



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Soziale und emotionale Kompetenzen: Videoanalyse einer
tiergestützten Intervention (MTI) bei Jugendlichen

Verfasserin

Julia Bauer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Dr. Birgit U. Stetina

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nützen, um all jenen Menschen zu danken, ohne die das Gelingen der vorliegenden Arbeiten nicht möglich gewesen wäre.

Ein großes Dankeschön geht an Frau Dr. Birgit U. Stetina, Frau Mag. Ursula Handlos und Frau Prof. Dr. Ilse Kryspin-Exner die die multiprofessionelle tiergestützte Intervention (MTI) ins Leben gerufen und mir somit die Möglichkeit geboten haben, über ein Thema zu schreiben, das mir sehr am Herzen liegt. Frau Mag. Handlos und ihrem großartigen Therapiehund Nikolaus danke ich für die praktische Durchführung der MTI an der kooperativen Mittelschule, ohne die Beiden wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen.

Bei Frau Dr. Stetina möchte ich mich außerdem für die kompetente Betreuung und die zahlreichen wertvollen Anregungen bedanken. Mit ihrer Begeisterung für das Thema „Mensch-Tier-Beziehung“ hat sie mich angesteckt, mein Interesse geweckt und mich dazu gebracht, mich intensiv mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Danke an meine Familie, meine Eltern und meinen Bruder Wolfgang. Für ihre großartige Unterstützung, ihre Liebe und ihr unerschütterliches Vertrauen in mich.

Meinen Freunden danke ich dafür, dass sie immer für mich da sind.

Zuletzt möchte ich mich noch bei unseren Hunden bedanken, Peppo und Enzo. Ohne die Beiden hätte ich mich nie so brennend für dieses Thema interessieren können.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
2	DIE MENSCH-TIER-BEZIEHUNG.....	4
2.1	Tierethische Überlegungen.....	4
2.2	Domestikation	6
2.3	Die besondere Beziehung und Kommunikation zwischen Mensch und Hund	8
3	TIERGESTÜTZTE INTERVENTIONEN	12
3.1	Formen tiergestützter Interventionen	12
3.2	Tiergestützte Interventionen bei Kindern und Jugendlichen	13
3.3	Multiprofessionelle tiergestützte Interventionen	18
3.4	Bisherige Evaluationsergebnisse bezüglich der MTI	19
4	GESUNDHEITSFÖRDERUNG	21
4.1	Gesundheit und Gesundheitsförderung	22
4.2	Gesundheitsförderung bei Jugendlichen.....	23
4.3	Risikofaktoren im Jugendalter.....	24
4.4	Schutzfaktoren im Jugendalter	27
5	SOZIALE UND EMOTIONALE KOMPETENZ ALS SCHUTZFAKTOREN	29
5.1	Soziale und emotionale Kompetenz im schulischen Kontext.....	30
5.2	Erfolge sozialer und emotionaler Kompetenztrainings an Schulen	33
5.3	Empathie als Teil der emotionalen Kompetenz.....	35
6	VERHALTENSBEOBSACHTUNG	37
6.1	Formen der Beobachtung	38
6.2	Quantifizierungstechniken.....	39
6.3	Beobachtungsfehler	40
7	PLANUNG DER UNTERSUCHUNG	41
7.1	Ziel der Untersuchung	41
7.2	Fragestellungen und Hypothesen	42
7.2.1	Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf das Konstrukt „Soziale Kompetenz“	42
7.2.2	Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf das Konstrukt „Emotionale Kompetenz“ ..	44

8	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	47
8.1	Beschreibung der Stichprobe	47
8.2	Beschreibung der Untersuchungsinstrumente	48
8.2.1	Theoretische Fundierung der sozialen Kompetenz	48
8.2.2	Theoretische Fundierung der emotionalen Kompetenz	50
8.3	Ablauf der Verhaltensbeobachtung und Beobachterschulung	53
9	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	54
9.1	Analyse des Indexsystems – Postulierte Skalen – Soziale Kompetenz	54
9.1.1	Interaktionspartner	55
9.1.2	Kommunikationsfähigkeit.....	56
9.1.2.1	Erwünschtes Kommunikationsverhalten	56
9.1.2.2	Unerwünschtes Kommunikationsverhalten	59
9.1.3	Mitarbeit und Aufmerksamkeit.....	63
9.2	Beobachterübereinstimmung – Indexsystem – Soziale Kompetenz	65
9.3	Analyse des Ratingsystems – Postulierte Skalen – Soziale Kompetenz	66
9.3.1	Durchsetzungsfähigkeit.....	66
9.3.2	Teamfähigkeit	69
9.3.3	Kritikfähigkeit.....	71
9.4	Beobachterübereinstimmung – Ratingsystem – Soziale Kompetenz.....	75
9.5	Analyse des Indexsystems – Postulierte Skalen – Emotionale Kompetenz.....	75
9.5.1	Emotionsausdruck.....	75
9.5.1.1	Ausdruck negativer Emotionen.....	75
9.5.1.2	Ausdruck positiver Emotionen.....	78
9.5.2	Emotionsregulation	80
9.5.2.1	Maladaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback	80
9.5.2.2	Adaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback	82
9.6	Beobachterübereinstimmung – Indexsystem – Emotionale Kompetenz	82
9.7	Analyse des Ratingsystems – postulierte Skalen – Emotionale Kompetenz	83
9.7.1	Emotionsausdruck.....	83
9.7.1.1	Negativer Emotionsausdruck, verbal	83
9.7.1.2	Negativer Emotionsausdruck in Mimik und Gestik	85
9.7.1.3	Positiver Emotionsausdruck, verbal.....	87
9.7.1.4	Positiver Emotionsausdruck in Mimik und Gestik	88
9.7.2	Emotionsregulation	90
9.7.2.1	Maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback	90
9.7.2.2	Adaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback	93
9.7.2.3	Adaptive Emotionsregulation nach positivem Feedback	93
9.7.3	Emotionskontrolle.....	95

9.7.3.1	Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF)	95
9.7.3.2	Passender Gefühlsausdruck in Bezug auf die Lernemotionen (Emotionskontrolle)	98
9.7.4	Empathiefähigkeit.....	101
9.8	Beobachterübereinstimmung – Ratingsystem – Emotionale Kompetenz.....	104
10	INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	106
10.1	Analyse der Ergebnisse des Indexsystems – Soziale Kompetenz	107
10.1.1	Interaktionspartner	107
10.1.2	Kommunikationsfähigkeit	109
10.1.3	Mitarbeit und Aufmerksamkeit.....	111
10.2	Analyse der Ergebnisse des Ratingsystems – Soziale Kompetenz	111
10.2.1	Durchsetzungsfähigkeit	111
10.2.2	Teamfähigkeit.....	114
10.2.3	Kritikfähigkeit	115
10.3	Analyse der Ergebnisse des Indexsystems – Emotionale Kompetenz.....	116
10.3.1	Emotionsausdruck	116
10.3.2	Emotionsregulation.....	119
10.4	Analyse der Ergebnisse des Ratingsystems - Emotionale Kompetenz	120
10.4.1	Emotionsausdruck	120
10.4.1.1	Verbaler Emotionsausdruck.....	120
10.4.1.2	Nonverbaler Emotionsausdruck.....	122
10.4.2	Emotionsregulation.....	123
10.4.2.1	maladaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback	123
10.4.2.2	adaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback	124
10.4.2.3	Adaptive Emotionsregulationsstrategien nach positivem Feedback	125
10.4.3	Emotionskontrolle	126
10.4.3.1	Emotionaler-Kompetenz-Fragebogen (EKF).....	126
10.4.3.2	Emotionskontrolle – zeigt passenden Gefühlsausdruck.....	128
10.4.4	Empathiefähigkeit.....	129
11	KRITIK UND AUSBLICK.....	131
12	ZUSAMMENFASSUNG.....	133
13	ABSTRACT	135
13.1	Abstract Deutsch	135
13.2	Abstract English	136
14	LITERATURVERZEICHNIS	138
15	TABELLENVERZEICHNIS	151

16	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	152
17	ANHANG	153

1 EINLEITUNG

Jeder Mensch, der ein Haustier besitzt weiß von der positiven Wirkung, die das Tier auf das eigene Wohlbefinden und die Lebensqualität haben kann. Die Praxis ist der Wissenschaft in diesem Bereich weit voraus. Seit einigen Jahrzehnten beschäftigt sich vor allem im angloamerikanischen Raum nun auch die Wissenschaft mit diesem Phänomen. Forscher aus den Bereichen der Biologie, Anthropologie, Psychologie und Medizin versuchten den Einfluss der Tiere auf die menschliche Gesundheit zu evaluieren und konnten in zahlreichen Studien unterschiedliche gesundheitsförderliche Effekte durch tiergestützte Interventionen und Trainings dokumentieren. Die vorliegende Arbeit setzt sich ebenfalls mit diesem Thema auseinander und soll einen Beitrag zur Bestätigung der tiergestützten Interventionen als Gesundheitsförderungsmaßnahme leisten.

Im zweiten Kapitel soll die Jahrtausende alte Beziehung zwischen Mensch und Tier betrachtet werden. Mit den unterschiedlichen Sichtweisen der Tiere aus dem Blickwinkel der Philosophie beschäftigt sich Abschnitt 2.1 und soll das ambivalente Verhältnis, das die Beziehung zwischen Mensch und Tier schon immer geprägt hat, erläutern. Abschnitt 2.2 erklärt den Begriff der Domestikation, also den Werdegang des Wildtieres zum Haustier. Anschließend – und für die Autorin ein Anliegen – wird in Abschnitt 2.3 die Besonderheit der Beziehung zwischen Mensch und Hund dargestellt.

Kapitel 3 setzt sich mit der tiergestützten Intervention generell auseinander. In Abschnitt 3.1 werden die unterschiedlichen Formen der tiergestützten Interventionen vorgestellt. Abschnitt 3.2 beschäftigt sich mit den Auswirkungen tiergestützter Interventionen bei Kindern und Jugendlichen. Das Unterkapitel 3.3 erläutert die für die Arbeit zentrale multiprofessionelle tiergestützte Intervention und geht auf die bisherigen Forschungsergebnisse dazu (Abschnitt 3.4) ein.

Da die MTI ein Training zur Förderung der Gesundheit darstellt, setzt sich Kapitel 4 mit den Begriffen Gesundheit und Gesundheitsförderung (Abschnitt 4.1) auseinander. Bezugnehmend auf die für die vorliegende Arbeit gewählte Stichprobe wird der Begriff der Gesundheitsförderung aus dem Blickwinkel von Jugendlichen betrachtet. Da es gerade in diesem Altersbereich eine Reihe von Risikofaktoren gibt, die die Jugendlichen

in ihrer Entwicklung negativ beeinträchtigen können, soll darauf in Abschnitt 4.3 näher eingegangen werden. Demgegenüber werden in Abschnitt 4.4 Schutzfaktoren vorgestellt, die sicherstellen, dass Jugendliche Kompetenzen und Ressourcen aufbauen und somit aktiv gesundheitlichen Bedrohungen entgegen wirken können.

Kapitel 5 setzt sich mit dem Kernpunkt der MTI auseinander. Ziel der multiprofessionellen tiergestützten Intervention ist eine Steigerung und Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz. Die beiden Konstrukte werden im Sinne des Schutzfaktorenmodells und im Kontext der Schule (Abschnitt 5.1) erläutert. Abschnitt 5.2 stellt erfolgreiche Kompetenztrainings an Schulen vor und Abschnitt 5.3 geht auf die Empathie als Teil der emotionalen Kompetenz ein.

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine videoanalytisch gestützte, systematische Verhaltensbeobachtung handelt, werden in Kapitel 6 die verschiedenen Formen (Abschnitt 6.1), Quantifizierungstechniken (Abschnitt 6.2) und mögliche Fehlerquellen (Abschnitt 6.3) wissenschaftlicher Beobachtungen erläutert. Kapitel 7 stellt die Zielsetzung der Untersuchung sowie die Fragestellungen und postulierten Hypothesen vor.

Um der Leserin und dem Leser einen nachvollziehbaren Einblick in die Untersuchung zu ermöglichen, wird in Kapitel 8 die Durchführung der Untersuchung beschrieben. Dies beinhaltet die Beschreibung der Stichprobe und des Settings (Abschnitt 8.1) sowie des Untersuchungsinstruments (Abschnitt 8.2). Die theoretische Fundierung der emotionalen und sozialen Kompetenzen wird in den Abschnitten 8.2.1 und 8.2.2 genau erläutert. Außerdem sollen der Ablauf der Verhaltensbeobachtung und die Beobachterschulung (Abschnitt 8.3) der Leserin und dem Leser nähergebracht werden.

Die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 9), deren Interpretation und Diskussion (Kapitel 10) werden gemeinsam mit Kritik und Ausblick (Kapitel 11) den Abschluss der vorliegenden Arbeit bilden und sollen im letzten Kapitel noch einmal zusammenfassend dargestellt werden (siehe Kapitel 12 und Kapitel 13).

Hinweis aufgrund des Gleichbehandlungsgesetzes: Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung selbstverständlich für beide Geschlechter.

2 DIE MENSCH-TIER-BEZIEHUNG

Seit Jahrtausenden besteht eine Wechselbeziehung zwischen Mensch und Tier, wobei diese Beziehung im Laufe der Geschichte stets ambivalent betrachtet wurde. So kam es über Domestikation, dem ökonomischen und materiellen Nützlichkeitsgedanken zu philosophischen Überlegungen, inwieweit das Tier ein Lebewesen sei und eine Seele besitze bis hin zu engen sozialen Beziehungen, in denen das Tier als Partner und Freund betrachtet wird. Bergler (2000) ist der Meinung, dass diese Wandlung dazu führte, „dass man sich zunehmend auch der psychischen und physischen Wirkungen von Tieren auf den Menschen bewusst wurde“ (Bergler, 2000, S. 9)

2.1 Tierethische Überlegungen

Aristoteles (384 v. Chr. – 322 v. Chr.) sieht Tiere als vernunftlose Wesen, auf Tiere sei moralisch keine Rücksicht zu nehmen. Was den Menschen vom Tier unterscheidet, sei das Bewusstsein und die Fähigkeit zu denken. René Descartes (1596 – 1650) vergleicht das Tier mit einer Maschine, und sieht im Fehlen der Sprache den Beweis für einen Mangel an jeglicher Form von Bewusstsein und Verstand (Pieper & Thurnherr, 1997). Samuel von Pufendorf (1632 – 1694) stellt Mitte des 17. Jahrhunderts die These auf, „Tiere können als vernunftlose Wesen in keinem Rechtsverhältnis zum Menschen stehen“. Nach ihm „besteht keinerlei wechselseitige Verpflichtung, da Tiere zum Einhalten etwaiger Pflichten gegenüber Menschen unfähig sind“ (zitiert nach Joerden & Busch, 1999, S.1). Pufendorf sieht aber auch Grenzen im Umgang mit Tieren. Das mutwillige Töten von Tieren deutet er als Beleidigung Gottes (Joerden & Busch, 1999; Münch & Walz, 1998). Der englische Philosoph John Locke (1632 – 1704) fordert, Kindern im frühen Alter Liebe für tierische Mitgeschöpfe zu vermitteln (Körner, 1996). David Hume (1711 – 1776) spricht vom „Gesetz der Menschlichkeit“, das den Menschen verpflichtet Tiere schonend zu behandeln (Joerden & Busch, 1999). Mitte des 18. Jahrhunderts formuliert Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) den Grundgedanken, dass die gemeinsame Empfindungsfähigkeit von Mensch und Tier moralische Pflichten begründe und aus diesem Grund auch das Tier ein Recht habe, nicht misshandelt zu werden (Joerden & Busch, 1999). Immanuel Kant (1724 – 1804) ergreift hingegen Partei für Aristoteles und macht den Wert und die Rechte eines

Lebewesens abhängig von dessen Vernunft. Im Unterschied zum Menschen spricht Kant den Tieren jede Form von Bewusstsein und des Denkens ab und macht sie dadurch zu bloßen Mitteln. Er erwähnt jedoch indirekte Pflichten, die der Mensch gegenüber Tieren hat (Pieper & Thurnherr, 1997).

Heutige Tierethik beruft sich auf die Mitleidsethik Arthur Schopenhauers (1788 – 1860), die Philosophie des Lebens nach Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), auf Albert Schweitzers (1875 – 1965) „Lehre von der Ehrfurcht vor dem Leben“ und vor allem auf die Argumente des Utilitarismus, die von Jeremy Bentham (1748 – 1832) formuliert werden (Müller, Balz & Krause, 2001, S. 531). Entgegen der Auffassung Kants steht bei Jeremy Bentham nicht die Vernunftfähigkeit eines Lebewesens im Mittelpunkt, sondern die Fähigkeit, Schmerzen empfinden zu können. Nach dem utilitaristischen Prinzip müssen Menschen in ihrem Verhalten die Empfindungen aller Lebewesen in gleicher Weise berücksichtigen (Münch & Walz, 1998). Adolph Freiherr von Knigge (1752 – 1796) betont 1788, dass Grausamkeit gegen unvernünftige Lebewesen zu Grausamkeit gegen vernünftige Lebewesen führe (Breyvogel, 2005). Charles Darwin (1809 – 1882) sieht den Höhepunkt der Menschlichkeit erreicht, wenn diese sich auch auf die Rechte der Tiere erstrecke (Engels, 2007). Schopenhauer geht davon aus, dass das Mitleid das einzig richtige ethische Leitprinzip sei. 1892 legte Henry S. Salt (1851 – 1939) mit seinem Werk „Animals’ Rights Considered in Relation to Social Progress“ den Grundstein der heute verbreiteten Tierethik. Er tritt dafür ein, Tieren Rechte zuzusprechen. Leonard Nelson (1882 – 1927) appelliert an ein „Gebot der Gerechtigkeit“ und thematisiert die menschlichen Pflichten gegenüber Tieren (Breyvogel, 2005).

Der australische Philosoph Peter Singer gilt als einer der wichtigsten Vertreter der modernen Tierethik. Singer plädiert für die „Ausdehnung der Moralgemeinschaft auf alle fühlenden Wesen, so dass auch die Interessen von zumindest höheren Tieren wahrgenommen werden müssen“ (zitiert nach Arz de Falco, 2004, S. 30). Als österreichischer Vertreter sei Helmut Kaplan (1993) erwähnt. Kaplan meint, komplexe moralische Überlegungen seien bei Menschen wie bei Tieren ungerechtfertigt. Er vergleicht die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer Herkunft oder ihres Geschlechts mit der Diskriminierung von Tieren aufgrund ihrer Spezies (Kaplan, <http://www.tierrechte-kaplan.org>, 2009).

2.2 Domestikation

Menschen sind seit Anbeginn ihrer Existenz von Tieren umgeben. Die erwünschte Anwesenheit von Tieren beruht einerseits auf dem ökonomischen, materiellen Nutzen, beispielsweise zur Nahrungsgewinnung, andererseits haben Tiere für den Menschen auch einen symbolischen und emotionalen Wert (Hegedusch & Hegedusch, 2007). Die Grundlage für das Zusammenleben zwischen Mensch und Tier bildet die Domestikation. Domestikation kennzeichnet einen biologischen Prozess, der aus Wildarten Haustiere werden lässt (Feddersen-Petersen, 2004). Feddersen-Petersen (2004) betont, dass Domestikation nichts mit Zähmung zu tun habe, sondern einen Prozess bezeichne, in dem Tiere genetisch verändert würden. Herre (1973) zufolge ist Domestikation als „Ausdruck schöpferischer Fähigkeiten des Menschen und menschlichen Gestaltungswillens“ zu werten (Herre, 1973, S. 57). Dabei wurden neue, von den Wildarten abweichende ökologische Bedingungen geschaffen (Herre, 1973). Die Einbeziehung domestizierter Tiere in die Gemeinschaft ermöglichte dem Menschen auch eine Weiterentwicklung der eigenen, artübergreifenden sozialen Beziehungen und Kommunikationsstrukturen und hatte Einfluss auf die menschliche Entwicklung der Alltagsstrukturen, beispielsweise beim Jagderfolg (Olbrich & Otterstedt, 2003). Rheinz (1994) sieht die Neigung von Mensch und Tier sich artenübergreifend, affektiv zu binden als Auslöser der Domestikation.

Nach Scheldrake (1999) waren die ersten Tiere, die domestiziert wurden, Hunde. Hunde sind domestizierte Wölfe, die einen vom Menschen geschaffenen ökologischen Raum besetzen (Feddersen-Petersen, 2004). So deuten Funde darauf hin, dass erste Zähmungen an Wölfen bereits im Jungpaläolithikum (ca. 40.000 – 13.000 v. Chr.) vorkamen. Gebeine und Knochenfragmente, die am Wachtberg bei Krems gefunden wurden, deuten aufgrund anatomischer Besonderheiten darauf hin, dass es sich dabei um Überreste von Wölfen in einem frühen Domestikationsstadium handelt. Die Tierknochen werden auf 27.000 Jahre geschätzt (Schönberger, 2006a). Die ältesten Belege für den Hund stammen aus dem Spätpaläolithikum beziehungsweise Frühholozän (ca. 13.000 – 7.000 v. Chr.). In diesem Zeitraum wurden die Nachfahren der Wölfe dem ökologischen Leben mit dem Menschen angepasst (Feddersen-Petersen, 2004). „Als ältester Fund gilt ein wenig erhaltenes Hundeskelett, das zusammen mit anderen Tierknochen in einem magdalénienzeitlichen Doppelgrab eines mindestens

50jährigen Mannes und seiner 20-25jährigen Frau der Cromognon-Rasse in Oberkassel bei Bonn gefunden wurde“ (Benecke, 1994, S. 74). In Mallaha (Israel) erregte ein Grabfund, der in die Zeit um 10.000 v. Chr. datiert, besondere Aufmerksamkeit. In der letzten Ruhestätte eines alten Mannes fand man einen mitbestatteten 3-5 Monate alten Welpen, die Hand des Toten lag auf dem Körper des Jungtieres (Benecke, 1997), was auf eine Bindung zu dem Tier schließen lässt. Das gleichzeitige Vorkommen von Hunden in verschiedenen Regionen Europas, Asiens und Nordamerikas spricht für eine unabhängige Domestikation des Wolfes an unterschiedlichen Stellen in seinem Verbreitungsgebiet (Coren, 1995).

Nach Feddersen-Petersen (2004) wäre es vorstellbar, dass mutterlose Wolfswelpen von Menschen aufgezogen wurden und so an den Menschen gebunden wurden. Pucher (2006) hält dagegen, dass Wölfe möglicherweise der Abfälle wegen die Lagerplätze der Menschen aufsuchten und sich durch langsame Gewöhnung an den Menschen selbst domestiziert hätten. Er hält es für wahrscheinlich, dass sich diejenigen Wölfe an die Lagerplätze herantrauten, die von Natur aus wenig scheu, nervös und aggressiv waren. Mit der Zeit könnten immer mehr Tiere mit ähnlichen Anlagen hinzugekommen sein, und so formten sich neue Rudel mit Eigenschaften die den Erfordernissen des Menschen entsprachen (Schönberger, 2006b). Benecke (1994) relativiert diese Erwägung aufgrund der Tatsache, dass „eine Prägung auf den Menschen im Rahmen der Zähmung nur innerhalb der sensiblen Phase im Alter von wenigen Tagen bis Wochen möglich wäre“ und hält es für wahrscheinlicher, dass sich „die Zähmung von Wölfen über die Aufzucht von Jungtieren vollzog, die die Menschen von Jagdzügen mitgebracht hatten“ (Benecke, 1997, S. 72).

Dass der Hund als ältestes Haustier gesehen werden kann, gilt für Wissenschaftler als erwiesen. Als Haustiere werden jene Tiere bezeichnet, die dem Menschen nützlich sind und die in seinem häuslichen Umfeld leben (Benecke, 1994). Schafe und Ziegen zählen zu den nächsten Haustieren, was nach Wald (1997) anhand prähistorischer Funde gezeigt werden konnte. Rinder und Schweine folgten 3000 Jahre später, dann Pferde, Esel, Kamele und Hausgeflügel. Vor etwa 3000 bis 4000 Jahren wurde die Katze im Alten Ägypten zum Haustier (Wald, 1997).

2.3 Die besondere Beziehung und Kommunikation zwischen Mensch und Hund

Haushunde stammen also vom Wolf ab, wurden jedoch im Laufe der Domestikation genetisch ausgeprägter und von Rasse zu Rasse durch Zuchtauslese in unterschiedlicher Weise verändert (Feddersen-Petersen, 2004). Nach Benecke (1994) war der Wolf durch seine Arteigenschaften und sein Sozialverhalten für die Domestikation prädestiniert. Für Feddersen-Petersen (2004) ist es demnach kein Zufall, dass gerade der Wolf domestiziert wurde.

Dieses Sozialsystem kam dem Menschen entgegen, war seiner Sozialität in etlichen Ausprägungen ähnlich, wies Analogien auf, die die Domestikation des Wolfes, dann diejenige des Hundes sehr erleichterte (Feddersen-Petersen, 2004, S. 36).

Hunde sind die einzigen Haustiere, die im Zuge der Domestikation aus freien Stücken beim Menschen blieben und diesen als Sozialpartner ansehen. Sie waren „Wächter, Jagdbegleiter, Restevertilger oder Transportmittel, und gleichzeitig immer treue, dem Menschen dienende Gefährten“ (Förster, 2005, S. 21). Schönberger (2006b) schätzt, dass in Österreich zirka 640.000 Hunde leben und ihre Besitzer rund 880 Millionen Euro pro Jahr für ihre Haustiere ausgeben. So unterschiedlich die verschiedenen Hunderassen aussehen mögen, sie haben eines gemeinsam: „Ihr Lebensraum ist der Hausstand, unter der Obhut des Menschen“ (Feddersen-Petersen, 2004, S. 39). Der Hund veranlasst seinen Halter zur Bewegung, zum Spaziergang und zum Aufenthalt im Freien. Bergler (2000) sieht darin einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitsvorsorge durch Freizeitaktivitäten.

Der Wert, den der Hund heutzutage für den Menschen entwickelt, ist ein rein seelischer [...] (Lorenz, 1995, S. 70).

Für Konrad Lorenz und andere Wissenschaftler stehen die sozialen, emotionalen und „seelischen“ Aspekte der Mensch-Hund-Beziehung im Vordergrund. Nach Katcher (1983) werden durch die Beziehungen zum Hund folgende grundlegende Bedürfnisse befriedigt: „Sicherheit, Intimität, Freundschaft und Kontinuität“ (Katcher, 1983, zitiert nach Gebhard, 2001, S. 126). Auch Gebhard (2001) sieht in den Aspekten Sicherheit, Vertrautheit und auch der Stabilität durch das immer gleich bleibende Wesen des Hundes wichtige Aspekte in der Mensch-Hund-Beziehung. Neben diesen psychologischen Faktoren befriedigt der Hund nach Norling (1983) auch soziale und

physische Bedürfnisse, indem er den Kontakt mit anderen Menschen und der Natur fördert und erleichtert. McNicholas und Collis (2002) sehen in dieser Erleichterung der sozialen Interaktion einen der wichtigsten Nutzaspekte der Hundehaltung. Für Bergler (2000) vermittelt der Hund in „spielerischer Selbstverständlichkeit immer wieder Freude, Sicherheit, Anregung, Gemeinsamkeit und soziale Unterstützung“ (Bergler, 2000, S. 257). Der Hund befriedigt auch emotionale Bedürfnisse indem er dem Menschen ein Gefühl von Treue, Loyalität und Geborgenheit vermittelt und so das Selbstwertgefühl seines Halters stärkt (Bergler, 2000). Für Bergler (2000) besteht kein Zweifel, dass der Hund Wohlbefinden, Zufriedenheit und Selbstsicherheit des Menschen positiv beeinflusst. Otterstedt (2003) sieht in der sich schnell entwickelnden emotionalen Vertrautheit und dem Zulassen von Nähe und Körperkontakt zwischen Hund und Halter das Besondere an der Mensch-Tier-Beziehung und das Grundlegende in der Mensch-Hund-Kommunikation.

Die Forscher im Bereich der Mensch-Tier-Beziehung sind sich einig, dass Mensch und Hund auf besondere Art und Weise miteinander kommunizieren. So ist der Verhaltensforscher Miklósi der Meinung, dass „der hündische Verstand maßgeschneidert und speziell für den Zweck geformt ist, in engem Kontakt mit dem Menschen zu leben“ (zitiert nach Schönberger, 2006b, S. 135). Olbrich (2003) unterscheidet dabei zwischen digitaler und analoger Kommunikation. Analoge Kommunikation nutzt nonverbale lautsprachliche Elemente wie Mimik, Gestik, Stimmmodulation, die Sprache der Augen und der Berührung. Jedes Lebewesen besitzt die Fähigkeit auf diese Art und Weise zu kommunizieren. Tiere kommunizieren mit dem Menschen vorrangig analog und nehmen die vom Menschen analog gesendeten Anteile wahr und reagieren darauf (Hegedusch & Hegedusch, 2007; Olbrich, 2003). Rhein (1994) und Hare (2002) sehen im Blickkontakt zwischen Mensch und Hund einen „wichtigen Kanal für den Informationstransfer“ (Rhein, 1994, S. 32). Hare (2002) untermauert diese Annahme mit der Beobachtung, dass ein Hund, dem ein Ball zugeworfen wird, diesen Ball meist zur Vorderseite des Menschen bringt, auch dann, wenn der Mensch ihm absichtlich den Rücken zukehrt. Hare geht davon aus, dass Hunde aktiv nach Blickkontakt suchen, um so kommunikative Interaktion herzustellen (Hare et al. 2002, Schönberger, 2006a). Der Verhaltensforscher Ádám Miklósi (2006) untersuchte in diesem Zusammenhang das Besondere an der Art der Kommunikation

zwischen Mensch und Hund indem er Hunde und Wölfe direkt verglich. Die Tiere wurden von ihm und seinem Forscherteam unter den gleichen Bedingungen großgezogen. Im Experiment wurden die Tiere beim Lösen folgender Aufgabe beobachtet: Zu Beginn lernten Beide, dass sich in einem kleinen Behältnis ein Stück Fleisch befand, das sie leicht erreichen konnten. Beim zweiten Durchgang war es den Tieren jedoch unmöglich, das Behältnis zu öffnen. Nun beobachtete das Forscherteam, dass, während die Wölfe den Versuch die Box zu öffnen nie aufgaben, die Hunde dagegen ihr Bemühen bald einstellten und sich an ihre Besitzer wandten. Der Hund und sein unmittelbarer Vorfahre verhielten sich in derselben Situation völlig unterschiedlich. Die Untersuchungen von Hare (2002) und Miklósi (2006) zeigen sehr deutlich wie der Hund den Blickkontakt als Kommunikationsmittel einsetzt, um mit Hilfe des Menschen zu einer Problemlösung zu gelangen. Miklósi sieht darin auch eine genetische Komponente, die sich beim Hund erst im Laufe seiner Domestikation entwickelt hat und nicht stammesgeschichtlich vom Wolf vererbt wurde.

Neben dem Blickkontakt als Kommunikationsmittel spielen auch nonverbale Signale eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit dem Tier (Csányi, 1997; Hare, 2002; Kaminski, 2003; Szeteci et al., 2003). Schönberger (2006b) hält fest, „kein anderes Tier ist sensibler für Signale menschlicher Kommunikation als der Hund“ (Schönberger, 2006b, S. 140). Kaminski (2006) betont, der Hund besitze die Fähigkeit menschliche, kommunikative Gesten zu verstehen und übertreffe dabei unseren nächsten Verwandten, den Menschenaffen. So konnten Szeteci und Kollegen (2003) zeigen, dass Hunde, auf Signale ihrer Besitzer achten und diese als kommunikativen Akt interpretieren, indem sie bei Versuchen mit versteckten Futterschüsseln auf die Zeichen der Besitzer mehr achteten als auf ihren Geruchssinn. Hare konnte bereits 1995 zeigen, dass Welpen verschiedenster Altersgruppen durch einen einfachen Fingerzeig einen Becher mit Futter finden. Dies gelingt Hunden auch in schwierigeren Situationen, beispielsweise wenn der Besitzer auf den richtigen Becher zeigt und gleichzeitig auf den falschen zugeht. Hare (2002) und seine Kollegen fanden heraus, dass auch Hunde die in der Vergangenheit wenig Kontakt zu Menschen hatten, diese Aufgabe lösen konnten. Das Experiment konnte zeigen, dass Hunde im Deuten menschlicher Signale erfolgreicher sind als Schimpansen und Wölfe und dass die Fähigkeit bei Hunden unabhängig von Alter oder dem Kontakt zu Menschen ausgeprägt ist. Csányi (1997)

kommt zu demselben Ergebnis. Die 28 von ihm und seinen Kollegen getesteten Hunde konnten sofort und problemlos die verschiedenen Zeichen des Menschen deuten. Csányi hält fest, dass Hunde die Motivation haben mit Menschen zu kooperieren und zu interagieren und sich deshalb Verhaltensweisen aneignen, die andere Tiere nicht zugänglich sind (Woodard, 2005). Der Hund scheint demnach die Tendenz zu haben den Menschen zu beobachten, aus dem Verhalten Informationen zu beziehen und sogar den Menschen in seinem Verhalten zu kopieren (Kubinyi et al., 2003; Miklósi & Soproni, 2003).

Feddersen-Petersen (2004) sieht auch in der Sprache, in der Lautstärke, der Betonung und Art des Sprechens einen Aspekt des Kommunikationsverhaltens zwischen dem Menschen und seinem Haustier. Der Hund unterscheidet Wörter nicht nach ihrer Bedeutung, sondern differenziert vorrangig nach der charakteristischen Akustik der verschiedenen Wörter. Mit dem Hören eines Wortes achtet er gleichzeitig auf die Art der Betonung und die Stimme sowie auf mimische Besonderheiten des Menschen beim Gebrauch dieses Wortes. Demnach verstehen Hunde global den Sinn des Wortes, erfassen aber nicht dessen Bedeutung (Feddersen-Petersen, 2004). So konnte beispielsweise der Japaner Ikuma Adachi (2007) zeigen, dass Hunde die Stimme ihres Besitzers erkennen und aktiv eine Vorstellung vom Gesicht ihres Halters haben. In dem Experiment wurden den Hunden Fotos des Halters sowie Fotos von Fremden vorgezeigt, zugleich kam aus einem Lautsprecher entweder die Stimme des Besitzers oder die eines Fremden. Einmal stimmten Foto und Stimme überein, ein anderes Mal wurde das Foto des Besitzers mit der Stimme eines Fremden unterlegt und umgekehrt. Die Hunde konnten Stimme und Foto ihres Halters in Beziehung zueinander setzen (Adachi et al. 2007, Schönberger, 2006b). Umgekehrt ist es auch für den Hundehalter wichtig, die unterschiedlichen Bellformen zu kennen und zu lernen, um sie für die Kommunikation und Interaktion mit dem Hund nutzen zu können. Feddersen-Petersen (2004) zitiert dazu Zimens (1971), der das Bellen als Anpassung an den sich hauptsächlich verbal verständigenden Menschen sieht. Das Lautsystem Bellen ist beim Wolf nur sehr sparsam ausgeprägt und hat sich beim Hund zu einer Lautäußerung entwickelt, die die Tiere in unterschiedlichen Situationen, auf verschieden Art und Weise nutzen (Feddersen-Petersen, 2004). Miklósi und Kollegen untersuchten 2005, ob Hundebesitzer das Bellen ihrer Hunde richtig deuten können. Den Probanden wurde

anhand von CD-Einspielungen Hundegebell in mehreren emotionalen Situationen vorgespielt. Die Hundebesitzer deuteten die Laute ihrer Haustiere ziemlich korrekt. Erstaunlich war, dass auch Testpersonen die selbst nie einen Hund hatten, im Einschätzen der Emotionen und der Situation gleich gut abschnitten.

3 TIERGESTÜTZTE INTERVENTIONEN

Überlieferungen zufolge wurden in Gheel (Belgien) bereits im 8. Jahrhundert Tiere therapeutisch eingesetzt (McCulloch, 1983). Die Geschichte der tiergestützten Therapie reicht demzufolge weit zurück und dient heute besonders im angloamerikanischen Raum als anerkannte Interventionsform. Eine detaillierte Darstellung der Entstehungsgeschichte der tiergestützten Therapie ist in den Untersuchungen von Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008), die in derselben Arbeitsgruppe entstanden sind, zu finden.

3.1 Formen tiergestützter Interventionen

Im angloamerikanischen Raum werden tiergestützte Interventionen in zwei Gruppen, welche unterschiedliche Arbeitsformen repräsentieren, unterteilt. Die Unterscheidung erfolgt zwischen „animal-assisted activities“ (AAA) und „animal-assisted therapy“ (AAT) (Delta Society, 2009a).

Animal Assisted Activities wird definiert als Aktivität, welche sich motivationale, pädagogische, freizeitbezogene und therapeutische Möglichkeiten zur Förderung der Lebensqualität zu Nutze macht. Die wichtigsten Merkmale der AAA sind laut Delta Society (2009): (a) es werden keine speziellen therapeutischen Ziele für die einzelnen Besuche geplant, (b) es besteht keine Dokumentationspflicht und (c) die Inhalte des Besuchs sind spontan, die Dauer des Besuchs nicht festgelegt. Diese tiergestützten Aktivitäten können in einer Vielzahl von Settings stattfinden und werden von speziell geschultem Fachpersonal, Paraprofessionellen oder auch Freiwilligen gemeinsam mit Tieren durchgeführt (<http://www.DeltaSociety.org/AnimalAssistedActivitiesTherapy>, 2009b) beispielsweise Besuche in Krankenhäusern oder Seniorenheimen.

Bei der tiergestützten Therapie (AAT) handelt es sich um eine zielgerichtete Intervention, bei der das Tier spezifische Kriterien erfüllt und als Bestandteil des Behandlungsprozesses betrachtet wird. Das speziell dafür ausgebildete Personal aus dem Gesundheits- oder Sozialbereich führt die Intervention im Rahmen der Berufsausübung durch. Delta Society (2009a) hält fest, dass für jede Einheit genaue Ziele definiert und identifiziert, der Fortschritt und die Aktivität genau dokumentiert und evaluiert werden müssen.

Der jahrzehntelang verwendete Begriff der „pet therapy“ wird in Fachkreisen nicht mehr verwendet. Kritisiert wird, dass das Mitbringen von Tieren zu Besuchszwecken in verschiedenen Institutionen dem Begriff der Therapie nicht gerecht würde und dass Personen, welche diese Besuche durchführen, zum großen Teil keine ausgebildeten Therapeuten seien. Auch Begriffe wie „pet-facilitated therapy“ und „pet guided therapy“ sind kaum noch in Verwendung. Bei diesen Begriffen kommt hinzu, dass das Wort „pet“ durch das respektvollere Wort „animal“ ersetzt wurde (Delta Society, 2009a).

3.2 Tiergestützte Interventionen bei Kindern und Jugendlichen

Die Begegnung mit einem Tier besitzt eine Beziehungsqualität, die auf die Lebensqualität des Menschen positiv wirkt. Die freie Begegnung und der Dialog mit dem Tier sind hilfreich, sprechen unter anderem Emotionen an und setzen so Impulse für einen möglichen heilenden Prozess (Olbrich & Otterstedt, 2003). Bergler (2000) sieht das Zusammenleben von Kindern und Jugendlichen mit einem Heimtier als Training für die Entwicklung der Grundlagen sozial verantwortlichen Verhaltens. Tiere ermuntern den Menschen sich den eigenen Gefühlen zu stellen und zu öffnen, sie stärken mit ihrer Unbefangenheit und ihrem Vertrauen auch das Selbstbewusstsein und die Selbstachtung des Menschen (Körner, 1996), was sich gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Vorteil erweisen kann.

Zahlreiche Studien konnten den positiven Einfluss von Tieren auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen feststellen, wobei sich dieser positive Einfluss in den unterschiedlichsten Bereichen zeigt (Guttmann et al., 1983; Kotrschal & Ortbauer, 2003; Kruger et al., 2004). Die Forscher im Bereich der Mensch-Tier-Beziehung konnten beispielsweise einen Anstieg des Selbstwertes feststellen (Bergler, & Hoff,

2008; Davis, 1987; Eck, 2008) und mehr positive soziale Kontakte (Guttmann, Predovic & Zemanek, 1983; Olbrich, 2008). Guttmann, Predovic und Zemanek (1983) berichten von einer empirischen Untersuchung an 455 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen elf und 16 Jahren. Sie fanden unter anderem heraus, dass jene Kinder die ein Tier besaßen, eine wesentlich höhere Bereitschaft zeigten, Kontakte zu knüpfen und sich weit weniger gegenüber einer Gruppe ausschlossen. Bergler (2000) untersuchte 400 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 13 und 16 Jahren, um den Einfluss von Hunden auf das Verhalten und Erleben zu erheben. Jugendliche mit einem Hund zeigten sich in ihrer Freizeitgestaltung insgesamt aktiver und außenorientierter. Kinder und Jugendliche ohne Heimtier erlebten demgegenüber häufiger Einsamkeit, Überflüssigkeitsgefühle, weniger Freude am Leben. Bergler meint, „ein Hund fördert nicht den Rückzug auf das eigene Ich und den passiven Konsum von Freizeitangeboten, sondern stimuliert Aktivität und sportlich orientierte Geselligkeit“ (Bergler, 2000, S. 251). 1994 führte Bergler (2000) eine Studie an 300 Kindern im Alter zwischen zehn und 14 Jahren durch, wobei die spezifische Interaktion zwischen Kind und Hund im Mittelpunkt der Untersuchung stand. Die Ergebnisse zeigten, dass Hunde Störungen und Defizite der Eltern-Kind-Beziehungen ausgleichen und der Hund bei defizitären sozialen Beziehungen zum Kommunikationspartner wird.

Im Gegensatz zum direkten Einfluss, den das Heimtier auf das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes hat, zeigen Arambasic und Kerestes (1998) auch einen präventiven Einfluss des Haustieres auf Kinder und Jugendliche. Sie untersuchten Kinder im durchschnittlichen Alter von zwölf Jahren aus Slowenien und Kroatien, deren Wohngebiete während des Kriegs massiv zerstört wurden. Sie stellten fest, dass jene Kinder, die Hunde beziehungsweise Katzen besaßen, am seltensten an einer posttraumatischen Belastungsstörung litten. Die Kinder konnten ihre Emotionen besser zeigen, suchten häufiger nach sozialer Unterstützung und verfügten über eine größere Anzahl an unterschiedlichen Copingstrategien. Dieser Effekt konnte vor allem bei Mädchen gezeigt werden.

Auch im Bereich der Schule konnten bereits positive Ergebnisse erzielt werden (Guttmann & Kotrschal, 2000, zitiert nach IEMT, 2009; Kotrschal & Ortbauer, 2003; Schwarzkopf & Olbrich, 2003). Eine Studie des IEMT (2000) unter der Leitung des Psychologen Guttmann und des Zoologen Kotrschal konnte zeigen, dass die

Anwesenheit eines Hundes in einer Schulklasse die soziale Integration der Kinder fördert. Die Untersuchung wurde an einer ersten Klasse mit 21 Schülern durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte mittels Tests und Videoaufzeichnungen. Es zeigte sich, dass sich das Klassenklima besserte, 18 der 21 gaben an, nun lieber in die Schule zu gehen, sie verfolgten den Unterricht aufmerksamer und das Aggressionspotenzial nahm ab (IEMT, 2009). Schwarzkopf und Olbrich (2003) berichten von einem Schulversuch, bei dem vier Wochen lang ein Hund drei Mal eine Stunde in der Klasse anwesend war. Sie konnten feststellen, dass die Klasse einheitlicher in ihrem Verhalten, weniger laut und aufmerksamer der Lehrerin gegenüber war. Ruhige, unbeteiligte Schüler konnten aus ihrer Isolation gelockt werden und beteiligten sich mehr am Unterricht. Bertilsson (2009) untersuchte die Auswirkungen der AAT bei Teenagern mit Prüfungsangst und Schulschwierigkeiten. Die Ergebnisse der Evaluation zeigten eine positive Entwicklung in den Kommunikationsfertigkeiten und der sozialen Interaktion mit Peers.

Neben den positiven Effekten eines Heimtieres und den Einsätzen von Hunden in Schulklassen rückt die tiergestützte Intervention auch im klinischen Bereich immer mehr in den Vordergrund (Kruger, Trachtenberg & Serpell, 2004; Melson et al., 2004). Kruger, Trachtenberg und Serpell (2004) halten fest, dass sich bei Jugendlichen die Annäherung zu Professionisten aus dem Bereich der „Psy-Berufe“ oft schwierig gestaltet. Die Patienten sind meist zurückhaltend und zeigen wenig Bereitschaft, am therapeutischen Prozess teilzunehmen. Gerade in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann das Tier Sicherheit vermitteln und als „Katalysator für interpersonale Interaktion und Kommunikation“ dienen (Kruger, Trachtenberg & Serpell, 2004, S. 7). Die Autoren sehen die tiergestützte Therapie in der Arbeit mit Jugendlichen als sinnvolle und wirksame Therapieform zusätzlich zu den konventionellen Programmen. Oft ist bei Kindern und Jugendlichen der Kontakt mit Menschen sehr eingeschränkt, beispielsweise aus Schüchternheit oder Angst. Hierbei kann das Tier den ersten Kontakt erleichtern und auf diese Weise Kommunikation herstellen (Stetina, Handlos & Kryspin-Exner, 2005). Melson und Kollegen (2004) berichten beispielsweise, dass Kinder im Alter zwischen sieben und elf Jahren nach zwei Minuten mit einem Hund, den sie nicht kannten das Gefühl hatten, er würde sie verstehen. 84% der Kinder gaben an, sie würden dem Hund ein Geheimnis anvertrauen. Melson sieht darin einen Beweis dafür, welche wichtige Rolle Tiere im therapeutischen Kontext spielen können (Melson,

2004, zitiert nach Kruger, Trachtenberg & Serpell, 2004). Vor allem in der Kinder- und Jugendpsychiatrie konnten positive Ergebnisse erzielt werden. Bardill und Hutchinson (1997) führten beispielsweise eine Studie über die Auswirkungen der AAT in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie durch. An der Studie nahmen 30 Teenager im Alter zwischen elf und 18 Jahren teil. Die Intervention gestaltete sich so, dass ein zweijähriger Cocker Spaniel auf der Station lebte und von Patienten und Personal betreut wurde. Die Jugendlichen schrieben ihre Erfahrungen und Eindrücke in einem Tagebuch nieder. Die Patienten berichteten, dass sie sich wie zu Hause fühlen, die Umgebung sicher und schützend wirke, der Hund wurde zum Freund und Zuhörer, der sie bedingungslos akzeptierte. Die Atmosphäre der Station wurde ruhiger und entspannter und die Jugendlichen hatten das Gefühl, das Pflegepersonal würde sich mehr um sie kümmern. Dieselben Ergebnisse erzielten Caprilli und Messeri (2006) in einem Kinderspital in Italien, indem erfolgreich tiergestützte Aktivitäten eingesetzt wurden. Auch hier führte der Kontakt mit dem Tier zu einer Verbesserung der Stimmung und Atmosphäre auf der Station. Otterstedt (2001) beschreibt den erfolgreichen Einsatz von Tieren in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die jungen Patienten konnten sich durch den Kontakt mit den Tieren eher für therapeutische Angebote öffnen, und die Professionisten aus dem Bereich der Psychologie und Psychiatrie fanden über das Tier leichter Zugang zum Kind. In einer Studie der Universität Leipzig wurde mittels Prä-Post-Test-Design der Einfluss tiergestützter Interventionen auf das subjektive Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen untersucht, die aufgrund einer psychischen Erkrankung in stationärer Behandlung waren. Die Daten, welche mit der Basler Befindlichkeitsskala (BBS) erhoben wurden, zeigten signifikante Verbesserungen der Befindlichkeit in der Testgruppe. Die Autoren schließen daraus, dass tiergestützte Therapie besonders bei psychosomatischen, emotionalen und affektiven Störungen wirksam ist (Prothmann, Bienert, Henning & Ettrich, 2005). Schenk und Kollegen (2009) untersuchten Mädchen und Frauen im Alter zwischen 14 und 26 Jahren, die an einer Delphintherapie teilnahmen. Die Patientinnen waren wegen diagnostizierter Essstörungen in Behandlung. Das Delphin-Programm fand in Florida statt und dauerte zwei Wochen. Schenk und Mitarbeiter (2009) konnten eine Verbesserung der psychopathologischen Symptome feststellen, die depressive Symptomatik und somatische Beschwerden nahmen ab.

Unter Einsatz der AAT konnten auch in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Kindern mit Entwicklungsdefiziten positive Ergebnisse erzielt werden. In einer Studie von Mallon (1994) wurden 80 verhaltensauffällige Kinder im Alter von sieben bis 16 Jahren untersucht. Er setzte Farmtiere als „Co-Therapeuten“ ein. Mallon berichtet, dass die Kinder und Jugendlichen in den Tieren einen vertrauenswürdigen, nicht richtenden „Therapeuten“ sahen und dass sich nach Besuchen bei den Tieren ihr Wohlbefinden besserte, wodurch es auch zwischen Therapeut und Klienten zu einer besseren, intensiveren Beziehung kam (zitiert nach Parshall, 2003). Shultz veröffentlichte 2005 eine Studie, in der sie Ergebnisse einer tiergestützten Therapie mit problemauffälligen Jugendlichen präsentierte. Die Jugendlichen waren im Alter zwischen zwölf und 18 Jahren und wurden in ihrer Vergangenheit Opfer von Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung. Eine Gruppe nahm an einer tiergestützten Therapie mit Pferden teil, die zweite diente als Kontrollgruppe. Die Ergebnisse der Versuchsgruppe zeigten eine Minderung an depressiven Gefühlen, Angst und Hoffnungslosigkeit. Die Betreuer der Jugendlichen berichteten, dass die Interaktion und Kommunikation zwischen den Teilnehmern stiegen, sie waren kooperativer und weniger aggressiv. Insgesamt zeigte die Versuchsgruppe signifikante Veränderungen in eine positive Richtung im Vergleich zur Kontrollgruppe (Shultz, 2005). Eine weitere Studie stammt von Esteves und Stokes (2008). Sie untersuchten Kinder im Alter zwischen fünf und neun Jahren mit Entwicklungsstörungen, deren Lehrer jeden Morgen für eine Stunde von einem Hund begleitet wurden. Die Forscher konnten ein Ansteigen positiver verbaler und non-verbaler Kontakte zu dem Hund und zu dem Lehrer verzeichnen. Sentoo (2008) berichtet ebenfalls von positiven Effekten der AAT. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen Jugendliche mit Behinderung, die an einer tiergestützten Intervention teilnahmen. Die Ergebnisse, die durch Fragebögen und Interviews erhoben wurden, ergaben eine Steigerung des Selbstwertgefühls bei den Jugendlichen. Parshall (2003) beschreibt eine Untersuchung von Kogan und Kollegen (1999) an emotional gestörten Jungen. Nach Teilnahme an einer animal-assisted therapy nahmen Hyperaktivität und oppositionelles Verhalten ab, die Sozialisation nahm zu.

Die dargestellten Studien machen sehr deutlich, wie vielfältig und effektiv die Wirkungen tiergestützter Interventionen gerade bei Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichsten Betätigungsfeldern sind. Die Autoren sind sich einig, dass die

„animal-assisted therapy“ einen Bestandteil im therapeutischen Prozess mit Jugendlichen darstellen sollte.

3.3 Multiprofessionelle tiergestützte Interventionen

Die Multiprofessionelle tiergestützte Intervention (MTI) wurde von der Lehr- und Forschungspraxis der Universität Wien gemeinsam mit dem Stadtschulrat für Wien ins Leben gerufen und soll zur Steigerung der sozialen und emotionalen Kompetenz, Kommunikationsfertigkeiten und anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen. Bei der Intervention handelt es sich demnach um eine Maßnahme zur Gesundheitsförderung die auf pädagogischen, psychologischen und psychotherapeutischen Maßnahmen beruht (Burger, Stetina, Turner, Handlos & Kryspin-Exner, 2008; Handlos, Kryspin-Exner & Stetina, 2005; Stetina, Handlos & Kryspin-Exner, 2005). Im Mittelpunkt steht die positive Verstärkung von Verhaltensweisen und ein Klima der Wertschätzung (Stetina, 2008).

Das Konzept der „Multiprofessionellen tiergestützten Interventionen“ (MTI) beruht auf sieben Eckpfeilern. Neben „unbedingter Freiwilligkeit“, „Ressourcenorientierung“, der „Vermittlung von Werten“, „Kommunikation“ und „Sozialisation“ stehen die „Beziehung und der respektvolle Umgang zwischen Mensch und Tier“ im Mittelpunkt dieses Konzeptes. Im Rahmen des Trainings soll ein Klima geschaffen werden, in dem die Kinder und Jugendlichen Respekt und Wertschätzung erleben und einander entgegenbringen. Zentral dabei ist die Mensch-Tier-Beziehung. Indem die Teilnehmer lernen, was artgerechter und verantwortungsbewusster Umgang mit dem Tier bedeutet, kommt es zu einer neuen Begegnung zwischen den Kindern und dem Hund, was nach Definition des Trainings die Basis für einen gesunden Umgang mit emotionalen Beziehungen darstellt und als Grundlage für die Stärkung des Selbstwertes gilt (Handlos, Kryspin-Exner & Stetina, 2005; Stetina, Handlos & Kryspin-Exner, 2005; Stetina, Handlos, Werdenich, Frottier & Kryspin-Exner, 2008).

Die MTI wurde bereits bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingesetzt und erfolgreich evaluiert (siehe Abschnitt 3.4). Da sich die vorliegende Arbeit mit Jugendlichen beschäftigt und die MTI an einer kooperativen Mittelschule evaluiert werden soll, wird speziell auf das Setting „Schule“ eingegangen. Gerade in der Arbeit

mit Jugendlichen konnten mit der MTI große Erfolge erzielt werden (Burger, Stetina, Turner, Handlos & Kryspin-Exner, 2008; Burger, Stetina, Turner, Ledermann Maman, Handlos & Krypin-Exner, 2008; Stetina, Burger, Turner, Ledermann Maman, Handlos Kryspin-Exner, 2008).

Das multiprofessionelle Team besucht die beteiligten Schulen zu wöchentlichen Trainingseinheiten, wobei die Gruppe aus höchstens 13 Kindern bestehen sollte. Jede Trainingseinheit besteht aus mehreren Komponenten, die einzelnen Übungen und Aufgaben werden mit der Zeit komplexer und anspruchsvoller gestaltet. In der Regel gliedert sich die Einheit in einen Theorieteil und einen praktischen Teil. Im Theorieteil wird theoretisches Wissen vermittelt und Fragen zur Mensch-Hund-Beziehung besprochen und erörtert. Außerdem soll den Kindern und Jugendlichen ein artgerechter Umgang mit dem Tier nähergebracht werden. Im Mittelpunkt des praktischen Teils, der so genannten „Hundestunde“, steht die Interaktion mit dem Tier. Die Übungen mit dem Hund sind klar strukturiert und werden einzeln oder im Team durchgeführt, wodurch die Kinder und Jugendlichen einen respektvollen Umgang mit dem Tier aber auch den Klassenkameraden erlernen. Ein wichtiger Kernpunkt der MTI ist auch die im Rahmen jeder Einheit stattfindende „Feedbackrunde“, in der alle Beteiligten über die abgehaltene Einheit reflektieren. Die unterschiedlichen Erkenntnisse, die sich aus diesen „Feedbackrunden“ ergeben, haben Einfluss auf die Gestaltung der weiteren Trainingseinheiten (Handlos, Kryspin-Exner & Stetina, 2005; Stetina, Handlos & Kryspin-Exner, 2005; Stetina & Handlos, 2008).

Die Wirksamkeit der multiprofessionellen tiergestützten Intervention als Gesundheitsförderungsmaßnahme wird anhand spezieller Parameter laufend evaluiert (Stetina et al., 2005)

3.4 Bisherige Evaluationsergebnisse bezüglich der MTI

Prasch (2005) untersuchte von Herbst 2004 bis Anfang Juli 2005 im Rahmen einer Pilotstudie die Auswirkungen der MTI auf 53 klinisch unauffällige Kinder und Jugendliche einer kooperativen Mittelschule in Wien. Neben einer Befragung mittels psychologischem Fragebogen wurde auch eine Verhaltensbeobachtung durchgeführt. Schwerpunkt dieser Untersuchung waren die Bereiche „Selbstwert und Selbstkonzept“

und „subjektives Wohlbefinden“. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Verbesserung in den Bereichen Selbstwert und Selbstkonzept in der Versuchsgruppe. Es kam zu positiven Veränderungen in den Skalen „Akzeptanz“, „körperliche Erscheinung“ bei den Mädchen und „kognitive Kompetenzeinschätzung“. Bei der Verhaltensbeobachtung zeigt sich eine positive Entwicklung in den Bereichen „verbale und nonverbale Kommunikation“, „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Selbstsicherheit und Entspannung“.

Turner (2007) führte eine Fragebogenstudie an einer Wiener Volksschule an 37 klinisch unauffälligen Kindern und an einer kooperativen Mittelschule mit 54 klinisch unauffälligen Kindern durch, um die Auswirkungen der MTI auf die emotionalen Kompetenzen zu erfassen. Es kam in der Interventionsgruppe zu signifikanten Verbesserungen in den Bereichen Emotionsregulation, Umgang mit Emotionen, Emotionswahrnehmung und allgemeines Wohlbefinden. Burger (2007) führte mit derselben Stichprobe eine Untersuchung über die Auswirkungen der multiprofessionellen tiergestützten Intervention auf die sozialen Kompetenzen der Kinder durch. Auch hier zeigten sich positive Veränderungen in vielen Bereichen des Selbstwertes und des Selbstbildes. Das Wohlbefinden der Kinder wurde gesteigert, und die soziale Struktur der Klasse änderte sich zum Positiven. Glaser (2008) untersuchte dieselbe Stichprobe wie Burger (2007) und Turner (2007) auf mögliche Langzeiteffekte des tiergestützten Trainings. Vor allem im Bereich der emotionalen Kompetenz, beispielsweise der Emotionsregulation erwiesen sich positive Effekte, die direkt nach dem Training beobachtet wurden, als stabil. Im Bereich der sozialen Kompetenz konnten Langzeiteffekte vor allem bei der positiven Einstellung dem eigenen Körper gegenüber festgestellt werden.

Sinabell (2007) untersuchte dieselbe Stichprobe wie Prash (2005) und führte erstmals eine videoanalytische, systematische Verhaltensbeobachtung durch, wobei sie sich auf die Konstrukte soziale und emotionale Kompetenz konzentrierte. Im Bereich der sozialen Kompetenz konnte besonders bei den Mädchen eine signifikante, positive Veränderung der Durchsetzungs- und Teamfähigkeit beobachtet werden. Die Kritikfähigkeit, das Äußern und Annehmen von Komplimenten, die Angemessenheit der Sprach-Lautstärke, der Sprachfluss und der Blickkontakt zeigten ebenfalls eine Veränderung in eine positive Richtung. Im Bereich der emotionalen Kompetenz zeigten sich weniger eindeutige Befunde.

Widmann (2008) adaptierte und erweiterte das Beobachtungssystem von Sinabell (2007) und konnte positive Veränderungen im Bereich der Emotionsregulation und des Emotionsausdrucks zeigen. Im Bereich der sozialen Kompetenz waren Anstiege in allen Dimensionen zu beobachten. Raffetseder (2008) untersuchte eine Förderklasse mit verhaltensauffälligen Buben. Im Konstrukt „soziale Kompetenzen“ konnten positive Veränderungen in den Bereichen Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit und Kritikfähigkeit beobachtet werden. Im Bereich der „emotionalen Kompetenzen“ konnten Veränderungen der maladaptiven Emotionsregulationsstrategien im Laufe der Intervention in eine positive Richtung festgestellt werden. Außerdem zeigten sich immer weniger negative Emotionen im verbalen und nonverbalen Bereich. Das Aggressionsverhalten, welches mit dem BAV (Beobachtungsbogen zur Erfassung aggressiven Verhaltens, Petermann & Petermann, 2001) gemessen wurde, zeigte ebenfalls signifikante Veränderungen. Kuchta (2008) evaluierte erstmals das tiergestützte Training bei inhaftierten drogenabhängigen Straftätern der Justizanstalt Wien Favoriten. Die Analyse der Ergebnisse zeigte eindeutige Verbesserungen der Probanden in vielen Bereichen der sozialen und emotionalen Kompetenz. Vor allem im Bereich des Selbstkonzeptes konnten positive Veränderungen beobachtet werden.

Aufgrund der Ergebnisse von Burger (2007), Glaser (2007), Kuchta (2008), Prasch (2005), Sinabell (2007), Turner (2007) und Widmann (2008) kann die Wirksamkeit der MTI als Gesundheitsförderungsmaßnahme bestätigt werden.

4 GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Da es sich bei der multiprofessionellen tiergestützten Intervention um ein Training zur Förderung der Gesundheit handelt, soll dieser Aspekt im Hinblick auf Gesundheit und Gesundheitsförderung bei Jugendlichen im Folgenden näher betrachtet werden.

4.1 Gesundheit und Gesundheitsförderung

In älteren Definitionen wird Gesundheit als das Fehlen von Krankheit gesehen, also dass der Mensch entweder als gesund oder als krank zu bezeichnen ist. Antonovsky (1979) geht jedoch mit seinem salutogenen Ansatz davon aus, dass Gesundheit und Krankheit die beiden Endpunkte auf einem Kontinuum darstellen. Gesundheit und Krankheit sind nach dieser Definition keine isolierten Größen, sondern stehen in gegenseitiger Abhängigkeit zueinander (Amann & Wipplinger, 1998). Demgegenüber existiert eine weitere Auffassung, nach der Gesundheit und Krankheit als unterschiedliche Dimensionen zu verstehen sind. Die beiden Konstrukte sind dabei nicht einfach Gegensätze, sondern liegen auf unterschiedlichen Ebenen, die nicht gänzlich voneinander getrennt sind, sondern durch einen dynamischen Wechselwirkungsprozess in Verbindung treten (Amann & Wipplinger, 1998). Ältere Erklärungsmodelle sind also von monokausalen Zusammenhängen dominiert, wobei die Ursachen jeweils isoliert in den biologischen, psychischen und sozialen Strukturen gesehen werden. Eine Abwendung dieser einfachen Zusammenhangserklärungen stellt das biopsychosoziale Modell von Engel (1977) dar. Engel erweitert das ursprünglich medizinische Modell um psychische, soziale, kulturelle, ökologische und wirtschaftliche Bedingungen (Amann & Wipplinger, 1998). Die Lern- und Persönlichkeitstheorien sowie soziologische Theorien gehen davon aus, dass Gesundheit das Resultat adäquater Anpassung ist. Bestimmte Faktoren müssen demnach vorhanden sein, um Anforderungen bewältigen zu können. Treten Mängel auf, so erhöht sich das Risiko, an den Anforderungen zu scheitern und in weiterer Folge krank zu werden (Steinbach, 2004).

In der WHO-Definition von 1946 wird Gesundheit nicht mehr ausschließlich vom Krankheitszustand abgegrenzt, sondern bezieht sich auf das körperliche, seelische und soziale Wohlbefinden eines Menschen. (Amann & Wipplinger, 1998; WHO, 2009).

Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity (WHO, <http://www.who.int/about/history/en.html>, 2009).

Gesundheit ist also nicht nur die bloße Abwesenheit von Krankheit, sondern schließt physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden zu einem Gesundheitsbegriff

zusammen. „Mit dieser ganzheitlichen Dimension wurde die gesellschaftliche Dimension von Gesundheit deutlich gemacht“ (Sacher, 1998, S. 54).

Die Erhaltung und die Förderung der Gesundheit sind in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Mittelpunkt gerückt. 1986 fand in Ottawa die erste internationale Konferenz zur Gesundheitsförderung statt und verabschiedete eine Charta, mit der sie zu „aktivem Handeln für das Ziel ‚Gesundheit für alle‘ bis zum Jahr 2000 und darüber hinaus ausrief“ (WHO, 1986, zitiert nach Amann & Wipplinger, 1998, S. 555). Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, den Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und bei der Stärkung ihrer Gesundheit selbst initiativ zu werden. Gesundheit ist als wichtiger Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel. Es handelt sich dabei um ein positives Konzept, das die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen sowie körperliche Fähigkeiten für die Gesundheit betont (Amann & Wipplinger, 1998; WHO, 2009).

4.2 Gesundheitsförderung bei Jugendlichen

In den letzten Jahren ist die gesundheitliche Situation von Jugendlichen zunehmend erforscht worden. In der Jugendforschung, aber auch in der Präventions- und Gesundheitsforschung werden die gesundheitliche Situation und gesundheitliches Risikoverhalten von Jugendlichen immer mehr zum Thema (Kolip, 1998). Auf Jugendliche kommen viele Anforderungen und zu bewältigende Aufgaben zu, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden von ihnen verlangt, um den Übergang in das Erwachsenenalter bewältigen zu können. Im Entwicklungskontext des Jugendalters gibt es nun empirisch begründete Schutz- und Risikofaktoren, die die Bewältigung dieser Anforderungen beeinflussen (Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2007). Gesundheit wird demnach als Gleichgewicht zwischen Risikofaktoren und Schutzfaktoren gesehen. Wenn nun dieses Gleichgewicht ins Wanken gerät, entsteht ein Ungleichgewicht und infolgedessen Krankheit. (Steinbach, 2004). In seinem sozioepidemiologischen Modell der Krankheitsentstehung vereint Bandura (1983) Risiko- und Schutzfaktoren (Wipplinger, 1998).

4.3 Risikofaktoren im Jugendalter

Die Jugendforschung und -soziologie ist sich schon lange darüber im Klaren, dass der Übergang vom Kindes- ins Jugendalter einen Abschnitt voller Risiken darstellt (Franzkowiak, 1992). Steptoe und Wardle (1998) bezeichnen als Risikoverhalten „alle Aktivitäten von Menschen, die aufgrund ihrer Häufigkeit oder Intensität das Risiko für eine Krankheit oder Verletzung erhöhen“ (Steptoe & Wardle, 1998, S. 76). Bandura (1983) sieht die Entstehung von Risikofaktoren abhängig vom Ausmaß sozialer Integration, Persönlichkeitseigenschaften und den zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien (Wipplinger, 1998). Comer (1995) nennt unter anderem körperliche Veränderungen, Belastungen in der Schule und dem sozialen Umfeld und persönliche Zweifel als Risikofaktoren im Jugendalter. Kolip (1997) postuliert drei entwicklungspsychologische Aspekte: (a) die Veränderung des Körpers und die Entwicklung der Sexualität, (b) die Bewältigung dieser Veränderungen und (c) die Festigung und Reifung des Geschlechtes. Die individuelle Bewältigung der körperlichen Veränderungen stellt also eine zentrale Aufgabe im Jugendalter dar, zugleich müssen sich Jugendliche damit auseinandersetzen, dass ihre soziale Umwelt ebenfalls diesen körperlichen Wandel zur Kenntnis nimmt und bewertet (Kolip, 1997). Diese körperlichen Veränderungen passieren nicht natürlich und parallel, sondern unter zum Teil sehr großer Ungleichzeitigkeit. Dies sieht Neubauer (2003, S. 26) als „Mitgrund für die inneren und äußeren Spannungen und der Unzufriedenheit“.

Die „Wohlbefindensforschung“ beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Erwachsenenalter, der Bereich der Kindheit und Jugend wurde noch wenig erschlossen (Brodbeck, Buch & Frank, 1998). Backes und Hemme halten fest, dass „viele maßgebliche Faktoren für Gesundheitsbeeinträchtigung im Verlauf des Lebens ihren Ausgangspunkt im Kindes- und Jugendalter haben“ (Backes & Hemme, 1998, S. 236). Dass gerade diese Entwicklungsphase der Kinder und Jugendlichen sehr anfällig für Belastungen und Überforderungen darstellt, konnte Kolip (1997) in einer Untersuchung an Jugendlichen sehr deutlich aufzeigen. Sie führte eine Fragebogenstudie an 2330 Schülern und Schülerinnen im Alter zwischen zwölf bis 16 Jahren durch und kommt zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen bei der Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen an ihre Grenzen geraten und überfordert sind (Kolip, 1997). Ein Fünftel der Jugendlichen gibt, an sich müde zu fühlen, ein Sechstel fühlt sich gestresst und

erschöpft. Kolip stellte außerdem fest, dass Mädchen häufiger und in höherem Ausmaß unter emotionalen Beeinträchtigungen leiden. Sie gaben an, sie seien häufig gestresst, erschöpft, müde und empfänden öfter Zorn oder Ärger. Fast die Hälfte der Mädchen und beinahe ein Viertel der Jungen geben an, in einem Zeitraum von zwölf Monaten an mindestens einer psychosomatischen Beschwerde gelitten zu haben. Häufig genannt wurden „Kopfschmerzen, Nervosität und Konzentrationsschwierigkeiten“ (Kolip, 1997, S. 243). Außerdem zeigten die Mädchen ein geringeres Selbstwertgefühl und eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung, die Überzeugung mit anstehenden Problemen umgehen zu können, steigt jedoch mit dem Alter. Mit dem Alter steigt auch die allgemeine soziale Kompetenz (Kolip, 1997). In einer Interviewstudie von Seiffge-Krenke (1995; 2002) wurden 1099 Ereignisse des Alltags analysiert, die Jugendliche im Alter zwischen zwölf und 17 Jahren als belastend nennen. Streit mit den Eltern und Ärger mit den Freunden zählten zu den am häufigsten genannten Stressoren. Mädchen berichten von Auseinandersetzungen mit den Eltern, die sie emotionell stark belasten. Der Konflikt mit den Eltern löst bei den Mädchen oft Schuldgefühle aus, sie grübeln länger über den Streit und neigen zu Selbstkritik. Seiffge-Krenke (2002) fand heraus, dass Mädchen mehr den Wunsch verspüren, das dem Konflikt zugrunde liegende Problem zu lösen anstatt ihm aus dem Weg zu gehen. Diese subjektiven Geschlechtsunterschiede werden aus vielen entwickelten Ländern berichtet. Nach Kolip weisen diese Unterschiede immer in die gleiche Richtung: Mädchen sind in der Pubertät unzufriedener mit ihrer Gesundheit als Jungen. Sie leiden öfter an körperlichen und psychosomatischen Beschwerden (Kolip, 1997). Engel und Hurrelmann (1993, zitiert nach Kolip, 1997) führten eine Längsschnittstudie mit Schülern und Schülerinnen des 7. und 9. Schuljahrgangs an deutschen Schulen durch und kamen zu einem ähnlichen Ergebnis. Mädchen gaben häufiger an besonders in Stresssituationen unter Symptomen wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen und Magenschmerzen zu leiden. Während Jungen nun den Stress eher aus sich heraustragen und ihre Spannungen oft an der Umwelt abreagieren, versuchen Mädchen mit Belastungen allein fertig zu werden und neigen bei einer nicht gelingenden Bewältigung oft zu Autoaggressionen (Hurrelmann & Bündel, 2007). Ittel und Scheithauer (2007) schreiben, jugendliche Mädchen berichten häufiger als Jungen von kritischen Lebensereignissen und negativen psychosozialen Auswirkungen. Außerdem geben Mädchen an, sie leiden häufig unter gesellschaftlichen Rollenerwartungen, wie zum Beispiel dem Ideal, extrem dünn zu sein. Als weitere

Faktoren beschreiben Itell und Scheithauer (2007) Störungen der psychosozialen Anpassung. Mädchen sind eher gefährdet Störungen wie Depression, Bulimie oder Anorexie zu entwickeln. Den wesentlichen Grund für diese Tatsache sehen sie darin, dass Mädchen besonders viel Zeit damit verbringen über sich und ihr Verhalten zu reflektieren und halten dies für einen geschlechtsspezifischen Risikofaktor (Itell & Scheithauer, 2007). Flammer und Alsaker (2002) sehen besonders bei Mädchen, deren Pubertät früh einsetzt, was einen starken Abfall in Selbstwert und Körperbild bedeutet, einen ernst zu nehmenden Risikofaktor.

Demgegenüber zeigt sich bei Jungen eine geschlechtsspezifische Prävalenz und Ausprägung von Aggression. Jungen sind häufiger an kriminellen Verhaltensweisen beteiligt und weisen höhere Ausprägungen an aggressiv-dissozialem Verhalten auf als Mädchen. Nach Hurrelmann und Bründel (2007) liegt die unterschiedliche Ausprägung von Gewalthandlungen bei Jungen und Mädchen daran, dass sie sich in der Art und Weise wie sie mit Umweltimpulsen umgehen unterscheiden. Bei Mädchen zeigt sich ein abwartendes Verhalten, dass Impulse von außen sensibel und bedacht berücksichtigt. Bei Jungen ist eine „Reiz aufsuchende Haltung typisch, die Außenimpulse mehr oder weniger herausfordert“ (Hurrelmann & Bründel, 2007, S. 27). Die häufigsten Gewalthandlungen an Schulen werden laut Hurrelmann und Bründel (2007) von zwölf bis 15jährigen männlichen Schülern begangen. Jungen sind häufiger Täter und gleichzeitig häufiger Opfer als Mädchen. Genauso wie bei Mädchen kann das frühe Einsetzen der Pubertät auch bei Jungen einen Risikofaktor darstellen. Der damit einhergehende körperliche Entwicklungsvorsprung überfordert Jungen häufig und diese neigen dann dazu diesen Entwicklungsdruck durch „aufschneiderische“, extrovertierte Verhaltensweisen auszugleichen (Silbereisen et al. 1989, zitiert nach Itell & Scheithauer, 2007) wobei besonders der Drogen- und Alkoholkonsum von männlichen Jugendlichen zu beachten ist. So konnte Kolip (1997) in ihrer Untersuchung zeigen, dass Jungen und Mädchen zwar ähnliche Konsumerfahrungen machen, Jungen aber ein härteres Konsummuster aufweisen. Franzkowiaki (1992) sieht das Eingehen von Risiken nicht nur negativ, sondern als Grundlage für die geschlechtsspezifische Selbstbehauptung und wichtig für die Identitätsbildung der Jugendlichen. Auch Kolip (1998) schreibt Risikoverhalten Funktionen zu. Neben, für das Jugendalter spezifische Funktionen wie Entspannung, Anregung und Erleichterung der Kontaktaufnahme sieht

sie im Eingehen von Risiken auch eine Möglichkeit zur Lösung von jugendspezifischen Problemen. Kolip (1998) verlangt deshalb, dass Gesundheitsförderungsprogramme für Jugendliche auch die Funktionalität von Risikoverhalten berücksichtigen müssen.

In der Praxis der Gesundheitsförderung dominieren Konzepte, die hauptsächlich auf den Abbau dieser oben beschriebenen Risikofaktoren aufbauen. Mittag (1998) hält diesen Ansatz für wenig ausreichend und wenig erfolgsversprechend. Denn neben den Risikofaktoren gebe es auch Bedingungen, die die Gesundheit schützen und präventiv trainiert werden könnten.

4.4 Schutzfaktoren im Jugendalter

Diese protektiven Faktoren stellen sicher, dass Menschen Kompetenzen aufbauen und Ressourcen aktivieren und somit aktiv einer gesundheitlichen Bedrohung entgegen wirken können (Mittag, 1998). Itell und Scheithauer (2007) berichten von Untersuchungen, die zeigen, dass Jugendliche, die über eine große Breite an Schutzfaktoren verfügen, bereits in der frühen Kindheit besondere Charaktereigenschaften zeigen, die sich von nicht-resilienten Jugendlichen unterscheiden. So werden resiliente Kinder beispielsweise als offene und selbstbewusste Personen wahrgenommen. Resiliente Mädchen zeichnen sich durch eine gute körperliche Koordination aus, sind weniger schüchtern und zeigen ein größeres Interesse an ihrer Umwelt. Resiliente Jungen äußern mehr Emotionen und Empathie (Ittel & Scheithauer, 2007).

Unter dem Begriff „Resilienz“ hat sich eine eigene Forschungsrichtung aufgebaut, die sich hauptsächlich mit den personalen Schutzfaktoren eingehender beschäftigt. Resilienz beschreibt die Fähigkeit, unbeschadet mit Folgen und Konsequenzen von Belastungen umgehen zu können und Kompetenzen zur Überwindung dieser Belastungen zu entwickeln (Bilz, 2008). Mittag (1998) zitiert Becker (1992) der zwischen „externen und internen“ sowie „psychosozialen und physischen Ressourcen“ unterscheidet (Mittag, 1998, S. 180). Zu den *externen Schutzfaktoren* gehören unter anderem ein intaktes soziales Umfeld, günstige Bedingungen am Arbeitsplatz, eine gesunde Umwelt sowie Schutz vor gesundheitlichen Gefahren. Zu den *internen Ressourcen* zählt Becker (1992) unter anderem ein positives Gesundheitsverhalten und

seelische Gesundheit (Becker, 1992, zitiert nach Mittag, 1998). Auch Maston und Reed (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von *psychosozialen Schutzfaktoren* und unterscheiden zwischen *kindbezogenen*, *familienbezogenen* und *umweltbezogenen* Faktoren (Maston & Reed, 2002, zitiert nach Petermann & Petermann, 2005). Petermann und Petermann (2005) betonen, dass die von Maston und Reed (2002) postulierten Faktoren eng miteinander zusammenhängen und nur in ihrer Addition beziehungsweise Interaktion positive Effekte bewirken. Mittag (1998) hingegen unterscheidet zwischen *Persönlichkeitsfaktoren* (Optimismus, ein positives Selbstkonzept), *Bewältigungsfertigkeiten* (soziale Kompetenz, Gesundheitsverhalten) und *bewältigungsregulative Ressourcen* (soziale Unterstützung, Zugang zu Versorgungseinrichtungen) als Schutzfaktoren. Lauch, Schmidt und Esser (2003) treffen eine Einteilung von Schutzfaktoren für Kinder und Jugendliche und unterscheiden zwischen *personalen* und *sozialen Schutzfaktoren*. Neben positivem Temperament, Selbstwertgefühl und Sozialverhalten sehen die Autoren unter anderem im weiblichen Geschlecht und in überdurchschnittlicher Intelligenz zentrale Schutzfaktoren. Die „*sozialen Schutzfaktoren*“ siedeln Lauch und Kollegen (2003) vorwiegend in der Familie an und zählen dabei stabile emotionale Beziehungen, familiären Zusammenhalt und ein offenes, unterstützendes Familienklima zu den wichtigsten Faktoren (Lauch, Schmidt & Esser, 2000, zitiert nach Bilz, 2008). Auch bei Werner (1993) finden sich ein positives Selbstkonzept, selbstsicheres Verhalten und positive soziale Unterstützung als Schutzfaktoren für Kinder und Jugendliche (Werner, 1993, zitiert nach Petermann & Petermann, 2005). So konnten Studien zur Bedeutung von sozialer Unterstützung aufzeigen, dass Kinder selbst schwierige Zeiten und ungünstige Entwicklungsbedingungen unbeschadet bewältigen können, wenn sie zumindestens zu einer wichtigen Person eine gute Beziehung haben und die Familie in ein unterstützendes Netzwerk eingebunden ist (Mittag, 1998). Eine Untersuchung an 2287 15jährigen polnischen Schülern konnte demonstrieren, wie wichtig soziale Unterstützung, eine positive Beziehung zu den Eltern und ein positives Schulklima für das subjektive Wohlbefinden der Jugendlichen sind (Mazur, Tabak und Kololo, 2008). In Island befragte eine Forschergruppe Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren nach ihrem Drogenkonsum und fand heraus, dass diese Jugendlichen, welche mehr Zeit mit ihren Eltern verbrachten und positive soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen hatten,

seltener zu Drogen griffen (Sigfúsdóttir, Thorlindsson, Kristjánsson, Roe & Allegrante, 2009).

Alle Autoren, die sich mit dem Thema „Schutzfaktoren im Jugendalter“ auseinandersetzen, sind sich einig, dass Selbstvertrauen und ein positives Selbstwertgefühl wichtige Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellen. Lösel und Bender (2007) postulieren, dass Jugendliche, die Selbstvertrauen und ein positives Selbstwertgefühl haben, leichter Entwicklungsrisiken und spezifische Belastungen bewältigen und verarbeiten. Kidd und Shahar (2008) untersuchten obdachlose Jugendliche in New York und Toronto. Sie konnten zeigen, dass jene, die über hohen Selbstwert, positives Selbstkonzept und unterstützende soziale Bindungen verfügten, weniger über Einsamkeit und Suizidgedanken klagten. Die Jugendlichen waren seltener drogenabhängig und fühlten sich allgemein gesünder.

Diese Studien machen sehr deutlich, wie wichtig Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind. Entsprechend der Ressourcenorientierung der multiprofessionellen Intervention wird bei dem in Abschnitt 3.3 beschriebenen Training im Bereich dieser Schutzfaktoren angesetzt. Das Training soll auch bei Schülern mit multiplen Risikofaktoren eine positive Bewältigung der Anforderungen des Alltags ermöglichen (Handlos, Kryspin-Exner & Stetina, 2005). Gerade Fertigkeiten aus dem Bereich der sozialen Kompetenzen wie beispielsweise ein hoher Selbstwert, gute soziale Kontakte und gute Kommunikationsfähigkeiten können die Gesundheit fördern und stärken (Handlos, Kryspin-Exner & Stetina, 2005).

5 SOZIALE UND EMOTIONALE KOMPETENZ ALS SCHUTZFAKTOREN

Zahlreiche Untersuchungen konnten zeigen, dass sozialer und emotionaler Kompetenz vor allem in der Schule große Bedeutung zukommt. Komponenten der sozialen Kompetenz wie „Durchsetzungsfähigkeit“, „Teamfähigkeit“ und „Kommunikationsfähigkeit“ erleichtern die Anpassung an die komplexen Anforderungen der Schule und steigern die schulischen Leistungen sowie das subjektive

Wohlbefinden der Schüler. Aspekte der emotionalen Kompetenz wie „Emotionswissen“ und „Emotionserkennung“ unterstützen die Kinder und Jugendlichen im Stabilisieren und Pflegen von Freundschaften, was sich wiederum positiv auf das Schulklima auswirkt. Petermann und Wiedebusch (2003) postulieren, dass Kinder, die über eine gut entwickelte emotionale Kompetenz verfügen, mit hoher Wahrscheinlichkeit bessere Schulerfolge erzielen. Junge Erwachsene mit höherer sozialer Kompetenz erleben häufiger fließende Übergänge in den Beruf und entwickeln stabile berufliche Identitäten (Clark & Kupka, 1994, zitiert nach Krampen & Reichle, 2002).

Im Folgenden sollen soziale und emotionale Kompetenz im Kontext der Schule dargestellt werden. Eine ausführliche Beschreibung der Definitionen und Modelle der sozialen Kompetenz findet sich bei Burger (2007). Einen ausführlichen Überblick des Konstrukts „emotionale Kompetenz“ gibt Turner (2007) in ihrer Arbeit. Unterschiedlich betrachtete Aspekte der sozialen und emotionalen Kompetenz werden bei Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008) aufgezeigt

5.1 Soziale und emotionale Kompetenz im schulischen Kontext

Schulisches Lernen stellt komplexe Anforderungen, wobei fachliche, soziale und Persönlichkeitsaspekte in Einklang gebracht werden müssen. Bilz und seine Kollegen (2003) beschreiben, dass dies 10 bis 15 Prozent der Schüler nicht gelingt, 25 Prozent zeigen Defizite in den Leistungen verschiedener Schulfächer, andere im Bereich der sozialen Kompetenz und des Selbstkonzepts (Bilz, Hähne & Melzer, 2003). Das allgemeine Wohlbefinden von acht bis Zehnjährigen wird, neben der Familie, von der Schule mitbestimmt (Lang, 1985, zitiert nach Brodbeck, Buch & Frank, 2002). Engel und Hurrelmann (1989) befragten zwölf- bis 16jährige Schüler, wo zurzeit ihr größtes Problem liege. Am meisten genannt wurden Probleme in Bezug auf die Schule, gefolgt von Konflikten mit Gleichaltrigen, Geschwistern und den Eltern. Aus diesem Grund ist gerade die Schule der ideale Ort für Gesundheitsförderungsmaßnahmen, da sie die Infrastruktur für die Ausbildung von kognitiven und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten bietet (Langness, Richter & Hurrelmann, 2003). Nach Hurrelmann (1994) erfüllen Schulen als „Sozialinstanzen die Funktion der Wissensvermittlung und intellektuellen und sozialen Kompetenzbildung für die Schüler“ (Hurrelmann, 1994, S. 197). Die Schule ist nun in mehrfacher Hinsicht für die Entwicklung der

Heranwachsenden von großer Bedeutung. Die Jugendlichen verbringen den Großteil ihrer Zeit in der Schule, Freundschaften, Cliquen und Peer-Groups entstehen an der Institution Schule und es werden die Weichen für den weiteren Bildungs-, Berufs- und Lebensweg gestellt (Bilz, Hähne & Melzer, 2003). Opp (1999) und Salisch (2002) sind sich einig, dass die Schule bei der Entwicklung von sozialer und emotionaler Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielen sollte (zitiert nach Hurrelmann & Bründel, 2007).

Die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenz in der Schule hat das Ziel, die Kinder und Jugendlichen auf die Anforderungen des Berufslebens vorzubereiten und das frühzeitige Erkennen von Risiken in der Entwicklung zu ermöglichen (Handlos, Kryspin-Exner & Stetina, 2005). Nach Engel und Hurrelmann (1989) zielen Kompetenztrainings in Schulen darauf ab, die Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den schulischen Anforderungen zu stärken. Dabei lernen die Schüler Kontakte untereinander aufzunehmen, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken, soziale Beziehungen zu stabilisieren und angemessene Verhaltensweisen gegenüber dem Lehrpersonal zu entwickeln. Nach Gambrill (1995) sind unter anderem folgende Fertigkeiten Ausdruck sozial kompetenter Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen: Neinsagen können, auf Kritik angemessen reagieren, störendes Verhalten aufzeigen, Widersprüche äußern, Schwächen zugeben, Kontakte herstellen und unerwünschte Kontakte beenden, Komplimente geben und akzeptieren, Gespräche initiieren, aufrechterhalten und beenden, sich entschuldigen, jemanden um einen Gefallen bitten und Gefühle offen zeigen. Denham (2006) hält soziale und emotionale Kompetenz für wichtige Voraussetzungen für die Schulfähigkeit und gerade emotionale Kompetenz als wichtigen Beitrag für sozialen Erfolg. Forscher konnten zeigen, dass Kinder mit hohen Ausprägungen in sozialer und emotionaler Kompetenz bereits beim Eintritt in den Kindergarten Vorteile haben. Sie entwickeln eine positive Einstellung zur Schule, können sich gut an die Anforderungen der Schule anpassen und ihre Leistungen kontinuierlich verbessern (Birch, Ladd & Blecher-Sass, 1997; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Ladd, Knochenderfer & Coleman, 1996, zitiert nach Denham, 2006).

Oft gehen Lernschwierigkeiten und Lerndefizite mit einem Mangel an sozialer Kompetenz einher (Henricsson & Rydell 2006; Karvale & Forness, 1996; McConaughy 1986; Ritter, 1989; Watson & Willows, 1995; Wight & Chapparo, 2008). So konnte

McConaughy (1986) für eine Stichprobe von 53 adoleszenten Jungen mit Lernschwierigkeiten signifikant schlechtere Ausprägungen in der sozialen Kompetenz feststellen als für die Vergleichsgruppe. Die Jungen nahmen weniger an Schulaktivitäten teil, engagierten sich seltener im Unterricht, und ihre Schulleistungen waren insgesamt schlechter als die der Kontrollgruppe. Ritter (1989) kam zu demselben Ergebnis bei adoleszenten Mädchen mit Lernschwierigkeiten. Watson und Willows (1995) verglichen Schüler mit Lernschwierigkeiten, Schüler mit schlechtem Schulerfolg und Schüler mit hohem Schulerfolg hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenz miteinander. Die Einschätzung erfolgte durch die Eltern, die Lehrer, die Peers und die beteiligten Schüler selbst. Den Schülern mit Lernschwierigkeiten und geringem Schulerfolg wurden insgesamt schlechtere soziale Fertigkeiten und mehr Verhaltensauffälligkeiten zugeschrieben als den Schülern mit guten Schulleistungen. Während beide Gruppen von den Peers weniger gemocht wurden, erfuhren die Kinder mit Lernschwierigkeiten auch Ablehnung durch die Gleichaltrigen. Henricsson und Rydell (2006) begleiteten verhaltensauffällige Schüler von der ersten bis zur sechsten Klasse und ließen ihr Verhalten, ihre soziale Kompetenz, die Lehrer-Schüler Beziehung und die Beziehung zu anderen Schülern von Lehrern und Mitschülern beurteilen. Die Schüler wurden als wenig sozial kompetent beurteilt, ihre schulischen Leistungen waren schlechter und die Beziehungen zu den Mitschülern wurden als weniger gut eingestuft. Wight und Chapparo (2008) untersuchten 21 Jungen im Alter zwischen fünf und elf Jahren mit Lerndefiziten auf ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten und konnten zeigen, dass diese signifikant weniger ausgeprägt waren als in der Kontrollgruppe. Die Jungen hatten Schwierigkeiten Freundschaften einzugehen, fielen öfter durch aggressives Verhalten auf und konnten weniger gut mit Stress umgehen. Die Autoren berichten, dass die Kinder Schwierigkeiten haben, soziale Informationen zu enkodieren und dies häufig von den Lehrern falsch interpretiert wird (Wight & Chapparo, 2008).

Nach Burger (2007) gehen auch spezifische Sprachstörungen unter anderem mit sozial-kommunikativen Defiziten einher. Eine Studie von McCabe und Meller (2004) beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Sprachschwierigkeiten und sozialer Kompetenz bei Kindern. Die Kinder im durchschnittlichen Alter von fünf Jahren wurden unterschiedlichen Tests unterzogen und von Lehrern und Eltern beurteilt. Die Autoren konnten feststellen, dass bei den Kindern mit Sprachschwierigkeiten die

sozialen Fertigkeiten schlechter entwickelt waren. Die Lehrer beurteilten die Kinder als wenig durchsetzungsfähig und weniger beliebt bei Mitschülern.

Im Bereich der emotionalen Kompetenz kommen die Forscher zu ähnlichen Ergebnissen. Eisenberg und Mitarbeiter (1997) untersuchten 77 Kinder vier Jahre lang, beginnend im Kindergarten. Die Ausprägungen der sozialen und emotionalen Kompetenz wurden von Lehrern und Eltern eingeschätzt, wobei das „gute Zurechtkommen in der Schule“ im Vordergrund stand. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder, die in der Lage sind ihre Emotionen zu kontrollieren, sich im sozialen Kontext der Schule angepasster verhalten. Umgekehrt wirkt sich negative Emotionalität ungünstig auf die soziale Kompetenz aus (Eisenberg et al., 1997, zitiert nach Oerter, 2002). Izard (2001) konnte einen Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Emotionsregulation aufzeigen. In einer Längsschnittstudie untersuchten er und seine Kollegen die Beziehung zwischen der Fähigkeit den mimischen Ausdruck der Basisemotionen richtig zu erkennen und zu benennen und dem späteren Sozialverhalten von Kindern im durchschnittlichen Alter von fünf Jahren. Die Fähigkeit, die Gefühle anderer richtig interpretieren zu können, wirkte sich positiv auf das Sozialverhalten der Kinder aus (Izard et al. 2001). Raver und Knitzer (2002) betonen ebenfalls die Wichtigkeit sozialer und emotionaler Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schule. Sie postulieren, dass sozial und emotional inkompetente Schüler weniger am Unterricht teilnehmen und von Mitschülern und Lehrern weniger akzeptiert werden. Die Kinder gehen weniger gern zur Schule und zeigen geringere Fortschritte in ihren Leistungen (Raver & Knitzer, 2002, zitiert nach Denham, 2006). Denham und Kollegen (2003) sehen emotionale Kompetenz als Schlüsselkompetenz für die erfolgreiche Interaktion mit Gleichaltrigen beziehungsweise Mitschülern.

Die dargestellten Studien demonstrieren, dass der Erwerb von sozialer und emotionaler Kompetenz den Schulalltag erleichtern kann. Sei es durch erhöhten Schulerfolg, ein positives Klassenklima oder gute Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern.

5.2 Erfolge sozialer und emotionaler Kompetenztrainings an Schulen

Soziale und Emotionale Kompetenztrainings für Jugendliche wenden sich hauptsächlich an suchtkranke oder verhaltensauffällige Probanden und zur Gewaltreduktion. Im

Folgenden werden Programme vorgestellt, die sich speziell an Kinder und Jugendliche in Schulen richten und deren Effektivität durch Evaluation bestätigt werden konnte.

Denham und Burton (1996) entwickelten ein Interventionsprogramm („Social and Emotional Intervention“) zur Steigerung des Emotionsverständnisses und der Emotionsregulation. Ein weiteres Ziel war die Vermittlung kognitiver Problemlösefertigkeiten bei Kindern zwischen drei und fünf Jahren. Im Vergleich zur Kontrollgruppe kam es bei der Interventionsgruppe zu einem Anstieg der sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die verhaltensauffälligen Kinder zeigten weniger negative Emotionen.

Seit dem Jahr 2001 führt das Institut für Psychologie der Universität Wien das „Wiener Soziale Kompetenztraining“ zur Gewaltreduktion an österreichischen und deutschen Schulen durch. Ziel des Trainings ist den Jugendlichen beizubringen, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, um mit Konfliktsituationen besser umgehen zu können (Brunner, 2007). Für eine Pilotschule wurde sieben Monate mit den Jugendlichen gearbeitet, als Kontrollgruppen dienten Parallelklassen. Gleichzeitig wurde das Projekt begleitend evaluiert, indem Schüler und Lehrer befragt und Videoaufzeichnungen durchgeführt wurden. Die Teilnehmer des Trainings berichten über weniger Gewalthandlungen als die Schüler der Kontrollgruppe, die Schüler zeigen ein höheres Demokratieerleben und verhalten sich in Konfliktsituationen kompetenter als untrainierte Schüler. Auch die Lehrer beurteilen das Sozialverhalten der Interventionsgruppe positiver (Brunner, 2007; Kim, 2005).

Mit dem „Dina Dinosaur Treatment Program“ wurde ein Kompetenztraining für Kinder zwischen vier und acht Jahren entwickelt. Das Programm richtet sich an Kinder mit Kontaktschwierigkeiten, emotionalen und kognitiven Defiziten und soll Empathie, Perspektivenübernahme, Kommunikationsfähigkeiten, den Umgang mit Aggression und den Schulerfolg steigern. Das Training wurde 18 bis 22 Wochen lang zwei Stunden an amerikanischen Vorschulen und ersten Klassen durchgeführt. Die Analyse der Ergebnisse ergab, dass die Schüler insgesamt mehr positives Verhalten zeigten. Sie hatten mehr positive Kontakte zu den Mitschülern, waren weniger auffällig in ihrem Verhalten, es kam seltener zu Schlägereien und ein Anstieg der Problemlösefähigkeiten und des Schulerfolgs konnten beobachtet werden (Webster-Stratton & Reid, 2003).

Linares und Kollegen (2005) untersuchten die Auswirkungen eines sozialen und emotionalen Kompetenztrainings an einer amerikanischen Schule. Die Schüler waren zwischen neun und elf Jahre alt und wurden in Versuchs- und Kontrollgruppe geteilt. Die erste Erhebung fand vor der Intervention statt, die zweite ein Jahr danach, und zwei Jahre später folgte eine Follow-up Untersuchung. Die Ergebnisse zeigten, dass die Schüler der Versuchsgruppe nach der Intervention mehr Vertrauen in ihre Schulleistungen hatten als die Kontrollgruppe. Die Lehrer beschrieben die Schüler als aufmerksamer, sozial und emotional kompetenter und aktiver am Unterricht beteiligt. Das prosoziale Verhalten und die schulischen Leistungen konnten ebenfalls gesteigert werden (Linares, Rosbruch, Stern, Edwards, Walker, Abikoff & Alvir, 2005).

Frey, Hirschstein und Guzzo (2008) beschreiben mit „Second Step“ ein Programm zur Steigerung der sozialen und emotionalen Kompetenz und zur Gewaltprävention. Das Programm wurde in zwölf amerikanischen Schulen von der Vorschule bis zur 9. Klasse durchgeführt. Die Evaluation erfolgte mittels Verhaltensbeobachtung durch die Forscher. Zusammengefasst konnte beobachtet werden, dass die Schüler, die am Programm teilnahmen, weniger aggressives Verhalten zeigten. Es kam zu mehr positiven Interaktionen zwischen den Schülern, freundliches und prosoziales Verhalten konnte beobachtet werden. Die Autoren konnten ein Ansteigen der sozialen und emotionalen Kompetenzen feststellen.

Die vorgestellten Programme und Trainings machen sehr deutlich, wie wichtig soziale und emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule sind. Die durchwegs positiven Ergebnisse sprechen für eine Etablierung dieser Programme an den Schulen.

5.3 Empathie als Teil der emotionalen Kompetenz

Für Saarni (2002) hängt emotionale Kompetenz eng mit moralischen Tugenden zusammen, unter anderem erwähnt sie die Empathie als wichtigen Bestandteil.

Empathische Anteilnahme umfasst eine komplexe Konstellation von Gefühlen und Verhaltensweisen, die insgesamt die Empfindung von Besorgnis und Fürsorglichkeit für einen anderen in einer Leidsituation ausdrücken, einschließlich des Ziels, diesen Kummer zu lindern (Zahn-Waxler, 1994, zitiert nach Ulich, Kienbaum & Volland, 2002, S. 114).

Empathie schließt zwei Fähigkeiten ein, zum einen „die Bereitschaft, sich in den anderen hineinzuversetzen und an seiner Stelle zu empfinden“, zum anderen „die Fähigkeit, zwischen den eigenen Gefühlen und denen des anderen zu unterscheiden“ (Bischof-Köhler, 1989, zitiert nach Körner, 1996, S. 84). Nach Körner (1996) gründet Empathie „in der Fähigkeit, die Perspektive des anderen zu übernehmen“ (Körner, 1996, S. 84). Für Goleman (1995) ist Selbstwahrnehmung die Grundlage der Empathie. „Je offener wir für unsere eigenen Emotionen sind, desto besser können wir die Gefühle anderer deuten“ (Goleman, 1995, S. 127). Er berichtet von Robert Rosenthal, der einen Empathie-Test (Profile of Nonverbal Sensitivity, PONS) entwickelte. Unter 1011 getesteten Kindern waren jene am beliebtesten, die nonverbale Gefühle deuten konnten. Außerdem wurden sie von ihren Mitschülern als emotional stabil eingestuft. Ihre Leistungen in der Schule waren besser obwohl ihr IQ nicht höher war als der jener Kinder, die im Deuten nonverbaler Signale weniger gut abschnitten (Rosenthal et al., 1977, zitiert nach Goleman, 1995). Poresky (1996) führte eine Studie an Volksschulkindern durch. Er entwickelte dafür die „Companion Animal Bonding“ Skala (CABS), bei der abgefragt wird, wie verantwortlich das Kind mit seinem Haustier umgeht. Poresky kommt zu dem Schluss, dass die Kinder umso weiter entwickelt sind und über mehr Einfühlungsvermögen verfügen, wenn sie eine starke Beziehung zu ihrem Tier haben. Anschließend wurden die Eltern gebeten, die sozialen Fertigkeiten ihrer Kinder einzuschätzen. Jene Kinder, die im CABS gute Ergebnisse erzielt hatten, wurden von ihren Eltern am besten beurteilt und selten als unkooperativ eingeschätzt. Vidovic und Kollegen (1999) konnten die Ergebnisse von Poresky bestätigen. Sie untersuchten 826 Kinder und zeigten, dass jene, die überdurchschnittlich hohe Werte im „Pet Attachment Scale“ erzielten, auch signifikant höhere Werte in der „Empathy and Prosocial Orientation Scale“ erreichten. Vidovic und Kollegen schließen daraus, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Tierbesitz und der gesunden Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten gibt (Vidovic, 1999, zitiert nach Thompson & Gullone).

Olbrich (2002) berichtet von Studien, die zeigen, dass das Zusammenleben mit Tieren auch die Entwicklung von Empathie stärkt. Zahn-Waxler (1992) untersuchte in einer Längsschnittstudie mit 27 Kindern im Alter zwischen zwölf und 24 Monaten die Entwicklung von empathischem und prosozialem Verhalten. Sowohl der Ausdruck von

Mitgefühl als auch Formen prosozialen Verhaltens steigen mit dem Alter deutlich an. Im Alter von 24 Monaten fanden sich bei den Kindern unterschiedliche Arten prosozialen Verhaltens. Zwischen dem 23. und 25. Lebensmonat zeigten die meisten Kinder mehrere Arten prosozialen Verhaltens, beispielsweise verbales und nonverbales Trösten. Insgesamt konnte ermittelt werden, dass der Zusammenhang zwischen Mitgefühl und prosozialem Verhalten mit steigendem Alter immer eindeutiger wird. So sagt Goleman (1995, S. 129), „Kleinkinder empfinden Mitgefühl mit anderen, bevor sie richtig erfasst haben, dass sie eigenständig existieren.“

Raffetseder (2008) konnte in ihrer videoanalytischen Verhaltensbeobachtung der multiprofessionellen tiergestützten Intervention an verhaltensauffälligen Buben einen Anstieg der Empathie und des prosozialen Verhaltens beobachten. Sie folgert aus den Ergebnissen, „die Kinder haben im Laufe der Intervention gelernt, ihre Anteilnahme am Dasein und den Emotionen Anderer besser auszudrücken und sich im Sinne der sozialen Gemeinschaft zu verhalten“ (Raffetseder, 2008, S. 133).

6 VERHALTENSBEOBAHTUNG

Nach Bortz und Döring (2006) kann Datenerhebung nie ohne Beobachtung stattfinden, da empirische Methoden „definitionsgemäß auf Sinneserfahrungen (Wahrnehmungen, Beobachtungen) beruhen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 262). Im Vergleich zur Alltagsbeobachtung ist wissenschaftliche Beobachtung stärker zielgerichtet, methodisch kontrolliert, verläuft standardisiert und ist intersubjektiv überprüfbar. In den Sozialwissenschaften werden unter anderem auch qualitative Beobachtungen eingesetzt, bei denen, „ein interpretativer Zugang zum beobachteten Geschehen im Mittelpunkt steht“ (Bortz & Döring, 2006, S. 262).

Im Unterschied zur Alltagsbeobachtung setzt die systematische Beobachtung einen genauen Beobachtungsplan voraus, der den Gegenstand der Beobachtung beinhaltet, der auch festhält, was für die Beobachtung nicht von Bedeutung ist und somit ignoriert werden kann, auf welche Art und Weise das Beobachtete zu deuten ist, Ort und

Zeitpunkt der Beobachtung sowie einen genauen Protokollierungsplan vorschreibt (Bortz & Döring, 2006).

Wir sprechen von systematischer Beobachtung, wenn bestimmte zu beobachtende Ereignisse zum Gegenstand der Forschung gemacht und Regeln angegeben werden, die den Beobachtungsprozess so eindeutig festlegen, dass die Beobachtung zumindest theoretisch nachvollzogen werden kann (Bortz & Döring, 2006, S. 263).

Nach Bortz und Döring (2006) ist die systematische Verhaltensbeobachtung durch fünf Regeln gekennzeichnet. Neben „Selektion“, „Abstraktion“, „Klassifikation“ und „Relativierung“ zeichnet sie sich besonders durch „Systematisierung“, mit Hilfe derer die mit Zeichen, Zahlen oder Begriffen kodierte Einzelbeobachtungen zu einem übersichtlichen Gesamtprotokoll zusammengefasst werden, aus.

Im Folgenden werden gängige Formen der Verhaltensbeobachtung kurz angeführt. Für eine ausführliche Darstellung der Thematik sei an dieser Stelle auf die Diplomarbeit von Sinabell (2007) verwiesen.

6.1 Formen der Beobachtung

Bortz und Döring (2006) unterscheiden zwischen *teilnehmender* und *nicht-teilnehmender* beziehungsweise *offener und verdeckter Beobachtung*. Kennzeichen der *teilnehmenden Beobachtung* oder *Feldbeobachtung* ist die persönliche Teilnahme des Beobachters am zu beobachteten Geschehen, aktiv oder passiv. Die Probanden sind sich darüber im Klaren, dass sie beobachtet werden. Die *nicht-teilnehmende Beobachtung* ist gekennzeichnet durch die „Nicht-Anwesenheit“ des Beobachters. Sie bietet den Vorteil, dass sich der Beobachter vollständig auf die zu beobachteten Personen konzentrieren kann.

Bei der *offenen Beobachtung* wissen die Beobachteten, dass sie beobachtet werden. Nach Bortz und Döring (2006) muss aus diesem Grund damit gerechnet werden, dass die Untersuchungsteilnehmer über Ziel und Zweck der Untersuchung spekulieren und sich dementsprechend verhalten. Im Gegensatz dazu steht die *verdeckte Beobachtung*, bei der die zu Untersuchenden nicht wissen, dass sie beobachtet werden. Nach Greve und Wentura (1997) ergibt sich daraus ein ethisches Problem. Jedoch stellt diese

Methode sicher, dass Effekte zu Lasten der Beobachter weitestgehend ausgeschlossen werden (Greve & Wentura, 1997).

Im Fall der geplanten Arbeit findet eine nicht teilnehmende, offene Beobachtung mit apparativer Unterstützung (Videoaufnahmen) statt. Daraus ergibt sich der Vorteil, dass einzelne Sequenzen bei Bedarf nochmals angesehen werden können und die Beobachter über das Geschehene kommunizieren können. Die Anwesenheit einer Videokamera kann sich aber auch als nachteilig erweisen, da das Verhalten der Kinder dadurch beeinflusst werden könnte.

6.2 Quantifizierungstechniken

Das Verhalten der Kinder wurde in der vorliegenden Arbeit mittels Time-Sampling und Rating-Verfahren erfasst. Im Folgenden werden diese beiden Erfassungsmöglichkeiten kurz erläutert. Für eine detailliertere Ausführung der unterschiedlichen Quantifizierungstechniken sei an dieser Stelle wieder auf die Arbeiten von Sinabell (2007) und Widmann (2008) verwiesen.

Beim Time Sampling wird der Zeitstrom in kurze, kontinuierlich aufeinander folgende Zeiteinheiten aufgeteilt, wobei die Grenzen vom Beobachter festgelegt und klar erkennbar sind (Faßnacht, 1995). Im Folgenden entscheidet der Beobachter nun, ob das im Voraus definierte Verhalten in diesem so genannten Einheitsintervall auftritt. Das Verhalten wird unabhängig von der Auftretenshäufigkeit nach dem „Alles oder Nichts“-Prinzip kodiert. Nach Bortz und Döring (2006) erfordert das Time-Sampling-Verfahren ein hohes Maß an Konzentration. Daher legen sie nahe, regelmäßig Pausen einzulegen um die Beobachter nicht zu überfordern.

In Kombination mit dem Ratingverfahren ist eine vollständige Erfassung des Verhaltens möglich. Mit Hilfe von Rating-Skalen werden Urteile erzeugt, die als intervallskaliert interpretiert werden können. Die Urteiler markieren nun jene Stufe der Skala, die ihrem Empfinden von der Ausprägung des Merkmals bei dem zu beurteilenden Objekt entsprechen (Bortz & Döring, 2006). Nach Faßnacht (1995) bietet das Ratingverfahren die Möglichkeit neben der Häufigkeit des beobachteten Verhaltens, auch dessen Intensität zu erfassen.

Für die vorliegende Arbeit wurde als Beschreibungssystem das Index-System, eine Variante des Nominalsystems, ausgewählt. Unter einem Index-System versteht man eine im Voraus definierte Menge an Zeichen, die für einen übergeordneten Aspekt steht (Faßnacht, 1995). Nach Strunz (2002) bietet das Indexsystem den Vorteil, dass unterschiedliche Verhaltensweisen in einer Beobachtungseinheit dokumentiert werden können, da die Items kompatibel sind. Das Index-System ist anschaulicher und der Konkrettheitsgrad größer (Faßnacht, 1995).

6.3 Beobachtungsfehler

Der Inhalt der Beobachtung wird durch bestimmte Einfluss- und Fehlerquellen bestimmt. In der Person des Beobachters lassen sich folgende Fehlerquellen feststellen: Fehler in der Wahrnehmung, der Interpretation, der Erinnerung und der Wiedergabe (Greve & Wentura, 1997).

Bortz und Döring (2003) liefern einen Überblick über die häufigsten Urteilsfehler: der *Halo-Effekt* bezeichnet eine Tendenz, die Beurteilung mehrerer Merkmale eines Objektes von einem allgemeinem, alles umfassenden Urteil abhängig zu machen oder ein Objekt bezüglich mehrerer Merkmalsausprägungen gleich einzustufen. Es wird nicht auf die unterschiedlichen Ausprägungen verschiedener Merkmale geachtet. Der *Milde-Härte-Fehler* tritt vor allem bei Personenbeurteilungen auf und tritt dann auf, wenn die zu beurteilende Person systematisch über- beziehungsweise unterschätzt wird (Bierbaumer und Schmidt, 1999). Die *Tendenz zur Mitte* bezeichnet die Tendenz, alle Objekte im mittleren Bereich der Skala einzustufen und extreme Ausprägungen zu vermeiden. Die *Rater-Ratee-Interaktion* kann in zwei Fehlerarten unterteilt werden. Der *Ähnlichkeitsfehler* tritt auf, wenn extreme Eigenschaften oder Merkmale des Urteilers der zu beobachtenden Person zugeschrieben werden. Von *Kontrastfehler* spricht man, wenn Urteiler mit extremen Eigenschaften oder Merkmalen die Merkmalsausprägung anderer in Richtung auf das gegensätzliche Extrem verschätzen. Der *Primacy-Recency-Effekt* beschreibt Verzerrungen, die dazu führen, dass erfasste Informationen an Anfangs- und Endpositionen Einfluss auf die Basis der Beurteilung haben können. Werden Objekte mit extremer Merkmalsausprägung beispielsweise zu Beginn beurteilt, können die folgenden Beurteilungen von der ersten Einschätzung abhängen.

Vor allem bei der Anwendung von Ratingskalen sind diese Fehlerquellen besonders zu berücksichtigen. Ein eindeutiges Beobachtungssystem und eine intensive Beobachterschulung können den Einfluss der oben beschriebenen Beobachterfehler mildern.

7 PLANUNG DER UNTERSUCHUNG

Im folgenden Kapitel soll das Ziel der vorliegenden Untersuchung dargestellt werden, aufgrund dessen die in Abschnitt beschriebenen Fragestellungen und Hypothesen formuliert wurden.

7.1 Ziel der Untersuchung

Wie bereits in Abschnitt 3.3 erläutert, ist das Ziel der multiprofessionellen tiergestützten Intervention die Steigerung sozialer, emotionaler und anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Forschungsteam der MTI konnte bereits in unterschiedlichen Bereichen Erfolge verzeichnen und tiergestützte Interventionen in die Gesundheitsförderung positiv einführen. Die vorliegende Untersuchung soll aufzeigen, dass die tiergestützte Intervention neben der Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Sinne des Empowerment Ressourcen aktiviert und in weiterer Folge die Gesundheit stärkt. Aufgrund der positiven Ergebnisse der Evaluationsstudien zur MTI (vgl. Abschnitt 3.4) kann davon ausgegangen werden, dass das Training langfristig zu einer Erhöhung des Wohlbefindens und der Lebensqualität beiträgt. Um das Training als Gesundheitsförderungsmaßnahme erfolgreich einsetzen zu können, ist eine laufende Evaluation notwendig. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Etablierung der MTI als Gesundheitsförderungsmaßnahme leisten und die Weitergabe eines wissenschaftlich überprüften Konzepts an die Praxis gewährleisten.

7.2 Fragestellungen und Hypothesen

Die im Folgenden angeführten Fragestellungen und Hypothesen wurden auf Basis der in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Literatur und bisher gewonnener Erkenntnisse aus der Evaluation der MTI-Trainings entwickelt.

7.2.1 Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf das Konstrukt „Soziale Kompetenz“

Bereits Prasch (2005) konnte in ihrer Untersuchung Verbesserungen im Bereich der „Durchsetzungsfähigkeit“ feststellen. Auch Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008) dokumentierten bei ihren Untersuchungen signifikante Veränderungen über die Testzeitpunkte. Sinabell (2007) konnte außerdem eine Wechselwirkung zwischen den Geschlechtern beobachten, wobei Mädchen durchsetzungsfähiger waren. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse wurde Fragestellung A formuliert.

Fragestellung A: Kommt es im Zuge der MTI zu einer Veränderung der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer „Durchsetzungsfähigkeit“ (DF)?

H0^A: Es kommt zu keiner signifikanten Veränderung der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer „Durchsetzungsfähigkeit“ über die Beobachtungszeitpunkte.

$$\mu^A T1 (DF) = \mu^A T2 (DF) = \mu^A T4 (DF) = \mu^A T5 (DF) = \mu^A T6 (DF) = \mu^A T7 (DF) = \mu^A T8 (DF) = \mu^A T9 (DF) = \mu^A T10 (DF)$$

H1^A: Es kommt zu signifikanten Veränderungen der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer „Durchsetzungsfähigkeit“ über die Beobachtungszeitpunkte.

$$\mu^A T1 (DF) \neq \mu^A T2 (DF) \neq \mu^A T4 (DF) \neq \mu^A T5 (DF) \neq \mu^A T6 (DF) \neq \mu^A T7 (DF) \neq \mu^A T8 (DF) \neq \mu^A T9 (DF) \neq \mu^A T10 (DF)$$

Analog zu Fragestellung A wurden die Hypothesen der nun folgenden Fragestellungen formuliert.

Aufgrund der signifikanten Ergebnisse von Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008) wurde Fragestellung B in Bezug auf „*Teamfähigkeit*“ formuliert.

Fragestellung B: Kommt es im Zuge der MTI zu einer Veränderung der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer „*Teamfähigkeit*“ (TF)?

Die Evaluation der MTI in der Justizanstalt Favoriten konnte positive Veränderungen in den Bereichen „*Komplimente machen*“, „*Kritik äußern*“ und „*angemessene Reaktion auf Kritik*“ aufzeigen (Stetina, Handlos, Werdenich, Frottier & Kryspin-Exner, 2008). Auch die Arbeiten von Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008) dokumentieren signifikante Ergebnisse im Konstrukt „*Kritikfähigkeit*“.

Fragestellung C: Kommt es im Zuge der MTI zu einer Veränderung der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer „*Kritikfähigkeit*“ (KF)? In den Bereichen „*Kritik und Komplimente äußern*“, „*Kritik und Komplimente annehmen*“ wurden dementsprechende Hypothesen formuliert.

Prasch (2005) ermittelte in ihrer Untersuchung bei den Kindern und Jugendlichen deutliche Verbesserungen in der „*Kommunikationsfähigkeit*“. Die Probanden konnten sich im Laufe des Schuljahres viel klarer und deutlicher ausdrücken. In einer Untersuchungsreihe mit geistig abnormen Rechtsbrechern zeigten sich relevante Verbesserungen in Bezug auf die Sprache (Blauensteiner, 2009). Aufgrund der zahlreichen positiven Ergebnisse im Bereich der „*Kommunikationsfähigkeit*“ (Kuchta, 2008; Raffetseder, 2008; Sinabell, 2007; Widmann, 2008) wurde Fragestellung D formuliert.

Fragestellung D: Kommt es im Zuge der MTI zu einer Veränderung der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer „*Kommunikationsfähigkeit*“ (KMF)?

Analog hierzu wurden Hypothesen bezüglich der „*Art der Kontaktaufnahme*“, „*Deutlichkeit und Angemessenheit der Lautstärke der Sprache*“, des „*Sprachflusses*“,

der „Angemessenheit von Mimik und Gestik“ und bezüglich des „Haltens des Blickkontaktes“ formuliert.

7.2.2 Fragestellungen und Hypothesen in Bezug auf das Konstrukt „Emotionale Kompetenz“

Im Bereich der emotionalen Kompetenz zeigen bisherige Evaluationsstudien der MTI ebenfalls positive Ergebnisse auf. Widmann (2008) konnte in seiner Untersuchung einen Anstieg des Ausdrucks positiver Emotionen sowohl verbal als auch in Mimik und Gestik beobachten. In den Bereichen „Ärger“, „Angst/Unsicherheit“ und „Langeweile“ unterscheiden sich die Beobachtungszeitpunkte ebenfalls signifikant. Auch Turner (2007) konnte im Bereich des Emotionsausdrucks Verbesserungen verzeichnen.

Fragestellung E: Kommt es im Zuge der MTI zu einer Veränderung der Versuchspersonen hinsichtlich ihres „Emotionsausdrucks“ (EA)? Auch in den Bereichen des „Ausdrucks negativer Emotionen“ und des „Ausdrucks positiver Emotionen“ wurden dementsprechende Hypothesen formuliert.

H0^F: Es kommt zu keinen signifikanten Veränderungen der Versuchspersonen hinsichtlich ihres „Emotionsausdrucks“ über die Beobachtungszeitpunkte.

$\mu^F T1 (EA) = \mu^F T2 (EA) = \mu^F T4 (EA) = \mu^F T5 (EA) = \mu^F T6 (EA) = \mu^F T7 (EA) = \mu^F T8 (EA) = \mu^F T9 (EA) = \mu^F T10 (EA)$ H1^F:

Es kommt zu signifikanten Veränderungen der Versuchspersonen hinsichtlich ihres „Emotionsausdrucks“ über die Beobachtungszeitpunkte.

$\mu^F T1 (EA) \neq \mu^F T2 (EA) \neq \mu^F T4 (EA) \neq \mu^F T5 (EA) \neq \mu^F T6 (EA) \neq \mu^F T7 (EA) \neq \mu^F T8 (EA) \neq \mu^F T9 (EA) \neq \mu^F T10 (EA)$

In zahlreichen MTI-Evaluationsstudien konnten positive Veränderungen im Bereich der Emotionsregulation beobachtet werden (Blauensteiner, 2009; Raffetseder, 2008; Sinabell, 2007; Stetina, Handlos, Werdenich, Frottier & Kryspin-Exner, 2008; Turner,

2007; Widmann, 2008). Aufgrund dieser Erkenntnisse wurde Fragestellung F formuliert.

Fragestellung F: Kommt es im Zuge der MTI zu einer Veränderung der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer „*Emotionsregulationsstrategien*“ (ERS)?

Analog zu Fragestellung F wurden folgende Hypothesen und Fragestellungen formuliert: „*Maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback*“, „*adaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback*“, „*Adaptive Emotionsregulation nach positivem Feedback*“, und „*Emotionskontrolle*“.

Raffetseder (2008) stellte in ihrer Untersuchung an verhaltensauffälligen Jungen einen signifikanten Anstieg an Empathie und Prosozialem Verhalten fest. Aufgrund dieser positiven Ergebnisse soll auch in der vorliegenden Studie die „*Empathiefähigkeit*“ (Fragestellung G) der Jugendlichen untersucht werden.

Fragestellung G: Kommt es im Zuge der MTI zu einer Veränderung der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer „*Empathiefähigkeit*“ (EF)?

In Anlehnung an die oben dargestellte Fragestellung sollen auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern überprüft werden.

Die folgenden Tabellen sollen noch einmal einen Gesamtüberblick über die Fragestellungen und Hypothesen geben.

Tabelle 1: Übersicht über die Fragestellungen und Hypothesen zur sozialen Kompetenz

Fragestellung	Hypothesen	Auswertungsmethode
Soziale Kompetenz		
A	H0 ^A : keine signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Durchsetzungsfähigkeit</i> .	Allgemeines lineares Modell
	H1 ^A : signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Durchsetzungsfähigkeit</i> .	
B	H0 ^B : keine signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Kommunikationsfähigkeit</i> .	Allgemeines lineares Modell
	H1 ^B : signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Kommunikationsfähigkeit</i> .	
C	H0 ^C : keine signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Teamfähigkeit</i> .	Allgemeines lineares Modell
	H1 ^C : signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Teamfähigkeit</i> .	
D	H0 ^D : keine signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Kritikfähigkeit</i> .	Allgemeines lineares Modell
	H1 ^D : signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Kritikfähigkeit</i> .	

Tabelle 2: Übersicht über die Fragestellungen und Hypothesen zur emotionalen Kompetenz

Fragestellung	Hypothesen	Auswertungsmethode
Emotionale Kompetenz		
E	H0 ^E : keine signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Emotionsregulation</i> .	Allgemeines lineares Modell
	H1 ^E : signifikante Veränderung hinsichtlich <i>Emotionsregulation</i> .	
F	H0 ^F : keine signifikante Veränderung hinsichtlich des <i>Emotionsausdrucks</i> .	Allgemeines lineares Modell
	H1 ^F : signifikante Veränderung hinsichtlich des <i>Emotionsausdrucks</i> .	
G	H0 ^G : keine signifikante Veränderung hinsichtlich der <i>Empathiefähigkeit</i> .	Allgemeines lineares Modell
	H1 ^G : signifikante Veränderung hinsichtlich der <i>Empathiefähigkeit</i> .	

8 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

In Kapitel 8 soll die Durchführung der Untersuchung dargestellt werden. Neben der Beschreibung der Stichprobe und der Untersuchungsinstrumente soll auch ein Einblick in den Ablauf der Verhaltensbeobachtung geboten werden.

8.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus 25 Kindern einer Wiener kooperativen Mittelschule zusammen. Dieselbe Stichprobe wurde bereits von Burger (2007) und Turner (2007) mittels Fragebogenstudie untersucht, worauf in Kapitel 10 genauer eingegangen wird. Die kooperative Mittelschule entstand aus den Schulversuchen Mittelschule und differenzierte Kooperationsschule und teilt sich seit 1999 gemeinsam mit der Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schulen die zehn bis 14jährigen Schüler (Bozkurt, 2006). Die Klasse bestand aus 14 Mädchen und zehn Burschen und wurde für die

„Hundestunde“ in zwei Gruppen geteilt, um die tiergestützte Intervention besser durchführen zu können.

Die Videoaufnahmen starteten am 30. September 2005 und endeten am 7. Juni 2006 unter der Leitung von Birgit U. Stetina und Ursula Handlos und wurden mit zwei Videokameras aufgenommen. Für jede Gruppe fand mindestens einmal pro Monat eine „Hundestunde“ statt. Dabei wurde versucht beiden Gruppen dieselben Lerninhalte zu vermitteln. Die Kinder waren während der Videoaufnahmen zwischen elf und 13 Jahre alt und klinisch unauffällig. Die tiergestützte Intervention fand in einem dafür ausgewählten Raum statt, in dem es für den Hund auch eine Rückzugsmöglichkeit gab.

8.2 Beschreibung der Untersuchungsinstrumente

Im Folgenden soll die theoretische Fundierung und die Operationalisierung der sozialen und emotionalen Kompetenz dargestellt werden.

8.2.1 Theoretische Fundierung der sozialen Kompetenz

Das Konstrukt der sozialen Kompetenz wurde mit dem von Sinabell (2007) eingesetzten und von Widmann (2008) und Raffetseder (2008) erweiterten Beobachtungssystem erfasst. Die Beobachtung erfolgt mittels Rating und Indexsystem (vgl. Abschnitt 8.2) Das System basiert auf der von Kanning (2003) empfohlenen Operationalisierung sozial kompetenten Verhaltens.

Durchsetzungsfähigkeit

- Lässt sich nicht unterbrechen
- Zeigt angemessene Reaktion auf Kritik
- Zeigt unangemessene Reaktion auf Kritik
- Kritisiert abweichende Meinungen anderer
- Kann andere auf seine/ihre Seite ziehen

Kommunikationsfähigkeit

- Spricht flüssig, ohne zu stottern in angemessener Lautstärke
- Lässt andere ausreden
- Hält Blickkontakt aufrecht
- Zeigt angemessene Mimik und Gestik

Der Skala „*Kommunikationsfähigkeit*“ hat Sinabell (2007) das Item „*Gespräche initiieren*“ (Eigeninitiative) hinzugefügt, die aus dem Modell sozial-emotionaler Schlüsselfertigkeiten von Paytons und Kollegen (2000) stammt.

Teamfähigkeit

- Trägt aktiv zur Zielerreichung der Übung bei
- Geht Kompromisse ein

Aufgrund der Überlegungen von Scala (2001) wurde der Bereich „*Teamfähigkeit*“ von Sinabell (2007) durch folgende Punkte ergänzt:

- Stellt Wissen zur Verfügung/Beteiligung
- Geht auf Vorschläge ein

Aus der Liste der sozialen Fertigkeiten nach Gambrell (1995) hat Sinabell (2007) die Skala „*Kritikfähigkeit*“ gebildet:

Kritikfähigkeit

- Komplimente äußern
- Komplimente annehmen
- Kritik annehmen
- Kritik äußern

Sinabell (2007) hat die Komponenten „*Durchsetzungsfähigkeit*“, „*Teamfähigkeit*“ und „*Kritikfähigkeit*“ durch ein siebenstufiges Ratingsystem erfasst. Die Skala „*Kommunikationsfähigkeit*“ wurde mittels Indexsystem erhoben.

8.2.2 Theoretische Fundierung der emotionalen Kompetenz

Sinabell (2007) hat sich für ein Beobachtungssystem auf Basis der Sekundär-Skala des „Feek-KJ“ (Grob & Smolenski, 2005) entschieden, um die Emotionsregulation im Rahmen der Verhaltensbeobachtung fassbar zu machen. Für ihre Beobachtung hat sie allerdings nur die Skala „*Weitere nicht zugeordnete Strategien*“ verwendet. Raffetseder (2008) und Widmann (2008) bezogen die maladaptiven und adaptiven Strategien bei negativem und positivem Feedback in ihre Beobachtungen folgendermaßen mit ein:

Reaktion auf negatives Feedback

- *Maladaptive Strategien*
 - Stellt Mitarbeit ein, gibt auf
 - Zieht sich zurück
 - Reagiert mit Wut oder Ärger
- *Adaptive Strategien*
 - Verhaltensänderung
 - problemorientiertes Handeln

Reaktion auf positives Feedback

- Holt sich Zustimmung
- Reagiert mit Freude, Zufriedenheit
- Zeigt gesteigertes Interesse
- Hält Verhalten aufrecht

Das Items „*Zeigt passenden Gefühlsausdruck*“ (in Bezug auf die Lernemotionen) wurden aus der Skala „*Weitere, nicht zugeordnete Strategien*“ aus dem Feel-KJ analog zu Sinabell (2007) übernommen.

Die Erhebung des Emotionsausdrucks hat sich bei Raffetseder (2008) und Widmann (2008) anhand folgender Indikatoren bewährt:

- *Ärger verbal* (protestieren, schreien)
- *Ärger in Mimik und Gestik* (abwertende Handbewegung, mit dem Fuß aufstampfen)
- *Angst/Unsicherheit verbal* (leise sprechen, undeutlich sprechen)
- *Angst/Unsicherheit in Mimik und Gestik* (Zittern, auf dem Stuhl hin und her rutschen, zurückziehen, ängstliche Körperhaltung)
- *Langeweile verbal* (vor sich hin summen, Langeweile äußern)
- *Langeweile in Mimik und Gestik* (Nebengeräusche, Blick zum Fenster, abwesend sein)
- *Freude verbal* (Freude äußern)
- *Freude in Mimik und Gestik* (zeigt freudige Aktivitäten wie Herum hüpfen, lautes Lachen)
- *Interesse verbal* (Mitarbeit, Fragen stellen)
- *Interesse in Mimik und Gestik* (aufmerksame Körperhaltung, Aufzeigen, aktive Mitarbeit)
- *Zufriedenheit verbal* (zufriedene, zustimmende Äußerungen)
- *Zufriedenheit in Mimik und Gestik* (Körperhaltung ist entspannt und ruhig)

Die Erfassung der „*Emotionsregulationsstrategien*“ erfolgte analog zu Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008) mittels Ratingsystem. Die Items „*Problemorientiertes Handeln*“, „*Stellt Mitarbeit ein, gibt auf*“, „*Zieht sich zurück*“ und „*Wut oder Ärger*“ nach negativem Feedback wurden, in Anlehnung an Raffetseder (2008) zusätzlich noch mittels Indexsystem erfasst. Außerdem wurde analog zu Sinabell (2007) und Raffetseder (2008) auch der „*Emotionsausdruck*“ (Mimik, Gestik und Sprache) mittels Indexsystem erfasst.

Der Emotionale Kompetenzfragebogen (EKF) von Rindermann (2007) besteht aus vier Hauptdimensionen („*Erkennen und Verstehen eigener Emotionen*“, „*Erkennen von Emotionen bei anderen*“, „*Regulation und Kontrolle eigener Emotionen*“, „*Emotionale Expressivität*“) und zwei Nebendimensionen (Zusatzskala „*Regulation der Gefühle anderer*“, Zusatzskala „*Einstellung zu Gefühlen*“). Die Items liegen jeweils in der

Variante Selbsteinschätzung und in der Variante Fremdeinschätzung vor. Folgende Items wurden aus dem EKF (Fremdbeurteilung) übernommen:

- *Regulation und Kontrolle eigener Emotionen*
 - Ihn/Sie kann nichts so leicht aus der Ruhe bringen
 - Eigenen Ärger und Wut kann er/sie gut kontrollieren
 - Auch in schwierigen Situationen kann er/sie sich gut steuern
- *Regulation der Gefühle anderer*
 - Mit Gefühlen anderer kann er/sie gut umgehen
 - In schwierigen Situationen kann er/sie andere beruhigen

Aufgrund theoretischer und praktischer Überlegungen wurde es für sinnvoll erachtet die vorgesehenen fünf Stufen des EKF auf sieben Stufen zu erweitern, damit innerhalb der Studie die Beurteilungen der Ratingbögen untereinander vergleichbar bleiben.

In Anlehnung an Raffetseder (2008) wurde versucht, den Bereich der Perspektivenübernahme über das Konstrukt der „*Empathie*“ (vgl. Abschnitt 5.3) zu operationalisieren. Zur Erfassung der Empathie wurde das Item „*Beobachtet die Gefühlsregungen anderer aufmerksam*“ und das von Sinabell (2007) eingesetzte Item „*Zeigt Anteilnahme an den/versteht die Gefühle(n) anderer*“ eingesetzt. Im Unterschied zu Sinabell (2007) wurde in der vorliegenden Untersuchung dieses Item anhand der Lernemotionen von Mayring und Kollegen (2005) fassbar gemacht. Zusammenfassend wurde das Konstrukt Empathie folgendermaßen erfasst:

- *Beobachtet die Gefühlsregungen anderer aufmerksam*
- *Zeigt Anteilnahme an den/versteht die Gefühle(n) anderer – in Bezug auf:*
 - Angst/Unsicherheit
 - Ärger
 - Langeweile
 - Interesse
 - Freude
 - Zufriedenheit

Als zeitlichen Rahmen für die Beurteilung der Einheiten soziale und emotionale Kompetenz haben Raffetseder, Sinabell und Widmann 20 Minuten gewählt, welche in vier Intervalle zu je fünf Minuten unterteilt wurden. Nach jedem Intervall folgte eine Notationspause. Infolgedessen erfolgte die Beurteilung pro Kind viermal pro Zeiteinheit. In der vorliegenden Arbeit wurde diese Form der Beobachtung übernommen, da sie sich in den erwähnten Beobachtungsstudien bewährt hat.

8.3 Ablauf der Verhaltensbeobachtung und Beobachterschulung

Die Beobachtung fand nicht-teilnehmend statt, weil die tatsächliche Beobachtung erst im Nachhinein stattfand und offen, weil den Kindern aufgrund der Videokameras bekannt war, dass sie beobachtet wurden. Die Eltern der Kinder gaben ihr schriftliches Einverständnis. Bei der Auswahl der Beobachtungseinheiten wurde auf die besondere Gliederung der MTI (Theorieteil, Hundestunde und Feedbackrunde) Rücksicht genommen, um eine durchgehend repräsentative Abbildung der Intervention zu bekommen.

Analog zu Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008) entschied man sich für zwei Beobachter, welche sich durchgehend alle Einheiten ansehen würden. Die Entscheidung fiel auf zwei Studentinnen der Psychologie aus dem zweiten Abschnitt, die sich im Rahmen ihres Studiums auf den Bereich Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie spezialisierten. Die Beobachter wurden in die Methode der systematischen Verhaltensbeobachtung eingeführt, die Beobachtungssysteme wurden erläutert sowie auf mögliche Beobachtungsfehler aufmerksam gemacht. Die Items und Kategorien wurden einzeln besprochen und die Operationalisierung derselben diskutiert. Im Folgenden wurden einige Probedurchläufe gestartet, wobei die Beobachtungssysteme erprobt wurden und etwaige Schwierigkeiten und Fragen geklärt werden konnten.

Die Beobachtungen fanden im Wintersemester 2008 ein bis zweimal pro Woche in den Räumlichkeiten der Lehr- und Forschungspraxis des Instituts für Klinische und Gesundheitspsychologie an der Universität Wien statt. Die Auswahl der Videos erfolgte zufällig, um die Beeinflussung der Beobachter durch chronologische Vorgabe der Videos gering zu halten. Vor jedem Beobachtungsdurchgang wurde das zu beurteilende

Kind festgelegt und die Beobachtungsbögen wurden dementsprechend beschriftet. Die Erhebung gestaltete sich nun so, dass vor Beginn der Sequenz die beobachtete Person gezeigt wurde, beziehungsweise im weiteren Verlauf und mit zunehmender Routine der Beobachterinnen meist zwei Versuchspersonen für die Beobachtung definiert wurden. Nach 20 Sekunden wurden die vorgegebenen Kategorien des Indexsystems protokolliert, was fortlaufend angewendet wurde. Nach fünf Minuten wurde ein Rating über die letzten fünf Minuten durchgeführt. Insgesamt wurden also pro Kind in einer Einheit viermal drei Seiten Rating und zwei Seiten Indexsystem ausgefüllt. Bei Unklarheiten bestand für die Beobachterinnen die Möglichkeit, die entsprechende Stelle im Video nochmal anzusehen. Bei Anzeichen von Müdigkeit oder Konzentrationsschwierigkeiten wurden Pausen eingelegt, um eine Qualitätsminderung der Beobachtungen zu verhindern.

9 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die statistische Analyse der Daten erfolgte mittels SPSS 15. Aufgrund fehlender Werte, wegen Erkrankung, schlechter Videoqualität und fehlender Videos mussten die Daten interpoliert werden. Die gewonnenen Daten wurden pro Einheit gemittelt und pro Skala mit dem allgemeinen linearen Modell, bei angenommenem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$, untersucht. Neben den Signifikanzen wurden auch die Effektstärken berechnet, um die praktische Relevanz der Intervention aufzeigen zu können. Die angegebenen Effektstärken werden nach Cohen folgendermaßen interpretiert: kleiner Effekt $\geq 0,3$, mittelmäßiger Effekt $\geq 0,5$, und großer Effekt $\geq 0,8$.

9.1 Analyse des Indexsystems – Postulierte Skalen – Soziale Kompetenz

Im folgenden Abschnitt sollen die Resultate der Skalen zur sozialen Kompetenz des Indexsystems ausführlich dargestellt werden.

9.1.1 Interaktionspartner

Das Interaktionsverhalten der Schüler wurde anhand der Items „Hund“, „Mitschüler“ und „Leiterin“ erhoben.

Die Interaktion mit dem *Hund* weist eine hoch signifikante Veränderung über die Beobachtungszeitpunkte auf ($F(5,23)=22,48$, $p=0,005$, $d=0,53$).

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items „Hund“

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	0,33	0,44
2	0,71	0,43
3	0,52	0,26
4	0,58	0,30
5	0,50	0,63
6	0,71	0,91

Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten. In der ersten Einheit wurden die wenigsten Kontakte mit dem Hund ($M=0,33$, $SD=0,44$) beobachtet. In der zweiten ($M=0,71$, $SD=0,43$) und in der letzten Einheit ($M=0,71$, $SD=0,43$) kommt es am häufigsten zu Interaktionen zwischen Kind und Hund.

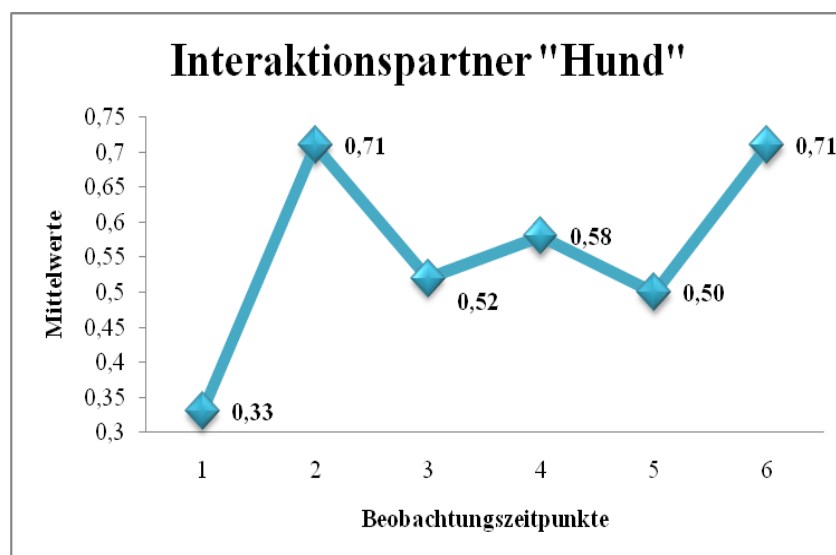


Abbildung 1: Mittelwerte des Items "Hund"

Die Interaktion zwischen den *Schülern* verändert sich höchst signifikant über die Testzeitpunkte ($F(5,23)=121,44$, $p<0,001$, $d=0,59$). Die meisten Kontakte hatten die Schüler in der zweiten ($M=3,43$, $SD=1,80$) und der letzten ($M=2,58$, $SD=1,83$) Einheit miteinander. Wobei sich die ersten beiden Einheiten nach Bonferroni signifikant voneinander unterscheiden. Die Einheiten 3, 4 und 5 differieren nach Bonferroni nicht signifikant voneinander.

Die Kontakte zwischen den Schülern und den *Leiterinnen* lassen eine höchst signifikante Veränderung über den Untersuchungszeitraum erkennen ($F(5,23)=64,01$, $p<0,001$, $d=0,13$). Am häufigsten wurden Interaktionen zwischen Schülern und Leiterinnen in der ersten ($M=2,47$, $SD=2,48$) und letzten Einheit ($M=2,77$, $SD=2,77$) beobachtet. Am wenigsten Kontakte wurden in der dritten ($M=0,62$, $SD=1,08$) und in der fünften ($M=0,44$, $SD=0,92$) Trainingseinheit notiert.

9.1.2 Kommunikationsfähigkeit

Die „*Kommunikationsfähigkeit*“ wurden anhand der Skalen „*erwünschtes*“ und „*unerwünschtes Kommunikationsverhalten*“ untersucht. Im Folgenden werden sowohl die Skalen als auch die einzelnen Items ausführlich dargestellt.

9.1.2.1 Erwünschtes Kommunikationsverhalten

Die Skala „*erwünschtes Kommunikationsverhalten*“ nimmt über die Trainingseinheiten einen höchst signifikanten Verlauf ($F(1,20)=230,7$, $p<0,001$, $d=0,66$). Die höchsten Ausprägungen wurden in der zweiten ($M=10,14$, $SD=1,66$), dritten ($M=9,36$, $SD=2,40$) und sechsten Einheit ($M=7,49$, $SD=4,44$) dokumentiert. Die erste ($M=4,25$, $SD=5,31$), vierte ($M=5,14$, $SD=4,75$) und fünfte Einheit ($M=5,92$, $SD=5,60$) weisen die kleinsten Werte auf. Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Trainingseinheit signifikant von der zweiten, dritten und sechsten Einheit. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(1,20)=0,94$, $p=0,34$, $d=0,23$).

„*Erwünschtes Kommunikationsverhalten*“ setzt sich aus den Items „*Lautstärke angemessen*“, „*deutliche, flüssige Sprache*“, „*Blickkontakt anhalten*“, „*Mimik, Gestik angemessen*“, „*Aufforderung*“ und „*lässt andere ausreden*“ zusammen. In allen

genannten Items lässt sich eine signifikante Veränderung über die Testzeitpunkte beobachten.

Das erste Item der Skala „*erwünschtes Kommunikationsverhalten*“, „*Lautstärke angemessen*“ ($F(5,23)=27,20$, $p<0,001$, $d=0,23$) zeigt über die Testzeitpunkte höchst signifikante Veränderungen. Die erste ($M=0,91$, $SD=2,29$) und vierte Einheit ($M=0,97$, $SD=1,87$) zeichnen sich mit den niedrigsten Werten aus. Nach der vierten Einheit kommt es wieder zu einem Anstieg der Ausprägung, der sich in der fünften ($M=1,68$, $SD=2,77$) und sechsten Trainingseinheit ($M=1,49$, $SD=2,69$) auf relativ gleichem Niveau hält. Am häufigsten wurde eine angemessene Lautstärke in der zweiten Einheit ($M=2,46$, $SD=2,95$) dokumentiert, wobei sich diese Trainingsstunde nach Bonferroni signifikant von Einheit 1, 3 und 4 unterscheidet. Ein Geschlechtsunterschied war in diesem Item über die Zeit nicht festzustellen ($F(1,21)=0,36$, $p=0,55$, $d=0,16$).

Über die Testzeitpunkte zeichnet sich das Item „*deutliche Sprache*“ durch höchst signifikante Veränderungen aus ($F(5,23)=33,46$, $p<0,001$, $d=0,20$). Am niedrigsten sind die Werte in der ersten ($M=0,92$, $SD=0,91$) und vierten Trainingseinheit ($M=0,91$, $SD=1,79$). Eine deutliche Sprache wurde am häufigsten in der zweiten Einheit ($M=2,39$, $SD=2,83$) verzeichnet. Nach Bonferroni unterscheiden sich die erste und zweite Einheit signifikant, außerdem besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der zweiten Trainingsstunde und der vierten. Über die Untersuchungszeit lässt sich kein Unterschied zwischen den Geschlechtern feststellen ($F(1,22)=0,37$, $p=0,55$, $d=0,11$).

Das Item „*flüssige Sprache*“ zeigt eine höchst signifikante Veränderung über die Zeit ($F(5,23)=32,60$, $p<0,001$, $d=0,20$).

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items „*flüssige Sprache*“

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	0,90	2,56
2	2,35	2,86
3	1,82	1,96
4	0,85	1,64
5	1,90	2,82
6	1,36	2,20

Nach Bonferroni unterscheidet sich Einheit 1 signifikant von Einheit 2, diese wiederum unterscheidet sich signifikant von der vierten Trainingsstunde. Im Item „*flüssige Sprache*“ lässt sich kein Unterschied zwischen den Geschlechtern ermitteln ($F(1,21)=0,47$, $p=0,5$, $d=0,18$).

Über die Zeit des Trainings weist das Item „*Blickkontakt anhaltend*“ eine höchst signifikante Veränderung auf ($F(5,23)=173,63$, $p<0,001$, $d=0,31$). Die meisten Ausprägungen des Items wurden in der zweiten ($M=12,91$; $SD=5,00$) und dritten Einheit ($M=12,39$, $SD=3,98$) dokumentiert. Am wenigsten wurde der Blickkontakt in der ersten ($M=5,41$, $SD=7,34$) und vierten ($M=5,72$, $SD=7,72$) Einheit gehalten. Die zweite Trainingsstunde, welche die höchsten Ausprägungen aufzeigt unterscheidet sich signifikant von den Einheiten 1, 4, 5 und 6. Zwischen Jungen und Mädchen besteht kein signifikanter Unterschied ($F(1,21)=1,26$, $p=0,27$, $d=0,22$).

Auch das Item „*Mimik, Gestik angemessen*“ weist über die Untersuchungszeitpunkte eine signifikante Veränderung auf ($F(5,23)=198,78$, $p<0,001$, $d=0,79$). Am meisten zeigten die Kinder eine angemessene Mimik und Gestik in der zweiten ($M=18,87$, $SD=6,34$), dritten ($M=20,25$, $SD=4,60$) und letzten Einheit ($M=15,95$, $SD=9,63$). Am schlechtesten wurden sie in der ersten Einheit ($M=7,99$, $SD=10,56$) beurteilt, die sich nach Bonferroni signifikant von den Unterrichtsstunden 2, 3 und 6 unterscheidet. Schülerinnen und Schüler weisen in diesem Item keine signifikant unterschiedlichen Werte auf ($F(1,21)=1,39$, $p=0,25$, $d=0,28$).

Ein weiteres Item der Skala „*erwünschtes Kommunikationsverhalten*“ stellt die „*Aufforderung*“ dar. Auch hier konnten höchst signifikante Veränderungen über die Trainingseinheiten ermittelt werden ($F(=1,23)=149,77$, $p<0,001$, $d=0,37$). Die höchsten Mittelwerte zeigt das Item in der zweiten ($M=14,09$, $SD=5,84$) und dritten Einheit ($M=15,39$, $SD=5,07$). Nach einem Abfall in der vierten Trainingseinheit ($M=6,81$, $SD=9,11$) konnte in der fünften ($M=8,89$, $SD=8,86$) und sechsten Einheit ($M=9,39$, $SD=9,95$) wieder ein kontinuierlicher Anstieg dokumentiert werden. Die erste Unterrichtsstunde unterscheidet sich signifikant von der zweiten und dritten. Die Einheiten 4, 5 und 6 zeigen einen signifikanten Unterschied zu Einheit 2. Zwischen den Geschlechtern besteht über die Zeit kein signifikanter Unterschied ($F(1,21)=2,37$, $p=0,14$, $d=0,32$). Jedoch zeigen die Mädchen mit einem durchschnittlichen Wert von

11,13 ($SD=2,06$) höhere Ausprägungen in diesem Item auf als die Jungen ($M=8,63$, $SD=2,44$).

Das Item „*lässt andere ausreden*“ weist höchst signifikante Veränderungen über die Zeit auf ($F(5,23)=192,91$, $p<0,001$, $d=0,86$). Die niedrigsten Mittelwerte wurden in der ersten ($M=7,61$, $SD=9,88$) und der vierten ($M=9,48$, $SD=9,52$) Einheit verzeichnet. Die zweite, dritte, fünfte und sechste Einheit halten sich mit einem durchschnittlichen Wert von $M=15,00$ ($SD=6,92$) auf relativ hohem Niveau. Die erste Trainingsstunde unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von der zweiten und sechsten. Einheit 6 unterscheidet sich außerdem noch signifikant von der vierten Einheit. Zwischen den Geschlechtern konnte über die Zeit der Erhebung kein signifikanter Unterschied festgestellt werden ($F(1,21)=2,27$, $p=0,15$, $d=0,36$).

9.1.2.2 *Unerwünschtes Kommunikationsverhalten*

Im „*unerwünschten Kommunikationsverhalten*“ lässt sich über die Beobachtungszeitpunkte eine höchst signifikante Veränderung beobachten ($F(1,22)$, $p<0,001$, $d=0,67$). Die höchsten Werte wurden in der zweiten ($M=2,49$, $SD=0,84$), dritten ($M=2,42$, $SD=0,22$) und fünften Einheit ($M=1,38$, $SD=0,31$) notiert, wobei sich nach Bonferroni die erste Einheit signifikant von der zweiten und dritten unterscheidet. Die niedrigsten Ausprägungen wurden in der ersten ($M=1,23$, $SD=0,22$) vierten ($M=0,65$, $SD=0,20$) und sechsten Trainingsstunde ($M=0,65$, $SD=0,22$) verzeichnet. Die Einheit 6 unterscheidet sich signifikant von den Einheiten 2 und 3. Zwischen den Geschlechtern lassen sich keine signifikanten Unterschiede im „*unerwünschten Kommunikationsverhalten*“ erkennen ($F(1,22)=1,23$, $p=0,28$, $d=0,18$).

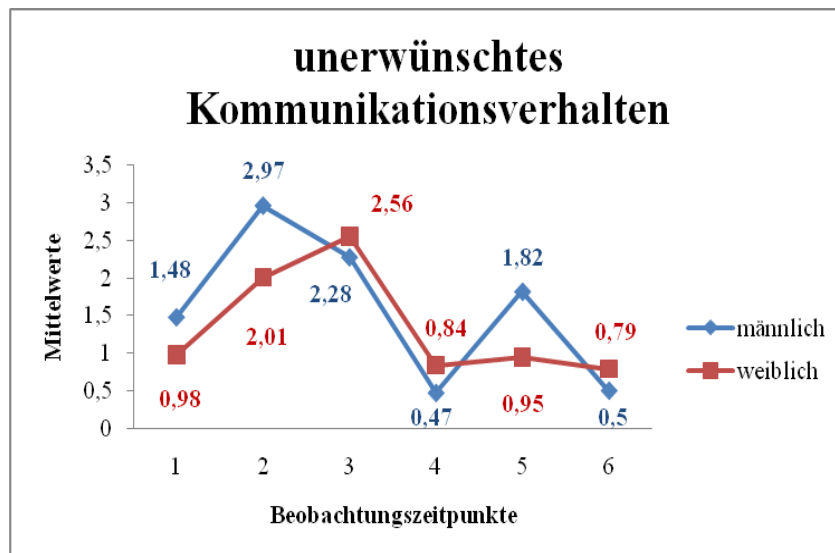


Abbildung 2: Mittelwerte der Skala "unerwünschtes Kommunikationsverhalten" – Geschlechtsunterschiede

Die Skala „unerwünschtes Kommunikationsverhalten“ setzt sich aus den Items „Lautstärke unangemessen“, „undeutliche, stockende Sprache“, „Blickkontakt unterbrochen“, „Mimik, Gestik unangemessen“, „Eigeninitiative“ und „unterbricht andere“ zusammen. In allen genannten Items lässt sich eine signifikante Veränderung über die Zeit beobachten.

Das Item „Lautstärke unangemessen“ erweist sich über die Testzeitpunkte als höchst signifikant ($F(5,23)=46,05$, $p<0,001$, $d=0,012$). Die niedrigsten Ausprägungen weist das Item in der ersten ($M=0,17$, $SD=0,38$) und letzten ($M=0,12$, $SD=0,46$) Einheit auf. Die höchsten Ausprägungen konnten in der zweiten ($M=0,75$, $SD=1,14$) und dritten ($M=0,75$, $SD=0,88$) Trainingseinheit erhoben werden. Die Einheiten 1 und 4 unterscheiden sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2 und 3. Über die Trainingszeit konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen festgestellt werden ($F(1,21)=1,95$, $p=0,18$, $d=0,26$).

Über die Testzeitpunkte konnte im Item „*undeutliche Sprache*“ eine höchst signifikante Veränderung ermittelt werden ($F(5,23)=29,55$, $p<0,001$, $d=0,32$). Die zweite Trainingseinheit ($M=0,58$, $SD=0,81$), die auch die höchsten Ausprägungen in diesem Item aufweist, unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von der ersten, vierten, fünften und sechsten Einheit.

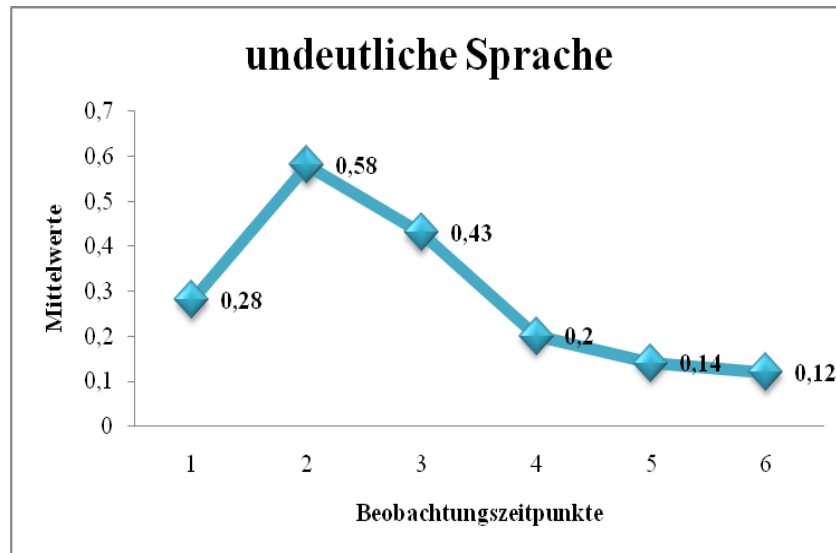


Abbildung 3: Mittelwerte des Items "undeutliche Sprache"

Zwischen den Geschlechtern zeigen sich keine Unterschiede über die Unterrichtszeit ($F(1,21)=2,96$, $p=0,1$, $d=0,33$).

Das Item „*stockende Sprache*“ verändert sich über die Testzeitpunkte hoch signifikant ($F(5,23)=11,61$, $p=0,002$, $d=0,71$). Die höchsten Werte zeigen die zweite ($M=0,15$, $SD=0,30$) und dritte Einheit ($M=0,15$, $SD=0,48$). In der letzten Einheit wurde kein einziges Mal eine stockende Sprechweise bei den Kindern beobachtet. Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Trainingsstunde signifikant von der vierten und fünften Einheit. Über die Testungszeit konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern aufgezeigt werden ($F(1,21)=2,24$, $p=0,15$, $d=0,25$).

Über die sechs Testzeitpunkte zeigt das Item „*Blickkontakt unterbrochen*“ eine signifikante Veränderung ($F(5,23)=237,43$, $p<0,001$, $d=0,37$). In der dritten Einheit ($M=8,86$, $SD=3,46$) wird der Blickkontakt am häufigsten unterbrochen. In der vierten ($M=2,53$, $SD=3,55$) und letzten Einheit ($M=2,86$, $SD=4,36$) wurden die wenigsten

Ausprägungen in diesem Item dokumentiert. Nach Bonferroni gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Trainingsstunde, diese wiederum unterscheidet sich signifikant von Einheit 4, 5 und 6. Mädchen und Burschen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,64$, $p=0,43$, $d=0,14$).

Das Item „*Mimik, Gestik unangemessen*“ erweist sich über die Zeit hoch signifikant ($F(5,23)=13,99$, $p=0,001$, $d=0,45$).

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items „*Mimik, Gestik unangemessen*“

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	0,95	2,33
2	1,35	2,32
3	0,93	1,35
4	0,35	0,88
5	0,82	2,25
6	0,18	0,70

Die erste Einheit weist einen signifikanten Unterschied zu den Trainingsstunden 2 und 3 auf. Die Einheit 2 wiederum unterscheidet sich signifikant von der vierten, fünften und sechsten Einheit. Im Item „*Mimik, Gestik unangemessen*“ unterscheiden sich die Geschlechter signifikant voneinander ($F(1,22)=7,65$, $p=0,011$, $d=0,60$).

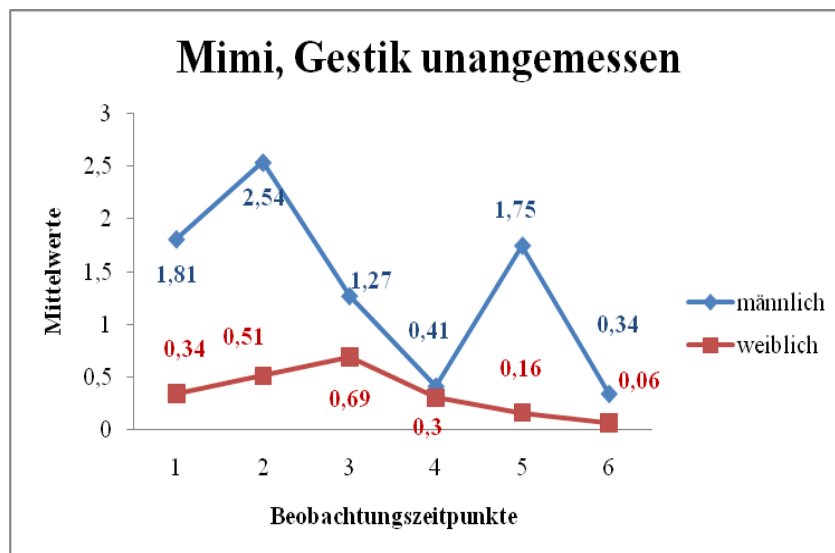


Abbildung 4: Mittelwerte des Items „*Mimik, Gestik unangemessen*“ - Geschlechtsunterschiede

Über die Beobachtungszeitpunkte konnte eine höchst signifikante Veränderung im Item „*Eigeninitiative*“ festgestellt werden ($F(5,23)=74,59$, $p<0,001$, $d=0,25$). Am meisten „*Eigeninitiative*“ zeigen die Schüler in der zweiten ($M=6,37$, $SD=4,32$) und dritten ($M=5,83$, $SD=3,99$) Einheit. In der vierten ($M=1,44$, $SD=2,18$) und sechsten Einheit ($M=1,39$, $SD=2,36$) wurde „*Eigeninitiative*“ am wenigsten beobachtet. Die zweite Trainingsstunde, die durch die höchsten Werte in diesem Item auffällt, unterscheidet sich signifikant von den Einheiten 1, 4, 5 und 6. Unterschiede zwischen den Geschlechtern konnten nicht festgestellt werden ($F(1,22)=0,63$, $p=0,44$, $d=0,18$).

Das letzte Item der Skala „*unerwünschtes Kommunikationsverhalten*“, „*unterbricht andere*“ weist über die Zeit ebenfalls eine höchst signifikante Veränderung auf ($F(5,23)=39,25$, $p<0,001$, $d=0,082$). In der zweiten ($M=3,43$, $SD=3,63$) und dritten Einheit ($M=3,00$, $SD=2,58$) wurde dieses Verhalten am häufigsten beobachtet. In der ersten ($M=0,89$, $SD=2,17$) und letzten Einheit ($M=1,07$, $SD=2,16$) hat das Item „*unterbricht andere*“ am wenigsten Ausprägungen. Die erste Unterrichtsstunde unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von der zweiten und dritten Stunde. Die zweite Einheit unterscheidet sich signifikant von den Einheiten 4 und 6. Schülerinnen und Schüler zeigen keine Verschiedenheit über die Unterrichtszeit in diesem Item ($F(1,22)=3,04$, $p=0,95$, $d=0,39$).

9.1.3 Mitarbeit und Aufmerksamkeit

Das Item „*Mitarbeit*“ weist über die Zeit der Untersuchung eine höchst signifikante Veränderung auf ($F(5,23)=161,52$, $p<0,001$, $d=1,28$). Am häufigsten wurde „*Mitarbeit*“ in der dritten ($M=5,73$, $SD=2,24$) und sechsten Einheit ($M=5,97$, $SD=2,83$) dokumentiert. Die geringsten Ausprägungen zeigt das Item in der ersten Einheit ($M=2,17$, $SD=3,11$). Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Trainingsstunde signifikant von den Stunden 2, 3, 5 und 6. Die vierte Einheit differiert signifikant von der Dritten und Sechsten. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant in der „*Mitarbeit*“ ($F(1,22)=1,16$, $p=0,29$, $d=0,27$).

Die „*Aufmerksamkeit*“ der Schüler zeigt über die Zeit der Erhebung eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=323,88$, $p<0,001$, $d=1,31$). Die höchsten Ausprägungen wurden in der dritten ($M=8,60$, $SD=2,16$) und sechsten Unterrichtsstunde

($M=8,72$, $SD=3,42$) beobachtet. Die niedrigsten Werte zeigt das Item in der ersten Einheit ($M=3,44$, $SD=4,59$). Nach Bonferroni gibt es signifikante Unterschiede zwischen der ersten Einheit und den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Außerdem unterscheiden sich die zweite, dritte und sechste Trainingsstunde signifikant von der Vierten. Über die Beobachtungszeit unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht in ihrer „Aufmerksamkeit“ ($F(1,22)=1,15$, $p=0,29$, $d=0,21$).

9.2 Beobachterübereinstimmung – Indexsystem – Soziale Kompetenz

Zur Berechnung der Beobachterübereinstimmung wurde der von Cohen entwickelte Kappa-Koeffizient erhoben. Die Daten wurden pro Kategorie und pro Zeiteinheit errechnet. Stimmen die Rater in allen Urteilen überein ist $\kappa=1$, Interrater-Reliabilitätswerte von $\kappa \geq 0,75$ gelten als „gute“ bis „ausgezeichnete“ Übereinstimmungen. Ein Kappa-Wert von 0,40 bis 0,60 wird als „vielleicht noch annehmbar“ bezeichnet. Werte unter 0,40 können nur mehr mit Vorbehalt als Übereinstimmung interpretiert werden. Wird ein Kappa-Koeffizient von 0 errechnet, liegt keine Übereinstimmung zwischen den Beobachtern vor (Bortz & Döring, 2006; Greve & Wentura, 1997).

Tabelle 6: Beobachterübereinstimmung - Indexsystem - Soziale Kompetenz

Beobachterübereinstimmung – Indexsystem - Soziale Kompetenz		
Item	κ	p
Interaktionspartner: <i>Hund</i>	0,96	<0,001
Interaktionspartner: <i>Leiterin</i>	0,91	<0,001
Interaktionspartner: <i>Mitschüler</i>	0,64	<0,001
Kommunikation: <i>Lautstärke angemessen</i>	0,93	<0,001
Kommunikation: <i>Lautstärke unangemessen</i>	0,93	<0,001
Kommunikation: <i>Sprache deutlich</i>	0,93	<0,001
Kommunikation: <i>Sprache undeutlich</i>	0,92	<0,001
Kommunikation: <i>Sprache flüssig</i>	0,93	<0,001
Kommunikation: <i>Sprache stockend</i>	0,93	<0,001
Kommunikation: <i>Blickkontakt anhaltend</i>	0,81	<0,001
Kommunikation: <i>Blickkontakt unterbrochen</i>	0,80	<0,001
Kommunikation: <i>Mimik, Gestik angemessen</i>	0,88	<0,001
Kommunikation: <i>Mimik, Gestik unangemessen</i>	0,88	<0,001
Kommunikation: <i>Aufforderung</i>	0,89	<0,001
Kommunikation: <i>Eigeninitiative</i>	0,89	<0,001
Kommunikation: <i>unterbricht andere</i>	0,93	<0,001
Kommunikation: <i>lässt andere ausreden</i>	0,93	<0,001
<i>Mitarbeit vorhanden</i>	0,76	<0,001
<i>Aufmerksamkeit vorhanden</i>	0,72	<0,001

9.3 Analyse des Ratingsystems – Postulierte Skalen – Soziale Kompetenz

Im folgenden Abschnitt werden jene Bereiche der sozialen Kompetenz dargestellt, welche durch das Ratingsystem erhoben wurden.

9.3.1 Durchsetzungsfähigkeit

In der „Durchsetzungsfähigkeit“ lässt sich bei den Schülerinnen und Schülern über die Zeit der Erhebung eine höchst signifikante Veränderung dokumentieren ($F(5,23)=28,34$, $p<0,001$, $d=0,99$). Die niedrigsten Ausprägungen wurden in der ersten ($M=-0,09$, $SD=2,28$) und zweiten Einheit ($M=2,81$, $SD=3,68$) beobachtet. Am durchsetzungsfähigsten sind die Kinder in der vierten ($M=4,43$, $SD=7,75$) und sechsten Trainingseinheit ($M=4,24$, $SD=5,47$). Die erste Einheit unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von den fünf anderen. Über die Untersuchungszeit konnte kein Unterschied zwischen den Geschlechtern in der Skala „Durchsetzungsfähigkeit“ festgestellt werden ($F(1,22)=1,95$, $p=0,18$, $d=0,34$).

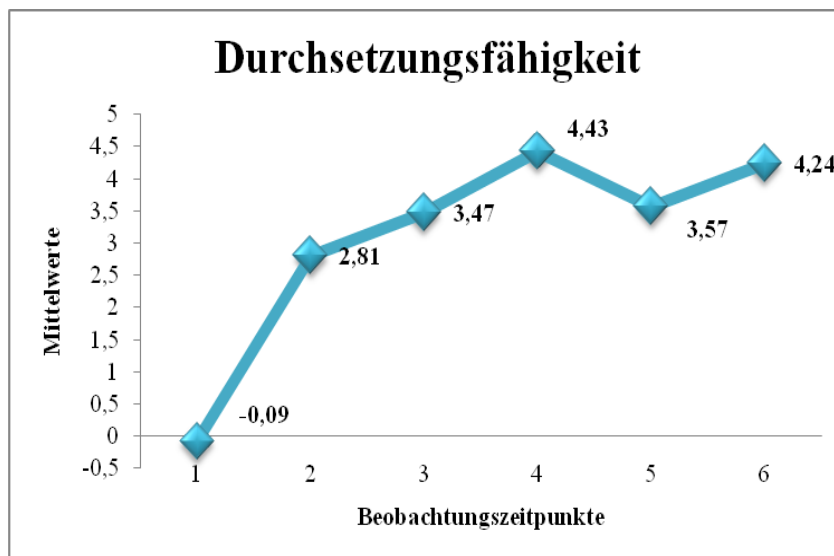


Abbildung 5: Mittelwerte der Skala "Durchsetzungsfähigkeit"

Die Skala „Durchsetzungsfähigkeit“ setzt sich aus den Items „kann andere auf seine/ihre Seite ziehen“, „kritisiert abweichende Meinungen“, „zeigt angemessene Reaktion auf Kritik“, „zeigt unangemessene Reaktion auf Kritik“ und „lässt sich unterbrechen“ zusammen.

Das erste Item der Skala „Durchsetzungsfähigkeit“, „kann andere auf seine/ihre Seite ziehen“ lässt einen höchst signifikanten Verlauf über die Beobachtungszeit erkennen ($F(5,23)=205,35$, $p<0,001$, $d=0,76$). Am meisten wurde dieses Verhalten in der dritten Einheit ($M=5,50$, $SD=1,96$) beobachtet, welche sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 1, 4 und 6 unterscheidet. Die geringsten Ausprägungen des Items wurden in der ersten ($M=1,50$, $SD=2,26$) und vierten Trainingsstunde ($M=3,16$, $SD=3,01$) dokumentiert. Diese beiden Einheiten unterscheiden sich signifikant von der zweiten Trainingseinheit ($M=4,95$, $SD=2,35$). Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Differenzen ermittelt werden ($F(1,22)=1,45$, $p=0,24$, $d=0,24$).

Über die Zeit der Untersuchung konnte eine höchst signifikante Veränderung im Item „kritisiert abweichende Meinungen“ verzeichnet werden ($F(5,23)=235,28$, $p<0,001$, $d=0,74$). Die höchsten Ausprägungen wurden in der zweiten ($M=4,23$, $SD=2,10$) und dritten Einheit ($M=4,30$, $SD=1,39$) dokumentiert. In den Trainingsstunden 1 ($M=1,34$, $SD=1,99$) und 4 ($M=2,90$, $SD=2,76$) sind die Ausprägungen am geringsten. Die erste Unterrichtseinheit unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die Einheit 3 zeigt signifikante Abweichungen von der ersten und vierten Untersuchungseinheit. Burschen und Mädchen zeigen keine signifikanten Unterschiede in diesem Item ($F(1,22)=0,87$, $p=0,36$, $d=0,17$).

Das Item „zeigt angemessene Reaktion auf Kritik“ lässt über die Untersuchungszeit einen höchst signifikanten Verlauf erkennen ($F(5,23)=29,49$, $p<0,001$, $d=0,49$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der zweiten ($M=3,36$, $SD=4,50$) und dritten Trainingseinheit ($M=3,16$, $SD=4,25$) beobachtet. Die niedrigsten Werte ließen sich in der ersten ($M=0,66$, $SD=2,29$) und fünften Einheit ($M=1,94$, $SD=3,93$) ermitteln. Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Trainingsstunde, in welcher das Verhalten am seltensten dokumentiert wurde, signifikant von den Einheiten 2, 3 und 4. Im Item „zeigt angemessene Reaktion auf Kritik“ konnte zwischen den Geschlechtern ein hoch signifikanter Unterschied verzeichnet werden ($F(1,22)=8,63$, $p=0,008$, $d=0,59$).

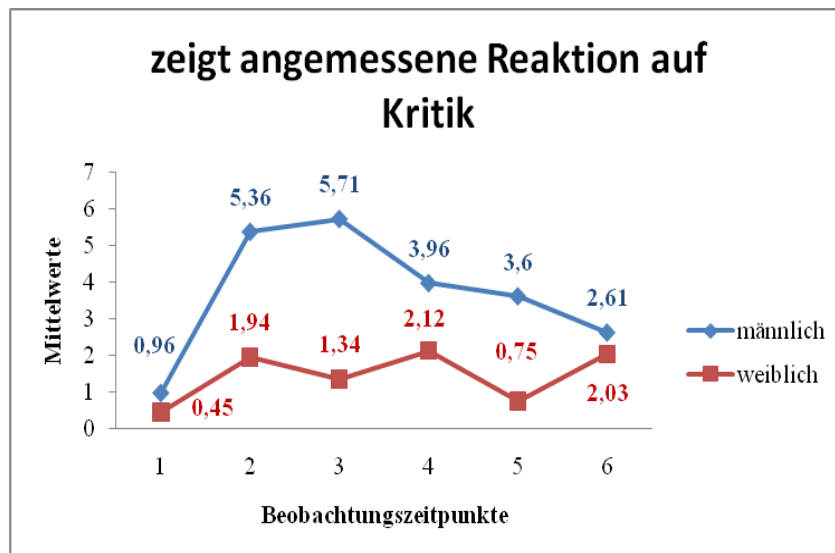


Abbildung 6: Mittelwerte des Items "zeigt angemessene Reaktion auf Kritik" – Geschlechtsunterschiede

Das Verhalten „zeigt unangemessene Reaktion auf Kritik“ verändert sich über die Untersuchungszeit höchst signifikant ($F(5,23)=34,50$, $p<0,001$, $d=0,13$).

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "zeigt unangemessene Reaktion auf Kritik"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	0,82	2,79
2	3,47	4,64
3	3,47	4,63
4	1,29	3,49
5	2,81	4,54
6	1,23	3,35

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von der zweiten und dritten. Außerdem zeigt die zweite Trainingsstunde einen signifikanten Unterschied zur sechsten Stunde. Auch im Item „zeigt unangemessene Reaktion auf Kritik“ unterscheiden sich die Schüler und Schülerinnen signifikant voneinander ($F(1,22)=5,07$, $p=0,035$, $d=0,41$).

Das letzte Item der Skala „Durchsetzungsfähigkeit“, „lässt sich unterbrechen“ zeigt über die Zeit der Beobachtung ebenfalls einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=159,86$, $p<0,001$, $d=0,20$). Die höchsten Ausprägungen weist das Item in der

zweiten ($M=6,26$, $SD=2,66$) und dritten Trainingseinheit ($M=6,03$, $SD=1,92$) auf, welche sich nach Bonferroni auch signifikant von der ersten Einheit ($M=2,77$, $SD=3,75$) unterscheiden, die die geringsten Werte aufweist. Die Trainingsstunden 2 und 3 differieren außerdem noch signifikant von den Einheiten 4, 5 und 6. Zwischen den Geschlechtern konnte keine signifikante Abweichung registriert werden ($F(1,22)=3,00$, $p=0,097$, $d=0,34$).

9.3.2 Teamfähigkeit

Die „Teamfähigkeit“ zeigt bei den Schülern über die Zeit des Trainings einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=183,26$, $p<0,001$, $d=1,39$). Die niedrigsten Ausprägungen wurden in der ersten Einheit ($M=2,74$, $SD=3,66$) dokumentiert, am höchsten waren die Werte in der zweiten ($M=6,12$, $SD=2,39$) und sechsten Einheit ($M=7,12$, $SD=2,33$). Nach Bonferroni unterscheidet sich Trainingsstunde 1 signifikant von den Stunden 2, 3, 5 und 6.

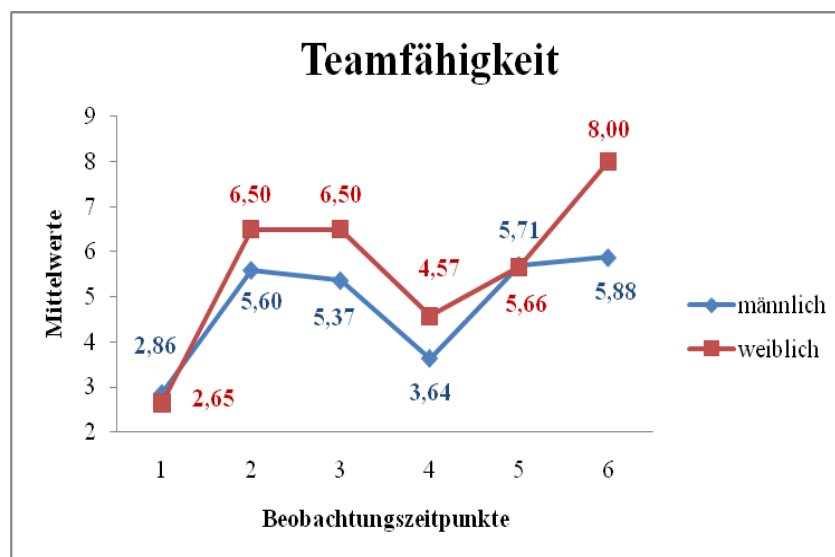


Abbildung 7: Mittelwerte der Skala "Teamfähigkeit" – Geschlechtsunterschiede

Zwischen den Geschlechtern lässt sich keine signifikante Veränderung verzeichnen ($F(1,22)=1,07$, $p=0,31$, $d=0,27$).

Die Skala „*Teamfähigkeit*“ setzt sich aus den Items „*trägt aktiv zur Zielerreichung der Übung bei*“, „*geht Kompromisse ein*“, „*stellt Wissen zur Verfügung/Beteiligung*“ und „*geht auf Vorschläge ein*“ zusammen.

Das Item „*trägt aktiv zur Zielerreichung der Übung bei*“ lässt über die Dauer der Untersuchung höchst signifikante Veränderungen erkennen ($F(5,23)=149,99$, $p<0,001$, $d=1,45$). Die niedrigste Ausprägung zeigt das Item in der ersten ($M=2,32$, $SD=3,20$) und vierten Einheit ($M=3,90$, $SD=3,85$). Die höchsten Werte wurden in der dritten ($M=5,54$, $SD=2,42$) und sechsten Trainingseinheit ($M=6,61$, $SD=2,73$) verzeichnet. Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit, welche auch die niedrigsten Ausprägungen aufweist, signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte Trainingsstunde weicht signifikant von der dritten, fünften und sechsten Stunde ab.

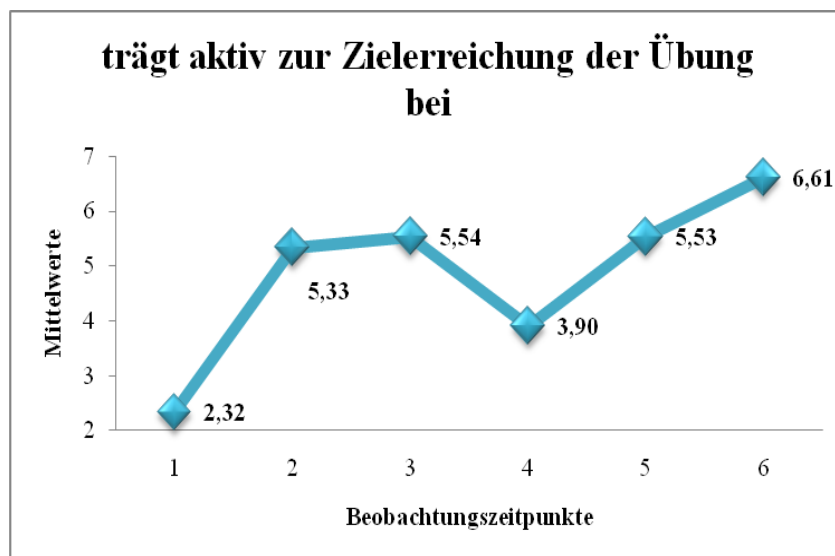


Abbildung 8: Mittelwerte des Items „*trägt aktiv zur Zielerreichung der Übung bei*“

Über die Zeit des Trainings konnten keine signifikanten Differenzen zwischen den Geschlechtern festgestellt werden ($F(1,22)=1,18$, $p=0,29$, $d=0,29$).

Das Item „*geht Kompromisse ein*“ zeigt über die Erhebungszeit höchst signifikante Veränderungen ($F(5,23)=218,84$, $p<0,001$, $d=1,17$). Der niedrigste Wert wurde in der ersten Einheit ($M=3,06$, $SD=4,13$) dokumentiert. Diese unterscheidet sich auch signifikant von den Trainingsstunden 2, 3, 5 und 6. Die höchsten Ausprägungen weist das Item in der zweiten ($M=7,06$, $SD=2,60$) und sechsten Einheit ($M=7,66$, $SD=3,75$)

auf. Die zweite Einheit weicht außerdem noch signifikant von der vierten Einheit ($M=4,66$, $SD=2,28$) ab. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=1,14$, $p=0,30$, $d=0,24$).

Über die Untersuchungszeit lässt sich im Item „stellt Wissen zur Verfügung/Beteiligung“ ein höchst signifikanter Verlauf erkennen ($F(5,23)=119,94$, $p<0,001$, $d=1,12$).

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "stellt Wissen zur Verfügung/Beteiligung"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	2,23	3,22
2	4,79	2,50
3	4,76	2,37
4	3,25	3,36
5	3,97	3,34
6	5,80	3,13

Die erste Trainingsstunde weicht nach Bonferroni signifikant von den Stunden 1, 3, 5 und 6 ab. Die sechste Einheit unterscheidet sich außerdem noch signifikant von der vierten. Zwischen den Geschlechtern konnte kein signifikanter Unterschied ermittelt werden ($F(1,22)=0,37$, $p=0,55$, $d=0,16$).

Im letzten Item der Skala „Teamfähigkeit“, „geht auf Vorschläge ein“ zeigt sich über die Zeit der Beobachtung eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=224,03$, $p<0,001$, $d=1,36$). Die niedrigste Ausprägung wurde in der ersten ($M=3,35$, $SD=4,47$) und vierten Einheit ($M=4,92$, $SD=4,70$) verzeichnet. Diese beiden Trainingseinheiten unterscheiden sich nach Bonferroni signifikant von der sechsten Einheit ($M=8,40$, $SD=2,97$), in der das Verhalten am häufigsten beobachtet wurde. Außerdem weicht die erste Trainingseinheit signifikant von den Einheiten 2, 3, und 5 ab. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=1,37$, $p=0,25$, $d=0,28$).

9.3.3 Kritikfähigkeit

Die Skala „Kritikfähigkeit“ nimmt über die Untersuchungszeit einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=293,12$, $p<0,001$, $d=1,54$). Die niedrigsten

Ausprägungen wurden in der ersten ($M=1,28$, $SD=1,92$) und vierten Einheit ($M=2,34$, $SD=2,03$) verzeichnet. Am höchsten waren die Werte in der dritten ($M=3,66$, $SD=1,54$) und sechsten Beobachtungseinheit ($M=4,03$, $SD=1,63$). Die erste Trainingseinheit, welche die geringsten Ausprägungen aufweist, unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von den Trainingseinheiten 2, 3, 5 und 6. Des Weiteren ist die vierte Einheit signifikant unterschiedlich zu Einheit 3 und 6. Zwischen den Geschlechtern konnte keine signifikanten Differenzen ermittelt werden ($F(1,22)=0,02$, $p=0,88$, $d=0,03$).

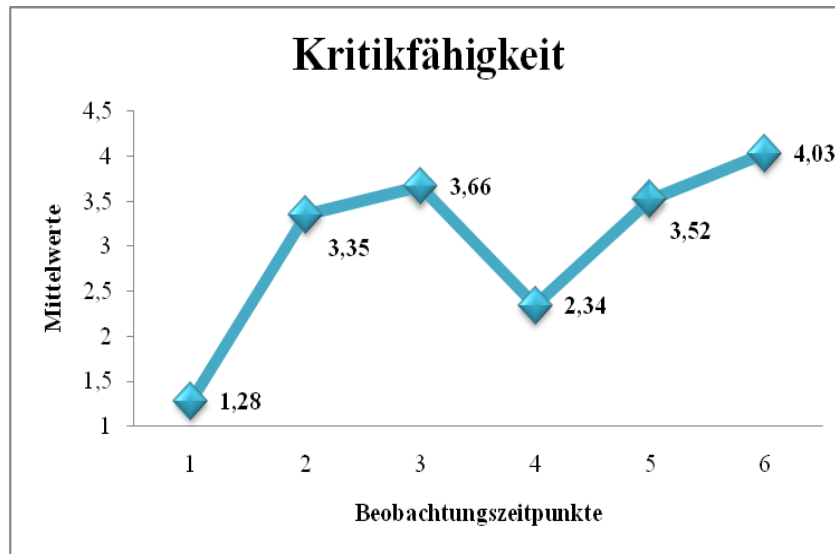


Abbildung 9: Mittelwerte der Skala "Kritikfähigkeit"

„Kritikfähigkeit“ setzt sich aus den Items „macht anderen Komplimente“, „macht sich selbst Komplimente“, „akzeptiert Komplimente“, „kritisiert andere“, „kritisiert sich selbst“ und „akzeptiert Kritik“ zusammen.

Im Item „macht anderen Komplimente“ lässt sich ein höchst signifikanter Verlauf über die Zeit der Untersuchung feststellen ($F(5,23)=253,49$, $p<0,001$, $d=1,3$). Am seltensten wurde dieses Verhalten in der ersten ($M=1,05$, $SD=1,46$) und vierten Einheit beobachtet ($M=2,04$, $SD=1,89$). Diese beiden Trainingseinheiten unterscheiden sich nach Bonferroni signifikant von der sechsten Einheit ($M=3,01$, $SD=1,59$). Die höchsten Ausprägungen zeigt das Item in der dritten ($M=3,25$, $SD=1,55$) und fünften Einheit ($M=3,06$, $SD=1,81$). Die erste Trainingsstunde ist signifikant unterschiedlich zu den

Einheiten 2, 3, 5 und 6. Burschen und Mädchen zeigen keinen signifikant differenten Verlauf über die Zeit ($F(1,22)=1,98$, $p=0,17$, $d=0,28$).

Das Item „*macht sich selbst Komplimente*“ nimmt über die Zeit einen signifikanten Verlauf ($F(5,23)=148,67$, $p<0,001$, $d=0,84$). In der ersten ($M=1,10$, $SD=1,64$) und vierten Einheit ($M=1,50$, $SD=1,78$) weist dieses Item die geringsten Ausprägungen auf. Die höchsten Werte wurden in der dritten ($M=2,98$, $SD=1,44$) und fünften Trainingsstunde notiert ($M=2,95$, $SD=1,82$). Die Einheit 1 unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte und sechste Einheit differieren ebenfalls signifikant voneinander. Über die Zeit der Beobachtung konnte keine Verschiedenheit zwischen den Geschlechtern dokumentiert werden ($F(1,22)=0,35$, $p=0,56$, $d=0,13$).

Das Verhalten „*akzeptiert Komplimente*“ lässt über die Trainingszeit einen höchst signifikanten Verlauf erkennen ($F(5,23)=175,77$, $p<0,001$, $d=1,13$).

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "akzeptiert Komplimente"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	2,88	4,65
2	5,94	4,62
3	6,89	3,95
4	4,79	4,98
5	5,21	5,03
6	7,96	4,33

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von der zweiten, dritten und sechsten Einheit. Die Unterrichtsstunde 6 unterscheidet sich außerdem noch signifikant von den Stunden 4 und 5. Schüler und Schülerinnen zeigen keine signifikante Verschiedenheit ($F(1,22)=0,84$, $p=0,37$, $d=0,17$).

Über die Zeit der Untersuchung lässt sich im Item „*kritisiert andere*“ eine höchst signifikante Veränderung aufzeigen ($F(5,23)=190,98$, $p<0,001$, $d=1,26$). In der ersten Einheit ($M=1,21$, $SD=1,93$) waren die Ausprägungen am niedrigsten. Die höchsten Werte wurden in der zweiten ($M=4,03$, $SD=2,27$), fünften ($M=4,16$, $SD=2,70$) und sechsten Einheit ($M=4,02$, $SD=2,50$) notiert. Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der ersten Einheit und

den fünf folgenden Einheiten. Geschlechtsunterschiede konnten nicht ermittelt werden ($F(1,22)=0,01$, $p=0,91$, $d=0,02$).

Das Item „*kritisiert sich selbst*“ zeigt über die Dauer der Untersuchung einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=245,98$, $p<0,001$, $d=0,80$). Am seltensten wurde dieses Verhalten in der ersten Einheit ($M=0,77$, $SD=1,89$) beobachtet. Die höchsten Werte finden sich in den Einheiten 2 ($M=2,28$, $SD=1,35$), 3 ($M=2,17$, $SD=1,09$) und 6 ($M=2,09$, $SD=2,05$). Die erste Einheit ist nach Bonferroni signifikant unterschiedlich zu den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte Trainingsstunde differiert signifikant von der zweiten und dritten Stunde. Burschen und Mädchen zeigen keine signifikanten Unterschiede in diesem Item ($F(1,22)=0,18$, $p=0,67$, $d=0,003$).

Im Verhalten „*akzeptiert Kritik*“ konnte ein höchst signifikanter Verlauf über die Zeit beobachtet werden ($F(5,23)=49,05$, $p<0,001$, $d=1,01$). Die geringste Ausprägung zeigt das Item in der ersten Einheit ($M=0,68$, $SD=2,41$), welche sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2, 3, 4 und 6 unterscheidet. Am höchsten waren die Werte in der fünften ($M=4,03$, $SD=4,65$) und sechsten Einheit ($M=4,31$, $SD=4,48$).

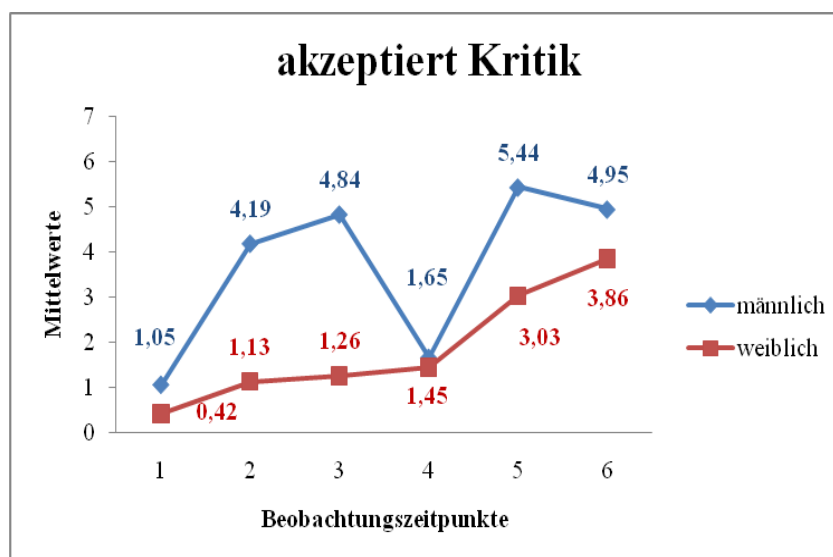


Abbildung 10: Mittelwerte des Items "akzeptiert Kritik" – Geschlechtsunterschiede

Zwischen den Geschlechtern konnte ein signifikanter Unterschied ermittelt werden ($F(1,22)=7,45$, $p=0,012$, $d=0,47$).

9.4 Beobachterübereinstimmung – Ratingsystem – Soziale Kompetenz

Die Übereinstimmung der Beobachter wurde ebenfalls mit Cohens Kappa-Koeffizienten berechnet. Die Werte ($\kappa \geq 0,75$) sprechen nach Greve und Wentura (1997) für „gute“ bis „ausgezeichnete“ Übereinstimmung der Urteile.

Tabelle 10: Beobachterübereinstimmung - Ratingsystem - Soziale Kompetenz

Beobachterübereinstimmung – Ratingsystem - Soziale Kompetenz		
Item	κ	p
Durchsetzungsfähigkeit: <i>kann andere auf seine/ihre Seite ziehen</i>	0,81	<0,001
Durchsetzungsfähigkeit: <i>kritisiert abweichende Meinungen</i>	0,82	<0,001
Durchsetzungsfähigkeit: <i>zeigt angemessene Reaktion auf Kritik</i>	0,81	<0,001
Durchsetzungsfähigkeit: <i>zeigt unangemessene Reaktion auf Kritik</i>	0,80	<0,001
Durchsetzungsfähigkeit: <i>lässt sich unterbrechen</i>	0,77	<0,001
Teamfähigkeit: <i>trägt aktiv zur Zielerreichung der Übung bei</i>	0,85	<0,001
Teamfähigkeit: <i>geht Kompromisse ein</i>	0,85	<0,001
Teamfähigkeit: <i>stellt Wissen zur Verfügung/Beteiligung</i>	0,76	<0,001
Teamfähigkeit: <i>geht auf Vorschläge ein</i>	0,76	<0,001
Kritikfähigkeit: <i>macht anderen Komplimente</i>	0,93	<0,001
Kritikfähigkeit: <i>macht sich selbst Komplimente</i>	0,91	<0,001
Kritikfähigkeit: <i>akzeptiert Komplimente</i>	0,88	<0,001
Kritikfähigkeit: <i>kritisiert andere</i>	0,88	<0,001
Kritikfähigkeit: <i>kritisiert sich selbst</i>	0,85	<0,001
Kritikfähigkeit: <i>akzeptiert Kritik</i>	0,83	<0,001

9.5 Analyse des Indexsystems – Postulierte Skalen – Emotionale Kompetenz

Folgender Abschnitt beschäftigt sich mit den Resultaten der Skalen der emotionalen Kompetenz, die durch das Indexsystem erfasst wurden.

9.5.1 Emotionsausdruck

Der „Emotionsausdruck“ wurde mit den Skalen „Ausdruck negativer Emotionen“ und „Ausdruck positiver Emotionen“ sowohl verbal als auch nonverbal erhoben.

9.5.1.1 Ausdruck negativer Emotionen

Die Skala „Ausdruck negativer Emotionen“ zeigt über die Beobachtungszeit einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=57,43$, $p<0,001$, $d=0,71$). Die niedrigsten

Ausprägungen wurden in der vierten ($M=0,14$, $SD=0,25$), fünften ($M=0,18$, $SD=0,27$) und sechsten ($M=0,10$, $SD=0,24$) Einheit dokumentiert. Diese drei Einheiten unterscheiden sich nach Bonferroni signifikant von der zweiten Einheit. Die höchsten Werte wurden in Trainingsstunde 1 ($M=0,49$, $SD=0,87$) und 3 ($M=0,46$, $SD=0,64$) verzeichnet. Burschen und Mädchen zeigen keine signifikanten Unterschiede im Ausdruck ihrer negativen Emotionen ($F(1,22)=0,28$, $p=0,60$, $d=0,10$).

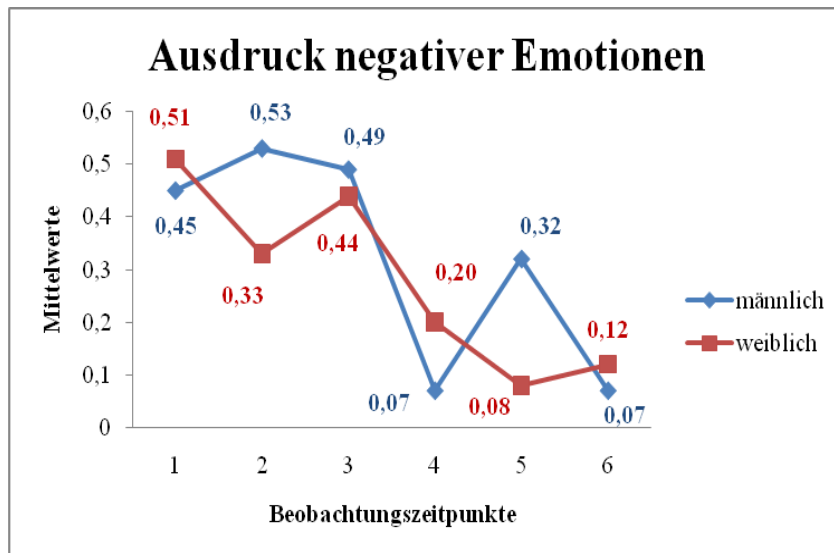


Abbildung 11: Mittelwerte der Skala "Ausdruck negativer Emotionen" – Geschlechtsunterschiede

„Ausdruck negativer Emotionen“ setzt sich aus den Items „Angst/Unsicherheit“, „Ärger“ und „Langeweile“ zusammen. Der Ausdruck wurde sowohl verbal als auch nonverbal verzeichnet.

Das Item „Angst/Unsicherheit“ zeigt über die Erhebungszeitpunkte eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=27,36$, $p<0,001$, $d=0,65$). Nach Bonferroni differieren die Einheiten 1 und 4 signifikant voneinander. Die Trainingsstunden 4 und 6 unterscheiden sich signifikant von der zweiten Stunde. Geschlechtsunterschiede konnten nicht ermittelt werden ($F(1,22)=0,14$, $p=0,60$, $d=0,10$).

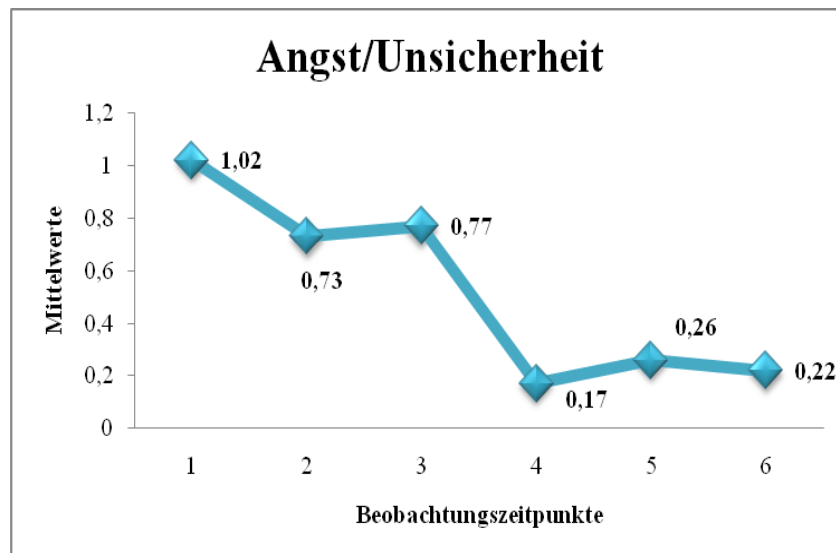


Abbildung 12: Mittelwerte des Items "Angst/Unsicherheit"

Der Ausdruck von „Ärger“ erweist sich über die Zeit der Untersuchung als höchst signifikant ($F(5,23)=16,72$, $p<0,001$, $d=0,04$). Am meisten „Ärger“ wurde in der dritten Einheit ($M=0,31$, $SD=0,87$) beobachtet. Die geringsten Ausprägungen zeigt das Item in der ersten ($M=0,078$, $SD=0,27$) und letzten ($M=0,077$, $SD=0,22$) Einheit. Nach Bonferroni gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden. Jungen und Mädchen differieren nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,09$, $p=0,77$, $d=0,05$).

Auch das Item „Langeweile“ zeigt über die Zeit eine hoch signifikante Veränderung ($F(5,23)=13,60$, $p=0,001$, $d=0,35$). In der ersten ($M=0,35$, $SD=1,45$) und zweiten Einheit ($M=0,33$, $SD=0,77$) konnten die höchsten Ausprägungen in diesem Item dokumentiert werden. In der letzten Einheit wurde „Langeweile“ kein einziges Mal beobachtet. Nach Bonferroni gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Einheiten 2, 5 und 6. Über die Beobachtungszeit konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden ($F(1,22)=2,70$, $p=0,11$, $d=0,32$).

9.5.1.2 Ausdruck positiver Emotionen

Die Skala „Ausdruck positiver Emotionen“ lässt einen höchst signifikanten Verlauf über die Beobachtungszeit erkennen ($F(5,23)=201,44$, $p<0,001$, $d=0,37$). Die höchsten Ausprägungen wurden in der zweiten ($M=13,73$, $SD=4,73$) und dritten Einheit ($M=13,39$, $SD=3,89$) notiert, welche sich nach Bonferroni signifikant von der ersten und der sechsten Trainingsstunde unterscheiden. Die niedrigsten Werte dieses Items wurden in der ersten ($M=5,42$, $SD=7,34$) und vierten Einheit ($M=6,53$, $SD=7,12$) beobachtet. Diese beiden Einheiten unterscheiden sich ebenfalls signifikant von den Unterrichtsstunden 2 und 3. Zwischen den Geschlechtern lässt sich, über die Zeit der Untersuchung kein signifikanter Unterschied feststellen ($F(1,22)=0,84$; $p=0,37$, $d=0,19$).

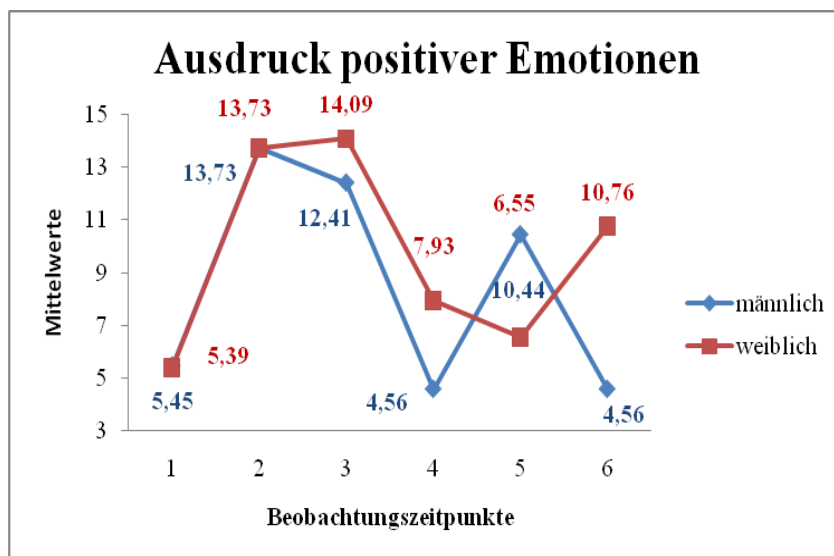


Abbildung 13: Mittelwerte der Skala "Ausdruck positiver Emotionen" - Geschlechtsunterschiede

Der „Ausdruck der positiven Emotionen“ wurde anhand der Items „Interesse“, „Zufriedenheit“ und „Freude“ analysiert.

Das Item „Interesse“ nimmt über die Erhebungszeit einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=243,99$, $p<0,001$, $d=0,19$).

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Interesse"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	7,50	10,07
2	18,61	6,00
3	19,70	4,57
4	7,93	10,52
5	11,14	10,69
6	9,51	10,68

Nach Bonferroni unterscheidet sich die zweite Einheit signifikant von den Einheiten 1, 4, 5 und 6. Die dritte Trainingsstunde, welche die höchsten Ausprägungen in diesem Item aufweist, differiert signifikant von der ersten Einheit. Zwischen den Geschlechtern konnte keine signifikante Verschiedenheit in diesem Item aufgezeigt werden ($F(1,22)=1,14$, $p=0,30$, $d=0,20$). Die Mädchen sind mit einem durchschnittlichen Wert 13,11 ($SD=2,33$) jedoch insgesamt interessierter als die Burschen ($M=11,40$, $SD=2,75$).

Der Ausdruck von „Zufriedenheit“ hat sich über die Trainingszeit höchst signifikant verändert ($F(5,23)=175,06$, $p<0,001$, $d=0,48$). Die niedrigste Ausprägung weist das Item in der ersten Einheit ($M=7,15$, $SD=9,72$) auf. Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt signifikante Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Trainingseinheit. Einheit 2 differiert signifikant von den Einheiten 1, 4, 5 und 6. Über den Beobachtungszeitraum konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ermittelt werden ($F(1,22)=0,75$, $p=0,40$, $d=0,18$).

Auch das Item „Freude“ zeigt über die Zeit eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=57,59$, $p<0,001$, $d=0,48$). Der niedrigste Wert wurde in der ersten Einheit ($M=1,6$, $SD=3,04$) verzeichnet. Die Einheiten 2 ($M=5,38$, $SD=4,13$), 3 ($M=3,92$, $SD=2,48$) und 6 ($M=3,38$, $SD=4,24$) weisen die höchsten Ausprägungen auf. Nach Bonferroni ist die erste Einheit signifikant verschieden von der zweiten und dritten. Die zweite Einheit unterscheidet sich signifikant von den Einheiten 1, 4, 5 und 6. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in der Emotion „Freude“ nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,13$, $p=0,72$, $d=0,10$).

9.5.2 Emotionsregulation

Bei der „*Emotionsregulation*“ wurde die Anwendung adaptiver und maladaptiver Strategien der Kinder und Jugendlichen ermittelt. Die einzelnen Strategien wurden als Reaktion auf negatives Feedback dokumentiert.

9.5.2.1 Maladaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback

Die Skala „*maladaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback*“ lässt über die Zeit der Beobachtung höchst signifikante Veränderungen erkennen ($F(5,23)=31,89$, $p<0,001$, $d=0,05$). Am häufigsten wurde das Verhalten in der zweiten ($M=0,37$, $SD=0,59$) und fünften Einheit ($M=0,20$, $SD=0,54$) beobachtet. Am seltensten traten maladaptive Emotionsregulationsstrategien in der ersten ($M=0,07$, $SD=0,17$) und sechsten Einheit ($M=0,08$, $SD=0,23$) auf. Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt signifikante Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Trainingsstunde, die zweite Stunde ist außerdem noch different zu der vierten und sechsten Einheit. Burschen und Mädchen zeigen sich hoch signifikant unterschiedlich in ihren Emotionsregulationsstrategien ($F(1,22)=9,70$, $p=0,005$, $d=0,57$).

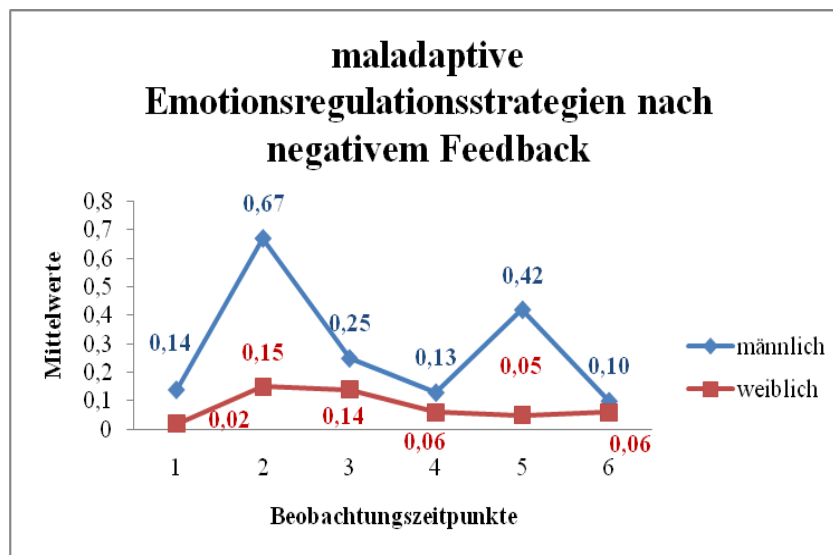


Abbildung 14: Mittelwerte der Skala „*maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback*“ – Geschlechtsunterschiede

Die Skala „*maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback*“ besteht aus den Items „*gibt bei Anforderung auf*“, „*zeigt unangemessenes Verhalten*“ und „*zieht sich zurück*“.

Im Item „*gibt bei Anforderung auf*“ lassen sich über die Untersuchungszeit keine signifikanten Unterschiede feststellen ($F(5,23)=1,70$, $p=0,21$, $d=0,003$). Geschlechtsunterschiede ließen sich insofern feststellen, als dass das Verhalten bei den Mädchen kein einziges Mal aufgetreten ist.

Über die Untersuchungszeit konnten im Item „*zeigt unangemessenes Verhalten*“ hoch signifikante Unterschiede verzeichnet werden ($F(5,23)=11,83$, $p=0,002$, $d=0,14$). Am häufigsten wurde unangemessenes Verhalten in der zweiten ($M=0,68$, $SD=1,36$) und fünften Einheit ($M=0,51$, $SD=1,55$) dokumentiert. Die geringsten Ausprägungen zeigt das Item in der ersten ($M=0,11$, $SD=0,46$) und in der sechsten Einheit ($M=0,19$, $SD=0,67$). Nach Bonferroni unterscheiden sich lediglich die erste und die zweite Einheit signifikant voneinander. Zwischen den Geschlechtern bestehen hoch signifikante Abweichungen im unangemessenen Verhalten ($F(1,22)=9,50$, $p=0,005$, $d=0,53$).

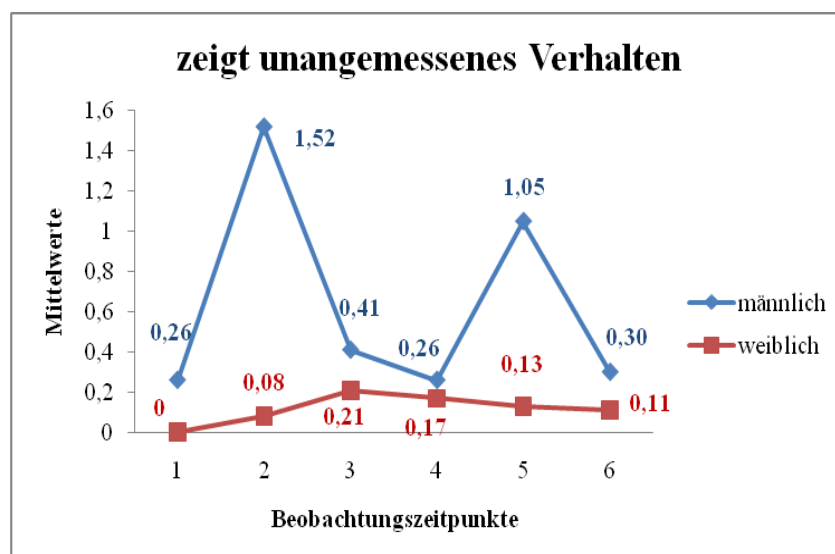


Abbildung 15: Mittelwerte des Items "zeigt unangemessenes Verhalten" – Geschlechtsunterschiede

Im Item „*zieht sich zurück, schmolzt*“ lassen sich über die Zeit hoch signifikante Unterschiede feststellen ($F(5,23)=8,99$, $p=0,006$, $d=0,19$). Die niedrigsten Ausprägungen wurden in der vierten ($M=0,07$, $SD=0,29$) und sechsten Einheit ($M=0,05$,

$SD=0,23$) dokumentiert. Am häufigsten trat das Verhalten in den Trainingseinheiten 2 ($M=0,33$, $SD=1,01$) und 3 ($M=0,24$, $SD=0,46$) auf. Nach Bonferroni gibt es keine Unterschiede zwischen den einzelnen Trainingsstunden. Burschen und Mädchen unterscheiden sich in diesem Verhalten nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,15$, $p=0,70$, $d=0,24$).

9.5.2.2 Adaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback

Die „adaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback“ wurden durch das Indexsystem mit dem Item „problemorientiertes Handeln“ erhoben. Hier zeigt sich über die Zeit des Trainings ein höchst signifikanter Verlauf ($F(5,23)=308,96$, $p<0,001$, $d=0,66$).

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "problemorientiertes Handeln"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	7,19	9,65
2	17,32	5,96
3	17,26	5,02
4	12,08	9,79
5	12,16	9,98
6	13,75	10,18

Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni lässt signifikante Abweichungen zwischen der ersten Einheit und den Einheiten 2, 3 und 6 erkennen. Des Weiteren differieren die Einheiten 4 und 5 signifikant von der zweiten und dritten Trainingseinheit. Zwischen den Geschlechtern lässt sich im problemorientiertem Handeln kein signifikanter Unterschied feststellen ($F(1,22)=0,54$, $p=0,47$, $d=0,12$).

9.6 Beobachterübereinstimmung – Indexsystem – Emotionale Kompetenz

Die Übereinstimmung der Beobachter wurde wieder mit Cohens Kappa-Koeffizienten berechnet. Ein Kappa-Wert von 1 bedeutet dass die Beobachter in allen Urteilen übereinstimmen. Interrater-Reliabilitätswerte von $\kappa \geq 0,75$ gelten als „gute“ bis „ausgezeichnete“ Übereinstimmungen. Wert von 0,40 bis 0,60 werden als „vielleicht noch annehmbar“ bezeichnet. Ein Kappa-Koeffizient unter 0,40 kann nur mehr mit

Vorbehalt als Übereinstimmung interpretiert werden (Bortz & Döring, 2006; Greve & Wentura, 1997).

Tabelle 13: Beobachterübereinstimmung - Indexsystem - Emotionale Kompetenz

Beobachterübereinstimmung – Indexsystem - Emotionale Kompetenz		
Item	κ	p
Emotionsausdruck: <i>Angst/Unsicherheit</i>	0,96	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Ärger</i>	0,99	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Langeweile</i>	0,95	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Interesse</i>	0,79	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Zufriedenheit</i>	0,84	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Freude</i>	0,67	<0,001
Emotionsregulation: <i>gibt bei Anforderung auf</i>	0,90	<0,001
Emotionsregulation: <i>zeigt unangemessenes Verhalten</i>	0,98	<0,001
Emotionsregulation: <i>zieht sich zurück/schmolzt</i>	0,96	<0,001
Emotionsregulation: <i>problemorientiertes Handeln</i>	0,69	<0,001

9.7 Analyse des Ratingsystems – postulierte Skalen – Emotionale Kompetenz

Folgender Abschnitt beschäftigt sich mit den Resultaten der Skalen und Items der emotionalen Kompetenz die durch das Ratingsystem erfasst wurden.

9.7.1 Emotionsausdruck

Der „*Emotionsausdruck*“ wurde durch das Ratingsystem sowohl verbal als auch nonverbal, in Mimik und Gestik erhoben.

9.7.1.1 Negativer Emotionsausdruck, verbal

In der Skala „*negativer Emotionsausdruck, verbal*“ lässt sich über die Zeit eine höchst signifikante Veränderung erkennen ($F(5,23)=39,79$, $p<0,001$, $d=0,29$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der zweiten ($M=4,70$, $SD=5,23$) und fünften Einheit ($M=4,10$, $SD=4,70$) beobachtet. Die niedrigsten Ausprägungen wurden in der ersten ($M=2,38$, $SD=3,58$) und vierten Einheit ($M=1,69$, $SD=3,62$) dokumentiert. Nach Bonferroni unterscheidet sich die zweite Trainingsstunde signifikant von der ersten und vierten Stunde. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant im verbalen Ausdruck negativer Emotionen ($F(1,22)=0,77$, $p=0,39$, $d=0,22$).

Die Skala „*negativer Emotionsausdruck, verbal*“ setzt sich aus den Items, „*Angst/Unsicherheit, verbal*“, „*Ärger, verbal*“ und „*Langeweile, verbal*“ zusammen.

Das Item „*Angst/Unsicherheit, verbal*“ zeigt über die Zeit der Beobachtung einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=48,12$, $p<0,001$, $d=1,07$). Am häufigsten wurde „*Angst/Unsicherheit, verbal*“ in der fünften ($M=5,02$, $SD=5,15$) und sechsten Einheit ($M=5,98$, $SD=5,17$) beobachtet. Die niedrigste Ausprägung zeigt das Item in der ersten ($M=1,28$, $SD=3,45$) und vierten Einheit ($M=2,03$, $SD=4,06$). Nach Bonferroni unterscheiden sich die erste und vierte Trainingsstunde signifikant von den Stunden 2, 5 und 6. Zwischen den Geschlechtern konnte kein signifikanter Unterschied ausgemacht werden ($F(1,22)=0,18$, $p=0,67$, $d=0,10$).

Das Item „*Ärger, verbal*“ nimmt über die Erhebungszeit einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=31,86$, $p<0,001$, $d=0,09$). Die niedrigsten Ausprägungen weist das Item in der dritten ($M=2,55$, $SD=4,41$) und vierten Einheit ($M=1,31$, $SD=3,55$) auf. Am höchsten sind die Werte in den Trainingseinheiten 1 ($M=3,39$, $SD=4,91$) und 2 ($M=4,70$, $SD=5,24$). Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der zweiten, vierten und fünften Einheit. Jungen und Mädchen differieren nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,92$, $p=0,35$, $d=0,24$).

Über die Zeit der Beobachtung konnte im Item „*Langeweile, verbal*“ eine höchst signifikante Veränderung dokumentiert werden ($F(5,23)=35,11$, $p<0,001$, $d=1,00$). Nach Bonferroni unterscheidet sich die zweite Einheit signifikant von der vierten und sechsten Trainingseinheit.

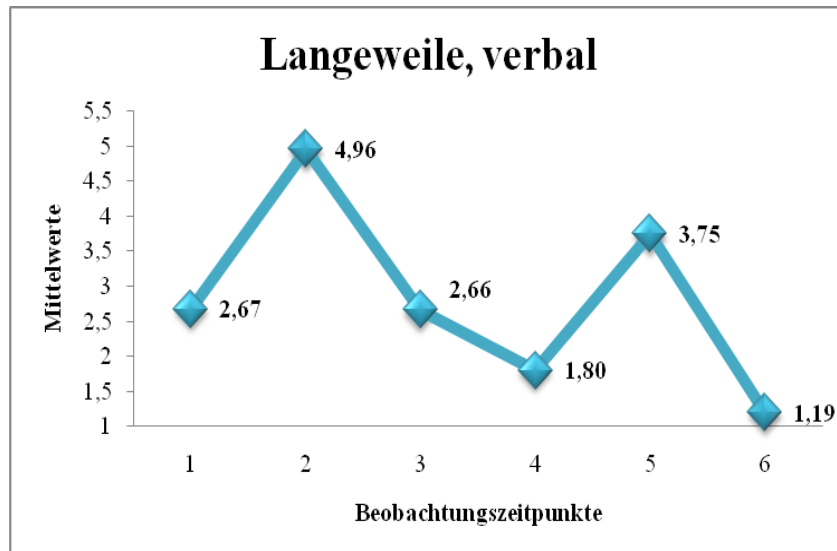


Abbildung 16: Mittelwerte des Items "Langeweile, verbal"

Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Unterschiede im verbalen Ausdruck von Langeweile ermittelt werden ($F(1,22)=1,41$, $p=0,25$, $d=0,27$).

9.7.1.2 Negativer Emotionsausdruck in Mimik und Gestik

In der Skala „negativer Emotionsausdruck in Mimik und Gestik“ zeigt sich über die Zeit der Beobachtung eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=297,77$, $p<0,001$, $d=1,12$).

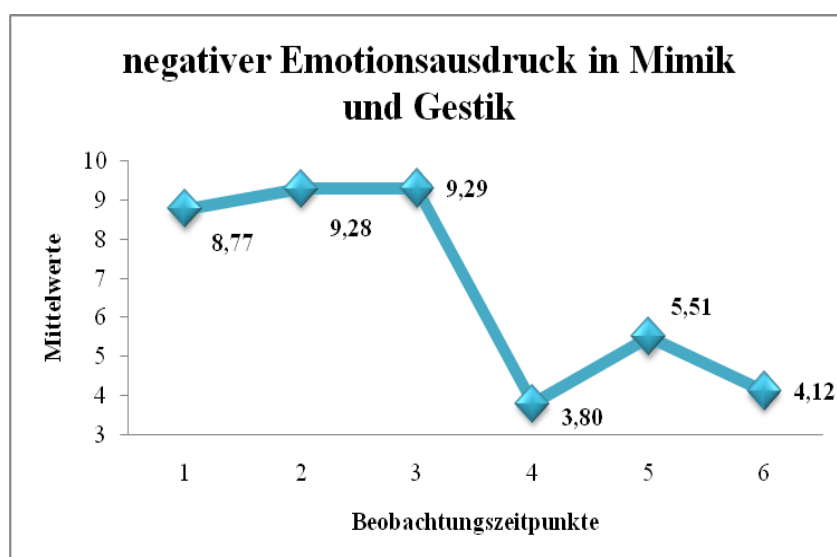


Abbildung 17: Mittelwerte der Skala "negativer Emotionsausdruck in Mimik und Gestik"

Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt signifikante Abweichungen von der ersten, zweiten und dritten Einheit zu den Einheiten 4, 5 und 6. Jungen und Mädchen differieren nicht signifikant in dieser Skala ($F(1,22)=3,15$, $p=0,09$, $d=0,34$).

Die Skala „*negativer Emotionsausdruck in Mimik und Gestik*“ setzt sich aus den Items „*Angst/Unsicherheit in Mimik, Gestik*“, „*Ärger in Mimik, Gestik*“ und „*Langeweile in Mimik, Gestik*“ zusammen.

Über die Erhebungszeit konnten höchst signifikante Veränderungen im Item „*Angst/Unsicherheit in Mimik, Gestik*“ beobachtet werden ($F(5,23)=263,68$, $p<0,001$, $d=1,36$). Am häufigsten wurde diese Emotion in der zweiten ($M=9,04$, $SD=2,92$) und dritten Einheit ($M=9,04$, $SD=2,30$) beobachten. Die niedrigsten Ausprägungen weist das Item in den Einheiten 4 ($M=3,72$, $SD=4,92$) und 6 ($M=4,16$, $SD=5,05$) auf. Nach Bonferroni unterscheiden sich die erste, zweite und dritte Trainingsstunde signifikant von den Stunden 4, 5 und 6. Geschlechtsunterschiede konnten in diesem Item keine ausgemacht werden ($F(1,22)=2,79$, $p=0,11$, $d=0,17$).

Das Item „*Ärger in Mimik, Gestik*“ zeigt über die Zeit der Beobachtung höchst signifikante Veränderungen ($F(1,22)=315,15$, $p<0,001$, $d=1,08$).

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Ärger in Mimik, Gestik"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	9,07	3,51
2	9,43	2,92
3	9,43	2,92
4	3,83	5,07
5	5,53	5,21
6	4,28	5,18

Nach Bonferroni unterscheiden sich die ersten drei Einheiten signifikant von den letzten drei Einheiten. Über die Zeit der Erhebung konnte kein Unterschied zwischen den Geschlechtern verzeichnet werden ($F(1,22)=3,10$, $p=0,09$, $d=0,34$).

Über die Beobachtungszeit weist das Item „*Langeweile in Mimik, Gestik*“ höchst signifikante Veränderungen auf ($F(5,23)=316,27$, $p<0,001$, $d=1,10$). Am häufigsten

wurde diese Emotion in der zweiten ($M=9,35$, $SD=2,93$) und dritten Einheit ($M=9,38$, $SD=2,95$) beobachtet. Die geringsten Ausprägungen zeigt das Item in der vierten ($M=3,84$, $SD=5,08$) und sechsten Beobachtungseinheit ($M=3,94$, $SD=5,08$). Nach Bonferroni unterscheiden sich die ersten drei Einheiten signifikant von den letzten drei Trainingseinheiten. Jungen und Mädchen weisen keine Unterschiede in diesem Emotionsausdruck auf ($F(1,22)=3,30$, $p=0,08$, $d=0,35$).

9.7.1.3 Positiver Emotionsausdruck, verbal

Die Skala „positiver Emotionsausdruck, verbal“ nimmt über die Zeit einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=33,78$, $p<0,001$, $d=0,75$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der zweiten ($M=3,70$, $SD=4,13$) und sechsten Einheit ($M=3,37$, $SD=3,83$) beobachtet. In der ersten ($M=0,93$, $SD=2,53$) und vierten ($M=1,72$, $SD=3,11$) Einheit sind die Ausprägungen am niedrigsten. Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt eine signifikante Abweichung der ersten Trainingsstunde von den Stunden 2, 5 und 6. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant im verbalen Ausdruck positiver Emotionen ($F(1,22)=2,12$, $p<0,001$, $d=0,17$).

Der „positive Emotionsausdruck, verbal“ setzt sich aus den Items „Interesse, verbal“, „Freude, verbal“ und „Zufriedenheit, verbal“ zusammen.

Im Item „Interesse, verbal“ zeigt sich über die Zeit des Trainings eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=34,82$, $p<0,001$, $d=0,70$). Die zweite ($M=4,61$, $SD=5,17$) und sechste Einheit ($M=4,06$, $SD=5,03$) weisen die höchsten Ausprägungen in diesem Item auf. Die niedrigsten Werte wurden in den Trainingsstunden 1 ($M=1,12$, $SD=3,07$) und 4 ($M=2,34$, $SD=4,19$) dokumentiert. Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der ersten, zweiten und fünften Einheit. Jungen und Mädchen unterscheiden sich im verbalen Ausdruck von Interesse nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,51$, $p=0,48$, $d=0,16$).

Über die Erhebungszeit zeigt sich eine höchst signifikante Veränderung im Item „Freude, verbal“ ($F(5,23)=27,26$, $p<0,001$, $d=0,57$). Die niedrigsten Ausprägungen weist das Item in der ersten ($M=0,64$, $SD=1,75$) und vierten Trainingsstunde ($M=0,80$, $SD=1,93$) auf. Am höchsten sind die Werte in der zweiten ($M=2,05$, $SD=2,61$) und sechsten Stunde ($M=2,06$, $SD=3,02$). Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste

Einheit signifikant von der zweiten und sechsten, die zweite Einheit außerdem noch von der vierten. Zwischen den Geschlechtern konnte kein signifikanter Unterschied ausgemacht werden ($F(1,22)=0,89$, $p=0,36$, $d=0,24$).

Im Item „Zufriedenheit, verbal“ zeigt sich über die Zeit des Trainings eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=29,16$, $p<0,001$, $d=0,77$). Am häufigsten wurde diese Emotion in der zweiten ($M=4,45$, $SD=4,98$) und fünften Einheit ($M=4,67$, $SD=4,84$) dokumentiert. Die niedrigsten Werte weist das Item in den Einheiten 1 ($M=1,01$, $SD=2,79$) und 4 ($M=2,03$, $SD=4,06$) auf. Nach Bonferroni zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der ersten Einheit und den Einheiten 2, 5 und 6. Außerdem weicht die zweite Trainingsstunde signifikant von der dritten und vierten Stunde ab. Zwischen den Geschlechtern konnten keine Unterschiede ermittelt werden ($F(1,22)=0,21$, $p=0,65$, $d=0,12$).

9.7.1.4 Positiver Emotionsausdruck in Mimik und Gestik

Die Skala „positiver Emotionsausdruck in Mimik und Gestik“ weist über die Zeit der Beobachtung eine höchst signifikante Veränderung auf ($F(5,23)=275,02$, $p<0,001$, $d=0,92$).

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala "positiver Emotionsausdruck in Mimik und Gestik"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	2,85	3,80
2	7,19	2,37
3	6,80	2,36
4	3,79	3,68
5	5,83	3,27
6	5,98	2,92

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von der zweiten, dritten, fünften und sechsten Einheit. Die vierte Trainingsstunde ist signifikant unterschiedlich zu den Stunden 3 und 6. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Differenzen in dieser Skala ermittelt werden ($F(1,22)=1,68$, $p=0,21$, $d=0,28$).

Der „positive Emotionsausdruck in Mimik und Gestik“ setzt sich aus den Items „Interesse in Mimik, Gestik“, „Freude in Mimik, Gestik“ und „Zufriedenheit in Mimik, Gestik“ zusammen.

Im Item „Interesse in Mimik, Gestik“ zeigt sich über die Beobachtungszeit eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=305,77$, $p<0,001$, $d=1,27$).

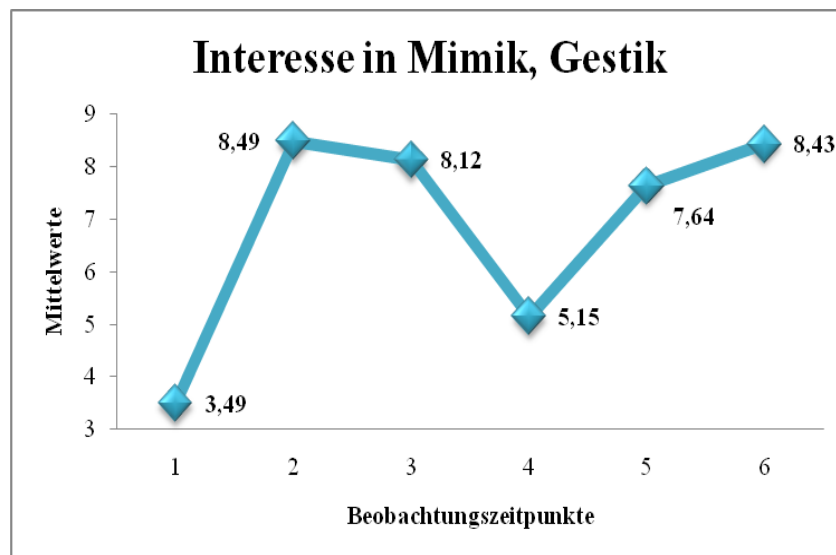


Abbildung 18: Mittelwerte des Items "Interesse in Mimik, Gestik"

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte Trainingseinheit weicht signifikant von den Einheiten 2 und 3 ab. Jungen und Mädchen differieren nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=1,51$, $p=0,23$, $d=0,27$).

Über die Erhebungszeit konnte eine höchst signifikante Veränderung im Item „Freude in Mimik, Gestik“ ermittelt werden ($F(5,23)=156,89$, $p<0,001$, $d=0,75$). Am häufigsten wurde dieser Emotionsausdruck in der zweiten ($M=4,80$, $SD=2,19$) und dritten Einheit ($M=4,58$, $SD=1,82$) beobachtet. Die niedrigsten Ausprägungen weist das Item in den Einheiten 1 ($M=1,78$, $SD=2,53$) und 4 ($M=2,44$, $SD=2,53$) auf. Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt signifikante Unterschiede zwischen der ersten Trainingsstunde und den Stunden 2, 3, 5 und 6. Die Einheiten 2 und 3 differieren signifikant von der vierten Einheit. Zwischen den Geschlechtern konnten keine

signifikanten Abweichungen in diesem Item aufgezeigt werden ($F(1,22)=1,40$, $p<0,001$, $d=0,30$).

Das Item „Zufriedenheit in Mimik, Gestik“ lässt über die Zeit der Beobachtung eine höchst signifikante Veränderung erkennen ($F(5,23)=188,73$, $p<0,001$, $d=0,48$).

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Zufriedenheit in Mimik, Gestik"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	3,29	4,41
2	8,23	2,99
3	7,55	3,14
4	3,55	4,71
5	6,40	4,27
6	5,48	4,79

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Trainingseinheit signifikant von den Einheiten 2, 3 und 5. Die zweite Einheit weicht ab von der sechsten, die dritte ist signifikant unterschiedlich zur vierten. Jungen und Mädchen weisen keine signifikanten Unterschiede in diesem Item auf ($F(1,22)=1,22$, $p=0,28$, $d=0,23$).

9.7.2 Emotionsregulation

Die „Emotionsregulation“ wurde mittels Ratingsystem auf maladaptive und adaptive Strategien nach negativem und positivem Feedback untersucht.

9.7.2.1 Maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback

Die Skala „maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback“ weist über die Zeit der Erhebung eine höchst signifikante Veränderung auf ($F(5,23)=36,01$, $p<0,001$, $d=0,62$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der ersten ($M=3,60$, $SD=3,83$) und dritten Einheit ($M=3,27$, $SD=4,74$) beobachtet. In der vierten ($M=1,27$, $SD=3,45$) und sechsten Trainingseinheit ($M=1,30$, $SD=3,53$) sind die Ausprägungen am geringsten. Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von der vierten und sechsten Einheit.

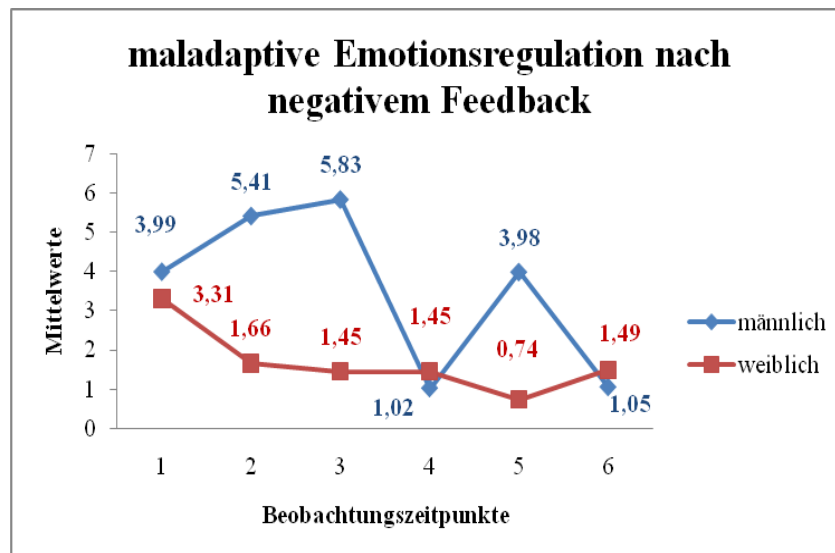


Abbildung 19: Mittelwerte der Skala "maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback" – Geschlechtsunterschiede

Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant in der Anwendung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien ($F(1,22)=6,15$, $p=0,02$, $d=0,47$)

Die Skala „maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback“ setzt sich aus den Items „stellt Mitarbeit ein/gibt auf“, „zieht sich zurück“, „reagiert mit Wut/Ärger“ und „fängt Streit an“ zusammen.

Im Item „stellt Mitarbeit ein/gibt auf“ zeigt sich über die Zeit der Beobachtung eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=62,52$, $p<0,001$, $d=0,58$). Die höchsten Ausprägungen wurden in der ersten ($M=3,81$, $SD=5,04$) und dritten Einheit ($M=3,17$, $SD=4,59$) dokumentiert. Die Einheiten 4 ($M=1,31$, $SD=3,55$) und 6 ($M=1,31$, $SD=3,55$) weisen die niedrigsten Werte auf. Nach Bonferroni zeigen sich zwischen den einzelnen Trainingsstunden keine signifikanten Unterschiede. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=3,17$, $p=0,09$, $d=0,27$).

Über die Beobachtungszeit konnte eine höchst signifikante Veränderung im Item „zieht sich zurück“ ermittelt werden ($F(5,23)=41,70$, $p<0,001$, $d=0,57$). Am häufigsten wurde diese Strategie in der ersten ($M=3,77$, $SD=4,97$) und zweiten Einheit ($M=3,27$, $SD=4,72$) angewandt. Die niedrigsten Ausprägungen in diesem Item zeigen sich in den Einheiten 4 ($M=1,26$, $SD=3,43$) und 6 ($M=1,31$, $SD=3,55$). Nach Bonferroni

unterscheiden sich die erste und zweite Trainingseinheit signifikant von der vierten und sechsten Einheit.

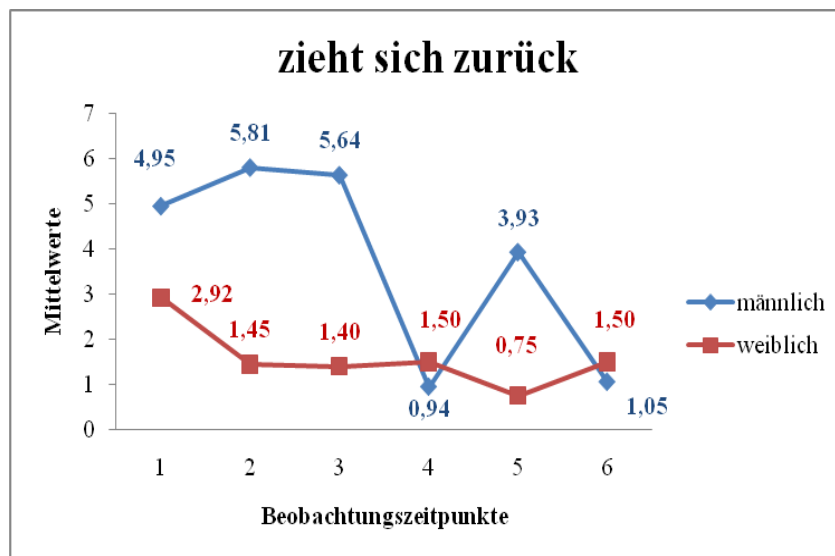


Abbildung 20: Mittelwerte des Items "zieht sich zurück" – Geschlechtsunterschiede

Jungen und Mädchen unterscheiden sich in diesem Item signifikant voneinander ($F(1,22)=6,74$, $p=0,002$, $d=0,52$).

Das Item „reagiert mit Wut/Ärger“ verändert sich über die Zeit der Untersuchung höchst signifikant ($F(5,23)=39,65$, $p<0,001$, $d=0,49$). Am seltensten wurde diese Strategie in der vierten ($M=1,26$, $SD=3,41$) und sechsten Einheit ($M=1,30$, $SD=3,51$) beobachtet. Die höchsten Ausprägungen zeigt das Item in den Trainingseinheiten 1 ($M=3,41$, $SD=4,94$) und 2 ($M=3,40$, $SD=4,92$). Nach Bonferroni unterscheiden sich die Trainingsstunden 2 und 3 von den Stunden 4 und 6. Buben und Mädchen wenden diese Strategie signifikant unterschiedlich oft an ($F(1,22)=6,22$, $p=0,02$, $d=0,50$).

Über die Zeit der Erhebung zeigt sich eine höchst signifikante Veränderung im Item „fängt Streit an“ ($F(5,23)=40,31$, $p<0,001$, $d=0,61$). Die höchsten Ausprägungen weist das Item in der zweiten Einheit ($M=3,44$, $SD=4,97$) auf. Am niedrigsten sind die Werte in der vierten ($M=1,31$, $SD=3,55$) und sechsten Trainingsstunde ($M=0,92$, $SD=2,91$). Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni weist signifikante Unterschiede zwischen der sechsten Trainingsstunde und den Stunden 1, 2 und 3 auf. Die vierte Trainingseinheit unterscheidet sich signifikant von den Einheiten 2 und 3.

Die Geschlechtsunterschiede sind in dieser Strategie signifikant ($F(1,22)=7,27$, $p=0,01$, $d=0,54$).

9.7.2.2 Adaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback

Im Item „Verhaltensänderung“ lässt sich eine höchst signifikante Veränderung über die Beobachtungszeit erkennen ($F(5,23)=37,19$, $p<0,001$, $d=0,72$).

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Verhaltensänderung"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	0,56	2,00
2	3,08	4,18
3	2,45	3,63
4	2,09	3,83
5	2,71	4,14
6	3,06	4,46

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=3,88$, $p=0,62$, $d=0,43$).

9.7.2.3 Adaptive Emotionsregulation nach positivem Feedback

Die Skala „adaptive Emotionsregulation nach positivem Feedback“ weist eine höchst signifikante Veränderung über die Zeit der Erhebung auf ($F(5,23)=216,49$, $p<0,001$, $d=1,29$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der zweiten ($M=6,36$, $SD=2,62$) und sechsten Einheit ($M=6,19$, $SD=3,45$) dokumentiert, am seltensten in den Einheiten 1 ($M=1,81$, $SD=3,30$) und 4 ($M=3,84$, $SD=3,80$). Nach Bonferroni differiert die erste Trainingsstunde signifikant von den Stunden 2, 3, 5, und 6. Die zweite, dritte und sechste Trainingseinheit sind signifikant unterschiedlich zur vierten Einheit. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant in der Anwendung adaptiver Emotionsregulationsstrategien nach positivem Feedback ($F(1,22)=1,28$, $p=0,27$, $d=0,22$).

„Adaptive Emotionsregulation nach positivem Feedback“ setzt sich aus den Strategien „holt sich Zustimmung“, „reagiert mit Freude/Zufriedenheit“, „zeigt gesteigertes Interesse/Mitarbeit“ und „hält Verhalten aufrecht“ zusammen.

Das Item „holt sich Zustimmung“ zeigt über die Zeit des Trainings eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=146,24$, $p<0,001$, $d=1,16$). Die höchsten Ausprägungen weist das Item in der zweiten ($M=5,96$, $SD=2,70$), dritten ($M=5,66$, $SD=3,15$) und sechsten Einheit ($M=5,56$, $SD=3,88$) auf. Am niedrigsten sind die Werte in der ersten Trainingseinheit ($M=1,52$, $SD=3,03$), welche sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6 unterscheidet. Die vierte Trainingsstunde ist signifikant unterschiedlich zu der zweiten und dritten. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Unterschiede in diesem Item ausgemacht werden ($F(1,22)=0,91$, $p=0,35$, $d=0,20$).

Über die Zeit der Beobachtung weist das Item „reagiert mit Freude/Zufriedenheit“ eine höchst signifikante Veränderung auf ($F(5,23)=161,90$, $p<0,001$, $d=1,24$).

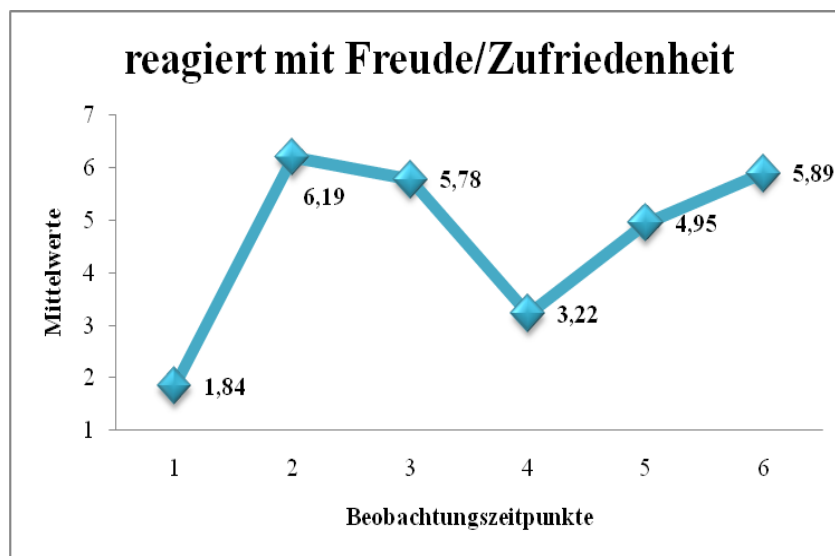


Abbildung 21: Mittelwerte des Items "reagiert mit Freude/Zufriedenheit"

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte Trainingsstunde ist signifikant unterschiedlich zu den Stunden 2 und 3. Jungen und Mädchen weisen keine signifikanten Unterschiede in diesem Verhalten auf ($F(1,22)=0,69$, $p<0,41$, $d=0,17$).

Das Item „*zeigt gesteigertes Interesse/Mitarbeit*“ weist über die Erhebungszeit höchst signifikante Veränderungen auf ($F(5,23)=233,37$, $p<0,001$, $d=1,13$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der zweiten ($M=6,65$, $SD=2,70$) und sechsten Trainingsstunde ($M=6,52$, $SD=4,42$) beobachtet, am seltensten in der ersten Einheit ($M=1,98$, $SD=3,61$), welche sich nach Bonferroni auch signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6 unterscheidet. Die vierte Unterrichtsstunde ist signifikant unterschiedlich zur zweiten Stunde. Jungen und Mädchen weisen keine signifikanten Unterschiede auf ($F(1,22)=1,66$, $p=0,21$, $d=0,23$).

Über die Zeit der Beobachtung zeigt sich im Item „*hält Verhalten aufrecht*“ eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=260,17$, $p<0,001$, $d=0,82$). In der zweiten ($M=7,66$, $SD=2,85$) und sechsten Einheit ($M=7,29$, $SD=4,38$) weist das Item die höchsten Ausprägungen auf, in der ersten ($M=2,15$, $SD=3,88$) die geringsten. Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte Einheit ist signifikant unterschiedlich zu den Trainingseinheiten 2 und 3. Signifikante Geschlechtsunterschiede konnten in diesem Item nicht ausgemacht werden ($F(1,22)=0,69$, $p=0,42$, $d=0,82$).

9.7.3 Emotionskontrolle

9.7.3.1 Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF)

Aus dem EKF von Rindermann (2008) wurden Items aus den Skalen „*Regulation und Kontrolle eigener Emotionen*“ und „*Regulation der Gefühle anderer*“ entnommen.

Die Skala „*Regulation und Kontrolle eigener Emotionen*“ nimmt über die Zeit der Beobachtung einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=342,73$, $p<0,001$, $d=1,17$). Die größten Ausprägungen weist die Skala in der zweiten ($M=8,12$, $SD=2,82$) und dritten Einheit ($M=8,15$, $SD=2,28$) auf. Die niedrigsten Werte zeigen sich in der ersten Trainingseinheit ($M=3,37$, $SD=4,53$), welche sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6 unterscheidet. Die vierte Trainingsstunde ist signifikant different zu den Einheiten 2, 3 und 6. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,76$, $p=0,39$, $d=0,18$).

„Regulation und Kontrolle eigener Emotionen“ setzt sich aus den Items „kann nichts so leicht aus der Ruhe bringen“, „kann eigenen Ärger/Wut gut kontrollieren“ und „kann sich in schwierigen Situationen gut steuern“ zusammen.

Das Item „kann nichts so leicht aus der Ruhe bringen“ zeigt über die Zeit der Erhebung eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=223,70$, $p<0,001$, $d=0,76$). Die höchsten Ausprägungen weist das Item in der zweiten ($M=7,61$, $SD=3,00$) und dritten Einheit ($M=7,75$, $SD=2,50$) auf. Die niedrigsten Werte wurden in der ersten Einheit ($M=3,26$, $SD=4,41$) notiert. Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Trainingsstunde signifikant von den Stunden 2, 3, 5 und 6. Die vierte Einheit ist signifikant unterschiedlich zur zweiten und dritten Trainingsstunde. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden ($F(1,22)=1,33$, $p=0,26$, $d=0,24$).

Im Item „kann eigenen Ärger/Wut gut kontrollieren“ lässt sich über die Zeit eine höchst signifikante Veränderung feststellen ($F(5,23)=504,27$, $p<0,001$, $d=1,15$).

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "kann eigenen Ärger/Wut gut kontrollieren"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	3,50	4,68
2	8,90	2,92
3	8,62	2,23
4	5,48	4,82
5	7,48	4,02
6	8,45	3,91

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte Trainingseinheit differiert signifikant von den Einheiten 2 und 3. Zwischen den Geschlechtern zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in diesem Item ($F(1,22)=0,23$, $p=0,63$, $d=0,08$).

Über die Zeit der Erhebung weist das Item „kann sich in schwierigen Situationen gut steuern“ eine höchst signifikante Veränderung auf ($F(5,23)=247,93$, $p<0,001$, $d=1,45$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der dritten ($M=8,10$, $SD=2,40$) und sechsten Einheit ($M=8,83$, $SD=2,88$) notiert, am seltensten in der ersten ($M=3,35$, $SD=4,51$), welche sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2, 3 5 und 6 unterscheidet.

Die vierte Trainingsstunde differiert signifikant von der zweiten und dritten Stunde. Zwischen den Geschlechtern besteht kein signifikanter Unterschied ($F(1,22)=0,63$, $p=0,43$, $d=0,19$).

Die Skala „*Regulation der Gefühle anderer*“ zeigt über die Zeit der Erhebung eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=199,63$, $p<0,001$, $d=0,85$).

Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala "Regulation der Gefühle anderer"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	2,26	3,03
2	5,76	2,23
3	5,74	2,23
4	3,82	3,55
5	5,25	2,77
6	4,71	2,74

Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt signifikante Abweichungen der ersten Einheit von den Trainingseinheiten 2, 3, 5 und 6. Die zweite und dritte Einheit differieren signifikant von der vierten Trainingseinheit. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in dieser Skala nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=2,95$, $p=0,1$, $d=0,40$).

Die Skala „*Regulation der Gefühle anderer*“ besteht aus den Items „*kann in schwierigen Situationen andere beruhigen*“, und „*kommt mit extremen Gefühlen anderer gut zurecht*“.

Das Item „*kann in schwierigen Situationen andere beruhigen*“ weist über die Zeit der Beobachtung höchst signifikante Veränderungen auf ($F(5,23)=109,06$, $p<0,001$, $d=0,76$). Am höchsten sind die Ausprägungen dieses Items in der zweiten ($M=4,26$, $SD=2,40$) und dritten Trainingsstunde ($M=4,10$, $SD=2,12$). Die niedrigsten Werte wurden in der ersten Einheit ($M=1,32$, $SD=1,96$) dokumentiert, welche sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6 unterscheidet. Die vierte und sechste Einheit sind signifikant unterschiedlich zur zweiten Unterrichtseinheit. Jungen und Mädchen weisen keine signifikanten Unterschiede in diesem Verhalten auf ($F(1,22)=2,58$, $p=0,12$, $d=0,39$).

Im Item „*kommt mit extremen Gefühlen anderer gut zurecht*“ zeigt sich über die Zeit der Untersuchung eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=199,17$, $p<0,001$, $d=0,78$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der zweiten ($M=7,27$, $SD=2,73$) und dritten Einheit ($M=7,37$, $SD=2,77$) beobachtet. Die niedrigsten Ausprägungen weist das Item in der ersten Einheit ($M=3,20$, $SD=4,35$) auf. Diese unterscheidet sich nach Bonferroni auch signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Außerdem zeigt der paarweise Vergleich der Mittelwerte signifikante Abweichungen der vierten Einheit von den Einheiten 2 und 3. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden ($F(1,22)=2,13$, $p=0,16$, $d=0,33$).

9.7.3.2 *Passender Gefühlsausdruck in Bezug auf die Lernemotionen* (Emotionskontrolle)

Die Skala „*passender Gefühlsausdruck in Bezug auf die Lernemotionen*“ nimmt über die Zeit der Untersuchung einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=340,47$, $p<0,001$, $d=1,07$). Die höchsten Werte wurden in der zweiten ($M=7,92$, $SD=3,10$) und dritten Einheit ($M=8,45$, $SD=1,94$) dokumentiert, in der ersten Einheit ($M=3,23$, $SD=4,28$) zeigt das Item die niedrigsten Ausprägungen. Nach Bonferroni unterscheiden sich die erste und vierte Trainingsstunde signifikant von den Stunden 2, 3, 5 und 6. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Differenzen ermittelt werden ($F(1,22)=0,51$, $p=0,48$, $d=0,16$).

„*Passender Gefühlsausdruck in Bezug auf die Lernemotionen*“ setzt sich aus den Items „*in Bezug auf Angst/Unsicherheit*“, „*in Bezug auf Ärger*“, „*in Bezug auf Langeweile*“, „*in Bezug auf Interesse*“, „*in Bezug auf Freunde*“ und „*in Bezug auf Zufriedenheit*“ zusammen.

Im Item „*passender Gefühlsausdruck in Bezug auf Angst/Unsicherheit*“ lässt sich eine höchst signifikante Veränderung über die Zeit erkennen ($F(5,23)=247,98$, $p<0,001$, $d=0,86$). Die höchsten Ausprägungen zeigt das Item in der zweiten ($M=8,55$, $SD=3,39$) und dritten Trainingseinheit ($M=9,23$, $SD=2,34$). Die niedrigsten Werte wurden in der ersten Einheit ($M=3,56$, $SD=4,74$) dokumentiert. Die erste Trainingsstunde unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von den Stunden 2, 3, 5 und 6. Die vierte Einheit differiert signifikant von der Zweiten und Dritten. Jungen und Mädchen

unterscheiden sich in diesem Item nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=1,79$, $p=0,19$, $d=0,30$).

Das Item „passender Gefühlsausdruck in Bezug auf Ärger“ nimmt über die Erhebungszeit einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=310,97$, $p<0,001$, $d=0,95$).

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "passender Gefühlsausdruck in Bezug auf Ärger"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	3,70	4,91
2	9,00	3,49
3	9,64	2,18
4	6,23	4,96
5	8,83	3,44
6	8,07	4,25

Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt signifikante Unterschiede zwischen der ersten Einheit und den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte Trainingsstunde differiert signifikant von der zweiten und dritten Stunde. Signifikante Geschlechtsunterschiede konnte nicht ermittelt werden ($F(5,23)=0,006$, $p=0,94$, $d=0,02$).

Der „passende Gefühlsausdruck in Bezug auf Langeweile“ erweist sich über die Untersuchungszeit als höchst signifikant ($F(5,23)=327,17$, $p<0,001$, $d=1,03$). Am häufigsten wurde der Ausdruck in der zweiten ($M=8,97$, $SD=3,49$) und dritten Einheit ($M=9,73$, $SD=2,24$) beobachtet. Die niedrigsten Ausprägungen zeigt das Item in der ersten Einheit ($M=3,57$, $SD=4,79$). Nach Bonferroni differiert die erste Trainingsstunde signifikant von den Stunden 2, 3, 5 und 6. Die vierte Einheit ist signifikant unterschiedlich zur zweiten und dritten Einheit. Jungen und Mädchen weisen keine signifikanten Unterschiede auf ($F(5,23)=0,31$, $p<0,001$, $d=1,03$).

Im Item „passender Gefühlsausdruck in Bezug auf Interesse“ konnte über die Zeit der Beobachtung eine höchst signifikante Veränderung ermittelt werden ($F(5,23)=318,23$, $p<0,001$, $d=1,17$).

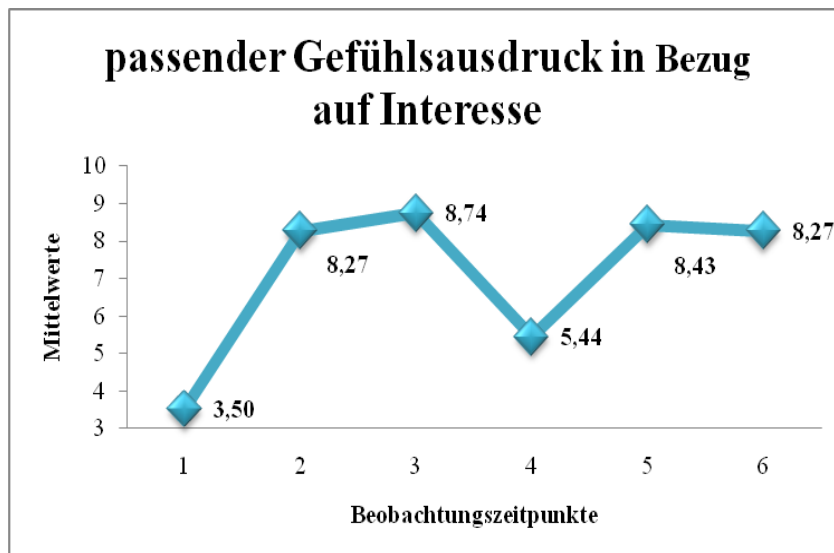


Abbildung 22: Mittelwerte des Items "passender Gefühlsausdruck in Bezug auf Interesse"

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die vierte Trainingsstunde differiert signifikant von der zweiten und dritten Stunde. Es konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede in diesem Item ausgemacht werden ($F(1,22)=0,23$, $p=0,63$, $d=0,11$).

Der „passende Gesichtsausdruck in Bezug auf Freude“ nimmt über die Zeit des Trainings einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=229,04$, $p<0,001$, $d=0,77$). Am häufigsten wurde das Item in der zweiten ($M=4,86$, $SD=2,45$) und dritten Einheit ($M=5,30$, $SD=1,52$) dokumentiert. Der niedrigste Wert wurde in der ersten Einheit ($M=1,77$, $SD=2,49$) aufgezeichnet. Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt signifikante Differenzen zwischen der ersten Trainingsstunde und den Stunden 2, 3, 5 und 6. Die vierte und sechste Einheit sind signifikant unterschiedlich zu den Einheiten 2 und 3. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden ($F(1,22)=0,43$, $p=0,52$, $d=0,14$).

Im Item „passender Gesichtsausdruck in Bezug auf Zufriedenheit“ zeigt sich über die Beobachtungszeit eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=221,93$, $p<0,001$, $d=1,12$). Die höchsten Werte wurden in der zweiten ($M=7,88$, $SD=3,41$), dritten ($M=7,99$, $SD=2,53$) und sechsten Einheit ($M=7,88$, $SD=3,83$) dokumentiert. Am niedrigsten sind die Ausprägungen in diesem Item in der ersten Einheit ($M=3,27$,

$SD=4,39$). Die erste Trainingsstunde unterscheidet sich nach Bonferroni signifikant von den Stunden 2, 3, 5 und 6. Die vierte Einheit differiert signifikant von der Zweiten und Dritten. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,70$, $p=0,41$, $d=0,19$).

9.7.4 Empathiefähigkeit

Die Skala „*Empathiefähigkeit*“ nimmt über die Zeit der Untersuchung einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=373,66$, $p<0,001$, $d=0,66$). Die höchsten Werte wurden in der zweiten ($M=4,69$, $SD=0,79$) und dritten Einheit ($M=4,63$, $SD=1,52$) verzeichnet, die niedrigsten Ausprägungen zeigt das Item in der vierten ($M=2,48$, $SD=2,00$) und sechsten Einheit ($M=3,42$, $SD=1,50$). Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Trainingsstunde signifikant von der zweiten und dritten, die zweite Einheit außerdem signifikant von der vierten, fünften und sechsten. Zwischen den Geschlechtern konnte keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden ($F(1,22)=0,71$, $p=0,41$, $d=0,08$).

„*Empathiefähigkeit*“ setzt sich aus den Items „*beobachtet die Gefühle anderer aufmerksam*“, „*Anteilnahme an Angst/Unsicherheit*“, „*Anteilnahme an Ärger*“, „*Anteilnahme an Langeweile*“, „*Anteilnahme an Interesse*“, „*Anteilnahme an Freude*“ und „*Anteilnahme an Zufriedenheit*“ zusammen.

Das Item „*beobachtet die Gefühle anderer aufmerksam*“ zeigt über die Zeit der Untersuchung höchst signifikante Veränderungen ($F(5,23)=365,37$, $p<0,001$, $d=1,09$).

Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "beobachtet die Gefühle anderer aufmerksam"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	1,62	2,27
2	4,48	2,09
3	5,03	1,66
4	2,99	2,73
5	4,46	2,02
6	3,99	2,07

Nach Bonferroni differiert die erste Einheit signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6. Die zweite, dritte und fünfte Einheit sind signifikant unterschiedlich zur vierten

Trainingseinheit. Jungen und Mädchen zeigen keine signifikant unterschiedlichen Werte in diesem Item ($F(1,22)=0,17$, $p=0,68$, $d=0,07$).

Im Item „*Anteilnahme an Angst/Unsicherheit*“ wurde eine höchst signifikante Veränderung über die Beobachtungszeit ermittelt ($F(5,23)=266,28$, $p<0,001$, $d=0,95$). Die höchsten Ausprägungen wurden in der dritten ($M=4,01$, $SD=1,70$) und fünften Einheit ($M=3,44$, $SD=2,11$) dokumentiert. Am niedrigsten sind die Werte in der ersten Trainingseinheit ($M=1,39$, $SD=2,08$). Die erste Trainingsstunde unterscheidet sich nach Bonferroni außerdem signifikant von den Einheiten 3, 4, 5 und 6. Die vierte Trainingsstunde differiert signifikant von den Stunden 2, 3 und 5. Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern konnten nicht ermittelt werden ($F(1,22)=1,39$, $p=0,25$, $d=0,95$).

Über die Zeit der Untersuchung lässt sich im Item „*Anteilnahme an Ärger*“ eine höchst signifikante Veränderung erkennen ($F(5,23)=344,50$, $p<0,001$, $d=1,22$).

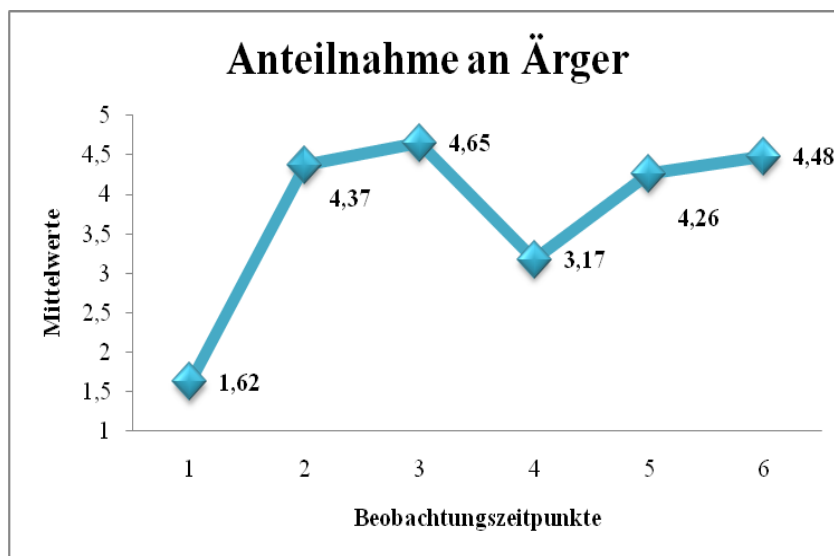


Abbildung 23: Mittelwerte des Items "Anteilnahme an Ärger"

Nach Bonferroni unterscheidet sich die erste Einheit signifikant von den Einheiten 2, 3, 4, 5 und 6. Die dritte Trainingsstunde differiert signifikant von der vierten Stunde. Jungen und Mädchen weisen keine signifikanten Unterschiede auf ($F(1,22)=0,002$, $p=0,90$, $d=0,02$).

Die Analyse des Items „*Anteilnahme an Langeweile*“ lässt höchst signifikante Veränderungen erkennen ($F(5,23)=275,49$, $p<0,001$, $d=0,82$). Die höchsten Ausprägungen wurden in der zweiten ($M=1,93$, $SD=0,98$) und dritten Einheit ($M=2,01$, $SD=0,76$) dokumentiert. Am niedrigsten sind die Werte in der ersten Trainingseinheit ($M=0,68$, $SD=0,95$), welche sich nach Bonferroni signifikant von den Einheiten 2, 3, 5 und 6 unterscheidet. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Differenzen ermittelt werden ($F(1,22)=0,11$, $p=0,74$, $d=0,31$).

Im Item „*Anteilnahme an Interesse*“ zeigt sich über die Zeit der Untersuchung eine höchst signifikante Veränderung ($F(5,23)=235,94$, $p<0,001$, $d=0,81$). Am häufigsten wurde dieses Verhalten in der zweiten ($M=3,65$, $SD=2,12$) und dritten Einheit ($M=5,24$, $SD=2,39$) beobachtet, am seltensten in der ersten Einheit ($M=1,48$, $SD=2,32$), welche nach Bonferroni signifikant unterschiedlich zu den Trainingseinheiten 2, 3, 5 und 6 ist. Die dritte Trainingsstunde differiert signifikant von den Stunden 1, 2, 4, 5 und 6. Es konnten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ermittelt werden ($F(1,22)=0,53$, $p=0,47$, $d=0,13$).

Über die Zeit der Beobachtung konnte im Item „*Anteilnahme an Freude*“ eine höchst signifikante Veränderung verzeichnet werden ($F(5,23)=223,88$, $p<0,001$, $d=0,93$).

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Anteilnahme an Freude"

Beobachtungszeitpunkte	Mittelwert	Standardabweichung
1	2,24	3,01
2	5,38	2,28
3	6,23	1,98
4	2,05	2,84
5	4,32	3,13
6	4,89	2,67

Nach Bonferroni unterscheiden sich die erste, dritte und vierte Einheit signifikant von den Einheiten 2, 5 und 6. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in diesem Item nicht signifikant voneinander ($F(1,22)=0,26$, $p=0,62$, $d=0,10$).

Das letzte Item der Skala „*Empathiefähigkeit*“, „*Anteilnahme an Zufriedenheit*“ nimmt über die Zeit der Erhebung einen höchst signifikanten Verlauf ($F(5,23)=282,26$, $p<0,001$, $d=0,63$). Die höchsten Ausprägungen weist das Item in der zweiten ($M=3,81$,

$SD=2,13$) und dritten Einheit ($M=5,25$, $SD=2,14$) auf. Die niedrigsten Werte wurden in der ersten ($M=1,49$, $SD=2,20$) und sechsten Einheit ($M=2,75$, $SD=1,77$) dokumentiert. Der paarweise Vergleich der Mittelwerte nach Bonferroni zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der ersten Einheit und den restlichen fünf. Die dritte Einheit differiert signifikant von der vierten und sechsten, die fünfte Trainingsstunde weicht signifikant von der sechsten Stunde ab. Geschlechtsunterschiede konnten dabei nicht ausgemacht werden ($F(1,22)=1,11$, $p=0,30$, $d=0,19$).

9.8 Beobachterübereinstimmung – Ratingsystem – Emotionale Kompetenz

Die Beobachterübereinstimmung wurde mit dem Kappa-Koeffizienten nach Cohen berechnet. Bei einem Wert von $\kappa=1$ stimmen die Beobachter in allen Urteilen überein, Interrater-Reliabilitätswerte von $\kappa \geq 0,75$ gelten als „gute“ bis „ausgezeichnete“ Übereinstimmung. Werte von 0,40 bis 0,60 werden als „vielleicht noch annehmbar“ bezeichnet. Wurde ein Kappa-Koeffizient unter 0,40 ermittelt können die Übereinstimmungen nur mehr mit Vorbehalten interpretiert werden (Bortz & Döring, 2006; Greve & Wentura, 1997).

Tabelle 23: Beobachterübereinstimmung - Ratingsystem - Emotionale Kompetenz

Beobachterübereinstimmung – Ratingsystem - Emotionale Kompetenz		
Item	κ	p
Emotionsausdruck: <i>Angst/Unsicherheit verbal</i>	0,86	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Ärger verbal</i>	0,93	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Langeweile verbal</i>	0,80	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Interesse verbal</i>	0,86	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Freude verbal</i>	0,81	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Zufriedenheit verbal</i>	0,86	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Angst/Unsicherheit in Mimik, Gestik</i>	0,96	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Ärger in Mimik, Gestik</i>	0,91	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Langeweile in Mimik, Gestik</i>	0,90	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Interesse in Mimik, Gestik</i>	0,86	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Freude in Mimik, Gestik</i>	0,81	<0,001
Emotionsausdruck: <i>Zufriedenheit in Mimik, Gestik</i>	0,86	<0,001
Reaktion auf negatives Feedback (maladaptiv): <i>stellt Mitarbeit ein/gibt auf</i>	0,96	<0,001
Reaktion auf negatives Feedback (maladaptiv): <i>zieht sich zurück</i>	0,93	<0,001
Reaktion auf negatives Feedback (maladaptive): <i>Wut/Ärger</i>	0,88	<0,001
Reaktion auf negatives Feedback (maladaptiv): <i>fängt Streit an</i>	0,81	<0,001
Reaktion auf negatives Feedback (adaptiv): <i>Verhaltensänderung</i>	0,71	<0,001
Reaktion auf positives Feedback: <i>holt sich Zustimmung</i>	0,79	<0,001
Reaktion auf positives Feedback: <i>Zufriedenheit/Freude</i>	0,71	<0,001
Reaktion auf positives Feedback: <i>zeigt gesteigertes Interesse/Mitarbeit</i>	0,79	<0,001
Reaktion auf positives Feedback: <i>hält Verhalten aufrecht</i>	0,75	<0,001
EKF: <i>kann nichts so leicht aus der Ruhe bringen</i>	0,80	<0,001
EKF: <i>kann eigenen Ärger/Wut gut kontrollieren</i>	0,86	<0,001
EKF: <i>es fällt ihm/ihr schwer seine/ihre Gefühle zu beschreiben</i>	0,87	<0,001
EKF: <i>kann sich in schwierigen Situationen gut steuern</i>	0,77	<0,001
EKF: <i>kann anderen mitteilen wie er/sie sich innerlich fühlt</i>	0,80	<0,001
EKF: <i>kann gut seine/ihre Gefühle in Worte fassen</i>	0,79	<0,001
EKF: <i>zeigt offen wie es ihm/ihr geht</i>	0,75	<0,001
EKF: <i>kann in schwierigen Situationen andere beruhigen</i>	0,72	<0,001
EKF: <i>kommt mit extremen Gefühlen anderer gut zurecht</i>	0,85	<0,001
Passender Gefühlsausdruck: <i>Angst/Unsicherheit</i>	0,92	<0,001
Passender Gefühlsausdruck: <i>Ärger</i>	0,87	<0,001
Passender Gefühlsausdruck: <i>Langeweile</i>	0,86	<0,001
Passender Gefühlsausdruck: <i>Interesse</i>	0,93	<0,001
Passender Gefühlsausdruck: <i>Freude</i>	0,78	<0,001
Passender Gefühlsausdruck: <i>Zufriedenheit</i>	0,88	<0,001
Empathie: <i>beobachtet Gefühlsregungen anderer aufmerksam</i>	0,90	<0,001
Empathie: <i>zeigt Anteilnahme an Angst/Unsicherheit</i>	0,88	<0,001
Empathie: <i>zeigt Anteilnahme an Ärger</i>	0,86	<0,001
Empathie: <i>zeigt Anteilnahme an Langeweile</i>	0,74	<0,001
Empathie: <i>zeigt Anteilnahme an Interesse</i>	0,87	<0,001
Empathie: <i>zeigt Anteilnahme an Freude</i>	0,74	<0,001
Empathie: <i>zeigt Anteilnahme an Zufriedenheit</i>	0,83	<0,001

10 INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die Hypothesentestungen zusammenfassend dargestellt und ausführlich interpretiert und diskutiert. Die Tabelle 24 soll noch einmal einen Überblick über alle Fragestellungen, beibehaltenen Hypothesen sowie Ergebnisse geben.

Tabelle 24: Überblick der Fragestellungen, Hypothesen und Ergebnisse

Fragestellung	Beibehaltende Hypothesen	F	p	d
Soziale Kompetenz				
A	H1 ^A – Durchsetzungsfähigkeit	28,34	<0,001	0,99
B	H1 ^{B1} – erwünschtes Kommunikationsverhalten	230,7	<0,001	0,66
	H1 ^{B2} – unerwünschtes Kommunikationsverhalten	202,35	<0,001	0,67
C	H1 ^C – Teamfähigkeit	183,26	<0,001	1,39
D	H1 ^D – Kritikfähigkeit	293,12	<0,001	1,54
Emotionale Kompetenz				
E	H1 ^{E1} – maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback	36,01	<0,001	0,62
	H1 ^{E2} – adaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback	37,19	<0,001	0,72
	H1 ^{E3} – adaptive Emotionsregulation nach positivem Feedback	216,49	<0,001	1,29
	H1 ^{E4} – Regulation und Kontrolle eigener Emotionen	342,73	<0,001	1,17
	H1 ^{E5} – Regulation der Gefühle anderer	199,63	<0,001	0,85
	H1 ^{E6} – Emotionskontrolle (passender Emotionsausdruck)	340,47	<0,001	1,07
F	H1 ^{F1} – Ausdruck negativer Emotionen, verbal	39,79	<0,001	0,29
	H1 ^{F2} – Ausdruck negativer Emotionen, nonverbal	297,77	<0,001	1,12
	H1 ^{F3} – Ausdruck positiver Emotionen, verbal	33,78	<0,001	0,75
	H1 ^{F4} – Ausdruck positiver Emotionen, nonverbal	275,92	<0,001	0,92
G	H1 ^G – Empathiefähigkeit	373,66	<0,001	0,66

10.1 Analyse der Ergebnisse des Indexsystems – Soziale Kompetenz

Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse der sozialen Kompetenz, die durch das Indexsystem erhoben wurden ausführlich interpretiert und diskutiert werden. Für die Analyse der Ergebnisse wird laufend auf die Arbeit von Burger (2007) Bezug genommen, da diese, wie in Abschnitt 8.1 erläutert, dieselbe Stichprobe mittels Fragebogen untersuchte.

10.1.1 Interaktionspartner

Die drei Items, „Hund“, „Mitschüler“ und „Leiterin“ zeigen signifikante Veränderungen über die Zeit auf. Aufgrund des „Alles-oder-nichts-Prinzips“ des Time-Samplings lässt sich diese Veränderung nicht im Sinne von „je mehr Interaktion, desto besser“ interpretieren, sondern muss unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Die wenigen Kontakte mit dem Hund in der ersten Einheit sind beispielsweise durchaus erwünscht. In den ersten Modulen der Trainingseinheit („Kurzbesuche und Kennenlernen“, „erste Kommunikation“) wird versucht langsam den Kontakt zwischen Kind und Hund herzustellen, um gerade das Tier durch zu viele „Streicheleinheiten“ nicht zu überfordern (Handlos et al., 2005). In der zweiten Trainingseinheit kommt es zu einem Anstieg der Interaktion zwischen Kind und Hund und lässt sich mit dem Beginn der „Hundestunde“ und der Arbeit „am“ Hund erklären. Das Absinken der Kontakte zwischen Trainingsteilnehmer und Hund in der dritten, vierten und fünften Einheit ist differenziert zu betrachten. Einerseits sind die Kinder bereits an das Tier gewöhnt und haben nicht ständig das Bedürfnis es zu berühren, andererseits zeigt sich auch in den anderen Interaktionsskalen ein Absinken der Kontakte, was eher für einen allgemeinen Rückzug der Kinder in diesen Einheiten spricht und noch zu erklären sein wird. Die sechste Einheit zeichnet sich wieder durch einen Anstieg der Interaktion zwischen Kind und Hund aus. Kind und Hund haben sich aneinander gewöhnt, der Hund geht offen auf die Kinder zu und holt sich „Streicheleinheiten“. Außerdem wissen die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits, dass das Training bald zu Ende sein wird und haben möglicherweise verstärkt das Bedürfnis, mit dem Tier in Kontakt zu treten.

Auch die Interaktionen zwischen den Mitschülern zeigen signifikante Veränderungen über die Beobachtungszeitpunkte. Wenn die Schüler miteinander in Interaktion treten,

dann kann das mehrere Gründe haben. Einerseits sind Interaktionen in Form von Gruppenübungen erwünscht, andererseits kommt es, wie in Schulklassen üblich, auch zu Störungen durch Gespräche der Schüler untereinander. Die wenigen Kontakte zwischen den Mitschülern in der ersten Einheit lassen sich mit dem Aspekt des „Kennenlernens“ erklären. Da die Schulklasse für die MTI in zwei Gruppen geteilt wurde, musste sich die Trainingsgruppe neu formieren und kennenlernen. Le Bon (1974) hält fest, dass eine Schulklasse Zeit benötigt, um eine Gruppe zu bilden. Nach Liebe-Harkot (1976) wirkt sich die Art der Gruppenzusammensetzung auf die Interaktion in den Gruppen aus und hat Einfluss auf den gesamten Lern- und Trainingsprozess. In der zweiten Einheit werden die meisten Kontakte zwischen den Schülern beobachtet. Dies kann einerseits mit den beginnenden Gruppenübungen in Zusammenhang gebracht werden, und andererseits treten nun auch störende Kinder mehr in den Vordergrund. Hare (1962, 1965) sieht in diesem Zusammenhang die Gruppengröße als Hauptproblem. Er berichtet, dass sich Mitglieder einer zu großen Gruppe häufig entrechtet fühlen und aus diesem Grund störende Subgruppen bilden (zitiert nach Ulich, 1971). Auch Anger (1966) sieht in zu großen Klassen die Gefahr einer Teilgruppenbildung (zitiert nach Ulich, 1971). In der dritten, vierten und fünften Einheit kommt es wieder zu einem Abfall der Interaktion zwischen den Schülern und hält sich mit einem durchschnittlichen Wert von 1,1 ($SD=1,07$) auf relativ niedrigem Niveau, das heißt die Schüler hatten durchschnittlich einmal Kontakt miteinander. In der sechsten Trainingseinheit kommt es wieder zu einem Anstieg der Kontakte zwischen den Schülern, was im Sinne der MTI durchaus als positiv zu werten ist. Studien konnten zeigen, dass tiergestützte Interventionen zu einem höheren Integrationsgrad in der Klasse führen (Hergovich, Monshi, Semmler & Zieglmayer, 2002) und die soziale Kontaktbereitschaft fördern (Otterstedt, 2001). Burger (2007) publiziert in ihrer Fragebogenstudie, dass die Schüler von mehr positiven Kontakten untereinander, einem stärkeren sozialen Zusammenhalt in der Klasse und einer Verbesserung der sozialen Integration berichten.

Die Interaktion zwischen Schülern und Lehrerinnen zeigen signifikante Veränderungen über die Zeit. Auch hier muss die Interaktion sowohl positiv, im Sinne von Mitarbeit, als auch negativ, als Tadel durch die Lehrerin betrachtet werden. Die meisten Kontakte waren in der ersten und der letzten Einheit zu beobachten. Zu Beginn des Trainings

scheint die Aufmerksamkeit hoch zu sein, die Schüler und Lehrerinnen stellen sich vor, und erste Kontakte werden geknüpft. So haben Untersuchungen gezeigt, dass tiergestützte Interventionen zu einer Steigerung der sozialen Interaktion mit Fremden führen (Robins & Sanders, 1991, zitiert nach Handlos et al., 2005). Der negative Einfluss einer zu großen Gruppe spielt auch in diesem Zusammenhang eine Rolle. So meint Scala (1974) beispielsweise, „die hohen Schülerzahlen in Klassen fixieren die Autoritätsstellung des Lehrers und unterstreichen sein Kommunikationsmonopol“ (Scala, 1974, S. 184). Carter und Kollegen (1958) halten fest, dass in großen Gruppen nur noch die „besonders energischen und aggressiven Mitglieder in der Lage sind, ihre Ideen und Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen“ (Carter et al. 1958, zitiert nach Yalom, 2007, S. 330).

10.1.2 Kommunikationsfähigkeit

Nach Diegritz und Rosenbusch (1977) wird menschliche Kommunikation von unterschiedlichen Rahmenbedingungen beeinflusst. Demnach zeigen Schüler in verschiedenen Situationen des Unterrichts unterschiedliches, kommunikatives Verhalten. Die Skalen *„erwünschtes und unerwünschtes Kommunikationsverhalten“* weisen über die Untersuchungszeitpunkte höchst signifikante Veränderungen auf. Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern konnte nicht festgestellt werden. Allerdings berichtet Burger (2007), dass die Mädchen grundsätzlich aufmerksamer waren und sich mehr in den Unterricht einbrachten, was auch die teilweise höheren Mittelwerte der Schülerinnen in den einzelnen Items bestätigen.

Auch in allen Items der Skalen *„erwünschtes“* und *„unerwünschtes Kommunikationsverhalten“* konnten signifikante Veränderungen über die Testzeitpunkte ermittelt werden. Vor allem in der zweiten und dritten Einheit zeigen sich hohe Ausprägungen in den Items *„angemessen Lautstärke“*, *„deutliche“* und *„flüssige Sprache“*. Im Gegensatz dazu sinkt in den letzten zwei Einheiten die *„unangemessene Lautstärke“*. Die Sprache ist weniger undeutlich und weniger stockend. Diese positiven Aspekte der Sprachmodulation sprechen durchaus für den positiven Trainingseffekt der MTI. Im Umgang mit dem Tier sind exakte, wohldosierte verbale und nonverbale Signale erwünscht (Olbrich & Otterstedt, 2003). Schon Prasch (2005) konnte in ihrer Untersuchung eine positive Entwicklung in den Bereichen

verbale und nonverbale Kommunikation feststellen. Auch Sinabell (2007) zeigte in ihrer Evaluation der MTI Verbesserungen der positiven sprachlichen Aspekte auf.

Yalom (2007) orientiert sich bei der Beschreibung der Entstehungsphasen der Gruppe an dem Modell von Tuckman (1965) und hält die ersten Gruppensitzungen und Trainingseinheiten per se für erfolgreich. Für Tuckman (1965), der diese Phase „Formierungsphase“ nennt, ist dieses Stadium der Gruppenbildung geprägt durch Höflichkeit und gegenseitiges Kennenlernen. Yalom (2007) beschreibt den Kommunikationsstil der ersten Phase als stereotyp und ist der Meinung, die Gruppe brauche Anleitung und Strukturierung. Für Yaloms Vermutung sprechen die hohen Werte in den Items „*Aufforderung*“ und „*lässt andere ausreden*“ und gleichzeitig niedrigen Werte in den Items „*Eigeninitiative*“ und „*unterbricht andere*“. Die Schüler sind aufmerksam und lassen sich von den Trainerinnen leiten, sie unterbrechen einander nicht und nehmen aktiv am Geschehen teil.

In der vierten beziehungsweise fünften Trainingseinheit kommt es teilweise wieder zum gewohnten Abfall des positiven Kommunikationsverhaltens beziehungsweise Anstieg des negativen Verhaltens. Yalom (2007) beschreibt diese Einheiten als Phase der Rebellion und des Konflikts. Nach Tuckman (1965) ist diese Phase geprägt durch Cliquenbildung und den Kampf um Führung. Auch hier könnte der Aspekt der Gruppengröße wieder eine Rolle spielen. Allgemein werden kleinere Gruppen als kommunikativ effizienter angesehen (Diegritz & Rosenbusch, 1977). Diegritz und Rosenbusch (1977) stellten fest, dass sich bereits bei Sechsergruppen einzelne Mitglieder zeitweise oder ganz aus dem Geschehen zurückziehen und sich nicht mehr aktiv beteiligen. Liebe-Harkort (1976) publiziert, dass sich ein großer Teil der Gruppenmitglieder unterdurchschnittlich proportional am Gruppengeschehen beteiligt und nur einige wenige den Hauptteil der Interaktion übernehmen.

In der fünften Einheit stabilisiert sich das „*erwünschte Kommunikationsverhalten*“ teilweise und zeigt in der sechsten Trainingseinheit wieder einen Anstieg. Gleichzeitig kann ein Abfall des „*unerwünschten Kommunikationsverhaltens*“ in der vierten Unterrichtsstunde beobachtet werden. Nach Yalom (2007) kommt es in der letzten Phase der Gruppenbildung zur Entwicklung von Kohäsivität. Die Gruppe versteht sich als zusammenhängende Einheit, vertraut sich gegenseitig und lässt Selbstoffenbarung

zu. Tuckman (1965) beschreibt diese Phase als „Arbeitsphase“. Diese zeichnet sich durch Arbeitsorientierung, Solidarität und zielgerichtetem Handeln aus. Auch dafür sprechen wieder die hohen Werte im Item „*lässt andere ausreden*“ und die niedrigen Ausprägungen in den Items „*unterbricht andere*“ und „*Eigeninitiative*“. Weiters verwenden die Schüler eine adäquate Laustärke und Stimmmodulation, sie halten den Blickkontakt und zeigen angemessene Mimik und Gestik. Insgesamt kann von einem positiven Effekt der MTI auf das erwünschte Kommunikationsverhalten gesprochen werden. Wie schon andere Studien zeigen konnten, wirken sich tiergestützte Interventionen positiv auf die Entwicklung der Kommunikationsfertigkeiten aus (Bertilsson, 2009; Burger, 2007; Guttman, Predovic & Zemanek, 1985; Prash, 2005; Sinabell, 2007).

10.1.3 Mitarbeit und Aufmerksamkeit

In den, während der Beobachtung zusätzlich erhobenen Bereichen „*Mitarbeit*“ und „*Aufmerksamkeit*“, kommt es mit der Zeit des Trainings zu höchst signifikanten Verbesserungen. Abgesehen von der vierten Einheit, in der in der „*Mitarbeit*“ ein leichter Rückgang verzeichnet wurde, kann von einem kontinuierlichen Anstieg gesprochen werden. Vor allem in der letzten Einheit zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Jungen ($M=4,69$, $SD=2,96$) und Mädchen ($M=6,89$, $SD=2,43$). Im Item „*Aufmerksamkeit*“ ist dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern in der letzten Einheit noch größer (Burschen $M=6,79$, $SD=4,73$; Mädchen: $M=10,11$, $SD=0,44$)

10.2 Analyse der Ergebnisse des Ratingsystems – Soziale Kompetenz

Im Unterkapitel 10.2 sollen die Ergebnisse der sozialen Kompetenz, welche durch das Ratingsystem erhoben wurden, ausführlich interpretiert und diskutiert werden.

10.2.1 Durchsetzungsfähigkeit

Die Skala „*Durchsetzungsfähigkeit*“ zeigt über die Untersuchungszeit höchst signifikante Veränderungen auf, wobei sich die erste Einheit signifikant von den fünf anderen Einheiten unterscheidet. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Jungen sind mit einem Mittelwert

von 4 ($SD=4,87$) jedoch im Durchschnitt deutlich durchsetzungsfähiger als die Mädchen ($M=2$, $SD=4,64$).

Die einzelnen Items der Skala nehmen über die Testzeitpunkte den Verlauf in die erwünschte Richtung und erweisen sich durchgehend als höchst signifikant. Schon frühere Evaluationsstudien der MTI konnten einen positiven Einfluss des Trainings auf die Durchsetzungsfähigkeit ermitteln (Blauensteiner, 2009; Prasch, 2005; Raffetseder, 2008; Sinabell, 2007; Widmann, 2008). Sinabell (2007) führt die positiven Werte der „Durchsetzungsfähigkeit“ auf ein Ansteigen des globalen Selbstwertes bei den Kindern und Jugendlichen zurück. Wenn die Schüler von sich überzeugt sind und an ihr Wissen und ihre Fähigkeiten glauben, sind sie eher in der Lage ihre Interessen durchzusetzen und auf Kritik angemessen zu reagieren. Sie ordnen sich anderen Schülern nicht unter, sondern stehen zu ihren Meinungen. Forscher, die die Mensch-Tier-Beziehung untersuchten, konnten aufzeigen, dass Tiere einen positiven Einfluss auf den Selbstwert und das Selbstkonzept haben (Bergler, 1994; Guttman, Predovic & Zemanek, 1983; Rhein, 1994; Serpell, 1996; Triebenbacher, 1998).

Das Item „*kann andere auf seine/ihre Seite ziehen*“ nimmt über die Untersuchungszeit einen höchst signifikanten Verlauf. Vor allem die zweite und dritte Einheit fallen durch hohe Mittelwerte auf. Ein Grund dafür könnten wieder die ersten Kontakte mit dem Tier sein. Die Schüler müssen sich zu Teams zusammenschließen und gemeinsam mit dem Hund arbeiten. Vor allem bei diesen Aufgaben ist Selbstbewusstsein und Durchsetzungsfähigkeit gefragt, denn die Kinder müssen untereinander entscheiden, welches von ihnen am besten für eine bestimmte Aufgabe „am Tier“ geeignet ist. In der vierten Einheit kommt es zum gewohnten Abfall. Danach fallen vor allem die Mädchen durch einen kontinuierlichen Anstieg in diesem Verhalten auf, während die Burschen in der letzten Einheit eine geringe Ausprägung in diesem Item aufzeigen. Insgesamt unterscheiden sich Schüler ($M=3,50$, $SD=2,71$) und Schülerinnen ($M=4,15$, $SD=2,61$) allerdings nicht signifikant voneinander.

Auch im „*Kritisieren abweichender Meinungen*“ kommt es zu einer signifikanten Veränderung über die Zeit. Vor allem dieses Verhalten spricht für eine Zunahme des Selbstwertes bei den Schülerinnen und Schülern. Obwohl es in der vierten Einheit wieder zu dem oft beobachteten Abfall des Verhaltens kommt, kann dennoch von einem

kontinuierlich positiven Verlauf dieses Items gesprochen werden. Die Schüler sind selbstbewusst und haben keine Angst die Meinung anderer zu kritisieren wenn, sie diese subjektiv als falsch empfinden.

Die Reaktion auf Kritik zeigt über die Untersuchungszeit eine höchst signifikante Veränderung. Hier fällt vor allem der Unterschied zwischen den Geschlechtern auf, der ebenfalls signifikant ist. Während die Mädchen über die Trainingszeit relativ geringe Werte haben, steigen die Werte bei den Jungen in der zweiten und dritten Einheit an. Die Schülerinnen scheinen grundsätzlich weniger auf Kritik zu reagieren, weder positiv noch negativ. Im Gegensatz dazu fallen die Burschen sowohl durch hohe „*angemessene Reaktion auf Kritik*“ als auch durch „*unangemessene Reaktion auf Kritik*“ auf. In der Untersuchung von Burger (2007) beschreiben sich die Jungen weit weniger selbstbewusst als die Mädchen. Möglicherweise ein Grund dafür, warum die Burschen insgesamt sensibler und offensichtlicher auf Kritik reagieren als die Mädchen. Außerdem fallen, wie in Schulen durchaus üblich, vereinzelt Kinder durch Störungen auf. Gerade bei den Mädchen wurde viel „getratscht“, jedoch sehr subtil und meist nicht vor den Augen der Leiterinnen. Im Gegensatz dazu fielen die Jungen durch offensichtliche Störaktionen auf, was ihnen vermehrt Kritik einbrachte. Neubauer (2008) veröffentlichte, dass Störverhalten bei Mädchen wesentlich seltener vorkommt als bei Jungen. Shechtman und Gluk (2005) publizieren, dass Jungen in Gruppen grundsätzlich extrovertierter sind als Mädchen und sich mehr an der Gruppe orientieren. So konnte auch das Forscherteam feststellen, dass gerade bei den Burschen einzelne Schüler stark die restliche Gruppe, vor allem die anderen Jungen, beeinflusst haben. Aus diesem Grund wurde vor allem der männliche Teil der Klasse öfter kritisiert und getadelt als die Mädchen, was die vermehrte Häufigkeit der verschiedenen Reaktionen bei den Jungen erklären könnte.

Das Item „*lässt sich unterbrechen*“ zeigt einen höchst signifikanten aber diskontinuierlichen Verlauf im Rahmen der Beobachtung. Zwischen den Geschlechtern besteht kein Unterschied. Besonders in der zweiten und dritten Einheit lassen sich die Schülerinnen und Schüler häufig unterbrechen. Ein Grund dafür könnte sein, dass die „Arbeit am Hund“ grundlegend immer optimierbar ist und sich die beobachtenden Schüler und Trainerinnen mit Ratschlägen in das Geschehen einbringen. Aber auch in diesem Fall spielt das Störverhalten wieder eine Rolle. Selbstverständlich lassen sich

Schüler von anderen Schülern unterbrechen und sind nicht durchgehend aufmerksam im Unterricht.

10.2.2 Teamfähigkeit

Die Skala „*Teamfähigkeit*“ zeigt über die Beobachtungszeit einen höchst signifikanten Verlauf und weist mit einer Effektstärke von 1,39 einen sehr großen und für die Praxis bedeutsamen Effekt auf. Abgesehen von der vierten Einheit, in der sich wie gewohnt ein Abfall des erwünschten Verhaltens zeigt, fallen die Kinder durch einen kontinuierlichen Anstieg in ihrer Teamfähigkeit auf. Vor allem die Mädchen sind in der letzten Einheit mit einem durchschnittlichen Wert von 8 ($SD=1,55$) deutlich teamfähiger als die Burschen ($M=5,89$, $SD=2,73$). Kotrschal und Ortbauer konnten 2003 zeigen, dass die Anwesenheit eines Hundes in der Schulklasse positiven Einfluss auf das Klassenklima und den sozialen Zusammenhalt der Schüler nimmt. Auch Hergovich und Kollegen (2002) untersuchten die Effekte eines Hundes im Klassenzimmer und stellten fest, dass der Hund unter anderem die soziale Integration der Kinder positiv verbesserte. Eine Verbesserung des Sozialverhaltens und der sozialen Integration hat zwangsläufig auch positive Auswirkungen auf die Teamfähigkeit der Schulkinder.

Auf Itemebene zeigt sich über die Zeit der Erhebung ein höchst signifikanter Verlauf in die erwünschte Richtung. Die Kinder nehmen aktiv an den Gruppenübungen teil, stellen Wissen zur Verfügung und gehen auf Kompromisse und Vorschläge seitens der Lehrerinnen und der Klassenkameraden ein. Die Ausprägungen der Items „*trägt aktiv zur Zielerreichung der Übung bei*„ und „*stellt Wissen zur Verfügung*“, die kontinuierlich ansteigen, zeigen, dass sich die Schüler aktiv am Unterricht beteiligen und in der Lage sind das Gelernte wiederzugeben. Vor allem die Mädchen fallen hier in der letzten Einheit durch hohe Werte auf. Dass die Schüler auch bereit sind sich der Gruppe unterzuordnen, anderen den Vortritt zu lassen und gegebenenfalls zurückzutreten, beweisen die Ausprägungen der Items „*geht Kompromisse ein*“ und „*geht auf Vorschläge ein*“. Auch hier zeichnen sich die Mädchen in der letzten Einheit durch höhere Werte aus. Insgesamt unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen allerdings nicht signifikant voneinander. Burger (2007) konnte einen Anstieg im positiven Zusammenhalt der Schüler untereinander und der sozialen Integration in ihrer

Fragebogenstudie verzeichnen. Die Kinder stellten also diese Verbesserungen im Sozialverhalten und in Folge dessen auf die Teamfähigkeit auch subjektiv fest.

Dass die MTI die Teamfähigkeit in Schulklassen verbessert, konnten auch schon frühere Evaluationsstudien belegen (Burger, 2007; Raffetseder, 2008; Sinabell, 2007; Widmann, 2008).

10.2.3 Kritikfähigkeit

Die Skala „*Kritikfähigkeit*“ zeigt über die Zeit der Untersuchung einen höchst signifikanten Verlauf und mit einer Effektstärke von 1,54 bedeutsame Relevanz für die Praxis. Den Kindern fällt es am Ende des Trainings leichter, sich selbst und anderen Komplimente zu machen. Außerdem haben sie gelernt, Komplimente von anderen Schülern und den Lehrerinnen zu akzeptieren und adäquat darauf zu reagieren. Die Vermittlung von Werten ist einer der Eckpfeiler der MTI, die Kinder sollen lernen, sich gegenseitig wertzuschätzen und einander achtungsvoll zu begegnen (Stetina, Handlos & Kryspin-Exner, 2005). In einem Klima der Wertschätzung fällt es leichter, Komplimente auszusprechen und zu akzeptieren. Auch im Aussprechen von Kritik verbessern sich die Kinder. Am Ende des Schuljahres sind sie mehr in der Lage Kritik zu äußern, anderen und sich selbst gegenüber. Im Item „*akzeptiert Kritik*“ zeigen sich auch signifikante Geschlechtsunterschiede. Die Jungen können Kritik besser akzeptieren als die Mädchen, wobei diese ebenfalls deutliche Fortschritte in den letzten drei Einheiten zeigen. Freudenreich (1986) ist der Meinung, dass das Geben von kritischem und negativem Feedback ein positives Klima in der Gruppe voraussetzt. Erst wenn Vertrauen und Wertschätzung zwischen den Gruppenmitgliedern herrscht, sind diese in der Lage sich gegenseitig konstruktiv zu kritisieren und diese Kritik auch zu akzeptieren. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die MTI ein solches positives Klassenklima geschaffen hat und den Kindern Raum für Lob und Kritik gleichermaßen bietet. Die Arbeiten von Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008) sprechen ebenfalls für die positiven Auswirkungen, die die MTI auf die Kritikfähigkeit hat.

10.3 Analyse der Ergebnisse des Indexsystems – Emotionale Kompetenz

Der nun folgende Abschnitt beschäftigt sich genauer mit den Ergebnissen zur emotionalen Kompetenz, die durch das Indexsystem ermittelt wurden. Die Arbeit von Turner (2007) spielt für die Analyse der Ergebnisse eine wichtige Rolle, da Turner, wie in Abschnitt 8.1 beschrieben, dieselbe Stichprobe mittels Fragebogen untersuchte.

10.3.1 Emotionsausdruck

Sowohl der Ausdruck der negativen als auch der positiven Emotionen zeigt höchst signifikante Veränderungen in die erwünschte Richtung. Zwischen den Geschlechtern konnten keine signifikanten Differenzen ermittelt werden. Die Veränderungen im Emotionsausdruck insgesamt weisen einige Unregelmäßigkeiten auf, die näher erläutert werden müssen und wofür jedes Item der Skalen herangezogen wird. Die verschiedenen Emotionen sind ständigen Schwankungen ausgesetzt. Turner (2007) hatte dieselbe Stichprobe mittels Fragebogen untersucht und konnte beispielsweise bei den Jungen ein Erleben von Emotionsüberflutung feststellen.

Das Item „Angst/Unsicherheit“ beispielsweise zeigt einen erwünschten kontinuierlichen Verlauf bis zur vierten Einheit. Danach steigt die Unsicherheit bei den Schülern wieder leicht an. In der sechsten Trainingseinheit wird schließlich erneut ein leichter Rückgang der Ausprägung verzeichnet. Der Anstieg von Angst und Unsicherheit bei den Schülern in der fünften Einheit lässt sich nicht ohne Vorbehalte interpretieren, erwähnenswert ist allerdings, dass besonders die Jungen in dieser Einheit durch vermehrte Angst und Unsicherheit auffallen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Kinder ungefähr zu dieser Zeit erfuhren, dass die MTI nur bis zum Ende des Schuljahres laufen werde, was den Schülern davor, trotz ausreichender Information anscheinend nicht mehr bewusst war. Das Ende einer Therapie und auch eines Trainings stellen für die Teilnehmer immer einen Verlust und eine Konfrontation mit Grenzen dar (Yalom, 2007). Nach MacKenzie (2001) kann das Ende der Therapie ein Gefühl der Zurückweisung und Unsicherheit hervorrufen. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass gruppensdynamische Prozesse auch hier wieder eine entscheidende Rolle spielen könnten. Nach Yalom (2007) kommt es in der zweiten Phase der Gruppenbildung zu mehr negativen Bemerkungen und Kritik unter den Gruppenmitgliedern. Für jene

Schüler, die von Natur aus schüchtern und zurückhaltend sind, könnte diese Konfrontation mit anderen Schülern zu Angst und Unsicherheit führen.

Auch das Item „Ärger“ zeigt einen signifikanten, aber diskontinuierlichen Verlauf. Hier fallen vor allem die zweite und dritte Einheit auf, die hohe Ausprägungen zeigen. In der dritten Einheit steigt der Wert dieses Items besonders bei den Mädchen auffällig an. Das Untersuchungsteam konnte feststellen, dass gerade die Mädchen auf Störungen durch die Jungen vermehrt mit Ärger reagieren. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Schüler im Umgang mit dem Hund noch Fehler machen, noch nicht geübt sind und dadurch Frustration und Ärger erleben. Aus gruppendynamischer Sicht könnte wieder die „Konfliktphase“ nach Tuckman (1965), die von unterschwelligem Konflikten und Auseinandersetzungen geprägt ist, eine Erklärung darstellen. Nach Yalom (2007) gibt es in Gruppen verschiedene Ursachen für Ärger. Beispielsweise reagieren Teilnehmer mit geringem Selbstwertgefühl verärgert auf Erlebnisse der Beschämung und der Abweisung. Außerdem nennt er das „Wetteifern um Aufmerksamkeit“ als Auslöser für Ärger bei den Gruppenteilnehmern. Das Forscherteam konnte weiters feststellen, dass jene Schüler, die nicht „am Hund“ arbeiten durften, beispielsweise aus Zeitgründen, vermehrt mit Ärger reagierten. Ab der vierten Trainingseinheit kommt es zu einem kontinuierlichen Abfall von „Ärger“ bei den Kindern, was durchaus der MTI zugeschrieben werden kann. Die Kinder lernen mit Frustrationen und Fehlern umzugehen, haben Freude an der Arbeit mit dem Tier und reagieren auf Zurückweisung nicht mehr mit Ärger.

Das Item „Langeweile“ zeigt einen signifikanten und kontinuierlichen Verlauf über die Zeit an. In den ersten drei Einheiten wurde es durchschnittlich 0,33 ($SD=0,98$) Mal beobachtet, was einen sehr geringen Wert darstellt, wenn man im Vergleich dazu das Item „Interesse“ betrachtet, das in den ersten drei Einheiten im Durchschnitt 15 ($SD=6,88$) Mal notiert wurde. In der vierten Einheit wurde bei den Burschen kein einziges Mal „Langeweile“ beobachtet. In der vorletzten Trainingsstunde kommt es wieder zu einem leichten Anstieg von Langeweile, was jedoch für das Forscherteam keine große Überraschung darstellt. Langeweile in der Schule lässt sich kaum vermeiden. Für die Schüler stellt die „Hundestunde“ nichts neues mehr dar und wenn sie selbst nicht gerade „am Hund“ arbeiten, kann sich durchaus Langeweile einstellen.

In der Skala „*positiver Emotionsausdruck*“ zeigt das Item „*Interesse*“ eine signifikante Veränderung über die Beobachtungszeitpunkte. Am höchsten sind die Werte in der zweiten und dritten Einheit. Die Situation ist für die Kinder völlig neu, und sie dürfen zum ersten Mal mit dem Tier arbeiten. Der Abfall in der vierten Einheit lässt sich möglicherweise wieder mit dem Gewöhnungseffekt erklären. Nach einem Anstieg des Interesses in der fünften Einheit kommt es in der sechsten wieder zu einem leichten Abfall. Dass das Interesse der Kinder diesen Schwankungen ausgesetzt ist, ist ebenfalls nicht verwunderlich und lässt sich, genauso wie Langeweile, in der Schule nicht vermeiden.

Auch das Item „*Zufriedenheit*“ zeigt positive Veränderungen über die Trainingszeit, wobei wieder die zweite und dritte Einheit auffällig sind. Mit einem durchschnittlichen Wert von 17 ($SD=6,88$) zeigen sich die Schüler in diesen beiden Einheiten hoch zufrieden. Auch hier spielt vermutlich das Tier die entscheidende Rolle. In der vierten Einheit tritt wieder der bereits gewohnte Abfall des Items ein. Es fällt auf, dass, während die Mädchen in der letzten Einheit wieder zufriedener werden ($M=15,61$, $SD=9,63$), der Wert bei den Jungen stark abfällt ($M=6,09$, $SD=9,02$). Möglicherweise reagieren die Jungen mehr und offensichtlicher auf das bevorstehende Ende des Trainings als die Mädchen.

Die Emotion „*Freude*“ zeigt signifikante Veränderungen über die Zeit und tritt ebenfalls verstärkt in der zweiten Einheit auf. Betrachtet man das Item „*Interaktionspartner Hund*“ so zeigt sich, dass in der zweiten Einheit die meisten Kontakte zwischen Hund und Schüler stattfanden. Dass nun die Freude in dieser Einheit so hoch ist, spricht dafür, dass die Kinder einerseits Freude hatten mit dem Tier zu arbeiten und andererseits hatten anscheinend die Kinder, welche nicht direkt im Kontakt mit dem Hund waren, Freude ihre Klassenkameraden dabei zu beobachten. Nach einem leichten Abfall in der dritten Einheit kommt es in den folgenden Trainingsstunden insgesamt wieder zu einem kontinuierlichen Anstieg der Freude. Auch hier lässt sich in der letzten Einheit ein starker Unterschied zwischen Burschen und Mädchen erkennen. Die Mädchen zeigen wieder verstärkt „*Freude*“ ($M=4,62$, $SD=4,79$), während der Wert der Burschen ($M=1,65$, $SD=2,68$) erneut stark abfällt. Es wird vermutet, dass die Jungen mit der Abnahme von positiven Emotionen auf das Ende des tiergestützten Trainings reagieren.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die MTI einen positiven Einfluss auf den Ausdruck von Emotionen hat. Diese positiven Effekte konnten auch schon Sinabell (2007), Turner (2007) und Widmann (2008) feststellen.

10.3.2 Emotionsregulation

Die Wissenschaft konnte bereits erfolgreich aufzeigen, dass Kinder ihre Emotionen besser regulieren können, wenn ein Hund in der Schulklasse anwesend ist (Hergovich, Monshi, Semmler & Zieglmayser, 2002; Kotrschal & Ortbauer, 2003). Bisherige Studien, die die MTI evaluierten kamen zu ähnlich positiven Ergebnissen (Raffetseder, 2008; Sinabell, 2007; Widmann, 2008). Die Ergebnisse der Fragebogenstudie von Turner (2007) zeigen bei den Schülern der Versuchsgruppe signifikant bessere Werte im Erleben von Emotionsregulation als bei den Schülern der Kontrollgruppe.

In der vorliegenden Arbeit zeigen die Kinder und Jugendlichen in ihrer „*maladaptiven Emotionsregulation nach negativem Feedback*“ einen hoch signifikanten Verlauf in die erwünschte Richtung. In der ersten, vierten und sechsten Einheit wird das Verhalten kaum beobachtet, die fünfte Trainingseinheit zeigt den bereits bekannten Ausreißer, das Verhalten steigt wieder leicht an. Es fällt auf, dass die Mädchen auf Kritik und negatives Feedback weniger häufig mit maladaptiven Emotionsregulationsstrategien reagieren, als die Jungen. Das Verhalten „*gibt bei Anforderung auf*“ beispielsweise wurde bei den Mädchen kein einziges Mal während der Beobachtungsphase dokumentiert. Außerdem zeigen die Mädchen ($M=0,17$, $SD=0,28$) signifikant weniger „*unangemessenes Verhalten*“ nach Kritik und negativem Feedback als die Burschen ($M=0,63$, $SD=1,19$). Umgekehrt lässt sich erkennen, dass sich die Schülerinnen bei negativem Feedback vermehrt zurückziehen und schmollen, jedoch unterscheiden sie sich in diesem Verhalten nicht signifikant von den Jungen. Die beobachteten Geschlechtsunterschiede können möglicherweise wieder auf das unterschiedliche Verhalten von Jungen und Mädchen in Gruppen zurückgeführt werden. Mädchen verhalten sich introvertierter (Shechtman & Gluk, 2005), fallen weniger durch Störverhalten auf (Neubauer, 2008) und werden infolgedessen auch weniger kritisiert. Im Vergleich zu den maladaptiven Emotionsregulationsstrategien zeigt sich jedoch, dass die Schüler auf negatives Feedback vermehrt mit adaptiven Strategien antworten. Die Kinder reagieren im Durchschnitt 0,17 ($SD=0,34$) Mal mit maladaptiven, jedoch

13,29 ($SD=8,43$) Mal mit adaptiven Emotionsregulationsstrategien auf negatives Feedback. Das Item „*problemorientiertes Handeln*“, welches eine adaptive Emotionsregulationsstrategie darstellt, nimmt über die Zeit einen höchst signifikanten Verlauf, Jungen und Mädchen unterscheiden sich dabei nicht signifikant voneinander. Obwohl es in der vierten Einheit erneut zu einem Abfall dieses Verhaltens kommt, lässt sich über die Zeit dennoch eine positive Entwicklung erkennen.

10.4 Analyse der Ergebnisse des Ratingsystems - Emotionale Kompetenz

Der nun folgende Abschnitt beschäftigt sich eingehend mit den Ergebnissen zur emotionalen Kompetenz, die durch das Ratingsystem ermittelt wurden.

10.4.1 Emotionsausdruck

Sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Emotionsausdruck kommt es über die Beobachtungszeit zu höchst signifikanten Veränderungen. Im Bereich des „*nonverbalen Emotionsausdruckes*“ kommt es allerdings zu Schwankungen, das Verhalten nimmt einen diskontinuierlichen Verlauf. Da der verbale und nonverbale Emotionsausdruck in Abschnitt 10.3.1 bereits ausführlich diskutiert wurde, soll im folgenden Abschnitt nur mehr auf Besonderheiten, vor allem in Bezug auf die Geschlechtsunterschiede eingegangen werden. Jungen und Mädchen unterscheiden sich zwar im Ausdruck von Emotionen insgesamt nicht signifikant voneinander, jedoch zeigen sich in den einzelnen Einheiten dennoch deutliche Unterschiede.

10.4.1.1 Verbaler Emotionsausdruck

Der „*verbale Ausdruck der negativen Emotionen*“ zeigt einige Unregelmäßigkeiten auf. Im Item „*Angst/Unsicherheit*“ kommt es beispielsweise in der letzten Einheit zu einem starken Anstieg. Auffällig ist, dass in der Sprache der Mädchen vermehrt Angst und Unsicherheit wahrgenommen wurde ($M=7,37$, $SD=4,35$), die Burschen ($M=4,04$, $SD=5,22$) verbessern sich hingegen in der letzten Einheit. Auch im Item „*Ärger*“ ist dieses Muster zu erkennen. Die Mädchen fallen, mit einem durchschnittlichen Wert von 4,36 ($SD=5,23$) im Vergleich zu den Burschen ($M=1,05$, $SD=3,32$) in der letzten Einheit vermehrt durch ärgerliche Äußerungen auf. Möglicherweise macht sich hier das bevorstehende Ende des Trainings (siehe Abschnitt 10.3.1) bei den Mädchen verstärkt

im verbalen Emotionsausdruck bemerkbar. Außerdem haben die Beobachterinnen festgestellt, dass die Mädchen auf das Störverhalten der Burschen oft mit Ärger reagierten und dies auch verbal zum Ausdruck brachten. Der verbale Ausdruck von „*Langeweile*“ nimmt, abgesehen von der fünften Trainingsstunde einen kontinuierlich positiven Verlauf. Während die Jungen in der letzten Einheit in keiner ihrer Äußerungen auf Langeweile schließen lassen, deutet der durchschnittliche Wert von 2,36 ($SD=4,43$) bei den Mädchen auf Langeweile in der Sprache. Wie in Abschnitt 10.3.1 erwähnt, ist das Auftreten von Langeweile im Unterricht kaum zu vermeiden. Schell (2004) zitiert dazu Pekrun (1998), der die Emotionen von Gymnasiasten im Unterricht untersuchte. Speziell beim Lernen empfinden 14 Prozent der Schüler den Unterricht als langweilig (Pekrun, 1998, zitiert nach Schell, 2004). Mit einer Effektstärke von 1 zeigt sich hier allerdings eine bedeutsame Relevanz der Intervention für die Praxis.

Der „*verbale Ausdruck der positiven Emotionen*“ nimmt einen höchst signifikanten Verlauf über die Zeit der Intervention. Im verbalen Ausdruck von „*Interesse*“ kommt es, nach einem Abfall in der dritten und vierten Einheit, in den letzten zwei Trainingsstunden zu einem deutlichen Anstieg von „*Interesse*“ in der Sprache. Dieser Anstieg ist vor allem auf die Mädchen zurückzuführen, die in der letzten Einheit mit einem durchschnittlichen Wert von 4,87 ($SD=5,23$) mehr Interesse äußern als die Burschen ($M=2,92$, $SD=4,75$). Auch im Äußern von „*Freude*“ kommt es zu positiven Veränderungen. Obwohl das Verhalten in der vierten Einheit erneut einen Tiefpunkt erreicht, steigt es in der fünften und sechsten Trainingseinheit wieder deutlich an. Wobei dieser Anstieg wieder auf die Mädchen zurückzuführen ist. Mit einem durchschnittlichen Wert von 2,71 ($SD=3,64$) äußern sie häufiger „*Freude*“ als die Jungen ($M=1,15$, $SD=1,64$). Das Äußern von „*Zufriedenheit*“ zeigt einen höchst signifikanten, jedoch diskontinuierlichen Verlauf. Vor allem in der dritten und vierten Einheit konnte wenig „*Zufriedenheit*“ in der Sprache der Schüler ermittelt werden. In der fünften Trainingseinheit hingegen äußern sich die Kinder wieder vermehrt zufrieden, in der sechsten Einheit kommt es erneut zu einem leichten Abfall. Die Schwankungen sind hauptsächlich auf den verbalen Ausdruck der Burschen zurückzuführen. Während es bei den Mädchen ab der vierten Einheit zu einem kontinuierlichen Anstieg im Äußern von Zufriedenheit kommt, sinkt bei den Jungen das Verhalten in der letzten Einheit deutlich. Wie in Abschnitt 10.3.1 erwähnt, konnte

Turner (2007) in ihrer Fragestudie ein Erleben von Emotionsüberflutung bei den Jungen feststellen. Möglicherweise sind die Schwankungen in der Erhebung des verbalen Emotionsausdrucks der Burschen darauf zurückzuführen.

10.4.1.2 Nonverbaler Emotionsausdruck

Die Skala „*negativer Emotionsausdruck in Mimik und Gestik*“ zeigt über die Zeit einen höchst signifikanten Verlauf in die erwünschte Richtung und, mit einer Effektstärke von 1,12 große praktische Relevanz. Der Ausdruck von „*Angst/Unsicherheit*“ wurde mit fortschreitender Trainingszeit immer seltener beobachtet. Allerdings kommt es in der fünften Einheit zu einem leichten Anstieg des Verhaltens, der vor allem auf die Burschen zurückzuführen ist. In der sechsten Einheit zeigen die Jungen ($M=1,95$, $SD=4,13$) deutlich weniger Angst und Unsicherheit, während das Verhalten bei den Mädchen ($M=5,73$, $SD=5,18$) noch weiter ansteigt. Im Item „*Ärger*“ zeigt sich dasselbe Muster. Der nonverbale Ausdruck von „*Ärger*“ weist insgesamt auf eine Verbesserung, allerdings drücken die Mädchen ($M=5,95$, $SD=5,35$) in der letzten Einheit vermehrt Ärger aus, während bei den Jungen ($M=1,95$, $SD=4,13$) ärgerliches Verhalten deutlich sinkt. Auch hier könnte wieder die Konfrontation mit dem Trainingsende eine Rolle spielen (vgl. Abschnitt 10.3.1). Der Ausdruck von „*Langeweile*“ zeigt über die Beobachtungszeit deutliche Verbesserungen. Auch in diesem Verhalten fallen die Mädchen mit einem durchschnittlichen Wert von 5,36 ($SD=5,35$) in der letzten Einheit vermehrt durch „*Langeweile*“ auf, bei den Jungen ($M=1,95$, $SD=4,13$) kommt es zu einem deutlichen Rückgang gelangweilten Verhaltens.

Die Skala des „*nonverbalen Emotionsausdrucks*“ nimmt über die Zeit der Beobachtung einen positiven Verlauf. Obwohl das Verhalten in der vierten Einheit wieder leicht sinkt (vgl. Abschnitt 10.1.1), kann dennoch von einem kontinuierlichen Anstieg gesprochen werden. Das Item „*Interesse*“ weist höchst signifikante Veränderung auf und wurde über die Zeit im Durchschnitt 7 Mal ($SD= 3,79$) beobachtet. Vor allem bei den Mädchen zeigt sich hier der kontinuierliche Anstieg, während es bei den Jungen in der letzten Einheit wieder zu einem leichten Abfall dieses Verhaltens kommt. Mit einer Effektstärke von 1,27 konnte die praktische Relevanz der Intervention allerdings eindeutig aufgezeigt werden. Im Ausdruck von „*Freude*“ kommt es bei den Jungen in der vierten ($M=1,36$, $SD=2,42$) und sechsten Einheit ($M=2,41$, $SD=2,30$) zu Einbrüchen

des positiven Emotionsausdrucks, die Mädchen erleben in diesen Trainingseinheiten ($M=3,22$, $SD=2,40$; $M=4,80$, $SD=2,86$) mehr „Freude“ als die Burschen. Das Item „Zufriedenheit“ weist über die Zeit des Trainings höchst signifikante Veränderungen auf, zeigt jedoch einen diskontinuierlichen Verlauf. In der vierten Einheit kommt es zu einem Abfall des Ausdrucks von „Zufriedenheit“ der sich vor allem bei den Burschen ($M=1,95$, $SD=4,12$) erkennen lässt. Die Mädchen ($M=4,70$, $SD=4,92$) zeigen sich in dieser Einheit zufriedener und das Verhalten steigt bei ihnen wieder kontinuierlich an. Bei den Jungen sinkt das zufriedene Verhalten, nach einem starken Anstieg in der fünften Trainingsstunde ($M=7,46$, $SD=4,03$), in der letzten Einheit erneut ($M=3,86$, $SD=5,01$), während es bei den Mädchen in der sechsten Einheit ($M=6,64$, $SD=4,45$) weiter ansteigt.

Die Ergebnisse im Bereich des verbalen und nonverbalen Emotionsausdruck deuten auf einen positiven Einfluss der MTI. Die Resultate der Arbeiten von Sinabell (2007), Turner (2007) und Widmann (2008), die ebenfalls positive Effekte feststellen konnten, unterstreichen diese Annahme.

10.4.2 Emotionsregulation

Die „Emotionsregulation“ wurde anhand der Skalen „maladaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback“, „adaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback“ und „adaptive Emotionsregulationsstrategien nach positivem Feedback“ untersucht. Da die „Emotionsregulation“ in Abschnitt 10.3.2 bereits ausführlich diskutiert wurde, soll im folgenden Abschnitt vermehrt auf Besonderheiten eingegangen werden.

10.4.2.1 maladaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback

Die Skala „maladaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback“ weist über die Zeit höchst signifikante Veränderungen auf. Außerdem konnten signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern ermittelt werden. Während die Mädchen maladaptive Strategien im Durchschnitt 1,68 Mal ($SD=3,54$) nach negativem Feedback einsetzen, wenden die Burschen diese Strategien deutlich häufiger an ($M=3,55$, $SD=4,29$).

Das Item „*stellt Mitarbeit ein/gibt auf*“ nimmt einen signifikanten Verlauf in die erwünschte Richtung. Während es bei den Mädchen zu einem kontinuierlichen Verlauf in diesem Verhalten kommt, zeigen sich bei den Burschen Abweichungen in der vierten und sechsten Einheit. In diesen Unterrichtsstunden stellen die Jungen nach negativem Feedback wieder vermehrt die Mitarbeit ein und geben auf. Insgesamt reagieren die Mädchen auf negatives Feedback im Durchschnitt 2 Mal ($SD=3,95$), die Jungen 3 Mal ($SD=4,41$) mit dieser maladaptiven Emotionsregulationsstrategie. Auch im Item „*zieht sich zurück*“ konnten Geschlechtsunterschiede beobachtet werden. Mädchen ziehen sich mit einem durchschnittlichen Wert von 1,59 ($SD=3,75$) nach negativem Feedback deutlich seltener zurück als die Jungen ($M=3,69$, $SD=4,57$). Insgesamt zeigt sich in diesem Item eine höchst signifikante Veränderung in die erwünschte Richtung. Nachdem sich die Schüler in der ersten Einheit nach negativem Feedback im Durchschnitt 3,77 Mal ($SD=4,97$) zurückzogen, wurde dieses Verhalten in der letzten Einheit nur mehr 1,31 ($SD=3,55$) Mal beobachtet. Die Items „*reagiert mit Wut/Ärger*“ und „*fängt Streit an*“ zeigen ein ähnliches Muster. Über die Zeit der Beobachtung konnten höchst signifikante Verbesserungen dokumentiert werden, Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant im Anwenden dieses Verhaltens. Während die Jungen nach negativem Feedback im Durchschnitt 3,69 Mal ($SD=4,57$) mit Wut beziehungsweise Ärger reagieren und 3,74 Mal ($SD=4,61$) Streit beginnen, tun Mädchen dies nur 1,59 ($SD=3,75$) und 1,51 ($SD=3,63$) Mal.

10.4.2.2 adaptive Emotionsregulationsstrategien nach negativem Feedback

„*Verhaltensänderung*“ stellt eine adaptive Emotionsregulationsstrategie nach negativem Feedback dar. In diesem Item zeigen sich signifikante Verbesserungen, sowohl bei den Burschen, als auch bei den Mädchen. Wie bereits in Abschnitt 10.2.3 erwähnt, hält Freudenreich (1986) eine angenehme Gruppenatmosphäre für das Geben und Annehmen von negativem und kritischem Feedback für enorm wichtig. Erst wenn das Vertrauen der Schüler zueinander wächst, sind sie in der Lage mit negativem Feedback umgehen zu können. Offensichtlich haben sich der Gruppenzusammenhalt und das Klassenklima über die Zeit soweit verbessert, dass die Kinder negatives Feedback akzeptieren konnten und mit „*Verhaltensänderung*“ darauf reagierten.

10.4.2.3 Adaptive Emotionsregulationsstrategien nach positivem Feedback

Die Skala „*adaptive Emotionsregulationsstrategien nach positivem Feedback*“ weist darauf hin, dass die Schüler im Laufe der Zeit auf Komplimente vermehrt positiv reagieren. Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant in der Anwendung der adaptiven Strategien. Die Effektstärke von 1,29 spricht für eine praktische Relevanz deutlichen Ausmaßes.

Im Item „*holt sich Zustimmung*“ zeigt sich eine höchst signifikante Verbesserung über die Zeit der Untersuchung. Vor allem in der letzten Einheit fällt auf, dass sich die Mädchen ($M=7,21$, $SD=3,13$) nach positivem Feedback vermehrt Zustimmung von den Lehrerinnen holen und sich ihre Erfolge im Training bestätigen lassen. Auch reagieren die Schüler auf positive Rückmeldungen vermehrt mit „*Freude/Zufriedenheit*“. Am Ende des Trainings sind sie besser in der Lage ihre Freude über Erfolge offen zu zeigen. Dieser Effekt zeigt sich erneut vermehrt bei den Mädchen ($M=7,42$, $SD=3,09$), während bei den Jungen ($M=4,35$, $SD=4,15$) dieses Verhalten in der letzten Einheit leicht abfällt. Die Effektstärke von 1,24 macht die Relevanz der Intervention für die Praxis jedoch sehr deutlich. Des Weiteren zeigen die Schüler im Verlauf der Zeit vermehrt „*gesteigertes Interesse*“ nach positivem Feedback. Positive Rückmeldungen durch die Lehrer und Klassenkameraden verstärken demnach das Verhalten der Kinder und bringen die Kinder dazu, sich noch mehr in den Unterricht einzubringen. Nach einem Abfall in der vierten Einheit kommt es in den letzten beiden Einheiten wieder zu einem kontinuierlichen Anstieg dieses Verhaltens. Vor allem die Mädchen zeigen in der letzten Einheit vermehrt Interesse nach positiven Rückmeldungen. Im Item „*hält Verhalten aufrecht*“ kommt es zu einem höchst signifikanten Verlauf über die Zeit der Intervention. Nach einem Abfall in der dritten und vierten Einheit stabilisiert sich das Verhalten in der fünften Trainingsstunde wieder und zeigt in der sechsten Einheit einen deutlichen Anstieg. Erneut fallen vor allem die Mädchen ($M=8,40$, $SD=3,67$) in der letzten Einheit durch höhere Werte auf (Buben: $M=5,73$, $SD=5,00$). Insgesamt versuchen die Schüler am Ende der Intervention also ihr positives Verhalten, das ihnen Lob und Komplimente eingebracht hat, aufrecht zu erhalten um erneut positive Rückmeldungen von den Lehrern und Klassenkameraden zu bekommen.

Die Resultate der vorliegenden Arbeit deuten, analog zu den Ergebnissen von Raffetseder (2008) und Widmann (2008) darauf hin, dass die MTI die Schüler dabei unterstützt neue Bewältigungsmechanismen zu erlernen und sowohl auf positives, als auch negatives Feedback adäquat zu reagieren. Die Kinder haben im Laufe der Intervention gelernt mit negativen Rückmeldungen konstruktiv umzugehen, sich über Komplimente und Lob zu freuen und dies als Ansporn für weitere gute Leistungen zu sehen. Turner (2007) kommt in ihrer Fragebogenstudie zu ähnlichen Ergebnissen. In ihrer Untersuchung zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Anwendung der Emotionsregulationsstrategien.

10.4.3 Emotionskontrolle

Die „*Emotionskontrolle*“ wurde einerseits mit den Skalen aus dem Emotionale-Kompetenz-Fragebogen von Rindermann (2008) und andererseits mit der Skala „*Emotionskontrolle – zeigt passenden Gefühlsausdruck*“ erhoben.

10.4.3.1 Emotionaler-Kompetenz-Fragebogen (EKF)

Aus dem EKF von Rindermann (2008) wurden Items aus den Skalen „*Regulation und Kontrolle eigener Emotionen*“ und „*Regulation der Gefühle anderer*“ entnommen.

Die Skala „*Regulation und Kontrolle eigener Emotionen*“ weist über die Zeit der Untersuchung signifikante Veränderungen in die erwünschte Richtung auf. Rindermann (2008) postuliert dazu, dass die Regulation und Kontrolle eigener Gefühle die Fähigkeit beschreibt, „mit eigenen Gefühlen und Stimmungen umgehen zu können“ (Rindermann, 2008, S. 34). Im Laufe der Intervention kann die Kinder „*nichts so leicht aus der Ruhe bringen*“, sie „*können Wut und Ärger besser kontrollieren*“ und „*können sich in schwierigen Situationen besser steuern*“. Obwohl keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern ermittelt werden konnten, zeigen sich in den einzelnen Einheiten doch Abweichungen. Beispielsweise erreichen die Mädchen ($M=7,82$, $SD=3,65$) im Item „*kann nichts so leicht aus der Ruhe bringen*“ in der letzten Einheit deutlich höhere Werte als die Jungen ($M=4,98$, $SD=5,26$). Im Item „*kann Wut/Ärger kontrollieren*“ zeigt sich ebenfalls eine höchst signifikante Veränderung in die erwünschte Richtung. Nach einem Abfall in der vierten Einheit steigt das Verhalten in

der fünften Trainingsstunde wieder stark an und stabilisiert sich in der sechsten. Einmal mehr zeigt sich in der letzten Einheit bei den Mädchen ($M=9,37$, $SD=2,80$) ein starker Anstieg in der Kontrolle von Ärger, bei den Burschen ($M=7,16$, $SD=4,96$) sinkt das positive Verhalten leicht. Das Item „*kann sich in schwierigen Situationen gut steuern*“ nimmt über die Zeit einen höchst signifikanten Verlauf und erweist sich mit einer Effektstärke von 1,45 als äußerst relevant für die Praxis. Nach einem Abfall des Verhaltens in der vierten Einheit kommt es bei Jungen und Mädchen in der fünften Einheit gleichermaßen zu einem Anstieg und bleibt auf stabilem Niveau.

Die Skala „*Regulation der Gefühle anderer*“ weist über die Zeit der Untersuchung signifikante Veränderungen auf, nimmt aber einen diskontinuierlichen Verlauf, was vor allem auf die Werte der Burschen zurückzuführen ist. Zwischen den Geschlechtern zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, die einzelnen Einheiten weisen dennoch Unterschiede auf. So steigen die Werte der Mädchen ($M=5,80$, $SD=2,11$) in der letzten Einheit beispielsweise deutlich an während die der Jungen ($M=3,20$, $SD=2,89$) stark abfallen. Rindermann (2008) hält fest, dass „kompetenter Umgang mit Gefühlen anderer auf der Fähigkeit basiert, ihre Gefühle erkennen zu können“ (Rindermann, 2008, S. 35). Ohne diese Fähigkeit ist ein positiver Einfluss auf die Gefühle anderer, in Form von Aufheiterung oder Beruhigung nicht möglich.

Die Analyse der Daten ergibt, dass vor allem die Mädchen am Ende der Intervention in der Lage sind ihre Mitschüler in schwierigen Situationen zu beruhigen und mit extremen Gefühlen anderer besser zurechtkommen. Turner (2007) berichtet in ihrer Fragebogenstudie, dass sich die Mädchen nach der Intervention besser selbst oder gegenseitig beruhigen können ohne dabei Unterstützung von den Leiterinnen zu benötigen. „Sie haben vermehrt gelernt ihre Gefühle unter Kontrolle zu haben und den eigenen Gefühlszustand zu regulieren und wirken dadurch ausgeglichener“ (Turner, 2007, S. 165). Auch Sinabell (2007) konnte in ihrer Untersuchung die Unterschiede der Emotionskontrolle bei Jungen und Mädchen feststellen. Im Item „*kann andere in schwierigen Situationen beruhigen*“ zeigt sich ein höchst signifikanter, aber diskontinuierlicher Verlauf. Die Effektstärke von 0,76 deutet auf einen mittelmäßigen Effekt der Veränderungen hin. In der vierten Einheit wurde ein Einfall dieses Verhaltens beobachtet, in der fünften Trainingseinheit kommt es wieder zu einem Anstieg, sinkt jedoch in der letzten Einheit wieder leicht ab. Das Absinken der Werte in

der letzten Einheit ist vor allem auf die Burschen zurückzuführen, die mit einem durchschnittlichen Wert von 1,99 ($SD=2,68$) geringere Ausprägungen in diesem Item zeigen als die Mädchen ($M=3,76$, $SD=2,68$). Eine Erklärung könnte sein, dass vor allem die Jungen durch Störverhalten auffallen und die Mädchen versuchen regulierend und beruhigend darauf einzugreifen. Obwohl die Mädchen ansonsten durch ruhiges und zurückhaltendes Verhalten auffallen, lassen sie sich nicht von den Jungen stören sondern weisen sie zu Recht und geben ihnen zu verstehen, dass sie mit diesen Störungen nicht einverstanden sind. Im Item „*kommt mit extremen Gefühlen anderer gut zurecht*“ zeigt sich ein ähnlicher Verlauf. Wieder ist die letzte Einheit auffällig in der sich Burschen ($M=3,20$, $SD=2,89$) und Mädchen ($M=5,80$, $SD=2,11$) deutlich voneinander unterscheiden.

10.4.3.2 Emotionskontrolle – zeigt passenden Gefühlsausdruck

Die Skala „*Emotionskontrolle – zeigt passenden Gefühlsausdruck in Bezug auf die Lernemotionen*“ nimmt über die Zeit einen höchst signifikanten Verlauf in die erwünschte Richtung und erweist sich mit einer Effektstärke von 1,17 als äußerst praktisch relevant. Erneut kommt es in der vierten Einheit zu einem Abfall des Verhaltens, in der fünften und sechsten Einheit stabilisiert sich die Emotionskontrolle wieder und bleibt auf relativ hohem Niveau. Mädchen und Burschen unterscheiden sich nicht signifikant, allerdings weisen die Mädchen ($M=8,42$, $SD=2,54$) in der letzten Einheit deutlich höhere Werte auf als die Burschen ($M=5,77$, $SD=3,67$).

Die einzelnen Items der Skala „*Emotionskontrolle*“ weisen in dieselbe Richtung. Im Item „*zeigt passenden Gefühlsausdruck in Bezug auf Angst/Unsicherheit*“ fällt ebenfalls der Abfall in der vierten Einheit auf und die unterschiedlichen Werte von Mädchen ($M=9,34$, $SD=2,77$) und Burschen ($M=4,99$, $SD=5,27$) in der letzten Einheit. Im Item „*Ärger*“ kommt es in der vierten und in der letzten Einheit zu einem Abfall des passenden Gesichtsausdrucks. In der fünften Einheit zeigen die Jungen ($M=10,24$, $SD=0,50$) bessere Werte in Bezug auf Ärger als die Mädchen ($M=7,83$, $SD=4,27$). Die sechste Einheit zeigt wieder den bereits beobachteten Verlauf, die Mädchen ($M=8,71$, $SD=3,72$) verbessern sich wieder in ihrer Emotionskontrolle, die Jungen ($M=7,16$, $SD=4,96$) verschlechtern sich. In Bezug auf „*Langeweile*“ zeigen die Schüler über die Zeit der Intervention den passenden Gefühlsausdruck. Erneut lässt sich beobachten,

dass sich Jungen und Mädchen in der fünften ($M=9,33$, $SD=3,29$; $M=7,21$, $SD=4,76$) und sechsten Einheit ($M=6,30$, $SD=5,42$; $M=9,72$, $SD=2,28$) deutlich voneinander unterscheiden. Mit einer Effektstärke von 1,03 im Item „*zeigt passenden Gefühlsausdruck in Bezug auf Langeweile*“ kann von einer aussagekräftigen Veränderung gesprochen werden. Auch im Item „*Interesse*“ lässt sich ein ähnlicher Verlauf beobachten. Nach einem Abfall in der vierten Einheit stabilisiert sich das Verhalten der Mädchen und steigt wieder kontinuierlich an. Bei den Jungen wurde in der letzten Einheit wieder ein Absinken der Emotionskontrolle in diesem Item verzeichnet. Aufgrund der Effektstärke von 1,17 kann die Veränderung in diesem Item als praktisch sehr relevant angesehen werden. In Bezug auf „*Freude*“ zeigt die Emotionskontrolle ebenfalls höchst signifikante Veränderungen. Auch in diesem Item unterscheiden sich Jungen ($M=2,30$, $SD=2,17$) und Mädchen ($M=4,64$, $SD=2,12$) in der letzten Einheit deutlich voneinander. Die Emotionskontrolle in Bezug auf „*Zufriedenheit*“ weist höchst signifikante Veränderungen auf, allerdings ebenfalls in diskontinuierlichem Ausmaß. So fallen vor allem die vierte und sechste Einheit erneut durch einen Rückgang des Verhaltens auf. Auch hier zeigt sich einmal mehr, dass der Abfall vor allem mit den Jungen ($M=2,30$, $SD=2,17$) in Zusammenhang gebracht werden kann, die deutlich geringere Ausprägungen aufweisen als die Mädchen ($M=4,64$, $SD=2,12$).

Sinabell (2007) vermutet, dass einzelne Kinder aufgrund des Umfelds Schule nicht in der Lage sind beziehungsweise sich nicht trauen, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Die Tatsache, dass sich ein Teil der Schüler während der Untersuchung am Beginn oder mitten in der Pubertät befand, könnte ebenfalls Einfluss auf die „*Emotionskontrolle*“ haben. Oft fallen gerade die Jungen in der Pubertät durch übertriebenes Verhalten auf, um ihre Mitschüler und Mitschülerinnen zu beeindrucken und versuchen umgekehrt Gefühle wie Angst und Unsicherheit zu verbergen. Da die Geschlechtsunterschiede jedoch nicht signifikant sind, ist diese Interpretation mit Vorbehalt zu betrachten.

10.4.4 Empathiefähigkeit

In der Skala „*Empathiefähigkeit*“ zeigt sich über die Zeit der Erhebung eine höchst signifikante, aber diskontinuierliche Veränderung. In der vierten Einheit kommt es zu

einem Abfall der Empathiefähigkeit, in der fünften zu einem erneuten Anstieg, und in der sechsten Einheit sinkt das Verhalten wieder leicht. Mit einer Effektstärke von 0,66 können die Effekte der Veränderungen als mittelmäßig betrachtet werden. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihrer „Empathiefähigkeit“ nicht signifikant voneinander.

Das Verhalten „*beobachtet die Gefühlsregungen anderer aufmerksam*“ zeigt bis zur dritten Einheit einen kontinuierlichen Anstieg, fällt in der vierten Einheit jedoch stark ab. In der fünften Einheit wurde erneut ein Anstieg der Empathiefähigkeit beobachtet, der in der sechsten Einheit jedoch nicht gehalten werden konnte. Die Effektstärke von 1,09 spricht allerdings für eine praktische Relevanz der Veränderung in diesem Item. Jungen ($SD=2,21$) und Mädchen beobachten im Durchschnitt 4 Mal ($SD=2,09$) pro Einheit die Gefühlsregungen ihrer Mitschüler. In Bezug auf „Angst/Unsicherheit“, „Ärger“, „Langeweile“, „Interesse“ und „Freude“ lässt sich erneut immer dasselbe Muster erkennen. In der vierten Einheit sinken die Ausprägungen des Items, um sich in der Trainingsstunde 5 wieder zu stabilisieren. In der sechsten Einheit steigen die Werte der Mädchen, jedoch fallen die der Jungen erneut ab. Shechtman und Gluk (2005) postulieren dazu, dass Mädchen in Gruppen grundsätzlich empathischer sind, weil sie sich im Umgang miteinander intimer verhalten. Im Item „Zufriedenheit“ fällt das Item in der vierten Einheit wieder deutlich ab, stabilisiert sich in der fünften Trainingseinheit, um dann in der sechsten erneut zu sinken. Auffallend ist hier allerdings, dass Empathie in Bezug auf „Zufriedenheit“ bei Jungen und Mädchen gleichermaßen abfällt.

Offenbar beobachten die Schüler die Emotionen ihrer Klassenkameraden aufmerksam ($d=1,09$), fühlen aber nicht im gleichen Ausmaß mit ihnen. Da sich die vierte Einheit in beinahe allen Items und Skalen als schwach erweist (siehe Abschnitt 10.1.1) ist vielmehr der Abfall der Empathiefähigkeit in der letzten Einheit zu beachten. Yalom (2007) berichtet von Untersuchungen zur Gruppenkohäsivität, dass Gruppen mit starker Kohäsionskraft einander mehr Vertrautheit und empathisches Zuhören entgegenbringen. Möglicherweise besteht diese Gruppenkohäsivität mehr zwischen den Mädchen als der Gruppe insgesamt. Das bevorstehende Ende der Intervention könnte auch hier Einfluss auf das Verhalten haben (vgl. Abschnitt 10.3.1). Die Schüler sind aufgrund der bevorstehenden Trennung mehr mit ihren eigenen Gefühlen beschäftigt und konzentrieren sich dadurch weniger auf die Emotionen ihrer Mitschüler.

11 KRITIK UND AUSBLICK

Die vorliegende Untersuchung wurde nach bestem Wissen und Gewissen durchgeführt, dennoch gibt es Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge, die im folgenden Kapitel dargestellt werden sollen.

Die tiergestützte Intervention fand nicht unter experimentellen Bedingungen statt, sondern wurde im „Feld“ durchgeführt. Störvariablen wie schulische oder private Einflüsse auf die Kinder und Jugendlichen konnten nicht fassbar gemacht und kontrolliert werden. Privater und schulischer Stress sowie unterschiedliche Tagesverfassungen der Schüler könnten Einfluss auf das Verhalten der Kinder in der Trainingsstunde genommen haben. Inwieweit sich diese Einflüsse tatsächlich auf das Verhalten und in weiterer Folge auf die Ergebnisse ausgewirkt haben, kann nicht eindeutig festgestellt werden.

Obwohl die Beobachterinnen einer ausführlichen Einschulung unterzogen wurden, können Beobachterfehler (siehe Abschnitt 6.3) nicht ausgeschlossen werden. Aufgrund steigender Übung der Beobachter, Ermüdung und Konzentrationsschwierigkeiten können eventuelle Fehlerquellen zu Lasten der Beobachter nicht ausgeschlossen werden. Optimierbar ist auch der Einsatz der Videokamera, da die Qualität der Aufnahmen nicht immer optimal war. Obwohl versucht wurde die relativ große Gruppe aus zwei Perspektiven aufzunehmen, waren auf manchen Aufnahmen Kinder teilweise abgeschnitten oder gar nicht zu sehen. Eine einwandfreie Beurteilung des Verhaltens war in diesen Fällen nur schwer möglich.

In einer derart großen Gruppe (13 Kinder pro Gruppe) muss auch auf gruppendynamische Prozesse Rücksicht genommen werden. Einerseits tragen diese Prozesse zur positiven Entwicklung und Kohäsivität der Gruppe bei und sind wünschenswert, andererseits können negative Aspekte der Gruppendynamik Einfluss auf das Verhalten jedes Einzelnen nehmen und dadurch die Arbeit der gesamten Gruppe negativ beeinflussen. Es kommt beispielsweise zur Bildung von Untergruppen und teilweise störenden Subgruppen, das Lehrpersonal kann sich nicht auf alle Kinder gleichzeitig konzentrieren. Schüchterne, zurückhaltende Kinder haben in größeren Gruppen eher die Möglichkeit „unentdeckt“ zu bleiben als das in kleineren Gruppen der

Fall ist. Eine Schulklasse besteht aus Kindern mit unterschiedlichen Begabungen, Interessen, soziokulturellem Status, Kultur und Herkunft. Da eine Schulklasse also per definitionem keine homogene Gruppe sein kann, fallen die unterschiedlichen Charaktere unterschiedlich stark auf und die Leiterin ist möglicherweise mehr damit beschäftigt die störenden Kinder zu tadeln als ruhige, schüchterne Schüler aus der Reserve zu locken.

Ein weiterer Kritikpunkt, der sich in der Untersuchung zur vorliegenden Arbeit ergeben hat, war ein Missverständnis in der Kommunikation über das bevorstehende Ende des Trainings. Trotz ausreichender Information waren die Schüler überrascht, dass die tiergestützte Intervention nach einem Schuljahr enden würde. Das MTI-Team berichtet, dass die Jugendlichen das bevorstehende Ende des Trainings sehr negativ aufnahmen und teilweise mit Wut und Ärger darauf reagierten. Um diesem „Trennungsschmerz“ vorzubeugen, wäre eine klare Kommunikation durch das gesamte Lehrpersonal über die Dauer des Trainings und ein sensibles Vorbereiten auf das Ende notwendig.

Zuletzt muss noch erwähnt werden, dass die in Kapitel 9 dargestellten Verbesserungen aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht ausschließlich der MTI zugeschrieben werden können. Dafür hätte eine parallelisierte Kontrollgruppe ein ähnliches Training erhalten müssen. Allerdings konnten in mehreren Studien mit Kontrollgruppen die positiven Effekte der MTI aufgezeigt werden (Burger, 2007; Sinabell, 2007; Turner, 2007; Widmann, 2008), wodurch auch die positiven Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit hoher Wahrscheinlichkeit dem tiergestützten Training zugeschrieben werden können. Die Evaluation der MTI zeigte Erfolge im klinischen Bereich (Raffetseder, 2008), in der Schule (Burger, 2007; Glaser, 2008; Prasch, 2005; Sinabell, 2007; Turner, 2007; Widmann, 2008) sowie im Strafvollzug (Blauensteiner, 2009; Kuchta, 2008). Das MTI-Forschungsteam arbeitet gegenwärtig an weiteren Untersuchungen zur Etablierung der MTI als Gesundheitsförderungsmaßnahme und lässt auf weitere interessante Studien und Ergebnisse hoffen.

12 ZUSAMMENFASSUNG

Die Jugendforschung ist sich schon lange darüber im Klaren, dass der Übergang vom Kindes- ins Jugendalter eine Zeit voller Risiken darstellt und die Kinder und Jugendlichen gerade in dieser Phase der Entwicklung sehr anfällig für Belastungen und Überforderungen sind. In der Praxis der Gesundheitsförderung für Jugendliche dominieren Konzepte, die sich auf den Abbau dieser Risiken beziehungsweise Risikofaktoren konzentrieren. Immer mehr Forscher sind jedoch der Meinung, dass es sinnvoller wäre an den Schutzfaktoren anzusetzen und Jugendliche durch eine Stärkung ihrer Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen adäquat auf etwaige Belastungen vorzubereiten. Gerade die Schule bietet aufgrund der Tatsache, dass die Jugendlichen den Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, die Möglichkeit und Infrastruktur für Maßnahmen und Programme um die soziale und emotionale Kompetenz der Heranwachsenden zu stärken. Denn gerade die Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen im schulischen Rahmen kann Kinder und Jugendliche auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereiten und das frühzeitige Erkennen von Risikofaktoren ermöglichen (Handlos, Kryspin-Exner & Stetina, 2005). Unter anderem erleichtern Komponenten der sozialen Kompetenz die Anpassung an die komplexen Anforderungen der Schule und steigern die schulischen Leistungen sowie das subjektive Wohlbefinden der Schüler. Aspekte der emotionalen Kompetenz unterstützten die Kinder und Jugendlichen im Stabilisieren und Pflegen von Freundschaften, was sich wiederum positiv auf das Klassenklima auswirkt.

Kotrschal und Ortbauer (2001) sowie Monshi, Semmler und Ziegelmayr (2001) konnten zeigen, dass die Anwesenheit eines Hundes im Klassenzimmer den Zusammenhalt zwischen den Schülern positiv fördert und die soziale Integration steigert. Zahlreiche Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass Tiere einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, wobei sich dieser positive Einfluss in den unterschiedlichsten Bereichen zeigt. In diesem Zusammenhang wurde 2004 an der Universität Wien in Kooperation mit dem Wiener Stadtschulrat die multiprofessionelle tiergestützte Intervention (MTI) entwickelt. Ziel der Intervention war die Steigerung sozialer, emotionaler und anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten und durch die Aktivierung von Ressourcen die Gesundheit zu fördern und zu stärken

(Burger, Stetina, Turner, Handlos & Kryspin-Exner, 2008; Handlos, Kryspin-Exner & Stetina, 2005; Stetina, Handlos & Kryspin-Exner, 2005).

Die vorliegende Arbeit dient der Untersuchung und Evaluation der multiprofessionellen tiergestützter Intervention (MTI) und soll einen weiteren Beitrag zu Etablierung des Trainings als Gesundheitsförderungsmaßnahme leisten.

Die MTI wurde im Rahmen einer videoanalytischen Studie in einer kooperativen Mittelschule evaluiert, wobei sich die Stichprobe aus 24 klinisch unauffälligen Buben und Mädchen im Alter zwischen elf und 13 Jahren zusammensetzte. Für die MTI-Trainingsstunden wurde die Schulklasse in zwei Gruppen geteilt. Nach einer umfangreichen Beobachtereinschulung und einigen Probedurchläufen startete die Videoanalyse im August 2008 und endete im Jänner 2009. Dabei diente das von Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008) erstellte Beobachtungssystem als Vorlage. Nach der Erhebung wurden die gewonnenen Daten pro Einheit gemittelt und pro Skala mit dem allgemeinen linearen Modell untersucht und analysiert.

Über die zusammengefassten sechs Beobachtungseinheiten konnten in allen Skalen zur sozialen Kompetenz positive Veränderungen dokumentiert werden. Neben den Skalen *Kommunikationsfähigkeit* und *Durchsetzungsfähigkeit* haben sich die Schüler besonders in den Bereichen *Kritikfähigkeit* ($d=1,54$) und *Teamfähigkeit* ($d=1,39$) verbessert. Bei der Erfassung der emotionalen Kompetenz zeigten sich einerseits höchst signifikante Veränderungen der *maladaptiven Emotionsregulationsstrategien* in die erwünschte Richtung und andererseits sehr gute Effekte im Bereich der *adaptiven Emotionsregulationsstrategien* ($d=1,29$). Vor allem die Mädchen fallen hier durch vermehrte Anwendung von adaptiven Strategien auf. Der *Ausdruck negativer Emotionen* nimmt über die Zeit der Untersuchung den erwünschten signifikanten Verlauf. Auch der *Ausdruck positiver Emotionen* verändert sich signifikant in positive Richtung. Die Schüler sind sehr gut in der Lage auf die jeweilige Situation mit der passenden Emotion zu reagieren (*passender Gefühlsausdruck*, $d=1,07$). Allerdings kommt es in der letzten Einheit bei den Burschen zu einem Abfall des positiven Emotionsausdrucks, was als mögliche Reaktion auf das Ende des Trainings gedeutet werden kann. In den einzelnen Items zeigt sich, dass die Jungen gegen Ende der tiergestützten Intervention vermehrt mit Angst, Unsicherheit und Ärger reagieren. Auch

die Größe der Gruppe könnte einen verzerrenden Einfluss auf die Ergebnisse haben. Einerseits kommt es zur Bildung von Subgruppen, die teilweise störend auffallend, andererseits besteht in zu großen Gruppen die Gefahr, dass sich ruhige und schüchterne Schüler noch mehr zurückziehen und den dominanten Kindern den Vorzug lassen.

Die sehr großen Effekte den Skalen „*Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen*“ ($d=1,17$) und „*Regulation der Gefühle anderer*“ ($d=0,86$) des EKF sprechen dafür, dass sich die Mehrheit der Schüler nicht von den einzelnen, störenden Kindern aus dem Konzept bringen lässt, sondern eher versucht regulierend auf das störende Verhalten einzuwirken. Die *Empathiefähigkeit* der Schüler nimmt keinen kontinuierlichen Verlauf, allerdings sprechen die Effektstärken in den Items „*beobachtet die Gefühle anderer in Bezug auf Angst/Unsicherheit*“ ($d=0,95$), „*Ärger*“ ($d=1,22$), „*Langeweile*“ ($d=0,82$), „*Interesse*“ ($d=0,81$) und „*Zufriedenheit*“ ($d=0,93$) für eine praktische Relevanz der Veränderungen.

Burger (2007) und Turner (2007), die dieselbe Stichprobe mittels Fragebogen untersuchten, kamen zu ähnlichen positiven Ergebnissen. Aufgrund der positiven Ergebnisse zahlreicher MTI-Evaluationsstudien können die in der vorliegenden Arbeit beobachteten Verbesserungen ebenfalls auf die tiergestützte Intervention zurückgeführt werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die MTI als gesundheitsfördernde Maßnahme zur Steigerung der sozialen und emotionalen Kompetenz bei Jugendlichen sehr gut eignet.

13 ABSTRACT

13.1 Abstract Deutsch

In der vorliegenden Studie wurden die Auswirkungen der multiprofessionellen tiergestützten Intervention (MTI) auf die soziale und emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen einer kooperativen Mittelschule im Rahmen einer Videoanalyse mittels systematischer Verhaltensbeobachtung untersucht. Die Stichprobe setzte sich aus 24 Jungen und Mädchen im Alter zwischen 11 und 13 Jahren zusammen. Für die MTI-Trainingsstunden wurde die Schulklasse in zwei Gruppen geteilt. Die interessierenden Komponenten wurden mit einem speziell für die MTI entwickelten

Beobachtungssystem zur Erfassung sozialer und emotionaler Kompetenz, in Anlehnung an Raffetseder (2008), Sinabell (2007) und Widmann (2008), analysiert. Über die zusammengefassten sechs Beobachtungseinheiten konnten in allen Skalen zur sozialen Kompetenz positive Veränderungen dokumentiert werden: Neben den Bereichen „*Kommunikationsfähigkeit*“ und „*Durchsetzungsfähigkeit*“ haben sich die Schüler besonders in den Skalen „*Kritikfähigkeit*“ und „*Teamfähigkeit*“ verbessert. Bei der Erfassung der emotionalen Kompetenz zeigten sich einerseits höchst signifikante Veränderungen der „*maladaptiven Emotionsregulation*“ in die erwünschte Richtung und andererseits sehr gute Effekte im Bereich der „*adaptiven Emotionsregulationsstrategien*“. Vor allem die Mädchen fallen hier durch die vermehrte Anwendung von adaptiven Emotionsregulationsstrategien auf. Über die Zeit der Untersuchung konnte außerdem ein Abfall der negativen und ein Anstieg der positiven Emotionen beobachtet werden. Burger (2007) und Turner (2007), die dieselbe Stichprobe mittels Fragebogen untersuchten, kamen zu ähnlich positiven Ergebnissen. Aufgrund der zahlreichen MTI-Evaluationsstudien können die in der vorliegenden Arbeit beobachteten Verbesserungen ebenfalls auf die tiergestützte Intervention zurückgeführt werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die MTI als gesundheitsfördernde Maßnahme zur Steigerung der sozialen und emotionalen Kompetenz bei Jugendlichen sehr gut eignet.

13.2 Abstract English

The present study examined the effects of an animal-assisted intervention (multiprofessionelle tiergestützte Intervention – MTI) on social and emotional competences in children and adolescents in middle school, studied in the context of a video analysis by means of systematic behavioural observation. The sample consisted of 24 girls and boys aged 11 to 13 years. For the MTI training units the class was divided into two groups. The interesting components were analysed with an observation system for recording social and emotional competence according to Raffetseder (2008), Sinabell (2007) and Widmann (2008). During the six summarized observation units the pupils improved their “*communication skills*” and their “*assertiveness*”. Moreover, a significant improvement of the pupils’ “*ability to work in a team*” and “*critical skills*” was found. Concerning emotional skills positive changes related to “*adaptive and*

maladaptive emotion regulation” were, especially for the girls, identified. Furthermore, a decrease in the “*expression of negative emotions*” and an increase in the “*expression of the positive emotions*” were observed. Burger (2007) and Turner (2007) who investigated the same sample by a questionnaire study found similar positive results. Due to the numerous MTI evaluation studies the improvements of the present investigation may also be attributed to the animal-assisted intervention. The results suggest that the MTI is suitable as a measure for health promotion to improve social and emotional competences in young people.

14 LITERATURVERZEICHNIS

- Adachi, I., Kuwahata, H. & Fujita, K. (2007). Dogs recall their owner's face upon hearing the owner's voice. *Animal Cognition*, 10 (1), 17-21.
- Amann, G. & Wipplinger, R. (1998a). *Gesundheitsförderung*. Tübingen: dgvt.
- Amann, G. & Wipplinger, R. (1998b). Gesundheit und Gesundheitsförderung. In: Amann, G. & Wipplinger, R. (Hrsg.) *Gesundheitsförderung*. (S. 17-53). Tübingen: dgvt.
- Arambasic, Ph. & Kerestes, G. (1998). The role of pet ownership as a possible buffer variable in traumatic experience. *Studia Psychologica*, 42 (1-2), 135-146.
- Abgerufen im November, 2008, von <http://www.deltasociety.org/document/Doc?id=212>.
- Arz de Falco, A., Rippe, K.P. & Willemsen A. (2004). *Natur, Ethik und Fortschritt*. Zürich: Vdf Hochschulverlag.
- Backes, H. & Hemme, A. (1998). Gesundheitsförderung für junge Menschen. In: Amann, G. & Wipplinger, R. (Hrsg.) *Gesundheitsförderung*. (S. 235-259). Tübingen: dgvt.
- Bardill, N. & Hutchinson, S. (1997). Animal-assisted therapy with hospitalized adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 10 (1), 17-26.
- Barker, S. & Dawson, K. (1998). The effects of animal-assisted therapy on anxiety ratings of hospitalized patients. *Psychiatric Services*, 49, 797-801.
- Benecke, N. (1994). *Der Mensch und seine Haustiere*. Stuttgart: Theiss Verlag.
- Bercovitch, P.N. (2001). *Die Botschaft der Tiere*. Paris: Édition Robert Laffont.
- Bergler, R. (2000). *Gesund durch Heimtiere*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Bergler, R. & Hoff, T. (2008). *Die Sozialpsychologie der Mensch-Tier-Beziehung*. Vortrag am Kongress Mensch und Tier. Tiere in Prävention und Therapie, Berlin, Deutschland, 25.-27. September 2008.
- Bertilsson, I. (2009). *Animal-assisted psychotherapy for children and adolescents*. Abgerufen im März 2009 von

- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, L., Hähne, C. & Melzer, W. (2003). Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer W. & Ravens-Sieberer. (Hrsg.). *Jugendgesundheitssurvey*. (243-300) München: Juventa.
- Birbaumer, N. & Schmidt, R.F. (1999). *Biologische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie*. Bern: Hans Huber
- Blauensteiner, D. (2009). *Multiprofessionelle tiergestützte Intervention (MTI) bei geistig abnormen Rechtsbrechern*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bozkurt, D. (2006). *Kooperative Mittelschule und Schulqualität*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Brentjes, B. (1965). *Die Haustierwerdung im Orient*. Wittenberg Lutherstadt: Ziemsen.
- Breyvogel, W. (2005). *Eine Einführung in Jugendkulturen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brodbeck, Ch., Buch, J. & Frank, R. (1998). Psychophysisches Wohlbefinden von Kindern. In: In: Amann, G. & Wipplinger, R. (Hrsg). (S. 213-233). *Gesundheitsförderung*. Tübingen: dgvt.
- Brunner, M., (2007). *Gewaltprävention: Durchführung und Evaluation des WISK*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Burger, E. (2007). *Soziale Kompetenzen: Veränderung im Rahmen eines tiergestützten Trainings (MTI)*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Burger, E., Stetina, B.U., Turner, K., Handlos, U. & Kryspin-Exner, I. (2008). Tiergestütztes Gruppentraining mit Jugendlichen: Effekte tiergestützter Interventionen auf soziale und emotionale Kompetenzen. Vortrag am Kongress Mensch und Tier. Tiere in Prävention und Therapie, Berlin, Deutschland, 25.-27. September 2008.
- Burger, E., Stetina, B.U., Turner, K., Ledermann Maman, T., Handlos, U. & Kryspin-Exner, I. (2008). Animal-assisted group training for adolescents. In I.

- Svobodová, M. Nedvedová, L. Skoupa, M. Papezova, R. Masopustová & V. Tichá (Hrsg.), *Animal-Assisted Therapy and Human Activities*, 81-84. Prague: Česká zemědělská univerzita v Praze.
- Caprilli, S. & Messeri, C. (2006). Animal-assisted-activities at A. Meyer children's hospital: A pilot Study. *Evidence Based Complementary and Alternative Medicine*. 3 (3), 379-383.
- Chandler, C.K. (2005). *Animal Assisted Therapy in Counseling*. Hove: Routledge.
- Comer, R.J. (1995). *Klinische Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Coren, S. (1995). *Die Intelligenz der Hunde*. Hamburg: Rowohlt.
- Delta Society (2009a) *About animal-assisted activities & animal assisted therapy* Abgerufen im Jänner, 2009, von <http://www.deltasociety.org/AnimalsAAAAAbout>.
- Delta Society (2009b). *What are animal-assisted activities/therapy?* Abgerufen im Juli 2009 von <http://www.deltasociety.org/AnimalAssistedActivitiesTherapy>.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17 (1), 57-89.
- Denham, S.A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk-4-year olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J. Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Diegritz, T. & Rosenbusch H. S. (1977). *Kommunikation zwischen Schülern*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Eck, S. (2008). Husky-Projekt Thüringen. Vortrag am Kongress Mensch und Tier. Tiere in Prävention und Therapie, Berlin, Deutschland, 25.-27. September 2008.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Engels, E. (2007). *Charles Darwin*. München: C.H. Beck Verlag.
- Esteves, S.W. & Strokes, T. (2008). Social effects of dog's presence on children with disabilities. *Anthrozoos*, 21 (1), 5-15.
- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung*. München: Reinhardt.

- Feddersen-Petersen, D.U. (1992). *Hunde und ihre Menschen*. Stuttgart: Franckh Kosmos.
- Feddersen-Petersen, D.U. (2004). *Hundepsychologie*. Stuttgart: Franckh-Kosmos.
- Flammer, A. & Alsaker, D. (2002) *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Hans Huber.
- Förster, A. (2005). *Tiere als Therapie*. Stuttgart: Ibidem.
- Franzkowiak, P. (1992). Risikofaktoren und das „prinzipiell richtige Leben“. In: Trojan A. & Stumm, B. (Hrsg.). *Gesundheit fördern statt kontrollieren*. (S. 252-261) Frankfurt am Main: Fischer.
- Freudenreich, D. (1986). *Gruppendynamik und Schule*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Frey, K.S., Hirschstein, K.M. & Guzzo, B.A. (2008). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8 (2), 102-112.
- Gácsi, M., Topál, J., Csányi, V., Gyori, B., Mikósi, A., Virányi, Z. & Kubinyi, E. (2005). Species-specific differences and similarities in the behaviour of hand-raised dog und wolf pups in social situations with human. *Development Psychobiology*, 47 (2), 111-122.
- Gambrill, E.D. (1995). Assertion skills. In: O'Donohue W. & Krasner L. (Eds.) *Handbook of social skills training*. (S. 81-118). Boston: Allyn & Bacon.
- Gehard, U. (2001). *Kind und Natur*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Y.G. (2008). *Langzeiteffekte eines tiergestützten Kompetenztrainings (MTI): Eine katamnestische Studie an einer Wiener Volksschule*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Goleman, D. (1995). *Emotionale Intelligenz*. München: Hanser.
- Greiffenhagen, S. (1991). *Tiere als Therapie*. München: Knaur.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung*. Weinheim. Psychologie Verlags Union.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2005). *FEEL-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Hans Huber.
- Guttmann, G., Predociv, M. & Zemanek, M. (1983). Einfluss der Heimtierhaltung auf die nonverbale Kommunikation und die soziale Kompetenz bei Kindern. In: IEMT (Hrsg.). *Die Mensch-Tier-Beziehung*. Dokumentation des

- internationalen Symposiums aus Anlass des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. DDr. Konrad Lorenz. (S. 62-67). Wien: Eigenverlag.
- Handlos, U., Kryspin-Exner, I. & Stetina B.U. (2005). Sozial kompetent durch multiprofessionelle Intervention (MTI). *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 313-325.
- Hare, B., Brown, M., Williamson, Ch. & Tamasello, M. (2002). The domestication of social cognition in dogs. *Science*, 298 (5598), 1634-1636.
- Hegedusch, E. & Hegedusch, L. (2007). *Tiergestützte Therapie bei Demenz*. Hannover: Schlütersche.
- Henricsson, L. & Rydell A. (2006). Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15 (4), 347-366.
- Herbert, M. (1999). *Soziale Kompetenz*. Bern: Hans Huber
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. & Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*, 15 (1), 37-50.
- Herre, W. (1973). Ergebnisse moderner zoologischer Domestikationsforschung. In: János Matolcsi (Hrsg.). *Domestikationsforschung und Geschichte der Haustiere*. Internationales Symposium in Budapest 1971. (S. 57-67). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK*. Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend*. München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2000). *Gesundheitssoziologie*. München: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2007). *Gewalt an Schulen*. Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberger, U. (2003). *Jugendgesundheitssurvey*. München: Juventa.
- International Association of Human-Animal Interaction Organisations (2009). Abgefragt im Februar, 2009 von <http://www.iahao.org>.
- Ittel, A. & Scheithauer, H. (2007). Geschlecht als „Stärke“ oder „Risiko“? Überlegungen zur geschlechtsspezifischen Resilienz. In: Opp, G. &

- Fingerle, M. (Hrsg.). *Was Kinder stärkt.* (S. 98-115). München: Ernst Reinhardt.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D. Mostow, A., Ackermann, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior an academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Joerden, C.J. & Busch, B. (1999). *Tiere ohne Rechte?* Berlin: Springer.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P. & Petermann, F. (2007). *Soziale Kompetenz für Jugendliche.* Weinheim: Juventa.
- Kaminski, J., Bräuer, J. & Tippmann, N. (2006). *Der kluge Hund.* Hamburg: Rowohlt.
- Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Kanning, U.P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen.* Göttingen: Hogrefe
- Kaplan, H.F. (1993). *Leichenschmaus.* Hamburg: Rowohlt.
- Katcher, A.H. & Beck A.M. (1983). Sicherheit und Vertrautheit. Physiologische und Verhaltensreaktionen auf die Interaktion mit Haustieren. In: IEMT (Hrsg.). *Die Mensch-Tier-Beziehung.* Dokumentation des internationalen Symposiums aus Anlass des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. DDr. Konrad Lorenz. Wien: Eigenverlag.
- Kidd, S. & Shahar, G. (2008). Resilience in homeless youth: the key role of self-esteem. *American Journal of Orthopsychiatry*. 78 (2). 163-172.
- Kim, A. (2005). *Aggressives Verhalten ist verlernbar.* Abgerufen im März 2009 von <http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/aggressives-verhalten-ist-verlernbar/10.html>.
- Kolip, P. (1997). *Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter.* Opladen: Leske & Budrich.
- Kolip, P. (1998). Jugend und Gesundheit. In: Amann, G. & Wipplinger R. (Hrsg.) *Gesundheitsförderung.* (S. 197-211). Tübingen: dgvt.
- Körner, J. (1996). *Bruder Hund und Schwester Katze.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Kotschal, K. & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16 (2), 147-159.
- Krampen, G. & Reichle, B. (2002). Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie.* (S. 319-349). Berlin: Beltz.

- Kruger, K.A., Trachtenberg, S.W. & Serpell J.A. (2004). *Can animals help humans Deal? Animal-assisted interventions in adolescent mental health*. Abgerufen im März, 2009 von http://www.research.vet.upenn.edu/Portals/36/media/CIAS_AAI_white_paper.pdf.
- Kuchta, B.V. (2008) *Tiergestütztes Kompetenztraining (MTI) bei inhaftierten drogenabhängigen Straftätern*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Le Bon, D. (1974). Nicht-direktiver Unterricht. In: Schwarz, G. (Hrsg.). *Gruppendynamik in der Schule*. (S. 43-62). München: Jugend und Volk.
- Liebe-Harkort, U. (1976). *Zusammensetzung von Kleingruppen im Unterricht*. Dissertation. Universität Tübingen.
- Linares, O.L., Rosbruch, N., Stern, M.B., Edwards, M.E., Walker, G., Abikoff, H.B. & Alvir, J.M.J. (2005). Developing cognitive-social-emotional-competencies to enhance academic learning. *Psychology in Schools*, 42 (4), 405-417.
- Lorenz, K. (1995). *So kam der Mensch auf den Hund*. Augsburg: Weltbild Verlag.
- Lösel, F. & Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.). *Was Kinder stärkt*. (S. 57-78). München: Ernst Reinhardt.
- MacKenzie, K. R. (2001). Klinische Berücksichtigung von Phasen der Gruppenentwicklung. In: Tschuschke, V. (Hrsg.). *Praxis der Gruppenpsychotherapie*. (S. 134-139). Stuttgart: Georg Thieme.
- Malti, T. & Perren S. (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mayring Ph., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Abgerufen im Jänner, 2009 von <http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf>.
- Mazur, J. Tabak, I. & Kololo, H. (2008). Protective factors as determinates of subjective complaints in 15-year-old adolescents. *Przegl Epidemiol*, 62 (3), 633-641.
- McCabe, P.C. & Meller, P.J. (2004). The relationship between language and social competence: how language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41 (3), 313-321.

- McConaughy, S.H. (1986). Social competence and behaviour problems of learning Disabled boys aged 12-16. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (2), 101-106.
- McCulloch, M. (1983). Therapie mit Haustieren. In: IEMT (Hrsg.). *Die Mensch-Tier-Beziehung*. Dokumentation des internationalen Symposiums aus Anlass des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. DDr. Konrad Lorenz. (S. 26-33). Wien: Eigenverlag.
- Mcvarish, C.H. (1995). The effects of pet facilitated therapy on depressed institutionalized inpatients. *Disseration Abstracts International*, 55 (7-B).
- Messent, P. & Horsfield, S. (1983). Der Heimtierbestand und die Beziehung zwischen dem Heimtier und seinem Herren. In: IEMT (Hrsg.). *Die Mensch-Tier-Beziehung*. Dokumentation des internationalen Symposiums aus Anlass des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. DDr. Konrad Lorenz. (S. 9-18). Wien: Eigenverlag.
- Mittag, O. (1998). Gesundheitliche Schutzfaktoren. In: Amann, G. & Wipplinger R. (Hrsg.) *Gesundheitsförderung*. (S. 177- 192). Tübingen: dgvt.
- Miklósi, A., Kubinyi, E., Topál, J., Viranyi, Z., & Csányi, V. (2003). A simple reason for a big difference: Wolves do not look back at humans, but dogs do. *Current Biology*, 13, 763-766.
- Miklósi, A. & Soproni, K. (2003). A comparative analysis of the animals' understanding of the human pointing gesture. *Animal Cognition*, 9, 81-94.
- Müller, G., Balz, H. & Krause, G. (2002). *Theologische Realenzyklopädie*. Berlin: Verlag Walter de Gruyter.
- Münch, P. & Walz, R. (1998). *Tiere und Menschen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Neubauer, G. (2003). Wie geht's den Jungs? Jungengesundheit und Aspekte einer jungenbezogenen Gesundheitsförderung. *Blickpunkt DER MANN*, 1, 24-28.
- Neubauer, W. (2008). Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion*. (S. 435-453). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Norling, I. (1983). Eine Studie über den Wert von Hunden für Hundebesitzer in einem Großstadtbezirk (Göteborg) und in einem Landbezirk (Härryda). In: IEMT (Hrsg.). *Die Mensch-Tier-Beziehung*. Dokumentation des internationalen

- Symposiums aus Anlass des 80. Geburtstages von Nobelpreisträger Prof. DDr. Konrad Lorenz. (S. 24-25). Wien: Eigenverlag.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Berlin: Beltz.
- Olbrich, E. & Otterstedt, C. (2003). *Menschen brauchen Tiere*. Stuttgart: Kosmos.
- Opp, G. & Fingerle M. (2007). *Was Kinder stärkt*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Otterstedt, C. (2003). Der Dialog zwischen Mensch und Tier. In: Olbrich, E. & Otterstedt, C. (Hrsg.). *Menschen brauchen Tiere*. (S. 90-105). Stuttgart: Kosmos.
- Parshall, D.P. (2003). Research and reflection: Animal-assisted therapy in mental health settings. *Counseling and Values*, 48, 47-56.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 175-185.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2005). Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. In: Althammer, J. (Hrsg.). *Familienpolitik und soziale Sicherung*. (S. 39-55). Berlin: Springer.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Pieper, A. & Thurnherr, U. (1997). *Angewandte Ethik*. München: C.H. Beck Verlag.
- Pongrácz, P., Molnár, C., Miklósi, A. & Csány, V. (2005). Human listeners are able to classify dog (*Canis familiaris*) bark recorded in different situations. *Journal of Comparative Psychology*, 119 (2), 136-144.
- Poresky, R.H. (1996). Companion animals and other factors affecting young children's development. *Anthrozoos*, 9 (4), 159-186.
- Prasch, H. (2005). *Multiprofessionelle tiergestützte Intervention (MTI) an einer Kooperativen Mittelschule in Wien*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Prothmann, A., Bienert, M., Henning, K. & Ettrich, C. (2005). Tiergestützte Therapie - Ein neuer Therapieansatz bei Kinder und Jugendlichen mit psychosomatischen Störungen? *Kinder- und Jugendmedizin*, 5 (6), 299-303.
- Raffetseder, S. (2008). *Emotionale und soziale Kompetenzen: Videoanalyse verhaltensauffälliger und aggressiver Buben im Rahmen eines tiergestützten Trainings*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Rhein, H. (1994). *Eine tierische Liebe*. München: Kösel Verlag.

- Rindermann, H. (2007). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ritter, D.R. (1989). Social competence and problem behaviour of adolescent girls with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (7), 460-461.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionalen Kompetenzen in Beziehungen. In: Salisch, M.v. (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln*. (S. 3-30). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sacher, A. (1998). Gesundheitsförderung zwischen Utopie und Wirklichkeiten – Zur Entwicklung der WHO-Programmatik. In: Amann, G. & Wipplinger, R. (Hrsg.). *Gesundheitsförderung*. (S. 53- 71). Tübingen: dgvt.
- Sachs-Ericsson, N., Hansen, N. & Fitzgerald, S. (2002). Benefits of assistance dogs: A review. *Rehabilitation Psychology*, 47 (3), 251-277.
- Salisch, M.v. (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Scala, K. (1974). Gruppendynamik und Schulreform. In: Gerhard Schwarz (Hrsg.). *Gruppendynamik in der Schule*. (S. 171-187). München: Jugend und Volk.
- Scheldrake, R. (1999). *Der siebte Sinn der Tiere*. Bern: Scherz Verlag.
- Schell, H. (2004). Emotionen und aggressives Handeln – ein Überblick. In: Kautter, H. & Munz, W. (Hrsg.). *Schule und Emotion*. (S. 11-38). Heidelberg: Universitätsverlag.
- Schenk, R., Pollatos, O., Schenk, S. & Schadry, R. (2009). *Animal-assisted therapy with dolphins in eating disorders*. Abgerufen im März 2009 von http://epub.ub.uni-muenchen.de/9507/1/Manuskript_pollatis_schandry_schenk.18.02.Rainer.pdf.
- Schönberger, A. (2006a). *Die einzigartige Intelligenz des Hundes*. München: Piper.
- Schönberger, A. (2006b). Ein Fall für Zwei. *profil*, 44, 133-141.
- Schopenhauer, A. (1987). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Ditzingen: Reclam.
- Seiffge-Krenke, I. (2002). Emotionale Kompetenz im Jugendalter. In: Salisch, M.v. (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln*. (S. 51-72). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sentoo, G.S. (2008). *The influence of animal-assisted play therapy on the self-esteem of adolescents with special needs*. Abgerufen im März 2009 von

<http://www.upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-03012004-144652/unrestricted/00dissertation.pdf>.

- Serpell, J.A. (1996). *In the company of animals. A study of human-animal relationships*. Cambridge: University Press.
- Shechtman, Z. & Gluk, O. (2005). An investigation of therapeutic factors in children's groups. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 9 (2), 127-134.
- Shultz, B. (2005). *The effects of equine-assisted psychotherapy on the psychosocial functioning of at-risk adolescents ages 12-18*. Abgerufen im März 2009 von http://www.eagala.org/Research/Thesis_final_M.pdf
- Sigfúsdóttir, I.D., Thorlindsson, T., Kristjánsson, A.L., Roe, K.M., & Allegrante, J.P. (2009). Substance use prevention for adolescents: The Icelandic Model. *Health Promotion International*, 24 (1), 16-24.
- Sinabell, Ch. (2007). *Systematische Beobachtung sozialer und emotionaler Kompetenzen: Videoanalyse eines tiergestützten Trainings (MTI) bei Jugendlichen*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Steinbach, H. (2004). *Gesundheitsförderung*. Wien: Facultas.
- Stetina, B.U. (2008). *Multiprofessionelle tiergestützte Intervention. Einsatz von Tieren stärkt soziale und emotionale Kompetenz*. Abgerufen im Juli 2009 von http://www.mensch-heimtier.de/content/uploads/4_2008_A4_e1a.pdf
- Stetina, B. U. & Handlos, U. (2008). Tiergestütztes Gruppentraining. Symposium at the XXIX International Congress of Psychology, Berlin, Germany, July 20-25, 2008.
- Stetina, B. U., Handlos, U. & Kryspin-Exner, I. (2005). Multiprofessionelle Intervention (MTI): Vorstellung eines tiergestützten Trainings zur Förderung der Gesundheit. *Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 1, 15-30.
- Stetina, B. U. & Ledermann Maman T. (2005). Mensch und Tier. Überblick über die Basis tiergestützter Arbeit und Interventionen. *Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 1, 5-13.
- Stetina, B. U., Handlos, U., Werdenich, W., Frottier, P. & Kryspin-Exner, I. (2008). Hundegestütztes Kompetenz- und Kommunikationstraining (MTI) bei Straftätern. *Tiere als Therapie*, 3 (3), 64-67.
- Stetina, B. U., Burger, E., Turner, K., Ledermann Maman, T., Handlos, U. & Kryspin-Exner, I. (2008). Changes in social-emotional-competences of adolescents

- during an animal-assisted-training (MTI). Oral presentation at the XXIX International Congress of Psychology, Berlin, Germany, July 20-25, 2008.
- Step toe, A. & Wardle, J. (1998). Der European Health and Behavior Survey. In: Amann G. & Wipplinger R. (Hrsg.). *Gesundheitsförderung*. (S. 73-108). Tübingen: dgvt.
- Strunz, V. (2002). *Erstellung und Überprüfung einer systematischen Verhaltensbeobachtung zur Diagnose „Störung des Sozialverhaltens“*. Dissertation. Universität Wien.
- Szetei, V., Miklósi, A., Topál, J. & Csányi, V. (2003). When dogs seem to lose their nose an investigation on the use of visual and olfactory cues in communicative context between dog and owner. *Applied Animal Behavior Science*, 83 (2), 141-152.
- Thompson, K.L. & Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through human education. *Australian Psychologist*, 38 (3), 175-182.
- Tschuschke, V. (2001). *Praxis der Gruppenpsychotherapie*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Tuckman, B. W. (1965). Development sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 348-399.
- Turner, K. (2007). *Emotionale Kompetenz: Veränderungen im Rahmen eines Tiergestützten Trainings*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Ulich, D. (1971). *Gruppendynamik in der Schule*. München: Ehrenwirth.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Wie entwickelt sich Mitgefühl? In: Salisch, M.v. (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln*. (S.111-133) Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wald, B. (1997). *Die Beziehung zu Tieren im therapeutischen Kontext*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Watson, C. & Willows, D.M. (1995). Parent, teacher, peer, and self-report of the social competence of students with learn disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (4), 205-215.
- Webster-Stratton, C. & Reid J.M. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (3), 130-143.

- Widmann, V. (2008). *Videobasierte systematische Verhaltensbeobachtung emotionaler und sozialer Kompetenzen anhand eines tiergestützten Trainings (MTI) mit Kindern*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Wight, M. & Chapparo Ch. (2008). Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal*, 55, 256-265.
- Woodard, C. (2005). Why your dog is smarter than a wolf. Abgerufen im Juni, 2009 von <http://www.csmonitor.com/2005/1026/p17s02-sten.html>
- World Health Organisation (2009). *Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung*. Angefragt im Jänner, 2009 von <http://www.who.int/about/history/en.html>.
- Yalom, D. I. (2007). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zahn-Waxler, C. (1992). Development of concern for others. *Development Psychology*, 23, 126-136.

15 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übersicht über die Fragestellungen und Hypothesen zur sozialen Kompetenz	46
Tabelle 2: Übersicht über die Fragestellungen und Hypothesen zur emotionalen Kompetenz.....	47
Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items „Hund“	55
Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "flüssige Sprache"	57
Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Mimik, Gestik unangemessen"	62
Tabelle 6: Beobachterübereinstimmung - Indexsystem - Soziale Kompetenz.....	65
Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "zeigt unangemessene Reaktion auf Kritik"	68
Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "stellt Wissen zur Verfügung/Beteiligung"	71
Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "akzeptiert Komplimente"	73
Tabelle 10: Beobachterübereinstimmung - Ratingsystem - Soziale Kompetenz	75
Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Interesse"	79
Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "problemorientiertes Handeln"	82
Tabelle 13: Beobachterübereinstimmung - Indexsystem - Emotionale Kompetenz	83
Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Ärger in Mimik, Gestik"	86
Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala "positiver Emotionsausdruck in Mimik und Gestik"	88
Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Zufriedenheit in Mimik, Gestik"	90
Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Verhaltensänderung"	93
Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "kann eigenen Ärger/Wut gut kontrollieren"	96
Tabelle 19: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala "Regulation der Gefühle anderer"	97
Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "passender Gefühlsausdruck in Bezug auf Ärger"	99
Tabelle 21: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "beobachtet die Gefühle anderer aufmerksam"	101
Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items "Anteilnahme an Freude"	103
Tabelle 23: Beobachterübereinstimmung - Ratingsystem - Emotionale Kompetenz.....	105
Tabelle 24: Überblick der Fragestellungen, Hypothesen und Ergebnisse.....	106

16 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Mittelwerte des Items " <i>Hund</i> "	55
Abbildung 2: Mittelwerte der Skala " <i>unerwünschtes Kommunikationsverhalten</i> " – Geschlechtsunterschiede.....	60
Abbildung 3: Mittelwerte des Items " <i>undeutliche Sprache</i> "	61
Abbildung 4: Mittelwerte des Items " <i>Mimik, Gestik unangemessen</i> " - Geschlechtsunterschiede.....	62
Abbildung 5: Mittelwerte der Skala " <i>Durchsetzungsfähigkeit</i> "	66
Abbildung 6: Mittelwerte des Items " <i>zeigt angemessene Reaktion auf Kritik</i> " – Geschlechtsunterschiede	68
Abbildung 7: Mittelwerte der Skala " <i>Teamfähigkeit</i> " – Geschlechtsunterschiede.....	69
Abbildung 8: Mittelwerte des Items " <i>trägt aktiv zur Zielerreichung der Übung bei</i> "	70
Abbildung 9: Mittelwerte der Skala " <i>Kritikfähigkeit</i> "	72
Abbildung 10: Mittelwerte des Items " <i>akzeptiert Kritik</i> " – Geschlechtsunterschiede	74
Abbildung 11: Mittelwerte der Skala " <i>Ausdruck negativer Emotionen</i> " – Geschlechtsunterschiede	76
Abbildung 12: Mittelwerte des Items " <i>Angst/Unsicherheit</i> "	77
Abbildung 13: Mittelwerte der Skala " <i>Ausdruck positiver Emotionen</i> " - Geschlechtsunterschiede	78
Abbildung 14: Mittelwerte der Skala " <i>maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback</i> " – Geschlechtsunterschiede.....	80
Abbildung 15: Mittelwerte des Items " <i>zeigt unangemessenes Verhalten</i> " – Geschlechtsunterschiede.....	81
Abbildung 16: Mittelwerte des Items " <i>Langeweile, verbal</i> "	85
Abbildung 17: Mittelwerte der Skala " <i>negativer Emotionsausdruck in Mimik und Gestik</i> "	85
Abbildung 18: Mittelwerte des Items " <i>Interesse in Mimik, Gestik</i> "	89
Abbildung 19: Mittelwerte der Skala " <i>maladaptive Emotionsregulation nach negativem Feedback</i> " – Geschlechtsunterschiede.....	91
Abbildung 20: Mittelwerte des Items " <i>zieht sich zurück</i> " – Geschlechtsunterschiede	92
Abbildung 21: Mittelwerte des Items " <i>reagiert mit Freude/Zufriedenheit</i> "	94
Abbildung 22: Mittelwerte des Items " <i>passender Gefühlsausdruck in Bezug auf Interesse</i> "	100
Abbildung 23: Mittelwerte des Items " <i>Anteilnahme an Ärger</i> "	102

17 ANHANG

INDEX/Seite 1

Datum:

Beobachterin:

Trainingseinheit:

Schüler/in:

Zeiteinheit	Minute	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		
(1,2,3=je20 Sec.)	Sekunde	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
Interaktionspartner	Hund																														
	Leiterin																														
	Mitschüler/in																														
Emotion - verbal und Mimik, Gestik	Angst/Unsicherheit																														
	Ärger																														
	Langeweile																														
	Interesse																														
	Zufriedenheit																														
	Freude																														
Kommunikation	Lautstärke angemessen																														
	Sprache																														
	Deutlich																														
	Flüssig																														
	Lautstärke unangemessen																														
	Undeutlich																														
	Stockend																														
Blickkontakt	Anhaltend																														
	unterbrochen																														
Mimik, Gestik	Angemessen																														
	unangemessen																														
Kontaktaufnahme	Aufforderung																														
	Eigeninitiative																														
	Unterbricht andere																														
	Lässt andere ausreden																														
Emotionsregulation	Gibt bei Anforderung auf																														
	Zeigt unangemessenes Verhalten																														
	Zieht sich zurück/schmollt																														
	Problemorientiertes Handeln																														

Rating/Seite 1

Datum:
Beobachterin
Trainingseinheit:
Schüler/in:

Soziale Kompetenz

Durchsetzungsfähigkeit

- 1) Kann andere auf seine/ihre Seite ziehen/überzeugen
- 2) Kritisiert abweichende Meinungen von Gruppenmitgliedern
- 3) Angemessene Reaktion auf Kritik
- 4) Unangemessene Reaktion auf Kritik
- 5) Lässt sich unterbrechen

Nie	Kaum	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr häufig	immer

Teamfähigkeit

- 6) Trägt aktiv zur Zielerreichung in Gruppenübungen bei
- 7) Geht Kompromisse ein
- 8) Stellt Wissen zur Verfügung/Beteiligung
- 9) Geht auf Vorschläge ein

Nie	Kaum	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr häufig	immer

Kritikfähigkeit

- 10) Macht anderen Komplimenten
- 11) Macht sich selbst Komplimente
- 12) Akzeptiert Komplimente
- 13) Kritisiert andere
- 14) Kritisiert sich selbst
- 15) Akzeptiert Kritik

Nie	Kaum	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr häufig	immer

ERKLÄRUNG

Ich bestätige, dass ich die vorliegende Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe, und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Wien, im September 2009

Bauer Julia

LEBENS LAUF

Name: Julia Bauer

Geburtsdatum: 11. Dezember 1978

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Bildungsweg: 1985-1989: Volksschule in Mannersdorf/Lgb.
1988-1993: Hauptschule in Mannersdorf/Lgb.
1993-1994: HAK in Bruck an der Leitha
1994-1998: Oberstufenrealgymnasium in Eisenstadt
seit 1998: Universität Wien: Diplomstudium Psychologie

Berufspraxis: seit 2002: Verein Wiener Jugendzentren
2007: 6-Wochen-Praktikum im Sozialmedizinischen Zentrum Ost auf der Akutstation für Psychiatrie
2008: Praktikum im Landespflegeheim Baden (NÖ)
seit 2009: Promente Wien (Sozialbegleitung)