

Entwicklungspsychologie: Was können Kinder zwischen 8 und 12 Jahren?

Einführung

Dieser Fachbeitrag dient als Überblick über den Entwicklungsstand von Kindern zwischen 8 und 12 Jahren in den Bereichen der kognitiven Entwicklung, der Perspektivenübernahme, dem Selbstkonzept, dem Emotionswissen, der moralischen Entwicklung und der sozialen Handlungsfähigkeit. Mit Hilfe dieses Wissens werden Hinweise darauf gegeben, worauf bei der Arbeit mit Kindern im Bereich der politischen Bildung geachtet werden sollte.

Wie weit sind Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung?

Jean Piaget (1896-1980) beschreibt die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines 4-stufigen Modells, wobei mit heranwachsender kognitiver Reifung zunehmend höhere Stufen erreicht werden (vgl. Berk 2011: 22). Das konkret-operationale Stadium (7-11 Jahre) kennzeichnet den Start der Entwicklung des logischen Denkens (vgl. Berk 2011: 401). Hierfür benötigen Kinder allerdings konkrete Information, die sie direkt verarbeiten können (vgl. Berk 2011: 22). Kinder können Merkmale gleichzeitig erfassen und in Beziehung setzen, starten vorausschauend und reflektierend zu Handeln und somit auch Konsequenzen erahnen, darüber hinaus sind sie in der Lage, die Perspektive anderer Menschen einzunehmen (vgl. Berk 2011: 22/401ff.). Die wichtigste Veränderung der formal-operationalen Phase (11 Jahre und älter) ist die Fähigkeit, abstrakt-hypothetisch Denken zu können (vgl. Berk 2011: 22). Das heißt, dass Kinder in der Lage sind, Gedankenspiele durchzuspielen und Probleme von verschiedenen Seiten zu betrachten, ohne dabei auf konkret vorliegende Information zurückgreifen zu müssen (vgl. Berk 2011: 518ff.). Laut Lew Wygotski (1896-1934) ist die kognitive Entwicklung ein interaktionaler Prozess mit dem Umfeld eines Kindes, welcher auf Kooperation und Austausch basiert (vgl. Berk 2011: 27). Um sich kognitiv weiterzuentwickeln sind Kinder auf die Unterstützung Erwachsener und Peers angewiesen, die sie dazu ermutigen bzw. in ihnen die Neugierde wecken, neue Herausforderungen in Angriff zu nehmen (vgl. Berk 2011: 26ff.), daher sind sowohl symmetrische (gleicher Wissensstand) und asymmetrische (unterschiedlicher Wissensstand) Kontakte wichtig für (vgl. Simoni et al. 2008: 15).

Können Kinder bereits die Perspektive wechseln?

Perspektivenübernahme ist die Fähigkeit sich vorzustellen, was andere Menschen denken und fühlen könnten (vgl. Berk 2011: 453). Laut Selmans 5 Stufenmodell (vgl. Selman/Byrne 1974: 454) verfügen Kinder zwischen 8 und 12 bereits über eine selbstreflektierende Perspektivenübernahme, sie können sich in andere Menschen hineinversetzen und eigene Gefühle, Handlungen und Gedanken aus der Sicht des anderen betrachten und wissen, dass das auch andere können. Ansatzweisen können Kinder auch die Perspektive einer dritten, unparteiischen Person einnehmen (vgl. Selman/Byrne 1974: 454). Beziehungen zu Gleichaltrigen gelten als besonders förderlich für eine differenzierte Perspektivenübernahme, da Kinder lernen sich selbst und andere besser zu verstehen und in weiterer Folge Konflikte besser durch Kompromisse beilegen können (vgl. Berk 2011: 454).

Inwiefern hat sich das Selbstkonzept bereits gefestigt?

Bereits im Kindergartenalter entwickeln Kinder ein breiteres Selbstkonzept bestehen aus Eigenschaften, Fertigkeiten, Einstellungen und Werten, wobei sich dies nur durch sehr offenkundige Beschreibungen äußert (vgl. Berk 2011: 343, Harter 2006: 28, Watson 1990: 281-307). Im Grundschulalter beschreiben sich Kinder bereits mit psychischen Eigenschaften und versuchen, eigene Verhaltensweisen und Befindlichkeiten zu einer übergeordneten Disposition zu organisieren, z.B.: „Ich spiele gerne in der Natur“ (vgl. Berk 2011: 445, Watson 1990: 281-307). Sie betonen bereits Kompetenzen zusätzlich zu Verhaltensweisen (vgl. Damon/Hart 1988) und verwenden keine „ganz oder gar nicht“ Beschreibungen mehr (vgl. Harter 2003: 610-642, vgl. Harter 2006: 505-570, zitiert nach Berk 2011: 445). Mit zunehmender kognitiver Entwicklung wird auch der soziale Vergleich zu Gleichaltrigen immer wichtiger. Dies und weitere Leistungsrückmeldungen mit Schuleintritt führen zu einem differenzierteren, realistischeren Selbstwert von Kindern (vgl. Berk 2011: 445f.). Kinder verhalten sich wettbewerbsorientiert und mögen Spielen mit klaren Regeln, Gewinnern bzw. Verlieren (vgl. Berk 2011: 398). Im Rahmen der eigenen Leistungsbeurteilung können Kinder

zwischen 8 und 12 unterschiedliche Attribuierungsstile (Glück, Anstrengung, Können) anwenden (vgl. Heyman/Dweck 1998, Cain/Dweck 1995, zitiert nach Berk 2011: 448f.). Sie wissen, dass selbstbezogene Gefühle (u.a. Stolz, Schuld) in ihrer persönlichen Verantwortung liegen und auch ohne die Anwesenheit von Erwachsenen gezeigt werden können, wobei sie auch die unterschiedlichen Quellen dieser Gefühle (erbrachte Leistung, Lob einer wichtigen Person) identifizieren können (vgl. Harter/Whitesell 1989: 93-100).

Wie gut wissen Kinder über ihre Emotionen Bescheid?

Die wichtigsten Meilensteine der emotionalen Entwicklung zwischen 8 und 12 sind der Umgang mit negativen Emotionen und die Fähigkeit, gemischte Emotionen zu verstehen. Kinder erlernen im Umgang mit wichtigen Bezugspersonen neue verbale Strategien um negative Emotionen auszudrücken (vgl. Shipman et al. 2003: 100-122). Sie wenden, entsprechend der Situation, problemorientierte oder emotionsorientierte Bewältigungsstrategien an (vgl. Kliewer et al. 1996; vgl. Lazarus/Lazarus 1994, zitiert nach Berk 2011: 452). Der Erwerb selbstregulatorischer Strategien im Umgang mit eigenen negativen Emotionen ist besonders wichtig für prosoziales Verhalten (vgl. Berk 2011: 453). Wird ein Kind bei Konfrontation mit dem Kummer einer anderen Person von seinen eigenen negativen Emotionen überwältigt, beschäftigt es sich hauptsächlich mit der Bewältigung der eigenen negativen Emotionen anstatt prosozial aktiv zu sein (vgl. Simoni et al. 2008: 27f.). Um Emotionen besser zu verstehen können sich Kinder im Schulalter bereits auf ihre inneren Zustände beziehen, dies gelingt jüngeren Kindern noch nicht (vgl. Flavell et al. 2001: 97-112). Mit ca. 8 Jahren erkennen Kinder, dass man mehrere Emotionen unterschiedlicher Stärke und Valenz gleichzeitig fühlen kann (vgl. Pons et al. 2003; vgl. Harter/Whitesell 1989: 84-93). Eine gut entwickelte emotionale Selbststeuerung bewirkt, dass Kinder ein Gefühl der emotionalen Selbstwirksamkeit erlangen (vgl. Saarni 2000, zitiert nach Berk 2011: 453).

Wie äußert sich das moralische Verständnis von Kinder zwischen 8 und 12 Jahren?

Nach dem Modell der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg (1927-1987) wird die moralische Entwicklung durch eine aktive Auseinandersetzung mit moralischen Fragen, dem Erkennen von eigenen Argumentationsfehlern, sowie einer besseren Perspektivenübernahme gefördert (vgl. Berk 2011: 554). Wird im präkonventionellem Niveau die Moralität eines Kindes noch stark von außen bestimmt, so entwickelt sie sich zunehmend anhand innerer Überzeugungen bis ein Kind schlussendlich ein internalisiertes Rechtsempfinden aufzeigt, gekennzeichnet durch Schuld- bzw. Schamgefühle bei einer Normübertretung anstelle von Angst vor einer Bestrafung (vgl. Berk 2011: 455). Kinder orientieren sich bei ihrer Meinungs- und Wertebildung stark an ihren Vorbildern (vgl. Berk 2011: 356). Das handlungsleitende Prinzip in dieser Phase der moralischen Entwicklung entsteht aus der Überzeugung, das richtige Handeln aufgrund von Eigeninteresse passiert: „Tue ich dir einen gefallen, tust du mir einen Gefallen“ (vgl. Berk 211: 555). In der nächsten Stufe der moralischen Entwicklung wird das Bedürfnis der sozialen Zugehörigkeit immer stärker, man erhofft sich Zuneigung und Zustimmung, indem man ein „guter Mensch“ ist, das handlungsleitenden Prinzip lautet „behandle andere so, wie du selbst behandelt werden willst“ (vgl. Berk 2011: 555). Ob sich Kinder zwischen 8 und 12 Jahren noch im präkonventionellen oder bereits im konventionellen Niveau befinden hängt von mehreren Faktoren ab (vgl. Berk 2011: 559). Ein induktiver Erziehungsstil, der Kinder Auswirkungen ihres Verhaltens in Bezug auf Gefühle anderer erklärt, gilt als besonders förderlich (vgl. Berk 2011: 355). Kinder verpflichten sich moralischen Prinzipien aktiver, da Normen einleuchtender sind (vgl. Krevans/Gibbs 1996: 3263-3277). Basierend auf dem Konzept des operanten Konditionierens rufen warmherzige, reaktionsfähige und hilfsbereite Vorbilder bei Kindern verstärkt moralische Verhaltensweisen hervor (vgl. Bandura 1977). Die Dauer der (Schul-) Ausbildung wirkt sich ebenfalls auf eine differenziertere Moralentwicklung aus (vgl. Dawson et al. 2003: 154-166), da sie sich im Rahmen ihrer Ausbildung mit moralischen Fragen beschäftigen, die sich auf ganze politische und gesellschaftliche Systeme beziehen (vgl. Berk 2010: 559). Auch die Interaktion mit Gleichaltrigen fördert moralisches Verständnis durch die regelmäßige Ausweitung der Perspektive, z.B. aufgrund von Meinungsverschiedenheiten (vgl. Berk 2011: 560, vgl. Horn et al. 2008: 267-287, vgl. Schonert-Reichel 1999: 249-279). Es hat sich gezeigt, dass moralisches Verhalten neben den moralischen Kognitionen von weiteren Faktoren wie Emotionen, Erfahrung und Temperament beeinflusst wird (vgl. Berk 211: 561). Daher ist es wichtig, dass das Kind eine moralische Selbstrelevanz entwickelt, sich also bewusst ist welchen Stellenwert die Moral im eigenen Selbstkonzept hat, da sich dieser auf das konkrete moralische Handeln auswirkt (vgl. Walker 2004: 546-557).



Welche prosozialen Verhaltensweisen zeigen Kinder zwischen 8 und 12?

Prosoziales Verhalten beschreibt alle Arten von Handlungen, die das Wohlergehen einer anderen Person aufrechterhalten oder erhöhen (vgl. Simoni et al. 2008: 20). Der Zeitpunkt des Auftretens verschiedener prosozialer Verhaltensweisen wird von soziokognitiven, emotionalen und selbstregulatorischen Anforderungen bestimmt (vgl. Simoni et al. 2008: 27). Im Grundschulalter lernen Kinder immer mehr, verschiedene Anforderungen zu erkennen, zu integrieren und in gezielte Verhaltensweisen umzusetzen. Teilen, Helfen, prosoziale Verhaltensweisen generell nehmen im Grundschulalter stark zu. Als motivationale Grundlage für prosoziales Verhalten gilt das Mitgefühl, beschrieben als eine Reaktion auf einen emotionalen Zustand einer anderen Person, gekennzeichnet durch Gefühle der Betroffenheit und des Bedauerns (vgl. Eisenberg et al. 1989: 42). Bei Kindern wird Mitgefühl am häufigsten durch tröstende Verhaltensweisen geäußert (vgl. Kienbaum 1993/2003, zitiert nach Kienbaum 2015: 36). Interindividuelle Unterschiede bei Kindern in ihrer mitfühlend-tröstenden Reaktionsbereitschaft lassen sich aus derzeitiger Sicht auf das Erziehungsverhalten (vgl. Kienbaum 2015: 36), die Möglichkeit zu Handlungs- und Entscheidungsspielräumen (Kienbaum 2015: 37, Caplan/Hay 1989: 231-242), Persönlichkeitseigenschaften der Kinder (vgl. Hofmann 2000; vgl. Eisenberg et al. 2015; vgl. Kienbaum 2011 zitiert nach Kienbaum 2015: 38) und auf das Geschlecht zurückführen (vgl. Kienbaum 2015: 38f.).

Welche Voraussetzungen benötigen Kinder um sozial kompetent zu handeln?

„Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, in sozialen Interaktionen seine eigenen Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu befriedigen und gleichzeitig die Ziele und Bedürfnisse von anderen zu berücksichtigen“ (Perren et al. 2016: 91). Je nach Orientierung können sich Aspekte der sozialen Kompetenz auf das eigene Wohl (Selbstorientierung) oder auf das Wohl anderer (Fremdorientierung) ausrichten (Perren et al. 2016: 91). Die Entwicklung sozialer Kompetenz ist abhängig von allen oben genannten Aspekten der Entwicklung. Um fremdorientierte sozial Kompetenz zu zeigen müssen Kinder eine soziale Situation kognitiv ganzheitlich erfassen können, die Perspektive anderer Personen einnehmen um ein passendes prosoziales Verhalten (z.B. Mitgefühl, Helfen) an den Tag zu legen, sie müssen ihre eigenen negativen Emotionen im Griff haben und ihr moralisches Wissen bzw. die Ausprägung ihres internalisierten Rechtsempfindens gibt ihnen Auskunft darüber, welcher Person unrecht getan wurde und daher ihre Unterstützung braucht. Eine erfolgreiche Intervention macht Kinder stolz, vielleicht erhalten sie sogar Lob von einer wichtigen Bezugsperson und spornt sie an, dieses Verhalten erneut zu zeigen.

Politische Bildung bei Kindern: Demokratische Werte

Ab wann beginnt die politische Prägung der Kinder?

Verschiedene Studien ergaben, dass bereits in der frühen Kindheit entscheidende Impulse zur Entwicklung des politischen Interesses und der politischen Orientierung zu erkennen sind. (Greenstein 1965; Hess/Torney 1967; Easton/Dennis 1969). In der Persistenzthese von Sears (1983) werden zwei Begriffe angeführt, die als Basis für die politische Frühorientierung gelten: Primacy und structuring principle.

- 1) Je früher Kinder von den Eltern politische Prägungen und Orientierungen mitbekommen, umso stabiler verankern sich diese auch in ihrem Selbstbild.
- 2) Die früh übernommenen Orientierungen bleiben relativ stabil und wirken wie ein Filter für spätere Erfahrungen und Wahrnehmungen.

Anhand dieser These kann angenommen werden, dass Kinder schon in frühem Alter mit politischen Themen konfrontiert werden und politische Orientierungen initialisieren.

Wissen Kinder über gesellschaftspolitische Themen Bescheid?

Neben der Frage der politischen Prägung stellt sich auch die nach dem Alter, ab dem Kinder fähig sind politische Themen, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit oder Umweltschutz, nachvollziehen zu können. Um diese Frage beantworten zu können, wurden im Rahmen einer Studie (Berton/Schäfer 2005) kindgerechte Interviews zu sechs Themen (Umweltschutz, Hungersnot, Flüchtlinge, Arbeitslosigkeit, Krieg und Terror) durchgeführt. Dabei wurde überprüft, ob den Kindern diese Themen bekannt sind oder ob sie von diesen noch nie etwas gehört haben. Spannenderweise war das Thema Umweltschutz (zB: Weißt du, dass die Welt immer schmutziger wird?) mit 58 % den befragten Schulanfänger*innen am wenigsten bekannt. Dagegen haben 80 bis 90 % von ihnen von Kopftuchtragen, Hunger, Terror oder Krieg gehört. Es gab nur zwei von 736 befragten Kindern, die noch nie von einem der genannten Themen gehört haben. Daraus kann geschlossen werden, dass Kindern schon früh mit politischen Themen zumindest sehr basal konfrontiert werden. Neben der elterlichen Prägung sind auch die Nationalität oder die Wohngegend Kriterien,

die das Interesse und Wissen über gesellschaftspolitische Themen beeinflussen. Bei den verschiedenen Nationalitäten zeigt sich besonders, dass Themen wie Terror, Flucht und Kopftuch unterschiedlich bekannt sind. Je nach Wohngebiet ist vor allem das Thema Arbeitslosigkeit in seinem Bekanntheitsgrad äußerst schwankend.

Sind Kinder in der Lage politisch problemlösend zu agieren?

Im nächsten Schritt dieser Untersuchung wurde betrachtet, ob es Kindern gelingt Lösungsvorschläge zu finden, um diese Situationen verbessern zu können. Es zeigt sich, dass Kinder diese Themen als Probleme beziehungsweise Ungerechtigkeit sehen und sie verändern wollen. Es gelingt ihnen sehr gut verschiedene Problemlösungsansätze zu finden. Anhand des Beispiels von Hunger kann dies veranschaulicht werden. Es ist ungerecht, dass nicht alle Menschen etwas zu Essen haben, und eine Möglichkeit, dieses Problem zu lösen wäre, dass man den Menschen Essen gibt. Im Laufe der Schulzeit werden die Lösungsvorschläge immer konkreter, und es gelingt auch zwei Themenbereiche zu kombinieren. Ein Beispiel eines Lösungsansatzes wäre, dass alle Menschen eine Arbeit haben sollten, um sich Essen zu kaufen.

Über welches politisches Wissen verfügen Kinder im Grundschulalter?

In einer Studie wurden die Kenntnisse von Erstklässler*innen über verschiedene Themengebiete (Demokratie, Wahlen, Wahlen, Personenkenntnisse etc.) abgefragt. Verständlicherweise waren je nach Themenbereich große Unterschiede in den Wissensumfängen zu erkennen. Am meisten Kinder (80 %) wussten, wie die deutsche Fahne aussieht, während bei dem Thema Europa (Was ist Europa?) Dürfen Deutsche in Europa mitbestimmen?) nur knapp 17 % der Kinder die Fragen beantworten konnten. Es ist generell erkennbar, dass die Kinder sehr viel über Deutschland (Fahne, Hauptstadt, Bundeskanzlerin, ...) wissen. Neben dem Wissen über ihr Herkunftsland sind auch die Kenntnisse über Gesetze und Regeln in frühem Alter sehr ausgeprägt. Am wenigsten wissen Kindern über Europa und Demokratie. Diese Studie zeigt allerdings, dass auch die Kenntnisse über gewisse politische Themen bereits früh vorhanden sind.

Fazit

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Studie, die die Entwicklung des politischen Wissens überprüft hat, vor geraumer Zeit in Deutschland (2005) durchgeführt wurde. Eine vergleichbare Studie wurde in Österreich noch nicht durchgeführt, daher sollte mit der Verallgemeinerung der Ergebnisse vorsichtig umgegangen werden. Ableitbar ist, dass Kinder schon äußerst früh von ihren Eltern eine bestimmte Prägung und Werte mitbekommen. Wie die Studien gezeigt haben, ist ihr Wissen über politische und gesellschaftliche Themen bereits zu einem frühen Zeitpunkt überraschend umfangreich. Sie sind im Volksschulalter in der Lage sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen und zeigen, dass sie diese Themen beschäftigen. Politische Probleme werden wahrgenommen und es wird versucht, eine kindgerechte Lösung für sie zu finden. Auch wenn Kinder zwischen 8 und 12 Jahre bereits kognitiv und emotional in der Lage sind, differenziertere Lösungen zu finden, profitieren sie von einer guten Zusammenarbeit mit Erwachsenen bzw. geeigneten Vorbildern. Grundsätzlich sollten bei Erklärungen, Lösungswegen und deren Beurteilung immer darauf geachtet werden, dass möglichst konkrete, lebensnahe Beispiele herangezogen werden und auf abstrakte Gedankenspiele verzichtet wird. Durch Rollenspiele können Kinder Abläufe aus anderen Perspektiven erleben und sammeln dabei wertvolle Erfahrungen die, mit Hilfe von angeleiteter Reflexion, ihr Verständnis für eine immer komplexer werdende Welt fördert.

Verfasser*innen

Benjamin Gründl
Projektassistenz, beteiligung.st
Marlena Frantz
Projektassistenz, beteiligung.st
marlena.frantz@beteiligung.st



Literatur

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (Vol. 4049). Pearson Deutschland GmbH.
- Berton, M. & Schäfer, J. (2005): Politische Orientierungen von Grundschulkindern. Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit 6- bis 7- jährigen Kindern. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Working Paper Nr. 86
- Caplan, M. Z., & Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 231-242.
- Damon, W., & Hart, D. (1991). Self-understanding in childhood and adolescence (No. 7). CUP Archive.
- Dawson, T. L. (2002). New tools, new insights: Kohlberg's moral judgement stages revisited. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 154-166.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell E. R., (2000) Development of Children's Awareness of Their Own Thoughts, *Journal of Cognition and Development*, 1:1, 97-112, DOI: 10.1207/S15327647JCD0101N_10
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. *Children's understanding of emotion*, 81-116.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.
- Horn, S. S., Daddis, C., & Killen, M. (2008). Peer relationships and social groups: Implications for moral education. *Handbook of moral and character education*, 267-287.
- Kienbaum, J. (2015). Entwicklungsbedingungen von kindlichem Mitgefühl Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: T. Malti & S. Perren (Hg.): *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 36-52.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C., (1996). Parents' Use of Inductive Discipline: Relations to childrens Empathy and Prosocial Behavior. *Child development* Development, 67, 3262-3277
- Lohus, A. & Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Springer.
- Perren, S., Argentino-Groeben, M., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2016). Selbst-und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In: T. Malti & S. Perren (Hg.): *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 91-110.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian journal of psychology*, 44(4), 347-353.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 19(2), 249-279.
- Schwarzer, G. & Jovanovic, B. (2015). *Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Kohlhammer Verlag.
- Selman, R. L., & Byrne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child development*, 803-806.

Shipman, K. L., Zeman, J., Negin, A. E., & Fitzgerald, M. (2003). Children's strategies for displaying anger and sadness: What works with whom?. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 100-122.

Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S., & Licht, B. (2008). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In: T. Malti & S. Perren (Hg.): *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-34.

Van Deth, J. W. & Abendschön, S. & Rathke, J. & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Walker, L. J. (2004). Progress and prospects in the psychology of moral development. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 546-557.

Watson, M. W. (1990). Aspects of self development as reflected in children's role playing. *The self in transition: Infancy to childhood*, 281-307.