

Juen, Florian; Beneckel, Cord; Wyl, Agnes von; Schick, Andreas; Cierpka, Manfred  
**Repräsentanz, psychische Struktur und Verhaltensprobleme im Vorschulalter**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 54 (2005) 3, S. 191-209

urn:nbn:de:0111-opus-9627

Erstveröffentlichung bei:



[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

## **Nutzungsbedingungen**

pedocs 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 pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse,  
Psychologie und Familientherapie

54. Jahrgang 2005

---

## Herausgeberinnen und Herausgeber

Manfred Cierpka, Heidelberg – Ulrike Lehmkuhl, Berlin –  
Albert Lenz, Paderborn – Inge Seiffge-Krenke, Mainz –  
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

## Verantwortliche Herausgeberinnen

Ulrike Lehmkuhl, Berlin  
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

## Redakteur

Günter Presting, Göttingen

---

**V&R** Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

# Repräsentanz, psychische Struktur und Verhaltensprobleme im Vorschulalter

Florian Juen<sup>1</sup>, Cord Benecke<sup>1</sup>, Agnes von Wyl<sup>2</sup>, Andreas Schick<sup>3</sup> und Manfred Cierpka<sup>3</sup>

## Summary

### Mental representation, psychic structure, and behaviour problems in preschool children

Mental health problems in terms of deviant behaviour and emotional problems are assumed in context with mental representations and indicators of internal psychic structure. In distinction to adults there is little empirical research concerning this matter. On the basis of Childrens' Play Narratives (MacArthur Story Stem Battery) we collected data about content-themes, structural indicators and process criteria of 73 preschool children and implicated these information with behaviour ratings of parents and kindergarden teachers. Many correlations were found particularly with structural indicators, process criteria and behaviour ratings. The results are discussed both with respect to content and methodical aspects.

**Key words:** internal structure – mental representations – behaviour problems – MacArthur Story Stem Battery

## Zusammenfassung

Psychische Auffälligkeiten in Form von problematischem Verhalten und emotionalen Problemen werden mit inneren Repräsentanzen und Merkmalen der psychischen Struktur in Zusammenhang gesehen. Im Unterschied zu Erwachsenen liegen für Kinder bisher kaum diesbezügliche empirische Untersuchungen vor. Anhand von Spielinterviews (MacArthur Story Stem Battery) wurden Inhaltsthemen (als indirekte Widerspiegelung von Repräsentanzen), Strukturindikatoren sowie Prozessmerkmale von 73 Kindergartenkindern erhoben und mit Verhaltenseinschätzungen der Eltern und Erzieherinnen in Zusammenhang gebracht. Es zeigte sich eine Vielzahl von Zusammenhängen, insbesondere zwischen Strukturindikatoren und Prozessmerkmalen einerseits und Verhaltenseinschätzungen andererseits. Die Ergebnisse werden inhaltlich und unter methodenkritischen Gesichtspunkten diskutiert.

<sup>1</sup> Institut für Psychologie, Universität Innsbruck.

<sup>2</sup> Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Universität Basel.

<sup>3</sup> Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie, Universität Heidelberg.

**Schlagwörter:** psychische Struktur – Repräsentationen – kindliches Problemverhalten – MacArthur Story Stem Battery

## 1 Einleitung

Im Laufe der Entwicklung internalisiert das Kind Interaktionserfahrungen, die als Repräsentationen oder innere Arbeitsmodelle im Sinne innerer Organisationsstrukturen das Erleben und Verhalten des Kindes beeinflussen (Fremmer-Bombik 1995; Zimmermann 2001; Fonagy 1999). Repräsentationen dienen in erster Linie dazu, Gedanken und Gefühle des Selbst und des Anderen zu erkennen, zu regulieren, zu interpretieren und vorherzusagen (Bretherton 2001). Die besondere Herausforderung dabei ist, diese Erfahrungen nicht nur zu internalisieren, sondern auch in seinen Denk-, Gefühls- und Handlungsraum zu integrieren und dadurch das psychische System zu strukturieren und zu stabilisieren (Fonagy 1999). Dieser Prozess wird ebenfalls sehr stark durch die Interaktionen des Kindes mit seinen Bezugspersonen beeinflusst (Papoušek 1999; Fonagy 2003; Sarimski u. Papoušek 2000), wodurch frühkindliche Erfahrungen lebenslange Bedeutung erlangen (Zimmermann et al. 2000). Auch der Arbeitskreis OPD-KJ (Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes und Jugendalter) versteht psychische Struktur als „Erlebnis- und Handlungsdispositionen“, die „auf der Basis von Interaktionserfahrungen“ entstehen (Arbeitskreis OPD-KJ 2004, S. 123), wobei die Strukturdimensionen spezifische Fähigkeiten, wie beispielsweise zur Selbststeuerung als wichtige Komponente des Umgangs mit negativen Affekten, beschreiben (Arbeitskreis OPD-KJ 2004).

Für das Erwachsenenalter liegen zahlreiche Ergebnisse vor, die zeigen, dass psychischen Störungen unterschiedliche repräsentationale Strukturen, Bindungsrepräsentationen sowie allgemeiner gefasste Beziehungsrepräsentanzen zugrunde liegen. Demnach sind beispielsweise bei psychischen Störungen signifikant weniger sichere und kohärente Bindungsrepräsentationen zu finden als in Vergleichsstichproben (Buchheim 2002; Dozier et al. 1999), und die Schwere psychischer Störung geht üblicherweise mit negativen Beziehungsrepräsentanzen einher (Steele u. Steele 2001; Albani et al. 1999, 2002; Dahlbender 2002); auch strukturelle Dimensionen zeigen deutliche Zusammenhänge mit psychischer Störung (Rudolf 2002; Fonagy et al. 2004).

Auch für das Kindesalter wird angenommen, dass repräsentationale Strukturen das Verhalten beeinflussen (Bretherton et al. 1990). Diesbezügliche Untersuchungen der Zusammenhänge von internalisierten Erfahrungen und kindlichem Verhalten liegen allerdings noch weit weniger vor als im Erwachsenenalter.

Eine Hauptursache des Mangels an Untersuchungen ist wohl in methodischen Schwierigkeiten zu suchen, da Methoden des Erwachsenenalters aufgrund ihrer Sprachlastigkeit und/oder Anforderung an die kognitiven Fähigkeiten nicht einfach auf die Kindheit übertragbar sind (Solomon u. George 1999). Es zeigt sich aber, dass eine systematische Erfassung der Innenwelt von Vorschulkindern über den Weg des Spiels recht gut möglich ist (Bretherton et al. 1990; Emde 2003).

Aufbauend auf einem reichen Erfahrungsschatz im Bereich der Spieltherapie (z. B. Winnicott 1971) können klinische Praktiker über den Weg des Spiels sehr gut

Informationen über Denk- und Erlebensstrukturen direkt vom Kind gewinnen. Diese Informationen können nun auch dazu genutzt werden, systematische Informationen über die Repräsentationen des Kindes zu bekommen, die in Verbindung mit anderen entwicklungsbezogenen Daten und auch dem kindlichen Verhalten gebracht werden können (von Klitzing et al. 2000; Warren et al. 2000). Des Weiteren kann die Fähigkeit, Erfahrungen in Form von kohärenten Narrativen zu organisieren als förderlich für eine gesunde Entwicklung angesehen werden (Emde 2003; Wolf 2003). Bereits ab einem Alter von 3 Jahren entwickeln Kinder die Fähigkeit, Narrative zu konstruieren (Emde et al. 2003), was neben dem kindlichen Spiel und dem kindlichen Zeichnen und Formen den Hauptzugang zur repräsentationalen Welt von Kindern darstellt (von Klitzing 2002; vgl. auch Arbeitskreis OPD-KJ 2004). Repräsentanzen sind nicht als genaues Abbild der Realität zu sehen, sondern als generalisierte interne Modelle, die auf Basis emotional bewerteter Erfahrungen entstehen.<sup>4</sup> Bretherton et al. (2001) vergleichen sie mit einer Landkarte, die auch nur ein schemenhaftes Abbild der Realität liefert, wenngleich sie eine Orientierung in der Landschaft ermöglicht. In einer einfachen Unterscheidung können also drei Ebenen unterschieden werden: *reale Erfahrungen*, aus denen sich die unbewussten *Repräsentanzen* generieren, deren *Abkömmlinge* sich wiederum in Phantasie, Spiel und Sprache manifestieren.

Die MacArthur Story Stem Battery (MSSB) (Bretherton et al. 1990, Bretherton u. Oppenheim 2003) wurde genau auf Basis dieser Annahmen entwickelt und liefert über den Weg von Spielinterviews einen Zugang zur kindlichen Innenwelt in Bezug auf Interaktionsrepräsentanzen, moralische Entwicklung und Emotionsregulierungskompetenzen (Emde et al. 2003; Buchsbaum u. Emde 1992). Anhand der gespielten Szenen werden so genannte *Inhaltsthemen* erfasst, von denen angenommen wird, dass sie mit unbewussten Repräsentanzen in Verbindung stehen.

Unter Verwendung dieser Methode haben Warren et al. (1996) ebenso wie von Klitzing (2002) starke Zusammenhänge zwischen aggressiven Themen in Spielgeschichten von 5-jährigen Kindern und externalisierten Verhaltensproblemen gefunden. So zeigte sich in der Untersuchung von Klitzings (2002) beispielsweise, dass Kinder, die wiederholt aggressive und inkohärente Geschichten erzählten, deutlich

<sup>4</sup> Der Begriff „Repräsentanz“ findet heute eine breite Verwendung, fast im Sinne einer Art Sammelbezeichnung bzw. werden die Begriffe von bewusster und unbewusster Repräsentanz, inneren Bildern, Phantasien, Vorstellungen, Schemata, Beziehungsmustern, unbewusster Strukturen usw. synonym gebraucht. Von einigen Autoren wurde eine Unterscheidung zwischen Repräsentanz und Vorstellung vorgeschlagen (Sandler 1995; Zelnick u. Buchholz 1991; Kurthen 2000; von Klitzing 2002). Sandler (1995) versteht unter Repräsentanzen psychologische Strukturen, „stabile dauerhafte Organisationen und Schemata, die *außerhalb* des Bereichs der subjektiven Erfahrung organisiert sind“ (1995, S. 230, Hervorhebung im Original); davon grenzt er die „bewussten oder unbewussten *Phantasiebilder* des Selbst oder des Objekts“ (1995, S. 230, Hervorhebung im Original) ab. Auch Zelnick und Buchholz (1991), Kurthen (2000) sowie von Klitzing (2002) verstehen unter Repräsentanz eine *unbewusste Organisationsstruktur*. In diesem Verständnis sind die eigentlichen Repräsentanzen also nicht erfassbar, sondern nur deren Abkömmlinge, die Phantasiebilder, sodass vielfach der Begriff Selbst- bzw. Objektvorstellungen angebracht wäre. Auch die im kindlichen Spiel abgebildeten und erfassten Szenen stellen somit nicht die Repräsentanzen selbst dar, sondern allenfalls deren Abkömmlinge; zudem ist anzunehmen, dass sich darin, ebenso wie in Narrativen Erwachsener, auch Abwehrprozesse manifestieren können (vgl. Benecke 2004).

mehr Verhaltensprobleme aufwiesen als Kinder, bei denen dies nicht der Fall war. Ebenso unterschieden sich in einer Untersuchung von Buchsbaum et al. (1992) Geschichten 5-jähriger Missbrauchsoffer von denen einer Vergleichsstichprobe vor allem im Auftreten negativer Themen und im Umgang mit Konflikten. Warren et al. (2000) haben darüber hinaus Zusammenhänge gefunden zwischen den erzählten Geschichten mit 5 Jahren und den von Eltern berichteten Angstsymptomen im Alter von 6 Jahren; insbesondere der aus den Einzelcodes der MSSB Auswertung aggregierte Wert für eine „negative Erwartungshaltung des Kindes“ erwies sich diesbezüglich als hoch prädiktiv. Diese Ergebnisse zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen Phantasiebildern (die in den Spielgeschichten gezeigt werden und kindliche Repräsentanzen zumindest indirekt zum Ausdruck bringen) und Problemverhalten im Vorschulalter besteht.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt primär zwei Ziele: Einerseits sollen Zusammenhänge zwischen den Bereichen *Inhaltsthemen*, den *Strukturindikatoren* und dem *Erzählprozess* in den Geschichten sowie kindlichem Problemverhalten untersucht werden; im Wesentlichen handelt es sich hierbei um die Überprüfung von schon vorliegenden Befunden. Darüber hinaus soll versucht werden, die Auswertung der Geschichten aus der MSSB zu systematisieren und Impulse für eine diesbezügliche Weiterentwicklung zu geben.

## 2 Hypothesen

In Anlehnung an bisherige Forschungsergebnisse (Warren et al. 1996; von Klitzing 2000) wird vermutet, dass sich zwischen bestimmten *Inhaltsthemen* in Spielnarrativen Zusammenhänge mit Verhaltenseinschätzungen durch Eltern und Erzieherinnen zeigen, und zwar dergestalt, dass das Ausmaß negativer, aggressiver Inhaltsthemen in den Spielnarrativen positiv mit Problemverhalten und negativ mit prosozialem Verhalten und sozial-emotionaler Kompetenz (Eltern- u. Erzieherinnenratings) korreliert sowie dass das Auftreten positiver, empathischer Themen in den Spielnarrativen negativ mit Problemverhalten und positiv mit prosozialem Verhalten und sozial-emotionaler Kompetenz korreliert.

Ausgehend von den Ergebnissen von Warren et al. (2000) nehmen wir weiters an, dass *Strukturindikatoren* in den Spielnarrativen mit kindlichem Problemverhalten einhergehen, insbesondere mit emotionalen Problemen und Ängstlichkeit, da psychische Struktur in Zusammenhang mit Fähigkeiten im Umgang mit (vor allem negativen) Emotionen gesehen werden kann (Arbeitskreis OPD-KJ 2004).

*Prozessmerkmale* (v. a. die Kohärenz und die Beziehung des Kindes zum Untersucher im MSSB-Interview) in deren positiver Ausprägung sollten mit hohen Werten der positiven Verhaltensskalen (Eltern- und Erzieher ratings) einhergehen, während eine negative Ausprägung der Prozessmerkmale mit Verhaltensproblemen einhergehen dürfte.

### 3 Methode

#### 3.1 Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung besteht aus 73 Kindergartenkinder im Alter von 5 Jahren (AM: 67;7 Monate; SD: 4,8 Monate; 34 Mädchen und 39 Jungen) aus neun verschiedenen Kindergärten im Großraum Heidelberg. Die Kindergärten verteilen sich gleichermaßen auf städtisches und ländliches Gebiet, 3 davon werden als sozialer Brennpunkt beschrieben. Diese Untersuchung ist Teil einer noch laufenden Längsschnittstudie.<sup>5</sup> Von den 73 vorliegenden Elternfragebögen wurden 55 von Müttern und 13 von Vätern ausgefüllt, bei den restlichen 5 Fragebögen wurden dazu keine Angaben gemacht.

#### 3.2 Erfassung des Sozialverhaltens und emotionaler Probleme

Ein weit verbreitetes Fremdbeurteilungs-Instrument zur Erfassung des kindlichen Sozialverhaltens ist die Child Behaviour Checklist (CBCL; Achenbach u. Edelbrock 1983, deutsche Version Döpfner et al. 1994). Diese wurde meist auch herangezogen, um die Zusammenhänge kindlicher Spielgeschichten mit kindlichem Sozialverhalten zu untersuchen (z. B. Warren et al. 1996; von Klitzing et al. 2000). Wir haben uns in der vorliegende Studie für zwei Verhaltensfragebögen entschieden, die der CBCL ähnlich, aber in ihrer Anwendung ökonomischer sind. Der SDQ (*Strengths and Difficulties Questionnaire*; Goodman 1997, zur deutschen Version siehe Klasen et al. 2003) ist ein Verhaltensscreening-Fragebogen mit 25 Items, die sich auf die in Tabelle 1 genannten 5 Skalen verteilen; der Gesamtproblemwert bildet sich aus den vier negativen Skalen.

Als zweiter Fremdbeurteilungs-Fragebogen wurde die *Kompetenz Angst Aggressions Liste* (KAAL; Schick 2003) verwendet, die in Anlehnung an die Child Behaviour Checklist (CBCL) und der General Anxiety Scale for Children (GASC; Schick 2000) entwickelt wurde. Sie ergänzt und spezifiziert den SDQ vor allem in den Bereichen aggressives Verhalten und Ängstlichkeit. Insgesamt umfasste der zur Entwicklung der KAAL herangezogene Itempool 57 Items, die mit einer dreistufigen Antwortskala versehen wurden. Im Anschluss an eine Faktorenanalyse wurde aufgrund inhaltlicher und methodischer Kriterien letztlich eine dreifaktorielle Lösung akzeptiert. Faktor 1 wurde von Items gebildet, die sich auf aggressives Verhalten beziehen, wie z. B.: „*Stößt, schlägt, beißt oder verletzt andere.*“ Der Faktor 2 wurde durch Items gekennzeichnet, die verschiedene Aspekte sozialer und emotionaler Kompetenz beschreiben, beispielsweise: „*Kann zuhören, ohne zu unterbrechen.*“ Die Items des dritten Faktors thematisierten vor allem Ängste und Bedrücktheit, beispielsweise: „*Fühlt sich wertlos oder unterlegen.*“ Aufbauend auf dieser dreifaktoriellen Struktur wurden die Skalen „Aggressivität“, „Sozial-emotionale Kompetenz“ und „Ängstlichkeit“ gebildet.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> „Evaluation der Effektivität von FAUSTLOS im Kindergarten“ unter Leitung von Prof. M. Cierpka; gefördert durch die Landesstiftung Baden-Württemberg.

Insgesamt stehen durch die beiden Fragebögen 8 Verhaltensskalen sowie ein Gesamtproblemwert aus dem SDQ zur Verfügung. Das Besondere dieser beiden Fragebögen ist die Abbildung zweier positiver Skalen: *prosoziales Verhalten* (SDQ) und *sozial-emotionale Kompetenz* (KAAL), was sie für die Untersuchung einer nicht-klinischen Stichprobe besonders geeignet erscheinen lässt (s. Tab. 1).

Tab. 1: Skalen der Fragebögen (jeweils Eltern- und Erzieherinnen-Einschätzungen)

SDQ	KAAL
Emotionale Probleme	Aggression
Verhaltensprobleme	Sozial-emotionale Kompetenz
Hyperaktivität	Ängstlichkeit
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	
Prosoziales Verhalten	
Gesamtproblemwert	

Die beiden Fragebögen wurden jeweils von einem Elternteil und von den Erzieherinnen im Kindergarten ausgefüllt. Beim Vergleich von Elternratings und Erzieherinnenratings (mittels Wilcoxon Test) zeigt sich, dass im SDQ Eltern ihren Kindern signifikant mehr prosoziales Verhalten zuschreiben als die Erzieherinnen ( $p = .048^*$ ). Die Einschätzungen der anderen SDQ-Skalen und auch des SDQ-Gesamtproblemwertes unterschieden sich nicht signifikant voneinander. Beim KAAL zeigt sich, dass die Eltern ihren Kindern tendenziell mehr sozial emotionale Kompetenz ( $p = .05$ , Wilcoxon Test) zuschreiben als die Erzieherinnen. Die Einschätzungen von Aggressivität und Ängstlichkeit zeigen keine signifikanten Unterschiede. Aufgrund der hohen Übereinstimmung der beiden Fragebögen haben wir zur Beurteilung des Verhaltens den Mittelwert aus den beiden Fragebögen (Eltern- bzw. Erziehereinschätzung) gebildet. Die unten dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf diese Durchschnittswerte.

### 3.3 Erfassung der Inhaltsthemen und der psychischen Struktur

Zur Erfassung der Inhaltsthemen und der psychischen Struktur wurden mit den Kindern Spielinterviews durchgeführt, bei denen den Kindern Geschichtsanfänge vorgegeben wurden, die ein gewisses Konfliktpotential enthalten und die mit Hilfe von Playmobil-Figuren präsentiert wurden, mit der Aufforderung, diese Geschichten weiter zu erzählen und zu spielen. Bei Mädchen ist die Spielprotagonistin die Figur *Susanne*, bei Jungen ist es *Georg*. Die unter dem Namen MacArthur Story Stem Battery (MSSB) veröffentlichte Interview-Methode (Bretherton et al. 1990; Bretherton u. Oppenheim 2003) bietet einen guten Zugang zur Innenwelt von Kindern ab

<sup>6</sup> In die Skalen wurden nur Items aufgenommen, die eine Ladung  $>.40$  aufwiesen, inhaltlich zur Skalenbezeichnung passten und sowohl in der Faktorenlösung der Eltern als auch der Erzieherinnen auf dem entsprechenden Faktor hoch luden. Die interne Konsistenz der drei Skalen beträgt .72 bis .88 (jeweils Cronbachs Alpha).

3 Jahren. Für die vorliegende Untersuchung wurde die Anzahl der Geschichten auf 10 festgelegt (eine Aufwärmgeschichte und neun Konfliktgeschichten).<sup>7</sup> Geschichte 1 bis 8 sowie die Aufwärmgeschichte wurde der eigentlichen MacArthur Story Stem Battery entnommen (Bretherton u. Oppenheim 2003). Geschichte 9 stammt aus der Erzählbatterie der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Universitätsklinik in Basel. Eine Kurz-Beschreibung der verwendeten Geschichten ist in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Übersicht der verwendeten Geschichten

- 
- 0) *Der Geburtstag von Susanne / Georg (Aufwärmgeschichte)*: Die Familie feiert den Geburtstag von Susanne / Georg
  - 1) *Die heiße Suppe*: Obwohl es die Mutter verboten hatte greift das Kind an den heißen Suppentopf, schüttet ihn dabei aus und verbrennt sich die Hand
  - 2) *Das Verschwinden von Barney*: Das Kind geht in den Garten um mit dem Hund Barney zu spielen, aber Barney ist nicht da
  - 3) *Die Abreise*: Die Eltern fahren über Nacht auf einen Ausflug und die Kinder bleiben bei der Großmutter
  - 4) *Die Rückkehr*: Die Eltern kommen von ihrem Ausflug zurück
  - 5) *Der verlorene Schlüssel*: Das Kind kommt ins Zimmer und hört wie sich Mutter und Vater wegen eines verlorenen Schlüssels streiten
  - 6) *Der Ausschluss*: Mutter und Vater wollen alleine sein und schicken das Kind aufs Zimmer zum spielen
  - 7) *Mutter's Kopfschmerzen*: Die Mutter hat Kopfschmerzen und bittet Susanne/Georg den Fernseher auszuschalten. Da kommt der Freund vorbei und möchte unbedingt Fernsehen
  - 8) *Zu dritt*: Das Kind und der Freund spielen mit dessen neuem Ball. Da kommt der kleine Bruder aus dem Haus und möchte mitspielen, aber der Freund möchte das auf keinen Fall
  - 9) *Die Sandburg*: Ein kleines Kind im Park hat eine Sandburg gebaut. Der Freund sagt zum Kind: Komm wir machen dem Knirps die Sandburg kaputt

*Instruktion nach Vorspielen der jeweiligen Szene*: „Zeig und erzähl, was jetzt passiert!“

---

Die Datenerhebung erfolgte im Oktober 2003, wobei die Spielinterviews in einem separaten Raum im jeweiligen Kindergarten des Kindes durchgeführt und auf Video aufgezeichnet wurden. Die Fragebögen wurden zur selben Zeit verteilt und ausgefüllt und etwa 1 Woche später retourniert. Die Spielinterviews wurden von vier eigens geschulten Interviewer/innen geführt.

---

<sup>7</sup> Außerdem haben wir nach den letzten 3 Geschichten Zusatzfragen gestellt, die es erlauben sollen, die Fähigkeit der Kinder zu erfassen, Emotionen und Intentionen in einer komplexen Situation zu erkennen. Das Stellen von Zusatzfragen in den Geschichten scheint keinen Einfluss auf das Erzählverhalten der Kinder zu haben, was sich aus einem Vergleich der Ergebnisse des gesamten Interviews mit denen der ersten 6 Geschichten, in denen keine Zusatzfragen gestellt wurden, ergab. Die detaillierte Analyse der Zusatzfragen ist in Vorbereitung.

Die Auswertung der Videobänder erfolgte von speziell geschulten Mitarbeiter/innen<sup>8</sup> auf Basis des MNCS (MacArthur Narrative Coding System) von Robinson et al. (1992, 2003), den NEC (Narrative Emotion Codes) von Warren (2003) sowie einzelnen Prozessskalen des Manuals von Hill et al. (2000); die Einschätzung der narrativen Kohärenz erfolgte entsprechend dem Manual von Günther et al. (2000).

Die Beobachterübereinstimmung bei diesem „aggregierten“ Manual wurde anhand eines Referenzauswertungsbandes (20 Geschichten aus zehn verschiedenen Interviews) erhoben, wobei die Codierer/innen eine Gesamtübereinstimmung von zumindest 80 % mit den Codierungen des Erstautors erreichen mussten, bevor sie das Untersuchungsmaterial codieren durften. Wie in den Manualen von Robinson et al. (1992, 2003) und Günther et al. (2000) vorgeschlagen, setzt sich das verwendete Manual ebenso aus den drei Bereichen *Inhaltsthemen*, *Eltern- und Kindrepräsentanzen* sowie *Prozesscodes* zusammen.

Der Bereich *Inhaltsthemen* umfasst positive und negative Interaktionsthemen, Vermeidungsthemen, aggressive Themen, Themen, die befremdend wirken (sog. Dissoziations- oder Abgrenzungsthemen), Themen, die als Moralthemen bezeichnet werden (vgl. Robinson u. Mantz-Simmons 2003), sowie Bewertungen der emotionalen Inkongruenz und des Endes der Geschichten. Des Weiteren wurden die Anzahl und die generelle Ausprägung der Interaktionen in den einzelnen Geschichten codiert (vgl. Warren 2003). Auf der *Repräsentanzebene* wird das Verhalten von Mutter und Vater gegenüber den Kindern in der Geschichte codiert sowie auch die Rolle und Involviertheit des Kindes (vgl. Hill et al. 2000; Robinson et al. 2003). Auf *Prozessebene* wird codiert, wie das Kind auf die Geschichten reagiert, wie es die Beziehung zum Interviewer gestaltet, wie sehr es in den Geschichten affektiv beteiligt ist und ob es Affekte eher vermeidet oder übertreibt (vgl. Hill et al. 2000), ob und wie das Kind den präsentierten Konflikt löst und wie kohärent die Geschichten sind.<sup>9</sup>

Es fällt dabei auf, dass die einzelnen Codes teilweise inhaltlich nicht sehr trennscharf und zudem unterschiedlich ausgeprägt sind. Viele Codes werden laut vorliegenden Manualen nach deren Vorhandensein/Nichtvorhandensein mit 0 und 1 codiert (z. B. Zerstörung, Verletzung, Helfen, Teilen), während andere dimensional sind (z. B. emotionales Engagement), wieder andere kategorial (z. B. Beziehung zum Interviewer). Wir haben daher zunächst die Daten so umcodiert, dass alle Items (außer der narrativen Kohärenz und den beiden Skalen zur Affektregulierung – *Übertreibung und Vermeidung von Affekten*) nach ihrem Vorhandensein und Nichtvorhandensein (0 oder 1) in den Geschichten beurteilbar sind, wodurch einige neue Items hinzukommen.<sup>10</sup> Außerdem wurden Items aus der Untersuchung

<sup>8</sup> Sowohl die Schulung der MSSB-Interviewführung als auch der Auswertung erfolgte durch Dr. A. von Wyl.

<sup>9</sup> In Anlehnung an das Manual von Günther et al. (2000) setzt sich die narrative Kohärenz zusammen aus dem logischen Aufbau, der Kreativität und dem Umgang mit dem Konflikt.

<sup>10</sup> Beispielsweise kann laut Manual von Warren (2003) die Skala *Beziehung zum Interviewer* die Ausprägungen 0 = keine Beziehung, 1 = gehemmte, ängstliche Beziehung oder 2 = lockere Beziehung annehmen. Nachdem es sich hier aber offensichtlich nicht um eine dimensionale Variable, sondern um eine kategoriale Beurteilung handelt, wurden daraus 3 Items mit jeweils einer Ausprägung 0 = nicht vorhanden und 1 = vorhanden gemacht.

ausgeschlossen, die sehr selten vorkamen, da hier die Interraterreliabilität nicht eindeutig erhoben werden kann.<sup>11</sup> Aufgrund der vorgenommenen Umcodierung wurde für alle verbliebenen Einzelitems eine nochmalige Überprüfung der Interraterreliabilität vorgenommen, die zum Ausschluss einiger weiterer Items führte.<sup>12</sup>

Über alle 9 Geschichten kann dadurch jedes Item einen Summenwert zwischen 0 und 9 annehmen, was die Vergleichbarkeit untereinander und Interpretierbarkeit der Ergebnisse erhöhen sollte. Zu bedenken ist, dass aus den MSSB-Codes aus den verschiedenen Manualen aufgrund der Nichtunterscheidung der jeweils im Spiel handelnden Personen bei der Codierung (es wird nicht erfasst, wer in den Geschichten beispielsweise aggressiv oder helfend handelt) eine differenzierte Aussage über die Selbst- und Objektrepräsentanzen schwierig ist. Eine Ausnahme stellen die Elternrepräsentanzen dar. Es handelt sich bei den vorhandenen Auswertungsmanualen also primär um Screening-Instrumente, die bei entsprechend vorsichtiger Anwendung aber gut geeignet scheinen, Prognosen über Verhaltensauffälligkeiten zu erstellen.

Um die Übersichtlichkeit innerhalb der Items und die inhaltliche Logik innerhalb einzelner Gruppen von Items zu erhöhen, haben wir die verbliebenen Einzel-Codes in 3 Bereiche unterteilt, die den in den Manualen vorgegeben (Inhaltsthemen, Elternrepräsentanzen und Prozessthemen) nicht ganz entsprechen, sowie einzelne Items zusammengefasst. Ziel dabei ist es einerseits, die Anzahl der Items zu reduzieren, indem man sie sinnvoll aggregiert (vgl. von Klitzing et al. 2003), andererseits eine Ordnungsstruktur einzuführen, die sich an der dem jeweiligen Item zugrunde liegende „Material-Ebene“, anhand derer die Codierung vorgenommen wird, orientiert, und worin sich u. E. unterschiedliche Bereiche der psychischen Innenwelt und des Funktionierens widerspiegeln. Die von uns vorgeschlagene Ordnung gliedert die MSSB-Codes in drei Bereiche:

a) Inhaltsthemen: *Diese Codes beziehen sich auf den Inhalt der gespielten Szenen, bezeichnen inhaltlich qualifizierbare Handlungen; sie sind aufgrund von Einzelelementen aus der Spielgeschichte codierbar.*

Die Codes dieses Bereiches können am ehesten als „Abkömmlinge“ von Interaktionsrepräsentanzen verstanden werden (analog den Sprachinhaltsanalysen Erwachsener). Einige dieser Codes scheinen inhaltlich nicht sehr trennscharf zu sein und können unserer Meinung nach zusammengefasst werden, was die Zahl der Items

<sup>11</sup> Es wurden alle Items eliminiert, die bei weniger als 10 % der Kinder vorkamen. Dabei fielen bei unserer Stichprobe folgende heraus (in Klammer ist jeweils der Prozentsatz der Kinder, bei denen dieses Item zumindest in einer Geschichte codiert wurde): Wettbewerb (4,29 %), Rivalität (7,14 %), spacing out (2,86 %), Abgrenzungsprobleme (7,14 %), sexualisierte Aktivität (2,86 %), Fortpflanzung (2,86 %), Beschämung (5,71 %), Spotten (4,29 %), Enttäuschung/Verlust (7,14 %), Inkongruenz (5,71 %), starker positiver Affektausdruck (5,71 %), starker negativer Affektausdruck (2,86 %), übertriebenes Engagement (2,86 %), keine Beziehung zum Interviewer (7,76 %).

<sup>12</sup> Es wurden vom Untersuchungsmaterial nochmals 40 Geschichten zufällig ausgewählt und vom Erstautor nachcodiert und mit den vorherigen verglichen. Für die dichotomen Variablen wurden jeweils Kappa-Werte berechnet, für die dimensional Cronbachs Alpha. Ausgeschlossen wurden die Items *Gefahr* (Kappa .44), *Trennung der Familie* (kam in den 40 Geschichten nicht vor) sowie *Übertriebung von Affekten* (war in den ausgewählten Geschichten eine Konstante). Die Werte der verbleibenden Items liegen zwischen .60 und .82 (Kappa) bzw. zwischen .81 und .94 (Cronbachs Alpha).

reduziert. Aggression geht bei den Ursprungsmanualen in die verschiedensten Codes ein, andererseits wiederum werden verbale, physische und dysregulierte Aggression innerhalb einer dimensional Variable kodiert. Wir meinen allerdings, dass es sich hierbei um qualitativ unterschiedliche Aggressionsformen handelt, und haben daher die ursprünglichen Codes in separate Aggressionsvariablen umcodiert. Somit fallen in diese Gruppe folgende Codes:

*Verbale Auseinandersetzung (verbaler Konflikt, verbale Aggression); Zerstörung/Verletzung (Verletzung, Zerstören von Objekten); leichte physische Aggression; dysregulierte Aggression; empathische Handlungen (Helfen, Zuneigung, gezeigtes Mitgefühl); Ausschlusscode (Ausschluss anderer, Selbstausschluss); positive Elterncodes (positive Mutter, positiver Vater); negative Elterncodes (negative Mutter, negativer Vater); Befolgung; Nicht-Befolgung; Zusammenschluss.*

b) Strukturindikatoren: *Diese Codes beziehen sich zwar ebenfalls auf den Inhalt des Spiels, bezeichnen aber übergeordnete Merkmale, die u. E. als indikativ für strukturelle Probleme/Fähigkeiten gelten können; um diese zu codieren benötigt man den Kontext der gesamten Geschichte.*

Das Auftreten dieser Codes wird insofern mit strukturellen Problemen in Zusammenhang gebracht als sie als Ausdruck übergeordneter Fähigkeiten oder Defizite, in Anlehnung an das Strukturkonzept der OPD (Arbeitskreis OPD 2004), gesehen werden können. So wird beispielsweise häufiges *Wiederholen* von Themen von Robinson et al. (2003) als Indikator für Vermeidung gesehen sowie das *Einbinden von Elternfiguren* in die Spielgeschichten als Ausdruck der Fähigkeit Beziehungen zu gestalten. Die verbliebenen so genannten Dissoziations-Codes (übermäßige Phantasie, atypische Antworten, traumatischer Inhalt<sup>13</sup>) wurden zum *Dissoziationsindex* zusammengefasst und die verschiedenen Moralthemen zu einem Code für *Moralverständnis*. Insgesamt verweisen diese Codes u. E. auf strukturelle Qualitäten wie Fähigkeiten, Defizite und Abwehrprozesse. Es ergibt sich folgende Konstellation von Codes im Bereich der Strukturindikatoren:

*Dissoziationsindex; Moralverständnis; Wiederholung; Leugnung; sensumotorisches Spiel; Eskalierung des Konflikts; positiver Schluss; negativer Schluss; Eltern kommen nicht vor; ein Elternteil kommt vor; beide Eltern kommen vor; schwaches Kind; starkes Kind; Kind in Kinderrolle; Kind in Erwachsenenrolle; Größenphantasien; keine Lösung; kindgerechte Lösung; Vermeidung von Affekten.*

c) Prozesscodes: *Diese Codes beziehen sich auf die Art des Spielens, auf das Sich-Einlassen auf das Spiel und die Beziehung zum Interviewer; hier wird zur Beurteilung ebenfalls die gesamte Geschichte benötigt, der Inhalt des Spiels bleibt aber unberücksichtigt.*

Die entsprechenden Codes wurden nicht weiter aggregiert. Es ergibt sich folgende Konstellation:

*unmittelbare Reaktion; leicht gehemmte Reaktion; gehemmte Beziehung; lockere Beziehung; Kontrolle; geringes Engagement; angemessenes Engagement; narrative Kohärenz.*

<sup>13</sup> Auch wenn ein traumatischer Inhalt in den Bereich *Inhaltsthemen* fallen könnte, haben wir uns für diese Lösung entschieden, da solche sehr stark negativen Inhalte sehr wahrscheinlich als strukturindikativ gelten können.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Zusammenhang zwischen Inhaltsthemen und Verhaltenseinschätzungen

Die nicht in Tabelle 3 aufgeführten Codes der Inhaltsthemen zeigten keine signifikanten Zusammenhänge mit den Verhaltenseinschätzungen. Insgesamt finden sich signifikante Zusammenhänge also bei nur 3 von 13 Codes (23 %) der Inhaltsthemen.

Die Häufigkeit des Auftretens von *empathischen Handlungen* in den Spielgeschichten korreliert positiv mit prosozialem Verhalten und sozial-emotionaler Kompetenz der Kinder sowie negativ mit den Skalen Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität, Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen und dem SDQ-Gesamtproblemwert.

*Dysregulierte Aggression* in den Geschichten zeigt positive Zusammenhänge mit Hyperaktivität, mit Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen, mit dem Gesamtproblemwert und mit Aggressivität.

Die Häufigkeit der Codes für *Befolgen* korreliert negativ mit Hyperaktivität, Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen, Gesamtproblemwert und Aggressivität.

Tab. 3: Zusammenhänge zwischen Repräsentanzen und Verhaltenseinschätzungen (SDQ und KAAL, Durchschnitt aus Eltern- und Erzieherinnen-Rating)

MSSB-Repräsentation-Codes:	emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Hyperaktivität	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	prosoziales Verhalten	Gesamtproblemwert	Aggressivität	sozial emotionale Kompetenz	Ängstlichkeit
empathische Handlungen	-0,28*	-0,25*	-0,24*	0,23+	-0,25*			0,37**	
dysregulierte Aggression			0,31**	0,28*		0,28*	0,24*		
Befolgung	-0,25*	-0,27*	-0,26*			-0,36**	-0,31**		

Anmerkungen: N = 73; Spearman-Rho, + =  $p < .10$ , \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , zweiseitige Signifikanzprüfung; es werden nur diejenigen MSSB-Variablen aufgeführt, bei denen sich signifikante oder tendenziell signifikante Korrelationen zeigen.

### 4.2 Zusammenhang zwischen Strukturindikatoren und Verhaltenseinschätzungen

Bei den von uns als Strukturindikatoren bezeichneten MSSB-Codes zeigen sich bei 10 von 20 Codes (50 %) signifikante Zusammenhänge mit den Verhaltenseinschätzungen durch Eltern und Erzieher (s. Tab. 4).

Der aggregierte *Dissoziationsindex* korreliert mit allen Verhaltensskalen, außer mit emotionalen Probleme und Ängstlichkeit, und zwar in positiver Ausprägung mit Verhaltensproblemen, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, Gesamtproblemwert und Aggressivität, sowie negativ mit prosozialem Verhalten und sozial

emotionaler Kompetenz. Die Werte für *Moralverständnis* in den Geschichten korrelieren negativ mit den Skalen Verhaltensprobleme und Hyperaktivität. *Sensumotorisches Spiel* und *Eskalierung des Konflikts* korrelieren positiv mit den Problemskalen. Kinder, die die Geschichten *negativ beenden*, haben signifikant mehr Verhaltensprobleme, Hyperaktivität und Aggressivität und zeigen ein geringeres prosoziales Verhalten und geringere sozial emotionale Kompetenz. Hingegen zeigen Kinder, die die Geschichten *positiv beenden*, geringere Werte auf der Skala Verhaltensauffälligkeiten mit Gleichaltrigen und tendenziell mehr sozial emotionale Kompetenz.

Des Weiteren zeigt die Art und Weise wie die Kindfigur dargestellt wird signifikante Zusammenhänge mit der Verhaltensebene. Kinder, die die *Kindfigur* häufig *kindgerecht* darstellen, weisen signifikant weniger Hyperaktivität und Ängstlichkeit auf sowie auch tendenziell weniger emotionale Probleme. Die Darstellung der *Kindfigur in Erwachsenenrollen* sowie *Größenphantasien* zeigen hingegen positive Korrelationen mit mehreren Problemskalen.

Bei Kindern, die gehäuft *nur einen Elternteil* (dies ist immer die Mutter) in das Spiel integrierten, zeigen sich signifikant mehr emotionale Probleme und mehr Ängstlichkeit, als bei Kindern, die beide Eltern integrierten.

Tab. 4: Zusammenhänge zwischen Strukturindikatoren und Verhaltenseinschätzungen (SDQ und KAAL, Durchschnitt aus Eltern- und Erzieherinnen-Rating)

MSSB-Strukturindikatoren:	emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Hyperaktivität	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	prosoziales Verhalten	Gesamtwert	Aggressivität	sozial emotionale Kompetenz	Ängstlichkeit
Dissoziationsindex		0,22 <sup>+</sup>	0,31 <sup>**</sup>	0,26 <sup>*</sup>	-0,32 <sup>**</sup>	0,28 <sup>*</sup>	0,29 <sup>*</sup>	-0,30 <sup>**</sup>	
Moralverständnis		-0,25 <sup>*</sup>	-0,24 <sup>*</sup>						
sensumotorisches Spiel				0,24 <sup>*</sup>			0,24 <sup>*</sup>		
Eskalierung des Konflikts						0,22 <sup>+</sup>			0,26 <sup>*</sup>
positiver Schluss				-0,29 <sup>*</sup>				0,21 <sup>+</sup>	
negativer Schluss		0,24 <sup>*</sup>	0,21 <sup>+</sup>		-0,24 <sup>*</sup>		0,29 <sup>*</sup>	-0,24 <sup>*</sup>	
ein Elternteil kommt vor	0,24 <sup>*</sup>								0,24 <sup>*</sup>
Kind in Kinderrolle	-0,21 <sup>+</sup>		-0,28 <sup>*</sup>			-0,28 <sup>*</sup>			-0,27 <sup>*</sup>
Kind in Erwachsenenrolle	0,25 <sup>*</sup>		0,29 <sup>*</sup>			0,31 <sup>**</sup>			
Größenphantasien				0,20 <sup>+</sup>		0,22 <sup>+</sup>			0,27 <sup>*</sup>

Anmerkungen: N = 73; Spearman-Rho, <sup>+</sup> = p < .10, <sup>\*</sup> = p < .05, <sup>\*\*</sup> = p < .01, zweiseitige Signifikanzprüfung; es werden nur diejenigen MSSB-Variablen aufgeführt, bei denen sich signifikante oder tendenziell signifikante Korrelationen zeigen.

### 4.3 Zusammenhang zwischen Prozess-Codes und Verhaltenseinschätzungen

Sechs der acht Codes (75 %) der Prozess-Ebene zeigen signifikante Zusammenhänge mit den Verhaltenseinschätzungen (s. Tab. 5).

Häufige *unmittelbare Reaktion* auf die Geschichte korreliert tendenziell negativ mit Verhaltensproblemen. Ist die *Reaktion* auf die Geschichtspräsentation häufig *gehemmt*, zeigen sich geringere Werte im Bereich sozial emotionaler Kompetenz.

Während *gehemmte Beziehung zum Untersucher* mit geringern Werten für prosoziales Verhalten und sozial-emotionale Kompetenz einhergeht, korreliert eine *lockere Beziehung zum Untersucher* positiv mit der Skala sozial-emotionale Kompetenz.

Ein *geringes emotionales Engagement* zeigt positive Zusammenhänge mit den Skalen Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Aggressivität und mit dem Gesamtproblemwert, sowie negative Korrelationen mit den Skalen prosoziales Verhalten und sozial-emotionaler Kompetenz, während ein *angemessenes emotionales Engagement* mit verminderten Verhaltensproblemen und geringerer Hyperaktivität einhergeht.

Die narrative Kohärenz zeigt, etwas überraschend, keine Zusammenhänge mit den Verhaltenseinschätzungen.

Tab. 5: Zusammenhänge zwischen Prozess-Codes und Verhaltenseinschätzungen (SDQ und KAAL, Durchschnitt aus Eltern- und Erzieherinnen-Rating)

MSSB-Prozess-Codes:	emotionale Probleme	Verhaltensprobleme	Hyperaktivität	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	prosoziales Verhalten	Gesamtproblemwert	Aggressivität	sozial emotionale Kompetenz	Ängstlichkeit
unmittelbare Reaktion		-0,23 <sup>+</sup>		-0,22 <sup>+</sup>					
leicht gehemmte Reaktion								-0,25 <sup>+</sup>	
gehemmte Beziehung					-0,21 <sup>+</sup>			-0,24 <sup>*</sup>	
lockere Beziehung								0,25 <sup>*</sup>	
geringes Engagement	0,28 <sup>*</sup>	0,31 <sup>**</sup>			-0,25 <sup>*</sup>	0,20 <sup>+</sup>	0,25 <sup>*</sup>	-0,37 <sup>**</sup>	
angemessenes Engagement	-0,20 <sup>+</sup>	-0,24 <sup>*</sup>						0,26 <sup>*</sup>	

Anmerkungen: N = 73; Spearman-Rho, <sup>+</sup> = p < .10, <sup>\*</sup> = p < .05, <sup>\*\*</sup> = p < .01, zweiseitige Signifikanzprüfung; es werden nur diejenigen MSSB-Variablen aufgeführt, bei denen sich signifikante oder tendenziell signifikante Korrelationen zeigen.

## 5 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Zusammenhänge zwischen Spielnarrativen, von denen angenommen werden kann, dass sie zumindest indirekt mit der kindlichen Repräsentanzwelt und strukturellen Eigenschaften in Zusammen-

hang gebracht werden können, und dem kindlichen Sozialverhalten bzw. der Einschätzung des Sozialverhaltens durch Eltern und Erzieherinnen bestehen. Auch wenn in der vorliegenden Arbeit die Items aus den Ursprungsmanualen teilweise verändert bzw. umcodiert wurden, wodurch ein direkter Vergleich mit den anderen Studien nicht möglich ist, decken sich die Ergebnisse mit den wesentlichen Befunden bisheriger Studien in diesem Bereich (Warren et al. 1996, 1997, 2000; Oppenheim et al. 1997; Buchsbaum et al. 1992; Bretherton et al. 1990; von Klitzing et al. 2000), was darauf schließen lässt, dass die beschriebenen Zusammenhänge insgesamt wohl recht robust sind.

Von den der Ebene der Inhaltsthemen zugeordneten Codes zeigten allerdings insgesamt relativ wenige Zusammenhänge mit den Verhaltenseinschätzungen. *Befolgen* korreliert durchgehend negativ mit Verhaltensproblemen, mit den positiven Skalen zeigen sich hingegen keine Zusammenhänge. Wir verstehen dies so, dass sich hier u. U. das „Brav-Sein“ ausdrückt, was zwar negatives Verhalten unterbindet, aber die positiven Kompetenzen und Verhaltensweisen nicht unbedingt fördert. Im Gegensatz dazu zeigen *empathische Handlungen* im Spiel zusätzlich zu den negativen Korrelationen mit Problemverhalten gleichzeitig positive Zusammenhänge mit prosozialem Verhalten und sozial-emotionaler Kompetenz, was so verstanden werden könnte, dass die dadurch indirekt zum Ausdruck gebrachten positiven Interaktionsrepräsentationen eine gute Ressource für prosoziales Verhalten darstellen.

Die in dieser Studie vorgenommene separate Betrachtung unterschiedlicher Aggressionsformen in den Spielnarrativen ist eine wesentliche Neuerung in der Auswertung und erbringt u. E. wichtige Differenzierung bezüglich der Bedeutung von Aggression im kindlichen Spiel: Aggressivität in den Spielgeschichten scheint erst dann indikativ für Verhaltensprobleme zu werden, wenn sie ein *dysreguliertes* Ausmaß annimmt. *Verbale* und *gemäßigt physische* Aggression zeigen hingegen keine Zusammenhänge mit den Verhaltenseinschätzungen und können daher wohl eher als Ausdruck „normaler“ Aggression bzw. als ein spielerisches Ausprobieren oder Verarbeiten dessen verstanden werden und nicht als Indiz für maladaptive aggressive Repräsentanzen oder Interaktionsschemata.

Von den als Strukturindikatoren bezeichneten Codes zeigt die Hälfte signifikante Zusammenhänge mit den Fragebogen-Skalen. Insbesondere der aggregierte *Dissoziationsindex* scheint hoch indikativ für problematisches Verhalten wie Hyperaktivität und Aggressivität sowie für geringes prosoziales Verhalten und sozial-emotionaler Kompetenz. Dissoziation als Abwehr wird allgemein mit Traumatisierungen in Verbindung gebracht und Letzteren wiederum wird eine hohe Bedeutung für die Ausbildung von Verhaltensproblemen und die Hemmung der Entwicklung von Sozialkompetenzen zugeschrieben (z. B. Esser 2002; Heinemann u. Hopf 2004). Die als *Dissoziationsindex* zusammengefassten Codes können zwar nicht in unmittelbaren Zusammenhang mit tatsächlich gemachten traumatischen Erfahrungen gebracht werden, dürften aber zumindest indikativ für eine hohe Belastung auf mentaler Ebene sein, was sich dann entsprechend auf einer breiten Ebene von Problemverhalten bzw. eingeschränkten sozialen Kompetenzen niederschlägt.

Weiter scheint es von großer Bedeutung zu sein, ob ein Kind die konflikthaften Spielgeschichten *positiv* oder *negativ beendet*: Die Häufigkeit von *negativen Ge-*

*schichtenausgängen* korreliert positiv mit Verhaltensproblemen, Hyperaktivität und Aggressivität sowie negativ mit den positiven Skalen Prosoziales Verhalten und sozial-emotionale Kompetenz. Hierin könnte ein Mangel an Konfliktlösungskompetenz zum Ausdruck kommen, der es dem Kind erschwert, emotional belastende Situationen in ein insgesamt positives emotionales Klima zu integrieren, was als ein wesentliches Charakteristikum eines sicheren inneren Arbeitsmodells von Bindung gesehen wird (Fremmer-Bombik 1995).

Kinder, die die *Protagonistenfigur* im Spiel in einer *Erwachsenen-Rolle* darstellen, haben einen hohen Gesamtproblemwert und werden als hyperaktiv und mit emotionalen Problemen behaftet eingeschätzt, wohingegen die Darstellung der Protagonistenfigur in einer *kindgerechten Rolle* negativ mit emotionalen Problemen, Hyperaktivität, Gesamtproblemwert und Ängstlichkeit zusammenhängt. Dies lässt darauf schließen, dass Ersteres eher eine Abwehrstrategie widerspiegelt, ebenso wie die im Spiel auftauchenden *Größenphantasien*, die ebenfalls positiv mit Verhaltensproblemen sowie mit Ängstlichkeit korrelieren.

Bei den Prozesscodes scheint der positive Umgang mit den Geschichten im Sinne eines *ungehemmten Sich-Einlassens* und einer *lockeren Beziehung zum Untersucher* ein guter Indikator für sozial-emotionale Kompetenz zu sein. Insbesondere zeigt sich auf dieser Ebene das Engagement im Spiel indikativ für Verhaltensratings. Während *angemessenes Engagement* mit niedrigen Werten für Verhaltensprobleme und Hyperaktivität sowie mit erhöhter sozial-emotionaler Kompetenz einhergeht, verhält es sich bei *geringem Engagement* genau umgekehrt: hier sind prosoziales Verhalten und sozial-emotionale Kompetenz gering, die Problemwerte, besonders die für externalisiertes Verhalten, wie Hyperaktivität und Aggressivität, sind hingegen erhöht. Auch hier liegt es u. E. nahe, das geringe Engagement im Spiel als kindliche Abwehrstrategie zu betrachten (und nicht etwa als Zeichen von Schüchternheit), was diese Kinder in der Spielsituation möglicherweise vor einem Agieren ihrer problematischen und für sie selbst wahrscheinlich schmerzlichen Impulse schützt.

Gemessen am Anteil der MSSB-Codes eines Bereiches (Inhaltsthemen, Struktur, Prozess), die signifikante Zusammenhänge mit den Einschätzungen durch Eltern und Erzieher zeigen, trägt die Prozessebene am meisten und die Ebene der Inhaltsthemen am wenigsten zur Aufklärung von Problemverhalten (eingeschätzt durch Eltern und Erzieherinnen) bei. Was zudem auffällt ist, dass die Inhaltsthemen und die Prozesscodes keine Zusammenhänge mit den Skalen Emotionale Probleme und Ängstlichkeit aufweisen, wohingegen die Strukturindikatoren Werte auf diesen beiden Skalen, die internalisierte Probleme beschreiben, recht gut vorhersagen. Die Prozessskalen ihrerseits scheinen die beste Prognose für sozial-emotionale Kompetenz zuzulassen, was nicht sehr wundert, da hier das wenn man so will „sozial-emotionale“ Interaktionsverhalten des Kindes gegenüber dem Interviewer eingeschätzt wird. Internalisierte Probleme scheinen also eher mit der strukturellen Ebene assoziiert, während externalisierte Auffälligkeiten auch mit der Ebene der Inhaltsthemen gut verbunden sind. Insofern kann man vermuten, dass die von uns getroffene Einteilung der einzelnen Codes durchaus ihre Berechtigung hat, wenngleich diese Einteilung eher ein Post-hoc-Behelf zur Ordnung der Einzelitems darstellte und die Zuordnung zu den Bereichen nicht immer eindeutig ist. So könnte man beispiels-

weise *dysregulierte Aggression* durchaus auch als Strukturindikator ansehen, auch wenn die Kodierung anhand konkreter Einzelszenen im Spiel vorgenommen wird. Wir halten eine solche Systematisierung aber für einen Weg, der weiter verfolgt werden sollte, nicht zuletzt um die Auswertung der MSSB Geschichten zu ökonomisieren. Die vorgeschlagene Einteilung und die herangezogenen Codes könnten als Ausgangspunkt für ein Screening-Manual dienen, stellen in der jetzigen Form aber eher eine Anregung für die Überarbeitung der Auswertung dar. Ein wesentliches Element, das u. E. zu ergänzen wäre, ist die Information über die jeweils handelnde Spiel-Figur, um diese mit den Inhaltsthemen verknüpfen zu können. Dadurch wäre ein differenzierterer Zugang zu Selbst- und Objektrepräsentanzen bzw. deren Abkömmlingen, wie sie bei den von der Zielsetzung her analogen Sprachinhaltsanalysen von Narrativen Erwachsener vorgenommen wird, möglich. Wir vermuten, dass sich durch eine solche differenziertere Betrachtung auch die prädiktive Validität der Inhaltsthemen erhöht. Allerdings wäre auch dadurch eine weitere Schwierigkeit nicht gelöst: Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass sich auch im Inhalt der gespielten Szenen Abwehrprozesse widerspiegeln; so könnte beispielsweise ein besonders „positives“ oder „harmonisches“ Spiel auch der Abwehr der Aktivierung schmerzlich negativer Repräsentanzen dienen. Kriterien für diesbezügliche Differenzierungen fehlen bisher. Das nun wiederholt gefundene korrelative Ergebnis, demzufolge positive, empathische Spielszenen mit geringeren emotionalen und Verhaltensproblemen einhergehen, spricht zwar dafür, dass solche Prozesse eher die Ausnahme sind; unter klinischen Gesichtspunkten wären sie aber dennoch von hoher Relevanz.

Des Weiteren legen die hier vorgestellten Ergebnisse nahe, bei der Auswertung der MSSB-Narrative stärker auf Indikatoren für übergeordnete strukturelle Qualitäten, wie Fähigkeiten, Defizite oder Abwehrprozesse, zu fokussieren, beispielsweise indem die Strukturdimensionen der OPD als Grundlage einer Überarbeitung der Codierungen dienen, wodurch sich unter Umständen eine auch theoretisch gut fundierte und klinisch verwertbare Neuorientierung der Auswertung des reichhaltigen und komplexen Materials erreichen ließe.

## Literatur

- Achenbach, T. M.; Edelbrock, C. S. (1983): Manual for the Child Behaviour Checklist 4–18. Unveröffentlichtes Manuskript, Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Albani, C.; Benninghofen, D.; Blaser, G.; Cierpka, M.; Dahlbender, R. W.; Geyer, M.; Körner, A.; Pokorný, D.; Staats, H.; Kächele, H. (1999): On the connection between affective evaluation of recollected relationship experiences and the severity of psychic impairment. *Psychotherapy Research* 9: 452–467.
- Albani, C.; Blaser, G.; Körner, A.; König, S.; Marschke, F.; Geißler, I.; Geyer, M.; Pokorný, D.; Staats, H.; Bennighofen, D.; Dahlbender, R.; Cierpka, M.; Kächele, H. (2002): Zum Zusammenhang zwischen der Valenz von Beziehungserfahrungen und der Schwere der psychischen Beeinträchtigung. *Psychother. Psych. Med.* 52: 38–46.
- Arbeitskreis OPD (2004): Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik. Bern: Huber.
- Arbeitskreis OPD-KJ (2004): Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter. Bern: Huber.

- Benecke, C. (2004): Affekt, Repräsentanz, Interaktion und Symptombelastung bei Panikstörungen. Habilitationsschrift an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Bretherton, I. (2001): Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie. In: Gloger-Tippelt, G. (Hg.): *Bindung im Erwachsenenalter*. Bern: Huber.
- Bretherton, I.; Oppenheim, D. (2003): The MacArthur Story Stem Battery: Development, Administration, Reliability, Validity and reflections about meaning. In: Emde, R. N.; Wolf, D. P.; Oppenheim, D. (Hg.): *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Bretherton, I.; Ridgeway, D.; Cassidy, J. (1990): Assessing Internal Working Models of the Attachment Relationship. In: Greenberg, M. T. (Hg.): *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago: Chicago University Press.
- Bretherton, I.; Suess, G. J.; Golby, B.; Oppenheim, D. (2001): Attachment Story Completion Task (ASCT) – Methode zur Erfassung der Bindungsqualität im Kindergartenalter durch Geschichtenergänzungen im Puppenspiel. In: Suess, G.; Scheurer-Englisch, H.; Pfeifer, K-W. (Hg.): *Bindungstheorie und Familiendynamik*. Giessen: Psychosozial.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Buchheim, A. (2002): Bindung und Psychopathologie im Erwachsenenalter. In: Strauss, B.; Buchheim, A.; Kächele, H. (Hg.): *Klinische Bindungsforschung*. Stuttgart: Schattauer.
- Buchsbaum, H.; Emde, R. (1990): Play Narratives in 36-Month-Old Children. *The Psychoanalytic Study of the Child* 45: 129–155.
- Buchsbaum, H.; Toth, S.; Clyman, R.; Cicchetti, D.; Emde, R. N. (1992): The use of a play narrative story stem technique with maltreated children: Implications for theory and practice. *Development and Psychopathology* 4: 603–625.
- Dahlbender, R. W. (2002): *Schwere psychischer Erkrankung und Meisterung internalisierter Beziehungskonflikte*. Ulm: Profund.
- Döpfner, M.; Schmeck, K.; Berner, W. (1994): *Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Köln: Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter der Universität.
- Dozier, M.; Chase Stovall, K.; Albus, K. E. (1999): Attachment and Psychopathology in Adulthood. In: Cassidy, J.; Shaver, P. R. (Hg.): *Handbook of Attachment*. New York: Guilford Press.
- Emde, R. N. (2003): Early Narratives: A Window to the Child's inner world. In: Emde, R. N.; Wolf, D. P.; Oppenheim, D. (Hg.): *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Emde, R. N.; Wolf, D. P.; Oppenheim, D. (Hg.) (2003): *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Esser, G. (Hg.) (2002): *Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Stuttgart: Thieme.
- Fonagy, P. (1999): *Attachment and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Fonagy, P. (2003): Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter- Kind Interaktion und die Entwicklung des Selbst. In: Fonagy, P.; Target, M. (Hg.): *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Giessen: Psychosozial.
- Fonagy, P. Gergely, G.; Jurist, E. L.; Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fremmer-Bombik, E. (1995): Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: Spangler, G.; Zimmermann, P. (Hg.): *Die Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Kotta.
- George, C.; Kaplan, N.; Main, M. (2001): The Adult Attachment Interview. In: Gloger-Tippelt, G. (Hg.): *Bindung im Erwachsenenalter*. Bern: Huber.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38: 581–586.
- Goodman, R.; Ford, T.; Simmons, H.; Gatward, R.; Meltzer, H. (2000): Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for psychiatric disorders in a community sample. *British Journal for Psychiatry* 177: 534–539.
- Günther, M.; di Gallo, A.; Sttohrer, I. (2000): *Tübingen Basel Narrativ Kodierungsmanual*. Unveröffentlichtes Manual: Universität Tübingen.

- Heinemann, E.; Hopf, H. (2004): *Psychische Störungen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hill, J.; Fonagy, P.; Target, M. (2000): *Revised Manual for McArthur Narrative Completion Task*. Unpublished Scoring Manual. Anna Freud Center, London.
- Klasen, H.; Woerner, W.; Rothenberger, A.; Goodman, R. (2003): Die deutsche Fassung des Stenngths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 52: 491–502.
- Klitzing; K. von (2002). Frühe Entwicklung im Längsschnitt: Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. *Psyche* 56: 863–887.
- Klitzing; K. von; Kelsay, K.; Emde, R. N.; Robinson, J. A.; Schmitz, S (2000): Gender Specific Characteristics of 5 Year Olds' Play Narratives and Associations with Behaviour Ratings. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 39 (8): 1017–1023.
- Klitzing; K. von; Kelsay, K.; Emde, R. N. (2003): The structure of 5 year old children's play narratives. In: Emde, R. N.; Wolf, D.; Oppenheim, D. (Hg.): *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Kurthen, M. (2000): Repräsentanz. In: Mertens, W.; Waldvogel, B. (Hg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 615–617.
- Oppenheim, D.; Emde, R.; Hasson, M.; Warren, S. (1997): Preschoolers face moral dilemmas: A longitudinal Study of Achmowledging and resolving internal conflict. *International Journal of Psycho-Analysis* 78: 943–957.
- Papoušek, M. (1999): Regulationsstörungen der frühen Kindheit im Kontext der Eltern-Kind Beziehung. In: Oerter, R.; Röper, G.; Noam, G. (Hg.): *Klinische Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Robinson, J.; Mantz-Simmons, L. (2003): The MacArthur Narrative Coding System: One Approach to Highlight Affective Meaning Making in the MacArthur Story Stem Battery. In: Emde, R. N.; Wolf, D. P.; Oppenheim, D. (Hg.): *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, J.; Mantz-Simmons, L.; MacFie, J.; the MacArthur Narrative Working Group (1992): *The MacArthur Narrative Coding System*: Unpublished document. Denver: University of Colorado Health Science Center.
- Rudolf, G. (2002): Konfliktaufdeckende und strukturfördernde Zielsetzungen in der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie* 48 (2): 163–173.
- Sandler, J. (1995): Über die Bindung an die inneren Objekte. *Forum der Psychoanalyse* 19: 224–234.
- Sarason, S.; Davidson, K. S.; Lighthall, F. F.; Waite, R. R.; Ruebush, B. K. (1971): *Angst bei Schulkindern*. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Sarimski, K.; Papoušek, M. (2000): Eltern-Kind Beziehung und die Entwicklung von Regulationsstörungen. In: Petermann, F.; Niebank, K.; Scheithauer, H. (Hg.): *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A. (2000): Das Selbstwertgefühl von Scheidungskindern. Determinanten und Angst-Puffer-Funktion. Regensburg: Roderer.
- Schick, A. (2003): *Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL)*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Solomon, J.; George, G. (1999): The Measurement of Attachment Security in Infancy and Childhood. In: Cassidy, J.; Shaver, P. R. (Hg.): *Handbook of Attachment*. New York: Guilford Press.
- Steele, H.; Steele, M. (2001): Klinische Anwendungen des Adult Attachment Interviews (AAI). In: Gloger-Tippelt, G. (Hg.) *Bindung im Erwachsenenalter*. Bern: Huber.
- Warren, S. (2003): Narrative Emotion Coding System. In: Emde, R. N.; Wolf, D. P.; Oppenheim, D. (Hg.): *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Warren, S.; Oppenheim, D.; Emde, R. N. (1996): Can Emotions and Themes in Children's play predict behavior problems? *Journal of American Academy of Child & Adolescence Psychiatry* 35(10): 1331–1337.

- Warren, S.; Huston, L.; Egeland, B.; Sroufe, A. (1997): Child and Adolescent Anxiety Disorders and Early Attachment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 36 (5): 637–644.
- Warren, S.; Emde, R.; Sroufe, A. (2000): Internal Representation: Predicting Anxiety from Children's Play Narratives. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 39 (1): 100–107.
- Winnicott, D. (1971): *Playing and reality*. New York: Basic Books.
- Wolf, D. (2003): Making meaning from Emotional Experiences in Early Narratives. In: Emde, R. N.; Wolf, D. P.; Oppenheim, D. (Hg.): *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Zelnick, L. M.; Buchholz, M. B. (1991): Der Begriff der inneren Repräsentanz im Lichte der neueren Säuglingsforschung. *Psyche* 45: 810–846.
- Zimmermann, P. (2001): Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz Modell. *Frühförderung interdisziplinär* 19: 119–129.
- Zimmermann, P.; Suess, G.; Scheurer-Englisch, H.; Grossmann, K. (2000): Der Einfluss der Eltern-Kind Bindung auf die Entwicklung psychischer Gesundheit. In: Petermann, F.; Niebank, K.; Scheithauer, H. (Hg.): *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

**Korrespondenzadresse:** Florian Juen, Institut für Psychologie, Universität Innsbruck, Innrain 52, A-6020 Innsbruck, E-Mail: [florian.juen@uibk.ac.at](mailto:florian.juen@uibk.ac.at)