation, metakognitive Kontrolle sowie motivationale Kontrolle, die ihrerseits wiederum durch spezifische Subdimensionen (bspw. Reflexion, Regulation, Überwachung im metakognitiven Bereich) operationalisiert werden. Stärker noch als der ALK-I orientiert sich der BEMSEL-IHS dabei an der theoretischen Unterteilung des

Lernprozesses in Lernphasen. Eingesetzt wird der BEMSEL-IHS bei Studierenden an Hochschulen.

Ebenfalls in den Bereich der Erfassung von Lernstrategien fällt das „Kie-ler Lernstrategien Inventar (KLI)“ von Baumert, Heyn und Köller (1992), welches im Sinne eines Kurzfragebogens darauf abzielt, unterschiedliche Lernstrategien, vergleichbar dem Ansatz von Dunn und Kollegen, zu erfassen. Das Inventar ist sowohl bei Schülern als auch Studierenden anwendbar und umfasst die Dimensionen Memorieren, Elaborieren und Transformieren als Strategien der Wissensaneignung sowie Planung, Überwachung und Regulation als metakognitive Strategien der Selbstregulation.

Die „Skalen zur Selbstregulation und schulischem Affekt“ von Spörer (2003) operationalisieren in kurzer Form generelle Formen der Selbstregulation und stellen den spezifischen Bezug zum schulischen Lernen erst durch die Berücksichtigung von Emotionen im schulischen Kontext her. Beide Instrumente sind zur Verwendung bei Schülern vorgesehen.

In ihrer Arbeit zur Validierung des von ihr neu entwickelten „Interviews zum Selbstgesteuerten Lernens (ISL)“ werden die beiden vorangegangenen Skalen von Spörer (2003) dazu genutzt, das neu entwickelte Instrument auf seine Gültigkeit hin zu prüfen. Das ISL dient im Wesentlichen in seiner Kombination aus offenen und geschlossenen Indikatoren dazu, Strategien der Erledigung von Hausaufgaben, des Lernens für die Schule und die allgemeine Gestaltung der Freizeit zu erfassen und vor diesem Hintergrund das Ausmaß eigengesteuerten Lernens erfassen und abschätzen zu können. Das Inventar ist zum Einsatz ab der Grundschule (etwa Klassenstufe 3) geeignet.

Weitere Instrumente zur Erfassung von Lernstrategien und Selbstregulation sind das „Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)“ von Weinstein, Zimmermann und Palmer (1988) sowie der „Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ)“ von Pintrich und Kollegen (1993).

Insgesamt zielen die hier dargestellten Instrumente zur Erfassung der Selbstregulation beim Lernen darauf ab, Bedingungen und interindividuelle Unterschiede erfolgreichen Lernens zu erfassen. Ihr Einsatz erfolgt vorwiegend für die Beschreibung unstrukturierter Lernsettings, die Schülern und Studierenden ein hohes Maß an Selbstregulation zur Zielerreichung abverlangen. Unterschiede bestehen darin, inwieweit sich die Instrumente am Prozess des Lernens orientieren, inwieweit verschiedene Subdimensionen berücksichtigt werden und ob Strategien der Wissensaneignung und der Regulation dieses Aneignungsprozesses operationalisiert werden.

### 2.2.3 Selbstregulation als Persönlichkeitsmerkmal

Ein von allen Zugängen allgemeinsten Ansatz zur Messung von Selbstregulation findet sich in Inventaren zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen. Bei diesen Persönlichkeitstests stellen der Selbstregulation theoretisch nahe stehende Konstrukte in der Regel eine Subdimension dar, auf deren Basis im Zusammenspiel mit anderen *traits* Persönlichkeitstypen oder -profile identifiziert werden. Bei allen Inventarien handelt es sich um solche, die bei Erwachsenen eingesetzt werden. Da eine ausführliche Darstellung der einzelnen Testverfahren weit über den Rahmen hinausreicht, wird an dieser Stelle lediglich auf die Verfahren hin- und auf die Beschreibung der Konstrukte in der Literatur verwiesen.

Im Persönlichkeits-Fähigkeiten-Inventar (PFI, vgl. Riemann, o.J.) werden die Dimensionen der Selbstbeherrschung und Ausdauer erfasst.

In der Deutschen Version des „High School Personality Questionnaire (D-HSPQ) von Schumacher und Catell (1976) werden die Konstrukte Eigenständigkeit, Selbstkontrolle, Erregbarkeit und Ich-Stärke bei Schülern im Alter von 12 bis 18 Jahren erhoben, die in den Kontext der Selbstregulation eingeordnet werden können.

Die deutsche Version des Persönlichkeits-Faktoren-Tests in seiner revidierten Fassung (16 PF-R) von Schneewind und Graf (1994) beinhaltet die Konstrukte Regelbewusstsein und Perfektionismus, die in dem Test als Faktor zweiter Ordnung zur Dimension Selbstkontrolle zusammengefasst werden, in der Konnotation der Items jedoch stark normativen Charakter besitzen. Der 16 PF-R ist vorwiegend zum Einsatz bei Erwachsenen vorgesehen.

Insgesamt weisen die in den Persönlichkeitstests erfassten Variablen die geringste theoretische und phänomenologische Nähe zum Konzept der Selbstregulation auf und gehen aufgrund ihrer theoretischen Ausrichtung davon aus, dass es sich bei der Fähigkeit zur Selbstregulation um eine Trait-Variable handelt.

### 2.2.4 Instrumente zur Erfassung von Selbstkontrolle

Explizit auf die Erfassung von Selbstkontrolle sind die nachfolgend angeführten Tests ausgerichtet. In der Regel wird dabei angenommen, dass es sich bei Selbstkontrolle um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt.

Jacobi, Jacobi, Westenhöfer und Weddige-Diedrichs (1986) legen eine deutsche Version des „Self-Control Schedule (SCS-D)“ sowie des „Desirability of Control Scale (DCS-D)“ vor, die sie bei Studierenden geprüft haben. Die beiden Konstrukte der Fähigkeit und Wünschbarkeit von Selbstkontrolle zielen darauf ab, das Wechselspiel von Fähigkeit zur Selbstkontrolle und dem Ausmaß, in dem Personen zur Selbstkontrolle motiviert sind, in einem klinischen Kontext zu prüfen.

Einen mehrdimensionalen, mehrperspektivischen Ansatz zur Erfassung von Verhaltenskontrolle verfolgen Sauer und Petermann (1996) mit ihrem

dualen Beobachtungsbogen für Eltern und Kinder. Bei diesem Instrument, das im Wesentlichen zur Beobachtung von Kindern eingesetzt wird, werden Eltern und Klassenlehrer gebeten, Einschätzungen aggressiven und/oder regelnonkonformen Verhaltens vorzunehmen.

Ein eindimensionales Konstrukt zur Erfassung allgemeiner Selbstregulation legt Schwarzer (1993) mit seiner Skala „Selbstregulation“ vor. Im Kontext der Betrachtung von Selbstwirksamkeit, Umgang mit Stress sowie dem Gesundheitsverhalten wird das Konstrukt zumeist bei Schülern eingesetzt.

Einen ausführlicheren Fragebogen mit mehreren Subdimensionen der Selbstregulation legen Tangney, Baumeister und Boone (2004) vor. Mit insgesamt 36 Items erfasst der Fragebogen Selbstregulation als *trait* bei Schülern, Studierenden und Erwachsenen generell.

Spezifischer die Handlungskontrolle nach Erfolgen bzw. Misserfolgen von Handlungen klassifizierend operationalisiert der Fragebogen zu „Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg und prospektiv (HAKEMP-90)“ von Kuhl (1994). In ihm werden in drei Subdimensionen (Handlungsorientierung nach Misserfolg, Handlungsorientierung bei der Handlungsplanung, Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung) mit 36 Items Selbstregulationsstrategien erhoben.

Zusammen genommen stehen bei den Instrumenten zur Erfassung von Selbstkontrolle primär Fragen im Vordergrund, wie Personen ihre eigenen Handlungen strukturieren und kontrollieren, zumeist im Kontext der Abschirmung von Handlungen gegen impulsive Einstreuungen, wie sie von Baumeister und Heatherton (1996) thematisiert werden.

### 2.2.5 Zeitliche Aspekte der Selbstregulation

Einen theoretisch eher peripheren Bereich der Selbstregulation, weil bislang in der Selbstregulationsforschung nur oder vornehmlich unter dem Aspekt der Zeitplanung beachtet, streifen Instrumente, die nach der Fähigkeit zur Zeitplanung, der Zeitorientierung oder dem Aufschieben von Handlungen fragen. Gerade Instrumente der Erfassung selbstregulierten Lernens (vgl. Kap. 2.2.2) beziehen sich spezifisch auf die Planung von Lernhandlungen. Die hier vorgestellten Konstrukte sind demgegenüber eher allgemein ausgelegt.

Die Skala zur Antizipation von Arbeitsgeschwindigkeit bei und Beschäftigungsintensität mit Handlungen von Gjesme (1979) erhebt in diesen drei Subdimensionen das Verhältnis von Verortung von Handlungen auf einem Zeitstrahl und der Handlungsausführung. Die Kurzskala mit 14 Items beinhaltet damit im Wesentlichen die Frage, wie gut sich Personen in ihren Handlungen vor dem Hintergrund der zeitlichen Perspektive ihrer Realisierbarkeit kontrollieren können.

Die „Life-Balance-Checklist (LBC)“ von Gröpel (2005) sowie Gröpel und Kuhl (2006) thematisieren die Frage, inwieweit es Personen gelingt, durch selbstregulatives Handeln zwischen verschiedenen Lebensbereichen ein funktionales Gleichgewicht herzustellen. Subdimensionen des Fragebo-

gens sind Arbeit/Leistung, Soziale Kontakte/Partnerschaft, Körper/Gesundheit und Lebenssinn/-zufriedenheit.

Eine invertierte Form der Selbstregulation erfasst die Skala zur Prokrastination von Schwarzer (1993). Hier werden Probanden um Aussagen darüber gebeten, inwieweit sie anstehende Aufgaben und Handlungen bis zum maximal möglichen Zeitpunkt aufschieben oder aber unmittelbar erledigen.

Eher als ein Meta-Konstrukt zur Erfassung von Selbstregulation sind die Skalen zur Verbleibs- und Transitionsorientierung von Reinders (2006) anzusehen. Hier wird bei Jugendlichen erfasst, inwieweit sie Kognitionen über Gegenwart und Zukunft besitzen und sich bei ihren Handlungen eher an dem „Ausnutzen“ des Hier und Jetzt oder der Planung von Handlungen für die Zukunft orientieren.

Die Instrumente, die sich auch oder hauptsächlich auf Zeit als Element von Selbstregulation beziehen, berücksichtigen einen wichtigen Aspekt der Selbstregulation, da sich u.a. bei der Regulation von Handlungen die zentrale Frage stellt, ob sie sich auf das Ausleben von Impulsen in der Gegenwart und dem damit verbundenen Aufschub anderer, notwendiger Handlungen bezieht, oder ob Handlungen im Kontext eines zukünftigen Status zu sehen sind.

## 2.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden im ersten Schritt theoretische Modelle der Selbstregulation dargestellt und anschließend die wichtigsten Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Selbstregulation vorgestellt.

Im theoretischen Teil wurde das Grundmodell der Handlungsregulation von Carver und Scheier (1981) als Ausgangspunkt genommen, um alle weiteren Konzepte zu beschreiben. Hintergrund hierfür ist, dass alle Modelle der Selbstregulation entweder auf dieses Grundmodell aufbauen oder aber in ihren Kernkonstrukten darauf beziehbar sind. Die Kernaussage dieser Modelle ist, dass Personen ihre Handlungen selbstinitiiert und -gesteuert darauf ausrichten, Diskrepanzen zwischen sozialen oder personalen Standards einerseits und dem individuellen Ist-Zustand andererseits zu bearbeiten. Selbstregulation beschreibt dabei den Prozess, diesen Abgleich zwischen Soll- und Ist-Zustand vorzunehmen, Handlungen danach zu wählen, inwieweit sie geeignet sind, die Diskrepanz zu verändern und den Ertrag von Handlungen darauf hin zu evaluieren, wie gut es gelungen ist, die Diskrepanz zu verändern.

Theoretisch weiter führend sind die Arbeiten aus dem Bereich des selbstgesteuerten Lernens, die den Grundgedanken der Handlungsregulation um motivationale und emotionale, aber auch kognitive Prozesse erweitern und ausdifferenzieren. Der Prozesscharakter selbstregulierter Handlungen wird in Anlehnung an Rubikon-Annahmen durch die Einführung einer prä-, peri- und postaktionalen Phase mit je spezifischen Motivationen, Kognitionen und Emotionen vorgenommen. Somit wird in diesem Bereich nicht nur eine anwendungsbezogene Applikation des Grundmodells der Handlungsregulation vorgenommen, sondern erfährt auch eine eigenständige Erweiterung, die sich aus dieser spezifischen Applikation ergibt.

Im Bereich der Darstellung von Messinstrumenten wurden fünf verschiedene Subvarianten unterschieden, nach denen sich Erhebungsverfahren darstellen lassen.

Hierbei handelt es sich zum Einen um Kurzfragebögen, bei denen Selbstregulation als Fähigkeit in einer *allgemeinen Form* erhoben und im medizinisch-klinischen bzw. organisationspsychologischen Bereich angewandt werden. Diese Verfahren zeichnen sich durch einen eher eindimensionalen Zugang zu Selbstregulation und ihre spezifische Anwendungsbezogenheit aus.

Von diesem allgemeinen Charakter grundsätzlich unterscheiden sich Verfahren zur Erfassung von *Selbstregulation beim Lernen*. In der Regel differenzieren diese Erhebungsinstrumente nach Subdimensionen der Selbstregulation, und die Instrumente sind explizit zur Erfassung von Selbststeuerung beim Lernen als Tätigkeit konzipiert. Mit wenigen Ausnahmen handelt es sich auch hier um Fragebögen als Erhebungsmethode.

Während die beiden vorherigen Varianten eigenständige Instrumente darstellen, wird Selbstregulation bzw. Selbstkontrolle in allgemeinen *psychometrischen Tests* als eine Subdimensionen von personalen *traits* erhoben. Die theoretische Nähe dieser Instrumente ist zum Teil weniger zu Modellen der



Handlungsregulation als Theorien der Persönlichkeit gegeben. Zumeist wird Selbstregulation auch hier als eindimensionales Konstrukt (gilt nicht für den 16-PF-R) erhoben.

Die vierte Variante von Instrumenten bezieht sich explizit auf *Selbstkontrolle* und Selbstregulation als persönliche Fähigkeit und weist wieder eine stärkere Anbindung an handlungstheoretische Grundmodelle auf. Auch wird Selbstregulation als mehrdimensionales Konstrukt erfasst, zumeist über Fragebogendaten.

Schließlich wurden als letzte Kategorie Verfahren zur Erhebung von *Zeitmanagement und -orientierung* einbezogen, die sich aufgrund der theoretischen Erweiterung durch Reinders (2006) auf Selbstregulation beziehen lassen. Implizit oder explizit thematisieren die Instrumente den zeitlichen Bezug bzw. Horizont von Handlungen und die damit verbundene Planung. Dabei bestehen zum einen globale Zeiterfassungen, die auf die Balance von Lebensdomänen abzielen und solche, die lebensphasenspezifisch Zeitorientierungen erfassen oder auch Zeithandhabung thematisieren.

Die vorgestellten Messinstrumente werden abschließend einer kritischen Betrachtung unterzogen.

## 2.4 Kritische Würdigung

Die Kritik der Messinstrumente erfolgt entlang der Dimensionen Methode, Reliabilität und Validität sowie Stichprobenbezug. Dabei wird explizit Bezug auf die dargestellten Instrumente genommen und für zukünftige Entwicklungen von Messverfahren werden Empfehlungen gegeben.

Bei der verwendeten *Erhebungsmethode* kommen nahezu ausschließlich Fragebogen-Verfahren zur Anwendung, bei denen Personen Items zur Selbstregulation als geschlossene Indikatoren dargeboten werden. Diese sind entweder per Paper & Pencil zu beantworten oder aber werden durch ein Face-to-Face-Interview administriert. Verfahren wie jene von Spörer (2003), die ein halb-standardisiertes Format wählen, bleiben die Ausnahme. Somit handelt es sich durchweg um ökonomisch gut handhabbare Verfahren, deren Nachteil jedoch deutlich darin zu sehen ist, dass erstens durch die Standardisierung keine neuen Aspekte von Selbstregulation in den Blick geraten und zweitens die Fragebögen nicht in allen Altersstufen angewandt werden können.

Nahezu alle Verfahren weisen im Bereich der *Reliabilität und Validität* eine gute und gut dokumentierte Zuverlässigkeit sowie interne Konsistenz auf und sind entweder durch ihren engen theoretischen Bezug, die Vorhersage anderer Bereiche oder aber durch Kontextualisierung mit anderen Konstrukten validiert. Dies gilt insbesondere für die Subskalen aus Persönlichkeitstests sowie die Instrumente zur Erfassung selbstregulierten Lernens. Somit können die dargestellten Instrumente insgesamt als zuverlässige und gültige Messung von Selbstregulation und deren Sub- oder Nebenkomponten gewertet werden. Allerdings steht bislang eine Studie, die die verschiedenen Instrumente vergleichend untersucht, noch aus. Es ist deshalb ungeklärt, wie groß die Übereinstimmung der Messung zwischen den Verfahren ausfällt.

Was die anvisierte *Stichprobe* anbetrifft, handelt es sich ausnahmslos um Instrumente, die bei Jugendlichen und/oder Erwachsenen administriert werden. Obwohl einige Instrumente, insbesondere jene zu selbstreguliertem Lernen, auch in der Grundschule (ab ca. 3. Klassenstufe) Anwendung finden, liegt der Schwerpunkt dennoch deutlich auf höheren Altersstufen, insbesondere dem Erwachsenenalter. Keines der Instrumente ist explizit zur Anwendung bei Kindern bspw. unter 8 Jahren bestimmt. Hieraus ergibt sich zum Einen, dass kein Instrument für Kleinkinder existiert (allerdings: Verfahren zur Messung von Emotionsregulation, vgl. Kapitel 1), das bspw. auf Beobachtungsverfahren beruht. Zum anderen besteht somit nicht die Möglichkeit, Selbstregulation vergleichend über die Lebensspannen oder im Längsschnitt zu erfassen.

Gerade aus diesem letztgenannten Monitum ergeben sich *Folgerungen* für die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung von Selbstregulation:

- Es bedarf der Entwicklung eines Instruments, welches dazu geeignet ist, Selbstregulation als Kompetenz oder Persönlichkeitsmerkmal über die Lebensspanne hinweg zu erfassen. Dieses Instrument, welches sowohl für Beobachtungsverfahren bei (Klein-)Kindern als auch als Fragebogen-

Maß bei Jugendlichen und Erwachsenen anwendbar sein sollte, wäre in seiner vergleichbaren Validität und Reliabilität zu prüfen.

- Die bisherigen Instrumente zeichnen sich in der Regel durch einen guten Theoriebezug und eine zuverlässige Messung aus. Dies sollte bei der Entwicklung eines neuen Instruments berücksichtigt und der Versuch unternommen werden, neue Instrumente an den bislang existierenden anzulehnen bzw. die bestehenden Maße an die Bedürfnisse der lebensphasenübergreifenden Messung anzupassen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die bislang gewonnenen Erkenntnisse zur Erfassung von Selbstregulation nicht genutzt werden.
- Neu entwickelte Instrumente sollten demnach nicht hinter den bislang validierten Subdimensionen von Selbstregulation zurück fallen und dementsprechend multidimensional ausgelegt sein.
- Dies ist zu gewährleisten durch eine explizite Anbindung/Operationalisierung einer Theorie der Selbstregulation, wie sie eingangs dieses Berichts knapp skizziert wurde.
- Um auch neue Aspekte der Selbstregulation, die gerade für die Kindheit noch nicht hinlänglich bekannt sind, erfassen zu können, wird empfohlen (a) entweder eine explorativ-qualitative Vorphase der Instrumentenentwicklung vorzuschalten, die solche neuen Aspekte durch ihre geringe Standardisierung erfassen kann oder (b) innerhalb des neuen Instruments mit teilstandardisierten Indikatoren zu arbeiten. Aus Gründen des Erhebungs- und Auswertungsaufwandes empfiehlt sich eher Option (a).
- In den (Alters-)Teilstichproben, in denen Selbstauskünfte per Fragebögen möglich sind, sollten in einem Pretest bestehende und gut validierte Instrumente ebenfalls angewandt werden, um hierdurch das eigene Instrument validieren zu können, also zu sehen, inwieweit tatsächlich Selbstregulation erfasst wird.

Insgesamt handelt es sich bei diesen Empfehlungen um Hinweise, die auch unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten realisierbar sind. Der deutliche Zugewinn eines neuen Instruments wäre dabei in der Möglichkeit gegeben, das Ausmaß an selbstregulativen Kompetenzen zwischen Kohorten bzw. Altersgruppen vergleichen und längsschnittliche Entwicklungsaussagen treffen zu können.

## 2.5 Bibliographie zu Selbstregulation in Kindheit und Jugend

- Abe, J. (2005). The predictive validity of the Five-Factor Model of personality with preschool age children: A nine year follow-up study. *Journal of Research in Personality*, 39(4), 423-442.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 79(5), 776-792.
- Baumeister, R., Gailliot, M., DeWall, C., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1773-1802.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.
- Baumert, J., Heyn, S., & Köller, O. (1992). Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Bell, K., & Calkins, S. (2000). Relationships as inputs and outputs of emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 160.
- Brody, G., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 82-94.
- Brody, G., Stoneman, Z., & Flor, D. (1995). Linking family processes and academic competence among rural African American youths. *Journal of Marriage & Family*, 57(3), 567-579.
- Colman, R., Hardy, S., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2001). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant & Child Development*, 15(4), 421-437.
- Copple, C. (2003). Fostering young children's representation, planning, and reflection: A focus in three current early childhood models. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 763.
- Crocker, J., Brook, A., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of Personality*, 74(6), 1749-1772.
- Crockett, L., Raffaelli, M., & Shen, Y. (2006). Linking self-regulation and risk proneness to risky sexual behavior: Pathways through peer pressure and early substance use. *Journal of Research on Adolescence (Blackwell Publishing Limited)*, 16(4), 503-525.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1985). *Manual: Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Egeland, B., Yates, T., Appleyard, K., & van Dulmen, M. (2002). The long-term consequences of maltreatment in the early years: A developmental pathway model to antisocial behavior. *Children's Services: Social Policy, Research & Practice*, 5(4), 249-260.
- Elias, C., & Berk, L. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216.
- Endriga, M., Jordan, J., & Speltz, M. (2003). Emotion and self-regulation in preschool-aged children with and without orofacial clefts. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 24(5), 336.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138.
- Galvin, D. (2001). Self-regulation in early childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(4), 237.
- Ganesalingam, K., Sanson, A., Anderson, V., & Yeates, K. (2006). Self-regulation and social and behavioral functioning following childhood traumatic brain injury. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12(5), 609-621.
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *Journal of Psychology*, 101, pp. 173-88.
- Gröpel, P. (2005). *On the theory of life balance: The relation to subjective well-being and the role of self-regulation*. Dissertation. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Gröpel, P. & Kuhl, J. (2006). Having time for life activities. Life balance and self regulation. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2, 54-63.
- Grossarth-Maticek, R. (1999). *Systematische Epidemiologie und präventive Verhaltensmedizin chronischer Erkrankungen. Strategien zur Aufrechterhaltung der Gesundheit*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T., Harrington, H., & Silva, P. (1999). Staying in school protects boys with poor self-regulation in childhood from later crime: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 1049-1073.
- Hofer, J., Chasiotis, A., Kiessling, F., & Busch, H. (2006). Quality of familial relations in childhood and ego identity formation: The moderating influence of dispositions of action control. *Identity*, 6(2), 117-140.

## 2.5 Bibliographie Selbstregulation

- Holodynski, M. (2004). The miniaturization of expression in the development of emotional self-regulation. *Developmental Psychology*, 40(1), 16-28.
- Houghton, S., & Neck, R. D. (2002). ADHD outside the laboratory: Boys' executive function performance on tasks in videogame play and on a visit to the zoo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 447-453.
- Hoyle, R. (2006). Personality and self-regulation: Trait and information-processing perspectives. *Journal of Personality*, 74(6), 1507-1526.
- Hoyle, R., & Sherrill, M. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673-1696.
- Jacobi, C., Brand-Jacobi, J., Westenhofer, J., & Weddige-Diedrichs, A. (1986). Zur Erfassung von Selbstkontrolle. Entwicklung einer deutschsprachigen Form des Self-Control-Schedule und der Desirability of Control Scale. *Diagnostica*, 32, 229-247.
- Jaruseviciene, L., Levasseur, G., & Liljestrand, J. (2006). Confidentiality for adolescents seeking reproductive health care in Lithuania: The perceptions of general practitioners. *Reproductive Health Matters*, 14(27), 129-137.
- Karoly, P. (2006). Tracking the leading edge of self-regulatory failure: Commentary on "Where do we go from here? The goal perspective in psychotherapy". *Clinical Psychology: Science & Practice*, 13(4), 366-370.
- Kim, S., & Brody, G. (2005). Longitudinal pathways to psychological adjustment among black youth living in single-parent households. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 305-313.
- Kirisci, L., Tarter, R., Vanyukov, M., Reynolds, M., & Habeych, M. (2004). Relation between cognitive distortions and neurobehavior disinhibition on the development of substance use during adolescence and substance use disorder by young adulthood: a prospective study. *Drug & Alcohol Dependence*, 76(2), 125-133.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's Conscience and Self-Regulation. *Journal of Personality*, 74(6), 1587-1618.
- Konold, T., & Pianta, R. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9(4), 174-187.
- Kovacs, M., Sherrill, J., George, C., Pollock, M., Tumuluru, R., & Ho, V. (2006). Contextual emotion-regulation therapy for childhood depression: Description and pilot testing of a new intervention. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(8), 892-903.
- Kuhl, J. (1994). Action and state orientation: Psychometric properties of the action control scales (ACS-90). In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-59). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Leong, D., & Bodrova, E. (2003). Self-regulation in the early childhood classroom. *Early Childhood Today*, 18(1), 16.
- Lévesque, J., Joannette, Y., Mensour, B., Beaudoin, G., Leroux, J.-M., Bourgouin, P., & Beauregard, M. (2005). Neural basis of emotional self-regulation in childhood. *Neuroscience*, 129(2), 361-369.
- McCartney, K., & Berry, D. (2005). Gene-environment processes in task persistence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(9), 407-408.
- Müller, G. F. (2004). Dimensionen der Selbstführung. In Nickel, P., Hänecke, K., Schütte, M., & Grzech-Sukalo, H. (Hrsg.), *Aspekte der Arbeitspsychologie in Wissenschaft und Praxis* (S. 227-236). Lengerich: Pabst.
- Ok Seung Yang, K. (2000). Guiding children's verbal plan and evaluation during free play: An application of Vygotsky's genetic epistemology to the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 3-10.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1993): Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Raffaelli, M., & Crockett, L. (2003). Sexual risk taking in adolescence: The role of self-regulation and attraction to risk. *Developmental Psychology*, 39(6), 1036-1046.
- Raffaelli, M., Crockett, L., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.
- Rasmussen, H., Wrosch, C., Scheier, M., & Carver, C. (2006). Self-regulation processes and health: The importance of optimism and goal adjustment. *Journal of Personality*, 74(6), 1721-1748.
- Rathunde, K. (2001). Family context and the development of undivided interests: A longitudinal study of family support and challenge and adolescents' quality of experience. *Applied Developmental Science*, 5(3), 158.
- Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster: Waxmann.

## 2.5 Bibliographie Selbstregulation

- Riemann, R. (o.J.). Persönlichkeits-Fähigkeiten-Inventar (PFI). Konstruktion und Validierung eines Inventars zur Erfassung von Persönlichkeits-Fähigkeiten, Abteilung Psychologie. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Rothbart, M., & Posner, M. (2005). Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 109, 101-108.
- Rueda, M., Posner, M., & Rothbart, M. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594.
- Sansone, C., & Thoman, D. (2006). Maintaining activity engagement: Individual differences in the process of self-regulating motivation. *Journal of Personality*, 74(6), 1697-1720.
- Sauer, B., & Petermann, U. (1996). Katamnesen zum Training mit aggressiven Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 5(3), 174-188.
- Schneewind, K. A., & Graf, J. (1994). Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test 16PF-R. (Revidierte Fassung) Deutsche Ausgabe des 16PF (5th Edition). Bern: Huber.
- Schumacher, G., & Catell, R. B. (1976). Deutscher HSPQ. Mehrdimensionaler Test der Persönlichkeitsstruktur und ihrer Störungen für 12- bis 18-Jährige. Bern: Hans Huber.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (3. überarb. u. erweit. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spörer, N. (2003). Strategie und Lernerfolg. Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen. Dissertation. Potsdam: Universität Potsdam.
- Stevens, J., Quittner, A., Zuckerman, J., & Moore, S. (2002). Behavioral inhibition, self-regulation of motivation, and working memory in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, 21(2), 117-139.
- Straka, G. A., Rosendahl, J., & Kiel, K. (2005). Arbeits-, Lern- und metakognitive Kontrollstrategien-Inventar (ALK-I). Verfügbar unter <http://www.los-forschung.de> (15.10.2006).
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-322.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of LASSI. In Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. (Eds.), *Learning and study strategies* (pp. 25-40). San Diego: Academic Press.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wosnitza, M. (2002). Fragebogen „Bedingungen motivierten selbstgesteuerten Lernens - Instrument zur Erfassung an der Hochschule“ (BEMSEL-IHS). Landau: Universität Koblenz-Landau, Zentrum für empirische pädagogische Forschung.
- Ylvisaker, M., & Feeney, T. (2002). Executive functions, self-regulation, and learned optimism in paediatric rehabilitation: a review and implications for intervention. *Pediatric Rehabilitation*, 5(2), 51-70.

### 3 Literaturverzeichnis

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1986). Child behaviour checklist-teacher report (CBCL). Vermont: University of Vermont.
- Ahadi, S. A., & Rothbart, M. K. (1994). Temperament, development and the big five. In Halverson, C. F., Kohnstamm, G. A., & Martin, R. P. Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 189-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M., & Wittig, B. (1969). Object relations, dependancy, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-972.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Reinhart, and Winston.
- Arsenio, W. F. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). Introduction: Why language matters. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for the theory of mind* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Atlas, R. S. (2005). Self-concept, ego-threat, and emotional arousal: Factors related to aggressive and social withdrawal behaviors in school-aged children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66, 541.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71 -81). New York: Academic Press.
- Banks, T. (2005). Social skills knowledge and performance in children with ADHD: An examination of interfering responses. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65, 6640.
- Barry, C. M., & Wigfield, A. (2002). Self-perceptions of friendship making ability and perceptions of friends' deviant behavior: Childhood to adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 22, 143-172.
- Baumeister, R. F. (1995). Transcendence, guilt, and self-control. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, 122-123.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.) (2004). *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*. New York: The Guilford Press.
- Baumert, J., Heyn, S., & Köller, O. (1992). *Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess social phobia in children: The social phobia and anxiety inventory for children. *Psychological Assessment*, 7, 73-79.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16, 35-57.
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie (3. Auflage)*. München: Pearson Studium.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419-443.
- Boekarts, M. (1997). Self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 7, 181-186.
- Boekarts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brandtstätter, J. (2002). Searching for paths to successful development and aging: Integrating developmental and action-theoretical perspectives. In L. Pulkkinen, & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 380-408). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bricker, D. (1990). *Infant-child monitoring questionnaire*. Eugene, OR: Center on Human Development Early Invention, University of Oregon.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, A. C., Odom, G. H., & Buyssee, V. M. (2002). Longitudinal Pathways to Competence and Psychological Adjustment among African American Children Living in Rural Single-Parent Households. *Child Development*, 73, 1505-1516.
- Browning, C., Cohen, R., & Warman, D. (2003). Peer social competence and the stability of victimization. *Child Study Journal*, 33, 73-90.

- Burack, J. A., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H. M., & Zygmuntowicz, C. (2006). Social perspective taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology*, 42, 207-217.
- Campos, M. A. S., & Marturano, E. M. (2003). Competencia interpessoal, problemas escolares e a transicao da meninice a adolescencia. *Cadernos de Psicologia e Educacao Paideia*, 13, 73-84.
- Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1978) Revision of the infant temperament questionnaire. *Pediatrics*, 61(5), 735-739.
- Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing and understanding of mind: The development of children's social interaction within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79-151.
- Cartwright-Hatton, S., Hodges, L., & Porter, J. (2003). Social anxiety in childhood: The relationship with self and observer rated social skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 737-742.
- Carver, C. S. (1979). A cybernetic model of self-attention process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1251-1281.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behaviour*. Heidelberg: Springer.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 42-85). San Diego, CA: Academic Press.
- Cavalli, A. (1988). Zeiterfahrungen. Versuch einer Typologie. *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 168, 187-197.
- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective taking skills. *Developmental Psychology*, 9(3), 326-332.
- Chen, X., He, Y., & Li, D. (2004). Self-perceptions of social competence and self-worth in chinese children: Relations with social and school performance. *Social Development*, 13, 570-589.
- Coan, R. W., & Cattell, R. B. (1972). *Earl school personality questionnaire (ESPQ)*. Ages 6 through 8 years.
- Coie, I. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, A. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18, 557-570.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, emotion, understanding, language, and family background: Individual differences. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-87.
- Denham, J. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. (2002). "Why is she crying?": Children's understanding of emotion from preschool to preadolescence. In L. F. Barrett, & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. pp. 239-270. New York: Guilford Press.
- DeRosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Deutsches Pisa-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dietz, L. J., Jennings, K. D., & Abrew, A. J. (2005). Social skill in self-assertive strategies of toddlers with depressed and nondepressed mothers. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 94-116.
- Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung. Ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Kompetenzen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 3, S. 1-8.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T., & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)*. Göttingen: Hogrefe.
- Doll, J., & Prenzel, M. (Hrsg.) (2004). *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann, & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Dunn, F. M., Howell, R. J. (1982). Relaxation training and its relationship to hyperactivity in boys. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 92-100.
- Dunn, J. & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In: J. W. Astington & J. A. Baird. *Why language matters for theory of mind*. Oxford, MA: Oxford University Press.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. (1981). *Peabody picture vocabulary test. Revised manual for forms L and M*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.



- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1985). *Manual: Learning style inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Eastin, M. S. (2005). Teen internet use: Relating social perceptions and cognitive models to behavior. *CyberPsychology & Behavior*, 8, 62-75.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. In L. Pulkkinen, & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 46-70). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Liew, J., & Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socio-emotional functioning. *Developmental Psychology*, 40, 790-804.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Smith, L. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46.
- Erikson, E. H. (1970). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Psychology*, 24, 15-23.
- Fullard, W., McDevitt, S. C., & Carey, W. B. (1978). *Toddler temperament scale (1-3 year old children)*. Department of Educational Psychology. Temple University, Philadelphia.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 41-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaupp, N. (im Druck). Computerbasierte Erfassung sozialer Kompetenzen mit Video-Vignetten. In BMBF (Hrsg.) *Kompetenzerfassung in außerschulischen Bildungsbereichen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *Journal of Psychology*, 101, pp. 173-88.
- Gifford, S. A. (2001). Effects of after-school programs on the relationships among emotional regulation, behavior regulation, and social competence. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering*, 62, 2973.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36, 197-205.
- Greenspan, S. I., & Gransfield, J. M. (1992). Reconsidering the Construct of Mental Retardation: Implications of a Model of Social Competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 442-553.
- Grim, P. F., Kolberg, L., & White, S. H. (1968). Some relationships between conscience and attentional processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 239-252.
- Grimm, H., & Weinert, S. (2002). Sprachentwicklung. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. S. 517-550. Weinheim: Beltz.
- Gröpel, P. (2005). *On the theory of life balance: The relation to subjective well-being and the role of self-regulation*. Dissertation. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Gröpel, P. & Kuhl, J. (2006). Having time for life activities. *Life balance and self regulation. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2, 54-63.
- Grossarth-Maticek, R. (1999). *Systematische Epidemiologie und präventive Verhaltensmedizin chronischer Erkrankungen. Strategien zur Aufrechterhaltung der Gesundheit*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Hackney, R. L. (2005). Parents' discipline styles, children's verbal IQ and prosocial behaviors. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering*, 66, 1197.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E., & Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71, 995-1027.
- Hamilton, N. A., Karoly, P., & Kitzman, H. (2004). Self-regulation and chronic pain: The role of emotion. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 559-576.
- Harter, S. (1985). *Manual of the self-perception profil for children*. University of Denver: Denver Co.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioural Development*, 26, 167-176.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M., & Weinert, F. E. (Hrsg.) (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Hellman, L. (1963). Competence or incompetence. Answer or question? *American Journal of Social Behaviour*, 24, 631-633.
- Hill, A. L. (2005). The development of effortful control: Links with parenting, infant emotion regulation, and social competence in early childhood. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66, 1197.

- Hinsch, R., & Pfungsten, U. (1983). The efficacy of a cognitive-behavioral social skill training in modifying what subjects say to themselves. In W.-R. Minsel, & W. Herff (Eds.), *Proceedings of the 1st European Conference on Psychotherapy Research, Trier 1981: Vol. II. Research on psychotherapeutic approaches* (pp. 210-214). Frankfurt am Main: Lang.
- Hogan, A. E., Scott, K. G., & Bauer, C. R. (1992). The adaptive social behaviour inventory (ASBI). A new assessment of social competence in high risk three-years-olds. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10(3), 230-239.
- Holtz, K. L. (1994). *Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte*. Heidelberg: HVA-Edition Schindele.
- Holtz, K. L., Eberle, G., Hillig, A., & Marker, K. R. (1982). Soziale Kompetenz als diagnostische und pädagogische Kategorie bei geistig Behinderten. *Geistige Behinderung*, 21, 97-108.
- Houck, G. M. (1999). The measurement of child characteristics from infancy to toddlerhood: Temperament, developmental competence, self-concept, and social competence. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 22, 101-127.
- Houghton, S., & Neck, R. D. (2002). ADHD outside the laboratory: Boys' executive function performance on tasks in videogame play and on a visit to the zoo. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 447-453.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 66-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1995). Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships. Verfügbar unter: [http://www.psychologie.uni-bonn.de/onlinedocuments/lit\\_www.htm](http://www.psychologie.uni-bonn.de/onlinedocuments/lit_www.htm) (13.8.2006).
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion. Longitudinal Association with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Hurrelmann, K., & Ulich, D. (Hrsg.) (1998). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Jacobi, C., Brand-Jacobi, J., Westenhoefer, J., & Weddige-Diedrichs, A. (1986). Zur Erfassung von Selbstkontrolle. Entwicklung einer deutschsprachigen Form des Self-Control-Schedule und der Desirability of Control Scale. *Diagnostica*, 32, 229-247.
- Johnson, D. (2005). Social competence in middle childhood: Origins, pathways, and outcomes. *Dissertation Abstracts International. Section B*: 66, 1173.
- Kanning, U. P. (Hrsg.) (2002). *Soziale Kompetenz. Themenheft der Zeitschrift für Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Karniol, R., & Miller, D. T. (1983). Why Not Wait? A Cognitive Model of Self-Imposed Delay Termination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 935-942.
- Klineberg, O. (1968). Prejudice. The concept. In D. Sills (Ed.), *International Encyclopaedia of the Social Sciences* (pp. 439-448), New York: Macmillan and Free Press.
- Kohr, H.-U. (1992). Zeit-, Lebens- und Zukunftsorientierungen. In *JugendwerkDerDeutschenShell* (Hrsg.), *Jugend 92. Band 2: Im Spiegel der Wissenschaften* (S. 145-170). Opladen: Leske + Budrich.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen, Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 747-770.
- Krappmann, L. (1998). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann, & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 355-375). Weinheim: Beltz.
- Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y., & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. *Journal of Applied Psychology*, 34, 331-378.
- Kuhl, J. (1994). Action and state orientation: Psychometric properties of the action control scales (ACS-90). In J. Kuhl, & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-59). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Kwon, Y. A. (2005). Protective mechanisms that moderate academic risk levels in young children: HLM applications with the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS-K), kindergarten-first grade data set. *Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities and Social Sciences*, 66, 87.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 20, 333-359.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 127-144). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competences. In B. Spodek, & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook on the education of young children* (pp. 23-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- La Freniere, K. D. & Out, J. W. (2001). Baby think its over: Using role-play to prevent teenage pregnancy. *Adolescence*, 36, 571-583.
- Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., & Smith, K. E. (2002). Individual difference in the development of social communication competency in very low birthweight children. In D. L. Molfese, & V. J. Molfese (Eds.), *Developmental variations in learning: Applications to social, executive function, language, and reading skills* (pp. 81-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire. The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age.
- Löb, M., Perels, F., & Schmitz, B. (2003). Eine Prozessstudie auf intraindividuelle und aggregierter Ebene zum Einfluss eines standardisierten Lerntagebuchs auf die Selbstregulation bei Schülern der 8. Jahrgangsstufe. Institut für Psychologie. Darmstadt: Universität Darmstadt.
- Lohmann, H., Tomasello, M., & Meyer, S. (2005). Linguistic communication and social understanding. In: J. W. Astington & J. A. Baird. *Why language matters for theory of mind*. Oxford, MA: Oxford University Press.
- Lompscher, J. (1994). Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions- und Handlungsebene. LLF-Berichte, 9, 114-129. Potsdam: Universität Potsdam.  
Verfügbar unter: [http://www.uni-potsdam.de/u/izl/llf/llfberichte/jl\\_llf9.htm](http://www.uni-potsdam.de/u/izl/llf/llfberichte/jl_llf9.htm) (1.10.2006).
- Mancini, G. J., Short, R. H., Mulcahy, R. F., & Andrews, J. (1991). Social cognition and social competence: Instructional issues. In R. F. Mulcahy, R. H. Short, & J. Andrews (Eds.), *Enhancing learning and thinking* (pp. 193-206). New York: Praeger Publishers.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neeman, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659.
- McCandless, B. R., & Marshall, H. R. (1957). Sex differences in social acceptance and participation of preschool children. *Child Development*, 28(4), 421-425.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., DeLima, M. P., Simeos, A., Ostendorff, F., Angleitner, A., Marusic, I., Bratko, D., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Chae, J. H., & Piedmont, R. L. (1999). Age differences in personality across adult life span. *Developmental Psychology*, 35, 466-477.
- McDowell, D. J., Kim, M., O'Neil, R., & Parke, R. (2002). Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: The role of maternal and paternal interactivity style. *Marriage & Family Review*, 34, 345-364.
- McDowell, D. J., Parke, R. D., & Wang, S. J. (2003). Differences between mothers' and fathers' advice-giving style and content: Relations with social competence and psychological functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55-76.
- McInerney, D. M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 141-151.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1964). *The nature of the past*. New York: Norton.
- Melendez, L. (2005). Parental beliefs and practices around early self-regulation. The impact of culture and immigration. *Infants & Young Children*, 18, 136-146.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Miller, R. (2006). The need for self-regulation and alternative dispute resolution to moderate consumer perceptions of perceived risk with internet gambling. *Gaming Research and Review Journal*, 10, 51-58.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). Development of children's know-ledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, 603-619.
- Mischel, W. (1966). Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 85-132). New York: Academic Press.
- Mischel, W. (1971). *Introduction to personality*. New York: Holt.
- Mischel, W. (1974). Process in delay of gratification. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 249-292). New York: Academic Press.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687-696.
- Mott, O., & Krane, A. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Theory and Research*, 18, 127-141.
- Müller, G. F. (2004). Dimensionen der Selbstführung. In Nickel, P., Hänecke, K, Schütte, M., & Grzech-Sukalo, H. (Hrsg.), *Aspekte der Arbeitspsychologie in Wissenschaft und Praxis* (S. 227-236). Lengerich: Pabst.

- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). A Manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS). Available through the University of Miami Psychology Department. Coral Gables, Florida (pmundy@miami.edu).
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (2nd ed., pp. 293-332). Hoboken, NJ: Wiley.
- Nakadai, S., & Kanayama, M. (2002). Social skills and loneliness in preschool children. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35, 237-245.
- Nurmi, J.-E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195-214.
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 59, 1-59.
- Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 169-189.
- Olson, S. L. (1989). Assessment of impulsivity in preschoolers: Cross-measure convergences, longitudinal stability, and relevance to social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 176-183.
- Ostrov, J. M. (2004). Forms and functions of aggression during early childhood: A longitudinal study. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering*, 65, 3201.
- Parker, N., & Asher, R. (1993). Peer nomination, social competence, and friendship quality scale. Denver: University of Denver.
- Perez-Fernandez, J. I., & Garaigordobil-Landazabal, M. (2004). Relationships between social skills and intelligence, self-concept, and other personality factors in six-year-old-children. *Apuntes de Psicología*, 22, 153-169.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's Theory of Mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development*, 60, 689-701.
- Peskin, J., & Ardino, V. (2003). Representing the mental world in children's social behavior: Playing Hide-and-Seek and keeping a secret. *Social Development*, 12, 496-512.
- Petermann, U., & Petermann, F. (1989). *Training mit sozial unsicheren Kindern*. München: PVU.
- Petermann, F., & Petermann, U. (1992). *Training mit aggressiven Kindern*. München: PVU.
- Piaget, J. (1926/1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Rampus, K. (1947). Social competence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 681-687.
- Raty, H. (2004). A measure of parents' assessments of their children's abilities. *Psychological Reports*, 95, 957-963.
- Reavey, P. (2005). A developmental investigation of preschoolers' delay ability: The contributions of age, gender, intelligence, and socioeconomic status. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering*, 65, 6671.
- Reijntjes, A., Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence, and gender. *Infant and Child Development*, 15, 89-107.
- Reinders, H. (2002). Entwicklungsaufgaben. Theoretische Positionen zu einem Klassiker. In H. Merckens, & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2002* (S. 13-38). Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H. (2006). Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Münster: Waxmann.
- Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard, M., & Gibbs, V. (2003). Theory of mind, machiavellianism, and social functioning in childhood. In B. Repacholi, & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 67-97). New York: Psychology Press.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemann, R. (o.J.). *Persönlichkeits-Fähigkeiten-Inventar (PFI)*. Konstruktion und Validierung eines Inventars zur Erfassung von Persönlichkeits-Fähigkeiten, Abteilung Psychologie. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Rodriguez, M. L., Mischel, W., & Shoda, Y. (1989). Cognitive person variables in the delay of gratification of older children at risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 358-367.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb, & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R. S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood. Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 238-255.

- Rydell, A.-M., & Hagekull, B. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology*, 33, 824-834.
- Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3, 30-47.
- Sauer, B., & Petermann, U. (1996). Katamnesen zum Training mit aggressiven Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 5(3), 174-188.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos - Forderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 55, 462-468.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, (Bd. 2, S. 249-278)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmid, S., Hofer, M., Dietz, F., Reinders, H., & Fries, S. (2005). Value Orientations and Action Conflicts in Students' Everyday Life: An Interview Study. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 259-274.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 181-197.
- Schneewind, K. A., & Graf, J. (1994). Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (Revidierte Fassung) 16PF-R. Deutsche Ausgabe des 16PF Fifth Edition. Bern: Huber.
- Schönpflug, U. (1993). Entwicklungsregulation im Jugendalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 13, 326-339.
- Schultz, L. H., Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). The interpersonal negotiation strategies. Interview manual. Unpublished manuscript.
- Schultz, L. H., Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1990). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 567-588.
- Schumacher, G., & Catell, R. B. (1976). Deutscher HSPQ. Mehrdimensionaler Test der Persönlichkeitsstruktur und ihrer Störungen für 12- bis 18-Jährige. Bern: Hans Huber.
- Schwartz, W. (1999). Developing social competence in children. Verfügbar unter <http://iume.tc.columbia.edu/choices/briefs/choices03.html> (9.8.2006).
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values. Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. überarb. u. erweit. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sheinkopf, S. J., Mundy, P., Claussen, A. H., & Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16, 273-291.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Silbereisen, R. K. (1986). Entwicklung als Handlung im Kontext: Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 29-46.
- Silva, F., & Martorell, M. C. (1989). *BAS. Bateria de socialización*. Madrid: TEA.
- Spielberger, C. (1973). *Manual for the State – Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spivack, G., & Platt, J. J. (1980). *Measures of social problem-solving for adolescents and adults*. Philadelphia, PA: Preventive Intervention Research Center, Hahnemann University.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spörer, N. (2003). *Strategie und Lernerfolg. Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen*. Dissertation. Potsdam: Universität Potsdam.
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004) Reflective and Impulsive Determinants of Social Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 220-247.
- Straka, G. A., Rosendahl, J., & Kiel, K. (2005). *Arbeits-, Lern- und metakognitive Kontrollstrategien-Inventar (ALK-I)*. Verfügbar unter <http://www.los-forschung.de> (15.10.2006).
- Tajfel, H. (1953). Social incompetence. *Journal of Abnormal Psychology*, 32, 117-128.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-322.
- Traub, A. (im Druck). Erfassung sozialer Kompetenzen im Kinderpanel. In BMBF (Hrsg.) *Kompetenzerfassung in außerschulischen Bildungsbereichen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Troster, H., Flender, J., & Reineke, D. (2004). *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)*. Göttingen: Hogrefe.

- Troster, H., & Reineke, D. (2005). Früherkennung von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Frühförderung Interdisziplinär*, 24, 158-167.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, 433-460.
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 245-278.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 1-12). New York: The Guilford Press.
- Villa, A., & Auzmendi, E. (1992). Escala de percepción del autoconcepto infantil. PAI. In Villa, A., & Auzmendi, E., *Medición del autoconcepto en la edad infantil (5-6)*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 297-312.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 1, 79-97.
- Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of LASSI. In Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. (Eds.), *Learning and study strategies* (pp. 25-40). San Diego: Academic Press.
- Wellmann, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Wellmann, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. London: MIT Press.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wosnitza, M. (2002). Fragebogen „Bedingungen motivierten selbstgesteuerten Lernens - Instrument zur Erfassung an der Hochschule“ (BEMSEL-IHS). Landau: Universität Koblenz-Landau, Zentrum für empirische pädagogische Forschung.
- Wright, J. C. (1971). KRISP. Kansas reflection-impulsivity scale for preschoolers. Unpublished manuscript. University of Kansas: Lawrence.
- Wright, J., & Mischel, W. (1982). Influence of affect on cognitive social learning person variables. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 901-914.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, 1-20.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 589-602.
- Yuste, C. (1988). *BADYG-E*. Madrid Ciecias de la educación preescolar y especial.
- Zimmer, D. (1978). Die Entwicklung des Begriffes der Selbstsicherheit und sozialen Kompetenz in der Verhaltenstherapie. In R. Ullrich, & R. Ullrich de Muynk (Hrsg.), *Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness-Trainingsprogramm ATP* (S. 469-482). München: Pfeiffer.
- Ziv, Y. (in press). Social information processing in preschool children: Review of literature and preliminary evidence regarding a promising new measurement tool. In F. Columbus (Ed.), *New directions in social cognition research*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Ziv, Y., Oppenheim, D., & Sagi-Schwartz, A. (2004). Social information processing in middle childhood: Relations to infant-mother attachment. *Attachment and Human Development*, 6, 327-348.
- Zupancic, M., & Kavcic, T. (2005). Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behavior in pre-school. *Horizons of Psychology*, 14, 17-33.