



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Entwicklung eines computerbasierten Verfahrens zur Erfassung klinischer Auffälligkeiten bei Kindern: Übereinstimmung zwischen Kind, Eltern und Lehrern“

Verfasserin

Laura Winkelmann

gemeinsam mit

Johannes Engler

Ina Maria Landrock

Constanze Otto

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Psychologie

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

Danksagung

Der größte Dank gilt meiner Familie, die mich unentwegt und in allen Belangen liebevoll unterstützt hat.

Besonders bedanken möchte ich mich zudem bei Prof. Dr. Manuel Sprung und Mag. Jakob Leyrer für die kompetente Betreuung und die vielseitige Unterstützung im Rahmen der Diplomarbeit.

Ich danke Johannes Engler, Ina Maria Landrock und Constanze Otto für die hoch erfreuliche Zusammenarbeit, durch die das Projekt zu etwas ganz Besonderem geworden ist.

Großer Dank gilt auch den Kindern, Direktorinnen und Lehrern der „Salvator-Schule“ und der „Albertus-Magnus Schule“ in Wien für die freudige Mitarbeit und den reibungslosen Ablauf.

Meinem Freund Rouwen Hirth innigen Dank für die unerlässliche Unterstützung und den emotionalen Rückhalt zu jeder Zeit.

Bei meinen Freunden bedanke ich mich für die stets hilfreichen Anregungen, den enormen Beistand und nicht zuletzt für die großartigen Studienjahre in Wien.

Anmerkung

Die vorliegende Diplomarbeit wurde im Rahmen eines Gruppenprojekts angefertigt. Um Wiederholungen zu vermeiden, werden einige der Teile von allen Gruppenmitgliedern gleichermaßen übernommen. Die Autoren dieser jeweiligen Abschnitte sind im Inhaltsverzeichnis kenntlich gemacht. Kapitel, die ausschließlich Teil der vorliegenden Arbeit sind, wurden von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit, Laura Winkelmann, erstellt.

Für eine bessere Lesbarkeit wird im Folgenden auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Da durch das generische Maskulinum beide Geschlechter gleichermaßen miteinbezogen werden, sind diese Bezeichnungen als nicht geschlechtsspezifisch zu betrachten.

Zusammenfassung

Die Selbstbeurteilung von klinischen Auffälligkeiten durch Kinder wird als essentiell erachtet, birgt jedoch Schwierigkeiten. Um einen erleichterten Zugang zu erreichen, wurde der MIND-CHECK (MC) entwickelt, ein computer- und comicbasiertes Verfahren, das sich an den Brief Problem Monitor-Youth (BPM-Y) anlehnt. Die vorliegende Arbeit dient der Evaluierung der psychometrischen Eigenschaften des MC sowie der Überprüfung des *Cross-Informant agreement* zwischen Kindern, Eltern und Lehrern. Dafür wurden die Urteile über klinische Auffälligkeiten von 116 Volksschulkindern zwischen 6 und 11 Jahren, 76 Eltern, sowie 56 Lehrern anhand des MC sowie Verfahren aus dem ASEBA®-Inventar erhoben. Die Ergebnisse zeigen eine gute innere Konsistenz des MC, die Itemanalyse weist anhand gleicher Trennschärfeindizes auf eine mögliche Interkorrelation zwischen den Skalen *Externalizing* und *Attention* und auf akzeptable Homogenitäten der Items hin. Es konnten weder signifikante Übereinstimmungen zwischen den Urteilen von Kind und Eltern, noch zwischen Kind und Lehrer gefunden werden. Lehrer und Eltern weisen signifikantes, moderates *agreement* auf. Kinder weisen sich selbst in allen Skalen die höchsten Problemwerte zu, im MC schätzen sie sich als auffälliger internalisierend ein als anhand des BPM-Y. Es konnte kein Einfluss der Problemskala, des Alters oder des Geschlechts des Kindes auf die Beurteiler-Übereinstimmung gefunden werden.

Abstract

Children's self-reports play an important role in clinical assessment, but are often considered problematic. To gain easier access to the perspective of a child, the MINDCHECK (MC) - a computerized and cartoon-based instrument based on the Brief-Problem Monitor (BPM-Y) - was developed. This study aims to examine the psychometric properties of the MINDCHECK as well as the level of agreement between children, parents and teachers. Reports on mental health problems were obtained from 116 children attending primary school (6 to 11 years old) using the MC and the BPM-Y. Reports from parents of 76 children and teachers of 56 children were taken via instruments from the ASEBA®-Inventory. Results for the MC show good internal consistency. Item analysis reveals possible intercorrelations between the *externalizing* and *internalizing* scale as well as acceptable homogeneity for all items. The findings indicate no significant agreement between child and parent, or child and teacher. Parents and teachers, however, show moderate agreement in reports on a given child. Consistent with former studies, children report, on average, more problems than other informants. Reports using the MC lead to higher internalizing problem scores in children than using the BPM-Y. Cross-informant agreement does not differ as a function of child age or gender, nor problem type.

Inhaltsverzeichnis

1	Prolog.....	11
2	Theoretischer Hintergrund.....	12
2.1	Einführung zur vorliegenden Studie (Constanze Otto).....	12
2.2	<i>Cross-Informant agreement</i> : Einleitung.....	20
2.2.1	Konsequenzen von geringem <i>Cross-Informant agreement</i>	22
2.2.2	Ursachen von geringem <i>Cross-Informant agreement</i>	26
2.3	Überblick der Forschungsergebnisse zum <i>Cross-Informant agreement</i>	31
2.3.1	Übereinstimmung zwischen Eltern und Kind.....	32
2.3.2	Übereinstimmung zwischen Lehrer und Kind & Lehrer und Eltern.....	35
2.4	Einflussfaktoren des <i>Cross-Informant agreement</i>	38
2.4.1	Alter des Kindes.....	38
2.4.2	Geschlecht des Kindes.....	39
2.4.3	Problemskala.....	39
3	Ziel der Untersuchung und Hypothesen.....	40
4	Methode.....	43
4.1	Entwicklung des MINDCHECK.....	43
4.1.1	Entwicklungsprozess (Laura Winkelmann).....	43
4.1.2	Beschreibung der 27 Items (Ina Maria Landrock).....	46
4.1.3	Instruktion und Antwortformat (Ina Maria Landrock).....	60
4.1.4	<i>Top Problems</i> (Constanze Otto).....	62
4.2	Vortestung (Constanze Otto).....	65
4.3	Playtestung (Laura Winkelmann).....	71
4.4	Untersuchungsplanung und -Durchführung (Ina Maria Landrock).....	74
4.5	Erhebungsinstrumente.....	78

4.5.1	BPM-Y (Laura Winkelmann).....	78
4.5.2	TEC (Laura Winkelmann).....	79
4.5.3	CBCL (Constanze Otto).....	81
4.5.4	ToMI (Ina Maria Landrock).....	83
4.5.5	TRF (Constanze Otto).....	84
4.6	Stichprobe (Laura Winkelmann).....	85
4.6.1	Stichprobenumfang, Alter und Geschlecht	85
4.6.2	Nationalität des Kindes und Beziehung des Beurteilers zum Kind	87
5	Ergebnisse	87
5.1	Deskriptivstatistik und explorative Datenanalyse (Laura Winkelmann)	87
5.2	Evaluierung des MINDCHECK (Johannes Engler).....	94
5.2.1	Objektivität.....	94
5.2.2	Reliabilität	95
5.3	Hypothesenprüfung zum <i>Cross-Informant agreement</i>	106
5.3.1	Übereinstimmung zwischen den Selbsturteilen	107
5.3.2	Übereinstimmung zwischen Selbsturteil und Elternurteil.....	108
5.3.3	Übereinstimmung zwischen Selbsturteil und Lehrerurteil.....	112
5.3.4	Übereinstimmung zwischen Elternurteil und Lehrerurteil.....	115
5.3.5	Übereinstimmungen in Bezug auf externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten	118
5.3.6	Unterschiede in der Höhe der Problemwerte - Kind, Eltern und Lehrer.....	119
5.3.7	Alter und Geschlecht als Einflussvariablen auf die Übereinstimmung.....	120
6	Diskussion	121
	Literaturverzeichnis.....	131
	Abbildungsverzeichnis	139
	Tabellenverzeichnis.....	139

Anhang	140
Lebenslauf	229

1 Prolog

Spricht man von Kindern und neuen Medien ist häufig die Rede von den „Digital Natives“ - also die Generation, die von klein auf mit neuen Technologien des digitalen Zeitalters aufwächst und für die Computerspiele, Mobiltelefone und das Internet integrale Bestandteile des Alltags bilden. So gibt es derzeit in 95 % der Haushalte, in denen sechs-bis 13-Jährige leben, einen Computer oder Laptop, 66 % der Kinder spielen (mindestens) einmal pro Woche PC-Spiele und ein Viertel geben die Nutzung des Computers als liebste Freizeitaktivität an (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2012).

Warum sollte diese Popularität und Bedeutung neuer Technologien nicht also auch im klinisch-psychologischen Kontext genutzt werden? Gerade in der Erfassung von Problemen auf emotionaler und sozialer, sowie auf Verhaltensebene von Kindern und Jugendlichen erhält ein offener Zugang besondere Relevanz: Die Perspektive der Kinder bietet neben der von Eltern, Lehrern und anderen erwachsenen Informanten einen entscheidenden Einblick - insbesondere was internalisierende, also weniger leicht beobachtbare Symptome betrifft. Um diesen Zugang zu erleichtern, kann der Computer im klinischen Assessment einen hohen Nutzen bringen: Kinder haben Spaß am Umgang mit dem Computer, die Arbeit am PC in „Eigenregie“ gibt Ihnen das Gefühl der Verantwortung und minimiert die „Einmischung“ von Erwachsenen.

Die Forschungsstelle der Klinischen Kinder- und Jugendpsychologie (KKJP) an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien hat die Förderung klinisch-psychologischer und psychotherapeutischer Angebote für Kinder und Jugendliche mithilfe neuer Technologien und Medien zum Ziel. In Zusammenarbeit mit dieser wurde der MINDCHECK entwickelt, ein computerbasiertes Verfahren zur Erfassung von klinischen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter. Der MINDCHECK, basierend auf dem Screeningverfahren *Brief Problem Monitor-Youth* (BPM-Y/6-18 - Achenbach, McConaughy, Ivanova & Rescorla, 2011), der internalisierende, externalisierende und -Aufmerksamkeitsprobleme erfasst, ist ein bildbasiertes Erhebungsinstrument, das sich speziell an jüngere Kinder zwischen 6 und 11 richtet. Nicht zuletzt aufgrund von Verbalisierungsschwierigkeiten kann es insbesondere in dieser Altersklasse schwierig sein, standardisierte Urteile über die psychische Gesundheit zu erhalten. Durch die Vorgabe von konkreten Beispielen und neben Bild- auch unterstützendem Soundmaterial, sowie einer respektvollen und nicht-invasiven Atmosphäre im MINDCHECK soll dies erleichtert werden.

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Überprüfung der psychometrischen Eigenschaften bzw. der Evaluierung des neu entwickelten Programms, MINDCHECK.

Da es in der evidenzbasierten Praxis mit Kindern und Jugendlichen üblich ist, mehrere Beurteiler heranzuziehen (Mash & Hunsley, 2005), wurden in der vorliegenden Untersuchung neben den Selbsturteilen der Kinder, auch die Urteile über klinische Auffälligkeiten durch die Eltern und Lehrer erhoben. Zahlreiche Studien zeigen, dass es häufig zu Diskrepanzen in den Berichten zwischen den einzelnen Informanten kommt (siehe Kap. 2.3). Aus diesem Grund besteht eine weitere zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit in der Überprüfung der Übereinstimmung zwischen den drei verschiedenen Beurteilern, insbesondere im Hinblick auf Unterschiede bei der Beurteilung anhand des MINDCHECK.

Zu diesem Zweck wird zunächst der theoretische Hintergrund dargelegt: Auf die Einführung zur vorliegenden Untersuchung (Kapitel 2.1) folgt die Auseinandersetzung mit dem Thema der Beurteiler-Übereinstimmung, dem sog. *Cross-informant agreement*¹, anhand einer Einleitung (Kap. 2.2). Im Weiteren werden aktuelle Forschungsergebnisse zu diesem Thema berichtet (Kap. 2.3), sowie mögliche Einflussfaktoren diskutiert (Kap. 2.4). Im Anschluss wird das Ziel sowie die Hypothesen der Untersuchung aufgestellt (Kap. 3).

Im Methodenteil (Kap. 4) wird die Entwicklung des MINDCHECK (Kap. 4.1.) skizziert, sowie die Vor- und Playtestung dargestellt (Kap. 4.2 und 4.3), ebenso erfolgt eine Veranschaulichung der Untersuchungsplanung und -durchführung (Kap. 4.4) und der verwendeten Erhebungsinstrumente (Kap. 4.5). Es folgt die Beschreibung der rekrutierten Stichprobe (Kap. 4.6) und die Darstellung der Ergebnisse der statistischen Auswertung in Kapitel 5. Diese werden zuletzt hinsichtlich ihrer Bedeutung diskutiert (Kap. 6).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Einführung zur vorliegenden Studie

Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter sind als ein ernst zu nehmendes und relevantes Problem in der heutigen Gesellschaft wahrzunehmen. Dies war jedoch noch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts keine Selbstverständlichkeit: Als Ursache für Geisteskrankheiten im Kindesalter wurde beispielsweise eine „Überstimulation“ in Schulen angesehen und autis-

¹ Der Begriff wird als einschlägiger Fachbegriff in englischer Sprache verwendet

tische Störungen galten als Folge einer lieblosen Erziehung (Mash & Wolfe, 2013). Heutzutage zeichnet sich ein anderes Bild ab: So wird beispielsweise von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) sowie der *Substance Abuse and Mental Health Service Administration* der Trend prognostiziert, dass die Anzahl von Verhaltensauffälligkeiten jene von körperlichen Krankheiten bis zum Jahre 2020 als schwerwiegendste Ursache für Dysfunktionalität bei weitem übersteigen wird (Mash & Wolfe, 2013). Der Psychopathologie im Kindesalter (im Folgenden verwendeter Begriff für das Alter zwischen 6 und 18 Jahren, falls nicht anders gekennzeichnet) kommt neben der reinen Prävalenz, insbesondere eine solche Bedeutung zu, da der Beginn der meisten psychischen Störungen, die sich im Laufe des Lebens entwickeln, in eben diesen Lebensabschnitt fällt. So konnte in einer Längsschnittstudie gezeigt werden, dass rund 60 % junger Erwachsene bis zu ihrem 21. Lebensjahr Kriterien für eine psychische Störung erfüllen (Copeland, Shanahan, Costello & Angold, 2011). In einer Studie zur Erfassung von Prävalenzen von psychischen Störungen über die gesamte Lebensspanne hinweg zeigte sich zudem, dass die Hälfte aller Personen von einem Beginn ihrer Symptome vor ihrem 14. Lebensjahr berichteten, und drei Viertel vor ihrem 24. Lebensjahr (Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas & Walters, 2005). Darüber hinaus sind psychische Störungen im Kindesalter mit einem erhöhten Risiko verbunden, wiederholt aufzutreten, gleichzeitig ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass bereits im Kindesalter manifestierte Symptome konstant bis ins Erwachsenenalter vorherrschen (Ederer, 2004).

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

erleben, wie beispielsweise zu sterben, Schmerzen zu erleiden oder der Verlust von Freiheit; Mash & Wolfe, 2013; Wittchen & Hoyer, 2006).

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

Zahlreiche Studien haben diesbezüglich zeigen können, dass der Einbezug mehrerer Informationsquellen jedoch zu Diskrepanzen führt (Näheres siehe Kap. 2.3).

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

Lage sind, ein Individuum im Vergleich zu anderen Peers einzuschätzen (Ederer, 2004; Grills & Ollendick, 2002).

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Vorgehensweise, Bilder einzusetzen, ist nicht neu. Im psychologischen Assessment jedoch sind Bilder-Verfahren erst über die letzten Jahre vermehrt entwickelt worden und zum Einsatz gekommen (Valla et al., 2002). Die Vorteile von Bilder-Verfahren liegen darin, dass mit ihrer Hilfe die Kommunikation vereinfacht, kognitive Unreife bewältigt, sowie die Lese-

unfähigkeit von insbesondere jungen Kindern umgangen werden kann (Ederer, 2004). Gerade in Bezug auf das Assessment von internalisierenden Symptomen junger Kinder bringen Bilder-Verfahren zusätzliche Vorteile mit sich, da Bilder die Aufmerksamkeit von Kinder fokussieren, das Interesse anregen sowie die Partizipation verbessern (Valla, Bergeron, Bérubé, Gaudet & St-Georges, 1994; Ernst et al., 1994, zitiert nach Valla et al., 2002).

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

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

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

Neben den unterschiedlichen Zielsetzungen in der Erfassung psychischer Störungen – das heißt, einige Verfahren richten sich beispielsweise nur auf Angststörungen aus, während andere eine Bandbreite an psychischen Störungen im Kindesalter erfassen - liegt der Großteil der bestehenden Verfahren in reiner Papierform vor. Der Einsatz von Computerverfahren bringt hingegen einige Vorteile mit sich: Zum einen ist eine hohe Objektivität gegeben, das

bedeutet, dass der Testleitereffekt in der Regel sehr gering bleibt, die Verrechnungssicherheit jedoch sehr hoch ist. Zum anderen sind Computertestungen ökonomischer, sie nehmen weniger Zeit für die Vorgabe sowie für die Auswertung in Anspruch, gleichzeitig bieten sie ein hohes Maß an Standardisierung (Kubinger, 2009). Außerdem können Computertestungen die Akzeptanz erhöhen sowie das Interesse wecken, was gerade im Zusammenhang mit der Erfassung psychischer Probleme im Kindesalter von zentraler Bedeutung ist. Zusätzlich benötigen Kinder, insbesondere wenn sie noch jünger sind, meist externe Hilfe bei der Beantwortung von Fragen. Diese Hilfe besteht im Erklären von Begriffen oder auch dem Vorlesen von Fragen. Die Einmischung von Erwachsenen führt jedoch gerade bei jüngeren Kindern zu einer Verfälschung der Antworten in Richtung soziale Erwünschtheit (Grills & Ollendick, 2002).

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

Ein weiterer, fundamentaler Unterschied zwischen bereits existierenden Verfahren und dem MINDCHECK besteht vor allem in der Konzeption des BPM-Y, auf welchem der MC beruht. Andere Verfahren orientieren sich meist am DSM, einem kategorialen Klassifikationssystem, während der BPM-Y auf einem dimensionalen Klassifikationssystem aufbaut. Auf den Unterschied zwischen kategorialen und dimensionalen Klassifikationssystemen von psychischen Problemen im Kindesalter soll im Folgenden näher eingegangen werden:

Mit Klassifikation ist zunächst ein Repräsentationssystem für Hauptkategorien oder –dimensionen von der Psychopathologie im Kindesalter gemeint, welches auch Beziehungen der Kategorien oder Dimensionen untereinander sowie Abgrenzungen zueinander umfasst (Mash & Wolfe, 2013).

Zu den kategorialen Klassifikationssystemen zählen beispielsweise das DSM und ICD, welche sich zwar in ihren diagnostischen Kategorien unterscheiden, ihnen gemeinsam ist jedoch, dass beide auf Expertenkonsensus über Psychopathologien basieren. Sie gehen von der Annahme aus, dass jegliche Diagnosen auf eine zugrunde liegende Ursache zurückzuführen sind, wie beispielsweise eine Infektion oder eine Dysfunktion des Nervensystems. Zusätzlich wird

angenommen, dass jede Störung grundlegend anders in Abgrenzung zu weiteren Störungen ist. Somit werden individuelle Probleme immer einer distinktiven Kategorie zugeordnet. Der Vorteil kategorialer Klassifikation ist darin begründet, dass es die Verständigung über psychische Störungen erleichtert, da mit einem gleichen Referenzsystem gearbeitet wird. Des Weiteren führt es zu einem tieferen Verständnis für individuelle Probleme, kann die Therapiewahl sowie Forschung unterstützen, und bietet die Möglichkeit, individuelle Fälle mit anderen, ähnlichen Fällen in Beziehung zu setzen. Kategoriale Klassifikationssysteme bieten zwar viele Vorteile für psychische wie auch medizinische Probleme, es muss jedoch festgehalten werden, dass es einige Aspekte gibt, die in dieser Auseinandersetzung nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Zum einen ist die Zuordnung von Verhaltensweisen zu den verschiedenen Kategorien nicht immer eindeutig. Somit bleibt ein gewisser Anteil an Zweifel zurück. Des Weiteren sind die zugrunde liegenden Ursachen für emotionale, soziale oder Verhaltensauffälligkeiten nicht immer deutlich. Es ist auch möglich, dass zwei Kinder zwar dieselbe Diagnose erhalten, jedoch grundsätzlich verschiedene Ätiologie aufweisen oder auch gänzlich unterschiedlich auf die gleichen Interventionen reagieren. Zusätzlich wenden beispielsweise das DSM sowie das ICD dieselben Kategorien sowohl auf Jungen wie auch Mädchen an, unabhängig von verschiedenen Altersstufen oder (sozioökonomischen und Entwicklungs-) Hintergründen. Aktuelle kategoriale Klassifikationssysteme sind immer nur eine fortwährende Repräsentation des aktuellen Wissensstandes darüber, welche Symptome existieren und wie sie sich zusammenfinden (Mash & Wolfe, 2013; Achenbach et al., 2012).

Eine dimensionale Klassifikation hingegen baut nicht auf einem Expertenkonsensus auf, sondern erfolgt empirisch basiert. Die zugrunde liegende Annahme dieses Zugangs ist, dass zahlreiche, unabhängig voneinander existierende Dimensionen von Verhaltensweisen bestehen, und dass Kinder über all diese Dimensionen verfügen, diese jedoch zu unterschiedlichen Graden ausgeprägt sind. Die Dimensionen werden üblicherweise über statistische Methoden anhand von klinischen sowie nicht-klinischen Stichproben erfasst, um verschiedene Bereiche (klinisch, subklinisch, nicht-klinisch) festlegen zu können (Achenbach & Rescorla, 2001). Der Vorteil dieser Zugangsweise ist darin begründet, dass die dimensionale Klassifikation durch statistisch gewonnene Daten objektiver sowie reliabler zu sein scheint als Kategoriensysteme, die über Expertenkonsensus gewonnen werden. Die verschiedenen Dimensionen dienen der wertvollen Einschätzung, zu welchem Grad bestimmte Verhaltensweisen aufgewiesen werden oder nicht (Mash & Wolfe, 2013; Achenbach et al., 2012). Zahlreiche Dimensionen für psychische Störungen wurden empirisch gefunden, so auch externalisierende (z.B. aggressives Verhalten) und internalisierende (z.B. ängstlich, depressives Verhalten) Verhal-

tensweisen (Mash & Wolfe, 2013). Zu den am häufigsten identifizierten Dimensionen gehören ängstlich/depressives, ängstlich/zurückgezogenes, regelbrechendes und aggressives Verhalten sowie soziale, schizoid-zwanghafte und Aufmerksamkeitsprobleme wie auch somatische Beschwerden (Achenbach & Rescorla, 2001). Auf diese häufig identifizierten Dimensionen wird im Zusammenhang mit den *Top Problems*, einem Teil des MINDCHECKs, in Kapitel 4.1.4 eingegangen.

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

2.2 *Cross-Informant agreement*: Einleitung

Das Erfassen und Miteinbeziehen mehrerer Beurteiler bildet nach Mash und Hunsley (2005) eine Schlüsselkomponente im evidenzbasierten Assessment von Störungen des Kindes- und Jugendalters, wie bereits einführend erläutert.

Das sog. *Cross-Informant agreement*, das die Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Beurteilern bezeichnet, kann dabei jedoch häufig gering ausfallen. Warum benötigt es dennoch mehrere Beurteiler um klinische Auffälligkeiten eines Kindes zu erfassen?

Im Rahmen von Kinder- und jugendpsychologischen Interventionen sind es in den meisten Fällen die Eltern, die sich bei Problemen ihrer Kinder hilfesuchend nach Außen wenden und den Erstkontakt für eine Behandlung initiieren. Sie sind es somit, die zuerst von Problem und Symptomen des Kindes berichten. Dies hat häufig zur Folge, dass die Vorgehensweise und Ziele einer Intervention an den Bericht seitens der Eltern angepasst sind (Yeh & Weisz, 2001). Dem Zugang zur Perspektive des Kindes in Bezug auf subjektiv empfundene Probleme und Gefühlszustände kommt nicht zuletzt daher eine entscheidende Bedeutung zu. Selbstbeurteilungen anhand von Fragebögen oder Interviews liefern Informationen über Emotionen und Verhaltensweisen, die durch externe Beurteiler, wie Eltern oder Lehrer möglicherweise

nicht zugänglich wären (Phares & Compas, 1990). Daneben sind Lehrer - allein schon aufgrund des zeitlichen Anteils, die sie mit dem Kind oder Jugendlichen verbringen - als weitere wichtige Informationsquelle anzusehen.

Bei Diskrepanzen zwischen diesen Informanten stellt sich konsequenterweise die Frage, welcher unter ihnen sich nun als „der Beste“ erweisen könnten. Wer liefert die verlässlichsten Aussagen?

Achenbach, McConaughy und Howell (1987) zeigen auf, dass es unmöglich ist, den einen, perfekten Beurteiler auszumachen und betonen, dass es im Rahmen eines Assessments mit Kindern unabkömmlich ist, Informationen von mehreren Personen zu sammeln, die das Verhalten des Kindes in systematisch unterschiedlichen Kontexten erleben (siehe auch De los Reyes, 2011). Problematische Verhaltensweisen, die ein Kind in der Schule aufweist, müssen nicht zwingend zuhause durch die Eltern beobachtet werden, und umgekehrt. Beispielsweise kann ein Kind in der Schule häufig mit Gleichaltrigen in Streit oder Raufereien geraten, dieses Verhalten zuhause jedoch nicht aufweisen. Des Weiteren könnte daneben gar nicht die Möglichkeit für die Eltern gegeben sein, derartiges Verhalten zu beobachten, weil beispielsweise keine Geschwisterkinder vorhanden sind. Jedoch auch wenn das Verhalten des Kindes in ähnlichen Kontexten oder Situationen beobachtet wird, besitzen die Informanten unterschiedliche Motivationen eine Beurteilung abzugeben und können unterschiedliche Wahrnehmungen aufweisen, ab wann das Verhalten eines Kindes als auffällig oder nicht gewertet werden soll (De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Diese Notwendigkeit mehrerer Beurteiler im klinischen Assessment mit Kindern zum Ausgleich des fehlenden „Golden Standard“ bei der Erfassung von psychischen Störungen, führt zu häufig nur geringen Übereinstimmungen. De Los Reyes und Kazdin (2005) bezeichnen das nur moderate *cross-informant agreement* sogar als „one of the most robust findings in clinical child research“ (S. 483).

Im Folgenden wird näher auf die Folgen von Diskrepanzen zwischen den Urteilen, sowie deren mögliche Ursache eingegangen.

Außerdem werden aktuelle Forschungsergebnisse zu den *Cross-Informant agreements* zwischen Eltern, Kindern und Lehrern diskutiert, sowie ein kurzer Überblick über mögliche Einflussfaktoren geliefert.

2.2.1 Konsequenzen von geringem *Cross-Informant agreement*

Die bisher einzige Meta-Analyse zum Thema *Cross-informant agreement* von Achenbach et al. (1987) soll einführend als Überblick über das Ausmaß der Diskrepanzen zwischen den Beurteilern dienen. Die Autoren fanden in 119 inkludierten Studien durchwegs nur geringe Beurteiler-Übereinstimmungen in den Ratings von Auffälligkeiten des Kindes auf Verhaltens- und Emotionsebene (erhoben mit Fragebögen, strukturierten Interviews oder durch Beobachtung). Das *agreement* wurde hinsichtlich der verschiedenen Kombinationen aus „Informanten-Typen“ überprüft:

Es zeigten sich zwischen den Urteilen von *unterschiedlichen* Informanten, das heißt Informanten, die in Bezug auf das Kind unterschiedliche Rollen innehaben, nur geringe Übereinstimmungen mit einer durchschnittlichen Korrelation (über alle Studien hinweg) von $r = .28^2$. Eltern und psychosoziale Fachkräfte stimmten unter ihnen am wenigsten überein, Lehrer und Beobachter (geschultes Personal, das das Kind innerhalb des Forschungssettings beobachtete) am höchsten.

Die größten Diskrepanzen zeigten sich insgesamt in den Urteilen zwischen dem Kind selbst und verantwortlichen Erwachsenen. Die durchschnittliche Übereinstimmung betrug $r = .22$. Lehrer und Kinder stimmten dabei am wenigsten in ihren Urteilen überein, psychosoziale Fachkräfte zeigten die noch größte Übereinstimmung mit dem Kind.

Bei „Informanten-Paaren“, die in Bezug auf das Kind *ähnliche* Rollen einnehmen, wie zum Beispiel Mutter und Vater, zeigten sich jedoch hohe Übereinstimmungen, mit einem durchschnittlichen $\bar{r} = .60^3$. Duhig, Renk, Epstein und Phares (2000) ermittelten in ihrem Review über interparentale Übereinstimmung ähnlich hohe Korrelationen mit einem \bar{r} von .70.

Die dargestellten geringen Übereinstimmungen zwischen *verschiedenen* Informanten machen deutlich, dass Diskrepanzen zwischen Beurteilern ein allgegenwärtiges Phänomen in der Forschung über Assessment, Entwicklung und Behandlung von Psychopathologie im Kindesalter darstellen (Achenbach, 2006).

Bei vorliegenden Diskrepanzen zwischen einzelnen Beurteilern sollten sich Verantwortliche aus Forschung und Praxis daher die Frage stellen, wie mit diesen umzugehen ist: Welche inhaltliche Bedeutung hat es, wenn Kinder und ihre Eltern, Lehrer und andere Informanten in relevanten Fragen nicht übereinstimmen? Kann aus den Inkonsistenzen zwischen den Betei-

² nach Cohen (1988) spricht ein r von 0.10 bis 0.29 für einen geringen Zusammenhang

³ nach Cohen (1988) spricht $r \geq 0.50$ für einen hohen Zusammenhang

lichten wertvolle Information gewonnen werden? Wie können geringe *Cross-Informant agreements* für ein besseres Verständnis von Kindern im Assessment und der Behandlung eingesetzt werden? (siehe auch De Los Reyes, 2011).

Vermehrt wird dazu aufgerufen, Beurteiler-Diskrepanzen nicht als methodische Fehler anzusehen, die zwingend behoben werden müssen (Achenbach et al., 1987; Achenbach, 2011; De Los Reyes, 2005; 2011; Karver, 2006). Geringe Korrelationen wurden bisher häufig der Untauglichkeit von einem oder mehreren Informanten zugeschrieben oder auf geringe Reliabilität und Validität der einzelnen Verfahren zurückgeführt (siehe z.B. Plück et al., 1997). Es zeigt sich jedoch in einer Vielzahl von Studien, dass auch dann, wenn Verfahren eingesetzt werden, die ähnlichen bis deckungsgleichen Iteminhalt besitzen und als äußerst reliabel und valide gelten, immer noch hohe Diskrepanzen zu beobachten sind (Hawley & Weisz, 2003; Phares & Compas, 1990; Phares, Compas & Howell, 1989; Plück et al., 1997; van der Ende & Verhulst, 2005; van der Ende, Verhulst & Tiemeier, 2012; Yeh & Weisz, 2001; Youngstrom, Loeber & Loeber-Stouthamer, 2000; Žukauskienė, Pilkauskaitė-Valickienė, Malinauskienė & Kratavičienė, 2004).

Sie bestehen ebenfalls über die verschiedensten Untersuchungsverfahren wie Fragebögen, Interviews oder Beobachtungen hinweg (siehe z.B. Meta-Analyse Achenbach et al., 1987; Plück et al., 1997).

Geringe Beurteiler-Übereinstimmungen sollten dazu genutzt werden, um aus ihnen sinnvolle Konsequenzen zu ziehen. Sie können Aufschluss darüber geben, inwiefern sich das Verhalten des Kindes über Situation und Zeit unterscheidet (De Los Reyes, 2011). In den meisten Fällen entstammen die unterschiedlichen Informanten auch unterschiedlichen Kontexten: So erleben die Eltern das Kind Zuhause, die Lehrer das Kind in der Schule oder der Kliniker im therapeutischen Setting. Diese Kontextabhängigkeit, die gleichsam zu unterschiedlichen Motivationen führt, aus denen heraus eine Beurteilung des Kindes stattfindet, spiegelt sich in den eingangs erwähnten Ergebnissen der Meta-Analyse (Achenbach et al., 1987) wider: Übereinstimmungen fielen wesentlich höher aus, wenn es sich um zwei Informanten aus dem gleichen Kontext (z.B. Mutter/Vater) handelte, im Vergleich zu Beurteilern aus unterschiedlichen Kontexten (z.B. Elternteil/Lehrer) und Urteilen zwischen Kind und Anderen.

Der Grundgedanke, dass Kinder je nach Interaktionspartner und den unterschiedlichen Ansprüchen einer Situation oder einer Umgebung andere Verhaltensweisen aufweisen, führt unweigerlich zu einer näheren Betrachtung auftretender Beurteiler-Diskrepanzen. Auch wenn sie nicht hoch korrelieren, so ist es laut Achenbach (2011) dennoch essentiell die verschiede-

nen Beiträge einzelner Informanten zu bewahren und anstatt geringe Korrelationen auf ein Unvermögen der Beurteiler zu beziehen oder sie als reine „Messfehler“ anzusehen, diese eher auf die Kontextabhängigkeit der erhobenen Zielvariablen zurückzuführen.

Konsequenzen für Assessment und Klassifikation

Diskrepanzen zwischen Beurteilern können entscheidende Konsequenzen für das Assessment und die Klassifikation von psychischen Auffälligkeiten haben.

Ob ein Kind als klinisch auffällig, beispielsweise im Sinne des Kategoriensystems DSM eingestuft wird, kann maßgeblich davon abhängen, welcher Informant als Quelle herangezogen wird (Achenbach et al., 1987; De Los Reyes & Kazdin, 2005; Plück et al., 1997).

Plück et al. (1997) berichten, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aufgrund der Selbsteinschätzung als klinisch auffällig gilt, erhöht ist, wenn auch die Eltern es als auffällig klassifizieren. Die Autoren finden jedoch bei lediglich 30 % der Eltern-Kind-Paare, eine Übereinstimmung, darüber, ob das Kind klinisch auffällig ist.

Diese Problematik findet sich auch in den unterschiedlichen Angaben von Prävalenzzahlen von psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter wieder: In der Prävalenzstudie von Shaffer et al. (1996) werden Prävalenzraten verschiedener DSM-III Diagnosen zwischen Eltern und Jugendlichen gegenüber gestellt. Klinische Auffälligkeiten im Bereich der Depression wurden zu 50 % häufiger durch das Selbsturteil der Jugendlichen im Vergleich zum Elternurteil erfasst. Aufmerksamkeitsstörungen und oppositionelles Verhalten wurden dagegen doppelt so häufig durch die Eltern im Vergleich zum Selbsturteil der Jugendlichen als klinisch auffällig gewertet. Bei MacLeod, McNamee, Boyle, Offord und Friedrich (1999) fand sich eine Spannweite der Prävalenzraten von Ängstlichkeit und Depression zwischen 10.3% bis 36.2% je nach Urteil - von Jugendlichen, Lehrern oder Eltern. Die Prävalenzraten für oppositionelles Verhalten liegen zwischen 1,6 % und 10,2%, je nachdem ob Eltern oder Lehrer für die Einschätzung als Beurteiler herangezogen werden (Offord et al., 1996).

Die hohen Spannweiten der Prävalenzzahlen legen nahe, dass bei der Klassifikation von klinischen Auffälligkeiten bzw. psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter der Einfluss von Diskrepanzen zwischen den einzelnen Beurteilern miteinbezogen und bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden muss. Es kann bei der Klassifikation eben nicht auf den *einen* Informant vertraut werden, der definitiv valide Informationen liefert.

Konsequenzen für Planung und Verlauf einer Intervention

Geringes *Cross-Informant Agreement* kann des Weiteren auch einen Einfluss auf die Planung und den Erfolg einer therapeutischen Intervention bei Auffälligkeiten des Kindes haben.

Yeh und Weisz (2001) untersuchten die Übereinstimmung von den genannten *target problems* beim Erstkontakt zur ambulanten Behandlung in einer Klinik zwischen 381 Eltern-Kind Paaren. Sie befragten Eltern und deren Kinder jeweils getrennt, welche Hauptprobleme, als diejenigen angesehen werden, für die am meisten Hilfe benötigt wird. Die Antworten wurden nach den Items sowie nach den Syndromklassen der CBCL (Child Behaviour Checklist, Achenbach & Rescorla, 2001) kodiert, woraus sich eine *spezifische Problemübereinstimmung* (z.B. Kind und Elternteil identifizieren beide Item 1: „Verhält sich zu jung für sein/ihr Alter“ als Hauptproblem), sowie eine *Kategorienübereinstimmung* ergab (z.B. Aussage des Kindes „Ich fühle mich einsam“ und Aussage des Elternteils „Weint sehr oft“ werden beide der Ängstlich/Depressiv Skala zugeordnet).

Es zeigte sich, dass 63 % der Eltern-Kind Paare nicht in einem einzigen spezifischen Problem übereinstimmten. Auf Ebene der Problemkategorien bestand bei 34 % Uneinigkeit, was bedeutet das mehr als ein Drittel der Paare Probleme nannten, die nicht mal einem gemeinsamen generellen Problembereich (z.B. Aggressives Verhalten, Ängstlich/Depressiv) zuzuordnen waren.

Hawley und Weisz (2003) erweiterten die Studie von Yeh und Weisz, indem sie die Problemübereinstimmung nicht nur zwischen Eltern und Kindern, sondern zusätzlich mit dem Therapeuten untersuchten. Bei 76,8 % aller 315 Triaden aus Eltern, Kind und Therapeut gab es keinerlei Übereinstimmung auf spezifischer Problemebene und bei 44 % konnte nicht mal eine Übereinstimmung, was die generelle Problemkategorie betraf, gefunden werden.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass Diskrepanzen zwischen den einzelnen Informanten erheblichen Einfluss auf die Planung und die Zielsetzung einer therapeutischen Behandlung ausüben können. Man könnte meinen, dass spätestens bei einem erfolgten Kontakt zur ambulanten Klinikaufnahme diejenigen Probleme, die so ernsthaft und schwerwiegend zu sein scheinen, dass sie zu diesem Schritt geführt haben, für beide Parteien, also Kind und Eltern offensichtlich sein müssten. Die Ergebnisse jedoch offenbaren ein anderes Bild.

Die Diskrepanzen zwischen Eltern und Kind führen unweigerlich zu Schwierigkeiten für den behandelnden Therapeuten. Er soll für die Planung des Therapieprozesses den Fokus auf Hauptprobleme legen, über die sich die Klienten jedoch nicht einig sind. Nach Hawley und

Weisz (2003) zeigen sich unterschiedliche Umgangsweisen mit diesem „Dilemma“: Einige Therapeuten konzentrieren sich in ihrer Ansicht mehr auf die Probleme, die von den Eltern berichtet wurden. Schließlich sind es die Eltern, die für den Erstkontakt verantwortlich sind und die sicherstellen, dass das Kind weiterhin die Therapie in Anspruch nimmt, sowie entscheiden, ob und wie lange die Behandlung fortgeführt wird. Dieser Fokus findet sich auch in den Ergebnissen der Autoren wieder: In Bezug auf die meisten *target problems* zeigte sich eine größere Übereinstimmung zwischen Therapeut und Elternteil, als zwischen Therapeut und Kind (76,2% vs. 52,7 % Übereinstimmung auf spezifischer Problemebene).

Andere Therapeuten mögen den Fokus eher auf die Probleme legen, die vom Kind selbst berichtet werden, denn ohne die aktive Beteiligung des Kindes im anfänglichen Prozess, könnte dessen Motivation für die weitere Mitarbeit bereits zu Beginn eingeschränkt sein.

Das Festlegen auf die Perspektive einer „Partei“, birgt folglich die Gefahr, die andere Sichtweise zu vernachlässigen. Daraus ergibt sich das Problem, dass es neben herabgesetzter Motivation auch zu eingeschränkter Kooperation seitens der Klienten kommen kann.

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass Diskrepanzen zwischen Eltern und Kind (und Therapeut) zu Schwierigkeiten sowohl bei der Behandlungsplanung, als auch beim weiteren Prozess einer therapeutischen Intervention hinderlich sein können. Hawley und Weisz (2003) konstatieren demnach, dass ein Mangel an Konsens bezüglich der *target problems* „(...) may well be one of the reasons why it has proven difficult to achieve beneficial effects in everyday clinical treatment“ (S. 68).

2.2.2 Ursachen von geringem *Cross-Informant agreement*

Die Frage nach den Ursachen für stets nur geringe Übereinstimmungen zwischen Urteilen verschiedener Informanten im Rahmen eines klinischen Assessment wird von einigen Autoren schlicht als Messfehler oder methodologisches Artefakt beantwortet (z.B. Plück et al., 1997), andere sehen Diskrepanzen im kontextbedingten Verhalten des Kindes begründet (z.B. Achenbach et al., 1987), wie in Kapitel 2.2.1 schon näher ausgeführt.

Plück und Kollegen (1997) nennen als mögliche weitere Ursachen Simulations- und Dissimulationstendenzen (das Vortäuschen und Verneinen von vorliegenden Symptomen), sowie unterschiedliche Urteilsanker von Eltern und Kindern, die dazu führen könnten, dass die gleichen Verhaltensweisen anders bewertet werden.

Achenbach (2006) begründet geringe *Cross-Informant agreements* zum einen mit Unterschieden darin, wie gut relevante Informationen über das Kind erinnert werden können und wie ehrlich die Informanten sind. Für Beurteiler-Diskrepanzen seien daneben auch konkrete Faktoren der berichteten Probleme verantwortlich: Wurden diese schon einmal direkt beobachtet oder wird ihre Existenz nur geschlussfolgert? Treten sie nur in bestimmten oder in verschiedenen Kontexten auf? Sind diese schwerwiegend oder eher gemäßigt? In diesem Zusammenhang fanden Herjanic und Reich (1982) eine höhere Beurteiler-Übereinstimmung bei Items, die Symptome abfragten, welche als „severe“, also ernsthaft/schwerwiegend, eingestuft wurden. Achenbach fordert aufgrund der unterschiedlichen Wirkweise der Einflussfaktoren von Diskrepanzen zwischen Informanten komplexe Modelle, die diese miteinbeziehen.

Mit dem *ABC-Modell (Attribution Bias Context – Modell)* haben De Los Reyes und Kazdin (2005) versucht, ein ebensolches zu entwickeln. Es wurden dafür empirische Befunde zu einem theoretischen Arbeitsmodell integriert, das für eine Anwendung in Forschung und Praxis gelten soll.

Zusammenfassend geht das Modell davon aus, dass Diskrepanzen entstehen, weil sich Informanten in drei wesentlichen Punkten unterscheiden:

1. Sie unterscheiden sich in der Attribuierung von Ursachen für ein bestimmtes Verhalten (das es zu beurteilen gilt).
2. Sie unterscheiden sich in ihrer Ansicht, ob bestimmte Verhaltensweisen behandlungsbedürftig sind oder nicht.
3. Es unterscheidet sich der Kontext, aus dem Sie das Verhalten beobachten (z.B. Schule, Zuhause) und/oder in welchem die Beurteilung stattfindet (z.B. klinisches Setting, epidemiologisches Assessment).

Die Autoren kritisieren an vergangenen theoretischen Erklärungsversuchen für Beurteiler-Diskrepanzen, dass sie nicht ausreichend erläutern, inwiefern *genau* der Kontext bzw. die Situation, aus der ein Informant stammt, eine Rolle spielt. Daneben würde die Annahme der Kontextabhängigkeit als einzige Ursache unweigerlich dazu führen, Diskrepanzen im klinischen Assessment einfach als gegeben und unveränderlich hinzunehmen. Das Modell versucht Anleitung zum sinnvollen Umgang mit Beurteiler-Diskrepanzen in Forschung und Praxis zu liefern.

Das ABC-Modell bezieht sich auf Grundkonzepte der angewandten Sozialpsychologie, insbesondere auf den *actor-observer bias* und auf den Einfluss der vorhandenen Einstellung bei Abruf von Erinnerungen (Johnson, Hashtroudi & Lindsay, zitiert nach De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Der actor-observer bias tritt im Rahmen der Ursachenzuschreibung eines Verhaltens auf und bezeichnet die Tendenz von „Beobachtern“ dispositionale Faktoren zu überschätzen und situationale, kontextbedingte Faktoren zu unterschätzen, während die Person selbst das eigene Verhalten in genau umgekehrter Weise attribuiert (Zimbardo & Gerrig, 2008).

Im Rahmen eines klinischen Assessments kommt der actor-observer bias auf zwei Arten zum Tragen: Erstens attribuieren Eltern die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten des Kindes eher auf dessen Persönlichkeitseigenschaften, während Kinder das eigene Verhalten eher auf externale Ursachen zurückführen (z.B. die Situation im Elternhaus) (siehe z.B. Compas, Adelman, Freundl, Nelson & Taylor, 1982 und Compas, Friedland-Bandes, Bastien & Adelman, 1981, welche die unterschiedlichen Ursachenzuschreibungen von Problemen des Kindes erfassten).

Zweitens sind „Beobachter“ (z.B. Eltern oder Lehrer) meistens diejenigen die eine psychologische Intervention initiieren und auf dessen Perspektive beim Assessment am meisten Rücksicht genommen wird (siehe z.B. Hawley & Weisz, 2003). De Los Reyes und Kazdin schlussfolgern daraus, dass beim klinischen Assessment durch die Betonung der „Observer-Perspektive“ die Verhaltensauffälligkeiten des Kindes eher auf dispositionale - und weniger auf Umgebungsfaktoren zurückgeführt werden und somit Diskrepanzen zwischen den Informanten - insbesondere zwischen Eltern und Kindern - resultieren.

Beim Einfluss der vorhandenen Einstellung beim Abruf von Erinnerungen geht es um das Phänomen, dass die Einstellung, die eine Person vertritt während Erinnerungen aus dem Gedächtnis abgerufen werden, beeinflussen kann, *welche* und *wie* diese Erinnerungen abgerufen werden (Pasupathi, zitiert nach De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Die Autoren illustrieren, inwiefern dieses Phänomen zu Diskrepanzen zwischen Beurteilern führen kann, anhand eines Beispiels: Wenn Eltern für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten des Kindes eine Intervention anstreben, kann man davon ausgehen, dass sie diese auch als behandlungsbedürftig erachten. Diese Einstellung führe automatisch zu der Tendenz sich beim Abruf von Erinnerungen eher an negative Ereignisse und stark externalisierende Verhaltensweisen des Kindes zu erinnern.

Zudem liege es in der Natur jeden Assessments vorwiegend Negativinformation über das Kind zu sammeln, um die Notwendigkeit einer Intervention zu überprüfen und einen Behand-

lungsplan aufzustellen. Das bedeutet, dass Eltern, die mit einer Negativeinstellung (im Sinne einer Behandlungsbedürftigkeit des Kindes) das Assessment „betreten“, durch dessen Ziel weiter dazu angeregt werden auch vorwiegend Negatives über das Kind zu berichten (für diese Ansicht sprechen auch die Ergebnisse der Studien, die in klinischen Stichproben höhere Problemwerte - hingehend zu einer Überschätzung - seitens der Eltern vorfinden, siehe Kap. 2.3.1). Das Kind selbst könnte beim Angeben von Informationen die Perspektive vertreten, dass die Probleme eher auf externalen Faktoren beruhen (z.B. Scheidung der Eltern) und somit keiner Behandlung bedürfen.

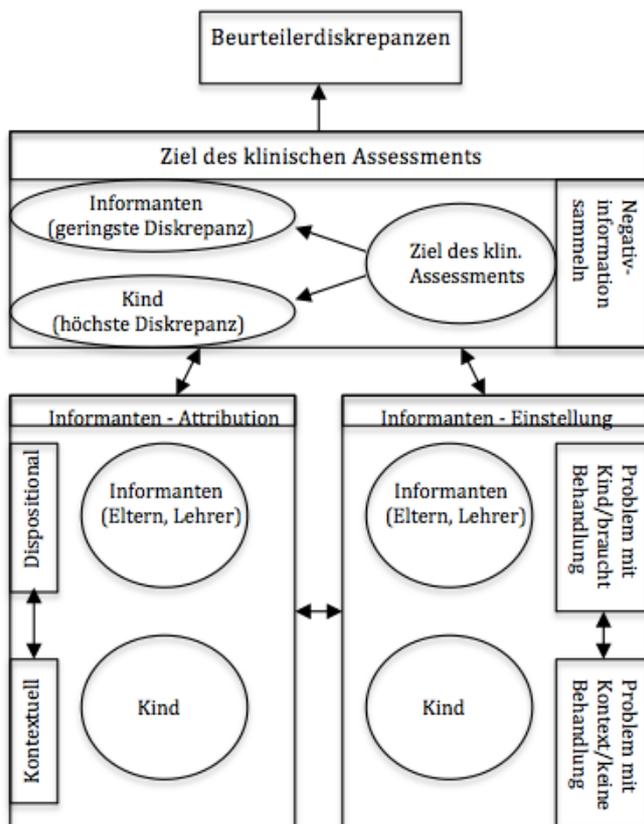


Abbildung 1. ABC-Modell zu Ursachen des geringen Cross-Informant Agreement (De Los Reyes & Kazdin, 2005)

Die graphische Darstellung des ABC-Modells (siehe Abb. 1) macht die Interaktion der drei Hauptkomponenten deutlich, die für die Entstehung von Diskrepanzen in den Urteilen einzelner Informanten innerhalb eines klinischen Assessments verantwortlich sind:

Zum Einen spielen die Unterschiede in der Ursachenzuschreibung (Attribution) des Verhaltens des Kindes eine Rolle. Das Kind selbst führt Probleme eher auf Umgebungsfaktoren zurück während andere Informanten, wie Eltern und Lehrer, sie eher mit dispositionalen Fakto-

ren des Kindes begründen.

Zum Anderen gehen die Autoren davon aus, dass erwachsene Informanten, die sich innerhalb des Assessments befinden, die Einstellung vertreten, dass die Verhaltensauffälligkeiten des Kindes behandlungsbedürftig sind. Das Kind wiederum - durch die kontextuelle Attribuierung der Probleme - vertritt diese Einstellung nicht.

Da das Ziel eines klinischen Assessments allgemein darin besteht, negative Informationen über das Verhalten des Kindes zu sammeln (da es vorwiegend um eine Problemanalyse geht), verhalten sich Eltern und andere Informanten mit ihrer „Vorab-Negativeinstellung“ am meisten in Einklang mit diesem Ziel (geringste Diskrepanz). Während das Kind weniger in der Lage ist, negative Informationen über sich zu liefern und somit am meisten Diskrepanz zum Ziel des klinischen Assessments aufweist (höchste Diskrepanz).

Zusammenfassend interagieren also Diskrepanzen in der Attribuierung und der Einstellung der Informanten, sowie Diskrepanzen in Attribuierung, Einstellung und dem Ziel des klinischen Assessment Prozesses und produzieren so geringe Übereinstimmungen in den Problemratings.

Neben einem theoretischen Hintergrund soll das ABC-Modell auch Implikationen für Forschung und Praxis liefern. De Los Reyes und Kazdin (2005) betonen, dass Unterschiede in der Attribuierung und der Einstellung von Informanten im Prozess des klinischen Assessments berücksichtigt werden müssen. Kind und Eltern sollten beispielsweise dazu angeleitet werden, ein bestimmtes Verhalten des Kindes in Bezug auf ähnliche oder sogar identische Situationen hin zu bewerten, um so Diskrepanzen zu verringern. An dieser Stelle soll auf den Vorteil des neu entwickelten MINDCHECK der vorliegenden Arbeit verwiesen werden, der anhand von Bildern für jedes abgefragte Symptom verschiedene Kontexte und Situationen (Streit in Schule, mit Mutter, mit Peer) anbietet. Eine Vorgabe des MINDCHECK für Kind *und* Eltern könnte bedeuten, dass beide Informanten ein bestimmtes Item bzw. ein Verhalten des Kindes auf identische/ähnliche Situationen hin bewerten, die beispielhaft in Bildern angeboten werden (Details siehe Kap. 4). Das Betrachten der exakt gleichen Situationen (Bilder) durch Eltern und Kind könnte nach dem ABC-Modell so zu höheren Übereinstimmungen führen.

Zudem sollte nach De Los Reyes und Kazdin eine problematische Verhaltensweise zuerst ganz allgemein, und dann in Verbindung mit einem spezifischen Kontext abgefragt werden (z.B. „Zeigt sich ihr Kind ängstlich in Anwesenheit von Anderen?“ und „Zeigt sich ihr Kind ängstlich in Anwesenheit von Anderen *bei Familienfesten?*“). Diese Vorgehensweisen sollen

dazu führen, dass beide Informanten dispositionale und kontextuelle Aspekte des Verhaltens berücksichtigen, und somit Diskrepanzen gemindert werden. Die Autoren schlagen vor, diese in zukünftige Verfahren, wie Fragebögen oder Interviews, zu implementieren, sowie in diagnostischen Klassifikationssystemen miteinzubeziehen.

Mit dem ABC-Modell liefern De Los Reyes und Kazdin als eine der Wenigen einen Versuch, ein theoretisches Erklärungsmodell für die ausgiebig untersuchten Beurteiler-Diskrepanzen zu entwickeln.

Es weist jedoch die schwerwiegende Limitation auf, dass es nicht in der Lage ist, die hohen Diskrepanzen zu erklären, die stets auch in „nicht-klinischen“ Stichproben beobachtbar sind (vgl. Kap 2.3). Die Aussage, dass Eltern dazu tendieren negativere Informationen über das Verhalten des Kindes abzugeben, als das Kind selbst, steht in Einklang mit Kolko und Kazdin (1993) und MacLeod et al. (1999) die zeigen konnten, dass Eltern (von Kindern, die sich in psychologischer Betreuung befinden) durchweg höhere Ratings abgaben, als ihre Kinder. Aber wie erklärt sich dann, dass in nicht-klinischen Stichproben genau der entgegengesetzte Trend zu beobachten ist? Hier sind es die Kinder selbst, die sich signifikant höhere Werte zuschreiben, als deren Eltern.

Möglicherweise könnten die Mechanismen der unterschiedlichen Attribuierung und a-priori Einstellung jedoch auch in diesem Fall greifen: In einer nicht-klinischen Stichprobe kann man davon ausgehen, dass Eltern üblicherweise der Meinung sind ihr Kind sei „gesund“. Mit dieser Vorab-Einstellung und der daraus resultierenden „Ausblendung“ von Negativereignissen des Kindes, wird in der Folge von weniger Symptomen des Kindes berichtet.

Das ABC-Modell liefert einige Implikationen für den zukünftigen Umgang mit Beurteilerdiskrepanzen im klinischen Kontext. Die Ursachen von geringem *Cross-informant agreement* im Allgemeinen vermag es jedoch nicht erschöpfend zu erläutern. Dadurch ergibt sich die Forderung nach Arbeiten, die weitere theoretische Erklärungsversuche anhand empirischer Grundlage - möglicherweise mithilfe eines experimentellen Zugangs - unternehmen.

2.3 Überblick der Forschungsergebnisse zum *Cross-Informant agreement*

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, besteht in der Forschung seit mehr als 20 Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema *Cross-Informant agreement*. Besonderer Fokus wird auf mögliche Diskrepanzen in den Urteilen von Kindern und deren Eltern, sowie Lehrern gelegt, erfasst durch strukturierte diagnostische Interviews (z.B. Herjanic &

Reich, 1982) oder klinische Fragebögen (z.B. Phares et al., 1989), die Verhaltensweisen und Emotionen des Kindes betreffen.

Einige Autoren versuchen moderierende Variablen auszumachen und inkludieren mögliche Einflussfaktoren der Übereinstimmung, wie Alter oder Geschlecht des Kindes (siehe Kap. 2.4).

Zumeist werden die Übereinstimmungen zwischen den Beurteilern, durch Korrelationskoeffizienten (z.B. Pearson's r) angegeben (siehe z.B.: Petot et al., 2011; Plück et al., 1997; Lambert & Lyubansky, 1999; van der Ende & Verhulst, 2005).

Ein ausgedehntes Feld an Untersuchungen verwendet zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten Verfahren aus dem ASEBA®-Inventar (Achenbach System of Empirically based Assessment), wie beispielsweise die Child Behavior Checklist 6-18 (CBCL/6-18; Achenbach & Rescorla, 2001) zur Beurteilung durch Eltern oder andere Bezugspersonen, die Teacher Report Form (TRF/6-18; Achenbach & Rescorla, 2001) zur Beurteilung durch Lehrer oder den Youth Self Report 11-18 (YSR/11-18; Achenbach & Rescorla, 2001) für Jugendliche ab 11 Jahren.

Vorwiegend liegen Studien vor, die eine Übereinstimmung zwischen Eltern, Lehrern und Kindern ab elf Jahren beurteilen, was auch dem Grenzalter des YSR entspricht (z.B. Petot et al., 2011; Phares & Compas, 1990, Plück et al., 1997; van der Ende & Verhulst, 2005; Youngstrom et al., 2000). Vereinzelt lassen sich auch Studien finden, in denen jüngere Kinder und deren Eltern - dann jedoch hauptsächlich mittels strukturierten Interviews - befragt werden (Hawley & Weisz, 2003; Herjanic & Reich, 1982; Karver, 2006; Lambert & Lyubansky, 1999; Yeh & Weisz, 2001).

Studien zur Beurteiler-Übereinstimmung beinhalten sowohl klinische Stichproben - das heißt Kinder, die sich in irgendeiner Form der psychologischen Betreuung befinden und deren Eltern - als auch nicht-klinische, respektive „gesunde“, Stichproben. Im Folgenden soll zuerst auf Studien eingegangen werden, die „nicht-klinische“ Stichproben enthalten, im Weiteren auf Studien mit klinischen Stichproben.

2.3.1 Übereinstimmung zwischen Eltern und Kind

Um einleitend einen Überblick über konkrete Urteils-Übereinstimmungen zwischen Eltern und Kindern zu geben, soll an dieser Stelle die schon eingangs genannte Meta-Analyse von Achenbach et al. (1987) erwähnt werden, die eine Übereinstimmung zwischen Eltern und Kind von .22 vorfanden, was für ein eher geringes *agreement* spricht. Es zeigten sich signifi-

kant höhere Übereinstimmungen zwischen Eltern und 6-11 Jährigen im Vergleich zu Jugendlichen (.51 vs. .41), und höhere Übereinstimmungen in Bezug auf das Urteil über externalisierende im Vergleich zu internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (.62 vs. .59).

Letzteres entspricht der Annahme, dass Beurteiler in externalisierenden Verhaltensweisen, wie beispielsweise regelbrechendes und aggressives Verhalten, die per se einfacher zu beobachten sind, deutlich höhere Übereinstimmungen aufweisen, als in internalisierenden, die eher privat und weniger durch Andere beobachtbar sind, wie zum Beispiel Depressivität oder Einsamkeit. Dieses Ergebnis konnte auch durch viele andere Autoren in der Folge bestätigt werden (Achenbach 2006; 2011; Duhig et al., 2000; De Los Reyes, 2011; Hawley & Weisz, 2003; Herjanic & Reich, 1982; Karver, 2006; Loeber, Green, Lahey & Stouthamer-Loeber, 1991; van der Ende & Verhulst, 2005; Yeh & Weisz, 2001).

Eine der aktuellsten Studien zur Eltern-Kind Übereinstimmung stammt von Rescorla und Kollegen (2013). Die Autoren erfassten die Übereinstimmung zwischen „nicht-klinischen“ 11-18-jährigen Jugendlichen und ihren Eltern, hinsichtlich Skalen und Items der CBCL und des YSR in 25 verschiedenen Ländern. Die Übereinstimmung über alle Länder und Skalen hinweg lag mit .41 im mittleren Bereich. Für internalisierende Probleme ergab sich ein r von .45, externalisierendes Verhalten wurde mit einem vergleichbaren r von .46 bewertet, was den Ergebnissen der Meta-Analyse von Achenbach und Kollegen zur höheren Übereinstimmung bei externalen Bewertungen widerspricht. Auffällig ist, dass die durchschnittlichen Problemscores im YSR in den meisten Ländern und den meisten Problemskalen signifikant höher waren als diejenigen der CBCL. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen sich selbst in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten höhere Werte zuordneten als ihre Eltern.

Dieses Ergebnis ist auch bei Van der Ende et al. (2012) zu beobachten. Sie untersuchten mittels Längsschnittdesign die Entwicklung von Übereinstimmungen zwischen Kind, Eltern, Lehrern und Partnern in Bezug auf externalisierende und internalisierende Probleme (erfasst durch ASEBA®-Verfahren) über 24 Jahre. Über alle Altersstufen hinweg, übertrafen die Werte der Selbsteinschätzung die aller anderen Informanten.

Petot et al. (2011) konnten in ihrem Sample, bestehend aus algerischen Jugendlichen und deren Eltern, keinen Effekt von Alter (12-15 Jährige vs. 16-18 Jährige), Geschlecht oder Problemskala (INT vs. EXT) auf die Übereinstimmung in den Ratings des YSR und der CBCL ausmachen. Jugendliche berichteten erneut signifikant höhere Problemwerte als ihre Eltern. Ungewöhnlich hoch fallen jedoch die Korrelationen zwischen Eltern und Kind, mit einem durchschnittlichen Gesamtwert von $r = 0.65$ aus. Die Autoren begründen dies mit der mög-

licherweise engeren Beziehung von algerischen Eltern (insbesondere Müttern) zu ihren Kindern, im Vergleich zu anderen Kulturen.

Plück et al. (1997) fanden korrelative Übereinstimmungen zwischen Eltern und Kinder über alle Skalen hinweg mit ähnlichen Ausmaßen vor (mit r im Mittel etwa .50). Die Autoren berichten, wie schon die vorangegangenen, dass die Jugendlichen ihr Verhalten im Vergleich zu ihren Eltern in allen erfassten Bereichen als auffälliger einschätzen. Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass der Unterschied zwischen den Urteilen bei Mädchen im Bereich internalisierendes Verhalten und im Gesamtwert größer ausfällt, als bei den Jungen.

Die erhöhten Problemwerte, die sich Jugendliche im Vergleich zum Elternurteil selbst zuschreiben, erklären Plück et al. (1997) zum einen damit, dass Eltern über bestimmte Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Raufereien oder Schlägereien, und Befindlichkeiten (Ängste, Depressivität) schlichtweg nicht ausreichend informiert sind und sie dadurch unterschätzen. Zum Anderen meinen die Autoren, dass verschiedene Urteilsanker ausschlaggebend sind und dass Jugendliche möglicherweise „bestimmten Beschreibungen auffälliger Verhaltensweisen eher zu [stimmen], ohne sie jedoch im gleichen Maße wie die Eltern als auffällig zu erleben“ (S. 579).

Während die vorangegangenen Ausführungen aufzeigen, dass in Studien zur Eltern-Kind Übereinstimmung, die Stichproben aus der „gesunden“ Grundgesamtheit enthalten, Kinder und Jugendliche sich selbst wesentlich mehr Symptome bzw. Auffälligkeiten zuschreiben, als ihre Eltern dies tun, zeigt sich in Untersuchungen mit klinischen Stichproben das Gegenteil: MacLeod et al. (1999) verglichen den Beitrag von Eltern und Jugendlichen (12-16) zur Identifikation von psychischen Auffälligkeiten in einem klinischen Sample (ambulante Patienten in psychiatrischer Klinik) mit einer nicht-klinischen Stichprobe, rekrutiert aus Schulen. Sie konnten feststellen, dass sich die Jugendlichen im nicht-klinischen Sample im Durchschnitt in allen erfassten Bereichen (Dissoziales Verhalten, Aufmerksamkeitsprobleme, Somatisierungsstörungen, affektive Störungen) als auffälliger einschätzten, als ihre Eltern anhand der CBCL. Die Eltern der Jugendlichen, die sich in ambulanter Behandlung befanden, schrieben ihren Kindern jedoch deutlich höhere Problemwerte zu, als die Jugendlichen sich selbst. Kolko und Kazdin (1993) erfassten Ähnliches: Während die 6-13 Jährigen der nicht-klinischen Gruppe sich selbst mehr Symptome zuordneten als ihre Eltern, fand man im Sample der Kinder, die in psychologischer Betreuung waren, signifikant höhere Werte seitens der Eltern im Vergleich zum Selbsturteil der Kinder. Sawyer, Baghurst und Mathias (1992) stell-

ten ebenfalls einen Vergleich der Urteile über Verhaltensauffälligkeiten zwischen einer klinischen und einer nicht-klinischen Stichprobe an: Während die Kinder des nicht-klinischen Samples erneut signifikant mehr internale und externale Probleme angaben, berichteten die Kinder der klinischen Gruppe von weniger externalisierenden, jedoch mehr internalisierende Probleme als ihre Eltern.

Über das Ausmaß des *agreements* zwischen Eltern und Kindern in nicht-klinischen versus klinischen Dyaden besteht allerdings kein Konsens. Während Kolko und Kazdin (1993) von einer höheren Übereinstimmung der Beurteiler in der nicht-klinischen Stichprobe berichten, liegt bei MacLeod et al. eine höhere Beurteilerübereinstimmung (wenn auch gering im Ausmaß) in der Gruppe der Patienten vor.

Zusammenfassend entsteht in Bezug auf die vorhandene Literatur zur Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern in Urteilen über Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Problemen folgendes Bild: Zur Erfassung des *agreements* liegen vorwiegend Untersuchungen vor, die sich Verfahren aus dem ASEBA-System bedienen (CBCL und YSR) und somit hauptsächlich Kinder ab elf Jahren als Stichprobe inkludieren. Die Korrelationen bewegen sich insgesamt um den Wert $r = 0.50$ herum (in den meisten Fällen eher $< .50$) und liegen damit nach Cohen (1988) im niedrigen bis mittleren Bereich. Die Variablen Alter und Geschlecht scheinen keine konsistenten Einflussfaktoren auf das *agreement* zu bilden. Ebenfalls lässt sich kein Konsens über den Einfluss der abgefragten Problemskalen erkennen (Näheres dazu in Kap. 2.4). Während einige Studien von höherer Eltern-Kind Übereinstimmung in Bezug auf externalisierende Verhaltensweisen berichten, ist bei Anderen kein signifikanter Unterschied zwischen internaler und externaler Problemskala zu erkennen (wobei sich diese jedoch in der Unterzahl befinden). Einigkeit herrscht jedoch hinsichtlich durchwegs erhöhter Werte im Selbsturteil von Kindern und Jugendlichen und den stets unterschätzten Werten der Eltern in nicht-klinischen Gruppen, während in Stichproben, die Kinder in psychologischer Behandlung inkludieren, das Gegenteil zu beobachten ist.

2.3.2 Übereinstimmung zwischen Lehrer und Kind & Lehrer und Eltern

Im klinischen Assessment mit Kindern und Jugendlichen gelten neben Eltern auch Lehrer als wichtige zusätzliche Informationsquelle für den Bericht über Probleme des Kindes auf Emotions- und Verhaltensebene. Nicht zuletzt durch den zeitlichen Anteil, den das Kind am Tag in der Schule verbringt liefern Lehrer eine Perspektive, die durch andere Beobachter nicht ge-

ben ist. Einige Studien beziehen daher Lehrer als Informanten in die Erfassung von *cross-informant agreements* mit ein. Im Folgenden sollen relevante Ergebnisse - sowohl zur Übereinstimmung zwischen Kind und Lehrer, als auch zum *agreement* zwischen Lehrer und Eltern - dargestellt werden.

Die Meta-Analyse von Achenbach und Kollegen (1987) enthält insgesamt 17 Studien, die einen Vergleich zwischen Selbsturteil der Kinder und Jugendlichen mit dem Lehrerurteil anstellen, sowie 26 Studien die Lehrer- und Elternurteil mit einbeziehen.

Die Übereinstimmung zwischen Kindern und ihren Lehrern fällt mit einem Durchschnittswert von $r = .20$ sehr gering aus und stellt die Dyade mit dem geringsten *agreement* aller Informanten-Paare dar (zum Vergleich: Eltern-Kind Übereinstimmung $r = .25$). Eltern und Lehrer weisen eine etwas höhere Übereinstimmung mit 0.27 auf. Die Übereinstimmung mit Lehrern zeigt sich in der Meta-Analyse sowohl bei Kindern, als auch bei Eltern größer für die Bewertung von externalisierenden Problemen.

Van der Ende und Verhulst (2005) verglichen den Einfluss von Informanten, Alter und Geschlechts des Kindes auf die Berichte von Verhaltensauffälligkeiten anhand einer nicht-klinischen Stichprobe bestehend aus 11-18-jährigen Jugendlichen. Eltern und Kinder wurden mit der CBCL und dem YSR erfasst, die Lehrer sollten mithilfe der TRF (Teacher Report Form, Achenbach & Rescorla, 2001), die alle größtenteils deckungsgleiche Items enthalten, das Verhalten des Kindes einschätzen. Über die beiden Altersstufen (11-14 und 15-18) und die erfassten acht Syndromskalen hinweg schrieben sich Jugendliche signifikant höhere Problemwerte zu, als ihre Eltern und Lehrer. Wie auch in der Meta-Analyse von Achenbach et al. (1987) berichtet, zeigte sich die höchste Übereinstimmung zwischen Lehrern und Eltern, während Jugendlichen und ihre Lehrer am wenigsten übereinstimmten. Beim Vergleich der zu bewertenden übergeordneten Problemskalen, konnten - wie in der Meta-Analyse von Achenbach et al. (1982) - höhere Übereinstimmungen zwischen allen Informanten in Bezug auf externalisierende Probleme im Vergleich zu internalisierenden beobachtet werden.

Bei Phares et al. (1989) bildeten ebenfalls die Dyaden aus Kindern (11 bis 15 Jahre) und deren Lehrern diejenigen, mit den geringsten Übereinstimmungen (Total Problem Score: $r = .08$) im Vergleich zu den Urteilen von Kindern und Eltern (Total Problem Score: $r = .22$) und der Übereinstimmung von Lehrern und Eltern, die mit einer Korrelation von $.28$ (Total Problem Score) das Informantenpaar mit der höchsten Übereinstimmung in Bezug auf die Einschätzung des Problemverhaltes anhand von ASEBA®-Verfahren bildeten.

Die im Durchschnitt niedrigeren Problemwerte des Lehrerurteils im Vergleich zum Selbst- und Elternurteil liegen auch bei Youngstrom, Loeber und Stouthamer-Loeber (2000) vor. Sie erfassten 12-16 Jahre alte, männliche Jugendliche, deren Eltern und Lehrer mit den ASEBA®-Verfahren (YSR, CBCL, TRF). Sie konnten feststellen, dass das Lehrerurteil im Durchschnitt sowohl auf internalisierender, als auch externalisierender Skala geringer im Ausmaß ausfiel, als das der Jugendlichen selbst, sowie als das der Eltern. Die Jugendlichen ordnen sich selbst das höchste Ausmaß an internalisierenden Auffälligkeiten zu (Rohwert $M = 9.0$), gefolgt von den Eltern ($M = 7.7$) und den Lehrern ($M = 3.6$). Im Gegensatz zu den vorher beschriebenen Studien ergab sich jedoch die größte Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern (nicht zwischen den „erwachsenen“ Beurteilern, Eltern und Lehrer). Jedoch stimmten erneut Lehrer und Kinder am wenigsten in den Urteilen überein.

Gleiches ergibt sich bei van der Ende et al. (2012), die zwischen Lehrern und Kindern die niedrigste Übereinstimmung finden und zwischen Eltern und Kindern die höchste. Wie bei den vorher beschriebenen, handelt es sich auch in dieser Studie um ein nicht-klinisches Sample und erneut beurteilen sich die Jugendlichen selbst auffälliger, während Eltern und Lehrer im Durchschnitt dazu tendierten, das Problemverhalten zu „unterschätzen“.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das *agreement* zwischen Lehrern und Kindern, sowie zwischen Lehrern und Eltern mit Werten zwischen .08 bis .36 und .27 bis .45 eher gering ausfällt. Die geringste Übereinstimmung weisen durchweg die Urteile von Kindern und deren Lehrern auf. Für van der Ende et al. (2012) scheinen die geringen Übereinstimmungen mit Lehrern dafür zu sprechen, dass diese eine konsistent andere Sicht auf die Probleme des Kindes haben: Dadurch, dass sie viele Kinder pro Jahr beobachten und somit vergleichen können, entwickeln sie eine neue Perspektive, die innerhalb des Assessment als wichtige Quelle dienen sollte.

Eltern- und Lehrerurteile zeigen häufig höhere Übereinstimmungen als Eltern und ihre Kinder. Phares et al. (1989) nennen als möglichen Grund hierfür, dass diese unterschiedliche Wahrnehmung der Beurteiler auf verschiedenen Definitionen von psychischer Gesundheit beruht. Eltern und Lehrer könnten ihre Urteile eher auf offen beobachtbares Verhalten des Kindes beziehen, während das Kind selbst das subjektive Erleben als Urteilsanker verwendet, was in Einklang mit der stets höheren Übereinstimmung mit Lehrern in Bezug auf externalisierende Verhaltensauffälligkeiten steht.

In Bezugnahme auf das eingangs erläuterte ABC-Modell von De Los Reyes und Kazdin (2005) kann man bei Eltern und Lehrern von zwei „Beobachtern“ ausgehen: Somit spricht eine höhere Übereinstimmung zwischen Ihnen dafür, dass beide das Verhalten des Kindes eher auf dispositionale anstatt situative Faktoren zurückführen und daher mehr in ihrem Urteil übereinstimmen.

Des Weiteren ist anzumerken, dass Lehrer den Kindern unter allen Informanten stets die geringsten Problemwerte zuordnen. Möglicherweise tendieren Lehrer dazu andere Ankerheuristiken zu verwenden und das Kind mit anderen Kindern vergleichen, die eher problematisches, auffälliges Verhalten aufweisen. Andererseits könnte ein problematisches Verhalten des Kindes für Lehrer, die höchstens fünf bis sechs Stunden pro Tag mit dem Kind verbringen, subjektiv das geringste Problem darstellen, im Vergleich zum betroffenen Kind oder den Eltern.

2.4 Einflussfaktoren des *Cross-Informant agreement*

Neben der Betrachtung des Ausmaßes von Übereinstimmung und Diskrepanzen zwischen Beurteilern, besteht auch eine intensive Beschäftigung mit dessen möglichen Einflussfaktoren. Dabei werden zum einen Charakteristika des Kindes - wie Alter oder Geschlecht - begutachtet, zum anderen Faktoren, welche die Informanten betreffen - wie sozioökonomischer Status, Depression oder Stress (diese finden im Folgenden keine eingehendere Betrachtung, da sie für die vorliegende Studie nicht von Bedeutung sind; für eine Zusammenfassung, siehe De Los Reyes & Kazdin, 2005).

Trotz der Einbeziehung von möglichen Einflussvariablen, bleibt generell festzuhalten, dass die Übereinstimmung zwischen Beurteilern gering bleibt.

2.4.1 Alter des Kindes

In der viel zitierten Meta-Analyse von Achenbach et al. (1987) konnten höhere Übereinstimmungen zwischen den Informanten bei jüngeren Kindern (6-11-jährigen) im Vergleich zu Jugendlichen (12-19-jährigen) gefunden werden. Als mögliche Ursache nennen die Autoren, dass das Verhalten von jüngeren Kindern für Beobachter leichter zugänglich ist, oder dass es konsistenter über verschiedene Situationen hinweg sein könnte. De Los Reyes und Kazdin (2005) stellen die Überlegung an, dass eine höhere Übereinstimmung auch dadurch erklärbar ist, dass jüngere Kinder schlichtweg mehr Zeit mit den Informanten, wie Eltern oder Lehrer verbringen, und nicht wie Jugendliche, mehr Zeit mit Peers oder Freizeitaktivitäten, wodurch

das einzuschätzende Verhalten möglicherweise weniger offensichtlich wäre. Van der Ende & Verhulst (2005) stellten ebenfalls ein niedrigeres *agreement* zwischen den Informanten (Jugendliche, Eltern, Lehrer) mit steigendem Alter (11-14 und 15-18) fest.

Häufig wird jedoch keinerlei Einfluss der Variable Alter auf die Beurteilerübereinstimmung erfasst (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Hawley & Weisz, 2003; Lambert & Lyubansky, 1999; Petot et al., 2011; Plück et al., 1997; Rescorla et al., 2013; Yeh & Weisz, 2001). Nach De Los Reyes können diese uneinheitlichen Ergebnisse mit inkonsistenten Methoden innerhalb der verschiedenen Studien begründet werden. Beispielsweise könnten verschiedengroße Stichproben in den einzelnen Altersklassen oder andere Altersbegrenzungen innerhalb der Gruppen (z.B.: Achenbach et al., (1987): 6-11 und 12-19; Petot et al. (2011), 12-15 und 16-18) die Ursache sein.

2.4.2 Geschlecht des Kindes

Neben der Variable Alter wird in einigen Studien das Geschlecht des Kindes als möglicher Einflussfaktor auf das *cross-informant agreement* in Betracht gezogen. Plück et al. (1997) fanden eine größere Übereinstimmung zwischen Eltern und Jungen, allerdings nur in Bezug auf die Skala „Dissoziales Verhalten“. Rescorla et al. (2013) erfassten eine minimal höhere Übereinstimmung auf Itemebene zwischen Eltern und Mädchen (Mädchen: 0.40 vs. Jungen: 0.33). Die Ergebnisse dieser beiden Studien bilden die Ausnahme unter den Vielen, die keinerlei Effekt des Geschlechts des Kindes auf das *agreement* ausmachen konnten (Achenbach et al., 1987; Hawley & Weisz, 2003; Lambert & Lyubansky, 1999; Petot et al., 2011; van der Ende & Verhulst, 2005; van der Ende et al., 2012; Yeh & Weisz, 2001) und sind zudem inkonsistent. So bezeichnen auch De Los Reyes & Kazdin (2005) den aktuellen Forschungsstand als unergiebig und geben an, dass das Geschlecht des Kindes nicht als aussagekräftiger Einflussfaktor auf das *cross-informant agreement* angesehen werden kann.

2.4.3 Problemskala

Besondere Beachtung bei der Suche nach möglichen Einflussfaktoren wird der Frage geschenkt, ob Unterschiede im *agreement* entstehen, je nachdem welche Probleme des Kindes abgefragt werden, insbesondere ob es sich in Bezug auf internalisierende und externalisierende Probleme unterscheidet.

Für einen einleitenden Überblick dienen an dieser Stelle erneut die Ergebnisse der Meta-Analyse von Achenbach et al. (1987). Die Autoren fanden eine signifikant höhere Übereinstimmung aller Informanten in Bezug auf das Urteil über externalisierende - also leichter zugängliche, beobachtbare Verhaltensweisen - im Vergleich zu internalisierenden Auffälligkeiten. Zu diesem Schluss kommen ebenfalls zahlreiche andere Autoren (siehe z.B. Achenbach 2006; 2011; Duhig et al., 2000; De Los Reyes, 2011; Hawley & Weisz, 2003; Herjanic & Reich, 1982; Karver, 2006; Loeber, Green, Lahey & Stouthamer-Loeber, 1991; van der Ende & Verhulst, 2005; Yeh & Weisz, 2001).

Während einige Wenige keine Unterschiede in der Höhe des *agreements* in Bezug auf externe und interne Probleme fanden (siehe auch Kap. 2.4; Petot et al., 2011; Plück et al., 1997; Rescorla et al., 2013; van der Ende et al., 2012).

Auch auf Symptom- bzw. Itemebene werden geringere Diskrepanzen bei externalisierenden Verhaltensweisen berichtet: So fanden Herjanic und Reich (1982) bei der Vorgabe eines strukturierten klinischen Interviews zwischen Eltern und 6 bis 16-Jährigen die höchsten Übereinstimmungen in Bezug auf Items, die *konkret* und *gut beobachtbar* waren. Karver (2006) stellte ebenfalls fest, dass Items die eine hohe „observability“ besaßen mit einer höheren Übereinstimmung zwischen Eltern und Kind bewertet wurden.

Zusammengenommen sprechen die Ergebnisse der Meta-Analyse und die vielzähliger weiterer Studien, sowie die Befunde auf Symptom - bzw. Itemebene, dafür dass die Problembereiche - insbesondere die externalisierende vs. die internalisierende Problemskala - eine entscheidende Einflussvariable auf das *cross-informant agreement* bildet. Dabei ist von einer höheren Übereinstimmung bei der Bewertung von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten auszugehen.

3 Ziel der Untersuchung und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht zum einen in der Entwicklung eines computerisierten, bildgestützten und sprachfreien Verfahrens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter (MINDCHECK). Zum Anderen gilt es, dieses Verfahren im Weiteren zu evaluieren und damit auf seine Güte zu überprüfen. Die Überprüfung der Reliabilität und der Objektivität erfolgt explorativ. Ausführungen zur Überprüfung des Gütekriteriums Validität sind in der Diplomarbeit von Johannes Engler zu finden (Erläuterung siehe Kapitel 5.2. - Evaluierung des MINDCHECK).

Neben der Evaluierung des MINDCHECK steht in der vorliegenden Arbeit die Erfassung der Urteilsübereinstimmungen zwischen Kindern, Eltern und Lehrern in Bezug auf klinische Auffälligkeiten im Vordergrund. Insbesondere sollen diese auf Unterschiede zwischen den verwendeten Verfahren BPM-Y und MINDCHECK überprüft werden. Zentral ist demnach die Frage, ob sich das *agreement* zwischen dem Kind, Eltern und Lehrern, sowie die Ausprägungen der Problemwerte verändern, wenn statt des Paper-Pencil Verfahrens das neu entwickelte, computerbasierte Instrument MINDCHECK zur Erfassung der internalisierenden und externalisierenden Probleme zur Anwendung kommt.

Die Hypothesen, die sich aus den zentralen Fragestellungen zum *Cross-Informant agreement* ableiten lassen lauten wie folgt:

Es besteht eine geringe bis mittlere Übereinstimmung zwischen dem Selbsturteil des Kindes und dem Elternurteil in Bezug auf klinische Auffälligkeiten.

Aufgrund der Ergebnisse aus der vorherrschenden Literatur zum Thema *cross-informant agreement* (wie in Kapitel 2.3 aufgeführt), sind in vorliegender Untersuchung eher geringe bis mittlere Korrelationen zwischen den Urteilen von Kind und Eltern, erfasst durch die Child Behaviour Checklist (CBCL) und den Brief Problem Monitor-Youth (BPM-Y), sowie durch den MINDCHECK (MC), zu erwarten.

Es besteht eine geringe bis mittlere Übereinstimmung zwischen dem Selbsturteil des Kindes und dem Lehrerurteil in Bezug auf klinische Auffälligkeiten.

Ebenfalls geringe bis moderate Korrelationen sind zwischen den Urteilen des Kindes (BPM-Y und MC) und den Einschätzungen der Lehrer (Teacher Report Form - TRF) zu erwarten (siehe Kap. 2.3).

Es besteht eine geringe bis mittlere Übereinstimmung zwischen dem Elternurteil und dem Lehrerurteil in Bezug auf klinische Auffälligkeiten.

Es kann ein geringer bis mittlerer Zusammenhang zwischen den Urteilen der Eltern (CBCL) und den Urteilen der Lehrer (TRF) in Bezug auf klinische Auffälligkeiten des Kindes erwartet werden (siehe Kap. 2.3.2).

Es ist als Subhypothese zudem anzunehmen, dass Kind und Lehrer am geringsten übereinstimmen (im Vergleich zur Eltern-Kind und Lehrer-Eltern Dyade; siehe theoretischer Hintergrund, Kap. 2.3.2)

Die Übereinstimmungen zwischen den Urteilen sind größer in Bezug auf externalisierende, im Vergleich zu internalisierenden Auffälligkeiten.

Es können höhere Korrelationen zwischen den Urteilen aller Informanten (Kind-Eltern, Kind-Lehrer, Eltern-Lehrer) in Bezug auf externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, im Vergleich zu internalisierenden erwartet werden, abgeleitet aus der Vielzahl der Untersuchungen, die ebendies erfassten (siehe Kap. 2.4.3).

Die Problemwerte, die sich die Kinder selbst zuordnen, fallen signifikant höher aus, als die Werte, die durch Eltern und Lehrer vergeben werden.

Da es sich um eine nicht-klinische Stichprobe handelt, kann (wie in Kapitel 2.3. erläutert) davon ausgegangen werden, dass die Scores des BPM-Y, sowie des MCs, signifikant höher sind als die Einschätzungen auf der CBCL (Eltern) und der TRF (Lehrer).

Die Problemwerte der Lehrer fallen signifikant geringer aus, als die von Kindern und Eltern.

Den theoretischen Grundlagen entsprechend, wie in Kapitel 2.3.2 aufgeführt, werden signifikant geringere Einschätzungen der klinischen Auffälligkeiten des Lehrerurteils im Vergleich zum Selbst- und Elternurteil erwartet, somit signifikant geringere Scores des TRFs im Vergleich zu BPM-Y, MC und CBCL.

Die Variablen Alter und Geschlecht zeigen keinen signifikanten Einfluss auf die Übereinstimmung zwischen den Informanten.

Es kann angesichts der theoretischen Fundierung (siehe Kap. 2.4.1 und 2.4.2) davon ausgegangen werden, dass weder das Alter des Kindes, noch das Geschlecht des Kindes die Höhe der Übereinstimmung zwischen den Informanten beeinflusst.

Es sollten also keine signifikanten Unterschiede in den Korrelationen zwischen BPM-Y/MC mit CBCL, sowie mit TRF, und zwischen TRF und CBCL in den verschiedenen Altersklassen und über das Geschlecht hinweg erkennbar sein.

4 Methode

4.1 Entwicklung des MINDCHECK

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

4.1.1 Entwicklungsprozess

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

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

Nach der vorersten Fertigstellung der Beschreibung der Item- Szenarien wurde probeweise das Item „Ich streite häufig oder widerspreche viel“ mit dem kostenfreien Internet-Programm *Bitstrips* (www.bitstrips.com) „gezeichnet“, dass die Erstellung von Comicbildern anhand von Templates und vorgegeben Figuren ermöglicht. Bei einem direkten Vergleich stellte sich jedoch das Comic-Builder Programm *Pixton* (www.pixton.com) aufgrund ansprechenderer

Graphik und größerer Auswahl von Hintergründen und wählbaren Gegenständen, sowie Figuren als überlegen heraus. Zusätzlich zu *Pixton* wurde das Bildbearbeitungsprogramm *Paint.NET* zur Rahmen- und Bildbearbeitung verwendet, um die häufig verwendeten Sprech- oder Gedankenblasen nachträglich mit Gegenständen zu füllen (zur Gewährleistung von Sprach- und Schriftfreiheit), da dieser Bearbeitungsschritt mit *Pixton* nicht möglich ist.

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

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

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

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

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

Die Ausarbeitung der Instruktion des MINDCHECKs erfolgte im nächsten Schritt. Dabei wurde darauf geachtet, eine möglichst simple, dennoch erschöpfende Instruktion zu entwickeln, die auch bildhaft umsetzbar ist. Auch diese wurde durch den Fachbereich überprüft und angenommen (Details zur Instruktion, siehe Kap. 4.3.1).

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

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

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

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

Nach der abgeschlossenen Entwicklung der Jungen- sowie der Mädchenversion und den eingesprochenen Audiodateien, wurde eine erste Programmierung des MINDCHECK mit Java™ von einem Mitglied der Arbeitsgruppe vorgenommen. Die Programmierung erfolgte in drei Schritten: Zuerst wurde die Jungen-, dann die Mädchenversion und schlussendlich die *Top Problems* programmiert. Die Programmierung der Instruktion bereitete einige Schwierigkeiten, da es sich bei der gesprochenen Audioversion um eine zu große Datei handelte. Sie wurde daher in der Testung halbstandardisiert, mündlich vorgetragen (siehe Untersuchungsdurchführung, Kap. 4.4).

Nachdem die Prototypen der beiden Versionen (Jungen- und Mädchenversion) des MINDCHECK vollständig programmiert waren, erfolgte dessen Überprüfung anhand einer Playtestung, die in Kapitel 4.3 näher erläutert wird. Es wurden daraufhin finale Korrekturen eingear-

beitet (z.B.: Klickbereiche verbessert, Haken wurde in Pfeil geändert). Die Entwicklung des MINDCHECK war damit im Mai 2013 beendet.

4.1.2 Beschreibung der 27 Items

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

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

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

Das erste Item „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“ besteht aus zwei Szenen und wird der Skala „Attention“ zugeordnet (siehe Abb. 2).

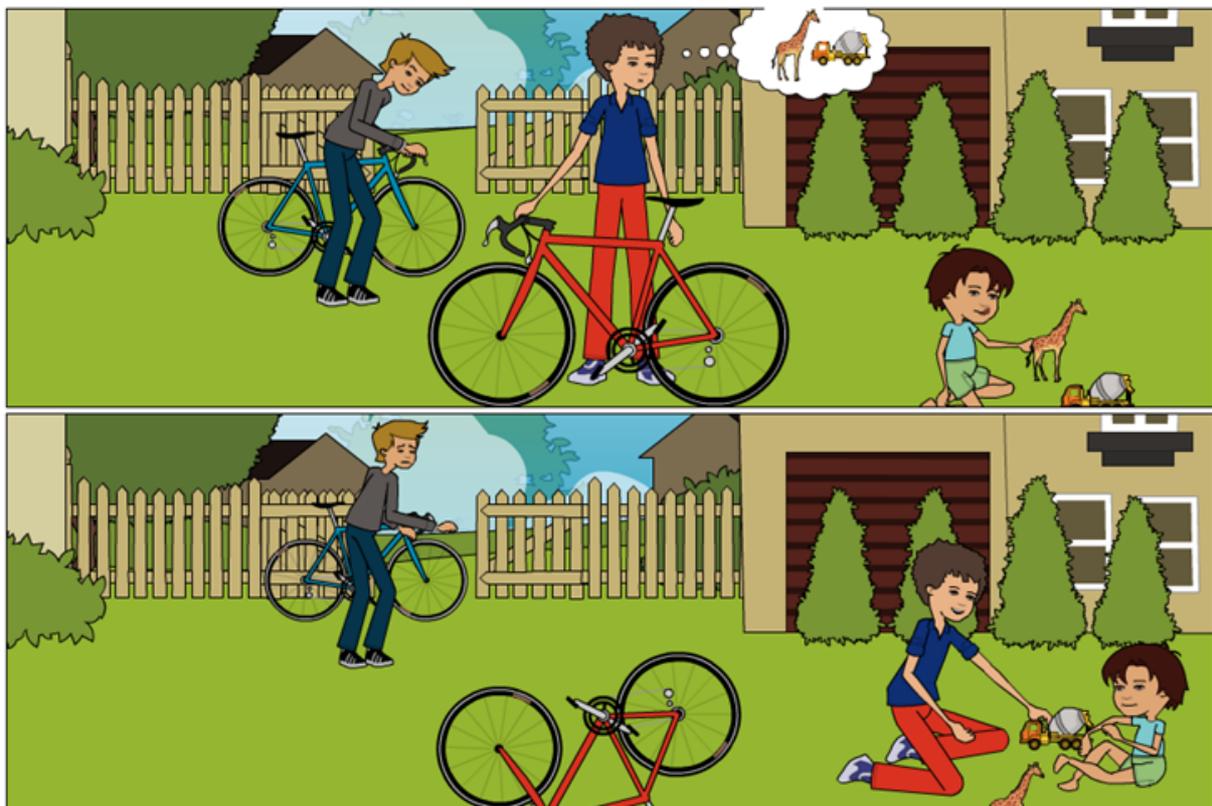


Abbildung 2. Item 1 „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“, Szene 1

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

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

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

Das zweite Item „Ich streite häufig oder widerspreche viel“ gehört zur Skala „Externalizing“ und ist aus drei Szenen zusammengesetzt. Die Handlung des Streitens wird in allen Szenen durch Sprechblasen zum Ausdruck gebracht, in denen die Symbole Bombe, Blitz und Ausrufungszeichen in schwarz dargestellt sind (siehe Abb. 3).



Abbildung 3. Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 1

- Szene 1 besteht aus einem Bild mit dem Kontext „Zu Hause“ (siehe Abb. 3). Hier sind Tommy und seine Mutter abgebildet, die sich gegenüber stehen. Während Tommy sich wütend mit ihr streitet, sieht die Mutter ihn traurig und ratlos an.



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

- Die zweite Szene spielt im Kontext „Schule“ und zeigt Tommy mit wütendem Gesichtsausdruck und streitenden Gesten vor seinem Lehrer im Klassenraum stehend (siehe Abb. 4). Der Lehrer schaut ihn mit verschränkten Armen und überraschtem Gesichtsausdruck an.



Abbildung 5. Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 3

- Szene 3 zeigt den Kontext „Peer-Group“ und wird ebenfalls durch ein Bild repräsentiert (siehe Abb. 5). Tommy streitet sich mit einem Freund, mit dem er auf einer Wiese Fußball spielt. Sein Freund steht mit fassungslosem Gesichtsausdruck vor ihm.

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

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



Abbildung 6. Item 3 „Ich bringe Dinge, dich anfangen, nicht zu Ende“, Szene 1

- Szene 1 beinhaltet drei Bilder und spielt im Kontext „zu Hause“ (siehe Abb. 6). Auf dem ersten Bild steht Tommy zusammen mit seiner Mutter in der Küche, in seiner Sprechblase ist eine Torte abgebildet. Er erklärt der Mutter, dass er einen Kuchen backen möchte. Auf dem zweiten Bild sieht man, dass Tommy verschiedene Zutaten in einer Schüssel vermischt. Das dritte Bild zeigt Tommy während er mit einem Basketball spielend aus der Küche läuft und Schüssel sowie Milch noch auf der Anrichte in der Küche stehen. Der Kuchen wurde nicht fertig gebacken.

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

- **Item 4 „Ich mag Tiere“**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Item 7 „Ich bin sehr ehrlich“**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Item 10 „Ich bin hilfsbereit“**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Item 15 „Ich bin zu ängstlich“**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diese mehrteilige Abfolge soll die zeitliche Komponente der Symptomatik darstellen. Die Traurigkeit bezieht sich demnach nicht nur singular auf einen Zeitpunkt, sondern erstreckt sich über den ganzen Tag und über unterschiedliche Situationen hinweg.

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

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

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

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

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

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

Die Mädchenversion des MINDCHECKs wurde anhand der Jungenversion erstellt. Hierbei wurden die Szenen gendergerecht adaptiert. Beispielsweise denkt Conny, die weibliche Ankerfigur, an ihren Hasen, statt an einen Fußball im Item 5 „Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“ (siehe Abb. 7).



Abbildung 7: Item 5 „Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“, Szene 1, Mädchenversion

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

4.1.3 Instruktion und Antwortformat

Vor der Bearbeitung des MINDCHECKs wird dem Kind eine Instruktion vorgegeben, die die Kriterien von Anonymität und Forderung nach ehrlichem Antwortverhalten kindgerecht inkludiert. Zum einen wird dabei der Sinn und Zweck des MINDCHECKs und zum anderen das Antwortformat erklärt. Zuerst stellt sich in der Jungenversion die Ankerfigur „Tommy“ (bzw.

„Conny“ in der Mädchenversion) vor und erläutert den Vorgang des Programms. Dazu werden Bilder gezeigt, um die Aufmerksamkeit des Kindes aufrecht zu erhalten.

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

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

Zur Überprüfung des Verständnisses wird nach der Instruktion ein neutrales Beispielitem gezeigt („Ich mag Schokolade“), siehe Abbildung 8.



Abbildung 8. Beispielitem „Ich mag Schokolade“, aus Instruktion

Zur bildlichen Darstellung des Antwortformats wird –angelehnt an die Bildverfahren *Levonn* und *Daryll* (Geller, Neugebauer, Possemato, Walter, Dummit & Silva, 2007; Richters, Martinez & Valla, 1990) zur Erfassung klinischer Auffälligkeiten im Kindesalter, die dies ebenfalls

beinhalten - ein Thermometer verwendet das bei „0“ fast komplett leer, bei „1“ bis zur Hälfte gefüllt und bei „2“ fast vollständig gefüllt ist.

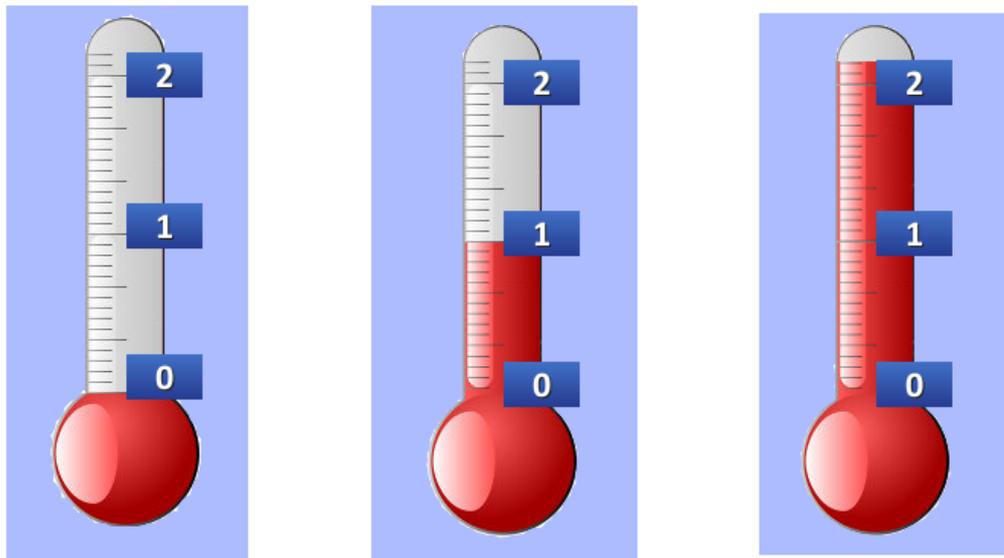


Abbildung 9. Verschiedene Antwortmöglichkeiten anhand des Thermometers

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

4.1.4 *Top Problems*

Die *Top Problems* stellen den zweiten Teil des MINDCHECKs dar und wurden in Anlehnung an Weisz et al. (2011) sowie Yeh und Weisz (2001) konzipiert. Die Autoren verfolgten das Ziel, die standardisierte Erhebung von Symptomen durch die zusätzliche Erfassung der sogenannten *Top Problems* zu ergänzen, welche einen individuelleren und somit maßgeschneiderten Zugang für das Assessment ermöglichen. Diese Vorgangsweise bietet die Funktion, Probleme zu priorisieren und somit auch zu spezifizieren. Die originale Vorgangsweise wurde in drei Schritte gegliedert und folgte unmittelbar den diagnostischen Fragen: Zunächst sollten alle Probleme genannt werden, die Besorgnis hervorrufen. Daraufhin wurde erfragt, wie sehr die jeweiligen Probleme auf einer Skala von 0 („gar nicht“) bis 10 („sehr“) die Testperson beschäftigen. Schließlich wurden im letzten Schritt die Plätze „1“ (größtes), „2“ (zweitgrößtes) bis „3“ (drittgrößtes Problem) vergeben (Weisz et al., 2011).

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

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

8 Narrowband Syndromskalen

(originale Bezeichnung)

Anxious/Depressed
 Withdranwn
 Somativ Complaints
 Social Problems
 Thought Problems
 Attention Problems
 Delinquent Behavior
 Aggressive Behavior

8 Problemfelder

(Bezeichnung im MC)

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

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

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

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

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



Abbildung 10. Problemfeld „Ängstlich sein“ und die dazugehörigen spezifischen Probleme

Nachdem alle Problemfelder betrachtet und bewertet wurden, erscheint im zweiten und letzten Schritt der Abfrage wiederholt die Übersicht aller acht Problemfelder. In diesem Schritt wird gefragt, welches Problemfeld für die Testperson das größte Problem (dies soll mit „1“ bewertet werden), welches das zweitgrößte Problem (mit „2“ bewertet) und welches das drittgrößte Problem darstellt (mit „3“ bewertet) (siehe Abb. 11).

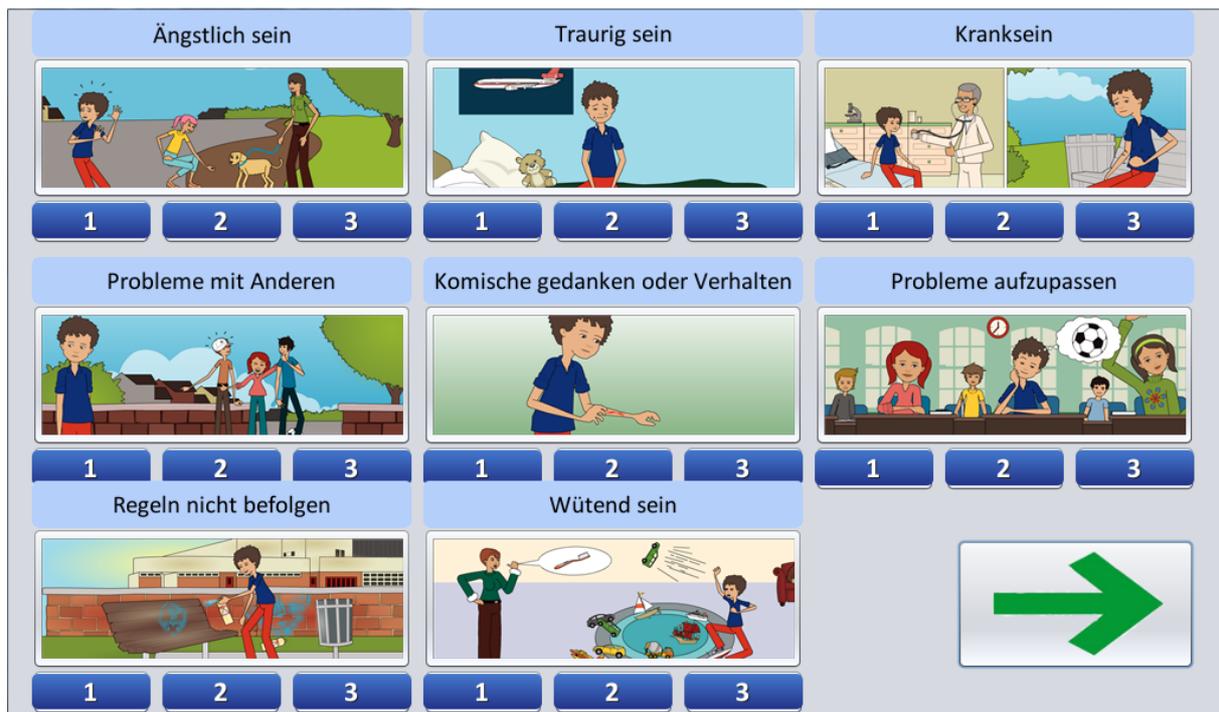


Abbildung 11. Bewertung der acht Problemfelder in erst-, zweit- und drittgrößtes Problem

4.2 Vortestung

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

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

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

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

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

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

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

Ergebnisse - Schritt 1

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

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

Daraus wurde die Interrater-Reliabilität, also die Höhe der Übereinstimmung der Urteile mehrerer Personen bzw. Rater, errechnet (Amelang & Bartussek, 2001). Die Abschätzung der Interrater-Reliabilität erfolgte mittels Berechnung von Kappa nach Cohen für zwei Rater. Die Interrater-Reliabilität beträgt $K = 0.59$ mit $SD = 0.02$. Unter Berücksichtigung des 95% Konfidenzintervalls von $KI = [0.54; 0.62]$, kann die Güte der Übereinstimmung als mäßig bis gut angenommen werden (Viera & Garrett, 2005).

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

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

Ergebnisse - Schritt 2

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

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

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

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

Tabelle 1

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

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

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

Tabelle 2

Verständnisprobleme bei einzelnen Items in Schritt 2

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

Ergebnisse Schritt 3

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

Tabelle 3

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

Item-Nr. MC	Itemaussage	Korrekt zugeordnet in Prozent
1	Ich verhalte mich zu jung für mein Alter	100%
2	Ich streite häufig oder widerspreche viel	42,86%
3	Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende	71,43%
5	Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen	71,43%
6	Ich kann nicht lange still sitzen	100%
8	Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören	100%
9	Ich gehorche meinen Eltern nicht	85,71%
11	Ich gehorche in der Schule nicht	100%
12	Ich fühle mich wertlos oder unterlegen	57,14 %

14	Ich tue etwas, ohne zu überlegen	57,14%
15	Ich bin zu furchtsam oder ängstlich	42,86%
17	Ich habe zu starke Schuldgefühle	71,43%
18	Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen	71,43%
20	Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar	57,14%
21	Ich bin eigensinnig oder dickköpfig	57,14%
23	Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend	71,43%
24	Ich drohe Anderen, sie zu verletzen	85,71%
26	Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen	57,14%
27	Ich mache mir viele Sorgen	57,14%

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

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

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

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

Schlussfolgerung

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

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

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

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

4.3 Playtestung

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

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

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

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

Die Alters- und Geschlechterverteilung ist in Tabelle 4 einzusehen.

Tabelle 4:

Alters- und Geschlechterverteilung der Playtestung

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

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

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

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

Die Einführungsfragen ergaben, dass nur eines (13 Jahre alt) der sechs Kindern einen eigenen Computer/Laptop besitzt. Die eine Hälfte der Kinder gab an, den Computer (der Eltern) hauptsächlich zum Spielen zu verwenden, während die andere Hälfte vorwiegend das Internet nutzt (Schule, Musik). Auf die offene Frage zur Häufigkeit und Dauer der Benützung ergaben sich Antworten von „Selten“ bis „Mehrere Male“ und von „einer Stunde“ bis „Unterschiedlich“.

Während der Vorgabe der Instruktion konnten sieben von neun Kinder in korrekter Weise wiedergeben, was die Aufgabe des „Spiels“ ist, während die beiden Fünfjährigen eher diffuse Antworten gaben, was auf ein unklares Verständnis schließen lässt. Auffällig war im weiteren Verlauf, dass ausschließlich die beiden Fünfjährigen beim Weiterklicken auf Aufforderung warteten und die Bedeutung des Thermometers, sowie des Häkchens und des Pfeiles nicht ausreichend erläutern konnten.

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

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

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

Nach der mündlichen vorgetragenen Instruktion zu dem Teil der *Top Problems* betreffend, war bei allen fünf Kindern, denen diese vorgegeben wurden, ein hohes Verständnis der Instruktion zu verzeichnen. Nach Durchführung der *Top Problems* wurde erfragt, ob eine

Durchführung auch ohne vorherige Instruktion intuitiv möglich gewesen wurde, die von allen Kindern verneint wurde. Die Bedeutung der Problemrangreihung am Ende wurde von allen Kindern korrekt wiedergegeben und es traten keine Frustrationserlebnisse oder andere Probleme auf.

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

4.4 Untersuchungsplanung und -Durchführung

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

Rekrutierung der Stichprobe/ Untersuchungsteilnehmer

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

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

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

Der Testzeitraum umfasste vier Tage im Juni 2013.

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

Untersuchungsdurchführung

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

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

Tabelle 5:

Reihenfolge der Vorgabe der Verfahren

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

Die Kinder wurden per Losverfahren vor Testungsbeginn randomisiert zu den Bedingungen zugewiesen. Nachdem der erste Teil der Testung etwa nach der Hälfte der Zeit beendet war, wechselten die Versuchspersonen als Gruppe in den jeweilig anderen Raum, um den zweiten Teil der Testung zu absolvieren und die Testung damit abzuschließen. Hierfür verständigten sich die Testleiter untereinander per Kurznachricht über den aktuellen zeitlichen Stand, um einen reibungslosen Raumwechsel zu ermöglichen.

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

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

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

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

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

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

Verhaltensbeobachtung

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

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

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

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

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

Während der Computertestung zeigten sich die Testpersonen durchgehend interessiert, wobei besonders großes Interesse und teilweise Begeisterung gegenüber der Testung am Computer, wie aber auch für das Programm an sich von allen Klassenstufen (Vorschulklasse bis einschließlich 3. Klasse), geäußert wurden. Das Interesse wie auch die Begeisterung für den MINDCHECK äußerten einige der Testpersonen deutlich, indem sie sich für die Testung be-

dankten, positives Feedback gaben (z.B. „hat Spaß gemacht“ oder „war cool“) oder sich wünschten, ein zweites Mal den MINDCHECK zu bearbeiten.

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

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

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

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

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

4.5 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente beschrieben, die bei der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kamen. Neben dem oben erläuterten MINDCHECK, wurden den Kindern der *Brief Problem Monitor - Youth* (BPM-Y) und der *Test of Emotion Comprehension* (TEC) vorgegeben. Die *Child Behavior Checklist* (CBCL), sowie das *Theory of Mind Inventory* (ToMI) wurde durch die Eltern bearbeitet. Die Lehrer wurden anhand der *Teacher Report Form* (TRF) befragt.

4.5.1 BPM-Y

Der *Brief Problem Monitor - Youth* (BPM-Y/6-18 - Achenbach, McConaughy, Ivanova & Rescorla, 2011) ist ein Verfahren zur Erfassung von klinischen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter. Es handelt sich dabei um einen Fragebogen, der mit 19 Items als Kurzform mithilfe der *Item Response Theorie* und Faktorenanalyse (Chorpita et al., 2010) aus der Child

Behavior Checklist (CBCL/6-18-Achenbach & Rescorla, 2001) konstruiert wurde. Es gehen drei Skalen aus den Items hervor: Internalisierende Probleme (INT), Externalisierende (EXT), sowie Aufmerksamkeitsprobleme (ATT).

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

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

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

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

4.5.2 TEC

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

Der Ablauf der Vorgabe gestaltet sich in zwei Schritten: Während der Testleiter das Szenario im Buch zeigt, erzählt er die Geschichte über den jeweiligen Protagonisten, dessen Gesicht vollständig unausgefüllt dargestellt ist (siehe Abb. 12).

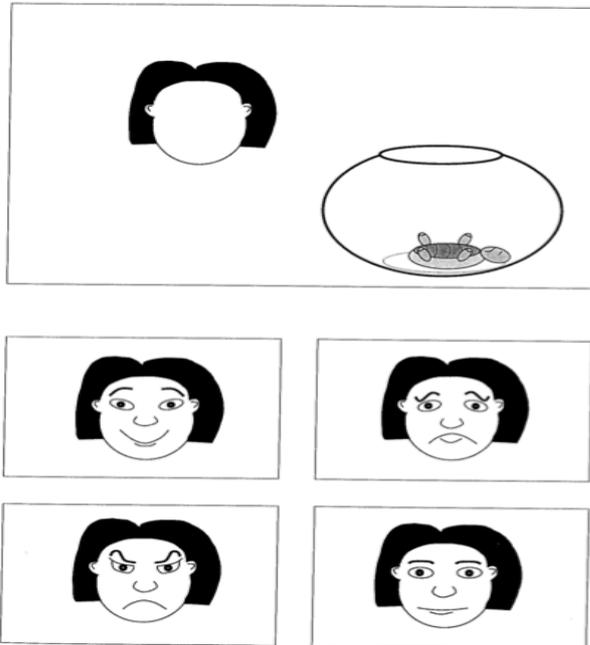


Abbildung 12. Item 6 des Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons & Harris, 2000)

Nach Beenden der Geschichte, ist das Kind aufgefordert, diesem eine Emotion zuzuordnen, indem es auf die Emotion bzw. das Gesicht zeigt, das ihm am geeignetsten erscheint (Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003). Die Position der korrekten Antwort ist dabei innerhalb der vier Positionen über die Test-Items hinweg systematisch variiert (Pons & Harris, 2005).

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

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

Die Komponente 1, *Recognition*, erfasst das Erkennen von Emotionen anhand von Gesichtsausdrücken. Der zweite Block, *External Cause*, erhebt, ob das Kind in der Lage ist zu verstehen, dass externe Ursachen die Emotion von anderen beeinflussen können (dass z.B. ein Kind nach dem Tod des Haustieres traurig ist). In Komponente 3, *Desire*, geht es darum, ob das Kind versteht, dass zwei Personen dieselbe Situation emotional anders wahrnehmen können,

da sie unterschiedliche Wünsche und Intentionen verfolgen. Komponente 4, *Belief*, befasst sich mit dem Verständnis, dass die Überzeugung einer Person, egal ob korrekt oder nicht, die emotionale Reaktion bestimmt. Der fünfte Block, *Reminder*, stellt dar, dass die Erinnerung an etwas, den aktuellen emotionalen Zustand beeinflussen kann. Komponente 6, *Regulation*, erfasst die Möglichkeit der Emotionsregulation (z.B. die Strategie „an etwas anderes denken“ um nicht mehr traurig sein zu müssen). In Komponente 7, *Hiding*, ist die Diskrepanz zwischen gezeigter und tatsächlich gefühlter Emotion demonstriert. Die Komponente 8, *Mixed*, überprüft das Verständnis vom Vorhandensein von „gemischten Gefühlen“. Die letzte Komponente, *Morality*, erfasst das Vorliegen von einerseits negativen Gefühlen bei moralisch verwerflichen und von positiven Gefühlen bei moralisch korrektem Verhalten andererseits (Pons et al., 2003; Pons et al., 2004; Pons & Harris, 2005).

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

4.5.3 CBCL

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

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

Alle drei Instrumente weisen eine parallele Struktur auf, die es ermöglicht, Ergebnisse miteinander zu vergleichen und verschiedene Informationsquellen zur Beurteilung der Funktionsweise eines Individuums heranzuziehen. Das Ziel dieses Systems ist es daher, ein möglichst

differenziertes und umfassendes Bild der Problembereiche des Kindes oder Jugendlichen bereitzustellen (Bordin et al., 2013).

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

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

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

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

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

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

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

Zusätzlich wird ein gesonderter Wert für alle Skalen ermittelt, der angibt, ob die entsprechenden Skalen im nicht-klinisch, subklinisch oder klinisch auffälligen Bereich liegen.

Alle Ergebnisse werden in T-Werten (T) und Rohwerten wiedergegeben.

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

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

4.5.4 ToMI

Das *Theory of Mind Inventory* von Hutchins, Prelock und Bonaziga (2011) ist ein Fremdbeurteilungsfragebogen für Erziehungsberechtigte und dient der Erfassung der Theory of Mind (ToM) des Kindes. Das Konzept der ToM umfasst die Zuschreibung von mentalen Zuständen Anderer und von sich selbst. Diese mentalen Zustände beziehen sich auf Wünsche, Bedürfnisse, Überzeugungen, Erwartungen und Gefühle (Hughes & Leekam, 2004).

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

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

Die teilnehmende Person wird hierbei angehalten, jede Aussage genau zu lesen und anschließend ihr gesamtes Wissen über das zu beurteilende Kind zu verwenden, um die Aussage möglichst treffend zu beantworten. Dies wird kenntlich gemacht durch einen vertikalen Strich, der auf der Linie eingezeichnet werden soll. Die Antwortmöglichkeiten dienen als Richtwerte, das Kontinuum soll Raum schaffen für die Möglichkeit zu Antworttendenzen (siehe Abb. 13)

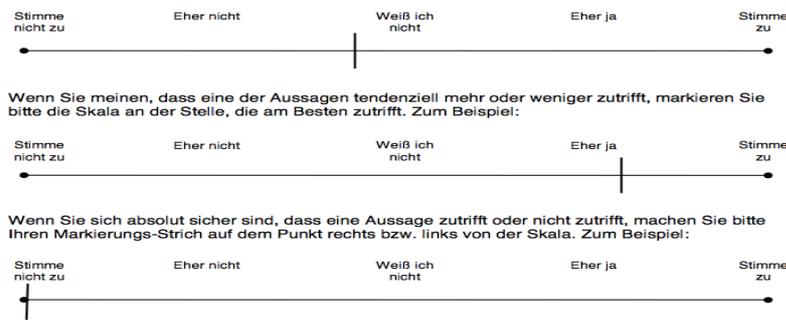


Abbildung 13. Instruktion des *Theory-of-Mind Inventory* (ToMi; Hutchins et al., 2011)

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

4.5.5 TRF

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

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

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

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

Die emotionalen und behavioralen Auffälligkeiten über das Kind werden mit 113 Items erfasst. Von diesen 113 Items beinhalten CBCL/6-18 und TRF/6-18 insgesamt 90 deckungs-

gleiche Items. Die Unterschiede zwischen den 23 Items aus den jeweiligen Fragebögen beziehen sich hauptsächlich auf kontextuale Verschiedenheiten. Während sich einige Items für die CBCL/6-18 eher an Aussagen orientieren, die spezifisch für die familiäre Umgebung sind (z.B. Item 22 „Gehorcht nicht zu Hause“; Item 76 „Schläft weniger als die meisten Gleichaltrigen“; Item 108 „Nässt im Schlaf ein“), beziehen sich die Items im TRF/6-18 auf den schulischen Kontext (z.B. Item 24 „Stört andere Schüler“; Item 53 „Redet dazwischen“; Item 59 „Schläft im Unterricht ein“).

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

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

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

Zusätzlich wird ein gesonderter Wert für alle Skalen ermittelt, der angibt, ob die entsprechenden Skalen im nicht-klinisch, subklinisch oder klinisch auffälligen Bereich liegen.

Alle Ergebnisse werden in T-Werten und Rohwerten wiedergegeben.

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

4.6 Stichprobe

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

4.6.1 Stichprobenumfang, Alter und Geschlecht

Es nahmen 116 Kinder im Alter von 6 bis 11 an der vorliegenden Untersuchung teil, von denen 55 (53%) männlich und 61 Kinder (47%) weiblich waren (siehe Abb. 14).

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

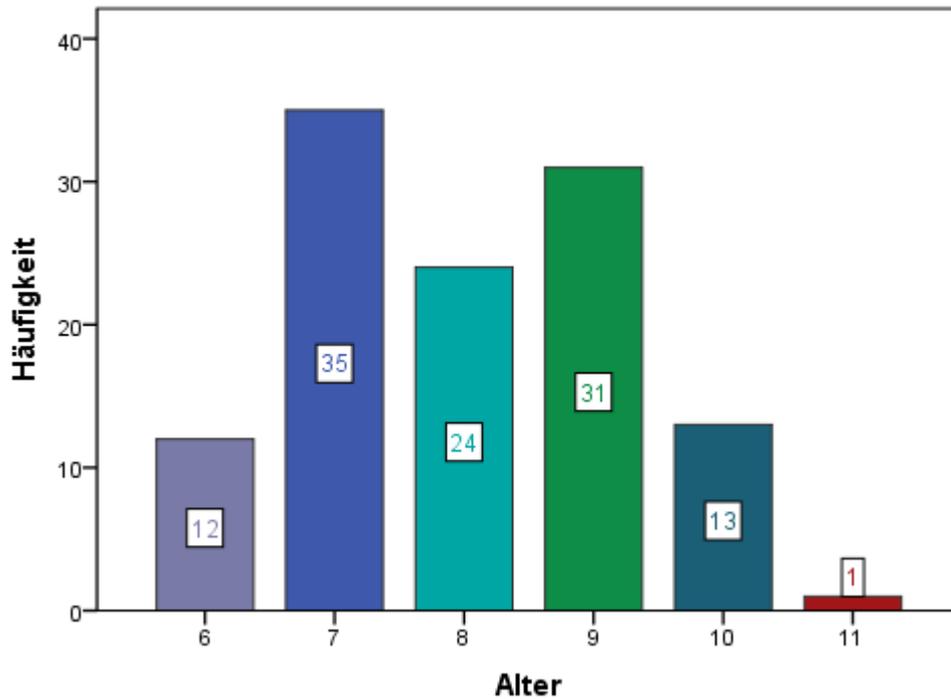


Abbildung 14. Altersverteilung der Stichprobe

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

Tabelle 6

Geschlechterverteilung der einzelnen Klassenstufen

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

4.6.2 Nationalität des Kindes und Beziehung des Beurteilers zum Kind

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

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

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

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptivstatistik und explorative Datenanalyse

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

- **MINDCHECK**

Alle Kinder der Gesamtstichprobe nahmen an der Bearbeitung des MINDCHECK teil ($n = 116$). Die Mittelwerte der Ausprägungen von internalisierenden, externalisierenden und Aufmerksamkeitsproblemen, sowie des Gesamtwerts sind Tabelle 7 zu entnehmen. Sie beziehen sich auf Rohwerte, die sich im vorliegenden Fall aus der Version des MINDCHECK ohne positive Items, d.h. lediglich aus den Problemitems zusammensetzt, womit sich Rohwerte zwischen 0 und maximal 38 in der Skala TOTAL ergeben können, sowie Rohwerte zwischen 0 und 12 in den Skalen INT und ATT und 0 und 14 in der Skala EXT.

Tabelle 7

Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des MINDCHECK

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

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

- ***Top Problems***

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

- **BPM-Y**

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

Tabelle 8

Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des BPM-Y

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

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

Es ist rein deskriptiv zu erkennen, dass die durchschnittlichen Ausprägungen des BPM-Y im Vergleich zum MC in allen Variablen (INT, EXT, ATT und TOTAL) niedriger ausfallen. Ob dieser Unterschied statistisch signifikant ist, wird im Folgenden zu prüfen sein.

In Tabelle 9 sind die durchschnittlichen Ausprägungen des BPM-Y anhand von T-Werten dargestellt. Es wird deutlich, dass sämtliche Werte im klinisch unauffälligen Bereich liegen (T-Werte ≥ 65 sprechen für eine klinische Bedeutsamkeit). An den Werten der Spannweite ist zu erkennen, dass jedoch in allen Skalen auch Werte im klinischen bedeutsamen Bereich zu verzeichnen sind (für die exakte Anzahl, siehe Tab. 14).

Tabelle 9

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

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

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

- **CBCL**

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

In Tabelle 10 sind die durchschnittlichen Ausprägungen der Skalen *Internalizing*, *Externalizing* und *Attention* sowie der Gesamtwert in Rohwerten dargestellt, wobei es sich um eine Kurzversion der CBCL (CBCL_analog) handelt, die aus den 19 deckungsgleichen Items des BPM-Y erstellt wurde um eine bessere Vergleichbarkeit mit den Werten des MINDCHECK und des BPM-Y zu ermöglichen. Es sind folglich Rohwerte zwischen 0 und 38 in der Gesamtskala möglich, sowie Werte zwischen 0 und 12 in den Skalen zu internalisierenden und Aufmerksamkeitsproblemen. In der Skala zu externalisierenden Problemen können sich Werte zwischen 0 und maximal 14 ergeben.

Tabelle 10

Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte der CBCL (analog BPM-Y)

Test	<i>n</i>	Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>Range</i>
CBCL_analog	76	INT	1.14	1.75	0	(0-8)
		EXT	1.34	1.69	1	(0-8)
		ATT	2.32	2.47	2	(0-9)
		TOTAL	4.80	4.59	3	(0-23)

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

Es zeigt sich, dass in allen vier Variablen die durchschnittlichen Rohwerte deutlich niedriger ausfallen, sowohl im Vergleich zum MC als auch zum BPM-Y. Ob sich diese Unterschiede als signifikant erweisen, wird in weiteren Analyseschritten überprüft.

Tabelle 11 inkludiert die Mittelwerte des Gesamtfragebogens der CBCL. Es sind die drei *broadband-scales* INT, EXT sowie TOTAL abgebildet, ebenso die Skala ATT, die sich aus der *narrowband-scale* „Aufmerksamkeitsprobleme“ ableitet. Diese Art der Darstellung dient der Vergleichbarkeit mit den anderen verwendeten Verfahren.

Tabelle 11

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T- Werte der CBCL (gesamt)

Test	n	Variable	M	SD	MD	Range
CBCL_gesamt	76	INT	47.29	10.65	46	(33-73)
		EXT	44.89	8.53	46	(33-71)
		ATT	53.34	5.02	51	(30-73)
		TOTAL	44.82	9.62	45	(25-71)

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

Die durchschnittlichen Ausprägungen liegen in allen dargestellten Variablen im klinisch unauffälligen Bereich (*broadband-scales*: T-Werte > 60 klinisch bedeutsam und ATT: T-Werte > 65 klinisch bedeutsam). Erneut zeigen die Werte des Range jedoch, dass auch Werte im klinisch bedeutsamen Bereich vergeben wurden (Näheres siehe Tab. 14).

- **TRF**

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

Tabelle 12 zeigt die Mittelwerte der mit dem BPM-Y bzw. dem MC deckungsgleichen Version des TRF (Rohwerte zwischen min. 0 und max. 38 in der Skala Total, 0 bis 12 in den Skalen INT und ATT, 0 bis 14 in der EXT-Skala sind möglich).

Es ist zu erkennen, dass die Mittelwerte in allen Ausprägungen unter denen des BPM-Y, des MC und der CBCL liegen. Ob es sich dabei um signifikante Unterschiede handelt, wird in Kapitel 5.3 geprüft.

Tabelle 12

Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte der TRF (analog BPM-Y)

Test	n	Variable	M	SD	MD	Range
TRF_analog	56	INT	0.48	1.19	0	(0-7)
		EXT	0.70	1.33	0	(0-6)
		ATT	1.79	2.51	0	(0-10)
		TOTAL	2.96	3.41	1.5	(0-13)

Anmerkung. Bei Werten, die mit fester Schrift gekennzeichnet sind, liegt eine Normalverteilung vor. Die Ergebnisse sind in Rohwerten angegeben. INT = Skala Internalizing, EXT = Skala Externalizing, ATT= Skala Attention

Tabelle 13 bezieht sich auf die Gesamtversion der TRF und stellt die durchschnittlichen Ausprägungen der *broadband-Scales* INT, EXT und TOTAL, sowie der *narrowband-scale* „Aufmerksamkeitsprobleme“ in T-Werten dar.

Tabelle 13

Mittelwert, Standardabweichung und Range der T- Werte der TRF (gesamt)

Test	n	Variable	M	SD	MD	Range
TRF_gesamt	56	INT	44.45	8.38	44	(37-79)
		EXT	49.27	8.59	48	(33-71)
		ATT	52.04	7.45	50	(41-67)
		TOTAL	45.71	4.14	46	(32-62)

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

Die durchschnittlichen Ausprägungen liegen in allen dargestellten Variablen im klinisch unauffälligen Bereich (*broadband-scales*: T-Werte > 60 klinisch bedeutsam und ATT: T-Werte > 65 klinisch bedeutsam). Die Werte der Spannweite weisen jedoch darauf hin, dass in allen Skalen Fälle beobachtbar sind, die anhand des TRF als klinisch bedeutsam beurteilt wurden (Siehe Tab. 14 für Näheres).

- **Klinisch bedeutsame Fälle**

In Tabelle 14 ist jeweils die Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle dargestellt, die durch BPM-Y, CBCL und TRF ermittelt wurden. In der CBCL, sowie der TRF gelten T-Werte von 60 bis 63 als subklinisch und T-Werte die 63 übersteigen als klinisch auffällig. Die Auswertung des BPM-Y sieht keine Unterteilung nach subklinisch und klinisch vor, vielmehr werden Fälle, bei denen T-Werte größer 65 zu beobachten sind, als „klinisch bedeutsam“ bezeichnet.

Tabelle 14

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Evaluierung des MINDCHECK

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

5.2.1 Objektivität

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

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

- **Testleiterunabhängigkeit**

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

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

- **Verrechnungssicherheit**

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

Die Möglichkeiten der computergestützten Vorgabe und Verrechnung im MINDCHECK in Zusammenhang mit dem Multiple-Choice-Format macht das Einbeziehen eines Auswerters

unnötig. Daher sind hier keine Auswerter bedingten Schwankungen zu erwarten und die Verrechnungssicherheit kann als gegeben angenommen werden.

- **Interpretationseindeutigkeit**

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

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

5.2.2 Reliabilität

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

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

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

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

- **Cronbach-Alpha**

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

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

Tabelle 15 zeigt α des MINDCHECK im Vergleich mit dem jeweiligen Cronbach-Alpha pro Skala des BPM-Y aus der vorliegenden Stichprobe (BPM-Y, vorliegend), sowie das jeweilige α , das von Achenbach et al. (2011) bei der Reliabilitätserfassung des Verfahrens ermittelt wurde (BPM-Y, Manual).

Tabelle 15

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

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

Aus Tabelle 15 geht hervor, dass die Cronbach-Alpha Werte des MC für eine gute innere Konsistenz des Verfahrens sprechen, ebenso zeigen sie sich ähnlich im Ausmaß zu den α -Werten des BPM-Y, die durch Achenbach et al. (2011) ermittelt wurden.

- **Split-Half Reliabilität**

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

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

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

Die genannten Koeffizienten entsprechen nur einem möglichen Wert für die Split-Half Reliabilität, da sie anhand nur *einer* Item-Kombination berechnet wurden. Aufgrund dessen wird

im Folgenden die Split-Half Reliabilität mit den Kennwerten ihrer Verteilung anhand *aller* möglichen Item-Kombinationen berechnet (unter der Bedingung, dass immer etwa gleich viele Items auf beiden Seiten verteilt sind).

Es ergeben sich folgende Werte: Der Koeffizient der mittleren Split-Half Reliabilität für die Skala *Internalizing* beträgt $\lambda_4 = .76$, für die Skala *Externalizing* $\lambda_4 = .81$, für die Skala *Attention* $\lambda_4 = .73$ und für die Skala der positiven Items $\lambda_4 = .74$ (siehe Tab. 16).

Tabelle 16

Statistische Kennwerte für die Verteilung der mittleren Split-half Reliabilität

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

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

- **Itemanalyse**

Im Folgenden wird eine Itemanalyse zur Überprüfung der Eignung einzelner Items durchgeführt. Sie kann als weitere Methode zur Bestimmung der Reliabilität angesehen werden. Die Itemanalyse erfolgt anhand der statistischen Kennwerte der Trennschärfeindizes und der Itemschwierigkeitsparameter, sowie der Homogenitätsmaße.

- **Trennschärfeindizes**

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

Für die Trennschärfe können sich Werte zwischen -1 und 1 ergeben. Eine hohe positive Trennschärfe weist darauf hin, dass das Item etwas Ähnliches erfasst wie die Skala. Werte gegen 0 sprechen dafür, dass das Item wenig mit der Skala gemeinsam hat. Items, die trenn-

scharf sind - also gut zwischen Personen mit hoher und niedriger Merkmalsausprägung trennen - tragen somit zur Messgenauigkeit des Tests bei (Fisseni, 2004).

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

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

Tabelle 17

Mittlere Trennschärfeindizes aller Items pro Skala

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

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

Die in Tabelle 17 dargestellten Trennschärfeindizes pro Skala zeigen geringe bis mittlere Korrelationen, die sich im Wertebereich zwischen 0.32 und 0.44 bewegen. Auffällig zeigt sich vor allem die Skala *Attention*, deren Werte sich nicht für die Skalen *Externalizing* und *Attention* unterscheiden (mit 0.39 in der Korrelation zwischen ATT und ATT, sowie ATT und EXT).

In Tabelle 18 sind die Trennschärfeindizes pro Item und Skala dargestellt. Beim Signifikanztest wurde eine Bonferroni-Korrektur durchgeführt um einer möglichen Alpha-Kummulierung vorzubeugen. Die Werte enthalten dabei ein bereits korrigiertes Alpha.

Tabelle 18

Trennschärfeindizes pro Item

Item	Skala	Totalscore	INT	EXT	ATT
Item 12	INT	0.44**	0.45**	0.32**	0.38**
Item 15	INT	0.37**	0.39**	0.37**	0.25
Item 17	INT	0.48**	0.42**	0.48**	0.38**
Item 18	INT	0.41**	0.38**	0.32**	0.36**
Item 26	INT	0.31**	0.39**	0.27*	0.21
Item 27	INT	0.38**	0.44**	0.27*	0.32**
Item 2	EXT	0.33**	0.29*	0.29*	0.29*
Item 8	EXT	0.40**	0.29*	0.43**	0.39**
Item 9	EXT	0.43**	0.34**	0.42**	0.41**
Item 11	EXT	0.46**	0.33**	0.50**	0.42**
Item 21	EXT	0.46**	0.33**	0.48**	0.45**
Item 23	EXT	0.49**	0.43**	0.50**	0.41**
Item 24	EXT	0.44**	0.35**	0.47**	0.39**
Item 1	ATT	0.26*	0.22	0.21	0.25
Item 3	ATT	0.31**	0.20	0.30**	0.35**
Item 5	ATT	0.53**	0.43**	0.51**	0.45**
Item 6	ATT	0.46**	0.31**	0.42**	0.51**
Item 14	ATT	0.40**	0.30**	0.43**	0.37**
Item 20	ATT	0.48**	0.45**	0.42**	0.38**

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

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

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

Skala *Externalizing*, als für die a priori zugewiesene Skala mit $r = .42$ $p < .01$. Die Übrigen Items der Skala *Internalizing* zeigen Trennschärfeindizes entsprechend der a priori Skalenzuweisung.

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

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

- **Itemschwierigkeit**

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

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

bedeutsamen“ und „nicht klinisch bedeutsamen“ Gruppen unterscheiden. Dies gilt ebenso für Items mit einer „Wahlwahrscheinlichkeit“ die nahe am Wert 0 liegt.

In Tabelle 19 sind die Itemschwierigkeitsindizes des MC pro Item für die Skalen *Internalizing*, *Externalizing*, *Attention* und die Skala der positiven Items dargestellt. Zum Vergleich dient die Darstellung der Itemschwierigkeitsparameter des BPM-Y, die sich in der vorliegenden Untersuchung ergaben.

Tabelle 19

Itemschwierigkeitsparameter pro Item und Skala

Item	Skala	MC p (x > 0)	BPM-Y p (x > 0)
Item 12	INT	0.57	0.51
Item 15	INT	0.51	0.47
Item 17	INT	0.60	0.46
Item 18	INT	0.61	0.44
Item 26	INT	0.53	0.51
Item 27	INT	0.81	0.62
Item 2	EXT	0.58	0.64
Item 8	EXT	0.15	0.07
Item 9	EXT	0.47	0.36
Item 11	EXT	0.27	0.23
Item 21	EXT	0.41	0.32
Item 23	EXT	0.53	0.50
Item 24	EXT	0.21	0.11

Item 1	ATT	0.62	0.50
Item 3	ATT	0.59	0.45
Item 5	ATT	0.58	0.47
Item 6	ATT	0.51	0.50
Item 14	ATT	0.41	0.48
Item 20	ATT	0.56	0.54
Item 4	Positiv	0.96	—
Item 7	Positiv	0.90	—
Item 10	Positiv	0.95	—
Item 13	Positiv	0.84	—
Item 16	Positiv	0.93	—
Item 19	Positiv	0.86	—
Item 22	Positiv	0.94	—
Item 25	Positiv	0.96	—

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

Aus Tabelle 19 geht hervor, dass die Items der positiven Skala - also die „sozial erwünschten“ Items (Achenbach & Rescorla, 2001) - jeweils alle mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit als zutreffend beantwortet wurden, was bei einer nicht-klinischen Stichprobe inhaltlich den Erwartungen entspricht.

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

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

Tabelle 20 gibt eine Auflistung der absoluten und relativen Häufigkeiten der einzelnen Antwortalternativen 0 = „nicht zutreffend“, 1 = „etwas oder manchmal zutreffend“ und 2 = „genau oder häufig zutreffend“ für jedes Item wieder.

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

Tabelle 20

Häufigkeiten der Antwortalternativen im MC und BPM-Y

Item	Skala	N	MC			BPM -Y		
			0	1	2	0	1	2
Item 12	INT	107	45 (42%)	43 (40%)	19 (18%)	52 (49%)	38 (36%)	17 (16%)
Item 15	INT	107	52 (49%)	41 (38%)	14 (13%)	57 (53%)	42 (39%)	8 (7%)
Item 17	INT	107	44 (41%)	44 (41%)	19 (18%)	58 (54%)	34 (32%)	15 (14%)
Item 18	INT	107	43 (40%)	50 (47%)	14 (13%)	60 (56%)	37 (35%)	10 (9%)
Item 26	INT	107	50 (47%)	41 (38%)	16 (15%)	52 (49%)	46 (43%)	9 (8%)
Item 27	INT	107	22 (21%)	52 (49%)	33 (31%)	41 (38%)	42 (39%)	24 (22%)

Item 2	EXT	107	47 (44%)	46 (43%)	14 (13%)	39 (36%)	53 (50%)	15 (14%)
Item 8	EXT	107	93 (87%)	8 (7%)	6 (6%)	100 (93%)	5 (5%)	2 (2%)
Item 9	EXT	107	58 (54%)	35 (33%)	14 (13%)	68 (64%)	33 (31%)	6 (6%)
Item 11	EXT	107	81 (76%)	19 (18%)	7 (7%)	82 (77%)	21 (20%)	4 (4%)
Item 21	EXT	107	64 (60%)	31 (29%)	12 (11%)	73 (68%)	26 (24%)	8 (7%)
Item 23	EXT	107	51 (48%)	36 (34%)	20 (19%)	53 (50%)	40 (37%)	14 (13%)
Item 24	EXT	107	87 (81%)	13 (12%)	7 (7%)	95 (89%)	11 (10%)	1 (1%)
Item 1	ATT	107	43 (40%)	45 (42%)	19 (18%)	54 (50%)	40 (37%)	13 (12%)
Item 3	ATT	107	45 (42%)	47 (44%)	15 (14%)	59 (55%)	34 (32%)	14 (13%)
Item 5	ATT	107	47 (44%)	39 (36%)	21 (20%)	57 (53%)	33 (31%)	17 (16%)
Item 6	ATT	107	54 (50%)	34 (32%)	19 (18%)	53 (50%)	34 (32%)	20 (19%)
Item 14	ATT	107	63 (59%)	26 (24%)	18 (17%)	56 (52%)	43 (40%)	8 (7%)
Item 20	ATT	107	47 (44%)	42 (39%)	18 (17%)	49 (46%)	44 (41%)	14 (13%)

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

- **Homogenität**

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

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

Bei der Berechnung der Korrelationsmatrix wurde der Korrelationskoeffizient nach Kendall verwendet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 21, Tabelle 22, und Tabelle 23 dargestellt.

Tabelle 21

Testhomogenität der Skala Internalizing

	Homogenität
Item 12	0.32
Item 15	0.30
Item 17	0.32
Item 18	0.28
Item 26	0.30
Item 27	0.32
Skala Internalizing	0.31

Tabelle 22

Testhomogenität der Skala Externalizing

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

Tabelle 23

Testhomogenität der Skala Attention

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

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

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

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

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

5.3 Hypothesenprüfung zum *Cross-Informant agreement*

Im Folgenden wird die Überprüfung der in Kapitel 3 vorgestellten Hypothesen zum *Cross-Informant agreement* vorgenommen.

Vorab ist anzumerken, dass die Interpretation von Korrelationskoeffizienten nach folgenden

Kriterien vorgenommen wird: Laut Cohen (1988) liegt bei einem r von 0.1 ein geringer, bei einem Koeffizienten ab 0.3 ein mittlerer und ab einem r von 0.5 ein hoher Zusammenhang vor (bei einer Stichprobengröße von $N > 20$, entsprechend dem vorliegenden Fall).

5.3.1 Übereinstimmung zwischen den Selbsturteilen

Um zu überprüfen, in welchem Ausmaß das Selbsturteil in Bezug auf klinische Auffälligkeiten, erhoben durch das neu entwickelte Verfahren MINDCHECK mit dem Selbsturteil anhand des BPM-Y übereinstimmen, wurden Korrelationen zwischen den Ausprägungen der einzelnen Skalen ermittelt. Wie in Kapitel 5.1 nachvollziehbar, ist in keiner der Ausprägungen eine Normalverteilung gegeben, weshalb bei der Berechnung auf ein nicht-parametrisches Verfahren (Spearman-Rho) zurückgegriffen wird.

Die Übereinstimmungen zwischen den Skalenwerten des MC mit denen des BPM-Y sind in Tabelle 24 wiedergegeben.

Tabelle 24

Spearman Korrelationen zwischen den Skalen des MC und des BPM-Y

MC	BPM-Y			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.63**	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.000			
N	107			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.46**	—	—
Sign. (2-seitig)		.000		
N		107		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.53**	—
Sign. (2-seitig)			.000	
N			107	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.65**
Sign. (2-seitig)				.000
N				107

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

Die Korrelationen der Selbsturteile anhand von BPM-Y und MC zeigen sich alle statistisch signifikant und weisen ein mittleres bis hohes Ausmaß auf.

5.3.2 Übereinstimmung zwischen Selbsturteil und Elternurteil

Um die Übereinstimmung zwischen dem Urteil des Kindes und dem Urteil der Eltern in Bezug auf klinische Auffälligkeiten des Kindes zu überprüfen, werden Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL mit dem MINDCHECK, sowie mit dem BPM-Y erfasst. Erneut ist in keiner der Ausprägungen eine Normalverteilung gegeben, weshalb bei der Berechnung auf nicht-parametrische Verfahren zurückgegriffen wird. Im vorliegenden Fall (sowie in den darauffolgenden) wird die Kendall-tau-b Korrelation verwendet, da es sich innerhalb der Vergleichsgruppen um eher kleine Stichproben handelt (und Kendall-tau-b somit dem Spearman-Rho überlegen ist).

Van der Ende und Verhulst (2005), Phares und Compas (1990), sowie Rescorla et al. (2013) verwendeten zur Berechnung der Übereinstimmung zwischen CBCL und YSR deckungsgleiche Versionen (bestehend aus 98 Items) um eine direkte Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Die Autoren berechneten die Korrelationskoeffizienten anhand von durchschnittlichen Rohwerten der jeweiligen Skala.

Dieses Vorgehen soll im vorliegenden Fall ebenso zur Anwendung kommen. Bei der einbezogenen Version des MINDCHECK handelt es sich folglich um eine dem BPM-Y analoge Version (ohne positive Items). Ebenso ergeben sich die (Roh-)Skalenwerte der CBCL aus den jeweils deckungsgleichen Items des BPM-Y, es wird also eine dem BPM-Y analoge Version der CBCL verwendet.

- **CBCL und MC**

Die Übereinstimmungen zwischen Eltern und Kindern in Bezug auf klinische Auffälligkeiten erfasst durch CBCL und MINDCHECK, sind in Tabelle 25 wiedergegeben.

Tabelle 25

Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL (analog BPM-Y) und des MC

MC	CBCL			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.13	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.169			
N	76			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.03	—	—

Sign. (2-seitig)			.732	
N			76	
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.09	—
Sign. (2-seitig)			.316	
N			76	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.05
Sign. (2-seitig)				.539
N				76

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

Um einen möglichen Unterschied der Skalen-Übereinstimmungen zwischen der Analog- und der Originalversion der CBCL auszuschließen, wurden zusätzlich Korrelationen zwischen MC und den Skalen der CBCL Gesamtversion berechnet.

Diese ergeben ähnliche Werte: Der Zusammenhang zwischen der *Internalizing*-Skala des MC und der INT Skala der CBCL-Gesamtform liegt bei $r(76) = .16, p = .068$, die Korrelation zwischen MC-EXT und der *Externalizing* - Broadband-Skala der CBCL, zeigt mit $r(76) = .09, p = .312$ ebenfalls ein ähnliches Ausmaß. Der Zusammenhang zwischen den Gesamtskalen (MC: INT, EXT und ATT; CBCL: Gesamtwert über alle Skalen) wird mit $r(76) = .11, p = .190$ beschrieben.

Die Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL und des MC zeigen sich damit insgesamt als nicht statistisch signifikant.

- **CBCL und BPM-Y**

Die Übereinstimmungen zwischen Eltern und Kindern in Bezug auf klinische Auffälligkeiten erfasst durch CBCL und BPM-Y, sind in Tabelle 26 wiedergegeben.

Tabelle 26

Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL (analog BPM-Y) und des BPM-Y

BPM-Y	CBCL			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.17	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.075			
N	69			
EXT				

Korrelationskoeffizient	—	.08	—	—
Sign. (2-seitig)		.432		
N		69		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.13	—
Sign. (2-seitig)			.147	
N			69	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.11
Sign. (2-seitig)				.229
N				69

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

Auch an dieser Stelle wurden Korrelationen zwischen den Skalen des BPM-Y und denen der CBCL in ihrer Gesamtform berechnet. Es ergeben sich erneut vergleichbare, jedoch minimal höhere Werte als in Tabelle 26. Der Zusammenhang zwischen den *Internalizing*-Skalen im BPM-Y und der CBCL-Gesamtversion erweist sich mit $r(69) = .19, p = .032$ als statistisch signifikant. Die Korrelation zwischen den *Externalizing*-Skalen kann mit $r(69) = .12, p = .180$ beschrieben werden und der Zusammenhang zwischen den Gesamtskalen des BPM-Y und der CBCL erweist sich mit $r(69) = .15, p = .081$ wie die Vorangegangenen als gering.

Die Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL und des BPM-Y zeigen sich zum größten Teil als nicht statistisch signifikant und gering bis sehr gering im Ausmaß.

Zusammenfassend können aus den Ergebnissen zur Übereinstimmung zwischen Kindern und ihren Eltern folgende Rückschlüsse gezogen werden:

Es lassen sich durchwegs nur geringe Beurteiler-Übereinstimmungen in den Urteilen der CBCL und des MC, sowie des BPM-Y verzeichnen. Dies gilt über alle erfassten Skalen hinweg und sowohl für die Korrelationen der „Analog-Versionen“, als auch für die Korrelationen des MC/BPM-Y mit der Gesamtversion der CBCL. Da sie größtenteils nicht statistisch signifikant sind, kann im Grunde von keiner bedeutsamen Übereinstimmung zwischen Eltern und Kindern in der vorliegenden Stichprobe ausgegangen werden.

Rein deskriptiv zeigt sich die Tendenz, dass die Übereinstimmung in den Urteilen zwischen CBCL und BPM-Y geringfügig höher ist, als zwischen CBCL und MC. Um dieser Tendenz in weiteren Analyseschritten nachzugehen und eine Erklärung für die geringen Korrelationen zwischen Eltern und Kindern zu finden, werden in Tabelle 27 die Itemschwierigkeits-

Parameter der jeweiligen 19 Items des MC, des BPM-Y, der CBCL und der TRF (18 Items) dargestellt.

Itemschwierigkeits-Parameter werden üblicherweise im Zuge der Reliabilitätsfassung von Leistungstest berechnet. Es handelt sich dabei um die relative Wahrscheinlichkeit mit der ein Item gelöst wird. Wie bereits oben erwähnt, kann im vorliegenden Fall von der „Wahlwahrscheinlichkeit einer bestimmten Antwortkategorie“ gesprochen werden (Kubinger, 2009). In Tabelle 27 sind also die durchschnittlichen Wahrscheinlichkeiten der jeweiligen Items pro Verfahren dargestellt, mit der Kinder, Eltern und Lehrer einen Score vergeben, der über 0 liegt. Auf diese Art können Ähnlichkeiten und Unterschiede im Antwortverhalten in Bezug auf spezifische Items und Skalen zwischen den Informanten ausfindig gemacht werden, sowie mögliche Ursachen für die geringen Übereinstimmungen eruiert werden.

Beim Betrachten der „Itemschwierigkeits-Indizes“ der Items von CBCL, BPM-Y und MC wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit ein Item als gegeben zu bewerten bei Kindern in allen Items systematisch höher ausfällt, als bei Eltern (siehe z.B.: Item 1: Wahrscheinlichkeit dem Item zuzustimmen bei Kindern 50 % bzw. 62 %, bei Eltern: 26 %). Es scheint demnach, dass Kinder und Eltern in allen Skalen ein sehr unterschiedliches Antwortverhalten aufweisen, was eine Erklärung für die kaum vorhandene Übereinstimmung auf Skalenebene zwischen ihnen bilden könnte. Entsprechend den Ergebnissen der Korrelationen zeigen sich größere Unterschiede in den „Schwierigkeits-Indizes“ zwischen MC und CBCL, als zwischen BPM-Y und CBCL.

Tabelle 27

Item-Schwierigkeitsparameter für MC, BPM-Y, CBCL und TRF

Item	(≙ BPM-Y Wortlaut)	TRF	CBCL	BPM-Y	MC	Skala
1	„Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“	0.18	0.26	0.50	0.62	ATT
2	„Ich streite häufig oder widerspreche viel“	0.23	0.47	0.64	0.58	EXT
3	„Ich bringe Dinge, die ich anfangs, nicht zu Ende“	0.25	0.39	0.45	0.59	ATT
4	„Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren, oder länger aufzupassen“	0.32	0.41	0.47	0.58	ATT
5	„Ich kann nicht lange still sitzen“	0.20	0.30	0.50	0.51	ATT
6	„Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören“	0.05	0.04	0.07	0.15	EXT
7	„Ich gehorche meinen Eltern“	—	0.22	0.36	0.47	EXT

	nicht“					
8	„Ich gehorche in der Schule nicht“	0.20	0.05	0.23	0.27	EXT
9	„Ich fühle mich wertlos oder unterlegen“	0.04	0.12	0.51	0.57	INT
10	„Ich tue etwas, ohne zu überlegen“	0.21	0.32	0.48	0.41	ATT
11	„Ich bin zu furchtsam oder ängstlich“	0.07	0.20	0.47	0.51	INT
12	„Ich habe zu starke Schuldgefühle“	0.02	0.13	0.46	0.60	INT
13	„Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen“	0.02	0.13	0.44	0.61	INT
14	„Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar“	0.32	0.43	0.54	0.56	ATT
15	„Ich bin eigensinnig oder dickköpfig“	0.12	0.30	0.32	0.41	EXT
16	„Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend“	0.04	0.22	0.50	0.53	EXT
17	„Ich drohe Anderen, sie zu verletzen“	0.02	0.03	0.11	0.21	EXT
18	„Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen“	0.04	0.11	0.51	0.53	INT
19	„Ich mache mir viele Sorgen“	0.07	0.25	0.62	0.81	INT

5.3.3 Übereinstimmung zwischen Selbsturteil und Lehrerurteil

Für die Überprüfung der Übereinstimmung zwischen dem Urteil des Kindes und dem Urteil der Lehrer in Bezug auf klinische Auffälligkeiten des Kindes werden Korrelationen zwischen den Skalen der TRF mit dem MINDCHECK, sowie mit dem BPM-Y erfasst.

Erneut wird aufgrund von nicht gegebener Normalverteilung mit dem nicht-parametrischen Korrelationsverfahren Kendall-Tau-b gerechnet. Ebenso wird eine dem BPM-Y analoge, deckungsgleiche Skalen-Version der TRF erstellt und Rohwerte zur Berechnung verwendet. Es ist anzumerken, dass es sich dabei um eine Version handelt, die 18 Items umfasst, da Item 7 des BPM-Y „Ich gehorche meinen Eltern nicht“ keine Entsprechung im TRF findet.

- **TRF und MC**

Die Übereinstimmungen zwischen Lehrern und Kindern in Bezug auf klinische Auffälligkeiten erfasst durch TRF und MC, sind in Tabelle 28 wiedergegeben

Tabelle 28

Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und des MC

MC	TRF			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.23*	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.041	—	—	—
N	56	—	—	—
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.14	—	—
Sign. (2-seitig)	—	.205	—	—
N	—	56	—	—
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.12	—
Sign. (2-seitig)	—	—	.265	—
N	—	—	56	—
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.14
Sign. (2-seitig)	—	—	—	.152
N	—	—	—	56

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

Neben den Korrelationen zwischen MC und der analogen Kurzversion der TRF werden die Übereinstimmungen auch anhand der Korrelation zwischen den Skalen des MC und den Skalen der TRF in seiner Originalform überprüft. Es sind ähnliche Ergebnisse wie in Tabelle 28 zu betrachten: Der Zusammenhang zwischen der Gesamtskala des MC und der TRF (auf alle 113 Items bezogen) liegt bei $r(56) = .18, p = .057$. Die Übereinstimmung zwischen den internalisierenden Skalen kann mit $r(56) = .14, p = .176$ beschrieben werden und die der externalisierenden Probleme mit $r(56) = .14, p = .186$. Die Übereinstimmung auf der Skala „Aufmerksamkeitsprobleme“ liegt bei $r(56) = .18, p = .071$.

Die Korrelationen zwischen den Skalen der TRF und dem MC weisen damit alle ein geringes Ausmaß auf und sind, bis auf die Übereinstimmung in Bezug auf internalisierende Probleme, nicht statistisch signifikant.

- **TRF und BPM-Y**

Die Übereinstimmungen zwischen Lehrern und Kindern in Bezug auf klinische Auffälligkeiten erfasst durch TRF und BPM-Y, sind in Tabelle 29 wiedergegeben.

Tabelle 29

Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und des BPM-Y

BPM-Y	TRF			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.18	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.128			
N	52			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.24*	—	—
Sign. (2-seitig)		.039		
N		52		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.19	—
Sign. (2-seitig)			.079	
N			52	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.23*
Sign. (2-seitig)				.023
N				52

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

Neben den Korrelationen zwischen den Skalen des BPM-Y und denen der TRF Analog-Version wurden erneut auch Übereinstimmungen mit der Gesamtversion der TRF überprüft. Es ergeben sich vergleichbare Werte wie in Tabelle 29. Die Übereinstimmungen sind im Bereich der externalisierenden Probleme mit $r(52) = .23$, $p = .036$ und im Gesamtwert (TRF Total: Gesamtwert über alle Items der TRF) mit $r(52) = .23$, $p = .023$ statistisch signifikant. Der Zusammenhang in der Skala INT kann mit $r(52) = .10$, $p = .350$ und in der Skala „Aufmerksamkeitsprobleme“ mit $r(52) = .16$, $p = .126$ als nicht signifikant beschrieben werden.

Die Übereinstimmungen auf der Gesamtskala und der Skala zum externalisierenden Verhalten fallen signifikant, jedoch gering im Ausmaß aus. Die Übereinstimmungen in den Urteilen zu INT und ATT sind nicht signifikant und gering im Ausmaß.

Zusammenfassend können aus diesen Ergebnissen zur Übereinstimmung zwischen Kindern und ihren Lehrern folgende Rückschlüsse gezogen werden:

Es lassen sich durchwegs nur geringe Beurteiler-Übereinstimmungen in den Urteilen der TRF und des MC, sowie des BPM-Y verzeichnen. Die ist zu beobachten über alle erfassten Skalen hinweg und gilt sowohl für die Korrelationen der „Analog-Versionen“, als auch für die Korrelationen des MC/BPM-Y mit der Gesamtversion der TRF. Es zeigen sich signifikante Übereinstimmungen in den Urteilen bezüglich internalisierenden Auffälligkeiten zwischen der TRF und dem MC, die allerdings beim Vergleich mit der Gesamtversion der TRF gegenstandslos werden. Signifikantes *agreement* zeigt sich auch zwischen TRF und BPM-Y in Bezug auf externalisierende Probleme und in der Gesamtskala.

Über alle Skalen und Verfahren hinweg betrachtet, ist jedoch von keiner bedeutsamen Übereinstimmung zwischen Kindern und ihren Lehrern auszugehen.

Erneut können die „Schwierigkeits-Indizes“ der Items einen Erklärungsansatz liefern: Es zeigen sich in allen Items und über alle Skalen hinweg große Diskrepanzen zwischen dem Antwortverhalten der Kinder und der Lehrer. Während beispielsweise bei 9 von 18 Items der TRF die Wahlwahrscheinlichkeit der Antwortkategorien 1 = „etwas oder manchmal zutreffend“ oder 2 = „genau oder häufig zutreffend“ unter 10 % liegt, was bedeutet, dass fast alle Lehrer diese Items als „nicht gegeben“ bewertet haben, ist dies bei den Kindern in keinem Fall zu beobachten.

5.3.4 Übereinstimmung zwischen Elternurteil und Lehrerurteil

Um zu überprüfen, in welchem Ausmaß Eltern und Lehrer in ihren Urteilen über klinische Auffälligkeiten des Kindes übereinstimmen, werden Korrelationen zwischen den Skalen der TRF mit den Skalen der CBCL erfasst.

Da, wie in Kapitel 5.1 ersichtlich, in keiner der Skalen eine Normalverteilung gegeben ist, werden die Zusammenhänge mittels Kendall-Tau-b untersucht. Zum einen wird die Übereinstimmung zwischen den beiden Informanten anhand der Gesamtformen der CBCL und der TRF bestimmt (siehe Tab. 30), zum anderen wird sie anhand der BPM-Y analogen Kurzversion der beiden Verfahren beschrieben.

- **CBCL und TRF**

Die Übereinstimmungen zwischen Lehrern und Eltern in Bezug auf die *Broadband*-Skalen *Internalizing*, *Externalizing* und *Total*, sowie die *Narrowband*-Skala „Aufmerksamkeitsprobleme“ des TRF und CBCL sind in Tabelle 30 wiedergegeben. Da die beiden Verfahren den gleichen Itemumfang und damit eine direkte Vergleichbarkeit ermöglichen, wird auf die Korrelationen der „Langformen“ in Form von folgender Tabelle besonderer Augenmerk gelegt.

Tabelle 30
Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der TRF und der CBCL

TRF	CBCL			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.37**	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.003			
N	42			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.27*	—	—
Sign. (2-seitig)		.026		
N		42		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.29*	—
Sign. (2-seitig)			.018	
N			42	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.28*
Sign. (2-seitig)				.011
N				42

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

Es zeigen sich in allen Skalen statistisch signifikante Übereinstimmungen zwischen Lehrern und Eltern, erfasst durch die Gesamtversionen der CBCL und der TRF. Sie liegen im geringen bis mittleren Bereich.

Um auszuschließen, dass sich diese vergleichsweise hohen Zusammenhänge aufgrund der Ähnlichkeit der Verfahren ergeben, wurden mit dem BPM-Y und dem MC deckungsgleiche Versionen erstellt und mit ihnen ebenfalls nicht-parametrische Korrelationen berechnet: Die korrelativen Zusammenhänge der Skalen der deckungsgleichen Versionen der CBCL und der TRF ergeben sich in der Gesamtskala mit $r(42) = .27, p = .022$ und in der *Internalizing*-Skala mit $r(42) = .49, p = .001$ als statistisch signifikante geringe bis mittlere Übereinstimmungen.

Weder in der Skala EXT lässt sich eine signifikante Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrern mit $r(42) = .17, p = .203$ finden, noch in der Skala ATT mit $r(42) = .24, p = .057$.

Zusammenfassend können aus diesen Ergebnissen zur Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrern folgende Rückschlüsse gezogen werden:

Es lassen sich durchwegs geringe bis mittlere Beurteiler-Übereinstimmungen in den Urteilen von Eltern und Lehrern verzeichnen. Dies gilt über alle erfassten Skalen hinweg und sowohl für die Korrelationen der Gesamtversionen, als auch der „Analog-Versionen“. Sie sind mehrheitlich statistisch signifikant. Die Dyade aus Lehrern und Eltern bildet damit diejenige mit dem höchsten *agreement*.

Das wiederholte Betrachten der Item-Schwierigkeitsindizes unterstreicht dieses Ergebnis: Es zeigen sich bei allen Items und somit in allen Skalen ähnlich niedrige Wahlwahrscheinlichkeiten von Eltern und Lehrern.

Abschließend lässt sich festhalten, dass zwischen den Urteilen von Kindern und Eltern, sowie Kindern und Lehrern größtenteils keine signifikanten Korrelationen bestehen. Eltern und Lehrer weisen signifikante Übereinstimmungen auf.

Unter Einbezug der Item-Schwierigkeitsparameter können die Ergebnisse systematisch unterstützt werden.

Noch deutlicher werden Unterschiede im *agreement* in der Darstellung der Korrelationen zwischen den „Item-Schwierigkeitsindizes“ der vier Verfahren in Tabelle 31: Es zeigt sich eine hohe Übereinstimmung der Wahlwahrscheinlichkeiten im BPM-Y und MC sowie zwischen dem Antwortverhalten von Eltern und Lehrern. Geringere Zusammenhänge sind zwischen den „Schwierigkeitsindizes“ von Eltern und Kindern zu verzeichnen, keine Übereinstimmung zeigt sich im Antwortverhalten von Lehrern und Kindern.

Tabelle 31:

Korrelationen der Item-Schwierigkeitsparameter

	MC	BPM-Y	CBCL	TRF
MC				
Korrelationskoeffizient	1	—	—	—
Sign. (2-seitig)				
N				
BPM-Y				

Korrelationskoeffizient	.90**	1	—	—
Sign. (2-seitig)	.000			
N	18			
CBCL				
Korrelationskoeffizient	.50*	.64**	1	—
Sign. (2-seitig)	.036	.005		
N	18	18		
TRF				
Korrelationskoeffizient	.12	.27	.79**	1
Sign. (2-seitig)	.627	.272	.000	
N	18	18	18	

Anmerkung. N = Anzahl der Items

p < .05 ** p < .01

5.3.5 Übereinstimmungen in Bezug auf externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten

Aufgrund theoretischer Überlegungen wurde erwartet, dass eine höhere Übereinstimmung aller Informanten in Bezug auf externalisierende im Vergleich zu internalisierenden Auffälligkeiten zu beobachten ist, da es sich bei Ersteren für Fremdbeurteiler um leichter zugängliche und einfacher beobachtbare Verhaltensweisen handelt.

In den Ergebnissen zur Übereinstimmung zwischen Kindern, Eltern und Lehrern zeigt sich jedoch keine systematisch höhere Übereinstimmung in einer der beiden Problemskalen (siehe Tab. 24 bis Tab. 30).

Bei der Betrachtung der Item-Wahlwahrscheinlichkeiten (siehe Tab. 27) fällt allerdings auf, dass in Bezug auf die Items der *internalizing*-Skala die größten Diskrepanzen (im Vergleich zur *externalizing*-Skala) zwischen den Selbsturteilen der Kinder und Eltern-/Lehrerurteilen vorliegen. Während alle Items, die internalisierende Auffälligkeiten betreffen, durch die Kinder im BPM-Y und MC durchgehend mit einer Wahrscheinlichkeit von über 0.40 als vorhanden gewertet wurden, besteht bei Eltern eine Höchstwahrscheinlichkeit von 25 % ein Symptom als vorhanden zu werten (im Item 19: „Ich mache mir viele Sorgen“). Bei Lehrern fallen die „Schwierigkeitsparameter“ noch geringer aus (mit höchstens 0.07).

Zusammenfassend lässt sich keine systematische Veränderung im Ausmaß der Übereinstimmung zwischen Urteilen über externalisierende versus internalisierende Auffälligkeiten erkennen. Jedoch ist die Tendenz zu vermerken, dass die Wahlwahrscheinlichkeiten von externalisierenden Items in Fremd- und Selbsturteilen ähnlicher sind, als die von internalisierenden Problemitems.

5.3.6 Unterschiede in der Höhe der Problemwerte - Kind, Eltern und Lehrer

Um zu überprüfen, ob sich das Ausmaß der vergebenen Problemwerte bei Kindern, Eltern und Lehrern signifikant unterscheidet werden jeweils Mittelwertsvergleiche anhand von Wilcoxon-Tests zwischen den einzelnen Rohwert-Skalen *Internalizing*, *Externalizing*, *Attention* und Total der vier Verfahren MC, BPM-Y, CBCL und TRF durchgeführt. Dabei wurde eine Bonferroni-Korrektur durchgeführt, womit ein Signifikanzniveau von .0083 gilt (da pro Skala sechs Tests durchgeführt wurden). Es werden die mit dem BPM-Y deckungsgleichen Versionen der CBCL und der TRF verwendet. Die Ergebnistabellen befinden sich der Übersichtlichkeit halber im Anhang (Anhang VI), im Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

- **Kinder vs. Eltern und Lehrer**

Die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche (siehe Anhang VI) zeigen, dass Kinder sich in allen vier Skalen - Total, *Internalizing*, *Externalizing* und *Attention* - signifikant höhere Problemwerte zuordnen als Eltern und Lehrer. Bemerkenswert ist im Zuge dessen, dass sich die Kinder in der Skala *Internalizing* als signifikant klinisch auffälliger bewerteten, wenn die Bewertung anhand des MC ($M = 4.7$) im Vergleich zum BPM-Y ($M = 3.79$), $T = 933$, $p < .0083$ erfolgte. Das bedeutet folglich, dass der Einsatz des neu entwickelten Verfahrens, zumindest in der vorliegenden Stichprobe, zu anderen Einschätzungen hinsichtlich internalisierender Probleme führt.

- **Lehrer vs. Kinder und Eltern**

Es konnten signifikant geringere Problemwerte von Lehrern ($M = 0.48$), im Vergleich zu Eltern ($M = 1.14$), $T = 11.5$ und Kindern (MC: $M = 4.7$ & BPM-Y: $M = 3.79$), $T = 0$, $p < .0083$ in der Skala *Internalizing* gefunden werden. Ebenso in der Skala *Externalizing* mit $M = 0.7$ bei Lehrern, $M = 1.34$ bei Eltern ($T = 58.5$), sowie $M = 3.4$ (MC) und $M = 2.7$ (BPM-Y) bei Kindern ($T = 91.5$ & $T = 69.5$) und in der Skala Total mit $M = 2.96$ bei Lehrern, $M = 4.8$ bei Eltern ($T = 116.5$), sowie $M = 12.45$ (MC) und $M = 10.22$ (BPM-Y) bei Kindern ($T = 41$ & $T = 45.5$).

In der *Attention*-Skala liegen ebenfalls signifikant geringere Werte im Vergleich zu den Selbsturteilen des Kindes vor, ein signifikanter Unterschied zu den Urteilen der Eltern konnte hier jedoch nicht gefunden werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Kinder sich im Durchschnitt in allen erfassten Skalen als klinisch auffälliger beschreiben als ihre Eltern oder ihre Lehrer. Die Bearbeitung des MINDCHECK scheint dabei noch höhere Ausprägungen der Problemwerte in der *Internalizing*-Skala zu „provozieren“.

Lehrer vergeben signifikant geringere Werte als Kinder und Eltern. In der Skala zu Aufmerksamkeitsproblemen, weisen sie jedoch keine signifikant differente Problembewertung als die Eltern auf.

5.3.7 Alter und Geschlecht als Einflussvariablen auf die Übereinstimmung

Um zu überprüfen, ob die Variablen Alter und Geschlecht einen Einfluss auf die Übereinstimmungen zwischen Kindern, Eltern und Lehrer haben, wurden skalenweise für jede der möglichen Übereinstimmungen partielle Korrelationen mit Alter und Geschlecht als konstante Variablen ermittelt. Die Ergebnistabellen sind zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit im (Anhang VII und VIII) abgebildet. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend wiedergegeben.

- **Alter**

Der Vergleich der ursprünglichen Korrelationen zur Übereinstimmung zwischen den Informanten mit denjenigen, die sich durch das Konstanthalten der Variable „Alter“ ergeben, zeigt, dass sich über alle Skalen und Verfahren hinweg keine Unterschiede von $r > .10$ ergeben. Zudem zeigen sich die Korrelationen auch nach der Kontrolle von der Variable Alter größtenteils als nicht statistisch signifikant. Somit kann nicht von bedeutsamen Unterschieden in der erklärten Varianz durch die Variable Alter gesprochen werden.

- **Geschlecht**

Ferner scheint die Variable „Geschlecht“ keinen bedeutsamen Einfluss auf die Übereinstimmungen zwischen den drei Informanten auszuüben. Auch hier ergaben sich keine Unterschie-

de in den Korrelationen, die über $r = .10$ hinausgingen, womit kein entscheidender Beitrag zur erklärten Varianz durch das Geschlecht geleistet wird. Ebenso zeigen sich die Korrelationen auch nach der Kontrolle von der Variable Geschlecht größtenteils als nicht statistisch signifikant.

Eine Ausnahme bildet die Übereinstimmung zwischen Eltern und Lehrern: Es zeigt sich, dass Eltern und Lehrer in Bezug auf die Einschätzung von internalisierenden Auffälligkeiten bei Mädchen eine signifikante Übereinstimmung aufweisen mit $r(17) = .52, p = .03$, während sich bei der Bewertung der Jungen in dieser Skala kein signifikanter Zusammenhang finden lässt mit $r(25) = -.02, p = .92$.

In der Skala „Aufmerksamkeitsprobleme“ lässt sich jedoch Gegenteiliges beobachten. Hier liegt eine signifikante Übereinstimmung der Urteile von Eltern und Lehrern in der Gruppe der Jungen vor mit $r(25) = .40, p = .04$, während in den Urteilen über Mädchen keine Übereinstimmung in der Skala ATT festzustellen ist, mit $r(17) = -.03, p = .90$.

Insgesamt, über alle erfassten Übereinstimmungen zwischen Informanten und über alle vier Skalen hinweg, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Alter und Geschlecht keine bedeutsamen Einflussvariablen auf das *Cross-informant agreement* bilden.

6 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, ein computerbasiertes, sprachfreies und bildgestütztes Verfahren auf Grundlage des *Brief Problem Monitor Youth* (BPM-Y) zur Erfassung von psychischen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter zu entwickeln und dieses daraufhin hinsichtlich der Gütekriterien zu evaluieren. Daneben standen als zentrale Forschungsfrage die Übereinstimmungen zwischen den Informanten – Kind, Eltern, Lehrer – im Mittelpunkt. Insbesondere sollten diese in Anbetracht von Unterschieden in den verwendeten Verfahren BPM-Y und MC analysiert werden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass das neu entwickelte Verfahren MINDCHECK die Kriterien der Objektivität erfüllt.

Es ist jedoch anzumerken, dass es in der vorliegenden Untersuchung aufgrund von Problemen mit der Programmierung zu unsystematischen Schwankungen in der Instruktion - und damit zu einem Eingreifen des Testleiters kam. Zudem mussten häufig einzelne Begriffe der Items durch die Testleiter erläutert werden, was ebenfalls zu einer Interaktion zwischen Proband

und Testleiter führte. Aus diesem Grund ist die Testleiterunabhängigkeit, bezogen auf die vorliegende Untersuchung, als eingeschränkt zu betrachten.

Die Kennwerte des Cronbach-Alpha sowie der Split-Half Reliabilität weisen auf eine gute innere Konsistenz des MINDCHECK hin.

Zur Vorbereitung der Faktorenanalyse, sowie für weiterführende Aussagen über die Reliabilität des Verfahrens wurde eine Itemanalyse des MC durchgeführt.

Die mittleren Trennschärfeindizes weisen dabei auf eine Interkorrelation zwischen den Skalen *Attention* und *Externalizing* hin. Detailliertere Betrachtungen hierzu ergeben sich in den Trennschärfeindizes pro Item und deren „Schwierigkeitsparametern“: In der Skala zu Aufmerksamkeitsproblemen zeigt das Items „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“ mit keiner der übrigen Skala signifikante Korrelationen. Ebenso können die Items „Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“, „Ich tue etwas, ohne zu überlegen“ und „Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar“ als kritisch erachtet werden, da sie nicht mit der a-priori zugewiesenen Skala *Attention*, sondern mit der Skala *Externalizing* korrelieren. Die Items zu internalisierenden Problemen entsprechen größtenteils alle der a-priori Skalenzuweisung, ebenso die Items der Skala *Externalizing*. Hierbei zeigt sich allerdings das Item „Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören“ mit einem nur sehr geringen Itemschwierigkeitsparameter als auffällig (mögliche Erklärung siehe unten).

Mit einer Ausnahme liegen die Homogenitäten der Items in allen Skalen im Akzeptanzbereich. Die geringe Homogenität des Items „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“ könnte darauf hinweisen, dass dieses Item eine andere Information erfasst, als die übrigen Items der *Attention*-Skala. Insgesamt weisen die Kennwerte der Skala *Attention* auf Schwierigkeiten mit dem Konstrukt innerhalb des MC hin. Ein Hinweis könnte darin liegen, dass es sich bei dieser im Gegensatz zur *internalizing* und *externalizing* Skala nicht um eine *broadband*-Skala handelt. Da Interventionen häufig auf Aufmerksamkeitsprobleme abzielen, wurde sie vielmehr von Achenbach et al. (2011) nachträglich zum BPM-Y anhand einer Diskriminanzanalyse, aufgrund von Beurteilungen durch CBCL und TRF, hinzugefügt. Bemerkenswerterweise konnte das Item „Verhält sich zu jung für sein/ihr Alter“ innerhalb dieser Analyse nicht als diskriminantes Item zur Erfassung von Aufmerksamkeitsstörungen identifiziert werden, sondern wurde aus theoretischen Überlegungen übernommen.

Für zukünftige Arbeiten gilt es, eine technisch einwandfreie Version der Instruktion, sowie des Programms zu entwickeln, um die Interaktion zwischen Proband und Testleiter auf ein

Minimum reduzieren zu können. Ebenso ergibt sich die Forderung die Begrifflichkeiten der Items aus der deutschen Version des BPM-Y, die in der vorliegenden Untersuchung zu Verständnisschwierigkeiten führten, eingehender anhand einer adäquaten Stichprobe zu untersuchen und in der Folge in das Programm MINDCHECK inkludieren. So können die Vorteile des „Mediums Computer“ optimal genutzt werden, in dem eine eigenständige Bearbeitung des Programms gewährleistet wird und Testleitereffekte verringert werden. Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung zur Reliabilität mit dem Hinweis auf fünf Items, die als kritisch erachtet werden können und möglicherweise durch Ausschluss zu einer erhöhten Reliabilität führen, sowie die Gesamtskala *Attention* sollten eingehender anhand einer Faktorenanalyse überprüft werden (weitere Ausführungen hierzu finden sich in der Diplomarbeit von Johannes Engler).

Als ergänzenden Teil zum MINDCHECK wurden die *Top Problems* entwickelt, die in Kapitel 4.1.4 beschrieben sind. Durch die freie Art der Vorgabe und die Möglichkeit für die Kinder zu explorieren und sich selbstbestimmt durch das Programm zu leiten stellen sie zweifelsohne einen brauchbaren Ansatz dar, um einen idiosynkratischen Zugang zu den Problemen des Kindes zu erlangen. Durch technische, sowie konzeptuelle Schwierigkeiten in der vorliegenden Untersuchung, die im Folgenden diskutiert werden, konnten die Ergebnisse der *Top Problems* jedoch keiner eingehenderen Analyse unterzogen werden.

Die Vorgabe der *Top Problems* kann nicht als standardisiert erachtet werden: Zum einen, da aus programmiertechnischen Gründen keine Instruktion inkludiert werden konnte und diese folglich den Kindern im individuellen Setting und mündlich durch zwei verschiedene Testleiter vorgetragen wurde. Zum anderen kam es häufig zu technischen Problemen mit den verwendeten Notebooks, die dazu führten, dass einige der Kinder häufig unwillkürlich „weiterklickten“ und somit ungewollt ans Ende des Programmes gelangten. Eine Protokollierung der fehlerhaften Durchgänge war aufgrund der notwendigen Individualbetreuung nicht möglich. Des Weiteren besteht eine entscheidende Limitation im konzeptuellen Aufbau der *Top Problems*. Durch die Voreinstellung des Reglers auf 0 bei den einzelnen Items innerhalb der acht Problemfelder ist es nicht ersichtlich, ob ein Kind bewusst eine Skala bzw. ein Problemfeld als nicht vorhanden bewertet, oder ob es das jeweilige Problem schlicht übersprungen oder nicht beachtet hat. Es fehlt demnach eine Kontrollvariable, die dies mit einbezieht.

Als Ausblick ergibt sich folglich anstatt eines freien, ein linearer Aufbau der *Top Problems*. Dabei wäre es sinnvoll, jedes der acht Problemfelder mit den zugrundeliegenden Items hintereinander einzeln zu präsentieren, mit der Möglichkeit dieses spezifische Problem als nicht

gegeben zu bewerten (z.B. anhand eines Buttons „Ich habe dieses Problem nicht“). Durch die chronologische Abfrage jeder der acht *Narrowband*-Skalen kann gewährleistet werden, dass die Bewertungen des Kindes eindeutig zuordenbar sind. Die Abfrage des erst-, zweit- und drittgrößten Problem sollte dann nur noch für die Problemfelder erfolgen, die zuvor mit größer 0 bewertet wurden.

Es sollte daneben eine standardisierte Instruktion einbezogen werden. Aufgrund ihrer Komplexität wäre es sinnvoll diese anhand einer „Screen-Recorder Funktion“ vorzugeben, die erklärend durch das Programm leitet (im Anhang I befindet sich hierfür der Versuch einer geeigneten Instruktion). Eine grundsätzliche Limitation besteht in der Abweichung im Setting der Beurteilung der vorliegenden Untersuchung zu der Studie von Yeh und Weisz (2001), auf der die Konzeption der *Top Problems* beruht. Während die Autoren im therapeutischen Setting zur Überprüfung des Therapieverlaufs das Kind fragten „Welches ist dein größtes Problem?“, erscheint die Frage im nicht-klinischen Kontext unangebracht.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zum *Cross-Informant agreement* diskutiert werden.

Entgegen der Erwartung konnten keine signifikanten Übereinstimmungen in den Urteilen von Kindern und Eltern gefunden werden - weder mit der Selbstbeurteilung der Kinder durch das Paper-Pencil Verfahren BPM-Y, noch mit den Urteilen des neu entwickelten MINDCHECK. Dies steht im Gegensatz zu den Befunden bisheriger Forschung, die zwar lediglich geringe, dennoch signifikante (und im Ausmaß größere) Übereinstimmungen zwischen Eltern und Kindern in Bezug auf klinische Auffälligkeiten berichten.

Im Vergleich zu Plück et al. (1997), die bei der singulären Betrachtung der Einschätzungen im Bereich erhöhter Auffälligkeiten eine Übereinstimmung von immerhin 30 % zwischen Eltern und Kindern vorfanden, zeigt die Betrachtung der klinisch bedeutsamen Fälle, dass in der vorliegenden Untersuchung lediglich 16.66 % der Eltern-Kind Paare darin übereinstimmen, dass das Kind als auffällig zu beurteilen ist.

Als weiteres zentrales Ergebnis ist zu nennen, dass Kinder sich in allen Skalen als signifikant klinisch auffälliger einschätzten als ihre Eltern, womit die Hypothese von höheren Problembewertungen im Selbsturteil in nicht-klinischen Stichproben bestätigt werden kann. Bisherige Forschungsarbeiten, welche die gleichen Erhebungsinstrumente und ebenfalls eine nicht-klinische Stichprobe verwendeten, kommen ebenfalls zu diesem Ergebnis (Siehe z.B. Petot et al. 2011, Rescorla et al. 2013 und van der Ende et al. 2012). Auch die Item-Wahlwahrscheinlichkeiten unterstreichen dieses Bild: Während Eltern durchwegs eine eher

niedrige Wahrscheinlichkeit aufweisen, ein Symptom beim Kind als vorhanden anzusehen, liegt diese bei den Kindern in den meisten Fällen bei über 50 %.

Die beiden Befunde bedingen sich möglicherweise gegenseitig, indem derartige Differenzen im Ausmaß der Problembewertung die kaum vorhandenen Übereinstimmungen zwischen Eltern und Kindern erklären könnten.

Ursächlich für ein geringeres Ausmaß der Problembewertung seitens der Eltern könnte die nach dem ABC-Modell vorgeschlagene „a-priori Einstellung“ sein (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Während Eltern im klinischen Assessment davon ausgehen, dass ihr Kind behandlungsbedürftig ist und sich somit bei der Beurteilung vermehrt auf negative Verhaltensweisen des Kindes besinnen, könnte in der vorliegenden Untersuchung Gegenteiliges zutreffen: Es handelte sich um eine Stichprobe aus der Grundgesamtheit, die aus zwei Volksschulen rekrutiert wurde. Möglicherweise könnten die Eltern mit einer Vorab-Einstellung im Sinne von „Mein Kind weist kein gestörtes Verhalten auf und ist psychisch gesund“ an die Beurteilung anhand der CBCL herangegangen sein. Aus dieser Einstellung wiederum, resultieren die Fokussierung auf positive Eigenschaften des Kindes, was zu geringeren, möglicherweise „unterschätzten“ Problembewertungen führt.

Die vergleichsweise hohen Bewertungen im Selbsturteil der Kinder könnten damit begründet sein, dass obwohl die Kinder eine abgefragte Verhaltensweise oder Emotion als gegeben ankreuzten, sie diese vermeintlich gar nicht als derart belastend empfinden.

Damit im Einklang steht das Ergebnis der Untersuchung von Phares und Compas (1990). Die Autoren erfassten neben dem *agreement* zwischen Jugendlichen und deren Eltern auch das Ausmaß an psychologischem Distress, den die Jugendlichen subjektiv in Bezug auf die jeweiligen Verhaltensweisen empfinden, sowie den wahrgenommenen Distress, den die Jugendlichen den Eltern zuschreiben. Es stellte sich heraus, dass Jugendliche differenzierten ob eine bestimmte auffällige Verhaltensweise einfach nur vorliegt oder ob sie tatsächlich auch eine subjektive Belastung darstellt. 34 % der bestätigten Auffälligkeiten (Item angekreuzt mit 1 = „etwas oder manchmal zutreffend“ oder 2 = „häufig zutreffend“) wurden trotz Vorhandensein nicht als belastend empfunden. Es konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass Jugendliche ein höheres Ausmaß an Belastung in Bezug auf internalisierende im Vergleich zu externalisierenden Problemen empfinden, ihre Eltern aber als belasteter durch vorhandene externalisierende Auffälligkeiten beschreiben.

Eine weiterer Erklärungsansatz für die nicht vorhandene Übereinstimmung könnte in der Art der Vorgabe der Verfahren liegen. Die Eltern erhielten den Langfragebogen aus dem ASEBA®-Inventar (CBCL) mit 113 klinischen Items. Unter diesen befinden sich Fragen, die unter Umständen noch stärker negativ konnotiert und ausgeprägter mit einer Stigmatisierungsproblematik in Verbindung stehen, als jedes der 19 Items des BPM-Y/MC. So könnten beispielsweise Items wie „Entleert den Darm außerhalb der Toilette, kotet ein“ (Item 6) oder „Verletzt sich absichtlich oder versucht Selbstmord“ (Item 18) bei den Eltern aus der Normalpopulation zu Reaktanz geführt haben. Dieser mögliche Positionseffekt könnte in der Folge für die geringeren Ausprägungen in der Problembewertung des Kindes verantwortlich sein.

Von zentraler Bedeutung für die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit ist zudem der Befund, dass sich die Kinder in Bezug auf internalisierende Probleme signifikant höhere Ausprägungen anhand des MINDCHECK im Vergleich zum BPM-Y zuschreiben. Dies erscheint besonders relevant im Hinblick auf die Tatsache, dass internalisierende Probleme signifikant seltener behandelt werden als externalisierende Auffälligkeiten, die für Außenstehende wesentlich einfacher zu beobachten und identifizieren sind (De Los Reyes, 2011). Es scheint demnach, dass die Beschaffenheit des MINDCHECK in besonderem Maße dazu führt, dass die Kinder sich - zumindest in Bezug auf Probleme in den Bereichen Sozialer Rückzug, Ängstlichkeit und Depressivität - als auffällig einschätzen. Möglicherweise könnten die Charakteristika, die den MINDCHECK im Vergleich zum BPM-Y ausmachen (z.B. unterstützendes Bild- und Soundmaterial) für dieses unterschiedliche Ausmaß der Problembewertung verantwortlich sein.

Für diesen Befund ergeben sich folgende Erklärungsansätze: Die Bildgeschichten, die im MC die Items repräsentieren, könnten durch die kindgerechte, bunte und freundliche Atmosphäre die klinischen Symptome, die dadurch erfragt werden sollen, als „harmlos“ erscheinen lassen und somit die Kinder verstärkt dazu anregen, diese als zumindest „etwas oder manchmal zutreffend“ zu bezeichnen. Andererseits könnten die erhöhten Problemwerte des MINDCHECK im Vergleich zum BPM-Y schlichtweg näher am „wahren Wert“ der psychischen Gesundheit des Kindes liegen, erzielt durch ein besseres Verständnis und einen leichteren Zugang des neuen Verfahrens.

In weitergehenden empirischen Auseinandersetzungen gilt es zu überprüfen, wie sich das *cross-informant agreement* verändert, wenn sowohl Eltern als auch Kindern das gleiche Verfahren zur Beurteilung vorgelegt wird. Neben dem BPM-Y könnte beispielsweise der BPM-P

für die Eltern mit deckungsgleichem Inhalt zum Einsatz kommen. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, auch den Eltern den MINDCHECK (in adaptierter Form) zur Beurteilung vorzulegen. Wie von De los Reyes und Kazdin (2005) vorgeschlagen, kann so gewährleistet werden, dass die Informanten die Bewertung klinischer Auffälligkeiten auf der Grundlage von gleichen oder zumindest ähnlichen Situationen und Kontexten vornehmen. Es bleibt dann zu überprüfen, ob die Beurteiler-Übereinstimmung wie von den Autoren vermutet, dadurch steigt.

Neben dem *agreement* zwischen dem Kind und seinen Eltern wurde die Übereinstimmung zwischen dem Selbst- und dem Lehrerurteil erhoben. Entgegen den Erwartungen, konnten keine systematischen und größtenteils nicht signifikante Übereinstimmungen zwischen Lehrer und Kind ermittelt werden. Die Subhypothese, dass Kinder und Lehrer das geringste *agreement* von allen Informanten-Paaren aufweisen, kann aufgrund des Ausmaßes der Korrelationen nicht bestätigt werden.

Es zeigt sich aber in den Korrelationen zwischen den Item-Schwierigkeitsparametern, die zwischen Lehrern und Kindern als einziges Informantenpaar keine Signifikanz aufweisen, dass ein gänzlich unterschiedliches Antwortverhalten vorzuliegen scheint. Es besteht dabei eine konstant geringere Wahrscheinlichkeit ein Symptom als zutreffend anzugeben seitens der Lehrer.

Den Erwartungen entsprechend, weisen Lehrer von allen Informanten den Kindern die geringsten Problemausprägungen zu.

Dies könnte damit zusammenhängen, dass Lehrer durch den ständigen Kontakt mit anderen Kindern gleichen Alters einen anderen Bezugsrahmen zur Beurteilung anwenden. Auf der anderen Seite könnte eine klinische Auffälligkeit des Kindes schlichtweg die vergleichsweise geringste Bedeutsamkeit besitzen und somit zu geringen Ausprägungen in den Antwortkategorien führen. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte darin liegen, dass Lehrer, besonders in Bezug auf internalisierende Probleme, ihre „Kompetenzen“ als Beurteiler nicht überschätzen möchten. Sie sind möglicherweise der Meinung, dass das Urteil über ein Kind, mit dem sie lediglich ein paar Stunden am Tag in Interaktion treten, nicht in ihrem Verantwortungsbereich liegen kann.

Das *cross-informant agreement* zwischen Lehrern und Eltern weist, konsistent mit bisherigen Arbeiten, geringe bis mittlere Ausmaße auf. Über alle Beurteiler-Dyaden hinweg zeigen diese

beiden Informanten die größte Übereinstimmung. Dieses Ergebnis ist auch bei Achenbach et al (1987), Van der Ende und Verhulst (2005) und Phares et al. (1989) zu finden.

Neben den signifikanten Übereinstimmungen in den Urteilen zeigen sich auch ähnliche Muster der Wahlwahrscheinlichkeiten der Items zwischen Eltern und Lehrern, die stets eher gering ausfallen.

Die Ursachen für diese Kongruenz könnten in der Tatsache begründet sein, dass es sich bei beiden Informanten um Erwachsene handelt. Sie könnten einen ähnlichen Zugang und ähnliche (sprachliche) Konzepte über die abgefragten Symptome besitzen. Außerdem handelt es sich nach dem ABC-Modell von De Los Reyes und Kazdin (2005) bei Beiden um „Beobachter“, die somit ein Item eher hinsichtlich dispositionaler Faktoren des Kindes bewerten.

Zudem erhielten sowohl Eltern, als auch Lehrer einen Fragebogen, der 113 Items umfasst und größtenteils deckungsgleiche Items besitzt (CBCL und TRF). Mögliche Positionseffekte würden sich in Bezug auf die Übereinstimmung somit gleichermaßen auswirken.

Neben dem Ausmaß des *cross-informant agreement* wurde überprüft, ob sich dieses angesichts der Urteile zwischen den *Broadband-Skalen Internalizing* und *Externalizing* unterscheidet. Entgegen den Erwartungen konnte keine höhere Übereinstimmung in Bezug auf die Urteile über externalisierende Probleme im Vergleich zu internalisierenden zwischen den Informanten gefunden werden. Dieses Ergebnis ist auch bei Petot et al. (2011), Plück et al. (1997), Rescorla et al. (2013), sowie bei van der Ende et al. (2012) zu finden, die alle ebenfalls Verfahren aus dem ASEBA®-Inventar zur Erfassung der Urteile über klinische Auffälligkeiten verwendeten.

Bei Betrachtung der Item-Schwierigkeitsparameter lässt sich jedoch erkennen, dass die Wahrscheinlichkeiten ein Item als zutreffend zu bewerten in Items der *Externalizing* Skala ähnlicher im Ausmaß bei allen Informanten sind als zwischen Items der *Internalizing* Skala. Diese Tendenzen, die sich konsistent mit den Erwartungen verhalten, gilt es in zukünftigen empirischen Arbeiten zu inkludieren.

Auffällig zeigen sich zwei Items der *externalizing* Skala, die jeweils nur sehr geringe Wahrscheinlichkeiten besitzen, überhaupt in die Bewertung durch Kinder, Eltern und Lehrer einbezogen zu werden. Dabei handelt es sich um die Items „Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören“ (BPM-Y, Item 6) und „Ich drohe Anderen sie zu verletzen“ (BPM-Y, Item 17). Möglicherweise führen diese Items, aufgrund ihrer sprachlichen und inhaltlichen Beschaffenheit in besonderem Maße zur sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten und beeinflussen so die Gesamtbefunde. Auffällig ist an dieser Stelle, dass der MC die höchsten Wahr-

lichkeiten, diese Items als zutreffend zu bewerten, hervorbringt. Dies könnte abermals auf eine verharmlosende Wirkung der Comics im MC hindeuten.

Ob die demographischen Variablen Alter und Geschlecht des Kindes Einfluss auf das *cross-informant agreement* ausüben, wurde anhand partieller Korrelationen überprüft. Wie erwartet, zeigte sich kein bedeutender Einfluss der beiden Variablen, wie ebenso bei Achenbach et al., (1987), De Los Reyes und Kazdin (2005), Hawley und Weisz (2003), Lambert und Lyubansky (1999), Petot et al. (2011), Plück et al. (1997), Rescorla et al. (2013), van der Ende und Verhulst (2005), van der Ende et al. (2012), sowie bei Yeh und Weisz (2001) zu finden.

Es ist anzumerken, dass ein Vergleich mit bisherigen Forschungsarbeiten in Bezug auf Alter als Einflussvariable nur eingeschränkt sinnvoll ist, da diese zumeist Stichproben mit einer breiteren Altersklasse, sowie insbesondere älteren Kindern verwendeten.

Es lassen sich in der vorliegenden Untersuchung folgende Limitationen ausmachen:

Zum Einen kann von einer eingeschränkten Testleiterunabhängigkeit ausgegangen werden, die durch den häufigen Bedarf an Erklärungen von Items im BPM-Y und dem MC zustande kommt, die nicht kindgerecht formuliert zu sein scheinen. Des Weiteren kann die unterschiedliche Länge der Verfahren bei der Beurteilung durch Eltern und Lehrer, sowie den Kindern selbst und die daraus resultierenden möglichen Konsequenzen für das *cross-informant agreement* als Einschränkung gesehen werden. Durch die vergleichsweise geringe Rücklaufquote der Beurteilungen von Eltern und Lehrer ergaben sich zudem in den Subsamples eher kleine Stichprobengrößen, was als weitere Limitation in der vorliegenden Studie zu nennen ist.

Für zukünftige Arbeiten ergibt sich demnach die Forderung, die Begrifflichkeiten der Items, die zu Verständnisschwierigkeiten führten, weitergehend zu überprüfen und gegebenenfalls im MINDCHECK zu modifizieren. Daneben erscheint es sinnvoll, den MC allen Informanten vorzulegen, damit die Bewertung der Probleme anhand deckungsgleicher Beispielsituationen erfolgen und möglicherweise eine Steigerung der Beurteiler-Übereinstimmung erzielt werden kann. Da der MINDCHECK für den Einsatz im therapeutischen Setting entwickelt wurde, erscheint es ferner unumgänglich die vorliegenden Ergebnisse anhand einer klinischen Stichprobe zu überprüfen und die Kriteriumsvalidität anhand von Samples mit externalisierenden und internalisierenden Auffälligkeiten zu bestimmen.

Insgesamt ist mit der Entwicklung des MINDCHECK ein Erhebungsinstrument gelungen, das den Kindern Spaß bereitet, ökonomisch in der Durchführung ist und insbesondere für junge Kinder zwischen 6 und 11 geeignet erscheint. Das eigenständige „Durchklicken“ der Bildgeschichten und die Vermeidung von unnötiger Lesearbeit schafft einen offenen, erleichterten Zugang zu der Perspektive von Kindern über die eigene psychische Gesundheit. Besonders dem Zugang zu internalisierenden Problemen, die häufig unbehandelt bleiben, da sie nicht nach außen getragen werden, wird mit dem MINDCHECK eine besondere Aufmerksamkeit zugesprochen. Die Übereinstimmung der beiden Selbsturteile im MC und im BPM-Y weist auf die Nützlichkeit des neuen Verfahrens hin - die hohen Diskrepanzen der Urteile mit den Eltern und Lehrern zeigt im Gegenzug jedoch die essentielle Bedeutung von *mehreren* Informanten im klinischen Assessment mit Kindern. Die Problemwerte des MC zeigen sich dabei noch entfernter von den Urteilen der Erwachsenen als diejenigen des Paper-Pencil Verfahrens BPM-Y. Es entsteht die Frage: Liegen die Ausprägungen, die sich die Kinder im MINDCHECK zuschreiben, tatsächlich näher am „wahren Wert“ der Psychopathologie des Kindes? Oder generiert das Verfahren durch seine spezifische Gestaltung möglicherweise Prozesse, die zur mehr berichteten Auffälligkeiten führen?

Zusammenfassend bietet der MINDCHECK durch seine kindgerechte Durchführung und seine psychometrischen Eigenschaften einen wertvollen Zusatz zu bestehenden Verfahren und könnte möglicherweise in zukünftigen Arbeiten das *Cross-informant agreement* fördern, das so entscheidend sein kann für das Assessment und den Verlauf von Interventionen.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M. (2006). As Others See Us: Clinical and Research Implications of Cross-Informant Correlations for Psychopathology. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 94-98.
- Achenbach, T. M. (2011). Commentary: Definitely More Than Measurement Error: But How Should We Understand and Deal With Informant Discrepancies? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*, 80-86.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*, 213–232.
- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., Ivanova M.Y., & Rescorla, L.A. (2011). *Manual for the ASEBA Brief Problem Monitor (BPM)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
- Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 171*, 101-115.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Arseneault, L., Kim-Cohen, J., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2005). Psychometric Evaluation of 5- and 7-Year-Old Children's Self-Reports of Conduct Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33* (5), 537-550.
- Bergeron, L., Smolla, N., Valla, J.P., St-Georges, M., Berthiaume, C., Piché, G., & Barbe, C. (2010). Psychometric Properties of a Pictorial Instrument for Assessing Psychopathology in Youth Aged 12 to 15 Years: The Dominic Interactive for Adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry, 55* (4), 211-221.
- Benton, T. (2013). *An empirical assessment of Guttman's Lambda 4 reliability coefficient*. Paper presented at International Meeting of the Psychometric Society: Arnhem.
- Bordin, I.A., Rocha, M.M., Paula, C.S., Teixeira, M.C., Achenbach, T.M., Rescorla, L.A., &

- Silvaes, E.F. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saude Publica*, 29, 13-28.
- Boyle, M.H., Offord, D.R., Racine, Y., Sanford, M., Szatmari, P., Fleming, J.E., & Price-Munn, N. (1993). Evaluation of the Diagnostic Interview for Children and Adolescents for Use in General Population Samples. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(6), 663-681.
- Briggs, S.R., & Cheek, J.M. (1986). The Role of Factor Analysis in the Development and Evaluation of Personality Scales. *Journal of Personal and Social Psychology*, 54 (1), 106-148.
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., & Ornstein Davis, N. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 109-134.
- Chorpita, B.F., Reise, S., Weisz, J.R., Grubbs, K., Becker, K.D., Krull, J.L., & The Research Network on Youth Mental Health (2010). Evaluation of the Brief Problem Checklist: Child and Caregiver interviews to measure clinical progress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 526-536.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). New York: Academic Press.
- Compas, B. E., Adelman, H. S., Freundl, P. C., Nelson, P., & Taylor, L. (1982). Parent and child causal attributions during clinical interviews. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 77-84.
- Compas, B. E., Friedland-Bandes, R., Bastien, R., & Adelman, H. S. (1981). Parent and child causal attributions related to the child's clinical problem. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 389-397.
- Copeland, W., Shanahan, L., Costello, E.J., & Angold, A. (2011). Cumulative Prevalence of Psychiatric Disorders by Young Adulthood: A Prospective Cohort Analysis From the Great Smoky Mountains Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50 (3), 252-261.
- De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the Special Section: More Than Measurement Error: Discovering Meaning Behind Informant Discrepancies in Clinical Assessments of Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 1-9.

- De Los Reyes, A. & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, *131*, 483–509.
- Dilling, H. (2009). *Lexikon zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen*. Bern: Hans Huber.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2012). *Praxisbuch Interview & Transkription - Regelsysteme und Anleitungen für qualitative Forschung*. Marburg: Eigenverlag.
- Dubi, K., & Schneider, S. (2009). The Picture Anxiety Test (PAT): A new pictorial assessment of anxiety symptoms in young children. *Journal of Anxiety Disorders*, *23*, 1148-1157.
- Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K., & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *7*, 435– 453.
- Ederer, E.M. (2004). Mental health problems in young children: Self-reports and significant others as informants. *Psychology Science*, *46*, 123-140.
- Fisseni, H.J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Gaddès, W.H. (1969). Can Educational Psychology be Neurologized. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *1* (1), 38-49.
- Geller, P.A., Neugebauer, R., Possemato, A.K., Walter, P., Dummit, E.S., & Silva, R.R. (2007). Psychometric Properties of Darryl, a Cartoon Based Measurement to Assess Community Violence-Related PTSD in Children. *Psychiatric Quarterly*, *79* (2), 157-168.
- Grills, A.E., & Ollendick, T.H. (2002). Issues in Parent-Child Agreement: The Case of Structures Diagnostic Interviews. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *5* (1), 57-83.
- Herjanic B., & Reich, W. (1982). Development of a structured psychiatric interview for children: Agreement between child and parent on individual symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *10*, 307–324.
- Hutchins, T.L., Prelock, P.A., & Bonazinga, L. (2011): Psychometric Evaluation of the Theory of Mind Inventory (ZoMI): A Study of Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorder.
- Ialongo, N.S., Edelsohn, G., & Kellam, S.G. (2001). A Further Look at the Prognostic Power of Young Children's Reports of Depressed Mood and Feelings. *Child Development*, *72* (3), 736-747.

- Karver, M. S. (2006). Determinants of Multiple Informant Agreement on Child and Adolescent Behavior, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 251–262.
- Kazdin, A.E. (2005). Evidence-Based Assessment for Children and Adolescents: Issues in Measurement Development and Clinical Application. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (3), 548-558.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62 (6), 593-602.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2. Aufl.). London: Routledge
- Kolko, D.J., & Kazdin, A.E. (1993). Emotional/behavioral problems in clinic and nonclinic children: Correspondence among child, parent and teacher reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 991–1006.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik – Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kuijpers, R.C.W., Otten, R., Krol, N.P.C.M., Vermulst, A.A., & Engels, R.C.M.E (2013). The Reliability and Validity of the Dominic Interactive: A Computerized Child Report Instrument for Mental Health Problems. *Child Youth Care Forum*, 42, 25-52.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., & Stouthamer-Loeber, M. (1991). Differences and similarities between children, mothers, and teachers as informants on disruptive child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 75–95.
- MacLeod, R. J., McNamee, J. E., Boyle, M. H., Offord, D. R., & Friedrich, M. (1999). Identification of childhood psychiatric disorder by informant: Comparisons of clinic and community samples. *Canadian Journal of Psychiatry*, 44, 144–150.
- Mash, E. J., & Hunsley, J. (2005). Developing guidelines for the evidence-based assessment of child and adolescent disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 362-379.
- Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2013). *Abnormal Child Psychology*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2013). *KIM Studie 2012: Kinder + Medien, Computer + Internet*. Zuletzt zugegriffen am 5. November 2013 unter http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf
- Nielsen, J. (1994). *Usability Engineering*. London: Academic Press Inc.

- Offord, D. R., Boyle, M. H., Racine, Y., Szatmari, P., Fleming, J. E., Sanford, M., & Lipman, E. L. (1996). Integrating assessment data from multiple informants. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *35*, 1078–1085.
- Ollendick, T.H., Grills, A.E., & King, N.J. (2001). Applying Developmental Theory to the Assessment and Treatment of Childhood Disorders: Does it Make a Difference?. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *8*, 304-314.
- Petermann, F., & Reinecker, H. (2005). *Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Phares, V., & Compas, B. E. (1990). Adolescents' subjective distress over their emotional/behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *58*, 596–603.
- Phares, V., Compas, B. E., & Howell, D. C. (1989). Perspectives on child behavior problems: Comparisons of children's self-reports with parent and teacher reports. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *1*, 68-71.
- Plück, J., Döpfner, M., Berner, W., Englert, E., Fegert, J., Huss, M., ... Lehmkuhl, G. (1997). Die Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen bei der Beurteilung psychischer Störungen im Jugendalter- ein Vergleich von Elternurteil und Selbsteinschätzung der Jugendlichen, *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *46*, 566–582.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension - TEC*. Oxford, UK: Oxford University.
- Pons, F., & Harris, P.L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, *19*, 1158-1174.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*, 127-152.
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P. A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, *17*, 293-304.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, *44*, 345-351.
- Richters, J.E., Martinez, P., Valla, J.P. (1990): *Levonn: A Cartoon Based Interview for Assessing Children's Distress symptoms*. Rockville: National Institute of Mental Health.
- Sawyer, M.G., Baghurst, P., & Mathias, J. (1992). Differences between informants' reports

- describing emotional and behavioural problems in community and clinic-referred children: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 441–449.
- Shaffer, D., Fisher, P., Dulcan, M., Davies, M., Piacentini, J., Schwab-Stone, M., ... Regier, D. (1996). The NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children Version 2.3 (DISC-2.3): Description, Acceptability, Prevalence Rates, and Performance in the MECA Study, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 865-877.
- Skovgaard, A.M., Houmann, T., Christiansen, E., Landorph, S., Jørgensen, T., Olsen, E.M., ... Lichtenberg, A. (2007). The prevalence of mental health problems in children 1 ½ years of age – the Copenhagen Child Cohort 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (1), 62-70.
- Valla, J.P., Bergeron, L., Bérubé, H., Gaudet, N., & St.-Georges, M. (1994). A Structured Pictorial Questionnaire to Assess DSM-III-R-Based Diagnoses in Children (6-11 Years): Development, Validity, and Reliability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22 (4), 403-423.
- Valla, J.P., Kovess, V., Chan Cee, C., Berthiaume, C., Vantalón, V., Piquet, C., ... Alles-Jardel, M. (2002). A French study of the Dominic Interactive. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37 (9), 441-448.
- Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2005). Informant, gender and age differences in ratings of adolescent problem behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 117–126.
- Van der Ende, J., Verhulst, F. C. & Tiemeier, H. (2012). Agreement of Informants on Emotional and Behavioral Problems From Childhood to Adulthood. *Psychological Assessment*, 24, 293-300.
- Wittchen, H.U., & Hoyer, J. (2006). *Klinische Psychologie & Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Viera, A.J., & Garrett, J.M. (2005). Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Yeh, M., & Weisz, J. R. (2001). Why are we here at the clinic? Parent–child (dis)agreement on referral problems at outpatient treatment entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 1018–1025.
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 1038–

1050.

Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie* (18.Aufl.). München: Pearson Studium.

Zukauskienė, R., Pilkauskaitė-Valickienė, R., Malinauskienė, O., & Kratavicienė, R. (2004).

Evaluating behavioral and emotional problems with the Child Behavior Checklist and Youth Self-Report scales: Cross-informant and longitudinal associations. *Medicina*, *40*, 169–177.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> ABC-Modell zu Ursachen des geringen Cross-Informant Agreement (De Los Reyes & Kazdin, 2005)	29
<i>Abbildung 2.</i> Item 1 „Ich verhalte mich zu jung für mein Alter“, Szene 1	46
<i>Abbildung 3.</i> Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 1	47
<i>Abbildung 4.</i> Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 2	48
<i>Abbildung 5.</i> Item 2 „Ich streite häufig oder widerspreche viel“, Szene 3	48
<i>Abbildung 6.</i> Item 3 „Ich bringe Dinge, dich anfangs, nicht zu Ende“, Szene 1	49
<i>Abbildung 7:</i> Item 5 „Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen“, Szene 1, Mädchenversion.....	60
<i>Abbildung 8.</i> Beispielitem „Ich mag Schokolade“, aus Instruktion	61
<i>Abbildung 9.</i> Verschiedene Antwortmöglichkeiten anhand des Thermometers	62
<i>Abbildung 10.</i> Problemfeld „Ängstlich sein“ und die dazugehörigen spezifischen Probleme.....	64
<i>Abbildung 11.</i> Bewertung der acht Problemfelder in erst-, zweit- und drittgrößtes Problem ..	65
<i>Abbildung 12.</i> Item 6 des Test of Emotion Comprehension (TEC; Pons & Harris, 2000).....	80
<i>Abbildung 13.</i> Instruktion des <i>Theory-of-Mind Inventory</i> (ToMi; Hutchins et al., 2011).....	84
<i>Abbildung 14.</i> Altersverteilung der Stichprobe.....	86

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Anzahl der Kinder, die das Item korrekt in Schritt 2 erklären konnten, in %	68
Tabelle 2 Verständnisprobleme bei einzelnen Items in Schritt 2	69
Tabelle 3 Richtig zugeordnete Itemaussagen zu den Bildern (Schritt 3), in %	69
Tabelle 4 Alters- und Geschlechterverteilung der Playtestung.....	72
Tabelle 5 Reihenfolge der Vorgabe der Verfahren.....	75
Tabelle 6 Geschlechterverteilung der einzelnen Klassenstufen	86
Tabelle 7 Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des MC	88
Tabelle 8 Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte des BPM-Y	89
Tabelle 9 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte des BPM-Y	89
Tabelle 10 Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte der CBCL (analog BPM-Y)	90
Tabelle 11 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der CBCL (gesamt)	91
Tabelle 12 Mittelwert, Standardabweichung und Range der Rohwerte der TRF (analog BPM-Y)	91
Tabelle 13 Mittelwert, Standardabweichung und Range der T-Werte der TRF (gesamt)	92
Tabelle 14 Anzahl der klinisch bedeutsamen Fälle in BPM-Y, CBCL, TRF	93
Tabelle 15 Cronbach-Alpha des MC, des BPM-Y in der vorliegenden Stichprobe, sowie des BPM-Y	96

Tabelle 16 Statistische Kennwerte für die Verteilung der mittleren Split-half Reliabilität	97
Tabelle 17 Mittlere Trennschärfeindizes aller Items pro Skala	98
Tabelle 18 Trennschärfeindizes pro Item	99
Tabelle 19 Itemschwierigkeitsparameter pro Item und Skala	101
Tabelle 20 Häufigkeiten der Antwortalternativen im MC und BPM-Y	103
Tabelle 21 Testhomogenität der Skala Internalizing	105
Tabelle 22 Testhomogenität der Skala Externalizing	105
Tabelle 23 Testhomogenität der Skala Attention	106
Tabelle 24 Spearman Korrelationen zwischen den Skalen des MC und des BPM-Y	107
Tabelle 25 Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL (analog BPM-Y) und des MC	108
Tabelle 26 Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL (analog BPM-Y) und des BPM-Y	109
Tabelle 27 Item-Schwierigkeitsparameter für MC, BPM-Y, CBCL und TRF	111
Tabelle 28 Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und dem MC	113
Tabelle 29 Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und des BPM-Y	114
Tabelle 30 Kendall-Tau-b Korrelationen zwischen den Skalen der TRF und der CBCL	116
Tabelle 31 Korrelationen der Item-Schwierigkeitsparameter	117

Anhang

Anhang I: Designpaper des MINDCHECK

Anhang II: Transkripte der Vortestung

Anhang III: Protokollbogen der Playtestung

Anhang IV: Information über die Untersuchung für die Schulen

Anhang V: Einverständniserklärung zur Untersuchung für die Eltern

Anhang VI: Ergebnistabellen der Wilcoxon-Tests zur Überprüfung der Unterschiede in der Höhe der Problemwerte - Kind, Eltern und Lehrer

Anhang VII: Ergebnistabellen der partiellen Korrelationen zwischen den Skalen pro Verfahren, kontrolliert nach Alter

Anhang VIII: Ergebnistabellen der partiellen Korrelationen zwischen den Skalen pro Verfahren, kontrolliert nach Geschlecht

Anhang I: Designpaper MINDCHECK



Designpaper

„MINDCHECK“

Constanze Otto
Johannes Engler
Ina Maria Landrock
Laura Winkelmann lcm.winkelmann@gmail.com

1. Demographische Daten

Anmeldefenster:

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

→ zwei BUTTONS:

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

2. Instruktionen

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

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

2.1 Instruktion MC

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

1. Abfrage der demographischen Daten

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

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

4. *„Du hörst gleich ein paar Sätze. Damit du dir die Sätze besser vorstellen kannst, siehst du dazu ein paar Bilder, in denen ich mich unterschiedlich verhalte oder fühle. Vielleicht stellst du dir unter diesen Sätzen auch etwas ganz anderes vor. Das ist kein Problem. Es sind nur*

Beispiele, damit es dir leichter fällt. Nach jeder Geschichte sollst du mir mitteilen, wie ähnlich es dir geht.“

5. „Das was du hier anklickst, wird natürlich an niemanden weitergegeben. Deswegen bitte ich dich, immer ganz ehrlich zu antworten.
Komm, wir probieren das jetzt einmal gemeinsam aus.“

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

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

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

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

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

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

2.2 Instruktion TOP PROBLEMS

Nach Abschluss des MindChecks:

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

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

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

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

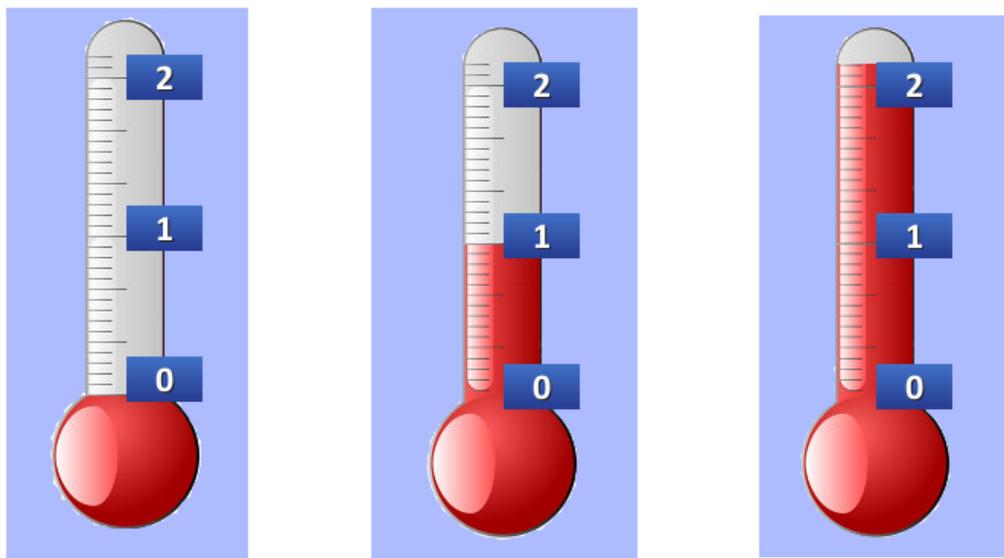
4. „Hier siehst du jetzt alle Probleme, bei denen du angegeben hast, dass sie dich beschäftigen. Wähle bitte zum Schluss noch aus, welches davon dein **grösstes** Problem ist. Danach klickst du an, welches Problem dein zweitgrösstes und dann, welches dein drittgrösstes ist. Wenn du fertig bist, klicke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

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

3. Ablauf des Tests

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

THERMOMETER:



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

Unter den Antwortoptionen jeweils:

0 = trifft nicht zu

1 = trifft etwas oder manchmal zu

2 = trifft genau oder häufig zu

4. Items

Alle Überschriften (zu der Instruktion, Items und Top Problems) wurden auf der Homepage

<http://dabuttonfactory.com/>

generiert.

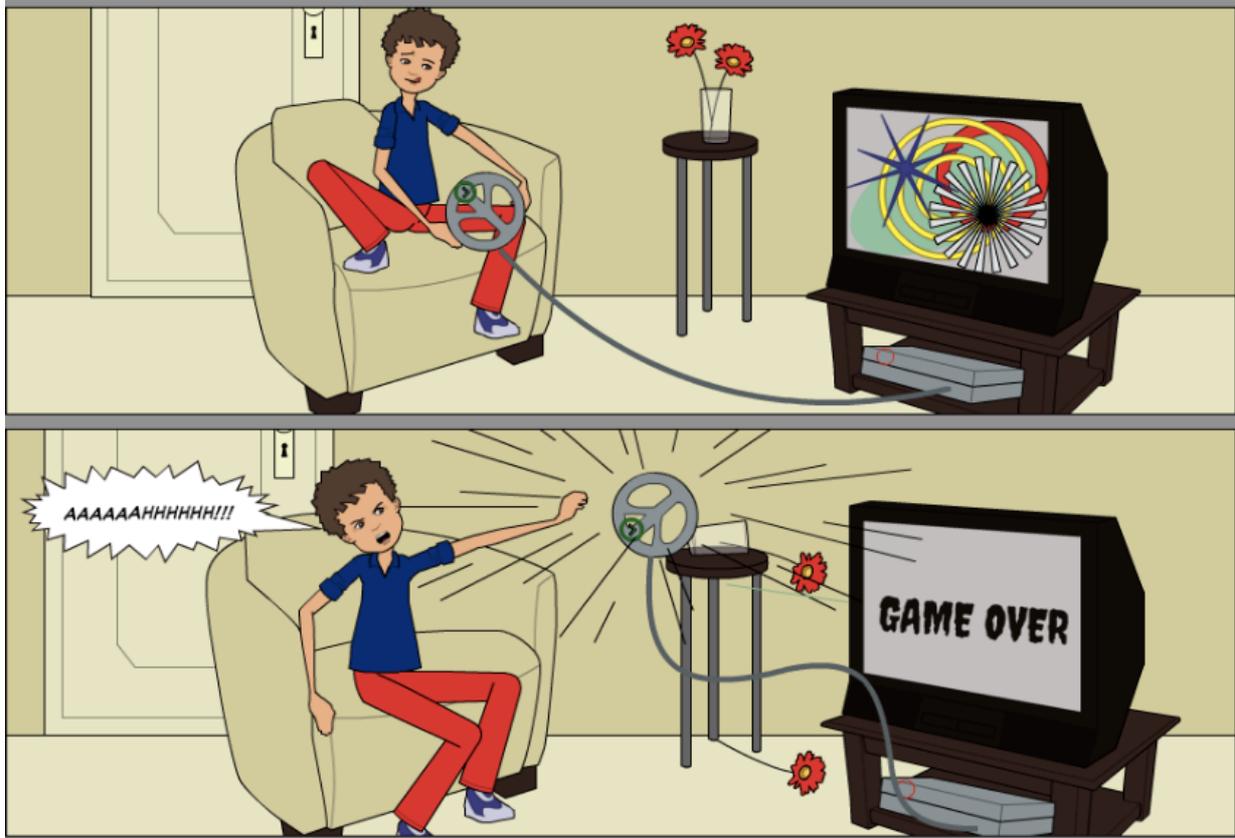
Ordner	Item Text	SZ1	SZ 2	SZ 3	SZ 4	
Item 1	Ich verhalte mich zu jung für mein Alter	1_1.png 1_2.png	2_1.png 2_2.png			
Item 2	Ich streite häufig oder widerspreche viel	1.png	2.png	3.png		
Item 3	Ich bringe Dinge, die ich anfangs, nicht zu Ende	1_1.png 1_2.png 1_3.png	1_1.png 1_2.png 1_3.png			
Item 4	Ich mag Tiere	1.png				
Item 5	Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen	1.png	2.png			
Item 6	Ich kann nicht lange still sitzen	1.png	2.png	3.png		
Item 7	Ich bin sehr ehrlich	1.png				
Item 8	Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören	1.png	2.png	3.png		
Item 9	Ich gehorche meinen Eltern nicht	1.png	2_1.png 2_2.png	3_1.png 3_2.png		
Item 10	Ich bin hilfsbereit	1.png				
Item 11	Ich gehorche in der Schule nicht	1.png	2.png	3_1.png 3_2.png		
Item 12	Ich fühle mich wertlos oder unterlegen	1.png	2.png			
Item 13	Ich kann bestimmte Dinge besser, als die meisten anderen Kinder	1.png				
Item 14	Ich tue etwas ohne zu überlegen	1.png	2.png	3.png		
Item 15	Ich bin zu furchtsam oder ängstlich	1.png	2.png	3_1.png 3_2.png 3_3.png	4.png	
Item 16	Ich probiere gerne etwas Neues aus	1.png				
Item 17	Ich habe zu starke Schuldgefühle	1_1.png 1_2.png	2_1.png 2_2.png	3_1.png 3_2.png		

		1_3.png	2_3.png	3_2.png		
<u>Item18</u>	Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen	1.png	2.png	3.png		
<u>Item19</u>	Ich kann mit meinen Händen geschickt umgehen	1.png				
<u>Item20</u>	Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar	1.png	2_1.png 2_2.png 2_3.png			
<u>Item21</u>	Ich bin eigensinnig oder dickköpfig	1.png	2_1.png 2_2.png 2_3.png	3_1.png 3_2.png (minimal längere Darbietungszeit)		
<u>Item22</u>	Ich bin gerne mit anderen Leuten zusammen	1.png				
<u>Item23</u>	Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend	1.png	2_1.png 2_2.png	3_1.png 3_2.png		
<u>Item24</u>	Ich drohe Anderen, sie zu verletzen	1.png	2.png	3.png		
<u>Item25</u>	Ich bringe Andere gerne zum Lachen	1.png				
<u>Item26</u>	Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.	1.png	2.png	3.png	4.png	5_1.png 5_2.png 5_3.png
<u>Item27</u>	Ich mache mir viele Sorgen	1.png	2.png	3.png	4.png	5_1.png 5_2.png
<u>Item28</u>	Ich versuche anderen gegenüber fair zu sein	1.png				

Anmerkung zur Programmierung:

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

BSP:



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

→ keine Blende zwischen den einzelnen Szenarien innerhalb eines Items

5. Top Problems

Skalenbezeichnungen

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

Darstellung:



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

Aufbau der (idealen) Abfrage:

- o Vorgehen aus dem Paper entnehmen: Weisz et al., 2011, auf Seite 373 (drop-box)
- o Abfrage (der TP) erfolgt sozusagen in 3 Schritten
 1. Screen, mit allen 8 Bilder → dient der ersten Orientierung, gefragt wird „Was beschäftigt dich am meisten?/ Was sind deine Probleme?“
 - Testperson soll nun auswählen, darf auch alle Skalen als TP auswählen
 2. neuer Screen mit den ausgewählten TP; gefragt wird: „Was ist das größte Problem?“ diese sollen nun in Reihenfolge gebracht werden; (am schönsten umgesetzt im Computerprogramm wäre dann die Funktion, dass die Testpersonen die Bilder, die für die individuellen Problembereiche stehen, in die Reihenfolge *schieben bzw. mit der Maus ziehen* können)

3. neuer Screen: nun sind die ausgewählten, in Reihenfolge gebrachten Bilder, bzw. Probleme zu sehen, diese sollen nun auf einer Skala von 0 – 10 bewertet werden, also wie stark/intensiv vorhanden die jeweiligen Probleme sind
4. letzter Screen, gefragt wird „Welches Problem möchtest du eher/ am liebsten trainieren/ üben?“ ; die ausgewählten Probleme werden der Reihenfolge nach (orientiert sich an der Bewertung von 0 – 10) geordnet präsentiert und Testperson wählt aus

6. Vorgabedauer der Bilder

Muss ausprobiert werden und mit Programmierern besprochen werden

7. Auswertungslogarithmus

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

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

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

→ Cut-off Werte und weitere müssen noch festgelegt werden

POS: 4,7,10,13,16,19,22,25,28

Anhang II: Transkripte der Vortestung

Legende

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

Weitere Anmerkungen:

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

Testperson 1, weiblich, 11 Jahre Schritt 1

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

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

I: Was passiert hier?

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

I: Und hier?

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

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

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

I: Ok, was passiert hier?

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

I: Was passiert hier?

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

I: Was passiert da?

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

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

I: Passt er auf?

K: Nein

I: Was passiert hier?

K: Da kibbelt der Junge in der Schule

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

K: Da ruft der Junge irgendwas oder macht irgendeinen Quatsch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

K: da läuft er auf einer ganz hohen Mauer

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

K: Die finden das nicht gut.

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

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

I: Was passiert hier?

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

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

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Ängstlich, also, er hat Angst

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: ärgerlich

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

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

K: da zieht er einem Mädchen an den Haaren und ein Mädchen sieht das
K: da besticht der Junge den Lehrer mit der Schere

K: Da will er einen Mann verprügeln

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

K: Da weint er, er ist traurig

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

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

I: Was meinst du wie fühlt er sich?

K: traurig

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

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

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

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

K: Da hat er vor Monstern Angst

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

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

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

Schritt 2

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

K: Dass man sich kindisch verhält

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

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

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

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

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

K: Also, man kann sich nicht länger konzentrieren oder aufpassen, sondern man wird dann hibbelig oder sonst irgendwas

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Also das heißt, dass man (..), ja, ab einer bestimmten Zeit sich bewegt oder auf dem Stuhl so (..) bewegt

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Also von anderen Leuten, so (..) eine Glaskugel, die schmeiß ich auf den Boden und dann (..) ja. Dann geht das kaputt

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Also, dass ich den widerspreche

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Dass ich nicht das mache was die Lehrer wollen

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Also, er fühlt sich nicht gut für diese Welt, und das zweite Wort kenn ich nicht (..) unterlegen.

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Also, man überlegt vorher nicht sondern macht das einfach.

I: Das heißt, worüber macht man sich keine Gedanken?

K: Dass etwas passieren könnte.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Dass man Angst hat, also, (..) dass man öfters mal Angst hat

I: Wovor könnte man Angst haben?

K: Von einem Monster gefressen zu werden

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Also, dass man sich sofort schuldig fühlt, wenn man einem auf den Fuß getreten ist oder so etwas

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Also, dass man (..) nicht so schnell weiß, was man machen soll (...) sich nicht immer, also sofort weiß was man machen soll und verlegen (..) dass man (...) zum Beispiel (...) das kann ich nicht erklären, das weiß ich nicht.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Also, dass man nicht (..) nicht unbedingt aufpasst aber man lässt sich leicht ablenken, zum Beispiel wenn ein Vogel vorbeifliegt

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: eigensinnig, das weiß ich nicht. Aber dickköpfig, das heißt, dass man eigentlich so ein bisschen, also nicht unbedingt blöd, sondern (..) doch, manchmal findet man sich blöd.

I: Hast du ein Beispiel?

K: Also, wenn man sagt, „Du bist voll der Arsch“ oder so etwas und dann sagt man „Da war ich dickköpfig“

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Also, Hitzkopf, das weiß ich nicht, aber leicht wütend ist, wenn man (..) dass man schneller wütend oder aggressiv wird

I: Zum Beispiel?

K: Wenn dir jemand einen Ball wegnimmt, dann schreist du den sofort an

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: Also, du (..) sagst häufig „Sonst hau ich dich“ oder so etwas

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Also, dass man unglücklich mit irgendwelchen Sachen ist oder dass man halt traurig ist. Also niedergeschlagen, weiß nicht, dass man sich da nicht so gut fühlt

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Also, dass man sich häufig Sorgen macht, dass irgendwas passiert ist oder irgendwas passiert.

I: Hast du dafür ein Beispiel?

K: Wenn die Eltern wegfahren und man macht sich Sorgen dass irgendjemand ins Haus kommt oder Monster kommen

Testperson 2, männlich, 9 Jahre Schritt 1

I: So, also, erklär mir was in diesem Bild passiert.

K: Da, da stellen gerade welche ihre Fahrräder hin und steigen von den Fahrrädern und da spielt ein kleines Kind mit Tieren und der guckt da komisch zu und hat es in so einer Blase da so die Tiere eingezeichnet. Und der Hintergrund, da ist noch so ein graues Haus und da der große Haus mit dem Zaun und den Bäumen. Und da sind auch noch solche Bäume.

I: Und dann?

K: Dann fällt das Fahrrad von dem hin. Und dann haben die das toll und dann spielen die zusammen mit den Spielsachen. Und der, der guckt komisch da hinten und da ist dann wieder der gleiche Hintergrund.

I: Ok, gut. Und was meinst du, was macht er da?

K: Den das Auto und diesen Betonmischer und das guckt er glaub ich zu, oder irgendwie zeigt der dem noch das.

I: Noch was? Oder war es das?

K: War glaub ich.

I: Sag mir einfach Bescheid, wenn du fertig bist. Was passiert denn hier?

K: Ich glaub, da ist/machen die gerade einen Klassenausflug, die da. Und da sieht man wieder so ein Kind in der Sandkiste spielen und da denkt er sich dann vielleicht „ach, das ist toll, wenn ich da mitspielen dürfte“. Und im Hintergrund sind Bäume und eine grüne Wiese, Sandkiste mit Zaun und ja (.) der Himmel.

I: Und im zweiten Bild?

K: Da laufen die weiter, da zeigt die irgendwas mit den Bäumen, weil da glaube ich alle hingucken und der ist da einfach hingegangen und spielt jetzt mit denen in der Sandkiste und hat grad ein Boot in der Hand und fährt damit jetzt glaub ich irgendwie so als wenn man der Bootfahrer ist.

I: Und die Kinder, sind die jünger oder älter oder gleich alt?

K: Die sind, glaub ich, auf jeden Fall jünger. Und der eine baut eine Sandburg und der andere spielt einfach so im Sand und der läuft da so rum und macht da so Bewegungen. Und da er den Rucksack hingelegt.

I: Ja, ok. Noch was?

K: Das war's.

I: Was passiert denn hier?

K: Da sind die/ ist der im Zimmer und da schimpft die Mutter, da hat die gerade mit dem/ der ist auf jeden Fall ganz wütend und die Mutter hat dann hier so die Arme und sieht nicht so fröhlich aus. Im Hintergrund ist eine Wand, ein Schrank, ein Tisch, also ein kleiner Tisch mit einer Lampe und einer Vase.

I: Und wie sieht der aus?

K: Er ist ganz wütend. Er will die so/ Als ob der die gleich hauen will. (unv.) Und da ist ein Ausrufezeichen, Blitz und eine Bombe. Hat der in der Luftblase.

I: Und was passiert hier?

K: Da ist glaub ich gerade der Erdkundelehrer da, in der Klasse ist der/ Und der ist auch ganz wütend und hat wieder die gleiche Sprechblase. Und der Lehrer guckt dann noch hier so komisch/ dann sind da noch so Kinder, die gucken zu dem. Dann ist da noch im Hintergrund eine Tafel, eine Weltkarte, die Wand und das Lehrerpult mit einem Apfel und Büchern darauf und ein Stuhl hinten. Und ein Tacker glaub ich.

I: Noch was oder weiter?

K: und das der immer die gleiche Kleidung anhat.

I: Ja. Das stimmt. Und hier?

K: Da spielen die, glaub ich, gerade Fussball und da hat der, glaube ich, gerade irgendetwas gemacht, womit der Junge nicht ganz verstanden war und dann schimpft der wieder. Und der eine Junge guckt dann ganz traurig. Und im Hintergrund ist ein Vogel, Bäume und ein Busch und eine Bank mit Mülleimer und eine Straße und wieder der Himmel mit Wolke.

I: Mmh (bejahend). Super. Ok (...) Was passiert hier?

K: Ich glaube bei denen ersten/ Ist das alles EIN Bild, das da?

I: Ja. Da fängt es an, das ist das zweite und das ist das dritte.

K: Da schlägt der eine Junge/ also er sieht die beiden in der Küche und haben sich, glaube ich, vertragen. Da schlägt er der Mutter so einen Kuchen vor. Da ist sie, glaube ich, einverstanden. Und im Hintergrund sind bei dem Bild der Kühlschrank, die ganzen Regale mit Messer, Gabel und Löffel und der Waschmaschine.

I: Mmh (bejahend).

K: Und der Backofen mit der Mikrowelle und glaube ich dann noch so ne Schüssel und Kühlschrank.

I: Und dann, was passiert dann?

K: Dann nimmt er sich die Schüssel und ein bisschen Obst und dann backt der einen Kuchen. Und da ist wieder der gleiche Hintergrund. Nur da kommt dann noch so/ das ist glaube ich die Waschmaschine dann.

I: OK.

K: Beim unteren Bild ist wieder der gleiche Hintergrund. Aber dann lässt der das liegen und denkt, „ah ist doch irgendwie langweilig, ich spiele lieber Basketball“ Weil der hat noch einen Basketball in der Hand.

I: Ja, Ok. Und da?

K: Da sind die, glaube ich, grad im Unterricht und da sollen die, glaube ich, grad einen Baum malen und da ist von jedem so die entsprechende Idee (..) so mit einer Sprechblase. Im Hintergrund sind die Schultische. Da sind Bleistifte und ein Blatt Papier. Die hat ein Buch. Die hat einen Apfel, einen Stift und ein Buch. Und Stifte und Stifte. Einmal. Und eine Tafel und eine Wand. Also zwei Tafeln. Und unten malt er dann das Bild wieder mit dem gleichen Hintergrund. Nur da ist der glaube ich aufgestanden und da ist noch ein Anspitzer da spitzt er grad die Stifte an. Und dann ist der glaube ich fertig und dann singt der so Lieder weil dem das langweilig ist und die malt dann da noch. Wieder der gleiche Hintergrund.

I: Also was meinst du, ist passiert?

K: Der war glaube ich dann schnell, oder? Nein, der hat doch gar nicht gezeichnet. Dem war doch langweilig, der wollte das gar nicht machen. Weil da ist ja noch gar nicht der ganze Baum und der hat auch den hier einfach liegen lassen sonst wär er fertig, aber er war nicht fertig.

I: Weiter, oder fällt dir noch was ein?

K: Mmh (verneinend).

I: Und was passiert hier?

K: Irgendwie macht der da gerade Schularbeiten und da in (...) im Hintergrund sind Tacker, Kleber, drei Bücher und da ist ein Fenster und draußen ist ein Spielplatz mit der Bank und dem Eimer und da ist glaube ich ein American Football. Und im zweiten Bild da kommt noch dazu dass/ der Schulranzen und da denkt der „Och, ich hab keine Lust auf Schularbeiten, ich geh lieber dorthin spielen“ und da kommt noch der Busch in dem Fenster vor. Und der nächste/ der nächste Aufmachgriff da kommen noch so Muster/ irgendwie so etwas Blumen.

I: Was passiert da?

K: Da sind die auf jeden Fall in der Schule und der hat keine Lust auf Schule und spielt Fussball und da sind noch andere Kinder. Die hat ein grünes T-shirt mit so einer Blume und die hat wieder das gleiche, die hat wieder das rosane. Und der hat ein Blaues und der hat ein Gelbes und er hat ein graues. Und im Hintergrund sind die Schulfenster und die Schuluhr. Die schlägt gerade (...) sieben Uhr.

I: Was passiert hier?

K: Da sind die auch in der Schule da sitzt ein Mädchen mit einem weißen T-Shirt, mit blonden Haaren. Und die sitzen normal, aber der sitzt an seinem Tisch, und der wibbelt. Die hat rosane Haare und hat einen gelben Pulli und die macht so eine Bewegung als würde sie „Nein“ sagen mit der Hand oder so. Aber die macht eigentlich ganz normal. Im Hintergrund ist die Schulwand, die Schultafel, blauer Boden und ein Fenster.

I: Was passiert hier?

K: Da sind die glaube ich zuhause, und essen Abendbrot. Und da sind so/ Zum Abendbrot gibt es glaube ich Hähnchenschenkel. Und Obst und ich glaube das ist Brot. Oder Kartoffeln sind das, glaube ich. Und da sitzt der Vater, die Mutter und die Schwester. Der Vater ist braun und hat eine braune bis graue Hose. Und die Mutter ist da mit dem grünen T-Shirt und dem weißen das, hier am Handgelenk und eine dunkelbraune Hose. Und im Hintergrund/ und die sitzen da alle am Tisch. Und die sitzen da so quer und der wibbelt glaube ich auch wieder so. Macht solche Bewegungen. Im Hintergrund sind/ ist eine Lampe, ein Kühlschrank, eine braune Wand und ganz hellbraunes bis rotes Fensterrahmen und da die Fensterscheiben und der Vater hat ein Schnurrbart, glaube ich, noch so einen Bart und ganz dunkelbraune Haare und die hat hellbraune Haare. Und da ist wieder das Mädchen aus der Schule und die hat wieder eine kurze Hose an.

I: Und was passiert hier?

K: Da sind die auch alle in der Schule und der wibbelt wieder. Und die sind grad bei den Schularbeiten und gucken dann so. Da ist, glaube ich, noch ein neues Mädchen, die hat eine Brille, braune Haare, ein hellbraunes T-Shirt. Da ist wieder die Tafel im Hintergrund, ein Bücherregal mit Büchern und ein Fenster mit Gardine, glaube ich. Und ein grüner Baum und ganz im Hintergrund ist die Sonne noch und ein halber Mensch.

I: Was passiert denn hier?

K: Da ist der Junge glaube ich böse. Und da ist das Mädchen. Und der klaut den Teddy/ (..) aber das (...). Das weiß ich jetzt ich was das ist.

I: Wie sieht das denn aus?

K: Irgendwie wie Eis. So ein / Ich glaube so ein Deckweiß. Der macht den Teddy irgendwie kaputt. Und die weint dann so und schreit so „Nein lass das“. Im Hintergrund ist ein Bild mit einem Hund, und Sofa, Fenster, eine weiße Tür und dann noch so ein Sessel und die Blume mit so einem Glas.

I: Was passiert denn da?

K: Da haben die wieder Unterricht und da klaut, also nimmt der das Buch von der Schwester und zerreißt eine Seite und die ist dann auch ganz traurig und der ist da böse und die zwei anderen Kinder, die auch vorhin neben ihm saßen, gucken ihn böse an. Und es ist wieder der gleiche Hintergrund. Und die Uhr schlägt auch wieder (..) sieben. Nein, Nein, das war doch nicht, oder? Doch, das müsste sieben sein. Da ist sieben, da ist acht/

I: Wo ist denn der kleine dicke Zeiger? Der ist/

K: Auf der zwölf.

I: Ja, genau, auf der Zwölf.

K: Ich glaube das ist sieben Uhr, oder?

I: Der kleine dicke Zeiger, der zeigt die Stunden an, oder? Und wenn der kurz vor zwölf ist, und der andere/

K: Ja. (..) jetzt versteh ich es. Es ist zehn nach halb zwölf.

I: Genau, super. Ok, was passiert da?

K: Der ist (unv.) böse. Und da ist die Mutter. Und der Junge zerschneidet mit einer Schere die Tasche von der. Und die ist so ganz traurig. Und die sind so beide am Tisch. Die Szene. Und im Hintergrund ist so ein Bild mit so Blumen und auf dem Tisch stehen weißen Blumen. Aprikose oder Apfelsine ist da, glaube ich, und eine weiße Wand und die graue Tür und ein Tisch und zwei Stühle.

I: So, und da? Was passiert da?

K: Da sind sie, glaube ich im Kinderzimmer. Nein, Die Mutter war glaube ich bei dem im Zimmer/ das ist/ Das ist das Zimmer, da ist ein Bett, ein Fahrrad, ein Schreibtisch/ aber ich glaube die Mutter hat das alles verwüstet, weil er seine Tasche kaputt gemacht hat. Und der schreit dann „Nein“.

I: Das sind alles unabhängige Geschichten. Also wenn/ du hast es super erkannt, er hat die Tasche von der Mama kaputt gemacht. Das stimmt. Aber das ist jetzt unabhängig davon.

K: Aha. Er hat sein Zimmer ganz dreckig gemacht. Ich dachte nur, weil da so eine Sprechblase ist. Und sein Zimmer ist ganz unordentlich, muss aufgeräumt werden und dann sagt die das und der sagt dann so „NEIN“, weil er hat keine Lust dazu. Und im Hintergrund sind ganz viele Spielsachen: Ein Globus, ein umgekippter Stuhl, ein Fußball ein Fahrrad, Bett, Bücher, Schulranzen, Kissen, Lampe, Uhr und da wieder dieses eine Bild und ein Bücherregal.

I: Mmh (bejahend). Was passiert da?

K: (.) da sitzen die im Wohnzimmer und der guckt Fernseher. Und die Mutter schreit „Aus!“. Und da ist glaube ich wieder der gleiche Hintergrund, nur es ist ein bisschen später als vorher gewesen. Und glaube ich der Fernseher, da haben die glaube ich einen neuen gekauft / einen/ nein, das ist im Wohnzimmer. Weißer Fußboden, graue Wand, weisse Tür und ein Minitisch. Und ein Sessel und der Fernseher und auf dem Fernseher ist glaube ich ein Kreuzfahrtschiff und er guckt sich grad eine Szene über ein Kreuzfahrtschiff an.

I: Und was glaubst du passiert hier?

K: Das ist wieder der gleiche Ort und jetzt hat der sein Fuß hoch genommen, weil er ist glaub ich auch schon ein bisschen müde, weil es schon ganz schön spät ist, und der guckt immer noch Fernseher und da kommt die Mutter und schimpft mit dem.

I: Mmh (bejahend).

K: Und der Mond statt der Sonne scheint.

K: Da ist wieder die Schule, da sitzen die. Jetzt ist die Uhr anders, jetzt ist glaube ich zwölf, nein zehn vor, naa, weiß ich jetzt nicht. Aber da sind die Fenster, aber nein, da ist so ein Schild „Hamburger verboten“ und der isst trotzdem Hamburger, und der hat noch was anderes in der Hand, ein Sandwich toast. Und dann wieder der Schulhintergrund und die Schwester und zwei andere Kinder. Selber Tag.

I: Was passiert da?

K: Da sind die auch in der Schule alle und da macht der nach hinten und singt so. Und der Lehrer sagt so „Psst“ und hat den Finger so, wie das Zeichen. Und wieder der gleiche Schulhintergrund.

I: Was passiert da?

K: Da sind die in der Sporthalle auf jeden Fall und der Lehrer sagt „Trampolin nicht springen“ und die hören das alle und im Hintergrund ist die Tür wo die alle reinkommen. Dann ist da eine Schaukel, Basketball Korb ist da noch und die Einlinien, wenn die so etwas spielen. Und dann so Fenster wie auch oft in der Turnhalle und da ist dann Holz. Aber im zweiten Bild hüpfert der trotzdem auf dem Trampolin und der schimpft dann mit dem.

I: Was passiert da?

K: Auf jeden Fall meldet die sich da und wieder in der Schule. Dem ist glaube ich ganz schlecht, oder? Das versteh ich jetzt glaube ich nicht.

I: Aber was siehst du?

K: Er sieht traurig aus.

I: Ok. Und fällt dir noch was auf?

K: Er ist ganz weiß.

I: OK.

K: Und die Uhr ist wieder die gleiche Zeit wie letztes mal und die sind wieder in der Schule.

I: Gut. Und da?

K: Da sind die auch wieder beim Essen. Es gibt wieder das gleiche Essen wie letztes Mal. Und jetzt will die glaube ich fragen, ob der was haben will oder sagt „Iss einfach“. Und der Vater, der lacht und die so „Nein“. Dem ist ganz schlecht wieder, der ist wieder ganz traurig, weil der das gar nicht will. Ich glaube, weil der so viel Unsinn gemacht hat, will er, glaube ich, dann nachdenken, obwohl er es gar nicht so machen wollte.

I: Was passiert da?

K: Da sind die glaube ich spazieren, der läuft auf jeden Fall auf einer Mauer. Das ist eine (...) Betonmauer, der ist so ganz fröhlich und die gucken so ganz grimmig zu dem hoch der macht den Finger schon hoch. Und im Hintergrund ist Himmel, und die Sonne und eine weiße Wolke.

I: Was passiert da?

K: (...) da sind die so in einer Straße und ich glaube dem gehört das Fahrrad nicht, aber der stellt sich da einfach drauf, und die schimpft mit dem weil ihr das Fahrrad gehört und er es schmutzig macht und die gucken dann noch böse. Und im Hintergrund sind Häuser, Wolken und so lila Berge und da macht es irgendwie so einen Ton.

I: Und was passiert da?

K: Auf jeden Fall brennt da eine Zeitung. Die so „Hilfe“ und der lacht so noch und die sind, glaube ich, im Wohnzimmer (...). Im Hintergrund ist ein Bücherregal und die Mutter macht so die Hände hoch. Und da ist wieder eine Tür mit dem weißen Sofa. Und die sind glaube ich so vorne, wenn man reinkommt, das dann hier so die Haustür ist.

I: Ok. Was passiert da?

K: Da ist die (unv.) mit dem Hund und die streichelt den so und der so „Bäh“ oder „Scheisse“ „ne das will ich nicht/dafür bin ich zu groß“. Der will das gar nicht machen.

I: Was meinst du wie fühlt er sich?

K: Erschrocken, glaube ich, weil sie sich jetzt das erste mal traut an den Hund und er denkt sich nur er traut sich mit dem Hund zu spielen und sie nicht. In dem Hintergrund ist ein Weg und Bäume und ein großes Gebüsch.

I: Was passiert da?

K: Da sind die glaube ich im Wohnzimmer, aber ich versteh nicht/ Ich glaube, das ist die Schule und dann sagt er „Jetzt geh/ heute geht’s zur Schule“ und er will das nicht.

I: Und wie sieht er aus?

K: Traurig.

I: Was passiert denn da?

K: Die spielen Basketball und dem wird auf einmal ganz schlecht als ob er denkt, er könnte es auf einmal nicht mehr. Und auch beim Essen denkt er dann „Ach, warum hab ich das nicht geschafft“. Also das ist/ Ich glaube der sollte zum Basketball Club in dem Bild vorher mit dem Vater und jetzt war dem glaube ich ganz schlecht, weil er es nicht konnte. Oder keine Lust hatte und er hatte Schiss den Ball zu werfen und die haben das alle gesehen und dann musste er beim Essen darüber nachdenken und glaube ich auch bei den Hausaufgaben nachdenken.

I: Was passiert da?

K: Da will er schlafen in seinem Bett und draußen blitzt es ganz doll und es regnet und er erschreckt sich. Oder es ist zu laut, dass er nicht einschlafen kann und er hat ein Kissen über seinen Ohren, damit er das nicht hört.

I: Wie sieht er aus?

K: So traurig und erschreckt und ängstlich glaub ich auch.

I: Was passiert denn in diesem Bild?

K: Er hat da eine Milch oder will sich ein Glas holen und ihm fällt das runter. Und ich glaube er ist bei anderen in der Küche, weil die Familie hat ja weiße schränke und das sind ja gelbe hier. Und da sind Gläser und Kochtopf und da ist, glaube ich, das Milchglas und ein Toaster.

Und da ärgert er sich weil es ihm runtergefallen ist im Bett und da ist er ganz wütend auf sich und traurig.

I: Was passiert denn da?

K: Da hat er einen Ball (..) und er will sich den Ball holen aber der schlägt den irgendwie dass er hinfällt, weil er den Ball haben will. Und das ist die Schule und ein Mülleimer, der vorher nicht da war. Und in der Schule denkt er nach „Ach ich wollt dem doch gar nicht weh tun, tut mir leid“ und da sind noch so Tierbilder mit Löwe und ein Eichhörnchen.

I: Was passiert denn da?

K: Da haben die glaube ich eine Arbeit über die Tiere jetzt grad geschrieben und der hat eine 1 geschrieben. Weil die anderen das sehen, hat der nicht so einen guten/ war der ganz fröhlich, aber auch gleichzeitig nicht/ wegen so/ wegen einfach Freude ganz rote Backen kriegt/ aber immer noch so ein doofes Gefühl hat, wie er sich anstellt weil er nicht so mutig grad ist, aber er freut sich. und die Lehrerin macht den Daumen so, weil er gut ist. Und die hat ein braunes Hemd an und eine graue Hose. Und wieder die Tafel und die haben alle ein Buch auf dem Tisch liegen.

I: Was passiert da?

K: Da hat der Geburtstag, da kriegt er ein Kuchen und da sind seine ganz Freunden von dem und Luftballons und er schüttelt dem / und der ist auch irgendwie wieder so/ freut sich, aber irgendwie nicht so ein gutes Gefühl dabei, was die anderen zum ihm sagen. Auf dem Tisch sind Geschenke, Kuchen und Teller. Und die hat ein Geschenk in der Hand und die haben alle irgendwie so eine Mütze auf dem Kopf.

I: Und wie fühlt er sich?

K: Ganz fröhlich, aber er weiß nicht so genau was die anderen zu ihm sagen.

I: Und da?

K: Da lobt der den glaub ich auch ein bisschen auf dem Basketballplatz. Und der ist da auch irgendwie fröhlich aber weiß nicht wie er antworten kann (...) und auch einfach vielleicht stolz auf sich ein bisschen und der kriegt wieder rote Backen.

I: Ok. Was passiert da?

K: Da ist dem ganz langweilig und dem fällt nichts ein. und der meldet sich grade der Freund von dem. Die sind auch in der Schule. Beim zweiten Bild meldet der sich immer noch und dann sieht er auf einmal so einen Vogel und guckt dann so zu dem hin und lacht dann wieder, weil vorher hat er nicht gelacht. Und das ist noch in der gleichen Minute passiert, weil die Uhr immer noch/

I: Was passiert da?

K: Da spielen die glaube ich Federball. Der Andere spielt Fussball. Und der ist ganz traurig. Und dann guckt der auf einmal zu dem und dann lässt er auf einmal den Schläger fallen, der Ball fliegt hin und der ist ganz traurig und dann spielt der mit dem Fussball. So ein Wald ist im Hintergrund.

I: Und was passiert da?

K: Da sind die, glaube ich, im Zimmer von dem und da ruft die Mutter „Geh ins Bett“ aber der will nicht und stampft mit dem Fuß.

I: Und was passiert hier?

K: Da hat der gerade ein Boot und ist an so einem Teich (...) und da kommen die so „Wollen wir Drachen fliegen?“ und er so „NEIN ich fahr mit dem Boot“, und dann gucken sie so und dann gehen sie so weg und er sagt „Ich fahr Boot! lieber/ spiel mit dem Boot“

I: Was passiert da?

K: (...) Da ist der auf dem Teppich und da sagt sie „Zähne putzen“ und da sagt er „NEIN“ weil er grad noch am Spielen ist und nimmt ein Auto und wirft es Richtung Mutter.

I: So, und da?

K: Da spielt er gerade PlayStation (..) am Fernseher. Und am zweiten Bild, also auf dem Tisch sind Blumen und dann „Game Over“ und dann wirft er so den Controller weg. „AAH“ schreit er, und das Glas fällt runter und die Blumen fallen raus.

I: Und was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Traurig, weil er es nicht geschafft hat, oder gemein, weil er es zum letzten Mal nicht geschafft hat, beim nächsten Mal wieder nicht geschafft hat. Einfach wütend auf sich „Warum geht das einfach nicht?“. So ist es bei mir auch oft. Auch oft „Game Over“

I: Was passiert denn da?

K: Da sind die im Supermarkt und er sieht ein Eis. Und da sagt der Vater aber „Nein, Eis“ und dann wird er ganz wütend und wirft die Flaschen um. Und der ist so „Man wie kannst du das nur tun, nur weil du kein Eis kriegst“ und der lässt auch noch die Tüte fallen.

I: Ok. So was passiert da?

K: Da sind so Umkleidekabinen und da zieht er seiner Freundin an den Haaren, ganz fies und da läuft gerade so eine Frau lang mit einer Cappy und die guckt dann noch so böse.

I: Was passiert da?

K: Das ist in der Schule wieder und da wieder der Lehrer und der nimmt so die Schere und droht dem irgendwie so und die gucken dann so, die anderen zwei.

I: Und was passiert da?

K: Da ist der glaube ich auch wütend auf den und macht so die Fäuste da sind die glaube ich auch im Wohnzimmer.

I: Was passiert da?

K: Da sind die glaube ich auf dem Geburtstag und da will der nicht mehr. Und da versuchen die den wieder aufzumuntern aber der will einfach gar nicht mehr.

I: Also wie sieht er aus?

K: Traurig, vielleicht weil es zu wenig (unv.)(....)Und dann geht er ins Bett und dann weint der. Und im Hintergrund ist so ein Flugzeugbild und er ist ganz traurig.

I: Und was passiert da?

K: Da spielen die so etwas mit dem Ball und da macht eine gerade einen Überschlag im Garten und der sitzt traurig hinterm Baum.

K: Da ist der Lehrer und die Lehrerin, die gehen glaube ich nach Hause und die sind beide fröhlich. Der ist traurig und bleibt stehen. Und die andere Frau stampft dann so mit dem Fuß.

I: Und was passiert da?

K: Da ist ihm einfach ganz schlecht, immer ganz traurig und sitzt da am Bett, die Sonne scheint, es ist schönes Wetter, dann kann er gar nicht Hausaufgaben machen und da geht er zu den Eltern und guckt da mit denen Fernseher.

I: Und wie sieht er aus?

K: Traurig, immer noch. Da jetzt ein bisschen fröhlicher, oder nein, traurig, weil die gar nicht mit dem reden wollen und da setzt er sich da einfach dazu.

I: Ok was passiert da?

K: Da ist dem ganz übel glaube ich/ vielleicht hat er da jetzt ein Verletzung/ er glaubt dass die jetzt im Grab tot wär und stirbt/ oder dass eine gestorben ist.

K: Da stellt er sich so ein Monster vor und hat Angst vor dem, weil es so ganz gruselig ist.

K: Und da denkt er an die Arbeiten und da hatte er Fünfen, hat eine 5 in der Schule.

K: Da weiß ich jetzt grad nicht wo die sind.

I: Was meinst du wie sieht das aus?

K: Beim Arzt, glaube ich, oder im Krankenhaus. Das muss er auch denken, wie es da war, glaube ich. Alles was so schlimm ist, denkt der glaube ich grad nach.

K: Da gehen die Eltern so weg aus dem Zimmer und da gucken die sich den Fernseher an, und dann auf einmal so eine Szene die vergisst einfach nicht wie brutal das ist, wie ein Auto gegen den Baum fährt und im Fernseher läuft grade was mit dem Affen.

I: Was meinst du, hängen die zusammen, die Bilder?

K: Ich glaube das ist davor und das ist danach. Also am Abend, weil es da ja schon dunkel ist, dass die da irgendwie weggehen.

I: Seine Eltern?

K: Ja genau.

I: Und woran denkt er dann?

K: Weiß nicht genau, dass er traurig ist.

Schritt 2

I: In der zweiten Aufgabe lese ich dir jetzt einfach ein paar Aussagen vor und dann möchte ich von dir wissen, was das bedeutet. Ok? Das heißt du erklärst es mir dann einfach, Ok?

K: Mmh (bejahend)

I: Ich verhalte ich zu jung für mein Alter. Was bedeutet das?

K: Ah/ Wenn die anderen ganz laut sind und er ist so schüchtern. Der tut so noch als wär er kleiner, obwohl er so/ Er tut so wie ein sechsjähriger, aber ist neun Jahre, zum Beispiel.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel.

K: Also wenn er widersprechen/ Also wenn der was versprochen z.B. dann so „Ich spendiere dir ein Eis“ aber er einfach kein Eis spendiert. Oder wenn er sich mit anderen streitet (..)

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

K: Zum Beispiel wenn er was mit LEGO gebaut/ gekauft hat und er baut das auf, aber mitten in der Arbeit haut er einfach ab

I: Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen

K: So vielleicht dass er noch an was denkt, was er schön gemacht hat und sich dann noch kontrolliert und in der Arbeit eine 3 schreibt obwohl sich dabei noch gute Gedanken hatte.

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Wenn man ganz ungeduldig ist. Also wenn man zum Freund geht und der ein neues Computerspiel hat und man das unbedingt ausprobieren will und er dann nur noch daran denkt wie das ist.

I: Ich mache Sachen kaputt die anderen gehören

K: Wenn man zum Freund geht und sagt „ich find das doof“ und das auf den Boden wirft und das geht kaputt und dann ist der andere traurig

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Das wenn die sagen man soll ins Bett gehen, dass man dann nicht ins Bett geht und einfach noch weiterspielt.

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn man aufräumen solle, das man einfach weiter macht wenn man ein Bild malt

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Also wenn Große kommen und dich umzingeln und dann denkt man „Ach das war's jetzt“

I: Ich tue etwas ohne zu überlegen

K: Zum Beispiel wenn man jetzt Computer spielen will, dann geht man einfach dran ohne seine Eltern zu fragen.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Wenn man vielleicht eine Löwenfütterung machen will, und der Löwe näher kommt und sich das vielleicht nicht traut und einfach nur langweilig nebenbei steht und sagt „Wann gehen wir denn weiter?“

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Wenn man jetzt einen anderen ärgert, aber wenn man sich denkt „Ach ICH war es eigentlich, er ist eigentlich unschuldig“ falls er viel mehr gemacht hat.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Wenn man jetzt zum Beispiel an einem Seil hängt und über so andere Menschen drüber fliegt und dass sich nicht traut und sich denkt „ich schaff das nicht“ und geht runter oder braucht Hilfe

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Wenn einer jetzt im Unterricht sagt „Komm wir machen jetzt nicht mit. Lass lieber über mein cooles Computer Spiel erzählen“ und das dann auch macht.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.

K: Wenn man alles allein machen will und den anderen nie was lassen/ wenn man Nägel in eine Platte machen solle und der einfach alle macht ohne abzugeben.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Wenn die Lehrerin sagt, dass andere noch schreiben müssen und die das schon fertig haben, dürfen dann schon spielen oder an den Schulcomputer gehen und du musst selber noch weiterarbeiten und dann ist man ganz wütend auf die Lehrerin. Und man will es einfach den anderen erzählen, wie gemein die war zu mir/ also zu dem der grad wütend ist

I: Ich drohe anderen sie zu verletzen

K: Wenn jetzt Große ein kleines neues Kind ärgern wollen und ich dann komme und sage „Ne macht das jetzt nicht, wehe ihr macht das! Wenn ihr das macht, dann schlage ich euch eine rein“

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Also wenn man jetzt Fussball spielt und man einen nie abgibt und immer wenn man eine gute Chance hat daneben schießt dass andere böse auf ihn sind.

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Also zum Beispiel wenn man zur Schule geht und einer kommt und dem droht und den so rumführt und die Leuten dem nicht helfen können.

I: Und wer macht sich dann Sorgen?

K: Die Eltern. Das dem was passiert.

Testperson 3, weiblich, 9 Jahre Schritt 1

I: Im ersten Schritt würde ich gerne, dass du mir einfach erklärst, was in diesen Bildern passiert oder was du hier siehst.

K: Mmh (bejahend).Ok. Also da ist so ein kleinerer Junge und der spielt so mit einer Giraffe und einem Auto und da sind dann größere Kinder, also die sind mit dem Fahrrad da und der eine hat da so ein Bild, also der denkt „Giraffe, Auto“ und der andere Junge der guckt zu diesem kleinen Jungen hin. Und auf dem zweiten Bild ist der große Junge mit dem kleinen Junge. Der größere Junge hat das Auto in der Hand und der Kleine auch, und die Giraffe steht daneben.

I: Ok. Also wenn du meinst, du bist fertig, kannst du es einfach sagen. Es geht immer um diesen Jungen, der ist der Mittelpunkt.

K: Und da, da sind Kinder auf dem Spielplatz und spielen da. Und da sind auch Kinder und Erwachsenen, die haben Rucksäcke auf dem Rücken und die machen vielleicht eine Wanderung oder so. Und auf dem zweiten Bild da ist wieder der Junge, der im Mittelpunkt steht, der spielt dann mit dem kleinen im Sand und die anderen sind weitergelaufen.

I: Was siehst du da?

K: Der Junge ist ganz wütend und die Mutter steht daneben und die Mutter guckt entsetzt.

I: Wir haben den jungen Tommy getauft, du kannst also ruhig auch Tommy sagen.

K: OK.

K: Da ist der Tommy in der Schule, der steht an der Tafel und ist immer noch richtig sauer. Daneben steht der Lehrer und die Kinder sitzen weiter auf ihrem Platz.

K: Da ist wieder der Tommy und der ist immer noch richtig wütend und der andere Junge ist auf dem Rasen und spielt Fussball und da liegt eine Bananenschale am Mülleimer. Ja/

K: Da ist der Tommy der hat Lust auf einen Kuchen und auf dem zweiten Bild ist der Tommy und der rührt in der Schüssel um und kippt Milch rein in den Teig. Auf dem dritten Bild ist der Tommy, da ist die Schüssel schief, da ist ganz viel Obst und der Tommy hat einen Basketball in der Hand.

K: Der Tommy ist in der Schule und die Kinder, die denken was über Bäume. Auf dem zweiten Bild malt der Tommy und auf dem dritten Bild malt ein Mädchen den Baum und der Tommy der pfeift und der hat vielleicht keine Lust mehr zu malen

K: Da ist der Tommy in seinem Zimmer, er macht vielleicht Hausaufgaben und hat Lust nach draußen zu gehen, auf dem zweiten Bild.

K: Da sitzt der Tommy wieder in der Schule und er denkt an, also/ an Fußballspielen

K: Da ist der Tommy wieder in der Schule und der kippelt und die anderen sitzen ganz normal.

K: Da ist der Tommy, der isst grad mit seiner Familie, der spielt da am Tisch, hat die Beine auf dem Stuhl und die anderen essen vernünftig.

K: Da ist der Tommy wieder in der Schule und der hat vielleicht irgendwas gehört oder der hört / der guckt irgendwie woanders hin und nicht zur Tafel

K: Da ist der Tommy. Und der hat vielleicht grad seiner Schwester den Teddy weggenommen und hat ein Ohr abgerissen und die Schwester weint halt.

K: Der Tommy sitzt wieder in der Schule und zerreißt sein Heft und alle schauen zu ihm und das Mädchen das neben ihm sitzt schaut ganz empört

K: Der Tommy ist zuhause vielleicht im Wohnzimmer und der Tommy schneidet die Tasche von seiner Mama durch, oder so.

K: Da ist der Tommy in seinem Zimmer, da ist es ganz unordentlich und die Mutter könnte halt sagen „Räum sofort dein Zimmer auf“ und der Tommy sagt ganz empört „NEIN“

K: Da ist der Tommy im Wohnzimmer, guckt grad Fernsehen, da sagt die Mutter „AUS“. Und auf dem zweiten Bild ist der Tommy immer noch am Fernsehen gucken, vielleicht was über Indianer und die Mutter schimpft mit Tommy.

K: Der Tommy ist vielleicht in der Schule. Der hat einen Hamburger und ein Brot in der Hand und an der Wand steht halt „Hamburger verboten“.

K: Da ist der Tommy in der Schule und singt und der Lehrer sagt „Psst“

K: Und da sind die grade in der Sporthalle und da steht ein Tisch oder/ und da ist halt ein Bild, da ist der Tisch durchgestrichen, also so eine Sprechblase. Und da ist der Tommy auf dem Tisch und hüpf.

K: Der Tommy ist wieder in der Schule, der ist ganz weiß. Die anderen Kinder haben die alte Hautfarbe. Nur der Tommy ist weiß.

I: Und wie sieht er aus?

K: So, dass ihm schlecht ist ungefähr.

K: Da ist der Tommy wieder Zuhause. Es gibt Hähnchen und der Tommy ist immer noch käseweiß und ihm ist immer noch richtig schlecht.

I: Was passiert hier?

K: Da ist der Tommy auf einer Mauer und die Kinder gucken ganz empört und die rufen bestimmt „Komm da runter“ und der Tommy balanciert auf der Mauer die ganze Zeit der hat eigentlich nur Unsinn im Kopf.

I: Was passiert da?

K: Da ist der Tommy auf der Straße und der sitzt nicht vernünftig auf dem Fahrrad sondern steht auf dem Sattel und die Mutter und die Kinder gucken schon ganz/ ja, also die gucken so als ob die Angst um den hätten.

I: Und da?

K: Da zündet grad der Tommy die Zeitung an und die Mutter ist ganz empört und die guckt richtig schreckhaft.

K: Und da ist der Tommy auf der Straße, da ist ein Hund mit seinem Frauchen und da ist ein anderes Kind, das will den füttern und der Tommy guckt so, als ob er irgendwie erschreckt.

K: Da ist der Tommy, er will bestimmt nicht zu Schule. Und der Vater sagt dann „Du gehst jetzt sofort zur Schule“ und hat den Schultornister in der Hand und Tommy guckt den bittend an.

K: Da ist der Tommy/ also der spielt Basketball auf dem ersten Bild und der kann schon nicht mehr. Und auf dem zweiten Bild isst er wieder und der denkt die ganz Zeit an den Basketball, dass er so geschwitzt war und Angst hatte oder so. Und auf dem dritten Bild sitzt er im Zimmer und denkt immer noch da dran.

K: Da ist der Tommy, es ist Nacht und er kann nicht schlafen, weil es draußen ein Gewitter ist.

I: Und was meinst du wie fühlt er sich?

K: Der hat Angst.

K: Da ist der Tommy in der Küche, er lässt gerade ein Glas fallen und er denkt im zweiten Bild im Bett dann immer noch an das heruntergefallene Glas.

K: Da ist der Tommy. Er sieht so aus, als ob er auf den Fuß von einem andern Jungen tritt und er schmeißt den Basketball. Und dann sitzen die in der Schule und der eine Junge ist dann immer noch ein bisschen böse auf den Tommy und der Tommy denkt wieder nur an das was passiert ist, also dass er dem anderen auf den Fuß getreten ist.

K: Da ist der Tommy in der Schule, er hat eine 1 bekommen und er hat ganz rote Wangen und er freut sich ein bisschen.

K: Da hat der Tommy Geburtstag, die feiern halt/ ja den Geburtstag. Und der hat Geschenke gekriegt. Ein kleines, noch ein kleines und vielleicht noch ein größeres. Und die haben alle

solche Hütchen auf dem Kopf. Und der Tommy der darf vielleicht seine Kerze bald auspusten.

K: Da ist ein anderer Junge und der redet zum Tommy und der Tommy wird ganz rot.

K: Da ist der in der Schule. Er langweilt sich auf dem ersten Bild und da guckt er aus dem Fenster raus, weil da ein Vogel vorbei geflogen ist und das Kind meldet sich ganz vernünftig.

K: Da ist der Tommy und der spielt (..) also/ Federball oder Tennis und der andere Freund spielt Fussball. Und auf dem zweiten Bild da ist der Tommy und guckt dem anderen Jungen zu wie der Fussball spielt und dann will der auf einmal lieber Fussball als Federball spielen und da ist der Junge ganz traurig weil der nicht mehr mit dem Tennis spielt.

K: Da ist der Tommy wieder in seinem Zimmer und die Mutter sagt vielleicht „Ab ins Bett“ und der Tommy will nicht und stampft mit dem Fuß.

K: Da ist der Tommy und hat ein Schiff in der Hand, der andere hat einen Drachen in der Hand. Und da ist auch noch ein Mädchen dabei. Und der Tommy ist gar nicht glücklich, sondern eher wütend. Und auf dem zweiten Bild da hat der Junge immer noch den Drachen und der Tommy das Boot und da ist eine Sprechblase und da ist ein Drachen durchgekreuzt, und auf dem dritten Bild ist der Tommy immer noch wütend und der hat das Boot immer noch in der Hand und der Andere ist nicht glücklich und zieht den Drachen hinter sich her.

I: Und was könnte da passieren?

K: Da passiert vielleicht auf dem ersten Bild „Guck mal wir haben einen Drachen, vielleicht selber gebastelt, der ist viel besser als dein blödes Boot.“ Und auf dem zweiten Bild da sagt bestimmt der Tommy „Drachen sind total blöd, das Boot ist viel besser“ auf dem dritten Bild geht der Junge ja weg und der Tommy schüttelt das Boot.

K: Da ist der Tommy, der spielt mit Schiffen und Autos und die Mutter sagt „Du musst die Zähne putzen“ und der Tommy schmeißt das Auto weg, weil der ganz sauer ist.

K: Und da ist der Tommy, der spielt PlayStation und da ist irgendwie/ also da spielt der immer noch und dann hat der vielleicht verloren und schreit „AUA“ und schmeißt die Fernbedienung weg und da kippt das Glas um

K: Da ist der Tommy mit dem Vater. Die kaufen ein, da will der Tommy ein Eis und der Papa sagt „Nein du kriegst kein Eis“, und da schmeißt der die Flaschen und die Gläser runter.

K: Also da ist der Tommy, der zieht ein Mädchen an den Haaren und da hinten an den Schließfächern, da ist ein anderer Junge der guckt ganz empört.

K: Und da ist der Tommy wieder in der Schule und der hält eine Schere in der Hand, geöffnet, und da ist der Lehrer und der ist ganz sauer.

K: Da ist der Vater und der Tommy, der ist ganz wütend und der Vater guckt ganz erstaunt. Und auch so „Was ist denn in meinen Sohn gefahren“

K: Da ist der Tommy wieder, der ist auf einem Geburtstag. Da stehen ganz viele Geschenke und eine Torte und zwei haben wieder so ein Hütchen auf. Und der Tommy ist ganz traurig.

K: Und auf dem darunter, da macht ein Mädchen Handstand und da spielen zwei Jungs, halt, ich weiß jetzt nicht wie das heißt, also Baseball mit der Hand. Der Tommy sitzt hinter einem kleinen Busch und ist ganz traurig. Vielleicht darf der nicht mitspielen oder so.

K: Und der Tommy sitzt auf seinem Bett und der ist ganz traurig, vielleicht wollte der in den Urlaub fliegen. Aber er durfte nicht/ also die Familie gesagt hat „Nein“ und da ist der jetzt ganz traurig, dass er nicht fliegen kann.

K: Und auf / Also da ist eine Mutter, die hat eine Tasche am Arm. Die läuft. Und da ist der Lehrer, der läuft auch ganz normal. Und da ist ein Junge, der schlürft die Schuhe hinter sich her. Und stampft so. Und der Tommy ist ganz traurig und kommt mit dem anderen Jungen vielleicht von der Schule.

K: Da ist der Tommy, der sitzt auf seinem Bett und der ist immer noch richtig traurig. Und auf dem zweiten Bild ist er an den Hausaufgaben und ist immer noch richtig traurig, ja. Und auf dem dritten Bild, da sitzt der Vater, der Tommy und die Mutter. Die gucken zusammen Fernsehen und der Tommy ist immer noch richtig unglücklich und ist überhaupt nicht fröhlich.

K: Da ist der Tommy, der denkt, an seine Oma oder hat Angst, dass seine Mutter stirbt und da ist ein Friedhof zu sehen und das Bild von einer Frau.

K: Und auf dem zweiten Bild denkt der Tommy an Monster oder an Figuren und guckt erschrocken

K: Und dann denkt der Tommy, er hat eine fünf bekommen und der guckt dann wieder so richtig erschrocken.

K: Und auf dem vierten Bild, da denkt der Tommy halt, er liegt irgendwie in einem Bett und der hat Schweißtropfen auf der Stirn und er sieht unglücklich aus und vielleicht ist ihm auch ein bisschen schlecht.

K: Also bei der Nummer/ also bei dem ersten Bild da geht die Mutter mit dem Vater vom Tommy in die Stadt oder wollen Shoppen gehen und der Tommy ist dann vielleicht ganz allein zuhause. Und die verabschieden sich noch und auf dem zweiten Bild denkt der Tommy, dass das Auto von dem Vater und der Mutter gegen einen Baum prallt, und dass die vielleicht nicht wiederkommen. Und auf dem Fernseher sieht man einen Affen und einen Busch.

Schritt 2

I: Beim nächsten Schritt lese ich dir jetzt einfach ein paar Aussagen vor und möchte von dir wissen, was das bedeutet.

K: OK, mmh (bejahend).

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter.

K: Also da spricht man halt noch wie ein Kleinkind oder da verhält man sich richtig klein, also will für kleine Kinder so Anzihsachen haben.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel.

K: Also vielleicht streitet man sich mal mit der Schwester oder mit der Freundin.

I: Ich bringe Dinge die ich anfangen, nicht zu Ende.

K: Die Hausaufgaben oder die Gartenarbeit oder Kochen oder so.

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

K: Das könnte in der Schule passieren, dass man nicht aufpasst oder ganz müde ist. Und dann passt man nicht auf bei einer Rechenaufgabe und dann nimmt der Lehrer den Jungen oder das Mädchen dran und der weiß dann gar nicht wo man ist.

I: Ich kann nicht lange still sitzen.

K: Wie der Tommy mit dem kippeln.

I: Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören.

K: Wie bei der Schwester und dem Tommy, wo der den Teddy weggenommen hat und den kaputt gemacht hat.

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht.

K: Wie wenn man alleine zuhause ist, und dann einfach den Fernseher anmacht oder an den Computer geht, obwohl die Eltern das nicht wollen. Dann können ja ganz schlimme Sachen passieren, zum Beispiel, dass man gar nicht liest und dann einfach „ok, ok“ andrückt und dann kann man einen Virus kriegen.

I: Ich gehorche in der Schule nicht.

K: Also wie unsere Jungs in der Schule, die in der Regenpause, da klettern die auf Tischen oder da ist mal mit einem Jungen, der ist aber jetzt aufs Internat gekommen, der hat mal einen Schrank umgeschmissen und da stand ein Mädchen da drunter aber die ist noch rechtzeitig weggegangen, also ganz doof.

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen.

K: Also wenn man zum Beispiel fragt ob ich mitspielen darf, und wenn die anderen sagen „Nein, du bist total schlecht in diesem Spiel“

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen.

K: Also wenn man zum Beispiel einen Test schreibt und da steht Minus aber man rechnet Plus. Wenn man den Test fertig hat, dann kriegt man eine schlechtere Note.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich.

K: Wie beim Tommy beim Gewitter. Da war der auch ängstlich oder bei einer Nachtwanderung oder manche Kinder haben auch Angst woanders zu schlafen.

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle.

K: Also das man so, ja, wie hochnäsiger ist, also das man immer das tut, wenn man zeigen will, „ich bin hier jetzt der Chef“.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen.

K: Also das man schnell müde wird. Oder was bei uns in der Schule passiert ist, das ein Kind einfach eingeschlafen ist.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Wenn man zum Beispiel das Fenster auf hat, da macht man das ganz auf, und dann fällt eine Flasche runter. Und das zum Beispiel, wenn dann ein Kind trinken will, und dann guckt man schnell dahin und dann passt man gar nicht auf.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.

K: Also so, dass man nicht das tut was man soll oder wenn man in der Pause keinen mitspielen lässt oder sagt ich will jetzt nur mit dem Spielen oder hae ab oder so.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend.

K: Das man schnell rot wird, zum Beispiel beim Sport. Oder das man wütend wird, wenn einer nur lacht, zum Beispiel beim Brennball, dass man den loslässt und dann lustig guckt und der Andere lacht und dann wird man schnell wütend

I: Ich drohe Anderen sie zu verletzen.

K: Bei PURplus da war so ein kleiner Junge, der hat einem kleineren Kind mit dem Messer gedroht.

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.

K: Wenn man schnell weint, oder wenn man einen gebrochenen Arm hat, oder man weiß das noch gar nicht und ja/

I: Ich mache mir viele Sorgen.

K: Sorgen, zum Beispiel wie der Tommy, dass die Eltern nicht nach Hause kommen.

Testperson 4, weiblich, 9 Jahre Schritt 1

K: Okay, also, der Junge, der ist mit seinem Freund Fahrrad gefahren und jetzt spielt ein anderer Junge mit Spielsachen und der will das dann auch spielen und der Freund findet das dann nicht so gut und ja dann spielt er eben damit.

I: Ok, weiter?

K: Ja.

I: Was passiert da?

K: So, ich glaube die machen da einen Schulausflug und da sieht der die Kinder im Sandkasten spielen und will lieber im Sandkasten spielen. Und im zweiten Bild da verlässt er einfach die Gruppe und spielt dann mit den Kindern im Sand.

K: Also da hat der Streit mit seiner Mutter. Und sagt, glaube ich, böse Sachen.

K: Da hat er Streit mit seinem Lehrer und sagt auch ganz böse Sachen.

K: Und dann hat er Streit mit seinem Freund und ich glaube die haben grad Fußball gespielt, weil da ein Fußball liegt

K: So, also der will glaube ich eine Torte. Und dann (...) mmmh (...) dann macht er sich da was und dann geht er mit dem Basketball (.) weg. Ja/

K: Mmh (..) da hat das Mädchen da so ein Buch mit einem Baum im Kopf und der Junge hat da ein Baum auf einem Blatt Papier und das Mädchen da hat ein Baum auch im Buch und da unten malt er dann was aufs Papier und dann malt die ein Baum ins Buch und der pfeift einfach vor sich.

I: Und was meinst du was ist da passiert?

K: Also die wollen das ja alle ins BUCH schreiben und der will das auf Papier schreiben.

Mmh, ja ich weiß nicht so recht. Naja also der malt dann ja da was, das sieht nicht so aus wie ein Baum, also das sind ja einfach nur Striche und dann pfeift der da, der will wahrscheinlich nicht mehr malen, würde ich jetzt sagen.

K: Ok, da macht der seine Hausaufgabe und auf dem zweiten Bild will der lieber raus gehen, nach draußen.

K: Also da ist Unterricht und er denkt gerade an den Fußball, also will er lieber Fußball spielen als im Unterricht mit zumachen

K: Also da benimmt er sich nicht so gut im Unterricht, der kippelt nämlich und die anderen sitzen grade, das ist nicht so gut würde ich sagen, da kann schon was passieren.

K: Also da isst die Familie und er macht nur Quatsch am Tisch und die anderen versuchen in Ruhe zu essen und wenn der da Quatsch macht, geht das nicht so gut.

K: Da macht er Quatsch im Unterricht und ich glaube die anderen fühlen sich auch ein bisschen genervt davon.

K: Hier, (.) ist (.) /nimmt der seiner Schwester den Teddybär weg und reißt das Ohr ab und die Schwester ist traurig deswegen.

K: Und hier/ also die gehen in eine Klasse anscheinend und da (..) findet der ein Buch glaub ich, der sieht ein bisschen böse aus, und die sieht ein bisschen überrascht aus. Naja und sonst.

I: Was macht der da?

K: Also der hat irgend so ein Blatt Papier in der Hand. Und ich glaube der ist auch ein bisschen überrascht (...) ja/

K: Hier nimmt der die Tasche seine Mutter und will die Henkel abschneiden.

K: Da sagt die Mutter zu dem, der soll sein Zimmer aufräumen. Das will ich auch nicht immer. Und dann sagt der ganz laut „NEIN“.

K: Hier, Ähm, guckt der Fernsehen und die Mutter sagt „Aus!“, weil der soll nicht mehr gucken und im zweiten Bild guckt er sich was mit Indianern an, und die Mutter steht jetzt vor dem Fernseher, weil die richtig sauer ist.

K: Hier/ man darf da nicht in der Klasse essen und der isst trotzdem was. Also das ist verboten, da in der Klasse zu essen.

K: Da macht der/also redet ganz laut und der Lehrer sagt „leise, oder psst“

K: Im Sportunterricht soll man nicht aufs Trampolin. Ist das ein Trampolin? Das sieht so aus wie ein Trampolin. Also da soll niemand aufs Trampolin. Und im zweiten Bild hüpfet der dann aufs Trampolin.

K: Hier/ Mmh (.) sieht ein bisschen komisch aus. Also die gucken da sehr freudig und der guckt nicht so/ der guckt nicht so gut.

I: Wie sieht er aus?

K: Ja, traurig. Also ja, und der ist irgendwie schwarz weiß, ne. Ja, der ist traurig.

K: Beim Essen fühlt er sich auch nicht gut. Die anderen essen und reden und der sitzt wieder so ganz bekümmert da. Naja (...) sonst/ ja/ weiter!

K: Hier läuft der auf einer Mauer und die anderen da oben/also, da unten die sagen schon „Hey was machst du denn da oben? Das ist ganz gefährlich!“ Und/ weiter!

K: Hier macht er auch was ganz gefährliches: Der steht auf einem Fahrradsattel und fährt Fahrrad. Und die anderen denken schon, „Hoffentlich passiert da nichts“. Ja.

K: Hier will er die Zeitung anzünden und die Mutter ist so: „Hör auf, nein, das ist ganz gefährlich“

K: Also da/ ich glaube das ist die Freundin von der Schwester mit einem Hund und der Junge hat anscheinend Angst vor Hunden.

K: Also da sagt der Vater, der soll zu Schule gehen, glaub ich. Das sieht so aus wie die Schule. Und ich glaube der will nicht so gerne zur Schule gehen. Ok.

K: Hier in der Schule spielt er Basketball und der hat ein bisschen Angst, glaub ich, also der guckt nicht so gut. Und da stehen auch die Freunde und der soll glaub ich den Korb werfen und traut sich das, glaub ich, nicht. Wenn er dann daneben wirft und die den auslachen. Und im zweiten Bild denkt er darüber nach und schämt sich ein bisschen. Und im dritten Bild denkt er da, glaub ich, auch drüber nach.

K: Also da in der Nacht donnert und regnet es ganz doll und der hat Angst vor Donner und Blitz.

K: Also hier fragt die Mutter ob (...) der Milch möchte und die ist ganz überrascht und ich glaub der hat „nein“ gesagt und ich glaub beim Fernsehen gucken denkt der dann da dran und, naja, hätte gerne jetzt Milch und beim Fußball spielen auch.

K: Hier fällt dem ein Bech-/ also ein Glas runter und im zweiten Bild, (.) ja, schämt er sich dafür, dass das Glas runter gefallen ist und hat ein bisschen ein schlechtes Gewissen.

K: Hier (.) / ich glaub der tritt dem auf den Fuß und dann kippt der Junge. Und im zweiten Bild, da sieht der Freund von dem auch nicht so gut aus und da denkt der auch da drüber nach und schämt sich und denkt „Warum hab ich das gemacht?“.

K: Hier (..) also der hat eine 1 geschrieben und der ist ein bisschen, ich weiß nicht wie ich das sagen soll, also der schämt sich nicht, also freut sich darüber und kriegt so rote Wangen und dann sagt die Lehrerin „Ja, du hast eine 1 geschrieben, super!“

K: Hier hat der Geburtstag und da kommen die Freunde von dem und dann kriegt der ganz viele Geschenke und eine Torte und dann freut der sich auch.

K: Hier in der Schule/ ich glaube das ist sein Freund, da kriegt der wieder rote Wangen. Ich glaube/ ich weiß jetzt nicht/ ich glaub der freut sich und ja/ würde ich jetzt sagen.

K: Hier, also guckt der so gelangweilt und der andere zeigt auf. Und im nächsten Bild schaut der aus dem Fenster und hört nicht zu und macht nicht mit und der andere zeigt wieder auf.

K: Hier spielen die Tennis und der andere spielt Fußball, da geht der Freund von dem auf einmal weg und dann will der auch lieber Fußball spielen und lässt den Freund dann ganz alleine.

K: So hier sagt die Mutter ja, „Du sollst ins Bett gehen“ und der will das natürlich nicht.

K: Hier will der Freund von dem einen Drachen steigen lassen. Und der hat ein Boot. Und der will nicht den Drachen steigen lassen, sondern lieber Boot spielen anscheinend und dann ist der böse und der andere Freund geht dann weg.

K: Hier spielt der mit seinen Spielsachen und die Mutter sagt ja „Geh Zähne putzen“ und dann wirft der das Auto weg.

K: Hier (..) spielt der an einer Spielkonsole. Und im zweiten Bild da kommt die Konsole irgendwie gegen die Blumenvase und dann steht auf dem Fernseher „Game over“ und der schreit „Aaah“.

K: Hier ist der mit seinem Vater einkaufen und der möchte ein Eis aber der hat gesagt „Ja, du kriegst jetzt kein Eis“. Und im zweiten Bild wirft der alles aus den Regalen. Und der Vater fragt „Was machst du denn da?“

I: Mmh (bejahend).

K: Ok hier, (..) da/ ich glaube der Junge zieht der an den Zöpfen und da läuft ein anderer Junge vorbei.

K: Und hier, nimmt der seine Schere und bedroht den Lehrer und die anderen gucken schon „Oohh“.

K: Also da droht der dem Vater auch. „Hey, ne, das möchte ich nicht“ und der Vater sagt „...“

K: Hier, (...) ist der Geburtstag seines Freundes und da (..) fühlt er sich nicht so gut bei und die anderen sind total fröhlich, aber der ist nicht so (...) fröhlich.

K: Hier sitzt er zuhause auf seinem Bett und weint.

I: Was meinst du wie fühlt er sich?

K: Ganz traurig und schlecht.

K: Da spielen die Freunde was und er sitzt da an der Ecke und spielt nicht mit. Der fühlt sich immer noch schlecht.

K: Hier ist auch so der Lehrer/ geht, glaub ich und die Lehrerein, geht da glaube ich auch. Und der Freund geht da auch. Und alle sind fröhlich und der ist wieder nicht fröhlich der ist ganz (...) betrübt.

K: Hier ist Tag und der sitzt auf seinem Bett und im zweiten Bild, da sitzt er bei seinen Hausaufgaben und guckt immer noch so (macht trauriges Gesicht). Und im dritten Bild schauen die einen Film und den Eltern gefällt der und dem gefällt der nicht so/ also ist so (..) immer noch schlecht.

K: Hier (..) das kann ich jetzt nicht so richtig erkennen, also ich glaube das ist so ein Kreuz. Und er denkt gerade an so ein Kreuz. Dahinter sind Gräber, und auf dem Bild ist glaube ich das Bild seiner Mutter drauf.

I: Und was meinst du, was bedeutet das?

K: Ja, das der vielleicht gerade denkt, dass die irgendwann stirbt oder so.

K: Ich glaub der denkt grade an Zombies und die sehen auch wirklich nicht so (...) nett aus.

I: Findest du, die sehen schlimm aus?

K: Ja, mit diesen großen Augen und so.

I: Bisschen gruselig.

K: Ja, genau.

K: Und jetzt denkt er an Zeugnisse oder an eine Note. Und da steht eine 5 drauf. Also ist nicht SO gut.

K: Dann denkt er (..) ich glaube das ist so eine Krankenhausliege, oder/ und er fühlt sich so (macht Stöhngeräusche) also ich glaube, fühlt sich nicht gut.

K: Hier gehen die Eltern weg und (..) der schaut Fernsehen und der denkt grade, dass die Eltern mit dem Auto vor den Baum fahren.

Schritt 2

I: Das war es. Das waren alle Bilder.

Dann machen wir jetzt den nächsten Schritt. Und zwar wird das so ablaufen, dass ich dir jetzt ein paar Aussagen vorlese und du sollst mir dann einfach sagen, was es bedeutet, du kannst mir auch gerne ein Beispiel nennen. Dann fangen wir einfach mal an, okay?

K: Ja.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter.

K: Wenn man so kindisch ist und schon ein bisschen älter und die anderen sind dann schon konzentrierter und sind dann nicht so kindisch. Oder zum Beispiel, der geht dann noch im Sand spielen und spielt dann mit so kleinen Rennwagen und das wär dann ein bisschen kindisch.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel.

K: Also das ist so, wenn man sich nicht so gut benimmt, dann streitet man sich oft mit den Freunden oder zum Beispiel wenn die Mutter sagt „Jetzt räum doch mal endlich dein Zimmer auf“ und man sagt „Nein, ich möchte das nicht“ und das ist jetzt eben so. Und ja/

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

K: Also zum Beispiel wenn man jetzt die Hausaufgaben anfängt und dann sieht man die Freunde draußen spielen dann sagt man „Ja, ich geh jetzt lieber draußen spielen als jetzt meine Hausaufgaben zu machen“.

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

K: Also das ist so, wenn man zum Beispiel sich nicht so gut konzentrieren kann, also zum Beispiel im Unterricht, man kann sich da nicht so auf seine Sachen konzentrieren und macht dann nicht so gut mit und dann passt man nicht auf und dann ist das so, dass manche dann eben/ also, dann wird er einmal dran genommen und dann weiß er gar nicht was los ist.

I: Ich kann nicht lange still sitzen.

K: Wenn man jetzt zum Beispiel immer so kippelt, da habe ich auch einen in der Klasse, der kippelt ganz oft. Oder, wenn man immer was sagt zu seinem Nachbarn und der Nachbar möchte das nicht.

I: Ich mache Sachen kaputt die Anderen gehören.

K: zum Beispiel wenn man jetzt ein ganz großes „LEGO-Haus“ gebaut hat und jetzt kommt so der Freund von dem und macht alles kaputt.

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht.

K: Wenn jetzt zum Beispiel die Eltern sagen „Ja, jetzt geh mal ins Bett und es ist schon so spät“ und der sagt dann „Ne, ich geh nicht ins Bett“.

I: Ich gehorche in der Schule nicht.

K: Wenn der Lehrer jetzt zum Beispiel sagt „Jetzt bleibt mal still sitzen“ und dann sagst du „Ne, ich bleib nicht still sitzen“

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen.

K: Also das ist so, wenn man sich nicht so gut fühlt, wenn man sich jetzt so anguckt und sich denkt, „vielleicht bin ich nicht so gut wie die anderen, die anderen sind vielleicht besser als ich“.

I: Ich tue etwas ohne zu überlegen.

K: (..) das ist zum Beispiel wenn man jetzt sagt / jemand fragt „ja (...) was hast du denn heute vor?“ und dann sagt man „Gar nichts“ und dann ist man zuhause und merkt „Oh, ich hab doch was vor“.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich.

K: Wenn man jetzt zum Beispiel bei jemandem übernachtet und wenn dann zum Beispiel Gewitter ist und wenn man dann Angst hat vorm Gewitter und abgeholt werden muss, weil man zu viel Angst hat.

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle.

K: (5). Wenn man zum Beispiel mit Freunden was macht und dann kippt man aus Versehen was um und er/ der fühlt sich dann ganz schlecht und wird dann auch einige Tage nicht so gut ansprechbar, wie er sich ganz schlecht fühlt und weil er sich denkt „Oh, oh, das hab ich jetzt gemacht, das war so schlimm“

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen.

K: Also wenn zum Beispiel jetzt (5), wenn man jetzt ein Junge ist und dann so ein Mädchen fragt „Wollen wir uns heute verabreden?“ und dann kriegt man so rote Wangen. Und sagt so „Oooh“ und „Ooh, ja, häää. Ja ich weiß nicht, jaa mmh“ dann ist man nicht so sicher.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar.

K: Wenn man jetzt zum Beispiel im Unterricht ist und dann am Fenster die Kinder draußen spielen, die jetzt zum Beispiel schon Schulende haben und dann guckt der immer raus und lässt sich ablenken.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.

K: Wenn man eigensinnig oder dickköpfig ist, dann macht man ganz viele Dinge, die man eigentlich nicht machen sollte, glaube ich, also zum Beispiel jetzt, man nimmt Klopapier und macht damit das Haus ganz unordentlich oder malt die Wände an.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend.

K: Wenn zum Beispiel du dich mit deiner Freundin streitest und die sagt dann „Du bist aber eine Zicke“ und dann geht man auf die los und schlägt die und so.

I: Ich drohe anderen sie zu verletzen.

K: Wenn man jetzt zum Beispiel / Das gibt es ja ganz oft in Schulen das manchmal Kinder den anderen drohen und so „Du musst mir jetzt dein Handy geben, sonst kriegst du Kloppe“

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.

K: Wenn zum Beispiel du dich jetzt mit einer Freundin gestritten hast und du bist dann Schuld und ihr seht euch dann nicht mehr so oft, dann bist du traurig und/ ja.

I: Ich mache mir viele Sorgen.

K: So wie in der Geschichte gerade, der hat sich ja viele Sorgen um seine Eltern gemacht: zum Beispiel, dass die jetzt sterben oder von Zombies angegriffen werden.

Testperson 5, weiblich, 11 Jahre Schritt 1

K: Also, da ist dieser Junge und der sieht da (.) den kleinen Jungen da halt mit der Giraffe und dem Betonmischer da spielen und lässt das Fahrrad liegen und (.) fragt ob er mitspielen kann und da ist im Hintergrund noch so ein Junge und ich glaube der wollte auch grade fragen, ob er mitspielen darf und dann ist er traurig, dass der andere schon gefragt hat.

I: Wenn du meinst, dass du nicht mehr siehst, dann kannst du auch gerne sagen dass du fertig bist.

K: Ja, ok. Also mehr sehe ich auch nicht.

K: Ähm (.) ja da ist halt wieder der Junge, der geht da mit so einer Wanderung mit und da ist auch ein Spielplatz und dann denkt er halt „Ich kann ja mal fragen ob ich mitspielen darf“ und dann setzt er sich da hin und spielt dann mit und hat dann wahrscheinlich in den Zwischenbildern gefragt, ob er mitspielen darf.

I: Was passiert da?

K: Da schimpft die Mutter und er ist wütend.

K: Da schimpft der Lehrer mit dem Jungen und da ist er halt auch wütend.

Und da/ also er hat wahrscheinlich einen schlechten Tag und schimpft dann den Lehrer an und der guckt sehr erstaunt, also „Was ist mit dem denn los?“

K: (...) da fragt die/ der Junge seine Mutter ob er einen Kuchen backen kann und dann backt er den Kuchen und (...) dann lässt er die ganzen Sachen da liegen und geht Basketball spielen

K: (...) die/ der Junge sitzt in der Schule und die sollen von einem Baum oder von Blättern ein Bild malen und dann fängt er an zu malen, aber dann weiß er nicht mehr, was er weiter malen sollen und dann pfeift er halt

K: Ähm (.) da macht er seine Hausaufgaben und im 2. Bild da denkt er „Ach ich könnt jetzt auch genauso gut draußen spielen!

K: Da sitzt er in der Schule und träumt von seinem Fußball, also dass er lieber Fußball spielen will.

K: Er sitzt in der Schule und kippelt.

K: Und sie sitzen im/ also sie essen grade und er macht am Esstisch faxen.

K: Er sitzt in der Schule und konzentriert sich nicht. Also er macht nur Theater so.

K: Ähm (.) da ist der Junge, der reißt dem Teddybären von seiner Schwester oder einem Mädchen und der reißt dem ein Ohr ab und das Mädchen weint dann.

K: Da ist der Junge, der reißt eine Seite von dem Buch von einem Mädchen aus und dann ärgert er sich darüber.

K: Da ist die Mutter und er schneidet die Henkel von der Handtasche / also von Mutters Handtasche ab

K: Ähm (.) die Mutter sagt wahrscheinlich „Räum dein Zimmer auf“ und dann schreit er „Nein“.

K: Und (..) der Junge guckt Fernsehen und die Mutter sagt „Aus!“. Also er soll den Fernseher jetzt ausmachen und dann macht er das nicht. Dann schimpft die Mutter weil er noch bis spät in die Nacht guckt.

K: Er ist in der Schule und da ist ein Schild „Essen verboten“ aber er isst trotzdem.

K: Er pfeift oder spricht das Mädchen an und hört nicht zu. Und der Lehrer sagt er soll leise sein.

K: (..) der/also es ist Sportunterricht und der Lehrer sagt, dass die nicht auf das Trampolin springen dürfen und dann macht der Junge das aber trotzdem

K: Im Unterricht/ also der sitzt grad im Unterricht und ihm ist glaub ich nicht wohl

I: Wie sieht er aus?

K: (.) ja so, wenn er so übel ist. Also so traurig.

K: Und sie essen grad und er sieht auch noch traurig aus. Also ihm ist nicht so wohl.

K: Es ist wahrscheinlich Mittag nach der Schule und er turnt auf einer Mauer rum und da stehen Leute drüber und sagen „Komm sofort da runter“, aber er macht weiter.

K: Da fährt der Fahrrad und er steht auf dem Sattel, also er fährt nicht richtig und da sind noch Leute drum herum und die gucken so erschrocken.

K: Da ist der Junge, der hat die Zeitung angezündet und die Mutter ist entsetzt.

K: Da ist der Junge (..), der guckt so erschrocken weil die Mutter da ein Hund hält und das Mädchen ihn füttert. Also er hat Angst vor Hunden.

K: (..) der Junge der/also der Vater sagt, dass er zur Schule gehen soll, aber der Junge möchte das nicht.

I: Was meinst du wie fühlt er sich? Oder warum möchte er das nicht?

K: Ja manchmal möchte ich auch nicht zur Schule gehen. Ja, also/eher so ein bisschen schläfriger, ist noch müde. Also hat keine Lust auf Schule.

K: (..) die sind auf einem ja/ auf einem Basketballplatz und er soll den Basketball in einen Korb werfen und er hat Angst. und am Mittagessen denkt er das auch nochmal und kann sich auch nicht so auf das Essen konzentrieren und bei den Hausaufgaben denkt er dasselbe auch nochmal und kann sich da auch nicht richtig konzentrieren, also er sieht so aus als ob er denkt „Was hat er da bloß gemacht“.

K: Ja, es ist Gewitter und er hat Angst.

K: Ok ähm (..) da ist der Junge/also da ist die Mutter, die fragt ob er die Milch mit eingekauft hat und dann erschrickt er, weil er das vergessen hat. Und beim Fernsehen gucken denkt er auch die ganz Zeit „Oh je, ich hab die Milch vergessen“ und beim Fußballspielen denkt er auch wieder dasselbe.

K: (.) in der Küche, da lässt er ein Glas fallen und erschrickt sich und als er im Bett liegt/also er liegt im Bett und denkt nochmal darüber nach was er getan hat. Und er sieht auf dem Bild auch traurig aus, dass er das gemacht hat.

K: Also sie sind wieder auf dem Basketballplatz und der Junge rempelt einen anderen Jungen an. Und als er dann wieder in der Schule sitzt, dann denkt er darüber nach, was er getan hat und er sieht auch ziemlich traurig aus.

K: In der / also die haben wahrscheinlich irgendwann mal eine Arbeit geschrieben und er hat in der Arbeit eine 1. Und dann lobt die Lehrerin ihn und er wird ein bisschen rot. Also (..) er freut sich, aber schämt sich auch dabei.

K: Er hat Geburtstag und dann gratulieren ihm auch alle und ein Mädchen schenkt ihm eine Geburtstagstorte und andere auch Geschenke und dann sieht er so nachdenklich aus also so „Mmh, Danke“. Also er freut sich nicht darüber, er ist so „Mmh“, nachdenklich.

K: Vor der Schule, da lacht ihn ein Junge an und er wird auch wieder ganz rot also er schämt sich.

K: Also da sitzt der Junge in der Schule und da zeigt einer auf und dann sieht er eine Taube oder einen Vogel vorbeifliegen und guckt dem hinterher anstatt aufzupassen.

K: Da spielt der Junge mit einem anderen Jungen Tennis und ein anderer Junge spielt Fußball. Und dann rennt der/ nein/ dann guckt der Junge zum anderen Jungen, der Fußball spielt, lässt den Tennisball liegen und den Tennisschläger und läuft zum Jungen und sagt „Pass zu mir“. Also so machen das die Jungs bei uns immer.

K: Und die Mutter sagt, dass der Junge sofort ins Bett gehen soll, aber er ist bockig und er möchte nicht und stampft mit dem Fuß.

K: Der Junge der hat ein Boot, also er möchte mit seinen Freunden spielen. Aber die Freunde möchten lieber Drachen steigen lassen und der Junge möchte das aber nicht und der Junge mit dem Drachen, der sieht beleidigt aus „Oh nein, warum will der denn nicht, ich möchte jetzt auch nicht Boot spielen“ und dann sagt der Junge, über den wir sprechen, „Ne wir spielen jetzt Boot“ und dann gehen die beiden Jungen mit dem Drachen.

I: Wir haben den Junge Tommy getauft.

K: Ah ok.

K: Also die Mutter vom Tommy sagt, er soll Zähne putzen. Aber er möchte das nicht und wirft dann mit seinen Spielsachen rum, also mit dem Auto.

K: Er spielt PlayStation. Auto. Und dann hat er verloren und dann wird er wütend und knallt die Fernbedienung gegen die Blumenvase und die kippt dann um und die Blumen und das Wasser liegt auf dem Boden

K: Der Tommy möchte gerne Eis, sein Vater sagt aber „Du kriegst kein Eis“ und dann schmeißt er da Milchflaschen und noch andere Glasflaschen auf den Boden und der Vater ist erschrocken.

K: Ja, da zieht Tommy einem anderen Mädchen an den Haaren.

K: Ähm der Tommy bedroht den Lehrer mit einer Schere.

K: Da ist der Tommy sehr wütend und der Vater versteht nur Bahnhof warum sein eigener Sohn jetzt mit Fäusten auf ihn zugeht

K: Da/ich glaube da hat der Tommy noch Geburtstag oder ein anderer und er fühlt sich da sehr unwohl. Entweder ist ihm da schlecht oder er fühlt sich unwohl, wie ich schon gesagt habe.

K: Im/ als er im Zimmer auf dem Bett saß, weint er.

I: Was meinst du wie fühlt er sich?

K: Traurig, ist ja klar.

K: Im Garten oder im Park, spielen welche mit Bällen, also Baseball und er sitzt hinter der Wand und ist traurig, weil er nicht mitspielen darf oder ne, weil er zu faul ist zu fragen.

K: Also er ist auf dem Weg nach Hause und er fühlt sich/also er ist sehr traurig, er ist bedrückt.

K: Als er auf dem Bett saß, (.), da fühlte er sich auch noch sehr unwohl also auch traurig. In der Schule auch. Und als er mit Mama und Papa vor dem Fernseher saß auch. Sonst ist er immer glücklich.

K: (.), er, der Tommy denkt grad, dass da jemand verstorben ist, den er kennt, wahrscheinlich die Oma oder die Tante oder die Cousine. Also ein Mensch, den er lieb hat.

K: Er hat Angst. Wie er grad an Monster denkt.

K: Und er hat auch Angst, weil er eine 5 / entweder kriegt er den Test zurück und hat eine 5 mit Sicherheit oder er kriegt eine 5 und will es den Eltern nicht sagen

K: Er sieht immer noch traurig/also er ist immer noch traurig, wahrscheinlich weil er (...) im Solar liegt. Auf jeden Fall schwitzt er.

K: Ähm die Eltern gehen aus. Und er ist allein zuhause. Und er sitzt auf der Couch und ist, ja er hat Angst, weil da ist im Fernsehen ein Affe und ein Busch und dann denkt er, dass die Eltern mit dem Auto gegen einen Baum fahren.

Schritt 2

I: Das war es schon mit den Bildern. Im nächsten Schritt lese ich dir ein paar Aussagen vor und dann würde ich dich bitten, mir zu erklären was das bedeutet

K: Ok.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter.

K: Also (..) es ist auch manchmal so bei mir, ich bin ja jetzt 11 Jahre alt und manchmal behandle ich mich wie 3. Ja/ ich saß mal auf der Wiese und das war im letzten Sommer, da hab ich Wasser auf einen Maulwurfshügel getan und hab dann so Frikadellen gematscht.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel.

K: Also wenn ich jetzt ein Freundin habe, also ich hab ja eine Freundin, dann streite ich mich viel. Also wahrscheinlich verschiedene Meinungen, dann fängt es ja auch mit einem Streit an. Oder auch wenn mal jemand was geklaut hat so „Das warst du doch“. Und widersprechen das mach ich auch immer manchmal bei meiner Mama. Dann sagt die halt was „Du machst jetzt Hausaufgaben“ und dann sag ich „Aber ich muss jetzt noch das und das machen“.

I: Ich bringe Dinge die ich anfangen, nicht zu Ende.

K: Zum Beispiel jetzt also/ wenn ich jetzt mit einem Puzzle oder mit den Hausaufgaben angefangen habe, dann mache ich das nicht zu Ende, also dann breche ich ab.

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

K: Ja, also bei den Hausaufgaben oder in der Schule, da muss man sich ja auch gut konzentrieren. Das schafft man halt nicht so, manchmal, wenn man an was anderes denkt. Und in der Schule, da muss man ja auch gut aufpassen, damit man den Lernstoff mitbekommt und wenn man das dann/ wenn man da auch abgelenkt ist, dann schafft man das auch nicht.

I: Ich kann nicht lange still sitzen.

K: Also wenn man für längere Zeiten sitzt, dann wird es auch manchmal langweilig und dann muss man sich bewegen.

I: Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören.

K: Also das war jetzt mal bei mir: Meine frühere Freundin, die hat mal einfach einen Stift aus meinem Etui genommen und den einfach durchbrochen.

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht.

K: Also wenn meine Eltern jetzt sagen, „Du sollst jetzt das Licht ausmachen“ oder ins Bett gehen oder „Du sollst deine Zähne putzen“ oder die Tiere versorgen oder andere Sachen machen, dann mache ich das nicht.

I: Ich gehorche in der Schule nicht.

K: Wenn der Lehrer sagt „jetzt sei leise“ oder „hör mit dem Kippeln auf“ dann mache ich weiter.

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen.

K: Also das man so ausgeschlossen ist. Das man nicht zu denen gehört, zu denen man gehören will. Obwohl man dazu gehört. Also man merkt das nicht, dass man dazugehört man fühlt sich ausgeschlossen.

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Also wir hatten heute einen Känguru Test geschrieben und da habe ich mir dir Aufgabe durchgelesen. Nur Mathe ist nicht so mein Ding und dann hab ich irgendwas angekreuzt.

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich.

K: Ähm (.) das ist jetzt meine Schwester: Wenn sie in den Keller gehen soll, dann sagt sie „ja, aber ich muss noch das machen“/ also „nein ich mach das nicht. mach du das bitte“, also die weigert sich da so, also die findet immer Ausreden, dass die das nicht machen muss.

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle.

K: Also (..) ja, wie soll man das erklären.

I: Versuch einfach

K: Also wenn man jetzt/also meine Freundin hat ganz oft Brötchen ausgegeben und die Freundin von meiner Freundin, also die Marie jetzt, die hat dann zu mir manchmal gesagt „Oh, hast du noch Geld übrig? Ich muss der Marie noch 3 Brötchen bezahlen.“ Also die hat zu viele Schuldgefühle.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen.

K: (5) unsicher, ja/ ja, wie soll man das erklären?!

I: Versuch es einfach. Vielleicht fällt dir ein Beispiel ein oder ein anderes Wort.

K: Lies bitte nochmal vor, ich hab jetzt nicht so gut aufgepasst.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Ähm wenn jemand jetzt über was spricht, worüber ich nichts weiß, nicht so richtig was weiß/ nur so halb/ also mitbekomme, dann werde ich auch verlegen, also ich sage dann immer so „mmh“ also „ich weiß nicht was ich sagen soll“, so.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Also in der Schule, da guck ich ganz oft aus dem Fenster und dann spricht mich mein Lehrer an und ich sag dann „ich hab nicht aufgepasst“, also ich weiß dann nicht, wo wir sind, also ich bin unaufmerksam.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig.

K: Das bin ich auch! Ja, ich will meinen Willen so (...) aussetzen. Also wenn die Mama sagt „Du machst in einer halben Stunde Schluss“ dann sag ich „Ach, kann ich nicht noch eine halbe Stunde länger aufbleiben?“ also ich setze mich da so durch.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend.

K: Wenn mich jemand/ also das ist jetzt wirklich bei mir: Meine Schwester die provoziert mich immer und dann flipp ich manchmal aus.

I: Ich drohe andern sie zu verletzen

K: Also das heißt, wenn jemand zum Beispiel etwas getan hat, was nicht in Ordnung ist, dann sagt ein anderer zum Beispiel „Wenn du das noch einmal machst, dann hau ich dich oder verletze dich, also tu dir weh“.

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.

K: Wenn jemand irgendwas macht was nicht in Ordnung ist, also zum Beispiel schlimm über einen lästert und einen weh tut, also nicht hauen oder schlagen, sondern so vom Herzen her dann ist man auch niedergeschlagen oder traurig.

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: (.) also ich mache mir viele Sorgen über die Schule „Habe ich jetzt die Hausaufgaben gemacht? Schreibe ich jetzt doch eine Arbeit und ich habe das meinen Eltern nicht gesagt? Muss ich irgendwas bezahlen für Elternroschen oder für die Klassenkasse oder für den Kängurutest?“ Da mache ich mir manchmal über die Schule Sorgen. Oder im Schwimmbad/ also die Anna Lena, die schwimmt ja ohne die Schwimmflügel, und die kann noch nicht so gut schwimmen, die hat einen Nichtschwimmerseepferdchen gemacht, nur getaucht im tiefen Becken, und da hab ich ein bisschen Schiss, dass die unter geht.

Testperson 6, weiblich, 10 Jahre Schritt 1

I: Erkläre mir, was hier passiert

K: Also, der Junge will wahrscheinlich mit seinem Freund oder Bruder Fahrrad fahren, und (.) ist das ein Mädchen?

I: Es gibt kein richtig oder falsch, sage mir einfach, was du siehst.

K: Ja, der möchte halt mitspielen, mit den Sachen spielen, und beim zweiten Bild lässt er halt das Fahrrad stehen, und sein Freund dann halt auch, und spielt dann damit, mit der Giraffe und dem LKW

K: Jetzt ist der im Park, mit einigen Leuten, um Äpfel zu pflücken, wenn ich das jetzt richtig sehe, und, er will lieber wieder mit den Kindern spielen, im Sandkasten. Ja, und im anderen Bild, da lässt er halt die Leute in Ruhe und spielt wieder mit den Kindern im Sandkasten.

I: Ok, was passiert hier?

K: Er hat Streit mit seiner Mutter. Ja.

K: Da hat er wieder Streit mit seinem Lehrer

K: Da hat er Streit mit seinem Freund

K: Ich glaub, er hat Geburtstag oder wünscht sich einen Kuchen, eins von beiden, da sagt er zu seiner Mutter / ach, er will einen Kuchen backen. So. ja, dann backt er da einen und danach geht er einfach weg und lässt alles so stehen und liegen.

K: Da ist er in der Schule und denkt nach über irgendwas. Dann zeichnet er was und danach lässt er es einfach in Ruhe.

K: Also, da macht er wohl Hausaufgaben oder so was. Und dann denkt er sich, dass er lieber draußen sein möchte und was anderes machen will.

K: Also da ist er in der Schule. Alle Kinder machen da anscheinend ziemlich gut mit und da denkt er nur, er will da nur abhauen und Fußball spielen oder so.

K: Da sitzen alle Kinder gerade und er kibbelt halt die ganze Zeit. Ja.

K: Da isst seine Familie und er spielt da rum. Der hampelt

K: Da sind sie halt wieder in der Schule und er spielt da auch wieder rum. Oder macht halt irgendwas anderes. Ja, irgendwie (.) hampeln

K: Das ist wahrscheinlich von seiner Schwester der Teddybär, der war wohl sauer auf sie und hat halt ein Ohr rausgerissen.

K: Da sind sie wieder in der Schule, ich glaub seine Schwester, und reißt eine Seite aus ihrem Buch raus.

K: da macht er von seiner Mutter die Handtasche kaputt.

K: Da sagt sie wahrscheinlich, er soll aufräumen, und, er macht das nicht.

K: Da sagt die Mutter, er soll den Fernseher ausmachen, und ähm, er beachtet das gar nicht. Und dann stellt sie sich davor und er (..) beachtet das im Prinzip auch nicht.

K: Im Unterricht (..) da steht halt „Essen verboten“ und er isst trotzdem

K: Also der Lehrer sagt, sie sollen leise sein und er quatscht trotzdem weiter

K: Da sagt der Lehrer wieder „Nicht aufs Trampolin springen“, er springt halt trotzdem aufs Trampolin

K: (..) da sind sie wieder in der Schule, und er ist, glaub ich, traurig, wegen irgendwas.

K: Ja, da essen die wieder, und er ist wieder traurig

K: Ich glaub, das ist ein Dach, da läuft er halt darüber, und die anderen sagen, er soll runterkommen

K: Und, da stellt er sich halt auf den Sattel seines Fahrrads, und die anderen kriegen einen Schreck, (..) joa.

K: da fackelt er die Zeitung ab oder was auch immer das ist, und die Mutter (...) ich bin mir jetzt nicht sicher ob sie sauer ist oder sich erschreckt, ich glaube aber sie erschreckt sich.

K: Ich glaub da hat er Angst vorm Hund

K: Da sagt der Vater er soll rausgehen, und (...) was ist das? Ahso (..) was soll das jetzt sein?
I: was meinst du, was könnte es sein?

K: Keine Ahnung. Ich kann da gar nichts erkennen. Richtig. (...) ah, ich glaub er soll zur Schule gehen, mein ich. Ja. (..)

I: Es ist nichts richtig oder falsch, sag einfach, was du meinst.

K: Ja, ich mein, er soll zur Schule gehen. Und er will nicht. Also, möchte nicht zur Schule

K: Da spielen die meisten Basketball, und er traut sich da gar nicht zu werfen. Da sind die halt beim Essen, und er denkt da immer noch dran, dass er sich nicht getraut hat zu spielen. Dann ist er in der Schule und denkt immer noch daran, dass er sich nicht getraut hat zu spielen

K: Da hat er Angst vorm Gewitter.

K: Da lässt er aus Versehen ein Glas fallen und als er ins Bett geht, da denkt er immer noch daran.

K: Ahso, da hat er den einen geschubst um den Ball zu kriegen und als er in der Schule saß, da denkt er immer noch daran wie er ihn geschubst hat

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

K: Schuldgefühle, dass er ihn geschubst hat.

K: Da sagt die Lehrerin „Ja, hast eine 1 im Test bekommen“ und er wird danach ganz rot.

K: Da hat er Geburtstag, und ich glaube, dass das, ja, ein bisschen peinlich oder so, vor allen anderen, dass er rot wird

K: Da begrüßt ihn, glaub ich, ein Junge, und da wird er auch rot.

K: (..) ich glaub da langweilt er sich total und der andere Junge macht halt mit im Unterricht, und da guckt er raus und der andere Junge macht weiter mit.

K: da spielt er Tennis, mit seinem Freund, sag ich mal, und dahinter ist ein anderer Junge der Fußball spielt. Da ist wohl der Ball weggeflogen und der der Fußball spielt, keine Ahnung was der macht (.) spielt wohl weiter Fußball (.) da ist sein Freund. Der steht halt da, weil der eine Junge jetzt Fußball mit dem anderen Jungen spielt und er steht dann da halt.

K: Da sagt die Mutter, er soll ins Bett gehen, oder das Bett aufräumen. Eines von beiden. Und er will beides nicht.

K: Da möchten zwei Kinder Drachen steigen lassen. Aber er möchte mit seinem Boot fahren, guckt den auch schon so böse an, dann sagt er mmh, er soll jetzt hier keinen Drachen steigen lassen weil er hier das Boot fahren lassen will, dann geht er weg und er ist halt immer noch so (.) sauer.

K: Da, spielt er halt mit seinen Sachen rum, die Mutter sagt „Zähneputzen“ und er wirft dann mit Sachen nach ihr.

K: da spielt er Videospiel, und, da hat er halt verloren und regt sich total drüber auf.

K: sein Va-/ also er möchte gern ein Eis haben, sein Vater sagt „es gibt kein Eis“, und er wirft dann halt die Sachen aus den Regal. Der Vater regt sich dann total drüber auf.

K: Er zieht da dem Mädchen am Zopf, und der andere Junge, oder ist das ein Junge? Der guckt schon so dahin, warum er das wohl macht.

K: da droht er seinem Lehrer mit einer Schere und, die anderen Schüler gucken ganz erschrocken.

K: dann möchte er mit seinem Vater kämpfen, mein ich.

K: Da ist, da hat glaub ich einer Geburtstag, ne, er hat Geburtstag, und der freut sich gar nicht darüber, er sieht eher traurig aus.

K: Da ist er in seinem Zimmer und weint

K: Da spielen die anderen und er sitzt da halt nur an der Wand und ist traurig

K: Da laufen halt Leute her (.) und er steht da halt nur. Er sieht traurig aus.

K: Da ist er auf seinem Bett und ist traurig. Dann ist er in der Schule und ist auch traurig und dann ist er bei seinen Eltern im Wohnzimmer und ist auch traurig

K: (.) ich glaub da denkt er, dass seine Mutter stirbt. Ja, und kriegt dadurch Angst.

K: Und dann denkt er an Monster und hat wieder Angst

K: (..) da denkt er an schlechte Noten, und kriegt wieder Angst

K: Hier denkt er, dass er ins Krankenhaus muss und kriegt wieder Angst

K: Dann, gehen seine Eltern aus, oder so und er hat Angst, dass sie einen Autounfall haben oder so.

Schritt 2

I: Super, Vielen Dank! Das war schon der erste Teil. Jetzt les ich dir ein paar Aussagen vor und du erklärst mir dann, was sie bedeuten!

K: Ok.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: Also, (..), man ist zum Beispiel, keine Ahnung wie alt, und geht halt noch in die Disco mit Freunden, ja, so etwas.

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Also, dass man nicht (.) auf die Eltern hört oder so, wenn man immer sagt „Ne, hab ich keine Lust oder so“ und wenn man viel Streit mit seinen Freunden hat und nichts Schönes zusammen machen kann.

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

K: Also zum Beispiel, wenn man „Ja, ich räum mein Zimmer auf“, dann fängt man damit an, und macht es halt nicht zu Ende

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

K: Man ist zum Beispiel halt in der Schule und man kriegt da nur die Hälfte des Unterrichts mit, weil man sich nicht konzentrieren kann

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Also, das ist zum Beispiel so, wenn ich jetzt hier sitzen würde und mich die ganze Zeit bewegen müsste, damit / ja.

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Ja, zum Beispiel, wenn ich von meiner Freundin einen Stift nehmen würde, den zerbrechen würde oder so

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: (.) also wenn die jetzt sagen (.) „Putz dir die Zähne“ oder so, und ich geh irgendwo anders hin und mach irgendwas, was mir Spaß macht, und ja, das dann eben gar nicht mache

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn der Lehrer jetzt zum Beispiel sagt „Iss hier nichts im Unterricht“ oder so, und ich mach es einfach trotzdem

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: (..) zum Beispiel dass man sich total unwichtig fühlt oder (.) dass man allen egal ist

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Also, zum Beispiel (..) ich klettere auf einen Baum, obwohl ich, (..) wovor ich Angst hätte, wenn man überlegt oder, dass man halt da runter fallen könnte

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: (.) dass man vor allem Angst hat, zum Beispiel wenn es draußen dunkel ist, und man muss trotzdem einmal raus um den Müll rauszubringen. Ja.

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Das man, zum Beispiel, wenn man (...) zum Beispiel (..) ja, wie wenn man jemanden schubst wie in dem Bild, dass man sich das halt immer vorwirft, ja.

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Also, (..) dass man zum Beispiel (...) ja, wenn man zum Beispiel alleine ist und man traut sich nicht jemanden zu fragen, ob man was mit ihm machen kann, oder (..) ja. Ja.

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: zum Beispiel auch in der Schule, wenn da ein Auto vorbei fährt, und dass man da sofort hingucken muss und (.) ja.

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: Also, dass man immer seinen Willen durchsetzt (.) und, anders geht es gar nicht.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Ja das ist zum Beispiel, wenn man einmal was Falsches sagt oder so, was dem nicht gefällt, dass der dann total ausrastet. Ja.

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: Wenn zum Beispiel/ wenn man jetzt zum Beispiel sagt „Ja, mach das und das für mich“ und wenn die das nicht machen, dann droht man denen.

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: (5). Man ist einfach wegen einer Sache traurig und ist deswegen (..) schlecht drauf

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: zum Beispiel (5) wenn zum Beispiel Tiere draußen im Garten sind, dass dann ein Fuchs kommt oder so (...) wegen jedem kleinen/ wegen jeder kleinen Sachen muss man sich da/ macht man sich da halt Sorgen.

Testperson 7, männlich, 7 Jahre
Schritt 1

I: Dann fangen wir an. Erklär mir, was auf den Bildern passiert

K: Der hat ein Fahrrad, der steht da und (..) und dann ist da ein Junge und dann spielt er mit dem.

I: Und ist der Junge älter oder jünger?

K: Der ist jünger.

I: Und wie fühlt sich der andere Junge, Tommy?

K: Der freut sich

K: Da machen welche einen Ausflug, eine Klasse, und dann denkt der, „Wir können doch mit den anderen Kindern im Sand spielen“. Und dann geht der dahin und spielt mit denen und die Klasse geht weiter

K: Da ist (..) die Mutter und er schimpft mit ihr.

K: Also, da schimpft er den Lehrer an

K: Da schimpft er einen Jungen an

K: Da fragt er die Mutter nach einem Kuchen, und dann macht er sich selbst einen Kuchen.

I: Und im dritten Bild?

K: Da geht er einfach weg, mittendrin. Und spielt Basketball. Die Mutter schimpft dann wahrscheinlich, weil er sagt ja, er macht das zu Ende

K: Da malt er ein Bild vom Baum. Und dann, (..) ist er, hat er gerade erst angefangen und dann ruht er sich aus. Er hört einfach aus.

K: Da will er irgendwas ins Buch schreiben, und dann fragt er sich, ob er einen Park malen soll.

K: Da denkt er, er will über einen Fußball irgendwas (..) der ist in Gedanken. Der träumt was. Der hört gar nicht zu.

K: Da kibbelt er auf einem Stuhl

K: Da ist er beim Mittagessen und hampelt rum

K: Da ist er in der Schule und tanzt auf dem Tisch, und hampelt rum

K: Und da, da hat er einen Teddybär, also von seiner Schwester, und will den schmutzig machen mit einem Eis. Er guckt ganz böse und seine Schwester ganz traurig

K: Da will er ihr Buch zerreißen

K: Da will er eine Handtasche von seiner Mutter kaputt machen mit einer Schere

K: Die Mutter sagt, er soll aufräumen, aber er sagt „Nein“

K: Und da sitzt er auf dem Sofa und guckt fern. Und dann, die Mama sagt „Aus“ und dann schaltet er um und die Mutter schimpft immer noch.

K: Da ist / sind die im Unterricht und er packt sein Frühstück aus, und das darf er nicht. Er darf nur in der Pause essen. Er hat einen Hamburger und hier steht, „Hamburger nicht erlaubt“

K: Da sitzt er auf einem Stuhl und dreht sich um und pfeift und der Lehrer sagt „Pssst“.

K: Da sind sie beim Sport und haben ein Trampolin aufgebaut, und dann sagt der Lehrer „Trampolin ist verboten“ und dann stehen die anderen noch da und er Junge springt auf das Trampolin und der Lehrer ist böse und sagt „Nein“

K: Und da ist er auch wieder in Gedanken. Er ist mitten im Unterricht und ist in Gedanken und schläft fast ein.

K: Da ist er wieder beim Mittagessen und hat die Füße auf dem Stuhl und schläft auch fast wieder ein.

K: Da ist (.), der ist auf die Mauer geklettert und hampelt auf der Mauer herum und die anderen sagen „Das ist gefährlich“

K: (..) der steht auf einem Fahrrad, aber das ist gefährlich weil er auf dem Sitz steht und das Fahrrad kann auch schnell umkippen. Und keiner tritt die Pedale.

K: Da liest er Zeitung und die Zeitung brennt, und die Mutter ist ärgerlich und schimpft halt, dass er die Zeitung angebrannt hat

K: Da ist eine Frau mit einem Hund und die Schwester von dem Jungen will ihm ein Leckerli geben und der Junge, der sagt „Ne Danke“.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Der hat Angst

K: Da sagt ihm sein Vater, draußen ist ein Museum oder so und dann soll er da hingehen. Und er ist ängstlich

K: Da will er/ Da spielt er Basketball aber ist erschöpft und schwitzt irgendwie und beim Mittagessen denkt er an den Basketball, und als er die Hausaufgaben macht, denkt er genau das gleiche

K: In der Nacht ist Gewitter und Blitz und er ist im Bett und deckt sich mit Kissen zu, damit er das nicht hört, weil er Angst hat

K: Der ist in der Küche und will was trinken, da fällt ihm sein Glas hin und wenn er im Bett liegt denkt er auch wieder dran.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Traurig und ängstlich

K: Da spielt er Basketball und da ist ein Junge und will ihm den Ball wegnehmen und stellt ihm ein Bein und zieht an seinem T-Shirt und dann ist er im Unterricht und denkt wieder da dran

I: Wie fühlt er sich?

K: Auch wieder ängstlich

K: Da haben die einen Test geschrieben, und dann holt er sich den Test ab und hat eine 1. Und er kriegt ganz rote Wangen

K: Da hat irgendjemand Geburtstag, da hat er Geburtstag und da bringt ihm eine die Torte und alle haben Geschenke mitgebracht und einer hat ihm Ballons mitgebracht

I: Und wie fühlt er sich?

K: Toll, er hat ein gutes Gefühl

K: Da ist er in der Schule und redet mit einem

I: Wie fühlt er sich?

K: Er kriegt wieder ganz rote Wangen

K: Da ist er im Unterricht und da meldet sich einer und (..) er denkt nicht nach und er ist ganz wo anders mit den Gedanken. Und im nächsten Bild, da ist ein Vogel, und dann guckt er ihm die ganze Zeit nach

K: Da dürfen die machen was sie wollen. Da spielt er Tennis und dann lässt er den Schläger einfach fallen, also, da läuft einer mit einem Fussball (..) und dann lässt er den Schläger fallen und spielt mit Fußball.

I: Und wie fühlt sich sein Freund?

K: Traurig, weil keiner mehr mit ihm spielt.

K: Da ist Abend und die Mutter sagt, er soll ins Bett gehen, und da stampft er mit dem Fuß auf und sagt „Nein, er will nicht ins Bett gehen“

K: Und da hat eine Boot und die anderen wollen ihm einen Drachen geben und er sagt „Drachen sind verboten“ und dann (..) fühlt er sich gemein und hält das Boot hoch

K: Da ist er in seinem Zimmer und die Mutter sagt, er soll Zähne putzen, aber er will gerade spielen und wirft ein Auto dann, weil er will nicht Zähne putzen.

K: Er sitzt vor dem Fernseher und will Fernsehgucken, also er spielt PlayStation und dann (..) und dann steh auf dem Fernseher „Game Over“ weil er verloren hat und dann wirft er den Controller weg und schreit. Er ist wütend

K: Da will er ein Eis holen aber der Vater sagt „Eis ist verboten“ und dann wirft er die Milchflaschen und die Glasflaschen um und dann sind die kaputt

K: Da zieht er einem Mädchen an den Haaren und das Mädchen sagt „Aua“

K: Da hat er eine Schere in der Hand und der Lehrer hat was gemacht und der Junge geht auf ihn los und will ihn schneiden oder so

K: Da ist er zu Hause und will seinen Vater boxen.

K: Da ist er auf einem Geburtstag und da kommen ganz viel Lieder und die anderen freuen sich aber er ist traurig

K: Da (..) da ist irgendwie ein Flugzeug und die wollen wegfliegen aber da ist der Flug abgesagt worden im Winter, weil Eis liegt und es ganz rutschig ist, und er ist ganz traurig und weint

K: Da spielen die irgendwas/ alle spielen da und (..) er, er sitzt an dem Haus und weiß nicht was er machen soll

I: Wie fühlt er sich

K: Traurig, weil keiner ihn mitspielen lässt

K: Da sind die auf dem nach Hause Weg und der Bus kommt von allen nur sein Bus kommt nicht.

K: Da sitzt er auf dem Bett und weiß nicht was er machen soll. Und dann in der Schule sitzt er am Tisch und langweilt sich und zu Hause gucken seine Mutter und sein Vater fern und er schläft fast ein.

K: Da will er/ da ist seine Mutter gestorben und auf dem Grabstein ist ein Bild von ihr drauf

K: Da ist Nacht und er träumt von Monstern

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Unheimlich, weil er denkt, dass die in seinem Zimmer sind

K: Da denkt er an einen Test, dass er eine Fünf kriegt

K: Da ist er also (..) im Krankenhaus, er denkt daran, dass er da liegt und erschöpft ist

K: Da ist er alleine und Mama und Papa gehen weg (..) da ist er alleine und guckt Fernsehen und dann denkt er (..) dass ein Auto gegen den Baum fährt. Das Auto von seinen Eltern

I: Also wie fühlt er sich?

K: Traurig, dass die nicht zurückkommen und er alleine sein muss.

I: Ist das passiert?

K: Er hat Angst, dass es passieren könnte.

Schritt 2

I: So, jetzt hab ich noch ein paar Aussagen und ich les sie dir vor, und dann sagst du mir einfach, was das bedeutet.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: (...)

I: Kannst du dir darunter was vorstellen?

K: Nein

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Ja, also (..) also mit meiner Schwester zum Beispiel (..) mit Geschwistern kann man sich oft streiten

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

K: Bei manchen Sachen, die nicht so wichtig sind, also Geschenke oder so für Mama und Papa. Aber Hausaufgaben, die wichtig sind, die mache ich immer fertig

I: Ah, hast du das alles auf dich bezogen? Na schau mal, es geht darum, wenn ich dir zum Beispiel sage „Ich streite häufig“, dann erklärst du mir, was das bedeutet. Das ist nicht auf dich bezogen, dann sind nur Aussagen, dass du mir erklärst, was das heißt.

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

K: Keine Ahnung

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Wenn er (..) wenn er so 5 Minuten sitzt, dann kann er nicht mehr ruhig sitzen, und kribbelt auf seinem Stuhl oder so was.

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Dass, zum Beispiel, da ist was Gebasteltes oder was Empfindliches und er haut einfach drauf und macht es kaputt

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Dass, wie auf dem Bild, wo die Mutter sagt, er soll ins Bett gehen, und er macht das dann nicht, weil er das nicht will

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn jemand, wenn der Lehrer sagt, kein Trampolin, und er springt auf einem Trampolin

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Unterlegen? Kenn ich nicht. Wertlos auch nicht. Vielleicht wenn man nichts gut kann

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Wenn man was macht, ohne dass man vorher überlegt, ob das gut ist für die anderen oder für sich, dass man sich da weh tut

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Wenn man furchtsam ist, wenn man, wenn du schlecht träumst, dass du dann denkst, das ist in meinem Zimmer. Ängstlich ist so, eigentlich das gleiche. Nur, ja, wie soll ich das erklären. Keine Ahnung

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Wenn man was gemacht hat und denkt, das war falsch, das sollt ich lieber nicht tun. Wenn man zum Beispiel klaut

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Also, verlegen weiß ich nicht. Aber unsicher ist, wenn man so (..) nicht weiß, ob das jetzt nicht gut oder gut war

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Also, wenn man Späße macht und man die Hausaufgaben fertig machen muss, dass man das nicht schafft, weil der eine Grimassen macht und der andere sich dann nicht konzentriert weil er so viel Ablenkung hat

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: Dickköpfig weiß ich nicht, aber eigensinnig ist zum Beispiel beim Fußballspielen, wenn man nicht abgibt oder so. Dann spielt man alleine und schießt auf das Tor und gibt nicht ab.

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Wütend, wenn man leicht wütend wird, wenn man nur mal sagt, wenn man ihm kurz wehtut und sagt „Entschuldigung“, dass man dann sofort wütend wird und es zurück macht

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: hmm (..) wenn man droht, zum Beispiel wenn man jetzt mit der Faust droht, dann heißt das, wenn man das noch einmal macht, dann boxt man ihn oder so was

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: unglücklich, wenn man/ wenn man glücklich ist, dann freut man sich aber unglücklich ist das Gegenteil

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Sorgen ist, wenn man was gemacht hat, also ist wie unsicher. Wenn man weg ist, wie der Junge dann dachte, das passieren könnte, dass seine Eltern gegen den Baum fahren könnten

I: Super, das war es schon.

Testperson 8, weiblich, 10 Jahre Schritt 1

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

K: (..) ja, ich sehe drei Jungen. Der eine spielt mit seiner Giraffe und seinem LKW und der andere hat sein Fahrrad hingeschmissen. Die spielen dann zusammen. (...) der denkt darüber nach (...) also, er denkt an die Zeit zurück, wie er mit solchen Sachen gespielt hat, und dann geht er zu dem kleinen Jungen und spielt mit dem.

K: (..) der denkt auch wieder daran, wie es war, als er damals auch in diesem Sandkasten gespielt hat, und dann spielt er halt mit. Er ist älter als die Kinder, mit denen er spielt aber er erinnert sich, wie viel Spaß es gemacht hat, als er kleiner war.

K: (...) der ist sauer. Auf seine Mutter. Oder wer das da ist.

K: da ist er sauer auf seinen Lehrer. Der schimpft oder so was.

K: Da schimpft er mit seinem Freund, weil er irgendwie keine Lust hat auf Fußball spielen oder so

K: Ein Geburtstagskuchen will er machen oder haben. Also ein Kuchen. Und dann fängt er an zu backen. Und dann lässt er alles stehen und nimmt sein Basketball

K: (5) Da denkt er über ein/ der soll bestimmt einen Baum malen oder so, und (..) dann fängt er halt an, aber malt nur so wie ein kleines Kind, so ein bisschen Krikel Krakel und dann hat er zwei Striche gemacht und ist fertig

K: da soll er bestimmt Hausaufgaben machen, und, dabei guckt er halt raus in den Garten. Und fragt sich bestimmt, warum da eine leere Bank ist oder so

K: Und im Unterricht denkt er an Fußball spielen und nicht an den Unterricht.

K: Und, er hört nicht zu und kibbelt einfach mit dem Stuhl

K: Beim Essen, beim Abendbrot oder so, Mittagessen (..) keine Ahnung, essen die und er macht Unsinn, hat die Füße auf dem Stuhl und fuchtelte mit der Gabel

K: Und im Unterricht wieder, macht er Trinkbewegung? Der hampelt rum

K: Zu Hause weint seine Schwester (..) und (..) weil (..) hat der Teddy ein Ohr ab? Weil der Teddy kaputt ist, und weil der Junge den vielleicht abgerissen hat weil er sauer war oder so

K: Im Unterricht zerfetzt er das Buch von einer/ ist das die gleiche gewesen auf dem vorherigen Bild? Also, einer Klassenkameradin zerfetzt er das Buch

K: Zu Hause zerschneidet er die Tasche seiner Mutter

K: Ich glaub, das ist sein Zimmer in der Wohnung, da schmeißt er alles hin auf den Boden, und seiner Mutter sagt „räum das alles wieder auf“ und er sagt „nein“

K: Und da guckt er Fernsehen und die Mutter schreit wieder „Aus“ und unten stellt sie sich dann vor den Fernseher. Er hat nicht auf die Mutter gehört

K: Mitten im Unterricht, glaub ich, isst er sein Frühstücksbrot, und obwohl da ein Schild ist, dass er nicht essen darf, macht er das trotzdem

K: Und im Unterricht erklärt der Lehrer irgendwas und alle hören zu und dann dreht er sich um und pfeift die ganze Klasse an und der Lehrer ruft „PSST“ und er hört nicht

K: Und in der Turnhalle, sagt der Lehrer, dass man nicht auf das Trampolin gehen kann und nicht rumhüpfen und so und alle gehorchen nur der Junge eben nicht und springt da rum

K: Ist der, der schwarz weiß war, immer noch der Junge?

I: Ja

K: ok, dann im Unterricht, irgendwie, ist der irgendwie ganz traurig. Guckt jedenfalls so.

K: Beim Abendbrot hört er auch gar nicht zu was die anderen sagen sondern denkt über sich nach und ist traurig

K: Und, (..) da klettert der halt auf eine Mauer und springt ganz fröhlich da rum und die anderen Leute rufen, dass er runter kommen soll, das ist ganz gefährlich

K: und da stellt er sich auf sein Fahrrad, auf seinen Sitz, und alle anderen sind ganz erschrocken

K: Und zu Hause lässt er die Zeitung von seinen Eltern abfackeln und die Mutter ist ganz entsetzt und er freut sich dabei noch

K: Das ist glaub ich, eine Hundewiese und da ist eine Frau mit ihrem Hund und (..) und er ist irgendwie erschrocken und will nicht, dass der Hund näher kommt.

I: Wie fühlt er sich?

K: Nicht gut, weil er Angst vor dem Hund hat

K: Was soll das auf dem Bild sein, was der Vater da sagt? Der Junge/ Der Vater sagt irgendwie, dass er (...) / da fragt der Papa bestimmt, wie war es in der Schule und da ist der Junge irgendwie ganz traurig und dann sagt der Vater, er soll jetzt in die Schule gehen und das will er nicht.

K: Da spielen die Basketball und da ist er ganz erschöpft und kann nicht mehr, und die anderen lachen über ihn ein bisschen. Und beim Essen denkt er darüber nach wie die Sportstunde war und (..) und ist irgendwie auch wieder ganz traurig und nachdenklich und macht glaub ich, Hausaufgaben und ist dabei sehr nachdenklich.

K: Am Abend ist es sehr gewitterig und da sind ganz viele Blitze und es regnet ganz doll und er hat Angst

K: Dann hat er Durst und trinkt was und lässt dabei sein Glas fallen und, im Bett denkt er dann auch darüber nach und (..) und, ist irgendwie dabei traurig, dass er das gemacht hat

K: Und dann spielen die wieder Basketball und da schubst er die anderen weg, damit er den Ball bekommt und verliert vielleicht so seinen Freund und im Unterricht ist er gar nicht bei der Sache und denkt darüber nach, dass er jetzt ganz viele Freunde verliert, wenn er so was macht.

K: Ok, im Unterricht kriegt er seine Arbeit zurück und hat eben eine Eins und (..) ja, wird irgendwie rot.

I: Wie fühlt er sich?

K: Nicht so gut. Er wird rot und ganz verlegen

K: Und dann ist sein Geburtstag und es kommen doch ein paar Freunde von ihm und gratulieren ihm und wollen mit ihm Geburtstag feiern, und er ist auch wieder ein bisschen verlegen weil er rot wird

K: Dann trifft er seinen Freund irgendwie und der lacht mit ihm irgendwie und fragt ihn irgendwas und er wird auch wieder ganz verlegen und wird rot. Vielleicht ist es ihm peinlich oder so was

K: Im Unterricht ist er glaub ich auch nicht bei der Sache und interessiert sich nicht, was im Unterricht passiert sondern um draußen, wie die Vögel fliegen und so

K: Und, (..) da spielt er mit seinem Freund Federball (..) und ein anderer Freund von ihm spielt gerade Fußball und dann findet er Fußball spielen viel besser und lässt den Schläger einfach fallen und lässt den anderen Freund einfach stehen und spielt einfach mit dem anderen weiter Fußball

K: Da kommt er nach Hause und die Mutter sagt bestimmt, er soll jetzt ins Bett gehen und er stampft aber auf und will das nicht

K: Und, (..) dann ist er / da geht er mit zwei Freunden ins Wasser oder so, da hat sein Freund einen Drachen dabei und lacht über das Schiff, was er dabei hat, und dann ist er ganz sauer und sagt „Heute spielen wir nicht mit dem Drachen sondern mit meinem Schiff“ und dann geht er oder dann, dann will der aber nicht mitspielen und geht einfach weg und der ist ganz sauer und spielt alleine mit seinem Schiff

K: und zu Hause, sagt die Mutter dann, er soll jetzt Zähne putzen, aber er möchte nicht und schmeißt mit Spielsachen auf seine Mutter

K: Da spielt er PlayStation und verliert eben und wird ganz sauer

K: Und dann will er, glaub ich, ein Eis essen, und dann sagt der Verkäufer „jetzt gibt es kein Eis mehr“ und dann ist er wieder ganz sauer und schmeißt die Milch aus den Regalen und ist Sauer

K: Und, dann (..), zieht er einem Mädchen an den Haaren

K: Und, im Unterricht, geht er glaub ich mit einer Schere auf seinen Lehrer zu und alle anderen sind ganz entsetzt

K: Ist das sein Vater? Ja. Und zu Hause beschimpft er seinen Vater und der weiß gar nicht, warum er schimpft

K: Also, dann ist er beim Geburtstag eingeladen und alle freuen sich und er ist irgendwie ganz traurig und beteiligt sich nicht

K: Dann setzt er sich auf sein Bett und (..) und fängt an zu weinen. Er ist traurig

K: Und, (..) ich glaub, in der Pause spielen die alle wieder nur er beteiligt sich gar nicht und versteckt sich hinter einem Busch und ist wieder ganz traurig

K: Auf dem Rückweg, da freuen sich alle Fußgänger und er ist halt traurig und geht ganz langsam und fühlt sich vielleicht allein gelassen

K: Und dann sitzt er auf dem Bett, dann probiert er Hausaufgaben zu machen und ist immer noch traurig und dann guckt er eine Serie mit Mama und Papa, Mama und Papa gucken gespannt zu aber er guckt gar nicht zu sondern ist wieder ganz traurig

K: Da denkt er irgendwie an ein Grab (..) und ist erschrocken.

K: Und denkt an Böse. Da sind Monster. (...) der denkt sich, dass die Monster irgendwie angreifen oder so

K: Da denkt er an eine Arbeit, und an eine 5. Dass er eine 5 bekommt

K: Und dass er auf einer Liege ist und ganz schwitzt.

K: und dann denkt er glaub ich, da kommt seine Mutter zurück, am Abend, und die winken und sind ganz fröhlich. Und abends guckt er eine Tiersendung. Aber er guckt die gar nicht richtig sondern denkt an ein Auto was gegen einen Baum fährt.

I: Und wer könnte in dem Auto sitzen?

K: Jemand aus seiner Familie. Dass die Mutter im Auto sitzt.

I: Ist das passiert?

K: Nein, er denkt, dass das passieren könnte

Schritt 2

I: So, ich les dir jetzt ein paar Aussagen vor und bitte dich mir zu erklären, was das bedeutet.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: Dass ich finde, das ich nicht ein gutes Alter hab oder so?

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Wenn jemand seinen Eltern zum Beispiel sagt, dass er das nicht will und immer Wiederworte gibt und nicht macht, was die Eltern sagen

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

K: Zum Beispiel Hausaufgaben, wenn die zu schwer werden, dass man alles aufhört und liegen lässt und dem Lehrer erklärt, dass er keine Zeit mehr hatte

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

K: Im Unterricht vielleicht, wenn einer sich nicht mehr konzentrieren will oder zuhören kann

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Im Unterricht auch, wenn man dauernd kribbelt, wenn einem langweilig wird

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Wenn man bei Freunden ist und man fängt an zu spielen und da ist etwas und man macht es mit Gewalt kaputt. Vielleicht entschuldigt man sich dann auch gar nicht

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Ja, wenn man Widerworte gibt und nicht macht, was die Eltern sagen

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn der Lehrer sagt „Du bleibst diese Pause drin und musst was abschreiben“ und der macht es dann nicht

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Also, dass man denkt, man ist nichts Besonderes

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Man tut einfach was ohne davor zu überlegen, ob das richtig ist, oder ob das gut oder falsch ist

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Zum Beispiel wenn man im Dunklen Angst hat und sich auch nichts traut

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Dass man denkt, dass man dauernd was getan hat, dass man denkt, dass man immer was gemacht hat, nie hat man was Richtiges getan

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Wenn man was sagt und der andere halt komisch tut, und, wird man halt verlegen weil man denkt die Antwort ist falsch

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Wenn man, wenn jemand anderes halt irgendwas macht was den anderen kurz interessiert, dann guckt man halt nach hinten und lenkt sich kurz ab

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: sagt meine Oma manchmal. Ja, wenn man irgendwie stur ist und nicht so hört, was die anderen sagen

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: also, wenn ein anderer nicht macht was man sagt und dann irgendwie ganz sauer wird und dann um sich schlägt

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: Da sagt man zum Beispiel „Du holst mir jetzt ein Eis und bezahl das von deinem Geld“ und der andere sagt „Ne, mach ich nicht“ „Aber wenn du das nicht machst, dann schlag ich dich“

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Wenn man das jetzt auch macht, wenn man nicht geschlagen werden will, dass man das macht und von seinem Geld bezahlt und vielleicht auch anfängt zu klauen, damit man nicht geschlagen wird, dann ist man traurig

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: wenn man (..) jetzt zum Beispiel alleine zu Hause ist und die Eltern weg sind mit dem Auto, und, dann macht man sich dann jetzt Gedanken, dass die nicht gegen einen Baum fahren.

Testperson 9, weiblich, 9 Jahre Schritt 1

I: Ok, dann fangen wir an. Erklär mir was auf den Bildern passiert.

K: Ok, also, da ist ein, da ist ein Junge, der ist (.) mit seinem Fahrrad so im Garten (..) auf so einer großen Wiese, da sieht er einen kleinen Jungen, der spielt mit einer Giraffe und mit so einem Laster und dann denkt der irgendwie so an seine Kindheit, so dass der das auch toll findet und dann spielt der halt mit dem kleinen Jungen

K: das ist auf einer, das ist halt so ein Junge, der gleiche, der denkt an seine Kindheit wieder, und dann sieht der da die kleinen Kinder im Sandkasten, mit einer Burg und so spielen, und dann geht der da auch hin (.) und spielt mit denen.

I: was passiert hier?

K: der hat sich mit seiner Mutter gestritten und jetzt ist der total sauer auf die (..) und macht irgendwie nur was er will.

K: da ist er sauer auf den Lehrer vielleicht weil er eine schlechte Note bekommen hat, also geschrieben hat.

K: Da hat er Streit mit seinem Freund.

K: Da schlägt er seiner Mutter vor, dass er einen Kuchen backt oder (..) ich weiß nicht (.) ja, dass er einen Kuchen backt oder er fragt sie, ob sie einen Kuchen backen kann. Ne, ich glaub er backt selber einen, weil hier sieht man ja auch, dass er die zusammenrührt, die Zutaten, und dann wenn er fertig ist, geht er Basketball spielen, aber er räumt gar nichts auf, er lässt einfach alles stehen.

K: also, das ist in der Schule (.) da sollen die was malen (.) und der denkt halt an einen Baum (.) zu malen. Dann probiert er das/ also, die sollen einen Baum zeichnen glaub ich. Und, dann zeichnen die Kinder halt alle einen und der (..) und der, der kann das nicht so oder der hat keine Lust dazu und er probiert das dann, und er sieht das Mädchen neben ihm wie weit das schon ist, und er pfeift dann so

K: da sitzt er in der Schule oder bei den Hausaufgaben, und dann guckt er nach draußen und will halt jetzt lieber draußen spielen mit seinen Freunden oder so, anstatt halt Hausaufgaben zu machen

K: Da ist er in der Schule, dann besprechen die irgendwas und der, der kommt überhaupt nicht mit, der denkt immer nur an Fußball spielen.

I: Passt er auf?

K: Nein, der konzentriert sich nur auf Fußball

K: Und da, da kribbelt der ja die ganze Zeit in der Schule, das soll man ja nicht. Und der passt halt die ganze Zeit nicht auf.

K: Da hampelt der am Tisch so rum, und hat irgendwie keine Lust. Vielleicht ist er schon fertig mit Essen und will halt nicht sitzen bleiben, sondern lieber aufstehen. Der ist da so ein bisschen wild.

K: Das ist er total wild in der Schule und macht was er will und passt überhaupt nicht auf.

K: Da (.)hat er sich vielleicht mit seiner Schwester gestritten und da ist der halt total sauer auf sie und reißt dann das Ohr vom Teddy ab.

K: Da reißt er einfach aus dem Buch seiner Nachbarin (.) oder vielleicht ist es ja auch seiner Schwester, eine Seite raus, also reißt es kaputt.

K: Da schneidet er einfach die Henkel von der Tasche seiner Mutter ab und die Mutter ist total geschockt, dass er so was macht halt. Das hätte die halt gar nicht von dem gedacht.

K: da ist sein Zimmer total unordentlich und die Mutter sagt halt dem Jungen, dass er aufräumen soll und der will aber nicht und sagt immer „Nein und nein, das ist auch egal weil Zimmer aufräumen ist voll doof“ oder so.

K: Da guckt der Fernsehen und der soll aber gar nicht gucken und da sagt die Mutter „mach das aus“ und der macht einfach überhaupt nicht aus und die Mutter wird dann sauer auf den.

K: Da isst der einfach in der Schule obwohl man das ja gar nicht darf. Da ist ja extra so ein Schild, dass man da kein Essen oder (.) ja irgendwie in den Raum mitbringen darf oder (.) nicht im Unterricht essen darf

K: Da redet der mit jemand oder (..) singt irgendwie so, und der darf das eigentlich nicht und da sagt der Lehrer „Pssst, sei leise“ und so.

I: Und hört er drauf?

K: Nein, der macht einfach weiter

K: Halt, da, das ist in der Sporthalle, die Klasse hat gerade Sport und der Lehrer sagt aber „Ihr dürft nicht aufs Trampolin gehen“ und da macht der das einfach. Und da schimpft der auch, aber (.) da macht der/ da hört er gar nicht auf den

K: Da ist er (.) irgendwie ein bisschen blass, vielleicht krank oder er hat keine Lust (.) vom Gesicht her würd ich jetzt denken, der ist ein bisschen krank, Bauchschmerzen oder so.

K: Also beim Essen, da geht es ihm irgendwie auch nicht so gut. Die (.) Schwester und der Vater und die Mutter quatschen halt irgendwie und der (..) der zieht sich so zurück

K: Da (.) rennt der einfach auf so einer ganz hohen Mauer rum, und die Leute die da unten stehen erschrecken sich total und sagen auch „Nein, du sollst jetzt runterkommen, das darf man gar nicht“

K: da macht er einfach Kunststücke auf seinem Fahrrad und das soll man aber auch irgendwie gar nicht weil das Fahrrad könnt ja umkippen

K: Da fackelt er die Zeitung, also irgendein Buch ab und da kommt die Mutter und die erschreckt sich total, dass er irgendwas abbrennt

K: also da (..) Ich glaub der hat Angst vor Hunden, der hat sich so erschreckt, ja, da ist ein Hund, ja (.) der hat irgendwie Angst vor Hunden.

K: Also der Junge schämt sich irgendwie vor der Schule oder hat keine Lust dahin zu gehen, also Lust hat der irgendwie nicht, der schämt sich oder so etwas, vielleicht hat er sich ja gestritten oder so etwas ähnliches und der Vater sagt aber „Du musst jetzt in die Schule gehen“

K: Da spielen die Basketball und alle können das total gut und er kann das aber so überhaupt nicht und da hat er halt Angst, dass die anderen ihn auslachen oder so

I: Und dann, was passiert in den anderen Bildern?

K: Dann, denkt der halt beim Essen daran, und dann fühlt er sich halt so schlecht, dass die anderen halt so gut waren.

K: Da hat er Angst, da draußen ist halt ein Blitz, und da hat er Angst

K: Da holt er sich was zu trinken und da bringt der das Glas zurück und dann fällt ihm das runter und dann (.) macht er halt „Ohh“ und vielleicht hat er ja auch Schiss das seiner Mutter zu sagen, die könnt ja sauer drauf sein. Da fühlt er sich auf jeden Fall schlecht. Und im zweiten Bild, also da liegt er abends im Bett und da denkt der halt da dran, da hat er ein schlechtes Gewissen

K: Also, da spielen die Basketball und da schubst er einen Jungen hinter sich einfach um. Und, ich weiß nicht ob es extra war, aber da schubst er ihn halt um und dann, ähm, in der Schule denkt er halt da dran und da überlegt der vielleicht nochmal, dass das nicht gut war.

K: Also, da hat er eine Eins geschrieben und irgendwie fühlt er sich aber nicht so gut dabei, vielleicht sagen die anderen ja auch „Streber“ oder so zu dem, halt, dass er eine Eins geschrieben hat

K: Und an seinem Geburtstag, also da ist ein Geburtstag, und die anderen Kinder, die (.) feiern halt mit dem und haben auch einen Kuchen für den gebacken und er irgendwie (.) ich weiß nicht, irgendwie geht es ihm nicht so gut dabei, der freut sich nicht so richtig darüber

K: Da ist der halt in der Schule, da sagt sein Kumpel irgendwie „Hey“ oder so etwas und der (.) weiß nicht, der ist irgendwie ein bisschen, nicht so gut drauf.

K: Da passt er halt nicht auf in der Schule und da guckt der halt immer schön auf den Vogel da und passt halt nicht auf was der Lehrer da vorne sagt.

K: Da spielen die, (..) was ist das? Tennis oder (.) was auch immer. Dann geht der Junge, also sein Freund. Oh ne, das ist ein anderer Junge. Da spielen die halt, und da holt halt der andere Junge in dem Bild, da ist vielleicht, vielleicht holt der Freund seinen Ball oder der guckt zu wie der Junge da spielt, und der ähm, der geht dann einfach weg, der Junge und spielt mit dem anderen Jungen Fußball und da ist sein Freund traurig, dass er weggegangen ist.

K: Da sagt die Mutter „Du musst jetzt ins Bett gehen, es ist schon spät“ und so und der Junge will aber überhaupt nicht ins Bett und der setzt sich halt, sie, also die Mutter setzt sich schon durch aber er sagt halt „Nein, ich will nicht ins Bett“

K: Da haben die andern Kinder einen Drache und der halt ein Boot und irgendwie ist der sauer auf die anderen, weil die haben einen Drachen und er hat nur ein Boot oder so was und dann sagt er irgendwie, dass Drachen voll doof sind und Boote viel besser sind oder so was, oder „man darf hier keine Drachen fliegen lassen“ glaub ich eher nicht (.) und dann gehen die halt mit dem Drachen weg und der spielt dann halt mit seinem Boot

K: Da spielt er halt noch und die Mutter sagt „Du musst jetzt Zähne putzen gehen“ und dann bewirft er die Mutter einfach mit einem Auto.

K: Da spielt er halt Video, PlayStation, X Box oder so was und dann ähm, fliegt halt die Fernbedienung gegen den Fernseher oder gegen das Glas und dann steht auf dem Fernseher „Game Over“ also Spiel vorbei

I: Und wie fühlt er sich dabei?

K: Schlecht also vielleicht finden die Eltern das nicht so gut, dass er da die Blumen umkippt hat

K: Da sagt der Vater „ Du darfst kein Eis“ und dann wirft er, also da sind die in einem Geschäft, und da wirft er einfach so Milchflaschen aus dem Regal und so

I: Wie fühlt er sich?

K: Der ist sauer, sauer irgendwie auf den Vater, dass er halt kein Eis darf

K: Da zieht er so einem Mädchen einfach an den Haaren ohne Grund irgendwie, also, dass Mädchen hat ihm ja gar nichts getan, also da sieht man ja zumindest nicht auf dem Bild

K: Also da (..) da macht der einfach mit der Schere so schnipp schnipp und so, also da bedroht er den Lehrer und der Lehrer ist vielleicht ein bisschen sauer auf den, er hat auch Angst davor

K: Da, (..) da ist er so sauer auf den Vater und macht so „Komm, irgendwie, ich schlag dich jetzt gleich“ und so. Also, der bedroht den Vater

K: Da (..) schämt er sich irgendwie, vielleicht, hat jetzt das Mädchen da Geburtstag, mit den hellen Haaren, und alle haben ein Geschenk für sie mitgebracht nur er hat kein Geschenk. Irgendwie so. also er schämt sich für irgendwas, oder ist traurig

K: Da weint er halt in seinem Bett, weswegen weiß man jetzt nicht aber er ist traurig

K: So, dann(..), spielen halt die anderen Kinder im Garten, oder was das ist, in der Schule halt, da spielen die mit dem Ball und so und der, ist irgendwie traurig, der spielt nicht, vielleicht zieht der sich zurück oder so was

K: Da geht der halt zur Schule und da, ist der irgendwie traurig, also man sieht jetzt nicht warum, aber er ist traurig.

K: Da sitzt er in seinem Bett, da macht der Hausaufgaben und dann gucken die abends einen Film und irgendwie geht es dem immer nicht so gut

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Traurig. Vielleicht denkt er ja an irgendetwas Trauriges

K: Und (.), da, da denkt vielleicht an seine Mutter, die ist tot und denkt dann so da dran oder so. Also da fühlt er sich halt so traurig und erschreckt sich so ein bisschen

K: Also der hat Angst vor Monstern oder irgendwie so, also vor Außerirdischen oder so

K: Da erinnert er sich vielleicht so an eine Fünf, also an schlechte Noten die er geschrieben hat und da schämt er sich so ein bisschen für oder er hat halt Angst so schlechte Noten zu schreiben

K: Da erinnert sich vielleicht dran, wie er im Krankenhaus lag und dass es ihm da gar nicht gut ging, aber, es könnte auch sein, dass der Angst davor hat, dass so was passiert

K: Also (.) da gehen die halt, die Eltern fahren irgendwo hin, dann guckt der Junge fernsehen und dann denkt der irgendwie daran, also er fände das jetzt total schlimm wenn die Eltern einen Autounfall oder so was hätten

Schritt 2

I: Super, so das waren schon die Bilder. Und jetzt les ich dir ein paar Aussagen vor und bitte dich mir zu erklären, was die bedeuten, ok?

K: Ok.

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: Also, jetzt zum Beispiel, wenn jemand jetzt 20 oder so ist, und dann guckt der immer noch „Kaju“ (?) oder so was oder Hello Kitty, dann denkt der halt „Aber das sind ja keine Filme, die man noch mit 20 guckt“ oder so was

I: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Also, dass man halt wenn man jetzt (..) sich zum Beispiel, nicht mit anderen so gut vertragen kann, und dass man sich häufig streitet und dass auch wenn der eine gute Idee hat, dass man dann trotzdem was zu meckern hat

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

K: Das man halt, wenn man was anfängt, und dann macht jemand anders eben was anderes und dann denkt man „Ach, das kann ich ja jetzt auch machen“ aber man lässt das andere einfach stehen und man macht das gar nicht zu Ende

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

K: Also, wenn jetzt zum Beispiel ein Junge in der Schule sitzt und, also die Schule dauert ja ziemlich lange, also, fast der halbe Tag und dann, kann er sich halt überhaupt nicht konzentrieren, also, nach einer halben Stunde oder so passt der halt gar nicht mehr auf, und denkt an was ganz anderes

I: Ich kann nicht lange still sitzen

K: Wenn man halt (..) also, man sitzt halt in der Schule und dann sitzt man da ja immer so lange auf dem Stuhl und da will man sich halt lieber bewegen und man fängt an zu kibbeln mit dem Stuhl und so

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören

K: Also wenn jemand anderes vielleicht/ also wenn man ein Spielzeug hat und jemand anders hat halt ein viel coolerer Spielzeug was man viel cooler findet, und dann macht man das einfach von dem so kaputt und so

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht

K: Also, wenn man zum Beispiel sich ein bisschen häufiger mit den Eltern streitet, dann sagen die „Ja, jetzt musst du aber ins Bett gehen“ und da macht man das einfach nicht und widerspricht den dann „Ne, ich mach das jetzt nicht“

I: Ich gehorche in der Schule nicht

K: Wenn der Lehrer jetzt zum Beispiel sagt „So, und jetzt pack dein Frühstück weg“, dann packt der das einfach nicht weg und isst einfach weiter

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen

K: Was heißt unterlegen? Dass man nichts wert ist? Ist das so ähnlich? Naja, also (..). Also wertlos, dass man, wenn die anderen so coole Klamotten an haben, und man selber so Sachen, die nicht so cool sind irgendwie, halt, dann fühlt man sich halt so wertlos, also, dass man halt überhaupt nichts gut hat, also dass man halt so doof ist und die anderen voll cool und so

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen

K: Also, wenn der/ wenn man jetzt so eine Arbeit bekommt, so einen Test, und (..) da schreibt man halt irgendwas hin, man überlegt gar nicht, was man da jetzt hinschreibt

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich

K: Also, wenn man jetzt zum Beispiel sagt „Komm mit mir da und da hin“ und man sagt „Ne, da hab ich irgendwie Angst, und da will ich nicht hingehen“

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle

K: Wenn man jemand jetzt aus Versehen jetzt so ein bisschen angerempelt hat so, dann, dann denkt man halt man hat ihm jetzt total weh getan, dass man irgendwie so alles, dass man halt jetzt für alles irgendwie so Schuld wär

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen

K: Also (...) wenn man jetzt so einen Test wieder kriegt, wenn man da jetzt, wenn da so eine Frage ist, und man da jetzt die Antwort hin schreibt und man ist sich aber jetzt nicht sicher ob das richtig oder falsch ist, man weiß nicht genau

I: Ich bin unaufmerksam oder leicht ablenkbar

K: Wenn man jetzt in der Schule halt aufpasst, im Unterricht, dann fliegt ein Vogel vorbei oder so was, am Fenster und dann guckt man halt auf den und passt nicht weiter auf

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig

K: Also, man macht immer nur das, was man selber will und nicht das, was die anderen machen wollen

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Also (..) wenn einer jetzt zum Beispiel sagt „Du siehst heute irgendwie doof aus“, dass man total, also dann ist man total sauer auf den oder schlägt den oder so was oder gibt halt total doofe Kommentare zurück

I: Ich drohe anderen, sie zu verletzen

K: Wenn einer jetzt zum Beispiel zu jemand gesagt hat „Haha, du hast eine Fünf geschrieben“ dann sagt man „Geh weg oder so, sonst schlag ich dich total ins Gesicht“ oder so

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Also, wenn jetzt (..) wenn man halt traurig ist. (..) Also, wenn jetzt jemand/ man hat in einer Arbeit eine Sechs geschrieben, und sonst schreibt man halt immer Einser oder Zweien, und dann ist man total traurig oder man könnte Angst haben, dass die Eltern auf einen sauer sind

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Wenn man jetzt irgendwie eine Vier, Fünf geschrieben hat, dann macht man sich Sorgen dass die Eltern jetzt irgendwie sauer auf einen sein könnten oder so.

I: Super, vielen Dank!

Testperson 10, männlich, 5 Jahre Schritt 1

I: Ok, Ich möchte gern, dass du mir jetzt erklärst, was auf den Bildern passiert.

K: Da denkt, da sieht der Junge wie das Mädchen mit der Giraffe spielt und mit dem Laster, dann wirft er sein Fahrrad hin und nimmt dem Mädchen das weg.

I: Erklär mir bitte, was da passiert

K: Da geht seine Familie wandern und da denkt er an den Sandkasten und wie er darin spielt. Da spielt er mit Kindern

K: Da ist er wütend auf seine Mama, seine Mutter

K: Da ist er wütend auf den Lehrer

K: Da ist er wütend auf einen Jungen weil er, irgendwas, irgendwas mit dem Ball gemacht hat.

K: Da fragt er seine Mama, ob er einen Kuchen backen darf. Da sagt seine Mutter „ja“ und dann tut er da Mehl rein und lässt es einfach stehen und geht nach draußen und spielt Basketball.

K: Da will der einen Baum malen aber er kann das irgendwie nicht. Der versucht das, aber er schafft das irgendwie nicht, einen Baum zu malen. Und dann pfeift er, will es ihm keinen Spaß machen.

K: Da macht er Hausaufgaben und will nach draußen einfach

K: Da sitzt er in der Schule und ihm ist langweilig und denkt an Fußball

K: Da wackelt er so mit dem Stuhl

K: Da wirft er mit dem Besteck rum beim Essen

K: Da stört er die in der Schule (..) der macht da so verrückte Sachen.

K: Da reißt er von seiner Schwester von ihrem Hasen das Ohr ab. Da guckt er ganz böse

K: Da reißt er Papier raus aus einem Buch

K: Da schneidet er von seiner Mutter mit der Schere die Henkel ab, und er guckt auch ganz böse

K: Da sagt die Mutter, er soll sein Zimmer aufräumen, aber er will das einfach nicht.

K: Da darf er Fernsehgucken, dann sagt seine Mutter „ das reicht jetzt“, dann guckt er einfach weiter und dann stellt sich die Mutter vor das Fernsehen und er soll aufräumen

K: Da isst er sein Pausenbrot in der Schule und er darf das eigentlich nicht.

K: Da spricht er die an und die findet das nicht schön, der Lehrer sagt dann „leise“ weil der quatscht so laut.

K: Der Lehrer sagt, man soll nicht auf dem Trampolin hüpfen aber er beachtet das nicht und dann hüpfen der einfach da drauf

K: Da ist dem Jungen langweilig in der Schule und er will einfach nach Hause. Und er ist traurig

K: Da ist der traurig beim Essen, er fühlt sich nicht wohl

K: Da läuft er auf einer Mauer und die finden das nicht toll und die, die kann da gar nicht hingucken.

I: Was meinst du, wie fühlen die sich da unten?

K: Nicht so gut

K: Da macht der Junge auf dem Fahrrad Kunststücke und er darf das eigentlich nicht.

K: Da brennt der Junge eine Zeitung an und der Junge findet das witzig und die Mutter erschreckt sich

K: Da füttert das Mädchen den Hund und der Junge kann da gar nicht hingucken.

I: Was meinst du, wie fühlt der sich?

K: (...) Blöd

K: Da sagt der Vater, er soll in die Schule aber der Junge fühlt sich ängstlich (..) ich glaub, dass ist auch bei dem Hund, da hat er sich ängstlich, glaub ich, gefühlt

K: Da denkt der Junge an Basketball.

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Nicht so wohl.

K: Da ist Gewitter und der Junge hat Angst

K: Da fällt dem Jungen ein Glas runter und als er im Bett lag hat er da noch immer Angst.

K: Da zieht der Junge den anderen runter und in der Schule hat er immer noch Angst und denkt da ran.

K: Da sagt die Lehrerin er hat eine 1 und dabei kriegt er rote Backen

I: Was meinst du, wie fühlt er sich?

K: Nicht so wohl.

K: Da ist sein Kindergeburtstag und der Junge fühlt sich nicht wohl.

K: Da wollte der Junge sich wieder mit ihm vertragen (...) der Junge kriegt dann rote Backen.

K: Da ist ihm langweilig in der Schule, da kommt ein Vogel vorbei und dann guckt er aus dem Fenster.

K: Da spielen die Tennis oder so, (..) und da sieht er wie der Fußball spielt und das es blöd ist, dass der alleine spielt, dann lässt der einfach den Schläger fallen und der andere ist traurig

K: Da sagt die Mutter, er soll ins Bett gehen, aber er will nicht.

K: Ähm (.) da haben die anderen Kinder einen Drachen. Aber er hat keinen und dafür sagt er aber, er hat ein Boot und dann sind die traurig

K: Da sagt die Mama, er soll seine Zähne putzen, aber der Junge will nicht und dann bewirft er seine Mutter mit einen Auto

K: Da spielt er Autorennen auf der Wii und da stehe (.) das kann ich nicht lesen, und dann wirft er die Fernbedienung gegen den Fernseher

K: Da fragt er seinen Vater ob er ein Eis darf, dann sagt der Vater nein und dann wirft er die Milch auf den Boden

K: Da zieht er einem Mädchen an den Haaren. Er findet es lustig und dem Mädchen tut es weh

K: Da wirft der Junge eine Schere auf den Lehrer

K: Da ist er wütend auf seinen Vater und will den boxen

K: Da ist er wieder auf einem Geburtstag und dem Jungen ist das peinlich

K: Da ist der Junge traurig

K: da ist der Junge traurig weil er ausgeschieden wurde

K: Da fühlt der Junge sich peinlich.

I: Woran erkennst du das?

K: An dem Gesicht

K: Da guckt er mit seinen Eltern Fernsehen und er fühlt sich noch immer peinlich

K: Da denkt er an seine Mutter, dass sie stirbt

I: Wie fühlt er sich?

K: Ängstlich oder peinlich, ich weiß es nicht

K: Er hat Angst vor Monstern

K: Da hat er Angst dass er in der Schule eine 5 kriegt

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

K: Da gehen seine Eltern Autofahren und der Junge hat Angst dass sie einen Autounfall haben

Schritt 2

I: Ich verhalte mich zu jung für mein Alter

K: (5) dass der das/ man, dass er einfach älter sein will

I: Kannst du mir das näher erklären?

K: Ich weiß es nicht

I: Was bedeutet: Ich streite häufig oder widerspreche viel

K: Das man (...) weiß ich nicht.

I: Überleg mal

K: Dass man sich oft mit einem streitet (...) und das mit dem anderen, das weiß ich nicht.

I: widersprechen?

K: ja

I: Kennst du das Wort?

K: Nein

I: Ich bringe Dinge, die ich anfangs nicht zu Ende
K: Dass man Dinge macht, die man dann nicht mehr zu Ende macht.

I: Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen
K: weiß ich nicht

I: Ich kann nicht lange still sitzen
K: Dass man nicht lange sitzen kann und still bleibt (..) dann macht man so Quatsch, man fängt dann an zu spielen (..) und wenn man dann im Theater ist, dann soll man ja nicht spielen. Im Theater in der Schule ist das genauso. (..) dann muss ich mich immer auf den Boden setzen und still sitzen

I: Ich mache Sachen kaputt, die Anderen gehören
K: dass dann die anderen sauer sind (..)
I: und was macht man dann?
K: Weiß ich nicht

I: Ich gehorche meinen Eltern nicht
K: Wenn die Eltern was sagen und die Kinder gehorchen nicht (..) die Kinder machen dann was anderes

I: Ich gehorche in der Schule nicht
K: Dass man dann nicht auf den Lehrer hört oder auf die Lehrerin, dann macht man dann was ganz anderes

I: Ich fühle mich wertlos oder unterlegen
K: Ich weiß nicht was das heißt
I: Weißt du was Wertlos heißt?
K: Nein
I: Weißt du denn was unterlegen heißt?
K: Nein

I: Ich tue etwas, ohne zu überlegen
K: Dass man Dinge macht, und man nicht weiß, was man so machen soll

I: Ich bin zu furchtsam oder ängstlich
K: Dass man Angst hat

I: Ich habe zu starke Schuldgefühle
K: Das versteh ich nicht (..) das kenn ich nicht

I: Ich bin unsicher oder werde leicht verlegen
K: keine Ahnung, das weiß ich nicht

I: Ich bin un aufmerksam oder leicht ablenkbar
K: dass man abgelenkt wird

I: Ich bin eigensinnig oder dickköpfig
K: Was heißt dickköpfig? Dass mein Kopf fett ist? (Kichern)
I: Nein, nicht ganz (lachen). Weißt du denn was eigensinnig heißt?
K: Nein

I: Ich bin ein Hitzkopf oder werde leicht wütend

K: Dass man hitzköpfig ist?

I: Nein.

K: Ich weiß nicht, was das heißt

I: Ich drohe Anderen, sie zu verletzen

K: Dass man einen verletzt

I: Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen

K: Das weiß ich nicht.

I: Welches Wort kennst du denn?

K: Ich weiß nur, was traurig heißt.

I: Was heißt das denn?

K: Wenn man sich weh tut (..) wenn man auf einen spitzen Stein fällt

I: Ich mache mir viele Sorgen

K: Wenn die Eltern einen Unfall haben (..)

Anhang III: Protokollbogen der Playtestung

Name des Kindes: _____

Alter:

Geschlecht: Männlich Weiblich

Name Tester: _____

Einführungsfragen

1. Hast du einen eigenen Computer?
2. Wofür benutzt du deinen/den Computer? Spielen? Internet? Sonstiges?
3. Wie oft sitzt du in der Woche am Computer?
4. Wie lange sitzt du dann am Computer?

Generelle Einführung

Heute darfst du ein ganz neues Spiel auf dem Laptop spielen! Du bist einer der ersten Kinder, das das Spiel spielen darf und weil es noch nicht ganz fertig ist, brauchen wir deine Hilfe um es noch besser zu machen! Ich werde dir beim Spielen zusehen und dir währenddessen auch ein paar Fragen stellen. Danach werden wir uns noch ein wenig Unterhalten damit ich den Spiele Entwicklern sagen kann, was du darüber denkst. (Du bekommst nun Kopfhörer und) die Stimme sagt dir was du zu tun hast. Bist du bereit? Hör dir alles ganz genau bis zum Ende an.

➔ Start/ Wähle deine Spielfigur

*Hi, ich bin Tommy. Ich möchte dich gerne näher kennen lernen. Dafür zeige ich dir jetzt ein paar Geschichten. Klicke jetzt unten auf den Pfeil, um weiter zu kommen ➔ **Weiter***

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

➔ „Was passiert da jetzt? Was will Tommy von dir?“

Das was du hier anklickst, wird natürlich an niemanden weitergegeben. Deswegen bitte ich dich, immer ganz ehrlich zu antworten. Komm, wir probieren das jetzt einmal gemeinsam aus.

→ Klickt Kind weiter oder wartet es auf Aufforderung?

Ich mag Schokolade → Weiter

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

→ Kind soll klicken. Fragen „Was bedeutet das jetzt?“

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

→ „Wann klickt man das rote Kreuz? Wann klickt man auf das grüne Häkchen? Was passiert dann?“

→ Beobachtung währenddessen: Wird das Thermometer intuitiv richtig bedient?

→ Lässt das Kind Tommy/Conny „ausreden“ oder werden schon vorher Thermometer-/Weiterbuttons geklickt? (bei Kopfhörern nicht zu beobachten)

DANACH:

1. Worum, glaubst du, geht es in dem Spiel?

2. Auf wen bezieht sich der Satz „Ich mag Schokolade“? (Auf dich oder auf Tommy/Conny?)

3. Wozu gibt es das Thermometer?

4. Was bedeutet „0“ auf dem Thermometer?

5. Was bedeutet „1“ auf dem Thermometer?

6. Was bedeutet „2“ auf dem Thermometer?

Items

1. Nach dem ersten Bild:
➔ **Was musst du jetzt als nächstes tun?** (grünen Pfeil klicken)

2. Nach dem zweiten Bild:
➔ **Was musst du jetzt als nächstes tun?** (auf dem Thermometer einschätzen, wie sehr der Satz auf mich zutrifft).

→ Was würdest du jetzt anklicken? _____ (Antwort) Und was bedeutet das?

→ Auf wen bezieht sich die Aussage „Ich fühle mich zu jung für mein Alter?“

Nach dem dritten Bild:

→ Wieso gibt es an dieser Stelle kein Thermometer? (Weil die Geschichte noch nicht fertig ist/ weil noch nicht alle Bilder gezeigt wurden)

Viertes Bild („Ich streite häufig“ Bild 2 wird gezeigt, dann das dritte von dem Item)

→ Wie viele Bilder wurden gezeigt? Warum glaubst du, dass ___ Bilder gezeigt wurden? Was bedeutet das?

→ Was würdest du jetzt anklicken? (Antwort) Und was bedeutet das?

→ Auf wen bezieht sich die Aussage „Ich streite häufig oder widerspreche viel“?

Bild „Ich mag Tiere“

→ Was würdest du jetzt klicken? (Antwort) Und was bedeutet das?

➔ **Auf wen bezieht sich die Aussage „Ich mag Tiere“?**

Usability Fragen nach dem Spiel

1. Hat dir das Spiel Spaß gemacht?

1	2	3	4	5
NEIN		Ein wenig		JA

2. Was musstest du im Spiel machen?

3. War das Spiel zu einfach? Zu Schwer? Genau Richtig?

1	2	3	4	5
Zu Schwer		Genau Richtig		Zu Einfach

4. Was hat **dir** am **Besten** an dem Spiel gefallen? Warum?

5. Was hat dir an dem Spiel **NICHT** gefallen? Warum?

6. Wie sehr hat dir das Spiel gefallen?

1	2	3	4	5
Ich hasse es		Weder hassen noch lieben		Ich liebe es

7. Hat dich irgendwas frustriert während dem Spiel?

8. Für wen ist das Spiel? Für dich oder jemand anderen?(jüngere/ältere Kinder?)

9. Was sollten die Entwickler noch in das Spiel einfügen? Was sollten sie weglassen?

TOP PROBLEMS

Jetzt zum zweiten Teil in diesem Spiel

Ich les dir davon die Instruktion, die vorher vom Computer vorgelesen wurde, jetzt selbst vor, weil das mit dem Ton noch nicht funktioniert“ (Irgendwas sagen, dass die Kiddies bescheid wissen ☺)

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

Du siehst gleich diese 8 Problemfelder. Klicke dann auf ein Problemfeld um es dir genauer anzuschauen. Sieh dir alle Problemfelder nacheinander an. Klicke dafür auf das erste Bild. (Kind klickt)

„Klicke jedes der Probleme an, um zu hören, was das für ein Problem ist.

Wenn du glaubst, dass dich eines dieser Probleme beschäftigt, dann gib an, **wie sehr** es dich beschäftigt. Dafür bewegst du den Strahl unter dem Bild zwischen den Zahlen 0 und 10. 0 steht dafür, dass es dich gar nicht beschäftigt und 10 steht dafür, dass dich dieses Problem sehr beschäftigt und. Du kannst so viele Probleme auswählen wie du möchtest.

Wenn dich keines der Bilder aus dem Feld als Problem beschäftigt, dann wähle einfach keines aus. Klicke unten auf das Kreuz und du kommst zurück zur Übersicht mit allen 8 Problemfeldern. „

„Du kannst auch so viele Problemfelder auswählen wie du möchtest“

➔ **Was musst du jetzt tun? Warum musst du das jetzt tun?**

Kind soll ein bisschen rumklicken und, nur als Beispiel, eines auswählen und raten. Dann fragen:

➔ **Was bedeutet das jetzt?**

➔ Weiter

„Hier siehst du noch einmal alle Problemfelder. Wähle bitte zum Schluss noch aus, welches davon dein **grösstes** Problem ist. Dafür klickst du auf die 1. Danach gibst du an, welches Problem dein zweitgrösstes Problem ist, indem du auf die 2 klickst. Und dann, welches dein drittgrösstes Problem ist. Dafür klickst du auf die 3.

Wenn du fertig bist, klicke auf den Pfeil unten – dann hast du es geschafft!“

➔ **Was musst du jetzt tun? (Was bedeutet das?)**

10. Hat dich irgendwas frustriert während dem Spiel?

11. Wie haben dir die Figuren in dem Spiel gefallen?

12. Für wen ist das Spiel? Für dich oder jemand anderen?(jüngere/ältere Kinder?)

13. Was sollten die Entwickler noch in das Spiel einfügen? Was sollten sie weglassen?

Anhang IV: Information über die Untersuchung für die Schulen

Sehr geehrte LehrerInnen,

Wir sind StudentInnen der Psychologie an der Universität Wien und führen derzeit im Rahmen unserer Diplomarbeit eine Studie zu Einstellungen und Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen durch.

Wir laden Sie herzlich ein, an unserer Untersuchung teilzunehmen und würden uns sehr freuen, wenn Sie uns bei unserer Arbeit unterstützen würden.

Die Teilnahme an einer Untersuchung ist freiwillig und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen durch Sie beendet werden, ohne dass Ihnen hierdurch Nachteile entstehen.

1. Was ist der Zweck der Untersuchung?

Der Zweck dieser wissenschaftlichen Untersuchung ist die Überprüfung eines **neu entwickelten Verfahrens** zur Erfassung der psychischen Gesundheit im Kindes - und Jugendalter. Um wissenschaftlichen Standards zu genügen, benötigen wir im Rahmen unserer Diplomarbeit eine möglichst große Gruppe von 6 bis 12-jährigen Kindern, denen wir dieses Verfahren vorgeben können.

Mit Hilfe von derartigen psychologischen Fragebögen können mögliche „Problemfelder“ früh genug erkannt werden. Denn obwohl bis zu 21% der Kinder und Jugendlichen an psychischen Gesundheitsproblemen leiden, werden viele nicht identifiziert und behandelt. Stigma, mangelndes Bewusstsein und Fehlinformationen rund um psychische Gesundheitsprobleme führen dazu, dass bis zu 80% der Kinder und Jugendlichen die an psychischen Gesundheitsproblemen leiden eine Behandlung vorenthalten wird, die ihr Leben verändern könnte.

Im Zuge dessen hat unsere Arbeitsgruppe ein Verfahren, das Verhalten und Einstellungen hinsichtlich Auffälligkeiten überprüft, neu entwickelt. Die Fragen werden nicht wie üblich im schriftlichen Fragebogenformat sondern anhand von **Comics (Bildgeschichten) am Computer** vorgegeben.

Bei herkömmlichen Fragebögen stellt sich nämlich - besonders für das Kindesalter – ein schwerwiegendes Problem: Sie bestehen aus mehreren schriftlichen Aussagen, welche von den Kindern selbstständig gelesen und beantwortet werden sollen. Hierfür mangelt es insbesondere jungen Kindern häufig an hinreichendem Wortschatz und Leseverständnis, sowie der Fähigkeit zum abstrakten Denken.

Das im Rahmen dieser Diplomarbeit erarbeitete Verfahren versucht nun diese Probleme anhand von bildlicher anstatt sprachlicher Darstellung der Aussagen

zu umgehen. Es geht bei dieser Untersuchung nicht um eine individuelle Beurteilung der Kinder sondern um eine wissenschaftliche Überprüfung, ob diese Art der Vorgabe tatsächlich Vorteile gegenüber der herkömmlichen hat.

2. Wie läuft die Untersuchung ab?

Die Untersuchungsdauer wird sich maximal auf eine Schulstunde zu je zwei Terminen belaufen. Es werden dabei den Kindern zuerst Bildergeschichten (Comics) am Computer oder Laptop gezeigt und dazu Fragen gestellt, wobei sich die Kinder selbständig durch das Programm „klicken“ können. Außerdem wird ein schriftlicher Fragebogen vorgelegt, der ggf. gemeinsam von uns mit den Kindern ausgefüllt wird, und ein weiteres Verfahren, welches Bildergeschichten präsentiert. Zusätzlich werden den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten Fragebögen gegeben.

Den LehrerInnen steht es frei, Fragebögen über die SchülerInnen auszufüllen, da dies möglicherweise einen zu großen Arbeitsaufwand bedeuten könnte.

3. Wann wird die Untersuchung vorzeitig beendet?

Ihre Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Sie können jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, Ihre Teilnahmebereitschaft ablehnen oder widerrufen und aus der Untersuchung ausscheiden, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

4. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Untersuchung gesammelten Daten verwendet?

Alle erhobenen Daten unterliegen der Schweigepflicht, werden streng vertraulich behandelt und unter Beachtung des Datenschutzes statistisch ausgewertet.

5. Entstehen für die Teilnehmer Kosten?

Durch Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung entstehen für Sie keine Kosten.

6. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen

Für weitere Fragen im Zusammenhang mit dieser Untersuchung stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung.

Email: [REDACTED]

Tel.Nr.: [REDACTED] (Laura Winkelmann) oder

[REDACTED] (Constanze Otto)

Mit freundlichen Grüßen,

Johannes Engler, Constanze Otto, Ina Maria Landrock, Laura Winkelmann

Anhang V: Einverständniserklärung zur Untersuchung für die Eltern

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte!

In der Schule, die ihr Kind derzeit besucht, soll eine wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt werden, in der es darum geht, ein **neu entwickeltes Verfahren, welches die psychische Gesundheit im Kindesalter erfassen soll, auf seine Gültigkeit hin zu überprüfen**. Diese Studie wird sich auf jeweils max. 45 Minuten an zwei Terminen belaufen.

Warum wurde ein neues Verfahren entwickelt?

Psychische Gesundheit ist, ebenso wie die körperliche Gesundheit, ein wichtiger Schutzfaktor für die Anforderungen des Lebens. Je früher mögliche Problemfelder identifiziert werden können, desto gezielter kann geholfen werden. Daher sind Verfahren, die die psychische Gesundheit im Kindesalter erfassen, von großer Bedeutung.

Normalerweise wird die psychische Gesundheit mittels schriftlicher Fragebögen erhoben, die die Kinder selbstständig zu lesen und zu beantworten haben. Nun stellen sich dabei jedoch zwei große Herausforderungen ein: Sowohl das Lesevermögen wie auch die Fähigkeit zum abstrakten Denken sind bei jüngeren Kindern möglicherweise noch nicht ausreichend ausgebildet. Dies kann dazu führen, dass Fragebögen nicht adäquat beantwortet werden *können*.

Um diese Schwierigkeiten zu umgehen, wurde ein neues Verfahren für den Computer entwickelt. Zur Erfassung der psychischen Gesundheit im Kindesalter werden nun Comics (Bildgeschichten) am Computer gezeigt und jegliche Aussagen vom Computer vorgelesen. Dies soll das Verständnis der Kinder für die Aussagen unterstützen.

Die vorliegende Studie

Unsere Studiengruppe will damit überprüfen, ob das von uns entwickelte comicbasierte Verfahren besser von Kindern angenommen wird als der ursprüngliche schriftliche Fragebogen. Die Studie dient also der reinen Überprüfung des neu entwickelten Verfahrens, und ob eine solche neue Form der Vorgabe besser für das Verständnis von Kindern ist. Zusätzlich werden zwei weitere Verfahren vorgegeben: Zum einen zur Erfassung des abstrakten Denkens sowie ein Fragebogen, der ebenfalls die psychische Gesundheit erfasst.

Selbstverständlich stehen dabei die Bedürfnisse ihres Kindes im Vordergrund! Es können

jederzeit Pausen gemacht werden und wir werden die Untersuchung kindgerecht gestalten.

Als weitere Informationsquelle bitten wir Sie, die beigefügten Fragebögen in Bezug auf ihr Kind auszufüllen. Dies wird insgesamt ca. 30-45 Minuten beanspruchen.

Diese Studie wird im Rahmen unserer Diplomarbeit unter der Betreuung von Univ- Prof. Dr. Sprung am psychologischen Institut der Universität Wien durchgeführt. Alle Informationen und Ergebnisse werden selbstverständlich vertraulich behandelt, unterliegen der Schweigepflicht und werden unter Beachtung des Datenschutzes statistisch ausgewertet.

Bei Einverständnis der Teilnahme Ihres Kindes an der Untersuchung bitten wir Sie, diese Mitteilung zu unterschreiben und Ihrem Kind, zusammen mit den ausgefüllten Fragebögen in die Schule mitzugeben.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns bei unserer Arbeit unterstützen würden.

Mit freundlichen Grüßen,

Johannes Engler, Ina Maria Landrock, Constanze Otto und Laura Winkelmann

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein Kind,

_____;

geboren am _____, an der Untersuchung teilnimmt.

Klasse des Kindes: _____

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

Anhang VI: Ergebnistabellen der Wilcoxon - Tests zur Überprüfung der Unterschiede in der Höhe der Problemwerte - Kind, Eltern und Lehrer

Tabelle 1

Wilcoxon-Tests der Verfahren MC, BPM-Y, CBCL und TRF in der Total-Skala

	MC/BPM-Y	MC/CBCL	BPM-Y/CBCL	MC/TRF	BPM-Y/TRF	CBCL/TRF
<i>M</i>	12.45/10.22	12.45/4.8	10.22/4.8	12.45/2.96	10.22/2.96	4.8/2.96
<i>T</i>	1438	249	241	41	45.5	116.5
Sign. (2-Seitig)	.030	.000*	.000*	.000*	.000*	.001*

Anmerkung. T = kleinere der beiden Rangsummen.
p < .0083*

Tabelle 2

Wilcoxon-Tests der Verfahren MC, BPM-Y, CBCL und TRF in der Internalizing-Skala

	MC/BPM-Y	MC/CBCL	BPM-Y/CBCL	MC/TRF	BPM-Y/TRF	CBCL/TRF
<i>M</i>	4.7/3.79	4.7/1.14	3.79/1.14	4.7 /0.48	3.79 /0.48	1.14/0.48
<i>T</i>	933	75.5	104.5	0	0	11.5
Sign. (2-seitig)	.001*	.000*	.000*	.000*	.000*	.006*

Anmerkung. T = kleinere der beiden Rangsummen.
p < .0083*

Tabelle 3

Wilcoxon-Tests der Verfahren MC, BPM-Y, CBCL und TRF in der Externalizing-Skala

	MC/BPM-Y	MC/CBCL	BPM-Y/CBCL	MC/TRF	BPM-Y/TRF	CBCL/TRF
<i>M</i>	3.4/2.7	3.4/1.34	2.7/1.34	3.4 /0.7	2.7 /0.7	1.34/0.7
<i>T</i>	1203	297.5	280.5	91.5	69.5	58.5
Sign. (2-seitig)	.173	.000*	.000*	.000*	.000*	.008*

Anmerkung. T = kleinere der beiden Rangsummen.
p < .0083*

Tabelle 4

Wilcoxon-Tests der Verfahren MC, BPM-Y, CBCL und TRF in der Skala Attention

	MC/BPM-Y	MC/CBCL	BPM-Y/CBCL	MC/TRF	BPM-Y/TRF	CBCL/TRF
<i>M</i>	4.35/3.7	4.35/2.32	3.7/2.32	4.35 /1.79	3.7 /1.79	2.32/1.79
<i>T</i>	1487.5	433	514.5	121.5	188	116
Sign. (2-seitig)	.180	.000*	.001*	.000*	.000*	.027

Anmerkung. T = kleinere der beiden Rangsummen.
p < .0083*

Anhang VII: Ergebnistabellen der partiellen Korrelationen zwischen den Skalen pro Verfahren, kontrolliert nach Alter

Tabelle 1

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der BPM-Y und des MC, kontrolliert nach Alter

MC	BPM-Y			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.60**	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.000			
N	116			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.45**	—	—
Sign. (2-seitig)		.000		
N		116		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.50**	—
Sign. (2-seitig)			.000	
N			116	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.55**
Sign. (2-seitig)				.000
N				116

Anmerkung. * p < .05 ** p < .01

Tabelle 2

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL (analog BPM-Y) und des MC, kontrolliert nach Alter

	CBCL
--	-------------

MC	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.18	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.130			
N	76			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.06	—	—
Sign. (2-seitig)		.620		
N		76		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.07	—
Sign. (2-seitig)			.561	
N			76	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.05
Sign. (2-seitig)				.680
N				76

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

Tabelle 3

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL (analog BPM-Y) und des BPM-Y, kontrolliert nach Alter

BPM-Y	CBCL			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.22	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.069			
N	69			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.09	—	—
Sign. (2-seitig)		.515		
N		69		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.07	—
Sign. (2-seitig)			.555	
N			69	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.10
Sign. (2-seitig)				.424
N				69

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

Tabelle 4

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und des MC, kontrolliert nach Alter

MC	TRF			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.24	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.078			
N	56			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	-.03	—	—
Sign. (2-seitig)		.847		
N		56		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.22	—
Sign. (2-seitig)			.112	
N			56	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.22
Sign. (2-seitig)				.107
N				56

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

Tabelle 5

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und des BPM-Y, kontrolliert nach Alter

BPM-Y	TRF			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.17	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.228			
N	52			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.18	—	—
Sign. (2-seitig)		.217		
N		52		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.19	—
Sign. (2-seitig)			.172	
N			52	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.30*
Sign. (2-seitig)				.034

N	52
---	----

Anmerkung. * p < .05 ** p < .01

Tabelle 6

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und der CBCL (analog BPM-Y), kontrolliert nach Alter

CBCL	TRF			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.33*	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.037			
N	42			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.37*	—	—
Sign. (2-seitig)		.016		
N		42		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.35*	—
Sign. (2-seitig)			.027	
N			42	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.39*
Sign. (2-seitig)				.011
N				42

Anmerkung. * p < .05 ** p < .01

Anhang VIII: Ergebnistabellen der partiellen Korrelationen zwischen den Skalen pro Verfahren, kontrolliert nach Geschlecht

Tabelle 1

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der BPM-Y und des MC, kontrolliert nach Geschlecht

MC	BPM-Y			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.61**	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.000			
N	116			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.44**	—	—
Sign. (2-seitig)		.000		
N		116		
ATT				

Korrelationskoeffizient	—	—	.48**	—
Sign. (2-seitig)			.000	
N			116	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.55**
Sign. (2-seitig)				.000
N				116

Anmerkung. * p < .05 ** p < .01

Tabelle 2

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL (analog BPM-Y) und des MC, kontrolliert nach Geschlecht

MC	CBCL			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.16	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.169			
N	76			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.08	—	—
Sign. (2-seitig)		.513		
N		76		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.05	—
Sign. (2-seitig)			.658	
N			76	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.04
Sign. (2-seitig)				.719
N				76

Anmerkung. * p < .05 ** p < .01

Tabelle 3

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der CBCL (analog BPM-Y) und des BPM-Y, kontrolliert nach Geschlecht

BPM-Y	CBCL			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.22	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.068			
N	69			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.11	—	—

Sign. (2-seitig)		.396		
N		69		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.18	—
Sign. (2-seitig)			.149	
N			69	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.18
Sign. (2-seitig)				.132
N				69

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

Tabelle 4

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und des MC, kontrolliert nach Geschlecht

MC	TRF			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.23	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.087			
N	56			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.00	—	—
Sign. (2-seitig)		.987		
N		56		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.15	—
Sign. (2-seitig)			.273	
N			56	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.18
Sign. (2-seitig)				.198
N				56

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

Tabelle 5

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und des BPM-Y, kontrolliert nach Geschlecht

BPM-Y	TRF			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.19	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.194			

N	52			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.19	—	—
Sign. (2-seitig)		.193		
N	52			
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.18	—
Sign. (2-seitig)			.219	
N			52	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.29*
Sign. (2-seitig)				.040
N				52

Anmerkung. * p < .05 ** p < .01

Tabelle 6

Partielle Korrelationen zwischen den Skalen der TRF (analog BPM-Y) und der CBCL (analog BPM-Y), kontrolliert nach Geschlecht

CBCL	TRF			
	INT	EXT	ATT	TOTAL
INT				
Korrelationskoeffizient	.30	—	—	—
Sign. (2-seitig)	.056			
N	42			
EXT				
Korrelationskoeffizient	—	.38*	—	—
Sign. (2-seitig)		.014		
N		42		
ATT				
Korrelationskoeffizient	—	—	.31	—
Sign. (2-seitig)			.052	
N			42	
TOTAL				
Korrelationskoeffizient	—	—	—	.35*
Sign. (2-seitig)				.026
N				42

Anmerkung. * p < .05 ** p < .01

Lebenslauf

Persönliche Daten

Laura Winkelmann

Schule und Studium

seit 10/2007

Universität Wien
Studium der Psychologie
Vordiplom: 02/2010 (1,7)

02/2012 - 07/2012

Universität Kopenhagen
Auslandssemester

10/2010 - 09/2011

Leistungsstipendium nach dem
Studienförderungsgesetz der Universität
Wien

08/1998 - 06/2007

Beethoven-Gymnasium, Bonn
Abschluss: Abitur (1,7)

09/2005- 12/2005

Trinity College, Teignmouth, GB
Auslandstrimester

08/1994 - 08/1998

Montessori-Grundschule, Bonn

Praktika

07/07/2011 - 15/10/2011

Department für evidenzbasierte Medi-
zin und klinische Epidemiologie, Do-
nau-Universität, Krems
Mitwirkung bei wissenschaftlicher Re-
cherche und Verfassen von Fachartikeln
im Bereich psychologischer Evaluation

05/07/2010 - 13/08/2010

Spezialambulanz für Psychosen und
Bipolare Störungen, Universitätsklini-
kum Eppendorf, Hamburg
Unterstützende Tätigkeit bei Gruppen-
therapien und im diagnostischen Prozess

Arbeitserfahrungen

seit 01/11/2011

Department für evidenzbasierte Medizin und klinische Epidemiologie, Donau-Universität, Krems
Werkstudentische Tätigkeit

07/2012-03/2013

Uniseminar GmbH
Erstellung von käuflichem Material zur Prüfungsvorbereitung, Psychologie

06/2008 - 12/2009

BACA Kunstforum, Wien
Tätigkeit als Aufsicht und im Servicebereich

11/2010 - 01/2012
07/2002 - 09/2007
seit 10/2012

Wöchentliche Kinderbetreuung

EDV - Kenntnisse

Programme

MS- Office, SPSS

Fremdsprachen

Deutsch
Englisch

Muttersprache
fließend in Wort und Schrift (Cambridge Certificate: Note A)

Französisch
Italienisch

erweiterte Kenntnisse
erweiterte Kenntnisse

Interessen

Reisen, Vereinsrudern GRV
Bonn, Yoga