



Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

BACHELORARBEIT

im Studiengang
Bildung und Erziehung in der Kindheit

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Thema:

Interaktionsqualität als Einflussfaktor auf kindliches Verhalten

Tag der Abgabe: 25.08.2015

Eingereicht von:

Matrikel-Nr:

Adresse:

E-Mail:

Erstprüfer: Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels

Zweitprüfer: Dipl. Päd. Nicole Setzpfand

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	1
EINLEITUNG	2
1. THEORIE UND FORSCHUNGSSTAND	4
1.1 DEFINITIONEN	4
1.1.1 Emotionen	4
1.1.2 Soziales Verhalten.....	4
1.1.3 Emotionale Entwicklung	4
1.2 STUDIEN ZUR SOZIAL-EMOTIONALEN ENTWICKLUNG.....	5
1.2.1 Studien Marte Meo.....	7
1.3 THEORETISCHE ANSÄTZE	7
1.3.1 Bindungstheorie	8
1.3.2 Kommunikationstheorie	8
1.3.3 Theoretisches Modell „Transaktionales Modell“	9
1.4 MARTE MEO	9
1.4.1 Marte Meo Definition.....	10
1.4.2 Marte Meo als Methode	10
1.4.3 Videointeraktionsanalyse	10
1.4.4 Marte Meo Kommunikationselemente	11
1.4.5 Metaelemente Marte Meo	12
1.4.6 Internale Arbeitsmodelle	13
1.5 QUALITÄT IN HAMBURGER KINDERTAGESSTÄTTEN	15
1.5.1 Bedeutung der Qualität für die Kindertagesstätten	15
1.5.2 Hamburger Bildungsempfehlungen - sozial-emotionale Bildung.....	16
1.6 ZUSAMMENFASSUNG	17
2. METHODE.....	18
2.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN	18
2.2 INSTRUMENTE UND MESSGERÄTE	19
2.2.1 Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ Deu)	19
2.2.2 Videoaufnahmen	22
2.3 STICHPROBENKONSTRUKTION	23
2.4 UNTERSUCHUNGSDURCHFÜHRUNG	24

3. ERGEBNISSE	25
3.1 FRAGEBOGEN ZU STÄRKEN UND SCHWÄCHEN GESAMTBETRACHTUNG	25
3.1.1 Hyperaktivität	25
3.1.2 Emotionale Probleme	27
3.1.3 Probleme mit Gleichaltrigen	29
3.1.4 Verhaltensprobleme	30
3.1.5 Prosoziales Verhalten	32
3.1.6 Gesamtproblemwert	34
3.2 FRAGEBOGEN ZU STÄRKEN UND SCHWÄCHEN KIND 20	35
3.2.1 Hyperaktivität Kind 20	35
3.2.2 Emotionale Probleme Kind 20	36
3.2.3 Prosoziales Verhalten Kind 20	37
3.2.4 Probleme mit Gleichaltrigen Kind 20	37
3.2.5 Verhaltensprobleme Kind 20	38
3.2.6 Kind 20 zusammenfassender Befund aus dem Fragebogen	38
3.3 VIDEOINTERAKTIONSANALYSE KIND 20	39
3.3.1 Dimension Struktur Kind 20	39
3.3.2 Dimension Atmosphäre Kind 20	40
3.3.3 Kind 20 zusammenfassender Befund Videointeraktionsanalyse	41
4. DISKUSSION	42
4.1 ABLEITUNGEN AUS DEM FRAGEBOGEN ZUR FÖRDERUNG MIT MARTE MEO	42
4.2 FÖRDERKONZEPT NACH DER MARTE MEO METHODE FÜR KIND 20	45
5. AUSBLICK	48
5.1 AUSBLICK AUF DIE ENTWICKLUNG DER SOZIAL-EMOTIONALEN KOMPETENZ	48
QUELLENVERZEICHNIS	50
INTERNETQUELLEN	52
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	53

ANHANG

- I. SDQ-ERGEBNISSE VOR MARTE MEO SCHULUNG TABELLE EINZELERGEBNISSE
- II. BESCHREIBUNG TABELLE EINZELERGEBNISSE SDQ TABELLE
- III. FRAGEBOGEN ZU STÄRKEN UND SCHWÄCHEN (SDQ-DEU)
- IV. FRAGEBOGEN ZU STÄRKEN UND SCHWÄCHEN (SDQ-DEU), KIND 20
- V. AUSWERTUNG FREMDBEURTEILUNGSBOGEN
- VI. RATING-BOGEN
- VII. RATING-BOGEN STRUKTURIERTES SPIEL
- VIII. RATING-BOGEN FREIES SPIEL
- IX. CD-ROM

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Abstract

Die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes wird nicht nur durch die Familie, sondern auch durch Einflussfaktoren in außerfamiliären Institutionen geprägt. Als Einflussfaktor auf die sozial-emotionale Entwicklung wird in der Qualitätsdebatte u.a. die Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind genannt. Ein empathischer und feinfühligere Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit dem Kind werden in Studien als Einflussfaktoren auf die Entwicklung von prosozialen Verhaltensweisen von Kindern hervorgehoben. Mit einer, im Rahmen dieser Bachelorthesis, durchgeführten Befragung mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu), die begleitend zur Evaluation der Interaktionsqualität im Rahmen einer Marte Meo Fortbildungsmaßnahme durchgeführt wurde, wird der Ist-Stand der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindergartenkindern ermittelt. Die Ergebnisse geben Anlass zur Frage, ob durch eine Veränderung der Interaktionsqualität in Kindertagesstätten die Qualität der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindergartenkindern beeinflusst werden könnte.

Unter Zugrundelegung der Ergebnisse der Befragung, lässt sich eine mögliche Verbesserung der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindergartenkindern durch die Veränderung der Interaktionsqualität von pädagogischen Fachkräften nur ansatzweise mit dem prosozialen Verhalten in Verbindung bringen. Dies lässt darauf schließen, dass der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) für diesen Untersuchungsgegenstand nur eingeschränkt geeignet ist, da sich die Ergebnisse des Fragebogens aus der Beobachtung heraus und nicht aus einer gezielten Kommunikation mit dem Kind, im Zusammenwirken mit einer pädagogischen Fachkraft, ergeben. In der weiterführenden Marte Meo Arbeit in Kindertagesstätten könnte der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) dennoch zur Messung von prosozialen Verhaltensweisen und zur Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten der Kinder genutzt werden, um Entwicklungsprozesse der Kinder gezielter zu fördern. Exemplarisch wird in dieser Arbeit ein mögliches Marte Meo Förderkonzept für ein mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) auffällig ermitteltes Kind aufgezeigt.

Einleitung

Die Qualität in Kindertagesstätten ist ein großes Thema in der heutigen Zeit. Die Hamburger Bildungsempfehlungen heben in ihrem Bildungsverständnis ganz besonders die Qualität der Beziehungen für die Qualität der Bildung in den Kindertagesstätten hervor.

„Bildung ist ein aktiver, sozialer und sinnlicher Prozess der Aneignung von der Welt. Kinder benötigen für ihre Bildungsprozesse die Resonanz bzw. die Wahrnehmung durch den Interaktionspartner in Form von Ermutigung und Bestätigung (Preising Christa, 2008, S. 12).“ Die Vermittlung der sozial-emotionalen Kompetenz soll in Kindertagesstätten in Beziehungen stattfinden, die durch gegenseitige Anerkennung, Ermutigung und Wertschätzung mit den vertrauten und verlässlichen Bezugspersonen geprägt werden (vgl. Preising Christa, 2008, S. 17).

Das bedeutet die Qualität der Interaktionsprozesse zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind hat einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Dieses soll im Theorieteil in Kapitel 1 durch unterschiedliche Studien zur sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung von Kindern zu Beginn dieser Arbeit dargestellt werden. Die Auswahl der aufgeführten Studienergebnisse legen den Fokus besonders auf die Feinfühligkeit der erwachsenen Bezugspersonen in der Interaktion mit dem Kind, da angenommen wird, dass diese Variable im Interaktionsverhalten einen großen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern haben könnte. Strukturelle Aspekte, wie beispielsweise die Professionalisierung der Betreuer und ein günstiger Personalschlüssel können diese Entwicklung begünstigen. Die Erkenntnisse zum Einfluss der Interaktionsqualität in Kindertagesstätten auf die Entwicklung von Kindern ist der Ansatz zur Fragestellung für diese Untersuchung. In den nachfolgenden Ausführungen werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- *Hat das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte Einfluss auf das kindliche Verhalten?*
- *Könnte sich eine Veränderung der Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder auswirken?*
- *Wäre eine Verbesserung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder durch die Marte Meo Schulung der pädagogischen Fachkräfte mit dem standardisierten Erfassungsbogen (SDQ-Deu) messbar?*

- *Wie könnte ein Förderplan nach der Marte Meo Methode für ein auffällig diagnostiziertes Kind gestaltet werden?*

Die Untersuchung dieser Arbeit stützt ihre Fragestellungen auf die Bindungstheorie von Mary Ainsworth, der Kommunikationstheorie, dem Transaktionalen Modell und den Grundannahmen von Maria Aarts zur Marte Meo Methode, die im theoretischen Teil beschrieben werden.

Zu Beginn dieser Ausführungen und zur Herstellung einer Verbindung zum Thema werden Definitionen und Studien zur sozial-emotionalen Entwicklung und zum prosozialem Verhalten von Kindergartenkindern beschrieben. Daran schließt sich die Vorstellung des transaktionalen Modells und der theoretischen Ansätze zur Bearbeitung der Fragestellungen an. Es folgt eine ausführliche Beschreibung der Marte Meo Methode, auf die zur späteren Ableitung möglicher Zusammenhänge zur Fragestellungen dieser Untersuchung ein besonderer Fokus gelegt wird.

Diese im Rahmen eines Forschungsprojektes begleitend durchgeführte Felduntersuchung zum Stand der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in ausgewählten Kindertagesstätten, in denen die pädagogischen Fachkräfte an einer Marte Meo Fortbildung teilnehmen, erfolgt mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) von Goodman (2005), dessen Methodik ausführlich im Kapitel 2 beschrieben wird.

Im Ergebnisteil in Kapitel 3 dieser Ausführungen werden die Untersuchungsergebnisse aus der Erhebung mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) von Kindergartenkindern und das Ergebnis aus der Videointeraktionsanalyse eines Kindes vorgestellt und beschrieben. Diese Ergebnisse werden zur Erarbeitung möglicher Fördermöglichkeiten mit Marte Meo genutzt, die im Kapitel 4 vorgestellt werden.

Im abschließenden Ausblick in Kapitel 5 erfolgt eine Auseinandersetzung und kritische Beurteilung der Ergebnisse aus dem Fragebogen für eine mögliche Nutzung des Instrumentes „Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)“ zur Messung der Veränderung bzw. Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenz von förderbedürftigen Kindern im Rahmen einer Marte Meo Fortbildung von pädagogischen Fachkräften.

1. Theorie und Forschungsstand

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen und Forschungsergebnisse zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindergartenkindern vorgestellt. Dazu gehören die Definitionen zu Emotionen, emotionale Entwicklung und zum Sozialverhalten. Die vorgestellten Studienergebnisse zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindergartenkindern sollen Erwartungen bzw. Zusammenhänge zwischen einer möglichen Veränderung der Interaktionsqualität und der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindergartenkindern aufzeigen.

1.1 Definitionen

1.1.1 Emotionen

Im Rahmen dieser Arbeit werden mit dem Begriff „Emotionen“ Gefühlsregungen verstanden. In diesem Sinne bedeutet „Emotionen, lat. zu emovere (2. Partizip; emotum) sich heraus bewegen, um bewegen, erschüttern, Gemütsbewegungen, seelische Erregungen, Gefühlsbewegung (Meyers Enzyklopädisches Lexikon, 1973, S. 745).“

1.1.2 Soziales Verhalten

„Unter soziale Verhaltensweisen sind z.B. die Eltern-Kind-Beziehungen, Rangordnungs- und Statusbeziehungen, sowie das Sexual- und Aggressionsverhalten zu verstehen. Ein wesentlicher Teil des Sozialverhaltens dient der sozialen Verständigung bzw. Kommunikation. Das Sozialverhalten des Menschen wird überwiegend durch kulturelle Symbole u.a. in sprachlicher Hinsicht und Normen gesteuert (Meyers Enzyklopädisches Lexikon, 1981, S. 180).“

1.1.3 Emotionale Entwicklung

Im Alter von zwei bis sechs Jahren entwickelt das Kind ein Selbstkonzept und die Sprache. Das Kind lernt seine eigenen und die Gefühle anderer Menschen kennen, wobei das Kind seine eigenen Gefühle regulieren lernt. Den selbstbezogenen Gefühlen sind Scham,

Verlegenheit, Schuld, Eifersucht und Stolz zugeordnet. Durch das Benennen¹ der Gründe, des Gesichtsausdrucks und der Ursachen von Emotionen erhält das Kind im Alter von vier bis fünf Jahren ein komplexes Bild von Emotionen und kann die Ursachen vieler Grundgefühle deuten. Ein Beispiel wäre: „Sie freut sich, weil Sie ein Eis geschenkt bekommen hat“. In diesem Alter werden externe Anzeichen von Gefühlen gut erkannt. Durch Interaktionen mit Erwachsenen entwickelt das Kind ein emotionales Verständnis und eine zunehmend sich verbessernde emotionale Selbstregulation (vgl. Berk, 2005, S. 335f).

1.2 Studien zur sozial-emotionalen Entwicklung

In den folgenden Ausführungen werden Studienergebnisse zur sozial-emotionalen Kompetenz von Kindern vorgestellt, die Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern nennen.

Unterschiedliche Studien und Forschungsergebnisse belegen, dass vertraute Bezugspersonen, wie auch Erzieher einen großen Einfluss auf die Entwicklung von prosozialen Verhaltensweisen² bei Kindern haben. Ungünstige Interaktionserfahrungen in der Familie, die zu negativen Verhaltensmustern führen können, erfordern laut einer Untersuchung von Liselotte Ahnert Konzepte in Kindertagesstätten, um einer negativen sozial-emotionalen Entwicklung mit Verhaltensproblemen bei Kindern entgegenzuwirken. Eine gute Erzieher-Kind-Bindung wirkt sich laut Ahnert positiv auf die Entwicklung der Kinder aus (vgl. Ahnert, Hasselborn, Silbereisen, 2008, S. 387).

Jutta Kienbaum hebt in ihren Studien hervor, dass vertraute Bezugspersonen wie z. B. Erzieher einen großen Einfluss auf die Entwicklung von prosozialem Verhalten bei Kindern haben können, besonders, wenn das Erziehverhalten durch Wärme und Unterstützung geprägt ist (vgl. Kienbaum, Malte, T& Pennen, 2008, S.35). Kienbaum stellte außerdem heraus, dass pädagogische Fachkräfte durch zu schnelles Eingreifen in kindliche Konflikte Freiräume einschränken, in denen die Kinder Hilfeverhalten an anderen Kindern erproben könnten. Somit verhindert ein Mangel an Verstärkung bzw. Anregung zu hilfreichen Verhalten von Seiten der pädagogischen Fachkräfte den Aufbau von sozialen Kompetenzen bei den von ihnen betreuten Kindern (vgl. ebd., 2008, S. 41).

¹ Benenn bedeutet Initiativen oder Handlungen von Kindern Worte geben (vgl. Bündler, 2009, S. 71)

² Prosoziales Verhalten bedeutet, positives, erwünschtes Verhalten (Definition erfolgt im Empirischen Teil)

Die Untersuchungen von Jutta Kienbaum zu mitfühlend-tröstendem Verhalten ergaben, dass sich diese Verhaltensweisen bei Jungen in Abhängigkeit von Wärme und Unterstützung der Mütter und Erzieher/innen entwickeln. Die Jungen, die sowohl Unterstützung von mitfühlend-tröstenden Müttern als auch Erzieherinnen erhalten hatten, zeigten am stärksten mitfühlend-tröstendes Verhalten. Bei Mädchen wirkt sich vor allem das warme und unterstützende Verhalten der pädagogischen Fachkräfte ausschlaggebend für die Entwicklung von mitfühlend tröstenden Verhalten aus (vgl. Kienbaum, Maltei, T& Pennen, 2008, S. 45).

Eine weitere Studie von McKinley und Couchoud & Holdt (1990) ergab, dass ein umfangreiches Emotionswissen mit prosozialem Verhalten einher geht, was eine erhöhte Beliebtheit dieser Kinder bei Gleichaltrigen bewirkt. Das Erkennen von Emotionen im mimischen und stimmlichen Ausdruck trägt laut einer Studie von Nowicki & Mitchell zur Steigerung der sozialen Kompetenz bei und führt gleichzeitig zu weniger Problemen mit Gleichaltrigen. Diese Kinder zeigen außerdem weniger internalisierende Verhaltensweisen (vgl. Petermann, Wiedebusch, 2003, S. 24).

Julia Schneewind versteht unter Bildung in den ersten Lebensjahren besonders die sozial-emotionale und stabile Persönlichkeitsentwicklung, die als Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung besonders wichtig ist (vgl. Schneewind, 2003, S.31). Zu den wichtigsten Kommunikationselementen gehören laut Julia Schneewind, die Wertschätzung der kindlichen Persönlichkeit und deren Anstrengungsbereitschaft. Das Kind mit seinen Bedürfnissen zu respektieren und die Beachtung der positiven Seiten eines Kindes mehr Beachtung zu widmen, statt den Blick auf die Defizitorientierung zu richten, fördert die Entwicklung der Kinder (vgl. ebd., S. 47).

Studien von Wassilios Fthenakis zur strukturellen und interaktionalen Dimension in Kindertagesstätten belegen, dass Betreuer mit spezifischen auf Kinderbetreuung und Entwicklung abgestimmten Training sensitiver sind, was sich förderlich auf die Erzieher/innen-Kind-Interaktionen auswirkt und einen positiven Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder nehmen kann. Strukturelle Aspekte wie z. B. der Personalschlüssel, die Professionalisierung der Betreuer, die Stabilität der Betreuung, die

Strukturierung des Betreuungsablaufes gehören zu den Einflussfaktoren zur Ausgestaltung von positiven Interaktionsmustern (vgl. Fthenakis, 1998)³.

1.2.1 Studien Marte Meo

Bis heute gibt es nur wenige Forschungen zur Wirksamkeit der Marte Meo Methode auf der Ebene des Kindes zur sozial emotionalen Entwicklung. Eine Untersuchung zur Supervisionsmethode mittels Marte Meo in Kindertagesstätten ergab, dass sich die Sicht auf das Kind wandelt, wenn die bei der Marte Meo Methode erstellten Videos nach den Marte Meo Kriterien analysiert werden. Durch einen ressourcenorientierten Ansatz kann ein problematisches Verhalten bei auffälligen Kindern reduziert werden. Die Möglichkeit zur Selbstreflexion wurde in einer Studie von pädagogischen Fachkräften als positiv herausgestellt (vgl. Laubenstein, Wächter, 2013, S. 165). Forschungen prognostizieren, dass eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens von kindlichen Bezugspersonen, das sich an dem Entwicklungsbedürfnis des Kindes orientiert, eine positive Wirkung auf die kindliche Entwicklung zur Folge haben kann.

In einem Bericht von Klara Schlömer werden besonders die Art der Kommunikation, die Beachtung und das Hervorheben von erwünschtem Verhalten und eine Schritt für Schritt Anleitung zur Vermittlung von Orientierung für die Steuerung des kindlichen Verhaltens hervorgehoben (vgl. Schlömer, 2013, S. 8ff)⁴.

1.3 Theoretische Ansätze

In der heutigen Zeit verbringen immer mehr Kinder zunehmend mehr Zeit in Kindertagesstätten. Die Beziehung zu den betreuenden Bezugspersonen spielt hierbei, laut der oben angeführten Studien, eine große Rolle um Bildungsprozesse von Kindern zu aktivieren.

Nachfolgend werden unterschiedliche theoretische Ansätze vorgestellt, die im Kontext zur Fragestellung dieser Thesis stehen. Die Auswahl der aufgeführten theoretischen Ansätze richtet sich nach den vorab aufgeführten Studienergebnissen. Die theoretischen Ansätze

³<http://www.kindergartenpaedagogik.de/6a.pdf> (Zugriff 10.10.2014)

⁴http://www.awo-hs.de/fileadmin/content/Kinder_Jugend_Familie/Downloads/20140912093703117.pdf (Zugriff 08.12.2014)

sollen einen möglichen Einfluss der Interaktionsqualität auf die sozial-emotionale Entwicklung aufzeigen.

1.3.1 Bindungstheorie

Auf Grund der steigenden Betreuungszeit von Kindern in außerfamiliären Betreuungssettings erhält die Rolle der pädagogischen Fachkräfte eine immer größere Bedeutung für die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder. Sie benötigen Konzepte, um die Bindungsqualität zum Kind optimal zu gestalten. Aus den oben aufgeführten Studien geht hervor, dass das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte einen großen Einfluss auf die Entwicklung und weiteren Bildungsprozesse der Kinder hat.

Die Bindungstheorie von Mary Ainsworth besagt, dass es für einen Säugling lebensnotwendig ist, Bindungen zu vertrauten Bezugspersonen aufzubauen. Der Aufbau und die Qualität dieser Bindungen sind abhängig von den Interaktionserfahrungen der Säuglinge mit den umsorgenden Bezugspersonen. Die Bindung zu einer vertrauten Bezugsperson wirkt wie eine imaginäre, emotionale Verbindung zwischen zwei Menschen und beeinflusst das Handeln dieser Personen. Ein durch Feinfühligkeit und Wärme geprägtes Kommunikationsverhalten von Bezugspersonen, wirkt sich sowohl positiv auf die Bindungsqualität wie auch auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes aus (vgl. Bündler, 2009, S. 27).

1.3.2 Kommunikationstheorie

Die Kommunikationstheorie beschäftigt sich mit der Wirkung von Einflussfaktoren der Kommunikation auf die Interaktionspartner. Eine Kommunikation findet analog, verbal und nonverbal statt und ist ein Prozess, bei dem der Sender einen Empfänger auf einem bestimmten Sinneskanal anspricht. Wie die Information vom Empfänger aufgenommen wird, ist abhängig davon, wie das Gesagte vom Empfänger gedeutet wird und welche Reaktionen der Empfänger darauf zeigt. Somit ist die Steuerung einer sozialen Situation abhängig von einer umfangreichen Abstimmung zwischen den Interaktionspartnern, z. B. durch Gestik, Mimik und Körperhaltung der beteiligten Personen (vgl. Bündler, 2009, S. 43ff). Dies lässt vermuten, dass durch eine Veränderung der Kommunikation zwischen dem Sender und Empfänger die Reaktion auf das Gesagte verändert werden könnte. Die Kommunikationstheorie untermauert die Annahme, dass dies zur Veränderung des Verhaltens der Interaktionspartner führen kann.

1.3.3 Theoretisches Modell „Transaktionales Modell“

Die Marte Meo Methode ist ein entwicklungspsychologischer Ansatz, der sich unter anderem auf die Bindungstheorie von Bowlby, die Neurowissenschaften und Kommunikationstheorie stützt (vgl. Bündler, 2009, S. 24). Die Kommunikationstheorie besagt, dass in einer Kommunikation bzw. Interaktion zwischen Menschen die Wirkung des Gesagten und des Handelns auf den Interaktionspartner abhängig ist davon, was und wie etwas gesagt wird und wie das Gesagte vom Gegenüber empfangen wird (vgl. ebd., 2009, S. 44).

„Die Entwicklung eines Kindes wird als Folge und Ergebnis einer andauernden und dynamischen Interaktion zwischen dem Kind und seiner sozialen Umwelt verstanden. Diese können sich wechselseitig durch einen Anpassungsprozess beeinflussen, was als *transaktionales Modell* bezeichnet wird (Bündler, 2009, S.25).“ „Dieses Modell besagt, dass der Mensch mit seiner Umwelt ein System bildet, das sich gegenseitig in seiner Entwicklung beeinflusst (Schneider, Lindenberg, 2012, S. 34).“

„Die Veränderung eines Teils führt zur Veränderung anderer Teile und/oder führen zu Veränderungen des Gesamtsystems. Das heißt, alle Personen sind in ständiger Entwicklung (Schneider, Lindenberg, 2012, S. 34f).“

Das transaktionale Modell regt die Annahme an, dass die Entwicklung eines Kindes in Abhängigkeit steht zu seiner sozialen Umwelt. Eine Veränderung in der Interaktion könnte somit eine Veränderung im sozialen Verhalten bewirken.

1.4 Marte Meo

Marte Meo ist eine Methode, die sich auf die vorab aufgeführten theoretischen Ansätze stützt. Dieses von Maria Aarts entwickelte Instrument zur Veränderung von Interaktionsprozessen hat ihre eigene besondere Vorgehensweise. Um die Möglichkeiten zur Unterstützung und Förderung von Entwicklungsprozessen mit Marte Meo im Rahmen dieses Forschungsvorhabens zu verdeutlichen, wird die Vorgehensweise mit dieser Methode vorgestellt. Dazu zählen die Beschreibung der Methode, die Videointeraktionsanalyse und die Vorstellung der Kommunikationselemente. Mit der Darstellung der Internalen Arbeitsmodelle sollen im

späteren Verlauf dieser Arbeit die Einflussfaktoren zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern aufgezeigt werden.

1.4.1 Marte Meo Definition

„*Marte Meo*, lateinisch *mars martis*, bedeutet *etwas aus eigener Kraft erreichen* (Bünder, 2009, S.13).“

1.4.2 Marte Meo als Methode

„Die Marte Meo Methode arbeitet mit Videoaufnahmen, die Ausschnitte aus Alltagssituationen wiedergeben. Sie werden nach bestimmten Kommunikationskriterien analysiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin durch eine Videointeraktionsanalyse ausgewertet (Bünder, 2009, S. 13).“ Es werden aus einem Video gelungene Interaktionen zwischen dem Kind und dem Erwachsenen herausgearbeitet, die den Zusammenhang zwischen dem kindlichen Entwicklungsbedürfnis und dem Kommunikationsverhalten der Erwachsenen zeigen (vgl. ebd., 2009, S. 109).

1.4.3 Videointeraktionsanalyse

Die Videointeraktionsanalyse dient zur pädagogisch-therapeutischen Diagnose und wird als Basis für die Beratungsinhalte mit den pädagogischen Fachkräften genutzt. Ein Protokoll für die Arbeitspunkte der Videointeraktionsanalyse formuliert Fragen, die mit den Bildern bearbeitet werden sollen, wie z. B. „Was hat das Kind bereits entwickelt? Welches Entwicklungsbedürfnis zeigt das Kind? Wo verhält sich der Erwachsene förderlich? Worin können die pädagogischen Fachkräfte bestätigt werden (Bünder, 2009, S. 111)?“

Zur Erstellung der Videointeraktionsanalyse wird ein Arbeitsblatt (siehe Anhang VI) genutzt. Das Arbeitsblatt orientiert sich an den von Bünder entwickelten Auswertungskriterien und wurde für dieses Forschungsvorhaben leicht abgewandelt. Mit dem Arbeitsblatt erfolgt eine Analyse, in welchem Verhältnis die Kommunikationsinhalte der Dimension „Struktur“ und „Atmosphäre“ auf die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes abgestimmt sind (vgl. Bünder, 2009, S. 74)⁵

⁵ Bünder Peter, Forschungsbericht, Düsseldorf, 2009

Marte Meo arbeitet mit fünf Kommunikationselementen und zwei Metaelementen, die durch die Videointeraktionsanalyse ermittelt und an die individuellen Bedürfnisse der Beteiligten angepasst werden. Diese Elemente werden nachfolgend erklärt.

1.4.4 Marte Meo Kommunikationselemente

Initiativen wahrnehmen

Maria Aarts erarbeitete durch Beobachtungen von Eltern-Kind-Interaktionen grundlegende Elemente für eine förderliche Kommunikation. Dazu zählen zum einem die *Initiativen des Kindes wahrnehmen*, um mit ihm Kontakt herzustellen und angemessen darauf zu reagieren. Gelingt dies gut, bezeichnet man die Interaktion als förderlich. Das Kind erfährt durch die gelungene Interaktion Zuwendung, Sicherheit und Geborgenheit (vgl. Bündler, 2009, S.66f).

Die Aufmerksamkeit auf die Initiativen des Kindes bildet die Basis der fünf Marte Meo Kommunikationselemente. Dies kann z. B. ein Lächeln sein. Eine positive Steuerung des kindlichen Verhaltens wird durch die Selektion und das Eingehen auf erwünschtes Verhalten erreicht (vgl. ebd., 2009, S. 69).

Bestätigen

Bestätigen bedeutet, dass erwachsene Bezugspersonen die Initiativen des Kindes wahrnehmen, sich dem Kind zuwenden und beispielsweise durch ein Kopfnicken, ein Lächeln oder eine kurze Antwort signalisieren, dass sie es sehen bzw. hören. Die Bestätigung der kindlichen Initiativen beinhaltet eine Beziehungsbotschaft und gibt dem Kind das Gefühl „ich werde gesehen, das was ich tue ist gut. Dies trägt zur Förderung der Beziehung und zum Explorationsverhalten des Kindes bei (Bündler, 2009, S. 70).“

Benennen

Werden die Initiativen des Kindes wahrgenommen und bestätigt, ist der nächste Schritt das Benennen der Initiativen. Benennen fördert die Sprachentwicklung des Kindes und dient als Instrument zum Lenken und Leiten der Kinder. Begleiten Erwachsene ihre Handlungen durch Benennen erhält das Kind eine Orientierung für das, was der Erwachsene tut und auf erwünschtes Verhalten. Das bewirkt Sicherheit und die Umgebung wird für das Kind vorhersehbar (vgl. Bündler, 2009, S. 71). „Eine weitere Wirkung des Benennens besteht darin,

dass sich das Kind selbst besser kennen lernt. Jedes Kind muss lernen mit seinen Gefühlen umzugehen. Die unterschiedlichen zum Teil undeutlichen oder ambivalenten Empfindungen müssen dem Kind bewusst werden. Es muss lernen, ein Gefühl zu identifizieren und seine Bedeutung zu verstehen. Erwachsene können durch wiederholtes Spiegeln und Benennen der von Ihnen gezeigten Gefühle, die Gefühle der Kinder regulieren (Bünder, 2009, S. 71f).“

Sich abwechseln

Zur erfolgreichen Kommunikation in der Gemeinschaft oder zwischen Erwachsenen und Kindern, in der jeder Teilnehmer Beachtung findet, ist es notwendig das Gespräch so zu steuern, dass jeder einbezogen wird, ohne Gesprächsüberschneidungen. In einem Gespräch müssen alle Teilnehmer lernen zuzuhören, abzuwarten und sich zurück zunehmen, bis man an der Reihe ist.

Erwachsene können Gespräche beispielsweise während der Mahlzeiten so strukturieren, dass jeder im Gespräch abwechselnd zu Wort kommt (vgl. ebd., 2009, S. 77f).

Lenken und Leiten

Die Elemente Lenken und Leiten der Marte Meo Methode dienen der Verhaltenssteuerung. Der Fokus wird dabei auf das Wahrnehmen, Bestätigen, und Benennen von erwünschten Initiativen und Verhalten des Kindes gelegt. Setzt der Erwachsene klare Anfangs- und Endsignale für seine eigenen Handlungen und die Handlungen der Kinder, schafft dies eine zeitliche Rahmenstruktur. Das Kind erhält klare Signale, Informationen und eine Orientierung an denen es sein Verhalten ausrichten kann, was sich besonders positiv bei verhaltensauffälligen Kindern auswirkt (vgl. ebd., 2009, S. 80f).

1.4.5 Metaelemente Marte Meo

Die Elemente *angemessener Ton* und das *gute Gesicht* sorgen für eine angenehme Atmosphäre im Dialog mit dem Kind. „Eine warme, weiche Stimme und eine gute Atmosphäre senden Beziehungsbotschaften und Sicherheit aus. Das Kind erhält das Gefühl, ich werde gesehen. Der Tonfall und die angemessene Verwendung der Stimme zwischen den Interaktionspartnern vermittelt Orientierung und eine Beziehungsbotschaft. Das bedeutet „ein ruhiger warmer, tiefer Ton vermittelt Sicherheit und Klarheit. Eine feste Stimme gibt Halt und Trost (Bünder, 2009, S. 85).“

1.4.6 Internale Arbeitsmodelle

Maria Aarts entwickelte vier verschiedene Modelle für die Arbeit mit Marte Meo. Die Modelle beschreiben Eigenschaften, die ein Kind benötigt, um mit seiner Umwelt angemessen und erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren. Diese vier Modelle dienen als Werkzeug zur Erstellung einer Videointeraktionsanalyse und werden nachfolgend erläutert. Die Darstellung der Internalen Arbeitsmodelle soll ferner einen Bezug zur sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern aufzeigen.

Kooperations- und Austauschmodell

Das Kooperationsmodell beinhaltet den Austausch von Informationen und das Zusammenspiel mit anderen. Für die Ausbildung des Kooperationsmodells, sollte das Kind die Fähigkeiten *aufmerksam sein, beobachten, mitdenken, fragen, antworten, sich abwechseln und sich konzentriert einer Sache widmen* können, entwickelt haben. Ein fehlendes Kooperationsmodell kann zur Isolation bzw. Ausschluss aus der Gruppe oder zu Konflikten mit der Kindergruppe führen (vgl. Bündler, 2009, S. 116).

Aktionsmodell

Das Aktionsmodell beinhaltet die Fähigkeit Aufgaben konzentriert und erfolgreich auszuführen und zu beenden. Die Voraussetzung zur Ausbildung des Aktionsmodells sind: *Anstrengungsbereitschaft, Selbstvertrauen, Zuversicht, Experimentierfreude, Ausdauer, Geduld und Konzentrationsfähigkeit*, um sich einer Herausforderung erfolgreich zu stellen (vgl. ebd., 2009, S. 116).

Problemlösungsmodell

Das Problemlösungsmodell befähigt ein Kind eine schwierige und problematische Aufgabe zu lösen. Das Kind benötigt hierfür *Aufmerksamkeit, Ausdauer, Beobachtungsgabe, Nachdenken, eigene Lösungsideen entwickeln und eventuell Hilfe anfordern können*. Eine weitere Voraussetzung für das Problemlösungsmodell ist ein gesundes Selbstvertrauen, das dem Kind die Sicherheit gibt, sich schwierigen Aufgaben zu stellen und diese zu lösen (vgl. Bündler, 2009, S. 120).

Konfliktlösungsmodell

Das Konfliktlösungsmodell befähigt ein Kind angemessen mit Konflikten umzugehen, Lösungen zu entwickeln und Kompromisse auszuhandeln. Hierfür benötigt das Kind die Fähigkeiten *eigene Argumente einzubringen, die Meinungen anderer zu akzeptieren, sich abwechseln und bereit sein Kompromisse einzugehen* (vgl. ebd., 2009, S. 122).

1.5 Qualität in Hamburger Kindertagesstätten

Die pädagogische Qualität unterliegt unterschiedlichen Einflussfaktoren. In einer Untersuchung zu Einflussfaktoren der Prozessqualität werden in den Ausführungen von Anke König die mangelnde Beachtung des präventiven Auftrages der Kindertagesstätten und fehlende Konzepte zum Umgang mit auffälligen Kindern thematisiert (vgl. König, 2003, S. 1).⁶

1.5.1 Bedeutung der Qualität für die Kindertagesstätten

Zur Darstellung der Einflussfaktoren auf die Qualität in Kindertagesstätten wird ein Qualitätsmodell vorgestellt. Das Modell zeigt die unterschiedlichen Einflussfaktoren der pädagogischen Arbeit auf die kindliche Entwicklung. Die kindliche Entwicklung wird in den Ausführungen dieser Arbeit auch als Output bezeichnet und beinhaltet somit die soziale Kompetenz eines Kindes. Dieses Modell soll verdeutlichen, dass für die Qualitätsentwicklung unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen.

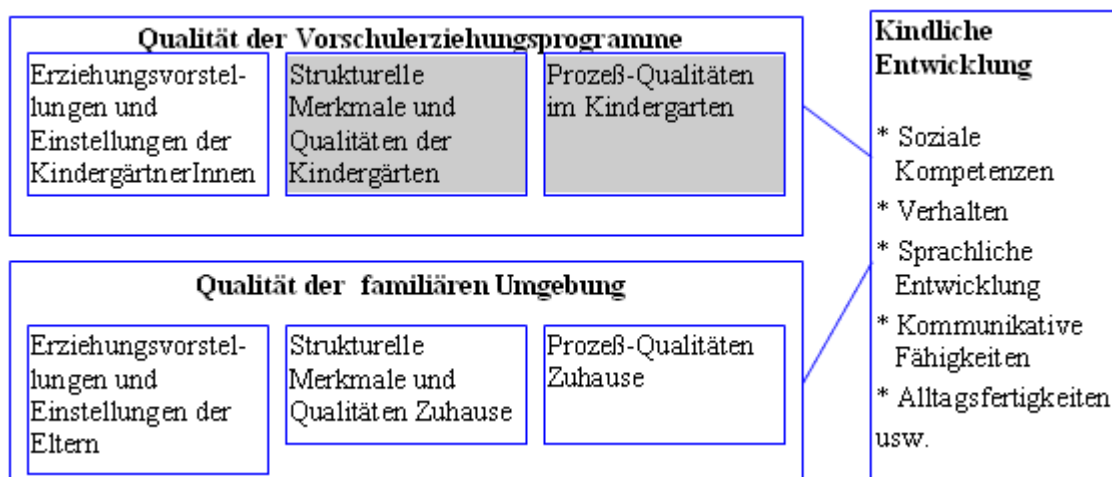


Abbildung 1, Model der Early Childhood Care and Education (ECCE Studie, 2000)⁷

Zu den Einflussfaktoren der pädagogischen Qualität zählen die oben aufgeführten Faktoren. Dazu gehört unter anderem die *Strukturqualität*, durch die Rahmenbedingungen beschrieben werden, wie z. B. die Umgebung, der Personalschlüssel, die Ernährung, die Verwaltung, die Gesundheitsmaßnahmen und die Professionalisierung des Personals (vgl. Fthenakis, Textor,

⁶ <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html> (Zugriff 10.05.2015)

⁷ <http://bidok.uibk.ac.at/library/wetzel-qualitaet.html> (Zugriff 03.12.2014)

1998, S. 24f)⁸. Zu der *Organisationsqualität* gehört die Kooperation und Mitarbeiterzufriedenheit im Team. Die *Orientierungsqualität* beschreibt das pädagogische Konzept der Einrichtung. Auf der Ebene der *Orientierungsqualität* wird besonders das Entwicklungs- und Bindungsbedürfnis der Kinder betont, welches im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen sollte.

Zur *Prozessqualität*, der unter anderem die interaktionale Dimension zugeordnet wird, gehört die Erzieher-Kind-Interaktion, die Eltern-Erzieher-Interaktion, das pädagogische Konzept und die Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wird. Gefühlsbetonte und informative sprachliche Interaktionen zwischen Betreuungsperson und Kind fördern die Sprachentwicklung und die kognitiven Fähigkeiten. Emphatische Betreuungspersonen fördern das Explorationsverhalten und die Beziehung zu Gleichaltrigen (vgl. Fthenakis, Textor, 1998, S. 28).

Die *Strukturqualität* beeinflusst die Qualität der interaktionalen Dimension. „Die strukturellen und prozessualen Qualitätsmerkmale beeinflussen sich gegenseitig. Strukturelle Aspekte wirken sich unterstützend auf die Ausgestaltung von Interaktionsmustern aus und fördern somit laut Belsky 1984 vor allem die soziale Entwicklung der Kinder (Fthenakis, Textor, 1998, S. 28).“

Die unterschiedlichen Bezugsgrößen zur pädagogischen Qualität beeinflussen sich gegenseitig. Je besser die Variablen aufeinander abgestimmt werden, desto besser wird die pädagogische Qualität.

1.5.2 Hamburger Bildungsempfehlungen - sozial-emotionale Bildung

Die Hamburger Bildungsempfehlungen heben in ihrem Bildungsverständnis ganz besonders die Qualität der Beziehungen für die Qualität der Bildung in den Kindertagesstätten hervor. Ziel der Vermittlung von sozial-emotionalen Kompetenzen ist die Gestaltung und der Aufbau von sozialen Beziehungen. Diese sollen durch gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung geprägt sein, damit die Kinder lernen verantwortungsvoll zu handeln.

Die Vermittlung von sozial-emotionalen Kompetenzen soll in den Kindergartenalltag integriert werden (vgl. Preising, 2008, S. 17).

⁸ <http://www.kindergartenpaedagogik.de/6a.pdf> (Zugriff 02.03.2015)

1.6 Zusammenfassung

Aus verschiedenen Studien zur sozial-emotionalen Entwicklung geht hervor, dass die Interaktionsqualität der erwachsenen Bezugspersonen einen Einfluss auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz hat. Dabei wird in den aufgeführten Studien besonders die Feinfühligkeit der erwachsenen Bezugspersonen in der Interaktion mit dem Kind, die Wertschätzung der kindlichen Persönlichkeit und die Beachtung und Verstärkung der positiven Seiten des Kindes hervorgehoben. Diese Einflussfaktoren erweisen sich als positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung. Desweiteren trägt die Vermittlung eines umfangreichen Emotionswissens zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz bei. Strukturelle Aspekte, wie beispielsweise die Professionalisierung der Betreuer und der Personalschlüssel können diese Entwicklung begünstigen.

Die schematische Darstellung zur Qualität in Kindertagesstätten (siehe Abb.1 auf S. 15) zeigt die unterschiedliche Gliederung der Merkmale zur Beeinflussung der Qualität in der pädagogischen Arbeit. Es nehmen sowohl strukturelle wie auch prozessuale Faktoren Einfluss auf die kindliche Entwicklung.

Aus den Marte Meo Forschungsergebnissen geht hervor, dass die Art der Kommunikation ebenfalls einen Einfluss auf das kindliche Verhalten haben kann.

Aus den Erkenntnissen der Forschungsergebnisse und den aufgeführten theoretischen Ansätzen, speziell den internalen Arbeitsmodellen und dem transaktionalen Modell, das besagt, dass das Ergebnis der Entwicklung des kindlichen Verhalten in Abhängigkeit zu seiner sozialen Umwelt steht, geht hervor, dass eine Veränderung des Interaktionsverhaltens durch die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte mit der Marte Meo Methode einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung, speziell auf die sozial-emotionale Entwicklung, haben kann.

Zur Erfassung der sozial-emotionalen Kompetenz der Kindergartenkinder werden in den folgenden Kapiteln die Methodik und Ergebnisse der standardisierten Datenerhebung mit dem Erfassungsbogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) von Goodman (2005) dargestellt.

2. Methode

Für dieses Forschungsvorhaben erfolgt eine Felduntersuchung in ausgewählten Kindertagesstätten, die an einer Marte Meo Fortbildung teilnehmen. Zur Datenerfassung der sozial-emotionalen Kompetenz wird ein quantitativer Ansatz in Form eines Fragebogens gewählt. Es soll eine Messung des Ist-Standes der sozial-emotionalen Kompetenz der Kindergartenkinder erfasst werden. Das Vorgehen und die Methode dieser Untersuchung mit seinen ausgewählten Messinstrumenten werden nachfolgend vorgestellt und erläutert.

2.1 Untersuchungsdesign

Die Messung des Ist-Standes zum Output, hier die sozial-emotionale Kompetenz der Interaktionsqualität, erfolgt mit dem standardisierten Datenerhebungsinstrument Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu), Lehrerversion von Goodman (2005). Der Fragebogen ist für Kinder im Alter von vier bis sechzehn Jahren geeignet. Der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) wird als Screening-Instrument für die Einzelfalldiagnostik als Eingangserhebung eingesetzt. Das Instrument wird zur Diagnostik von emotionalen Störungen, oppositionellen und dissozialen Störungen, sowie hyperaktive Störungen genutzt. „Für die deutsche Fassung des Fragenbogens zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu) lagen die internen Konsistenzen für die einzelnen Subskalen bei .66 (Emotionale Probleme), .60 (Verhaltensauffälligkeiten), .76 (Hyperaktivität), .58 (Probleme mit Gleichaltrigen), .68 (Prosoziales Verhalten), sowie .82 für den Gesamtproblemwert. Angaben zu anderen Reliabilitätsmaßen wie Test-Retest-Reliabilität, Split-Half-Reliabilität und Veränderungssensitivität liegen für die deutsche Version SDQ nicht vor. Entsprechende Ergebnisse sind für die englische Version bei Achenbach et. al. (2008) dokumentiert (Goodman, 2003).“⁹ Die Auswertung erfolgt gemäß der Auswertungsanleitung für den Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)¹⁰ von Goodman.

⁹Goodman, Klasen, Rothenberger, Woerner, 2003, S. 495, online unter <http://www.adhs.info/de/fuer-paedagogen/speziell-primarbereich/diagnostik/sdq-deu-e.html> (Zugriff 10.09.2014)

¹⁰ <http://www.drhuetter.de/ads/diagnostik/SDQ-Deutsch/s10.pdf> (Zugriff 10.09.2014)

2.2 Instrumente und Messgeräte

Zur Untersuchung der Fragestellung, ob eine Verbesserung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder durch die Marte Meo Schulung der pädagogischen Fachkräfte mit dem standardisierten Erfassungsbogen (SDQ-Deu) messbar ist, wird zunächst das erprobte Instrument von Goodman ausführlich erläutert. Zur Ableitung von Fördermöglichkeiten, die sich aus den Befunden des Fragebogens ergeben, wird zusätzlich kurz das Instrument der Videoaufnahmen vorgestellt.

2.2.1 Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ Deu)

Der Fragenbogen zur Feststellung von Stärken und Schwächen (SDQ Deu) ist für Kinder und Jugendliche im Alter von vier bis sechzehn Jahren geeignet, und liegt in einer Version für Eltern und für Erzieher / Lehrer vor. Der Fragebogen ist untergliedert in die Kategorien *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme*, *Emotionale Probleme*, *Verhaltensauffälligkeiten*, *Probleme mit Gleichaltrigen* und *Prosoziales Verhalten* und umfasst 25 Items. Ergänzend werden im zweiten Teil des Fragebogens Fragen zur Dauer und Einschränkung der Schwierigkeiten für die beteiligten Personen formuliert (vgl. Goodman, 2005)¹¹. Der zweite Teil des Fragebogens kommt bei dieser Untersuchung nicht zur Anwendung.

Im ersten Teil des Fragebogens erfolgt die Beurteilung der Items in drei Stufen und orientiert sich an Normwerten. 0= nicht zutreffend, 1= teilweise zutreffend, 2= eindeutig zutreffend. Dabei werden zehn positive, vierzehn negative und ein neutrales Merkmal als Frage formuliert (vgl. ebd., 2005). Mit Ausnahme des Merkmals *Prosoziales Verhalten* werden alle anderen Merkmale der übrigen Kategorien zu einem *Gesamtproblemwert* zusammengefasst.

Bei dieser Untersuchung wird die Erzieher- / Lehrerversion des Fragebogens verwendet.

¹¹ Klaasen, Henrikje/Woerner, Wolfgang/ Rothenberger, Aribert und Goodman Robert, Die Deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu), Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 52, Vandenhoeck & Ruprecht, 2003, S. 491ff)

Kategorie Emotionale Probleme

Die Definition für Emotionen beschreibt innere Gefühlszustände. „Emotionen sind Vorkommnisse von z. B. Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Mitleid, Enttäuschung, Erleichterung, Stolz, Scham, Schuld, Neid sowie von weiteren Arten von Zuständen, die den genannten genügend ähnlich sind. Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam:

- Sie sind aktuelle Zustände von Personen.
- Sie unterscheiden sich nach Art oder Qualität und Intensität.
- Sie sind in der Regel objektgerichtet.

Personen, die sich in einem der genannten Zustände befinden, haben normalerweise ein charakteristisches Erleben (Erlebensaspekte von Emotionen), häufig treten auch bestimmte physiologische Veränderungen (physiologischer Aspekt von Emotionen und Verhaltensweisen, Verhaltensaspekte von Emotionen) auf (Meyer, Schützwo, Reisenzein, 1993, S.23ff).¹²

„Der Kategorie *Emotionale Probleme* werden im Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ Deu) internalisierende Auffälligkeiten, wie z. B. ängstliche Reaktionen auf bestimmte Umwelteinflüsse, zugeordnet. Dazu gehören beispielsweise folgende Fragen: „das Kind klagt über Kopfschmerzen bzw. das Kind hat viele Sorgen und ist oft unglücklich, oder das Kind hat viele Ängste (Goodman, 2005).“¹³

Kategorie Verhaltensprobleme

Zur Kategorie *Verhaltensprobleme* werden im Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ Deu) Items zu externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten formuliert. Dazu gehören beispielsweise Fragen, die Verhaltensweisen wie Wut oder Folgsamkeit charakterisieren. Fragenbeispiele hierfür sind: „das Kind hat oft Wutanfälle, das Kind ist aufbrausend oder im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen (Goodman, 2005).“

¹² <http://lexikon.stangl.eu/1058/emotion/> (Zugriff 05.01.2015)

¹³ http://www.kinderarzt-steck.de/_data/downloads/SDQ-Lehrer-4-16-Jahre.pdf (Zugriff 05.01.2015)

Kategorie Hyperaktivität

„*Hyperaktivität* ist in der ICD 10-WHO 2013 unter F90.0 als einfache Aufmerksamkeitsstörung aufgeführt. Die *Hyperaktivität* definiert sich durch drei Symptome, Störung der Aufmerksamkeit, eine übermäßige altersunangemessene motorische Aktivität, Bewegungsdrang und eine ausgeprägte Impulsivität (Lohaus, 2011, S. 128).“

„ADHS ist eine sehr häufig vorkommende psychische Erkrankung von Kindern und Jugendlichen. Kennzeichnend dafür ist eine sehr kurzlebige Aufmerksamkeit, daraus resultierend eine erhöhte Ablenkungsbereitschaft und Zappeligkeit. Häufig kommt es auch zu motorischen Unruhen und extremen Stimmungsschwankungen. Für die Betroffenen ist es schwierig sich in soziale Systeme zu integrieren und Beziehungen zu fremden Personen aufzubauen. Nähe wird nur zögerlich und schwer zugelassen (Eiden, Heuschen, Neuy-Bortmann&Rothfelder, 2007, S.13ff).“¹⁴

Zur Kategorie *Hyperaktivität* werden im Fragebogen zu Stärken und Schwächen Fragen zur Unruhe, Hyperaktivität, Ablenkungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer formuliert (vgl. Goodman, 2005)¹⁵.

Kategorie Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

Für die Kategorien *Probleme mit Gleichaltrigen* und *Verhaltensauffälligkeiten* werden im Fragebogen zu Stärken und Schwächen von Goodman Items definiert, die dieses Verhalten charakterisieren.

Die Skala *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* erfasst die soziale Integration eines Kindes in der Kindergartengruppe. Desweiteren werden Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen erfragt. Die Items filtern, ob das Kind ein Einzelgänger ist und besser mit Erwachsenen auskommt, oder stellt Fragen zum Umgang mit Gleichaltrigen: „hat mindestens einen guten Freund, eine gute Freundin; Einzelgänger, spielt meist alleine; im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt (vgl. ebd, 2005).“¹⁶

¹⁴ <http://lexikon.stangl.eu/989/aufmerksamkeitsdefizit-hyperaktivitaetssyndrom-adhs/> (Zugriff 29.12.14)

¹⁵ http://www.kinderarzt-steck.de/_data/downloads/SDQ-Lehrer-4-16-Jahre.pdf (Zugriff 05.09.2014)

¹⁶ <http://www.sdqinfo.com> (Zugriff 10.09.2014)

Kategorie Prosoziales Verhalten

„*Prosoziales Verhalten* ist ein positives, konstruktives, hilfsberechtigtes Verhalten und das Gegenteil von antisozialem Verhalten. Allerdings spielen die Erwartungen darüber, ob sich jemand sozial verhält, für die zwischenmenschlichen Beziehungen eine große Rolle, denn Menschen passen ihr eigenes Verhalten an je nachdem, ob sie von anderen Hilfe erwarten oder nicht (Paulus, M. & Moore, C., 2004).“¹⁷.

Die Skala zum *Prosoziales Verhalten* beinhaltet, welche sozialen Kompetenzen im Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen das Kind bereits erlernt hat, und wie es sich in der Gruppe verhält. Die Fragen beziehen sich auf die Hilfsbereitschaft, ob das Kind gerne mit anderen teilt, diesen hilft und lieb zu jüngeren Kindern ist (vgl. Goodman, 2005).

Gesamtproblemwert

Zur Ermittlung des *Gesamtproblemwertes* werden die vier Kategorien, die Probleme erfassen, aufsummiert. Die Punktzahl des Gesamtproblemwertes kann maximal 40 Punkte betragen. Die ermittelten Punktwerte werden in drei Ergebniswerte gegliedert. Diese sind „normal“ (0 – 11 Punkte), „grenzwertig“ (12 – 15 Punkte) und „auffällig“ (16 – 40 Punkte).

„Die Kategorie *Prosoziales Verhalten* wird dabei nicht berücksichtigt. Falls Angaben zu mindestens 12 der 20 relevanten Items gemacht wurden, kann das Gesamtergebnis wiederum hochgerechnet werden (vgl. Goodman, 2005)“¹⁸.

2.2.2 Videoaufnahmen

Im Rahmen dieser Bachelorthesis werden Videoaufnahmen als Beobachtungsinstrument genutzt. Es werden Videoaufnahmen von einem Kind in Interaktion mit einem Erwachsenen angefertigt und mit dem, von Bündler eigens zu seinem Forschungsvorhaben entwickelten Rating-Bogen, zur Erfassung der einzelnen Kommunikationselemente zwischen Erwachsenen und Kind, ausgewertet (vgl. Bündler, 2009, S. 34). Die Auswertung der qualitativen Daten aus den Videoaufnahmen erfolgt mit dem, in einer für diese Untersuchung leicht modifizierten

¹⁷ <http://lexikon.stangl.eu/4226/prosoziales-verhalten> (10.09.2014)

¹⁸ <http://www.sdqinfo.com> (10.09.2014)

Form des von Bündler entwickelten Rating-Bogens, der die Dimensionen Atmosphäre und Struktur beinhaltet. Die Beschreibung der Videointeraktionsanalyse ist der Ziffer 1.4.3 dieser Arbeit zu entnehmen. Ein Vordruck von dem modifizierten Rating-Bogen zur Videointeraktionsanalyse ist im Anhang 6 aufgeführt.

2.3 Stichprobenkonstruktion

Mit dem zur Anwendung kommenden Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu), wird die sozial-emotionale Kompetenz von insgesamt 27 ausgewählten Kindern erfasst. Die Befragung richtet sich an alle an der Fortbildungsmaßnahme beteiligten 27 pädagogischen Fachkräfte. Die Befragung erfolgt vor der geplanten Marte Meo Schulungsmaßnahme. In den meisten Fällen handelt es sich bei den Beurteilten um das Bezugskind der pädagogischen Fachkräfte. Die Kinder sind im Alter von 14 Monaten bis 6,3 Jahren, davon sind 18 Jungen und 9 Mädchen. Die Kinder stammen aus fünf unterschiedlichen Kindertagesstätten.

Die vorliegende Untersuchung ist ein begleitender Teil zu einem Forschungsprojekt zur Verbesserung der Interaktionsqualität. Dieser begleitende Teil beschäftigt sich mit der Fragestellung zur möglichen Veränderung des Outputs¹⁹, hier die sozial-emotionale Kompetenz der Kindergartenkinder, durch eine mögliche Steigerung der Interaktionsqualität zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind im Zuge der oben genannten Marte Meo Fortbildung von pädagogischen Fachkräften.

Die Angaben aus den vorliegenden Fragebögen enthalten Daten von den individuell ausgewählten Kindern aus dem Zeitraum vom Herbst/Winter 2013/2014.

¹⁹ Output beschreibt qualitative Veränderungen der Prozessqualität beim Kind

2.4 Untersuchungsdurchführung

Für das Forschungsvorhaben füllt jeder Pädagoge zum individuell ausgewählten Marte Meo Kind einen Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) aus. Es soll der Ist-Stand der Kinder zur sozial-emotionalen Entwicklung vor der Fortbildungsmaßnahme der pädagogischen Fachkräfte gemessen werden. Dieses von Goodman entwickelte Screening Instrument zur Feststellung von Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) ist für Kinder und Jugendliche im Alter von vier bis sechzehn Jahren geeignet. Es wird für alle teilnehmenden Kinder der gleiche Fragebogen verwendet. Es erfolgt keine differenziertere Erhebung für die Kinder unter drei Jahren. Der Fragebogen ist untergliedert in die Kategorien *Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme*, *Emotionale Probleme*, *Verhaltensauffälligkeiten*, *Probleme mit Gleichaltrigen* und *Prosoziales Verhalten* und umfasst 25 Items (vgl. Goodman, 2005).

3. Ergebnisse

3.1 Fragebogen zu Stärken und Schwächen Gesamtbetrachtung

Die Ergebnisse enthalten Daten von 27 Kindergartenkindern aus unterschiedlichen Kindertagesstätten. Die Darstellung der Ergebnisse zu den 27 Kindergartenkindern erfolgt zu den einzelnen Kategorien des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu). Auf eine Zuordnung zu den einzelnen Kindertagesstätten wird aus Datenschutzgründen verzichtet. Eine genauere Aufschlüsselung der Ergebnisse ist aus der Tabelle (Anhang I) ersichtlich. Die Genderzuordnung wird aus der Tabelle im Anhang entnommen und im Ergebnisteil der einzelnen Kategorien beschrieben.

Die Ergebnisse werden in sechs Grafiken dargestellt. Die Grafiken stellen die Ergebnisse der Kategorien *Hyperaktivität*, *Emotionale Probleme*, *Probleme mit Gleichaltrigen*, *Verhaltensprobleme*, *Prosoziales Verhalten* und *Gesamtproblemwert* aller 27 Kinder dar. Für die grenzwertig auffälligen und eindeutig auffällig diagnostizierten Kinder erfolgt zu jeder Kategorie eine differenzierte Aufschlüsselung der Ergebnisse mit Darstellung der einzelnen Items.

3.1.1 Hyperaktivität

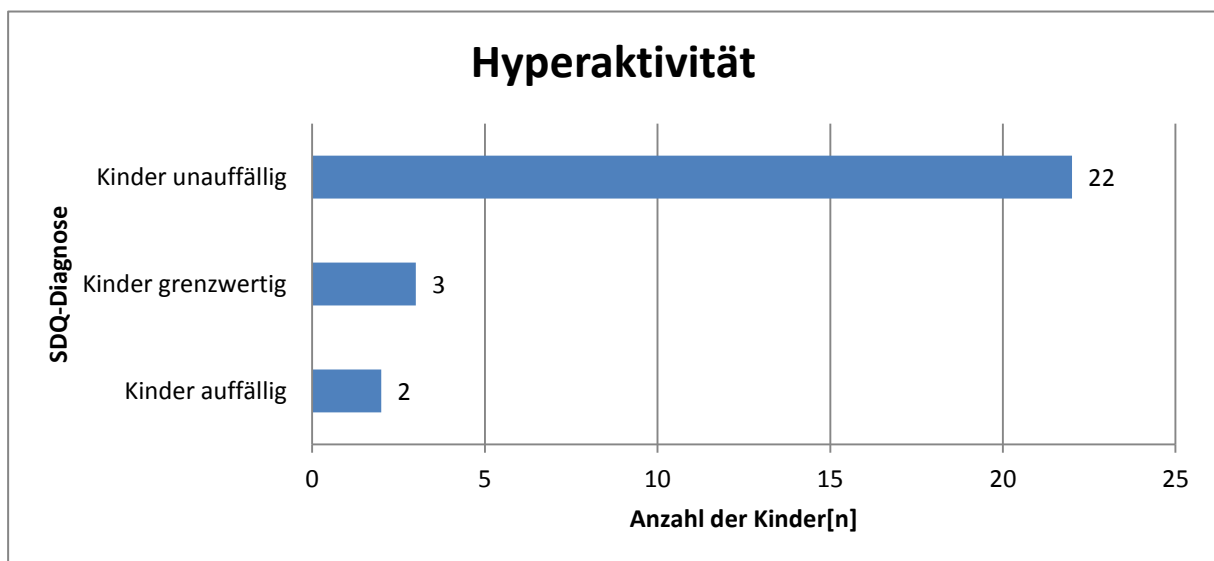


Abbildung 2: Grafik zur Hyperaktivität, n=27

In der Kategorie *Hyperaktivität* sind in allen Kindertagesstätten 22 Kinder unauffällig, drei Kinder grenzwertig auffällig und zwei Kinder auffällig. Zur differenzierteren Beschreibung der Ergebnisse wird die Diagnostik-Tabelle aus dem Anhang hinzugezogen. Daraus ergeben sich folgende Befunde: Die Diagnose auffällig erhielten zwei Jungen. Als grenzwertig auffällig wurden zwei Jungen und ein Mädchen diagnostiziert.

Hyperaktivität grenzwertig/auffällige Kinder

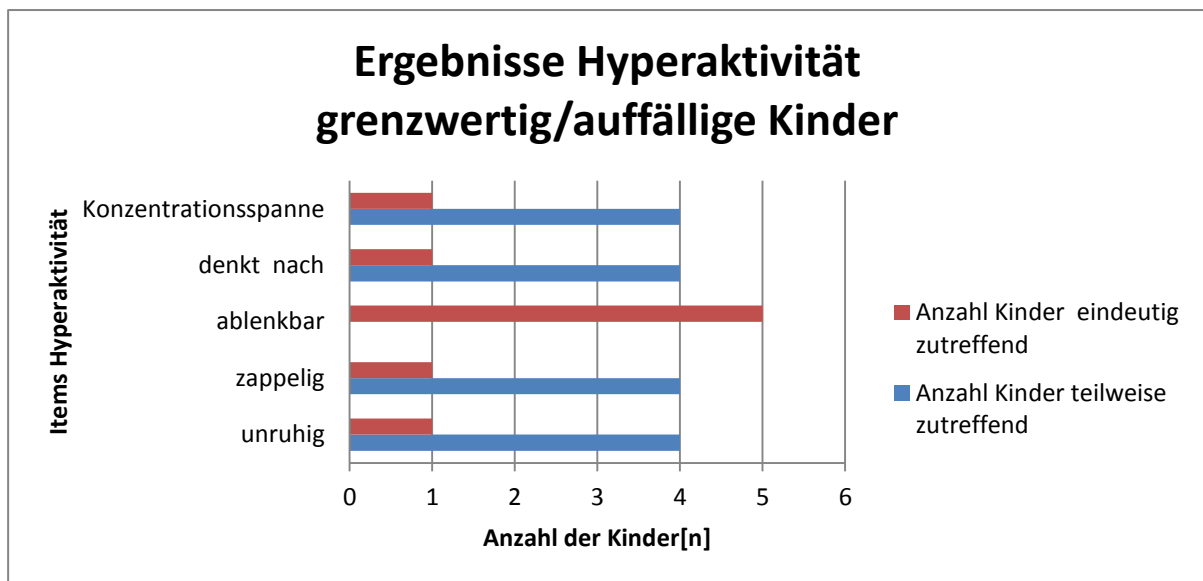


Abbildung 3: Grafik zur Hyperaktivität grenzwertig, auffällige Kinder, n=5

Die Einzelauswertungen der Items zur *Hyperaktivität* ergeben, dass alle fünf Kinder mit einem grenzwertigen und auffälligen Befund in dieser Kategorie sich eindeutig leicht ablenken lassen.

Zu den Fragen, die die Konzentrationsfähigkeit und das Nachdenken vor Handlungen betreffen, ist jeweils dasselbe Kind auffällig. Dieses Kind lässt sich auffällig leicht ablenken, denkt nicht nach bevor es handelt und kann sich nicht konzentrieren. Ein weiteres Kind fällt zusätzlich zur leichten Ablenkungsbereitschaft durch ein auffällig zappeliges und auffällig unruhiges, überaktives Verhalten auf. Alle weiteren Kinder haben neben der auffälligen Ablenkungsbereitschaft grenzwertige Befunde zu den Items „Konzentrationsspanne“, „denkt nach“, „Zappeligkeit“ und „Unruhe“.

3.1.2 Emotionale Probleme

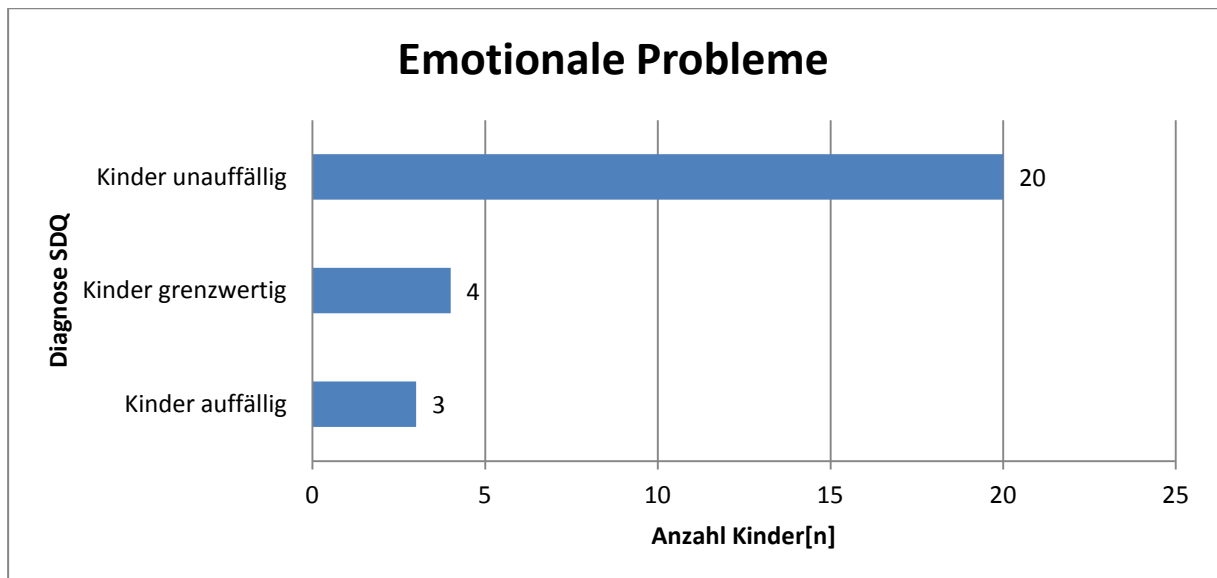


Abbildung 4: Grafik Emotionale Probleme, n=27

Bei den *Emotionalen Problemen* zeigen von den 27 Kindern insgesamt 20 Kinder einen unauffälligen Befund, vier Kinder einen grenzwertig auffälligen und drei Kinder einen auffälligen Befund. Bezugnehmend zur Tabelle im Anhang I handelt es sich bei den grenzwertig auffälligen Kindern um drei Jungen und ein Mädchen. Alle drei Kinder mit auffälligen emotionalen Problemen sind Jungen.

Emotionale Probleme grenzwertig/auffällige Kinder

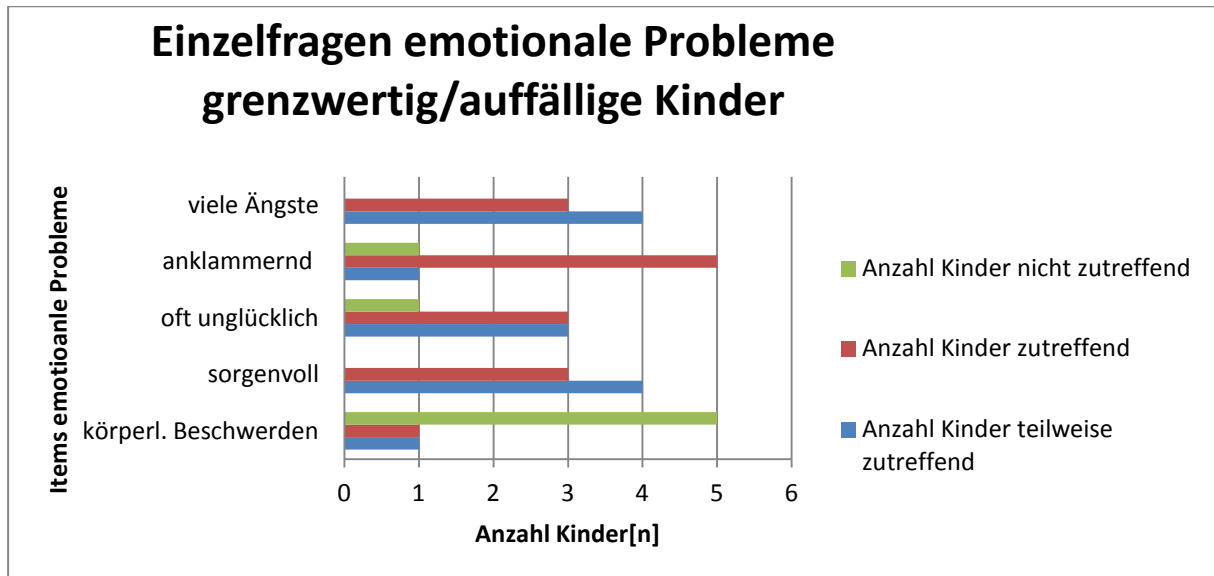


Abbildung 5: Grafik Emotionale Probleme grenzwertig/auffällige Kinder, n=7

Die Einzelauswertung der Items zu den *Emotionalen Problemen* zeigt, welche emotionalen Auffälligkeiten im Einzelnen bei den sieben betroffenen Kindern auftreten. Fünf Kinder zeigen dabei keine körperlichen Beschwerden. Es hat jeweils ein Kind den Befund voll zutreffend körperliche Beschwerden und ein Kind teilweise zutreffende körperliche Beschwerden. Bei allen sieben Kindern dieser Kategorie trifft der Befund sorgenvoll teilweise oder voll zu. Dem Item oft unglücklich werden drei Kinder, mit einem Befund trifft teilweise zu und einem Befund trifft voll zu, zugeordnet. Ein Kind der Kategorie *Emotionale Probleme* ist nicht unglücklich. Das Item anklammernd in neuen Situationen trifft bei einem Kind teilweise und bei fünf Kindern eindeutig zu. Bei allen Kindern in der Kategorie *Emotionale Probleme* treten Auffälligkeiten zum Item viele Ängste auf. Bei drei Kindern trifft dieser Befund voll zu und bei vier Kindern treten teilweise viele Ängste auf.

3.1.3 Probleme mit Gleichaltrigen

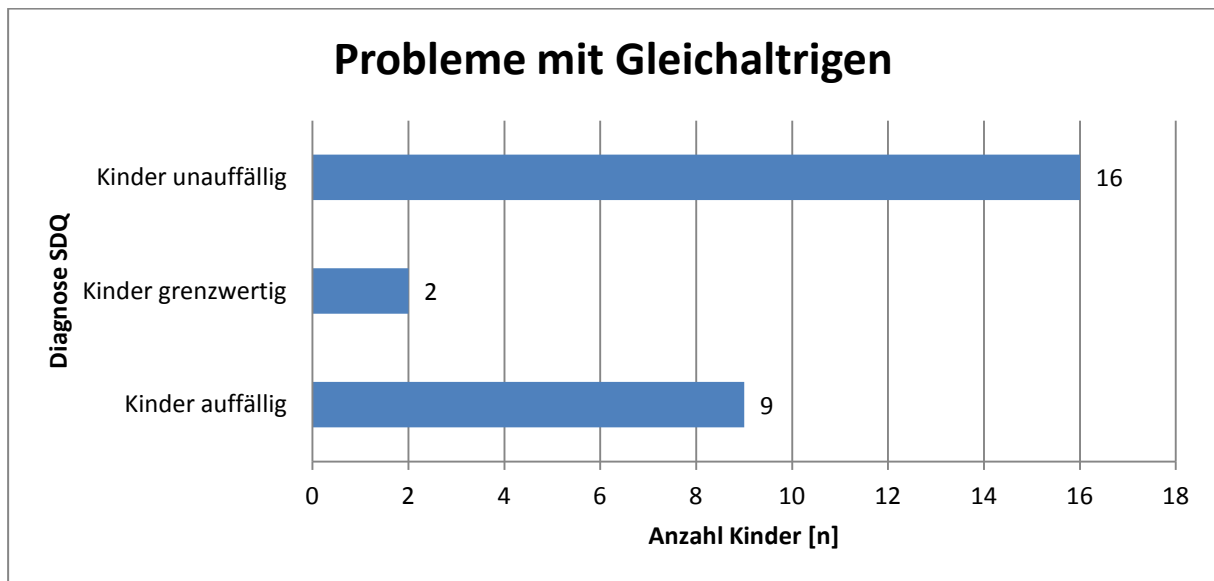


Abbildung 6: Grafik Verhaltensprobleme Gleichaltrigen. n=27

Das Ergebnis zu den *Problemen mit Gleichaltrigen* zeigt 16 unauffällige Kinder, zwei grenzwertig auffällige Kinder und neun auffällige Kinder. Bei der Betrachtung der Tabelle aus dem Anhang I treten bei sechs Jungen und drei Mädchen auffällige Befunde auf. Grenzwertig auffällig sind zwei Jungen.

Probleme mit Gleichaltrigen grenzwertig/auffällige Kinder

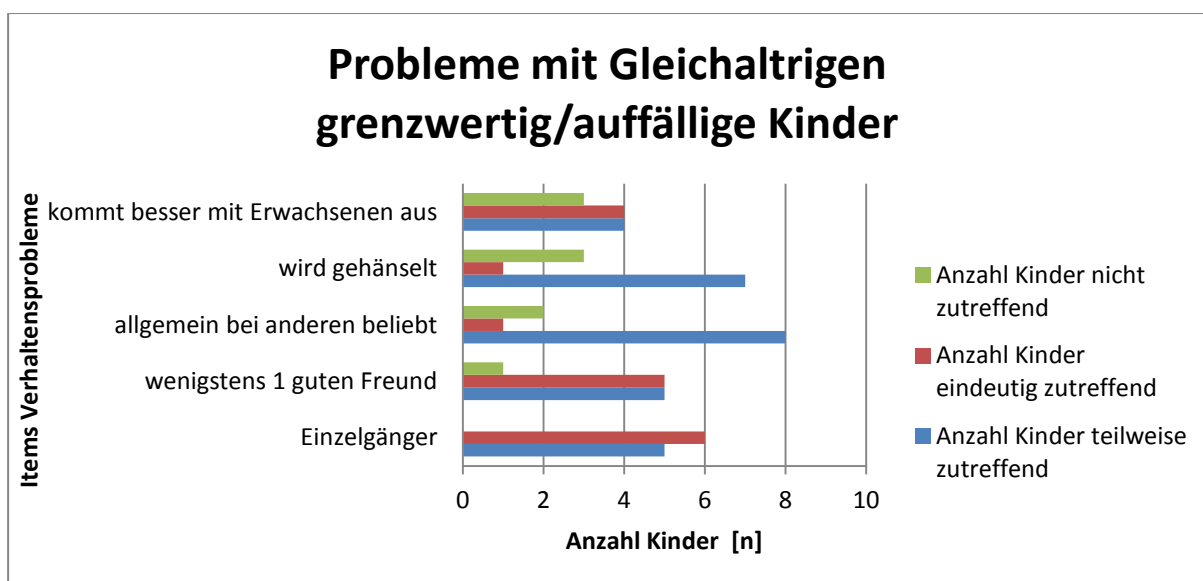


Abbildung 7: Grafik Verhaltensprobleme Gleichaltrigen, grenzwertig/auffällige Kinder, n=11

In die Kategorie *Probleme mit Gleichaltrigen* fallen 11 Kinder mit einem auffälligen bzw. grenzwertigen Befund auf. Alle Kinder, die Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen haben, sind teilweise oder eindeutige Einzelgänger. Zehn der elf grenzwertig/auffälligen Kinder haben nur teilweise oder gar keinen guten Freund/Freundin. Es hat nur ein Kind, das teilweise ein Einzelgänger ist, einen guten Freund. Vier der sechs eindeutigen Einzelgänger haben keinen guten Freund/Freundin. Den verbleibenden zwei eindeutigen Einzelgängern wird nur teilweise ein guter Freund/Freundin zugeordnet.

Bei *Problemen mit Gleichaltrigen* wird ein Kind auffällig gehänselt und weitere sieben Kinder werden teilweise von anderen Kindern gehänselt. Es werden drei Kinder, die *Probleme mit Gleichaltrigen* haben, nicht von anderen gehänselt. Es kommen sowohl vier Kinder teilweise als auch vier Kinder eindeutig besser mit Erwachsenen zurecht. Drei Kinder zeigen zu diesem Item einen unauffälligen Befund.

3.1.4 Verhaltensprobleme

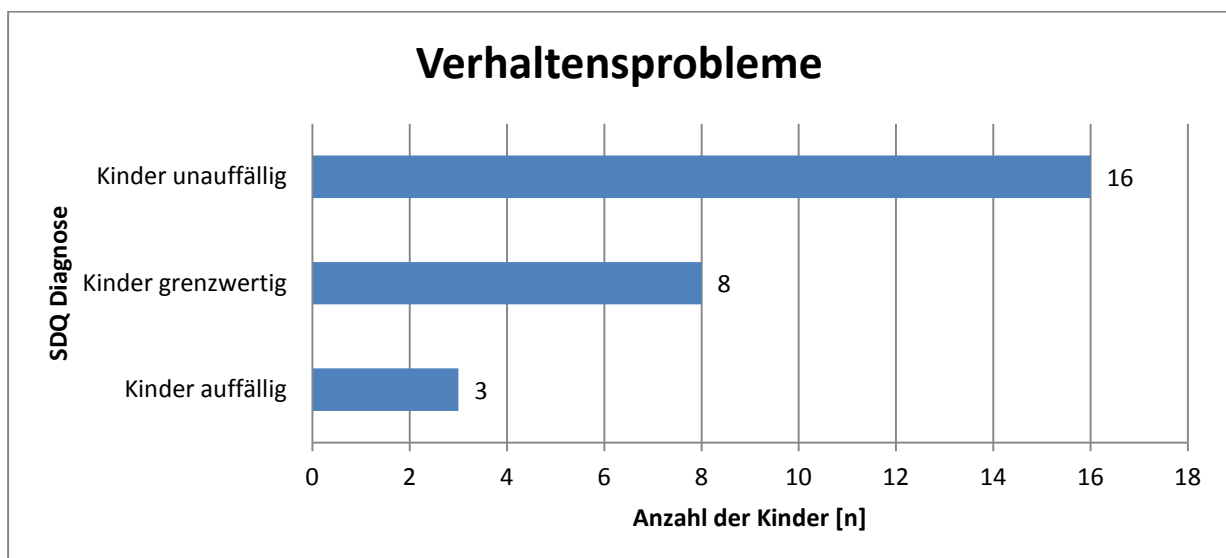


Abbildung 8: Grafik Verhaltensproblemen , n=27 Kinder

Insgesamt werden der Kategorie *Verhaltensprobleme* von den 27 teilnehmenden Kindern, 16 unauffällige Kinder zugeordnet. Es wurden insgesamt acht Kinder mit grenzwertig auffälligen *Verhaltensproblemen* und drei Kinder mit auffälligen *Verhaltensproblemen* diagnostiziert. Aus der Tabelle im Anhang I ist zu entnehmen, dass zu den grenzwertig auffälligen Kindern sieben Jungen und ein Mädchen zählen. Als auffällig wurden drei Jungen diagnostiziert. Mädchen wurden nicht mit eindeutig auffälligen *Verhaltensproblemen* diagnostiziert.

Verhaltensprobleme grenzwertig/auffällige Kinder

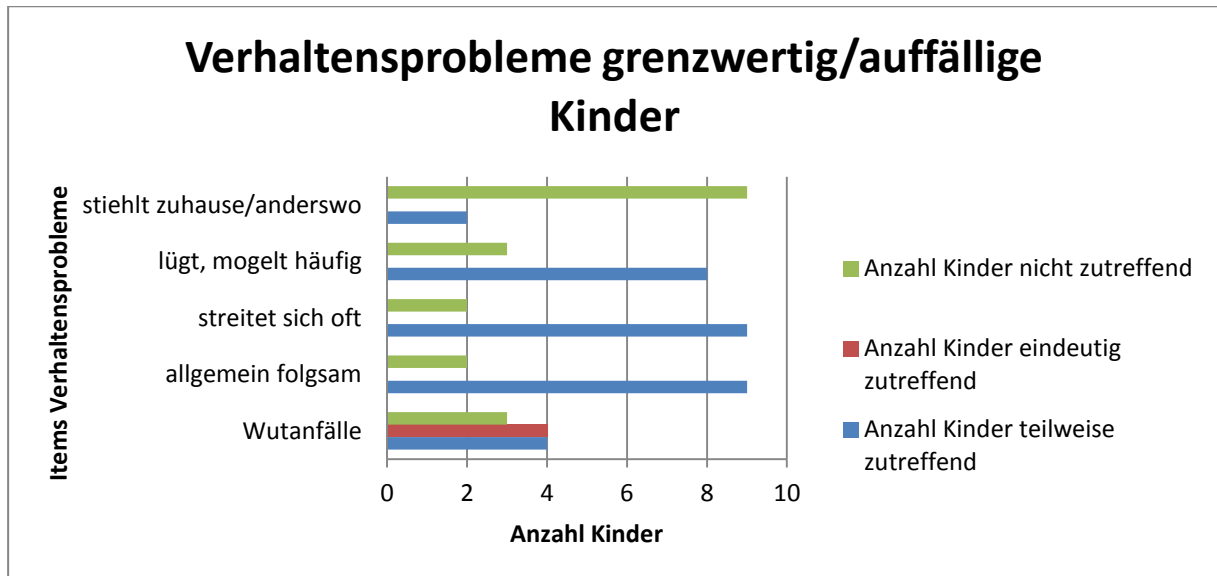


Abbildung 9: Grafik Verhaltensprobleme grenzwertig/auffällige Kinder , n=11

Zur Kategorie *Verhaltensprobleme* der auffälligen und grenzwertig auffälligen Kinder gehören elf Kinder. Von diesen elf Kindern haben sowohl vier Kinder eindeutig als auch vier Kinder teilweise Wutanfälle. Drei Kinder mit auffälligen Verhaltensproblemen zeigen keine Wutanfälle. Die stärkste Auffälligkeit in der Kategorie *Verhaltensprobleme* ist, dass neun der hier diagnostizierten Kinder nur teilweise auf das hören bzw. dem folgen, was Erwachsene sagen. Dies trifft bei zwei Kindern nicht zu, die trotz ihrer Verhaltensprobleme im Allgemeinen folgsam sind. Auch bei dem Item streitet sich oft, sind neun von elf Kindern teilweise auffällig. Acht Kinder der Kategorie *Verhaltensprobleme* lügen und mogeln teilweise, für die anderen drei Kinder trifft dies nicht zu. Das Item stiehlt zuhause oder anderswo trifft für zwei Kinder teilweise zu. Die anderen neun Kinder mit Verhaltensproblemen stehlen weder zuhause noch anderswo.

3.1.5 Prosoziales Verhalten

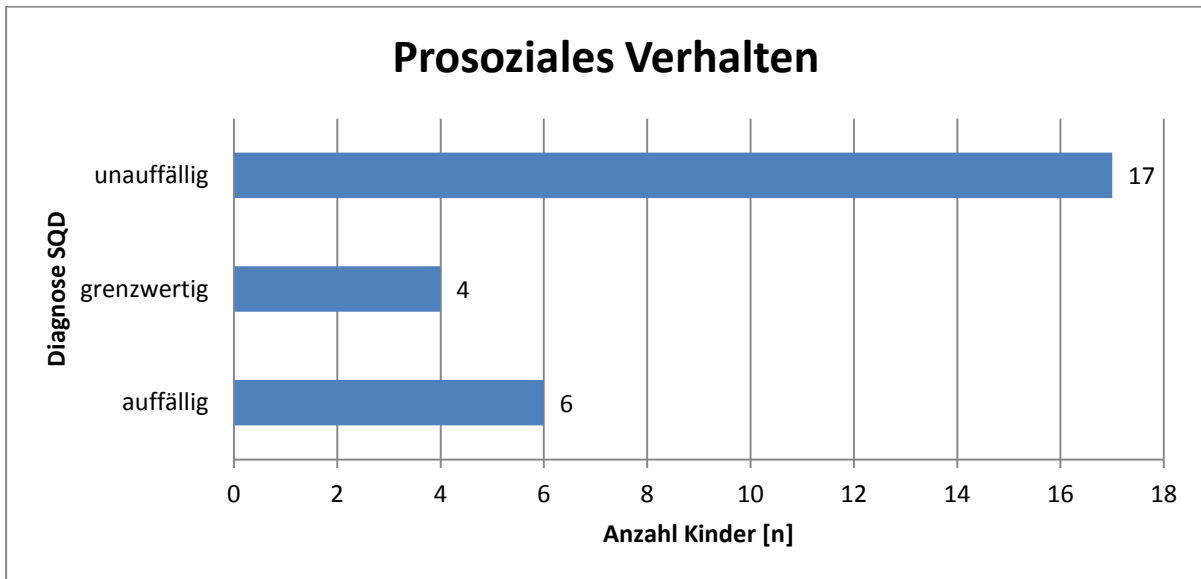


Abbildung 10: Grafik Prosoziales Verhalten , n=27

Das Ergebnis zum *Prosozialem Verhalten* aus allen teilnehmenden Kindertagesstätten zeigt, dass 17 Kinder ein normales *Prosoziales Verhalten* haben. Vier Kinder zeigen ein grenzwertig auffälliges *Prosoziales Verhalten* und sechs Kinder haben einen auffälligen negativen Befund im *Prosozialem Verhalten*. Der Tabelle aus dem Anhang I ist zu entnehmen, dass zu den Kindern mit einem grenzwertig auffälligen *Prosozialem Verhalten* zwei Jungen und zwei Mädchen zählen. Auffällig negative *Prosoziale Verhaltensweisen* treten sowohl bei drei Jungen wie auch bei drei Mädchen auf.

Prosoziales Verhalten grenzwertig/auffällige Kinder

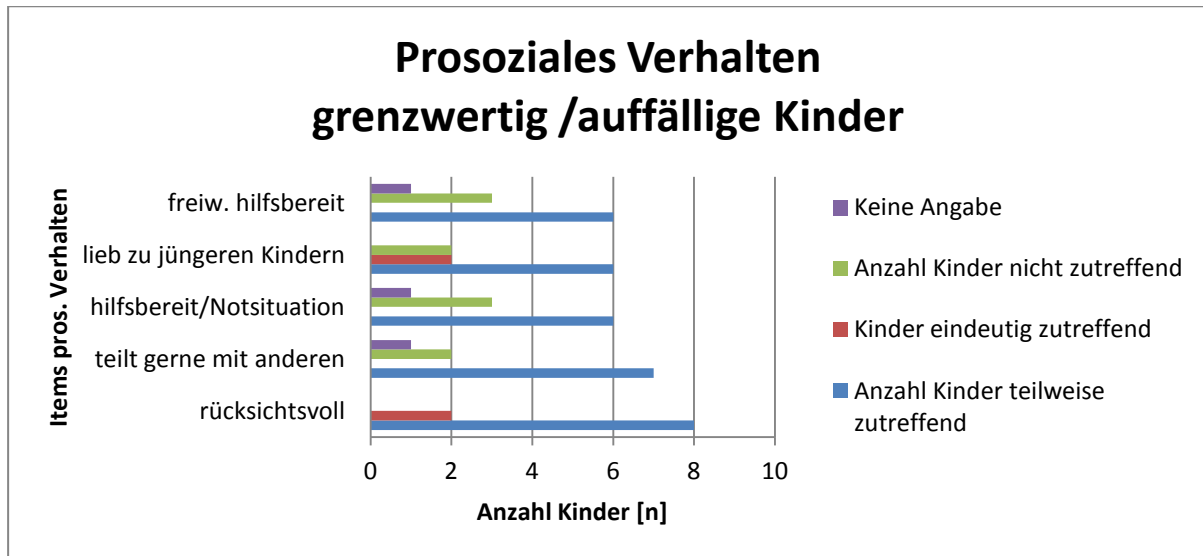


Abbildung 11: Grafik Prosoziales Verhalten grenzwertig/auffällige Kinder, n= 10

Die Ergebnisse der zehn grenzwertig/auffällig diagnostizierten Kinder zeigen, dass acht Kinder teilweise rücksichtsvoll und zwei Kinder eindeutig rücksichtsvoll sind. Sieben Kinder teilen teilweise und zwei Kinder eindeutig gerne mit anderen. Teilweise hilfsbereit in Notsituationen (Krankheit, Verletzung anderer Kinder) sind sechs Kinder, nicht hilfsbereit in solchen Situationen sind drei Kinder. Zwei Kinder sind lieb zu jüngeren Kindern, sechs Kinder sind teilweise lieb zu jüngeren Kindern und zwei Kinder sind nicht lieb zu jüngeren Kindern. Von den Kindern mit einem grenzwertig/auffälligen *Prosozialem Verhalten* sind sechs Kinder teilweise freiwillig hilfsbereit, drei Kinder nicht freiwillig hilfsbereit und bei einem Kind fehlt die Angabe zu diesem Item.

3.1.6 Gesamtproblemwert

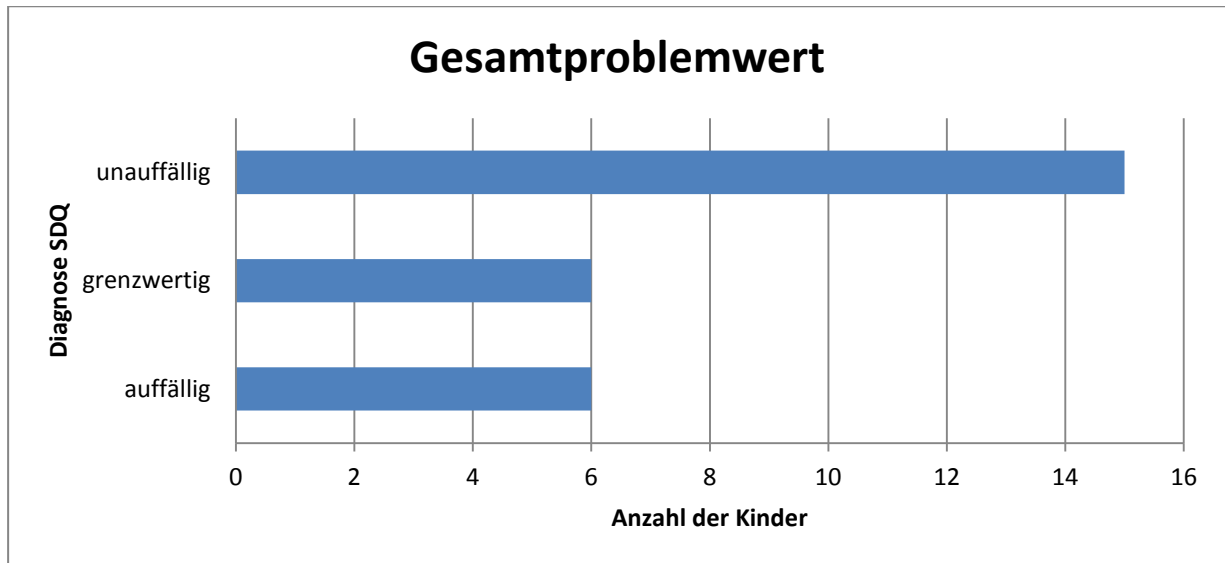


Abbildung 12: Grafik Gesamtproblemwert, n=27

Für die Ermittlung des Gesamtproblemwertes werden die Ergebnisse der Kategorien *Emotionale Probleme*, *Verhaltensauffälligkeiten*, *Hyperaktivität* und *Probleme mit Gleichaltrigen* zusammengefasst.

Die Erfassung der Daten mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) in dem Zeitraum Herbst/Winter 2013/2014 ergab für den Gesamtproblemwert insgesamt, dass in allen untersuchten Kindertagesstätten, fünfzehn Kinder eine unauffällige Diagnose aufweisen. Den Gesamtproblemwert grenzwertig auffällig erhalten sechs Kinder. Ebenfalls weitere sechs Kinder sind im Gesamtproblemwert eindeutig auffällig.

Die Hauptproblematiken der grenzwertig/ auffälligen Kinder liegen im Bereich *Probleme mit Gleichaltrigen* und *Verhaltensprobleme*. In der Kategorie *Probleme mit Gleichaltrigen* haben neun Kinder einen auffälligen und drei Kinder einen grenzwertig auffälligen Befund. Elf Kinder sind hier eher isoliert und haben Probleme mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen und Freundschaften zu schließen.

3.2 Fragebogen zu Stärken und Schwächen Kind 20

Exemplarisch werden zur möglichen Nutzung des Fragebogens für die Arbeit mit Marte Meo die Ergebnisse aus dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) für das Kind 20 aufgeführt. Aus Datenschutzgründen erfolgt keine genaue Beschreibung für Kind 20. Das ausgewählte Kind 20 hat einen auffälligen Gesamtbefund. Der SDQ-Befund von Kind 20 zeigt in den Kategorien *Hyperaktivität* und *Emotionale Probleme* insgesamt einen normalen Befund, in der Kategorie *Verhaltensprobleme* einen grenzwertigen Befund und in den Kategorien *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* und *Prosoziales Verhalten* auffällige Befunde.

Zu den jeweiligen Kategorien werden nachfolgend die detaillierten Einzelergebnisse von Kind 20 dargestellt. Zur Darstellung der Ergebnisse wird eine dreidimensionale Grafik verwendet, um Items mit dem Ergebnis 0 besser abzubilden.

3.2.1 Hyperaktivität Kind 20

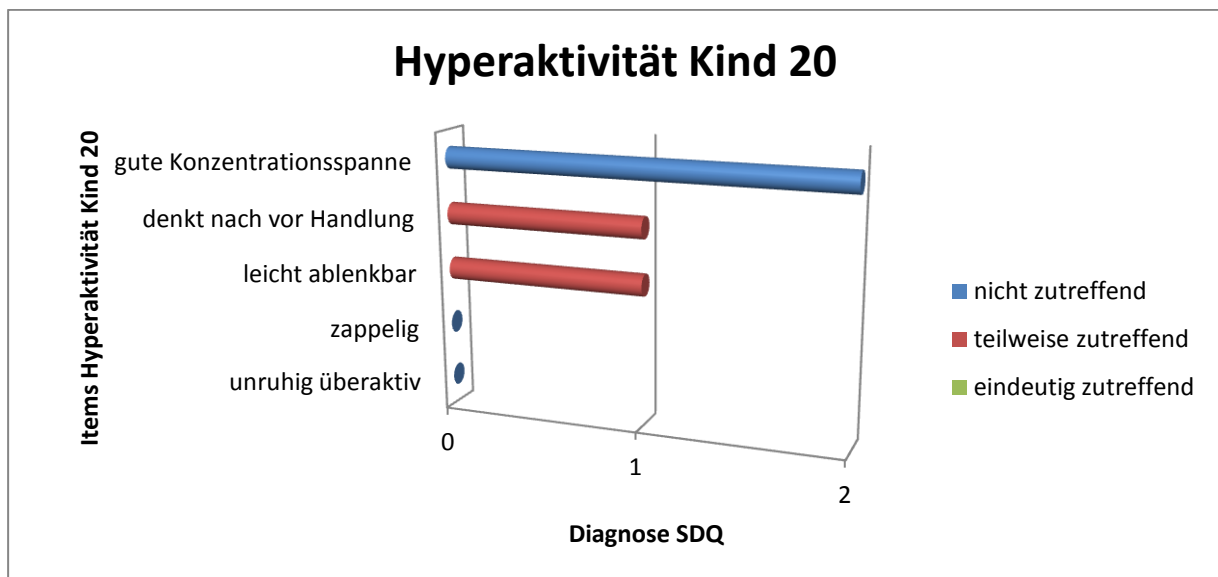


Abbildung 13: Grafik Hyperaktivität, Kind 20

Aus dem Einzelergebnis des Fragebogens geht hervor, dass Kind 20 in der Kategorie zur *Hyperaktivität* bei einigen Items teilweise Auffälligkeiten aufweist, obwohl der Befund dieser Kategorie im Ergebnis unauffällig ist. Dieses Kind hat keine gute Konzentrationsspanne, lässt

sich teilweise leicht ablenken und teilweise denkt dieses Kind nicht nach bevor es handelt. Kind 20 fällt nicht durch Zappeligkeit oder unruhiges, hyperaktives Verhalten auf.

3.2.2 Emotionale Probleme Kind 20

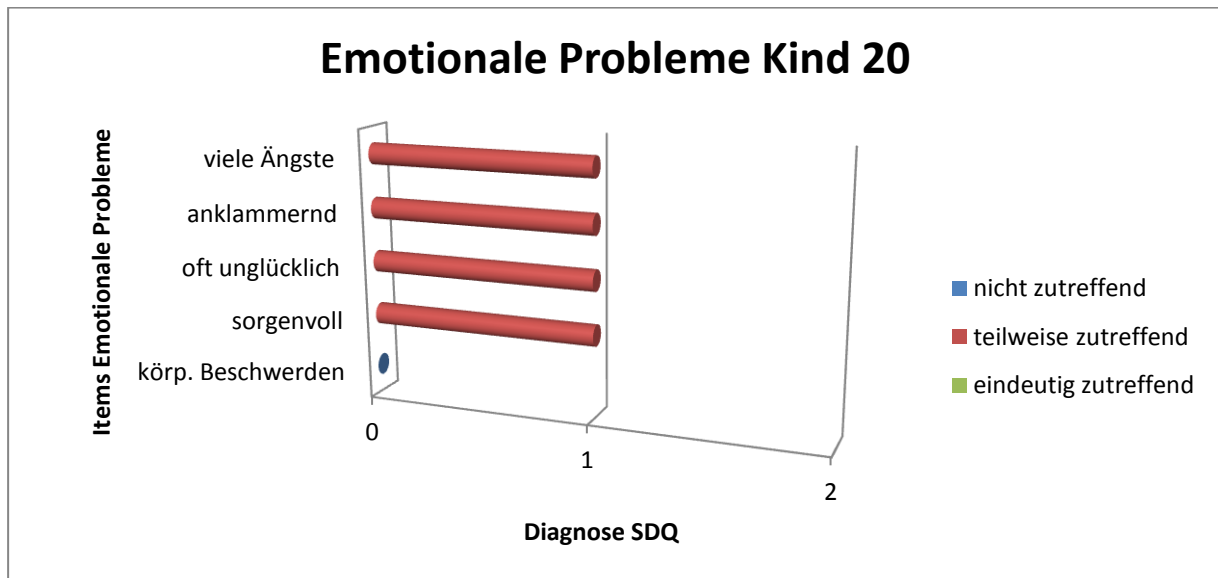


Abbildung 14: Grafik Emotionale Probleme, Kind 20

In der Kategorie *Emotionale Probleme* hat das Kind 20 einen normalen Befund. Es zeigt keine körperlichen Symptome, wie z. B. Kopfschmerzen, jedoch hat es teilweise viele Ängste, macht sich teilweise Sorgen, ist teilweise nervös und anklammernd in neuen Situationen und teilweise unglücklich.

3.2.3 Prosoziales Verhalten Kind 20

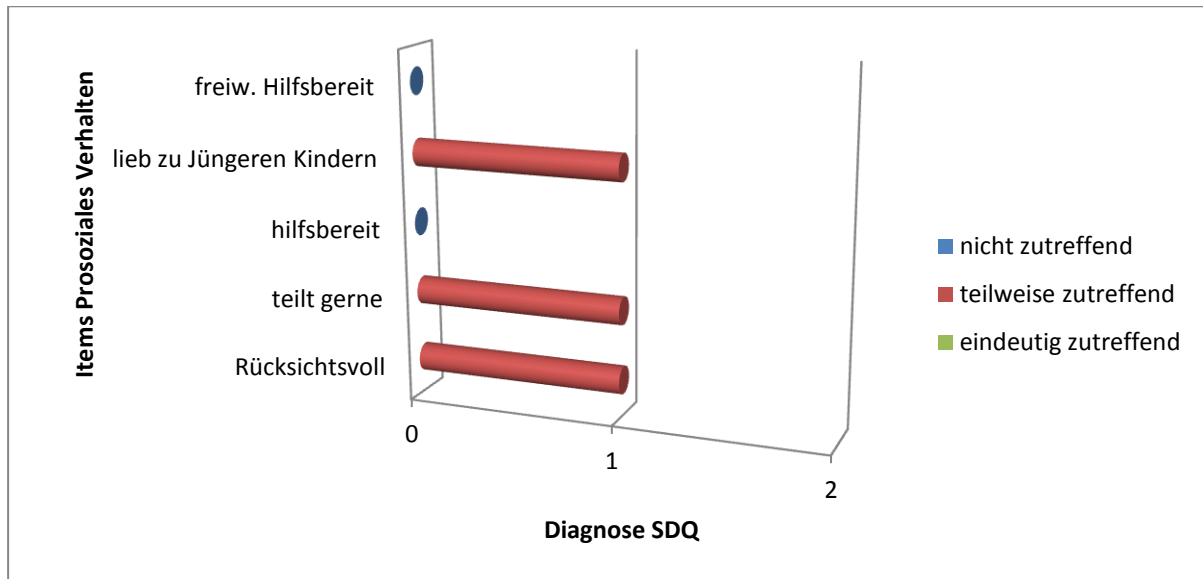


Abbildung 15: Grafik Prosoziales Verhalten, Kind 20

Das *Prosoziale Verhalten* von Kind 20 zeigt einen auffälligen Befund. Kind 20 ist nicht hilfsbereit und nur teilweise rücksichtsvoll und lieb zu jüngeren Kindern. Es teilt nur teilweise gerne mit anderen Kindern. Kind 20 ist nicht bereit anderen freiwillig zu helfen oder zu unterstützen. Kind 20 ist auch nicht hilfsbereit wenn andere verletzt, betrübt oder krank sind.

3.2.4 Probleme mit Gleichaltrigen Kind 20

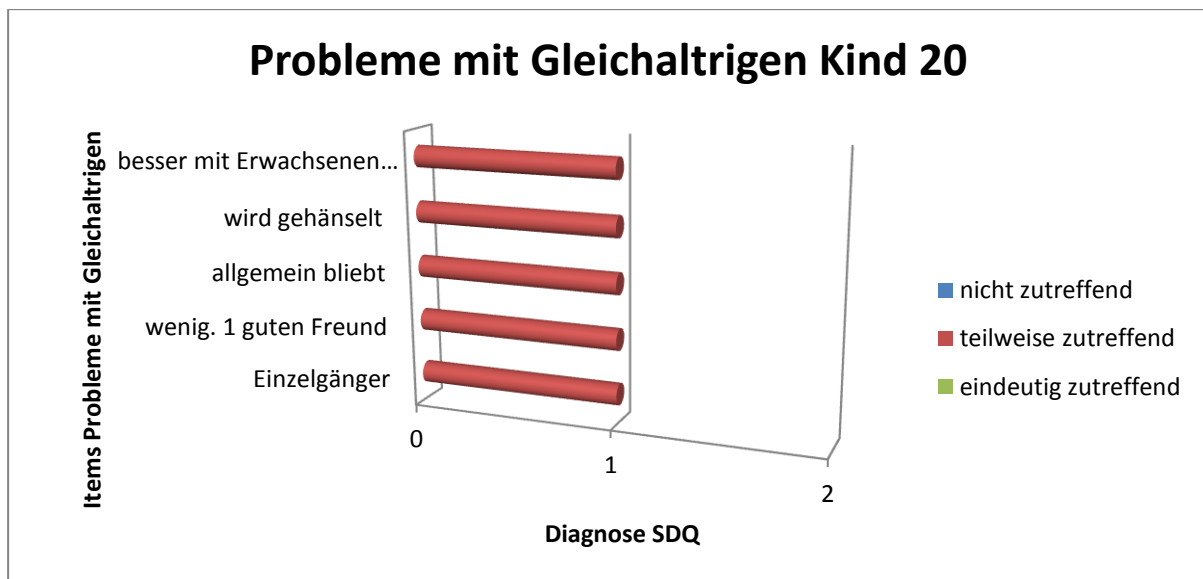


Abbildung 16: Grafik Probleme mit Gleichaltrigen, Kind 20

Auffällige Probleme hat Kind 20 mit Gleichaltrigen. Alle Items zu Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen treffen teilweise zu. Dieses Kind hat teilweise Probleme mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen, es hat nur teilweise einen guten Freund/Freundin, teilweise kommt es besser mit Erwachsenen aus und ist auch eher ein Einzelgänger/in. Dieses Kind wird teilweise von anderen gehänselt. Es ist nur teilweise bei anderen Kindern beliebt.

3.2.5 Verhaltensprobleme Kind 20

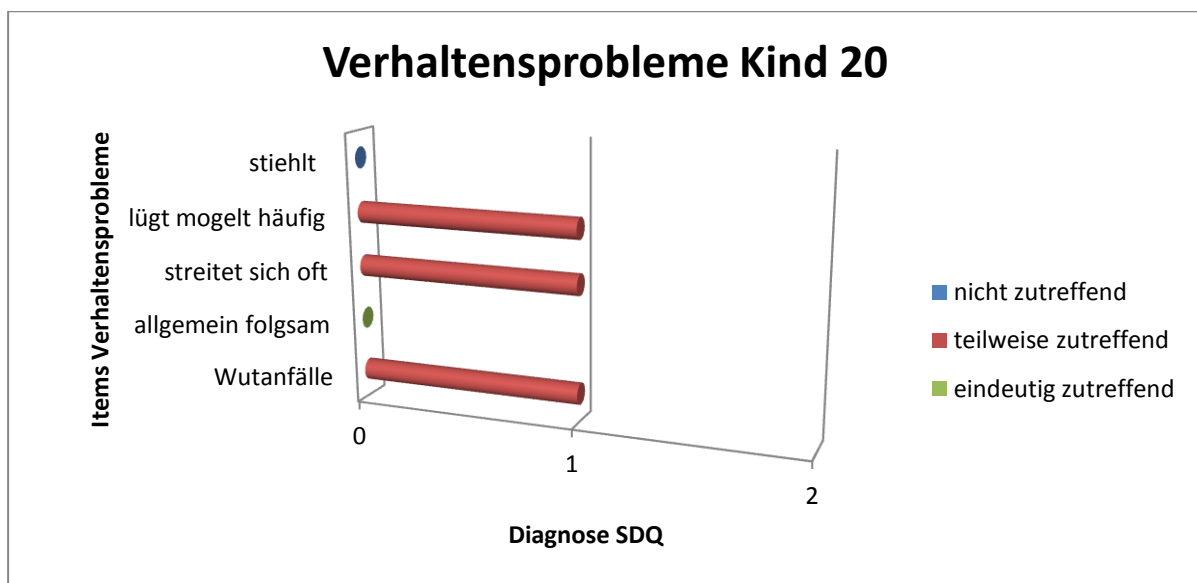


Abbildung 17: Grafik Verhaltensprobleme, Kind 20

Der auffällige Befund von Kind 20 in der Kategorie *Verhaltensprobleme* zeigt bei drei Items Auffälligkeiten, die teilweise zutreffen. Kind 20 hat teilweise Wutanfälle. Teilweise streitet sich dieses Kind oft und lügt und mogelt teilweise. Dieses Kind stiehlt weder zuhause noch anderswo. Kind 20 ist im Allgemeinen folgsam.

3.2.6 Kind 20 zusammenfassender Befund aus dem Fragebogen

Den Befunden aus dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) ist zu entnehmen, dass Kind 20 im Gesamtproblemwert auffällig ist. Der auffällige Befund zum Gesamtproblemwert leitet sich aus dem grenzwertigen Befund zur Kategorie *Verhaltensprobleme* und aus dem eindeutig auffälligen Befund zur Kategorie *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* und dem negativen *Prosozialem Verhalten* ab. Dieses Kind, kommt schwer mit anderen Kindern in Kontakt und hat Schwierigkeiten, sich auf

andere einzustellen. Kind 20 hat Probleme sich auf ein Spiel bzw. auf eine Sache zu konzentrieren, bzw. Aufgaben zu Ende zu führen, weil es sich leicht ablenken lässt.

3.3 Videointeraktionsanalyse Kind 20

In der Arbeit mit Marte Meo werden Videoaufnahmen genutzt, die mit Hilfe einer Videointeraktionsanalyse ausgewertet werden. Mit einer Videointeraktionsanalyse wird die Nutzung von bestimmten Kommunikationselementen einer erwachsenen Bezugsperson in der Interaktion mit einem Kind aus einer Videosequenz ermittelt. Die Erhebung der Ergebnisse zur Videointeraktionsanalyse für Kind 20 erfolgt durch die Zuordnung der, in einer fünfminütigen Videosequenz gezeigten Kommunikationselemente einer erwachsenen Bezugsperson zu den Dimensionen *Struktur* und *Atmosphäre*. Es wird ermittelt in welchem Verhältnis die verwendeten Kommunikationselemente zueinander stehen. Zur Dimension *Struktur* werden sechs Kriterien ausgewertet. Dazu gehören die Schritt für Schritt Anleitung, sich abwechseln, Anfang und Endsignale setzen, Grenzen setzen, Wahrnehmen von Initiativen und Bestätigen von Initiativen (vgl. Bündler, 2009, S. 109).

In der Dimension *Atmosphäre* kommen sieben Kriterien zur Auswertung. Dazu gehören die Verwendung von Tönen, implizit Spieltöne, das gute Gesicht, Blickkontakt, auf die Initiativen des Kindes warten, Initiativen benennen, Initiativen folgen und Handlungen benennen (vgl. ebd., 2009, S. 109)

3.3.1 Dimension Struktur Kind 20

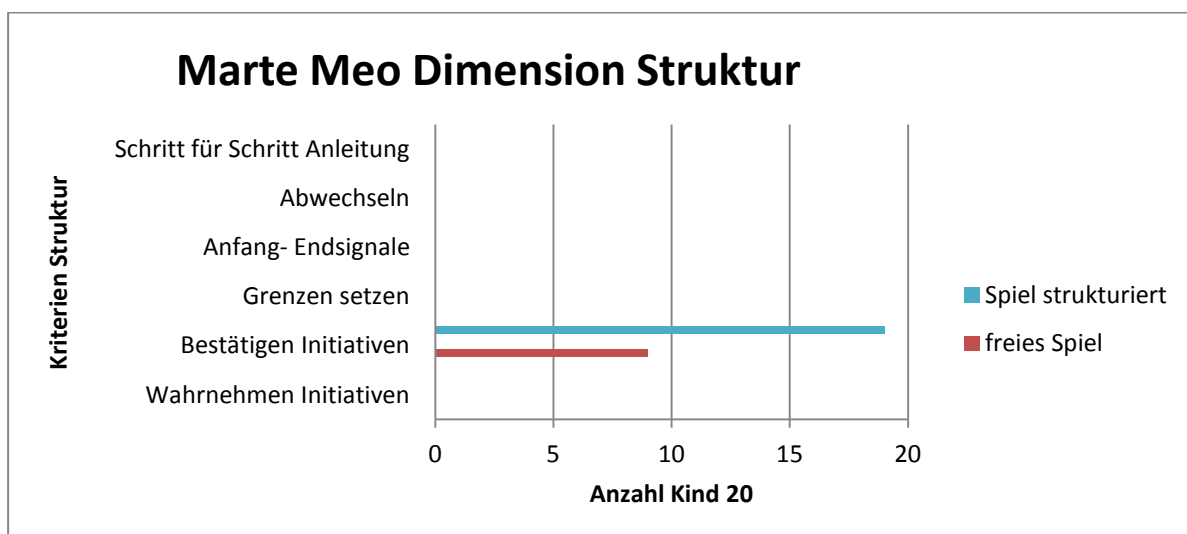


Abbildung 18: Grafik Interaktionsverhalten Dimension Struktur, Kind 20

Das Ergebnis der Videointeraktionsanalyse von Kind 20 zeigt, dass in der Dimension *Struktur* die pädagogische Fachkraft das Kriterium „Initiative Bestätigen“ beachtet. Im strukturierten Spiel werden die Initiativen des Kindes 19 mal, und im freien Spiel 9 mal von der pädagogischen Fachkraft bestätigt. Alle weiteren strukturgebenden Kriterien, wie z. B. Schritt für Schritt Anleitung, sich abwechseln, Anfang-und Endsignale, Grenzen setzen und die Initiativen des Kindes wahrnehmen werden nicht zur Steuerung des kindlichen Verhaltens von der pädagogischen Fachkraft angewendet.

3.3.2 Dimension Atmosphäre Kind 20

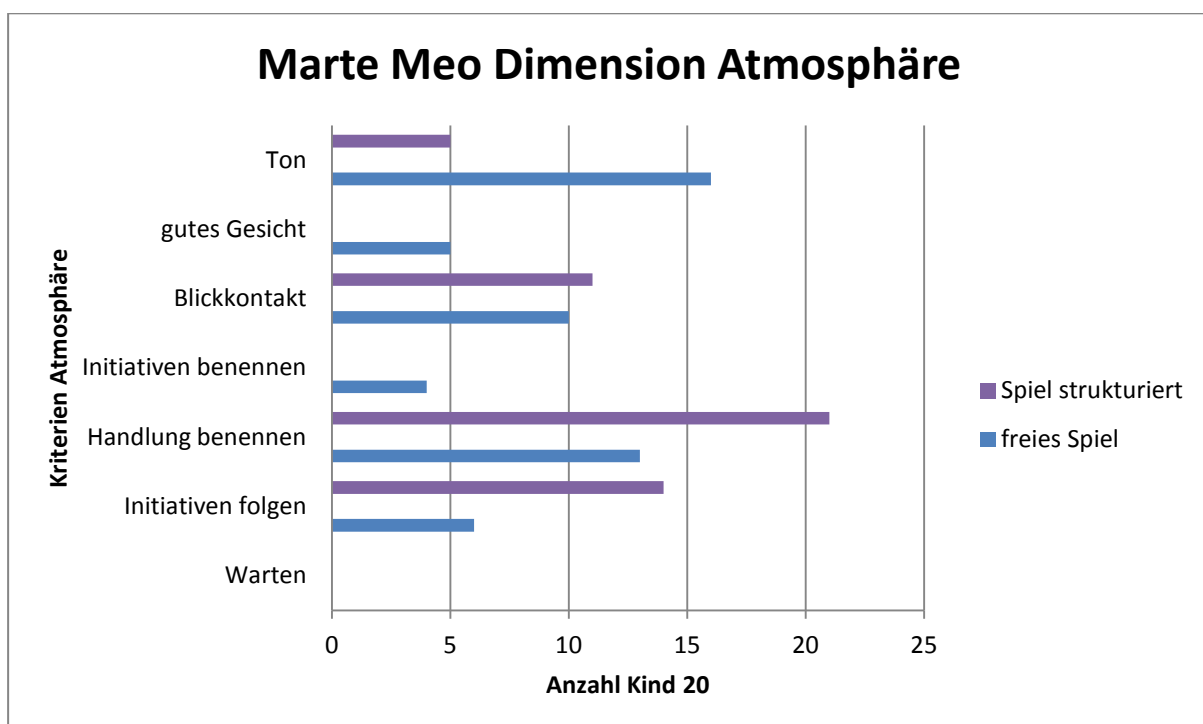


Abbildung 19: Grafik Interaktionsverhalten Dimension Atmosphäre, Kind 20

Die Ergebnisse der Dimension *Atmosphäre* zeigen, dass die pädagogische Fachkraft viele Elemente nutzt, um eine gute Atmosphäre mit Kind 20 herzustellen. Im strukturierten Spiel werden am häufigsten die Handlungen von Kind 20 benannt. Die pädagogische Fachkraft hält sowohl im freien Spiel wie auch in einer strukturierten Situation fast gleich viel Blickkontakt, wobei nicht auf ein gutes Gesicht zu Kind 20 geachtet wird. Sie nutzt Töne im freien Spiel dreimal so oft, wie im strukturierten Spiel. Die pädagogische Fachkraft wartet nicht auf die Initiativen des Kindes, sowohl im freien Spiel wie auch in der strukturierten Situation.

Die Initiativen des Kindes benennt die pädagogische Fachkraft im freien Spiel. In der strukturierten Situation werden die Initiativen des Kindes nicht benannt.

3.3.3 Kind 20 zusammenfassender Befund Videointeraktionsanalyse

Die Ergebnisse aus der Videointeraktionsanalyse von Kind 20 zu den Dimensionen Struktur und Atmosphäre zeigen eine ungleichmäßige Ausprägung in der Anwendung der Kommunikationsmerkmale der pädagogischen Fachkraft in beiden Dimensionen. In der Dimension Struktur wurde das Merkmal „Bestätigen der Initiativen“ gemessen. Alle anderen unter Ziffer 3.3.1 aufgeführten strukturgebenden Elemente wurden in der fünfminütigen Videosequenz nicht gemessen.

In der Dimension Atmosphäre wurden in der fünfminütigen Videosequenz sechs der möglichen sieben Merkmale gemessen. Diese Merkmale sind unterschiedlich stark ausgeprägt. Zur Unterstützung mit Marte Meo könnte das Entwicklungsbedürfnis des Kindes bzw. eine Auffälligkeit aus dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) als Ansatz zur Entwicklungsunterstützung mit Marte Meo genutzt werden, um ein in Ansätzen vorhandenes Kommunikationselement der pädagogischen Fachkraft zur Entwicklungsunterstützung herauszuarbeiten. Im anschließenden Diskussionsteil werden zunächst die Auffälligkeiten aus den fünf unterschiedlichen Kategorien des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) mit den Internalen Arbeitsmodellen von Maria Aarts in Beziehung gesetzt und entwicklungsfördernde Kommunikationselemente herausgearbeitet, die mit einem passenden Videobild verknüpft werden können, um ein positives Modellbild zur Unterstützung mit Marte Meo präsentieren zu können.

Der Befund aus der Videointeraktionsanalyse wird für ein individuelles Förderkonzept für Kind 20 genutzt und im Teil 4.2 dieser Arbeit vorgestellt.

4. Diskussion

4.1 Ableitungen aus dem Fragebogen zur Förderung mit Marte Meo

Die Auswertungen der Ergebnisse zum Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) unter der Ziffer 3.1 zeigen die unterschiedlichen Auffälligkeiten der Kinder, die in den Grafiken dargestellt und beschrieben werden. Zur Unterstützung mit Marte Meo werden die Ergebnisse aus dem Fragebogen mit den Internalen Arbeitsmodellen von Maria Aarts abgeglichen und zur Ableitung möglicher Fördermöglichkeiten mit Marte Meo genutzt.

Das unter Ziffer 1.3.3 beschriebene „Transaktionale Modell“ regt die Annahme an, dass durch die Marte Meo Schulung der pädagogischen Fachkräfte sich das Interaktionsverhalten der Schulungsteilnehmer an die Bedürfnisse des Kindes anpassen könnte. Wenn sich das Kommunikationsverhalten mit dem Kind verändert, könnte dies nach dem transaktionalen Modell eine Veränderung auf der Seite des Kindes zur Folge haben. Nachfolgend werden die Auffälligkeiten der fünf Kategorien aus dem Fragebogen SDQ (Deu) mit den Internalen Arbeitsmodellen von Maria Aarts in Beziehung gesetzt, um daraus eine mögliche Förderung mit den Marte Meo Kommunikationselementen abzuleiten.

Hyperaktive Kinder, die sich leicht ablenken lassen und eine geringe Konzentrationsspanne haben, können schwer mit anderen Kindern kooperieren. Es ist zu vermuten, dass diese Kinder das Kooperationsmodell, was voraussetzt, dass diese Kinder die Fähigkeiten Aufmerksamkeit, Beobachtungsfähigkeit, mitdenken und fragen bzw. antworten können, noch nicht entwickeln konnten. Dies trifft für die fünf hyperaktiv diagnostizierten Kinder zu. Diese Kinder könnten von den pädagogischen Fachkräften zum einen durch die Verwendung der Metaelemente warmer, ruhiger, weicher Ton, der den Grundton in einer Interaktion bestimmt, unterstützt werden. Das Defizit der geringen Aufmerksamkeit schränkt hyperaktive Kinder in ihrer Konzentrationsfähigkeit ein. Außerdem können diese Kinder sich schlecht zurückzunehmen und sich mit anderen abwechseln. Für diese Kinder wäre es wichtig, dass sie mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen werden. Die pädagogischen Fachkräfte könnten dabei den Fokus auf erwünschtes Verhalten legen. Nehmen die pädagogischen Fachkräfte die erwünschten Initiativen der Kinder wahr, folgen und benennen diese, erhalten die Kinder eine Orientierung auf ihr angemessenes Verhalten, was dadurch verstärkt werden könnte. Klare

Anfangs- und Endsignale könnten dem Kind Orientierung und Struktur für das eigene Handeln geben.

Durch das Setzen von Anfang und Endsignalen, dem klaren Benennen von eigenen Handlungen und den Handlungen der Kinder, könnten die Kinder gelenkt und geleitet werden. Gleichzeitig könnten diese Kinder darin unterstützt werden, sich konzentriert einer Sache zu widmen, um einer Aufgabe zu folgen und zu einem guten Ende zu bringen.

Durch das Benennen der eigenen und kindlichen Handlungen, könnten die pädagogischen Fachkräfte den Kindern eine Orientierung auf das geben, was im Moment wichtig ist, folglich würden sich die Kinder indirekt lenken und leiten lassen. Verwenden Erwachsene Spieltöne, verstärken sie die Aufmerksamkeit auf sich und auf das, was im Moment wichtig ist. Das bedeutet, die pädagogische Fachkraft macht sich und das, was wichtig ist groß. Kinder, die sich leicht ablenken lassen, könnten sich dadurch besser auf das Geschehen konzentrieren.

Hyperaktive Kinder mit zusätzlichen Problemen die eigenen Emotionen zu regulieren, könnten durch das Benennen von Gefühlen und das Benennen ihrer emotionalen Zustände lernen, diese besser zu verstehen. Dies könnte eine Hilfestellung im Umgang mit den eigenen Gefühlen sein.

In der Kategorie *Emotionale Probleme* findet man Kinder mit Ängsten. Ängste können diese Kinder in ihrer Entwicklung hemmen, da sie ihren Focus darauf legen. Ängste können zu körperlichen Beschwerden führen und eine negative emotionale Grundstimmung verursachen. Das kann dazu führen, dass diese Kinder sich oft unglücklich und gefährdet sind, sich als ständiges Opfer zu fühlen. Es ist zu vermuten, dass Kinder mit emotionalen Problemen noch kein hilfreiches Problemlösungsmodell entwickeln konnten, da ihnen ein stabiles Selbstwertgefühl und ausreichend Selbstvertrauen fehlen (vgl. Bündler, 2009, S, 120). Zur Unterstützung mit Marte Meo könnten die pädagogischen Fachkräfte den oftmals unglücklichen, nervösen und anklammernden Kindern positive emotionale Rückmeldungen geben und die Kooperationsfähigkeit stärken (vgl. ebd., S.122).

Kinder mit *Verhaltensproblemen* fallen durch Wutanfälle auf. Kinder mit Wutanfällen können ihre Gefühle nur schwer einordnen, kontrollieren und regulieren. Diese Kinder reagieren deshalb oftmals unangemessen aggressiv. Pädagogische Fachkräfte könnten durch die Wahrnehmung der Initiativen des Kindes, bestätigen und benennen von erwünschtem Verhalten das Kind positiv lenken und leiten. Werden die Gefühle der Kinder benannt,

erhalten diese Worte für ihre Gefühlszustände und das Gefühl, ich werde gesehen bzw. man hat mich verstanden.

Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, sind Probleme, die sich in der Isolation der Kinder zeigen. Bezieht man diese Auffälligkeit auf die Internalen Arbeitsmodelle von Maria Aarts, ist zu vermuten, dass diese Kinder das Kooperationsmodell noch nicht entwickelt haben. Sie finden schlecht Anschluss zu anderen Kindern, stehen außerhalb der Gruppe, sind meist sehr still und machen keine Spieltöne oder Kooperationstöne. Diese Kinder sind meist Einzelgänger und kommen besser mit Erwachsenen zurecht, weil sie noch nicht gelernt haben mit anderen zu kooperieren. Die pädagogischen Fachkräfte könnten diese Kinder unterstützen, indem sie die Initiativen dieser Kinder wahrnehmen, ihren Initiativen folgen und diese benennen. Dies könnte zur Selbstwertsteigerung der Kinder beitragen. In der Kindergartengruppe, z. B. im Stuhlkreis, könnten die pädagogischen Fachkräfte die erwünschten und positiven Aktivitäten von isolierten Kindern hervorheben (benennen), um diese Kinder für Gleichaltrige als Spielpartner interessant zu machen.

Mit dem Marte Meo Element, Benennen von Gefühlen, wie oben schon erwähnt, könnte Kindern geholfen werden, die eigenen emotionalen Gefühlszustände besser kennenzulernen und einzuordnen. Wenn Kinder wissen, wie Gefühle heißen, könnten sie diese auch besser regulieren. Dies könnte sowohl für hyperaktive wie auch für Kinder mit Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen wichtig sein.

Die mit dem SDQ diagnostizierten Kinder mit Problemen im *Prosozialem Verhalten*, haben noch nicht gelernt auf andere Rücksicht zu nehmen und die Perspektive eines anderen Kindes einzunehmen. Eine unzureichende Empathiefähigkeit könnte der Grund dafür sein, dass sie ungern mit anderen teilen, nicht rücksichtsvoll und auch nicht lieb zu jüngeren Kindern sind. Pädagogische Fachkräfte könnten das *Prosoziale Verhalten* dieser Kinder fördern, indem sie das, in Ansätzen gezeigte und erwünschte *Prosoziale Verhalten* dieser Kinder benennen und bestätigen.

Zur Konkretisierung der bisher allgemein formulierten Fördermöglichkeiten von auffällig diagnostizierten Kindern wird nachfolgend unter Beachtung der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung und der Videointeraktionsanalyse für Kind 20 eine konkrete individuelle Fördermöglichkeit mit Marte Meo erarbeitet.

4.2 Förderkonzept nach der Marte Meo Methode für Kind 20

Zur genaueren Betrachtung der Fördermöglichkeiten mit Marte Meo werden die unter Ziffer 3.2 dargestellten Ergebnisse aus dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ- Deu) von Kind 20 vorgestellt und mit dem Internalen Arbeitsmodell von Maria Aarts in Beziehung gesetzt, um anschließend zusammen mit den Auswertungsergebnissen der Videointeraktionsanalyse eine individuelle Fördermöglichkeit abzuleiten.

Dem Befund des Fragebogens für Kind 20 ist zu entnehmen, dass Kind 20 keine auffällige *Hyperaktivität* und keine *Emotionalen Probleme* aufweist. Desweiteren zeigt dieses Kind in der Kategorie *Verhaltensprobleme* einen grenzwertig auffälligen und in den Kategorien *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* und im *Prosozialem Verhalten* einen auffälligen Befund. Bezieht man den Befund von Kind 20 auf die, unter Ziffer 1.4.6 beschriebenen verschiedenen Internalen Arbeitsmodelle von Maria Aarts ist anzunehmen, dass Kind 20 das Kooperationsmodell und das Aktionsmodell noch nicht richtig entwickeln konnte. Obwohl der Befund zur Hyperaktivität unauffällig ist, hat Kind 20 noch nicht gelernt, sich konzentriert einer Sache zu widmen. Hier besteht ein Entwicklungsdefizit, da es sich teilweise leicht ablenken lässt und nicht immer nachdenkt, bevor es handelt.

Die unter Ziffer 3.3 beschriebene Auswertung der Videointeraktionsanalyse für eine Marte Meo Therapie zeigt, dass von der pädagogischen Fachkraft die Elemente für eine gute Atmosphäre, sowohl im strukturierten Spiel wie auch in der freien Spielsituation genutzt werden. In der Dimension Struktur werden von der Fachkraft die Initiativen des Kindes bestätigt. Weitere strukturgebende Elemente, wie z. B. die Schritt für Schritt Anleitung, Anfangs- und Endsignale setzen, sich abwechseln, Grenzen setzen und das Wahrnehmen der Initiativen des Kindes fehlen. Da Kind 20 sich leicht ablenken lässt, auffällige *Probleme mit Gleichaltrigen* hat und ein auffällig negatives *prosoziales Verhalten* zeigt, wären für Kind 20 Kommunikationselemente in der Dimension Struktur, von Seiten der pädagogischen Fachkraft, für die Unterstützung von Handlungsabläufen im Alltag, und zur besseren Konzentrationsfähigkeit und Orientierung im Kindergarten förderlich. Zur Unterstützung von Kindern mit Emotionsregulationsstörungen könnte das Benennen von emotionalen Zuständen unterstützend wirken.

Die Elemente Initiativen des Kindes bestätigen und benennen werden bereits von der pädagogischen Fachkraft verwendet, dies könnte der Ansatz für die Marte Meo Therapie sein. Die Beratung greift ein bereits vorhandenes Marte Meo Elemente auf, bringt dieses mit dem Entwicklungsbedürfnis des Kindes in Verbindung, und legt den ersten Arbeitsschritt fest.

Zur besseren Orientierung, Lenkung und Leitung des Kindes könnte sich eine strukturierte Anleitung für Kind 20 als förderlich erweisen. Dies könnte die pädagogische Fachkraft durch das Benennen der eigenen Handlungen erreichen. Das Wahrnehmen der erwünschten Initiativen des Kindes, das Folgen der erwünschten Initiativen, sowie das Bestätigen und Benennen durch die Fachkraft könnte sich für Kind 20 ebenfalls als förderlich erweisen. Desweiteren könnte die pädagogische Fachkraft durch die Nutzung von Tönen, in der Interaktion mit Kind 20, den Fokus auf das richten, was in den einzelnen Situationen Aufmerksamkeit erfordert und wichtig ist. Dies könnte zur besseren Konzentration und Orientierung von Kind 20 beitragen. Töne könnten die Aufmerksamkeit und Konzentration auf ein bestimmtes Verhalten erhöhen. Klare Anfang und Endsignale könnten eine Struktur für Handlungsabläufe erreichen und dem Kind die Konzentration auf das Wesentliche erleichtern.

Zur Anleitung einer Marte Meo Therapie sollten die verschiedenen Schritte, die noch bearbeitet werden müssen systematisch aufgelistet werden, um dann Schritt für Schritt in der Marte Meo Beratung vorzugehen.

Mit Hilfe von Videoaufnahmen wird eine Filmsequenz herausgearbeitet, in der ein Marte Meo Basiselement von der pädagogischen Fachkraft bereits in Ansätzen verwendet wird. Diese Filmsequenz wird mit dem Entwicklungsbedürfnis des Kindes verknüpft und als Modell zur Demonstration von förderlichen Kommunikationsverhalten der erwachsenen Bezugsperson in der Beratung genutzt.

Alle zum Entwicklungsbedürfnis des Kindes passenden Marte Meo Elemente aus den Videoaufnahmen werden herausgefiltert und aufgelistet. Es werden Bilder in der Videointeraktionsanalyse ausgewählt, die ein förderliches Kommunikationsverhalten zeigen. Es sollte jeweils ein Videobild ausgewählt werden, in dem die pädagogische Fachkraft auf die Initiativen des Kindes wartet, folgt und diese bestätigt. Diese Videobilder sollten als Modellbilder genutzt werden, um das bereits vorhandene förderliche Interaktionsverhalten zu

verstärken. Als ersten Arbeitsschritt erhält die pädagogische Fachkraft die Anweisung auf die Initiativen des Kindes zu warten, und dem erwünschten Verhalten zu folgen. Das erwünschte Verhalten sollte bestätigt und benannt werden. Das Benennen ist bereits vorhanden, die pädagogische Fachkraft sollte jetzt Schritt für Schritt ihre Handlungen und die Handlungen des Kindes benennen, damit Kind 20 besser Anschluss findet und sich orientieren kann. Wichtig sind ebenfalls die Metaelemente gutes Gesicht und zugewandte Körperhaltung. Diese Elemente sind ebenfalls bereits vorhanden und die pädagogische Fachkraft sollte dafür Bestätigung und Anerkennung erhalten.

Es wird immer nur ein Marte Meo Arbeitsschritt herausgearbeitet und als Arbeitsauftrag für das nächste Marte Meo Review erteilt. Die pädagogische Fachkraft könnte den Auftrag erhalten, auf die Initiativen des Kindes zu warten und diesen dann durch Bestätigen zu folgen. Dies könnte ein Kopfnicken oder ein kurzes Lächeln sein. Zur Kontrolle der Umsetzung der empfohlenen Marte Meo Arbeitsschritte wird im Abstand von ca. drei Wochen ein neues Video erstellt und einer Videointeraktionsanalyse unterzogen. Aus dem Folgevideo wird das nächste förderliche Interaktionselement herausgearbeitet, das noch auf der Arbeitsliste zur Unterstützung des Kindes notiert ist. Dieser Prozess wird solange wiederholt, bis das beschriebene Problem im Video nicht mehr sichtbar ist. Das Kommunikationsverhalten der pädagogischen Fachkraft könnte sich mehr und mehr an das Entwicklungsbedürfnis des Kindes anpassen.

5. Ausblick

5.1 Ausblick auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz

Aus den verschiedenen im Kapitel 1 aufgeführten Studien zur sozial-emotionalen Entwicklung geht hervor, dass die Interaktionsqualität der erwachsenen Bezugspersonen einen Einfluss auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz eines Kindes hat. Dabei wird in den aufgeführten Studien besonders die Feinfühligkeit der erwachsenen Bezugspersonen in der Interaktion mit dem Kind, die Wertschätzung der kindlichen Persönlichkeit und die Beachtung und Verstärkung der positiven Seiten des Kindes hervorgehoben. Diese Einflussfaktoren erweisen sich als positiv auf die sozial-emotionale Entwicklung.

Mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) werden sowohl Entwicklungsdefizite wie auch prosoziale Verhaltensweisen gemessen. Marte Meo ist eine Kommunikationsmethode, mit der besonders die positiven Seiten einer Interaktion herausgearbeitet und verstärkt werden, um den Fokus auf gelungene Interaktionssequenzen zu legen und diese zu verstärken.

Die Auswertung der Videointeraktionsanalyse mit dem Ratingbogen von Peter Bänder bietet ein Instrument zur Messung von positiven Veränderungen in der Kommunikation zwischen einem Erwachsenen und dem Kind, im laufenden Marte Meo Fortbildungsprozess. Eine positive Veränderung der Kommunikation während des Fortbildungsprozesses mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) wird voraussichtlich an den Items zum prosozialem Verhalten ersichtlich sein. Die zu bewertenden Merkmale der Kategorien des Fragebogens Hyperaktivität, emotionale Probleme, Verhaltensprobleme und Probleme mit Gleichaltrigen decken sich nicht mit den Auswertungskriterien einer Videointeraktionsanalyse. Somit kann nur ein begrenzter Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des Fragebogens und der Interaktionsqualität zwischen den Kindergartenkindern und den pädagogischen Fachkräften hergestellt werden. Der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) ist deshalb nur begrenzt zur Messung der Interaktionsqualität im Rahmen der Marte Meo Fortbildung geeignet.

Die Arbeit mit Marte Meo erfordert einen detaillierten Blick auf das mögliche Entwicklungsbedürfnis eines Kindes und den vorhandenen Kommunikationselementen einer erwachsenen Bezugsperson, um diese aufeinander abzustimmen. Der verwendete Fragebogen

zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) diagnostiziert in vier Kategorien Entwicklungsdefizite und gibt somit zum Großteil Aufschluss über den Entwicklungsstand eines Kindes in fünf unterschiedlichen Kategorien. Die Erkenntnisse zum Entwicklungsstand eines Kindes könnten hilfsweise zur Zuordnung zu den Internalen Arbeitsmodellen von Maria Aarts genutzt werden, um herauszufinden, welche Kompetenzen das Kind bereits entwickeln konnte und welche Verhaltensauffälligkeiten das Kind zeigt. In der weiterführenden Marte Meo Arbeit in Kindertagesstätten könnte der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) somit unterstützend zur Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und zur Messung von prosozialen Kompetenzen genutzt werden, um Entwicklungsprozesse der Kinder, wie unter Ziffer 4 beschrieben, noch gezielter zu fördern. Dies könnte in den Kindertagesstätten durch therapeutisch ausgebildete Marte Meo Fachkräfte möglich sein.

Bei einer evtl. Folgeerhebung zur Messung von Verhaltensauffälligkeiten und prosozialem Verhalten mit dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) ist zu vermuten, dass durch die Marte Meo Schulung der pädagogischen Fachkräfte sich der Blick auf das Kind verändert und Auffälligkeiten der Kinder kritischer wahrgenommen werden. Folglich ist anzunehmen, wie auch in den unterschiedlichen Studien zur Interaktionsqualität und der Entwicklung von prosozialem Verhalten von Kindern aufgeführt, dass sich bei einer Folgeerhebung mit dem Fragebogen (SDQ-Deu), nach der Marte Meo Schulung der Fachkräfte, eventuell eine Verbesserung der Ergebnisse zum Prosozialem Verhalten ergeben könnte.

Wie aus dem Modell der ECCE-Studie von 2000 (siehe Ziffer 1.5.1) zu den Einflussfaktoren der Qualität in Kindertagesstätten ersichtlich, ist zu vermuten, dass eine Einbeziehung des familiären Umfeldes in eine therapeutische Arbeit mit Marte Meo eine Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenz von auffällig diagnostizierten Kindergartenkindern begünstigen könnte.

Quellenverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte (2008), Entwicklung in kombinierter und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung, Sonderdruck aus Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen, Hofgreffe Verlag (Band 4)
- Berk, Laura (2005), Entwicklungspsychologie, 3. Auflage, München [u.a.], Pearson Education Deutschland GmbH
- Bündler, Peter (2009), Forschungsbericht, Entwicklungsförderung von Risikokindern und ihren Eltern mit Hilfe von Videoberatung nach der Marte Meo-Methode, Düsseldorf
- Bündler, Peter / Sirringhaus-Bündler, Annegret / Helfer, Angela (2009), Lehrbuch der Marte Meo Methode, Göttingen, Vandenhoeck&Ruprecht
- Alfred, A. [u.a.] (2007). ADHS-Praxishandbuch, Ein praktischer Leitfaden für Kinder und ihre Eltern, Jugendliche, Erwachsene, Lehrer und Therapeuten. Norderstedt, Books on Demand Verlag; online unter: <http://lexikon.stangl.eu/989/aufmerksamkeitsdefizit-hyperaktivitaetssyndrom-adhs/> (Zugriff 29.12.14)
- Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.) (1998), Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim, Basel, Beltz Verlag; online unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/6a.pdf> (Zugriff 10.10.2014)
- Goodman, Robert (2005), SDQ-Fragebogen zu Stärken und Schwächen, SDQ-Deu, online unter http://www.kinderarzt-steck.de/_data/downloads/SDQ-Lehrer-4-16-Jahre.pdf (Zugriff 05.01.2015)
- Goodman Robert (2005), Auswertung der Fremdbeurteilungsbögen des SDQ-D; online unter <http://www.drhuewer.de/ads/diagnostik/SDQ-Deutsch/s10.pdf> (Zugriff 10.12.2014)
- Hasselborn, Marcus / Silbereisen, Rainer K. (2008), Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters, Göttingen, Hofgreffe Verlag für Psychologie
- Kienbaum, Jutta / Malti, T u. Pennen, S. (Hrsg.) (2008), Entwicklungsbedingungen von Mitgefühl in der Kindheit, Stuttgart, Kohlhammer Verlag
- Klaasen, Henrikje [u.a.] (2003), Die Deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu), Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 52, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht

- Klaasen, Henrikje [u.a.] (2003), Die Deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu), Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht
- König, Anke / Textor, Martin R. (Hrsg.) (2003), Prävention/Prozessqualität in der Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch, Würzburg
- Laubenstein, Desirée / Wächter, Ines (2013), Marte Meo als Supervisionsmethode: Eine Untersuchung über die Erfahrungen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen einer Kindertagesstätte, Zeitschrift für Heilpädagogik 2013 (Heft 4)
- Lohaus, Heinrich (2011), Klinische Entwicklungspsychologie kompakt, Weinheim, Beltz Verlag
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 7 (1973), Mannheim, Lexikonverlag
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Band 22 (1981), Mannheim, Lexikonverlag
- Meyer, Wulf-Uwe / Schützwohl, Achim / Reizenzein Rainer (1993). Einführung in die Emotionspsychologie. Band I, Bern, Verlag Hans-Huber; online unter <http://lexikon.stangl.eu/1058/emotion/> (Zugriff 05.01.2015)
- Petermann, Franz / Wiedebusch, Silvia (2003), Emotionale Kompetenz bei Kindern, Göttingen, Hofgrete Verlag
- Preising, Christa (2008), Hamburger Bildungsempfehlungen, Behörde für Soziales, Hamburg, Albert Bauer KG
- Schlömer, Klara (2013), Kindergarten heute, Freiburg, Herder Verlag; online unter http://www.awo-hs.de/fileadmin/content/Kinder_Jugend_Familie/Downloads/20140912093703117.pdf (Zugriff 08.12.2014)
- Schneewind, Julia (2003), Die Welt erschließt sich auch über Gefühle – Zur Entwicklung emotionaler Kompetenz, Freiburg, Heider Verlag
- Schneider, Wolfgang / Lindenberg, Ulman (2012), Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel, Beltz Verlag
- Schulz von Thun, Friedemann (2011), Miteinander reden, Hamburg, Rowoldt Verlag

Internetquellen

- <http://bidok.uibk.ac.at/library/wetzel-qualitaet.html> (Zugriff 03.12.2014)
- <http://lexikon.stangl.eu/989/aufmerksamkeitsdefizit-hyperaktivitaetssyndrom-adhs/> (Zugriff 29.12.14)
- <http://lexikon.stangl.eu/1058/emotion/> (Zugriff 05.01.2015)
- <http://lexikon.stangl.eu/4226/prosoziales-verhalten> (10.09.2014)
- <http://www.adhs.info/de/fuer-paedagogen/speziell-primarbereich/diagnostik/sdq-deu-e.html> (Zugriff 10.09.2014)
- http://www.awo-hs.de/fileadmin/content/Kinder_Jugend_Familie/Downloads/20140912093703117.pdf (Zugriff 08.12.2014)
- <http://www.drhuewer.de/ads/diagnostik/SDQ-Deutsch/s10.pdf> (Zugriff 10.09.2014)
- http://www.kinderarzt-steck.de/_data/downloads/SDQ-Lehrer-4-16-Jahre.pdf (Zugriff 05.01.2015)
- <http://www.kindergartenpaedagogik.de/6a.pdf> (Zugriff 10.10.2014)
- <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1062.html> (Zugriff 10.05.2015)
- <http://www.sdqinfo.com> (Zugriff 10.09.2014)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1, Model der Early Childhood Care and Education (ECCE Studie, 2000)	15
Abbildung 2, Grafik zur Hyperaktivität, n=27	25
Abbildung 3, Grafik zur Hyperaktivität grenzwertig, auffällige Kinder, n=5	26
Abbildung 4, Grafik Emotionale Probleme, n=27	27
Abbildung 5, Grafik Emotionale Probleme grenzwertig/auffällige Kinder, n=7	28
Abbildung 6, Grafik Verhaltensprobleme Gleichaltrigen. n=27	29
Abbildung 7, Grafik Verhaltenspr. Gleichaltrigen, grenzwertig/auffällige Kinder, n=11	29
Abbildung 8, Grafik Verhaltensproblemen , n=27 Kinder	30
Abbildung 9, Grafik Verhaltensprobleme grenzwertig/auffällige Kinder , n=11	31
Abbildung 10, Grafik Prosoziales Verhalten , n=27	32
Abbildung 11, Grafik Prosoziales Verhalten grenzwertig/auffällige Kinder, n= 10	33
Abbildung 12, Grafik Gesamtproblemwert, n=27	34
Abbildung 13, Grafik Kind 20, Hyperaktivität	35
Abbildung 14, Grafik Emotionale Probleme Kind 20	36
Abbildung 15, Grafik Kind 20 Prosoziales Verhalten	37
Abbildung 16, Grafik Probleme mit Gleichaltrigen, Kind 20	37
Abbildung 17, Grafik Verhaltensprobleme, Kind 20	38
Abbildung 18, Grafik Interaktionsverhalten Dimension Struktur, Kind 20	39
Abbildung 19, Grafik Interaktionsverhalten Dimension Atmosphäre, Kind 20	40

Anhang

I. SDQ-Ergebnisse vor Marte Meo Schulung Tabelle Einzelergebnisse

Ge- schlecht	Prosoziales Verhalten	Hyper- aktivität	Emotionale Probleme	Verhaltens- probleme	Probleme mit Gleichaltrigen	Gesamt- problemwert (SDQ-Diagnose)
m 1	normal 8	normal 1	normal 0	normal 2	auffällig 5	unauffällig 8
m 2	auffällig 4	auffällig 8	normal 3	grenzw 3	normal 0	grenzwertig 14
m 3	normal 10	normal 0	normal 0	normal 0	normal 1	unauffällig 1
m 4	normal 7	normal 2	normal 0	normal 0	normal 1	unauffällig 3
w 5	normal 9	normal 2	normal 3	normal 0	normal 3	unauffällig 8
w 6	normal 7	normal 1	normal 4	normal 0	normal 1	unauffällig 6
w 7	normal 6	normal 3	normal 1	normal 0	auffällig 7	unauffällig 11
w 8	normal 9	normal 2	normal 0	normal 0	normal 0	unauffällig 2
w 9	auffällig 4	normal 0	normal 0	normal 0	normal 0	unauffällig 0
m 10	normal 6	normal 2	normal 3	normal 0	auffällig 7	grenzwertig 12
m 11	normal 6	grenzw 6	normal 3	grenzw 3	auffällig 5	auffällig 17
m 12	auffällig 4	normal 4	normal 1	grenzw 3	normal 2	unauffällig 10
m 13	normal 6	auffällig 8	grenzw 5	auffällig 7	grenzw 4	auffällig 24
m 14	normal 7	normal 5	normal 1	grenzw 3	normal 0	unauffällig 9
m 15	normal 7	grenzw 6	auffällig 10	auffällig 4	grenzw 4	auffällig 24
w 16	auffällig 2	normal 3	normal 0	grenzw 3	normal 2	unauffällig 8
m17	normal 6	normal 0	normal 2	auffällig 5	normal 3	unauffällig 10
w 18	normal 7	normal 2	normal 4	normal 2	auffällig 5	grenzwertig 13
m 19	grenzw 5	normal 5	grenzw 5	grenzw 3	normal 1	grenzwertig 14
m 20	auffällig 3	normal 4	normal 4	grenzw 3	auffällig 5	auffällig 16
w 21	auffällig 4	grenzw 6	grenzw 5	normal 2	auffällig 6	auffällig 19
w 22	normal 8	normal 1	normal 2	normal 1	normal 1	unauffällig 5
m 23	normal 7	normal 1	normal 2	normal 1	normal 0	unauffällig 4
m 24	grenzw 5	normal 5	auffällig 6	normal 1	normal 2	grenzwertig 14
m 25	grenzw 5	normal 3	grenzw 5	normal 0	auffällig 7	grenzwertig 15
m 26	normal 6	normal 4	auffällig 7	grenzw 3	auffällig 6	auffällig 20
m 27	grenzw 5	normal 2	normal 1	normal 1	normal 1	unauffällig 5

SDQ-Diagnose normal/ unauffällig vor Marte Meo Schulung 2013/14

SDQ-Diagnose **grenzwertig und auffällig** vor Marte Meo Schulung 2013/2014

m: männlich, w: weiblich, 1-27: Nummerierung Kinder, m 20 : SDQ Ergebnisse Kind 20

Cut-Off-Werte für SDQ-Fragebogen, Lehrerversion²⁰

Kategorien	unauffällig	grenzwertig	auffällig
Gesamtproblemwert	0 – 11	12 – 15	16 – 40
Emotionale Probleme	0 – 4	5	6 – 10
Verhaltensauffälligkeiten	0 – 2	3	4 – 10
Hyperaktivität	0 – 5	6	7 – 10
Probleme mit Gleichaltrigen	0 – 3	4	5 – 10
Prosoziales Verhalten	6 – 10	5	0 – 4

²⁰ <http://www.sdqinfo.com>

II. Beschreibung Tabelle Einzelergebnisse SDQ Tabelle

In der oben aufgeführten Tabelle sind die SDQ-Befunde aller Kinder vor der Marte Meo Schulung im Herbst/Winter 2013/2014 aufgeführt. Es liegen Daten von 27 Kindern vor, davon sind 18 Jungen und 9 Mädchen, die durch die Ziffern 1 bis 27 gekennzeichnet sind. Die Mädchen erhalten das Kürzel w für weiblich und die Jungen m für männlich. Aus Datenschutzgründen sind die Angaben anonymisiert, ohne Bezug zu den Kindertagesstätten.

Die Ergebnisse des SDQ sind in der Tabelle in sechs Kategorien gegliedert: *Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen und Gesamtproblemwert*. In der Tabelle sind die SDQ-Einzelbefunde aller Marte Meo Kinder dargestellt.

Aus allen vorliegenden Daten ergibt sich für den SDQ-Gesamtproblemwert, dass von insgesamt 27 Kindern 15 Kinder einen unauffälligen Befund, 6 Kinder einen auffälligen und 6 Kinder einen grenzwertig auffälligen Befund aufweisen. Zu diesen Kindern mit einer auffälligen Diagnose im Gesamtproblemwert, gehören fünf Jungen und ein Mädchen, grenzwertig auffällig sind fünf Jungen und ein Mädchen. Aus der Tabelle ist weiter ersichtlich, dass acht Kinder, die im Gesamtproblemwert unauffällig sind, in der Einzelbetrachtung durchaus auffällige/grenzwertige Einzelbefunde zeigen. Zu diesen acht Kindern zählen fünf Jungen und drei Mädchen.

Bei der Betrachtung des Gesamtproblemwertes aus dem SDQ sind einige Kinder insgesamt im Ergebnis unauffällig und in einzelnen Kategorien gibt es grenzwertige oder auffällige Werte. Umgekehrt gibt es Kinder, die als grenzwertig auffällig eingestuft werden, obwohl sie auffällige wie auch normale Werte in einzelnen Kategorien zeigen.

Betrachtet man die Einzelbefunde der unterschiedlichen Kategorien der Kinder 1 bis 27, haben die Kinder 1 und 7 einen unauffälligen Gesamtbefund, zeigen aber auffällige Probleme mit Gleichaltrigen. Die Kinder 10 und 18 zeigen einen grenzwertigen Gesamtbefund, dabei haben dieser Junge und dieses Mädchen in der Kategorie Probleme mit Gleichaltrigen einen auffälligen Befund und sind in allen anderen Kategorien unauffällig. Die Kinder 9, 12 und 27, erhalten die Diagnose grenzwertig auffällig für das Prosoziales Verhalten. Kind 16 erhält die Diagnose: auffälliges Prosoziales Verhalten und grenzwertig auffällige

Verhaltensprobleme, trotz eines unauffälligen Gesamtproblemwertes. Kind 12 zeigt zusätzlich zum auffälligen Prosozialem Verhalten noch grenzwertige Verhaltensprobleme.

III. Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)²¹

Emotionale Entwicklung des Kindes (zutreffendes bitte ankreuzen)

Name des Kindes: Alter männlich/weiblich

	Nicht Zutreffend	Teilweise Zutreffend	Eindeutig Zutreffend
Rücksichtsvoll			
Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen			
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit			
Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, usw.)			
Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend			
Einzelgänger; spielt meist alleine			
Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen			
Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt			
Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind			
Ständig zappelig			
Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin			
Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie			
Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt			
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig			
Leicht ablenkbar, unkonzentriert			
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen			
Liebt zu jüngeren Kindern			
Lügt oder mogelt häufig			
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert			
Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)			
Denkt nach, bevor er/sie handelt			
Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo			
Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern			
Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht			
Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne			

²¹ Goodman Robert (2005); Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu). Lehrer 4-16.online abrufbar unter http://www.kinderarzt-steck.de/_data/downloads/SDQ-Lehrer-4-16-Jahre.pdf (Zugriff 05.01.2015)

IV. Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu), Kind 20

Emotionale Entwicklung des Kindes_(zutreffendes bitte ankreuzen)

Name des Kindes:.....Kind 20.....Altermännlich/weiblich

	Nicht Zutreffend	Teilweise Zutreffend	Eindeutig Zutreffend
Rücksichtsvoll		X	
Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	x		
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	x		
Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, usw.)		X	
Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend		X	
Einzelgänger; spielt meist alleine		X	
Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen			x
Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt		X	
Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	x		
Ständig zappelig	x		
Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin		X	
Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie		X	
Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt		X	
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig		X	
Leicht ablenkbar, unkonzentriert		X	
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen		X	
Liebt zu jüngeren Kindern		X	
Lügt oder mogelt häufig		X	
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert		X	
Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	x		
Denkt nach, bevor er/sie handelt		X	
Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	x		
Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern		X	
Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht		X	
Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	x		

(Goodmann, 2005)

V. Auswertung Fremdbeurteilungsbogen

Auswertung der Fremdbeurteilungsbögen des SDQ-D

Die 25 Items im SDQ umfassen jeweils fünf Skalen mit fünf Merkmalen. Der erste Schritt zur Auswertung des Fragebogens besteht darin, die Werte jeder einzelnen Skala aufzuaddieren. "Teilweise zutreffend" wird mit einer Eins bewertet, aber "nicht zutreffend" oder "eindeutig zutreffend" wird je nach Merkmal bewertet. Das Ergebnis kann auf allen fünf Skalen einen Wert zwischen null und 10 ergeben, falls Angaben zu allen fünf Merkmalen gemacht wurden. Falls ein oder zwei Werte fehlen, kann das Ergebnis hochgerechnet werden.

<u>Emotionale Probleme</u>	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Klagt häufig über Kopfschmerzen	0	1	2
Hat viele Sorgen	0	1	2
Oft unglücklich	0	1	2
Nervös oder anklammernd	0	1	2
Hat viele Ängste	0	1	2
<u>Verhaltensprobleme</u>	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Hat oft Wutanfälle ...	0	1	2
Im allgemeinen folgsam	2	1	0
Streitet sich oft	0	1	2
Lügt oder mogelt häufig	0	1	2
Stiehlt zu Hause	0	1	2
<u>Hyperaktivität</u>	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Unruhig, überaktiv ...	0	1	2
Ständig zappelig	0	1	2
Leicht ablenkbar	0	1	2
Denkt nach	2	1	0
Führt Aufgaben zu Ende	2	1	0
<u>Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen</u>	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Einzelgänger	0	1	2
Hat wenigstens einen guten Freund	2	1	0
Im allgemeinen bei anderen ...	2	1	0
Wird von anderen gehänselt	0	1	2
Kommt besser mit Erwachsenen aus..	0	1	2
<u>Prosoziales Verhalten</u>	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Rücksichtsvoll	0	1	2
Teilt geme	0	1	2
Hilfsbereit	0	1	2
Liebt zu jüngeren Kindern	0	1	2
Hilft anderen	0	1	2

Um den **Gesamtproblemwert** anzugeben, werden die vier Skalen, die sich auf Probleme beziehen, aufsummiert. Der Gesamtwert liegt zwischen 0 -40. Die Skala mit prosozialem Verhalten wird dabei nicht berücksichtigt. Falls Angaben zu mindestens 12 der 20 relevanten Items gemacht wurden, kann das Gesamtergebnis wiederum

hochgerechnet werden.

Interpretation der Werte und Definition einer Störung

Die angegebene Verteilung wurde so gewählt, dass ca 80 % der Kinder als normal, 10 % als grenzwertig auffällig und 10 % als auffällig eingestuft werden. So lässt sich z.B. bei der Fragestellung nach einer Gruppe von Kindern mit hohen Risikofaktoren, bei denen eine grössere Anzahl falsch positiver Fälle unproblematisch ist, ein cut-off bei grenzwertigen Werten wählen. Sollen bei einer Studie möglichst wenig falsch positive Ergebnisse erfasst werden, empfiehlt es sich, nur Kinder mit einem hohen Wert für Auffälligkeiten miteinzubeziehen.

	<u>Normal</u>	<u>Grenzwertig</u>	<u>Auffällig</u>
<u>Eltern-Fragebogen</u>			
Gesamtproblemwert	0 - 13	14 - 16	17 - 40
Emotionale Probleme	0 - 3	4	5 - 10
Verhaltensprobleme	0 - 2	3	4 - 10
Hyperaktivität	0 - 5	6	7 - 10
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	0 - 2	3	4 - 10
Prosoziales Verhalten	6 - 10	5	0 - 4
<u>Lehrer-Fragebogen</u>			
Gesamtproblemwert	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Emotionale Probleme	0 - 4	5	6 - 10
Verhaltensprobleme	0 - 2	3	4 - 10
Hyperaktivität	0 - 5	6	7 - 10
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	0 - 3	4	5 - 10
Prosoziales Verhalten	6 - 10	5	0 - 4

(Goodman 2005)²²

²² <http://www.drhuwer.de/ads/diagnostik/SDQ-Deutsch/s10.pdf> (Zugriff 10.09.2014)

VI. Rating-Bogen

Sequenz:

Dimension:

Kita:

Bestätigen	
Anfang und Endsignale	
Lenken und leiten (Grenzen setzen)	
Take turns (sich abwechseln)	
Ton	
Warten	
Initiative wahrnehmen	
Initiative folgen	
Initiative benennen	
Benennen	
Blickkontakt	
Gutes Gesicht	

vgl. Bündler, 2009)²³

²³ Bündler, Forschungsbericht, 2009, S. 74

VII. Rating-Bogen strukturiertes Spiel

Sequenz: strukturiertes Spiel

Kita: Kind 20

Bestätigen	IIII IIII IIII III
Anfang und Endsignale	
Lenken und leiten (Grenzen setzen)	
Take turns (sich abwechseln)	
Ton	IIII
Warten	
Initiative wahrnehmen	
Initiative folgen	IIII IIII IIII
Initiative benennen	
Benennen	IIII IIII IIII IIII I
Blickkontakt	IIII IIII I
Gutes Gesicht	

(vgl. Bündler, 2009)

VIII. Rating-Bogen freies Spiel

Sequenz: freies Spiel

Kita: Kind 20

Bestätigen	IIII
Anfang und Endsignale	
Lenken und leiten (Grenzen setzen)	
Take turns (sich abwechseln)	
Ton	IIII IIII IIII I
Warten	
Initiative wahrnehmen	
Initiative folgen	IIII I
Initiative benennen	IIII
Benennen	IIII IIII III
Blickkontakt	IIII IIII
Gutes Gesicht	IIII

(vgl. Bündler, 2009)

IX. CD-Rom

- Videomaterial Kind 20
- Gescannte Originalfragebögen als pdf-Datei

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Der Ratingbogen nach Bündler (Anlage 6) wurde von einer Studienkollegin im Rahmen einer anderen Bachelorthesis abgewandelt und für ein Forschungsvorhaben entworfen und gleichzeitig für diese Evaluation verwendet. Die Auswertung der Videos (Anlage 7 und 8) erfolgte im Rahmen des o.g. Forschungsvorhabens in Zusammenarbeit mit einer Studienkollegin. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift