



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Entwicklung eines computerbasierten Verfahrens zur
Erfassung klinischer Auffälligkeiten bei Kindern:
Emotionsverständnis“

Verfasserin

Ina Maria Landrock

gemeinsam mit

Johannes Engler

Constanze Otto

Laura Winkelmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Psychologie

Betreuer: Univ. - Prof. Mag. Dr. Manuel Sprung

Danksagung

Allen voran möchte ich mich bei meiner Mutter Doris Landrock bedanken, die stets an meiner Seite war und mich in jeder Hinsicht unerlässlich und bedingungslos unterstützt hat. Daher widme ich ihr diese Arbeit.

Gleichermaßen gilt mein tiefer Dank meinen Großeltern, Gertrud und Rudolf Staubach, für die andauernde Unterstützung und Hilfsbereitschaft, die mir das Studium erleichtert haben. Ebenso bedanke ich mich bei meinem Bruder Henning Landrock für seinen liebevollen Rückhalt.

In besonderer Weise möchte ich mich bei Laura Winkelmann, Constanze Otto und Johannes Engler für die einzigartig harmonische und erfreuliche Zusammenarbeit an diesem Projekt bedanken. Darüber hinaus ebenso für die dadurch neu gewonnenen Freundschaften und den durchgehenden Zusammenhalt.

Mein aufrichtiger Dank gilt Prof. Dr. Manuel Sprung und Mag. Jakob Leyrer und dem gesamten Arbeitsbereich der Kinder- und Jugendpsychologie für den fachlichen Austausch und die kompetente Beratung und fortwährende Unterstützung.

Außerdem möchte ich meine große Dankbarkeit gegenüber meiner Freunde zum Ausdruck bringen, von denen jeder Einzelne auf seine Art und Weise etwas ganz Besonderes für mich ist und mir ohne jeden Zweifel und zu jeder Zeit zur Seite stand.

Nicht zuletzt bedanke ich mich herzlich bei den Teilnehmern unserer Studie, den Kindern und Eltern, ohne die dieses Projekt nicht realisierbar gewesen wäre.

Herzlichen Dank den Direktorinnen der Schulen für die Hilfsbereitschaft, den zeitlichen und organisatorischen Aufwand und ihr Entgegenkommen.

Sie alle haben uns großes Vertrauen entgegen gebracht und dadurch einen Beitrag zur Wissenschaft geleistet.

Anmerkung

Für die vorliegende Diplomarbeit diente ein Gruppenprojekt von vier Diplomanden als Grundlage. Um Wiederholungen zu vermeiden werden gemeinsame Kapitel gleichermaßen von allen Gruppenmitgliedern in den individuellen Diplomarbeiten übernommen und im Inhaltsverzeichnis mittels Nennung des jeweiligen Autors kenntlich gemacht.

Alle anderen Kapitel sind mit dem Namen der Verfasserin gekennzeichnet.

Um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen wird auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Das generische Maskulinum bezieht beide Geschlechter vergleichbar mit ein. Die Bezeichnungen sollen daher nicht als geschlechtsspezifisch betrachtet werden.

Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten fremdsprachlichen Fachausdrücke werden durch kursive Schrift gekennzeichnet. Es wird ausschließlich die amerikanisch-englische Schreibweise gebraucht.

Zusammenfassung

Im klinisch-psychologischen Assessment gilt neben der Fremdbeurteilung durch Eltern und Lehrern auch die Selbsteinschätzung der Kinder als diagnostisch relevant. Um eine alternative Möglichkeit zu bestehenden Verfahren zu schaffen wurde der MINDCHECK (MC) entwickelt. Dies ist ein computerbasiertes Bilderverfahren, das auf dem *Brief Problem Monitor – Youth* basiert und als Screening für klinische Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter dient. Zusätzlich wurde das Emotionsverständnis von Kindern in Zusammenhang mit Alter, Geschlecht, sozialen Kompetenzen, Geschwistern und internalisierenden Problemen untersucht. Dazu wurden die Daten von 116 Kindern zwischen sechs und 11 Jahren, 76 Eltern und 56 Lehrern mittels MINDCHECK und mehreren Verfahren aus dem ASEBA®-Inventar erhoben. Das Emotionsverständnis wurde mittels dem TEC und die *Theory of Mind* auf Basis des ToMI untersucht. Der MC weist eine gute innere Konsistenz auf, die Itemanalyse ergab eine Interkorrelation zwischen den Skalen *Externalizing* und *Attention*. Die Homogenitäten aller Items liegen im Akzeptanzbereich. Das Emotionsverständnis hängt deutlich mit dem Alter zusammen, alle anderen Zusammenhänge konnten nur teilweise bestätigt werden.

Abstract

Besides the foreign assessments of parents and teachers the self-assessment of children counts to be diagnostically relevant in clinical assessment also. Providing an alternative method to established methods MINDCHECK (MC) has been developed. This computerized and cartoon-based method based on the *Brief Problem Monitor – Youth* is used as a screening for clinical abnormalities in childhood and adolescence. Emotional understanding of children associated with age, gender, social skills, siblings and internalizing problems was examined additionally. All data were taken from 116 children aged six to 11 years, 76 parents and 56 teachers via MINDCHECK and several methods from the ASEBA ® (inventory) stock. The understanding of emotions was evaluated by the TEC and the theory of mind based on the ToMI. Results of the MC show good internal consistency. The item analysis revealed a cross-correlation between the scale and *externalizing* and *attention*. The homogeneity of all items are in the acceptable range. The understanding of emotions significantly depends on the age. Other correlations were only partially confirmed.

Inhaltsverzeichnis

1 Prolog (Ina Maria Landrock)	11
2 Theoretischer Hintergrund	13
2.1 Einleitung zur vorliegenden Studie (Constanze Otto)	13
2.2 Begriffsdefinitionen (Ina Maria Landrock).....	21
2.2.1 Emotionskontrolle: Eine Einführung (Ina Maria Landrock)	21
2.2.2 Emotionsverständnis bei Kindern (Ina Maria Landrock).....	21
2.2.3 Emotionsregulation (Ina Maria Landrock)	23
2.2.4 <i>Theory of Mind</i> (Ina Maria Landrock)	24
2.3 Entwicklungsstufen des Emotionsverständnisses (Ina Maria Landrock)	26
2.4 Einflussfaktoren auf Emotionsverständnis (Ina Maria Landrock).....	29
2.4.1 Alter (Ina Maria Landrock).....	30
2.4.2 Sprache (Ina Maria Landrock)	30
2.4.3 Geschlecht (Ina Maria Landrock)	31
2.4.4 Kognitive Fähigkeiten (Ina Maria Landrock)	32
2.4.5 Soziale Kompetenz (Ina Maria Landrock).....	32
2.4.6 Eltern und Familie (Ina Maria Landrock)	33
2.5 Klinische Relevanz von Emotionsverständnis und Psychopathologie (Ina Maria Landrock).....	33
3 Ziel der Untersuchung und Hypothesen (Ina Maria Landrock).....	36
4 Methode	38
4.1 Entwicklung des MINDCHECK.....	38
4.1.1 Entwicklungsprozess (Laura Winkelmann)	38

4.1.2	Beschreibung der 27 Items (Ina Maria Landrock).....	41
4.1.3	Instruktion und Antwortformat (Ina Maria Landrock)	56
4.1.4	Top Problems (Constanze Otto)	58
4.2	Vortestung (Constanze Otto)	61
4.3	Playtestung (Laura Winkelmann)	67
4.4	Untersuchungsplanung und –Durchführung (Ina Maria Landrock)	70
4.5	Erhebungsinstrumente	74
4.5.1	BPM-Y(Laura Winkelmann).....	75
4.5.2	TEC (Laura Winkelman).....	76
4.5.3	CBCL (Constanze Otto)	78
4.5.4	ToMI (Ina Maria Landrock)	80
4.5.5	TRF (Constanze Otto)	81
4.6	Stichprobe (Laura Winkelmann).....	82
4.6.1	Stichprobenumfang, Alter und Geschlecht	82
4.6.2	Nationalität des Kindes und Beziehung des Beurteilers zum Kind	84
5	Ergebnisse	84
5.1	Deskriptivstatistik und explorative Datenanalyse (Constanze Otto, Laura Winkelmann)...	84
5.2	Evaluierung des MINDCHECK (Johannes Engler).....	96
5.2.1	Objektivität	96
5.2.2	Reliabilität.....	97
5.3	Hypothesenprüfung zu Emotionsverständnis (Ina Maria Landrock)	111
5.3.1	Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Alter (Ina Maria Landrock).....	111
5.3.2	Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Geschlecht (Ina Maria Landrock)	112
5.3.3	Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und sozialer Kompetenz (Ina Maria Landrock)	112

5.3.4 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Geschwistern (Ina Maria Landrock)	116
5.3.5 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und internalisierenden Problemen (Ina Maria Landrock)	116
5.3.6 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und <i>Theory of Mind</i> (Ina Maria Landrock)	119
6 Diskussion (Ina Maria Landrock)	120
Literaturverzeichnis (Ina Maria Landrock)	127
Abbildungsverzeichnis (Ina Maria Landrock)	134
Tabellenverzeichnis (Ina Maria Landrock)	135
Anhang (Johannes Engler, Ina Maria Landrock, Constanze Otto, Laura Winkelmann)	137
Lebenslauf (Ina Maria Landrock)	258

1 Prolog

Bei dem Einsatz von computerbasierten Programmen und Trainings zur Identifikation und Behandlung von psychischen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter könnten Laien kritisch reagieren.

Wie soll das funktionieren? Eine Art „digitale Diagnose“? Ein Label durch einen Computer generiert?

Zum Einen werden Kinder der heutigen Generationen in eine hoch-technologische Welt hinein geboren. Sie wachsen auf natürliche Art und Weise mit all den technischen Eroberungen unserer heutigen Zeit auf und integrieren sie von Anbeginn ihres Lebens in ihr Weltbild und ihren Alltag. So ist es faszinierend zu sehen, wie bereits sehr junge Kinder intuitiven Zugang im Umgang mit technischen Geräten wie Computern, Handy's und Tablet's zeigen.

Zum Anderen ist es unerlässlich Kindern selbst die Möglichkeit zu geben, möglichst adäquat über ihre Emotionen zu berichten und ihre Perspektive von Anfang an mit in die therapeutische Arbeit einzubringen. Unzureichende Lesefähigkeit oder -verständnis kann hierbei eine Schwierigkeit darstellen. Jedoch ist die Berichterstattung des Kindes von höchster Bedeutung im klinisch-diagnostischen Prozess und soll der Individualität Rechnung tragen.

Die klassischen Selbstbeurteilungsverfahren beruhen darauf, dass nicht nur eine gute Lesefähigkeit, sondern auch ein hinreichendes Leseverständnis vorhanden ist.

Um diese Barriere zu umgehen und um die Vorteile der Computertesting im speziellen Bezug auf Kinder zugunsten einer umfassenden und ganzheitlichen Informationserhebung zur Anwendung zu bringen wurde der MINDCHECK entwickelt.

Der spielerische Zugang und die kindgerechte Aufarbeitung des Programms „tarnt“ gewissermaßen die auf Kinder möglicherweise prüfend wirkende typische psychologisch-diagnostische Testsituation. Die Kinder klicken sich selbstständig und in ihrem individuellen Tempo durch das Programm und werden durch die comic-basierten Beispielbilder angeregt *in sensu* eigene Situationen zu kreieren und anhand dessen, was intuitiv assoziiert wird jedes einzelne Item eigenständig zu beantworten.

Es wird nicht nur die erlebte Selbstständigkeit erhöht, sondern durch das eigenständige Bedienen des Computers ebenso die Selbststeuerung. Zudem erfährt das Kind ein Gefühl der Selbstwirksamkeit.

Wenn Kinder den Therapeuten nicht kennen, kann diese unbekannte Situation Stress verursachen. Dieser Stressor bleibt den Kindern in diesem Fall erspart.

Die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten sollte reduziert werden, weil sie sich nicht einer fremden Person öffnen müssen und Interaktionen zwischen Proband und Testleiter auf ein Minimum beschränkt sind.

Für eine adäquate Selbsteinschätzung ist Emotionsverständnis unbedingt erforderlich. Diese setzt voraus, dass man eigene Gefühle erkennen und benennen, in einem weiteren Schritt einordnen kann und mit Erfahrungen, gelerntem Wissen und der Umwelt abgleicht.

Da der MINDCHECK auf eine Selbsteinschätzung von Kindern abzielt, damit neben den Informationen von Eltern bzw. Bezugspersonen und Lehrern oder Kindergärtnern auch die Kindesperspektive miteinbezogen werden kann, ist auch hier die Fähigkeit zum Emotionsverständnis von höchster Bedeutung.

Die Arbeitsaufgaben des Fachbereichs für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie an der Universität Wien unter Leitung von Univ.- Prof. Mag. Dr. Manuel Sprung erfolgen auf innovativer Basis und umfassen sowohl präventive Ansätze, als auch klinisch-psychologische Interventionen. Ziel ist es auf Forschungsebene neue Möglichkeiten zu entwickeln, um in der psychologischen Praxis bestehende Versorgungslücken auf mittlere Frist verringern zu können. An alle Angebote wird der Anspruch erhoben evidenz-basiert zu arbeiten, um Effizienz und Effektivität zu garantieren. Die Angebote für Kinder und Jugendliche sind sowohl gesundheitspsychologisch, als auch klinisch-psychologisch und psychotherapeutischer Natur.

Auch das Herzstück dieses Projektes, der MINDCHECK, soll diese Kriterien erfüllen und ein innovatives und modernes Instrument darstellen, das für Kinder ein optisch gut gestaltetes und spannendes Programm bietet.

In der folgenden Arbeit soll neben der Entwicklung des MINDCHECK auch die Durchführung der Studie thematisiert werden. Dazu werden alle relevanten Ergebnisse dargestellt. Neben dem MINDCHECK liegt das Hauptaugenmerk auf dem Konstrukt des

Emotionsverständnisses bei Kindern und dessen Einflussfaktoren. Es wird im Weiteren auf klinische Implikationen eingegangen und themenspezifische Hypothesen überprüft.

Zum Schluss bietet die Diskussion eine differenzierte Auseinandersetzung mit Entwicklung und Konzeptualisierung des MINDCHECK und den Problemen, die sich im Laufe des Prozesses ergeben haben. Die Ergebnisse zur themenspezifischen Hypothesenprüfung werden einem Vergleich mit Resultaten aus der einschlägigen Literatur unterzogen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Einleitung zur vorliegenden Studie

Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter sind als ernst zu nehmendes und relevantes Problem in der heutigen Gesellschaft wahrzunehmen. Dies war jedoch noch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts keine Selbstverständlichkeit: Als Ursache für Geisteskrankheiten im Kindesalter wurde beispielsweise eine „Überstimulation“ in Schulen angesehen und autistische Störungen galten als Folge einer lieblosen Erziehung (Mash & Wolfe, 2013). Heutzutage zeichnet sich ein anderes Bild ab: So wird beispielsweise von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sowie der *Substance Abuse and Mental Health Service Administration* der Trend prognostiziert, dass die Anzahl von Verhaltensauffälligkeiten jene von körperlichen Krankheiten bis zum Jahre 2020 als schwerwiegendste Ursache für Dysfunktionalität bei weitem übersteigen wird (Mash & Wolfe, 2013). Der Psychopathologie im Kindesalter (im Folgenden verwendeter Begriff für das Alter zwischen 6 und 18 Jahren, falls nicht anders gekennzeichnet) kommt neben der reinen Prävalenz, insbesondere eine solche Bedeutung zu, da der Beginn der meisten psychischen Störungen, die sich im Laufe des Lebens entwickeln, in eben diesen Lebensabschnitt fällt. So konnte in einer Längsschnittstudie gezeigt werden, dass rund 60 % junger Erwachsene bis zu ihrem 21. Lebensjahr Kriterien für eine psychische Störung erfüllen (Copeland, Shanahan, Costello & Angold, 2011). In einer Studie zur Erfassung von Prävalenzen von psychischen Störungen über die gesamte Lebensspanne hinweg zeigte sich zudem, dass die Hälfte aller Personen von einem Beginn ihrer Symptome vor ihrem 14. Lebensjahr berichteten, und drei Viertel vor ihrem 24. Lebensjahr (Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas & Walters, 2005). Darüber

hinaus sind psychische Störungen im Kindesalter mit einem erhöhten Risiko verbunden, wiederholt aufzutreten, gleichzeitig ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass bereits im Kindesalter manifestierte Symptome konstant bis ins Erwachsenenalter vorherrschen (Ederer, 2004).

Um die Wichtigkeit der Erfassung von psychischen Störungen im Kindesalter, wie aber auch die im Zusammenhang mit der Erfassung stehenden Herausforderungen adäquat darlegen zu können, sollte vorerst geklärt werden, was psychische Störungen überhaupt sind. Es existieren verschiedene Definitionen für gestörtes Verhalten und Erleben, welche alle abhängig von Normen und Werten einer Gesellschaft sind. Um sich jedoch an etwas orientieren zu können, soll hier zunächst die traditionelle Perspektive auf die Definition psychischer Störungen genannt werden: Psychische Störungen sind demnach als ein Muster von kognitiven, emotionalen, körperlichen sowie Verhaltensauffälligkeiten, die von einem Individuum gezeigt werden können, definiert. Diese Muster an Symptomen stehen mit mindestens einem der folgenden Aspekte in Zusammenhang: Zum Einen momentanes Leiden (z.B. Angst oder Trauer) und Beeinträchtigung (z.B. in Form von Einschränkungen in bestimmten Lebensbereichen, welche in Folge Aktivitäten in wichtigen Funktionsbereichen auf körperlicher, emotionaler, kognitiver oder Verhaltensebenen bedeutend beeinträchtigen), zum Anderen Gefährdung (z.B. durch Stress sowie Beeinträchtigung entsteht erhöhtes Risiko, weiteres Leid und Schaden zu erleben, wie beispielsweise zu sterben, Schmerzen zu erleiden oder der Verlust von Freiheit; Mash & Wolfe, 2013; Wittchen & Hoyer, 2006).

Die Relevanz der Erfassung von psychischen Störungen im Kindesalter steht außer Frage. Sowohl Praxis wie auch Forschung sind sich einig, dass die Erfassung von psychischen Problemen im Kindesalter evidenzbasiert erfolgen sollte. Dies bedeutet, dass die Verfahren über gute psychometrische Eigenschaften verfügen (z.B. Reliabilität, Validität, klinischer Nutzen), gleichzeitig aber auch mehrere Informanten in das Assessment miteinbezogen werden sollten (Ollendick, Grills & King, 2001; Mash & Hunsley, 2005; Kazdin, 2005). Unter verschiedenen Informanten können neben dem Kind selbst, auch Eltern, Peers, Lehrer, Allgemeinärzte, Psychologen sowie offiziellen Dokumente (z.B. Noten, standardisierte Testergebnisse) verstanden werden (De Los Reyes, 2011).

Zahlreiche Studien haben diesbezüglich zeigen können, dass der Einbezug mehrerer Informationsquellen jedoch zu Diskrepanzen führt. Beispielsweise tendieren Eltern sowie Lehrer dazu, häufiger über externalisierende Probleme (z.B. Hyperaktivität, trotzig-deviantes

Verhalten) der Kinder zu berichten als die Kinder selbst, wohingegen Kinder häufiger über internalisierende Probleme (z.B. Angst, somatische Beschwerden) im Vergleich zu Eltern und Lehrern berichten (Ederer, 2004). Zu welchen Schlüssen kommt man jedoch, wenn die Einschätzungen mehrerer Informanten über ein und dasselbe Individuum divergieren? Welcher Quelle vertraut man am meisten?

Seit vielen Jahren ist eine Diskussion entfacht, welcher Informant nun der zuverlässigste sei, die jedoch zu keinem definitiven Schluss gekommen ist. Stattdessen entstand in letzter Zeit eine neue Orientierung innerhalb des Forschungsfeldes, die sich auf den Nutzen und gewinnbringende Informationen von multiplen Informanten für das Assessment, die Therapieplanung sowie für die Evaluation von psychischen Störungen im Kindesalter ausrichtet (Kuijpers, Otten, Krol, Vermulst & Engels, 2013; De Los Reyes, 2011). Es gibt keinen „Gold Standard“, keine definitive Methode für das evidenzbasierte Assessment, da externe Informanten zum einen verschiedene Motivationen haben, Verhaltensauffälligkeiten von Kindern zu beobachten oder auch zu bewerten, zum anderen aber auch unterschiedliche Auffassungen davon haben, was als „normal“ bzw. „nicht-normal“ aufzufassen ist (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Aus diesem Grund werden Informationen von multiplen Informanten gesammelt, um die Einschränkungen, die jede Messung mit sich bringt, zu kompensieren (Arseneault, Kim-Cohen, Taylor, Caspi & Moffitt, 2005). Die Einschätzung von Kindern selbst über ihre eigenen Gefühlszustände und Erleben gilt als wertvolle Information, die als Zusatz zu den Perspektiven der Eltern wie auch Lehrer zu verstehen sind, da sich bestimmte Aspekte der Beobachtung von externen Informanten entziehen (De Los Reyes, 2011). Das Kind selbst kann beispielsweise einen besseren Zugang zu internalisierenden Problemen bieten, während Eltern Manifestationen von Verhaltensweisen ihrer Kinder besser beobachten können und Lehrer in der Lage sind, ein Individuum im Vergleich zu anderen Peers einzuschätzen (Ederer, 2004; Grills & Ollendick, 2002). Weitere Ausführungen dazu sind detaillierter in der Diplomarbeit von Laura Winkelmann zu finden.

Es existieren jedoch bedeutsame Einschränkungen in Bezug auf die Erfassung der kindlichen Perspektive, insbesondere, wenn es sich um die Selbstbeurteilung des Kindes anhand von Fragebögen oder Checklisten handelt (Ederer, 2004). In diesem Zusammenhang ist die Frage, ob die Selbstbeurteilung von Kindern überhaupt als „valide“ zu betrachten ist, von zentraler Bedeutung. Sind Kinder fähig, über ihre eigenen Gedanken und Verhaltensweisen korrekt berichten zu können?

In der Forschung herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass Kinder als reliable, valide und wertvolle Informanten gelten (Chambers et al., 1985, Verhulst et al., 1987, zitiert nach Grills & Ollendick, 2002). So sind beispielsweise Kinder im Alter der mittleren bis späten Grundschuljahre bereits in der Lage reliabel und valide eigene depressive Symptome einschätzen und berichten zu können (Weisz et al., 1987, zitiert nach Ialango, Edelsohn & Kellam 2001). Doch wie verhält es sich mit der Selbstbeurteilung von jüngeren Kindern des Vorschul- oder frühen Grundschulalters?

Diese Altersspanne ist nicht weniger zu vernachlässigen, da sich bereits in sehr jungen Jahren psychische Probleme manifestieren können und neben Beeinträchtigungen im täglichen Leben auch Konsequenzen für die weitere Entwicklung des Kindes bestehen (Skovgaard et al. 2007; Carter, Briggs-Gowan & Ornstein, 2004). Doch hier entsteht ein Dilemma: So mögen Kinder zum einen wertvolle Informationsquellen in Bezug auf ihre eigenen Gefühle und Selbstwahrnehmung sein, zum anderen existieren in Bezug auf die Selbstbeurteilung jüngerer Kinder zahlreiche Herausforderungen, die die Forschung dazu aufweist und welche für das Assessment unbedingt Beachtung finden müssen.

Zahlreiche Studien haben die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung jüngerer Kinder (im Alter von 6-9) in Frage gestellt, aufgrund kognitiver, linguistischer wie auch sozial-emotionaler Unreife (Edelbrock et al. 1985, zitiert nach Kuijpers, Otten, Krol, Vermulst & Engels, 2013; Ederer, 2004; Ialango, Edelsohn & Kellam, 2001). Gerade in Bezug auf depressive Verstimmungen und Gefühle scheinen Kinder im Vorschul- sowie Grundschulalter dazu zu tendieren, ihre Kompetenzen zu überschätzen. Dies bedeutet, dass Kinder eher davon berichten, wie sie gerne wären, anstatt davon, wie sie wirklich sind (Harter, 1986, zitiert nach Ialango, Edelsohn & Kellam 2011).

Auch in einer Studie zur Validität und Nützlichkeit von Selbstbeurteilungen von Kindern im Alter von 5 und 7 Jahren in Bezug auf Verhaltensstörungen konnten die Autoren zeigen, dass die Selbstbeurteilung dann valide sein kann, wenn die Informationen dazu über strukturierte und insbesondere der Entwicklung des Kindes angepasste Verfahren eingeholt werden (Arseneault et al., 2005). Das Ziel des Assessments von klinischen Störungen im Kindesalter, um reliable und valide Selbsteinschätzungen insbesondere von jungen Kindern zu erhalten, muss also sein, evidenzbasierte, wie auch an die Entwicklung des Kindes angepasste Verfahren zu entwickeln und anzuwenden. Denn wenn dies gegeben ist, so konnten verschiedene Studien zeigen, gelten Selbstbeurteilungen von Kindern prinzipiell sogar unter 7 Jahren durchaus als reliabel, valide und klinisch nützlich (Ollendick et al., 2001).

Die Fehlannahme, bestehende Verfahren sowie Störungsbilder von Erwachsenen auf Kinder lediglich zu übertragen, haben Ollendick und King (1991, zitiert nach Ollendick et al., 2001) mit dem Begriff *adulthood* geprägt: Kinder werden demnach nicht als Individuen angesehen, deren Wahrnehmung sich über verschiedene Altersstufen hinweg drastisch ändert und von der Wahrnehmung Erwachsener enorm abweicht, sondern als „Miniatur-Erwachsene“.

Die Selbstbeurteilung von Kindern liefert hinsichtlich Reliabilität und Validität somit einige besondere Herausforderungen, wie beispielsweise eine angemessene Wortwahl, kognitive Limitationen des Kindes oder Länge der Verfahren: Nicht kindgerechte Wortwahl sowie die Vernachlässigung der kognitiven Unreife von Kindern reduzieren das Verständnisvermögen für Fragen, wie aber auch die Fähigkeit Probleme artikulieren zu können. Zusätzlich sollten Fragebögen für Kinder relativ kurz gestaltet sein, da Kinder über eine relativ kurze Aufmerksamkeitsspanne verfügen. Insbesondere bei der Erfassung von Aufmerksamkeitsproblemen wird dieser Aspekt bedeutsam (Arseneault et al., 2005; Ederer, 2004).

Um diese Probleme zu umgehen, ist über die letzten Jahre eine vielversprechende Vorgehensweise in den Vordergrund getreten, welche auf kognitiven Theorien beruht und postuliert, dass eine Kombination von visuellen und auditiven Material zu einer besseren Informationsverarbeitung sowie zu einem tieferen Verständnis für verbale Konzepte führt als nur die Verwendung eines der beiden Stimuli alleine (Gaddès, 1969; Frostig & Maslow, 1979, Iran & Nejad, 1990, zitiert nach Valla et al., 2002).

Die Vorgehensweise, Bilder einzusetzen, ist nicht neu. Im psychologischen Assessment jedoch sind Bilder-Verfahren erst über die letzten Jahre vermehrt entwickelt worden und zum Einsatz gekommen (Valla et al., 2002). Die Vorteile von Bilder-Verfahren liegen darin, dass mit ihrer Hilfe die Kommunikation vereinfacht, kognitive Unreife bewältigt, sowie die Leseunfähigkeit von insbesondere jungen Kindern umgangen werden kann (Ederer, 2004). Gerade in Bezug auf das Assessment von internalisierenden Symptomen junger Kinder bringen Bilder-Verfahren zusätzliche Vorteile mit sich, da Bilder die Aufmerksamkeit von Kinder fokussieren, das Interesse anregen sowie die Partizipation verbessern (Valla, Bergeron, Bérubé, Gaudet & St-Georges, 1994; Ernst et al., 1994, zitiert nach Valla et al., 2002).

Es existieren bereits einige Bilder-Verfahren für verschiedene Altersklassen im Kindes- und Jugendalter mit verschiedenen Zielsetzungen in Bezug auf die Erfassung psychischer

Probleme. Beispielsweise ist *Darryl* ein Cartoon-basiertes Verfahren, um Posttraumatische Belastungsstörungen im Alter von 5-18 Jahren zu erfassen (Geller, Neugebauer, Possemato, Dummit & Silva, 2007). Der *Dominic Interactive* ist ein computerisiertes, interaktives Verfahren, welches auf dem *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition* (DSM-IV) beruht und psychische Störungen im Alter von 6-11 Jahren erfasst (Valla, 2000, zitiert nach Valla et al., 2002). Zusätzlich existiert der *Dominic Interactive for Adolescents*, welcher ebenfalls ein computergestütztes Verfahren ist und auf dem DSM-IV beruht. Er ist für Jugendliche im Alter von 12-15 Jahren konzipiert um psychische Störungen zu erfassen (Bergeron, Smolla, Valla, St-Georges, Berthiaume, Piché, & Barbe, 2010). Der *Picture Anxiety Test* (PAT) hingegen ist ein Bilder-Verfahren, welches der expliziten Erfassung von Angststörungen im Alter von 4-8 Jahren dient und auf dem DSM-IV-TR beruht (Dubi & Schneider, 2009).

Die vorliegende Arbeit hat sich die Entwicklung und Evaluierung des MINDCHECK (MC), einem neuen computerbasierten Bilder-Verfahren zur Erfassung psychischer Störungen im Kindesalter zur Aufgabe gemacht, welcher auf dem *Brief Problem Monitor - Youth* (BPM-Y/6-18, Achenbach, McConaughy, Ivanova & Rescorla, 2011; Details siehe Kap. 4.5.1) basiert.

Worin besteht nun aber die Notwendigkeit ein weiteres Verfahren für die Erfassung von psychischen Störungen im Kindesalter zu entwickeln? Inwiefern unterscheidet sich der MINDCHECK von bereits existierenden Verfahren?

Neben den unterschiedlichen Zielsetzungen in der Erfassung psychischer Störungen – das heißt, einige Verfahren richten sich beispielsweise nur auf Angststörungen aus, während andere eine Bandbreite an psychischen Störungen im Kindesalter erfassen - liegt der Großteil der bestehenden Verfahren in reiner Papierform vor. Der Einsatz von Computerverfahren bringt hingegen einige Vorteile mit sich: Zum einen ist eine hohe Objektivität gegeben, das bedeutet, dass der Testleitereffekt in der Regel sehr gering bleibt, die Verrechnungssicherheit jedoch sehr hoch ist. Zum anderen sind Computertestungen ökonomischer, sie nehmen weniger Zeit für die Vorgabe sowie für die Auswertung in Anspruch, gleichzeitig bieten sie ein hohes Maß an Standardisierung (Kubinger, 2009). Außerdem können Computertestungen die Akzeptanz erhöhen sowie das Interesse wecken, was gerade im Zusammenhang mit der Erfassung psychischer Probleme im Kindesalter von zentraler Bedeutung ist. Zusätzlich benötigen Kinder, insbesondere wenn sie noch jünger sind, meist externe Hilfe bei der

Beantwortung von Fragen. Diese Hilfe besteht im Erklären von Begriffen oder auch dem Vorlesen von Fragen. Die Einmischung von Erwachsenen führt jedoch gerade bei jüngeren Kindern zu einer Verfälschung der Antworten in Richtung soziale Erwünschtheit (Grills & Ollendick, 2002).

Der neu entwickelte MINDCHECK wurde speziell für den Computer adaptiert, um eben diese Probleme zu umgehen sowie die Empfehlungen, die die Forschung bereits diesbezüglich aufzeigen konnte, umzusetzen: So nutzt der MC die Kombination von auditiven wie auch visuellen Stimuli, um ein besseres Verständnis zu fördern und gleichzeitig die Selbstbeurteilung insbesondere jüngerer Kinder und Kinder mit Leseproblemen zu ermöglichen. Gleichzeitig verringert sich die Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, da die Adaption für den Computer eine eigenständige und unabhängige Bearbeitung sicherstellt.

Ein weiterer, fundamentaler Unterschied zwischen bereits existierenden Verfahren und dem MINDCHECK besteht vor allem in der Konzeption des BPM-Y, auf welchem der MC beruht. Andere Verfahren orientieren sich meist am DSM, einem kategorialen Klassifikationssystem, während der BPM-Y auf einem dimensionalen Klassifikationssystem aufbaut. Auf den Unterschied zwischen kategorialen und dimensional Klassifikationssystemen von psychischen Problemen im Kindesalter soll im Folgenden näher eingegangen werden: Mit Klassifikation ist zunächst ein Repräsentationssystem für Hauptkategorien oder –dimensionen von der Psychopathologie im Kindesalter gemeint, welches auch Beziehungen der Kategorien oder Dimensionen untereinander sowie Abgrenzungen zueinander umfasst (Mash & Wolfe, 2013). Zu den kategorialen Klassifikationssystemen zählen beispielsweise das DSM und ICD, welche sich zwar in ihren diagnostischen Kategorien unterscheiden, ihnen gemeinsam ist jedoch, dass beide auf Expertenkonsensus über Psychopathologien basieren. Sie gehen von der Annahme aus, dass jegliche Diagnosen auf eine zugrunde liegende Ursache zurückzuführen sind, wie beispielsweise eine Infektion oder eine Dysfunktion des Nervensystems. Zusätzlich wird angenommen, dass jede Störung grundlegend anders in Abgrenzung zu weiteren Störungen ist. Somit werden individuelle Probleme immer einer distinktiven Kategorie zugeordnet. Der Vorteil kategorialer Klassifikation ist darin begründet, dass es die Verständigung über psychische Störungen erleichtert, da mit einem gleichen Referenzsystem gearbeitet wird. Des Weiteren führt es zu einem tieferen Verständnis für individuelle Probleme, kann die Therapiewahl sowie Forschung unterstützen, und bietet die Möglichkeit, individuelle Fälle mit anderen, ähnlichen Fällen in Beziehung zu setzen. Kategoriale Klassifikationssysteme bieten zwar viele Vorteile für psychische wie auch medizinische Probleme, es muss jedoch festgehalten werden, dass es einige Aspekte gibt, die

in dieser Auseinandersetzung nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Zum einen ist die Zuordnung von Verhaltensweisen zu den verschiedenen Kategorien nicht immer eindeutig. Somit bleibt ein gewisser Anteil an Zweifel zurück. Des Weiteren sind die zugrunde liegenden Ursachen für emotionale, soziale oder Verhaltensauffälligkeiten nicht immer deutlich. Es ist auch möglich, dass zwei Kinder zwar dieselbe Diagnose erhalten, jedoch grundsätzlich verschiedene Ätiologie aufweisen oder auch gänzlich unterschiedlich auf die gleichen Interventionen reagieren. Zusätzlich wenden beispielsweise das DSM sowie das ICD dieselben Kategorien sowohl auf Jungen wie auch Mädchen an, unabhängig von verschiedenen Altersstufen oder (sozioökonomischen und Entwicklungs-) Hintergründen. Aktuelle kategoriale Klassifikationssysteme sind immer nur eine fortwährende Repräsentation des aktuellen Wissensstandes darüber, welche Symptome existieren und wie sie sich zusammenfinden (Mash & Wolfe, 2013; Achenbach et al., 2012).

Eine dimensionale Klassifikation hingegen baut nicht auf einem Expertenkonsensus auf, sondern erfolgt empirisch basiert. Die zugrunde liegende Annahme dieses Zugangs ist, dass zahlreiche, unabhängig voneinander existierende Dimensionen von Verhaltensweisen bestehen, und dass Kinder über all diese Dimensionen verfügen, diese jedoch zu unterschiedlichen Graden ausgeprägt sind. Die Dimensionen werden üblicherweise über statistische Methoden anhand von klinischen sowie nicht-klinischen Stichproben erfasst, um verschiedene Bereiche (klinisch, subklinisch, nicht-klinisch) festlegen zu können (Achenbach & Rescorla, 2001). Der Vorteil dieser Zugangsweise ist darin begründet, dass die dimensionale Klassifikation durch statistisch gewonnene Daten objektiver sowie reliabler zu sein scheint als Kategoriensysteme, die über Expertenkonsensus gewonnen werden. Die verschiedenen Dimensionen dienen der wertvollen Einschätzung, zu welchem Grad bestimmte Verhaltensweisen aufgewiesen werden oder nicht (Mash & Wolfe, 2013; Achenbach et al., 2012). Zahlreiche Dimensionen für psychische Störungen wurden empirisch gefunden, so auch externalisierende (z.B. aggressives Verhalten) und internalisierende (z.B. ängstlich, depressives Verhalten) Verhaltensweisen (Mash & Wolfe, 2013). Zu den am häufigsten identifizierten Dimensionen gehören ängstlich/depressives, ängstlich/zurückgezogenes, regelbrechendes und aggressives Verhalten sowie soziale, schizoid-zwanghafte und Aufmerksamkeitsprobleme wie auch somatische Beschwerden (Achenbach & Rescorla, 2001). Auf diese häufig identifizierten Dimensionen wird im Zusammenhang mit den *Top Problems*, einem Teil des MINDCHECK, in Kapitel 4.1.4 eingegangen.

Der MC ist also ein neuartiges Verfahren, welches im Vergleich zu anderen bildbasierten-Verfahren auf einem dimensionalen Zugang zur Psychopathologie im Kindesalter beruht. Zusätzlich wurde er für den Computer entwickelt, was eine Reihe von Vorteilen mit sich bringt. Letztens Endes erfüllt der MC viele Forderungen, die von Boyle, Offord, Racine, Sanford, Fleming und Price-Munn (1993) für Instrumente, die psychische Störungen bei Kindern identifizieren sollen, aufgestellt wurden: So ist der MC einfach anzuwenden wie auch in einem kurzen Zeitraum von 10 Minuten zu bearbeiten. Er ist auf die Bedürfnisse und Besonderheiten, die sich im klinischen Assessment von Kindern ergeben, angepasst und deckt die Erfassung von internalisierenden, externalisierenden sowie Aufmerksamkeitsstörungen ab.

2.2 Begriffsdefinitionen

Im Folgenden sollen die Konstrukte Emotionsverständnis, Emotionsregulation und *Theory of Mind* voneinander abgegrenzt werden.

2.2.1 Emotionskontrolle: Eine Einführung

Nach Scherer (2000) bedienen Basisemotionen funktionale Antwortprogramme die dazu dienen sich schnell an Veränderungen in der Umwelt anzupassen. In der heutigen Gesellschaft werden wir selten mit lebensbedrohlichen Situationen konfrontiert, die diese Reaktionen erfordern. Im Gegensatz zu der ursprünglichen Funktion von Emotionen, nämlich im Sinne von Impulsen, ist für die täglichen sozialen Interaktionen ein gewisses Maß an Emotionskontrolle förderlich. Um diese Impulse zu kontrollieren, lernen Kinder bereits früh wie sie ihre Emotionen gesellschaftstauglich modifizieren und ausdrücken können. In anderen Worten lernen Kinder eine Balance zu schaffen zwischen ihren eigenen Bedürfnissen und Wünschen einerseits und den Zielen und Anforderungen der Gesellschaft andererseits, ohne dabei ihre sozialen Beziehungen zu gefährden. Die Emotionskontrolle automatisiert sich im Laufe der Entwicklung.

2.2.2 Emotionsverständnis bei Kindern

Harris (2010) betont, dass es dem Menschen vorbehalten ist Emotionen auszudrücken und diese zu deuten –sowohl eigene Emotionen, als auch Emotionen anderer Menschen. Diese Tatsache ermöglicht die einzigartige Gelegenheit emotionale Erfahrungen zu verstehen, zu teilen und einzusetzen.

Kinder fangen sobald sie sprechen können an, Aussagen über eigene Gefühle und die Gefühle anderer zu tätigen. Hierbei werden sowohl gegenwärtige, als auch vergangene Gefühlszustände oder hypothetische Aussagen über zukünftige Situationen zum Ausdruck gebracht. Dabei sind Gefühlsäußerungen nicht bloßer lexikalischer Ersatz für ein Empfinden, sondern dienen beispielsweise der Erlangung von Aufmerksamkeit oder um den emotionalen Zustand einer anderen Person zu beeinflussen.

Hierzu fanden Lagattuta und Wellman (2002), dass sich Gespräche über vergangene emotionale Erfahrungen häufiger auf negative Emotionen beziehen und näher ausgeführt werden als positive emotionale Inhalte der Vergangenheit.

Es erscheint plausibel, dass Gespräche über vergangene Emotionen Kindern helfen zu verstehen, wie ein Gefühl reaktiviert werden kann, lange nach der eigentlichen Emotion. Kinder können in Gespräche über vergangene Ereignisse miteinbezogen werden und dadurch eine Reaktivierung der vergangenen Emotion erleben, um sie sich für eine gegenwärtige Situation nützlich zu machen.

Da besonders negative Emotionen thematisiert werden könnten Kinder besonders aufmerksam gegenüber der Reaktivierung von negativen vergangenen Emotionen sein (Harris, 2010).

Bei einer Rumination, also dem Grübeln über vergangene Ereignisse können die damit verbundenen vergangenen Emotionen in der aktuellen Situation gezeigt werden und unter Umständen unterschiedlich oder sogar gegensätzlich zu derzeitigen Emotionen sein. Durch gezieltes Nachfragen seitens der Bezugspersonen sollen Kinder zum Nachdenken über ihren emotionalen Zustand und dessen Ursache gebracht werden -besonders, wenn Kinder in positiven Situationen aufgebracht sind oder sich in einer negativen emotionalen Stimmung befinden.

Kinder sollen sich der Tatsache bewusst werden, dass negative Emotionen der Vergangenheit durch Erinnerungen wieder aktiviert werden können und abzugrenzen sind von derzeitigen Emotionen (Harris, 2010).

Kinder entwickeln mit der Zeit eine umfangreiche Sammlung an Skripten für verschiedene Emotionen. Sie lernen Arten von Situationen zu identifizieren, die bestimmte Emotionen auslösen, zum Beispiel Angst, Trauer, Glück oder Schuld (Harris, Olthof, Meerum Terwogt & Hardman, 1987).

Trabasso, Stein & Johnson (1981) betonen außerdem, dass sie typische Aktionen und Ausdrücke zu identifizieren lernen, die einen bestimmten emotionalen Zustand begleiten. Emotionen sind spezielle Arten von Skripten, da sie nicht in jeder Situation gleichermaßen angewendet werden können. Skripten können als mentale, interne Repräsentationen bezeichnet werden, die bestimmte Handlungsabläufe, Verhaltensweisen und Konsequenzen je nach Situation bestimmen (Kollar, Fischer & Hesse, 2006).

Es müssen verschiedene Skripten für unterschiedliche Menschen abgespeichert werden, da Individuen emotional unterschiedlich auf bestimmte Situationen reagieren. Diese stets anzupassenden Bewertungsprozesse stellen eine Grenze der Skripten in Bezug auf Emotionen dar. Skripten können in Bezug auf Emotionen, zum Beispiel der Reaktion auf einen Trauerfall, nur bedingt angewendet werden, weil unterschiedliche Menschen individuell auf die gleiche oder eine ähnliche Situation reagieren. Skripten vermitteln eine Art von Sicherheitsgefühl, das in stark emotionalen Situationen an seine Grenzen stößt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich Emotionsverständnis einerseits auf das Bewusstsein über Emotionsprozesse bezieht, zum Beispiel Emotionszustände oder deren Regulation. Andererseits bezieht sich Emotionsverständnis auch auf Überzeugungen, wie Emotionen arbeiten, zum Beispiel auf Attributionssysteme (Harris, 2010). Zum Beispiel ist man davon überzeugt, dass Misserfolge intern begründet sind und nicht auch externe Ursachen haben könnten.

Emotionsverständnis umfasst das Erkennen von Emotionen, deren Ursachen und Hinweise auf Emotionen sowohl bei sich selbst als auch bei Anderen. Darüber hinaus beinhaltet Emotionsverständnis das Wissen über multiple Emotionen, außerdem Methoden, wie man Emotionen hinsichtlich Kommunikation einsetzen kann und über den Umgang mit Emotionen, also Emotionsregulation (Southam-Gerow & Kendall, 2002).

2.2.3 Emotionsregulation

In der einschlägigen Literatur werden die Konstrukte Emotionsverständnis und Emotionsregulation oftmals in Zusammenhang gebracht.

Nach Southam-Gerow und Kendall (2002) gilt eine angemessene Emotionsregulation sowohl für die sozio-emotionale Kompetenz, als auch für die psychische Gesundheit als bedeutsam. Dabei gilt Emotionsregulation als Konstrukt, das Emotion als regulierendes Phänomen umfasst.

Emotionsregulation sind extrinsische und intrinsische Prozesse, die verantwortlich sind für die Überwachung, Evaluation und Modifikation emotionaler Reaktionen, vor allem bezüglich der eigenen Zielerreichung. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie Emotion reguliert wird. Zum Beispiel durch Aufmerksamkeitsprozesse, durch Attributionen, durch Verhalten oder neurophysiologische Prozesse (Thompson, 1994). Ein zweiter Aspekt der Emotionsregulation gilt der Unterscheidung zwischen der Steuerung und der Regulation von Emotionen. Regulation dient der Anpassung von emotionalem Verhalten, wohingegen die Steuerung dazu dient emotionale Prozesse zurückzuhalten. Emotionsregulation ist nicht nur geeignet, um Emotionen zu reduzieren oder umzustrukturieren, sondern sie kann situationsbedingt auch zu einer zunehmenden emotionalen Erregung führen (Southam-Gerow & Kendall, 2002). Cole, Michel und Teti (1994) konstatieren, dass emotionale Dysregulation ist nicht unbedingt das Fehlen von Emotionsregulation ist, sondern viel mehr eine Regulation in dysfunktionaler Weise.

Ein weiterer Aspekt der Emotionsregulation betrifft die individuellen Unterschiede der Kinder und ihrer Umwelt, zum Beispiel bezüglich Familie und Kultur. Transaktionen zwischen einerseits dem Temperament des Kindes und andererseits Eigenschaften und Verhaltensweisen der Bezugsperson, zum Beispiel Erziehungs- und Bindungsstil, können individuelle Unterschiede in der Entwicklung der Emotionsregulation ausmachen. Aus dieser Perspektive entwickelt sich Emotionsregulation weitgehend im Rahmen der Beziehungsgestaltung zwischen dem Kind und den Bezugspersonen (Calkins, 1994).

2.2.4 *Theory of Mind*

Die bloße Fähigkeit Emotionen oder Emotionsausdrücke zu identifizieren setzt nicht unbedingt ein Emotionsverständnis über mentale Zustände –also Wünsche, Ziele, Vorstellungen– voraus und wie diese mit Handlungen verbunden sind. Dieses Verständnis über die Verknüpfung umfasst ein fortgeschrittenes Emotionsverständnis und entwickelt sich später als die bloße Emotionserkennung oder –benennung (Weimer, Sallquist & Bolnick, 2012).

Emotionsverständnis und *Theory of Mind* scheinen eng miteinander verknüpft zu sein. Sie unterliegen in großen Teilen den gleichen Einflussfaktoren, wie zum Beispiel die Anwesenheit von Geschwistern, dem sozioökonomischen Status der Familie, die Konversation über Emotionen und mentale Zustände innerhalb der Familie und die Bindungsqualität zu Bezugspersonen (Galende, de Miguél & Arranz, 2012).

Nach Eggum et al. (2011) sind *Theory of Mind* und Emotionsverständnis zwar verwandte, dennoch aber unterschiedliche Konstrukte der sozialen Kognition. *Theory of Mind* hilft die Gefühle anderer zu verstehen, vor allem, wenn sich die Emotionen von den eigenen unterscheiden. Zum Beispiel könnte *Theory of Mind* einem Kind, das Achterbahn fahren mag, helfen zu verstehen, dass ein anderes Kind es nicht mag Achterbahn zu fahren und Angst davor hat.

Die Fähigkeit zur *Theory of Mind* ist theoretisch mit Sozialkompetenz, positiven Peer-Beziehungen und prosozialem Verhalten verbunden. Wenn Kinder sich bewusst sind über die Gedanken, Überzeugungen und Absichten anderer, sind sie wahrscheinlich ebenso besser in der Lage andere einzuschätzen und Verhalten und Emotionen anderer zu prognostizieren. Ebenso können sie besser auf ihre eigenen Gedanken, Überzeugungen und Absichten Einfluss nehmen und diese ändern, um soziale Wechselwirkungen zu optimieren. Kinder mit einem differenzierten Verständnis für die kognitiven Zustände anderer sollten qualitativ hochwertige Beziehungen zu Peers und Erwachsenen aufbauen können, die wiederum einen Beitrag zu sozialem und emotionalem Wohlbefinden leisten.

Anhand der Forschungsergebnisse wird erwartet, dass Emotionsverständnis und *Theory of Mind* in Beziehung zur prosozialen Orientierung stehen.

Weimer et al. (2012) sagen, dass Kinder ab einem Alter von etwa vier Jahren anfangen zu verstehen, dass Menschen Wünsche, Gedanken, Überzeugungen und andere mentale Zustände haben, die mit ihrem Verhalten verbunden sind. Das Konstrukt der *Theory of Mind* wird oft durch sogenannte *false-belief*-Aufgaben

gemessen. Eine klassische *false-belief*-Aufgabe kann wie folgt aussehen: Charakter A platziert ein Objekt in einer Box und verlässt den Raum. Charakter B platziert die Box mit dem Gegenstand an einem anderen Ort, während der Abwesenheit von Charakter A. Kinder werden gefragt, wo Charakter A das Objekt suchen wird, wenn er zurückkehrt. Man geht davon aus, dass ein Kind, das angibt Charakter A wird das Objekt an seinem ursprünglichen Ort, nämlich dort wo er oder sie es platziert hat suchen das Konzept des *false-belief* versteht.

Dieses Verständnis unterliegt einer graduellen Entwicklung während der frühen Kindheit, in der Kinder lernen, dass Verhaltensweisen von mentalen Zuständen begleitet werden.

Sowohl Emotionsverständnis als auch das Konzept der *Theory of Mind* sind wichtig für die Entwicklung von sozialer Kompetenz.

2.3 Entwicklungsstufen des Emotionsverständnisses

Innerhalb der letzten 20 Jahre wissenschaftlicher Forschung stellte sich heraus, dass sich Emotionsverständnis mit dem Alter ändert, insbesondere in der Altersspanne zwischen 18 Monaten und 12 Jahren. Diese altersbedingten Veränderungsprozesse inkludieren das Verständnis von Emotionen, deren Ursachen und die Kontrollierbarkeit.

Zusammenfassend lassen sich nach Pons, Harris und de Rosnay (2004) neun Komponenten des Emotionsverständnisses differenzieren. Nach diesen neun Komponenten wurde der *Test of Emotion Comprehension* (TEC) entwickelt.

Hierbei entsprechen die Altersangaben bedingt durch individuelle Unterschiede ungefähren Werten.

Komponente I: Recognition = Erkennen und Benennen von Emotionsausdrücken

Im Alter von drei bis vier Jahren beginnen Kinder Emotionen wahrzunehmen und ausdrücken zu können. Sie sind fähig die Basisemotionen Freude, Trauer, Angst und Ärger zu erkennen und zu benennen, wenn sie als Bildmaterial repräsentiert werden.

Komponente II: External cause = Verständnis situativer Emotionsauslöser

Ebenfalls im Alter zwischen drei und vier Jahren fangen Kinder an zu verstehen, inwieweit äußere Umstände Emotionen anderer Personen beeinflussen können. Sie können

beispielsweise die Traurigkeit eines anderen Kindes antizipieren, das sein Lieblingsspielzeug verloren hat oder die Freude eines anderen Kindes über ein Geschenk.

Komponente III: Desire = Wünsche als Emotionsauslöser

Zwischen drei und fünf Jahren lernen Kinder einzuschätzen inwiefern emotionale Reaktionen mit den dahinterstehenden Wünschen zusammenhängen. Darüber hinaus verstehen sie, dass zwei Menschen unterschiedliche Gefühle bezüglich der gleichen Situation haben können, weil sie unterschiedliche Wünsche haben.

Komponente IV: Belief = Überzeugung

Im Alter zwischen vier und sechs Jahren beginnen Kinder zu verstehen, dass die Überzeugung einer Person –unabhängig davon ob sie richtig oder falsch ist– ihre emotionale Reaktion auf eine situative Begebenheit beeinflusst.

Komponente V: Reminder = Erinnerung

Zwischen drei und sechs Jahren verstehen Kinder den Zusammenhang zwischen Erinnerung und Emotionen. Sie beginnen zunehmend zu verstehen, dass die Intensität einer Emotion mit der Zeit abnimmt und dass manche Elemente einer gegenwärtigen Situation als „Reminder“ dienen können, um eine vergangene Emotion zu reaktivieren.

Komponente VI: Regulation = Kognitive Regulierung von Emotionen

Wenn Kinder älter werden rufen sie andere Kontrollstrategien für Emotionen auf. Zwischen sechs und sieben Jahren sind dies zumeist Strategien behavioraler Natur, wohingegen Kinder ab dem Alter von acht Jahren beginnen zu begreifen, dass psychologische Strategien, wie Ablenkung oder Verneinung, effektiver sind als rein behaviorale Strategien.

Komponente VII: Hiding = Verständnis vorgetäuschter Emotionen

Es können Diskrepanzen auftreten zwischen dem sichtbaren Ausdruck einer Emotion und der tatsächlichen aktuellen Gefühlslage. Im Alter zwischen vier und sechs Jahren fangen Kinder an diese Möglichkeit einer Diskrepanz zu verstehen.

Komponente VIII: Mixed = Multiple Emotionen

Kinder ab einem Alter von acht Jahren beginnen zu verstehen, dass eine Person auch multiple oder sogar ambivalente emotionale Reaktionen bezüglich einer Situation zeigen kann.

Komponente IX: Morality = Moralische Einflüsse (Gewissen)

Ab einem Alter von acht Jahren beginnen Kinder zu begreifen, dass sich negative Gefühle aus einer moralisch verwerflichen Aktion ergeben, wie zum Beispiel lügen oder stehlen, und dass positive Emotionen aus einer moralisch lobenswerten Aktion resultieren, zum Beispiel Widerstehen einer Versuchung oder dem Geständnis eines Fehlverhaltens.

Pons et al. (2004) konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen Alter und Emotionsverständnis über alle neun Komponenten finden. Geschlecht ist hier nicht signifikant.

Kontrastanalysen haben gezeigt, dass die neun Komponenten in insgesamt drei hierarchische Phasen unterteilt werden können.

Die erste Gruppe *External* umfasst externe Aspekte von Emotionen und besteht aus den Komponenten I (Recognition), V (Reminder) und II (External cause). Die zweite Gruppe *Mental* fasst die Komponenten IV (Belief), III (Desire) und VII (Hiding) als mentale Aspekte von Emotion zusammen. Die dritte Gruppe *Reflection* der reflexiven Aspekte von Emotion setzt sich zusammen aus Komponente IX (Morality), IV (Regulation) und VIII (Mixed) zusammen.

Die Komponenten weisen dabei eine hierarchische Ordnung auf. Innerhalb der drei Gruppen werden die unterschiedlichen Phasen von Emotionsverständnis gleichzeitig ausgebildet.

Das Verständnis für die Schlüsselaspekte von Emotion (erste Phase) ist die Voraussetzung für das psychologische Verständnis von Emotionen (zweite Phase) und das Verständnis über die internen Aspekte wiederum ist die Voraussetzung um das Ausmaß von Reflektion und Rumination von Emotionen zu begreifen (dritte Phase).

2.4 Einflussfaktoren auf Emotionsverständnis

Es konnten sich verschiedene Einflussfaktoren ausfindig machen lassen, die mehr oder weniger stark das Emotionsverständnis von Kindern beeinflussen und dadurch individuelle Unterschiede bedingen.

Pons und Harris (2005) sagen, dass individuelle Unterschiede im Emotionsverständnis bei Kindern nicht zufällig sind, sondern Ausdruck relativ stabiler psychischer und sozialer Charakteristika. In der Literatur finden sich diesbezüglich insgesamt sechs Konklusionen.

Erstens sind individuelle Unterschiede im Emotionsverständnis ziemlich früh beobachtbar. Hierzu wurde gezeigt, dass sich Dreijährige in der Anzahl der Äußerungen, die ein Hinweis auf Emotionen sind, sehr unterscheiden (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Zweitens können individuelle Unterschiede auch noch im späteren Kindesalter festgestellt werden. Es gibt durchschnittlich entwickelte vier- bis fünfjährige Kinder die ein besseres Emotionsverständnis zeigen als 10- bis 11-Jährige (Cutting & Dunn, 1999). Drittens können nach Pons, Lawson, Harris und de Rosnay (2003) Teilkomponenten des Emotionsverständnisses individuell unterschiedlich weniger gut ausgeprägt sein, zum Beispiel bezüglich des Unterschiedes zwischen scheinbarer und echter Emotion und dem Verständnis über moralische Regeln oder situative Kausalzusammenhänge. Viertens können unterschiedliche Charakteristika des Kindes und der Familie des Kindes zu individuellen Unterschieden im Emotionsverständnis beitragen. Außerdem hängt die sprachliche Fähigkeit des Kindes mit dem Emotionsverständnis zusammen (Pons et al., 2003).

Fünftens kann von einem Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und individuellen Unterschieden in Sozialkontakten zu Peers und Erwachsenen ausgegangen werden. Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Emotionsverständnis von vierjährigen Kindern und der Spielqualität mit engen Freunden (Villanueva, Clemente & Garcia, 2000).

Zuletzt erschließt sich die Konklusion, dass man auf unterschiedlichen Wegen einzelne Aspekte von Emotionsverständnis im Kindesalter trainieren kann (Bennett & Hiscock, 1994).

Der typische, hierarchische Prozess verläuft zwar sequenziell, jedoch existieren in jeder

Altersklasse individuelle Unterschiede im Emotionsverständnis der Kinder. Individuelle Unterschiede existieren nicht nur bei sehr jungen Kindern, sondern über alle Altersstufen hinweg bis zum Alter von 11 Jahren (Pons, Harris & de Rosnay, 2004).

Hierbei bleibt zu sagen, dass bisher nicht eindeutig geklärt werden konnte, inwieweit sich individuelle Unterschiede im Emotionsverständnis ab einem Alter von sechs Jahren entwickeln. Es ist möglich, dass sich diese individuellen Unterschiede im Kleinkindalter ab dem Schulalter verringern oder verschwinden, da Kinder in der Schule viele unterschiedliche Erfahrungen mit einem breiten Spektrum von unterschiedlichen anderen Kindern machen. Außerdem könnte es sein, dass sich die individuellen Unterschiede auf einige Teilkomponenten des Emotionsverständnisses beziehen und sich aufheben, indem verschiedene andere Teilaspekte von Emotionsverständnis erlernt werden (Pons et al., 2004).

Unabhängig vom Alter ist das Level des Emotionsverständnisses ein guter Prädiktor für das Emotionsverständnis ein Jahr später (Pons & Harris, 2005).

2.4.1 Alter

Wie bereits in Kapitel 2.3 erläutert, hat das Alter einen natürlichen Einfluss auf das Emotionsverständnis. Während der Entwicklungsphase des Emotionsverständnisses ist dies klar erkennbar und konnte in zahlreichen Studien empirisch belegt werden.

Alter spielt eine wichtige und komplexe Rolle bei der Entwicklung von Emotionsverständnis. Je älter ein Kind ist, desto eher sind ihm verschiedene Aspekte emotionaler Erfahrung bewusst. Durch die mit dem Alter einhergehende zunehmende Flexibilität der kindlichen Kognitionen, zeichnen sich sowohl direkte, als auch indirekte Auswirkungen des Alters auf das Emotionsverständnis ab. Somit erklärt sich warum ein erhöhtes analytisches Denken die Fähigkeit komplexer Aspekte von Emotionsverständnis verbessern kann (Albanese, De Stasion, Di Chiacchio, Fiorilli & Pons, 2010).

2.4.2 Sprache

Unabhängig vom Alter variiert das Emotionsverständnis von Kindern mit den sprachlichen Fähigkeiten.

Alter und sprachliche Fähigkeiten machen knapp Dreiviertel der Varianz im Emotionsverständnis aus. Den sprachlichen Fähigkeiten ist der dominantere Teil der Varianz

zuzumessen im Vergleich zum Alter. Warum ist dies so? Einerseits ist Sprache ein Instrument kognitiver Repräsentation. Emotionen können genau wie konkrete oder abstrakte Objekte benannt werden. Je besser Kinder Emotionen benennen können, desto besser können sie diese verstehen. Andererseits ist Sprache Instrument der sozialen Kommunikation. Kinder mit überlegenen Sprachkenntnissen sind dadurch in der Lage, leichter mit ihren Mitmenschen, seien es Peers oder Erwachsene, zu kommunizieren und stellen somit attraktivere Interaktionspartner dar. Im Umkehrschluss setzen Kinder mit höherer sprachlicher Fähigkeit diese öfter ein und sind so in der Lage ihren mentalen Zuständen und Emotionen sprachlich Ausdruck zu verleihen (Pons et al., 2003).

Cutting & Dunn (1999) konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen der sprachlichen Fähigkeit und ihrem Emotionsverständnis finden. Darüber hinaus ist die sprachliche Fähigkeit eines drei- bis sechsjährigen Kindes ein signifikanter Prädiktor für das Emotionsverständnis (de Rosnay & Harris, 2002).

Kinder mit stärker ausgeprägten Sprachfähigkeiten zeigen eine höhere Kompetenz im Emotionsverständnis (Albanese et al., 2010). Diese These wird gestützt durch die Studie von Figueras-Costa und Harris (2001), in der taube Kinder eine verzögerte Entwicklung im Emotionsverständnis zeigten.

2.4.3 Geschlecht

Zaidel, Bloom, Fireman und Larsen (2013) fanden heraus, dass obwohl Mädchen und Jungen einen ähnlichen Entwicklungsfortschritt bezüglich ihren Fähigkeiten Emotionen zu verstehen zeigen, dennoch ein Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Berichterstattung besteht.

Follow-up Studien verdeutlichen, dass die Geschlechtsdifferenz in den mittleren und älteren Gruppen der Kinder vorhanden ist, nicht aber in der jüngsten Gruppe der Kinder. Dazu fanden auch LaFrance, Hecht und Paluck (2003) kleinere Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei jüngeren Kindern und die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei älteren Kindern.

Generell gelten Mädchen als emotional reifer als Jungen (Cutting & Dunn, 1999).

Strayer und Roberts (1997) erklären die geschlechtsspezifischen Differenzen durch Unterschiede im Empathievermögen zwischen Mädchen und Jungen.

2.4.4 Kognitive Fähigkeiten

Die nonverbalen kognitiven Fähigkeiten von Kindern erklären einen erheblichen Anteil der Varianz im Emotionsverständnis, neben Alter und sprachlichen Fähigkeiten. Die nonverbalen Fähigkeiten spielen vor allem bei komplexerem Emotionsverständnis eine Rolle, wie zum Beispiel bei dem sogenannten *hiding*, dem Verstecken von Emotionen, oder gemischten Emotionen (*mixed*) (Pons et al., 2004) (Details s. Kap. 2.3). Weitere kognitive Einflussfaktoren auf das Emotionsverständnis sind das Arbeitsgedächtnis (Blankson, O'Brien, Leerkes, Marcovitch & Calkins, 2012), exekutive Funktionen (Denham et al., 2012) und die Selbstregulation des Kindes (von Salisch, Haenel & Denham, 2013).

2.4.5 Soziale Kompetenz

Da soziale Kompetenz ein Konstrukt ist, das eng mit Emotionsverständnis und auch mit dem Konstrukt der *Theory of Mind* zusammenhängt ist die nähere Betrachtung hierzu durchaus interessant.

Emotionsverständnis von Kindern im Vorschul- und Schulalter ist ein guter Prädiktor für soziale Kompetenzen im Umgang sowohl mit Peers, aber auch im Umgang mit Erwachsenen (Pons, Lawson & Harris, 2003). In einer anderen Studie fanden Pons, Harris und Doudin (2002), dass mit dem Ausmaß des Emotionsverständnisses die Beliebtheit von Kindern bei Peers und Erwachsenen sowie deren prosoziale Verhaltensweisen zunehmen.

Die Möglichkeit eigene Emotionen und Gedanken zu verstehen ermöglichen das Verständnis über Kognitionen und Emotionen anderer und damit die Kapazität für Mitgefühl und die Motivation für prosoziales Verhalten (Roberts & Strayer, 1996).

Eine gut entwickelte und umfassende soziale Kompetenz von Kindern geht mit prosozialem Verhalten einher und ist dadurch auch förderlich für die Schulmotivation und den Schulerfolg (Denham, Wyatt, Bassett, Encheverria & Knox, 2009; Garner, 2010; Ray & Smith, 2010).

2.4.6 Eltern und Familie

Harris (1999) betont, dass individuelle Unterschiede im Emotionsverständnis teilweise bedingt sein können durch die Familie des Kindes. Zum Beispiel haben die Qualität der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson oder des familiären Diskurses über Emotionen einen starken Einfluss auf das Emotionsverständnis von Kindern.

Sicheres Bindungsverhalten hat weitreichenden Einfluss auf das kindliche Emotionsverständnis, jedoch ist unklar wie sich die Bindungsqualität auf das Emotionsverständnis auswirkt (de Rosnay & Harris, 2010).

Außerdem spielt neben der Bindungsqualität zwischen dem Kind und der Bezugsperson (zumeist die Kindesmutter) ebenso die Art und Weise wie innerhalb der Familie über Emotionen gesprochen wird eine Rolle (Harris, de Rosnay & Pons, 2005).

Hierzu konnte außerdem von Fivush, Brotman, Buckner und Goodman (2000) gezeigt werden, dass die Gespräche zwischen Müttern und Kindern über emotionale Erfahrungen länger waren, als die zwischen Vätern und ihren Kindern und dass Mütter generell öfter über Emotionen sprechen mit ihren Kindern.

Harris (1999) betont die Wichtigkeit dessen, dass Kinder ihren Bezugspersonen ihre Emotionen mitteilen können. Kinder können diese bezüglich der Emotionen fragen, die Andere haben und was diese Emotionen verursacht hat und Kinder können aus Konversationen über Gefühle lernen, welche Gründe und Konsequenzen emotionale Erfahrungen haben können.

Außerdem sind die Bildung und Erwerbstätigkeit der Eltern gute Prädiktoren für das Emotionsverständnis der Kinder (Dunn & Brown, 1994), wohingegen der sozioökonomische Status ein schlechter Prädiktor ist (Greig & Howe, 2001).

2.5 Klinische Relevanz von Emotionsverständnis und Psychopathologie

Eisenberg et al. (2000) konstatieren, dass sich differenzierte negative Emotionen unterschiedlich auf einerseits die Internalisierung von Problemverhalten, zum Beispiel sozialer Rückzug, Angst, Depression und psychosomatische Reaktionen und andererseits auf externalisierende Probleme beziehen, zum Beispiel Delinquenz, aggressives Verhalten.

Globale negative Emotionalität wurde im Zusammenhang mit internalisierenden und externalisierenden Problemen gefunden (Rothbart & Bates, 1998).

Abnormale Emotionen sind ein Charakteristikum für viele psychopathologische Auffälligkeiten (Thoits, 1985).

Rieffe & de Rooij (2012) konstatieren, dass Emotionsbewusstsein, also die Fähigkeit die eigenen Gefühle zu reflektieren, in Zusammenhang mit einer besseren mentalen Gesundheit steht.

Es konnte gezeigt werden, dass die Varianz im Emotionsbewusstsein ein guter Prädiktor ist für die Varianz der internalisierenden Probleme über die Zeit.

Zusätzlich trägt eine verminderte Neigung Emotionen anzusprechen und zu bewerten vermehrt zu depressiven Symptomen bei. Wohingegen das Verstecken der eigenen Emotionen dazu beiträgt, dass man sich mehr Sorgen macht und zu Ruminationen neigt.

Individuelle Unterschiede im Emotionsbewusstsein leisten einen negativen Beitrag zur Vorhersage der individuellen Unterschiede in verschiedenen internalisierenden Symptomen. Die Tatsache, dass mehrere Aspekte der emotionalen (Dys-) Funktion einzigartig in Zusammenhang stehen mit unterschiedlichen internalisierenden Problemen, gibt nützliche theoretische Informationen und klinische Implikationen.

Es gibt drei wichtige Aspekte des Emotionsbewusstseins. Das sind die Unfähigkeit zwischen Emotionen zu differenzieren, über diese zu sprechen und ein stärkeres Bewusstsein für körperliche Symptome während einer emotionalen Erfahrung. Diese Aspekte sind gut Prädiktoren für verschiedene internalisierende Symptome. Beeinträchtigungen in diesen Aspekten des Emotionsbewusstseins bedeuten einen internal selbst-orientierten Fokus statt eines external orientiertem Fokus. Ein Kind mit external orientiertem Fokus versteht die emotionsauslösende Situation und sucht Lösungsansätze. Ein selbst-orientierter Fokus limitiert die Fähigkeit die emotionsauslösende Situation zu analysieren und unterschiedliche Aspekte der Situation zu identifizieren, die für verschiedene Handlungstendenzen und damit verbundenen emotionalen Erfahrungen. Konsequenterweise wird die emotionale Erfahrung fortbestehen und eventuell generalisieren (Scherer, 2000).

Rieffe, Villanueva, Adrian und Górriz (2009) fanden einen Zusammenhang zwischen einer mangelnden Bereitschaft oder Fähigkeit sich mit den eigenen Emotionen zu befassen und depressiven Symptomen.

Außerdem steht die Tendenz Emotionen vor anderen zu verbergen in Zusammenhang mit sozialer Ängstlichkeit und Sorgen bei Jugendlichen (Rieffe et al., 2009).

Es existieren Defizite im Emotionsverständnis bei Kindern aus Risikogruppen für psychische Störungen. Missbrauchte und misshandelte Kinder zeigen zum Beispiel Defizite in der Erkennung von Emotionen in Gesichtsausdrücken (Camras & Rappaport, 1993).

Außerdem fanden Shipman und Zerman (1999) heraus, dass misshandelte Kinder, Kinder mit einem erhöhten Risiko für Verhaltensstörungen und schwer erziehbare Vorschulkinder Defizite im Verständnis für die Ursachen für Emotionen zeigten.

Autistische Kinder weisen Defizite im Emotionsverständnis auf mehreren Ebenen auf. Zum einen ist ihre Fähigkeit betroffen emotionale Gesten und Gesichtsausdrücke den korrekten Situationen, beziehungsweise Kontexten zuzuordnen. Zum anderen ist ihre Fähigkeit Gesichtsausdrücke zu entsprechenden auditiven Informationen zuzuordnen beeinträchtigt. Außerdem weisen sie Defizite im Verständnis von bestimmten internalen Ursachen von Emotionen auf (Celani, Battacchi & Arcidiacono, 1999).

Southam-Gerow und Kendall (2000) konnten herausfinden, dass Kinder mit generalisierten Angststörungen, emotionaler Störung mit Trennungsangst im Kindesalter oder sozialer Phobie ein geringeres Emotionsverständnis und eine geringere Emotionsregulation, jedoch ein äquivalentes Verständnis über die Signalwirkung von Emotionen und die Existenz multipler Emotionen zeigen.

Die Untersuchungen zu Emotionsverständnis und –regulation zeigen, dass ein erhöhter Fokus auf Emotionen innerhalb der therapeutischen Arbeit mit Kindern von Vorteil sein kann. Derzeit betonen viele Behandlungsprogramme die Lösung der Probleme durch Änderung oder Anpassung an äußere Umstände oder die Änderung dysfunktionaler Denkweisen. Jedoch werden einige Kinder nicht von schwierigen Bedingungen und problematischen Gedanken, sondern von ihren eigenen Emotionen beunruhigt. Die Integration von Emotion in konzeptionelle Modelle für Kinderpsychopathologie und Psychotherapie beabsichtigt nicht nur die praktische Integration innerhalb und zwischen den Disziplinen, sondern auch die Integration auf der konzeptionellen Ebene (Southam-Gerow & Kendall, 2002).

Die Integration emotionsbezogener Interventionen könnte das Emotionsverständnis und die Emotionsregulation erhöhen, zum Beispiel durch Ermutigung zur Konfrontation statt Vermeidung emotionaler Erfahrungen (Safran & Greenberg, 1989).

3 Ziel der Untersuchung und Hypothesen

Das grundlegende Ziel dieser Studie ist die Evaluierung des neu entwickelten computerbasierten Verfahrens MINDCHECK, zur Erfassung von klinischen Auffälligkeiten im Kindesalter. Hierbei werden die psychometrischen Eigenschaften des Verfahrens überprüft. Die Überprüfung von Reliabilität und Objektivität werden explorativ erfolgen. Zum Gütekriterium der Validität sei auf die Diplomarbeit von Johannes Engler verwiesen.

In der vorliegenden Diplomarbeit liegt neben der Entwicklung und Evaluierung des MINDCHECK der Schwerpunkt auf dem Konstrukt des Emotionsverständnisses von Kindern.

Hierbei ist es von Bedeutung inwieweit das Alter, das Geschlecht, die Fähigkeiten der *Theory of Mind* und die Sprache des Kindes Einfluss auf das Emotionsverständnis nehmen, ebenso externe Ursachen wie die Anzahl der Geschwister. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und klinischen Auffälligkeiten im Hinblick auf externalisierenden, internalisierenden und Aufmerksamkeitsdefiziten untersucht.

Für eine differenziertere inhaltliche Auseinandersetzung wird auf die obigen Kapitel verwiesen.

Es lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Alter

Sowohl Pons, Harris und de Rosnay (2004), als auch Albanese et al. (2010) konstatieren, dass je älter ein Kind ist, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass das Emotionsverständnis stärker ausgeprägt ist.

Es gibt keinen Unterschied bezüglich des Emotionsverständnisses zwischen Jungen und Mädchen

Es besteht kein Unterschied im Emotionsverständnis zwischen den Geschlechtern. Die Unterschiede die bestehen liegen in der Berichterstattung (Zaidel, Bloom, Fireman & Larsen, 2013).

Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Sozialer Kompetenz

Aufgrund der Literatur ist davon auszugehen, dass Emotionsverständnis ein guter Prädiktor für soziale Kompetenz ist (Pons et al., 2003).

Es besteht ein Unterschied bezüglich des Emotionsverständnisses zwischen Kindern mit Geschwistern und Kindern ohne Geschwister

Nach Farina und Albanese (2007) ist Emotionsverständnis von der Anwesenheit von Geschwistern abhängig. Dabei gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und ToMI

Nach Galende et al. (2012) werden Emotionsverständnis und *Theory of Mind* großteils von den gleichen Einflussfaktoren determiniert, zum Beispiel dem sozioökonomischen Status der Familie, der Anwesenheit von Geschwistern und den Konversationen über Emotionen innerhalb der Familie.

Daher ist davon auszugehen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Emotionsverständnis und den Werten des ToMI besteht.

Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und internalisierenden Problemen

Es konnte bereits ein Zusammenhang zwischen einer mangelnden Bereitschaft oder Fähigkeit sich mit den eigenen Emotionen zu befassen und depressiven Symptomen gefunden werden (Rieffe et al., 2009).

4 Methode

4.1 Entwicklung des MINDCHECK

Im Folgenden werden alle relevanten Aspekte und Prozessschritte der Entwicklung des MINDCHECK dargestellt. Es wird auf den konkreten zeitlichen Ablauf der Entwicklung, auf die inhaltliche Beschreibung der Items, auf die eingesetzte Instruktion und das Antwortformat, sowie auf den Programmteil der *Top Problems* eingegangen. Außerdem wird die Vorgehensweise bei der Vor- und der Playtestung zur Überprüfung des Programms an der Zielgruppe beschrieben.

4.1.1 Entwicklungsprozess

Der Prozess der Entwicklung des MINDCHECK begann mit einer inhaltlichen und gedanklichen Auseinandersetzung mit den Items des *Brief Problem Monitors* (BPM-Y).

Es wurden in Zusammenarbeit mit der gesamten Arbeitsgruppe theoretische Bild-Konzepte für jedes einzelne Item erstellt, angelehnt an theoretische Überlegungen und vorhandene Literatur zu jedem der abgefragten Symptome bzw. Symptomgruppen. Nach ersten allgemeinen Vorüberlegungen wurde die Bearbeitung der Konzeptentwürfe unter den Mitgliedern aufgeteilt und nach dessen Fertigstellung innerhalb der Gruppe diskutiert. Es erfolgte für jedes Item die Ausarbeitung von mehreren möglichen Szenarien bzw. Situationen in denen die abgefragte Verhaltensweise auftreten könnte, womit gleichsam unterschiedliche Kontexte pro Item inkludiert werden konnten (Schule, Zuhause, Peer-Group). Die ausgearbeiteten Szenarien wurden dem Fachbereich für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie der Universität Wien präsentiert und erneut auf Redundanz oder fehlende Aspekte überprüft.

Nach der vorersten Fertigstellung der Beschreibung der Item- Szenarien wurde probeweise das Item „Ich streite häufig oder widerspreche viel“ mit dem kostenfreien Internet-Programm *Bitstrips* (www.bitstrips.com) „gezeichnet“, dass die Erstellung von Comicbildern anhand von Templates und vorgegeben Figuren ermöglicht. Bei einem direkten Vergleich stellte sich jedoch das Comic-Bilder Programm *Pixton* (www.pixton.com) aufgrund ansprechenderer Graphik und größerer Auswahl von Hintergründen und wählbaren Gegenständen, sowie Figuren als überlegen heraus. Zusätzlich zu *Pixton* wurde das Bildbearbeitungsprogramm *Paint.NET* zur Rahmen- und Bildbearbeitung verwendet, um die häufig verwendeten Sprech- oder Gedankenblasen nachträglich mit Gegenständen zu füllen (zur Gewährleistung von Sprach- und Schriftfreiheit), da dieser Bearbeitungsschritt mit *Pixton* nicht möglich ist.

Die Arbeitsgruppe erstellte zuerst eine „Ankerfigur“ (Tommy), die möglichst neutral gestaltet sein sollte, um eine hohe Identifikationsfläche für die Kinder zu schaffen. Mit dieser Ankerfigur wurde im Weiteren durch alle Mitglieder gearbeitet, ermöglicht durch einen gemeinsamen Account im Pixton-Portal. Durch diesen konnten alle Gruppenmitglieder jederzeit auf die Arbeiten der Anderen zurückgreifen, womit widersprüchliche Darstellungen vermieden wurden.

Die zeichnerische Erstellung der 19 Items des BPM, sowie der 8 inkludierten positiven Items, wurde ebenfalls auf die Gruppenmitglieder aufgeteilt, die Ergebnisse darauffolgend intern diskutiert und im Folgenden Verbesserungsvorschläge eingebaut. Es wurde dabei mit der Jungenversion begonnen, später erfolgte die Erarbeitung der Mädchenversion, die deckungsgleiche Szenarien enthält, jedoch anhand verwendeter Figuren oder Gegenstände gendergerecht angepasst wurde.

Die Erstellung der Bilder der Jungenversion war im Dezember 2012 abgeschlossen und wurde dann durch den Fachbereich geprüft, woraufhin einige der Szenen verworfen oder teils kleinen Änderungen unterzogen wurden.

Zeitgleich wurden die Bilder im privaten Personenkreis der Gruppenmitglieder (vier Personen) präsentiert, was erneut zu Verbesserungen der Szenarien führte (z.B.: Item 17 „Ich habe zu starke Schuldgefühle“: fallendes Glas schien wie „von Geisterhand“ zu fallen, Widerspruch wurde darauf zeichnerisch behoben).

Der MINDCHECK enthält in der finalen Version insgesamt 65 Bildergeschichten bzw. Szenarien, die durch 93 einzelne Bilder präsentiert sind (Details, siehe Kap. 4.1.2).

Die Ausarbeitung der Instruktion des MINDCHECK erfolgte im nächsten Schritt. Dabei wurde darauf geachtet, eine möglichst simple, dennoch erschöpfende Instruktion zu entwickeln, die auch bildhaft umsetzbar ist. Auch diese wurde durch den Fachbereich überprüft und angenommen (Details zur Instruktion, siehe Kap. 4.1.3).

Zeitlich parallel dazu fand die Erstellung der Mädchenversion statt, die anstelle von Tommy einen weiblichen Avatar - Conny - als Leitfigur enthält, sowie die Ausarbeitung der Konzepte zu der Vorgabe der *Top Problems* (Details, siehe Kap. 4.1.4).

Diese werden durch die acht *narrowband*-Syndromskalen der ASEBA®-Verfahren repräsentiert, wobei jede der acht Skalen anhand von maximal sechs Bildern abgefragt wird. Die Bilder sind zum Teil dem MINDCHECK entnommen, die weiteren wurden neu erstellt und orientieren sich an Items des YSR, die der gleichen Syndromskala angehören. Die dreigliedrige Abfrage ist dem Vorgehen von Yeh und Weisz (2001) entnommen und wurde im vorliegenden Fall programmtechnisch angepasst. Des Weiteren wurden die Namen der Syndromskalen kindgerecht adaptiert, beispielsweise wurde die Skala „Schizoid/Zwanghaft“ („Thought problems“) in „komische Gedanken oder Verhalten“ umgewandelt. Ebenfalls wurde eine Instruktion für die Bearbeitung der *Top Problems* entwickelt (siehe Anhang I und III).

Da neben einer visuellen, auch eine auditive Vorgabe der Items erfolgen sollte, wurde die optimalste „Sprechstimme“ aus der Arbeitsgruppe anhand von Audio-Samples durch den Fachbereich ausgewählt. Daraufhin wurden alle 27 Items, sowie die ausgearbeitete Instruktion für bestmögliche Tonqualität in einem professionellen Tonstudio in Essen, Deutschland, mithilfe eines Technikers eingesprochen.

Um ein erstes Feedback zu den einzelnen Bildern direkt von der Zielgruppe zu erhalten, wurde mit den Bildern der Jungenversion eine Vortestung durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden ausführlicher beschrieben werden (siehe Kap. 4.2).

Nach der abgeschlossenen Entwicklung der Jungen- sowie der Mädchenversion und den eingesprochenen Audiodateien, wurde eine erste Programmierung des MINDCHECK mit Java™ von einem Mitglied der Arbeitsgruppe vorgenommen. Die Programmierung erfolgte in drei Schritten: Zuerst wurde die Jungen-, dann die Mädchenversion und schlussendlich die *Top Problems* programmiert. Die Programmierung der Instruktion bereitete einige Schwierigkeiten, da es sich bei der gesprochenen Audioversion um eine zu große Datei

handelte. Sie wurde daher in der Testung halbstandardisiert, mündlich vorgetragen (siehe Untersuchungsdurchführung, Kap. 4.4).

Nachdem die Prototypen der beiden Versionen (Jungen- und Mädchenversion) des MINDCHECK vollständig programmiert waren, erfolgte dessen Überprüfung anhand einer Playtestung, die in Kapitel 4.3 näher erläutert wird. Es wurden daraufhin finale Korrekturen eingearbeitet (z.B.: Klickbereiche verbessert, Haken wurde in Pfeil geändert). Die Entwicklung des MINDCHECK war damit im Mai 2013 beendet.

4.1.2 Beschreibung der 27 Items

Im Folgenden soll eine inhaltliche Beschreibung aller 27 Items, die Teil des MINDCHECK sind, erfolgen. Es wird dabei vornehmlich auf die Jungenversion mit dem Protagonisten „Tommy“ eingegangen.

Jedes Item, das aus dem BPM-Y entnommen wurde, besteht aus mehreren Szenarien mit unterschiedlich vielen Bildern, die jeweils einen von drei Kontexten darstellen sollen: Szenen in der Schule, bezüglich der Peer-Group oder Szenen zu Hause. Die positiven Items, also Items, die keine Problembewertung enthalten, die zwischen den BPM-Y-Items vorgegeben werden, bestehen jeweils aus nur einem Szenario mit einem Bild.

- **Item 1: „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“**

Das erste Item „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“ besteht aus zwei Szenen und wird der Skala „Attention“ zugeordnet (siehe Abb. 1).

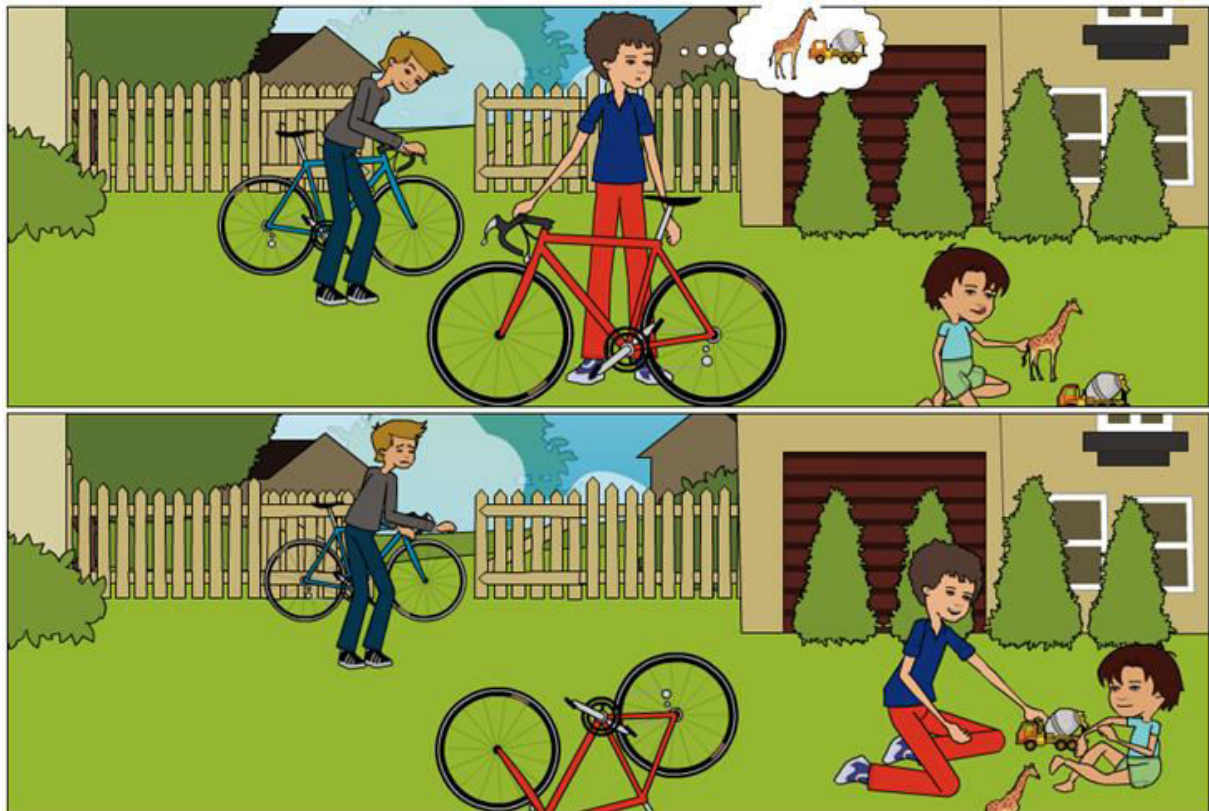


Abbildung 1. Item 1 „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“, Szene 1

- Die erste Szene beinhaltet zwei Bilder. Das erste Bild zeigt Tommy, der mit einem Freund zum Fahrradfahren verabredet ist. Tommy sieht auf dem Boden einen deutlich jüngeren Jungen sitzen, der mit Spielzeugautos spielt. In seiner Gedankenblase denkt Tommy an das Spielzeug. Dies soll deutlich machen, dass Tommy mehr Lust darauf hat sich mit dem Spielzeug des jüngeren Kindes zu beschäftigen. Im zweiten Bild sitzt Tommy mit dem jüngeren Kind auf dem Boden und sie spielen gemeinsam während Tommys Freund mit einem traurigen Gesichtsausdruck im Hintergrund steht.

- Die zweite Szene findet im Kontext „Schule“ statt und besteht aus zwei Bildern. Das erste Bild zeigt Tommy mit seiner Klasse auf einem Schulausflug, sie erkunden die Natur. Angrenzend ist eine Sandkiste zu sehen, in der jüngere Kinder spielen. Tommy läuft hinter seiner Klasse mit gesenktem Kopf, in seiner Gedankenblase sind die Kinder im Sandkasten abgebildet. Er würde lieber mit ihnen im Sand spielen, anstatt altersentsprechend mit seinen Klassenkameraden. Im zweiten Bild sieht man, dass Tommy seinen Schulrucksack ausgezogen und sich zu den jüngeren Kindern gesetzt hat, um mit ihnen zu spielen.

- **Item 2: „Ich streite häufig oder widerspreche viel“**

Das zweite Item „Ich streite häufig oder widerspreche viel“ gehört zur Skala „Externalizing“ und ist aus drei Szenen zusammengesetzt. Die Handlung des Streitens wird in allen Szenen durch Sprechblasen zum Ausdruck gebracht, in denen die Symbole Bombe, Blitz und Ausrufungszeichen in schwarz dargestellt sind (siehe Abb. 2).



Abbildung 2. Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 1

- Szene 1 besteht aus einem Bild mit dem Kontext „Zu Hause“ (siehe Abb. 2). Hier sind Tommy und seine Mutter abgebildet, die sich gegenüber stehen. Während Tommy sich wütend mit ihr streitet, sieht die Mutter ihn traurig und ratlos an.



Abbildung 3. Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 2

- Die zweite Szene spielt im Kontext „Schule“ und zeigt Tommy mit wütendem Gesichtsausdruck und streitenden Gesten vor seinem Lehrer im Klassenraum stehend (siehe Abb. 3). Der Lehrer schaut ihn mit verschränkten Armen und überraschtem Gesichtsausdruck an.



Abbildung 4. Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 3

- Szene 3 zeigt den Kontext „Peer-Group“ und wird ebenfalls durch ein Bild repräsentiert (siehe Abb. 4). Tommy streitet sich mit einem Freund, mit dem er auf einer Wiese Fußball spielt. Sein Freund steht mit fassungslosem Gesichtsausdruck vor ihm.

- **Item 3 „Ich bringe Dinge, die ich anfangen, nicht zu Ende“**

Das dritte Item „Ich bringe Dinge, die ich anfangen, nicht zu Ende“ wird der Skala „Attention“ zugeordnet und besteht aus zwei Szenarien.



Abbildung 5. Item 3 „Ich bringe Dinge, dich anfangs, nicht zu Ende“, Szene 1

- Szene 1 beinhaltet drei Bilder und spielt im Kontext „zu Hause“ (siehe Abb. 5). Auf dem ersten Bild steht Tommy zusammen mit seiner Mutter in der Küche, in seiner Sprechblase ist eine Torte abgebildet. Er erklärt der Mutter, dass er einen Kuchen backen möchte. Auf dem zweiten Bild sieht man, dass Tommy verschiedene Zutaten in einer Schüssel vermischt. Das dritte Bild zeigt Tommy während er mit einem Basketball spielend aus der Küche läuft und Schüssel sowie Milch noch auf der Anrichte in der Küche stehen. Der Kuchen wurde nicht fertig gebacken.

- Die zweite Szene bezieht sich auf den Kontext „Schule“ und besteht aus insgesamt drei Bildern. Tommy sitzt im Klassenraum, im Hintergrund sind zwei Klassenkameradinnen zu sehen, alle drei haben in einer Gedankenblase einen Baum, der repräsentieren soll, dass die Kinder diesen zeichnen sollen. Im zweiten Bild sieht man wie alle damit anfangen den Baum zu zeichnen. Im dritten Bild sind die anderen Kinder noch mit Zeichnen beschäftigt, Tommy hingegen pfeift vor sich hin, hat aufgehört zu zeichnen und schaut gelangweilt durch den Klassenraum.

- **Item 4 „Ich mag Tiere“**

Das vierte Item „Ich mag Tiere“ ist ein positives Item und besteht dementsprechend aus einer Szene mit einem Bild. Dieses zeigt Tommy und einen Hund, die auf einer Wiese miteinander spielen. Dabei liegt Tommy auf dem Boden und hat einen fröhlichen Gesichtsausdruck.

- **Item 5 „Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“**

Das fünfte Item „Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“ besteht aus zwei Szenarien und wird der Skala „Attention“ zugeordnet.

- Die erste Szene besteht aus zwei Bildern und bezieht sich auf den Kontext „zu Hause“. Hier sieht man Tommy in seinem Zimmer am Schreibtisch mit Büchern. Das erste Bild zeigt Tommy bei den Schularbeiten. Im zweiten Bild erscheint eine Gedankenblase, die eine Bank und Bäume vor seinem Fenster darstellt. Er schaut aus seinem Fenster und unterbricht seine Schularbeiten.

- Die zweite Szene bezieht sich auf den Kontext „Schule“. Hier sieht man Tommy und andere Kinder aus seiner Klasse im Klassenzimmer an Tischen sitzen. Diese schauen alle nach vorne, ein Mädchen meldet sich. Tommy schaut verträumt nach unten, in seiner Gedankenblase ist ein Fußball abgebildet. Dieses Szenario orientiert sich an Item 17 des YSR „Ich bin tagsüber verträumt oder in Gedanken“, das ebenfalls der Skala „Aufmerksamkeitsprobleme“ entstammt.

- **Item 6 „Ich kann nicht lange still sitzen“**

Item 6 „Ich kann nicht lange still sitzen“ wird der Skala „Attention“ zugeordnet und besteht aus 3 Szenarien.

- Die erste Szene spielt im Kontext „Schule“ und besteht aus einem Bild. Dieses zeigt Tommy mit anderen Kindern im Klassenraum. Alle sitzen an ihrem Tisch und verhalten sich ruhig. Tommy wackelt mit seinem Stuhl nach hinten, was den stereotypen „Zappelphillip“ darstellen soll.

- Die zweite Szene besteht aus einem Bild, das Tommy im Kontext „Zu Hause“ am Esstisch mit seiner Familie zeigt. Alle haben den Blick auf ihr Essen gerichtet und sitzen am Tisch, Tommy hat die Beine auf dem Stuhl, schaut durch die Gegend und wedelt mit der Gabel in der Luft herum.

- Die dritte Szene zeigt erneut den Kontext „Schule“. Hier sitzen Tommy und seine Klassenkameraden an ihren Tischen, Tommy hat ein Bein auf seinem Stuhl und wedelt mit seinen Armen in der Luft umher.

- **Item 7 „Ich bin sehr ehrlich“**

Item 7 „Ich bin sehr ehrlich“ ist ein positives Item und besteht aus einer Szene mit einem Bild.

Hier läuft Tommy einem Jungen in der Schule hinterher, der seine Geldbörse verloren hat. Tommys Sprechblase zeigt die Geldbörse, so dass deutlich wird, dass er dem Jungen nachruft, dass er diese verloren hat.

- **Item 8 „Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören“**

Item 8 „Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören“ besteht aus drei Szenen und zählt zur Skala „Externalizing“.

- Szene 1 spielt im Kontext „Peer-Group“ und zeigt Tommy mit zornigem Gesichtsausdruck, während er den Teddybären eines Mädchens mutwillig zerstört. Das Mädchen weint und schaut Tommy mit hilflosem Gesicht an.

- Die zweite Szene besteht ebenfalls aus einem Bild und zeigt den Kontext „Schule“. Tommy zerstört das Schulbuch einer Klassenkameradin, das Mädchen sitzt vor ihm und sieht verzweifelt dabei zu. Die anderen Kinder schauen empört.

- Szene 3 findet im Kontext „Zu Hause statt“. Man sieht Tommy und seine Mutter. Tommy zerschneidet die Handtasche seiner Mutter mit einer Schere, seine Mutter schaut ihn ratlos und entgeistert an.

- **Item 9 „Ich gehorche meinen Eltern nicht“**

Item 9 „Ich gehorche meinen Eltern nicht“ gehört zur Skala „Externalizing“ und wird durch zwei Szenen repräsentiert.

- Die erste Szene besteht aus einem Bild, das im Kontext „zu Hause“ spielt und Tommy und seine Mutter in Tommys Zimmer zeigt. Das Zimmer ist sehr unordentlich, überall liegen Spielsachen und Müll herum. Tommys Mutter steht mit ernstem Gesichtsausdruck vor ihm und zeigt auf den Boden. Tommy hat die Arme verschränkt und schaut seine Mutter böse an. In seiner Sprechblase ist in großen, roten Buchstaben das Wort „NEIN!!“ zu sehen.

- Die zweite Szene besteht aus zwei Bildern und findet ebenfalls im Kontext „zu Hause“ statt. Hier sieht man Tommy auf dem Sessel vor dem Fernseher. Seine Mutter möchte, dass er den

Fernseher ausmacht. Im zweiten Bild ist es einige Zeit später, Tommy schaut immer noch fernsehen. Seine Mutter steht vor ihm, hat die Hände auf der Hüfte gestützt und macht einen ernsten Gesichtsausdruck. Tommy schaut neutral an ihr vorbei und ignoriert sie.

- **Item 10 „Ich bin hilfsbereit“**

Item 10 „Ich bin hilfsbereit“ ist ein positives Item und steht aus einer Szene und einem Bild. Tommy hilft einer alten Frau mit Gehstock über den Zebrastreifen einer Straße.

- **Item 11 „Ich gehorche in der Schule nicht“**

Item 11 „Ich gehorche in der Schule nicht“ wird in drei Szenen dargestellt, gehört zur Skala „Internalizing“ und ist bezogen auf den Kontext „Schule“.

- Die erste Szene besteht aus einem Bild. Tommy isst ein Sandwich und hat einen Burger in der anderen Hand. Hinter ihm ist ein großes Schild zu sehen, auf dem ein Burger abgebildet ist, der durchgestrichen ist und zeigen soll, dass essen im Klassenzimmer verboten ist.

- Szene 2 wird durch ein Bild repräsentiert und zeigt Tommy, andere Kinder und den Lehrer im Klassenzimmer. Alle Kinder sitzen an ihren Tischen, der Lehrer steht mit dem Zeigefinger vor seinem Mund vorne, in seiner Sprechblase steht „PSSSSSSSSST...“. Tommy hat sich nach hinten umgedreht und ist laut.

- Die dritte Szene besteht aus zwei Bildern und zeigt Kinder, die in der Turnhalle der Schule spielen. Im ersten Bild erklärt der Lehrer den Kindern, die vor ihm versammelt stehen, dass sie nicht auf das Trampolin springen dürfen, das hinter ihnen steht. Im zweiten Bild hüpfte Tommy auf dem Trampolin, die anderen Kinder schauen zu ihm oder auf den Lehrer, der mit zornigem Gesichtsausdruck und geöffneten Mund in der Turnhalle steht und mit Tommy schimpft.

- **Item 12 „Ich fühle mich wertlos oder unterlegen“**

Item 12 „Ich fühle mich wertlos oder unterlegen“ wird der Skala „Externalizing“ zugeschrieben und besteht aus zwei Szenen.

- Die erste Szene wird durch ein Bild dargestellt. Dieses zeigt Tommy im Kontext „Schule“ im Klassenzimmer während des Unterrichtes. Alle Kinder schauen nach vorne, Tommy ist in schwarz-weiß dargestellt und schaut mit traurigem Gesichtsausdruck nach unten.

- Die zweite Szene findet im Kontext „zu Hause“ statt. Diese zeigt Tommy mit seiner Familie am Esstisch während einer Mahlzeit. Seine Familie redet und isst. Tommy hat seine Beine an

den Oberkörper gezogen und umgreift diese mit seinen Armen. Er ist auch hier in schwarz-weiß dargestellt und schaut mit traurigem Blick nach unten.

Die schwarz-weißen Darstellungen seiner Figur sollen hier verstärkend seine niedergeschlagene und sich wertlos führende Stimmung zum Ausdruck bringen.

- **Item 13 „Ich kann bestimmte Dinge besser als Andere“**

Item 13 „Ich kann bestimmte Dinge besser als Andere“ ist ein positives Item und wird durch eine Szene mit zwei Bildern repräsentiert. Das erste Bild zeigt Tommy jubelnd an dem Ziel einer Fahrrad-Rennstrecke, im Hintergrund ist ein anderer Junge auf einem Fahrrad, der noch vor dem Zieleinlauf ist. Das zweite Bild zeigt Tommy Saxophon spielend, man sieht Noten aus dem Saxophon kommen. Das Mädchen neben ihm versucht ebenfalls Saxophon zu spielen, bekommt jedoch keinen Ton zustande.

- **Item 14 „Ich tue etwas ohne zu überlegen“**

Item 14 „Ich tue etwas ohne zu überlegen“ wird der Skala „Attention“ zugeordnet und setzt sich aus drei Szenen zusammen.

- Die erste Szene besteht aus einem Bild und zeigt Tommy dabei, wie er auf einer hohen Mauer balanciert. Die drei Menschen die unten stehen zeigen teilweise mit dem Finger auf ihn und sehen besorgt oder erschrocken aus.

- Die zweite Szene ist in einem Bild dargestellt. Man sieht Tommy auf einem Fahrradsattel stehend balancieren. Die anderen Kinder und eine Mutter sind schockiert.

Beide Szenen beziehen sich auf den Kontext „Peer-Group“.

Die dritte Szene wird durch ein Bild dargestellt und bezieht sich auf den Kontext „Zu Hause“. Sie zeigt Tommy beim Anzünden einer Zeitung im Wohnzimmer. Seine Mutter steht mit offenem Mund daneben und schlägt die Hände über dem Kopf zusammen. Szene drei orientiert sich an Item 72 des YSR: „Ich zünde gerne oder habe schon Feuer gelegt“, das ebenfalls der Skala „Externalizing“ entstammt.

- **Item 15 „Ich bin zu ängstlich“**

Item 15 „Ich bin zu ängstlich“ besteht aus vier Szenen und gehört zur Skala „Internalizing“.

- Die erste Szene spielt im Kontext „Peer-Group“ und zeigt eine Frau mit einem kleinen angeleinten Hund und ein Mädchen mit freudigem Gesichtsausdruck das sich zu dem Hund hinunter bückt. Tommy steht einige Meter entfernt und hält die Hände vor seinen Körper. Dabei schaut er sehr ängstlich und wendet den Kopf zur Seite. Diese Szene ist angelehnt an

das Item 29 des YSR: „Ich fürchte mich vor bestimmten Tieren, Situation oder Orten (ausgenommen der Schule)“, das der gleichen *narrowband*-Skala „Ängstlich/depressiv“ entstammt.

- Die zweite Szene findet im Kontext „zu Hause“ statt. Tommy steht an seinen Vater geklammert vor ihm und schaut ängstlich zu ihm nach oben. Der Vater zeigt mit der einen Hand auf die Haustüre, in der anderen hält er Tommys Schulrucksack. In seiner Sprechblase ist das Schulgebäude dargestellt. Es wird Item 30 des YSR repräsentiert: „Ich habe Angst, in die Schule zu gehen“

- Die dritte Szene besteht aus drei Bildern und spielt im Kontext „Schule“. Im ersten Bild sieht man Tommy auf dem Basketballplatz der Schule. Er steht in der Mitte zwischen anderen Kindern und hält einen Basketball in seinen Händen. Er schaut ängstlich und hat Schweißperlen auf der Stirn. Im zweiten Bild sieht man Tommy zu Hause am Esstisch sitzend mit seiner Familie während sie gerade eine Mahlzeit zu sich nehmen. In seiner Gedankenblase sieht man die Szene aus dem ersten Bild. Im dritten Bild sieht man Tommy am Schreibtisch vor einem aufgeschlagenen Buch. Er denkt wieder an die Szene auf dem Basketballplatz.

Da das Item der *narrowband*-Skala „Ängstlich/Depressiv“ des YSR entstammt, soll dadurch das Phänomen der sog. „Rumination“ zum Ausdruck gebracht werden, das ein spezifisches Symptom von Angststörungen und Depression im Kindes- und Jugendalter darstellt. Dabei handelt es sich um die gedankliche Wiederholung immer desselben Inhalts oder eines biographischen Ereignis, wie beispielsweise einer Niederlage, welches nicht mehr zu ändern ist (Dilling, 2009).

- Die vierte Szene besteht aus einem Bild und spielt im Kontext „Zu Hause“. Draußen gewittert es und Tommy liegt verängstigt auf seinem Bett. Diese Szene ist ebenfalls angelehnt an das Item 29 des YSR: „Ich fürchte mich vor bestimmten Tieren, Situation oder Orten (ausgenommen der Schule)“, mit der Darstellung von Gewitter als „bestimmte Situation“.

- **Item 16 „Ich probiere gerne Neues aus“**

Item 16 „Ich probiere gerne Neues aus“ ist ein positives Item und besteht aus zwei Bildern. Das erste Bild zeigt Tommy dabei wie er auf einer „Slackline“ läuft. Er schaut dabei sehr fröhlich aus. Auf dem zweiten Bild spielt Tommy auf einer E-Gitarre.

- **Item 17 „Ich habe zu starke Schuldgefühle“**

Item 17 „Ich habe zu starke Schuldgefühle“ gehört zur Skala „Internalizing“ und besteht aus insgesamt drei Szenen.

- Die erste Szene bezieht sich auf den Kontext „Zu Hause“ und besteht aus drei Bildern. Das erste Bild zeigt, wie Tommy vom Einkaufen wiederkommt und seine Mutter ihn nach der Milch fragt. Er erschreckt sich, da er diese vergessen hat.

Im zweiten Bild sitzt Tommy vor dem Fernseher und denkt immer noch an die vergessene Milch. Dabei schaut er traurig. Im dritten Bild ist Tommy mit Freunden beim Fußball spielen und muss immer noch an die vergessene Milch denken.

- Die zweite Szene besteht aus drei Bildern und spielt im Kontext „Zu Hause“. Im ersten Bild fällt Tommy in der Küche versehentlich ein Glas herunter. Im zweiten Bild spielt Tommy mit einem Freund Fußball, er denkt immer noch daran, wie ihm das Glas hingefallen ist. Im dritten Bild liegt Tommy in seinem Bett mit einem traurigen Gesichtsausdruck, er muss wieder daran denken, wie ihm das Glas versehentlich hingefallen ist.

- Die dritte Szene besteht aus drei Bildern. Das erste Bild zeigt Tommy auf dem Basketballplatz der Schule. Während er den Ball fangen will, stößt er versehentlich einen anderen Jungen. Im zweiten Bild sitzt Tommy im Unterricht und schaut traurig und nachdenklich, er denkt immer noch daran, wie er den Jungen aus Versehen umgeschubst hat. Das dritte Bild zeigt Tommy zu Hause auf seinem Bett sitzend. Er muss immer noch daran denken, was in der Schule passiert ist.

Diese Szenarien sollen ebenfalls Repräsentationen des Rumination-Phänomens (siehe oben) abbilden, indem die Gefühle der Schuld in immer wiederkehrenden Situationen auftreten.

- **Item 18 „Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen“**

Item 18 „Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen“ gehört zur Skala „Internalizing“ und setzt sich aus drei Szenen zusammen.

- Die erste Szene spielt im Kontext „Schule“ und besteht aus einem Bild. Tommys Lehrerin hält seine Schularbeit in den Händen auf der eine rote „1“ steht, mit der anderen Hand zeigt sie Tommy „Daumen hoch“, dabei schaut sie sehr freundlich und lächelt. Tommy steht vor ihr und schaut verlegen zur Seite, er hat einen Arm vor seinem Körper und rote Wangen.

- Die zweite Szene wird durch ein Bild dargestellt und findet im Kontext „Peer-Group“ statt. Tommy hat Geburtstag und seine Freunde sind da um mit ihm feiern. Sie stehen fröhlich um ihn herum und wollen ihm eine Torte und Geschenke überreichen. Tommy schaut zur Seite und hat einen Arm vor seinem Körper verschränkt, seine Wangen sind rot gefärbt.

- Die dritte Szene besteht aus einem Bild und spielt im Kontext „Schule“. Tommy und ein anderer Junge stehen vor der Schule, der Junge schaut Tommy freundlich an und streckt ihm

die Hand entgegen. Tommy steht mit dem Blick zur Seite gewandt und roten Wangen vor ihm.

Mit den drei Szenarien soll vor allem auf die soziale Komponente von Ängstlichkeit bei Kindern angespielt werden, die sich in großer Befangenheit, Verlegenheit oder auch übertriebener Sorge über die Angemessenheit des eigenen Verhaltens gegenüber Anderen zeigt (Petermann & Reinecker, 2005).

- **Item 19 „Ich kann mit meinen Händen geschickt umgehen“**

Item 19 „Ich kann mit meinen Händen geschickt umgehen“ ist ein positives Item und besteht aus einem Bild. Tommy sitzt draußen auf dem Boden und schnitzt Holz.

- **Item 20 „Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar“**

Item 20 „Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar“ besteht aus zwei Szenen und zählt zur Skala „Attention“.

- Die erste Szene besteht aus zwei Bildern und bezieht sich auf den Kontext „Schule“. Im ersten Bild sieht man Tommy im Schulunterricht sitzend. Ein Klassenkamerad der neben ihm sitzt, meldet sich. Beide schauen nach vorne, Tommy hat ein Bein auf seinem Stuhl angewinkelt und stützt seinen Kopf mit einer Hand. Im zweiten Bild fliegt draußen am Fenster ein Vogel vorbei, Tommy ist schnell abgelenkt und schaut ihm nach.

Es soll die Ablenkbarkeit und mangelnde Konzentration vor allem in Abgrenzung zu anderen Kindern dargestellt werden.

- Die zweite Szene spielt im Kontext „Peer-Group“ und wird durch drei Bilder repräsentiert. Im ersten Bild spielt Tommy mit einem anderen Jungen Federball auf einer Wiese. Hinter Tommy spielt parallel ein anderer Junge Fußball. Im zweiten Bild sieht man Tommys Spielpartner beim Aufschlag, Tommy hat sich zu dem anderen Jungen gedreht und schaut was er spielt. Im dritten Bild lässt Tommy den Federballschläger fallen und beginnt mit dem anderen Jungen Fußball zu spielen.

- **Item 21 „Ich bin eigensinnig oder dickköpfig“**

Item 21 „Ich bin eigensinnig oder dickköpfig“ gehört zur Skala „Externalizing“ und setzt sich aus zwei Szenen zusammen.

- Die erste Szene wird in einem Bild dargestellt und spielt im Kontext „zu Hause“. Tommy und seine Mutter stehen in Tommys Schlafzimmer. Die Mutter zeigt auf sein Bett, das

ebenfalls in ihrer Sprechblase abgebildet ist. Tommy stampft mit einem Fuß auf den Boden und hat die Arme vor seinem Körper verschränkt.

- Die zweite Szene spielt im Kontext „Peer-Group“ und wird in drei Bildern dargestellt. Im ersten Bild sieht man Tommy mit einem anderen Jungen und einem anderen Mädchen. Der Junge und das Mädchen stehen Tommy gegenüber und schauen freundlich, der Junge hält einen Drachen in der Hand und das Mädchen zeigt mit dem Finger auf den Drachen. Sie wollen ihn auffordern, mit ihnen und dem Drachen zu spielen. Tommy schaut etwas böse und hält ein Spielboot in der Hand. Im zweiten Bild macht Tommy deutlich, dass er nicht mit dem Drachen spielen möchte, sondern mit seinem Boot und somit stur an seinem Willen festhält. Im dritten Bild wenden sich der Junge und das Mädchen von Tommy ab und gehen mit ihrem Drachen weg. Tommy steht wütend da und hat das Boot hoch in die Luft gestreckt.

- **Item 22 „Ich bin gerne mit anderen Leuten zusammen“**

Item 22 „Ich bin gerne mit anderen Leuten zusammen“ ist ein positives Item und wird mit einer Szene und einem Bild dargestellt. Man sieht Tommy auf einer Schulfeier mit Kindern zusammenstehen, er hat die Arme in die Luft gestreckt und alle haben einen freundlichen Gesichtsausdruck.

- **Item 23 „Ich werde schnell wütend“**

Item 23 „Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend“ besteht aus drei Szenen und gehört zur Skala „Externalizing“.

- Die erste Szene spielt im Kontext „zu Hause“ und wird durch ein Bild repräsentiert. Tommys Mutter steht in seinem Zimmer und deutet Tommy, dass er seine Zähne putzen soll. Tommy will das nicht und schmeißt wütend mit Sachen nach ihr.

- Die zweite Szene besteht aus zwei Bildern. Im ersten Bild sieht man Tommy während er mit einer Spielkonsole ein Autorennen spielt und dabei sehr konzentriert aussieht. Im zweiten Bild steht auf dem schwarzen Bildschirm „Game Over“, Tommy wirft wütend den Controller auf den Fernseher und schreit.

- Die dritte Szene spielt im Kontext „Zu Hause“ und wird in zwei Bildern dargestellt. Das erste Bild zeigt Tommy und seinen Vater im Supermarkt. Tommy zeigt dem Vater, dass er ein Eis essen möchte, sein Vater macht ihm jedoch deutlich, dass er Tommy kein Eis kaufen wird. Im zweiten Bild wirft Tommy wütend Flaschen und Milchpackungen aus den Regalen, der Vater hält sich verzweifelt mit einer Hand den Kopf, mit der anderen Hand zeigt er Tommy ein Stop-Signal.

- **Item 24 „Ich drohe Anderen sie zu verletzen“**

Item 24 „Ich drohe Anderen sie zu verletzen“ besteht aus drei Szenen und gehört zur Skala „Externalizing“.

- Die erste Szene wird in einem Bild dargestellt und bezieht sich auf den Kontext „Peer-Group“. Tommy zieht ein Mädchen mit einer Hand an den Haaren, mit der anderen Hand hält er sie fest. Er schaut dabei böse, das Mädchen sieht ängstlich aus und hat ein schmerzverzerrtes Gesicht. Ein Junge, der im Hintergrund zu sehen ist, schaut empört. Es inkludiert Item 57 des YSR „Ich greife andere körperlich an“, das der gleichen *narrowband*-Skala „Aggressives Verhalten“ entstammt.

- Die zweite Szene besteht ebenfalls aus einem Bild und repräsentiert den Kontext „Schule“. Tommy steht in Angriffsposition vor seinem Lehrer im Klassenzimmer und hält drohend eine Schere mit der Spitze auf den Lehrer gerichtet in die Luft. Der Lehrer macht mit seinen Händen eine Abwehrbewegung und schaut erschrocken. Das Mädchen und der Junge, die seitlich zu sehen sind sehen ebenfalls erschrocken aus.

- Die dritte Szene spielt im Kontext „Zu Hause“ und wird in einem Bild dargestellt. Tommy droht seinem Vater mit den Fäusten und schaut wütend. Der Vater hält die Hände hoch und geht einen Schritt zurück.

- **Item 25 „Ich bringe Andere gerne zum Lachen“**

Item 25 „Ich bringe Andere gerne zum Lachen“ ist ein positives Item und besteht aus einem Bild. Dieses zeigt Tommy mit einem anderen Jungen. Tommy erzählt einen Witz, in seiner Sprechblase ist ein lustiges, kleines Wesen auf einem Skateboard abgebildet, der andere Junge lacht und klopft sich auf den Oberschenkel.

- **Item 26 „Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen“**

Item 26 „Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen“ zählt zur Skala „Internalizing“ und besteht aus fünf Szenen, wobei die ersten vier Szenen in jeweils einem Bild dargestellt werden.

- Die erste Szene spielt im Kontext „Peer-Group“ und zeigt Tommy inmitten anderer Kinder auf einer Geburtstagsfeier. Alle Kinder sind fröhlich und haben Partyhüte auf dem Kopf oder Luftballons in der Hand. Tommy steht in der Mitte mit traurigem Gesicht und verlegener Körperhaltung.

- In der zweiten Szene ist Tommy im Kontext „Zu Hause“ zu sehen. Er sitzt weinend auf seinem Bett. Dadurch soll zusätzlich Item 14 „Ich weine viel“ des YSR repräsentiert werden.
 - Die dritte Szene wird im Kontext „Peer-Group“ dargestellt, drei Kinder spielen Ball oder machen Handstand. Tommy sitzt mit angezogenen Beinen und die Arme um die Beine geschlungen auf dem Boden an der Hauswand hinter einem Busch und schaut traurig.
 - In der vierten Szene läuft Tommy auf einem Bürgersteig mit gesenktem Kopf, traurigem Blick und kleinen Schritten, während alle Personen um ihn herum in normalen Schrittempo laufen, was das Item 102 des YSR „Ich habe nicht genug Energie“ aus der gleichen *narrowband*-Skala „Sozialer Rückzug“ unterstützend inkludiert.
 - Die fünfte Szene besteht aus drei Bildern Tommy sitzt im ersten Bild traurig auf seinem Bett, draußen scheint die Sonne. Im zweiten Bild sitzt Tommy im Klassenzimmer in der Schule mit gesenktem Kopf und traurigem Gesichtsausdruck. Im dritten Bild sitzt Tommy am Abend zwischen seinen Eltern auf der Couch vor dem Fernseher, ebenfalls mit traurigem Gesichtsausdruck und seinen Kopf gen Boden gerichtet.
- Diese mehrteilige Abfolge soll die zeitliche Komponente der Symptomatik darstellen. Die Traurigkeit bezieht sich demnach nicht nur singulär auf einen Zeitpunkt, sondern erstreckt sich über den ganzen Tag und über unterschiedliche Situationen hinweg.

- **Item 27 „Ich mache mir viele Sorgen“**

Item 27 „Ich mache mir viele Sorgen“ gehört zur Skala „Internalizing“ und besteht aus fünf Szenen, die in unterschiedlichen Kontexten dargestellt sind.

Die ersten vier Szenen werden mit einem Bild dargestellt, hierbei ist das Ausgangsbild immer das gleiche. Es zeigt Tommys Oberkörper bis unter die Schultern, er hat einen besorgten Gesichtsausdruck. In seiner Gedankenblase sind die unterschiedlichen Szenarien, die verschiedene Formen von Sorgen repräsentieren sollen, dargestellt.

- Die erste Szene zeigt in Tommys Gedankenblase einen Grabstein mit einem Bild seiner Mutter darauf.
- In der zweiten Szene sind in der Gedankenblase Monster dargestellt.
- Die dritte Szene zeigt in der Gedankenblase eine Klassenarbeit mit einer roten Fünf.
- In der vierten Szene ist in der Gedankenblase Tommy selbst dargestellt auf einer Liege im Krankenhaus.
- Die fünfte Szene besteht aus zwei Bildern und zeigt im ersten Bild Tommy und seine Eltern zu Hause. Tommys Eltern verlassen das Haus, sein Vater ist schon halb vor der Türe, die

Mutter winkt ihm zu. Im zweiten Bild sitzt Tommy auf der Couch vor dem Fernseher, er macht sich Sorgen, dass seine Eltern einen Autounfall haben.

Diese fünf Szenarien sollen die Kernsymptomatik von Kindern mit Problemen im Bereich Angst/Depressivität repräsentieren. Als Abgrenzung von reinen Angstsymptomen, wie in Item 15 „Ich bin zu ängstlich“, beziehen sich die dargestellten Sorgen auf Situationen, die die Zukunft betreffen, wie der Tod oder ein Unfall von geliebten Personen, die Sorge vor Monstern, sowie die Sorge um schlechte Schulnoten und um den eigenen Gesundheitszustand.

Die Mädchenversion des MINDCHECKs wurde anhand der Jungenversion erstellt. Hierbei wurden die Szenen gendergerecht adaptiert. Beispielsweise denkt Conny, die weibliche Ankerfigur, an ihren Hasen, statt an einen Fußball im Item 5 „Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“ (siehe Abb. 6).



Abbildung 6: Item 5 „Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“, Szene 1, Mädchenversion

Es wurden lediglich stereotype Spielsachen oder Farben angepasst, um zu gewährleisten, dass die Mädchenversion der Jungenversion möglichst entspricht und die Vergleichbarkeit bzw. die Möglichkeit zu einer höheren Identifikation gegeben ist.

4.1.3 Instruktion und Antwortformat

Vor der Bearbeitung des MINDCHECKs wird dem Kind eine Instruktion vorgegeben, die die Kriterien von Anonymität und Forderung nach ehrlichem Antwortverhalten kindgerecht inkludiert. Zum einen wird dabei der Sinn und Zweck des MINDCHECK und zum anderen

das Antwortformat erklärt. Zuerst stellt sich in der Jungenversion die Ankerfigur „Tommy“ (bzw. „Conny“ in der Mädchenversion) vor und erläutert den Vorgang des Programms. Dazu werden Bilder gezeigt, um die Aufmerksamkeit des Kindes aufrecht zu erhalten.

Es wird betont, dass es sich bei den Bildgeschichten lediglich um Beispiele für ein Verhalten oder ein Gefühl handeln soll, damit sich das Kind auch etwas anderes unter den Aussagen vorstellen kann. So wird es durch die bildlichen Darstellungen nicht eingeschränkt, das heißt, dass auch andere Situationen für das jeweilige Item für das Kind repräsentativ sein können und die gezeigten Bildgeschichten lediglich als Unterstützung dienen sollen.

Die Instruktion zum Antwortformat des MINDCHECK erfolgt in kindgerechter Sprache und Aufmachung. Mehrere Bilder zeigen jede einzelne Abstufung der Antwortmöglichkeiten (0 = „trifft nicht zu“, 1= „trifft etwas oder manchmal zu“, 2= „trifft genau oder häufig zu“), während das Kind die Erklärungen dazu hört. Das dreistufige Antwortformat wurde aufgrund der Standardisierung aus dem BPM-Y übernommen.

Zur Überprüfung des Verständnisses wird nach der Instruktion ein neutrales Beispielitem gezeigt („Ich mag Schokolade“), siehe Abbildung 7.



Abbildung 7. Beispielitem „Ich mag Schokolade“, aus Instruktion

Zur bildlichen Darstellung des Antwortformats wird –angelehnt an die Bildverfahren *Levonn*

und Daryll (Geller, Neugebauer, Possemato, Walter, Dummit & Silva, 2007; Richters, Martinez & Valla, 1990) zur Erfassung klinischer Auffälligkeiten im Kindesalter, die dies ebenfalls beinhalten - ein Thermometer verwendet das bei „0“ fast komplett leer, bei „1“ bis zur Hälfte gefüllt und bei „2“ fast vollständig gefüllt ist (siehe Abb. 8).

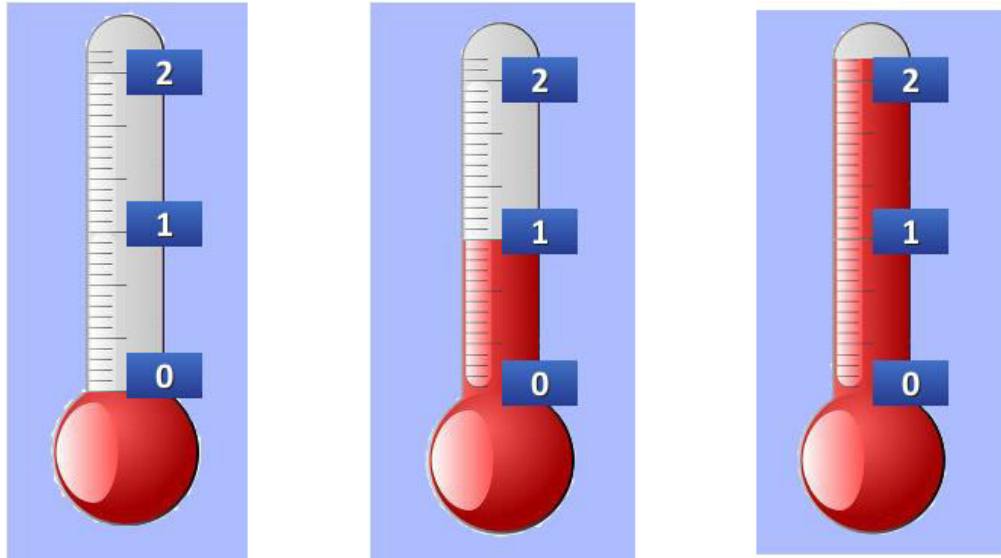


Abbildung 8. Verschiedene Antwortmöglichkeiten anhand des Thermometers

Das Thermometer soll veranschaulichen, wie sehr eine Aussage zutrifft und gleichzeitig soll es sinnbildlich für ein Ansteigen der Intensität der Emotionen oder Häufigkeit der Verhaltensweisen stehen. Hier wird davon ausgegangen, dass durch den Bekanntheitsgrad eines Thermometers ein intuitiv leichter Umgang ermöglicht wird, als beispielsweise durch bloßes Anklicken einer Antwortalternative.

4.1.4 Top Problems

Die *Top Problems* stellen den zweiten Teil des MINDCHECKs dar und wurden in Anlehnung an Weisz et al. (2011) sowie Yeh und Weisz (2001) konzipiert. Die Autoren verfolgten das Ziel, die standardisierte Erhebung von Symptomen durch die zusätzliche Erfassung der sogenannten *Top Problems* zu ergänzen, welche einen individuelleren und somit maßgeschneiderten Zugang für das Assessment ermöglichen. Diese Vorgangsweise bietet die Funktion, Probleme zu priorisieren und somit auch zu spezifizieren. Die originale Vorgangsweise wurde in drei Schritte gegliedert und folgte unmittelbar den diagnostischen Fragen: Zunächst sollten alle Probleme genannt werden, die Besorgnis hervorrufen. Daraufhin wurde erfragt, wie sehr die jeweiligen Probleme auf einer Skala von 0 („gar nicht“) bis 10

(„sehr“) die Testperson beschäftigen. Schließlich wurden im letzten Schritt die Plätze „1“ (größtes), „2“ (zweitgrößtes) bis „3“ (drittgrößtes Problem) vergeben (Weisz et al., 2011).

Die Konzeption der *Top Problems*, als Teil des MINDCHECK, orientiert sich an den am häufigsten identifizierten Dimensionen von Psychopathologie im Kindesalter, die bereits im Kapitel 2.1 im Zusammenhang mit dimensional Klassifikationssystemen erwähnt wurden. Diese empirisch abgeleiteten Dimensionen können sowohl aus der CBCL/6-18 wie auch TRF/6-18 errechnet werden, beides Verfahren, die in der vorliegenden Diplomarbeit zur Anwendung kamen und dem *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA®) entstammen (siehe Kap. 4.5 - Erhebungsinstrumente).

Die *Top Problems* basieren auf diesen acht sogenannten *narrowband*-Syndromskalen und wurden für den Zweck der vorliegenden Arbeit an eine kindgerechte Version angepasst:

8 Narrowband Syndromskalen

(originale Bezeichnung)

Anxious/Depressed
Withdrawn
Somatic Complaints
Social Problems
Thought Problems
Attention Problems
Delinquent Behavior
Aggressive Behavior

8 Problemfelder

(Bezeichnung im MC)

Ängstlich sein
Traurig sein
Kranksein
Probleme mit Anderen
Komische Gedanken oder Verhalten
Probleme aufzupassen
Regeln nicht befolgen
Wütend sein

Für die *Top Problems* wurde statt der Bezeichnung „*narrowband Syndromskalen*“ die Bezeichnung „Problemfelder“ gewählt.

Die Abfrage der *Top Problems*, als zweiter Teil des MINDCHECK, läuft in zwei Schritten ab: Zunächst wird eine Übersicht von den acht Problemfeldern präsentiert. Jedes Problemfeld beinhaltet fünf bis sechs *Top Problems*, also spezifische Probleme. Diese wurden den jeweils zugehörigen Syndromskalen des CBCL/6-18 sowie denen des YSR/12-18 entnommen und in den jeweiligen Originalbezeichnungen belassen.

Im ersten Schritt der Abfrage der *Top Problems* sollen alle spezifischen Probleme betrachtet und anhand der Frage „Welches Problem beschäftigt dich im Moment am meisten?“ bewertet werden. Um sich die spezifischen Probleme näher anzuschauen, klickt man auf das jeweilige

Problemfeld. Durch Klicken auf die Bilder werden die Aussagen durch das *Voiceover* im Programm vorgelesen.

Unter jedem Bild findet sich eine Ratingskala von 0-10, wobei 0 bedeutet, dass das entsprechende Problem die Testperson gar nicht beschäftigt und 10, dass es sie sehr beschäftigt, wie in Abbildung 9 zu sehen. Dieses Vorgehen wurde ebenso von Weisz et al. (2011) übernommen. Die verwendeten Bilder wurden teilweise aus dem MINDCHECK übernommen und teilweise neu erstellt.



Abbildung 9. Problemfeld „Ängstlich sein“ und die dazugehörigen spezifischen Probleme

Nachdem alle Problemfelder betrachtet und bewertet wurden, erscheint im zweiten und letzten Schritt der Abfrage wiederholt die Übersicht aller acht Problemfelder. In diesem Schritt wird gefragt, welches Problemfeld für die Testperson das größte Problem (dies soll mit „1“ bewertet werden), welches das zweitgrößte Problem (mit „2“ bewertet) und welches das drittgrößte Problem darstellt (mit „3“ bewertet) (siehe Abb. 10).

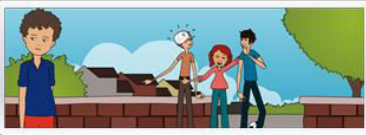
Ängstlich sein  1 2 3	Traurig sein  1 2 3	Kranksein  1 2 3
Probleme mit Anderen  1 2 3	Komische gedanken oder Verhalten  1 2 3	Probleme aufzupassen  1 2 3
Regeln nicht befolgen  1 2 3	Wütend sein  1 2 3	

Abbildung 10. Bewertung der acht Problemfelder in erst-, zweit- und drittgrößtes Problem

4.2 Vortestung

Die Vortestung diente vor allem der Überprüfung des Verständnisses für die erstellten Bilder und lief in drei aufeinander folgenden Schritten ab:

Im ersten Schritt ging es ausschließlich um die Überprüfung des Verständnisses der Bilder zu den 19 Problemitems des MINDCHECK. Die Vorgabe erfolgte mit dem bereits programmierten Verfahren am Computer ohne jedoch die Itemüberschriften lesen, noch die Itemaussagen hören zu können.

Es wurden alle Bilder der Reihe nach vorgegeben. Bilder, die zusammengehören und eine Geschichte darstellen, wurden gemeinsam präsentiert. Im ersten Schritt lautete die Instruktion „Erkläre mir, was hier passiert.“ Wenn keine Antwort erfolgte, wurde wiederholt aufgefordert „Überleg einmal“. Wenn auch daraufhin keine Antwort kam, fragte der Testleiter „Was macht Tommy?“.

Mit dem zweiten Schritt wurde das Verständnis für die Itemaussagen überprüft. Diese wurden, ohne Bildmaterial, vom Testleiter langsam vorgelesen. Nach Ende jeder Aussage wurde gefragt „Kannst du mir sagen, was das bedeutet?“. Auch hier wurde, wenn keine Antwort erfolgte, wiederholt aufgefordert („Überleg einmal“). Wenn die Testpersonen auch

daraufhin nicht reagierten, wurde standardisiert gefragt: „Hast du vielleicht ein Beispiel dafür?“.

Im dritten Schritt sollten die Testpersonen die Itemaussagen den Bildern zuordnen. Dafür wurden alle Bilder in Farbe ausgedruckt und auf dem Boden, in zufälliger Reihenfolge, verteilt, sodass alle Bilder gleichzeitig im Blickfeld der Testperson lagen. Daraufhin wurden die Items einzeln und langsam vorgelesen. Nach jeder vorgelesenen Aussage wurde gefragt „Welches Bild passt am besten dazu?“.

Die Fokusgruppe wurde aus dem weiteren Bekanntenkreis rekrutiert und bestand aus drei Jungen im Alter von 5, 7 und 9 Jahren, sowie aus sieben Mädchen im Alter von 9, 10 und 11 Jahren. Die Vortestung fand im April 2013 in Nordrhein-Westfalen, Deutschland, statt. Vor Beginn der Testung wurden die Eltern ausreichend über den weiteren Ablauf informiert sowie ihr Einverständnis eingeholt, dass die Testung mit einem Diktiergerät aufgezeichnet wurde.

Jedes Kind wurde individuell in einem Raum getestet, womit der ungestörte Ablauf der Testung gegeben war. Die Testdauer variierte zwischen 30 und 90 Minuten. Auf Pausen wurde vom Testleiter ausreichend geachtet, des Weiteren war eine vorzeitige Beendigung durch die Testperson möglich, wenn sie zu überanstrengt war und/oder die Vortestung nicht mehr fortsetzen wollte. Alle Testpersonen bearbeiteten Schritt 1 und 2, der letzte Schritt wurde von insgesamt 7 der 10 Kinder beendet.

Ergebnisse - Schritt 1

Die Aufzeichnungen der zehn Testungssitzungen wurden zunächst von zwei Personen der Diplomarbeitsgruppe nach dem „einfachen Transkriptionssystem“ von Dresing und Pehl (2012) transkribiert.

Es ergaben sich 541 Beschreibungen für die 55 vorhandenen Bildgeschichten des MINDCHECK. Diese wurden in ausgedruckter Form von den anderen beiden Mitgliedern der Arbeitsgruppe getrennt und unabhängig voneinander den 19 Original-Items des BPM-Y zugeordnet. Dabei war Diesen nicht bekannt, um welches Item es sich bei den jeweiligen Beschreibungen handelte, womit die Zuordnung „blind“ erfolgte.

Daraus wurde die Interrater-Reliabilität, also die Höhe der Übereinstimmung der Urteile mehrerer Personen bzw. Rater, errechnet (Amelang & Bartussek, 2001). Die Abschätzung der Interrater-Reliabilität erfolgte mittels Berechnung von Kappa nach Cohen für zwei Rater. Die Interrater-Reliabilität beträgt $K = 0.59$ mit $SD = 0.02$. Unter Berücksichtigung des 95%

Konfidenzintervalls von $KI = [0.54; 0.62]$, kann die Güte der Übereinstimmung als mäßig bis gut angenommen werden (Viera & Garrett, 2005).

Die Testpersonen, orientierten sich bei der Beschreibung von Tommys Gefühlen vor allen an den Grundemotionen (traurig, ängstlich, wütend): Beispielsweise wurden in allen Szenarien des Items „Ich bin zu furchtsam oder ängstlich“ durchgehend von den Kindern richtigerweise beschrieben, dass Tommy Angst zeigt. Im Vergleich dazu arbeitete die bildliche Repräsentation des Items „Ich mache mir viele Sorgen“, welches genauso wie Item 11 (BPM-Nummerierung) der *broadband*-Skala *Internalizing* (INT) zugeordnet wird, durchgehend mit Gedankenblasen, in denen schlechte Noten, Kranksein und Tod abgebildet werden, um den Aspekt der Sorgen, also Situationen, die sich auf die Zukunft beziehen, zu verdeutlichen. Von den Testpersonen wurden jedoch die Bilder zu diesem Item überwiegend auch mit der Grundemotion Angst beschrieben, und nicht näher auf die Differenzierung „sich Sorgen machen“ eingegangen.

Des Weiteren bezogen sich die Beschreibungen der Testpersonen oftmals auf das, was in den Bildern abgebildet wurde und nicht auf das, was das Abgebildete auf eine abstrakteren Ebene bedeuten könnte (z.B. Beschreibung zu Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“: K1: *Da ist er sauer auf den Lehrer vielleicht weil er eine schlechte Note bekommen hat, also geschrieben hat.* Im Vergleich dazu K2, welches auf einer abstrakten Ebene beschreibt: *Da hat er Streit mit seinem Lehrer(...)*; Transkripte siehe Anhang II)

Ergebnisse - Schritt 2

Ein Item wurde als „korrekt erklärt“ gewertet, wenn die Testpersonen es entweder auf abstrakter Ebene richtig erklären konnten oder ein Beispiel angaben, welches das Item treffend veranschaulichte.

Die Erklärungen der Aussagen wurden jedem Mitglied der Arbeitsgruppe einzeln vorgelegt. Alle kamen unabhängig voneinander zu dem einheitlichen Ergebnis, welche Erklärungen als falsch oder richtig zu bewerten waren.

Antworten zu den Items, welche im Satzbau eine *oder*-Konstruktion aufweisen (z.B. *Ich streite häufig oder widerspreche viel*; *Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen*), wurden dann als korrekt gewertet, wenn mindestens einer der beiden Begriffe richtig erklärt bzw. wenn nur auf einen der Begriffe richtig Bezug genommen wurde. Dazu zählen die Items 2, 5, 12, 15, 18, 20, 23 und 26 (Item-Nummerierung im MINDCHECK).

Die Ergebnisse in Tabelle 1 werden in Prozentwerten angegeben, wobei 100% bedeutet, dass die jeweilige Itemaussage von allen Kindern korrekt erklärt wurde.

Tabelle 1

Anzahl der Kinder, die das Item korrekt in Schritt 2 erklären konnten, in %

Item-Nr.	Item-Nr.	Itemaussage	Korrekt erklärt
BPM-Y	MC		
1	1	Ich verhalte mich zu jung für mein Alter	60%
2	2	Ich streite häufig oder widerspreche viel	100%
3	3	Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende	100%
4	5	Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen	80%
5	6	Ich kann nicht lange still sitzen	100%
6	8	Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören	90%
7	9	Ich gehorche meinen Eltern nicht	100%
8	11	Ich gehorche in der Schule nicht	100%
9	12	Ich fühle mich wertlos oder unterlegen	80%
10	14	Ich tue etwas, ohne zu überlegen	40%
11	15	Ich bin zu furchtsam oder ängstlich	100%
12	17	Ich habe zu starke Schuldgefühle	60%
13	18	Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen	50%
14	20	Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar	100%
15	21	Ich bin eigensinnig oder dickköpfig	70%
16	23	Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend	70%
17	24	Ich drohe Anderen, sie zu verletzen	90%
18	26	Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen	70%
19	27	Ich mache mir viele Sorgen	80%

In diesem zweiten Schritt zeigten sich vermehrte Verständnisprobleme bei einigen Begriffen, die von verschiedenen Testpersonen explizit als „nicht bekannt“ angegeben wurden. Diese finden sich in Tabelle 2 wider.

Tabelle 2

Verständnisprobleme bei einzelnen Items in Schritt 2

Itemaussage	Unbekanntes Wort	Anzahl der Kinder, die angaben, bestimmte Begriffe nicht zu kennen
„Ich fühle mich wertlos oder unterlegen“	- wertlos und unterlegen - unterlegen	2 2
„Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen“	- unsicher und verlegen - verlegen	1 2
„Ich bin eigensinnig oder dickköpfig“	- eigensinnig - dickköpfig	1 2
„Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend“	- Hitzkopf	2

Ergebnisse Schritt 3

In Tabelle 3 befinden sich die Ergebnisse zu Schritt 3, in welchem die Aussagen den Bildern zugeordnet werden sollten. In Prozenten ist angegeben, wie viele Itemaussagen den richtigen Bildern zugeordnet wurden. Ein Prozentwert von 100% bedeutet, dass alle Kinder die jeweilige Itemaussage den korrekten, dazugehörigen Bildern zugeordnet haben.

Tabelle 3

Richtig zugeordnete Itemaussagen zu den Bildern (Schritt 3), in Prozent

Item-Nr.	Itemaussage	Korrekt zugeordnet in Prozent
MC		
1	Ich verhalte mich zu jung für mein Alter	100%
2	Ich streite häufig oder widerspreche viel	42,86%
3	Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende	71,43%
5	Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen	71,43%
6	Ich kann nicht lange still sitzen	100%

8	Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören	100%
9	Ich gehorche meinen Eltern nicht	85,71%
11	Ich gehorche in der Schule nicht	100%
12	Ich fühle mich wertlos oder unterlegen	57,14 %
14	Ich tue etwas, ohne zu überlegen	57,14%
15	Ich bin zu furchtsam oder ängstlich	42,86%
17	Ich habe zu starke Schuldgefühle	71,43%
18	Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen	71,43%
20	Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar	57,14%
21	Ich bin eigensinnig oder dickköpfig	57,14%
23	Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend	71,43%
24	Ich drohe Anderen, sie zu verletzen	85,71%
26	Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen	57,14%
27	Ich mache mir viele Sorgen	57,14%

Ein Prozentwert unter 50% zeigt an, dass dieses Item vermehrt Schwierigkeiten ergab. Dies ist bei Item 2 („Ich streite häufig oder widerspreche viel“) sowie Item 15 („Ich bin zu furchtsam oder ängstlich“) der Fall. Hier zeigt sich jedoch, dass diese Items systematisch anderen Bildern zugeordnet wurden:

Item 2 („Ich streite häufig oder widerspreche viel“) wurden von drei Kindern den Bildern zu Item 9 („Ich gehorche meinen Eltern nicht“) zugeordnet, sowie in einem Fall Bildern zu Item 23 („Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend“).

Item 15 („Ich bin zu furchtsam oder ängstlich“) wurde von 4 Kindern zu Item 27 („Ich mache mir viele Sorgen“) zugeordnet.

Die Zuordnungen der Itemaussagen 2 sowie 15 zeigen eine Systematik auf: So entstammen Item 2, sowie die falsche Zuordnung zu den Bildern von Item 9 und Item 23, alle der *broadband*-Skala *Externalizing* (EXT). Item 15, sowie Item 27, zu welchem die Itemaussage fälschlicherweise zugeordnet wurde, entstammen beide der *broadband*-Skala *Internalizing* (INT). Dies zeigt auf, dass die Zuordnungen der verschiedenen Aussagen zu den Bildern innerhalb der verschiedenen *broadband*-Skalen (EXT, INT, ATT) variieren, nicht aber dazwischen. Damit lassen sich die fälschlicherweise zugeordneten Aussagen zu Bildern mit einer inhaltlichen Verwandtschaft aufgrund der Skalenzugehörigkeit erklären.

Schlussfolgerung

Im ersten Schritt zeigt sich ein akzeptables Verständnisniveau der Testpersonen für die Bilder. Hier sei festzuhalten, dass die Testpersonen in ihren Beschreibungen überwiegend Bezug auf Grundemotionen nahmen und weniger auf differenzierte Emotionen eingingen. Außerdem wurden die meisten Beschreibungen auf einer bildlichen Ebene, anstatt auf einer Meta-Ebene bzw. abstrakten Ebene, vorgenommen.

Die Ergebnisse zu Schritt 2 zeigten vermehrte Verständnisprobleme mit einigen Itemaussagen auf. Die Tatsache, dass mehrere Begriffe explizit von den Testpersonen als „nicht bekannt“ angegeben wurden, lässt eine Überarbeitung der Itemaussagen hinsichtlich einer kindgerechten Version als empfehlenswert erscheinen.

Im dritten Schritt, also der Kombination von Bildmaterial und Itemaussagen, zeigten sich insgesamt zufriedenstellende Zuordnungen. Probleme traten bei zwei Items auf, deren falsche Zuordnung dennoch eine Systematik aufwies.

Über alle drei Prozessschritte hinweg lässt sich schlussfolgern, dass das Verständnis für den MINDCHECK insgesamt zufriedenstellend ist.

4.3 Playtestung

Playtests bzw. *Usability-Tests* werden üblicherweise durchgeführt, um Fehler und Schwierigkeiten in einem neu entwickelten Computerprogramm ausfindig zu machen, sowie dessen Benutzerfreundlichkeit an der Zielgruppe zu überprüfen (Nielsen, 1994).

Bei der Playtestung des MINDCHECK, die im Mai 2013 in Niederösterreich stattfand, ging es insbesondere darum, zum einen das Verständnis für die Instruktion und die Bedeutung des verwendeten Thermometers als Antwortformat, sowie das inhaltliche Verständnis für den allgemeinen Aufbau des Programms zu erfassen. Zum anderen sollte der Umgang mit der entwickelten Oberfläche des Programms im Hinblick auf junge Kinder als Zielgruppe überprüft werden.

Des Weiteren diente die Playtestung dazu, einen zeitlichen Rahmen für die Bearbeitung des Programmes abzustecken. Dafür wurde einer Fokusgruppe, bestehend aus neun Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren der MINDCHECK vorgegeben. Parallel zur Bearbeitung des MINDCHECK wurde anhand eines selbst erstellten Protokolls (siehe Anhang III) die relevanten Aspekte erfasst.

Die Fokusgruppe wurde aus dem Bekanntenkreis rekrutiert und bestand aus insgesamt neun Kindern im Alter von fünf bis zwölf Jahren.

Die Alters- und Geschlechterverteilung ist in Tabelle 4 einzusehen.

Tabelle 4

Alters- und Geschlechterverteilung der Playtestung

Alter in Jahren	Anzahl Jungen	Anzahl Mädchen
5	2	-
7	1	1
8	-	1
9	1	-
10	-	1
11	1	-
12	-	1

Jedes Kind wurde individuell in einem geschlossenen Raum getestet, was einen ungestörten Ablauf ermöglichte. Bevor der MINDCHECK am Laptop gestartet wurde, erfasste der Testleiter Alter und Geschlecht des Kindes, sowie Informationen über das Ausmaß der Vertrautheit und den Gebrauch von Computern. Anschließend erfolgten Fragen zum Verständnis der Instruktion, sowie zu den ersten drei Items, jeweils parallel zu dessen Vorgabe. Der Fokus lag hierbei darauf, festzustellen, ob die Kinder die Klickbereiche (d.h. „Weiter-Pfeile“, Rating des Thermometers etc.) intuitiv und problemlos bedienen können und ob für sie ein inhaltlich logischer Aufbau erkennbar ist. Dazu wurde nach der Vorgabe jedes Items gefragt „Was würdest du jetzt anklicken und was bedeutet das?“, sowie erfragt, auf wen sich das Item bezieht, um auszuschließen, dass die Versuchsperson die Fragen auf den Protagonisten (*Tommy* bzw. *Conny*) bezieht und nicht auf die eigene Person. Nach der Vorgabe der Instruktion und der ersten drei Items, wurden konkrete Fragen zur Usability erfasst (z.B.: „War das Spiel zu einfach? Zu Schwer? Genau Richtig?“, „Hat dich irgendwas frustriert während des Spiels?“ etc.) (Details, siehe Protokollbogen im Anhang III).

Zusätzlich wurden die *Top Problems* nach der Bearbeitung des MINDCHECK vorgegeben. Aus programmiertechnischen Gründen erfolgte die Instruktion mündlich durch den Testleiter. Nach Vorgabe der Instruktion wurde anhand einiger Fragen („Was musst du jetzt tun? Warum musst du das jetzt tun?“) das Verständnis überprüft.

Danach erst klickten sich die Kinder selbstständig durch das weitere Programm. Währenddessen wurden die Kinder gefragt, ob sie das Antwortformat, sowie die inhaltliche Bedeutung des Ratings verstanden hatten.

Die Einführungsfragen ergaben, dass nur eines (13 Jahre alt) der neun Kindern einen eigenen Computer/Laptop besitzt. Die eine Hälfte der Kinder gab an, den Computer (der Eltern) hauptsächlich zum Spielen zu verwenden, während die andere Hälfte vorwiegend das Internet nutzt (Schule, Musik). Auf die offene Frage zur Häufigkeit und Dauer der Benützung ergaben sich Antworten von „Selten“ bis „Mehrere Male“ und von „einer Stunde“ bis „Unterschiedlich“. Während der Vorgabe der Instruktion konnten sieben von neun Kinder in korrekter Weise wiedergeben, was die Aufgabe des „Spiels“ ist, während die beiden Fünfjährigen eher diffuse Antworten gaben, was auf ein unklares Verständnis schließen lässt. Auffällig war im weiteren Verlauf, dass ausschließlich die beiden Fünfjährigen beim Weiterklicken auf Aufforderung warteten und die Bedeutung des Thermometers, sowie des Häkchens und des Pfeiles nicht ausreichend erläutern konnten.

Nach der vollständigen Vorgabe der Instruktion jedoch, auf konkrete Nachfragen, waren alle Kinder in der Lage die Bedeutung des Thermometers korrekt wiederzugeben, sowie das Beispielitem („Ich mag Schokolade“) richtigerweise auf die eigene Person zu beziehen, anstatt auf den Protagonisten.

Bei den Aussagen zu den Items ließ sich durchwegs eine hohe Übereinstimmung zwischen der Antwort (0, 1 oder 2) und der danach erfragten Bedeutung erkennen, sowie ein hohes Verständnis zum chronologischen Ablauf des Programms. Dies war bei allen Kindern, bis auf einen fünfjährigen Jungen der Fall, der insgesamt große Probleme mit der Bedienung des Laptops, insbesondere des Touchpads, sowie mit dem allgemeinen Verständnis und seiner sprachlichen Ausdrucksweise aufwies.

Aus den *Usability*-Fragen lässt sich schlussfolgern, dass der MINDCHECK allen Kindern mittleren bis großen Spaß gemacht hat und für kein Kind laut eigener Aussage einen zu hohen Schwierigkeitsgrad aufwies. Nur ein Kind nannte einen „Minuspunkt“ am Programm, er wünsche sich „brutalere Sachen“. Ebenso befand dieser Proband (11 Jahre alt), dass die Bildgeschichten eher für jüngere Kinder geeignet seien und als Verbesserungsvorschlag nannte er „die Kinderstimme sollte weggelassen werden und die Figuren sollten lebendiger sein und sich bewegen können“. Ansonsten gab es keine weiteren Verbesserungsvorschläge seitens der Kinder.

Nach der mündlichen vorgetragenen Instruktion zu dem Teil der *Top Problems* betreffend, war bei allen fünf Kindern, denen diese vorgegeben wurden, ein hohes Verständnis der Instruktion zu verzeichnen. Nach Durchführung der *Top Problems* wurde erfragt, ob eine Durchführung auch ohne vorherige Instruktion intuitiv möglich gewesen wäre, die von allen Kindern verneint wurde. Die Bedeutung der Problemrangierung am Ende wurde von allen Kindern korrekt wiedergegeben und es traten keine Frustrationserlebnisse oder andere Probleme auf.

Insgesamt kann man schlussfolgern, dass der MINDCHECK bei den teilnehmenden Kindern auf ein positives Feedback und eine hohe Benutzerfreundlichkeit gestoßen ist. Die Bearbeitung hat allen Kindern Spaß bereitet und war größtenteils für alle - nach Instruktion - intuitiv durchzuführen. Lediglich die jüngsten Kinder der Fokusgruppe (fünf Jahre alt) wiesen Verständnis- und Bearbeitungsprobleme auf, was eine Altersbeschränkung ab sechs Jahren empfiehlt.

4.4 Untersuchungsplanung und –Durchführung

Im Folgenden wird näher auf die Planung der Untersuchung, im Sinne von Rekrutierung und Beschaffenheit der Stichprobe, sowie auf die eigentliche Durchführung der Untersuchung eingegangen.

Rekrutierung der Stichprobe/ Untersuchungsteilnehmer

Die Rekrutierung der vorliegenden Stichprobe erfolgte an zwei privaten Volksschulen in Wien. Der Erstkontakt zu den Schulen fand im April 2013 statt, die eigentliche Testung im Juni. Der Kontakt wurde zunächst telefonisch hergestellt, woraus sich das Interesse der jeweiligen Direktorin der Schulen ergab. Daraufhin wurden Informationsbroschüren (siehe Anhang IV) weitergeleitet, in denen die Zielsetzung der Studie und das genaue Vorgehen beschrieben wurden. Die Direktorinnen holten daraufhin die Zustimmung der Lehrer ein, anschließend wurden die Einverständniserklärungen an die Eltern verteilt. Diese Einverständniserklärung beinhaltete ebenfalls eine genaue Beschreibung der Studie, sowie einen Termin für die Rückgabe an die Schule und entsprach den Kriterien für korrektes wissenschaftliches Arbeiten (siehe Anhang V).

Von insgesamt 520 verteilten Einverständniserklärungen wurden 141 an die Lehrer zurückgegeben. Nach dem festgesetzten Termin wurde die Diplomarbeitsgruppe von den Direktorinnen kontaktiert und die Einverständnisse abgeholt. Zusammen mit den Direktorinnen wurde anhand des Unterrichtsplans ein Testplan ausgearbeitet.

Aus Gründen der Gleichverteilung und aus organisatorischen Gründen wurden schlussendlich 116 Kinder in die Stichprobe aufgenommen, die sich aus 75 Kindern der „Salvator-Schule“ und 41 Kindern der „Albertus-Magnus“ Schule in Wien, zusammensetzt.

Der Testzeitraum umfasste vier Tage im Juni 2013.

Die Testungen fanden während der regulären Schulzeit zwischen 08.00 und 13.00 Uhr statt und nahmen insgesamt eine Zeitstunde in Anspruch.

Untersuchungsdurchführung

Für die Testung wurden durch die jeweilige Schule zwei geschlossene Räume zur Verfügung gestellt um eine störungsfreie Testumgebung zu schaffen. Pro Raum waren zwei Testleiter dauerhaft anwesend, um eine adäquate Betreuung der Teilnehmer sicher zu stellen. Einer der Räume diente als Testraum für die computerbasierte Testung mit dem MINDCHECK. Im anderen Raum fand die Testung mit dem *Brief Problem Monitor - Youth* (BPM-Y-Achenbach, McConaughy, Ivanova & Rescorla, 2011) und dem *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000) (Näheres, siehe Kap. 4.5.2) statt.

Um einen möglichen Trainingseffekt aufgrund der Konstruktnähe von BPM-Y und MC zu vermeiden, wurden die drei Testverfahren in unterschiedlicher Reihenfolge vorgegeben. (siehe Tab. 5).

Tabelle 5

Reihenfolge der Vorgabe der Verfahren

Bedingung	Reihenfolge der Verfahren
1	BPM-Y (≈15 Min.) ⇒ TEC (≈20 Min.) ⇒ MC (≈15 Min.)
2	MC (≈15 Min.) ⇒ TEC (≈20 Min.) ⇒ BPM-Y (≈15 Min.)

Die Kinder wurden per Losverfahren vor Testungsbeginn randomisiert zu den Bedingungen zugewiesen. Nachdem der erste Teil der Testung etwa nach der Hälfte der Zeit beendet war,

wechselten die Versuchspersonen als Gruppe in den jeweilig anderen Raum, um den zweiten Teil der Testung zu absolvieren und die Testung damit abzuschließen. Hierfür verständigten sich die Testleiter untereinander per Kurznachricht über den aktuellen zeitlichen Stand, um einen reibungslosen Raumwechsel zu ermöglichen.

Der Raum für die Computertestung wurde mit drei Laptops der Universität Wien, Fakultät für Psychologie, und drei Laptops aus privatem Bestand ausgestattet, um jedem Kind den MINDCHECK als Einzeltestung vorgeben zu können.

Um dies zu ermöglichen, saß jedes Kind an einem Einzeltisch und bearbeitete den MC mit Kopfhörern, damit eine Beeinflussung im Antwortverhalten, sowie in der individuellen Reaktionszeit vermieden werden konnte.

Die Testung begann mit der Begrüßung der Kinder, einer kurzen Information, was sie erwarten würde und dem Hinweis, dass sie sich bei Fragen an die Testleiter wenden sollten. Außerdem wurden die Kinder instruiert aufzuzeigen, wenn sie bei dem im Programm eingebauten „Stop-Zeichen“ angelangt waren, damit vor dem Beginn der *Top Problems* eine individuelle, (halbstandardisierte) Instruktion für diese erfolgen konnte.

Parallel fanden im jeweilig anderen Raum die Testungen mit dem BPM-Y und dem TEC statt. Hierbei wurde Kindern, die noch keine ausreichende Lesefähigkeit bzw. nicht das nötige Leseverständnis besaßen, der BPM-Y mündlich und im individuellen Setting vorgegeben. Den Kindern, die bereits gut lesen konnten, wurde der Test vorgelegt und die Testleiter standen für Fragen zur Verfügung. Der TEC wurde als Gruppenverfahren vorgegeben. Aus Gründen der Anonymität und für die Gewährleistung individueller Werte saßen die Kinder in diesem Raum einzeln an Tischen.

Eine Testleiterin erzählte die Geschichte, die andere zeigte die dazugehörigen Bilder im Manual. Es wurde die Mädchenversion des TEC verwendet.

Nachdem die Testung beendet war, wurden den Kindern ein Umschlag und der Elternfragebogen, der ToMI und CBCL umfasste, ausgeteilt, sowie Aufkleber nach Wahl als *Incentive* mitgegeben. Der Umschlag diente der anonymen Rückgabe des Fragebogens an die Schule durch die Eltern.

Verhaltensbeobachtung

Während der Testung mit dem BPM-Y konnte beobachtet werden, dass Verständnisschwierigkeiten immer bei den jeweils gleichen Items auftraten. Hilfestellungen und Erklärungen waren bei „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“ (Item 1, BPM-Y), „Ich habe zu starke Schuldgefühle“ (Item 12, BPM-Y) und besonders bei dem Item „Ich fühle mich wertlos oder unterlegen“ (Item 9, BPM-Y) vonnöten.

Generell traten häufig Probleme bei Items auf, die den Begriff „oder“ beinhalten, zum Beispiel „Ich streite häufig oder widerspreche viel“. Dies führte dazu, dass einige Kinder dachten, sie sollen sich in Bezug auf beide Begriffe unterschiedlich einschätzen.

Die Begriffe „gehören“, „furchtsam“, sowie „Hitzkopf“ und „dickköpfig“ oder „niedergeschlagen“ waren den Kindern selten bekannt und scheinen weder zeitgemäß noch kindgerecht zu sein.

Bei der Testung mit dem MINDCHECK konnten ähnliche Verständnisprobleme beobachtet werden. Den Testpersonen wurde vor Beginn der Testung erklärt, dass sie Fragen jederzeit stellen dürfen. Diese wurden fast ausschließlich für Verständnisfragen von bestimmten Begriffen genutzt. Dies waren die Begriffe „Hitzkopf“, „Ich bin eigensinnig oder dickköpfig“, sowie „Schuldgefühle“. Besonders oft wurde die Bedeutung des Begriffes „niedergeschlagen“ erfragt. Das Item „Ich fühle mich wertlos oder unterlegen“ (Item 12, MC) war für die meisten Kinder aller Altersstufen problematisch. Des Weiteren zeigten sich, wie auch in der Testung mit dem BPM-Y, große Probleme mit „oder“-Konstruktionen im Satzbau: Auch hier wussten die Kinder nicht, auf welchen der beiden Begriffe sie sich beziehen sollten.

Aus programmiertechnischen Gründen wurden die Testpersonen gebeten, bei der Bearbeitung des MINDCHECKs und den darauffolgenden *Top Problems* zunächst bis zum „Stop“-Zeichen zu arbeiten, um dann eine weitere, individuelle und halbstrukturierte Instruktion für die *Top Problems* zu erhalten. Alle Testpersonen, auch solche, die noch nicht lesen konnten, wussten, wo sie vorerst pausieren sollten. Dies wurde vor Beginn jeder Testung durch die Testleiter sichergestellt. Die individuelle, halbstrukturierte Instruktion für die *Top Problems* wurde prinzipiell verstanden, jedoch war ein Großteil der Testpersonen zu vorschnell und klickten bereits auf den „Weiter“-Pfeil, sodass die *Top Problems* übersprungen und nicht bearbeitet werden konnten. Besonders Testpersonen der Vorschulklassen sowie der 1. und 2. Klasse zeigten vermehrt ein solches vorschnelles Verhalten.

Während der Computertestung zeigten sich die Testpersonen durchgehend interessiert, wobei besonders großes Interesse und teilweise Begeisterung gegenüber der Testung am Computer, wie aber auch für das Programm an sich von allen Klassenstufen (Vorschulklasse bis einschließlich 3. Klasse), geäußert wurden. Das Interesse wie auch die Begeisterung für den MINDCHECK äußerten einige der Testpersonen deutlich, indem sie sich für die Testung bedankten, positives Feedback gaben (z.B. „hat Spaß gemacht“ oder „war cool“) oder sich wünschten, ein zweites Mal den MINDCHECK zu bearbeiten.

Allein die Testpersonen der 4. Klasse zeigten sich nicht sonderlich begeistert. Diese Reaktion legt die Vermutung nahe, dass diese bereits zu alt für ein solches Computerprogramm sind.

Obwohl die Testpersonen der Vorschulklasse sowie der 1. Klasse vermehrt noch nicht in der Lage waren selbstständig zu lesen, traten kaum Probleme bei der Bearbeitung (Bearbeitung umfasst Verständnis für Instruktion, sowie Ablauf des Programms und Bedienung, was nicht mit Verständnis der Itemaussagen, also von bestimmten Begriffen, verwechselt werden darf) des MINDCHECK auf.

Die Bearbeitung des MC variierte zwischen einer Dauer von 5-15 Minuten.

Zur Testung mit dem TEC ist zu betonen, dass dieser gut für eine Gruppentestung geeignet erscheint. Das dargebotene Bildmaterial und die dazugehörigen Geschichten scheinen sich eher für jüngere Kinder zu eignen. Die Kinder der 4. Klasse wiesen weitaus weniger Interesse an der Testung auf, wohingegen besonders die Kinder der 2. und 3. Klasse Spaß zu haben schienen und das Verfahren spielerisch annahmen.

Die Testpersonen wiesen insgesamt über alle Altersstufen hinweg ein diszipliniertes und ruhiges Verhalten auf. Es ergaben sich keinerlei Probleme während der Testdurchführung.

4.5 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente beschrieben, die bei der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kamen. Neben dem oben erläuterten MINDCHECK (Kap. 4.1), wurden den Kindern der *Brief Problem Monitor - Youth* (BPM-Y) und der *Test of Emotion Comprehension* (TEC) vorgegeben. Die *Child Behavior Checklist* (CBCL), sowie das *Theory*

of Mind Inventory (ToMI) wurde durch die Eltern bearbeitet. Die Lehrer wurden anhand der *Teacher Report Form* (TRF) befragt.

4.5.1 BPM-Y

Der *Brief Problem Monitor - Youth* (BPM-Y/6-18 - Achenbach, McConaughy, Ivanova & Rescorla, 2011) ist ein Verfahren zur Erfassung von klinischen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter. Es handelt sich dabei um einen Fragebogen, der mit 19 Items als Kurzform mithilfe der *Item Response Theorie* und Faktorenanalyse (Chorpita et al., 2010) aus der *Child Behavior Checklist* (CBCL/6-18-Achenbach & Rescorla, 2001) konstruiert wurde. Es gehen drei Skalen aus den Items hervor: Internalisierende Probleme (INT), Externalisierende (EXT), sowie Aufmerksamkeitsprobleme (ATT).

Neben dem BPM-Y, der sich an 11- bis 18-Jährige richtet, liegt der BPM des Weiteren in einer Lehrer- (BPM-T) und einer Elternversion (BPM-P) vor.

Die Items sind als Aussage dargestellt (z.B.: „Ich streite häufig oder widerspreche viel“) und werden durch den Beantwortenden auf einer Skala von 0 bis 2 beantwortet, wobei 0 = „nicht zutreffend“, 1 = „etwas oder manchmal zutreffend“ und 2 = „genau oder häufig zutreffend“ entspricht.

Neben den Scores der drei Skalen EXT, INT und ATT ergibt sich zudem ein Gesamtscore (TOT), über alle Items hinweg. Mithilfe eines Computerauswertungsprogramms können T-Werte in den einzelnen Ausprägungen bestimmt werden. Der niedrigste T-Wert ist bei 50 angesiedelt (um Überinterpretation bei niedrigen T-Werten zu vermeiden), der höchste bei T = 75 (beim Gesamtscore = 80). T-Werte größer gleich 65 sprechen für eine klinische Auffälligkeit in der entsprechenden Ausprägung (Achenbach et al., 2011).

Es ist anzumerken, dass der BPM-Y in der vorliegenden Untersuchung bereits Kindern ab sechs Jahren vorgegeben wurde. Dies stützt sich auf die Vorgehensweise bei Yeh und Weisz (2001), die den BPM-Y ebenfalls für Kinder unter dem Normalter verwendeten (ab 7 Jahre) und beim Vergleich der Altersgruppen (7-11 Jahre & 11-18 Jahren) ähnliche Werte der internen Konsistenz und der Test-Retest Reliabilitäten erfassen konnten, was laut Autoren eine Vorgabe schon für jüngere Kinder legitimiert.

4.5.2 TEC

Der *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000) ist ein Verfahren zur Erfassung des Emotionsverständnisses von Kindern zwischen 3 und 12 Jahren (Pons & Harris, 2005). Er ist in zwei Versionen verfügbar, einer Mädchen- sowie einer Jungenversion und besteht aus einem A4 Buch, das auf jeder Seite ein gezeichnetes Cartoon-Szenario enthält. Unter dem jeweiligen Szenario befinden sich vier Emotionen als Antwortmöglichkeiten, dargestellt durch Bilder des Protagonisten mit jeweils unterschiedlichem Gesichtsausdruck (Albanese, De Stasio, Di Chiacchio, Fiorilli & Pons, 2010). Die vier möglichen Alternativen entstammen den Basis-Emotionen („fröhlich“, „traurig“, „ängstlich“ und „wütend“) sowie der neutralen Emotion „ganz okay“ (Pons, Harris & de Rosnay, 2004).

Der Ablauf der Vorgabe gestaltet sich in zwei Schritten: Während der Testleiter das Szenario im Buch zeigt, erzählt er die Geschichte über den jeweiligen Protagonisten, dessen Gesicht vollständig unausgefüllt dargestellt ist (siehe Abb. 11).

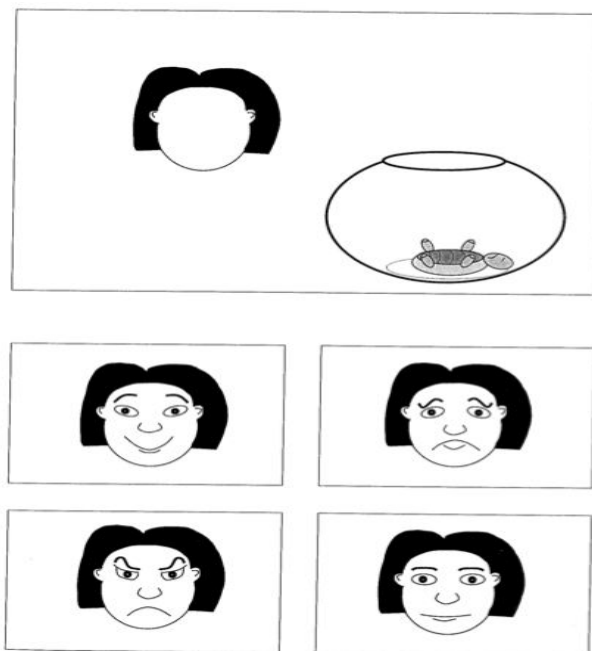


Abbildung 11. Item 6 des *Test of Emotion Comprehension* (TEC; Pons & Harris, 2000)

Nach Beenden der Geschichte, ist das Kind aufgefordert, diesem eine Emotion zuzuordnen, indem es auf die Emotion bzw. das Gesicht zeigt, das ihm am geeignetsten erscheint (Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003). Die Position der korrekten Antwort ist dabei innerhalb

der vier Positionen über die Test-Items hinweg systematisch variiert (Pons & Harris, 2005).

Von 22 dargestellten Szenarios handelt es sich bei vier Darstellungen um Kontrollszenarios, die dazu dienen das Verständnis des Kindes für die Situation zu überprüfen. Die übrigen 18 Szenarien sind unterteilt in neun Blöcke, die je eine Komponente des Emotionsverständnisses erfassen.

Diese Blöcke sind hierarchisch nach Schwierigkeitsgrad aufgebaut und erfordern ein zunehmendes Maß an Emotionsverständnis (Pons et al., 2004).

Die Komponente 1, *Recognition*, erfasst das Erkennen von Emotionen anhand von Gesichtsausdrücken. Der zweite Block, *External Cause*, erhebt, ob das Kind in der Lage ist zu verstehen, dass externe Ursachen die Emotion von anderen beeinflussen können (dass z.B. ein Kind nach dem Tod des Haustieres traurig ist). In Komponente 3, *Desire*, geht es darum, ob das Kind versteht, dass zwei Personen dieselbe Situation emotional anders wahrnehmen können, da sie unterschiedliche Wünsche und Intentionen verfolgen. Komponente 4, *Belief*, befasst sich mit dem Verständnis, dass die Überzeugung einer Person, egal ob korrekt oder nicht, die emotionale Reaktion bestimmt. Der fünfte Block, *Reminder*, stellt dar, dass die Erinnerung an etwas, den aktuellen emotionalen Zustand beeinflussen kann. Komponente 6, *Regulation*, erfasst die Möglichkeit der Emotionsregulation (z.B. die Strategie „an etwas anderes denken“ um nicht mehr traurig sein zu müssen). In Komponente 7, *Hiding*, ist die Diskrepanz zwischen gezeigter und tatsächlich gefühlter Emotion demonstriert. Die Komponente 8, *Mixed*, überprüft das Verständnis vom Vorhandensein von „gemischten Gefühlen“. Die letzte Komponente, *Morality*, erfasst das Vorliegen von einerseits negativen Gefühlen bei moralisch verwerflichen und von positiven Gefühlen bei moralisch korrektem Verhalten andererseits (Pons et al., 2003; Pons et al., 2004; Pons & Harris, 2005).

Je Komponente kann höchstens ein Punkt erreicht werden, womit das Maß an Emotionsverständnis mit einer Spanne von 0 (keine Komponente korrekt) bis 9 Punkten (alle Komponenten korrekt) angegeben werden kann. Zusätzlich können die neun Komponenten aufgrund ihrer hierarchischen Organisation zu drei Skalen mit aufsteigendem Schwierigkeitsniveau zusammengefasst werden: Skala 1, *External*, setzt sich aus den Komponenten 1, 2 und 5 zusammen. Die zweite Skala, *Mental*, besteht aus den Komponenten 3, 4 und 7. Skala 3, *Reflective*, besitzt das höchste Maß an Schwierigkeit und besteht aus den Komponenten 6, 8 und 9 (Pons & Harris, 2005). Alle Ergebnisse werden in Rohwerten (0-9: Gesamt; 0-3: für die einzelnen Skalen) angegeben.

4.5.3 CBCL

Die *Child Behavior Checklist 6-18* (CBCL/6-18, Achenbach & Rescorla, 2001) ist ein Elternfragebogen, welcher emotionale und behaviorale Auffälligkeiten sowie soziale Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 18 erfasst.

Die CBCL/6-18 entstammt dem *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA®) *for school-age children*, welches insgesamt aus drei Instrumenten besteht: dem CBCL/6-18, welcher von den Eltern ausgefüllt wird, dem TRF/6-18, der für Lehrer konzipiert ist, und dem YSR/11-18, welcher sich an Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren richtet.

Alle drei Instrumente weisen eine parallele Struktur auf, die es ermöglicht, Ergebnisse miteinander zu vergleichen und verschiedene Informationsquellen zur Beurteilung der Funktionsweise eines Individuums heranzuziehen. Das Ziel dieses Systems ist es daher, ein möglichst differenziertes und umfassendes Bild der Problembereiche des Kindes oder Jugendlichen bereitzustellen (Bordin et al., 2013).

Alle Verfahren bestehen aus insgesamt zwei Teilen: einem Teil, der die sozialen Kompetenzen, und einem, der die Problembereiche des Individuums erfasst.

Die sozialen Kompetenzen des Kindes werden über Kompetenz-Items erfasst, welche Informationen über spezifische Aktivitäten (z.B. Lieblingsaktivitäten, Sport und Hobbies im Vergleich zu Gleichaltrigen), Beziehungen zu Anderen und Geschwistern (z.B. Anzahl der Freunde) sowie Schulleistungen (z.B. Testleistungen und schulische Probleme) einholen (Bordin et al., 2013). Daraus lassen sich drei *narrowband*-Skalen errechnen: 1. „Aktivitäten“, 2. „soziale Kompetenz“, 3. „Schule“ sowie eine Breitbandskala „Kompetenzskala Total“. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, deskriptive Informationen über das Individuum einzuholen, indem erfragt wird, welche Dinge den Eltern an ihrem Kind am besten gefallen, und worüber sie sich in Bezug auf ihr Kind am meisten Sorgen machen.

Die emotionalen und/oder behavioralen Auffälligkeiten werden mit insgesamt 113 Items erfasst, die als Aussagen wiedergegeben werden und entweder mit 0 („nicht wahr“), 1 („etwas oder einigermaßen wahr“) oder 2 („sehr wahr oder oft wahr“) beantwortet werden können. Die Antworten lassen sich zusammenrechnen und können verschiedenen Skalen zugeordnet werden.

Zu den empirisch abgeleiteten acht *narrowband*-Syndromskalen gehören:

- | | |
|--|---|
| 1. <i>Withdrawn</i> (sozialer Rückzug) | 5. <i>Thought Problems</i> (Schizoid/Zwanghaft) |
| 2. <i>Somatic Complaints</i> (körperliche Beschwerden) | 6. <i>Attention Problems</i> (Aufmerksamkeitsstörungen) |
| 3. <i>Anxious/Depressed</i> (Angst/Depressivität) | 7. <i>Delinquent Behavior</i> (Dissoziales Verhalten) |
| 4. <i>Social Problems</i> (Soziale Probleme) | 8. <i>Aggressive Behavior</i> (Aggressives Verhalten) |

Darüber hinaus können sogenannte *broadband* - Skalen erfasst werden, welche aus den Skalen 1. *Internalizing Problems* (INT; bestehend aus Syndromskala 1, 2 und 3), 2. *Externalizing Problems* (EXT; bestehend aus Syndromskala 7 und 8) sowie 3. *Total Score* (TOT) bestehen. Außerdem gibt es die Möglichkeit, sechs *DSM-oriented scales* zu berechnen. Das bedeutet, dass die Skalen auf dem Klassifikationssystem DSM-4 beruhen. Dazu zählen:

- | | |
|------------------------------|--|
| 1. <i>Affective Problems</i> | 4. <i>Attention Deficit/Hyperactivity Problems</i> |
| 2. <i>Anxiety Problems</i> | 5. <i>Oppositional Defiant Problems</i> |
| 3. <i>Somatic Problems</i> | 6. <i>Conduct Problems</i> |

Zusätzlich wird ein gesonderter Wert für alle Skalen ermittelt, der angibt, ob die entsprechenden Skalen im nicht-klinisch, subklinisch oder klinisch auffälligen Bereich liegen. Alle Ergebnisse werden in T-Werten (T) und Rohwerten widergegeben.

Für die *narrowband*-Skalen (Aktivitäten, Soziale Kompetenz, Schule) der sozialen Kompetenz gelten $T < 31$ als klinisch auffällig, T-Werte von 31-35 als subklinisch sowie $T > 35$ als nicht-klinisch. Für die Breitbandskala *Kompetenzskala Total* gelten folgende T-Werte: $T < 37$ als klinisch auffällig, T-Werte von 37 – 40 als subklinisch und $T > 40$ als nicht-klinisch.

Für die *narrowband*-Syndromskalen der emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten gelten folgende T-Werte: $T > 69$ gelten als klinisch auffällig, während T-Werte von 65 – 69 als subklinisch und $T < 65$ als nicht-klinisch gelten. Und schließlich gilt für die *broadband*-Skalen (INT, EXT, TOT), dass $T > 63$ als klinisch-auffällig, T-Werte zwischen 60 – 63 als subklinisch und $T < 60$ als nicht-klinisch eingestuft werden.

4.5.4 ToMI

Das *Theory of Mind Inventory* von Hutchins, Prelock und Bonaziga (2012) ist ein Fremdbeurteilungsfragebogen für Erziehungsberechtigte und dient der Erfassung der *Theory of Mind* (ToM) des Kindes. Das Konzept der ToM umfasst die Zuschreibung von mentalen Zuständen Anderer und von sich selbst. Diese mentalen Zustände beziehen sich auf Wünsche, Bedürfnisse, Überzeugungen, Erwartungen und Gefühle (Hughes & Leekam, 2004).

Die überarbeitete deutsche Version (Sprung et al.) beinhaltet 49 Aussagen. Der Wahrheitsgehalt jeder Aussage soll auf einem Kontinuum kenntlich gemacht werden (z.B.: Item 1: „Wenn sich jemand eine Jacke anzieht, versteht mein Kind, dass dieser Person wohl kalt ist“).

Die Antwortmöglichkeiten sind „Stimme nicht zu“, „Eher nicht“, „Weiß ich nicht“, „Eher ja“ und „Stimme zu“. Mit steigendem Grad der Zustimmung befindet man sich weiter rechts im Kontinuum.

Die teilnehmende Person wird hierbei angehalten, jede Aussage genau zu lesen und anschließend ihr gesamtes Wissen über das zu beurteilende Kind zu verwenden, um die Aussage möglichst treffend zu beantworten. Dies wird kenntlich gemacht durch einen vertikalen Strich, der auf der Linie eingezeichnet werden soll. Die Antwortmöglichkeiten dienen als Richtwerte, das Kontinuum soll Raum schaffen für die Möglichkeit zu Antworttendenzen (siehe Abb. 12).

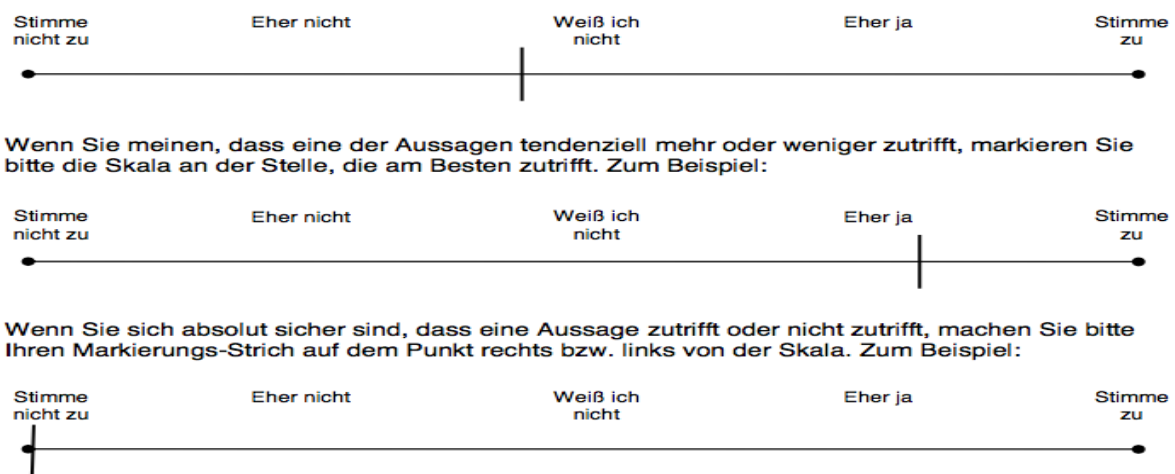


Abbildung 12. Instruktion des Theory-of-Mind Inventory (ToMI; Hutchins et al., 2012)

Die Auswertung erfolgt durch das Abmessen der eingezeichneten Werte mit Hilfe eines Lineals, das 20 gleich große metrische Einheiten enthält. Der Messbereich liegt zwischen 0 und 20. Die Testergebnisse werden in Rohwerten angegeben, wobei höhere Werte für eine höheres Maß an *Theory of Mind* des Kindes sprechen. Neben dem Gesamt-Rohwert können drei aufeinander aufbauende Dimensionen der *Theory of Mind* Entwicklung ermittelt werden, die aus einer unterschiedlichen Anzahl von Items bestehen: Der ersten Kategorie, *early development*, folgt das *basic development* und schließlich das *advanced development*.

4.5.5 TRF

Die *Teacher Report Form* (TRF/6-18; Achenbach & Rescorla, 2001) entstammt ebenfalls dem *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA®) *school-age forms* und ist ein Lehrerfragebogen, welcher emotionale und/oder behaviorale Auffälligkeiten sowie das sogenannte *adaptive functioning* (dieses entspricht den *sozialen Kompetenzen* im CBCL/6-18) von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 18 Jahren erfasst.

Der TRF/6-18 gleicht dem Aufbau der CBCL/6-18 und besteht ebenfalls aus zwei Teilen: der erste Teil bezieht sich auf das sogenannte *adaptive functioning*, während der zweite Teil das Problemverhalten des Individuums erfasst.

Das *adaptive functioning* des Individuums erfasst die schulischen Leistungen in verschiedenen Fächern, welche Lehrer auf einer Skala von 1 („stark unterdurchschnittlich“) bis 5 („weit überdurchschnittlich“) einschätzen, sowie adaptive Verhaltensweisen im schulischen Kontext (z.B. „Wie angemessen verhält er/sie sich?“, „Wie viel arbeitet er/sie?“), welche auf einer Skala von 1 („Sehr viel weniger“) bis 7 („sehr viel mehr“) angegeben werden.

Zusätzlich besteht die Möglichkeit, deskriptive Informationen über das Individuum in Bezug auf Stärken und Schwächen einzuholen.

Die emotionalen und behavioralen Auffälligkeiten über das Kind werden mit 113 Items erfasst. Von diesen 113 Items beinhalten CBCL/6-18 und TRF/6-18 insgesamt 90 deckungsgleiche Items. Die Unterschiede zwischen den 23 Items aus den jeweiligen Fragebögen beziehen sich hauptsächlich auf kontextuale Verschiedenheiten. Während sich einige Items für die CBCL/6-18 eher an Aussagen orientieren, die spezifisch für die familiäre Umgebung sind (z.B. Item 22 „Gehorcht nicht zu Hause“; Item 76 „Schläft weniger als die meisten Gleichaltrigen“; Item 108 „Nässt im Schlaf ein“), beziehen sich die Items im TRF/6-

18 auf den schulischen Kontext (z.B. Item 24 „Stört andere Schüler“; Item 53 „Redet dazwischen“; Item 59 „Schläft im Unterricht ein“).

Alle Items sind als Aussagen formuliert und können mit 0 („nicht wahr“), 1 („etwas oder einigermaßen wahr“) oder 2 („sehr wahr oder oft wahr“) beurteilt werden. Es können, wie bei der CBCL/6-18, dieselben acht *narrowband*-Syndromskalen ermittelt werden.

Mittels Faktorenanalyse der Syndromskala *Attention Problems* konnten zwei weitere Subskalen erschlossen werden: 1. *Inattention* sowie 2. *Hyperactivity-Impulsivity* (Bordin et al., 2013).

Neben den Breitbandskalen 1. *Internalizing Problems*, 2. *Externalizing Problems* sowie 3. *Total Problems* können ebenfalls die sechs *DSM-oriented Scales* errechnet werden (siehe Verfahrensbeschreibung CBCL/6-18)

Zusätzlich wird ein gesonderter Wert für alle Skalen ermittelt, der angibt, ob die entsprechenden Skalen im nicht-klinisch, subklinisch oder klinisch auffälligen Bereich liegen. Alle Ergebnisse werden in T-Werten und Rohwerten widergegeben.

Es gelten dieselben T-Werte für den nicht-klinisch, subklinisch und klinisch auffälligen Bereich wie im CBCL/6-18 (siehe Verfahrensbeschreibung CBCL/6-18).

4.6 Stichprobe

Im Folgenden wird die in der vorliegenden Untersuchung verwendete Stichprobe beschrieben. Zum einen hinsichtlich Umfang, Alter und Geschlecht, zum anderen bezüglich Nationalität und Beziehung des Beurteilers zum Kind.

4.6.1 Stichprobenumfang, Alter und Geschlecht

Es nahmen 116 Kinder im Alter von 6 bis 11 an der vorliegenden Untersuchung teil, von denen 55 (53%) männlich und 61 Kinder (47%) weiblich waren (siehe Abb. 13).

Das durchschnittliche Alter beträgt 8;86 Jahre, $SD = 1,17$.

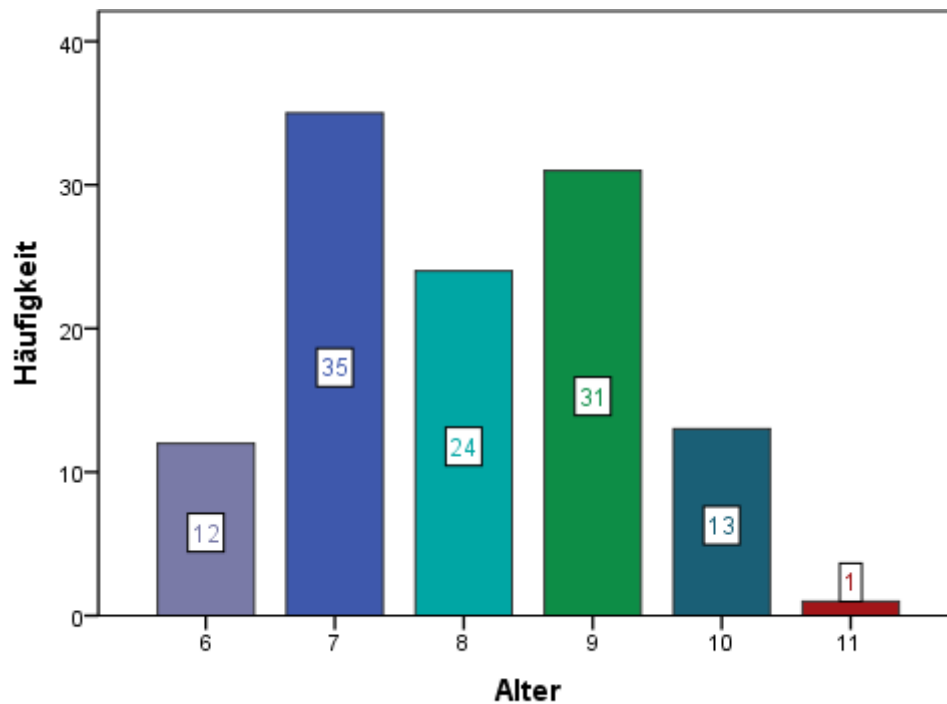


Abbildung 13. Altersverteilung der Stichprobe

112 der Versuchspersonen entstammten der ersten bis vierten Volksschulstufe, ebenso nahmen vier Kinder der Vorschulklasse teil, die jedoch lediglich den MINDCHECK bearbeiteten. Die Geschlechterverteilung innerhalb der Klassenstufen ist Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6

Geschlechterverteilung der einzelnen Klassenstufen

Klasse	n	männlich	weiblich
Vorschule	4	3	1
1. Klasse	37	18	19
2. Klasse	32	16	16
3. Klasse	30	17	13
4. Klasse	13	7	6
Gesamt	116	61	55

4.6.2 Nationalität des Kindes und Beziehung des Beurteilers zum Kind

Von den 116 ausgeteilten CBCLs wurden 77 durch die Eltern an die Schule ausgefüllt ausgehändigt. Aus diesen sind u.a. Daten zu der Nationalität des Kindes, sowie zu der Beziehung des Ausfüllenden zum Kind zu entnehmen:

Die teilnehmenden Kinder sind überwiegend österreichischer Herkunft (84%), der übrige Anteil setzt sich aus den Nationalitäten deutsch (4 %), ehemals Jugoslawien (5 %) und Sonstige (7 %) zusammen.

Bei annähernd allen Ausfüllenden des CBCLs handelte es sich um die Biologische Mutter/-Vater (96%), bei zwei Beurteilern handelte es sich um die/den Großmutter/-vater, sowie in einem Fall um die/den Adoptivmutter/-vater.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptivstatistik und explorative Datenanalyse

Im Folgenden werden die deskriptive Statistik der einzelnen Testverfahren sowie die Prüfung auf Normalverteilung der Kennwerte wiedergegeben. Es liegen jeweils Mittelwert (*M*), Median (*MD*) und Spannweite (*Range*) vor. Die Streuung der Merkmale wird durch die Standardabweichung (*SD*) repräsentiert. Die Merkmale wurden anhand des Kolmogorov-Smirnov-Tests und durch die Überprüfung von Schiefe und Kurtosis auf Normalverteilung untersucht. Normalverteilte Variablen sind fettgedruckt dargestellt.

- **ToMI**

Der ToMI wurde von 75 Eltern ausgefüllt, wobei ein Fragebogen aufgrund von Unvollständigkeit (> 8 fehlende Items) ausgeschlossen werden musste.

Tabelle 7 zeigt die Deskriptivstatistik des ToMI. Für alle Skalen können sich Rohwerte zwischen 0 und 20 ergeben.

Tabelle 7

Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des ToMI

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
ToMI	74	Early	18,05	1,85	18,50	(11,71-20)
		Basic	17,83	1,78	18,05	(11,89-19,95)
		Advanced	15,36	2,91	15,38	(7,19-20)
		Gesamt	16,93	2,05	17,31	(10,29-19,88)
		Vergleichswert	17,07			

Anmerkung. Bei Werten, die mit fetter Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in Rohwerten angegeben.

Hier wurde ein Vergleichswert für die Skala ToMI *Gesamt* wie folgt ermittelt: Hutchins, Prelock und Bonazinga (2012) haben in einer Studie gesunde Kinder mit Hilfe des ToMI untersucht. Sie geben Mittelwerte des Gesamtscores für elf Altersstufen an. Der Vergleichswert in Tabelle 7 bezieht sich auf die Altersstufen 6 bis 10 und stellt einen gemittelten Wert dar. Bei diesem Wert handelt es sich nicht um einen Normwert im eigentlichen Sinne, sondern um einen Vergleichswert mithilfe dessen die ToM-Fähigkeiten der vorliegenden Stichprobe besser eingeschätzt werden können. Es ist ersichtlich, dass die Stichprobe vom Vergleichswert kaum abweicht.

In Abbildung 14 sind die Mittelwerte der Skalen ToMI *Early*, *Basic* und *Advanced* pro Altersstufe angegeben. Zusätzlich muss erwähnt werden, dass das einzige 11-Jährige Kind der Stichprobe zu der Altersgruppe der 10-Jährigen für die Darstellung der Mittelwerte über die ToMI Skalen hinweg gezählt wurde.

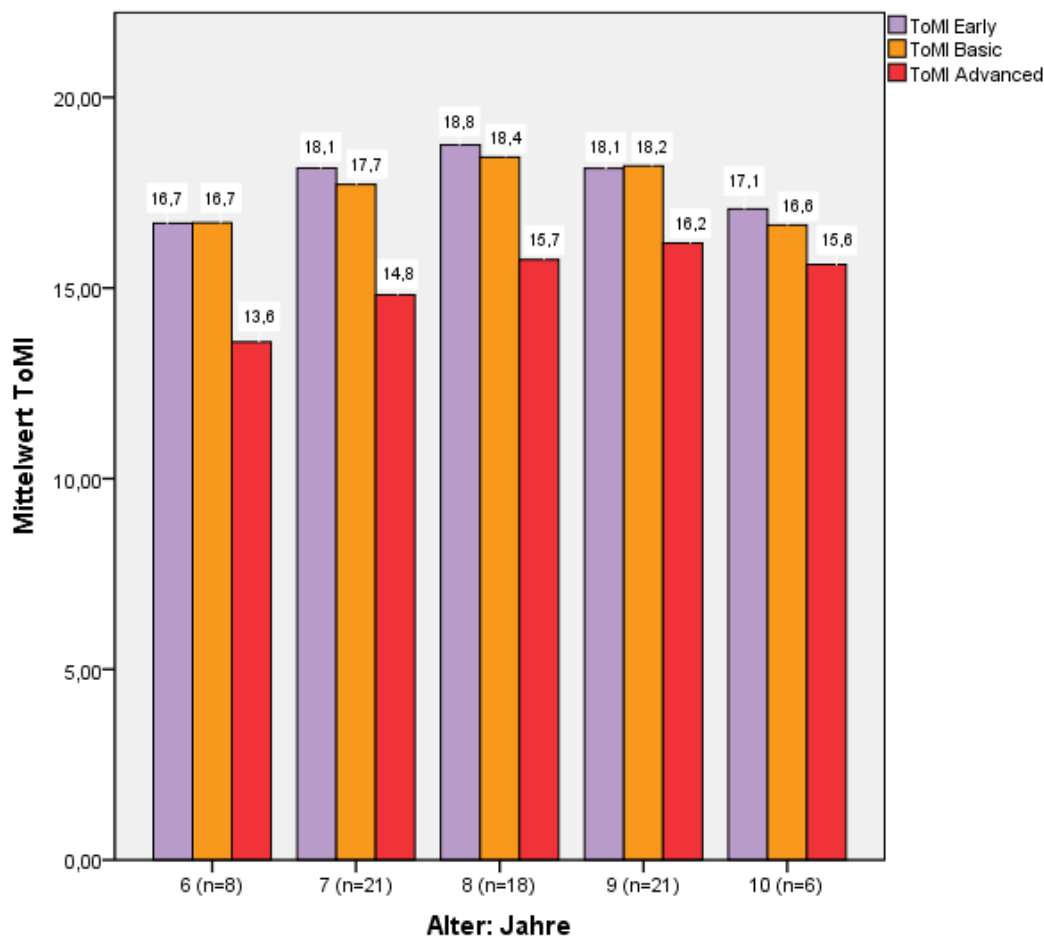


Abbildung 14. Mittelwerte der einzelnen Skalen pro Altersstufe

- **MINDCHECK**

Alle Kinder der Gesamtstichprobe nahmen an der Bearbeitung des MINDCHECK teil ($n = 116$). Die Mittelwerte der Ausprägungen von internalisierenden, externalisierenden und Aufmerksamkeitsproblemen, sowie des Gesamtwerts sind Tabelle 8 zu entnehmen. Sie beziehen sich auf Rohwerte, die sich im vorliegenden Fall aus der Version des MINDCHECK ohne positive Items, d.h. lediglich aus den Problemitems zusammensetzt, womit sich Rohwerte zwischen 0 und maximal 38 in der Skala *TOTAL* ergeben können, sowie Rohwerte zwischen 0 und 12 in den Skalen *INT* und *ATT* und 0 und 14 in der Skala *EXT*.

Tabelle 8

Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des MINDCHECK

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
MC	116	INT	4.70	2.86	4	(0-12)
		EXT	3.40	3.18	3	(0-14)
		ATT	4.35	2.91	4	(0-12)
		TOTAL	12.45	7.83	11	(0-35)

Anmerkung. Die Ergebnisse sind in Rohwerten angegeben. INT = Skala Internalizing, EXT = Skala Externalizing, ATT= Skala Attention

- **Top Problems**

Der Programmteil der Top Problems folgte dem des MINDCHECK. Aus zeitlichen Gründen konnte dieser von 14 Kindern nicht bearbeitet werden. Bei 32 weiteren Kindern ist zu beobachten, dass sie unter 240 Sekunden für die Bearbeitung benötigten. Ein Testdurchlauf ergab, dass jedoch mindestens vier Minuten für einen Durchlauf vonnöten sind. Diese Fälle können daher ausgeschlossen werden. Da sich darüber hinaus technische, sowie konzeptuelle Probleme mit diesem Programmteil ergeben, die in der Diskussion (Kap. 6) erläutert und diskutiert werden, können die *Top Problems* nicht in weitere statistische Analysen miteinbezogen werden.

- **BPM-Y**

Der BPM-Y wurde von 107 Kindern bearbeitet. Um Überanstrengung zu vermeiden, wurde den vier Vorschulkindern nur der MC, nicht jedoch der BPM-Y vorgegeben. Des Weiteren konnten fünf Fragebögen nicht ausgewertet werden, da sie unvollständig ausgefüllt wurden (> 8 Items nicht bearbeitet), woraus sich $n = 107$ ergibt. Die erfassten Mittelwerte des BPM-Y sind Tabelle 9 zu entnehmen. Es können sich ebenfalls Rohwerte zwischen 0 und maximal 38 in der Skala *TOTAL* ergeben, sowie Rohwerte zwischen 0 und 12 in den Skalen *INT* und *ATT* und 0 und 14 in der Skala *EXT*.

Tabelle 9

Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des BPM-Y

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
BPM-Y	107	INT	3.79	2.83	4	(0-12)
		EXT	2.70	2.25	2	(0-9)
		ATT	3.74	2.59	3	(0-10)
		TOTAL	10.22	6.17	10	(0-24)

Anmerkung. Die Ergebnisse sind in Rohwerten angegeben. INT = Skala Internalizing, EXT = Skala Externalizing, ATT= Skala Attention

In Tabelle 10 sind die durchschnittlichen Ausprägungen des BPM-Y anhand von T-Werten dargestellt. Es wird deutlich, dass sämtliche Werte im klinisch unauffälligen Bereich liegen (T-Werte ≥ 65 sprechen für eine klinische Bedeutsamkeit). An den Werten der Spannweite ist zu erkennen, dass jedoch in allen Skalen auch Werte im klinischen bedeutsamen Bereich zu verzeichnen sind (für die exakte Anzahl, siehe Tab. 17).

Tabelle 10

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte des BPM-Y

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
BPM-Y	107	INT	58.62	7.09	58	(50-75)
		EXT	53.18	5.12	50	(50-69)
		ATT	56.94	7.08	54	(50-72)
		TOTAL	56.82	6.93	55	(50-71)

Anmerkung. Die Ergebnisse sind in T-Werten angegeben. INT = Skala Internalizing, EXT = Skala Externalizing, ATT= Skala Attention

- **CBCL**

Die CBCL wurde von 77 Eltern ausgefüllt, wobei ein Fragebogen aufgrund von Unvollständigkeit (> 8 fehlende Items) ausgeschlossen werden musste.

In Tabelle 11 sind die Mittelwerte der CBCL dargestellt. Es sind dabei die drei *broadband*-Skalen *INT*, *EXT*, sowie *TOTAL* abgebildet.

Tabelle 11

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T- Werte der CBCL

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
CBCL	76	INT	47.29	10.65	46	(33-73)
		EXT	44.89	8.53	46	(33-71)
		TOTAL	44.82	9.62	45	(25-71)

Anmerkung. Bei Werten, die mit fetter Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in T-Werten angegeben. INT = Skala Internalizing, EXT = Skala Externalizing

Die durchschnittlichen Ausprägungen liegen in allen dargestellten Variablen im klinisch unauffälligen Bereich (*broadband*-Skalen: T-Werte > 60 klinisch bedeutsam). Erneut zeigen die Werte des Range jedoch, dass auch Werte im klinisch bedeutsamen Bereich vergeben wurden (Näheres siehe Tab. 17).

In Tabelle 12 finden sich die durchschnittlichen Ausprägungen der acht *narrowband*-Syndromskalen „Angst/Depressivität“ (*Anxious/Depressed*), „Sozialer Rückzug“ (*Withdrawn*), „Körperliche Beschwerden“ (*Somatic Complaints*), „Soziale Probleme“ (*Social Problems*), „Schizoid/Zwanghaft“ (*Thought Problems*), „Aufmerksamkeitsprobleme“ (*Attention Problems*), „Dissoziales Verhalten“ (*Delinquent Behavior*) sowie „Aggressives Verhalten“ (*Aggressive Behavior*) der CBCL wider.

Tabelle 12

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der Syndromskalen der CBCL

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
CBCL	76	Angst/Depressivität	53,49	5,94	50	(50-74)
		Sozialer Rückzug	52,71	5,08	50	(50-68)

Körperliche Beschwerden	53,7	4,98	53	(50-74)
Soziale Probleme	52,45	3,73	51	(50-67)
Schizoid/Zwanghaft	52,62	5,34	50	(50-78)
Aufmerksamkeitsprobleme	53,34	5,02	51	(50-73)
Dissoziales Verhalten	51,30	2,69	50	(50-67)
Aggressives Verhalten	51,95	3,52	50	(50-70)

Anmerkung. Bei Werten, die mit fetter Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in T-Werten angegeben.

Die durchschnittlichen Ausprägungen liegen in allen dargestellten Variablen im klinisch unauffälligen Bereich (*narrowband*-Skalen: T-Werte > 65 klinisch bedeutsam). Es zeigt sich jedoch auch hier an den Werten des Range, dass auch Werte im klinisch bedeutsamen Bereich vergeben wurden (Näheres siehe Abschnitt „Klinisch bedeutsame Fälle“, S.101).

In Tabelle 13 sind die durchschnittlichen Ausprägungen der Kompetenzskalen *Aktivitäten*, *soziale Kompetenz* und *Schulleistungen* sowie der *broadband*-Skala *Kompetenzskala Total* der CBCL in T-Werten dargestellt.

Tabelle 13

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der Kompetenzskalen der CBCL

Test	n	Variable	M	SD	MD	Range
CBCL	75	Aktivitäten	44,09	9,69	45	(25-65)
	76	Soziale Kompetenz	45,74	7,83	46	(32-65)
	76	Schule	47,68	6,59	48	(27-55)
	75	Kompetenzskala Total	44,39	9,56	44	(23-67)

Anmerkung. Bei Werten, die mit fetter Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in T-Werten angegeben.

Die durchschnittlichen Ausprägungen liegen in allen dargestellten Variablen im klinisch unauffälligen Bereich (*narrowband*-Skalen: T-Werte < 35 klinisch bedeutsam und *broadband*-Skala *Kompetenzskala Total*: T-Werte < 40 klinisch bedeutsam). Auch hier zeigen die Werte des Range, dass Werte im klinisch bedeutsamen Bereich vergeben wurden (Näheres dazu siehe Abschnitt „Klinisch bedeutsame Fälle“ S.101)

- *TRF*

Die Lehrer nahmen Beurteilungen anhand der TRF für 56 Kinder vor.

Tabelle 14 stellt die durchschnittlichen Ausprägungen der *broadband*-Skalen *INT*, *EXT* sowie *TOTAL* in T-Werten dar.

Tabelle 14

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der TRF

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
TRF	56	INT	44.45	8.59	44	(37-79)
		EXT	49.27	7.45	48	(41-67)
		TOTAL	45.71	8.38	46	(32-62)

Anmerkung. Bei Werten, die mit fetter Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in T-Werten angegeben. INT = Skala Internalizing, EXT = Skala Externalizing

Die durchschnittlichen Ausprägungen liegen in allen dargestellten Variablen im klinisch unauffälligen Bereich (*broadband*-Skalen: T-Werte > 60 klinisch bedeutsam). Die Werte der Spannweite weisen jedoch darauf hin, dass in allen Skalen Fälle beobachtbar sind, die anhand des TRF als klinisch bedeutsam beurteilt wurden (Siehe Tab. 17 für Näheres).

Tabelle 15 zeigt die Mittelwerte der acht *narrowband*-Syndromskalen des TRF in T-Werten. Zusätzlich sind die Skalen *Unaufmerksamkeit* sowie *Hyperaktivität/Impulsivität* angegeben.

Tabelle 15

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der Syndromskalen der TRF

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
TRF	56	Angst/Depressivität	51,66	4,64	50	(50-83)
		Sozialer Rückzug	52,59	5,71	50	(50-81)
		Körperliche Beschwerden	50,93	3,2	50	(50-67)
		Soziale Probleme	52,88	4,29	50	(50-70)
		Schizoid/Zwanghaft	51,71	4,59	50	(50-70)
		Aufmerksamkeitsprobleme	52,04	4,14	50	(50-69)
		Dissoziales Verhalten	52,46	4,24	50	(50-68)
		Aggressives Verhalten	53,04	4,53	50	(50-66)
		Unaufmerksamkeit	56,66	13,47	50	(50-98)
		Hyperaktivität/Impulsivität	57,66	11,92	50	(50-91)

Anmerkung. Bei Werten, die mit fetter Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in T-Werten angegeben.

Die durchschnittlichen Ausprägungen liegen in allen dargestellten Variablen im klinisch unauffälligen Bereich (*narrowband*-Skalen: T-Werte > 65 klinisch bedeutsam). Erneut zeigen die Werte des Range jedoch, dass auch Werte im klinisch bedeutsamen Bereich vergeben wurden (Näheres dazu siehe Abschnitt „Klinisch bedeutsame Fälle“).

In Tabelle 16 sind die durchschnittlichen Ausprägungen der *narrowband*-Skalen *Schulische Leistung*, *Arbeitshaltung*, *Benahmen/Verhalten*, *Lernen* und *Gefühlszustand* sowie der *broadband*-Skala *Kompetenzskala Total* der TRF in T-Werten angegeben. Diese positiven Skalen werden im Folgenden der besseren Verständlichkeit wegen als Kompetenzskalen der TRF bezeichnet.

Tabelle 16

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der Kompetenzskalen der TRF

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
TRF	56	Schulische Leistung	49	6,8	48	(35-65)
		Arbeitshaltung	47,02	4,96	46	(35-65)
		Benehmen/Verhalten	45,75	5,31	44	(37-65)
		Lernen	45,68	4,98	45	(35-57)
		Gefühlszustand	46,07	5,5	46	(35-65)
		Kompetenzskala Total	45	5,18	43	(35-61)

Anmerkung. Bei Werten, die mit fetter Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in T-Werten angegeben.

Die durchschnittlichen Ausprägungen liegen in allen dargestellten Variablen im klinisch unauffälligen Bereich (*narrowband*-Skalen: T-Werte < 35 klinisch bedeutsam und *broadband*-Skala *Kompetenzskala Total*: T-Werte < 40 klinisch bedeutsam). Erneut zeigen die Werte des Range jedoch, dass auch Werte im klinisch bedeutsamen Bereich vergeben wurden (Näheres siehe Abschnitt „Klinisch bedeutsame Fälle“).

- **Klinisch bedeutsame Fälle**

In Tabelle 17 ist jeweils die Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle dargestellt, die durch BPM-Y, CBCL und TRF ermittelt wurden. In der CBCL, sowie der TRF gelten T-Werte von 60 bis 63 als subklinisch und T-Werte die 63 übersteigen als klinisch auffällig. Die Auswertung des BPM-Y sieht keine Unterteilung nach subklinisch und klinisch vor, vielmehr werden Fälle, bei denen T-Werte größer 65 zu beobachten sind, als „klinisch bedeutsam“ bezeichnet.

Tabelle 17

Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle in BPM-Y, CBCL und TRF

Test	n (gesamt)	Nicht-				%
		Klinisch	Klinisch	Subklinisch	Klinisch bedeutsam	
BPM-Y	107	82	-	-	25	23
CBCL	76	69	2	5	7	9
TRF	56	51	-	5	5	9

Anmerkung. Die Ergebnisse sind in Rohwerten, sowie in Prozentwerten angegeben.

Eine nähere Betrachtung der 25 klinisch bedeutsamen Fälle des BPM-Y ergab, dass bei 18 dieser Fälle eine CBCL durch die Eltern ausgefüllt wurde, jedoch nur bei 3 Eltern-Kind Paaren eine klinische Bedeutsamkeit durch beide Informanten angegeben wurde. Das bedeutet, dass bei 16.66 % der Eltern-Kind Paare eine Übereinstimmung über eine Klassifikation als „klinisch auffällig“ zu beobachten ist.

In 17 der 25 klinischen Fälle des BPM-Y wurde eine TRF ausgefüllt, es konnten jedoch nur 2 übereinstimmende Fälle ermittelt werden. Folglich stimmen 11.76 % der Eltern-Kind Paare in ihrer Klassifikation hinsichtlich „klinisch auffällig“ überein.

Bei 12 der 25 klinisch bedeutsamen Fälle des BPM-Y wurde sowohl eine CBCL, als auch eine TRF ausgefüllt. In nur einem dieser 12 Fälle zeigt sich Übereinstimmung in Bezug auf die klinische Bedeutsamkeit der Ausprägungen des Kindes bei Eltern, Lehrer und dem Kind selbst. Damit stimmten 8.33 % der Dyaden aus Kind-Eltern-Lehrer darin überein, dass Kind als klinisch auffällig zu beurteilen.

Aufgrund der geringen Anzahl an übereinstimmend klinisch bedeutsamen Fällen, können keine Subgruppen hinsichtlich „klinisch bedeutsam“ und „klinisch nicht bedeutsam“ gebildet werden. Somit sind weiterführende Analyseschritte zu potentiellen Gruppenunterschieden nicht möglich. Darüber hinaus sind die Prozentwerte zur Übereinstimmung mit Bedacht zu betrachten, da es sich jeweils um geringe Anzahlen an absoluten Fällen handelt.

Das Gleiche gilt für die klinisch bedeutsamen Fälle der *narrowband*-Syndromskalen sowie Kompetenzskalen der CBCL und TRF. Aufgrund geringer Anzahl an klinisch bedeutsamen Fällen sind zusätzliche Analyseschritte nicht möglich, da keine ausreichend großen

Subgruppen gebildet werden können. Der besseren Übersicht wegen befinden sich die Tabellen in Anhang VI und VII.

- **TEC**

Insgesamt bearbeiteten 112 Kinder das Verfahren TEC. Die Deskriptivstatistik zum TEC findet sich in Tabelle 18 wider.

Es können sich dabei für die Skalen *External*, *Mental* sowie *Reflective* Rohwerte von 0 bis 3, sowie für die Skala *Gesamt* Rohwerte von 0 bis 9 ergeben.

Tabelle 18

Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des TEC

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
TEC	112	External	2,83	0,48	3	(0-3)
		Mental	2,22	0,80	2	(0-3)
		Reflective	2,28	0,83	2	(0-3)
		Gesamt	7,33	1,35	7	(4-9)

Vergleichswert 7,22

Anmerkung. Bei Werten, die mit fetter Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in Rohwerten angegeben.

Der Vergleichswert für die Variable *Gesamt* wurde hier wie folgt ermittelt: Pons, Harris und DeRosnay (2004) haben in ihrer Studie gesunde Kinder zwischen 3 und 11 Jahren mit dem TEC getestet. Sie geben auf fünf Altersstufen Mittelwerte an. Der Vergleichswert in Tabelle 18 bezieht sich auf einen gemittelten Wert für die Altersstufen. Auch in diesem Fall handelt es sich nicht um einen Normwert im eigentlichen Sinne, sondern um einen Vergleichswert, um das Emotionsverständnis der vorliegenden Stichprobe anhand dessen besser einschätzen zu können. Wie ersichtlich, liegt das Emotionsverständnis der vorliegenden Stichprobe leicht über dem Vergleichswert.

5.2 Evaluierung des MINDCHECK

Die Güte des MINDCHECK wird im Folgenden anhand der Kriterien Objektivität und Reliabilität beschrieben. Ausführungen zum Gütekriterium der Validität finden sich in der Diplomarbeit von Johannes Engler. Für die vorliegende Fragestellung können die Betrachtungen von Objektivität und Reliabilität jedoch als ausreichend erachtet werden.

5.2.1 Objektivität

Die Objektivität eines Erhebungsinstruments ist definiert als die Unabhängigkeit der erhobenen Daten vom Untersucher (Lienert & Raatz, 1998).

Die Objektivität eines Tests, bzw. Fragebogens lässt sich dreigliedrig betrachten, zusammengesetzt aus Testleiterunabhängigkeit, Verrechnungssicherheit und Interpretations-eindeutigkeit (Kubinger, 2009).

- **Testleiterunabhängigkeit**

Die Testleiterunabhängigkeit bezieht sich auf die Unabhängigkeit der Erhebung von zufälligen oder systematischen Verhaltensvariationen aller denkbaren Testleiter (Kubinger, 2009).

Da es sich beim Instrument MINDCHECK um ein computergestütztes Erhebungsinstrument handelt, welches eine Instruktion für die Probanden beinhaltet und somit die notwendige soziale Interaktion zwischen Testleiter und Proband auf ein Minimum reduziert bzw. unnötig wird, sollten die möglichen Einflüsse des Testleiters minimal bis nicht vorhanden sein. Somit kann die Testleiterunabhängigkeit des MINDCHECK als gegeben erachtet werden.

- **Verrechnungssicherheit**

Die Verrechnungssicherheit bezieht sich auf die standardisierte Verrechnung von Antworten auf Items, mit dem Ziel, dass jeder denkbare Auswerter zu denselben Ergebnissen gelangt (Kubinger, 2009).

Die Möglichkeiten der computergestützten Vorgabe und Verrechnung im MINDCHECK in Zusammenhang mit dem Multiple-Choice-Format macht das Einbeziehen eines Auswerter unnötig. Daher sind hier keine Auswerter bedingten Schwankungen zu erwarten und die

Verrechnungssicherheit kann als gegeben angenommen werden.

- **Interpretationseindeutigkeit**

Die Interpretationseindeutigkeit bezieht sich auf die Unabhängigkeit der Interpretation der Auswertungsergebnisse von allen denkbaren „Interpreten“ (Kubinger, 2009).

Da es sich in der vorliegenden Studie um die erste Erprobung des Instruments MINDCHECK handelt und keine Normierung vorliegt, können an dieser Stelle keine Aussagen zum Ausmaß der Interpretationseindeutigkeit getroffen werden.

5.2.2 Reliabilität

Die Reliabilität eines Erhebungsinstruments beschreibt die Genauigkeit der Merkmalserfassung, unabhängig davon, welches Merkmal erfasst werden soll (Lienert & Raatz, 1998). Es geht hier also um die stabile Erfassung der Merkmale pro Skala und Testperson. Zur Ermittlung der Reliabilität wurden Methoden zur Berechnung der inneren Konsistenz herangezogen.

Die innere Konsistenz gibt den Grad an, mit dem die einzelnen Teile (d.h. Items einer Skala) eines Erhebungsinstruments dasselbe Konstrukt messen.

Die Bestimmung der inneren Konsistenz wurde anhand der Berechnung der Koeffizienten Cronbach-alpha zur Abschätzung der unteren Grenze der Reliabilität (Kubinger, 2009) und mithilfe des Guttman-lambda-vier, zur Ermittlung der Split-Half Reliabilität vorgenommen. Der Kennwert Guttman-Lambda vier ist insbesondere geeignet für die Erfassung der Reliabilität von Tests, die weniger als 25 Items beinhalten (Benton, 2013), was dem vorliegenden Fall entspricht.

Die Berechnung der inneren Konsistenz des MINDCHECK erfolgte für die drei Skalen *Internalizing*, *Externalizing*, *Attention* sowie für die Skala der positiven Items.

- **Cronbach-Alpha**

Für das Cronbach-Alpha können Werte zwischen 0 und 1 entstehen. Bei einem α zwischen .70 und .90 geht man von einer guten inneren Konsistenz aus. Werte unter .70 weisen auf eine akzeptable innere Konsistenz hin (Kline, 1999).

Für den MINDCHECK beträgt der Koeffizient für die Skala *Internalizing* $\alpha = .76$, für die Skala *Externalizing* ergibt sich $\alpha = .78$, für die Skala *Attention* $\alpha = .73$ und für die Skala der positiven Items resultiert $\alpha = .74$.

Tabelle 19 zeigt α des MINDCHECK im Vergleich mit dem jeweiligen Cronbach-Alpha pro Skala des BPM-Y aus der vorliegenden Stichprobe (BPM-Y, vorliegend), sowie das jeweilige α , das von Achenbach et al. (2011) bei der Reliabilitätserschaffung des Verfahrens ermittelt wurde (BPM-Y, Manual).

Tabelle 19

Cronbach-Alpha des MC, des BPM-Y in der vorliegenden Stichprobe, sowie des BPM-Y

Skala	MC	BPM-Y (vorliegend)	BPM-Y (Manual)
INT	.76	.76	.78
EXT	.78	.66	.75
ATT	.73	.66	.74
Positive Items	.74	—	—

Anmerkung. INT = Skala Internalizing, EXT = Skala Externalizing, ATT = Skala Attention

Aus Tabelle 19 geht hervor, dass die Cronbach-Alpha Werte des MC für eine gute innere Konsistenz des Verfahrens sprechen, ebenso zeigen sie sich ähnlich im Ausmaß zu den α -Werten des BPM-Y, die durch Achenbach et al. (2011) ermittelt wurden.

- **Split-Half Reliabilität**

Die Split-Half Reliabilität wurde durch den Kennwert Guttman-Lambda vier erfasst.

Bei der Split-Half-Methode („Testhalbierungsmethode“) werden die Items eines Tests in zwei Teile geteilt und die resultierenden Testwerte beider Testteile korreliert (Kubinger, 2009).

Es ergeben sich folgende Koeffizienten: $\lambda_4 = 0.82$ für die Skala *Internalizing*, für die Skala *Externalizing* ergibt sich $\lambda_4 = 0.77$, für die Skala *Attention* $\lambda_4 = 0.70$ und für die Skala der positiven Items $\lambda_4 = 0.70$.

Die genannten Koeffizienten entsprechen nur einem möglichen Wert für die Split-Half Reliabilität, da sie anhand nur *einer* Item-Kombination berechnet wurden. Aufgrund dessen wird im Folgenden die Split-Half Reliabilität mit den Kennwerten ihrer Verteilung anhand *aller* möglichen Item-Kombinationen berechnet (unter der Bedingung, dass immer etwa gleich viele Items auf beiden Seiten verteilt sind).

Es ergeben sich folgende Werte: Der Koeffizient der mittleren Split-Half Reliabilität für die Skala *Internalizing* beträgt $\lambda_4 = .76$, für die Skala *Externalizing* $\lambda_4 = .81$, für die Skala *Attention* $\lambda_4 = .73$ und für die Skala der positiven Items $\lambda_4 = .74$ (siehe Tab. 20).

Tabelle 20

Statistische Kennwerte für die Verteilung der mittleren Split-half Reliabilität

	INT	EXT	ATT	positive Items
<i>M</i>	.76	.81	.73	.74
<i>SD</i>	.03	.03	.05	.04
<i>Min</i>	.71	.75	.65	.67
<i>Max</i>	.82	.85	.80	.82
<i>KI (95%)</i>	0.69 - 0.83	0.75 – 0.86	0.63 – 0.82	0.66 – 0.81

Anmerkung. INT = Skala *Internalizing*, EXT = Skala *Externalizing*, ATT = Skala *Attention*, *M* = Mittlere Split-half Reliabilität, *SD* = Standardabweichung, *Min* = Minimale Split-half Reliabilität, *Max* = Maximale Split-half Reliabilität, *KI* = Konfidenzintervall

- **Itemanalyse**

Im Folgenden wird eine Itemanalyse zur Überprüfung der Eignung einzelner Items durchgeführt. Sie kann als weitere Methode zur Bestimmung der Reliabilität angesehen

werden. Die Itemanalyse erfolgt anhand der statistischen Kennwerte der Trennschärfeindizes und der Itemschwierigkeitsparameter, sowie der Homogenitätsmaße.

- **Trennschärfeindizes**

Die Trennschärfeindizes beruhen auf der Korrelation des Testwertes pro Item mit dem Summenscore der jeweiligen Skala (exklusive des Items) (Kubinger, 2009).

Für die Trennschärfe können sich Werte zwischen -1 und 1 ergeben. Eine hohe positive Trennschärfe weist darauf hin, dass das Item etwas Ähnliches erfasst wie die Skala. Werte gegen 0 sprechen dafür, dass das Item wenig mit der Skala gemeinsam hat. Items, die trennscharf sind - also gut zwischen Personen mit hoher und niedriger Merkmalsausprägung trennen - tragen somit zur Messgenauigkeit des Tests bei (Fisseni, 2004).

Im Hinblick auf die Prüfung der a priori Skalenzuweisung der Items erfolgte die Berechnung der Trennschärfe pro Item für die Skalen *Internalizing*, *Externalizing* und *Attention*, auf Basis des Koeffizienten nach Kendall.

Geht man von der a priori Skalenzuweisung aus, dann ist zu erwarten, dass die Trennschärfeindizes der Items in Bezug auf die eigene Skala höher sind, als in Bezug auf die übrigen Skalen. Dasselbe gilt für die gemittelten Trennschärfeindizes aus allen Items einer Skala in Bezug auf alle Skalen. Somit sollte die Diagonale der mittleren Trennschärfeindizes die höchsten Werte pro Zeile enthalten. Ist dies nicht der Fall, kann dies ein Hinweis auf eine Interkorrelation zwischen den Skalen sein. Zunächst erfolgt die Darstellung der mittleren Trennschärfeindizes pro Skala und anschließend die Darstellung pro Item.

Tabelle 21

Mittlere Trennschärfeindizes aller Items pro Skala

Skala	INT	EXT	ATT
INT	0.41	0.34	0.32
EXT	0.34	0.44	0.38
ATT	0.32	0.39	0.39

Anmerkung. INT = Skala Internalizing, EXT = Skala Externalizing, ATT = Skala Attention

Die in Tabelle 21 dargestellten Trennschärfeindizes pro Skala zeigen geringe bis mittlere Korrelationen, die sich im Wertebereich zwischen 0.32 und 0.44 bewegen. Auffällig zeigt sich vor allem die Skala *Attention*, deren Werte sich nicht für die Skalen *Externalizing* und *Attention* unterscheiden (mit 0.39 in der Korrelation zwischen ATT und ATT, sowie ATT und EXT).

In Tabelle 22 sind die Trennschärfeindizes pro Item und Skala dargestellt. Beim Signifikanztest wurde eine Bonferroni-Korrektur durchgeführt um einer möglichen Alpha-Kummulierung vorzubeugen. Die Werte enthalten dabei ein bereits korrigiertes Alpha.

Tabelle 22

Trennschärfeindizes pro Item

Item	Skala	Totalscore	INT	EXT	ATT
Item 12	INT	0.44**	0.45**	0.32**	0.38**
Item 15	INT	0.37**	0.39**	0.37**	0.25
Item 17	INT	0.48**	0.42**	0.48**	0.38**
Item 18	INT	0.41**	0.38**	0.32**	0.36**
Item 26	INT	0.31**	0.39**	0.27*	0.21
Item 27	INT	0.38**	0.44**	0.27*	0.32**

Item 2	EXT	0.33**	0.29*	0.43**	0.39**
Item 8	EXT	0.40**	0.29*	0.29*	0.29*
Item 9	EXT	0.43**	0.34**	0.42**	0.41**
Item 11	EXT	0.46**	0.33**	0.50**	0.42**
Item 21	EXT	0.46**	0.33**	0.48**	0.45**
Item 23	EXT	0.49**	0.43**	0.50**	0.41**
Item 24	EXT	0.44**	0.35**	0.47**	0.39**
Item 1	ATT	0.26*	0.22	0.21	0.25
Item 3	ATT	0.31**	0.20	0.30**	0.35**
Item 5	ATT	0.53**	0.43**	0.51**	0.45**
Item 6	ATT	0.46**	0.31**	0.42**	0.51**
Item 14	ATT	0.40**	0.30**	0.43**	0.37**
Item 20	ATT	0.48**	0.45**	0.42**	0.38**

Anmerkung. Totalscore = Gesamtscore exklusive der positive Items, INT =Skala Internalizing, EXT =Skala Externalizing, ATT = Skala Attention

*p < .05, **p < .01, zweiseitig

Bis auf einige Ausnahmen, zeigen sich über alle Items und Skalen positive signifikante Korrelationen niedriger Stärke. In der Skala *Internalizing* ist vor allem das Item 17 („Ich habe zu starke Schuldgefühle“) auffällig. Es zeigt mit $r = .48$ $p < .01$ eine höhere Trennschärfe für die Skala *Externalizing*, als für die a priori zugewiesene Skala mit $r = .42$ $p < .01$. Die Übrigen Items der Skala *Internalizing* zeigen Trennschärfeindizes entsprechend der a priori Skalenzuweisung.

In der Skala *Externalizing* ist vor allem das Item 8 („Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören“) auffällig. Zwar zeigt es eine positive signifikante Korrelation von $r = 0.29$ $p < .05$ in Bezug auf die Skala *Externalizing*, jedoch fällt auf, dass seine Trennschärfeindizes über alle Skalen hinweg gleich sind.

In der Skala *Attention* ist vor allem das Item 1 („Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“) auffällig. Es zeigt keine signifikante Korrelation mit den Skalen. Weder mit der a priori zugewiesenen Skala *Attention*, noch mit den anderen Skalen *Internalizing* und *Externalizing*. Auch die Trennschärfeindizes von Item 5 („Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren, oder länger aufzupassen“), Item 14 („Ich tue etwas, ohne zu überlegen“) und Item 20 („Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar“) sind nicht konform mit der a priori Skalenzuweisung. Alle drei Items zeigen höhere Werte für die Skala *Externalizing* als für die Skala *Attention*.

- **Itemschwierigkeit**

Die Itemschwierigkeitsindizes beziehen sich auf die Zustimmungsraten der einzelnen Items (Kubinger, 2009). Da im Erhebungsinstrument MINDCHECK keine dichotomen Items vorliegen, entsprechen diese Indizes im vorliegenden Fall der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Item größer Null (d.h. im mit 1 oder 2) bewertet wird. Der Begriff „Itemschwierigkeit“ könnte an dieser Stelle mit „Wahlwahrscheinlichkeit einer bestimmten Antwortkategorie“ (Kubinger, 2009, S. 53) ersetzt werden, da im vorliegenden Fall klinische Fragebögen zum Einsatz kamen. Im Folgenden wird jedoch der Begriff „Itemschwierigkeit“ als einschlägiger Fachbegriff der Itemanalyse verwendet.

Items, die von allen Probanden „bejaht“ werden, sowie Items, die eine sehr geringe Wahrscheinlichkeit besitzen als zutreffend bewertet zu werden, sind als kritisch zu betrachten. Da es sich um die Erprobung eines klinischen Fragebogens an einer „nicht-klinischen“ Stichprobe handelt, kann davon ausgegangen werden, dass die Itemschwierigkeitsindizes optimalerweise um den Wert .50 liegen. Ein Item, das eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit besitzt von allen Kindern als zutreffend bewertet zu werden, kann somit weniger gut zwischen „klinisch bedeutsamen“ und „nicht klinisch bedeutsamen“ Gruppen unterscheiden. Dies gilt ebenso für Items mit einer „Wahlwahrscheinlichkeit“ die nahe am Wert 0 liegt.

In Tabelle 23 sind die Itemschwierigkeitsindizes des MC pro Item für die Skalen *Internalizing*, *Externalizing*, *Attention* und die Skala der positiven Items dargestellt. Zum Vergleich dient die Darstellung der Itemschwierigkeitsparameter des BPM-Y, die sich in der vorliegenden Untersuchung ergaben.

Tabelle 23

Itemschwierigkeitsparameter pro Item und Skala

Item	Skala	MC p (x > 0)	BPM-Y p (x > 0)
Item 12	INT	0.57	0.51
Item 15	INT	0.51	0.47
Item 17	INT	0.60	0.46
Item 18	INT	0.61	0.44
Item 26	INT	0.53	0.51
Item 27	INT	0.81	0.62
Item 2	EXT	0.58	0.64
Item 8	EXT	0.15	0.07
Item 9	EXT	0.47	0.36
Item 11	EXT	0.27	0.23
Item 21	EXT	0.41	0.32
Item 23	EXT	0.53	0.50

Item 24	EXT	0.21	0.11
---------	-----	------	------

Item 1	ATT	0.62	0.50
--------	-----	------	------

Item 3	ATT	0.59	0.45
--------	-----	------	------

Item 5	ATT	0.58	0.47
--------	-----	------	------

Item 6	ATT	0.51	0.50
--------	-----	------	------

Item 14	ATT	0.41	0.48
---------	-----	------	------

Item 20	ATT	0.56	0.54
---------	-----	------	------

Item 4	Positiv	0.96	—
--------	---------	------	---

Item 7	Positiv	0.90	—
--------	---------	------	---

Item 10	Positiv	0.95	—
---------	---------	------	---

Item 13	Positiv	0.84	—
---------	---------	------	---

Item 16	Positiv	0.93	—
---------	---------	------	---

Item 19	Positiv	0.86	—
---------	---------	------	---

Item 22	Positiv	0.94	—
Item 25	Positiv	0.96	—

Anmerkung. $p(x > 0)$ = Itemschwierigkeitsparameter

Aus Tabelle 23 geht hervor, dass die Items der positiven Skala - also die „sozial erwünschten“ Items (Achenbach & Rescorla, 2001) - jeweils alle mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit als zutreffend beantwortet wurden, was bei einer nicht-klinischen Stichprobe inhaltlich den Erwartungen entspricht.

Das Item 8 „Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören“ wurde mit einem Itemschwierigkeitsparameter von $p(x > 0) = .15$ nur von 15 % der erhobenen Stichprobe als zumindest „etwas oder manchmal zutreffend“ bewertet und zeigt sich somit auffällig. Ebenso Item 27 „Ich mache mir viele Sorgen“, das von über 80 % der vorliegenden Stichprobe mit mindestens „etwas oder manchmal zutreffend“ beantwortet wurde. Möglicherweise sind diese beiden Items weniger gut in der Lage zwischen klinisch auffälligen und unauffälligen Kindern zu diskriminieren.

Ein Vergleich zwischen den Itemschwierigkeiten des MC und des BPM-Y zeigt, dass im MC in fast allen Items eine höhere Wahrscheinlichkeit vorliegt, ein Item als zutreffend zu bewerten als im BPM-Y.

Tabelle 24 gibt eine Auflistung der absoluten und relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortalternativen 0 = „nicht zutreffend“, 1 = „etwas oder manchmal zutreffend“ und 2 = „genau oder häufig zutreffend“ für jedes Item wieder.

Die Antwortalternativen pro Item weisen in beiden Verfahren ähnlich Verteilungen auf. Wie schon durch die Itemschwierigkeitsindizes ersichtlich, wird erkennbar, dass die Kinder der vorliegenden Stichprobe bei der Selbsteinschätzung der klinischen Auffälligkeiten anhand des MC in allen Items (bis auf zwei Ausnahmen) seltener die Antwortalternative „nicht zutreffend“ wählen. Sie geben demnach im MC häufiger an, ein bestimmtes Symptom als zumindest etwas oder manchmal zutreffend zu erachten.

Tabelle 24

Häufigkeiten der Antwortalternativen im MC und BPM-Y

Item	Skala	N	MC			BPM -Y		
			0	1	2	0	1	2
Item 12	INT	107	45 (42%)	43 (40%)	19 (18%)	52 (49%)	38 (36%)	17 (16%)
Item 15	INT	107	52 (49%)	41 (38%)	14 (13%)	57 (53%)	42 (39%)	8 (7%)
Item 17	INT	107	44 (41%)	44 (41%)	19 (18%)	58 (54%)	34 (32%)	15 (14%)
Item 18	INT	107	43 (40%)	50 (47%)	14 (13%)	60 (56%)	37 (35%)	10 (9%)
Item 26	INT	107	50 (47%)	41 (38%)	16 (15%)	52 (49%)	46 (43%)	9 (8%)
Item 27	INT	107	22 (21%)	52 (49%)	33 (31%)	41 (38%)	42 (39%)	24 (22%)
Item 2	EXT	107	47 (44%)	46 (43%)	14 (13%)	39 (36%)	53 (50%)	15 (14%)
Item 8	EXT	107	93 (87%)	8 (7%)	6 (6%)	100 (93%)	5 (5%)	2 (2%)
Item 9	EXT	107	58 (54%)	35 (33%)	14 (13%)	68 (64%)	33 (31%)	6 (6%)
Item 11	EXT	107	81 (76%)	19 (18%)	7 (7%)	82 (77%)	21 (20%)	4 (4%)
Item 21	EXT	107	64 (60%)	31 (29%)	12 (11%)	73 (68%)	26 (24%)	8 (7%)
Item 23	EXT	107	51 (48%)	36 (34%)	20 (19%)	53 (50%)	40 (37%)	14 (13%)
Item 24	EXT	107	87 (81%)	13 (12%)	7 (7%)	95 (89%)	11 (10%)	1 (1%)

Item 1	ATT	107	43 (40%)	45 (42%)	19 (18%)	54 (50%)	40 (37%)	13 (12%)
Item 3	ATT	107	45 (42%)	47 (44%)	15 (14%)	59 (55%)	34 (32%)	14 (13%)
Item 5	ATT	107	47 (44%)	39 (36%)	21 (20%)	57 (53%)	33 (31%)	17 (16%)
Item 6	ATT	107	54 (50%)	34 (32%)	19 (18%)	53 (50%)	34 (32%)	20 (19%)
Item 14	ATT	107	63 (59%)	26 (24%)	18 (17%)	56 (52%)	43 (40%)	8 (7%)
Item 20	ATT	107	47 (44%)	42 (39%)	18 (17%)	49 (46%)	44 (41%)	14 (13%)

Anmerkung. 0 = „nicht zutreffend“, 1 = „etwas oder manchmal zutreffend“, 2 = „genau oder häufig zutreffend“; Werte sind in Roh- und Prozentwerten angegeben

- **Homogenität**

Die Homogenität eines Items bezieht sich auf die durchschnittliche Korrelation eines Items mit den restlichen Items derselben Skala. Bei hoher Homogenität erfassen die Items eines Tests oder einer Skala ähnliche Informationen (Kubinger, 2009).

Die Homogenität der Items wurden für die Skalen *Internalizing*, *Externalizing* und *Attention* berechnet.

Bei der Berechnung der Korrelationsmatrix wurde der Korrelationskoeffizient nach Kendall verwendet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 25, Tabelle 26, und Tabelle 27 dargestellt.

Tabelle 25

Testhomogenität der Skala Internalizing

Homogenität	
Item 12	0.32
Item 15	0.30

Item 17	0.32
Item 18	0.28
Item 26	0.30
Item 27	0.32
Skala Internalizing	0.31

Tabelle 26

Testhomogenität der Skala Externalizing

	Homogenität
Item 2	0.21
Item 8	0.38
Item 9	0.34
Item 11	0.41
Item 21	0.39
Item 23	0.37
Item 24	0.40
Skala Externalizing	0.36

Tabelle 27

Testhomogenität der Skala Attention

	Homogenität
Item 1	0.19
Item 3	0.26
Item 5	0.32
Item 6	0.36
Item 14	0.28
Item 20	0.28
Skala Attention	0.28

Die Testhomogenität der Skala *Internalizing* beträgt $r = .31$, der Skala *Externalizing* $r = .36$ und der Skala *Attention* $r = .28$. Mit einer Ausnahme liegen die Testhomogenitäten und die Homogenität der Items pro Skala innerhalb des Akzeptanzbereichs von $r = .20$ bis $r = .40$. Innerhalb dieses Akzeptanzbereichs kann eine hinreichende Homogenität angenommen werden, ohne dass die inhaltliche Bandbreite der gemessenen Skala durch übermäßige Redundanz zu sehr eingeschränkt wird (Briggs & Cheek, 1986).

Innerhalb der Skala *Internalizing* weist das Item 18 („Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen“) die geringste Homogenität von $r = .28$ auf.

Innerhalb der Skala *Externalizing* ist Item 2 („Ich streite häufig oder widerspreche“) das Item mit dem geringsten Wert ($r = .21$).

Das Item 1 der Skala *Attention* („Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“) weist mit $r = 0.19$ die geringste Homogenität auf und liegt als einziges Item nicht innerhalb des Akzeptanzbereichs.

5.3 Hypothesenprüfung zu Emotionsverständnis

Die in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen bezüglich des inhaltlichen Schwerpunktes Emotionsverständnis bei Kindern werden im Folgenden überprüft.

Hierbei wird die Interpretation des Korrelationskoeffizienten gemäß Cohen (1988) erfolgen. Bei einem Korrelationskoeffizienten r von 0.1 wird von einem geringen Zusammenhang gesprochen, bei einem r von 0.3 wird ein mittlerer und bei einem r von 0.5 ein starker Zusammenhang interpretiert.

5.3.1 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Alter

In dieser Hypothese geht es darum den Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Alter zu überprüfen. Im Sinne dieser Überprüfung werden Korrelationen zwischen dem Alter der Kinder und den Subskalen des TEC berechnet.

Die Subskalen des TEC sind wie in Kapitel 4.5.2 angeführt *External*, *Mental*, *Reflective* und *Total*.

Aus Kapitel 5.1 ist bekannt, dass bezüglich der Subskalen des TEC keine Normalverteilung vorliegt. Sobald eine der Normalverteilungsannahmen verletzt ist behilft man sich mit sogenannten nicht parametrischen Verfahren, die auch verteilungsfreie Verfahren genannt werden.

Hier wird die Kendall-Tau Korrelation verwendet, die nach Field (2013) für kleinere Stichproben besser geeignet ist als die Spearman-Rho Korrelation.

Die Korrelation zwischen der TEC Skala *External* und dem Alter ist signifikant mit $r = .24$, $p = .002$. Dies weist auf einen mittleren Zusammenhang hin.

Die Korrelation zwischen der TEC Skala *Mental* und dem Alter ist signifikant. Hier ist mit $r = .19$, $p = .012$ auf einen geringen bis mittleren Zusammenhang zu schließen.

Die TEC Skala *Reflective* und das Alter weisen mit $r = .12$, $p = .099$ keinen signifikanten Zusammenhang auf.

Die Skala TEC *Total* weist bei einem Niveau von 0,05 einen signifikanten Zusammenhang mit dem Alter auf mit $r = .17$, $p = .011$.

Es können größtenteils signifikante Zusammenhänge zwischen Alter und dem Emotionsverständnis der Kinder nachgewiesen werden.

5.3.2 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Geschlecht

Es wird untersucht, ob es einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gibt bezüglich ihres Emotionsverständnisses. Da die Subskalen des TEC, der das Emotionsverständnis misst, nicht der Normalverteilung entsprechen wird ein nicht-parametrisches Verfahren für die Berechnung der Zusammenhänge verwendet. Die Überprüfung bezieht sich auf zwei unabhängige Stichproben. Daher wird der Mann-Whitney U-Test eingesetzt.

Die TEC Subskala *External* ($z=0.232$, $P= .817$), die Skala *Mental* ($z=0.373$, $p= .709$), *Reflective* ($z= 0.136$, $p= .892$) und *Total* ($z= 0.804$, $p= .422$) wurden mit dem Geschlecht korreliert und erwiesen sich als nicht signifikant.

Es konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Emotionsverständnis und Geschlecht gefunden werden. Die Verteilung der TEC Subskalen ist über die Kategorien von Geschlecht identisch und somit wird die Nullhypothese beibehalten.

5.3.3 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und sozialer Kompetenz

Um den Zusammenhang zwischen dem Emotionsverständnis und sozialer Kompetenz der Kinder zu erheben wird aufgrund der nicht erfüllten Normalverteilung der Daten im TEC (siehe Kapitel 5.1) auf das nicht-parametrische Verfahren Kendall-Tau zurückgegriffen.

Dazu werden neben der Kompetenzskala des Elternfragebogens CBCL zur explorativen Datenanalyse auch alle anderen Kompetenzskalen der CBCL und des Lehrerfragebogens TRF mit erfasst.

Die Kompetenzskalen der CBCL sind *Aktivitäten*, *Soziale Kompetenz*, *Schule* und *Kompetenzskala Total*. Im TRF wurden die Skalen *Schulische Leistung*, *Arbeitshaltung*, *Benahmen/ Verhalten*, *Lernen*, *Gefühlszustand* und *Kompetenz Gesamt* untersucht.

Zusammenhang zwischen TEC und Kompetenzskalen der CBCL

In Tabelle 28 sind die Korrelationen angeführt zwischen den einzelnen Skalen des TEC und den Kompetenzskalen der CBCL.

Tabelle 28

Kendall-Tau Korrelationen zwischen TEC und Kompetenzskalen der CBCL

CBCL	TEC			
	External	Mental	Reflective	Total
Aktivitäten				
Korrelationskoeffizient	-.03	.02	.27**	.10
Sign. (2-seitig)	.784	.802	.005	.235
N	72	72	72	72
Soziale Kompetenz				
Korrelationskoeffizient	-.06	.07	.35**	.12
Sign. (2-seitig)	.537	.473	.000	.186
N	73	73	73	73
Schule				
Korrelationskoeffizient	-.05	-.01	-.04	.06
Sign. (2-seitig)	.647	.962	.645	.526
N	73	73	73	73
Kompetenzskala Total				
Korrelationskoeffizient	-.03	.09	.31**	.15

Sign. (2-seitig)	.790	.351	.001	.088
N	72	72	72	72

Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

Die Korrelationen zwischen den Kompetenzskalen der CBCL und TEC *External* sowie *Mental* und *Total* sind alle nicht signifikant. Die Skala *Reflective* zeigt hinsichtlich *Sozialer Kompetenz*, *Aktivitäten* und *Total* der CBCL einen signifikanten Zusammenhang. Kinder mit höherem Emotionsverständnis zeigen ab der dritten Phase der Entwicklung des Emotionsverständnisses (siehe Kapitel 2.3) eine ausgeprägte soziale Kompetenz.

Zusammenhang zwischen TEC und Kompetenzskalen der TRF
In Tabelle 29 werden die Korrelationen zwischen TEC und den Kompetenzskalen der TRF dargestellt.

Tabelle 29

Kendall-Tau Korrelationen zwischen TEC und Kompetenzskalen der TRF

TRF	TEC			
	External	Mental	Reflective	Total
Schulische Leistung				
Korrelationskoeffizient	-.15	-.05	.11	-.02
Sign. (2-seitig)	.223	.671	.328	.871
N	52	52	52	52
Arbeitshaltung				
Korrelationskoeffizient	.06	-.15	-.15	-.12
Sign. (2-seitig)	.645	.204	.227	.305
N	52	52	52	52

Benennen/Verhalten

Korrelationskoeffizient	-.04	-.19	-.01	-.01
Sign. (2-seitig)	.763	.123	.905	.906
N	52	52	52	52

Lernen

Korrelationskoeffizient	-.02	-.25*	-.18	-.16
Sign. (2-seitig)	.905	.038	.124	.148
N	52	52	52	52

Gefühlszustand

Korrelationskoeffizient	.01	-.03	-.09	-.05
Sign. (2-seitig)	.951	.833	.472	.654
N	52	52	52	52

Kompetenz Gesamt

Korrelationskoeffizient	-.04	-.27	-.13	-.12
Sign. (2-seitig)	.746	.054	.276	.294
N	52	52	52	52

Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

Es lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der TRF Skala *Lernen* und der TEC Skala *Mental* erkennen. Die Skala *Mental* erfasst, wie in Kapitel 2.3 erläutert, das Verständnis über die internen Aspekte.

Die übrigen Skalen des TEC und der Kompetenzskalen der TRF sind statistisch nicht signifikant, hier lassen sich aufgrund des vorliegenden Datensatzes keine Zusammenhänge feststellen.

Mit Ausnahme von zwei Korrelationskoeffizienten haben alle anderen Korrelationskoeffizienten ein negatives Vorzeichen.

5.3.4 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und Geschwistern

Es soll untersucht werden, inwieweit das Emotionsverständnis eines Kindes mit der Anwesenheit von Geschwistern zusammenhängt.

Da die Subskalen des TEC nicht normalverteilt sind wird das nicht-parametrische Verfahren Mann-Whitney U-Test eingesetzt um die Korrelationen zu testen.

Die TEC Subskalen External ($z = .450$, $p = .653$), Mental ($z = -1.386$, $p = .166$), Reflective ($z = -0.127$, $p = .899$) und Total ($z = -1.026$, $p = .305$) weisen keinen signifikanten Zusammenhang zur Anwesenheit von Geschwistern auf.

Es konnte hier keine signifikante Korrelation zwischen dem Emotionsverständnis und Kindern mit Geschwistern oder Einzelkindern nachgewiesen werden.

5.3.5 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und internalisierenden Problemen

Im Folgenden wird auf Basis der einschlägigen Literatur der Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und internalisierenden Problemen betrachtet.

Aufgrund der nicht normalverteilten Variablen des TEC kommt das nicht-parametrische Korrelationsverfahren Kendall-Tau zur Anwendung.

Internalisierende Probleme werden dabei durch die *broadband*-Skala *Internalizing* (INT) aus CBCL, TRF, BPM-Y und MC erhoben. Außerdem werden die *narrowband*-Skalen *Ängstlich/Depressiv*, *Sozialer Rückzug* und *Körperliche Beschwerden* korreliert.

Tabelle 30

Kendall-Tau Korrelationen zwischen TEC und internalisierenden Problemen von MC, BPM, CBCL sowie TRF

	TEC			
	External	Mental	Reflective	Total
MC INT				
Korrelationskoeffizient	-.18*	-.13	-.30**	-.031**
Sign. (2-seitig)	.027	.084	.000	.000
N	112	112	112	112
BPM INT				
Korrelationskoeffizient	-.08	-.08	-.22**	-.14
Sign. (2-seitig)	.344	.311	.007	.051
N	107	107	107	107
CBCL INT				
Korrelationskoeffizient	.03	.02	.05	.04
Sign. (2-seitig)	.764	.876	.621	.629
N	72	72	72	72
TRF INT				
Korrelationskoeffizient	.02	-.16	-.04	-.17
Sign. (2-seitig)	.867	.174	.760	.130
N	52	52	52	52
CBCL Angst/Depressiv				
Korrelationskoeffizient	.01	-.05	.01	.00
Sign. (2-seitig)	.913	.624	.942	.996
N	73	73	73	73
TRF Angst/Depressiv				
Korrelationskoeffizient	.07	-.15	.05	-.11
Sign. (2-seitig)	.583	.223	.695	.350

N	52	52	52	52
CBCL Sozialer Rückzug				
Korrelationskoeffizient	.07	.09	.02	.08
Sign. (2-seitig)	.544	.394	.822	.394
N	73	73	73	73
TRF Sozialer Rückzug				
Korrelationskoeffizient	-.05	-.09	-.09	-.17
Sign. (2-seitig)	.733	.466	.459	.153
N	52	52	52	52
CBCL Körperliche Beschwerden				
Korrelationskoeffizient	.03	.13	.09	.08
Sign. (2-seitig)	.818	.205	.359	.390
N	73	73	73	73
TRF Körperliche Beschwerden				
Korrelationskoeffizient	-.15	-.01	-.13	-.33**
Sign. (2-seitig)	.265	.970	.337	.006
N	52	52	52	52

Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

Es ist ersichtlich, dass keine der CBCL und TRF Skalen einen signifikanten Zusammenhang mit dem TEC aufweist, außer TEC Total und die TRF Skala *Körperliche Beschwerden*.

Eltern und Lehrer konnten, wie erwartet, internalisierende Probleme der Kinder weniger gut einschätzen als die Kinder selbst.

Denn zwischen dem Selbsteinschätzungsfragebogen BPM-Y und den Subskalen des TEC ist die Skala *Reflective* signifikant, die Korrelationen des MC ergaben auf den drei Subskalen *External*, *Reflective* und *Total* signifikante Zusammenhänge.

Die Zusammenhänge, die gefunden werden konnten weisen einen geringen mittleren Zusammenhang auf.

Insgesamt ist jedoch gut zu erkennen, dass Kinder häufiger internalisierende Probleme angaben, als ihre Eltern oder Lehrer.

5.3.6 Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und *Theory of Mind*

Um den Zusammenhang zwischen den Konstrukten Emotionsverständnis und *Theory of Mind* zu untersuchen werden Korrelationen mittels Kendall-Tau berechnet. Dieses nicht-parametrische Verfahren wird aufgrund der nicht vorliegenden Normalverteilung der Daten des TEC verwendet (Kapitel 5.1). Für die Erhebung der *Theory of Mind* werden die Subskalen des Elternfragebogens ToMI hinzugezogen.

Die Ergebnisse sind Tabelle 31 zu entnehmen.

Tabelle 31

Kendall-Tau Korrelationen zwischen TEC und ToMI

ToMI	TEC			
	External	Mental	Reflective	Total
Early				
Korrelationskoeffizient	-.08	.02	.06	-.04
Sign. (2-seitig)	.406	.815	.560	.650
N	70	70	70	70
Basic				
Korrelationskoeffizient	-.06	.12	.04	.02
Sign. (2-seitig)	.578	.196	.656	.805
N	70	70	70	70

Advanced

Korrelationskoeffizient	.04	.02	.06	.01
Sign. (2-seitig)	.693	.798	.539	.869
N	70	70	70	70

Gesamt

Korrelationskoeffizient	-.02	.06	.06	.01
Sign. (2-seitig)	.872	.562	.539	.869
N	70	70	70	70

Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

Die Nullhypothese wird hier beibehalten, da sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den Subskalen des TEC und des ToMI zeigen. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und dem Konstrukt *Theory of Mind* in der vorliegenden Stichprobe gezeigt werden.

6 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es das auf Basis des *Brief Problem Monitor Youth* (BPM-Y) neu entwickelte, bildgestützte und sprachfreie Computerprogramm MINDCHECK zur Erfassung psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter hinsichtlich der Gütekriterien zu evaluieren. Außerdem sollten inhaltliche und statistische Aspekte des Schwerpunktes „Emotionsverständnis bei Kindern“ erarbeitet werden.

Emotionsverständnis ist in Bezug auf das Programm MINDCHECK von Relevanz, da es ein wichtiger Aspekt im psychologisch-diagnostischen Prozess zur Selbstbeurteilung ist.

Zu den Ergebnissen des MINDCHECK:

Zuerst soll auf die Testgütekriterien des MINDCHECK eingegangen werden.

Generell kann zwar davon ausgegangen werden, dass der MINDCHECK das Gütekriterium der Objektivität erfüllt, jedoch sind zwei Aspekte anzumerken, in denen ein Testleiter Kontakt zum Probanden aufnehmen musste.

Aufgrund von programmiertechnischen Gründen ergaben sich Probleme mit der Standardisierung der Instruktion, so dass diese nicht zur Gänze einheitlich vorgegeben werden konnte. In manchen Fällen konnte die Instruktion nicht innerhalb des Programms gehört werden, so dass anstelle dessen ein Testleiter die Instruktion vorgelesen hat.

Außerdem wurden von manchen Kindern einige Wörter nicht verstanden beziehungsweise fehlinterpretiert, so dass ein Testleiter diese in anderen Worten umschreiben musste.

Diese beiden Punkte führen insgesamt zu einer eingeschränkten Testleiterunabhängigkeit.

Die Reliabilität des Verfahrens wurde durch eine Itemanalyse überprüft, wobei die Kennwerte Cronbach-Alpha und Split-Half-Reliabilität für eine gute innere Konsistenz sprechen.

Außerdem wurde zusätzlich zur Ermittlung der Reliabilität und zur Vorbereitung für die Faktorenanalyse eine Itemanalyse durchgeführt.

Hier konnten mittlere Trennschärfeindizes aller Items pro Skala auf eine Interkorrelation zwischen den Skalen *Externalizing* und *Attention* hinweisen. Auf der Skala *Attention* weist das Item 1 („Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“) keine signifikanten Korrelationen zu allen übrigen Skalen auf. Item 5 („Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“), Item 14 („Ich tue etwas, ohne zu überlegen“) und Item 20 („Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar“) korrelieren mit *Externalizing* statt mit ihrer a-priori zugewiesenen Skala *Attention*. Für die Skala *Externalizing* stimmt die Skalenzuteilung bei Item 8 („Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören“) nicht und für die Skala *Internalizing* das Item 17 („Ich habe zu starke Schuldgefühle“).

Bei Betrachtung der „Schwierigkeitsparameter“ der Items fallen Item 8 („Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören“) und Item 27 („Ich mache mir viele Sorgen“) auf.

Hierbei wurde Item 8 kaum bewertet, was mit der sozialen Erwünschtheit der Beantwortung dieser Frage zusammenhängen könnte. Item 27 wurde sehr häufig mit mindestens „trifft etwas oder manchmal zu“ bewertet. Dies könnte daran liegen, dass der Begriff „Sorgen machen“ auch im täglichen Umfeld vor allem von Erwachsenen häufig verwendet wird, also zum Beispiel zu Hause von den Eltern oder in der Schule von Lehrern. Hier hätten gegebenenfalls andere Beispielbilder zum Einsatz kommen sollen, um besser zwischen nicht-klinischen und klinischen Fällen –in diesem Fall Sorgen- differenzieren zu können.

Mit Ausnahme von Item 1 („Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“) liegen alle Homogenitäten der Items in allen Skalen im Akzeptanzbereich. Hier wird angenommen, dass Item 1 nicht dieselben Informationen erfasst wie die restlichen Items der Skala *Attention*.

Diese Skala ist eine *narrowband*-Syndromskala und keine *broadband*-Skala, wie *Internalizing* und *Externalizing*. Achenbach et al. (2011) fügten die Skala *Attention* aufgrund einer Diskriminanzanalyse hinzu, da Aufmerksamkeitsprobleme häufig mit anderen klinischen Auffälligkeiten assoziiert werden. Item 1 aufgrund rein theoretischer Überlegungen in den BPM-Y aufgenommen, es hatte sich im Vorfeld nicht als diskriminantes Item herausstellen können.

Zukünftige Arbeiten sollten sich insbesondere mit der Verbesserung programmiertechnischer Begebenheiten auseinandersetzen. Der einwandfreie Ablauf des Programms und der Instruktionen, um Interaktion zwischen Testleiter und Proband auf ein Minimum reduzieren zu können. Außerdem sollte eine direkte, nicht-zeitverzögerte Reaktion des Programms auf Klickbereiche erfolgen können. Des Weiteren sollte eine Überprüfung der Itemaussagen erfolgen, die gezielt auf das Begriffsverständnis von Kindern abzielt. Die Ergebnisse der Vortestung (siehe Kap. 4.2) zeigen systematische Verständnisprobleme einiger Items, aufgrund von Wörtern, die im aktuellen Sprachgebrauch nicht geläufig zu sein scheinen.

Außerdem sollten die kritischen Items der Skala *Attention* erneut überprüft und gegebenenfalls im Hinblick auf eine Erhöhung der Reliabilität des MINDCHECK ausgeschlossen werden.

Für eine detailliertere Betrachtung der Validität des MINDCHECK wird an dieser Stelle auf die Diplomarbeit von Johannes Engler verwiesen.

Zusätzlich zum MINDCHECK wurden ergänzend die *Top Problems* entworfen und vorgegeben (siehe Kap. 4.1.4). Sowohl in der Playtestung, als auch während der Durchführung der Studie wurden die *Top Problems* als sinnvolle Ergänzung erachtet. Die Probanden hatten dadurch die Möglichkeit idiosynkratische Probleme anzugeben. Aufgrund von Schwierigkeiten mit der Programmierung konnten die *Top Problems* nicht weiter analysiert und verrechnet werden. Eine adäquate Instruktion konnte nicht in das Programm eingearbeitet werden, so dass diese von einem Testleiter individuell vorgetragen werden musste. Technische Probleme einiger Laptops, an denen der MINDCHECK vorgegeben wurde, führten dazu, dass manche Probanden die *Top Problems* übersprangen und nicht bearbeiteten. Die Betreuungssituation ließ keinen Raum um zu vermerken, welcher Laptop und Proband davon betroffen war.

Ein generelles Problem der *Top Problems* ist der fehlende Kontrollmechanismus, welche Probleme betrachtet aber nicht bewertet wurden, oder welche Probleme vom Probanden gar

nicht betrachtet wurden. So kann datenanalytisch nicht sichergestellt werden, dass ein Problem bei einem Probanden nicht vorliegt, da nicht garantiert werden kann, dass er das Problem(feld) angeklickt hat.

Außerdem wurden die *Top Problems* für Probanden aus dem klinischen Setting konstruiert, wo tatsächlich Probleme oder psychische Auffälligkeiten vorhanden sind und interveniert wird (Yeh & Weisz, 2001).

Die *Top Problems* sollten linear vorgegeben werden und beispielsweise einem Kontrollkästchen („Problem nicht vorhanden“) oder einem Symbol versehen werden, so dass sicher gestellt werden kann, dass jeder Proband jedes Problem angesehen und beurteilt hat.

Durch die Playtestung wurde ersichtlich, dass eine Vorgabe der *Top Problems* ohne Instruktion, also auf intuitiver Ebene nicht möglich ist. Es empfiehlt sich eine videobasierte Instruktion in Form eines „Tutorials“, in dem der Bildschirm gezeigt wird ein beispielhaft visuell und audiounterstützt durch die Problemfelder geführt wird.

Zu den Ergebnissen des Emotionsverständnisses:

Wie aufgrund entwicklungsbedingter Begebenheiten und auf Basis der Literatur erwartet konnte ein Zusammenhang zwischen dem Emotionsverständnis eines Kindes und dem Alter festgestellt werden. In der dritten Phase der emotionalen Verständnisenwicklung *Reflective* konnte kein signifikant positiver Zusammenhang festgestellt werden. Diese Ebene von Emotionsverständnis setzt sich aus der kognitiven Regulierung von Emotionen, multiplen Emotionen und moralischen Einflüssen zusammen und stellt die komplexeste der drei Ebenen dar. Die Altersverteilung der Probanden zeigt, dass im oberen Altersbereich, also 10 und 11 Jahre, nur wenige Kinder getestet wurden. Bei ihnen kann man erwarten, dass sie in der Skala *Reflective* altersadäquate Ergebnisse erzielen.

Bezüglich des Geschlechts der Probanden wurde im Hinblick auf das Emotionsverständnis wie erwartet kein Unterschied gefunden. Zwar weist die einschlägige Literatur Studien vor, die geschlechtsspezifische Differenzen zwischen Kindern, insbesondere älterer Altersgruppen, zeigen. Jedoch ist nicht eindeutig, um es sich dabei um das bloße und eigentliche Verständnis von Emotionen handelt, oder die Unterschiede in der Berichterstattung begründet liegen (Zaidel, Bloom, Fireman & Larsen, 2013). Außerdem gelten Mädchen als empathischer als Jungen (Strayer & Roberts, 1997) und da Emotionsverständnis und Empathie Konzepte sind, die miteinander in engem Zusammenhang

stehen können systematische geschlechtsspezifische Unterschiede auch darin ihren Ursprung finden.

Soziale Kompetenz und Emotionsverständnis hängen insofern zusammen, indem Emotionsverständnis als guter Prädiktor für soziale Kompetenzen gilt (Pons, Lawson & Harris, 2003). Es konnten signifikant positive Ergebnisse gezeigt werden zwischen der Skala *Reflective* des TEC und *Sozialer Kompetenz* der CBCL. Dies unterstützt die These von Pons, Lawson und Harris (2003), da die Ergebnisse erst in der dritten Phase der Entwicklung des Emotionsverständnisses signifikant waren. Bei jüngeren Kindern konnte dieser Zusammenhang nicht nachgewiesen werden. Die Grundlage Emotionsverständnis muss sich zuerst entwickeln, bevor soziale Kompetenz sich anfangen kann auszubilden.

Explorativ wurden außerdem die CBCL Skalen *Aktivitäten* und *Total* erhoben und zeigen einen signifikanten Zusammenhang zu Emotionsverständnis. Der Zusammenhang mit der Skala *Aktivitäten* könnte erklärt werden durch den höheren Beliebtheitsgrad der Kinder mit höherem Emotionsverständnis (Pons, Harris & Doudin, 2002).

Außerdem wurden die Subskalen des Lehrerfragebogens TRF in Hinblick auf das Emotionsverständnis untersucht. Hier zeigte sich die Skala *Lernen* im signifikant positiven Zusammenhang mit der TEC Skala *Mental*. Dazu fanden einige Autoren ebenfalls Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz, die mit prosozialem Verhalten einhergeht und damit förderlich sein kann für die Motivation und den Erfolg in der Schule (Denham, Wyatt, Bassett, Encheverria & Knox, 2009; Garner, 2010; Ray & Smith, 2010).

Es konnte in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Geschwistern und dem Emotionsverständnis vorliegt. Keine der Skalen des TEC zeigten signifikante Korrelationen zur Anzahl von Geschwistern.

Dies könnte daran liegen, dass nicht explizit die Geschwister einen Einfluss auf die Entwicklung des Emotionsverständnisses haben, sondern es eher generell damit zusammenhängt, inwieweit der familiäre Rahmen zur positiven Entwicklung beiträgt. Hierzu wird ein Einfluss von Bindungsqualität zu Bezugspersonen und die Quantität und Qualität der Gespräche über Emotionen innerhalb der Familie postuliert (Harris et al., 2005).

Zum Zusammenhang von Emotionsverständnis und internalisierenden Problemen: Internalisierende Probleme wurden durch den Elternfragebogen CBCL und den Lehrerfragebogen TRF erfasst. Die Fremdeinschätzungen über internalisierende Probleme

gestalten sich als äußerst schwierig, weil diese im Gegensatz zu externalisierenden oder Aufmerksamkeitsproblemen für Andere nicht oder nur schwer sichtbar sind, da sie sich nicht unbedingt im Verhalten äußern. Daher sind die Ergebnisse zumindest teilweise entsprechend der Erwartung ausgefallen: Es konnte ein Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und der TRF Skala *Körperliche Beschwerden* gefunden werden. Körperliche Beschwerden werden häufig mit internalisierenden Problemen und klinischen Symptomen in Zusammenhang gebracht beziehungsweise sind internalisierende Probleme häufig Ursache körperliche Beschwerden. Diese sind für Lehrer sichtbar und werden von Kindern oftmals kommuniziert, so dass diese Subskalen signifikant miteinander korrelierten.

Die signifikanten Zusammenhänge zwischen BPM-Y und TEC Skala *Reflective* und zwischen MC und *External*, *Reflective* und *Total* zeigen, dass Kinder sich häufiger internalisierende Probleme zusprachen, als Lehrer oder Eltern.

Genau aus diesem Grund ist die Kinderperspektive bereits während der frühen Phasen, wie zum Beispiel bei einem Screening über Auffälligkeiten sehr relevant. Gerade internalisierende Probleme können Kinder selbst besser einschätzen, im Hinblick auf spezielle Probleme sie die einzigen Beurteiler (De Los Reyes, 2011). Die Bedeutsamkeit dieser Hypothese und diesen Ergebnissen in Kombination mit der einschlägigen Literatur sollen besonders hervorgehoben werden und sind von außerordentlicher Relevanz. In Zukunft sollte vermehrt an Ansätzen gearbeitet werden, die es ermöglichen Kindern eine adäquate Möglichkeit zu bieten, ihre eigene Meinung miteinzubringen und geltend zu machen.

Entgegen der Annahme, die aus der Literatur erarbeitet wurde, konnte kein Zusammenhang zwischen Emotionsverständnis und *Theory of Mind* nachgewiesen werden. *Theory of Mind* wurde mittels des Elternfragebogens ToMI erhoben, das Emotionsverständnis wurde über die Kinder mittels TEC direkt erfasst. Es besteht die Möglichkeit, dass sich signifikante Ergebnisse in den Korrelationen zeigen würden, wenn man für das Konstrukt der *Theory of Mind* ein anderes Erhebungsinstrument verwenden würde, das nicht auf einer Fremdeinschätzung beruht.

Zusammenfassend bietet der MINDCHECK eine innovative Vorlage für weitere Forschungsarbeiten. Seine psychometrischen Kriterien und die kindgerechte und der modernen Zeit angemessene Vorgabe am Computer, Laptop oder Tablet stellen gute Voraussetzungen dar, um ein solches Programm neben den bestehenden Verfahren in der klinischen Praxis einsetzen zu können. Es ist ebenso denkbar ein solches Screening an

Schulen vorzugeben, sollte sich ein Kind auffällig verhalten oder selbst den Wunsch hegen, dieses Programm zu „spielen“. Der spielerische Aspekt des Programms bietet einen großen Vorteil, ebenso wie der intuitive Umgang und die besondere Aufarbeitung und Qualität der Bilder. Die Hürde der Selbsteinschätzung von Kindern könnte reduziert und auf ein Minimum beschränkt werden, indem der MINDCHECK nicht voraussetzt, dass die Kinder Lesefähigkeiten besitzen müssen.

In Zukunft kann ein Programm wie der MINDCHECK möglicherweise einen Teil dazu beitragen vorherrschende Versorgungslücken zu schließen und durch frühmögliche Prävention psychologisch-diagnostisch an einem Punkt eingreifen zu können, an dem am Ende keine Diagnose steht.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., Ivanova M.Y., & Rescorla, L.A. (2011). *Manual for the ASEBA Brief Problem Monitor (BPM)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Albanese, O., De Stasion, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: The impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 171(2), 101-115.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Arseneault, L., Kim-Cohen, J., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2005). Psychometric Evaluation of 5- and 7-Year-Old Children's Self-Reports of Conduct Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 537-550.
- Bennett, M., & Hiscock, J. (1993). Children's understanding of conflicting emotions: A training study. *Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 515-524.
- Bergeron, L., Smolla, N., Valla, J.P., St-Georges, M., Berthiaume, C., Piché, G., & Barbe, C. (2010). Psychometric Properties of a Pictorial Instrument for Assessing Psychopathology in Youth Aged 12 to 15 Years: The Dominic Interactive for Adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(4), 211-221.
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Calkins, S. D. (2012). Differentiating processes of control and understanding in the early development of emotion and cognition. *Social Development*, 21(1), 1–20.
- Bordin, I.A., Rocha, M.M., Paula, C.S., Teixeira, M.C., Achenbach, T.M., Rescorla, L.A., & Silveiras, E.F. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saude Publica*, 29, 13-28.
- Boyle, M.H., Offord, D.R., Racine, Y., Sanford, M., Szatmari, P., Fleming, J.E., & Price-Munn, N. (1993). Evaluation of the Diagnostic Interview for Children and Adolescents for Use in General Population Samples. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(6), 663-681.
- Briggs, S.R., & Cheek, J.M. (1986). The Role of Factor Analysis in the Development and Evaluation of Personality Scales. *Journal of Personal and Social Psychology*, 54 (1), 106-148.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 53–72.
- Camras, L. A., & Rappaport, S. (1993). Conflict behaviors of maltreated and nonmaltreated children.

- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., & Ornstein Davis, N. (2004). Assessment of young children's social- emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134.
- Celani, G, Battacchi, M. W., & Arcidiacono, L. (1999). The understanding of the emotional meaning of facial expressions in people with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(1), 57–66.
- Chorpita, B.F., Reise, S., Weisz, J.R., Grubbs, K., Becker, K.D., Krull, J.L., & The Research Network on Youth Mental Health (2010). Evaluation of the Brief Problem Checklist: Child and Caregiver interviews to measure clinical progress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 526-536.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). New York: Academic Press.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73–100.
- Copeland, W., Shanahan, L., Costello, E.J., & Angold, A. (2011). Cumulative Prevalence of Psychiatric Disorders by Young Adulthood: A Prospective Cohort Analysis From the GreatSmoky Mountains Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50 (3), 252-261.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the Special Section: More than Measurement Error: Discovering Meaning Behind Informant Discrepancies in Clinical Assessments of Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 40(1), 1-9.
- De Los Reyes, A. & Kazdin, A.E. (2005). Informant Discrepancies in the Assessment of Childhood Psychopathology: A Critical Review, Theoretical Framework, and Recommendations for Further Study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509.
- de Rosnay, M. & Harris, P. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4(1),39-54.
- Denham, S. A. et al. (2012). Social– emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178–189.
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52.

- Dilling, H. (2009). *Lexikon zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen*. Bern: Hans Huber.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2012). *Praxisbuch Interview & Transkription - Regelsysteme und Anleitungen für qualitative Forschung*. Marburg: Eigenverlag.
- Dubi, K. & Schneider, S. (2009). The Picture Anxiety Test (PAT): A new pictorial assessment of anxiety symptoms in young children. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 1148-1157.
- Dunn, J. & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27(1), 448-455.
- Ederer, E.M. (2004). Mental health problems in young children: Self-reports and significant others as informants. *Psychology Science*, 46, 123-140.
- Eggum, N. D. et al. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 6(1), 4-16.
- Eisenberg, N. et al. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367-1382.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistic using IBM SPSS Statistics* (4. Aufl.). London: Sage Publications Ltd..
- Figueras-Costa, B., & Harris, P. L. (2001). Theory of mind in deaf children: A nonverbal test of false belief understanding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(2), 92-102.
- Fisseni, H.J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J., & Goodman, S. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253.
- Gaddès, W.H. (1969). Can Educational Psychology be Neurologized. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1(1), 38-49.
- Galende, N., de Miguél, M. S. & Arranz, E. (2012). The role of parents' distancing strategies in the development of five-year-old children's Theory of Mind. *Early Child Development and Care*, 182(2), 207-220.
- Garner, P.W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.
- Geller, P.A., Neugebauer, R., Possemato, A.K., Walter, P., Dummit, E.S., & Silva, R.R. (2007). Psychometric Properties of Darryl, a Cartoon Based Measurement to Assess Community Violence-Related PTSD in Children. *Psychiatric Quarterly*, 79 (2), 157-168.
- Greig, A. & Howe, D. (2001). Social understanding, attachment security of preschool children and maternal health. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 381-393.

- Grills, A.E. & Ollendick, T.H. (2002). Issues in Parent-Child Agreement: The Case of Structures Diagnostic Interviews. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(1), 57-83.
- Harris, P. L. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment and Human Development*, 1(3), 307–324.
- Harris, P. L. (2010). Children's Understanding of Emotion. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Feldman Barrett, L. (Hrsg.). *Handbook of Emotions* (S. 320- 331). New York: The Guilford Press.
- Harris, P.L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 69-73.
- Harris, P.L., Olthof, T., Meerum Terwogt, M. & Hardman, C.E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10(3), 319-343.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619.
- Hutchins, T.L., Prelock, P.A., & Bonazinga, L. (2012). Psychometric Evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI); A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 327-341.
- Ialongo, N.S., Edelsohn, G., & Kellam, S.G. (2001). A Further Look at the Prognostic Power of Young Children's Reports of Depressed Mood and Feelings. *Child Development*, 72(3), 736-747.
- Kazdin, A.E. (2005). Evidence-Based Assessment for Children and Adolescents: Issues in Measurement Development and Clinical Application. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 548-558.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62 (6), 593-602.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2. Aufl.). London: Routledge
- Kollar, I., Fischer, F. & Hesse, F. W. (2006). Collaboration scripts – a conceptual analysis. *Educational Psychology Review*, 18(2), 159-185.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuijpers, R.C.W., Otten, R., Krol, N.P.C.M., Vermulst, A.A., & Engels, R.C.M.E (2013). The Reliability and Validity of the Dominic Interactive: A Computerized Child Report Instrument for Mental Health Problems. *Child Youth Care Forum*, 42, 25-52.
- LaFrance, M., Hecht, M. A. and Paluck, E. L. (2003). The contingent smile: A meta-analysis of sex differences in smiling. *Psychological Bulletin*, 129, 305–334

- Lagattuta, K.H., & Wellman, H.M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564- 580
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2013). *Abnormal Child Psychology*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Mash, E.J. & Hunsley, J. (2005). Evidence-Based Assessment of Child and Adolescent Disorders: Issues and Challenges. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (3), 362-379.
- Nielsen, J. (1994). *Usability Engineering*. London: Academic Press Inc.
- Ollendick, T.H., Grills, A.E., & King, N.J. (2001). Applying Developmental Theory to the Assessment and Treatment of Childhood Disorders: Does it Make a Difference?. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8, 304-314.
- Petermann, F., & Reinecker, H. (2005). *Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Pons, F. & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition & Emotion*, 19(8), 1158-1174
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *Test of Emotion Comprehension - TEC*. Oxford, UK: Oxford University.
- Pons, F., Harris, P. L. & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- 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), 345-351.
- Ray, K. & Smith, M.C. (2010). The kindergarten child: what teachers and administrators need to know to promote academic success in all children. *Early Childhood Education Journal*, 38, 5–18.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial orientation. *Child Development*, 67, 449–470.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In Eisenberg, N. & Damon, W. (Hrsg.). *Handbook of child Psychology*. (S. 105–176). New York: Wiley.
- Rieffe, C. & De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalising symptoms during late childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21, 349-356.

- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J.E. & Górriz, A.B. (2009). Somatic complaints, mood states, and emotional awareness in adolescents. *Psicothema* 21(3), 459–464.
- Safran, J. D., & Greenberg, L. S. (1989). The treatment of anxiety and depression: the process of affective change. In: Kendall, P. C. & Watson, D. (Hrsg.). *Anxiety and depression: distinctive and overlapping features*. (S. 455–489). New York: Academic Press.
- Scherer, K.R. (2000). Emotion. In: Hewstone, M. & Stroebe, W. (Hrsg.). *Introduction to social psychology: a European perspective*. (S. 151-191). Oxford: Blackwell.
- Shipman, K., & Zeman, J. (1999). Emotional understanding: a comparison of physically maltreating and non-maltreating mother–child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 407–417.
- Skovgaard, A.M., Houmann, T., Christiansen, E., Landorph, S., Jørgensen, T., Olsen, E.M., Heering, K., Kaas-Nielsen, S., Samberg, V., & Lichtenberg, A. (2007). The prevalence of mental health problems in children 1 ½ years of age – the Copenhagen Child Cohort 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (1), 62-70.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2000). A preliminary study of the emotion understanding of youth referred for treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 319–327.
- Southam-Gerow, M. A. & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding. Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Strayer, J. and Roberts, W. 1997. Children's personal distance and their empathy: Indices of interpersonal closeness. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 385–403.
- Trabasso, T., Stein, N.L., & Johnson, L.R. (1981). Children's knowledge of events: A causal analysis of story structure. In Bower, G. (Hrsg.). *Learning and motivation*. (S.237-282). New York: Academic Press.
- Thoits, P. A. (1985). Self-labeling processes in mental illness: The role of emotional deviance. *American Journal of Sociology*, 91, 221–249.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 24–52.
- Valla, J.P., Bergeron, L., Bérubé, H., Gaudet, N., & St.-Georges, M. (1994). A Structured Pictorial Questionnaire to Assess DSM-III-R-Based Diagnoses in Children (6-11 Years): Development, Validity, and Reliability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(4), 403-423.
- Valla, J.P., Kovess, V., Chan Cee, C., Berthiaume, C., Vantalón, V., Piquet, C., Gras-Vincendon, A., Martin, C., & Alles-Jardel, M. (2002). A French study of the Dominic Interactive. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37(9), 441-448.
- Viera, A.J., & Garrett, J.M. (2005). Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic.

- Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Villanueva, L., Clemente, R., & Garcia F. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283.
- von Salisch, M., Haenel, M., & Denham, S. (2013). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children. (submitted).
- Weimer, A. A., Sallquist, J. & Bolnick, R. R. (2012). Young Children's Emotion Comprehension and Theory of Mind Understanding. *Early Education and Development*, 23(3), 230-301.
- Weisz, J.R., Chorpita, B.F., Frye, A., Yi Ng, M., Lau, N., Bearman, S.K., ..., & Hoagwood, K.E. (2011). Youth top problems: using idiographic, consumer-guided assessment to identify treatment needs and to track change during psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(3), 369-380.
- Wittchen, H.U. & Hoyer, J. (2006). *Klinische Psychologie & Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Yeh, M., & Weisz, J. R. (2001). Why are we here at the clinic? Parent-child (dis)agreement on referral problems at outpatient treatment entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 1018-1025.
- Zajdel, R. T., Myerow Bloom, J., Fireman, G. & Larsen, J. T. (2013). Children's Understanding and Experience of Mixed Emotions: The Roles of Age, Gender, and Empathy. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174(5), 582-603.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Item 1 „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“, Szene 1	40
<i>Abbildung 2.</i> Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 1	41
<i>Abbildung 3.</i> Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 2	41
<i>Abbildung 4.</i> Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 3	42
<i>Abbildung 5.</i> Item 3 „Ich bringe Dinge, dich anfangs, nicht zu Ende“, Szene 1	43
<i>Abbildung 6.</i> Item 5 „Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“, Szene 1, Mädchenversion	54
<i>Abbildung 7.</i> Beispielitem „Ich mag Schokolade“, aus Instruktion.....	55
<i>Abbildung 8.</i> Verschiedene Antwortmöglichkeiten anhand des Thermometers	56
<i>Abbildung 9.</i> Problemfeld „Ängstlich sein“ und die dazugehörigen spezifischen Probleme ..	58
<i>Abbildung 10.</i> Bewertung der acht Problemfelder in erst-, zweit- und drittgrößtes Problem..	59
<i>Abbildung 11.</i> Item 6 des Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons & Harris, 2000).....	74
<i>Abbildung 12.</i> Instruktion des Theory-of-Mind Inventory (ToMI; Hutchins et al., 2012)	78
<i>Abbildung 13.</i> Altersverteilung der Stichprobe.....	81
<i>Abbildung 14.</i> Mittelwerte der einzelnen Skalen pro Altersstufe	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Anzahl der Kinder, die das Item korrekt in Schritt 2 erklären konnten, in %	62
Tabelle 2 Verständnisprobleme bei einzelnen Items in Schritt 2	63
Tabelle 3 Richtig zugeordnete Itemaussagen zu den Bildern (Schritt 3), in %	63
Tabelle 4 Alters- und Geschlechterverteilung der Playtestung	66
Tabelle 5 Reihenfolge der Vorgabe der Verfahren	69
Tabelle 6 Geschlechterverteilung der einzelnen Klassenstufen	81
Tabelle 7 Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des ToMI	83
Tabelle 8 Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des MINDCHECK	85
Tabelle 9 Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des BPM-Y	86
Tabelle 10 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte des BPM-Y	86
Tabelle 11 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der CBCL	87
Tabelle 12 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der Syndromskalen der CBCL	87
Tabelle 13 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der Kompetenzskalen der CBCL	88
Tabelle 14 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der TRF	89
Tabelle 15 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der Syndromskalen der TRF	90
Tabelle 16 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der Kompetenzskalen der TRF	91
Tabelle 17 Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle in BPM-Y, CBCL und TRF	92
Tabelle 18 Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des TEC	93
Tabelle 19 Cronbach-Alpha des MC, des BPM-Y in der vorliegenden Stichprobe, sowie des BPM-Y	96
Tabelle 20 Statistische Kennwerte für die Verteilung der mittleren Split-half Reliabilität	97
Tabelle 21 Mittlere Trennschärfeindizes aller Items pro Skala	98
Tabelle 22 Trennschärfeindizes pro Item	99
Tabelle 23 Itemschwierigkeitsparameter pro Items und Skala	102

Tabelle 24 Häufigkeiten der Antwortalternativen im MC und BPM-Y.....	105
Tabelle 25 Testhomogenität der Skala Internalizing.....	106
Tabelle 26 Testhomogenität der Skala Externalizing	107
Tabelle 27 Testhomogenität der Skala Attention	108
Tabelle 28 Kendall-Tau Korrelationen zwischen TEC und Kompetenzskalen der CBCL....	111
Tabelle 29 Kendall-Tau Korrelationen zwischen TEC und Kompetenzskalen der TRF	112
Tabelle 30 Kendall-Tau Korrelationen zwischen TEC und internalisierenden Problemen von MC, BPM, CBCL sowie TRF	115
Tabelle 31 Kendall-Tau Korrelationen zwischen TEC und ToMI.....	117

Anhang

- Anhang I:* Designpaper des MINDCHECK
- Anhang II:* Transkripte der Vortestung
- Anhang III:* Protokollbogen der Playtestung
- Anhang IV:* Information über die Untersuchung für die Schulen
- Anhang V:* Einverständniserklärung zur Untersuchung für die Eltern
- Anhang VI:* Tabellen zu den klinisch bedeutsamen Fällen im CBCL
- Anhang VII:* Tabellen zu den klinisch bedeutsamen Fällen im TRF

Anhang I: Designpaper des MINDCHECK



Designpaper

„MINDCHECK“

Constanze Otto
Johannes Engler
Ina Maria Landrock
Laura Winkelmann

1. Demographische Daten

Anmeldefenster:

- STRING aus Texteingabe//Testleitercode (Initialen der Testleiter)
- STRING aus Texteingabe //Probandencode (Initialen des Probanden, Geburtsdatum (komplett; Tag/Monat/Jahr, z.B.: lw14051988)
- STRING aus Texteingabe //Geschlecht
- STRING aus Texteingabe //Alter
- STRING aus Texteingabe //Geburtsdatum
- STRING aus Texteingabe //Schulform
- STRING aus Texteingabe // Schulklasse

→ zwei BUTTONS:

1. GENERIERUNG DES PROBANDENCODES (MIT DARAUFFOLGENDER ANZEIGE DES ERSTELLTEN CODES)
→damit die Testleiter sicher sein können, dass der Code korrekt erstellt wurde
2. START

2. Instruktionen

Der Mindcheck (MC) kann in zwei grobe Teile aufgeteilt werden. Zum einen der MC alleine (28 Aussagen und dazu Antwortmöglichkeit von 0-2) und den Top Problems, eine Abfrage über die Probleme, die die Kinder momentan am meisten beschäftigen.

Da eine parallele Programmversion existiert, welche ein anderes Antwortformat aufweist (Balken anstelle von Thermometer), gibt es eine Parallelversion der Instruktion für diesen Teil. Dies wurde im Folgenden mit Sternchen gekennzeichnet.

2.1 Instruktion MC

(Nummerierung orientiert sich an Screens, die im Programm „Prototyp“ vorgegeben werden.)

1. Abfrage der demographischen Daten

2. *„Bitte wähle deine Spielfigur aus“* (Testperson wählt zwischen männlicher oder weiblicher Ankerfigur; „Conny“ und „Tommy“)

3. *„Hi, ich bin Tommy (Conny). Ich möchte dich gerne näher kennen lernen. Dafür zeige ich dir jetzt ein paar Geschichten. Klicke jetzt unten auf den Pfeil um weiterzukommen.“*

4. *„Du hörst gleich ein paar Sätze. Damit du dir die Sätze besser vorstellen kannst, siehst du dazu ein paar Bilder, in denen ich mich unterschiedlich verhalte oder fühle. Vielleicht stellst du dir unter diesen Sätzen auch etwas ganz anderes vor. Das ist kein Problem. Es sind nur Beispiele, damit es dir leichter fällt. Nach jeder Geschichte sollst du mir mitteilen, wie ähnlich es dir geht.“*

5. *„Das was du hier anklickst, wird natürlich an niemanden weitergegeben. Deswegen bitte ich dich, immer ganz ehrlich zu antworten.*

Komm, wir probieren das jetzt einmal gemeinsam aus.“

6. (Beispielitem zu sehen: „Ich mag Schokolade“) *„Ich mag Schokolade“*

7. *„Jetzt zeigst du mir auf diesem Thermometer, wie sehr dieser Satz auf dich zutrifft“ „Wenn du 0 im Thermometer anklickst, bedeutet es, „trifft nicht zu“. 1 bedeutet „trifft etwas oder manchmal zu“, und 2 bedeutet „trifft genau oder häufig auf dich zu“. Bitte klicke jetzt.“*
(Kind klickt)

* MC NEU (Programmierer) – an dieser Stelle abgeänderte Instruktion: (statt Punkt 7)

„Jetzt zeigst du mir auf diesem Balken, wie sehr dieser Satz auf dich zutrifft. **Ich gebe dir ein paar Beispiele, wie man den Balken verwendet.** Klicke auf dem Balken ganz links (- bei 0 -) wenn der Satz auf dich gar nicht zutrifft. Klicke auf dem Balken ganz rechts (- bei 100 -) wenn der Satz auf dich ganz zutrifft. Du kannst auch irgendwo dazwischen hinklicken. Wenn der Satz zum Teil auf dich zutrifft, zum Teil aber auch nicht, dann klicke in die Mitte vom Balken. Wenn der Satz eher nicht auf dich zutrifft dann klicke links von der Mitte, wenn der Satz eher schon auf dich zutrifft, dann klicke rechts von der Mitte. Du kannst auf dem Balken also ganz genau zeigen wie sehr der Satz auf dich zutrifft.“

„Jetzt zeigst du mir auf diesem Balken, wie sehr dieser Satz auf dich zutrifft. Du kannst zwischen 0 und 100 alles anklicken. 0 bedeutet, trifft nicht zu, und 100 bedeutet, trifft zu. Bitte klicke jetzt“

8. „Hast du alles verstanden? Wenn du die Erklärung nochmal hören möchtest, dann klicke das rote Kreuz. Wenn für dich alles klar ist, dann klicke das grüne Häkchen und es geht mit der ersten Geschichte los.“

2.2 Instruktion TOP PROBLEMS

Nach Abschluss des MindChecks:

1. „Super, vielen Dank für deine Antworten! Als letztes würde ich gerne von dir wissen: Welches Problem beschäftigt dich am meisten?“

2. „Du siehst gleich diese 8 Problemfelder. Klicke dann auf ein Problemfeld um es dir genauer anzuschauen.“

3. „Sieh dir diese Bilder ganz genau an. Wenn du glaubst, dass dich eines dieser Probleme beschäftigt, klicke auf das grüne Häkchen. Danach gibst du an, **wie sehr** dich dieses Problem beschäftigt. Dafür bewegst du den Strahl unter dem Bild zwischen den Zahlen 0 und 10. 10 steht dafür, dass dich dieses Problem sehr beschäftigt und 0 steht dafür, dass es dich gar nicht beschäftigt. Du kannst so viele Probleme auswählen wie du möchtest. Wenn dich keines der Bilder aus dem Feld als Problem beschäftigt, dann wähle einfach keines aus und klicke unten auf den Pfeil und du kommst zurück zur Übersicht mit allen 8 Problemfeldern. Du kannst auch so viele Problemfelder auswählen wie du möchtest“

Wenn du startklar bist, klicke unten auf den Pfeil. Wenn du noch nicht ganz verstanden hast, wie es geht, klicke auf das rote Kreuz unten und du hörst die Anleitung nochmal.

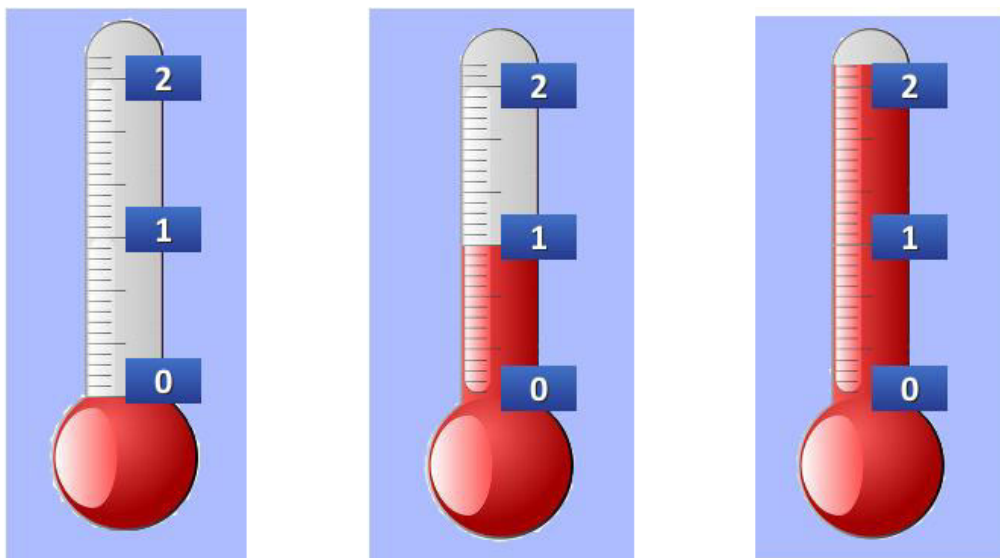
*4. „Hier siehst du jetzt alle Probleme, bei denen du angegeben hast, dass sie dich beschäftigen. Wähle bitte zum Schluss noch aus, welches davon dein **grösstes** Problem ist. Danach klickst du an, welches Problem dein zweitgrösstes und dann, welches dein drittgrösstes ist. Wenn du fertig bist, klicke auf den Pfeil unten – dann hast du es geschafft!“*

5. Letzter Frame: Tommy Daumen hoch. „Vielen Dank fürs Mitmachen!“

3. Ablauf des Tests

1. Abfolge von 28 Items (Fragen bzw. Aussagen), mit jeweils unterschiedlicher Anzahl an dargebotenen Bildern
2. Nach jedem Item wird folgende **Antwortoption** vorgegeben:

THERMOMETER:



leer, halbgefüllt oder voll (Aus Literatur entnommen, siehe Darryl, 1999 und Levonn, 2003)

Unter den Antwortoptionen jeweils:

0 = trifft nicht zu

1 = trifft etwas oder manchmal zu

2 = trifft genau oder häufig zu

4. Items

Alle Überschriften (zu der Instruktion, Items und Top Problems) wurden auf der Homepage <http://dabuttonfactory.com/> generiert.

Ordner	Item Text	<u>SZ1</u>	<u>SZ 2</u>	<u>SZ 3</u>	<u>SZ 4</u>	
Item 1	Ich verhalte mich zu jung für mein Alter	1_1.png 1_2.png	2_1.png 2_2.png			
Item 2	Ich streite häufig oder widerspreche viel	1.png	2.png	3.png		
Item 3	Ich bringe Dinge, die ich anfangs, nicht zu Ende	1_1.png 1_2.png 1_3.png	1_1.png 1_2.png 1_3.png			
<u>Item 4</u>	Ich mag Tiere	1.png				
<u>Item 5</u>	Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen	1.png	2.png			
<u>Item 6</u>	Ich kann nicht lange still	1.png	2.png	3.png		

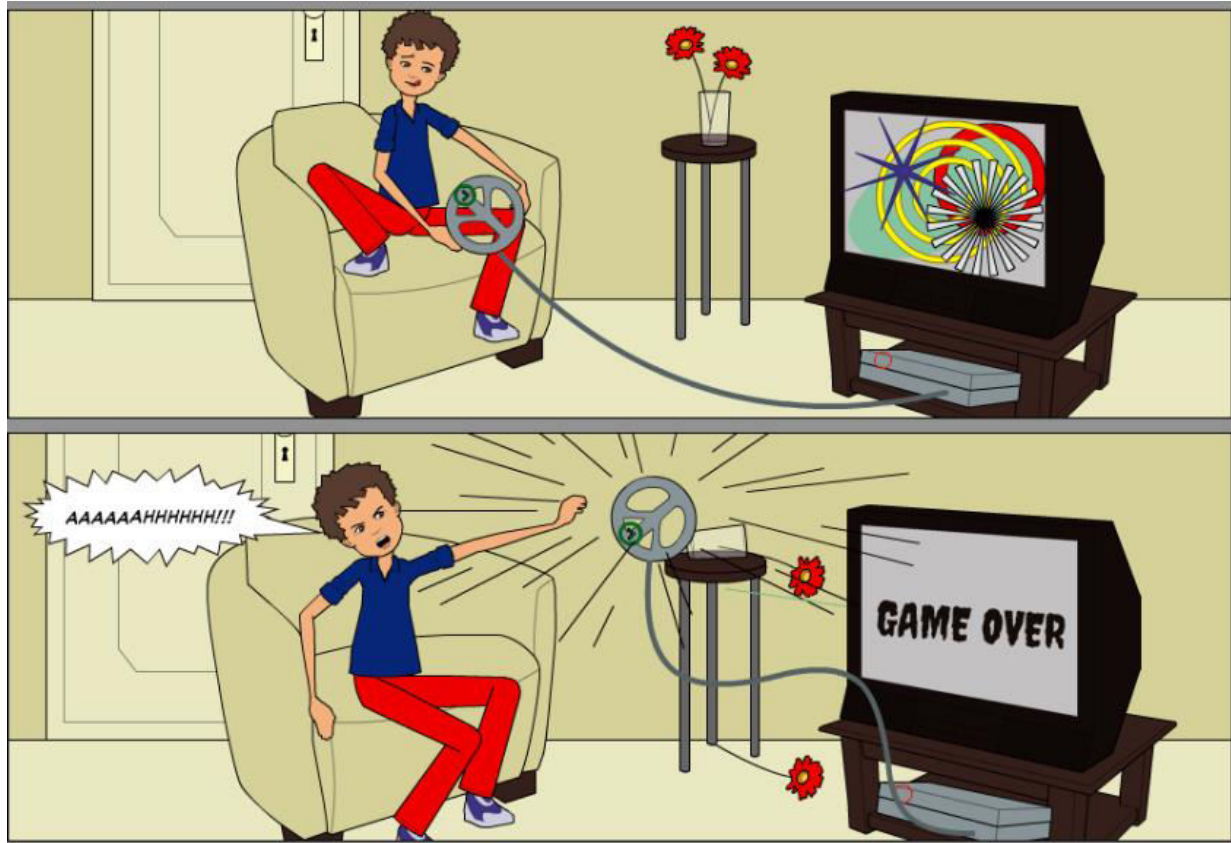
	sitzen					
<u>Item 7</u>	Ich bin sehr ehrlich	1.png				
<u>Item 8</u>	Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören	1.png	2.png	3.png		
<u>Item 9</u>	Ich gehorche meinen Eltern nicht	1.png	2_1.png 2_2.png	3_1.png 3_2.png		
<u>Item10</u>	Ich bin hilfsbereit	1.png				
<u>Item11</u>	Ich gehorche in der Schule nicht	1.png	2.png	3_1.png 3_2.png		
<u>Item12</u>	Ich fühle mich wertlos oder unterlegen	1.png	2.png			
<u>Item13</u>	Ich kann bestimmte Dinge besser, als die meisten anderen Kinder	1.png				
<u>Item14</u>	Ich tue etwas ohne zu überlegen	1.png	2.png	3.png		
<u>Item15</u>	Ich bin zu furchtsam oder ängstlich	1.png	2.png	3_1.png 3_2.png 3_3.png	4.png	
<u>Item16</u>	Ich probiere gerne etwas Neues aus	1.png				
<u>Item17</u>	Ich habe zu starke Schuldgefühle	1_1.png 1_2.png 1_3.png	2_1.png 2_2.png 2_3.png	3_1.png 3_2.png 3_2.png		
<u>Item18</u>	Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen	1.png	2.png	3.png		
<u>Item19</u>	Ich kann mit meinen Händen geschickt umgehen	1.png				

<u>Item20</u>	Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar	1.png	2_1.png 2_2.png 2_3.png			
<u>Item21</u>	Ich bin eigensinnig oder dickköpfig	1.png	2_1.png 2_2.png 2_3.png	3_1.png 3_2.png (minimal längere Darbietungszeit)		
<u>Item22</u>	Ich bin gerne mit anderen Leuten zusammen	1.png				
<u>Item23</u>	Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend	1.png	2_1.png 2_2.png	3_1.png 3_2.png		
<u>Item24</u>	Ich drohe Anderen, sie zu verletzen	1.png	2.png	3.png		
<u>Item25</u>	Ich bringe Andere gerne zum Lachen	1.png				
<u>Item26</u>	Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.	1.png	2.png	3.png	4.png	5_1.png 5_2.png 5_3.png
<u>Item27</u>	Ich mache mir viele Sorgen	1.png	2.png	3.png	4.png	5_1.png 5_2.png
<u>Item28</u>	Ich versuche anderen gegenüber fair zu sein	1.png				

Anmerkung zur Programmierung:

→ Wenn mehr als 2 Bilder pro Szenario vorhanden sind, sollen diese **nacheinander und untereinander** eingeblendet werde, wobei das zuletzt Gezeigte stehen bleiben soll, sodass am Ende folgendes Bild zu sehen ist:

BSP:



→ Zwischen jedem Item (1-28), schwarzer Bildschirm für kurzen Zeitraum → Dauer abzuklären

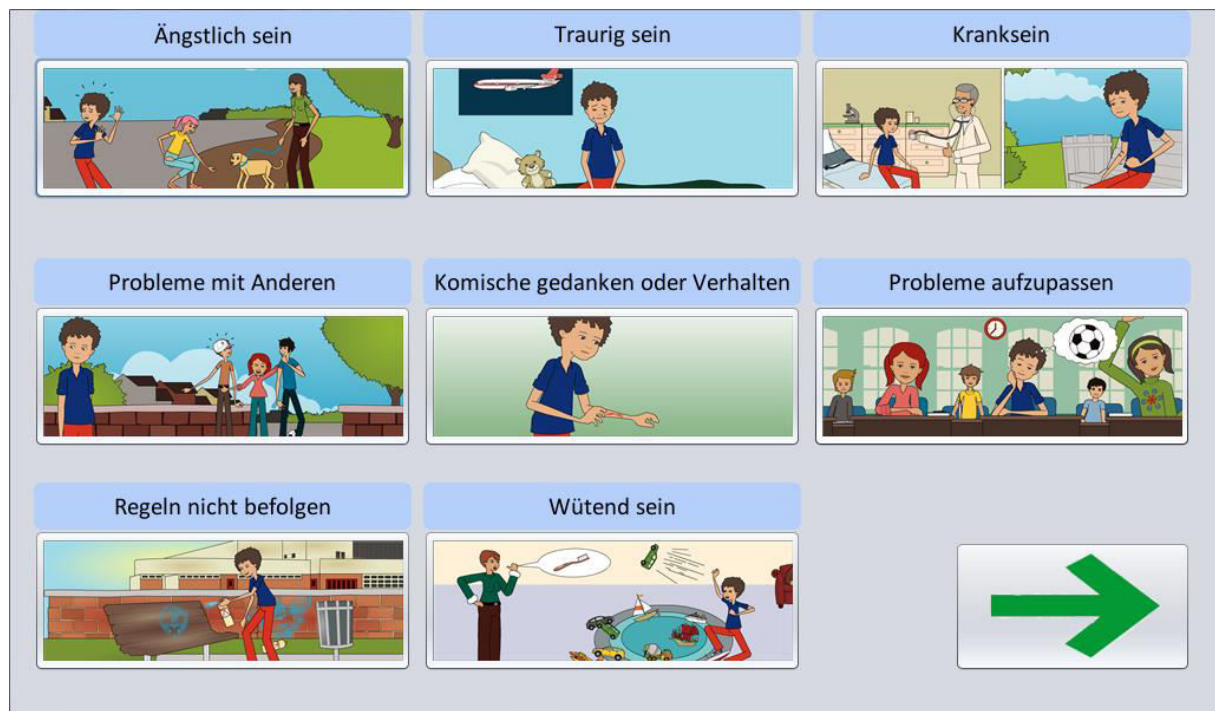
→ keine Blende zwischen den einzelnen Szenarien innerhalb eines Items

5. Top Problems

Skalenbezeichnungen

	Deutsche Bezeichnung	Englische Bezeichnung (entnommen aus CBCL/YSR)
1.	Ängstlich sein	Anxious/ Depressed
2.	Traurig sein	Withdrawn/Depressed
3.	Kranksein	Somatic Complaints
4.	Probleme mit Anderen	Social Problems
5.	Komische Gedanken oder Verhalten	Thought Problems
6.	Probleme aufzupassen	Attention Problems
7.	Regeln nicht befolgen	Rule-Breaking Behaviour
8.	Wütend sein	Aggressive Behaviour

Darstellung:



- alle 8 Skalen werden repräsentiert jeweils durch ein (das aussagekräftigste) Bild; somit zu Anfang 8 Bilder auf einem Screen mit jeweiliger Bezeichnung (z.B. Angst, Traurig sein etc.)
- (Mit der Maus kann man über die Bilder fahren, dann werden sie größer und die verschiedenen Bilder pro Skala laufen sequentiell ab)

Aufbau der (idealen) Abfrage:

- Vorgehen aus dem Paper entnehmen: Weisz et al., 2011, auf Seite 373 (dropbox)
 - Abfrage (der TP) erfolgt sozusagen in 3 Schritten
1. Screen, mit allen 8 Bilder → dient der ersten Orientierung, gefragt wird „Was beschäftigt dich am meisten?/ Was sind deine Probleme?“
 - Testperson soll nun auswählen, darf auch alle Skalen als TP auswählen
 2. neuer Screen mit den ausgewählten TP; gefragt wird: „Was ist das größte Problem?“ diese sollen nun in Reihenfolge gebracht werden; (am schönsten umgesetzt im Computerprogramm wäre dann die Funktion, dass die Testpersonen die Bilder, die für die individuellen Problembereiche stehen, in die Reihenfolge *schieben bzw. mit der Maus ziehen* können)
 3. neuer Screen: nun sind die ausgewählten, in Reihenfolge gebrachten Bilder, bzw. Probleme zu sehen, diese sollen nun auf einer Skala von 0 – 10 bewertet werden, also wie stark/intensiv vorhanden die jeweiligen Probleme sind
 4. letzter Screen, gefragt wird „Welches Problem möchtest du eher/ am liebsten trainieren/ üben?“ ; die ausgewählten Probleme werden der Reihenfolge nach (orientiert sich an der Bewertung von 0 – 10) geordnet präsentiert und Testperson wählt aus

6. Vorgabedauer der Bilder

Muss ausprobiert werden und mit Programmierern besprochen werden

7. Auswertungslogarithmus

EXT Items: 2+8+9+11+12+21+23+24 Summenscore bilden

INT Items: 15+17+18+26+27 Summenscore bilden

ATT Items: 1+3+5+6+14+20 Summenscore bilden

→ Cut-off Werte und weitere müssen noch festgelegt werden

Positive Items: 4,7,10,13,16,19,22,25,28

Anhang II: Transkripte der Vortestung

Legende

(.)	Pause von ca. einer Sekunde (Anzahl der Punkte gibt Pause in Sekunden an)
(5)	Pause von ca. fünf Sekunden (Zahl in Klammern gibt Länge der Pause in Sekunden an)
(unv.)	unverständliches Wort
/	Abbruchzeichen
I	Interviewer
K	Kind

Weitere Anmerkungen:

- Dialekt zugunsten der Lesbarkeit wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt
- Betonte Wort groß geschrieben

Testperson 1, weiblich, 11 Jahre

Schritt 1

I: Ok, dann erkläre mir einfach, was auf den Bildern passiert!

K: Also da sind zwei Jungs und ein kleines Mädchen, (...) und auf dem zweiten Bild (.) ich glaub da braucht das Mädchen irgendwo Hilfe, und der andere Junge, der / obwohl nein. Das kleine Mädchen, das / Nein! Der Junge, der nimmt (..) der will die Giraffe und diesen Laster, und da lässt er sein Fahrrad fallen, geht zu diesem Mädchen und nimmt dem das weg.

I: Was passiert hier?

K: Also, da ist eine größere Gruppe von Menschen, ich glaub, die sind beim Wandern (.) und neben denen ist gerade ein Sandkasten und der hintere Junge, der möchte lieber spielen und geht dann in den Sandkasten.

I: Und hier?

K: Also, da ist der Junge, der ist böse auf seine Mutter und will die verkloppen

K: Also (..) da ist der sauer auf den Lehrer, naja, nicht unbedingt verkloppen, aber er ist sauer und macht so ein Handzeichen.

K: und da ist er sauer auf den Jungen, weil der andere Junge da (..) mit dem Fußball irgendwas gemacht hat, glaub ich.

I: Ok, was passiert hier?

K: Also da, der Junge will einen Kuchen backen, da fragt er seine Mutter. Dann mixt er (.) die Kuchenteile und dann lässt er einfach alles stehen und spielt Basketball

I: Was passiert hier?

K: Also der Junge ist halt in der Schule, der will einen Baum malen, der fängt dann an, aber danach hat er irgendwie keinen Bock mehr und fängt an zu pfeifen.

I: Was passiert da?

K: Der Junge macht, glaub ich, seine Hausaufgaben, oder (.) irgendetwas für Schule und (..) der guckt da ständig aus dem Fenster und wäre lieber draußen.

K: Da ist er in der Schule, hat aber keinen Bock, und will lieber Fußball spielen (..) oder denkt zumindest an Fußball.

I: Passt er auf?

K: Nein

I: Was passiert hier?

K: Da kibbelt der Junge in der Schule

K: Und da benimmt er sich doof am Tisch und schleudert mit den Sachen rum

K: Da ruft der Junge irgendwas oder macht irgendeinen Quatsch

K: Da reißt der Junge von einem Mädchen der Teddybär ein Ohr ab und das Mädchen weint.

K: Und (...), ich weiß nicht, was das da sein soll, ob das Papier sein soll, sonst zerreißt er das Buch von der anderen

K: Da schneidet er die Henkel von einer Tasche von einer anderen ab.

K: Die Mutter will, dass er sein Zimmer aufräumt und er sagt „Nein“

K: Also, der Junge, der guckt Fernsehen, die Mutter sagt irgendwann „das wird jetzt aber ausgemacht“ dann macht er aber weiter, und irgendwann stellt die Mutter sich vor den Fernseher

K: Ähm (.) da isst der Junge im Unterricht Pausenbrot, also er isst obwohl es da nicht erlaubt ist.

K: Der Junge der quatscht halt ganz laut die Schüler hinter sich an und der Lehrer sagt einfach nur „leise“ oder „pssst“

K: Da sagt der Lehrer „Aber kein Trampolin hüpfen“ aber der Junge geht einfach drauf. Also (.) der Junge beachtet den Lehrer nicht.

K: Also der Junge, der will nicht mehr in der Schule sein, also der langweilt sich und / ja.

K: Da langweilt der Junge sich auch, also der will lieber aufstehen

K: da läuft er auf einer ganz hohen Mauer

I: Was meinst du, wie finden die anderen das?

K: Die finden das nicht gut.

K: Also der Junge macht Kunststücke auf dem Fahrrad und der soll das einfach nicht

K: Der Junge fackelt die Zeitschrift an und die Mutter schimpft

I: Was passiert hier?

K: Die Mädchen, die füttern einen Hund, und der Junge, der guckt mit ganz aufgerissenen Augen, der findet das ein bisschen ekelig, aber ich weiß es nicht, also (...) der guckt auf jeden Fall weg

K: Da will der Vater, dass er zur Schule geht, er aber nicht.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Ängstlich, also, er hat Angst

K: Also der Junge, der schwitzt vom Basketball, beim Essen, da denkt er daran, und beim Hausaufgaben machen auch.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich da?

K: Schwach (..) oder (...) naja, ängstlich

K: Also, es blitzt und donnerst und regnet, und der Junge hat Angst (..) der hat Angst vorm Gewitter

K: Ähm, da fällt ihm ein Glas runter, und in der Nacht träumt er davon. Also ich glaub, er hat Angst, dass die Mutter da mitbekommt und ihn dann anschimpft.

K: Da foulte er einen und in der, in der Schulstunde, da bekommt er irgendwie Angst, dass er, also, (..) dass da jemand ihn gesehen hat und das dann petzt

K: Da bekommt er ein Zeugnis, und das ist eine 1 und dann wird er ganz rot

K: Da hat er Geburtstag, und ich glaube, er findet das peinlich, dass da (...) das mit den Ballons und mit den (...) Kopftüten.

K: Da will einer, der vorher nicht mit ihm befreundet war, sich wieder vertragen, oder irgendwie/ und der wird dann rot

K: Da sitzt er neben einem Jungen, der sich gerade meldet und ihm ist langweilig, da fliegt ein Vogel vorbei und da guckt er halt hin

K: Da spielt er mit einem Freund Badminton (..) ne, Moment (..) auf jeden Fall so was ähnliches wie Tennis, (..) ich weiß jetzt nicht, irgendwas hat er da / naja, da rennt dann so ein Typ im grauen Hemd an ihm vorbei und dann hat er jetzt plötzlich auch Lust auf Fußballspielen und lässt den Schläger liegen und spielt weiter Fußball

K: der Junge, der will aufbleiben, aber die Mutter sagt „geh ins Bett“, er weigert sich aber

K: Also, die beiden anderen Kinder, die haben einen Drachen und er hat ein Boot, und der ist aber neidisch auf den Drachen und dann sagt er „Ich hab zwar keinen Drachen, aber ich hab ein Boot“ und dann gehen die anderen weg

K: Da, sagt die Mutter, er soll Zähne putzen und dann wirft er mit einem Auto, mit einem Spielzeugauto nach ihr.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: ärgerlich

K: Da spielt er Videospiele und dann, da steht noch „Game Over“ und dann wird er brutal, dann wird er wütend

K: Also, da fragt er seinen Vater, ob er ein Eis darf, da sagt der aber „Nein“ und dann schmeißt er mit Flaschen / mit Milch, die Milch runter

K: da zieht er einem Mädchen an den Haaren und ein Mädchen sieht das

K: da besticht der Junge den Lehrer mit der Schere

K: Da will er einen Mann verprügeln

K: Also da, also da feiert er seinen Kindergeburtstag und er findet das überhaupt nicht toll, also peinlich

K: Da weint er, er ist traurig

K: Da weint er weil er ausgeschlossen wird, also da ist er traurig weil er ausgeschlossen wird.

K: Da wird er von seiner Mutter von der Schule abgeholt, also nein/ da ist er auf dem Bordstein und fühlt sich doof.

I: Was meinst du wie fühlt er sich?

K: traurig

K: Also, da ist er in seinem Bett und fühlt sich doof, dann ist er in der Schule da fühlt er sich immer noch doof und dann guckt er mit seinen Eltern Fernsehen und da fühlt er sich immer noch doof.

I: Dieses doof fühlen, was ist das für ein Gefühl?

K: Ja, müde oder ängstlich oder traurig oder so etwas

K: Und da hat er Angst, dass seine Mutter stirbt

K: Da hat er vor Monstern Angst

K: Da hat er Angst vor einer 5 auf dem Zeugnis

K: Da hat er Angst, dass er im Krankenhaus liegt

K: Da gehen seine Eltern aus dem Haus und er guckt Fernsehen, hat aber Angst, dass die Eltern irgendwie einen Autounfall haben und gegen einen Baum fahren

Schritt 2

I: Ich les dir jetzt ein paar Aussagen vor und ich möchte von dir wissen, was das bedeutet. Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: Dass man sich kindisch verhält

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Also man (..) streitet sich halt häufig mit anderen Kindern oder mit anderen und man sagt wenn man eine andere Meinung hat, das halt sofort, ja.

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende

K: das heißt, dass man was anfängt, aber nicht zu Ende macht, also einfach liegen lässt

I: Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen

K: Also, man kann sich nicht länger konzentrieren oder aufpassen, sondern man wird dann hibbelig oder sonst irgendwas

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Also das heißt, dass man (..), ja, ab einer bestimmten Zeit sich bewegt oder auf dem Stuhl so (..) bewegt

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Also von anderen Leuten, so (..) eine Glaskugel, die schmeiß ich auf den Boden und dann (.) ja. Dann geht das kaputt

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Also, dass ich den widerspreche

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Dass ich nicht das mache was die Lehrer wollen

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Also, er fühlt sich nicht gut für diese Welt, und das zweite Wort kenn ich nicht (.) unterlegen.

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Also, man überlegt vorher nicht sondern macht das einfach.

I: Das heißt, worüber macht man sich keine Gedanken?

K: Dass etwas passieren könnte.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Dass man Angst hat, also, (..) dass man öfters mal Angst hat

I: Wovor könnte man Angst haben?

K: Von einem Monster gefressen zu werden

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Also, dass man sich sofort schuldig fühlt, wenn man einem auf den Fuß getreten ist oder so etwas

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Also, dass man (..) nicht so schnell weiß, was man machen soll (...) sich nicht immer, also sofort weiß was man machen soll und verlegen (..) dass man (...) zum Beispiel (...) das kann ich nicht erklären, das weiß ich nicht.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Also, dass man nicht (..) nicht unbedingt aufpasst aber man lässt sich leicht ablenken, zum Beispiel wenn ein Vogel vorbeifliegt

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: eigensinnig, das weiß ich nicht. Aber dickköpfig, das heißt, dass man eigentlich so ein bisschen, also nicht unbedingt blöd, sondern (..) doch, manchmal findet man sich blöd.

I: Hast du ein Beispiel?

K: Also, wenn man sagt, „Du bist voll der Arsch“ oder so etwas und dann sagt man „Da war ich dickköpfig“

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Also, Hitzkopf, das weiß ich nicht, aber leicht wütend ist, wenn man (..) dass man schneller wütend oder aggressiv wird

I: Zum Beispiel?

K: Wenn dir jemand einen Ball wegnimmt, dann schreist du den sofort an

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: Also, du (..) sagst häufig „Sonst hau ich dich“ oder so etwas

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Also, dass man unglücklich mit irgendwelchen Sachen ist oder dass man halt traurig ist. Also niedergeschlagen, weiß nicht, dass man sich da nicht so gut fühlt

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Also, dass man sich häufig Sorgen macht, dass irgendwas passiert ist oder irgendwas passiert.

I: Hast du dafür ein Beispiel?

K: Wenn die Eltern wegfahren und man macht sich Sorgen dass irgendjemand ins Haus kommt oder Monster kommen

Testperson 2, männlich, 9 Jahre

Schritt 1

I: So, also, erklär mir was in diesem Bild passiert.

K: Da, da stellen gerade welche ihre Fahrräder hin und steigen von den Fahrrädern und da spielt ein kleines Kind mit Tieren und der guckt da komisch zu und hat es in so einer Blase da so die Tiere eingezeichnet. Und der Hintergrund, da ist noch so ein graues Haus und da der große Haus mit dem Zaun und den Bäumen. Und da sind auch noch solche Bäume.

I: Und dann?

K: Dann fällt das Fahrrad von dem hin. Und dann haben die das toll und dann spielen die zusammen mit den Spielsachen. Und der, der guckt komisch da hinten und da ist dann wieder der gleiche Hintergrund.

I: Ok, gut. Und was meinst du, was macht er da?

K: Den das Auto und diesen Betonmischer und das guckt er glaub ich zu, oder irgendwie zeigt der dem noch das.

I: Noch was? Oder war es das?

K: War glaub ich.

I: Sag mir einfach Bescheid, wenn du fertig bist. Was passiert denn hier?

K: Ich glaub, da ist/machen die gerade einen Klassenausflug, die da. Und da sieht man wieder so ein Kind in der Sandkiste spielen und da denkt er sich dann vielleicht „ach, das ist toll, wenn ich da mitspielen dürfte“. Und im Hintergrund sind Bäume und eine grüne Wiese, Sandkiste mit Zaun und ja (.) der Himmel.

I: Und im zweiten Bild?

K: Da laufen die weiter, da zeigt die irgendwas mit den Bäumen, weil da glaube ich alle hingucken und der ist da einfach hingegangen und spielt jetzt mit denen in der Sandkiste und hat grad ein Boot in der Hand und fährt damit jetzt glaub ich irgendwie so als wenn man der Bootfahrer ist.

I: Und die Kinder, sind die jünger oder älter oder gleich alt?

K: Die sind, glaub ich, auf jeden Fall jünger. Und der eine baut eine Sandburg und der andere spielt einfach so im Sand und der läuft da so rum und macht da so Bewegungen. Und da er den Rucksack hingelegt.

I: Ja, ok. Noch was?

K: Das war's.

I: Was passiert denn hier?

K: Da sind die/ ist der im Zimmer und da schimpft die Mutter, da hat die gerade mit dem/ der ist auf jeden Fall ganz wütend und die Mutter hat dann hier so die Arme und sieht nicht so fröhlich aus. Im Hintergrund ist eine Wand, ein Schrank, ein Tisch, also ein kleiner Tisch mit einer Lampe und einer Vase.

I: Und wie sieht der aus?

K: Er ist ganz wütend. Er will die so/ Als ob der die gleich hauen will. (unv.) Und da ist ein Ausrufezeichen, Blitz und eine Bombe. Hat der in der Luftblase.

I: Und was passiert hier?

K: Da ist glaub ich gerade der Erdkundelehrer da, in der Klasse ist der/ Und der ist auch ganz wütend und hat wieder die gleiche Sprechblase. Und der Lehrer guckt dann noch hier so komisch/ dann sind da noch so Kinder, die gucken zu dem. Dann ist da noch im Hintergrund eine Tafel, eine Weltkarte, die Wand und das Lehrerpult mit einem Apfel und Büchern darauf und ein Stuhl hinten. Und ein Tacker glaub ich.

I: Noch was oder weiter?

K: und das der immer die gleiche Kleidung anhat.

I: Ja. Das stimmt. Und hier?

K: Da spielen die, glaub ich, gerade Fussball und da hat der, glaube ich, gerade irgendetwas gemacht, womit der Junge nicht ganz verstanden war und dann schimpft der wieder. Und der eine Junge guckt dann ganz traurig. Und im Hintergrund ist ein Vogel, Bäume und ein Busch und eine Bank mit Mülleimer und eine Straße und wieder der Himmel mit Wolke.

I: Mmh (bejahend). Super. Ok (...) Was passiert hier?

K: Ich glaube bei denen ersten/ Ist das alles EIN Bild, das da?

I: Ja. Da fängt es an, das ist das zweite und das ist das dritte.

K: Da schlägt der eine Junge/ also er sieht die beiden in der Küche und haben sich, glaube ich, vertragen. Da schlägt er der Mutter so einen Kuchen vor. Da ist sie, glaube ich, einverstanden. Und im Hintergrund sind bei dem Bild der Kühlschrank, die ganzen Regale mit Messer, Gabel und Löffel und der Waschmaschine.

I: Mmh (bejahend).

K: Und der Backofen mit der Mikrowelle und glaube ich dann noch so ne Schüssel und Kühlschrank.

I: Und dann, was passiert dann?

K: Dann nimmt er sich die Schüssel und ein bisschen Obst und dann backt der einen Kuchen. Und da ist wieder der gleiche Hintergrund. Nur da kommt dann noch so/ das ist glaube ich die Waschmaschine dann.

I: OK.

K: Beim unteren Bild ist wieder der gleiche Hintergrund. Aber dann lässt der das liegen und denkt, „ah ist doch irgendwie langweilig, ich spiele lieber Basketball“ Weil der hat noch einen Basketball in der Hand.

I: Ja, Ok. Und da?

K: Da sind die, glaube ich, grad im Unterricht und da sollen die, glaube ich, grad einen Baum malen und da ist von jedem so die entsprechende Idee (..) so mit einer Sprechblase. Im Hintergrund sind die Schultische. Da sind Bleistifte und ein Blatt Papier. Die hat ein Buch. Die hat einen Apfel, einen Stift und ein Buch. Und Stifte und Stifte. Einmal. Und eine Tafel und eine Wand. Also zwei Tafeln. Und unten malt er dann das Bild wieder mit dem gleichen Hintergrund. Nur da ist der glaube ich aufgestanden und da ist noch ein Anspitzer da spitzt er grad die Stifte an. Und dann ist der glaube ich fertig und dann singt der so Lieder weil dem das langweilig ist und die malt dann da noch. Wieder der gleiche Hintergrund.

I: Also was meinst du, ist passiert?

K: Der war glaube ich dann schnell, oder? Nein, der hat doch gar nicht gezeichnet. Dem war doch langweilig, der wollte das gar nicht machen. Weil da ist ja noch gar nicht der ganze Baum und der hat auch den hier einfach liegen lassen sonst wär er fertig, aber er war nicht fertig.

I: Weiter, oder fällt dir noch was ein?

K: Mmh (verneinend).

I: Und was passiert hier?

K: Irgendwie macht der da gerade Schularbeiten und da in (...) im Hintergrund sind Tacker, Kleber, drei Bücher und da ist ein Fenster und draußen ist ein Spielplatz mit der Bank und dem Eimer und da ist glaube ich ein American Football. Und im zweiten Bild da kommt noch dazu dass/ der Schulranzen und da denkt der „Och, ich hab keine Lust auf Schularbeiten, ich geh lieber dorthin spielen“ und da kommt noch der Busch in dem Fenster vor. Und der nächste/ der nächste Aufmachgriff da kommen noch so Muster/ irgendwie so etwas Blumen.

I: Was passiert da?

K: Da sind die auf jeden Fall in der Schule und der hat keine Lust auf Schule und spielt Fussball und da sind noch andere Kinder. Die hat ein grünes T-shirt mit so einer Blume und die hat wieder das gleiche, die hat wieder das rosane. Und der hat ein Blaues und der hat ein Gelbes und er hat ein graues. Und im Hintergrund sind die Schulfenster und die Schuluhr. Die schlägt gerade (...) sieben Uhr.

I: Was passiert hier?

K: Da sind die auch in der Schule da sitzt ein Mädchen mit einem weißen T-Shirt, mit blonden Haaren. Und die sitzen normal, aber der sitzt an seinem Tisch, und der wibbelt. Die hat rosane Haare und hat einen gelben Pulli und die macht so eine Bewegung als würde sie „Nein“ sagen mit der Hand oder so. Aber die macht eigentlich ganz normal. Im Hintergrund ist die Schulwand, die Schultafel, blauer Boden und ein Fenster.

I: Was passiert hier?

K: Da sind die glaube ich zuhause, und essen Abendbrot. Und da sind so/ Zum Abendbrot gibt es glaube ich Hähnchenschenkel. Und Obst und ich glaube das ist Brot. Oder Kartoffeln sind das, glaube ich. Und da sitzt der Vater, die Mutter und die Schwester. Der Vater ist braun und hat eine braune bis graue Hose. Und die Mutter ist da mit dem grünen T-Shirt und dem weißen das, hier am Handgelenk und eine dunkelbraune Hose. Und im Hintergrund/ und die sitzen da alle am Tisch. Und die sitzen da so quer und der wibbelt glaube ich auch wieder so. Macht solche Bewegungen. Im Hintergrund sind/ ist eine Lampe, ein Kühlschrank, eine braune Wand und ganz hellbraunes bis rotes Fensterrahmen und da die Fensterscheiben und der Vater hat ein Schnurrbart, glaube ich, noch so einen Bart und ganz dunkelbraune Haare und die hat hellbraune Haare. Und da ist wieder das Mädchen aus der Schule und die hat wieder eine kurze Hose an.

I: Und was passiert hier?

K: Da sind die auch alle in der Schule und der wibbelt wieder. Und die sind grad bei den Schularbeiten und gucken dann so. Da ist, glaube ich, noch ein neues Mädchen, die hat eine Brille, braune Haare, ein hellbraunes T-Shirt. Da ist wieder die Tafel im Hintergrund, ein Bücherregal mit Büchern und ein Fenster mit Gardine, glaube ich. Und ein grüner Baum und ganz im Hintergrund ist die Sonne noch und ein halber Mensch.

I: Was passiert denn hier?

K: Da ist der Junge glaube ich böse. Und da ist das Mädchen. Und der klaut den Teddy/ (..) aber das (...). Das weiß ich jetzt ich was das ist.

I: Wie sieht das denn aus?

K: Irgendwie wie Eis. So ein / Ich glaube so ein Deckweiß. Der macht den Teddy irgendwie kaputt. Und die weint dann so und schreit so „Nein lass das“. Im Hintergrund ist ein Bild mit einem Hund, und Sofa, Fenster, eine weiße Tür und dann noch so ein Sessel und die Blume mit so einem Glas.

I: Was passiert denn da?

K: Da haben die wieder Unterricht und da klaut, also nimmt der das Buch von der Schwester und zerreißt eine Seite und die ist dann auch ganz traurig und der ist da böse und die zwei anderen Kinder, die auch vorhin neben ihm saßen, gucken ihn böse an. Und es ist wieder der gleiche Hintergrund. Und die Uhr schlägt auch wieder (..) sieben. Nein, Nein, das war doch nicht, oder? Doch, das müsste sieben sein. Da ist sieben, da ist acht/

I: Wo ist denn der kleine dicke Zeiger? Der ist/

K: Auf der zwölf.

I: Ja, genau, auf der Zwölf.

K: Ich glaube das ist sieben Uhr, oder?

I: Der kleine dicke Zeiger, der zeigt die Stunden an, oder? Und wenn der kurz vor zwölf ist, und der andere/

K: Ja. (.) jetzt versteh ich es. Es ist zehn nach halb zwölf.

I: Genau, super. Ok, was passiert da?

K: Der ist (unv.) böse. Und da ist die Mutter. Und der Junge zerschneidet mit einer Schere die Tasche von der. Und die ist so ganz traurig. Und die sind so beide am Tisch. Die Szene. Und

im Hintergrund ist so ein Bild mit so Blumen und auf dem Tisch stehen weißen Blumen. Aprikose oder Apfelsine ist da, glaube ich, und eine weiße Wand und die graue Tür und ein Tisch und zwei Stühle.

I: So, und da? Was passiert da?

K: Da sind sie, glaube ich im Kinderzimmer. Nein, Die Mutter war glaube ich bei dem im Zimmer/ das ist/ Das ist das Zimmer, da ist ein Bett, ein Fahrrad, ein Schreibtisch/ aber ich glaube die Mutter hat das alles verwüstet, weil er seine Tasche kaputt gemacht hat. Und der schreit dann „Nein“.

I: Das sind alles unabhängige Geschichten. Also wenn/ du hast es super erkannt, er hat die Tasche von der Mama kaputt gemacht. Das stimmt. Aber das ist jetzt unabhängig davon.

K: Aha. Er hat sein Zimmer ganz dreckig gemacht. Ich dachte nur, weil da so eine Sprechblase ist. Und sein Zimmer ist ganz unordentlich, muss aufgeräumt werden und dann sagt die das und der sagt dann so „NEIN“, weil er hat keine Lust dazu. Und im Hintergrund sind ganz viele Spielsachen: Ein Globus, ein umgekippter Stuhl, ein Fußball ein Fahrrad, Bett, Bücher, Schulranzen, Kissen, Lampe, Uhr und da wieder dieses eine Bild und ein Bücherregal.

I: Mmh (bejahend). Was passiert da?

K: (.) da sitzen die im Wohnzimmer und der guckt Fernseher. Und die Mutter schreit „Aus!“. Und da ist glaube ich wieder der gleiche Hintergrund, nur es ist ein bisschen später als vorher gewesen. Und glaube ich der Fernseher, da haben die glaube ich einen neuen gekauft / einen/ nein, das ist im Wohnzimmer. Weißer Fußboden, graue Wand, weisse Tür und ein Minitisch. Und ein Sessel und der Fernseher und auf dem Fernseher ist glaube ich ein Kreuzfahrtschiff und er guckt sich grad eine Szene über ein Kreuzfahrtschiff an.

I: Und was glaubst du passiert hier?

K: Das ist wieder der gleiche Ort und jetzt hat der sein Fuß hoch genommen, weil er ist glaub ich auch schon ein bisschen müde, weil es schon ganz schön spät ist, und der guckt immer noch Fernseher und da kommt die Mutter und schimpft mit dem.

I: Mmh (bejahend).

K: Und der Mond statt der Sonne scheint.

K: Da ist wieder die Schule, da sitzen die. Jetzt ist die Uhr anders, jetzt ist glaube ich zwölf, nein zehn vor, naa, weiß ich jetzt nicht. Aber da sind die Fenster, aber nein, da ist so ein

Schild „Hamburger verboten“ und der isst trotzdem Hamburger, und der hat noch was anderes in der Hand, ein Sandwich toast. Und dann wieder der Schulhintergrund und die Schwester und zwei andere Kinder. Selber Tag.

I: Was passiert da?

K: Da sind die auch in der Schule alle und da macht der nach hinten und singt so. Und der Lehrer sagt so „Psst“ und hat den Finger so, wie das Zeichen. Und wieder der gleiche Schulhintergrund.

I: Was passiert da?

K: Da sind die in der Sporthalle auf jeden Fall und der Lehrer sagt „Trampolin nicht springen“ und die hören das alle und im Hintergrund ist die Tür wo die alle reinkommen. Dann ist da eine Schaukel, Basketball Korb ist da noch und die Einlinien, wenn die so etwas spielen. Und dann so Fenster wie auch oft in der Turnhalle und da ist dann Holz. Aber im zweiten Bild hüpfte der trotzdem auf dem Trampolin und der schimpft dann mit dem.

I: Was passiert da?

K: Auf jeden Fall meldet die sich da und wieder in der Schule. Dem ist glaube ich ganz schlecht, oder? Das versteh ich jetzt glaube ich nicht.

I: Aber was siehst du?

K: Er sieht traurig aus.

I: Ok. Und fällt dir noch was auf?

K: Er ist ganz weiß.

I: OK.

K: Und die Uhr ist wieder die gleiche Zeit wie letztes mal und die sind wieder in der Schule.

I: Gut. Und da?

K: Da sind die auch wieder beim Essen. Es gibt wieder das gleiche Essen wie letztes Mal. Und jetzt will die glaube ich fragen, ob der was haben will oder sagt „Iss einfach“. Und der Vater, der lacht und die so „Nein“. Dem ist ganz schlecht wieder, der ist wieder ganz traurig, weil der das gar nicht will. Ich glaube, weil der so viel Unsinn gemacht hat, will er, glaube ich, dann nachdenken, obwohl er es gar nicht so machen wollte.

I: Was passiert da?

K: Da sind die glaube ich spazieren, der läuft auf jeden Fall auf einer Mauer. Das ist eine (...) Betonmauer, der ist so ganz fröhlich und die gucken so ganz grimmig zu dem hoch der macht den Finger schon hoch. Und im Hintergrund ist Himmel, und die Sonne und eine weiße Wolke.

I: Was passiert da?

K: (..) da sind die so in einer Straße und ich glaube dem gehört das Fahrrad nicht, aber der stellt sich da einfach drauf, und die schimpft mit dem weil ihr das Fahrrad gehört und er es schmutzig macht und die gucken dann noch böse. Und im Hintergrund sind Häuser, Wolken und so lila Berge und da macht es irgendwie so einen Ton.

I: Und was passiert da?

K: Auf jeden Fall brennt da eine Zeitung. Die so „Hilfe“ und der lacht so noch und die sind, glaube ich, im Wohnzimmer (...). Im Hintergrund ist ein Bücherregal und die Mutter macht so die Hände hoch. Und da ist wieder eine Tür mit dem weißen Sofa. Und die sind glaube ich so vorne, wenn man reinkommt, das dann hier so die Haustür ist.

I: Ok. Was passiert da?

K: Da ist die (unv.) mit dem Hund und die streichelt den so und der so „Bäh“ oder „Scheisse“ „ne das will ich nicht/dafür bin ich zu groß“. Der will das gar nicht machen.

I: Was meinst du wie fühlt er sich?

K: Erschrocken, glaube ich, weil sie sich jetzt das erste mal traut an den Hund und er denkt sich nur er traut sich mit dem Hund zu spielen und sie nicht. In dem Hintergrund ist ein Weg und Bäume und ein großes Gebüsch.

I: Was passiert da?

K: Da sind die glaube ich im Wohnzimmer, aber ich versteh nicht/ Ich glaube, das ist die Schule und dann sagt er „Jetzt geh/ heute geht’s zur Schule“ und er will das nicht.

I: Und wie sieht er aus?

K: Traurig.

I: Was passiert denn da?

K: Die spielen Basketball und dem wird auf einmal ganz schlecht als ob er denkt, er könnte es auf einmal nicht mehr. Und auch beim Essen denkt er dann „Ach, warum hab ich das nicht geschafft“. Also das ist/ Ich glaube der sollte zum Basketball Club in dem Bild vorher mit

dem Vater und jetzt war dem glaube ich ganz schlecht, weil er es nicht konnte. Oder keine Lust hatte und er hatte Schiss den Ball zu werfen und die haben das alle gesehen und dann musste er beim Essen darüber nachdenken und glaube ich auch bei den Hausaufgaben nachdenken.

I: Was passiert da?

K: Da will er schlafen in seinem Bett und draußen blitzt es ganz doll und es regnet und er erschreckt sich. Oder es ist zu laut, dass er nicht einschlafen kann und er hat ein Kissen über seinen Ohren, damit er das nicht hört.

I: Wie sieht er aus?

K: So traurig und erschreckt und ängstlich glaub ich auch.

I: Was passiert denn in diesem Bild?

K: Er hat da eine Milch oder will sich ein Glas holen und ihm fällt das runter. Und ich glaube er ist bei anderen in der Küche, weil die Familie hat ja weiße schränke und das sind ja gelbe hier. Und da sind Gläser und Kochtopf und da ist, glaube ich, das Milchglas und ein Toaster. Und da ärgert er sich weil es ihm runtergefallen ist im Bett und da ist er ganz wütend auf sich und traurig.

I: Was passiert denn da?

K: Da hat er einen Ball (..) und er will sich den Ball holen aber der schlägt den irgendwie dass er hinfällt, weil er den Ball haben will. Und das ist die Schule und ein Mülleimer, der vorher nicht da war. Und in der Schule denkt er nach „Ach ich wollt dem doch gar nicht weh tun, tut mir leid“ und da sind noch so Tierbilder mit Löwe und ein Eichhörnchen.

I: Was passiert denn da?

K: Da haben die glaube ich eine Arbeit über die Tiere jetzt grad geschrieben und der hat eine 1 geschrieben. Weil die anderen das sehen, hat der nicht so einen guten/ war der ganz fröhlich, aber auch gleichzeitig nicht/ wegen so/ wegen einfach Freude ganz rote Backen kriegt/ aber immer noch so ein doofes Gefühl hat, wie er sich anstellt weil er nicht so mutig grad ist, aber er freut sich. und die Lehrerin macht den Daumen so, weil er gut ist. Und die hat ein braunes Hemd an und eine graue Hose. Und wieder die Tafel und die haben alle ein Buch auf dem Tisch liegen.

I: Was passiert da?

K: Da hat der Geburtstag, da kriegt er ein Kuchen und da sind seine ganz Freunden von dem und Luftballons und er schüttelt dem / und der ist auch irgendwie wieder so/ freut sich, aber irgendwie nicht so ein gutes Gefühl dabei, was die anderen zum ihm sagen. Auf dem Tisch sind Geschenke, Kuchen und Teller. Und die hat ein Geschenk in der Hand und die haben alle irgendwie so eine Mütze auf dem Kopf.

I: Und wie fühlt er sich?

K: Ganz fröhlich, aber er weiß nicht so genau was die anderen zu ihm sagen.

I: Und da?

K: Da lobt der den glaub ich auch ein bisschen auf dem Basketballplatz. Und der ist da auch irgendwie fröhlich aber weiß nicht wie er antworten kann (...) und auch einfach vielleicht stolz auf sich ein bisschen und der kriegt wieder rote Backen.

I: Ok. Was passiert da?

K: Da ist dem ganz langweilig und dem fällt nichts ein. und der meldet sich grade der Freund von dem. Die sind auch in der Schule. Beim zweiten Bild meldet der sich immer noch und dann sieht er auf einmal so einen Vogel und guckt dann so zu dem hin und lacht dann wieder, weil vorher hat er nicht gelacht. Und das ist noch in der gleichen Minute passiert, weil die Uhr immer noch/

I: Was passiert da?

K: Da spielen die glaube ich Federball. Der Andere spielt Fussball. Und der ist ganz traurig. Und dann guckt der auf einmal zu dem und dann lässt er auf einmal den Schläger fallen, der Ball fliegt hin und der ist ganz traurig und dann spielt der mit dem Fussball. So ein Wald ist im Hintergrund.

I: Und was passiert da?

K: Da sind die, glaube ich, im Zimmer von dem und da ruft die Mutter „Geh ins Bett“ aber der will nicht und stampft mit dem Fuß.

I: Und was passiert hier?

K: Da hat der gerade ein Boot und ist an so einem Teich (...) und da kommen die so „Wollen wir Drachen fliegen?“ und er so „NEIN ich fahr mit dem Boot“, und dann gucken sie so und dann gehen sie so weg und er sagt „Ich fahr Boot! lieber/ spiel mit dem Boot“

I: Was passiert da?

K: (...) Da ist der auf dem Teppich und da sagt sie „Zähne putzen“ und da sagt er „NEIN “ weil er grad noch am Spielen ist und nimmt ein Auto und wirft es Richtung Mutter.

I: So, und da?

K: Da spielt er gerade PlayStation (..) am Fernseher. Und am zweiten Bild, also auf dem Tisch sind Blumen und dann „Game Over“ und dann wirft er so den Controller weg. „AAH“ schreit er, und das Glas fällt runter und die Blumen fallen raus.

I: Und was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Traurig, weil er es nicht geschafft hat, oder gemein, weil er es zum letzten Mal nicht geschafft hat, beim nächsten Mal wieder nicht geschafft hat. Einfach wütend auf sich „Warum geht das einfach nicht?“. So ist es bei mir auch oft. Auch oft „Game Over“

I: Was passiert denn da?

K: Da sind die im Supermarkt und er sieht ein Eis. Und da sagt der Vater aber „Nein, Eis“ und dann wird er ganz wütend und wirft die Flaschen um. Und der ist so „Man wie kannst du das nur tun, nur weil du kein Eis kriegst“ und der lässt auch noch die Tüte fallen.

I: Ok. So was passiert da?

K: Da sind so Umkleidekabinen und da zieht er seiner Freundin an den Haaren, ganz fies und da läuft gerade so eine Frau lang mit einer Cappy und die guckt dann noch so böse.

I: Was passiert da?

K: Das ist in der Schule wieder und da wieder der Lehrer und der nimmt so die Schere und droht dem irgendwie so und die gucken dann so, die anderen zwei.

I: Und was passiert da?

K: Da ist der glaube ich auch wütend auf den und macht so die Fäuste da sind die glaube ich auch im Wohnzimmer.

I: Was passiert da?

K: Da sind die glaube ich auf dem Geburtstag und da will der nicht mehr. Und da versuchen die den wieder aufzumuntern aber der will einfach gar nicht mehr.

I: Also wie sieht er aus?

K: Traurig, vielleicht weil es zu wenig (unv.)(....)Und dann geht er ins Bett und dann weint der. Und im Hintergrund ist so ein Flugzeugbild und er ist ganz traurig.

I: Und was passiert da?

K: Da spielen die so etwas mit dem Ball und da macht eine gerade einen Überschlag im Garten und der sitzt traurig hinterm Baum.

K: Da ist der Lehrer und die Lehrerin, die gehen glaube ich nach Hause und die sind beide fröhlich. Der ist traurig und bleibt stehen. Und die andere Frau stampft dann so mit dem Fuß.

I: Und was passiert da?

K: Da ist ihm einfach ganz schlecht, immer ganz traurig und sitzt da am Bett, die Sonne scheint, es ist schönes Wetter, dann kann er gar nicht Hausaufgaben machen und da geht er zu den Eltern und guckt da mit denen Fernseher.

I: Und wie sieht er aus?

K: Traurig, immer noch. Da jetzt ein bisschen fröhlicher, oder nein, traurig, weil die gar nicht mit dem reden wollen und da setzt er sich da einfach dazu.

I: Ok was passiert da?

K: Da ist dem ganz übel glaube ich/ vielleicht hat er da jetzt ein Verletzung/ er glaubt dass die jetzt im Grab tot wär und stirbt/ oder dass eine gestorben ist.

K: Da stellt er sich so ein Monster vor und hat Angst vor dem, weil es so ganz gruselig ist.

K: Und da denkt er an die Arbeiten und da hatte er Fünfen, hat eine 5 in der Schule.

K: Da weiß ich jetzt grad nicht wo die sind.

I: Was meinst du wie sieht das aus?

K: Beim Arzt, glaube ich, oder im Krankenhaus. Das muss er auch denken, wie es da war, glaube ich. Alles was so schlimm ist, denkt der glaube ich grad nach.

K: Da gehen die Eltern so weg aus dem Zimmer und da gucken die sich den Fernseher an, und dann auf einmal so eine Szene die vergisst einfach nicht wie brutal das ist, wie ein Auto gegen den Baum fährt und im Fernseher läuft grade was mit dem Affen.

I: Was meinst du, hängen die zusammen, die Bilder?

K: Ich glaube das ist davor und das ist danach. Also am Abend, weil es da ja schon dunkel ist, dass die da irgendwie weggehen.

I: Seine Eltern?

K: Ja genau.

I: Und woran denkt er dann?

K: Weiß nicht genau, dass er traurig ist.

Schritt 2

I: In der zweiten Aufgabe lese ich dir jetzt einfach ein paar Aussagen vor und dann möchte ich von dir wissen, was das bedeutet. Ok? Das heißt du erklärst es mir dann einfach, Ok?

K: Mmh (bejahend)

I: Ich verhalte ich zu jung für mein Alter. Was bedeutet das?

K: Ah/ Wenn die anderen ganz laut sind und er ist so schüchtern. Der tut so noch als wär er kleiner, obwohl er so/ Er tut so wie ein sechsjähriger, aber ist neun Jahre, zum Beispiel.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel.

K: Also wenn er widersprechen/ Also wenn der was versprochen z.B. dann so „Ich spendiere dir ein Eis“ aber er einfach kein Eis spendiert. Oder wenn er sich mit anderen streitet (..)

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangs, nicht zu Ende.

K: Zum Beispiel wenn er was mit LEGO gebaut/ gekauft hat und er baut das auf, aber mitten in der Arbeit haut er einfach ab

I: Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen

K: So vielleicht dass er noch an was denkt, was er schön gemacht hat und sich dann noch kontrolliert und in der Arbeit eine 3 schreibt obwohl sich dabei noch gute Gedanken hatte.

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Wenn man ganz ungeduldig ist. Also wenn man zum Freund geht und der ein neues Computerspiel hat und man das unbedingt ausprobieren will und er dann nur noch daran denkt wie das ist.

I: Ich mache Sachen kaputt die anderen gehören

K: Wenn man zum Freund geht und sagt „ich find das doof“ und das auf den Boden wirft und das geht kaputt und dann ist der andere traurig

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Das wenn die sagen man soll ins Bett gehen, dass man dann nicht ins Bett geht und einfach noch weiterspielt.

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn man aufräumen solle, das man einfach weiter macht wenn man ein Bild malt

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Also wenn Große kommen und dich umzingeln und dann denkt man „Ach das war's jetzt“

I: Ich tue etwas ohne zu überlegen

K: Zum Beispiel wenn man jetzt Computer spielen will, dann geht man einfach dran ohne seine Eltern zu fragen.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Wenn man vielleicht eine Löwenfütterung machen will, und der Löwe näher kommt und sich das vielleicht nicht traut und einfach nur langweilig nebenbei steht und sagt „Wann gehen wir denn weiter?“

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Wenn man jetzt einen anderen ärgert, aber wenn man sich denkt „Ach ICH war es eigentlich, er ist eigentlich unschuldig“ falls er viel mehr gemacht hat.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Wenn man jetzt zum Beispiel an einem Seil hängt und über so andere Menschen drüber fliegt und dass sich nicht traut und sich denkt „ich schaff das nicht“ und geht runter oder braucht Hilfe

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Wenn einer jetzt im Unterricht sagt „Komm wir machen jetzt nicht mit. Lass lieber über mein cooles Computer Spiel erzählen“ und das dann auch macht.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.

K: Wenn man alles allein machen will und den anderen nie was lassen/ wenn man Nägel in eine Platte machen sollte und der einfach alle macht ohne abzugeben.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Wenn die Lehrerin sagt, dass andere noch schreiben müssen und die das schon fertig haben, dürfen dann schon spielen oder an den Schulcomputer gehen und du musst selber noch weiterarbeiten und dann ist man ganz wütend auf die Lehrerin. Und man will es einfach den anderen erzählen, wie gemein die war zu mir/ also zu dem der grad wütend ist

I: Ich drohe anderen sie zu verletzen

K: Wenn jetzt Große ein kleines neues Kind ärgern wollen und ich dann komme und sage „Ne macht das jetzt nicht, wehe ihr macht das! Wenn ihr das macht, dann schlage ich euch eine rein“

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Also wenn man jetzt Fussball spielt und man einen nie abgibt und immer wenn man eine gute Chance hat daneben schießt dass andere böse auf ihn sind.

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Also zum Beispiel wenn man zur Schule geht und einer kommt und dem droht und den so rumführt und die Leuten dem nicht helfen können.

I: Und wer macht sich dann Sorgen?

K: Die Eltern. Das dem was passiert.

Testperson 3, weiblich, 9 Jahre

Schritt 1

I: Im ersten Schritt würde ich gerne, dass du mir einfach erklärst, was in diesen Bildern passiert oder was du hier siehst.

K: Mmh (bejahend).Ok. Also da ist so ein kleinerer Junge und der spielt so mit einer Giraffe und einem Auto und da sind dann größere Kinder, also die sind mit dem Fahrrad da und der eine hat da so ein Bild, also der denkt „Giraffe, Auto“ und der andere Junge der guckt zu diesem kleinen Jungen hin. Und auf dem zweiten Bild ist der große Junge mit dem kleinen Junge. Der größere Junge hat das Auto in der Hand und der Kleine auch, und die Giraffe steht daneben.

I: Ok. Also wenn du meinst, du bist fertig, kannst du es einfach sagen. Es geht immer um diesen Jungen, der ist der Mittelpunkt.

K: Und da, da sind Kinder auf dem Spielplatz und spielen da. Und da sind auch Kinder und Erwachsenen, die haben Rucksäcke auf dem Rücken und die machen vielleicht eine Wanderung oder so. Und auf dem zweiten Bild da ist wieder der Junge, der im Mittelpunkt steht, der spielt dann mit dem kleinen im Sand und die anderen sind weitergelaufen.

I: Was siehst du da?

K: Der Junge ist ganz wütend und die Mutter steht daneben und die Mutter guckt entsetzt.

I: Wir haben den jungen Tommy getauft, du kannst also ruhig auch Tommy sagen.

K: OK.

K: Da ist der Tommy in der Schule, der steht an der Tafel und ist immer noch richtig sauer. Daneben steht der Lehrer und die Kinder sitzen weiter auf ihrem Platz.

K: Da ist wieder der Tommy und der ist immer noch richtig wütend und der andere Junge ist auf dem Rasen und spielt Fussball und da liegt eine Bananenschale am Mülleimer. Ja/

K: Da ist der Tommy der hat Lust auf einen Kuchen und auf dem zweiten Bild ist der Tommy und der rührt in der Schüssel um und kippt Milch rein in den Teig. Auf dem dritten Bild ist

der Tommy, da ist die Schüssel schief, da ist ganz viel Obst und der Tommy hat einen Basketball in der Hand.

K: Der Tommy ist in der Schule und die Kinder, die denken was über Bäume. Auf dem zweiten Bild malt der Tommy und auf dem dritten Bild malt ein Mädchen den Baum und der Tommy der pfeift und der hat vielleicht keine Lust mehr zu malen

K: Da ist der Tommy in seinem Zimmer, er macht vielleicht Hausaufgaben und hat Lust nach draußen zu gehen, auf dem zweiten Bild.

K: Da sitzt der Tommy wieder in der Schule und er denkt an, also/ an Fußballspielen

K: Da ist der Tommy wieder in der Schule und der kippelt und die anderen sitzen ganz normal.

K: Da ist der Tommy, der isst grad mit seiner Familie, der spielt da am Tisch, hat die Beine auf dem Stuhl und die anderen essen vernünftig.

K: Da ist der Tommy wieder in der Schule und der hat vielleicht irgendwas gehört oder der hört / der guckt irgendwie woanders hin und nicht zur Tafel

K: Da ist der Tommy. Und der hat vielleicht grad seiner Schwester den Teddy weggenommen und hat ein Ohr abgerissen und die Schwester weint halt.

K: Der Tommy sitzt wieder in der Schule und zerreißt sein Heft und alle schauen zu ihm und das Mädchen das neben ihm sitzt schaut ganz empört

K: Der Tommy ist zuhause vielleicht im Wohnzimmer und der Tommy schneidet die Tasche von seiner Mama durch, oder so.

K: Da ist der Tommy in seinem Zimmer, da ist es ganz unordentlich und die Mutter könnte halt sagen „Räum sofort dein Zimmer auf“ und der Tommy sagt ganz empört „NEIN“

K: Da ist der Tommy im Wohnzimmer, guckt grad Fernsehen, da sagt die Mutter „AUS“. Und auf dem zweiten Bild ist der Tommy immer noch am Fernsehen gucken, vielleicht was über Indianer und die Mutter schimpft mit Tommy.

K: Der Tommy ist vielleicht in der Schule. Der hat einen Hamburger und ein Brot in der Hand und an der Wand steht halt „Hamburger verboten“.

K: Da ist der Tommy in der Schule und singt und der Lehrer sagt „Psst“

K: Und da sind die grade in der Sporthalle und da steht ein Tisch oder/ und da ist halt ein Bild, da ist der Tisch durchgestrichen, also so eine Sprechblase. Und da ist der Tommy auf dem Tisch und hüpf.

K: Der Tommy ist wieder in der Schule, der ist ganz weiß. Die anderen Kinder haben die alte Hautfarbe. Nur der Tommy ist weiß.

I: Und wie sieht er aus?

K: So, dass ihm schlecht ist ungefähr.

K: Da ist der Tommy wieder Zuhause. Es gibt Hähnchen und der Tommy ist immer noch käseweiß und ihm ist immer noch richtig schlecht.

I: Was passiert hier?

K: Da ist der Tommy auf einer Mauer und die Kinder gucken ganz empört und die rufen bestimmt „Komm da runter“ und der Tommy balanciert auf der Mauer die ganze Zeit der hat eigentlich nur Unsinn im Kopf.

I: Was passiert da?

K: Da ist der Tommy auf der Straße und der sitzt nicht vernünftig auf dem Fahrrad sondern steht auf dem Sattel und die Mutter und die Kinder gucken schon ganz/ ja, also die gucken so als ob die Angst um den hätten.

I: Und da?

K: Da zündet grad der Tommy die Zeitung an und die Mutter ist ganz empört und die guckt richtig schreckhaft.

K: Und da ist der Tommy auf der Straße, da ist ein Hund mit seinem Frauchen und da ist ein anderes Kind, das will den füttern und der Tommy guckt so, als ob er irgendwie erschreckt.

K: Da ist der Tommy, er will bestimmt nicht zu Schule. Und der Vater sagt dann „Du gehst jetzt sofort zur Schule“ und hat den Schultornister in der Hand und Tommy guckt den bittend an.

K: Da ist der Tommy/ also der spielt Basketball auf dem ersten Bild und der kann schon nicht mehr. Und auf dem zweiten Bild isst er wieder und der denkt die ganz Zeit an den Basketball, dass er so geschwitzt war und Angst hatte oder so. Und auf dem dritten Bild sitzt er im Zimmer und denkt immer noch da dran.

K: Da ist der Tommy, es ist Nacht und er kann nicht schlafen, weil es draußen ein Gewitter ist.

I: Und was meinst du wie fühlt er sich?

K: Der hat Angst.

K: Da ist der Tommy in der Küche, er lässt gerade ein Glas fallen und er denkt im zweiten Bild im Bett dann immer noch an das heruntergefallene Glas.

K: Da ist der Tommy. Er sieht so aus, als ob er auf den Fuß von einem andern Jungen tritt und er schmeißt den Basketball. Und dann sitzen die in der Schule und der eine Junge ist dann immer noch ein bisschen böse auf den Tommy und der Tommy denkt wieder nur an das was passiert ist, also dass er dem anderen auf den Fuß getreten ist.

K: Da ist der Tommy in der Schule, er hat eine 1 bekommen und er hat ganz rote Wangen und er freut sich ein bisschen.

K: Da hat der Tommy Geburtstag, die feiern halt/ ja den Geburtstag. Und der hat Geschenke gekriegt. Ein kleines, noch ein kleines und vielleicht noch ein größeres. Und die haben alle

solche Hütchen auf dem Kopf. Und der Tommy der darf vielleicht seine Kerze bald auspusten.

K: Da ist ein anderer Junge und der redet zum Tommy und der Tommy wird ganz rot.

K: Da ist der in der Schule. Er langweilt sich auf dem ersten Bild und da guckt er aus dem Fenster raus, weil da ein Vogel vorbei geflogen ist und das Kind meldet sich ganz vernünftig.

K: Da ist der Tommy und der spielt (..) also/ Federball oder Tennis und der andere Freund spielt Fussball. Und auf dem zweiten Bild da ist der Tommy und guckt dem anderen Jungen zu wie der Fussball spielt und dann will der auf einmal lieber Fussball als Federball spielen und da ist der Junge ganz traurig weil der nicht mehr mit dem Tennis spielt.

K: Da ist der Tommy wieder in seinem Zimmer und die Mutter sagt vielleicht „Ab ins Bett“ und der Tommy will nicht und stampft mit dem Fuß.

K: Da ist der Tommy und hat ein Schiff in der Hand, der andere hat einen Drachen in der Hand. Und da ist auch noch ein Mädchen dabei. Und der Tommy ist gar nicht glücklich, sondern eher wütend. Und auf dem zweiten Bild da hat der Junge immer noch den Drachen und der Tommy das Boot und da ist eine Sprechblase und da ist ein Drachen durchgekreuzt, und auf dem dritten Bild Ist der Tommy immer noch wütend und der hat das Boot immer noch in der Hand und der Andere ist nicht glücklich und zieht den Drachen hinter sich her.

I: Und was könnte da passieren?

K: Da passiert vielleicht auf dem ersten Bild „Guck mal wir haben einen Drachen, vielleicht selber gebastelt, der ist viel besser als dein blödes Boot.“ Und auf dem zweiten Bild da sagt bestimmt der Tommy „Drachen sind total blöd, das Boot ist viel besser“ auf dem dritten Bild geht der Junge ja weg und der Tommy schüttelt das Boot.

K: Da ist der Tommy, der spielt mit Schiffen und Autos und die Mutter sagt „Du musst die Zähne putzen“ und der Tommy schmeißt das Auto weg, weil der ganz sauer ist.

K: Und da ist der Tommy, der spielt PlayStation und da ist irgendwie/ also da spielt der immer noch und dann hat der vielleicht verloren und schreit „AUA“ und schmeißt die Fernbedienung weg und da kippt das Glas um

K: Da ist der Tommy mit dem Vater. Die kaufen ein, da will der Tommy ein Eis und der Papa sagt „Nein du kriegst kein Eis“, und da schmeißt der die Flaschen und die Gläser runter.

K: Also da ist der Tommy, der zieht ein Mädchen an den Haaren und da hinten an den Schließfächern, da ist ein anderer Junge der guckt ganz empört.

K: Und da ist der Tommy wieder in der Schule und der hält eine Schere in der Hand, geöffnet, und da ist der Lehrer und der ist ganz sauer.

K: Da ist der Vater und der Tommy, der ist ganz wütend und der Vater guckt ganz erstaunt. Und auch so „Was ist denn in meinen Sohn gefahren“

K: Da ist der Tommy wieder, der ist auf einem Geburtstag. Da stehen ganz viele Geschenke und eine Torte und zwei haben wieder so ein Hütchen auf. Und der Tommy ist ganz traurig.

K: Und auf dem darunter, da macht ein Mädchen Handstand und da spielen zwei Jungs, halt, ich weiß jetzt nicht wie das heißt, also Baseball mit der Hand. Der Tommy sitzt hinter einem kleinen Busch und ist ganz traurig. Vielleicht darf der nicht mitspielen oder so.

K: Und der Tommy sitzt auf seinem Bett und der ist ganz traurig, vielleicht wollte der in den Urlaub fliegen. Aber er durfte nicht/ also die Familie gesagt hat „Nein“ und da ist der jetzt ganz traurig, dass er nicht fliegen kann.

K: Und auf / Also da ist eine Mutter, die hat eine Tasche am Arm. Die läuft. Und da ist der Lehrer, der läuft auch ganz normal. Und da ist ein Junge, der schlürft die Schuhe hinter sich her. Und stampft so. Und der Tommy ist ganz traurig und kommt mit dem anderen Jungen vielleicht von der Schule.

K: Da ist der Tommy, der sitzt auf seinem Bett und der ist immer noch richtig traurig. Und auf dem zweiten Bild ist er an den Hausaufgaben und ist immer noch richtig traurig, ja. Und auf dem dritten Bild, da sitzt der Vater, der Tommy und die Mutter. Die gucken zusammen Fernsehen und der Tommy ist immer noch richtig unglücklich und ist überhaupt nicht fröhlich.

K: Da ist der Tommy, der denkt, an seine Oma oder hat Angst, dass seine Mutter stirbt und da ist ein Friedhof zu sehen und das Bild von einer Frau.

K: Und auf dem zweiten Bild denkt der Tommy an Monster oder an Figuren und guckt erschrocken

K: Und dann denkt der Tommy, er hat eine fünf bekommen und der guckt dann wieder so richtig erschrocken.

K: Und auf dem vierten Bild, da denkt der Tommy halt, er liegt irgendwie in einem Bett und der hat Schweißtropfen auf der Stirn und er sieht unglücklich aus und vielleicht ist ihm auch ein bisschen schlecht.

K: Also bei der Nummer/ also bei dem ersten Bild da geht die Mutter mit dem Vater vom Tommy in die Stadt oder wollen Shoppen gehen und der Tommy ist dann vielleicht ganz allein zuhause. Und die verabschieden sich noch und auf dem zweiten Bild denkt der Tommy, dass das Auto von dem Vater und der Mutter gegen einen Baum prallt, und dass die vielleicht nicht wiederkommen. Und auf dem Fernseher sieht man einen Affen und einen Busch.

Schritt 2

I: Beim nächsten Schritt lese ich dir jetzt einfach ein paar Aussagen vor und möchte von dir wissen, was das bedeutet.

K: OK, mmh (bejahend).

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter.

K: Also da spricht man halt noch wie ein Kleinkind oder da verhält man sich richtig klein, also will für kleine Kinder so Anziehsachen haben.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel.

K: Also vielleicht streitet man sich mal mit der Schwester oder mit der Freundin.

I: Ich bringe Dinge die ich anfangs, nicht zu Ende.

K: Die Hausaufgaben oder die Gartenarbeit oder Kochen oder so.

I: Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen.

K: Das könnte in der Schule passieren, dass man nicht aufpasst oder ganz müde ist. Und dann passt man nicht auf bei einer Rechenaufgabe und dann nimmt der Lehrer den Jungen oder das Mädchen dran und der weiß dann gar nicht wo man ist.

I: Ich kann nicht lange still sitzen.

K: Wie der Tommy mit dem kippeln.

I: Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören.

K: Wie bei der Schwester und dem Tommy, wo der den Teddy weggenommen hat und den kaputt gemacht hat.

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht.

K: Wie wenn man alleine zuhause ist, und dann einfach den Fernseher anmacht oder an den Computer geht, obwohl die Eltern das nicht wollen. Dann können ja ganz schlimme Sachen passieren, zum Beispiel, dass man gar nicht liest und dann einfach „ok, ok“ andrückt und dann kann man einen Virus kriegen.

I: Ich gehorche in der Schule nicht.

K: Also wie unsere Jungs in der Schule, die in der Regenpause, da klettern die auf Tischen oder da ist mal mit einem Jungen, der ist aber jetzt aufs Internat gekommen, der hat mal einen Schrank umgeschmissen und da stand ein Mädchen da drunter aber die ist noch rechtzeitig weggegangen, also ganz doof.

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen.

K: Also wenn man zum Beispiel fragt ob ich mitspielen darf, und wenn die anderen sagen „Nein, du bist total schlecht in diesem Spiel“

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen.

K: Also wenn man zum Beispiel einen Test schreibt und da steht Minus aber man rechnet Plus. Wenn man den Test fertig hat, dann kriegt man eine schlechtere Note.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich.

K: Wie beim Tommy beim Gewitter. Da war der auch ängstlich oder bei einer Nachtwanderung oder manche Kinder haben auch Angst woanders zu schlafen.

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle.

K: Also das man so, ja, wie hochnäsiger ist, also das man immer das tut, wenn man zeigen will, „ich bin hier jetzt der Chef“.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen.

K: Also das man schnell müde wird. Oder was bei uns in der Schule passiert ist, das ein Kind einfach eingeschlafen ist.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Wenn man zum Beispiel das Fenster auf hat, da macht man das ganz auf, und dann fällt eine Flasche runter. Und das zum Beispiel, wenn dann ein Kind trinken will, und dann guckt man schnell dahin und dann passt man gar nicht auf.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.

K: Also so, dass man nicht das tut was man soll oder wenn man in der Pause keinen mitspielen lässt oder sagt ich will jetzt nur mit dem Spielen oder haue ab oder so.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend.

K: Das man schnell rot wird, zum Beispiel beim Sport. Oder das man wütend wird, wenn einer nur lacht, zum Beispiel beim Brennball, dass man den loslässt und dann lustig guckt und der Andere lacht und dann wird man schnell wütend

I: Ich drohe Anderen sie zu verletzen.

K: Bei PURplus da war so ein kleiner Junge, der hat einem kleineren Kind mit dem Messer gedroht.

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.

K: Wenn man schnell weint, oder wenn man einen gebrochenen Arm hat, oder man weiß das noch gar nicht und ja/

I: Ich mache mir viele Sorgen.

K: Sorgen, zum Beispiel wie der Tommy, dass die Eltern nicht nach Hause kommen.

Testperson 4, weiblich, 9 Jahre

Schritt 1

K: Okay, also, der Junge, der ist mit seinem Freund Fahrrad gefahren und jetzt spielt ein anderer Junge mit Spielsachen und der will das dann auch spielen und der Freund findet das dann nicht so gut und ja dann spielt er eben damit.

I: Ok, weiter?

K: Ja.

I: Was passiert da?

K: So, ich glaube die machen da einen Schulausflug und da sieht der die Kinder im Sandkasten spielen und will lieber im Sandkasten spielen. Und im zweiten Bild da verlässt er einfach die Gruppe und spielt dann mit den Kindern im Sand.

K: Also da hat der Streit mit seiner Mutter. Und sagt, glaube ich, böse Sachen.

K: Da hat er Streit mit seinem Lehrer und sagt auch ganz böse Sachen.

K: Und dann hat er Streit mit seinem Freund und ich glaube die haben grad Fußball gespielt, weil da ein Fußball liegt

K: So, also der will glaube ich eine Torte. Und dann (...) mmmh (...) dann macht er sich da was und dann geht er mit dem Basketball (.) weg. Ja/

K: Mmh (..) da hat das Mädchen da so ein Buch mit einem Baum im Kopf und der Junge hat da ein Baum auf einem Blatt Papier und das Mädchen da hat ein Baum auch im Buch und da unten malt er dann was aufs Papier und dann malt die ein Baum ins Buch und der pfeift einfach vor sich.

I: Und was meinst du was ist da passiert?

K: Also die wollen das ja alle ins BUCH schreiben und der will das auf Papier schreiben. Mmh, ja ich weiß nicht so recht. Naja also der malt dann ja da was, das sieht nicht so aus wie ein Baum, also das sind ja einfach nur Striche und dann pfeift der da, der will wahrscheinlich nicht mehr malen, würde ich jetzt sagen.

K: Ok, da macht der seine Hausaufgabe und auf dem zweiten Bild will der lieber raus gehen, nach draußen.

K: Also da ist Unterricht und er denkt gerade an den Fußball, also will er lieber Fußball spielen als im Unterricht mit zumachen

K: Also da benimmt er sich nicht so gut im Unterricht, der kippelt nämlich und die anderen sitzen grade, das ist nicht so gut würde ich sagen, da kann schon was passieren.

K: Also da isst die Familie und er macht nur Quatsch am Tisch und die anderen versuchen in Ruhe zu essen und wenn der da Quatsch macht, geht das nicht so gut.

K: Da macht er Quatsch im Unterricht und ich glaube die anderen fühlen sich auch ein bisschen genervt davon.

K: Hier, (.) ist (.) /nimmt der seiner Schwester den Teddybär weg und reißt das Ohr ab und die Schwester ist traurig deswegen.

K: Und hier/ also die gehen in eine Klasse anscheinend und da (..) findet der ein Buch glaub ich, der sieht ein bisschen böse aus, und die sieht ein bisschen überrascht aus. Naja und sonst.

I: Was macht der da?

K: Also der hat irgend so ein Blatt Papier in der Hand. Und ich glaube der ist auch ein bisschen überrascht (...) ja/

K: Hier nimmt der die Tasche seine Mutter und will die Henkel abschneiden.

K: Da sagt die Mutter zu dem, der soll sein Zimmer aufräumen. Das will ich auch nicht immer. Und dann sagt der ganz laut „NEIN“.

K: Hier, Ähm, guckt der Fernsehen und die Mutter sagt „Aus!“, weil der soll nicht mehr gucken und im zweiten Bild guckt er sich was mit Indianern an, und die Mutter steht jetzt vor dem Fernseher, weil die richtig sauer ist.

K: Hier/ man darf da nicht in der Klasse essen und der isst trotzdem was. Also das ist verboten, da in der Klasse zu essen.

K: Da macht der/also redet ganz laut und der Lehrer sagt „leise, oder psst“

K: Im Sportunterricht soll man nicht aufs Trampolin. Ist das ein Trampolin? Das sieht so aus wie ein Trampolin. Also da soll niemand aufs Trampolin. Und im zweiten Bild hüpfte der dann aufs Trampolin.

K: Hier/ Mmh (.) sieht ein bisschen komisch aus. Also die gucken da sehr freudig und der guckt nicht so/ der guckt nicht so gut.

I: Wie sieht er aus?

K: Ja, traurig. Also ja, und der ist irgendwie schwarz weiß, ne. Ja, der ist traurig.

K: Beim Essen fühlt er sich auch nicht gut. Die anderen essen und reden und der sitzt wieder so ganz bekümmert da. Naja (...) sonst/ ja/ weiter!

K: Hier läuft der auf einer Mauer und die anderen da oben/also, da unten die sagen schon „Hey was machst du denn da oben? Das ist ganz gefährlich!“ Und/ weiter!

K: Hier macht er auch was ganz gefährliches: Der steht auf einem Fahrradsattel und fährt Fahrrad. Und die anderen denken schon, „Hoffentlich passiert da nichts“. Ja.

K: Hier will er die Zeitung anzünden und die Mutter ist so: „Hör auf, nein, das ist ganz gefährlich“

K: Also da/ ich glaube das ist die Freundin von der Schwester mit einem Hund und der Junge hat anscheinend Angst vor Hunden.

K: Also da sagt der Vater, der soll zu Schule gehen, glaub ich. Das sieht so aus wie die Schule. Und ich glaube der will nicht so gerne zur Schule gehen. Ok.

K: Hier in der Schule spielt er Basketball und der hat ein bisschen Angst, glaub ich, also der guckt nicht so gut. Und da stehen auch die Freunde und der soll glaub ich den Korb werfen und traut sich das, glaub ich, nicht. Wenn er dann daneben wirft und die den auslachen. Und im zweiten Bild denkt er darüber nach und schämt sich ein bisschen. Und im dritten Bild denkt er da, glaub ich, auch drüber nach.

K: Also da in der Nacht donnert und regnet es ganz doll und der hat Angst vor Donner und Blitz.

K: Also hier fragt die Mutter ob (...) der Milch möchte und die ist ganz überrascht und ich glaub der hat „nein“ gesagt und ich glaub beim Fernsehen gucken denkt der dann da dran und, naja, hätte gerne jetzt Milch und beim Fußball spielen auch.

K: Hier fällt dem ein Bech-/ also ein Glas runter und im zweiten Bild, (.) ja, schämt er sich dafür, dass das Glas runter gefallen ist und hat ein bisschen ein schlechtes Gewissen.

K: Hier (.) / ich glaub der tritt dem auf den Fuß und dann kippt der Junge. Und im zweiten Bild, da sieht der Freund von dem auch nicht so gut aus und da denkt der auch da drüber nach und schämt sich und denkt „Warum hab ich das gemacht?“.

K: Hier (..) also der hat eine 1 geschrieben und der ist ein bisschen, ich weiß nicht wie ich das sagen soll, also der schämt sich nicht, also freut sich darüber und kriegt so rote Wangen und dann sagt die Lehrerin „Ja, du hast eine 1 geschrieben, super!“

K: Hier hat der Geburtstag und da kommen die Freunde von dem und dann kriegt der ganz viele Geschenke und eine Torte und dann freut der sich auch.

K: Hier in der Schule/ ich glaube das ist sein Freund, da kriegt der wieder rote Wangen. Ich glaube/ ich weiß jetzt nicht/ ich glaub der freut sich und ja/ würde ich jetzt sagen.

K: Hier, also guckt der so gelangweilt und der andere zeigt auf. Und im nächsten Bild schaut der aus dem Fenster und hört nicht zu und macht nicht mit und der andere zeigt wieder auf.

K: Hier spielen die Tennis und der andere spielt Fußball, da geht der Freund von dem auf einmal weg und dann will der auch lieber Fußball spielen und lässt den Freund dann ganz alleine.

K: So hier sagt die Mutter ja, „Du sollst ins Bett gehen“ und der will das natürlich nicht.

K: Hier will der Freund von dem einen Drachen steigen lassen. Und der hat ein Boot. Und der will nicht den Drachen steigen lassen, sondern lieber Boot spielen anscheinend und dann ist der böse und der andere Freund geht dann weg.

K: Hier spielt der mit seinen Spielsachen und die Mutter sagt ja „Geh Zähne putzen“ und dann wirft der das Auto weg.

K: Hier (..) spielt der an einer Spielkonsole. Und im zweiten Bild da kommt die Konsole irgendwie gegen die Blumenvase und dann steht auf dem Fernseher „Game over“ und der schreit „Aaah“.

K: Hier ist der mit seinem Vater einkaufen und der möchte ein Eis aber der hat gesagt „Ja, du kriegst jetzt kein Eis“. Und im zweiten Bild wirft der alles aus den Regalen. Und der Vater fragt „Was machst du denn da?“

I: Mmh (bejahend).

K: Ok hier, (..) da/ ich glaube der Junge zieht der an den Zöpfen und da läuft ein anderer Junge vorbei.

K: Und hier, nimmt der seine Schere und bedroht den Lehrer und die anderen gucken schon „Oohh“.

K: Also da droht der dem Vater auch. „Hey, ne, das möchte ich nicht“ und der Vater sagt „...“.

K: Hier, (...) ist der Geburtstag seines Freundes und da (..) fühlt er sich nicht so gut bei und die anderen sind total fröhlich, aber der ist nicht so (...) fröhlich.

K: Hier sitzt er zuhause auf seinem Bett und weint.

I: Was meinst du wie fühlt er sich?

K: Ganz traurig und schlecht.

K: Da spielen die Freunde was und er sitzt da an der Ecke und spielt nicht mit. Der fühlt sich immer noch schlecht.

K: Hier ist auch so der Lehrer/ geht, glaub ich und die Lehrerein, geht da glaube ich auch. Und der Freund geht da auch. Und alle sind fröhlich und der ist wieder nicht fröhlich der ist ganz (...) betrübt.

K: Hier ist Tag und der sitzt auf seinem Bett und im zweiten Bild, da sitzt er bei seinen Hausaufgaben und guckt immer noch so (macht trauriges Gesicht). Und im dritten Bild schauen die einen Film und den Eltern gefällt der und dem gefällt der nicht so/ also ist so (..) immer noch schlecht.

K: Hier (..) das kann ich jetzt nicht so richtig erkennen, also ich glaube das ist so ein Kreuz. Und er denkt gerade an so ein Kreuz. Dahinter sind Gräber, und auf dem Bild ist glaube ich das Bild seiner Mutter drauf.

I: Und was meinst du, was bedeutet das?

K: Ja, das der vielleicht gerade denkt, dass die irgendwann stirbt oder so.

K: Ich glaub der denkt grade an Zombies und die sehen auch wirklich nicht so (...) nett aus.

I: Findest du, die sehen schlimm aus?

K: Ja, mit diesen großen Augen und so.

I: Bisschen gruselig.

K: Ja, genau.

K: Und jetzt denkt er an Zeugnisse oder an eine Note. Und da steht eine 5 drauf. Also ist nicht SO gut.

K: Dann denkt er (..) ich glaube das ist so eine Krankenhausliege, oder/ und er fühlt sich so (macht Stöhngeräusche) also ich glaube, fühlt sich nicht gut.

K: Hier gehen die Eltern weg und (..) der schaut Fernsehen und der denkt grade, dass die Eltern mit dem Auto vor den Baum fahren.

Schritt 2

I: Das war es. Das waren alle Bilder.

Dann machen wir jetzt den nächsten Schritt. Und zwar wird das so ablaufen, dass ich dir jetzt ein paar Aussagen vorlese und du sollst mir dann einfach sagen, was es bedeutet, du kannst mir auch gerne ein Beispiel nennen. Dann fangen wir einfach mal an, okay?

K: Ja.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter.

K: Wenn man so kindisch ist und schon ein bisschen älter und die anderen sind dann schon konzentrierter und sind dann nicht so kindisch. Oder zum Beispiel, der geht dann noch im Sand spielen und spielt dann mit so kleinen Rennwagen und das wäre dann ein bisschen kindisch.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel.

K: Also das ist so, wenn man sich nicht so gut benimmt, dann streitet man sich oft mit den Freunden oder zum Beispiel wenn die Mutter sagt „Jetzt räum doch mal endlich dein Zimmer auf“ und man sagt „Nein, ich möchte das nicht“ und das ist jetzt eben so. Und ja/

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangen, nicht zu Ende.

K: Also zum Beispiel wenn man jetzt die Hausaufgaben anfängt und dann sieht man die Freunde draußen spielen dann sagt man „Ja, ich geh jetzt lieber draußen spielen als jetzt meine Hausaufgaben zu machen“.

I: Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen.

K: Also das ist so, wenn man zum Beispiel sich nicht so gut konzentrieren kann, also zum Beispiel im Unterricht, man kann sich da nicht so auf seine Sachen konzentrieren und macht

dann nicht so gut mit und dann passt man nicht auf und dann ist das so, dass manche dann eben/ also, dann wird er einmal dran genommen und dann weiß er gar nicht was los ist.

I: Ich kann nicht lange still sitzen.

K: Wenn man jetzt zum Beispiel immer so kippelt, da habe ich auch einen in der Klasse, der kippelt ganz oft. Oder, wenn man immer was sagt zu seinem Nachbarn und der Nachbar möchte das nicht.

I: Ich mache Sachen kaputt die Anderen gehören.

K: zum Beispiel wenn man jetzt ein ganz großes „LEGO-Haus“ gebaut hat und jetzt kommt so der Freund von dem und macht alles kaputt.

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht.

K: Wenn jetzt zum Beispiel die Eltern sagen „Ja, jetzt geh mal ins Bett und es ist schon so spät“ und der sagt dann „Ne, ich geh nicht ins Bett“.

I: Ich gehorche in der Schule nicht.

K: Wenn der Lehrer jetzt zum Beispiel sagt „Jetzt bleibt mal still sitzen“ und dann sagst du „Ne, ich bleib nicht still sitzen“

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen.

K: Also das ist so, wenn man sich nicht so gut fühlt, wenn man sich jetzt so anguckt und sich denkt, „vielleicht bin ich nicht so gut wie die anderen, die anderen sind vielleicht besser als ich“.

I: Ich tue etwas ohne zu überlegen.

K: (..) das ist zum Beispiel wenn man jetzt sagt / jemand fragt „ja (...) was hast du denn heute vor?“ und dann sagt man „Gar nichts“ und dann ist man zuhause und merkt „Oh, ich hab doch was vor“.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich.

K: Wenn man jetzt zum Beispiel bei jemandem übernachtet und wenn dann zum Beispiel Gewitter ist und wenn man dann Angst hat vorm Gewitter und abgeholt werden muss, weil man zu viel Angst hat.

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle.

K: (5). Wenn man zum Beispiel mit Freunden was macht und dann kippt man aus Versehen was um und er/ der fühlt sich dann ganz schlecht und wird dann auch einige Tage nicht so gut ansprechbar, wie er sich ganz schlecht fühlt und weil er sich denkt „Oh, oh, das hab ich jetzt gemacht, das war so schlimm“

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen.

K: Also wenn zum Beispiel jetzt (5), wenn man jetzt ein Junge ist und dann so ein Mädchen fragt „Wollen wir uns heute verabreden?“ und dann kriegt man so rote Wangen. Und sagt so „Oooh“ und „Ooh, ja, häää. Ja ich weiß nicht, jaa mmh“ dann ist man nicht so sicher.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar.

K: Wenn man jetzt zum Beispiel im Unterricht ist und dann am Fenster die Kinder draußen spielen, die jetzt zum Beispiel schon Schulende haben und dann guckt der immer raus und lässt sich ablenken.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.

K: Wenn man eigensinnig oder dickköpfig ist, dann macht man ganz viele Dinge, die man eigentlich nicht machen sollte, glaube ich, also zum Beispiel jetzt, man nimmt Klopapier und macht damit das Haus ganz unordentlich oder malt die Wände an.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend.

K: Wenn zum Beispiel du dich mit deiner Freundin streitest und die sagt dann „Du bist aber eine Zicke“ und dann geht man auf die los und schlägt die und so.

I: Ich drohe anderen sie zu verletzen.

K: Wenn man jetzt zum Beispiel / Das gibt es ja ganz oft in Schulen das manchmal Kinder den anderen drohen und so „Du musst mir jetzt dein Handy geben, sonst kriegst du Kloppe“

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.

K: Wenn zum Beispiel du dich jetzt mit einer Freundin gestritten hast und du bist dann Schuld und ihr seht euch dann nicht mehr so oft, dann bist du traurig und/ ja.

I: Ich mache mir viele Sorgen.

K: So wie in der Geschichte gerade, der hat sich ja viele Sorgen um seine Eltern gemacht: zum Beispiel, dass die jetzt sterben oder von Zombies angegriffen werden.

Testperson 5, weiblich, 11 Jahre

Schritt 1

K: Also, da ist dieser Junge und der sieht da (.) den kleinen Jungen da halt mit der Giraffe und dem Betonmischer da spielen und lässt das Fahrrad liegen und (.) fragt ob er mitspielen kann und da ist im Hintergrund noch so ein Junge und ich glaube der wollte auch grade fragen, ob er mitspielen darf und dann ist er traurig, dass der andere schon gefragt hat.

I: Wenn du meinst, dass du nicht mehr siehst, dann kannst du auch gerne sagen dass du fertig bist.

K: Ja, ok. Also mehr sehe ich auch nicht.

K: Ähm (.) ja da ist halt wieder der Junge, der geht da mit so einer Wanderung mit und da ist auch ein Spielplatz und dann denkt er halt „Ich kann ja mal fragen ob ich mitspielen darf“ und dann setzt er sich da hin und spielt dann mit und hat dann wahrscheinlich in den Zwischenbildern gefragt, ob er mitspielen darf.

I: Was passiert da?

K: Da schimpft die Mutter und er ist wütend.

K: Da schimpft der Lehrer mit dem Jungen und da ist er halt auch wütend.

Und da/ also er hat wahrscheinlich einen schlechten Tag und schimpft dann den Lehrer an und der guckt sehr erstaunt, also „Was ist mit dem denn los?“

K: (...) da fragt die/ der Junge seine Mutter ob er einen Kuchen backen kann und dann backt er den Kuchen und (...) dann lässt er die ganzen Sachen da liegen und geht Basketball spielen

K: (...) die/ der Junge sitzt in der Schule und die sollen von einem Baum oder von Blättern ein Bild malen und dann fängt er an zu malen, aber dann weiß er nicht mehr, was er weiter malen sollen und dann pfeift er halt

K: Ähm (.) da macht er seine Hausaufgaben und im 2. Bild da denkt er „Ach ich könnte jetzt auch genauso gut draußen spielen!“

K: Da sitzt er in der Schule und träumt von seinem Fußball, also dass er lieber Fußball spielen will.

K: Er sitzt in der Schule und kippelt.

K: Und sie sitzen im/ also sie essen gerade und er macht am Esstisch faxen.

K: Er sitzt in der Schule und konzentriert sich nicht. Also er macht nur Theater so.

K: Ähm (.) da ist der Junge, der reißt dem Teddybären von seiner Schwester oder einem Mädchen und der reißt dem ein Ohr ab und das Mädchen weint dann.

K: Da ist der Junge, der reißt eine Seite von dem Buch von einem Mädchen aus und dann ärgert er sich darüber.

K: Da ist die Mutter und er schneidet die Henkel von der Handtasche / also von Mutters Handtasche ab

K: Ähm (.) die Mutter sagt wahrscheinlich „Räum dein Zimmer auf“ und dann schreit er „Nein“.

K: Und (..) der Junge guckt Fernsehen und die Mutter sagt „Aus!“. Also er soll den Fernseher jetzt ausmachen und dann macht er das nicht. Dann schimpft die Mutter weil er noch bis spät in die Nacht guckt.

K: Er ist in der Schule und da ist ein Schild „Essen verboten“ aber er isst trotzdem.

K: Er pfeift oder spricht das Mädchen an und hört nicht zu. Und der Lehrer sagt er soll leise sein.

K: (..) der/also es ist Sportunterricht und der Lehrer sagt, dass die nicht auf das Trampolin springen dürfen und dann macht der Junge das aber trotzdem

K: Im Unterricht/ also der sitzt grad im Unterricht und ihm ist glaub ich nicht wohl

I: Wie sieht er aus?

K: (.) ja so, wenn er so übel ist. Also so traurig.

K: Und sie essen grad und er sieht auch noch traurig aus. Also ihm ist nicht so wohl.

K: Es ist wahrscheinlich Mittag nach der Schule und er turnt auf einer Mauer rum und da stehen Leute drüber und sagen „Komm sofort da runter“, aber er macht weiter.

K: Da fährt der Fahrrad und er steht auf dem Sattel, also er fährt nicht richtig und da sind noch Leute drum herum und die gucken so erschrocken.

K: Da ist der Junge, der hat die Zeitung angezündet und die Mutter ist entsetzt.

K: Da ist der Junge (..), der guckt so erschrocken weil die Mutter da ein Hund hält und das Mädchen ihn füttert. Also er hat Angst vor Hunden.

K: (..) der Junge der/also der Vater sagt, dass er zur Schule gehen soll, aber der Junge möchte das nicht.

I: Was meinst du wie fühlt er sich? Oder warum möchte er das nicht?

K: Ja manchmal möchte ich auch nicht zur Schule gehen. Ja, also/eher so ein bisschen schläfrig, ist noch müde. Also hat keine Lust auf Schule.

K: (..) die sind auf einem ja/ auf einem Basketballplatz und er soll den Basketball in einen Korb werfen und er hat Angst. und am Mittagessen denkt er das auch nochmal und kann sich auch nicht so auf das Essen konzentrieren und bei den Hausaufgaben denkt er dasselbe auch nochmal und kann sich da auch nicht richtig konzentrieren, also er sieht so aus als ob er denkt „Was hat er da bloß gemacht“.

K: Ja, es ist Gewitter und er hat Angst.

K: Ok ähm (..) da ist der Junge/also da ist die Mutter, die fragt ob er die Milch mit eingekauft hat und dann erschrickt er, weil er das vergessen hat. Und beim Fernsehen gucken denkt er

auch die ganz Zeit „Oh je, ich hab die Milch vergessen“ und beim Fußballspielen denkt er auch wieder dasselbe.

K: (.) in der Küche, da lässt er ein Glas fallen und erschrickt sich und als er im Bett liegt/also er liegt im Bett und denkt nochmal darüber nach was er getan hat. Und er sieht auf dem Bild auch traurig aus, dass er das gemacht hat.

K: Also sie sind wieder auf dem Basketballplatz und der Junge rempelt einen anderen Jungen an. Und als er dann wieder in der Schule sitzt, dann denkt er darüber nach, was er getan hat und er sieht auch ziemlich traurig aus.

K: In der / also die haben wahrscheinlich irgendwann mal eine Arbeit geschrieben und er hat in der Arbeit eine 1. Und dann lobt die Lehrerin ihn und er wird ein bisschen rot. Also (..) er freut sich, aber schämt sich auch dabei.

K: Er hat Geburtstag und dann gratulieren ihm auch alle und ein Mädchen schenkt ihm eine Geburtstagstorte und andere auch Geschenke und dann sieht er so nachdenklich aus also so „Mmh, Danke“. Also er freut sich nicht darüber, er ist so „Mmh“, nachdenklich.

K: Vor der Schule, da lacht ihn ein Junge an und er wird auch wieder ganz rot also er schämt sich.

K: Also da sitzt der Junge in der Schule und da zeigt einer auf und dann sieht er eine Taube oder einen Vogel vorbeifliegen und guckt dem hinterher anstatt aufzupassen.

K: Da spielt der Junge mit einem anderen Jungen Tennis und ein anderer Junge spielt Fußball. Und dann rennt der/ nein/ dann guckt der Junge zum anderen Jungen, der Fußball spielt, lässt den Tennisball liegen und den Tennisschläger und läuft zum Jungen und sagt „Pass zu mir“. Also so machen das die Jungs bei uns immer.

K: Und die Mutter sagt, dass der Junge sofort ins Bett gehen soll, aber er ist bockig und er möchte nicht und stampft mit dem Fuß.

K: Der Junge der hat ein Boot, also er möchte mit seinen Freunden spielen. Aber die Freunde möchten lieber Drachen steigen lassen und der Junge möchte das aber nicht und der Junge mit

dem Drachen, der sieht beleidigt aus „Oh nein, warum will der denn nicht, ich möchte jetzt auch nicht Boot spielen“ und dann sagt der Junge, über den wir sprechen, „Ne wir spielen jetzt Boot“ und dann gehen die beiden Jungen mit dem Drachen.

I: Wir haben den Junge Tommy getauft.

K: Ah ok.

K: Also die Mutter vom Tommy sagt, er soll Zähne putzen. Aber er möchte das nicht und wirft dann mit seinen Spielsachen rum, also mit dem Auto.

K: Er spielt PlayStation. Auto. Und dann hat er verloren und dann wird er wütend und knallt die Fernbedienung gegen die Blumenvase und die kippt dann um und die Blumen und das Wasser liegt auf dem Boden

K: Der Tommy möchte gerne Eis, sein Vater sagt aber „Du kriegst kein Eis“ und dann schmeißt er da Milchflaschen und noch andere Glasflaschen auf den Boden und der Vater ist erschrocken.

K: Ja, da zieht Tommy einem anderen Mädchen an den Haaren.

K: Ähm der Tommy bedroht den Lehrer mit einer Schere.

K: Da ist der Tommy sehr wütend und der Vater versteht nur Bahnhof warum sein eigener Sohn jetzt mit Fäusten auf ihn zugeht

K: Da/ich glaube da hat der Tommy noch Geburtstag oder ein anderer und er fühlt sich da sehr unwohl. Entweder ist ihm da schlecht oder er fühlt sich unwohl, wie ich schon gesagt habe.

K: Im/ als er im Zimmer auf dem Bett saß, weint er.

I: Was meinst du wie fühlt er sich?

K: Traurig, ist ja klar.

K: Im Garten oder im Park, spielen welche mit Bällen, also Baseball und er sitzt hinter der Wand und ist traurig, weil er nicht mitspielen darf oder ne, weil er zu faul ist zu fragen.

K: Also er ist auf dem Weg nach Hause und er fühlt sich/also er ist sehr traurig, er ist bedrückt.

K: Als er auf dem Bett saß, (.), da fühlte er sich auch noch sehr unwohl also auch traurig. In der Schule auch. Und als er mit Mama und Papa vor dem Fernseher saß auch. Sonst ist er immer glücklich.

K: (.), er, der Tommy denkt grad, dass da jemand verstorben ist, den er kennt, wahrscheinlich die Oma oder die Tante oder die Cousine. Also ein Mensch, den er lieb hat.

K: Er hat Angst. Wie er grad an Monster denkt.

K: Und er hat auch Angst, weil er eine 5 / entweder kriegt er den Test zurück und hat eine 5 mit Sicherheit oder er kriegt eine 5 und will es den Eltern nicht sagen

K: Er sieht immer noch traurig/also er ist immer noch traurig, wahrscheinlich weil er (...) im Solar liegt. Auf jeden Fall schwitzt er.

K: Ähm die Eltern gehen aus. Und er ist allein zuhause. Und er sitzt auf der Couch und ist, ja er hat Angst, weil da ist im Fernsehen ein Affe und ein Busch und dann denkt er, dass die Eltern mit dem Auto gegen einen Baum fahren.

Schritt 2

I: Das war es schon mit den Bildern. Im nächsten Schritt lese ich dir ein paar Aussagen vor und dann würde ich dich bitten, mir zu erklären was das bedeutet

K: Ok.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter.

K: Also (..) es ist auch manchmal so bei mir, ich bin ja jetzt 11 Jahre alt und manchmal benehme ich mich wie 3. Ja/ ich saß mal auf der Wiese und das war im letzten Sommer, da hab ich Wasser auf einen Maulwurfshügel getan und hab dann so Frikadellen gematscht.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel.

K: Also wenn ich jetzt ein Freundin habe, also ich hab ja eine Freundin, dann streite ich mich viel. Also wahrscheinlich verschiedene Meinungen, dann fängt es ja auch mit einem Streit an. Oder auch wenn mal jemand was geklaut hat so „Das warst du doch“. Und widersprechen das mach ich auch immer manchmal bei meiner Mama. Dann sagt die halt was „Du machst jetzt Hausaufgaben“ und dann sag ich „Aber ich muss jetzt noch das und das machen“.

I: Ich bringe Dinge die ich anfangen, nicht zu Ende.

K: Zum Beispiel jetzt also/ wenn ich jetzt mit einem Puzzle oder mit den Hausaufgaben angefangen habe, dann mache ich das nicht zu Ende, also dann breche ich ab.

I: Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen.

K: Ja, also bei den Hausaufgaben oder in der Schule, da muss man sich ja auch gut konzentrieren. Das schafft man halt nicht so, manchmal, wenn man an was anderes denkt. Und in der Schule, da muss man ja auch gut aufpassen, damit man den Lernstoff mitbekommt und wenn man das dann/ wenn man da auch abgelenkt ist, dann schafft man das auch nicht.

I: Ich kann nicht lange still sitzen.

K: Also wenn man für längere Zeiten sitzt, dann wird es auch manchmal langweilig und dann muss man sich bewegen.

I: Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören.

K: Also das war jetzt mal bei mir: Meine frühere Freundin, die hat mal einfach einen Stift aus meinem Etui genommen und den einfach durchbrochen.

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht.

K: Also wenn meine Eltern jetzt sagen, „Du sollst jetzt das Licht ausmachen“ oder ins Bett gehen oder „Du sollst deine Zähne putzen“ oder die Tiere versorgen oder andere Sachen machen, dann mache ich das nicht.

I: Ich gehorche in der Schule nicht.

K: Wenn der Lehrer sagt „jetzt sei leise“ oder „hör mit dem Kippeln auf“ dann mache ich weiter.

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen.

K: Also das man so ausgeschlossen ist. Das man nicht zu denen gehört, zu denen man gehören will. Obwohl man dazu gehört. Also man merkt das nicht, dass man dazugehört man fühlt sich ausgeschlossen.

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Also wir hatten heute einen Känguru Test geschrieben und da habe ich mir dir Aufgabe durchgelesen. Nur Mathe ist nicht so mein Ding und dann hab ich irgendwas angekreuzt.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich.

K: Ähm (.) das ist jetzt meine Schwester: Wenn sie in den Keller gehen soll, dann sagt sie „ja, aber ich muss noch das machen“/ also „nein ich mach das nicht. mach du das bitte“, also die weigert sich da so, also die findet immer Ausreden, dass die das nicht machen muss.

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle.

K: Also (..) ja, wie soll man das erklären.

I: Versuch einfach

K: Also wenn man jetzt/also meine Freundin hat ganz oft Brötchen ausgegeben und die Freundin von meiner Freundin, also die Marie jetzt, die hat dann zu mir manchmal gesagt „Oh, hast du noch Geld übrig? Ich muss der Marie noch 3 Brötchen bezahlen.“ Also die hat zu viele Schuldgefühle.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen.

K: (5) unsicher, ja/ ja, wie soll man das erklären?!

I: Versuch es einfach. Vielleicht fällt dir ein Beispiel ein oder ein anderes Wort.

K: Lies bitte nochmal vor, ich hab jetzt nicht so gut aufgepasst.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Ähm wenn jemand jetzt über was spricht, worüber ich nichts weiß, nicht so richtig was weiß/ nur so halb/ also mitbekomme, dann werde ich auch verlegen, also ich sage dann immer so „mmh“ also „ich weiß nicht was ich sagen soll“, so.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Also in der Schule, da guck ich ganz oft aus dem Fenster und dann spricht mich mein Lehrer an und ich sag dann „ich hab nicht aufgepasst“, also ich weiß dann nicht, wo wir sind, also ich bin unaufmerksam.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.

K: Das bin ich auch! Ja, ich will meinen Willen so (...) aussetzen. Also wenn die Mama sagt „Du machst in einer halben Stunde Schluss“ dann sag ich „Ach, kann ich nicht noch eine halbe Stunde länger aufbleiben?“ also ich setze mich da so durch.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend.

K: Wenn mich jemand/ also das ist jetzt wirklich bei mir: Meine Schwester die provoziert mich immer und dann flipp ich manchmal aus.

I: Ich drohe andern sie zu verletzen

K: Also das heißt, wenn jemand zum Beispiel etwas getan hat, was nicht in Ordnung ist, dann sagt ein anderer zum Beispiel „Wenn du das noch einmal machst, dann hau ich dich oder verletze dich, also tu dir weh“.

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.

K: Wenn jemand irgendwas macht was nicht in Ordnung ist, also zum Beispiel schlimm über einen lästert und einen weh tut, also nicht hauen oder schlagen, sondern so vom Herzen her dann ist man auch niedergeschlagen oder traurig.

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: (.) also ich mache mir viele Sorgen über die Schule „Habe ich jetzt die Hausaufgaben gemacht? Schreibe ich jetzt doch eine Arbeit und ich habe das meinen Eltern nicht gesagt? Muss ich irgendwas bezahlen für Elterngroschen oder für die Klassenkasse oder für den Kängurutest?“ Da mache ich mir manchmal über die Schule Sorgen. Oder im Schwimmbad/ also die Anna Lena, die schwimmt ja ohne die Schwimmflügel, und die kann noch nicht so gut schwimmen, die hat einen Nichtschwimmerseepferdchen gemacht, nur getaucht im tiefen Becken, und da hab ich ein bisschen Schiss, dass die unter geht.

Testperson 6, weiblich, 10 Jahre

Schritt 1

I: Erkläre mir, was hier passiert

K: Also, der Junge will wahrscheinlich mit seinem Freund oder Bruder Fahrrad fahren, und (.) ist das ein Mädchen?

I: Es gibt kein richtig oder falsch, sage mir einfach, was du siehst.

K: Ja, der möchte halt mitspielen, mit den Sachen spielen, und beim zweiten Bild lässt er halt das Fahrrad stehen, und sein Freund dann halt auch, und spielt dann damit, mit der Giraffe und dem LKW

K: Jetzt ist der im Park, mit einigen Leuten, um Äpfel zu pflücken, wenn ich das jetzt richtig sehe, und, er will lieber wieder mit den Kindern spielen, im Sandkasten. Ja, und im anderen Bild, da lässt er halt die Leute in Ruhe und spielt wieder mit den Kindern im Sandkasten.

I: Ok, was passiert hier?

K: Er hat Streit mit seiner Mutter. Ja.

K: Da hat er wieder Streit mit seinem Lehrer

K: Da hat er Streit mit seinem Freund

K: Ich glaub, er hat Geburtstag oder wünscht sich einen Kuchen, eins von beiden, da sagt er zu seiner Mutter / ach, er will einen Kuchen backen. So. ja, dann backt er da einen und danach geht er einfach weg und lässt alles so stehen und liegen.

K: Da ist er in der Schule und denkt nach über irgendwas. Dann zeichnet er was und danach lässt er es einfach in Ruhe.

K: Also, da macht er wohl Hausaufgaben oder so was. Und dann denkt er sich, dass er lieber draußen sein möchte und was anderes machen will.

K: Also da ist er in der Schule. Alle Kinder machen da anscheinend ziemlich gut mit und da denkt er nur, er will da nur abhauen und Fußball spielen oder so.

K: Da sitzen alle Kinder gerade und er kibbelt halt die ganze Zeit. Ja.

K: Da isst seine Familie und er spielt da rum. Der hampelt

K: Da sind sie halt wieder in der Schule und er spielt da auch wieder rum. Oder macht halt irgendwas anderes. Ja, irgendwie (.) hampeln

K: Das ist wahrscheinlich von seiner Schwester der Teddybär, der war wohl sauer auf sie und hat halt ein Ohr rausgerissen.

K: Da sind sie wieder in der Schule, ich glaub seine Schwester, und reißt eine Seite aus ihrem Buch raus.

K: da macht er von seiner Mutter die Handtasche kaputt.

K: Da sagt sie wahrscheinlich, er soll aufräumen, und, er macht das nicht.

K: Da sagt die Mutter, er soll den Fernseher ausmachen, und ähm, er beachtet das gar nicht. Und dann stellt sie sich davor und er (.) beachtet das im Prinzip auch nicht.

K: Im Unterricht (.) da steht halt „Essen verboten“ und er isst trotzdem

K: Also der Lehrer sagt, sie sollen leise sein und er quatscht trotzdem weiter

K: Da sagt der Lehrer wieder „Nicht aufs Trampolin springen“, er springt halt trotzdem aufs Trampolin

K: (.) da sind sie wieder in der Schule, und er ist, glaub ich, traurig, wegen irgendwas.

K: Ja, da essen die wieder, und er ist wieder traurig

K: Ich glaub, das ist ein Dach, da läuft er halt darüber, und die anderen sagen, er soll runterkommen

K: Und, da stellt er sich halt auf den Sattel seines Fahrrads, und die anderen kriegen einen Schreck, (.) joa.

K: da fackelt er die Zeitung ab oder was auch immer das ist, und die Mutter (...) ich bin mir jetzt nicht sicher ob sie sauer ist oder sich erschreckt, ich glaube aber sie erschreckt sich.

K: Ich glaub da hat er Angst vorm Hund

K: Da sagt der Vater er soll rausgehen, und (...) was ist das? Ahso (..) was soll das jetzt sein?

I: was meinst du, was könnte es sein?

K: Keine Ahnung. Ich kann da gar nichts erkennen. Richtig. (...) ah, ich glaub er soll zur Schule gehen, mein ich. Ja. (..)

I: Es ist nichts richtig oder falsch, sag einfach, was du meinst.

K: Ja, ich mein, er soll zur Schule gehen. Und er will nicht. Also, möchte nicht zur Schule

K: Da spielen die meisten Basketball, und er traut sich da gar nicht zu werfen. Da sind die halt beim Essen, und er denkt da immer noch dran, dass er sich nicht getraut hat zu spielen. Dann ist er in der Schule und denkt immer noch daran, dass er sich nicht getraut hat zu spielen

K: Da hat er Angst vorm Gewitter.

K: Da lässt er aus Versehen ein Glas fallen und als er ins Bett geht, da denkt er immer noch daran.

K: Ahso, da hat er den einen geschubst um den Ball zu kriegen und als er in der Schule saß, da denkt er immer noch daran wie er ihn geschubst hat

I: Was meinst du, wie fühlt er sich dabei?

K: Schuldgefühle, dass er ihn geschubst hat.

K: Da sagt die Lehrerin „Ja, hast eine 1 im Test bekommen“ und er wird danach ganz rot.

K: Da hat er Geburtstag, und ich glaube, dass das, ja, ein bisschen peinlich oder so, vor allen anderen, dass er rot wird

K: Da begrüßt ihn, glaub ich, ein Junge, und da wird er auch rot.

K: (..) ich glaub da langweilt er sich total und der andere Junge macht halt mit im Unterricht, und da guckt er raus und der andere Junge macht weiter mit.

K: da spielt er Tennis, mit seinem Freund, sag ich mal, und dahinter ist ein anderer Junge der Fußball spielt. Da ist wohl der Ball weggeflogen und der der Fußball spielt, keine Ahnung was der macht (.) spielt wohl weiter Fußball (.) da ist sein Freund. Der steht halt da, weil der eine Junge jetzt Fußball mit dem anderen Jungen spielt und er steht dann da halt.

K: Da sagt die Mutter, er soll ins Bett gehen, oder das Bett aufräumen. Eines von beiden. Und er will beides nicht.

K: Da möchten zwei Kinder Drachen steigen lassen. Aber er möchte mit seinem Boot fahren, guckt den auch schon so böse an, dann sagt er mmh, er soll jetzt hier keinen Drachen steigen lassen weil er hier das Boot fahren lassen will, dann geht er weg und er ist halt immer noch so (.) sauer.

K: Da, spielt er halt mit seinen Sachen rum, die Mutter sagt „Zähneputzen“ und er wirft dann mit Sachen nach ihr.

K: da spielt er Videospiel, und, da hat er halt verloren und regt sich total drüber auf.

K: sein Va-/ also er möchte gern ein Eis haben, sein Vater sagt „es gibt kein Eis“, und er wirft dann halt die Sachen aus den Regal. Der Vater regt sich dann total drüber auf.

K: Er zieht da dem Mädchen am Zopf, und der andere Junge, oder ist das ein Junge? Der guckt schon so dahin, warum er das wohl macht.

K: da droht er seinem Lehrer mit einer Schere und, die anderen Schüler gucken ganz erschrocken.

K: dann möchte er mit seinem Vater kämpfen, mein ich.

K: Da ist, da hat glaub ich einer Geburtstag, ne, er hat Geburtstag, und der freut sich gar nicht darüber, er sieht eher traurig aus.

K: Da ist er in seinem Zimmer und weint

K: Da spielen die anderen und er sitzt da halt nur an der Wand und ist traurig

K: Da laufen halt Leute her (.) und er steht da halt nur. Er sieht traurig aus.

K: Da ist er auf seinem Bett und ist traurig. Dann ist er in der Schule und ist auch traurig und dann ist er bei seinen Eltern im Wohnzimmer und ist auch traurig

K: (.) ich glaub da denkt er, dass seine Mutter stirbt. Ja, und kriegt dadurch Angst.

K: Und dann denkt er an Monster und hat wieder Angst

K: (..) da denkt er an schlechte Noten, und kriegt wieder Angst

K: Hier denkt er, dass er ins Krankenhaus muss und kriegt wieder Angst

K: Dann, gehen seine Eltern aus, oder so und er hat Angst, dass sie einen Autounfall haben oder so.

Schritt 2

I: Super, Vielen Dank! Das war schon der erste Teil. Jetzt les ich dir ein paar Aussagen vor und du erklärst mir dann, was sie bedeuten!

K: Ok.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: Also, (..), man ist zum Beispiel, keine Ahnung wie alt, und geht halt noch in die Disco mit Freunden, ja, so etwas.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Also, dass man nicht (.) auf die Eltern hört oder so, wenn man immer sagt „Ne, hab ich keine Lust oder so“ und wenn man viel Streit mit seinen Freunden hat und nichts Schönes zusammen machen kann.

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende

K: Also zum Beispiel, wenn man „Ja, ich räum mein Zimmer auf“, dann fängt man damit an, und macht es halt nicht zu Ende

I: Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen

K: Man ist zum Beispiel halt in der Schule und man kriegt da nur die Hälfte des Unterrichts mit, weil man sich nicht konzentrieren kann

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Also, das ist zum Beispiel so, wenn ich jetzt hier sitzen würde und mich die ganze Zeit bewegen müsste, damit / ja.

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Ja, zum Beispiel, wenn ich von meiner Freundin einen Stift nehmen würde, den zerbrechen würde oder so

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: (.) also wenn die jetzt sagen (.) „Putz dir die Zähne“ oder so, und ich geh irgendwo anders hin und mach irgendwas, was mir Spaß macht, und ja, das dann eben gar nicht mache

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn der Lehrer jetzt zum Beispiel sagt „Iss hier nichts im Unterricht“ oder so, und ich mach es einfach trotzdem

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: (..) zum Beispiel dass man sich total unwichtig fühlt oder (.) dass man allen egal ist

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Also, zum Beispiel (..) ich klettere auf einen Baum, obwohl ich, (..) wovor ich Angst hätte, wenn man überlegt oder, dass man halt da runter fallen könnte

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: (.) dass man vor allem Angst hat, zum Beispiel wenn es draußen dunkel ist, und man muss trotzdem einmal raus um den Müll rauszubringen. Ja.

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Das man, zum Beispiel, wenn man (...) zum Beispiel (..) ja, wie wenn man jemanden schubst wie in dem Bild, dass man sich das halt immer vorwirft, ja.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Also, (..) dass man zum Beispiel (...) ja, wenn man zum Beispiel alleine ist und man traut sich nicht jemanden zu fragen, ob man was mit ihm machen kann, oder (..) ja. Ja.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: zum Beispiel auch in der Schule, wenn da ein Auto vorbei fährt, und dass man da sofort hingucken muss und (..) ja.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: Also, dass man immer seinen Willen durchsetzt (.) und, anders geht es gar nicht.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Ja das ist zum Beispiel, wenn man einmal was Falsches sagt oder so, was dem nicht gefällt, dass der dann total ausrastet. Ja.

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: Wenn zum Beispiel/ wenn man jetzt zum Beispiel sagt „Ja, mach das und das für mich“ und wenn die das nicht machen, dann droht man denen.

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: (5). Man ist einfach wegen einer Sache traurig und ist deswegen (..) schlecht drauf

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: zum Beispiel (5) wenn zum Beispiel Tiere draußen im Garten sind, dass dann ein Fuchs kommt oder so (...) wegen jedem kleinen/ wegen jeder kleinen Sachen muss man sich da/ macht man sich da halt Sorgen.

Testperson 7, männlich, 7 Jahre

Schritt 1

I: Dann fangen wir an. Erklär mir, was auf den Bildern passiert

K: Der hat ein Fahrrad, der steht da und (..) und dann ist da ein Junge und dann spielt er mit dem.

I: Und ist der Junge älter oder jünger?

K: Der ist jünger.

I: Und wie fühlt sich der andere Junge, Tommy?

K: Der freut sich

K: Da machen welche einen Ausflug, eine Klasse, und dann denkt der, „Wir können doch mit den anderen Kindern im Sand spielen“. Und dann geht der dahin und spielt mit denen und die Klasse geht weiter

K: Da ist (..) die Mutter und er schimpft mit ihr.

K: Also, da schimpft er den Lehrer an

K: Da schimpft er einen Jungen an

K: Da fragt er die Mutter nach einem Kuchen, und dann macht er sich selbst einen Kuchen.

I: Und im dritten Bild?

K: Da geht er einfach weg, mittendrin. Und spielt Basketball. Die Mutter schimpft dann wahrscheinlich, weil er sagt ja, er macht das zu Ende

K: Da malt er ein Bild vom Baum. Und dann, (..) ist er, hat er gerade erst angefangen und dann ruht er sich aus. Er hört einfach aus.

K: Da will er irgendwas ins Buch schreiben, und dann fragt er sich, ob er einen Park malen soll.

K: Da denkt er, er will über einen Fußball irgendwas (..) der ist in Gedanken. Der träumt was. Der hört gar nicht zu.

K: Da kribbelt er auf einem Stuhl

K: Da ist er beim Mittagessen und hampelt rum

K: Da ist er in der Schule und tanzt auf dem Tisch, und hampelt rum

K: Und da, da hat er einen Teddybär, also von seiner Schwester, und will den schmutzig machen mit einem Eis. Er guckt ganz böse und seine Schwester ganz traurig

K: Da will er ihr Buch zerreißen

K: Da will er eine Handtasche von seiner Mutter kaputt machen mit einer Schere

K: Die Mutter sagt, er soll aufräumen, aber er sagt „Nein“

K: Und da sitzt er auf dem Sofa und guckt fern. Und dann, die Mama sagt „Aus“ und dann schaltet er um und die Mutter schimpft immer noch.

K: Da ist / sind die im Unterricht und er packt sein Frühstück aus, und das darf er nicht. Er darf nur in der Pause essen. Er hat einen Hamburger und hier steht, „Hamburger nicht erlaubt“

K: Da sitzt er auf einem Stuhl und dreht sich um und pfeift und der Lehrer sagt „Pssst“.

K: Da sind sie beim Sport und haben ein Trampolin aufgebaut, und dann sagt der Lehrer „Trampolin ist verboten“ und dann stehen die anderen noch da und er Junge springt auf das Trampolin und der Lehrer ist böse und sagt „Nein“

K: Und da ist er auch wieder in Gedanken. Er ist mitten im Unterricht und ist in Gedanken und schläft fast ein.

K: Da ist er wieder beim Mittagessen und hat die Füße auf dem Stuhl und schläft auch fast wieder ein.

K: Da ist (.), der ist auf die Mauer geklettert und hampelt auf der Mauer herum und die anderen sagen „Das ist gefährlich“

K: (..) der steht auf einem Fahrrad, aber das ist gefährlich weil er auf dem Sitz steht und das Fahrrad kann auch schnell umkippen. Und keiner tritt die Pedale.

K: Da liest er Zeitung und die Zeitung brennt, und die Mutter ist ärgerlich und schimpft halt, dass er die Zeitung angebrannt hat

K: Da ist eine Frau mit einem Hund und die Schwester von dem Jungen will ihm ein Leckerli geben und der Junge, der sagt „Ne Danke“.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Der hat Angst

K: Da sagt ihm sein Vater, draußen ist ein Museum oder so und dann soll er da hingehen. Und er ist ängstlich

K: Da will er/ Da spielt er Basketball aber ist erschöpft und schwitzt irgendwie und beim Mittagessen denkt er an den Basketball, und als er die Hausaufgaben macht, denkt er genau das gleiche

K: In der Nacht ist Gewitter und Blitz und er ist im Bett und deckt sich mit Kissen zu, damit er das nicht hört, weil er Angst hat

K: Der ist in der Küche und will was trinken, da fällt ihm sein Glas hin und wenn er im Bett liegt denkt er auch wieder dran.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Traurig und ängstlich

K: Da spielt er Basketball und da ist ein Junge und will ihm den Ball wegnehmen und stellt ihm ein Bein und zieht an seinem T-Shirt und dann ist er im Unterricht und denkt wieder da dran

I: Wie fühlt er sich?

K: Auch wieder ängstlich

K: Da haben die einen Test geschrieben, und dann holt er sich den Test ab und hat eine 1. Und er kriegt ganz rote Wangen

K: Da hat irgendjemand Geburtstag, da hat er Geburtstag und da bringt ihm eine die Torte und alle haben Geschenke mitgebracht und einer hat ihm Ballons mitgebracht

I: Und wie fühlt er sich?

K: Toll, er hat ein gutes Gefühl

K: Da ist er in der Schule und redet mit einem

I: Wie fühlt er sich?

K: Er kriegt wieder ganz rote Wangen

K: Da ist er im Unterricht und da meldet sich einer und (..) er denkt nicht nach und er ist ganz wo anders mit den Gedanken. Und im nächsten Bild, da ist ein Vogel, und dann guckt er ihm die ganze Zeit nach

K: Da dürfen die machen was sie wollen. Da spielt er Tennis und dann lässt er den Schläger einfach fallen, also, da läuft einer mit einem Fussball (..) und dann lässt er den Schläger fallen und spielt mit Fußball.

I: Und wie fühlt sich sein Freund?

K: Traurig, weil keiner mehr mit ihm spielt.

K: Da ist Abend und die Mutter sagt, er soll ins Bett gehen, und da stampft er mit dem Fuß auf und sagt „Nein, er will nicht ins Bett gehen“

K: Und da hat eine Boot und die anderen wollen ihm einen Drachen geben und er sagt „Drachen sind verboten“ und dann (..) fühlt er sich gemein und hält das Boot hoch

K: Da ist er in seinem Zimmer und die Mutter sagt, er soll Zähne putzen, aber er will gerade spielen und wirft ein Auto dann, weil er will nicht Zähne putzen.

K: Er sitzt vor dem Fernseher und will Fernsehgucken, also er spielt PlayStation und dann (..) und dann steh auf dem Fernseher „Game Over“ weil er verloren hat und dann wirft er den Controller weg und schreit. Er ist wütend

K: Da will er ein Eis holen aber der Vater sagt „Eis ist verboten“ und dann wirft er die Milchflaschen und die Glasflaschen um und dann sind die kaputt

K: Da zieht er einem Mädchen an den Haaren und das Mädchen sagt „Aua“

K. Da hat er eine Schere in der Hand und der Lehrer hat was gemacht und der Junge geht auf ihn los und will ihn schneiden oder so

K: Da ist er zu Hause und will seinen Vater boxen.

K: Da ist er auf einem Geburtstag und da kommen ganz viel Lieder und die anderen freuen sich aber er ist traurig

K: Da (..) da ist irgendwie ein Flugzeug und die wollen wegfliegen aber da ist der Flug abgesagt worden im Winter, weil Eis liegt und es ganz rutschig ist, und er ist ganz traurig und weint

K: Da spielen die irgendwas/ alle spielen da und (..) er, er sitzt an dem Haus und weiß nicht was er machen soll

I: Wie fühlt er sich

K: Traurig, weil keiner ihn mitspielen lässt

K: Da sind die auf dem nach Hause Weg und der Bus kommt von allen nur sein Bus kommt nicht.

K: Da sitzt er auf dem Bett und weiß nicht was er machen soll. Und dann in der Schule sitzt er am Tisch und langweilt sich und zu Hause gucken seine Mutter und sein Vater fern und er schläft fast ein.

K: Da will er/ da ist seine Mutter gestorben und auf dem Grabstein ist ein Bild von ihr drauf

K: Da ist Nacht und er träumt von Monstern

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Unheimlich, weil er denkt, dass die in seinem Zimmer sind

K: Da denkt er an einen Test, dass er eine Fünf kriegt

K: Da ist er also (..) im Krankenhaus, er denkt daran, dass er da liegt und erschöpft ist

K. Da ist er alleine und Mama und Papa gehen weg (..) da ist er alleine und guckt Fernsehen und dann denkt er (..) dass ein Auto gegen den Baum fährt. Das Auto von seinen Eltern

I: Also wie fühlt er sich?

K: Traurig, dass die nicht zurückkommen und er alleine sein muss.

I: Ist das passiert?

K: Er hat Angst, dass es passieren könnte.

Schritt 2

I: So, jetzt hab ich noch ein paar Aussagen und ich les sie dir vor, und dann sagst du mir einfach, was das bedeutet.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: (...)

I: Kannst du dir darunter was vorstellen?

K: Nein

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Ja, also (..) also mit meiner Schwester zum Beispiel (..) mit Geschwistern kann man sich oft streiten

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende

K: Bei manchen Sachen, die nicht so wichtig sind, also Geschenke oder so für Mama und Papa. Aber Hausaufgaben, die wichtig sind, die mache ich immer fertig

I: Ah, hast du das alles auf dich bezogen? Na schau mal, es geht darum, wenn ich dir zum Beispiel sage „Ich streite häufig“, dann erklärst du mir, was das bedeutet. Das ist nicht auf dich bezogen, dann sind nur Aussagen, dass du mir erklärst, was das heißt.

I: Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen

K: Keine Ahnung

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Wenn er (..) wenn er so 5 Minuten sitzt, dann kann er nicht mehr ruhig sitzen, und kribbelt auf seinem Stuhl oder so was.

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Dass, zum Beispiel, da ist was Gebasteltes oder was Empfindliches und er haut einfach drauf und macht es kaputt

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Dass, wie auf dem Bild, wo die Mutter sagt, er soll ins Bett gehen, und er macht das dann nicht, weil er das nicht will

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn jemand, wenn der Lehrer sagt, kein Trampolin, und er springt auf einem Trampolin

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Unterlegen? Kenn ich nicht. Wertlos auch nicht. Vielleicht wenn man nichts gut kann

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Wenn man was macht, ohne dass man vorher überlegt, ob das gut ist für die anderen oder für sich, dass man sich da weh tut

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Wenn man furchtsam ist, wenn man, wenn du schlecht träumst, dass du dann denkst, das ist in meinem Zimmer. Ängstlich ist so, eigentlich das gleiche. Nur, ja, wie soll ich das erklären. Keine Ahnung

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Wenn man was gemacht hat und denkt, das war falsch, das sollt ich lieber nicht tun. Wenn man zum Beispiel klaut

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Also, verlegen weiß ich nicht. Aber unsicher ist, wenn man so (..) nicht weiß, ob das jetzt nicht gut oder gut war

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K. Also, wenn man Späße macht und man die Hausaufgaben fertig machen muss, dass man das nicht schafft, weil der eine Grimassen macht und der andere sich dann nicht konzentriert weil er so viel Ablenkung hat

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: Dickköpfig weiß ich nicht, aber eigensinnig ist zum Beispiel beim Fußballspielen, wenn man nicht abgibt oder so. Dann spielt man alleine und schießt auf das Tor und gibt nicht ab.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Wütend, wenn man leicht wütend wird, wenn man nur mal sagt, wenn man ihm kurz wehtut und sagt „Entschuldigung“, dass man dann sofort wütend wird und es zurück macht

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: hmm (..) wenn man droht, zum Beispiel wenn man jetzt mit der Faust droht, dann heißt das, wenn man das noch einmal macht, dann boxt man ihn oder so was

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: unglücklich, wenn man/ wenn man glücklich ist, dann freut man sich aber unglücklich ist das Gegenteil

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Sorgen ist, wenn man was gemacht hat, also ist wie unsicher. Wenn man weg ist, wie der Junge dann dachte, das passieren könnte, dass seine Eltern gegen den Baum fahren könnten

I: Super, das war es schon.

Testperson 8, weiblich, 10 Jahre

Schritt 1

I: Ok, dann erklär mir einfach, was auf den Bildern passiert

K: (..) ja, ich sehe drei Jungen. Der eine spielt mit seiner Giraffe und seinem LKW und der andere hat sein Fahrrad hingeschmissen. Die spielen dann zusammen. (...) der denkt darüber nach (...) also, er denkt an die Zeit zurück, wie er mit solchen Sachen gespielt hat, und dann geht er zu dem kleinen Jungen und spielt mit dem.

K: (..) der denkt auch wieder daran, wie es war, als er damals auch in diesem Sandkasten gespielt hat, und dann spielt er halt mit. Er ist älter als die Kinder, mit denen er spielt aber er erinnert sich, wie viel Spaß es gemacht hat, als er kleiner war.

K: (...) der ist sauer. Auf seine Mutter. Oder wer das da ist.

K: da ist er sauer auf seinen Lehrer. Der schimpft oder so was.

K: Da schimpft er mit seinem Freund, weil er irgendwie keine Lust hat auf Fußball spielen oder so

K: Ein Geburtstagskuchen will er machen oder haben. Also ein Kuchen. Und dann fängt er an zu backen. Und dann lässt er alles stehen und nimmt sein Basketball

K: (5) Da denkt er über ein/ der soll bestimmt einen Baum malen oder so, und (..) dann fängt er halt an, aber malt nur so wie ein kleines Kind, so ein bisschen Krikel Krakel und dann hat er zwei Striche gemacht und ist fertig

K: da soll er bestimmt Hausaufgaben machen, und, dabei guckt er halt raus in den Garten. Und fragt sich bestimmt, warum da eine leere Bank ist oder so

K: Und im Unterricht denkt er an Fußball spielen und nicht an den Unterricht.

K: Und, er hört nicht zu und kibbelt einfach mit dem Stuhl

K: Beim Essen, beim Abendbrot oder so, Mittagessen (..) keine Ahnung, essen die und er macht Unsinn, hat die Füße auf dem Stuhl und fuchtelt mit der Gabel

K: Und im Unterricht wieder, macht er Trinkbewegung? Der hampelt rum

K: Zu Hause weint seine Schwester (..) und (..) weil (..) hat der Teddy ein Ohr ab? Weil der Teddy kaputt ist, und weil der Junge den vielleicht abgerissen hat weil er sauer war oder so

K: Im Unterricht zerfetzt er das Buch von einer/ ist das die gleiche gewesen auf dem vorherigen Bild? Also, einer Klassenkameradin zerfetzt er das Buch

K: Zu Hause zerschneidet er die Tasche seiner Mutter

K: Ich glaub, das ist sein Zimmer in der Wohnung, da schmeißt er alles hin auf den Boden, und seiner Mutter sagt „räum das alles wieder auf“ und er sagt „nein“

K: Und da guckt er Fernsehen und die Mutter schreit wieder „Aus“ und unten stellt sie sich dann vor den Fernseher. Er hat nicht auf die Mutter gehört

K: Mitten im Unterricht, glaub ich, isst er sein Frühstücksbrot, und obwohl da ein Schild ist, dass er nicht essen darf, macht er das trotzdem

K: Und im Unterricht erklärt der Lehrer irgendwas und alle hören zu und dann dreht er sich um und pfeift die ganze Klasse an und der Lehrer ruft „PSST“ und er hört nicht

K: Und in der Turnhalle, sagt der Lehrer, dass man nicht auf das Trampolin gehen kann und nicht rumhüpfen und so und alle gehorchen nur der Junge eben nicht und springt da rum

K: Ist der, der schwarz weiß war, immer noch der Junge?

I: Ja

K: ok, dann im Unterricht, irgendwie, ist der irgendwie ganz traurig. Guckt jedenfalls so.

K: Beim Abendbrot hört er auch gar nicht zu was die anderen sagen sondern denkt über sich nach und ist traurig

K: Und, (..) da klettert der halt auf eine Mauer und springt ganz fröhlich da rum und die anderen Leute rufen, dass er runter kommen soll, das ist ganz gefährlich

K: und da stellt er sich auf sein Fahrrad, auf seinen Sitz, und alle anderen sind ganz erschrocken

K: Und zu Hause lässt er die Zeitung von seinen Eltern abfackeln und die Mutter ist ganz entsetzt und er freut sich dabei noch

K: Das ist glaub ich, eine Hundewiese und da ist eine Frau mit ihrem Hund und (..) und er ist irgendwie erschrocken und will nicht, dass der Hund näher kommt.

I: Wie fühlt er sich?

K: Nicht gut, weil er Angst vor dem Hund hat

K: Was soll das auf dem Bild sein, was der Vater da sagt? Der Junge/ Der Vater sagt irgendwie, dass er (...) / da fragt der Papa bestimmt, wie war es in der Schule und da ist der Junge irgendwie ganz traurig und dann sagt der Vater, er soll jetzt in die Schule gehen und das will er nicht.

K: Da spielen die Basketball und da ist er ganz erschöpft und kann nicht mehr, und die anderen lachen über ihn ein bisschen. Und beim Essen denkt er darüber nach wie die Sportstunde war und (..) und ist irgendwie auch wieder ganz traurig und nachdenklich und macht glaub ich, Hausaufgaben und ist dabei sehr nachdenklich.

K: Am Abend ist es sehr gewitterig und da sind ganz viele Blitze und es regnet ganz doll und er hat Angst

K: Dann hat er Durst und trinkt was und lässt dabei sein Glas fallen und, im Bett denkt er dann auch darüber nach und (..) und, ist irgendwie dabei traurig, dass er das gemacht hat

K: Und dann spielen die wieder Basketball und da schubst er die anderen weg, damit er den Ball bekommt und verliert vielleicht so seinen Freund und im Unterricht ist er gar nicht bei der Sache und denkt darüber nach, dass er jetzt ganz viele Freunde verliert, wenn er so was macht.

K: Ok, im Unterricht kriegt er seine Arbeit zurück und hat eben eine Eins und (..) ja, wird irgendwie rot.

I: Wie fühlt er sich?

K: Nicht so gut. Er wird rot und ganz verlegen

K: Und dann ist sein Geburtstag und es kommen doch ein paar Freunde von ihm und gratulieren ihm und wollen mit ihm Geburtstag feiern, und er ist auch wieder ein bisschen verlegen weil er rot wird

K: Dann trifft er seinen Freund irgendwie und der lacht mit ihm irgendwie und fragt ihn irgendwas und er wird auch wieder ganz verlegen und wird rot. Vielleicht ist es ihm peinlich oder so was

K: Im Unterricht ist er glaub ich auch nicht bei der Sache und interessiert sich nicht, was im Unterricht passiert sondern um draußen, wie die Vögel fliegen und so

K: Und, (..) da spielt er mit seinem Freund Federball (..) und ein anderer Freund von ihm spielt gerade Fußball und dann findet er Fußball spielen viel besser und lässt den Schläger einfach fallen und lässt den anderen Freund einfach stehen und spielt einfach mit dem anderen weiter Fußball

K: Da kommt er nach Hause und die Mutter sagt bestimmt, er soll jetzt ins Bett gehen und er stampft aber auf und will das nicht

K: Und, (..) dann ist er / da geht er mit zwei Freunden ins Wasser oder so, da hat sein Freund einen Drachen dabei und lacht über das Schiff, was er dabei hat, und dann ist er ganz sauer und sagt „Heute spielen wir nicht mit dem Drachen sondern mit meinem Schiff“ und dann geht er oder dann, dann will der aber nicht mitspielen und geht einfach weg und der ist ganz sauer und spielt alleine mit seinem Schiff

K: und zu Hause, sagt die Mutter dann, er soll jetzt Zähne putzen, aber er möchte nicht und schmeißt mit Spielsachen auf seine Mutter

K: Da spielt er PlayStation und verliert eben und wird ganz sauer

K: Und dann will er, glaub ich, ein Eis essen, und dann sagt der Verkäufer „jetzt gibt es kein Eis mehr“ und dann ist er wieder ganz sauer und schmeißt die Milch aus den Regalen und ist Sauer

K: Und, dann (..), zieht er einem Mädchen an den Haaren

K: Und, im Unterricht, geht er glaub ich mit einer Schere auf seinen Lehrer zu und alle anderen sind ganz entsetzt

K: Ist das sein Vater? Ja. Und zu Hause beschimpft er seinen Vater und der weiß gar nicht, warum er schimpft

K: Also, dann ist er beim Geburtstag eingeladen und alle freuen sich und er ist irgendwie ganz traurig und beteiligt sich nicht

K: Dann setzt er sich auf sein Bett und (..) und fängt an zu weinen. Er ist traurig

K: Und, (..) ich glaub, in der Pause spielen die alle wieder nur er beteiligt sich gar nicht und versteckt sich hinter einem Busch und ist wieder ganz traurig

K: Auf dem Rückweg, da freuen sich alle Fußgänger und er ist halt traurig und geht ganz langsam und fühlt sich vielleicht allein gelassen

K: Und dann sitzt er auf dem Bett, dann probiert er Hausaufgaben zu machen und ist immer noch traurig und dann guckt er eine Serie mit Mama und Papa, Mama und Papa gucken gespannt zu aber er guckt gar nicht zu sondern ist wieder ganz traurig

K: Da denkt er irgendwie an ein Grab (..) und ist erschrocken.

K: Und denkt an Böse. Da sind Monster. (...) der denkt sich, dass die Monster irgendwie angreifen oder so

K: Da denkt er an eine Arbeit, und an eine 5. Dass er eine 5 bekommt

K: Und dass er auf einer Liege ist und ganz schwitzt.

K: und dann denkt er glaub ich, da kommt seine Mutter zurück, am Abend, und die winken und sind ganz fröhlich. Und abends guckt er eine Tiersendung. Aber er guckt die gar nicht richtig sondern denkt an ein Auto was gegen einen Baum fährt.

I: Und wer könnte in dem Auto sitzen?

K: Jemand aus seiner Familie. Dass die Mutter im Auto sitzt.

I: Ist das passiert?

K: Nein, er denkt, dass das passieren könnte

Schritt 2

I: So, ich les dir jetzt ein paar Aussagen vor und bitte dich mir zu erklären, was das bedeutet.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: Dass ich finde, das ich nicht ein gutes Alter hab oder so?

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Wenn jemand seinen Eltern zum Beispiel sagt, dass er das nicht will und immer Wiederworte gibt und nicht macht, was die Eltern sagen

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende

K: Zum Beispiel Hausaufgaben, wenn die zu schwer werden, dass man alles aufhört und liegen lässt und dem Lehrer erklärt, dass er keine Zeit mehr hatte

I: Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen

K: Im Unterricht vielleicht, wenn einer sich nicht mehr konzentrieren will oder zuhören kann

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Im Unterricht auch, wenn man dauernd kribbelt, wenn einem langweilig wird

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Wenn man bei Freunden ist und man fängt an zu spielen und da ist etwas und man macht es mit Gewalt kaputt. Vielleicht entschuldigt man sich dann auch gar nicht

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Ja, wenn man Widerworte gibt und nicht macht, was die Eltern sagen

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn der Lehrer sagt „Du bleibst diese Pause drin und musst was abschreiben“ und der macht es dann nicht

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Also, dass man denkt, man ist nichts Besonderes

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Man tut einfach was ohne davor zu überlegen, ob das richtig ist, oder ob das gut oder falsch ist

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Zum Beispiel wenn man im Dunklen Angst hat und sich auch nichts traut

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Dass man denkt, dass man dauernd was getan hat, dass man denkt, dass man immer was gemacht hat, nie hat man was Richtiges getan

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Wenn man was sagt und der andere halt komisch tut, und, wird man halt verlegen weil man denkt die Antwort ist falsch

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Wenn man, wenn jemand anderes halt irgendwas macht was den anderen kurz interessiert, dann guckt man halt nach hinten und lenkt sich kurz ab

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: sagt meine Oma manchmal. Ja, wenn man irgendwie stur ist und nicht so hört, was die anderen sagen

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: also, wenn ein anderer nicht macht was man sagt und dann irgendwie ganz sauer wird und dann um sich schlägt

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: Da sagt man zum Beispiel „Du holst mir jetzt ein Eis und bezahl das von deinem Geld“ und der andere sagt „Ne, mach ich nicht“ „Aber wenn du das nicht machst, dann schlag ich dich“

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Wenn man das jetzt auch macht, wenn man nicht geschlagen werden will, dass man das macht und von seinem Geld bezahlt und vielleicht auch anfängt zu klauen, damit man nicht geschlagen wird, dann ist man traurig

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: wenn man (..) jetzt zum Beispiel alleine zu Hause ist und die Eltern weg sind mit dem Auto, und, dann macht man sich dann jetzt Gedanken, dass die nicht gegen einen Baum fahren.

Testperson 9, weiblich, 9 Jahre

Schritt 1

I: Ok, dann fangen wir an. Erklär mir was auf den Bildern passiert.

K: Ok, also, da ist ein, da ist ein Junge, der ist (.) mit seinem Fahrrad so im Garten (..) auf so einer großen Wiese, da sieht er einen kleinen Jungen, der spielt mit einer Giraffe und mit so einem Laster und dann denkt der irgendwie so an seine Kindheit, so dass der das auch toll findet und dann spielt der halt mit dem kleinen Jungen

K: das ist auf einer, das ist halt so ein Junge, der gleiche, der denkt an seine Kindheit wieder, und dann sieht der da die kleinen Kinder im Sandkasten, mit einer Burg und so spielen, und dann geht der da auch hin (.) und spielt mit denen.

I: was passiert hier?

K: der hat sich mit seiner Mutter gestritten und jetzt ist der total sauer auf die (..) und macht irgendwie nur was er will.

K: da ist er sauer auf den Lehrer vielleicht weil er eine schlechte Note bekommen hat, also geschrieben hat.

K: Da hat er Streit mit seinem Freund.

K: Da schlägt er seiner Mutter vor, dass er einen Kuchen backt oder (..) ich weiß nicht (.) ja, dass er einen Kuchen backt oder er fragt sie, ob sie einen Kuchen backen kann. Ne, ich glaub er backt selber einen, weil hier sieht man ja auch, dass er die zusammenrührt, die Zutaten, und dann wenn er fertig ist, geht er Basketball spielen, aber er räumt gar nichts auf, er lässt einfach alles stehen.

K: also, das ist in der Schule (.) da sollen die was malen (.) und der denkt halt an einen Baum (.) zu malen. Dann probiert er das/ also, die sollen einen Baum zeichnen glaub ich. Und, dann zeichnen die Kinder halt alle einen und der (..) und der, der kann das nicht so oder der hat keine Lust dazu und er probiert das dann, und er sieht das Mädchen neben ihm wie weit das schon ist, und er pfeift dann so

K: da sitzt er in der Schule oder bei den Hausaufgaben, und dann guckt er nach draußen und will halt jetzt lieber draußen spielen mit seinen Freunden oder so, anstatt halt Hausaufgaben zu machen

K: Da ist er in der Schule, dann besprechen die irgendwas und der, der kommt überhaupt nicht mit, der denkt immer nur an Fußball spielen.

I: Passt er auf?

K: Nein, der konzentriert sich nur auf Fußball

K: Und da, da kibbelt der ja die ganze Zeit in der Schule, das soll man ja nicht. Und der passt halt die ganze Zeit nicht auf.

K: Da hampelt der am Tisch so rum, und hat irgendwie keine Lust. Vielleicht ist er schon fertig mit Essen und will halt nicht sitzen bleiben, sondern lieber aufstehen. Der ist da so ein bisschen wild.

K: Das ist er total wild in der Schule und macht was er will und passt überhaupt nicht auf.

K: Da (.)hat er sich vielleicht mit seiner Schwester gestritten und da ist der halt total sauer auf sie und reißt dann das Ohr vom Teddy ab.

K: Da reißt er einfach aus dem Buch seiner Nachbarin (.) oder vielleicht ist es ja auch seiner Schwester, eine Seite raus, also reißt es kaputt.

K: Da schneidet er einfach die Henkel von der Tasche seiner Mutter ab und die Mutter ist total geschockt, dass er so was macht halt. Das hätte die halt gar nicht von dem gedacht.

K: da ist sein Zimmer total unordentlich und die Mutter sagt halt dem Jungen, dass er aufräumen soll und der will aber nicht und sagt immer „Nein und nein, das ist auch egal weil Zimmer aufräumen ist voll doof“ oder so.

K: Da guckt der Fernsehen und der soll aber gar nicht gucken und da sagt die Mutter „mach das aus“ und der macht einfach überhaupt nicht aus und die Mutter wird dann sauer auf den.

K: Da isst der einfach in der Schule obwohl man das ja gar nicht darf. Da ist ja extra so ein Schild, dass man da kein Essen oder (.) ja irgendwie in den Raum mitbringen darf oder (.) nicht im Unterricht essen darf

K: Da redet der mit jemand oder (..) singt irgendwie so, und der darf das eigentlich nicht und da sagt der Lehrer „Pssst, sei leise“ und so.

I: Und hört er drauf?

K: Nein, der macht einfach weiter

K: Halt, da, das ist in der Sporthalle, die Klasse hat gerade Sport und der Lehrer sagt aber „Ihr dürft nicht aufs Trampolin gehen“ und da macht der das einfach. Und da schimpft der auch, aber (.) da macht der/ da hört er gar nicht auf den

K: Da ist er (.) irgendwie ein bisschen blass, vielleicht krank oder er hat keine Lust (.) vom Gesicht her würd ich jetzt denken, der ist ein bisschen krank, Bauchschmerzen oder so.

K: Also beim Essen, da geht es ihm irgendwie auch nicht so gut. Die (.) Schwester und der Vater und die Mutter quatschen halt irgendwie und der (..) der zieht sich so zurück

K: Da (.) rennt der einfach auf so einer ganz hohen Mauer rum, und die Leute die da unten stehen erschrecken sich total und sagen auch „Nein, du sollst jetzt runterkommen, das darf man gar nicht“

K: da macht er einfach Kunststücke auf seinem Fahrrad und das soll man aber auch irgendwie gar nicht weil das Fahrrad könnte ja umkippen

K: Da fackelt er die Zeitung, also irgendein Buch ab und da kommt die Mutter und die erschreckt sich total, dass er irgendwas abbrennt

K: also da (..) Ich glaub der hat Angst vor Hunden, der hat sich so erschreckt, ja, da ist ein Hund, ja (.) der hat irgendwie Angst vor Hunden.

K: Also der Junge schämt sich irgendwie vor der Schule oder hat keine Lust dahin zu gehen, also Lust hat der irgendwie nicht, der schämt sich oder so etwas, vielleicht hat er sich ja

gestritten oder so etwas ähnliches und der Vater sagt aber „Du musst jetzt in die Schule gehen“

K: Da spielen die Basketball und alle können das total gut und er kann das aber so überhaupt nicht und da hat er halt Angst, dass die anderen ihn auslachen oder so

I: Und dann, was passiert in den anderen Bildern?

K: Dann, denkt der halt beim Essen daran, und dann fühlt er sich halt so schlecht, dass die anderen halt so gut waren.

K: Da hat er Angst, da draußen ist halt ein Blitz, und da hat er Angst

K: Da holt er sich was zu trinken und da bringt der das Glas zurück und dann fällt ihm das runter und dann (.) macht er halt „Ohh“ und vielleicht hat er ja auch Schiss das seiner Mutter zu sagen, die könnte ja sauer drauf sein. Da fühlt er sich auf jeden Fall schlecht. Und im zweiten Bild, also da liegt er abends im Bett und da denkt der halt da dran, da hat er ein schlechtes Gewissen

K: Also, da spielen die Basketball und da schubst er einen Jungen hinter sich einfach um. Und, ich weiß nicht ob es extra war, aber da schubst er ihn halt um und dann, ähm, in der Schule denkt er halt da dran und da überlegt der vielleicht nochmal, dass das nicht gut war.

K: Also, da hat er eine Eins geschrieben und irgendwie fühlt er sich aber nicht so gut dabei, vielleicht sagen die anderen ja auch „Streber“ oder so zu dem, halt, dass er eine Eins geschrieben hat

K: Und an seinem Geburtstag, also da ist ein Geburtstag, und die anderen Kinder, die (.) feiern halt mit dem und haben auch einen Kuchen für den gebacken und er irgendwie (.) ich weiß nicht, irgendwie geht es ihm nicht so gut dabei, der freut sich nicht so richtig darüber

K: Da ist der halt in der Schule, da sagt sein Kumpel irgendwie „Hey“ oder so etwas und der (..) weiß nicht, der ist irgendwie ein bisschen, nicht so gut drauf.

K: Da passt er halt nicht auf in der Schule und da guckt der halt immer schön auf den Vogel da und passt halt nicht auf was der Lehrer da vorne sagt.

K: Da spielen die, (..) was ist das? Tennis oder (.) was auch immer. Dann geht der Junge, also sein Freund. Oh ne, das ist ein anderer Junge. Da spielen die halt, und da holt halt der andere Junge in dem Bild, da ist vielleicht, vielleicht holt der Freund seinen Ball oder der guckt zu wie der Junge da spielt, und der ähm, der geht dann einfach weg, der Junge und spielt mit dem anderen Jungen Fußball und da ist sein Freund traurig, dass er weggegangen ist.

K: Da sagt die Mutter „Du musst jetzt ins Bett gehen, es ist schon spät“ und so und der Junge will aber überhaupt nicht ins Bett und der setzt sich halt, sie, also die Mutter setzt sich schon durch aber er sagt halt „Nein, ich will nicht ins Bett“

K: Da haben die andern Kinder einen Drache und der halt ein Boot und irgendwie ist der sauer auf die anderen, weil die haben einen Drachen und er hat nur ein Boot oder so was und dann sagt er irgendwie, dass Drachen voll doof sind und Boote viel besser sind oder so was, oder „man darf hier keine Drachen fliegen lassen“ glaub ich eher nicht (.) und dann gehen die halt mit dem Drachen weg und der spielt dann halt mit seinem Boot

K: Da spielt er halt noch und die Mutter sagt „Du musst jetzt Zähne putzen gehen“ und dann bewirft er die Mutter einfach mit einem Auto.

K: Da spielt er halt Video, PlayStation, X Box oder so was und dann ähm, fliegt halt die Fernbedienung gegen den Fernseher oder gegen das Glas und dann steht auf dem Fernseher „Game Over“ also Spiel vorbei

I: Und wie fühlt er sich dabei?

K: Schlecht also vielleicht finden die Eltern das nicht so gut, dass er da die Blumen umgekippt hat

K: Da sagt der Vater „ Du darfst kein Eis“ und dann wirft er, also da sind die in einem Geschäft, und da wirft er einfach so Milchflaschen aus dem Regal und so

I: Wie fühlt er sich?

K: Der ist sauer, sauer irgendwie auf den Vater, dass er halt kein Eis darf

K: Da zieht er so einem Mädchen einfach an den Haaren ohne Grund irgendwie, also, dass Mädchen hat ihm ja gar nichts getan, also da sieht man ja zumindest nicht auf dem Bild

K: Also da (..) da macht der einfach mit der Schere so schnipp schnipp und so, also da bedroht er den Lehrer und der Lehrer ist vielleicht ein bisschen sauer auf den, er hat auch Angst davor

K: Da, (..) da ist er so sauer auf den Vater und macht so „Komm, irgendwie, ich schlag dich jetzt gleich“ und so. Also, der bedroht den Vater

K: Da (..) schämt er sich irgendwie, vielleicht, hat jetzt das Mädchen da Geburtstag, mit den hellen Haaren, und alle haben ein Geschenk für sie mitgebracht nur er hat kein Geschenk. Irgendwie so. also er schämt sich für irgendwas, oder ist traurig

K: Da weint er halt in seinem Bett, weswegen weiß man jetzt nicht aber er ist traurig

K: So, dann(..), spielen halt die anderen Kinder im Garten, oder was das ist, in der Schule halt, da spielen die mit dem Ball und so und der, ist irgendwie traurig, der spielt nicht, vielleicht zieht der sich zurück oder so was

K: Da geht der halt zur Schule und da, ist der irgendwie traurig, also man sieht jetzt nicht warum, aber er ist traurig.

K: Da sitzt er in seinem Bett, da macht der Hausaufgaben und dann gucken die abends einen Film und irgendwie geht es dem immer nicht so gut

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Traurig. Vielleicht denkt er ja an irgendetwas Trauriges

K: Und (.), da, da denkt vielleicht an seine Mutter, die ist tot und denkt dann so da dran oder so. Also da fühlt er sich halt so traurig und erschreckt sich so ein bisschen

K: Also der hat Angst vor Monstern oder irgendwie so, also vor Außerirdischen oder so

K: Da erinnert er sich vielleicht so an eine Fünf, also an schlechte Noten die er geschrieben hat und da schämt er sich so ein bisschen für oder er hat halt Angst so schlechte Noten zu schreiben

K: Da erinnert sich vielleicht dran, wie er im Krankenhaus lag und dass es ihm da gar nicht gut ging, aber, es könnte auch sein, dass der Angst davor hat, dass so was passiert

K: Also (.) da gehen die halt, die Eltern fahren irgendwo hin, dann guckt der Junge fernsehen und dann denkt der irgendwie daran, also er fände das jetzt total schlimm wenn die Eltern einen Autounfall oder so was hätten

Schritt 2

I: Super, so das waren schon die Bilder. Und jetzt les ich dir ein paar Aussagen vor und bitte dich mir zu erklären, was die bedeuten, ok?

K: Ok.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: Also, jetzt zum Beispiel, wenn jemand jetzt 20 oder so ist, und dann guckt der immer noch „Kaju“ (?) oder so was oder Hello Kitty, dann denkt der halt „Aber das sind ja keine Filme, die man noch mit 20 guckt“ oder so was

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Also, dass man halt wenn man jetzt (..) sich zum Beispiel, nicht mit anderen so gut vertragen kann, und dass man sich häufig streitet und dass auch wenn der eine gute Idee hat, dass man dann trotzdem was zu meckern hat

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende

K: Das man halt, wenn man was anfängt, und dann macht jemand anders eben was anderes und dann denkt man „Ach, das kann ich ja jetzt auch machen“ aber man lässt das andere einfach stehen und man macht das gar nicht zu Ende

I: Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen

K: Also, wenn jetzt zum Beispiel ein Junge in der Schule sitzt und, also die Schule dauert ja ziemlich lange, also, fast der halbe Tag und dann, kann er sich halt überhaupt nicht konzentrieren, also, nach einer halben Stunde oder so passt der halt gar nicht mehr auf, und denkt an was ganz anderes

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Wenn man halt (..) also, man sitzt halt in der Schule und dann sitzt man da ja immer so lange auf dem Stuhl und da will man sich halt lieber bewegen und man fängt an zu kibbeln mit dem Stuhl und so

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Also wenn jemand anderes vielleicht/ also wenn man ein Spielzeug hat und jemand anders hat halt ein viel coolerer Spielzeug was man viel cooler findet, und dann macht man das einfach von dem so kaputt und so

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Also, wenn man zum Beispiel sich ein bisschen häufiger mit den Eltern streitet, dann sagen die „Ja, jetzt musst du aber ins Bett gehen“ und da macht man das einfach nicht und widerspricht den dann „Ne, ich mach das jetzt nicht“

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn der Lehrer jetzt zum Beispiel sagt „So, und jetzt pack dein Frühstück weg“, dann packt der das einfach nicht weg und isst einfach weiter

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Was heißt unterlegen? Dass man nichts wert ist? Ist das so ähnlich? Naja, also (..). Also wertlos, dass man, wenn die anderen so coole Klamotten an haben, und man selber so Sachen, die nicht so cool sind irgendwie, halt, dann fühlt man sich halt so wertlos, also, dass man halt überhaupt nichts gut hat, also dass man halt so doof ist und die anderen voll cool und so

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Also, wenn der/ wenn man jetzt so eine Arbeit bekommt, so einen Test, und (..) da schreibt man halt irgendwas hin, man überlegt gar nicht, was man da jetzt hinschreibt

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Also, wenn man jetzt zum Beispiel sagt „Komm mit mir da und da hin“ und man sagt „Ne, da hab ich irgendwie Angst, und da will ich nicht hingehen“

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Wenn man jemand jetzt aus Versehen jetzt so ein bisschen angerempelt hat so, dann, dann denkt man halt man hat ihm jetzt total weh getan, dass man irgendwie so alles, dass man halt jetzt für alles irgendwie so Schuld wär

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Also (...) wenn man jetzt so einen Test wieder kriegt, wenn man da jetzt, wenn da so eine Frage ist, und man da jetzt die Antwort hin schreibt und man ist sich aber jetzt nicht sicher ob das richtig oder falsch ist, man weiß nicht genau

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Wenn man jetzt in der Schule halt aufpasst, im Unterricht, dann fliegt ein Vogel vorbei oder so was, am Fenster und dann guckt man halt auf den und passt nicht weiter auf

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: Also, man macht immer nur das, was man selber will und nicht das, was die anderen machen wollen

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Also (..) wenn einer jetzt zum Beispiel sagt „Du siehst heute irgendwie doof aus“, dass man total, also dann ist man total sauer auf den oder schlägt den oder so was oder gibt halt total doofe Kommentare zurück

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: Wenn einer jetzt zum Beispiel zu jemand gesagt hat „Haha, du hast eine Fünf geschrieben“ dann sagt man „Geh weg oder so, sonst schlag ich dich total ins Gesicht“ oder so

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Also, wenn jetzt (..) wenn man halt traurig ist. (..) Also, wenn jetzt jemand/ man hat in einer Arbeit eine Sechs geschrieben, und sonst schreibt man halt immer Einser oder Zweien, und dann ist man total traurig oder man könnte Angst haben, dass die Eltern auf einen sauer sind

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Wenn man jetzt irgendwie eine Vier, Fünf geschrieben hat, dann macht man sich Sorgen dass die Eltern jetzt irgendwie sauer auf einen sein könnten oder so.

I: Super, vielen Dank!

Testperson 10, männlich, 5 Jahre

Schritt 1

I: Ok, Ich möchte gern, dass du mir jetzt erklärst, was auf den Bildern passiert.

K: Da denkt, da sieht der Junge wie das Mädchen mit der Giraffe spielt und mit dem Laster, dann wirft er sein Fahrrad hin und nimmt dem Mädchen das weg.

I: Erklär mir bitte, was da passiert

K: Da geht seine Familie wandern und da denkt er an den Sandkasten und wie er darin spielt. Da spielt er mit Kindern

K: Da ist er wütend auf seine Mama, seine Mutter

K: Da ist er wütend auf den Lehrer

K: Da ist er wütend auf einen Jungen weil er, irgendwas, irgendwas mit dem Ball gemacht hat.

K: Da fragt er seine Mama, ob er einen Kuchen backen darf. Da sagt seine Mutter „ja“ und dann tut er da Mehl rein und lässt es einfach stehen und geht nach draußen und spielt Basketball.

K: Da will der einen Baum malen aber er kann das irgendwie nicht. Der versucht das, aber er schafft das irgendwie nicht, einen Baum zu malen. Und dann pfeift er, will es ihm keinen Spaß macht.

K: Da macht er Hausaufgaben und will nach draußen einfach

K: Da sitzt er in der Schule und ihm ist langweilig und denkt an Fußball

K: Da wackelt er so mit dem Stuhl

K: Da wirft er mit dem Besteck rum beim Essen

K: Da stört er die in der Schule (..) der macht da so verrückte Sachen.

K: Da reißt er von seiner Schwester von ihrem Hasen das Ohr ab. Da guckt er ganz böse

K: Da reißt er Papier raus aus einem Buch

K: Da schneidet er von seiner Mutter mit der Schere die Henkel ab, und er guckt auch ganz böse

K: Da sagt die Mutter, er soll sein Zimmer aufräumen, aber er will das einfach nicht.

K: Da darf er Fernsehgucken, dann sagt seine Mutter „ das reicht jetzt“, dann guckt er einfach weiter und dann stellt sich die Mutter vor das Fernsehen und er soll aufräumen

K: Da isst er sein Pausenbrot in der Schule und er darf das eigentlich nicht.

K: Da spricht er die an und die findet das nicht schön, der Lehrer sagt dann „leise“ weil der quatscht so laut.

K: Der Lehrer sagt, man soll nicht auf dem Trampolin hüpfen aber er beachtet das nicht und dann hüpfet er einfach da drauf

K: Da ist dem Jungen langweilig in der Schule und er will einfach nach Hause. Und er ist traurig

K: Da ist der traurig beim Essen, er fühlt sich nicht wohl

K: Da läuft er auf einer Mauer und die finden das nicht toll und die, die kann da gar nicht hingucken.

I: Was meinst du, wie fühlen die sich da unten?

K: Nicht so gut

K: Da macht der Junge auf dem Fahrrad Kunststücke und er darf das eigentlich nicht.

K: Da brennt der Junge eine Zeitung an und der Junge findet das witzig und die Mutter erschreckt sich

K: Da füttert das Mädchen den Hund und der Junge kann da gar nicht hingucken.

I: Was meinst du, wie fühlt der sich?

K: (...) Blöd

K: Da sagt der Vater, er soll in die Schule aber der Junge fühlt sich ängstlich (..) ich glaub, dass ist auch bei dem Hund, da hat er sich ängstlich, glaub ich, gefühlt

K: Da denkt der Junge an Basketball.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Nicht so wohl.

K: Da ist Gewitter und der Junge hat Angst

K: Da fällt dem Jungen ein Glas runter und als er im Bett lag hat er da noch immer Angst.

K: Da zieht der Junge den anderen runter und in der Schule hat er immer noch Angst und denkt da ran.

K: Da sagt die Lehrerin er hat eine 1 und dabei kriegt er rote Backen

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Nicht so wohl.

K: Da ist sein Kindergeburtstag und der Junge fühlt sich nicht wohl.

K: Da wollte der Junge sich wieder mit ihm vertragen (...) der Junge kriegt dann rote Backen.

K: Da ist ihm langweilig in der Schule, da kommt ein Vogel vorbei und dann guckt er aus dem Fenster.

K: Da spielen die Tennis oder so, (..) und da sieht er wie der Fußball spielt und das es blöd ist, dass der alleine spielt, dann lässt der einfach den Schläger fallen und der andere ist traurig

K: Da sagt die Mutter, er soll ins Bett gehen, aber er will nicht.

K: Ähm (.) da haben die anderen Kinder einen Drachen. Aber er hat keinen und dafür sagt er aber, er hat ein Boot und dann sind die traurig

K: Da sagt die Mama, er soll seine Zähne putzen, aber der Junge will nicht und dann bewirft er seine Mutter mit einen Auto

K: Da spielt er Autorennen auf der Wii und da stehe (.) das kann ich nicht lesen, und dann wirft er die Fernbedienung gegen den Fernseher

K: Da fragt er seinen Vater ob er ein Eis darf, dann sagt der Vater nein und dann wirft er die Milch auf den Boden

K: Da zieht er einem Mädchen an den Haaren. Er findet es lustig und dem Mädchen tut es weh

K: Da wirft der Junge eine Schere auf den Lehrer

K: Da ist er wütend auf seinen Vater und will den boxen

K: Da ist er wieder auf einem Geburtstag und dem Jungen ist das peinlich

K: Da ist der Junge traurig

K: da ist der Junge traurig weil er ausgeschieden wurde

K: Da fühlt der Junge sich peinlich.

I: Woran erkennst du das?

K: An dem Gesicht

K: Da guckt er mit seinen Eltern Fernsehen und er fühlt sich noch immer peinlich

K: Da denkt er an seine Mutter, dass sie stirbt

I: Wie fühlt er sich?

K: Ängstlich oder peinlich, ich weiß es nicht

K: Er hat Angst vor Monstern

K: Da hat er Angst dass er in der Schule eine 5 kriegt

K: Da hat der Junge Angst, dass er im Krankenhaus liegt

K: Da gehen seine Eltern Autofahren und der Junge hat Angst dass sie einen Autounfall haben

Schritt 2

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: (5) dass der das/ man, dass er einfach älter sein will

I: Kannst du mir das näher erklären?

K: Ich weiß es nicht

I: Was bedeutet: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Das man (...) weiß ich nicht.

I: Überleg mal

K: Dass man sich oft mit einem streitet (...) und das mit dem anderen, das weiß ich nicht.

I: widersprechen?

K: ja

I: Kennst du das Wort?

K: Nein

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende

K: Dass man Dinge macht, die man dann nicht mehr zu Ende macht.

I: Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen

K: weiß ich nicht

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Dass man nicht lange sitzen kann und still bleibt (..) dann macht man so Quatsch, man fängt dann an zu spielen (..) und wenn man dann im Theater ist, dann soll man ja nicht spielen. Im Theater in der Schule ist das genauso. (..) dann muss ich mich immer auf den Boden setzen und still sitzen

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: dass dann die anderen sauer sind (..)

I: und was macht man dann?

K: Weiß ich nicht

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Wenn die Eltern was sagen und die Kinder gehorchen nicht (..) die Kinder machen dann was anderes

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Dass man dann nicht auf den Lehrer hört oder auf die Lehrerin, dann macht man dann was ganz anderes

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Ich weiß nicht was das heißt

I: Weißt du was Wertlos heißt?

K: Nein

I: Weißt du denn was unterlegen heißt?

K: Nein

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Dass man Dinge macht, und man nicht weiß, was man so machen soll

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Dass man Angst hat

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Das versteh ich nicht (..) das kenn ich nicht

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: keine Ahnung, das weiß ich nicht

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: dass man abgelenkt wird

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: Was heißt dickköpfig? Dass mein Kopf fett ist? (Kichern)

I: Nein, nicht ganz (lachen). Weißt du denn was eigensinnig heißt?

K: Nein

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Dass man hitzköpfig ist?

I: Nein.

K: Ich weiß nicht, was das heißt

I: Ich drohe Anderen, sie zu verletzen

K: Dass man einen verletzt

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Das weiß ich nicht.

I: Welches Wort kennst du denn?

K: Ich weiß nur, was traurig heißt.

I: Was heißt das denn?

K: Wenn man sich weh tut (..) wenn man auf einen spitzen Stein fällt

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Wenn die Eltern einen Unfall haben (..)

Anhang III: Protokollbogen der Playtestung

Name des Kindes: _____

Alter:

Geschlecht: Männlich Weiblich

Name Tester: _____

Einführungsfragen

1. Hast du einen eigenen Computer?
2. Wofür benutzt du deinen/den Computer? Spielen? Internet? Sonstiges?
3. Wie oft sitzt du in der Woche am Computer?
4. Wie lange sitzt du dann am Computer?

Generelle Einführung

Heute darfst du ein ganz neues Spiel auf dem Laptop spielen! Du bist einer der ersten Kinder, dass das Spiel spielen darf und weil es noch nicht ganz fertig ist, brauchen wir deine Hilfe um es noch besser zu machen! Ich werde dir beim Spielen zusehen und dir währenddessen auch ein paar Fragen stellen. Danach werden wir uns noch ein wenig Unterhalten damit ich den Spiele Entwicklern sagen kann, was du darüber denkst. (Du bekommst nun Kopfhörer und) die Stimme sagt dir was du zu tun hast. Bist du bereit? Hör dir alles ganz genau bis zum Ende an.

➔ Start/ Wähle deine Spielfigur

Hi, ich bin Tommy. Ich möchte dich gerne näher kennen lernen. Dafür zeige ich dir jetzt ein paar Geschichten. Klicke jetzt unten auf den Pfeil, um weiter zu kommen ➔ Weiter

Du hörst gleich ein paar Sätze. Damit du dir die Sätze besser vorstellen kannst, siehst du dazu ein paar Bilder, in denen ich mich unterschiedlich verhalte oder fühle. Vielleicht stellst du dir unter diesen Sätzen auch etwas ganz anderes vor. Das ist kein Problem. Es sind nur Beispiele, damit es dir leichter fällt. Nach jeder Geschichte sollst du mir mitteilen, wie ähnlich es dir geht.

➔ „Was passiert da jetzt? Was will Tommy von dir?“

Das was du hier anklickst, wird natürlich an niemanden weitergegeben. Deswegen bitte ich dich, immer ganz ehrlich zu antworten. Komm, wir probieren das jetzt einmal gemeinsam aus.

➔ **Klickt Kind weiter oder wartet es auf Aufforderung?**

Ich mag Schokolade ➔ Weiter

Jetzt zeigst du mir auf diesem Thermometer, wie sehr dieser Satz auf dich zutrifft“ „Wenn du 0 im Thermometer anklickst, bedeutet es, „trifft nicht zu“. 1 bedeutet „trifft etwas oder manchmal zu“, und 2 bedeutet „trifft genau oder häufig auf dich zu“ Bitte klicke jetzt.

➔ Kind soll klicken. Fragen „Was bedeutet das jetzt?“

Hast du alles verstanden? Wenn du die Erklärung noch einmal hören möchtest, dann klicke auf das rote Kreuz. Wenn für dich alles klar ist dann klicke auf das grüne Häkchen und geht es mit der ersten Geschichte los.

➔ „Wann klickt man das rote Kreuz? Wann klickt man auf das grüne Häkchen?
Was passiert dann?“

➔ Beobachtung währenddessen: Wird das Thermometer intuitiv richtig bedient?

➔ Lässt das Kind Tommy/Conny „ausreden“ oder werden schon vorher Thermometer-/Weiterbuttons geklickt? (bei Kopfhörern nicht zu beobachten)

DANACH:

1. Worum, glaubst du, geht es in dem Spiel?
2. Auf wen bezieht sich der Satz „Ich mag Schokolade“? (Auf dich oder auf Tommy/Conny?)
3. Wozu gibt es das Thermometer?
4. Was bedeutet „0“ auf dem Thermometer?
5. Was bedeutet „1“ auf dem Thermometer?

6. Was bedeutet „2“ auf dem Thermometer?

Items

1. Nach dem ersten Bild:

➔ **Was musst du jetzt als nächstes tun?** (grünen Pfeil klicken)

2. Nach dem zweiten Bild:

➔ **Was musst du jetzt als nächstes tun?** (auf dem Thermometer einschätzen, wie sehr der Satz auf mich zutrifft).

➔ **Was würdest du jetzt anklicken?** _____ (Antwort) **Und was bedeutet das?**

➔ **Auf wen bezieht sich die Aussage „Ich fühle mich zu jung für mein Alter?“**

Nach dem dritten Bild:

- ➔ **Wieso gibt es an dieser Stelle kein Thermometer?** (Weil die Geschichte noch nicht fertig ist/ weil noch nicht alle Bilder gezeigt wurden)

Viertes Bild („Ich streite häufig“ Bild 2 wird gezeigt, dann das dritte von dem Item)

- ➔ **Wie viele Bilder wurden gezeigt? Warum glaubst du, dass ___ Bilder gezeigt wurden? Was bedeutet das?**

- ➔ **Was würdest du jetzt anklicken? (Antwort) Und was bedeutet das?**

- ➔ **Auf wen bezieht sich die Aussage „Ich streite häufig oder widerspreche viel“?**

Bild „Ich mag Tiere“

- ➔ **Was würdest du jetzt klicken? (Antwort) Und was bedeutet das?**

- ➔ **Auf wen bezieht sich die Aussage „Ich mag Tiere“?**

Usability Fragen nach dem Spiel

1. Hat dir das Spiel Spaß gemacht?

1	2	3	4	5
NEIN		Ein wenig		JA

2. Was musstest du im Spiel machen?

3. War das Spiel zu einfach? Zu Schwer? Genau Richtig?

1	2	3	4	5
Zu Schwer		Genau Richtig		Zu Einfach

4. Was hat **dir** am **Besten** an dem Spiel gefallen? Warum?

5. Was hat dir an dem Spiel **NICHT** gefallen? Warum?

6. Wie sehr hat dir das Spiel gefallen?

1	2	3	4	5
Ich hasse es		Weder hassen noch lieben		Ich liebe es

7. Hat dich irgendwas frustriert während dem Spiel?
8. Für wen ist das Spiel? Für dich oder jemand anderen?(jüngere/ältere Kinder?)
9. Was sollten die Entwickler noch in das Spiel einfügen? Was sollten sie weglassen?

TOP PROBLEMS

„Jetzt zum zweiten Teil in diesem Spiel

Ich les dir davon die Instruktion, die vorher vom Computer vorgelesen wurde, jetzt selbst vor, weil das mit dem Ton noch nicht funktioniert“ (Irgendwas sagen, dass die Kinder bescheid wissen, dass nun ein neuer Teil beginnt ☺)

„Super, vielen Dank für deine Antworten! Als letztes würde ich gerne von dir wissen: Welches Problem beschäftigt dich am meisten?

Du siehst gleich diese 8 Problemfelder. Klicke dann auf ein Problemfeld um es dir genauer anzuschauen. Sieh dir alle Problemfelder nacheinander an. Klicke dafür auf das erste Bild.

(Kind klickt)

„Klicke jedes der Probleme an, um zu hören, was das für ein Problem ist.

Wenn du glaubst, dass dich eines dieser Probleme beschäftigt, dann gib an, **wie sehr** es dich beschäftigt. Dafür bewegst du den Strahl unter dem Bild zwischen den Zahlen 0 und 10. 0 steht dafür, dass es dich gar nicht beschäftigt und 10 steht dafür, dass dich dieses Problem sehr beschäftigt und. Du kannst so viele Probleme auswählen wie du möchtest.

Wenn dich keines der Bilder aus dem Feld als Problem beschäftigt, dann wähle einfach keines aus. Klicke unten auf das Kreuz und du kommst zurück zur Übersicht mit allen 8 Problemfeldern. „

„Du kannst auch so viele Problemfelder auswählen wie du möchtest“

➔ Was musst du jetzt tun? Warum musst du das jetzt tun?

Kind soll ein bisschen rumklicken und, nur als Beispiel, eines auswählen und raten. Dann fragen:

➔ Was bedeutet das jetzt?

➔ Weiter

„Hier siehst du noch einmal alle Problemfelder. Wähle bitte zum Schluss noch aus, welches davon dein **grösstes** Problem ist. Dafür klickst du auf die 1. Danach gibst du an, welches Problem dein zweitgrösstes Problem ist, indem du auf die 2 klickst. Und dann, welches dein drittgrösstes Problem ist. Dafür klickst du auf die 3.

Wenn du fertig bist, klicke auf den Pfeil unten – dann hast du es geschafft!“

➔ Was musst du jetzt tun? (Was bedeutet das?)

10. Hat dich irgendwas frustriert während dem Spiel?

11. Wie haben dir die Figuren in dem Spiel gefallen?

12. Für wen ist das Spiel? Für dich oder jemand anderen?(jüngere/ältere Kinder?)

13. Was sollten die Entwickler noch in das Spiel einfügen? Was sollten sie weglassen?

Anhang IV: Information über die Untersuchung für die Schulen

Sehr geehrte LehrerInnen,

Wir sind StudentInnen der Psychologie an der Universität Wien und führen derzeit im Rahmen unserer Diplomarbeit eine Studie zu Einstellungen und Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen durch.

Wir laden Sie herzlich ein, an unserer Untersuchung teilzunehmen und würden uns sehr freuen, wenn Sie uns bei unserer Arbeit unterstützen würden.

Die Teilnahme an einer Untersuchung ist freiwillig und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen durch Sie beendet werden, ohne dass Ihnen hierdurch Nachteile entstehen.

1. Was ist der Zweck der Untersuchung?

Der Zweck dieser wissenschaftlichen Untersuchung ist die Überprüfung eines **neu entwickelten Verfahrens** zur Erfassung der psychischen Gesundheit im Kindes - und Jugendalter. Um wissenschaftlichen Standards zu genügen,

benötigen wir im Rahmen unserer Diplomarbeit eine möglichst große Gruppe von 6 bis 12-jährigen Kindern, denen wir dieses Verfahren vorgeben können.

Mit Hilfe von derartigen psychologischen Fragebögen können mögliche „Problemfelder“ früh genug erkannt werden. Denn obwohl bis zu 21% der Kinder und Jugendlichen an psychischen Gesundheitsproblemen leiden, werden viele nicht identifiziert und behandelt. Stigma, mangelndes Bewusstsein und Fehlinformationen rund um psychische Gesundheitsprobleme führen dazu, dass bis zu 80% der Kinder und Jugendlichen die an psychischen Gesundheitsproblemen leiden eine Behandlung vorenthalten wird, die ihr Leben verändern könnte.

Im Zuge dessen hat unsere Arbeitsgruppe ein Verfahren, das Verhalten und Einstellungen hinsichtlich Auffälligkeiten überprüft, neu entwickelt. Die Fragen werden nicht wie üblich im schriftlichen Fragebogenformat sondern anhand von **Comics (Bildgeschichten) am Computer** vorgegeben.

Bei herkömmlichen Fragebögen stellt sich nämlich - besonders für das Kindesalter – ein schwerwiegendes Problem: Sie bestehen aus mehreren schriftlichen Aussagen, welche von den Kindern selbstständig gelesen und beantwortet werden sollen. Hierfür mangelt es insbesondere jungen Kindern häufig an hinreichendem Wortschatz und Leseverständnis, sowie der Fähigkeit zum abstrakten Denken.

Das im Rahmen dieser Diplomarbeit erarbeitete Verfahren versucht nun diese Probleme anhand von bildlicher anstatt sprachlicher Darstellung der Aussagen zu umgehen. Es geht bei dieser Untersuchung nicht um eine individuelle Beurteilung der Kinder sondern um eine wissenschaftliche Überprüfung, ob diese Art der Vorgabe tatsächlich Vorteile gegenüber der herkömmlichen hat.

2. Wie läuft die Untersuchung ab?

Die Untersuchungsdauer wird sich maximal auf eine Schulstunde zu je zwei Terminen belaufen. Es werden dabei den Kindern zuerst Bildergeschichten (Comics) am Computer oder Laptop gezeigt und dazu Fragen gestellt, wobei sich die Kinder selbständig durch das Programm „klicken“ können. Außerdem wird ein schriftlicher Fragebogen vorgelegt, der ggf. gemeinsam von uns mit den Kindern ausgefüllt wird, und ein weiteres Verfahren, welches Bildergeschichten präsentiert. Zusätzlich werden den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten Fragebögen gegeben.

Den LehrerInnen steht es frei, Fragebögen über die SchülerInnen auszufüllen, da dies möglicherweise einen zu großen Arbeitsaufwand bedeuten könnte.

3. Wann wird die Untersuchung vorzeitig beendet?

Ihre Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie können jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, Ihre Teilnahmebereitschaft ablehnen oder widerrufen und aus der Untersuchung ausscheiden, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

4. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Untersuchung gesammelten Daten verwendet?

Alle erhobenen Daten unterliegen der Schweigepflicht, werden streng vertraulich behandelt und unter Beachtung des Datenschutzes statistisch ausgewertet.

5. Entstehen für die Teilnehmer Kosten?

Durch Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung entstehen für Sie keine Kosten.

6. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen

Für weitere Fragen im Zusammenhang mit dieser Untersuchung stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung.

Email:

Tel.Nr.:

(Laura Winkelmann) oder

(Constanze Otto)

Mit freundlichen Grüßen,

Johannes Engler, Constanze Otto, Ina Maria Landrock, Laura Winkelmann

Anhang V: Einverständniserklärung zur Untersuchung für die Eltern

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte!

In der Schule, die ihr Kind derzeit besucht, soll eine wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt werden, in der es darum geht, ein **neu entwickeltes Verfahren, welches die psychische Gesundheit im Kindesalter erfassen soll, auf seine Gültigkeit hin zu überprüfen**. Diese Studie wird sich auf jeweils max. 45 Minuten an zwei Terminen belaufen.

Warum wurde ein neues Verfahren entwickelt?

Psychische Gesundheit ist, ebenso wie die körperliche Gesundheit, ein wichtiger Schutzfaktor für die Anforderungen des Lebens. Je früher mögliche Problemfelder identifiziert werden können, desto gezielter kann geholfen werden. Daher sind Verfahren, die die psychische Gesundheit im Kindesalter erfassen, von großer Bedeutung.

Normalerweise wird die psychische Gesundheit mittels schriftlicher Fragebögen erhoben, die die Kinder selbstständig zu lesen und zu beantworten haben. Nun stellen sich dabei jedoch zwei große Herausforderungen ein: Sowohl das Lesevermögen wie auch die Fähigkeit zum abstrakten Denken sind bei jüngeren Kindern möglicherweise noch nicht ausreichend ausgebildet. Dies kann dazu führen, dass Fragebögen nicht adäquat beantwortet werden *können*.

Um diese Schwierigkeiten zu umgehen, wurde ein neues Verfahren für den Computer entwickelt. Zur Erfassung der psychischen Gesundheit im Kindesalter werden nun Comics (Bildgeschichten) am Computer gezeigt und jegliche Aussagen vom Computer vorgelesen. Dies soll das Verständnis der Kinder für die Aussagen unterstützen.

Die vorliegende Studie

Unsere Studiengruppe will damit überprüfen, ob das von uns entwickelte comicbasierte Verfahren besser von Kindern angenommen wird als der ursprüngliche schriftliche Fragebogen. Die Studie dient also der reinen Überprüfung des neu entwickelten Verfahrens, und ob eine solche neue Form der Vorgabe besser für das Verständnis von Kindern ist. Zusätzlich werden zwei weitere Verfahren vorgegeben: Zum einen zur Erfassung des

abstrakten Denkens sowie ein Fragebogen, der ebenfalls die psychische Gesundheit erfasst.

Selbstverständlich stehen dabei die Bedürfnisse ihres Kindes im Vordergrund! Es können jederzeit Pausen gemacht werden und wir werden die Untersuchung kindgerecht gestalten.

Als weitere Informationsquelle bitten wir Sie, die beigefügten Fragebögen in Bezug auf ihr Kind auszufüllen. Dies wird insgesamt ca. 30-45 Minuten beanspruchen.

Diese Studie wird im Rahmen unserer Diplomarbeit unter der Betreuung von Univ- Prof. Dr. Sprung am psychologischen Institut der Universität Wien durchgeführt. Alle Informationen und Ergebnisse werden selbstverständlich vertraulich behandelt, unterliegen der Schweigepflicht und werden unter Beachtung des Datenschutzes statistisch ausgewertet.

Bei Einverständnis der Teilnahme Ihres Kindes an der Untersuchung bitten wir Sie, diese Mitteilung zu unterschreiben und Ihrem Kind, zusammen mit den ausgefüllten Fragebögen in die Schule mitzugeben.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns bei unserer Arbeit unterstützen würden.

Mit freundlichen Grüßen,

Johannes Engler, Ina Maria Landrock, Constanze Otto und Laura Winkelmann

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind,

_____;

geboren am _____, an der Untersuchung teilnimmt.

Klasse des Kindes: _____

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

Anhang VI: Tabellen zu den klinisch bedeutsamen Fällen im CBCL

Tabelle 1

Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle in den Syndromskalen der CBCL

	Nicht-			Klinisch		
	N	Klinisch	Subklinisch	Klinisch	bedeutsam	%
Angst/Depressivität	76	69	5	2	7	9,2
Sozialer Rückzug	76	71	5	-	5	6,6
Körperliche Beschwerden	76	72	3	1	4	5,3
Soziale Probleme	76	74	2	-	2	2,6
Schizoid/ Zwanghaft	76	73	-	3	3	3,9
Aufmerksamkeitsprobleme	76	72	2	2	4	5,3
Dissoziales Verhalten	76	75	1	-	1	1,3
Aggressives Verhalten	76	74	1	1	2	2,6

Anmerkung: Die Ergebnisse sind in absoluten Häufigkeiten sowie in Prozentwerten angegeben.

Tabelle 2

Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle in den Kompetenzskalen der CBCL

	Nicht-			Klinisch		
	N	Klinisch	Subklinisch	Klinisch	bedeutsam	%
Aktivitäten	76	62	8	6	14	18,4
Soziale Kompetenz	76	68	-	8	8	10,5
Schule	76	74	1	1	2	2,6
Kompetenzen Total	76	48	9	19		36,8

Anmerkung: Die Ergebnisse sind in absoluten Häufigkeiten sowie in Prozentwerten angegeben.

Anhang VII: Tabellen zu den klinisch bedeutsamen Fällen im TRF

Tabelle 1

Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle in den Syndromskalen der TRF

	N	Nicht- Klinisch	Subklinisch	Klinisch	Klinisch bedeutsam	%
Angst/ Depressivität	56	55	-	1	1	1,8
Sozialer Rückzug	56	54	-	2	2	3,6
Körperliche Beschwerden	56	55	1	-	1	1,8
Soziale Probleme	56	55	-	1	1	1,8
Schizoid/Zwanghaft	56	54	1	1	2	3,6
Aufmerksamkeitsprobleme	56	56	-	-	-	0
Dissoziales Verhalten	56	54	2	-	2	3,8
Aggressives Verhalten	56	55	1	-	-	1,8
Unaufmerksamkeit	56	53	1	2	3	5,4
Hyperaktivität/Impulsivität	56	56	-	-	-	0

Anmerkung: Die Ergebnisse sind in absoluten Häufigkeiten sowie in Prozentwerten angegeben.

Tabelle 2

Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle in den Kompetenzskalen der TRF

	Nicht-	Klinisch
--	--------	----------

	N	Klinisch	Subklinisch	Klinisch	bedeutsam	%
Schulische Leistung	56	51	3	2	5	8,9
Arbeitshaltung	56	56	-	-	-	0
Benehmen/Verhalten	56	56	-	-	-	0
Lernen	56	56	-	-	-	0
Gefühlszustand	56	56	-	-	-	0
Kompetenzskala Total	56	47	6	3	9	16,1

Anmerkung: Die Ergebnisse sind in absoluten Häufigkeiten sowie in Prozentwerten angegeben.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Ina Maria Landrock

Geburtsort: Fulda, Deutschland

Ausbildung

Seit 10 / 2007	Studium der Psychologie (Diplom) an der Universität Wien, Schwerpunkt: Klinische Psychologie
10 / 2005 – 2007	Studium der Betriebswirtschaftslehre (Diplom) an der Johannes- Gutenberg Universität Mainz
06 / 2005	Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife (Leistungskurse: Biologie, Deutsch; weitere Schwerpunkte: Mathematik, Religion, Kunstgeschichte), Marianum Fulda
2002 – 2005	Marianum, katholische Privatschule in der Tradition marianistischer Schulen, Fulda

1994 – 2002 Rabanus – Maurus – Schule / Domgymnasium,
altsprachliches humanistisches Gymnasium, Fulda

1991 – 1994 Johannes – Hack – Grundschule, Petersberg

Sprachen

Englisch: fünfte bis 13. Klasse

Latein: siebte bis 11. Klasse (Erlangung des Latinums)

Alt – Griechisch: 9. bis 11. Klasse (Erlangung des Graecum)

Praktika

07 – 09 / 2012 Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie
und –psychotherapie,
Abteilung: Ambulanz, Tagesklinik, Station D Nord
Tätigkeit: Psychologischer Dienst, Pflege &
Erziehung
Herz – Jesu – Krankenhaus, Fulda

07 / 2009 Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie
Abteilung: Tagesklinik
Tätigkeit: Psychologischer Dienst, Pflege & Erziehung
Städtisches Klinikum, Fulda

06 / 2002	Klinik für Gynäkologie und Geburtshilfe Herz – Jesu – Krankenhaus, Fulda
01 / 2001	Institut für Labormedizin Städtisches Klinikum, Fulda
01 / 2000	Klinik für Orthopädie und Unfallchirurgie Städtisches Klinikum, Fulda

Aktivitäten

04 / 2011	Tätigkeit als Testleiterin für die Kinder- Intelligenz Testbatterie AID 3 in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Klaus Kubinger, Mainz
-----------	---

