

- 3 Sollte im Kindergarten eine weitere Sprache erlernt werden – diskutieren Sie!
- 4 Was bedeutet Literacy?

4.5 Soziales Denken und Handeln

Im Vorschulalter stehen Kinder vor wichtigen Entwicklungsaufgaben in Bezug auf ihre sozialen Beziehungen und Interaktionen. Sie lernen unter anderem, sich gedanklich in andere Menschen hineinzuversetzen, auch wenn diese eine Überzeugung haben, die nicht mit der Realität übereinstimmt. Sie entwickeln einen Sinn für Fairness und beginnen soziale Regeln und Normen nicht nur einzuhalten, sondern auch bei anderen durchzusetzen.



Die **Soziale Kognition** umfasst Prozesse und Fähigkeiten, die wir in Interaktionen mit anderen Personen nutzen. Dazu gehören die Wahrnehmung anderer Menschen und ihrer kommunikativen Signale, die gedankliche und emotionale Perspektivübernahme sowie die Fähigkeit, auf das Verhalten anderer in angemessener Weise zu reagieren.



Einige Aspekte sozialer Kognition haben ihren Ausgangspunkt in der frühkindlichen Entwicklung, so z. B. die Wahrnehmung von Gesichtern. Aus Gesichtern können vielfältige Informationen abgelesen werden, unter anderem die Identität einer Person. Dies ist bereits für Säuglinge wichtig, um Bezugspersonen zu erkennen. Die Blickrichtung verrät, worauf unser Interaktionspartner gerade seine Aufmerksamkeit richtet. Anhand des Gesichtsausdrucks können Schlüsse über emotionale Zustände einer Person gezogen werden.

Gesichter
wahrnehmen

Im Laufe der ersten Lebensjahre werden weitere und komplexere Aspekte der sozialen Kognition erworben. So werden Gesichtsausdrücke benutzt, um etwas über Dinge in der Umgebung zu lernen. Besonders wichtig ist es, aus negativen Emotionsausdrücken Wissen über Gefahren zu erwerben. Bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres suchen Säuglinge gezielt nach solchen Informationen, wenn sie sich in einer unvertrauten Situation unsicher fühlen. Sie passen ihr eigenes Verhalten an die emotionalen Signale Erwachsener an. So berühren sie ein unbekanntes Spielzeug weniger, wenn ein Erwachsener zuvor mit Angst oder Ekel darauf reagiert hat

geteilte Aufmerksamkeit

(Mumme/Fernald 2003). Dieses Verhalten bezeichnet man als „soziales Referenzieren“.

Ein weiterer wichtiger Aspekt sozialer Kognition, der Lernen in sozialen Interaktionen ermöglicht, ist die „geteilte Aufmerksamkeit“. Damit ist gemeint, dass beide Interaktionspartner den gleichen Aufmerksamkeitsfokus haben und sich dessen auch jeweils bewusst sind. Die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit gegen Ende des ersten Lebensjahres steht mit der Sprachentwicklung im Alter von zwei bis drei Jahren in Zusammenhang (Kristen et al. 2011). Unter anderem verfügen Kinder, die mit neun Monaten durch Folgen einer Zeigegeste geteilte Aufmerksamkeit herstellen können, im Alter von zwei bis drei Jahren über ein größeres Vokabular zur Beschreibung mentaler Zustände (z. B. „denken“, „wollen“). Diese Beobachtung spricht für die Annahme, dass sich verschiedene Aspekte sozialer Kognition und Kommunikation nicht unabhängig voneinander entwickeln, sondern aufeinander aufbauen.

Intentionen

Nicht zuletzt beinhaltet soziale Kognition, sich über die Handlungen anderer Menschen und die ihnen zugrunde liegenden Intentionen (also Handlungspläne und -ziele) Gedanken zu machen. Dies ist unter anderem wichtig, um Vorhersagen über zukünftiges Verhalten treffen zu können und gegebenenfalls das eigene Verhalten entsprechend anzupassen. So versuchen wir sinnvollerweise herauszufinden, ob jemand, der uns schon einmal geschadet hat, dies mit Absicht oder aus Versehen getan hat, um entscheiden zu können, ob wir der Person weiterhin vertrauen sollen. Bereits neun Monate alte Säuglinge reagieren geduldiger, wenn ein Erwachsener ihnen ein Spielzeug deshalb nicht gibt, weil er beim Versuch dazu scheitert, als wenn er sie offensichtlich necken will und gar nicht vorhat, das Spielzeug an sie abzugeben (Behne et al. 2005).

Im Folgenden widmen wir uns Aspekten sozialer Kognition, die im Vorschulalter wichtige Veränderungen durchlaufen. Zunächst beschäftigen wir uns mit der sogenannten „Theory of Mind“, also der Fähigkeit sich gedanklich in andere Menschen hineinzusetzen. Anschließend wenden wir uns dem Thema Fairness zu. Zuletzt betrachten wir das gemeinsame Spielen und in Zusammenhang damit das Lernen und Durchsetzen von Regeln.

4.5.1 Entwicklung der Theory of Mind

Wünsche verstehen

Im Alltag versetzen wir uns häufig wie selbstverständlich in die Perspektiven unserer Mitmenschen hinein. Manchmal tun wir das ganz gezielt, etwa wenn wir überlegen, welches Geschenk einem Freund zum Geburtstag eine

Freude bereiten würde. In anderen Fällen geschieht das fast intuitiv, beispielsweise wenn wir bemerken, dass ein Bekannter ein Gespräch beenden möchte, indem er wiederholt auf seine Uhr schaut. In beiden Fällen handelt es sich um Beispiele für eine „Theory of Mind“, also eine „Theorie des Geistes“, abgekürzt auch als „ToM“ bezeichnet.

Die ToM beinhaltet unter anderem ein Verständnis für die Wünsche anderer Menschen, auch wenn diese sich von den eigenen Wünschen unterscheiden. So gelingt es bereits Anderthalbjährigen, einer Puppe Brokkoli anzubieten, die das Gemüse laut eigener Aussage sehr mag, obwohl die Kinder selbst einen Keks bevorzugen würden (Repacholi/Gopnik 1997). Mit 14 Monaten schafften das Kinder in der gleichen Studie noch nicht. Immerhin ist dafür die Fähigkeit erforderlich, die eigenen Präferenzen zurückzustellen und die Tendenz zu unterdrücken, von den eigenen Wünschen auf die einer anderen Person zu schließen.

Noch schwieriger wird es, wenn die ToM sich auf die Überzeugungen unserer Mitmenschen bezieht, besonders wenn diese nicht mit der Realität übereinstimmen. Sich über das Wissen und die Überzeugungen anderer Menschen Gedanken zu machen, kann helfen, deren Verhalten vorherzusagen. So gehen wir davon aus, dass jemand dort nach einem Gegenstand sucht, wo er ihn vermutet. Dies muss nicht notwendigerweise der Ort sein, an dem sich der Gegenstand tatsächlich befindet.

Es kommt also vor, dass jemand basierend auf einer falschen Überzeugung handelt. Um das zu verstehen, muss man mehrere Dinge gleichzeitig bedenken können: 1. das eigene Wissen, welches auf der Realität beruht und 2. die vermutete Überzeugung einer anderen Person, die nicht mit der Realität übereinstimmt. Das Verständnis falscher Überzeugungen setzt somit voraus, dass Kinder mentale Zustände von der Realität abgrenzen, also innere und äußere Zustände voneinander unterscheiden können.

Überzeugungen
verstehen

falsche Überzeu-
gungen verstehen

Kindern wird in dem Experiment **Maxi und die Schokolade** folgende Geschichte erzählt: **Maxi** legt ein Stück Schokolade in den Küchenschrank und geht spielen. In seiner Abwesenheit nimmt seine Mutter die Schokolade aus dem Schrank und legt sie in eine Schublade. Dann kommt Maxi zurück. Wo wird er nach der Schokolade suchen? Vierjährige antworten in der Regel richtig, dass er dort suchen wird, wo er die Schokolade fälschlich vermutet, also im Schrank. Dreijährige antworten meistens, dass er dort suchen wird, wo die Schokolade tatsächlich liegt, also in der Schublade. Sie haben kein explizites (sprachlich ausdrückbares) Verständnis für falsche Überzeugungen (Wellman et al. 2001).



Eine falsche Überzeugung kann sich nicht nur auf den Aufenthaltsort eines Gegenstands beziehen, sondern z. B. auch auf den Inhalt eines Behälters.



In der sogenannten **Schein-Realität-Aufgabe** wird den Kindern eine Smarties-Schachtel gezeigt und sie werden gefragt, was sie darin vermuten. Die Kinder gehen natürlich zunächst davon aus, dass sich darin die bekannten bunten Süßigkeiten verbergen und sind dementsprechend überrascht, wenn stattdessen Buntstifte herausfallen. Werden sie dann gefragt, was wohl ein anderes Kind in der Schachtel vermute, das noch nicht hineingeschaut hat, antworten die meisten Dreijährigen: „Buntstifte!“ (Gopnik / Astington 1988).

Sogar wenn sie gefragt werden, was sie selbst zu Beginn des Versuchs über den Inhalt der Schachtel gedacht hatten, beharren sie darauf, sie hätten schon gewusst, dass Buntstifte in der Schachtel sind. Sie können sich anscheinend nicht vorstellen, selbst einmal eine Überzeugung gehabt zu haben, die nicht mit der Realität übereinstimmt. Vierjährige lösen auch diese Aufgabe dagegen in der Regel richtig.

sprachliche
Kompetenzen

Wie kommt es zu dieser Entwicklung um den vierten Geburtstag herum? Zum einen erfordern Aufgaben zum Verständnis falscher Überzeugungen sprachliche Kompetenzen, z. B. das Verständnis von Wörtern, die sich auf mentale Zustände und Vorgänge beziehen wie „denken“, d. h. eine sogenannte „mental state language“.

Hemmung von
Impulsen

Zum anderen wird die Fähigkeit benötigt, vorschnelle naheliegende Antworten zu unterdrücken. Die Kinder wissen ja, wo die Schokolade versteckt ist und was tatsächlich in der Smarties-Schachtel drin ist; genau das sollen sie aber nicht sagen. So verwundert es nicht, dass die Fähigkeit, solche Aufgaben richtig zu lösen, sowohl mit der Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen (insbesondere „mental state language“) als auch mit inhibitorischer Kontrolle (d. h. der Hemmung von Impulsen und Antworttendenzen) (Kap. 4.3.1) zusammenhängt (Saxe et al. 2004).

Konzept entwi-
ckeln

Ferner vermuten einige Forscher, dass Kinder etwa im Alter von vier Jahren ein Konzept für die mentalen Zustände anderer Menschen entwickeln. Somit verstehen sie erstmals, dass andere Personen über eine mentale Welt verfügen, die nicht mit ihrer eigenen identisch ist (Wellman et al. 2001).

ToM erster und
zweiter Ordnung

Mit vier Jahren entwickeln Kinder zunächst eine ToM erster Ordnung (z. B. „Maxi denkt, die Schokolade ist im Schrank“). Noch etwas länger dauert es bis eine ToM zweiter Ordnung erworben wird: Erst mit ca. sechs Jahren beginnen Kinder zu verstehen, was andere Menschen über die men-

talen Zustände Dritter denken (z. B. „Maxis Mutter weiß, dass Maxi denkt, die Schokolade sei im Schrank“). Beide Ebenen der ToM hängen eng mit der Fähigkeit zu Lüge und Täuschung zusammen.

Theory of Mind und die Fähigkeit zu lügen

Bereits mit zwei bis drei Jahren „lügen“ Kinder, vor allem, wenn sie etwas getan haben, was sie eigentlich nicht sollten. In diesem Alter sind Lügen jedoch noch selten und es ist nicht klar, ob es sich um bewusste Täuschung handelt oder vielmehr um Wunschdenken. Mit ca. vier Jahren lügen die meisten Kinder, wenn es darum geht, eigenes Missverhalten zu vertuschen, insbesondere wenn sie bereits über eine ToM erster Ordnung verfügen. Sie können dann bewusst zwischen der Realität und dem Wissensstand einer anderen Person unterscheiden und dadurch auch die Überzeugungen anderer gezielt manipulieren. Erst mit sechs bis acht Jahren lügen Kinder jedoch überzeugend und konsistent; jüngere Kinder verraten sich oft selbst (z.B. erzählen sie auf Nachfrage, was in der Keksdose war, obwohl sie nicht drangehen sollten und es daher gar nicht wissen dürften). Erst wenn sie über eine ToM zweiter Ordnung verfügen, können Kinder den Wissensstand einer anderen Person und deren Überzeugungen über den vermeintlichen eigenen Wissensstand gleichzeitig bedenken und sich beispielsweise auf Nachfrage „dumm stellen“ (Talwar/Lee 2008).

4.5.2 Wie fair sind Kinder?

Menschliche Gesellschaften beruhen auf Kooperation und darauf, dass wir uns anderen gegenüber grundsätzlich fair verhalten. Mit anderen Menschen zu teilen bzw. ihnen etwas abzugeben, entspricht gesellschaftlichen Normen, mit denen Kinder schon früh vertraut gemacht werden. In einer Schweizer Studie mit 229 drei- bis achtjährigen Kindern wurde untersucht, ab wann Kinder eine Gleichverteilung von Süßigkeiten zwischen sich und einem anderen, unbekanntem Kind gegenüber einer Ungleichverteilung bevorzugen (Fehr et al. 2008). Drei bis vier Jahre alte Kinder verhielten sich vorwiegend eigennützig und nahmen lieber zwei Süßigkeiten für sich selbst, als eine davon abzugeben. Zwischen fünf und acht Jahren stieg die Bereitschaft kontinuierlich an (immerhin auf 45 %), zugunsten eines anderen Kindes auf ein Bonbon für sich selbst zu verzichten. Die VersuchsteilnehmerInnen waren eher bereit, etwas abzugeben, wenn das andere Kind

Teilen und abgeben

(obwohl unbekannt) dem eigenen Kindergarten bzw. der eigenen Schule angehörte. Die ältesten Kinder in dieser Studie pochten interessanterweise vor allem dann auf Gleichverteilung, wenn sie selbst sonst weniger abbekommen hätten: zu 80 % bevorzugten sie eine Verteilung von je einem Bonbon pro Kind, wenn die Alternative hieß, ein Bonbon für sich selbst und zwei für das andere Kind. Die Studie zeigt, dass Kinder im Laufe der Vorschul- und Grundschulzeit zunehmend Gleichverteilungen bevorzugen, auch wenn sie selbst dafür etwas opfern müssen.

Es spielt beim Teilen eine große Rolle, wer der Empfänger ist. Auch jüngere Kinder sind durchaus bereit, etwas abzugeben, sofern es sich um einen Freund handelt. In einer weiteren Studie wurden 66 viereinhalb bis sechs Jahre alte Kinder getestet (Moore 2009). Die Kinder konnten wieder entscheiden, ob sie mit einem anderen Kind teilen wollten oder nicht; diesmal ging es um Sticker (Abb. 10). Wenn es sich beim anderen Kind um einen Freund handelte, waren viele Kinder bereit, auf einen Sticker für sich selbst zu verzichten, um dem anderen Kind einen abzugeben. Das war nicht der Fall, wenn sie das andere Kind nicht kannten oder wenn sie es zwar kannten, aber nicht zu ihren Freunden zählten. In einigen Versuchsdurchgängen konnten die Kinder sich „prosozial“ verhalten, ohne selbst Sticker opfern zu müssen. Sie konnten sich dann dafür entscheiden, dass sie selbst und das



Abb. 10: Kind bei einer Fairness-Aufgabe, in der es Sticker an sich selbst und ein zweites nicht anwesendes Kind verteilen soll

andere Kind je einen Sticker bekamen oder alternativ bestimmen, dass nur sie selbst einen Sticker bekamen. Bei ihren eigenen Freunden und bei fremden Kindern wählten sie in der Regel die erste Alternative, so dass jeder einen Sticker bekam. Bei Kindern, die sie kannten, mit denen sie aber nicht befreundet waren, entschieden sie sich eher dafür, nur selbst einen Sticker zu bekommen.

Das ist interessant, denn sozialer Austausch kann nur dann zustande kommen, wenn einer der beiden Interaktionspartner dem anderen als Erster ein Zugeständnis macht oder etwas schenkt. Dieser kann sich dann revanchieren usw. Anscheinend sind schon viereinhalb- bis sechsjährige Kinder bereit, einem Fremden etwas zu schenken, wenn es sie selbst nichts kostet und somit einen potentiellen sozialen Austausch in Gang zu bringen. Bei Bekannten, mit denen sie nicht befreundet sind, tun sie das nicht, auch wenn es sie nichts kosten würde.

Leider ist noch relativ wenig darüber bekannt, wie prosoziales Verhalten und die Bereitschaft zu teilen bei Kindern entsteht. Als wichtige Faktoren werden in der Literatur vor allem Modelllernen (also Lernen durch die Beobachtung anderer Menschen, die sich prosozial verhalten) und evolutionär entwickelte Verhaltenstendenzen diskutiert. Lernen durch gezielte Belohnung von fairem und prosozialem Verhalten (z. B. durch Eltern und ErzieherInnen) scheint dagegen eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Es gibt sogar Hinweise darauf, dass die Belohnung von prosozialem Verhalten einen gegenteiligen Effekt hat. Schon Kleinkinder helfen anderen Menschen oft spontan und scheinen von sich aus motiviert zu sein, das zu tun. Werden sie dafür belohnt, kann das ihre ursprüngliche Motivation sogar schmälern.

In einer Studie mit 20 Monate alten Kleinkindern wurde ein Teil der Probanden mit einem Spielzeug belohnt, wenn sie einem Erwachsenen halfen, etwas aufzuheben (Warneken/Tomasello 2008). Später, wenn es für das Helfen keine Belohnung mehr gab, waren die Kinder, die zuvor belohnt wurden, weniger bereit dem Erwachsenen zu helfen, als die Kinder, die nie eine Belohnung für ihre Hilfsbereitschaft bekamen. Helfen ist für sich genommen eine angenehme und lohnende Tätigkeit. Dafür noch zusätzlich materiell belohnt zu werden, kann von dieser „inneren“ Belohnung ablenken, was dazu führt, dass die Kinder helfendes Verhalten nur noch zeigen, wenn sie etwas dafür bekommen. Verbales Lob hatte in dieser Studie übrigens keinen Effekt auf das prosoziale Verhalten der Kinder. In einer früheren Studie wurde allerdings auch bei verbalem Lob oder Dank für prosoziales Verhalten durch die Eltern im Alter von dreieinhalb bis viereinhalb Jahren eine verringerte Hilfsbereitschaft anderen Kindern gegenüber festgestellt (Eisenberg et al. 1992).

prosoziales
Verhalten

4.5.3 Gemeinsames Spielen

Spiele im Vorschulalter

Spiele ist in der Kindheit und darüber hinaus eine wichtige Beschäftigung, die zum einen der Erkundung der Umwelt und dem Erlernen neuer Fertigkeiten in einem geschützten Kontext dient. Zum anderen werden durch das Spielen soziale Beziehungen aufgebaut und gestärkt und auch die sozialen Fertigkeiten im Umgang mit den Mitspielern geübt. Es wird also zusätzlich soziale Kognition erprobt. So bilden sich in Kindertagesstätten erste Freundschaften, die zunächst noch hauptsächlich darauf beruhen, dass man zusammen spielt (Kap. 2.3.2). Wie oben erwähnt, sind Freunde aber auch schon für Vierjährige zudem Menschen, mit denen man eher bereit ist zu teilen.

Parallelspiel

In Kindertagesstätten spielen Zweijährige noch relativ wenig direkt miteinander. In diesem Alter spielen Kinder die meiste Zeit entweder allein oder im sogenannten Parallelspiel (Parten/Newhall 1943). Dabei beschäftigen sich mehrere Kinder mit ähnlichem Spielzeug und befinden sich in räumlicher Nähe zueinander, sie mischen sich aber nicht in das Spiel des jeweils anderen ein und interagieren dabei wenig oder gar nicht miteinander.

assoziatives und kooperatives Spiel

Bis zum Alter von fünf Jahren nimmt diese Form des Spielens immer mehr ab und Kinder verbringen zunehmend mehr Zeit im assoziativen und kooperativen Spiel. Im assoziativen Spiel beschäftigt sich immer noch jedes Kind für sich mit etwas, aber die Kinder unterhalten sich dabei und tauschen Spielzeuge untereinander aus.



Max, Lena und **Karla** sitzen zusammen im Sandkasten. Während Max Sandkuchen backt, gräbt Lena ein Loch und Karla füllt einen Eimer mit Sand. Jedes Kind spielt für sich, verfolgt dabei aber genau mit, was die anderen gerade machen. So tauschen Lena und Karla zwischendurch die Schaufeln miteinander und Karla borgt Max eines ihrer Förmchen aus.

Beim kooperativen Spiel handelt es sich schließlich um ein wirklich gemeinsames Spielen, bei dem sich die Handlungen der einzelnen Mitspieler aufeinander beziehen und untereinander koordiniert werden.



Nachdem **Max, Lena** und **Karla** eine Weile im Sandkasten gespielt haben, macht Lena den Vorschlag, gemeinsam eine große Sandburg zu bauen. Sie beginnt sofort, den Burggraben auszuheben. Karla formt mit ihrem Eimer

große Türme aus feuchtem Sand, den Lena aus dem Burggraben schaufelt. Max' Aufgabe ist es, die fertigen Türme mit Steinen und Ästchen zu dekorieren, die er sogleich sammeln geht.

Diese Form des Spielens tritt erst ab einem Alter von ca. drei Jahren regelmäßig auf und wird von da an im Vergleich zu den anderen Formen des Spielens immer häufiger gezeigt.

Eine besonders komplexe Form des assoziativen Spiels ist das Rollenspiel, bei dem Kinder sich mit Verhaltensweisen und sozialen Rollen Erwachsener vertraut machen, z. B. beim Kaufladenspiel. Rollenspiele erfordern, dass sich mehrere Kinder gemeinsam oder auch mit Erwachsenen vom aktuellen realen Kontext lösen und auf ein zeitweiliges Dasein in einer Fantasiewelt verständigen („so tun als ob“). Oft geht dies mit sogenanntem Symbolspiel einher, bei dem Alltagsgegenständen vorübergehend andere Funktionen zugeschrieben werden, z. B. wird die Banane zum Telefon umfunktioniert oder der Bauklotz zur Haarbürste (Rakoczy 2007).

Im gleichen Alter, in dem Kinder beginnen, sich im Spiel miteinander zu koordinieren und aufeinander zu beziehen, werden auch Regeln immer wichtiger für sie. Es wird vermutet, dass Kinder im Spiel den Umgang mit gesellschaftlichen Konventionen erlernen und in einem überschaubaren Rahmen üben können (Rakoczy 2007). Beim Symbolspiel sind die Regeln noch flexibel und werden häufig unmittelbar während des Spiels entwickelt und verändert. Anders beim Regelspiel: Hier sind die Regeln von vornherein festgelegt und konstitutiv für das jeweilige Spiel (z. B. Schach). Einfache Regelspiele werden ab etwa drei Jahren gespielt.

Rollenspiel

Regeln lernen

Dreijährige wurden mit dem fiktiven **Spiel Daxen** vertraut gemacht, bei dem ein Holzklötzchen mit einem bestimmten Werkzeug auf eine Stelle verschoben wird. Der Versuchsleiter machte dabei hin und wieder einen Fehler und bemerkte dann „Ups! So geht Daxen aber nicht!“. Nachdem auch die Kinder selbst einmal gedaxt hatten, kam eine Puppe dazu, die laut verkündete, nun ebenfalls daxen zu wollen. Stattdessen machte sie aber etwas ganz anderes als das, was die Kinder zuvor als das Spiel kennengelernt hatten. Etwa die Hälfte der Dreijährigen protestierte laut gegen die Puppe und äußerte z. B. „So geht das nicht!“ oder „Du machst das falsch!“ (Rakoczy 2007).



Schon Dreijährige befolgen soziale Konventionen also nicht nur, sondern sie fördern auch aktiv deren Durchsetzung bzw. versuchen, Verstöße zu unterbinden.

Regeln lernen und durchsetzen

moralische Konventionen

Regeln im Spiel unterscheiden sich insofern von moralischen Konventionen, als sie grundsätzlich willkürlich sind und ihre Umsetzung nur von Angehörigen einer Gruppe, denen das jeweilige Spiel vertraut ist, erwartet werden kann. Moralische Normen sind dagegen als universell zu betrachten und nicht als willkürlich, da Verstöße direkt das Wohlergehen anderer Menschen beeinträchtigen. Auch diese Unterscheidung gelingt bereits Dreijährigen. In einer Studie protestierten sie eher gegen einen Regelverstoß im Spiel, wenn er von einem Mitglied der eigenen Gruppe begangen wurde, als von einem Außenstehenden, dem das Spiel womöglich gar nicht bekannt war (Schmidt et al. 2012). Bei einem Verstoß gegen moralische Konventionen (z. B. der mutwilligen Zerstörung des Eigentums einer anderen Person) protestierten sie dagegen unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit des Täters. Dreijährige scheinen moralische Konventionen demnach grundsätzlich vorauszusetzen und tolerieren Verstöße dagegen auch nicht von Außenstehenden, denen spezifische Konventionen der eigenen Gruppe (z. B. willkürliche Spielregeln) nicht bekannt sind.

4.5.4 Fazit: Soziales Denken und Handeln

In diesem Kapitel haben Sie verschiedene Aspekte der sozialen Kognition kennengelernt und etwas über die Entwicklung dazu gehörender Fähigkeiten in der Vorschulzeit erfahren. Die gedankliche Perspektivübernahme scheint dabei eine ganz grundlegende Rolle zu spielen, auf der andere Fähigkeiten, wie z. B. das Lügen, aufbauen. Kinder sind von klein auf motiviert, sich prosozial zu verhalten und anderen zu helfen, auch wenn kostspieliges Teilen ihnen im frühen Vorschulalter zunächst noch schwerfällt. Beachtenswert ist, dass gute Vorbilder prosoziales Verhalten eher begünstigen, als eine Belohnung desselben, welche sogar spätere Hilfsbereitschaft schmälern kann.



Sodian, B., Eisenbeis, H., Meinhardt, J. (2012): Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In: Förstl, H. (Hrsg.): Theory of Mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. Springer, Heidelberg



- 1 Was ist die Theory of Mind und wie kann man sie experimentell untersuchen?
- 2 Wie hängt die Theory of Mind mit der Fähigkeit zu lügen zusammen?