

Juen, Florian / Schick, Andreas / Cierpka, Manfred und Benecke, Cord
**Verhaltensprobleme und das Erkennen mentaler Zustände im
Vorschulalter**

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58 (2009) 6, S. 407-418

urn:nbn:de:bsz-psydok-49043

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Verhaltensprobleme und das Erkennen mentaler Zustände im Vorschulalter

Florian Juen, Andreas Schick, Manfred Cierpka und Cord Benecke

Summary

Behavior Problems and Identification of Mental States in Preschoolers

Aim of the study is to present a method to map the ability of children to identify emotions and intentions in emotionally relevant situations (*intentional and emotional reflectiveness*). Moreover we analyze interrelation between this ability and behavior problems. Therefore we administered Story Stem Interviews with 70 children and added demand questions focusing emotions and intentions of diverse characters within the child constructed stories. All the given answers we displayed on a six-ary scale. To review the clinical relevance we correlated this measure with questionnaire-based behavior screenings by educators in kindergarten. We found correlations between behavior problems and especially answers to emotion questions (*emotional reflectiveness*). We regard this as evidence that the ability to identify emotions and intentions in others has an important protective function even in childhood.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 58/2009, 407-418

Keywords

reflectiveness – Story Completion Task – mental states – preschoolers

Zusammenfassung

Es wird eine Methode vorgestellt, die die Fähigkeit von Vorschulkindern erfasst, Emotionen und Intentionen in emotional bedeutsamen Situationen zu erkennen (*intentional reflectiveness und emotional reflectiveness*). Zudem werden Zusammenhänge zwischen dieser Fähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten analysiert. Dazu wurden 70 Kinder am Ende von Geschichten, die sie im Rahmen eines Story Stem Interviews selbst konstruiert hatten, einerseits nach Handlungsintentionen, andererseits nach emotionalen Zuständen einzelner Spielfiguren gefragt. Die Antworten wurden anhand einer sechsstufigen Ratingskala abgebildet. Die damit erhobenen Werte werden dann in Zusammenhang gebracht mit dem per Fragebogen von den ErzieherInnen im Kindergarten eingeschätzten Verhalten der Kinder. Dabei zeigt sich,

dass hohe *emotional reflectiveness* signifikant mit erhöhter psychosozialer Anpassung in Zusammenhang steht. Wir verstehen dies als Hinweis darauf, dass die Fähigkeit, Emotionen in anderen zu erkennen und zu benennen eine wichtige protektive Funktion bereits im Kindesalter ausübt.

Schlagwörter

Reflectiveness – Geschichtenergänzungsverfahren – mentale Zustände – Vorschulalter

1 Theoretischer Hintergrund

Die Fähigkeit, mentale Prozesse bei sich und bei anderen wahrzunehmen und zu verstehen, ist eine bedeutsame menschliche Kompetenz, die vor allem im Bereich der Beziehungsgestaltung von hoher Relevanz ist. Diese Kompetenz entwickelt sich in der Interaktion mit bedeutungsvollen Bezugspersonen (Arbeitskreis-OPD, 2006; Fonagy et al., 2002; Fonagy, Steele, Steele, Target, 1997). Dabei hat auch die Fähigkeit der Bezugsperson, das Kind als eigenständiges psychisches Wesen wahrzunehmen, eine wichtige Funktion (Meins, Fernyhough, Fradley, Tuckey, 2001; Sharp u. Fonagy, 2008), indem es die Entstehung einer sicheren Bindungsbeziehung wahrscheinlicher macht (Meins et al., 2002) und dem Kind die mentale Repräsentation seiner eigenen psychischen Innenwelt ermöglicht. Dies ist eine wichtige Komponente in Prozessen der Emotionsregulierung. Der Kontakt zwischen Kind (bereits im Säuglingsalter) und Bezugsperson wird dabei von beiden systematisch verändert (Stern, 1994; Tronick, 1989). Bereits der Säugling ist aktiver Teilnehmer in einem dyadischen Austausch (Dornes, 2002). Gelegenheit zur Beobachtung bietet sich dem Kind im interaktiven Austausch, in dem die Bezugsperson das Kind als intentionales Wesen wahrnimmt und es (modifiziert) widerspiegelt (vgl. Bion, 1990; Gergely u. Watson, 1996), wodurch das Kind seine eigene mentale Welt im Verhalten der Bezugsperson explorieren kann. Konsequenz dieses interaktiven Prozesses ist die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten beim Kind.

Bei der Erfassung dieser Fähigkeit ist zu berücksichtigen, dass das kognitive Repertoire alleine möglicherweise nicht ausreicht, um die Auswirkungen auf die soziale Handlungsplanung erkennen zu können (Smith, 2006). Erst diese Erkenntnis trägt aber zur eigenen Emotions- und Verhaltensregulierung bei (Eisenberg et al., 1995). Die Methoden zur Erfassung reflexiver Fähigkeiten im Kontext der Erforschung von psychischen Störungen bei Erwachsenen betonen entsprechend die Wichtigkeit der Verankerung in der psychischen Gesamtstruktur und damit die prinzipielle Verfügbarkeit reflexiver Fähigkeiten auch und gerade in Situationen und in bezug auf Themen mit persönlicher (emotionaler) Relevanz (Arbeitskreis-OPD, 2006; Fonagy, 2003b).

Entwicklungspsychologisch werden diese reflexiven Funktionen mit dem Konzept der Theory of Mind (Aslington u. Barriault, 2001; Fodor, 1992; Roberts u. Lee, 2002) in Verbindung gebracht (Fonagy u. Target, 1996). Theory of Mind (ToM) wird definiert

als „*a specific cognitive ability to understand others as intentional agents, that is, to interpret their minds in terms of theoretical concepts of intentional states such as beliefs and desires*“ (Flavell, 2000; Fodor, 1992; Wellman u. Woolley, 1990). Allerdings liegt hier der Hauptfokus auf Perspektivübernahmefähigkeiten und der Fähigkeit, das eigene Wissen und Wünschen von dem anderer differenzieren zu können. Auch die auf Emotionen bezogenen ToM-Tests (emotional tasks) erfassen mehr kognitives „Verstehen“ einfacher emotionaler Kategorien (gut vs. schlecht), als die Fähigkeit der Kinder, eigene und fremde Emotionen und Intentionen in für sie persönlich und emotional bedeutsamen Situationen zu reflektieren. Die ToM-Fähigkeiten entwickeln sich rasant im Alter zwischen drei und fünf Jahren, wobei die emotional-tasks früher gelöst werden, als die false-belief-tasks (Wellman u. Liu, 2004). Einerseits zeigt die ToM-Forschung, dass es in diesem Alter eine kontinuierliche Zunahme von Fähigkeiten der Perspektivenübernahme gibt, andererseits sind die Operationalisierungen deutlich auf kognitive Fähigkeiten hin ausgerichtet, wodurch sich die Konzeptualisierung entscheidend von den in klinischen Kontexten entwickelten Konzepten reflexiver Kompetenzen (wie z. B. Selbst- und Objektwahrnehmung im OPD oder dem Konzept der Mentalisierung) unterscheiden. Die Einschränkungen dieses Vorgehens für den klinischen Bereich werden unterstützt durch die wenigen vorliegenden Untersuchungen zum Zusammenhang von ToM und Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Problemen, in denen sich zeigt, dass die Fähigkeit zur Lösung von ToM-Aufgaben keine oder sehr widersprüchliche Zusammenhänge mit emotionalen Problemen oder Verhaltensproblemen aufweist (Happé u. Frith, 1996; Sutton, Smith, Swettenham, 1999; Villanueva Badenes, Estevan, Bacete, 2000), sodass es den Anschein hat, dass die „*importance of real world consequences of theory of mind development*“ (Aslington, 2001, S. 686) zumindest im klinischen Bereich nicht sonderlich ausgeprägt ist. Aus unserer Sicht liegt dies unter anderem an der fehlenden emotionalen Involviertheit der untersuchten Kinder während der Untersuchung.

Die vorliegende Studie zielt nun darauf ab, reflexive Fähigkeiten von Vorschulkindern zu erfassen, die sich eher an den im Erwachsenenbereich konzeptualisierten strukturellen Funktionen (wie die Mentalisierung bzw. die Reflective Function oder Selbst- und Objektwahrnehmung) orientieren, indem die Fähigkeiten der Kinder in Kontext von emotional bedeutsamen und aktiv selbst kreierte Spielsituationen erhoben werden. Die Untersuchung erhebt dabei nicht den Anspruch die reflexiven strukturellen Fähigkeiten in ihrer Komplexität zu erfassen, da diese sich im Kindesalter erst in Entwicklung befinden. Dennoch sollte es gelingen, klinisch bedeutsame Komponenten der Perspektivenübernahmefähigkeit abzubilden.

2 Ziel und Hypothesen

Mit der vorliegenden Arbeit möchten wir eine Skala vorstellen, die die Variabilität der Antworten auf Fragen nach mentalen (emotionalen und intentionalen) Zuständen mehrstufig differenziert. Mit dieser Skala soll die Fähigkeit von Kindern abge-

bildet werden, mentale Zustände in einem Kontext emotionaler Involviertheit erfassen und benennen zu können. Dabei wird zwischen *emotional reflectiveness* und *intentional reflectivness* unterschieden.

Um die Bedeutung dieser Fähigkeit für das Sozialverhalten der Kinder zu erfassen, werden die Ratings dieser Skala in einem zweiten Schritt mit Verhaltenseinschätzungen von Erzieherinnen in Zusammenhang gebracht. Wir erwarten, dass die Antworten von Vorschulkindern auf Fragen nach emotionalen und intentionalen Zuständen anderer Personen (und Charaktere im Spiel) eine deutliche Variation in ihrer Ausprägung aufweisen und sich auf der vorgestellten sechsstufigen Skala gut abbilden lassen. Darüber hinaus gehen wir davon aus, dass Zusammenhänge zwischen der abgebildeten Reflectiveness-Fähigkeit und den Verhaltenseinschätzungen der Erzieherinnen bestehen, dergestalt, dass niedrige Reflectiveness mit erhöhten Werten für Problemverhalten einhergeht.

3 Methoden

3.1 Stichprobe¹

An der Untersuchung nahmen 70 Kindergartenkindern im Alter von 5½ Jahren ($M = 67,92$ Monate; $SD = 4,82$ Monaten) aus 9 verschiedenen Kindergärten teil. 47 % der Kinder ($N = 33$) waren Mädchen, 53 % ($N = 37$) Jungen. Aus den soziodemographischen Daten können 5 % der Kinder einer unteren sozialen Schicht zugeordnet werden (kein Schulabschluss von zumindest einem Elternteil, geringer monatlicher Familien-Etat), die restlichen 95 % einer mittleren bis oberen sozialen Schicht. Der Einfluss des sozioökonomischen Status konnte aufgrund der zu geringen Gruppengröße nicht erhoben werden.

3.2 Die Erfassung des Sozialverhaltens

Zur Erfassung des Sozialverhaltens der Kinder wurde der *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) in der deutschsprachigen Version (Klasen, 2003) verwendet. Dieser Verhaltensscreeningfragebogen ist sehr ökonomisch in seiner Anwendung und weist sehr gute Übereinstimmungen mit der *Child Behaviour Checklist* (CBCL; Döpfner, 1994) auf (Klasen, 2000). Die 25 Items des Fragebogens bilden Verhaltensausrprägungen und -auffälligkeiten auf fünf verschiedenen Skalen ab: *Emotionale Probleme*, *Verhaltensprobleme*, *Hyperaktivität*, *Probleme mit Gleichaltrigen* und *Prosoziales Verhalten*. Ein *Gesamtproblemwert* wird als Summe aus den vier Problemskalen (alle außer *prosoziales Verhalten*) gebildet, wodurch insgesamt

¹ Die Stichprobe entstammt dem Projekt „Evaluation der Effektivität von FAUSTLOS in Kindergärten“, unter Leitung von Prof. M. Cierpka, Universität Heidelberg, unterstützt von der Landesstiftung Baden-Württemberg.

sechs Skalen zur Verfügung stehen. In der vorgestellten Arbeit haben wir die Einschätzungen der Erzieherinnen im Kindergarten herangezogen.

3.3 Die Erfassung der Zugangs zum mentalen System (reflectiveness Skala)

Die Methode zur Erfassung der emotional und intentional reflectiveness der Kinder ist eine Erweiterung des Geschichtenergänzungsverfahrens der MacArthur Story Stem Battery (MSSB; Bretherton, 2003). Dem untersuchten Kind wird unter Verwendung von Playmobil-Figuren der Anfang einer Geschichte dargestellt, der eine Konfliktsituation beinhaltet. Bei Mädchen ist die Spielprotagonistin die Figur *Susanne*, bei Jungen ist es *Georg*. Das Kind wird aufgefordert, die Geschichte zu Ende zu erzählen und/oder mit den Spielfiguren zu Ende zu spielen. Die jeweilige Instruktion lautet: „*Zeig und erzähl mir, was jetzt geschieht!*“.

Diese „Spiel-Interviews“ (es wurden insgesamt 10 Story Stems verwendet) wurden in einem abgetrennten Raum des jeweiligen Kindergartens von eigens geschulten ProjektmitarbeiterInnen durchgeführt und auf Video aufgezeichnet. Die angestrebte Dauer pro Interview wurde unter Berücksichtigung der Aufmerksamkeitsspanne von Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren mit 15 bis maximal 20 Minuten festgelegt um Effekte durch Ermüdung ausschließen zu können. Die Interviews dauerten im Schnitt knapp 14 Minuten bei einem Minimum von etwa 8 Minuten (ohne Berücksichtigung von Interviews die vorzeitig abgebrochen wurden) und einem Maximum von 29 Minuten. Die Instruktion benötigt im Schnitt pro Geschichte etwa 30 Sekunden, also insgesamt 3 Minuten. Wenn die Kinder im subjektiven Eindruck der InterviewerInnen dennoch Ermüdungserscheinungen zeigten oder besonders unaufmerksam wirkten, wurde das Interview vorzeitig beendet, was insgesamt in 7 der Spielinterviews der Fall war. Diese Interviews wurden bereits vorab von der Analyse ausgeschlossen. Alle Auswertungen der Videos erfolgten „blind“ hinsichtlich der Verhaltenseinschätzungen mittels SDQ. Die Auswertungen der MSSB mittels der gebräuchlichen Skalen finden sich in Juen (2005) sowie Juen et al. (2005).

Um die Fähigkeit der Kinder zu erfassen, mentale Zustände erkennen und benennen zu können, wurde bei den letzten drei Geschichten, nachdem die Kinder zu Ende gespielt hatten, einerseits nach dem Gefühlszustand einer Figur gefragt (*Wie fühlt sich X jetzt?*) andererseits nach einer Begründung für die jeweils gesetzte Handlung (*Warum hat X das gemacht/nicht gemacht?*). Nur an die letzten drei Geschichten deshalb, um die Ergebnisse der Auswertung der Spielgeschichten (zumindest in den ersten 6 Geschichten) nicht zu verzerren. Folgende Geschichten wurden dazu verwendet:

Geschichte 08: „Mutters Kopfschmerzen“

Die Mutter hat Kopfschmerzen und bittet Susanne/Georg den Fernseher auszuschalten. Da kommt der Freund/die Freundin vorbei und möchte unbedingt Fernsehen. Nachdem das Kind die Szene zu Ende gespielt hat, werden folgende Zusatzfragen gestellt:

Frage 1: Wie fühlt sich Georg/Susanne jetzt?

Frage 2: Warum hat Georg/Susanne das gemacht?

Geschichte 09: „Spiel zu dritt“

Susanne/Georg und Freund/in spielen mit dessen neuem Ball. Da kommt der kleine Bruder/die kleine Schwester aus dem Haus und möchte mitspielen, aber der Freund/die Freundin möchte das auf keinen Fall. Nachdem das Kind die Szene zu Ende gespielt hat, werden folgende Zusatzfragen gestellt:

Frage 1: Wie fühlt sich der kleine Bruder/die kleine Schwester bzw. der Freund/die Freundin jetzt? (je nachdem wer nicht mitspielen darf)

Frage 2: Warum darf der kleine Bruder/die kleine Schwester bzw. der Freund/die Freundin (nicht) mitspielen?

Geschichte 10: „Die Sandburg“²

Ein kleines Kind im Park hat eine Sandburg gebaut. Der Freund/die Freundin sagt zu Georg/Susanne: „Komm wir machen dem Knirps die Sandburg kaputt!“ Nachdem das Kind die Szene zu Ende gespielt hat, werden folgende Zusatzfragen gestellt:

Frage 1: Wie fühlt sich das kleine Kind in der Sandburg jetzt?

Frage 2: Warum haben die beiden die Sandburg (nicht) kaputtgemacht?

Ziel der Fragen ist es zu erfassen, ob und wie die Kinder dazu in der Lage sind, Emotionen und Intentionen von anderen in komplexen und vor allem selbst konstruierten Spielsituationen zu begreifen und auch zu beschreiben. Ausgewertet wurden die Antworten entsprechend der in Tabelle 1 gezeigten Skala. Die Skala zur Erfassung der intentional reflectiveness ist analog aufgebaut (siehe Juen, 2005).

Als Resultat der Auswertung der Zusatzfragen zu den drei Geschichten ergeben sich jeweils drei Werte von 0 bis 5 (drei Werte für emotional reflectiveness, drei für intentional reflectiveness). Als Skalenwert wurde der jeweilige Mittelwert aus den drei Einzelwerten gebildet. Die hier verwendeten Ratings erfolgten durch den Erstautor. Die Interrater-Reliabilität wurde anhand der Ratings von zwei weiteren geschulten unabhängigen Beurteilern überprüft: Dabei wurden ein Kappa von .89 bei der emotional reflectiveness Skala und ein Kappa von .79 bei der intentional reflectiveness Skala erreicht. Die Beurteilerübereinstimmungen können damit als „gut“ bis „sehr gut“ betrachtet werden.

4 Ergebnisse

Verhaltenseinschätzungen. Mittelwerte und Standardabweichungen der Verhaltenseinschätzungen mittels SDQ durch die ErzieherInnen sowie die Ergebnisse der Signifikanzprüfung des Geschlechtervergleichs sind in Tabelle 2 dargestellt.

Es handelt sich um eine nicht klinische Stichprobe, wobei, wie in vergleichbaren Stichproben (Woerner et al., 2002), auf den Skalen des SDQ 10-15 % der Kinder klinisch auf-

2 Diese Geschichte wurde in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Basel konstruiert.

fällige Werte zeigen, im Gesamtproblemwert sind es 13 %. Erwartungsgemäß ergeben sich Geschlechtsunterschiede mit signifikant höheren Skalenwerten für Jungen auf den Skalen *Hyperaktivität* (t-Test: $t = -2,35$, $p = 0,033$), *Verhaltensprobleme* (t-Test: $t = -2,32$, $p = 0,036$) und dem *Gesamtproblemwert* (t-Test: $t = -2,68$, $p = 0,018$), sowie signifikant niedrigere Skalenwerten für Jungen auf den Skalen *emotionale Probleme* (t-Test: $t = 2,12$, $p = 0,048$) und *Prosoziales Verhalten* (t-Test: $t = 3,02$, $p = 0,002$).

Tabelle 1: Emotional Reflectiveness Skala

BLOCKIERT	
0	<p><i>Fehlen der Möglichkeit emotionale Zustände zuzuschreiben</i> In diese Kategorie fällt die offensichtliche Unfähigkeit auf die entsprechenden Fragen zu antworten. Diese äußert sich einerseits in einem Ignorieren der Aufforderung oder einer Feststellung des Nicht Wissens. Beispiel: Und wie fühlt sich die Susanne/der Georg jetzt? Ich weiß nicht/Keine Antwort</p>
1	<p><i>Aktive Blockade/Ausweichen</i> Hier ist ersichtlich, dass das Kind die Aufforderung wahrgenommen hat, aber keine Möglichkeit hat dieser nachzukommen und ihr ausweicht, indem es etwas völlig anderes sagt. Beispiel: Und wie fühlt sich das kleine Kind jetzt? Dann ist er umgefallen/Vier mal</p>
2	<p><i>Inadäquate Gefühlszuschreibung</i> Hier ist ersichtlich, dass das Kind zwar fähig ist die Frage zu beantworten, dies aber entgegen der erwarteten Ausprägung oder mit unangemessenen Worten tut. Beispiel: Wie fühlt sich denn die kleine Schwester/der kleine Bruder jetzt? Ganz gemein/Tot</p>
3	<p><i>Gefühlsbezogene Handlung</i> Hier ist ersichtlich, dass das Kind zwar fähig ist Gefühlszustände zuzuschreiben, dies aber nicht ausdrücken kann und nur gefühlsbezogene Verhaltensweisen zuschreibt ohne die Emotion selbst benennen zu können. Beispiel: Und wie fühlt sich die Susanne/der Georg jetzt? Der Georg hat auch Kopfschmerzen/ Er hat jetzt Füße weh</p>
4	<p><i>Adäquate kategoriale Gefühlszuschreibung</i> In diesem Fall antwortet das Kind in der erwarteten Ausprägung aber nur in den Dimensionen gut – schlecht. Die Antworten sind demnach nicht sehr elaboriert, obwohl die Fähigkeit zu erkennen ist. Beispiel: Und wie fühlt sich das kleine Kind jetzt? Schlecht/Nicht gut</p>
5	<p><i>Adäquate, elaborierte und differenzierte Gefühlszuschreibung</i> In dieser Kategorie antwortet das Kind frei und ungehemmt auf die Frage mit differenzierten Gefühlszuschreibungen und in ihrer höchsten Ausprägung zusätzlich mit einer Erklärung. Beispiel: Wie fühlt sich denn die kleine Schwester/der kleine Bruder jetzt? Der freut sich weil er mitspielen darf/Traurig, weil er den Freund abgeschossen hat und der hat eine Gehirnerschütterung</p>
ELABORIERT	

Reflectiveness-Skalen. Mittelwerte und Standardabweichungen der reflectiveness-Skalen, sowie die Ergebnisse der Signifikanzprüfung des Geschlechtervergleichs sind in Tabelle 3 dargestellt.

Beide Skalen (emotional und intentional reflectiveness) zeigen eine bedeutsame Variation. Die Häufigkeitsverteilungen sind in Abbildung 1 dargestellt.

Tabelle 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Verhaltenseinschätzungen mittels SDQ

SDQ-Skala	Jungen (N = 37) M (SD)	Mädchen (N = 33) M (SD)	Gesamt (N = 70) M (SD)	T	p-Wert (t-test)
Emotionale Probleme	1,74 (2,15)	2,52 (2,03)	1,97 (1,90)	2,12	0,048
Verhaltensprobleme	2,49 (2,35)	1,42 (2,03)	1,91 (2,11)	-2,32	0,036
Hyperaktivität	4,18 (2,74)	2,55 (2,57)	3,39 (2,73)	-2,35	0,033
Probleme mit Gleichaltrigen	1,46 (1,71)	1,29 (1,88)	1,33 (1,74)		n.s.
Prosoziales Verhalten	6,26 (2,47)	7,71 (1,86)	6,96 (2,29)	3,02	0,002
Gesamtproblemwert	9,87 (6,59)	7,77 (5,68)	8,61 (5,63)	2,68	0,018

Tabelle 3: Emotional und intentional reflectiveness (M = Mittelwert; SD = Standardabweichung)

Reflectiveness-Skala	Jungen (N = 37) M (SD)	Mädchen (N = 33) M (SD)	Gesamt (N = 70) M (SD)	p-Wert (t-test)
emotional reflectiveness	2,72 (1,03)	2,93 (0,82)	2,80 (0,94)	n.s.
intentional reflectiveness	3,14 (0,94)	3,16 (1,10)	3,15 (0,80)	n.s.

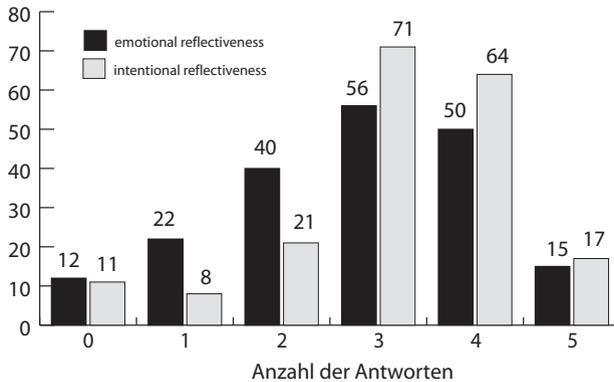


Abbildung 1: Verteilung der Häufigkeiten der reflectiveness Ratings

Die intentional-reflectiveness-Werte sind signifikant höher als die emotional-reflectiveness-Werte (t-Test für verbundene Stichproben: $t = 2,89, p < 0,001$). Die beiden Skalen korrelieren signifikant miteinander (Pearson; $r = 0,46^{**}$). Es finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Werten von Jungen und Mädchen. Die Zusammenhänge der reflectiveness-Skalen mit den SDQ-Werten sind in Tabelle 4 dargestellt.

Wie in Tabelle 4 ersichtlich, zeigt vor allem die emotional reflectiveness signifikante Zusammenhänge mit den Verhaltenseinschätzungen aus dem SDQ: höhere emotional reflectiveness geht mit geringerem Problemverhalten sowie mit erhöhten Werten für prosoziales Verhalten einher. Die intentional reflectiveness hingegen zeigt nur einen tendenziellen Zusammenhang mit dem Gesamtproblemwert des SDQ.

Tabelle 4: Zusammenhänge zwischen reflectiveness-Skalen und Verhaltenseinschätzungen mittels SDQ (Spearman-Rho-Korrelationen; + $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$)

SDQ	intentional reflectiveness	emotional reflectiveness
Emotionale Probleme	n.s.	n.s.
Verhaltensprobleme	n.s.	-.37*
Hyperaktivität	n.s.	-.41**
Gleichaltrigenprobleme	n.s.	-.22+
Prosoziales Verhalten	n.s.	.26*
Gesamtproblemwert	-.22+	-.35*

5 Diskussion

Es wurde eine Methode vorgestellt, die es ermöglicht, die Fähigkeit zur Erkennung mentaler Zustände (wir haben dies *emotional reflectiveness* und *intentional reflectiveness* genannt) im Vorschulalter zu erfassen. Die Methode basiert auf den Antworten/Reaktionen der untersuchten Kinder auf spezifische Fragen nach Emotionen und Intentionen von Spielcharakteren in von den untersuchten Kindern selbst konstruierten und gespielten Szenen. Die Szenen sind die Fortsetzungen konflikthafter Geschichtenanfänge, und es wird davon ausgegangen, dass sich im anschließenden Spiel individuelle innerpsychische Komponenten des jeweiligen Kindes widerspiegeln (Emde, 2003). Dieses Vorgehen wurde gewählt, um ein persönliches Involvement und damit emotionales Arousal der untersuchten Kinder zu erreichen, und somit die Fähigkeit zur reflectiveness in aktiv gestalteten und für das Kind emotional bedeutsamen Situationen erfassen zu können, analog dem Vorgehen bei Erwachsenen zur Beurteilung von reflexiven Kompetenzen anhand von Narrativen über persönlich bedeutsame Episoden. (Arbeitskreis-OPD, 2006; Fonagy et al., 2002; Fonagy, Steele, Steele, Target, 1997). Dadurch unterscheidet sich die hier vorgestellte Methode von Methoden zur Erfassung der so genannten Theory of Mind, die ohne ein solches individuelles aktives Involvement arbeiten.

Ebenfalls analog zu den Verfahren zur Erfassung struktureller reflexiver Fähigkeiten, wird bei der Auswertung nicht auf den Inhalt des Narrativs oder sprachliche Fähigkeiten fokussiert. Es hat keinerlei Relevanz für die reflectiveness-Ratings, ob die Geschichte beispielsweise ein positives oder negatives Ende findet, sehr aggressive Themen beinhaltet oder dergleichen. Auch wenn Kinder „problematische“ Spielgeschichten konstruieren, die eventuell auch traumatisches Material beinhalten, aber dennoch in der Lage sind, Emotionen und Intentionen der Protagonisten angemessen zu erkennen und zu beschreiben, ergibt dies einen hohen reflectiveness-Wert. Mit unserer Skala beanspruchen wir natürlich nicht, Mentalisierung im Kindesalter zu messen – allenfalls geht es bei der von uns untersuchten Fähigkeit um einen Aspekt oder Entwicklungsschritt dorthin, den wir versuchen abzubilden.

Beide Skalen (emotional und intentional reflectiveness) zeigen eine bedeutsame Variation in unserer Stichprobe. Obwohl die beiden Skalen nicht voneinander unabhängig sind, lassen sie sich doch voneinander abgrenzen. Die intentional-reflective-

ness-Werte waren dabei signifikant höher als die emotional-reflectiveness-Werte. Im Unterschied zu den berichteten Ergebnissen aus Theory of Mind Studien, in denen Mädchen meist besser abschneiden (Bartsch u. Estes, 1996) haben wir keinerlei Geschlechterdifferenzen in den reflectiveness-Skalen gefunden.

Vor allem die Werte zur emotional reflectiveness stehen in signifikantem Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten. Diese Fähigkeit scheint also auch die Emotionsregulierung und Beziehungsgestaltung außerhalb der konkreten Untersuchungssituation zu beeinflussen. Eine hohe emotional reflectiveness minimiert dabei das Risiko problematisches interaktives Verhalten zu zeigen; dieser Zusammenhang gilt für alle untersuchten Verhaltensskalen. Insbesondere letzteres spricht aus unserer Sicht dafür, dass die so gemessene emotional reflectiveness als ein Aspekt von psychischer Struktur betrachtet werden kann, welche sich in Untersuchungen an Erwachsenen durchgängig als klinisch hoch bedeutsame Dimension gezeigt hat (Benecke et al., 2009; Fonagy, 2003a).

Einschränkungen der Aussagekraft dieser Studie ergeben sich durch die bisher noch nicht geprüften Zusammenhänge der reflectiveness-Skalen mit Aspekten der Intelligenz und sprachlicher Kompetenz. Auch der Einfluss soziodemographischer Faktoren sollte untersucht werden. Außerdem sollte durch einen direkten Vergleich geprüft werden, wie nahe unser intentional reflectiveness Konzept an der durch entsprechende Tests erfassten ToM-Fähigkeit ist.

Insgesamt erachten wir es als wichtig, die grundlegende Fähigkeit eines reflexiven Zugangs bereits im Vorschulalter zu erfassen. Dies stellt eine wichtige Maßnahme der Früherkennung von psychischen Entwicklungsrisiken dar, und eröffnet die Möglichkeit gezielter Förderungen zur Entwicklung dieser aus unserer Sicht basalen psychischen Kompetenz. Wie wichtig und wirksam frühe präventive Hilfen sind, zeigt sich deutlich im hohen Unterstützungsbedarf von Eltern von psychisch kranken Kindern (Jungbauer u. Meye, 2008) oder von besonders belasteten Familien (Reck, 2007). Auch die Effizienz von Programmen, die sich an sozial emotionalen Kompetenzen orientieren, unterstreicht die Bedeutsamkeit und den Nutzen von früher Förderung (Bowi, Ott, Tress, 2008; Naggl u. Thurmair, 2008). Die hier vorgestellte Methode ermöglicht es, diese Fähigkeiten gewissermaßen „spielend“ zu erfassen, und lässt sich gut in diagnostische und therapeutische Prozesse integrieren.

Literatur

- Arbeitskreis-OPD (Hrsg.) (2006). Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik OPD-2 Stuttgart: Huber.
- Aslington, J. (2001). The Future of Theory of Mind Research: understanding motivational factors, the role of language and real world consequences. *Child Development*, 72, 685-687.
- Aslington, J., Barriault, T. (2001). Children's Theory of Mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and young children*, 13, 1-12.
- Bartsch, K., Estes, D. (1996). Individual differences in children developing theory of Mind and implications for metacognition. *Learning and individual differences*, 8, 281-305.

- Benecke, C., Koschier, A., Peham, D., Bock, A., Dahlbender, R., Biebl, W. et al. (2009). Erste Ergebnisse zu Reliabilität und Validität der OPD-2 Strukturachse. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 55, 84-96.
- Bion, W. (1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowi, U., Ott, G., Tress, W. (2008). *Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule*. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 57, 509-520.
- Bretherton, I., Oppenheim, D. (2003). The McArthur Story Stem Battery: Development, Administration, Reliability, Validity and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. Wolf, D. Oppenheim (Hrsg.), *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Döpfner, M., Schmeck, K., Berner, W. (1994). *Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Dornes, M. (2002). *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Maszk, P., Smith, M., Karbon, M. (1995). The Role of Emotionality and Regulation in Children's Social Functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.
- Emde, R. N. (2003). Early Narratives: A Window to the Child's inner world. In R. N. Emde, D. Wolf, D. Oppenheim (Hrsg.), *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23.
- Fodor, J. A. (1992). A Theory of the child's Theory of Mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Fonagy, P. (2003a). Das Spiel mit der Realität: die Entwicklung der psychischen Realität und ihre Störung bei Borderline-Persönlichkeiten. In P. Fonagy, M. Target (Hrsg.), *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Fonagy, P. (2003b). Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. In P. Fonagy, M. Target, (Hrsg.), *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2002). Affect regulation, Mentalization and the Development of the Self. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M., Target, M. (1997). *Reflective Functioning Manual, Version 4.1*. Unveröffentlichtes Manuskript, London, (University College London).
- Fonagy, P., Target, M. (1996). Playing with Reality: I. Theory of Mind and the normal development of Psychic Reality. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 217-233.
- Gergely, G., Watson, J. S. (1996). The Social Biofeedback Theory of Parental Affect-mirroring. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 1181-1212.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Happé, F., Frith, U. (1996). Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 385-398.
- Juen, F. (2005). *Das Denken über das Denken und Fühlen - Psychische Realität, reflexive Kompetenz und Problemverhalten im Vorschulalter*. Marburg: Tectum Verlag.
- Juen, F., Benecke, C., von Wyl, A., Schick, A., Cierpka, M. (2005). Repräsentanz, psychische Struktur und Verhaltensprobleme im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54, 191-209.
- Jungbauer, J., Meye, N. (2008). Belastungen und Unterstützungsbedarf von Eltern autistischer Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 521-535.

- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A., Goodman, R. (2003). Deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 491-502.
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rothenberger, A., Goodman, R. (2000). Comparing the German Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behaviour Checklist. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 271-276.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., Tuckey, M. (2001). Rethinking Maternal Sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 637-648.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., Tuckey, M. (2002). Maternal Mind-Mindedness and Attachment Security as Predictors of Theory of Mind Understanding. *Child Development*, 73, 1715-1726.
- Naggl, M., Thurmair, M. (2008). Kindeswohl und Frühe Hilfen: Der Beitrag der Frühförderung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 555-570.
- Reck, C. (2007). Postpartale Depression: Mögliche Auswirkungen auf die frühe Mutter-Kind Interaktion und Ansätze zur psychotherapeutischen Behandlung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 234-244.
- Roberts, L. D., Lee, C. (2002). Problems about Young Children's Knowledge of the Theory of Mind and of Intentionality. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 32, 295-310.
- Sharp, C., Fonagy, P. (2008). The Parent's Capacity to Treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, measures and Implications for Developmental Psychopathology. *Social Development*, 17, 737-754.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
- Stern, D. (1994). One way to build a clinically relevant baby. *Infant mental health journal*, 15, 9-25.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skill deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Tronick, E. (1989). Emotions and Emotional Communication in Infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Villanueva Badenes, L., Estevan, R. A. C., Bacete, F. J. G. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9, 271-283.
- Wellman, H., Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Wellman, H., Woolley, J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R., Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 30, 105-112.

Korrespondenzanschrift: Dr. Florian Juen, Institut für Psychologie, Universität Innsbruck, Innrain 52, A-6020 Innsbruck, Österreich; E-Mail: florian.juen@uibk.ac.at

Florian Juen und Cord Benecke, Institut für Psychologie, Universität Innsbruck; Andreas Schick und Manfred Cierpka, Psychosomatik u. Familientherapie, Universitätsklinikum Heidelberg.