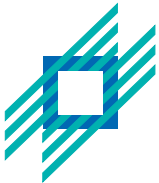


1/2013

# P & E

Psychologie & Erziehung  
Psychologie & Education  
Psicologia & Educazione



Positive Psychologie  
Psychologie positive

<b>Herausgeberin</b>	Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP
<b>Editeur</b>	Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA
<b>Editore</b>	Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva ASPEE
	Postfach 4138, 6002 Luzern
	041 420 03 03
	info@skjp.ch
	www.skjp.ch
<b>Redaktion</b>	Josef Stamm (Leitung) Walo Dick Simone Dietschi Pisani Hansheini Fontanive Philipp Ramming
<b>Cartoons</b>	Ernst Mattiello www.mattiello.ch
<b>Layout/Druck</b>	Berti Druck AG, Rapperswil www.bertidruck.ch
<b>Auflage</b>	1300 Exemplare

---

**P&E** erscheint zweimal jährlich im Mai und November. Es bietet Raum für praktischen Erfahrungs- und Meinungs austausch in der Kinder- und Jugendpsychologie, für grundsätzliche oder berufspolitische Reflexionen kinder- und jugendpsychologischer Tätigkeit sowie für fachlich wissenschaftliche Schwerpunktartikel. Beiträge werden von der Redaktion gern entgegengenommen (Redaktionsschluss 20. Februar/20. August).

**P&E** paraît deux fois par an en mai et novembre. Son but est l'échange d'informations et la communication d'expériences, de réflexions fondamentales et même d'opinions sur la profession et l'activité pratique dans le domaine de la psychologie de l'enfance et de la adolescence. Il veut offrir à ses lecteurs la possibilité de donner leurs avis sous forme quiconque; soit comme articles, lettres, etc. Toute contribution peut être envoyée à l'adresse de la rédaction. (Clôture de la rédaction: 20 février/20 août).

**P&E** appare due volte l'anno in maggio e in novembre. Ha lo scopo di permettere lo scambio d'esperienze e d'opinioni nel campo della psicologia dell'età dello sviluppo, di contribuire ad una riflessione e ad una discussione su argomenti professionali e inoltre di offrire ai propri lettori la possibilità di esprimere i propri convinimenti e le proprie idee sotto forma di articoli, lettere, ecc. Contributi possono essere inviati alla redazione. (Chiusura redazione 20 febbraio/20 agosto).

---

<b>Preis/Prix/Prezzo</b>	Einzelnummer/Prix du numéro/Numero separato	CHF 15.–
	Jahresabonnement/Abonnement annuel/Abbonamento annuale	CHF 25.–

---

**Titelbild:** «Ich bin stark» Foto von Marie-Claire Frischknecht

**Photo de la page de titre:** «Je suis forte» Photo de Marie-Claire Frischknecht

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Editorial // Josef Stamm</b>	<b>4</b>
<b>Aus dem Vorstand // Philipp Ramming</b> Nouvelles du comité	<b>6</b>
<b>SCHWERPUNKTTHEMA: POSITIVE PSYCHOLOGIE</b>	
<b>Die Positive Psychologie bei Kindern und Jugendlichen: Charakterstärken // Willibald Ruch/Lisa Wagner</b> <i>La Psychologie positive dans le travail avec les enfants et adolescents: traits de caractères positifs et vie agréable</i>	<b>8</b>
<b>Die Stärken der &lt;Pfdi&gt;: Positives Erleben und positive Eigenschaften bei Kindern und Jugendlichen in Jugendverbänden // Willibald Ruch/Jennifer Hofmann/Tracey Platt/Andreas Vuori</b> <i>Les atouts des Eclaireurs: un vécu positif – des aspects positifs de la personnalité d'enfants et adolescents engagés dans les sociétés de jeunes</i>	<b>22</b>
<b>Sinn für Humor und Heiterkeit im Kindes- und Jugendalter: Adaptation eines Erfassungsinstrumentes // Karin Sommer Ingemarsson</b> <i>Humour et gaîté dans l'enfance et l'adolescence: adaptation d'un instrument de saisie</i>	<b>32</b>
<b>Wohlbefinden und Selbstwertgefühl: Eine ressourcenorientierte Blickweise // Barbara Zweifel</b> <i>Bien-être et sentiment de sa propre valeur: Un point de vue orienté vers les ressources de la personne</i>	<b>35</b>
<b>&lt;Toll, dass alle an mich geglaubt haben!&gt; – ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn // Hansheini Fontanive</b> <i>&lt;Quel bonheur que tous aient cru en mes capacités!&gt; – ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn (Des chances équitables par des efforts d'apprentissage de l'apprentissage)</i>	<b>40</b>
<b>SCHULPSYCHOLOGIE</b>	
<b>Wie Schulpsychologen/innen von Classroom-Management-Expertise profitieren // Christoph Eichhorn</b> <i>Utilité de la maîtrise du classroom-management pour les psychologues scolaires</i>	<b>46</b>
<b>Intelligenzverteilung in den Sekundarstufenniveaus des Kantons Baselland // Monika Neuwenschwander</b> <i>La distribution de l'intelligence sur les divers niveau d'école secondaire dans le canton de Bâle</i>	<b>58</b>
<b>PSYCHOTHERAPIE</b>	
<b>Vierbeiner öffnen Türen für die Therapie // Karin Hediger</b> <i>Ces animaux ouvrent les portes à la thérapie</i>	<b>68</b>
<b>REZENSIONEN</b>	
<b>Rezensionen // Martin Inversini</b>	<b>71</b>
<b>PRAXISFORSCHUNG</b>	
<b>Praxisforschung MAS DDPC</b> <i>Recherche pratique MAS DDPC</i>	<b>74</b>
<b>VERBANDSTEIL</b>	
<b>Im Gespräch mit: Ernst Mattiello // Walo Dick</b>	<b>79</b>



Josef Stamm

## Editorial

### Liebe Leserinnen und Leser

P&E im neuen Kleid! Wir hoffen es gefällt. Ein grosses Dankeschön geht an **Peter Schiltknecht** im Solothurnischen für die Gestaltung.

Im neuen Kleid verpackt, reichhaltige Kost zum Schwerpunktthema ‚Positive Psychologie‘, Einer der Pioniere diese Forschungsansatzes in der Schweiz, **Willibald Ruch** von der Universität Zürich, – Hauptreferent an unserer Tagung/MV 2013 – ist mit zwei Beiträgen vertreten. Zusammen mit **Lisa Wagner** stellt er das Konzept der Charakterstärken als Beispiel und für die Anwendung der Positiven Psychologie im Kindes- und Jugendalter vor. Der zweite Beitrag von **Willibald Ruch** zusammen mit **Jennifer Hofmann**, **Tracey Platt** und **Andreas Vuori** untersucht positives Erleben und positive Eigenschaften bei Jugendlichen in Jugendverbänden, z.B. der Pfadi. Wir freuen uns sehr, diese beiden Beiträge als Erstpublikation veröffentlichen zu können. Auch der Beitrag unseres Mitglieds **Karin Sommer Ingemarsson**, die ihre zusammen mit Karin Hösli erstellte Lizentiatsarbeit vorstellt, stammt aus der gleichen ‚Küche‘. Der Beitrag steht als Beispiel für ein wissenschaftlich sauberes Vorgehen bei der Überprüfung eines Fragebogens zum Thema ‚Heiterkeit und Lebensfreude von Jugendlichen‘.

Ganz Nahe bei der Praxis ist der Beitrag von **Barbara Zweifel**. Sie präsentiert ein Fallbeispiel, welches die

ressourcenorientierte Vorgehensweise der Abteilung für Entwicklungspädiatrie am Kinderspital Zürich aufzeigt. Und auch der Beitrag unseres Redaktionsmitglieds **Hansheini Fontanive** zeigt ein erfreuliches Beispiel für ressourcenorientiertes Schaffen: Das Projekt ChagALL – Chancengleichheit durch Arbeit an der Lernlaufbahn – des Gymnasiums Unterstrass in Zürich. Eine nahtlose Verbindung von Positiver Psychologie und Schulpsychologie stellt auch SKJP-Mitglied **Christoph Eichhorn** her. Sein ausführlicher Beitrag zum Classroom-Management zeigt Möglichkeiten für die schulpsychologische Beratungsarbeit mit Lehrpersonen auf.

Seit Jahren gehören die Cartoons von Mattiello zum Standard von P&E. Nach dem Motto ‚Humor ist wenn man trotzdem lacht‘ praktiziert er schon seit eh ‚Positive Psychologie‘. In der aktuellen Nummer lernen wir **Ernst Mattiello**, von **Walo Dick** interviewt, für einmal verbal und persönlich kennen.

Künftig möchten wir vermehrt für die kinder- und jugendpsychologische Praxis relevante Masterarbeiten und Dissertationen vorstellen. Den Anfang macht **Karin Hediger** mit ihrer Dissertation über ‚Effekte von Therapieunden bei chaotisch gebundenen Kindern‘. Wir publizieren diesen Beitrag unter der Rubrik ‚Psychotherapie‘ und möchten damit auch dieser Berufsgruppe innerhalb unseres Verbands eine Plattform anbieten.

Und wie immer: Rezensionen, Vorstandsmitteilungen und Abstracts von Praxisforschungsarbeiten. Die Arbeit von **Monika Neuenschwander** zur ‚Intelligenzverteilung von Sekundarschülern‘, entstanden im Rahmen des MAS DDPC an der Universität Basel, präsentieren wir etwas ausführlicher.

Eine reiche Fülle von Beiträgen, verpackt im neuen Kleid. Die Lektüre wird Zeit beanspruchen – Informationsgewinn ist aber garantiert.

Für das Redaktionsteam  
Josef Stamm

#### Themen-Vorschau

#### P&E 2.13: «Social media»

Beiträge und Empfehlungen für Autor/innen nimmt die Redaktion gerne entgegen.

# Editorial

## Chères lectrices, chers lecteurs

Le P&E sous ses nouveaux atours! Nous espérons que cette nouvelle formule vous plaira. Un grand merci à **Peter Schiltknecht**, canton de Soleure, pour le lay-out.

Au menu du journal nouvelle version, voici toute une série d'articles sur le thème de la «Psychologie positive». Un des pionniers de ce domaine de recherche en Suisse, **Willibald Ruch**, Université de Zurich – notre orateur principal à l'assemblée générale élargie de 2013 – est représenté par deux articles. Avec **Lisa Wagner**, il présente le concept de «traits de caractère positifs» comme exemple d'instrument de psychologie positive dans le travail avec des enfants et adolescents. Le second article de **Willibald Ruch**, élaboré en collaboration avec **Jennifer Hofmann**, **Tracey Platt** et **Andreas Vuori**, examine le vécu positif et les caractéristiques favorables de jeunes dans des associations de jeunesse, par exemple chez les Eclaireurs. Nous sommes très heureux d'avoir la primeur de ces publications. L'article de notre membre **Karin Sommer Ingemarsson**, qui présente ici son travail de licence réalisé en collaboration avec Karin Hösli, est de même origine. Son article est un exemple de recherche scientifique parfaitement correcte, consistant en une analyse de questionnaire sur le thème «Humour et gaïté dans l'enfance et l'adolescence»

L'article de **Barbara Zweifel** est très proche de la pratique. Elle présente un cas mettant en évidence la démarche orientée vers les ressources existantes telle que l'adopte le service de pédiatrie du développement au Kinderspital de Zurich. L'article de notre membre de rédaction Radaktionsmitglieds **Hansheini Fontanive** décrit lui aussi un exemple réjouissant de création orientée vers les ressources: le projet ChagALL – Chancengleichheit durch Arbeit an der Lernlaufbahn (trad. approx. Des chances équitables par des efforts d'apprentissage de l'apprentissage) du gymnase Unterstrass à Zurich.

**Christoph Eichhorn**, également membre de l'ASPEA, met directement en relation la psychologie positive et la psychologie scolaire. Son article détaillé sur le classroom-management montre des possibilités de conseil en psychologie scolaire avec des enseignantes et enseignants.

Les cartoons de Mattiello font intégralement partie du P&E depuis sa création. Sur la devise «l'humour, c'est rire malgré tout», il pratique déjà la «psychologie positive» depuis toujours. Dans le numéro actuel, nous faisons la connaissance, pour une fois orale et plus personnelle, d'**Ernst Mattiello**, interviewé par **Walo Dick**.

Nous nous proposons de présenter dorénavant plus fréquemment des travaux de master et des dissertations de valeur pour l'activité pratique en matière de psychologie de l'enfance et de l'adolescence. **Karin Hediger** ouvre la marche avec sa dissertation «Effekte von Therapieunden bei chaotisch gebundenen Kindern» (titre du résumé: Ces animaux ouvrent les portes à la thérapie). Nous publions cet article dans la rubrique «Psychothérapie» et souhaiterions proposer également une plateforme à ce groupe professionnel au sein de notre association.

Et comme toujours: des recensions, communications de l'association et résumés de travaux de recherche pratique. Nous présentons un peu plus en détail le travail de **Monika Neuenschwander** intitulé «Intelligenzverteilung von Sekundarschülern» («La distribution de l'intelligence sur les divers niveaux d'école secondaire dans le canton de Bâle»), réalisé dans le cadre du MAS DDPC à l'Université de Bâle.

Voici donc un bel éventail d'articles présenté sous un nouveau jour. La lecture prend du temps – mais gain d'information garanti!

Pour l'équipe de rédaction  
Josef Stamm

**Thèmes des prochaines éditions**    **P&E 2.13:** «Social media»

La rédaction accueille avec plaisir toutes contributions et recommandations à l'adresse des auteur/es.



**Philipp Ramming**  
**Präsident SKJP**  
**Président de l'ASPEA**

## Aus dem SKJP Vorstand

Der Vorstand hat sich seit dem letzten P&E zu zwei regulären Sitzungen und zu einer Retraite getroffen. Die aktuellen Themen sind zurzeit die Akkreditierung, die Zusammenarbeit mit der IVL, die Frage der Öffentlichkeitsarbeit, die Kontakte zur welschen Schweiz und die Abdeckung der diversen Berufsgruppen, welche in unserem Verband vertreten sind. Der aufmerksame Leser, bzw. die aufmerksame Leserin wird feststellen, dass sich die Themen gegenüber dem letzten Bericht nicht revolutionär verändert haben. Dies ist eben Verbandsarbeit: kleine Schritte und sorgfältige Pflege der Berufs-Gemeinschaft, welche die SKJP/ASPEA darstellt. Drei Bereiche möchte ich herausgreifen:

### Eidgenössischer Fachtitel

Das Bundesamt für Gesundheit hat nun in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe der SKJP die Qualitätsstandards (QS) für die Ausbildung zur eidgenössisch anerkannten Kinder- und Jugendpsychologin bzw. -psychologen zusammengestellt. Die SKJP hat sich daraufhin anboten, mit allen Ausbildungs-Anbietern Kontakt aufzunehmen, die QS zu diskutieren und Änderungs- bzw. Anpassungsvorschläge zusammenzutragen. Mit Zürich und dem SBAP konnten wir bereits zusammensitzen. Bis Ende März sollten wir auch die Rückmeldungen von Basel, Bern und der Romandie haben. Ende April wird es nochmals eine Sitzung mit dem BAG geben. Die QS entsprechen in etwa den jetzigen Anforderungen an den Fachtitel, was bedeutet, dass die bisherigen Bedingungen für den Fachtitel einen hohen Standard aufweisen. Unklar ist noch die Frage der Übergangsregelung. Für

die Psychotherapeuten ist diese geregelt, für die freiwillig akkreditierten Fachtitel noch nicht.

Im Zusammenhang mit dem Thema Ausbildungsstandards ist auch das neue Weiterbildungsreglement der FSP von Bedeutung. Dieses neue Reglement ist in weiten Teilen ein hervorragendes Produkt. Die SKJP hat jedoch in ihrer Stellungnahme den mangelnden Einbezug der Fachverbände bei den Qualitätsstandards bemängeln müssen.

### Zusammenarbeit mit der IVL

Die Zusammenarbeit mit der IVL (Interkantonalen Vereinigung der Leiterinnen und Leiter der Schulpsychologischen Dienste) gestaltet sich erfreulich gut. Simon Walter – unser Vertreter bei der IVL – sorgt für einen konstanten Informationsfluss und konnte die gesamte Datenfreigabe der Befragung zur Schulpsychologie erreichen, so dass die IVL nun diesen Datenpool nutzen und auswerten kann. Die IVL ihrerseits hat den Präsidenten der SKJP zum offiziellen Tag ihrer Jahresversammlung eingeladen.

### Retraite

Was wäre ein Vorstand ohne Retraite. Eben! Und darum hat auch der SKJP-Vorstand eine solche gemacht. Hauptthema war, und wird für die nächste Zeit auch bleiben, die Veränderungen durch das Psychologieberufegesetz. Neben der Fachvertretung ist vor allem der Fachtitel ein Grund, Mitglied der SKJP zu sein. Besteht die Möglichkeit, einen eidgenössischen Fachtitel zu erwerben, ist eine Verbandszugehörigkeit nicht mehr notwendig. Wie kann also eine SKJP-Mitgliedschaft weiterhin sinnvoll sein? Im September 2010 fand in Luzern eine 'Denkpause' statt. Dort entstand das Konzept 'ein Haus für alle'. Der Vorstand hat diese Idee übernommen und ganz pragmatisch geschaut, wie er sich organisieren muss, damit möglichst viele Berufsgruppen und möglichst viele Sachthemen abgedeckt werden können. Dienstleistungen für die Mitglieder und Präsenz bei den Fachthemen sind dabei die wichtigsten Schwerpunkte. Eine konkret umgesetzte 'Dienstleistung' ist die kostenlose Weiterbildung an der erweiterten Mitgliederversammlung. So freue ich mich natürlich, möglichst viele von Euch in der Lintharena in Näfels begrüßen zu dürfen.

Philipp Ramming  
 Präsident SKJP

# Nouvelles du comité de l'ASPEA

Depuis la parution du dernier P&E, le comité s'est réuni pour deux séances régulières et une retraite. Les thèmes d'actualités choisis jusqu'à présent sont l'accréditation, la collaboration avec AIR, la question des relations publiques, les contacts avec la Suisse romande et la deserte des divers groupes professionnels représentés dans notre association. La lectrice attentive, le lecteur attentif, ne manquera pas de constater que les thèmes n'ont pas connu de changement révolutionnaire depuis la dernière fois. C'est typique du travail d'association, constitué de petits pas et d'un entretien soigneux de la communauté professionnelle, en l'occurrence de la SKJP/ASPEA. Je me propose de mettre particulièrement en évidence les trois domaines suivants:

## Titres spécialisé fédéral

L'Office fédéral de la santé publique a réuni, en collaboration avec le groupe de travail de l'ASPEA, les standards de qualité requis pour la formation, reconnue à l'échelle fédérale, de psychologue h/f de l'enfance et de l'adolescence. L'ASPEA a proposé de prendre contact avec tous les prestataires de formation, de discuter avec eux des standards de qualité et de collecter les propositions de modification ou d'adaptation. Nous avons déjà pu siéger avec Zurich et la SBAP. Jusqu'à fin mars, nous devrions avoir reçu également les feedbacks de Bâle, de Berne et de la Suisse romande. A fin avril, il y aura encore une séance avec l'OFSP. Les standards de qualité correspondent approximativement aux exigences actuelles concernant le titre spécialisé, ce qui signifie que les conditions requises à ce jour pour le titre spécialisé satisfaisaient déjà à un standard élevé. Un point non encore élucidé est la question de la réglementation transitoire. Elle a été réglée pour les psychothérapeutes, mais non encore pour les titres spécialisés volontairement accrédités.

Sur le thème des standards de formation, un autre texte qui revêt une importance particulière est le règlement FSP de la formation continue – un produit remarquable à de nombreux égards. Dans sa prise de position, l'ASPEA

a toutefois relevé un défaut: le fait que les associations spécialisées n'aient pas été associées à la définition des standards de qualité.

## Collaboration avec l'AIR

La collaboration avec l' AIR (Association intercantonale des responsables des services cantonaux de psychologie scolaire, de l'enfant et de l'adolescent) connaît une évolution réjouissante. Simon Walter – notre représentant au sein de l'AIR – assure un flux constant d'information et a obtenu un libre accès général aux résultats de l'enquête sur la psychologie scolaire, de sorte que l'AIR peut maintenant analyser et utiliser ce lot de données. De son côté, l'AIR a invité le président de l'ASPEA à la journée officielle de son assemblée annuelle.

## Retraite

Que serait un comité sans retraite? Le comité ASPEA en a tenu une, dont le thème principal était (comme il le sera ces prochains temps) celui des changements consécutifs à la mise en vigueur de la loi sur les professions de la psychologie. A part la représentation spécialisée, une raison majeure de s'affilier à l'ASPEA résidait dans la possibilité d'acquérir un titre spécialisé. Cet atout disparaît à l'introduction d'un titre spécialisé fédéral – il ne sera dorénavant plus nécessaire d'être membre d'une association professionnelle pour acquérir un tel titre. Que faire pour que l'adhésion à l'ASPEA garde son sens? En septembre 2010 a eu lieu à Lucerne une «pause de réflexion» dont est issu le concept intitulé «Une maison pour tous». Le comité a repris cette idée et examiné pratiquement comment s'organiser pour réunir un nombre maximum de groupes professionnels et couvrir le plus de thèmes spécialisés possible. Les services aux membres et la présence dans la discussion des thèmes spécialisés sont les éléments majeurs. Un «service» concret réside dans la formation continue gratuite fournie dans le cadre de l'assemblée des délégués élargie. C'est dire si je me réjouis de vous retrouver nombreuses et nombreux à la Lintharena de Näfels!

Philipp Ramming  
Président de l'ASPEA





Willibald Ruch



Lisa Wagner

## Die Positive Psychologie bei Kindern und Jugendlichen: Charakterstärken und das gute Leben

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der **Positiven Psychologie bei Kindern und Jugendlichen** und beschreibt exemplarisch einzelne Forschungsbereiche. Es wird zuerst darauf eingegangen, was **Positive Psychologie** ist (und was sie nicht ist) und warum sie entstand. Es wird gezeigt, welche **Weiterentwicklungen** es gibt und wie sich der Fachbereich im **Augenblick professionalisiert**. Ein Abschnitt ist den **drei Säulen der Forschung in der Positiven Psychologie** gewidmet und es wird betont, dass **verstärkt Wissen zu positivem Erleben, positiven Eigenschaften und positiven Institutionen** nötig ist, um die **Psychologie wieder ausgewogen zu gestalten**. Das **Konzept des guten Charakters** und das **Instrument (VIA-Youth) zur Erfassung von 24 Charakterstärken bei Kindern und Jugendlichen** werden vorgestellt. Dabei werden neben den **Charakterstärken** auch die **individuellen Signaturstärken** thematisiert, welche für die **Lebensgestaltung und das Wohlbefinden** eine besondere Rolle spielen. Die **Literatur zur Rolle von Charakterstärken in unterschiedlichen Lebensbereichen** (wie z.B. **Schule, Familie, Freizeit, Beziehungen, Berufswahl**) von **Kindern und Jugendlichen** wird zusammenfas-

send referiert. Es ist ersichtlich, dass das **Gebiet noch am Anfang steht** und **weiterer Bemühungen in Forschung und Praxis** bedarf.

### **La Psychologie positive dans le travail avec les enfants et adolescents: traits de caractères positifs et vie agréable**

*Cet article traite du recours à ce qu'on appelle la «psychologie positive» dans le travail avec des enfants et adolescents et décrit, à titre d'exemples, quelques domaines de recherche particuliers. Il donne d'entrée une définition de la psychologie positive (indiquant ce qu'elle est, mais aussi ce qu'elle n'est pas), et pourquoi elle a pris forme. Les auteurs décrivent les développements de la psychologie positive et la manière dont le domaine est en train de se professionnaliser. Un paragraphe est consacré aux trois piliers de la recherche en matière de psychologie positive, soulignant que pour rééquilibrer la psychologie, il est indispensable d'approfondir le savoir sur le vécu positif, les caractéristiques positives et les institutions positives. L'article présente le concept de bon caractère et l'instrument de saisie de 24 traits de caractère chez les enfants et adolescents (VIA-Youth). Il préconise d'évoquer non seulement les traits de caractère positifs, mais également les particularités individuelles qui jouent un rôle particulier dans l'aménagement de l'existence et le bien-être personnel. Suit un résumé explicatif de la bibliographie sur le rôle des traits de caractère positifs dans divers domaines de l'existence (école, famille, loisirs, relations, monde professionnel, etc.) des enfants et adolescents. Il ressort visiblement de ce travail que le domaine n'en est qu'à ses débuts et que d'autres efforts seront nécessaires, tant dans la recherche que dans la pratique.*

### **Was und warum ist Positive Psychologie?**

Die **Positive Psychologie** ist eine relativ neue Denkrichtung der **Psychologie** mit Vorläufern sowohl innerhalb als auch ausserhalb der **Psychologie**. Sie stellt keine **Subdisziplin der Psychologie** dar, wie die **Allgemeine, Differentielle, Entwicklungs- oder Sozialpsychologie** es sind, sondern sie versucht, den **Blickwinkel** in verschiedenen Bereichen der **Psychologie** auf jene **psychologischen Aspekte** zu richten, die das **Leben lebenswerter** machen. Hatte man sich in der **Vergangenheit** bemüht



zu erforschen, was beim Menschen schief gehen kann, sollte der Focus jetzt verstärkt auf das ‚Blühen und Gedeihen‘ gelegt werden. Hatte die ‚Business-as-usual‘ Psychologie z.B. untersucht, welches die Mechanismen für die Entstehung von Schulangst sind, wann Menschen ihre Zukunft pessimistisch sehen oder welche Bedingungen zu Schwangerschaften bei Minderjährigen führen, so reicht das gewonnene Wissen nicht aus um zu verstehen, wie Kinder Freude an der Schule entwickeln können, wann man kommende Herausforderungen optimistisch angeht und was die Jugendlichen auszeichnet, die trotz schwierigen Umständen nicht frühzeitig schwanger werden, sondern ihre Jugend gut meistern. Die Positive Psychologie weist darauf hin, dass ein Ausbleiben von Leid noch nicht das Vorhandensein von Freude darstellt, psychische Gesundheit nicht das Ausbleiben von Krankheit ist, dass geringer Pessimismus kein Optimismus ist, und dass ein gelingendes Leben nicht alleine durch das Ausbleiben des Scheiterns oder Strauchelns definiert ist.

### **Drei Säulen der Positiven Psychologie**

Es braucht andere Forschung, um das Wissen über die Bedingungen des guten Lebens zu mehren. Gefordert wurde Forschung in drei Bereichen, nämlich der Ebene des positiven Erlebens, der positiven Eigenschaften und der positiven Institutionen. Zu ersterem zählen z.B. auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges bezogene positive Gefühle, allgemeine Lebenszufriedenheit bzw. Zufriedenheit in speziellen Bereichen, Glücksempfinden oder Flow (das vollständige Aufgehen in einer Aufgabe). Der zweite Bereich bringt eine Renaissance des ‚Charakters‘ mit sich, rückt aber auch Begabungen und Talente wieder in den Blick der Psychologie. Der Begriff des Charakters wurde durch Allport (1937) wegen der Bewertung (man sprach vom guten/schlechten Charakter) abgelehnt, und durch den neutraleren Begriff ‚Persönlichkeit‘ ersetzt. Peterson und Seligman (2004) beleben das Konzept wieder, da seit der Antike die Tugenden (neben den Charakterstärken das konstituierende Element des Charakters) als Bedingungen für das gute Leben gesehen wurden. Das «Manual of the Santities» ist ein Werk zu sechs Tugenden und 24 Charakterstärken, welche die Bereiche beschreiben, in denen sich Menschen mit ihren besonderen Eigenschaften entwickeln, aufblühen und sich von der besten Seite

zeigen können. Im Bereich ‚positive Institutionen‘ wird untersucht, was Institutionen (wie z.B. Partnerschaft, Ehe, Schule, Arbeitsplatz, ganze Nationen) auszeichnet, die Wachstum erlauben und positives Erleben fördern. Auch hier wird ein Kontrapunkt zu den oft vorherrschend negativen Phänomenen in Institutionen gesetzt.

Die Forschung mit dem Akzent auf das Positive soll die wissenschaftliche Psychologie wieder komplettieren. Nachdem diese zu Beginn sehr ausgewogen war und Vielerlei untersuchte, kam durch die Öffnung des Gesundheitswesens eine Wende. Psychologen konnten als Therapeuten tätig sein und auch in der Forschung war Bedarf an Präzisierung der Diagnosen und Erfassungsmethoden sowie an Entwicklung neuer Therapien und Studien zu Evaluation der Effektivität der Interventionen. Damit war einerseits ein Erstarren der Disziplin und eine höhere gesellschaftliche Relevanz des Faches verbunden; andererseits erfolgte aber eine Einengung auf das ‚Wichtige‘, d.h. das Verstehen, was beim Menschen schief laufen kann und wie man das repariert. Dieser Negativitätsbias äusserte sich z.B. darin, das wir ein Vielfaches häufiger Furcht als Mut, Traurigkeit als Heiterkeit und unglücklich sein als glücklich sein untersuchten. Die Positive Psychologie will diesen Bias auflösen. Wenn dies erreicht ist (also wenn sich die Psychologie gleichermassen mit Stärken und Schwächen beschäftigt, genauso interessiert ist an dem Aufbau der besten Dinge im Leben wie an der Behandlung der schlechtesten, und sich gleichermassen damit befasst, gewöhnlichen Menschen zu einem erfüllten Leben zu verhelfen wie Pathologien zu kurieren), dann wird die Positive Psychologie auch wieder obsolet.

Die Positive Psychologie hat sich in verschiedenste Richtungen ausgeweitet. Man studiert z.B. Positive Health, Positive Psychotherapy, Positive Organizational Citizenship Behavior, und Positive Interventions (für Referenzen siehe Ruch & Proyer, 2011). Das Studium der Orientierungen zum Glück führte zum Authentic Happiness Coaching (Seligman, 2002). Seligman postulierte drei Wege für ein erfülltes Leben, welches mit Lebenszufriedenheit und Glücklichsein einhergehen: Das «life of pleasure» (an Spass und Vergnügungen orientiertes Leben) baut auf dem Hedonismus auf und beschreibt die Maximierung von Lust und das Minimieren von Unlust. Das «life of engagement» (Leben von Engagement und Aktivität) betrifft ein gehaltvolles Leben mit Erfüllung

in dem Bewältigen von Herausforderungen, wie z.B. dem Erleben von Flow bei der Arbeit. Beim «life of meaning» (sinnerfülltes Leben) setzt man seine Stärken für eine höhere Idee oder für andere Menschen ein. Man ist verbunden mit Etwas, das «grösser als man selbst» ist. Diese Orientierungen sind mit Lebenszufriedenheit verbunden (wobei die Koeffizienten für Engagement höher sind als für Meaning, und diese wieder höher als für Vergnügen). Das Authentic Happiness Coaching Programm enthält Übungen, welche diese drei Orientierungen stärken (also das Geniessen kultivieren, die Stärken für das Entstehen von Flow nützen, Sinn in den Vordergrund rücken) und so zum Aufbau von mehr Zufriedenheit führen sollen.

In den letzten Jahren hat sich die Positive Psychologie weiter organisiert, was sich z.B. in der Bildung von Gesellschaften (International Positive Psychology Association; IPPA; [www.ippanetwork.org](http://www.ippanetwork.org)) und dem Erscheinen von wissenschaftlichen Zeitschriften (z.B. Applied Psychology: Health and Well-Being, Journal of Happiness Studies, Journal of Positive Psychology), Abhalten von Kongressen (European Conference of Positive Psychology), und dem Verlegen von Buchreihen (z.B. bei Oxford University Press; Springer) und Lehrbüchern (z.B. Peterson, 2006) äussert.

Im Rahmen der Positiven Psychologie gibt es auch einige Bemühungen, die sich speziell auf Kinder und Jugendliche beziehen, u.a. zu finden unter den Schlagwörtern Positive Youth Development (Larson, 2000) und Positive Education (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Viele positive Eigenschaften und Aspekte des positiven Erlebens, die Gegenstand der Positiven Psychologie sind, entwickeln sich gerade im Kindes- und Jugendalter und sind daher wohl auch zu einem noch grösseren Ausmass form- und veränderbar als im Erwachsenenalter. Dabei sind insbesondere der Einfluss positiver Institutionen wie Schule oder Familie (Park, 2004) von zentraler Bedeutung und im Fokus des Interesses.

Innerhalb der positiven Psychologie bei Kindern und Jugendlichen kann nach Huebner, Gilman und Furlong (2009) im Wesentlichen zwischen drei Forschungsbereichen unterschieden werden: Die Forschung zur Erfassung positiver Eigenschaften und positiven Erlebens entwickelt Messinstrumente, die diese entwicklungsgerecht und mit guten psychometrischen Eigenschaften

erfassen können. In der Grundlagenforschung werden diese Instrumente eingesetzt, um die Entwicklung, Korrelate und Konsequenzen dieser zu beleuchten. In der angewandten Forschung geht es schliesslich darum, die Effekte von Interventionen in Bezug auf Konstrukte der Positiven Psychologie im Kindes- und Jugendalter zu untersuchen. In diesem Beitrag stehen im Sinne der ersten beiden Bereiche die Erfassung von Charakterstärken bei Kindern und Jugendlichen und deren Korrelate im Mittelpunkt.

### **Charakterstärken und deren Erfassung bei Kindern und Jugendlichen**

Peterson und Seligman (2004) legten ein Konzept des Charakters vor, das drei Ebenen umfasst: Tugenden, Charakterstärken und (die weniger elaborierten) situativen Themen. Tugenden sind von Moralphilosophen und religiösen Denkern geschätzte Kerneigenschaften. Anhand des Studiums vieler Quellen aus verschiedenen Kulturen fanden Dahlsgaard, Peterson und Seligman (2005), dass sechs Tugenden immer wieder auftauchen (wenn auch mit anderen Namen): Weisheit und Wissen, Mut, Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Mässigung und Transzendenz. Charakterstärken sind die Mechanismen und Prozesse, welche die Tugenden definieren. Sie beschreiben die Wege, die Tugenden zu leben (Weisheit erreicht man über: Neugier, Liebe zum Lernen, Urteilsvermögen oder Kreativität). Charakterstärken sind moralisch bewertete positive Eigenschaften. Sie sind relativ stabil und generell. Sie hängen von den Lebensumständen einer Person ab und sind daher veränderbar. Um als Charakterstärke zu gelten, müssen 10 Kriterien erfüllt sein (z.B. muss nachgewiesen sein, dass sie auf verschiedene ‚Erfüllungen‘ wirken, welche ihrerseits das ‚gute Leben‘ ausmachen, das Zeigen einer Stärke darf die Personen in der Umgebung nicht in den Schatten stellen, oder das Gegenteil einer Stärke darf nicht ebenfalls eine Stärke darstellen).

Das VIA-Youth (Park & Peterson, 2006) ist ein Instrument zur Erfassung von 24 Charakterstärken (Peterson & Seligman, 2004) bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 17 Jahren. Es besteht aus 198 Items (mit sieben bis neun Items pro Skala) mit einem fünf-stufigen Antwortformat (1 = «trifft gar nicht zu» bis 5 = «trifft ganz genau zu»). Ein Drittel der Items ist umgepolt. Die Adaptation des VIA-Youth für den deutschsprachigen

Raum (Schweiz, Österreich, Deutschland etc.) wurde im Jahr 2008 begonnen und wurde inzwischen mit der Publikation des Artikels abgeschlossen (Ruch, Weber, Park & Peterson, in Druck), wobei die Schritte der Adaptation auch in der vorliegenden Zeitschrift dokumentiert (Weber & Ruch, 2009) wurden. Die deutsche Fassung des VIA-Youth ist auch für den Einsatz in der Fremdeinschätzung durch nahe Verwandte (z.B. Eltern, Geschwister), gute Freunde oder Bekannte geeignet. Die Skalen weisen gute Reliabilität (der Median von Cron-

bach Alpha liegt bei .77 und der Median der Stabilität bei einer nach 4 Monaten gewonnenen Retestung ist .72) und konvergente Validität (der Median der Übereinstimmung zwischen Selbst- und Elterneinschätzung ist .41) auf. Das Instrument wurde in einer Reihe von Studien validiert (e.g., Ruch et al., in Druck; Ruch, Hofmann, Platt & Vuori, 2013; Weber & Ruch, 2012a,b). Die 24 Stärken und deren Umschreibung sind in Tabelle 1 wiedergegeben; die Stärken sind nach den üblicherweise gefundenen Faktoren geordnet.

---

**Stärken des Intellekts/intellectual strengths:** beziehen sich auf Interesse und Spass am Lernen

---

- **Neugier:** Du bist neugierig auf alles, erfragst viel und findest alle Menschen und Themen spannend. Du erforschst und entdeckst gerne die Welt.
- **Liebe zum Lernen:** Du liebst es, Neues zu lernen; in der Schulklasse oder auch allein. Du mochtest schon immer die Schule, Lesen oder Museen, denn bei all diesen Dingen besteht die Möglichkeit zu lernen.
- **Kreativität:** Du denkst immer an neue Wege, Dinge zu erledigen und du bist nicht damit zufrieden, den gewöhnlichen Weg zu gehen, wenn ein besserer möglich ist.
- **Sinn für das Schöne:** Du nimmst Schönes, Besonderes und Hervorragendes bewusst wahr, kennst deren Wert und kannst dich darüber freuen. Du interessierst dich für schöne Dinge (z.B. Musik, Kunst, Natur, Sport, Alltag, Wissenschaft).

---

**Stärken der Mässigung/temperance strengths:** helfen beim Steuern von Verhalten und beim Arbeiten auf ein Ziel hin

---

- **Vorsicht:** Du bist sorgfältig und alle deine Entscheidungen sind gut durchdacht. Du sagst und machst nichts, was du später bereuen könntest.
- **Selbstregulation:** Du kannst steuern, was du tust und fühlst. Du bist diszipliniert und kannst unterschiedliche Teile deines Lebens bewusst kontrollieren (z.B. Wut, Unlust, Sehnsüchte).
- **Ausdauer:** Du arbeitest hart, um angefangene Arbeiten zu beenden. Du lässt dich nicht ablenken, wenn du an einer Sache arbeitest und es stimmt dich zufrieden, wenn du Aufgaben erfüllt hast.
- **Urteilsvermögen:** Du durchdenkst und prüfst Dinge aus verschiedenen Perspektiven. Du ziehst keine voreiligen Schlüsse und bei deinen Entscheidungen verlässt du dich auf gut belegte Tatsachen. Du bist aufgeschlossen.
- **Authentizität (Ehrlichkeit):** Du sagst immer die Wahrheit und lebst dein Leben in einer aufrichtigen Art. Du bist "echt".

---

**Stärken der Transzendenz/transcendence strengths:** ermöglichen die Verbindung mit anderen, der Zukunft sowie wichtigen Anliegen ausserhalb von uns selbst

---

- **Enthusiasmus (Tatendrang):** Du gehst dein Leben mit Eifer und Energie an. Du machst keine halben Sachen. Das Leben ist für dich ein Abenteuer. Du fühlst dich jeden Tag lebendig und aktiv.
- **Dankbarkeit:** Du bist dir der guten Dinge bewusst, die in deinem Leben geschehen und du nimmst sie niemals als selbstverständlich hin. Du nimmst dir immer die Zeit, anderen zu danken.
- **Bindungsfähigkeit:** Du schätzt enge Beziehungen zu deinen Freunden oder deiner Familie sehr. Diese Beziehungen sind für dich ein gegenseitiges Geben und Nehmen.
- **Hoffnung:** Du siehst die Zukunft positiv. Du bist sicher, dass du die Zukunft beeinflussen kannst und setzt dich für deine Ziele ein.
- **Spiritualität:** Du hast starke Überzeugungen über den Sinn und Zweck des Universums. Du weißt, wo dein Platz in der Welt ist. Deine Überzeugungen geben dir Kraft und Trost.

**Stärken der Orientierung an anderen/other-directed strengths:** hilfreich für positive Interaktionen und Kooperation

- **Bescheidenheit:** Du bist anspruchslos und bescheiden. Du prahlst nie oder spielst dich auf. Du versuchst nicht, im Mittelpunkt des Geschehens zu stehen.
- **Vergebungsbereitschaft:** Du kannst anderen wirklich verzeihen, wenn sie einen Fehler gemacht haben, sogar wenn sie dich verletzt haben. Du bist der Meinung, dass andere eine zweite Chance verdient haben. Du möchtest dich nie rächen oder es jemandem heimzahlen.
- **Fairness:** Dass alle Menschen gleich behandelt werden, ist dir wichtig. Du behandelst deshalb auch alle gleich und gibst jedem eine Chance.
- **Freundlichkeit:** Du bist freundlich und grosszügig anderen gegenüber und du bist nie zu beschäftigt, um jemandem einen Gefallen zu tun.
- **Teamwork:** Du bist ein engagiertes Mitglied einer Gruppe. Die Gruppe ist für dich das Wichtigste. Du arbeitest am besten, wenn du in einer Gruppe bist.

**Stärken des Führens/leadership strengths:** wichtig um andere zu leiten und zu beraten

- **Führungsvermögen:** Du bist gut bei der Erledigung von Führungsaufgaben: Du kannst eine Gruppe motivieren, Aufgaben zu erledigen. Du schaffst es den «Gruppenfrieden» zu erhalten. Du kannst Gruppenaktivitäten gut organisieren und dafür sorgen, dass sie erledigt werden.
- **Weisheit:** Du bist weise und andere schätzen deine Meinung und fragen dich um Rat. Du hast eine vernünftige Sicht vom Leben.
- **Humor:** Du magst es zu lachen und zu necken. Du zauberst anderen gern ein Lächeln ins Gesicht. Du kannst Situationen von der leichten Seite her betrachten und du kannst Witze machen.
- **Soziale Intelligenz:** Du kennst dich selbst gut. Du kennst deine Gefühle andern gegenüber und auch die Gefühle der anderen. Du kommst gut mit anderen aus. Wenn du auf andere triffst fällt es dir leicht, dich unterschiedlichen Situationen anzupassen.
- **Tapferkeit:** Du schreckst nicht vor Bedrohungen, Herausforderungen, Schwierigkeiten und Schmerzen zurück. Du stehst zu deinen Meinungen und Überzeugungen trotz Gegenmeinungen und handelst auch danach.

**Tabelle 1: Übersicht der 24 Charakterstärken, ihrer Beschreibung und ihrer Zuordnung zu fünf faktorenanalytisch gewonnen, übergeordneten Stärkenbereichen**

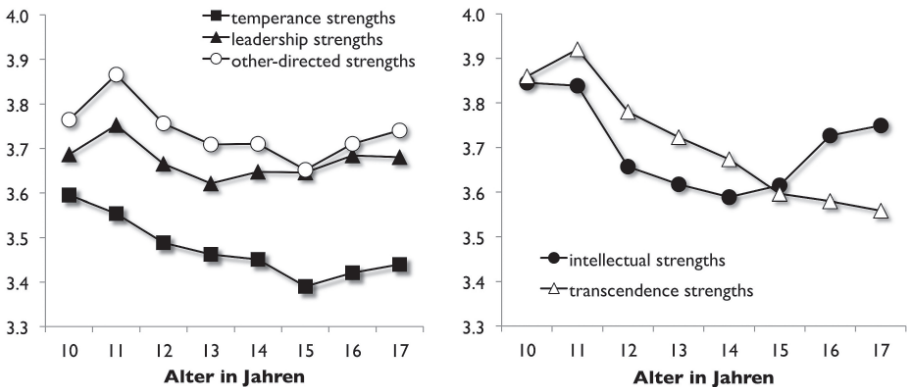
Das Stärkenmodell ist ein theoretisch begründetes und kein Faktorenmodell. Rechnet man dennoch Faktorenanalysen, so lassen sich die 24 Charakterstärken empirisch in fünf Bereiche zusammenfassen: Stärken des Intellekts, der Mässigung, der Transzendenz, der Orientierung an anderen und des Führens (siehe Tabelle 1). Diese Faktoren wurden zuerst bei Gilham und Kollegen (2011) für die englische Version des VIA-Youth (Park & Peterson, 2006) gefunden und für den deutschen Sprachraum repliziert (Ruch et al., in Druck).

Für die Beurteilung einzelner Kinder ist es wichtig zu wissen, ob innerhalb des Geltungsbereichs des VIA-Youth nennenswerte Mittelwertsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen verschiedenen Altersgruppen und Schultypen zu verzeichnen sind, welche bei der Bildung von Normen zu berücksichtigen

wären. Mädchen zeigen höhere Werte in mehreren Skalen, wovon aber nur die Unterschiede bei Sinn für das Schöne und Freundlichkeit deutlicher ausfallen (Ruch et al., in Druck). Auf Ebene der übergeordneten Faktoren zeigen sich auch generell leicht höhere Werte für Mädchen, im Hinblick auf die Effektstärke bedeutsam sind jedoch nur die Unterschiede in den Stärken des Intellekts und den Stärken der Orientierung an anderen bedeutsam, was genau die Bereiche sind, in die beiden Skalen mit den stärksten Unterschieden laden. Da die Onlinestichprobe ([www.charakterstaerken.org](http://www.charakterstaerken.org)) gross genug ist (insgesamt N = 5328), um auch für Alter und Schultyp stabile Gruppen zu bilden, kann man die querschnittlichen Unterschiede für die 10- bis 17-jährigen Teilnehmer in den fünf Faktoren explorieren. Bei den Analysen für Unterschiede in Bezug auf Alter und Schul-

typ wird jeweils statistisch für den Einfluss der anderen Variablen sowie für Geschlecht kontrolliert. Bezüglich Alter kann man festhalten, dass in kleineren Stichproben im Allgemeinen negative Korrelationen von geringer Größe zwischen einzelnen Stärken sowie den Faktoren mit dem Alter berichtet wurden, d. h. Jüngere schreiben sich im Schnitt leicht höhere Werte in allen Stärken zu. Es ist davon auszugehen, dass das zumindest zum Teil mit allgemeinen Veränderungen im Antwortverhalten zusammenhängt. Park und Peterson (2006) erklären dies damit, dass Ältere sich möglicherweise eher mit einer

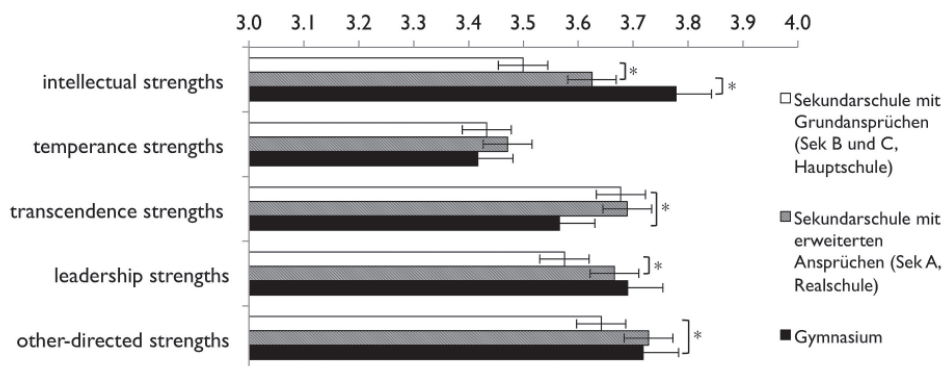
sozialen Bezugsnorm vergleichen als Jüngere. Abbildung 1 zeigt, dass die 10- und 11-Jährigen im Schnitt die höchsten Ausprägungen in den zu fünf Faktoren aggregierten Stärken angeben. Allerdings unterscheiden sich die einzelnen Faktoren durchaus in dem weiteren Altersverlauf, so dass nicht nur von einer allgemeinen Antworttendenz auszugehen ist. Beim Vergleich von Kindern und Jugendlichen, die unterschiedliche Schultypen besuchen, zeigen sich einige relevante Unterschiede (siehe Abbildung 2), die auch die Validität der Faktoren unterstreichen.



**Abbildung 1: Mittlere Ausprägung der einzelnen Faktoren im Verhältnis zum Alter (Daten von [www.charakterstaerken.org](http://www.charakterstaerken.org); N = 5328; 10 Jahre: N = 82; 11 Jahre: N = 82; 12 Jahre: N = 282; 13 Jahre: N = 615; 14 Jahre: N = 949; 15 Jahre: N = 889; 16 Jahre: 1196; 17 Jahre: N = 1233), kontrolliert für Geschlecht und Schultyp**

Betrachtet man die *Stärken des Intellekts*, zeigen sich im Vergleich zwischen den Altersgruppen interessante Unterschiede: Bei den jüngsten (10 und 11 Jahre) und den ältesten (16 und 17 Jahre) Teilnehmern sind sie jeweils höher ausgeprägt, während sie bei den 13-15-Jährigen im Verhältnis signifikant tiefer ausgeprägt sind. Die Ausprägung der Stärken des Intellekts unterscheidet sich auch zwischen den Schulformen: SchülerInnen an Gymnasien oder äquivalenten Schulformen weisen signifikant höhere Werte in intellektuellen Stärken auf als SchülerInnen an Sekundarschulen mit erweiterten Ansprüchen (d. h. Sek A und äquivalente Schulen). Diese zeigen aber wiederum signifikant höhere Werte in diesen Stärken als SchülerInnen von Sekundarschulen mit Grundansprüchen (d. h. Sek B und C sowie äquivalente Schulen). Bei den *Stärken der Mässigung* weisen die Altersgruppen und Schultypen keine bedeutsamen Un-

terschiede auf. Vergleicht man die unterschiedlichen Altersgruppen, zeigt sich bei den *Stärken der Transzendenz* am stärksten, dass jüngere Kinder und Jugendliche deutlich höhere Werte aufweisen als ältere Kinder und Jugendliche. Ausserdem haben SchülerInnen an Sekundarschulen in diesen Stärken höhere Werte als Gymnasiasten. Bei den *Stärken der Führung* zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen Altersgruppen. SchülerInnen von Sekundarschulen mit Grundansprüchen zeigen hingegen tiefere Ausprägungen als SchülerInnen an anderen Schultypen. Im Hinblick auf das Alter zeigen sich bei den *Stärken der Orientierung an anderen* mit Ausnahme der 10- bis 11-Jährigen kaum Unterschiede. SchülerInnen an Sekundarschulen mit Grundansprüchen weisen auch hier geringere Werte auf als SchülerInnen an den anderen Schultypen.



**Abbildung 2: Mittlere Ausprägung der einzelnen Faktoren bei SchülerInnen verschiedener Schultypen (Daten von [www.charakterstaerken.org](http://www.charakterstaerken.org); N = 4414; N = 818 «Sekundarschule mit Grundansprüchen»; N = 1194 «Sekundarschule mit erweiterten Ansprüchen»; N = 2402 «Gymnasium», kontrolliert für Alter und Geschlecht; \*  $p < .01$ )**

Die Gruppierung nach fünf übergeordneten Faktoren ist für die Forschung von Interesse. Für den Einzelfall ist von Interesse, welche der 24 Stärken wie stark bei einem Individuum ausgeprägt ist, und noch wichtiger, welche den Status einer «Signaturstärke» hat.

### Wie findet man seine Charakterstärken?

Das Inventar kann auf [www.charakterstaerken.org](http://www.charakterstaerken.org) kostenfrei ausgefüllt werden. Die Bearbeitung dauert ca. 45 Minuten (abhängig vom Alter der Teilnehmer). Die Teilnehmer bekommen als Auswertung direkt nach der Bearbeitung eine individuelle Rückmeldung der Rangfolge ihrer persönlichen Stärken. Mit der Auswertung wird auch eine Umschreibung der Stärken wie in Tabelle 1 geliefert, und es ist auch der Download einer längeren Umschreibung der Stärken möglich. Die Schritte der Auswertung bestehen aus der Bildung von 24 Werten (die jeweils dem Mittelwert der skalenbildenden Items entsprechen), der Normierung der Werte unter Berücksichtigung von Alter und Geschlecht, der Festlegung der höchsten Stärke auf den Wert 100 und schliesslich der Relativierung der weiteren Stärken am diesem Maximalwert.

Betrachtung der Ränge ist nicht nur für die Rückmeldung der (Online-) Ergebnisse relevant. Manchmal ist die Betrachtung der relativen Ausprägung einer Stärke wichtig, weil diese auch in Konkurrenz stehen können; z.B. kann auf die Frage «sehe ich gut aus in dem neuen Outfit?» eine durch die Stärke Authentizität geprägte

Antwort gegeben werden, aber ggf. wird das «Nein» durch die Stärke Freundlichkeit als eine nicht passende Antwort herausgefiltert. Ebenso kann man argumentieren, dass die Werte durch soziale Erwünschtheit erhöht werden und daher der Vergleich zwischen Probanden erschwert wird (allerdings zeigte sich bisher ein geringer Einfluss von sozialer Erwünschtheit); da es durchwegs erwünschte Merkmale sind, sollte da zumindest der Vergleich ‚innerhalb einer Person‘ möglich sein.

### Wie findet man seine Signaturstärken?

Seligman und Peterson (2004) sprechen davon, dass jede Person zwischen 3 und 7 «Signaturstärken» aufweist, also persönliche Stärken, welche «Fingerabdruckqualität» aufweisen. Die Signaturstärken machen die Person aus; sie ist in ihrem Element, wenn diese zum Tragen kommen. Die Annahme ist, dass insbesondere das Anwenden von Signaturstärken zum Wohlbefinden beiträgt. Dies konnte z.B. in Interventionsstudien gezeigt werden (Gander, Proyer, Ruch & Wyss, in Druck), wo das Ausüben der Stärke zu mehr Lebenszufriedenheit und weniger Depressivität führte, aber auch in Studien, wo die Passung von Charakter zur Stelle (konkret, die Menge an Signaturstärken, die man bei der Arbeit anwenden kann) zu mehr positivem Erleben am Arbeitsplatz bzw. zum Gefühl für die Arbeit ‚berufen‘ zu sein, führt (Harzer & Ruch, in Druck).

Die Erforschung der Identifikation von Signaturstärken steht noch ganz am Anfang. Es gibt noch keine Daten,

die zeigen, wie stabil Signaturstärken sind; d.h., wie variabel die Position einer Stärke in der Rangfolge innerhalb aller Stärken ist bzw. etwa die Einteilung von Stärken in Signaturstärken und andere Stärken. Auch die Anzahl an Signaturstärken und deren Variation von Person zu Person ist noch nicht festgestellt. Im Augenblick kann man ein zweistufiges Verfahren empfehlen. Zuerst kann man die höchsten 10 Stärken im VIA-Youth notieren; die Signaturstärken werden unter diesen sein. Danach kann man die 10 von Peterson und Seligman (2004) angegebenen Kriterien (siehe Tabelle 2) anwenden und sehen, auf welche der 10 Stärken diese Kriterien zutreffen. Erste unveröffentlichte Forschung zeigt, dass diese Kriterien im Wesentlichen eindimensional

(siehe korrigierte Trennschärfe; Alpha = .84) sind und deren Anwendung auf die höchste und geringste, sowie eine mittlere der 24 Stärken zeigt, dass jedes der 10 Kriterien (die zwischen 1 = «trifft überhaupt nicht zu» und 6 = «trifft sehr stark zu») zwischen diesen drei signifikant unterscheidet. Die Einschätzungen für die höchste Stärke liegen im Durchschnitt über 4.0 (mit einer Ausnahme). Die Inspektion des Zutreffens (hier: 4 – 6; trifft eher zu bis trifft sehr stark zu) dieser 10 Kriterien wird also in der Praxis eine Rolle spielen bei der Entscheidung, ob etwas eine Signaturstärke ist oder nicht. Als Faustregel kann man fordern, dass 7 der 10 Kriterien mindestens eher zutreffen sollten.

Kriterium	citc	SS	CS <sub>m</sub>	CS <sub>g</sub>
Ich fühle, dass ich diese Stärke besitze und dass sie mich wirklich beschreibt («Das bin wirklich ich»)	.43	5.12	3.83	2.24
Wenn ich diese Stärke einsetzte, dann bin ich sehr engagiert und freudig gespannt und im positiven Sinne aufgeregt	.58	4.78	3.95	2.73
Wenn ich Dinge lerne oder Aufgaben bewältige, für die ich diese Stärke benötige, dann starte ich schneller und bin auch früher fertig als bei anderen Aufgaben	.61	4.54	3.58	2.45
Ich finde immer neue Wege und Anlässe, diese Stärke einzusetzen	.58	4.55	3.63	2.35
Ich habe ein inneres Verlangen, in Übereinstimmung mit dieser Stärke zu handeln	.53	4.87	3.84	2.44
Es scheint für mich unvermeidlich zu sein, diese Stärke gebrauchen zu wollen; ich kann nur schlecht gestoppt werden.	.42	4.66	3.37	2.06
Als ich gemerkt habe, dass ich diese Stärke besitze, war es wie eine Erleuchtung. Ihre Erkennung war fast eine ‚Offenbarung‘	.49	2.85	2.66	1.95
Wenn ich diese Stärke ausgeübt oder eingesetzt habe, dann fühle ich mich nicht erschöpft, sondern belebt und aktiviert	.65	4.45	3.83	2.63
Bei den wichtigen Aufgaben/Tätigkeiten wähle ich die aus, die sich um diese Stärke drehen. Ich gestalten und verfolge lieber Projekte, welche sich um die Stärke drehen	.54	4.06	3.25	2.03
Ich setze diese Stärke ein, weil ich es von Innen heraus so möchte (auch wenn ich dafür nicht belohnt werde). Ich habe eine intrinsische Motivation, die Stärke zu gebrauchen.	.54	4.91	3.79	2.23
Skala	.84	4.48	3.56	2.31

*Anmerkung.* Citc = part-whole korrigierte Trennschärfe; SS = Signaturstärke, CS<sub>m</sub> = Charakterstärke im mittleren Bereich, CS<sub>g</sub> = geringste Signaturstärke. Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft sehr stark zu.

**Tabelle 2: Zehn Kriterien für Signaturstärken, deren Trennschärfen, und die Ausprägung der Kriterien bei der höchsten, einer mittleren und der geringsten Stärke.**



## Die Rolle der Charakterstärken im ‚guten Leben‘ von Kindern und Jugendlichen

Die Idee, dass die Kultivierung von Tugenden eine Bedingung für das gute Leben ist, geht bis zu Aristoteles zurück. Für Peterson und Seligman (2004) war bei der Gewinnung der Liste der Charakterstärken ein Kriterium, dass sie «erfüllend» sein sollen, also zum guten Leben beitragen. Aus diesem Grunde kann man erwarten, dass Personen mit mehr Stärken zufriedener sind mit dem Leben und insgesamt mehr allgemeines Wohlbefinden zeigen.

Bisherige Forschung mit Kindern und Jugendlichen zeigt, dass keine Charakterstärke negativ mit Lebenszufriedenheit zusammenhängt und es eine Reihe von Stärken gibt, die über viele Studien konsistent die höchsten Zusammenhänge mit allgemeiner Lebenszufriedenheit aufweisen (Peterson & Park, 2011; Peterson & Seligman, 2004). Bei Kindern und Jugendlichen zählen dazu – ganz ähnlich wie bei Erwachsenen – in erster Linie die Stärken Bindungsfähigkeit, Hoffnung, Dankbarkeit und Enthusiasmus (Gilham et al., 2011; Park & Peterson, 2006; Ruch et al., in press; Toner, Haslam, Robinson, & Williams 2012). Betrachtet man die Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen, zeigt sich, dass neben diesen vier Stärken teilweise noch weitere Stärken hohe Zusammenhänge aufweisen, die für den jeweiligen Lebensbereich bedeutsam scheinen. So hängt die Zufriedenheit mit der Familie auch stark mit der Ausprägung von sozialer Intelligenz zusammen und die Zufriedenheit mit Freundschaften korreliert hoch mit Humor. Schliesslich hängt die Zufriedenheit mit den Schulerfahrungen mit Ausdauer, sozialer Intelligenz, Authentizität, Liebe zum Lernen und Weisheit zusammen.

## Die Rolle von Charakterstärken in unterschiedlichen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen: Schule, Familie, Beziehungen, Freizeit, Berufswahl.

Auch wenn sich die Forschung zu Charakterstärken weiterhin grösstenteils auf Erwachsene konzentriert, wurde in den vergangenen Jahren die Bedeutung von Charakterstärken in unterschiedlichen Lebensumwelten von Kindern und Jugendlichen vermehrt untersucht: u.a. in der Schule, in der Familie, im Rahmen romantischer Beziehungen, in der Freizeit und in Bezug auf Berufsinteressen.

Die **Schule** ist ein sehr wichtiger Lebensbereich für Kinder und Jugendliche, sie verbringen dort einen Grossteil ihrer Zeit. Weber und Ruch (2012a) untersuchten Schüler in der ersten Klasse der Sekundarschule und gingen dabei der Frage nach, welche Bedeutung Charakterstärken auch in der Schule haben. Sie fanden dabei, dass insbesondere die *strengths of the mind* (d.h., Selbstregulation, Ausdauer und Liebe zum Lernen) mit dem schulischen Erfolg, erfasst über die Noten, zusammenhängen. Aber auch positives Verhalten im Klassenzimmer (z.B. selbstständiges Arbeiten, engagierte Beteiligung am Unterricht, eingeschätzt durch den jeweiligen Lehrer) hing mit den durch die Schüler selbst eingeschätzten Charakterstärken zusammen: Hier waren insbesondere Liebe zum Lernen, Enthusiasmus, Dankbarkeit, Ausdauer und Neugier bedeutsam. Charakterstärken hingen in dieser Studie substantiell sowohl mit objektivem Schulerfolg, mit dem subjektiven Erleben der Schüler (Schulzufriedenheit und akademische Selbstwirksamkeit) als auch mit positivem Verhalten im Klassenzimmer zusammen. Shoshani und Slone (2012) untersuchten, wie sich Charakterstärken bei Jugendlichen auf die Anpassung kurz nach dem Übergang von der Primar- zur Mittelschule auswirken. Hauptergebnisse waren, dass intellektuelle Stärken und Stärken der Mässigung zentral bei der Vorhersage der schulischen Leistungen waren, sowohl kurz nach dem Übergang als auch ein Jahr später. Interpersonelle Stärken hingegen wiesen die höchsten Zusammenhänge mit sozialer Anpassung auf, die durch die Lehrer eingeschätzt wurde. Die Ergebnisse einer Studie bei Erstklässlern (Shoshani & Aviv, 2012) deuten in eine ähnliche Richtung: Bereits im Alter von 6 bis 7 Jahren zeigten sich bedeutsame Zusammenhänge von Stärken, die durch die Eltern eingeschätzt wurden, mit verschiedenen Aspekten der Anpassung an die Schule, die wiederum die Lehrer beurteilten. Die Schule kann als positive Institution gesehen werden (Park, 2004), da sie positives Erleben ermöglicht und über die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten hinaus auch zur Ausbildung moralischer Kompetenz und des ‚guten Charakters‘ beitragen kann. Es ist aber anzunehmen, dass nicht alle Schulen und Schulformen die gleichen Stärken auf die gleiche Weise fördern. Die bereits dargestellten Unterschiede zwischen Schultypen (Abbildung 2) können als erste Hinweise auf solche Zusammenhänge verstanden werden. Weitere Unter-

suchungen sind aber nötig, um die genaue Natur der Zusammenhänge zu klären. Auch ist davon auszugehen, dass die Schule einige Stärken besonders fördert, während andere eher in anderen Lebensbereichen eine Rolle spielen.

Neben der Schule ist die **Familie** eine wichtige positive Institution, die sich entscheidend auf die Entwicklung von Charakterstärken auswirkt (Peterson, 2006). Abgesehen vom Einfluss der Eltern können zum Beispiel auch positive Interaktionen mit Geschwistern zur Entwicklung von Charakterstärken beitragen. In der oben beschriebenen Online-Stichprobe zeigen diejenigen, die mindestens einen Bruder oder eine Schwester haben, im Vergleich zu Einzelkindern signifikant höhere Werte in den Stärken Freundlichkeit, Teamwork, Spiritualität, Humor und Vergebungsbereitschaft. Mit Ausnahme von Spiritualität sind dies alles eindeutig *interpersonal strengths*, also Stärken, die sich auf die Interaktion mit anderen beziehen. Darüber hinaus scheint auch die Position in der Geschwisterreihenfolge bedeutsam zu sein: Kinder und Jugendliche, die keine älteren Geschwister haben (also entweder Einzelkinder sind oder nur jüngere Geschwister haben; N = 2516) weisen höhere Werte in den Stärken Liebe zum Lernen, Neugier, Vorsicht und Urteilsvermögen (alles *strengths of the mind*) auf als solche, die nur ältere Geschwister haben (N = 1823). Die «Nesthäkchen» wiederum zeigen im Vergleich eine höhere Ausprägung in der Stärke Humor. Auch wenn diese Unterschiede zwar statistisch signifikant, aber insgesamt doch recht gering sind, unterstreichen sie die Rolle der positiven Institution Familie bei der Entwicklung von Charakterstärken.

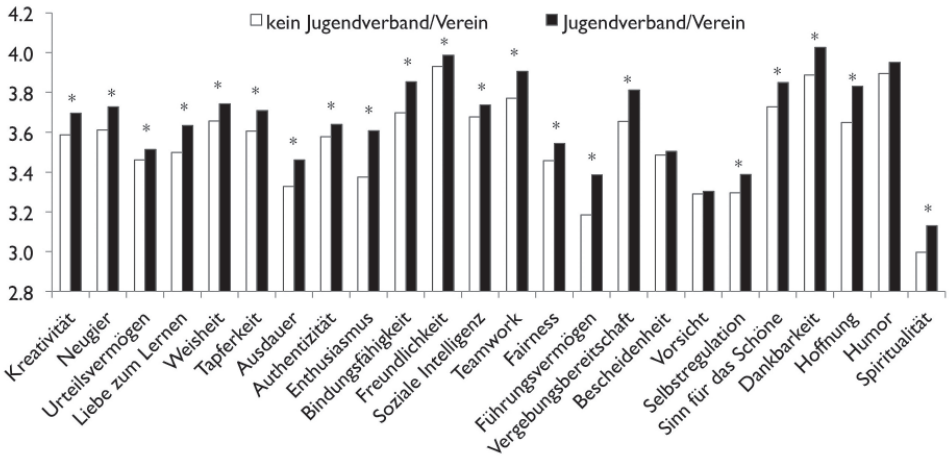
Mit zunehmendem Alter werden für Kinder und Jugendliche neben der Familie immer mehr andere Lebensumwelten bedeutsam. Zunächst sind dies vor allem Peers, aber dann auch erste **romantische Beziehungen**, die immer wichtiger für die Entwicklung werden (Collins, 2003). Auch hier gibt es erste Erkenntnisse, die darauf hinweisen, dass Charakterstärken eine Rolle spielen. Weber und Ruch (2012b) untersuchten die Bedeutung der 24 Charakterstärken für die Partnerwahl als auch für die Lebenszufriedenheit der Partner bei 87 heterosexuellen Paaren im Alter von 13 bis 19 Jahren. Werden die Jugendlichen nach den wichtigsten Stärken gefragt, die ein Partner haben sollte, werden in erster Linie Authentizität/Ehrlichkeit, Humor und Bindungsfähigkeit ge-

nannt, wobei die Ranglisten von Jungen und Mädchen eine sehr hohe Übereinstimmung aufweisen. Eine hohe Übereinstimmung in den Ausprägungen der Charakterstärken zwischen den jeweiligen Partnern zeigte sich vor allem in Bezug auf Spiritualität, Authentizität/Ehrlichkeit, Fairness, Tapferkeit, Kreativität und Hoffnung. Es gab auch keine Stärken, bei denen die Ausprägung eines Partners negativ mit der des anderen zusammenhing. Obwohl die Lebenszufriedenheit am besten durch die eigenen Charakterstärken der Person vorhergesagt werden konnte, gab es auch einige Charakterstärken des Partners, deren Ausprägung einen signifikanten Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit aufwies (z.B. die Vergebungsbereitschaft des Mädchens mit der Lebenszufriedenheit des Jungen und die Vorsicht, Ausdauer und soziale Intelligenz des Jungen mit der Lebenszufriedenheit des Mädchens). Auch die Ähnlichkeit einiger Charakterstärken trug darüber hinaus zur Vorhersage der Lebenszufriedenheit bei.

Auch in der **Freizeit** sind Charakterstärken von Bedeutung und werden durch positive Institutionen gefördert, in dem Kinder und Jugendliche sich ausserhalb von Schule und Familie engagieren. Abbildung 3 zeigt, dass Kinder und Jugendliche, die in mindestens einem Verein oder Verband (z.B. Sportvereine, Musikvereine, religiöse Jugendverbände, politische Jugendverbände, usw.) Mitglied sind (N = 3051) in beinahe allen Stärken höhere Werte aufweisen als solche, die in keinem Verband oder Verein sind (N = 2277). Am deutlichsten sind die Unterschiede bei den Stärken Enthusiasmus, Führungsvermögen, Hoffnung, Teamwork, Sinn für das Schöne und Liebe zum Lernen. Betrachtet man unterschiedliche Arten von Vereinen und Jugendverbänden separat, erkennt man erwartungsgemässe Effekte (wobei im Folgenden nur solche Unterschiede zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern berichtet werden, die mindestens eine kleine Effektstärke aufweisen). Mitglieder eines Musikvereins (N = 988) zeigen vor allem höhere Werte in den Stärken Sinn für das Schöne und Liebe zum Lernen und Mitglieder eines religiösen Jugendverbandes (N = 369) sind höher vor allem in Spiritualität und Vergebungsbereitschaft. Aktive Mitglieder eines Sportvereins (N = 2144) zeigen höhere Werte vor allem in den Stärken Enthusiasmus, Führungsvermögen und Teamwork und das Spielen eines Musikinstruments (N = 2430) geht mit einer ganzen Reihe von Charakterstärken einher

– am deutlichsten mit Sinn für das Schöne, aber auch mit Liebe zum Lernen, Neugier und Kreativität. Es ist hierbei nicht von der Hand zu weisen, dass die Stärken von Kindern und Jugendlichen wohl auch bestimmen, welchen Freizeitaktivitäten sie gerne nachgehen. Jedoch bieten Vereine und Jugendverbände zahlreiche Möglichkeiten, Charakterstärken wie Enthusiasmus, Führungsvermögen oder Teamwork einzusetzen. Dieses

Anwenden von Charakter wird von Park und Peterson (2009) als essentiell angesehen, um sie auszubilden und zu entwickeln. Daher können Jugendverbände als positive Institutionen die Entwicklung des ‚guten Charakters‘ unterstützen. Am Beispiel der Pfadfinder zeigt dies auch eine Untersuchung von Ruch, Hofmann, Platt und Vuori, die in diesem Band berichtet wird.



**Abbildung 3: Mittelwerte der Charakterstärken von Jugendverbands/Vereins- und Nicht-Jugendverbands-/Vereinsmitgliedern (Daten von [www.charakterstaerken.org](http://www.charakterstaerken.org); N = 5328); \* p < .002**

Ein weiteres wichtiges Thema im Jugendalter stellt die **Berufswahl** dar. Bei 13- bis 18-Jährigen konnten bedeutsame Zusammenhänge zu beruflichen Interessen belegt werden: Stärken des Intellekts hingen in erster Linie mit intellektuell-forschenden und künstlerisch-sprachlichen Interessen zusammen. Bei den Stärken der Transzendenz sowie Stärken der Orientierung an anderen fanden sich hingegen vor allem Zusammenhänge mit sozialen Interessen und Stärken des Führens hingen mit unternehmerischen Interessen zusammen (Proyer, Sidler, Weber & Ruch, 2012). Charakterstärken sagen bei Erwachsenen das positive Erleben am Arbeitsplatz und das Gefühl von Berufung voraus (Harzer & Ruch, 2012). Alles in allem kann man festhalten, dass die Positive Psychologie nicht nur eine neue Sichtweise auf die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen bietet sondern auch bereits Ergebnisse zu verschiedenen, im Jugendalter relevanten Lebensbereichen vorgelegt hat.

Die Forschung steht jedoch erst in den Kinderschuhen und muss noch reifen und in der Zahl zunehmen. Insbesondere Längsschnittstudien und Interventionsstudien sind wichtig, ebenso Studien, welche Verhaltensdaten und ‚harte‘ Kriterien vorhersagen. Die positive Psychologie bietet im Augenblick den breitesten Rahmen, in dem das psychische Wohlbefinden, die positive Charakterentwicklung und ganz allgemein das ‚gute Leben‘ Platz haben.

Diese Ausführungen sollten auch deutlich machen was Positive Psychologie nicht ist. Sie ist keine ‚Happyologie‘ und auch keine akademische Variante des ‚positives Denkens‘. Sie bedient sich u.a. auch der Ideen von Philosophen und sogar Religionsgründern, welche sie dann aber rigoros empirischer Testung unterwirft. Sie ist nicht mit Glücksforschung gleichzusetzen, und sie will auch nicht vorschreiben, wie Menschen oder speziell Kinder und Jugendliche zu leben haben. Gerade

der Fokus auf den Charakter und dessen Rolle beim Leben von Engagement und Sinnorientierung zeigen dass es keine Abkürzungen zu einem guten Leben gibt. Das Modell des Charakters bietet eine wissenschaftliche Grundlage für eine objektivere Diskussion der gelegentlich von Gesellschaft und Politik eingeforderten besseren Förderung des guten Charakters der jeweils nachwachsenden Generation.

### Literatur

- Allport, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-24.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 203-213.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (in press). Strength-based positive interventions: Further evidence on their potential for enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*.
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., Winder, B., et al. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 31-44.
- Harzer, C. & Ruch, W. (in press). The application of signature character strengths and positive experiences at work. *Journal of Happiness Studies*.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *Journal of Positive Psychology*, 7, 362-371.
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In E. S. Huebner, R. Gilman, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 3-8). New York: Routledge.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-909.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College & Character*, 4, 1-1.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Park, N. (2011). Character strengths and virtues: their role in well-being. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society* (pp. 49-62). New York, NY: Routledge.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Proyer, R. T., Sidler, N., Weber, M., & Ruch, W. (2012). A multi-method approach to studying the relationship between character strengths and vocational interests in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12, 141-157.
- Ruch, W., Hofmann, J., Platt, T., & Vuori, A. (2013). Die Stärken der „Pfadi“: Positives Erleben und Positive Eigenschaften bei Kindern und Jugendlichen in Jugendverbänden. *Psychologie & Erziehung*.
- Ruch, W. & Proyer, R. T. (2011). Positive Psychologie: Grundlagen, Forschungsthemen und Anwendungen. *Report Psychologie*, 36, 60-70.
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31, 138-149.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (in press). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.
- Seligman, M.E.P., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M., & Ernst, R. (2009). Positive Education. *Oxford Review of Education*, 35, 293-311.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Shoshani, A., & Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment – Parental and children's character strengths and the transition to elementary school. *The Journal of Positive Psychology*, 7, 315-326.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2012). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*. Advance online publication.

- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences, 52*, 637-642.
- Weber, M. & Ruch, W. (2009). Das gute Leben bei Kindern und Jugendlichen. *Psychologie und Erziehung, 35*, 24-39.
- Weber, M., & Ruch, W. (2012a). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research, 5*, 317-334.
- Weber, M., & Ruch, W. (2012b). The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction. *Journal of Adolescence, 35*, 1537-1546.

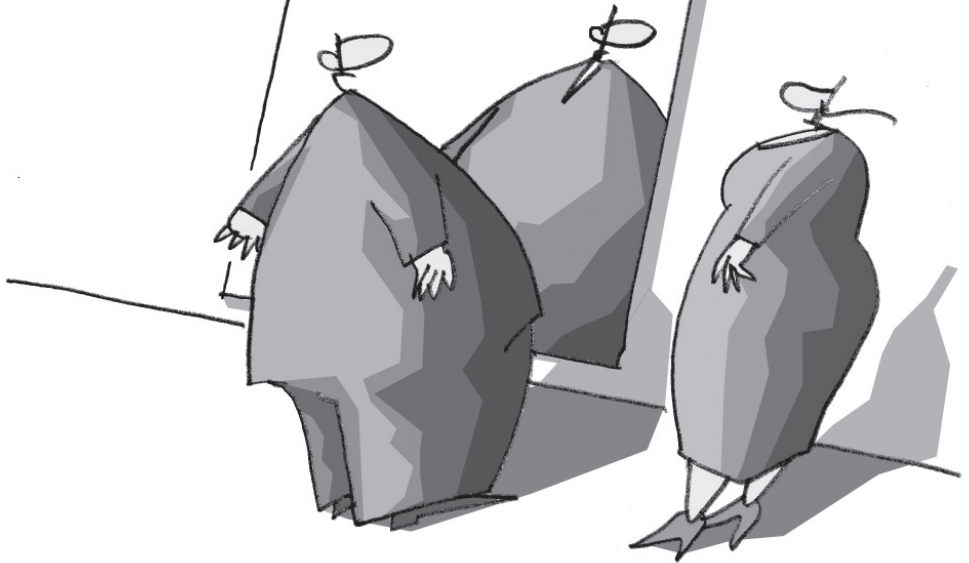
### Autoren

Prof. Dr. Willibald Ruch ist ordentlicher Professor am Psychologischen Institut der Universität Zürich. Dipl.-Psych. Lisa Wagner arbeitet am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Abteilung für Persönlichkeit und Diagnostik.

### Kontakt

Prof. Dr. Willibald Ruch, Psychologisches Institut, Abteilung für Persönlichkeit und Diagnostik, Binzmühlestrasse 14, Box 7, CH-8050 Zürich, w.ruch@psychologie.uzh.ch.

Wenn es mir mies  
geht und ich in den  
Spiegelschau - geht's  
mir gleich besser - wenn  
ich feststelle - dass  
es dem - den ich  
sehe - noch mieser  
geht!



M A T T I E L L O



Willibald Ruch



Jennifer Hofmann



Tracey Platt



Andreas Vuori

## Die Stärken der ‚Pfadi‘: Positives Erleben und positive Eigenschaften bei Kindern und Ju- gendlichen in Jugend- verbänden

**Der Beitrag beleuchtet anhand der Pfadfinderbewegung die Rolle von Jugendverbänden aus Sicht der Positiven Psychologie. Die von Baden Powell vor mehr als 100 Jahren gegründete Pfadfinderbewegung kann als eine positive Organisation verstanden werden, welche positives Erleben und die Entwicklung des guten Charakters fördert. In einer Studie mit 163 Pfadfindern und Pfadfinderinnen, sowie einer kleineren Stichprobe von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (für die Fremdeinschät-**

**zung) wurden das GefallenFinden an verschiedenen pfadi-typischen Aktivitäten, sowie die Gründe für die Mitgliedschaft untersucht und mit Charakterstärken in Beziehung gebracht. Es zeigt sich, dass die Pfadi durchwegs positives Erleben fördert und verschiedene Motivationen anspricht. Ausserdem wird das Ausmass dieser Faktoren wiederum durch verschiedene Charaktermerkmale gefördert. Dem Studium von Jugendverbänden sollte mehr Aufmerksamkeit zukommen, da sie als ein prototypisches Anwendungsfeld der Positiven Psychologie gesehen werden können.**

### ***Les atouts des Eclaireurs: un vécu positif – des aspects positifs de la personnalité d'enfants et adolescents engagés dans les sociétés de jeunes***

*L'article se réfère au mouvement des Eclaireurs pour mettre en lumière le rôle des sociétés de jeunes considéré dans l'optique de la Psychologie positive. Le mouvement des Eclaireurs, fondé il y a plus de 100 ans par Baden Powell, peut être compris comme une organisation positive qui favorise le vécu positif et le développement du bon caractère. Dans une étude portant sur 163 éclaireuses et éclaireurs, ainsi qu'un petit échantillon de parents et d'éducateurs/trices (pour l'évaluation externe), ont été mis en regard d'une part le plaisir ressenti à l'exercice de diverses activités typiques des éclaireurs et les raisons d'adhérer à ce mouvement, d'autre part les traits de caractère positifs des personnes observées. Il s'avère que l'adhésion aux Eclaireurs renforce sur toute la ligne le vécu positif de l'enfant et de l'adolescent et procède de diverses motivations, qu'elle développe. De plus, l'importance quantitative et qualitative de ces facteurs est amplifiée par divers traits de caractères. Il conviendrait de prêter davantage attention aux sociétés de jeunes, qui peuvent être considérées comme un champ d'application prototypique de la Psychologie positive.*

«Der wahre Weg, das Glück zu erlangen, besteht darin, andere Menschen glücklich zu machen. Versucht, die Welt ein bisschen besser zurückzulassen, als ihr sie vorgefunden habt.»

Robert Baden-Powell



## Positive Psychologie und die Förderung von Kindern und Jugendlichen

Das Studium von positiven Institutionen ist neben dem positiven Erleben und positiven Eigenschaften eine der drei Säulen der Forschung in der Positiven Psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). *Positive Institutionen* beschreiben Rahmenbedingungen von Institutionen, die positives Erleben fördern und ein Wachstum erlauben (z.B. tragen Schulen zur Entwicklung und Förderung von Kindern bei und überliefern nicht nur fachliches Wissen, sondern auch Lebenskompetenzen und moralische Werte). Das *positive Erleben* kann auf Vergangenheit (z.B. Zufriedenheit, Dankbarkeit, Stolz), Zukunft (z.B. Optimismus, Hoffnung), und Gegenwart (flow, Freude) bezogen sein. Ein differenziertes Erforschen der positiven Empfindungen, zu denen der Mensch fähig ist, soll ein Defizit der psychologischen Forschung in der Vergangenheit ausmerzen. *Positive Eigenschaften* betreffen Charakterstärken und Tugenden, wie z.B. Neugier, Vergebungsbereitschaft, Humanität und Weisheit. Hier wurde mit der ‚Values in Action‘ (VIA) Klassifikation der Stärken und Tugenden ein Modell des (guten) Charakters erstellt, welches ein ‚Manual of the Sanities‘ darstellt und als ein Gegenstück zu den Manualen der Persönlichkeitspathologien gesehen werden kann (Peterson & Seligman, 2004). Das Modell unterscheidet 24 Charakterstärken welche sechs Tugenden zugeordnet werden. Die Tugenden wurden über das Studium von Texten aus allen Kulturen und allen Epochen identifiziert und die Charakterstärken mussten einer Reihe von Kriterien genügen, um in die Klassifikation aufgenommen zu werden (vgl. Peterson & Seligman, 2004). Jede Person verfügt über diese Stärken in unterschiedlichem Ausmass und typischerweise verfügen Individuen über drei bis sieben Signaturstärken (solche Stärken, die besonders stark ausgeprägt sind).

Das Studium von positivem Erleben, Eigenschaften und Institutionen stellt das Wissen bereit, um verstehen, was das Leben am meisten lebenswert macht. Seligman, Parks und Steen (2004) postulieren als eines der Ziele der Positiven Psychologie, Individuen zu fördern und zufriedener zu machen, indem sie Individuen dabei unterstützen, positive Emotionen zu erfahren, positive Eigenschaften zu fördern und zu trainieren, Erfüllung, sowie Sinn zu finden und aufzubauen (wie auch in

widrigen Umständen aufrechtzuerhalten). Hier spielen Positive Institutionen eine wichtige Rolle. Die Webseite des *Positive Psychology Centers* ([www.ppc.sas.upenn.edu](http://www.ppc.sas.upenn.edu)) schreibt über positive Institutionen: «Understanding positive institutions entails the study of the strengths that foster better communities, such as justice, responsibility, civility, parenting, nurturance, work ethic, leadership, teamwork, purpose, and tolerance». Verschiedene Wertebasierte Jugendorganisationen haben sich der Charakterbildung verschrieben und wollen Jugendliche zu verantwortungsbewussten Mitbürgern heranbilden. Während Peterson und Seligman (2004) bei der Diskussion möglicher Charakterstärken die Leitsätze der ‚boy scouts of America, berücksichtigen, wurden Jugendverbände (wie die Pfadfinder) im Rahmen der Positiven Psychologie noch nicht untersucht. Die von Robert Baden Powell 1907 ins Leben gerufene Scout-Bewegung hat sich unter anderem der Pflege von Stärken und Tugenden verschrieben. In Schriften der Pfadfinderbewegung finden sich verschiedene Hinweise auf Stärken und Ressourcen, die bei den Kindern und Jugendlichen gefördert werden sollen. Die Pfadi setzt sich zum Grundsatz, Kinder und Jugendliche durch vielfältige Erlebnisse zu befähigen, sich ganzheitlich zu entfalten. Abseits der Schule und des Elternhauses erwerben die Jugendlichen so Fähigkeiten, welche ihnen erlauben, sich aktiv in der Gesellschaft zu engagieren und ihre Zukunft verantwortungsbewusst zu gestalten (ausserschulische Jugendarbeit: [www.pbs.ch](http://www.pbs.ch); [www.scout.ch](http://www.scout.ch)). Die Aufgaben und Tätigkeiten innerhalb der Jugendverbände verändern sich in den verschiedenen Altersstufen und sollen so die Kinder und Jugendlichen in ihrer jeweiligen Lebensphase ansprechen und ihnen helfen, sich weiter zu entwickeln und zu entfalten. Es ist naheliegend, aber noch nicht empirisch belegt, dass die Pfadi die Funktion einer Positiven Institution ausübt und den Charakter stärkt. Doch lassen sich Charakterstärken überhaupt verändern?

Im Gegensatz zu den Annahmen der klassischen Eigenschaftstheorie (wie sie für Intelligenz und Temperament angewandt wird) postulieren Peterson und Seligman (2004), dass die Stärken veränderbar und damit auch erlernbar bzw. trainierbar seien, da sie auch von den Lebensumständen einer Person abhängen. Man könnte also als erste Hypothese postulieren, dass die verschiedenen Pfadfinderaktivitäten (z.B. Natur erleben, Lager,

Wettkämpfe, Zusammensein) selektiv verschiedene Stärken fördern; es sollten also querschnittliche Unterschiede im VIA-Youth zwischen Pfadfindern und Nichtpfadfindern nachgewiesen werden können. Des Weiteren werden entwicklungsbedingte Veränderungen im Charakter während der Jugend und Adoleszenz erwartet (Park & Peterson, 2006), z.B. aufgrund kognitiver Reifungsprozesse. Manche Charakterstärken werden in Institutionen wie der Schule (vgl. Modellfunktion der Lehrer im Vorleben von Werten und Formulieren von Zielen; Weber & Ruch, 2012) gefördert, andere bilden sich eher im Familienumfeld oder in der Freizeit aus. Werden Leitziele von Schule und Freizeitorganisationen verglichen, zeigt sich schnell, dass die Institution Schule nicht alle möglichen Stärken fördern kann und will, und bestimmte Arten positiven Erlebens im Schulkontext nicht ausgelebt werden können. Daher leisten Freizeittätigkeiten einen wichtigen Beitrag, Stärken (und Erleben) zu fördern, welche in der Schule weniger stark kultiviert werden. Es wird angenommen, dass in Jugendverbänden Stärken ausgelebt werden können und positives Erleben kultiviert wird, welches im Schulkontext aus strukturellen Gründen nicht gelebt werden kann. Daher kann man postulieren, dass die Teilnahme bei wertbasierten Jugendverbandsaktivitäten Veränderungen hervorrufen, die über die normale Altersentwicklung hinausgehen (Hypothese 2).

Als dritte und vierte Hypothese kann man formulieren, dass für a) das Ausmass an positivem Erleben bei typischen Pfadi-Aktivitäten und b) für die Befriedigung verschiedener Motivationen unterschiedliche Stärken förderlich sein werden. Bestimmte Aktivitäten werden Stärken erfordern und daher werden positive Korrelationen zwischen Stärken und dem Gefallen an bestimmten Pfadfinderaktivitäten erwartet (Hypothese 3). Die Pfadi ermöglicht das Ausleben bestimmter Stärken und daher werden positive Korrelationen zwischen motivirelevanten Stärken und Gründen für den Beitritt zur Pfadi erwartet (Hypothese 4). In der Tat können für verschiedene Kinder die verschiedenen Gründe (wie Spass haben wollen, Lernerfahrungen machen, sich austoben können, zeigen, was man tun kann, sich für andere einsetzen und Gutes tun können) unterschiedlich wichtig sein und man findet unterschiedlich viel Gefallen an Dingen wie Zusammensein in der Gruppe, besinnliche Aktivitäten, und dem Leben im Lager. The-

oretische Grundlage hierfür sind die von Seligman postulierten drei Orientierungen zum Glück, nämlich ein vergnügliches Leben (*life of pleasure*), ein engagiertes Leben (*life of engagement*) und sinnerfülltes Leben (*life of meaning*). Später fügte er (Seligman, 2011) seiner PERMA Theorie noch hinzu, dass es für das Blühen und Gedeihen (*Flourishing*) noch positive Beziehungen (*positive relationships*) und Aufgabenvollendung (*accomplishments*) braucht. Eine empirische Studie der Pfadfinderorganisation sollte also nicht nur belegen, dass die typischen Aktivitäten bei Jungen und Mädchen (und den Erziehungsberechtigten) Gefallen finden und wie wichtig verschiedene Gründe für die Teilnahme an der Pfadi sind, sondern auch, ob diese Indikatoren für positives Erleben durch die eigenen Charakterstärken begünstigt werden (vgl. insbesondere Hypothesen 3 und 4).

Aus Sicht der Positiven Psychologie stellt sich die Frage, welche Rolle positives Erleben in Aktivitäten und die 24 Charakterstärken im Kontext der ausserschulischen Erziehung durch die Jugendverbände (z.B. Pfadi) spielen. Es interessiert, wie positives Erleben kultiviert wird und wie es mit Stärken im Zusammenhang steht. In dieser querschnittlichen Untersuchung von Kindern und Jugendlichen wurde zuerst der Frage nachgegangen, welche Arten positiven Erlebens im Kontext von Freizeitverbänden (hier im spezifischen der Pfadi Schweiz) ausgelöst werden (Hypothese 3). Dabei sind Aktivitäten an sich an der Auslösung positiver Emotionen beteiligt, aber auch das Ausleben positiver Eigenschaften (Charakterstärken) bei bestimmten Aktivitäten induziert positiven Affekt. Daher sollen einerseits die Aktivitäten, welche regelmässig in der Pfadi angeboten werden, untersucht werden, und andererseits deren Zusammenhang zu selbsteingeschätzten Charakterstärken. Zur Validierung der Ergebnisse werden zudem Fremdeinschätzungen von Erziehungsberechtigten miteinbezogen. Zum Postulat der Formbarkeit/Trainierbarkeit des Charakters ist es weiter wichtig zu untersuchen, inwiefern die selbsteingeschätzten Charakterstärken mit den Gründen, in der Pfadi zu sein, im Zusammenhang stehen (Hypothese 4). Die vorgegebenen Gründe betreffen einige in der Positiven Psychologie diskutierten Phänomene, wie z.B. das *life of pleasure* («In der Pfadi habe ich Spass»), *life of meaning* («In der Pfadi kann ich mich für andere einsetzen») oder einfach phi-

lantropische Aussagen wie «In der Pfadi kann ich was Gutes tun».

### Untersuchung

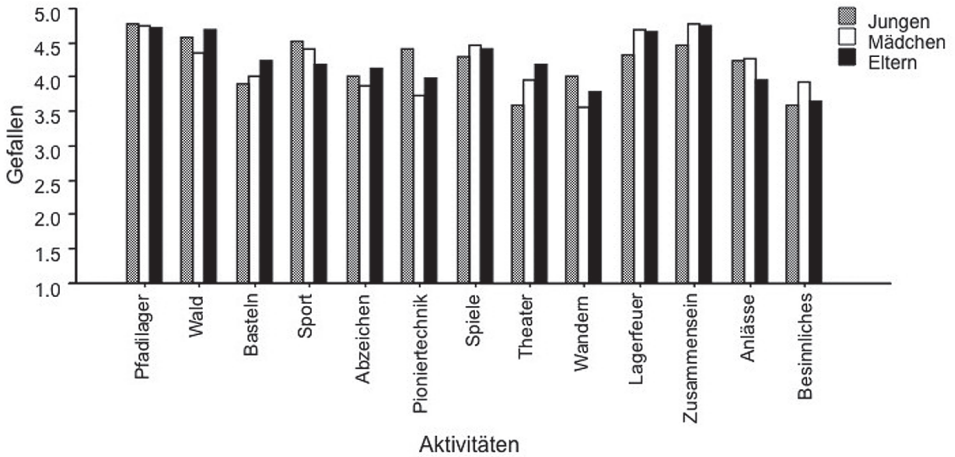
In einer online Querschnittsuntersuchung wurden Kinder und Jugendliche im Alter von 9 bis 19 Jahren rekrutiert. Die Stichprobe setzte sich aus 163 Pfadimitgliedern zusammen (120 Mädchen und 43 Knaben; Rücklaufquote 57%). Der Altersdurchschnitt betrug 16.16 Jahre. Alle Teilnehmenden gaben an, regelmässig an den Pfadiaktivitäten teilzunehmen, aber niemand von den Teilnehmenden war bereits in der Position eines Gruppenleiters oder einer Gruppenleiterin. Die Jungen und Mädchen erhielten bei den wöchentlichen Gruppentreffen Visitenkarten mit einem Studienlink (Eltern und Leiter waren über eine Homepage und Briefmaterial vorinformiert worden), auf welchem die Umfrage bearbeitet werden konnte. Ausserdem wurden die Teilnehmenden dazu ermutigt, ein Elternteil zu bitten, den Fragebogen in der Fremdeinschätzung auszufüllen. 36 Erziehungsberechtigte nahmen an der Untersuchung teil. Bei diesen Beurteilungen wurden neun männliche und 27 weibliche Pfadimitglieder eingeschätzt. Bei den bewerteten Pfadimitgliedern wurde ein durchschnittliches Alter von 15 Jahren beobachtet, die Altersspanne der Eltern bewegte sich zwischen 34 und 57 Jahren. Sowohl die Kinder und Jugendlichen, als auch die Eltern füllten den Values in Action Inventory of Strengths for Youth aus (VIA-Youth, Park & Peterson, 2003, 2006, deutsche Übersetzung und Adaption durch Ruch, Weber, Park, & Peterson, in Druck). Der VIA-Youth erfasst mit 198 Items 24 Charakterstärken (sieben bis neun Items für jede Stärke). Die Items, die Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen junger Menschen widerspiegeln, müssen auf einer 5-stufigen Antwortskala (1 = «trifft gar nicht zu» bis 5 = «trifft ganz genau zu») beantwortet werden. Für die 24 Charakterstärken des VIA-Youth wurde in einer deutschsprachigen Stichprobe ( $N = 1'033$ ) eine durchschnittliche interne Konsistenz von .77 ermittelt (Weber & Ruch, 2009). In der vorliegenden Untersuchung lagen die Koeffizienten zwischen .72 und .87 mit einem Median von .79. Die Instruktion wurde so vorgelegt, dass die Fragen ‚im Allgemeinen‘ beantwortet werden sollten, nicht in Bezug auf die Pfadi und die Tätigkeiten in der Pfadi. In der Bekanntenbeurteilung des VIA-Youth wurden die Formulierungen

angepasst, sodass die Erziehungsberechtigten ihr Kind einschätzen konnten.

Zum Erfassen des positiven Erlebens und der Motivationen wurden 24 Fragen formuliert, die auf fünfstufigen Antwortskalen beantwortet werden konnten. Diese Fragen umfassen das Mögen der verschiedenen Aktivitäten (z.B. Aktivitäten im Wald, Spiele, Theater und Rollenspiele; 13 Fragen) und Gründe für die Teilnahme (z.B. «In der Pfadi kann ich die Natur erleben», «In der Pfadi kann ich mich für andere einsetzen»; 11 Fragen).

### Resultate und Diskussion

In einem ersten Schritt wurde das Ausmass des positiven Erlebens in der Pfadi in einem repräsentativen Ausschnitt der Aktivitäten untersucht, wobei die Kinder und Erziehungsberechtigten einschätzten, wie gut ihnen die 13 Aktivitäten gefallen. Ab dem Skalenmittelpunkt (1 = «gar nicht», 2 = «kaum», 3 = «etwas», 4 = «ziemlich», 5 = «sehr») kann man klar von einem Gefallen sprechen. In Abbildung 1 sind die Ergebnisse graphisch dargestellt (Jungen, Mädchen und Eltern getrennt).



**Abbildung 1:** N = 199 (Mädchen n = 120, Jungen n = 43, Eltern n = 36). Skala: 1 = «gar nicht», 2 = «kaum», 3 = «etwas», 4 = «ziemlich», 5 = «sehr». **Beschreibung der Aktivitäten:** Pfadilager = Leben im Pfadilager. Wald = Aktivitäten im Wald (z.B. Hütten bauen, Natur entdecken, Spiele im Wald, Feuern, usw.). Basteln = Basteln und Handwerken (z.B. für das QP-Thema). Sport = Spiel- und Sportaktivitäten (z.B. Bulldogge, Stafetten, Blachenvolleyball, Geländespiele, usw.). Abzeichnen = Abzeichnen und Spezialitäten (z.B. Erste Hilfe, Natur und Umwelt, Orientierung, usw.). Pioniertechnik = Pioniertechnik und Lagerbau. Spiele = Spiele (z.B. Werwolf, Samurai, Gmschen, ...). Theater = Theater und Rollenspiele. Wanderungen. Lagerfeuer. Zusammensein = Zusammensein in der Gruppe. Anlässe = Regionale Anlässe (Korpsstag, Föhnliwettkampf, Spielturnier, usw.). Besinnliches = Besinnliche Aktivitäten (z.B. Gesetz und Versprechen, Diskussionen).

Abbildung 1 zeigt, dass alle Aktivitäten von Jungen, Mädchen und Eltern im Durchschnitt als positiv erlebt werden; die meisten Mittelwerte liegen zwischen «gefällt mir ziemlich» und «gefällt mir sehr». Somit lässt sich schließen, dass die Pfadi mit den ausgewählten Aktivitäten den Geschmack der Mädchen und Jungen trifft. Dies ist auch in Hinblick auf Unterschiede im Mögen von Aktivitäten zwischen den beiden Geschlechtern wichtig, da die Ergebnisse zeigen, dass sich die Jungen und Mädchen im Mögen von einigen Aktivitäten statistisch unterscheiden ( $p < .05$ ). Jungen schätzten das Mögen des «Leben(s) im Pfadilager», die «Pioniertechnik», und das «Wandern» als positiver ein als Mädchen. Mädchen hingegen fanden mehr Gefallen am «Theater spielen», «Zusammensein am Lagerfeuer» und allgemein dem «Zusammensein in der Gruppe» als Jungen. In Bezug auf die Einschätzungen der Eltern besteht eine grosse Übereinstimmung mit den Ratings der Kinder und Jugendlichen, wodurch die Validität der Einschätzungen unterstrichen wird. Die Pfadi bietet Aktivitäten, die attraktiv sind und Gefallen finden. Selbst wenn die

Attraktivität der Aktivitäten variiert, wird deutlich unterstrichen, dass sie das positive Erleben fördern. Welche Stärken das positive Erleben besonders begünstigen, wird in einem weiteren Schritt überprüft. Dazu wurden Partialkorrelationen zwischen den selbsteingeschätzten Charakterstärken und den Einschätzungen des Grad des Gefallens der unterschiedlichen Pfadiaktivitäten berechnet, welche um den Einfluss von Geschlecht und Alter korrigiert wurden (siehe Tabelle 1).

## Aktivitäten

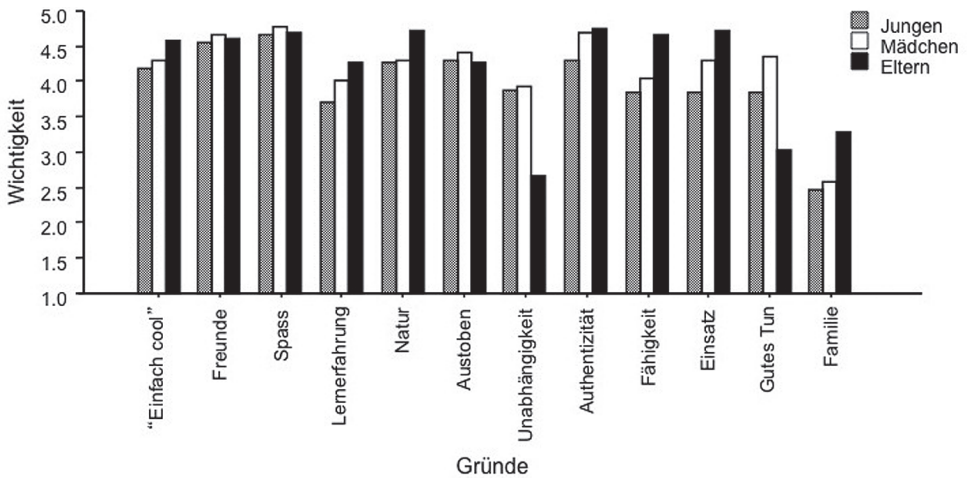
Charakterstärken	Aktivitäten													
	Pfadilager	Wald	Basteln	Sport	Abzeichnen	Pioniertechnik	Spiele	Theater	Wandern	Lagerfeuer	Zusammensein	Anlässe	Besinnliches	Median <i>r</i>
Kreativität	<b>.25</b>	<b>.23</b>	<b>.38</b>	<b>.23</b>	.19	<b>.37</b>	.17	<b>.41</b>	<b>.21</b>	.19	<b>.21</b>	<b>.30</b>	.18	.23
Neugier	<b>.22</b>	<b>.33</b>	.13	.18	.07	<b>.22</b>	<b>.20</b>	.17	<b>.23</b>	.13	<b>.20</b>	.14	.00	.18
Urteilsvermögen	<b>.22</b>	<b>.29</b>	.18	.16	.17	<b>.22</b>	<b>.26</b>	<b>.20</b>	<b>.23</b>	<b>.24</b>	.17	.17	<b>.26</b>	.22
Liebe zum Lernen	.17	<b>.34</b>	.15	.19	<b>.20</b>	<b>.24</b>	.20	.11	<b>.36</b>	<b>.27</b>	<b>.23</b>	<b>.25</b>	.18	.20
Weisheit	<b>.26</b>	.16	.18	<b>.31</b>	.15	<b>.27</b>	<b>.20</b>	<b>.25</b>	.16	<b>.20</b>	<b>.28</b>	<b>.23</b>	<b>.23</b>	.23
Tapferkeit	<b>.29</b>	<b>.25</b>	.16	<b>.28</b>	.15	<b>.28</b>	.17	<b>.22</b>	.16	<b>.23</b>	<b>.24</b>	<b>.20</b>	.17	.22
Ausdauer	.16	<b>.31</b>	<b>.25</b>	.16	<b>.36</b>	<b>.25</b>	.13	.08	<b>.21</b>	<b>.20</b>	.16	.18	.14	.18
Authentizität	<b>.36</b>	<b>.28</b>	.19	<b>.21</b>	<b>.32</b>	<b>.31</b>	.16	.15	<b>.24</b>	.19	<b>.30</b>	.18	.13	.21
Enthusiasmus	<b>.31</b>	<b>.28</b>	<b>.21</b>	<b>.38</b>	.17	<b>.24</b>	<b>.27</b>	<b>.30</b>	<b>.27</b>	<b>.26</b>	<b>.32</b>	<b>.32</b>	.15	.27
Bindungsfähigkeit	<b>.36</b>	.09	.15	<b>.29</b>	.07	.12	<b>.28</b>	.14	.17	<b>.27</b>	<b>.39</b>	.20	.17	.17
Freundlichkeit	<b>.36</b>	<b>.32</b>	.18	<b>.25</b>	<b>.22</b>	.19	<b>.29</b>	.07	<b>.23</b>	<b>.39</b>	<b>.38</b>	<b>.23</b>	<b>.42</b>	.25
Soziale Intelligenz	<b>.38</b>	<b>.24</b>	.19	<b>.29</b>	.19	<b>.24</b>	<b>.25</b>	.18	<b>.25</b>	<b>.31</b>	<b>.38</b>	<b>.24</b>	<b>.33</b>	.25
Teamwork	<b>.49</b>	<b>.31</b>	<b>.24</b>	<b>.45</b>	<b>.28</b>	<b>.32</b>	<b>.32</b>	<b>.28</b>	<b>.33</b>	<b>.41</b>	<b>.51</b>	<b>.47</b>	<b>.43</b>	.33
Fairness	<b>.28</b>	<b>.29</b>	<b>.22</b>	.19	.13	.18	.13	.11	.17	<b>.29</b>	.14	<b>.21</b>	<b>.28</b>	.19
Führungsvermögen	<b>.31</b>	.17	.13	<b>.35</b>	.08	<b>.24</b>	.11	<b>.22</b>	.09	.15	<b>.33</b>	<b>.25</b>	.19	.19
Vergebungsbereitschaft	<b>.33</b>	.19	.19	<b>.25</b>	.13	.15	<b>.35</b>	<b>.23</b>	.18	<b>.35</b>	<b>.43</b>	<b>.26</b>	<b>.31</b>	.25
Bescheidenheit	.19	<b>.23</b>	<b>.23</b>	.02	.10	.02	.17	.08	.07	<b>.27</b>	.15	.07	.13	.13
Vorsicht	.10	<b>.23</b>	.15	-.04	<b>.28</b>	.13	.14	.04	.14	.17	.05	.01	<b>.22</b>	.14
Selbstregulation	<b>.24</b>	<b>.26</b>	<b>.21</b>	.15	<b>.24</b>	.15	.16	.03	.17	<b>.28</b>	.19	.10	<b>.22</b>	.19
Sinn für das Schöne	.18	<b>.25</b>	<b>.23</b>	<b>.21</b>	.05	<b>.24</b>	<b>.22</b>	<b>.28</b>	<b>.36</b>	<b>.28</b>	<b>.21</b>	<b>.24</b>	<b>.29</b>	.24
Dankbarkeit	<b>.25</b>	<b>.22</b>	.12	<b>.27</b>	.17	.14	<b>.28</b>	.18	<b>.26</b>	<b>.30</b>	<b>.38</b>	<b>.29</b>	<b>.26</b>	.26
Hoffnung	<b>.27</b>	<b>.20</b>	.08	<b>.37</b>	.11	.15	<b>.23</b>	<b>.22</b>	<b>.23</b>	<b>.22</b>	<b>.37</b>	<b>.27</b>	.16	.22
Humor	<b>.29</b>	.20	.12	<b>.34</b>	.11	.17	<b>.21</b>	<b>.25</b>	.15	<b>.23</b>	<b>.29</b>	<b>.29</b>	<b>.21</b>	.21
Spiritualität	-.07	.11	-.07	-.04	.11	.00	<b>.22</b>	.17	.06	.05	.08	-.04	.15	.06
Median der Korrelation	.27	.25	.18	.24	.16	.22	.21	.18	.21	.25	.26	.23	.20	

Legende.  $N = 163$ .  $r =$  Korrelationskoeffizient. Partielle Korrelationen der Charakterstärken mit den Aktivitäten der Pfadi (kontrolliert für den Einfluss von Geschlecht und Alter). Fette Zahlen repräsentieren statistisch signifikante Korrelationen ( $\text{Alpha} = .01$ ; Bonferroni-korrigiert).

Tabelle 1: Partialkorrelationen zwischen den selbsteingeschätzten Charakterstärken und den Pfadiaktivitäten.

Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die Charakterstärken interindividuelle Unterschiede im Ausmass des positiven Erlebens bei den verschiedenen Aktivitäten fördern. Viele der Zusammenhänge können auch nach Kontrolle multipler Testungen und Bias durch Geschlecht und Alter gegen Zufall abgesichert werden. Alle signifikanten Korrelationen sind positiv, und jede Aktivität wird signifikant durch Stärken vorhergesagt, wobei die Menge der Prädiktoren zwischen 7 Stärken (für «Abzeichen») und 20 (für «Lagerfeuer») liegt. Die Stärken sagen in der Regel das Ausmass des positiven Erlebens einiger der Aktivitäten voraus, wobei Spiritualität nur einmal prädiktiv ist, und Teamwork bei der Vorhersage des Mögens aller Aktivitäten beteiligt ist. In der Tat scheint Teamwork eine zentrale Stärke für das Pfadileben zu sein. Diese Stärke hat Synonyme wie ‚Zugehörigkeit‘, ‚soziale Verantwortlichkeit‘ und ‚Loyalität‘ und wird mit folgenden Komponenten umschrieben: a) Gut als ein Mitglied einer Gruppe oder eines Teams arbeiten; b) der Gruppe gegenüber loyal sein; c) seinen Teil zur Gruppe beizutragen. Der Median der Korrelationen mit dieser Stärke ist .33; ebenfalls hoch sind die Korrelationen mit Enthusiasmus (Median von .27), Dankbarkeit (.26), Freundlichkeit, Sozialer Intelligenz und Vergebungsbereitschaft (alle .25). Die Korrelationen verdeutlichen, dass das angebotene Programm der Pfadfinderbewegung mit den Charakterstärken in positivem Zusammenhang steht und die Stärken im gegebenen Kontext wichtig sind. Es kann angenommen werden, dass der Einsatz von Stärken während der verschiedenen Aktivitäten positiven Affekt induziert, und die Pfadi so als positive Institution wünschenswerte Eigenschaften fördert und dadurch zum positiven Erleben von Kindern und Jugendlichen beiträgt. Von einer detaillierten Analyse der Korrelationen bei den Daten der Eltern wird wegen der geringen Stichprobengrösse abgesehen. Es ist jedoch klar ersichtlich, dass Gemeinsamkeiten bestehen, da der Median der Korrelationen in beiden Stichproben identisch ist (.22), Teamwork bei den Kindern und den Eltern (.33) der beste Prädiktor ist, und dass das bei den Kindern durchschnittlich am besten vorher gesagte Kriterium (Zusammensein in der Gruppe) auch bei den Eltern ( $r = .29$ ) gut vorhergesagt wird und dabei nur vom ‚Gefallen finden an Theater und Rollenspielen‘ übertroffen wird (mittlere Korrelation von  $r = .30$ ).

Als Zweites wurden die verschiedenen Gründe, um bei der Pfadi Mitglied zu sein untersucht. Dies gibt Aufschluss darüber, wie die Kinder die Pfadi sehen und welche Motivationen mit ihr verbunden sind bzw. welche Bedürfnisse befriedigt werden. Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Gründe jeweils für Mädchen, Jungen und Erziehungsberechtigte getrennt. Einige dieser Gründe scheinen vom Besitz von Stärken abhängig und daher wurden die Gründe für eine Pfadi-Mitgliedschaft mit den 24 Charakterstärken korreliert (Tabelle 2; kontrolliert für Geschlecht und Alter).



**Abbildung 2:** N = 199 (Mädchen n = 120, Jungen n = 43, Eltern = 36). Skala reichte von 1 = «gar nicht wichtig». 2 = «wenig wichtig». 3 = «etwas wichtig». 4 = «ziemlich wichtig». 5 = «sehr wichtig». Einfach cool = Ich finde es einfach cool in die Pfadi zu gehen. Freunde = In der Pfadi treffe ich Freunde. Spass = In der Pfadi habe ich Spass. Lernerfahrung = In der Pfadi kann ich etwas lernen. Natur = In der Pfadi kann ich die Natur erleben. Austoben = In der Pfadi kann ich mich austoben. Unabhängigkeit = In der Pfadi kann ich machen, was mir gefällt. Authentizität = In der Pfadi kann ich sein, wie ich bin. Fähigkeit = In der Pfadi kann ich zeigen, was ich kann. Einsatz = In der Pfadi kann ich mich für andere einsetzen. Gutes Tun = In der Pfadi kann ich gute Dinge tun. Familie = Ich bin in der Pfadi, weil meine Familie es mir nahegelegt hat.

Abbildung 2 zeigt, dass die verschiedenen Gründe, bei der Pfadi Mitglied zu sein, als unterschiedlich wichtig bewertet werden. Besonders wichtig war den Kindern und Jugendlichen, dass sie in der Pfadi Freunde treffen und Spass haben können, aber auch, dass man in der Pfadi Gutes tun und sich für andere einsetzen kann. Dies ist übereinstimmend mit einem der beiden Prinzipien für ‚boy scouts‘, die Lord Robert Baden-Powell formuliert wurden: die «Ritterlichkeit». Das ‚erste Prinzip der Ritterlichkeit‘ wird z.B. von Aussagen getragen wie «*Ein Pfadfinder ist aktiv darin, Gutes zu tun und nicht passiv, gut zu sein*» oder «*Etwas Gutes sollst du an jedem Tag deines Lebens tun*». In diesem Sinne ist die Pfadi eine Institution die das *Life of meaning* anspricht und trainiert. Freunde zu treffen ist ebenfalls wichtig, was den Aspekt der *positive relationships* im PERMA Konzept von Seligman (2011) unterstreicht. Interessanterweise unterscheiden sich die Mädchen von den Jungen darin, wie wichtig für sie die Gründe «Authentizität», «Einsatz», und «Gutes tun» sind: Die Mädchen schätzen diese Gründe als wichtiger ein. Die Gegenüberstellung

der durchschnittlichen Einschätzungen der Eltern mit den Selbstaussagen ihrer Kinder zeigen auch hier gute Übereinstimmung. Jedoch unterscheiden sich die Einschätzungen der Pfadimitglieder und ihrer Eltern dahingehend, dass die Eltern die Familie als Beweggrund, bei der Pfadi Mitglied zu sein, im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen als wichtiger einschätzen, und «Unabhängigkeit» als weniger wichtig. Zudem ist ersichtlich, dass die Pfadilager, die es ermöglichen, intensiver Zeit in der Gruppe zu verbringen und gemeinsame Aktivitäten in der Gruppe und in der Natur erlauben, einen zentralen Baustein der Pfadibewegung darstellen. Darüber hinaus vermuteten die Eltern, dass besinnliche Aktivitäten, regionale Anlässe, Wanderungen sowie die Pioniertechnik und der Lagerbau am wenigsten bei den Kindern und Jugendlichen ankommen. Im Weiteren wurde untersucht, welche Stärken bei der Vorhersage der Wichtigkeit der verschiedenen Gründe eine Rolle spielen. Tabelle 2 zeigt die Korrelationen zwischen den Charakterstärken und den Gründen, kontrolliert für Alter und Geschlecht.



## Gründe

	«Einfach cool»	Freunde	Spaß	Lernerfahrung	Natur	Austoben	Unabhängigkeit	Authentizität	Fähigkeit	Einsatz	Gutes Tun	Median <i>r</i>
Kreativität	.16	<b>.26</b>	<b>.23</b>	<b>.24</b>	<b>.29</b>	<b>.29</b>	.13	.11	.12	.16	.15	.16
Neugier	.12	<b>.22</b>	<b>.21</b>	.17	<b>.25</b>	<b>.25</b>	.19	.06	.04	.13	.13	.17
Urteilsvermögen	.14	.19	<b>.21</b>	<b>.30</b>	<b>.21</b>	<b>.22</b>	.05	.08	.04	.20	.19	.19
Liebe zum Lernen	.16	<b>.21</b>	<b>.22</b>	<b>.29</b>	<b>.38</b>	<b>.27</b>	.17	.13	.16	<b>.26</b>	<b>.30</b>	.22
Weisheit	<b>.20</b>	<b>.25</b>	<b>.29</b>	.17	.18	<b>.29</b>	.16	.09	.17	<b>.23</b>	.19	.19
Tapferkeit	<b>.20</b>	<b>.30</b>	<b>.30</b>	<b>.35</b>	<b>.30</b>	<b>.33</b>	<b>.21</b>	<b>.24</b>	<b>.30</b>	<b>.35</b>	<b>.36</b>	.30
Ausdauer	.09	.19	<b>.24</b>	<b>.27</b>	<b>.32</b>	<b>.24</b>	<b>.24</b>	.09	.14	.17	<b>.27</b>	.24
Authentizität	<b>.22</b>	<b>.22</b>	<b>.36</b>	<b>.25</b>	<b>.27</b>	<b>.26</b>	.12	<b>.22</b>	.14	.16	<b>.29</b>	.22
Enthusiasmus	.14	<b>.25</b>	<b>.31</b>	.08	<b>.22</b>	<b>.32</b>	.20	.14	.15	.14	.13	.15
Bindungsfähigkeit	.17	<b>.27</b>	<b>.31</b>	.05	.09	<b>.25</b>	.12	.15	.17	<b>.20</b>	<b>.23</b>	.17
Freundlichkeit	<b>.26</b>	<b>.40</b>	<b>.39</b>	<b>.24</b>	.19	<b>.35</b>	<b>.21</b>	<b>.24</b>	.18	<b>.51</b>	<b>.36</b>	.26
Soziale Intelligenz	.17	<b>.28</b>	<b>.32</b>	.14	.17	<b>.21</b>	.09	.18	.05	<b>.25</b>	<b>.25</b>	.18
Teamwork	<b>.31</b>	<b>.35</b>	<b>.43</b>	<b>.25</b>	<b>.25</b>	<b>.29</b>	.17	<b>.30</b>	.19	<b>.34</b>	<b>.31</b>	.30
Fairness	.17	<b>.24</b>	<b>.27</b>	<b>.22</b>	.18	<b>.25</b>	.02	.17	.05	<b>.25</b>	.19	.19
Führungsvermögen	.12	<b>.25</b>	<b>.30</b>	.16	<b>.21</b>	<b>.31</b>	.14	.16	.15	.13	.15	.16
Vergebungsbereitschaft	.13	<b>.24</b>	<b>.32</b>	.04	.11	.12	.12	.13	-.04	.16	.18	.13
Bescheidenheit	.11	<b>.28</b>	<b>.21</b>	.07	.10	.17	.08	<b>.23</b>	.02	.14	.12	.12
Vorsicht	.16	.08	.09	.19	.12	.11	.01	.05	.02	.12	.17	.11
Selbstregulation	.13	<b>.21</b>	<b>.25</b>	.11	.11	.06	.04	.17	.05	<b>.21</b>	<b>.22</b>	.13
Sinn für das Schöne	.04	.13	.16	<b>.25</b>	<b>.30</b>	<b>.23</b>	.05	.09	.10	.19	.16	.16
Dankbarkeit	.08	<b>.27</b>	<b>.28</b>	.18	.20	<b>.27</b>	<b>.22</b>	.17	.12	<b>.27</b>	<b>.32</b>	.22
Hoffnung	.09	<b>.26</b>	<b>.33</b>	.13	.13	<b>.26</b>	<b>.24</b>	.09	.12	.19	.20	.19
Humor	.17	<b>.30</b>	<b>.26</b>	.13	<b>.20</b>	<b>.41</b>	<b>.24</b>	.18	.16	<b>.20</b>	.18	.20
Spiritualität	.04	-.05	.01	.16	.19	.04	.05	-.01	.12	.11	.16	.05
Median der Korrelationen	.15	.25	.28	.18	.20	.26	.14	.15	.12	.20	.19	

*Legende.*  $N = 163$ . Partielle Korrelationen der Charakterstärken mit den Gründen, bei der Pfadi Mitglied zu sein (kontrolliert für den Einfluss von Geschlecht und Alter). Fette Zahlen repräsentieren statistisch signifikante Korrelationen (Bonferroni korrigiert).

**Tabelle 2: Partialkorrelationen zwischen den selbsteingeschätzten Charakterstärken und den Gründen bei der Pfadi zu sein.**

Tabelle 2 zeigt, dass Tapferkeit, Teamwork und Freundlichkeit die meisten signifikanten Zusammenhänge zur subjektiven Wichtigkeit von Gründen aufweisen. Hingegen leisten Spiritualität und Vorsicht keine Vorhersage der Wichtigkeit der einzelnen Gründe, bei der Pfadi mitzumachen. Ferner gibt es für jeden der Gründe mindestens eine Stärke, welche die Wichtigkeit vorhersagt. So zeigt die Motivation ‚etwas zu lernen‘ Zusammenhänge zu den Bereichen Weisheit und Wissen sowie Mut, und für die Wichtigkeit von Gutes tun bzw. sich für andere einsetzen ist der Bereich Humanität (Bindungsfähigkeit, Freundlichkeit und Soziale Intelligenz) relevant.

In einem weiteren Schritt war auch von Interesse zu vergleichen, wie sich Mitglieder der Pfadi von Gleichaltrigen unterscheiden, die in keinem Jugendverband aktiv mitmachen. Hierzu wurden die Daten der vorliegenden Stichprobe mit einer Online-Studie von Weber und Ruch (2009) zu Charakterstärken bei 345 Schweizer Kindern und Jugendlichen verglichen. Kinder und Jugendliche, die aktiv bei der Pfadi mitmachen, schrieben sich durchschnittlich höhere Werte auf den 24 unterschiedlichen Skalen zu den Charakterstärken zu. Insbesondere fielen die Selbstbeurteilungen der Charakterstärken *Dankbarkeit, Teamwork, Freundlichkeit, Hoffnung, Humor, Sinn für das Schöne, Tapferkeit, Vergebungsbereitschaft, Bindungsfähigkeit, Kreativität, Weisheit, Neugier, Soziale Intelligenz, Führungsvermögen, Neugier und Liebe zum Lernen* im Vergleich zu den anderen Kindern und Jugendlichen deutlich höher aus (Ruch et al., 2013). Folglich sollte dem Studium von Jugendverbänden mehr Aufmerksamkeit zukommen, da sie als ein prototypisches Anwendungsfeld der Positiven Psychologie gesehen werden können.

#### Literatur

- Park, N., & Peterson, C. (2003). *Values in Action Inventory of Strengths for Youth* (VIA-Youth). Cincinnati, OH: Values in Action Institute.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-909.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (in Druck). Adaptation and validation of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*.
- Ruch, W., Hofmann, J., & Platt, T. (2013). *Character strength of scouts*. Manuskript in Vorbereitung.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series-B: Biological Sciences*, 359, 1379-1381.
- Weber, M., & Ruch, W. (2009). Das gute Leben bei Kindern und Jugendlichen. *Psychologie und Erziehung*, 35, 21-39.
- Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom? *Child Indicators Research*, 5, 317-334.

#### Autoren

Prof. Dr. Willibald Ruch ist ordentlicher Professor am Psychologischen Institut der Universität Zürich. Tracey Platt und Jennifer Hofmann arbeiten am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Abteilung für Persönlichkeit und Diagnostik. Andreas Vuori arbeitet als pädagogischer Hilfsassistent im Schulpsychologischen Dienst (SPOS, service de psychologie de d'orientation scolaires) des Lycée des Arts et Métiers in Luxemburg-Stadt.

#### Kontakt

Prof. Dr. Willibald Ruch, Psychologisches Institut, Abteilung für Persönlichkeit und Diagnostik, Binzmühlestrasse 14, Box 7, CH-8050 Zürich, w.ruch@psychologie.uzh.ch.

#### Danksagung

Die vorliegende Studie wäre ohne die Kooperation der Pfadibewegung Schweiz und dem Kantonalverband der Pfadi Zürich nicht möglich gewesen, insbesondere David Kieffer, Anne-Françoise Vuilleumier, Martin Diethelm, Regula Steiner und Anni Giger. Ein besonderes Merci gilt zudem allen Mitgliedern, deren Eltern, Freunden und anderen Familienangehörigen, die durch Ihre Teilnahme zum Erfolg dieser Studie beigetragen haben.



Karin Sommer Ingemarsson

## Sinn für Humor und Heiterkeit im Kindes- und Jugendalter: Adaptation eines Erfassungsinstrumentes

**Zu Sinn für Humor bei Kindern und zu dessen Entwicklung gibt es nur wenige empirische Informationen, da es an einem kindgerechten Instrument als Grundlage für systematische, vergleichende Forschung mangelt. Im Rahmen der im Folgenden beschriebenen Lizentiatsarbeit (Höslí & Sommer, 2007; Betreuung durch Prof. Dr. Willibald Ruch) wurde deshalb ein Instrument zur Erfassung der temperamentalen Basis von Humor bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 14 Jahren entwickelt.**

### ***Humour et gaieté dans l'enfance et l'adolescence: adaptation d'un instrument de saisie***

*Rares sont les informations – empiriques – sur le sens humoristique des enfants et de son développement. Il manque en effet un instrument adapté aux enfants comme base de recherche comparative systématique en la matière. Dans le cadre du travail de licence décrit ci-après (Höslí & Sommer, 2007; direction Prof. Willibald Ruch) a été développé de ce fait un instrument de saisie de la base tempéramentale de l'humour chez les enfants et adolescents de 10 à 14 ans.*

### **Einleitung und Zielsetzung**

*Lisa (10) kann im Unterricht nicht stillsitzen. Da ermahnt die Lehrperson: «Hör mal, wir sind doch hier nicht im Kindergarten!» Daraufhin das Mädchen: «Nicht? Oh, dann bin ich hier falsch!»*

Humor gilt in der westlichen Gesellschaft als positive und wünschenswerte Eigenschaft. Im Rahmen der Positiven Psychologie wurde Humor als eine von 24 Charakterstärken des Menschen identifiziert, die sich günstig auf die allgemeine Lebenszufriedenheit (Park, Peterson & Seligman, 2004) und verschiedene Aspekte psychischer Gesundheit auswirkt. In der Pflege sozialer Beziehungen wird ihm eine bedeutende Rolle zugeschrieben und er wird als wichtiger Bewältigungsmechanismus im Umgang mit Stress erachtet (Martin, 2007).

Obwohl sich die Wissenschaft schon seit geraumer Zeit der Erforschung von Humor angenommen hat, sind viele Fragen zu Humor und dessen Entstehung ungeklärt. Insbesondere wissenschaftliche Informationen zum Sinn für Humor bei Kindern und Jugendlichen und Faktoren, die dessen Entwicklung beeinflussen, sind spärlich (Bergen, 1998), obwohl Humorverhalten, wie die einleitende Anekdote zeigt, offensichtlich bereits im Kindesalter auftritt. Zwar wurde, in Folge des mangelnden einheitlichen Verständnisses des Konstrukts und eines fehlenden Konsenses über dessen Definition, eine Fülle von Instrumenten zur Erfassung verschiedenster Aspekte von Humor entwickelt. Die wenigsten davon sind jedoch auf Kinder anwendbar (Ruch, 1998).

Einen vielversprechenden Ansatz zur Erforschung von Humor bei Kindern stellt die Untersuchung von Sinn für Humor als Persönlichkeitsvariable dar (Bergen, 1998). Während der Ausdruck von Humor wohl kulturspezifisch und über die Zeit veränderlich ist, sind dessen affektive und mentale Grundlagen wahrscheinlich als universell zu erachten (Ruch & Köhler, 1998). Das State-Trait-Modell der Erheiterbarkeit (Ruch, Köhler & van Thriel, 1996) umfasst die Konstrukte Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune. Als überdauernde Persönlichkeitseigenschaften (Traits) formen sie die temperamentale Basis von Humor. Als momentan vor-

herrschende Stimmungen (States) stellen sie intraindividuell variierende Dispositionen für Auslösbarkeit von Erheiterung und Lachen dar. Während Heiterkeit als Trait und als State die Schwelle für das Auslösen von Erheiterung und Lachen herabsetzt, wird diese durch Ernst und schlechte Laune erhöht. Aufgrund der stabilen Qualität dieser Merkmale konnte vermutet werden, dass diese als Temperamentsmerkmale bereits im Kindesalter vorzufinden sind.

Vor diesem Hintergrund war das Ziel der Lizentiaatsarbeit, ein Instrument zur Erfassung der temperamentalen Basis von Sinn von Humor bei Kindern zu entwickeln und damit um eine Grundlage für systematische, vergleichende Forschung zu schaffen. Mit dem State-Trait-Heiterkeits-Inventar (STHI; Ruch, Köhler & van Thriel, 1996, 1997) stand ein gut validiertes Instrument zur Erfassung von Heiterkeit, Ernst und schlechter Laune als Traits und als States bei Erwachsenen zur Verfügung, welches zu diesem Zweck auf das Alter von 10 bis 14 Jahren angepasst werden sollte.

### Methodisches Vorgehen

Zur Umsetzung dieser Zielsetzung wurde ein Vorgehen in drei Schritten gewählt. (1) In der *Voruntersuchung* wurden die Items der Standardversionen des STHI in informellen Interviews ( $N = 10$ ; 9-14 Jahre) auf Verständlichkeit geprüft und – wo nötig – sprachlich vereinfacht. (2) In der *Pilotstudie* wurden diese Pilotversionen Schulklassen (4.-7. Schuljahr;  $N = 333$ ) zur Bearbeitung vorgelegt. Anhand eines Schwierigkeitsratings ( $N = 68$ ) wurden weitere Hinweise auf Schwierigkeiten beim Verständnis von Items gewonnen. Zur Überprüfung der Änderungssensitivität der State-Skalen wurden in einem quasi-experimentellen Vorgehen echte Stimmungsinduktionen mit Pre- und Post-Messung ( $n = 97$ ) durchgeführt sowie fiktive Stimmungsinduktionen mit Hilfe von state-relevanten prototypische Szenarien ( $n = 199$ ) vorgenommen. Auf Basis dieser Daten wurden anhand verschiedener inhaltlicher und empirischer Kriterien Items ausgewählt und die Facettenstruktur vereinfacht. Einzelne Items wurden zusammen- oder neu hinzugefügt, woraus die Kinder- und Jugendlichenversionen des STHI resultierten. (3) In der *Validierungsstudie* wurden diese und Fragebogen zu Korrelaten wiederum Schulklassen

(4.-7. Schuljahr;  $N = 159$ ) vorgelegt. Weiter wurde zur Überprüfung der Konvergenz von Selbst- und Fremdeinschätzungen eine Beurteilung durch eine/n Klassenkameraden/in, eine/n Freund/in und einen Elternteil (je  $N = 77$ ) vorgenommen.

### Ergebnisse und Ausblick

Das Modell der Erheiterbarkeit (Ruch et al., 1996) kann auf Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 14 Jahren angewendet werden. Die Merkmale Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune treten bereits im Kindes- und Jugendalter auf und können erfasst werden. Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 14 Jahren beschreiben sich selber als habituell (Trait) heiter bis sehr heiter, mittelhoch ernst und wenig bis kaum schlecht gelaunt. Die Selbsteinschätzung der aktuellen Ausprägung (State) von Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune in der Erhebungssituation fällt leicht tiefer aus.

Die neu gebildeten Skalen weisen in allen Stichproben eine ausreichende *Reliabilität* (interne Konsistenz und Testhalbierungsreliabilität) auf und erlauben damit eine zuverlässige Erfassung der Merkmale. Auswertungen auf Subskalenniveau können für Gruppenvergleiche und damit für Forschungszwecke ebenfalls vorgenommen werden.

Zur Beurteilung der *Validität* der Kinder- und Jugendlichenversionen des STHI wurden verschiedene Aspekte der Konstruktvalidität untersucht: Zur strukturellen Validität wurde gezeigt, dass die Konstrukte unterscheidbar sind, sowohl in Trait und State als auch in Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune. Heiterkeit und schlechte Laune können auf Skalenebene als homogen bezeichnet werden. Ernst ist das heterogenste Konzept. Die strukturellen Beziehungen der Konzepte entsprechen den Annahmen des Modells; die Zusammenhänge sind jedoch etwas geringer ausgeprägt als bei Erwachsenen. Zur konvergenten Validität wurde für Trait und State-Skalen separat das Ausmass der Methodenvarianz geschätzt. Die Konvergenz von Selbst- und Fremdeinschätzung der Trait-Merkmale ist ausreichend. Es konnte gezeigt werden, dass die anhand der Kinder- und Jugendlichenversionen des STHI erfassten Stimmungen durch geeignete Massnahmen in die erwartete Richtung verändert werden

können. Die State-Skalen vermögen diese Veränderung abzubilden und können damit als änderungssensitiv erachtet werden.

Nicht behandelt wurden in dieser Arbeit die Inhalts- sowie die Kriteriumsvalidität der Kinder- und Jugendlichenversionen des STHI. Die Untersuchung der inhaltlichen Gültigkeit scheint aufgrund verschiedener Hinweise insbesondere für die Ernst-Skalen angezeigt. Erste Hinweise auf die Kriteriumsvalidität ergeben sich durch die strukturelle Beziehung der Merkmale untereinander. Weitere Hinweise auf die Kriteriumsvalidität müssen im Rahmen zukünftiger Studien durch Untersuchung der Zusammenhänge mit als wichtig erachteten Aussenkriterien erbracht werden.

Erste weiterführende Untersuchungen (Sommer & Ruch, 2009; Hösli & Sommer, 2006) weisen darauf hin, dass die temperamentale Basis von Humor eine Ressource von Kindern und Jugendlichen darstellt, welche sich positiv auf Wohlbefinden und Gesundheit auswirkt. So weist Heiterkeit einen positiven Zusammenhang mit der Gestaltung sozialer Beziehungen und körperlichem Wohlbefinden auf. Heiterkeit steht zudem einerseits in einem direkten positiven Zusammenhang mit allgemeiner Lebenszufriedenheit, andererseits aber auch mit Zufriedenheit durch Engagement (Flow) und Sinnsuche. Ernst hingegen steht nicht mit allgemeiner Lebenszufriedenheit direkt, jedoch mit Zufriedenheit durch Engagement und Sinnsuche in einem positiven Zusammenhang. Ernst hängt zudem mit Wohlbefinden in der Schule zusammen. Es sind also nicht die heiteren und die ernensten Kinder, sondern die heiteren und die ersten Kinder, die in der Schule zufrieden sind. Ernste Kinder können Erfüllung durch herausfordernde Aufgabenstellungen in der Schule erfahren.

Mit den Kinder- und Jugendlichenversionen stehen kindgerechte Versionen des State-Trait-Heiterkeits-Inventars (STHI, Ruch et al., 1996, 1997) zur Verfügung, die eine ökonomische, reliable und, soweit bis hierher behandelt, valide Erfassung der Merkmale Heiterkeit, Ernst und schlechte Laune als (habituelle) Traits und als (aktuelle) States bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 14 Jahren erlauben. Es besteht damit die Grundlage für weiterführende systematische, ver-

gleichende Forschung zur temperamentalen Basis von Sinn von Humor bei Kindern und Jugendlichen.

#### Literatur

- Bergen, D. (1998). Development of the sense of humor. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 329-358). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hösli, K. & Sommer, K. (2006). Erheiterbarkeit bei Kindern: Erfassung von Humor und dessen Zusammenhang mit psychischer Gesundheit. Humor Bad Zurzach – Humor gewinnt. *Internationaler Kongress vom 22. - 24. September 2006*. Bad Zurzach, Schweiz.
- Hösli, K. & Sommer, K. (2007). *Entwicklung einer Kinder- und Jugendlichenversion des State-Trait-Heiterkeitsinventars (STHI): Konstruktpräzisierung, Testkonstruktion und erste Validierung*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Ruch, W. (1998). Foreword and overview. Sense of humor: A new look at an old concept. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 3-14). Berlin: Mouton de Gruyter Press.
- Ruch, W. & Köhler, G. (1998). A temperament approach to humor. In W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 203-230). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ruch, W., Köhler, G. & van Thriel C. (1996). Assessing the „humorous temperament“: Construction of the facet and standard trait forms of the State-Trait-Cheerfulness-Inventory – STCI. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9, 303-339.
- Ruch, W., Köhler, G. & van Thriel, C. (1997). To be in good or bad humour: Construction of the state form of the state-trait-cheerfulness inventory - STCI. *Personality and Individual Differences*, 22, 477-491.
- Sommer, K. & Ruch, W. (2009). Cheerfulness. In S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (Vol. I, pp. 144-148). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

#### Autorin

Karin Sommer Ingemarsson, lic. phil.  
Besenrainstrasse 23, 8038 Zürich  
karin.sommer@gmx.ch



Barbara Zweifel

## Wohlbefinden und Selbstwertgefühl: Eine ressourcenorientierte Blickweise

**Ich möchte Ihnen anhand eines Fallbeispiels die ressourcenorientierte Vorgehensweise der Abteilung für Entwicklungspädiatrie am Kinderspital Zürich aufzeigen. Kinder mit einem stark dissoziierten Entwicklungsprofil oder schulischen Teilleistungsschwächen erleben häufig eine Einbusse von Wohlbefinden und Selbstwertgefühl. Wir versuchen in unserer Arbeit auf die psychischen, körperlichen und kognitiven Fertigkeiten eines Kindes mit seinen Stärken und Schwächen zu fokussieren und eine möglichst gute Übereinstimmung zwischen den Möglichkeiten des Individuums und den Anforderungen des Umfelds zu erreichen. Dadurch werden die Kinder gestärkt, finden zu einer Lernmotivation zurück, bauen ein positives Selbstbild auf und erreichen auch langfristig optimale Voraussetzungen für ein eigenmotiviertes und selbstbestimmtes und erfülltes Leben.**

***Bien-être et sentiment de sa propre valeur: Un point de vue orienté vers les ressources de la personne***

*Je me propose de vous décrire ici un mode d'approche orienté vers les ressources de l'intéressé – le cas évoqué se situe dans la division de la pédiatrie du développement de la Clinique pédiatrique (Kinderspital) de*

*Zürich. Des enfants au profil fortement dissocié sur le plan du développement ou dont les prestations scolaires présentent certaines faiblesses sont souvent atteints dans leur bien-être, et le sentiment de leur propre valeur s'en trouve diminué. Nous cherchons, dans notre travail, à nous concentrer sur les capacités psychiques, physiques et cognitives de l'enfant, avec ses côtés forts et faibles, et à harmoniser autant que faire se peut les possibilités de l'individu et les exigences de son milieu. Cette approche renforce les enfants, qui retrouvent l'envie d'apprendre, se donnent une image positive de soi, et parviennent ainsi à réunir des conditions optimales à long terme pour une vie auto-motivée, autodéterminée et bien remplie.*

### Einleitung

Ich lernte die 12-jährige Anna im Jahre 2011 bei uns am Kinderspital Zürich in der Abteilung für Entwicklungspädiatrie kennen. Sie besuchte die 5. Klasse und wirkte sympathisch, eher scheu und unsicher. Wurden bestimmte Anforderungen an sie gestellt, sank sie regelrecht in sich zusammen und verlor die Motivation und Neugier. Anna wurde uns durch den Kinderarzt zugewiesen. Es bestand eine grosse Diskrepanz zwischen dem grossen Allgemeinwissen und den differenzierten, vielseitigen Interessen einerseits sowie den schulischen Leistungen in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch und dem langsamen Arbeitstempo andererseits. Der Leidensdruck war gross, da Anna schulisches wenig Erfolg hatte, ein geringes Selbstwertgefühl besass und der Schuldruck stetig zunahm. Gemäss der Kindsmutter glaube Anna selber nicht an ihre eigene Leistungsfähigkeit und ihre kognitiven Möglichkeiten.

Dass viele schlechte Lernerfahrungen meist einen negativen Einfluss auf das Selbstbild und den Selbstwert haben ist bekannt. Daher war die Fokussierung auf die Schwierigkeiten und die Therapie der Pathologie noch bis vor kurzem die naheliegende psychologische Herangehensweise, bis zu dem Zeitpunkt, als die beiden Psychologen Martin E. Seligman und Mihaly Csikszentmihalyi (2000) neben anderen Persönlichkeitstheoretikern einen Paradigmenwechsel einleiteten. Sie bemängelten, dass die Psychologie sich hauptsächlich mit der Erforschung pathologischer

Aspekte beschäftige und dabei die Ressourcen und positiven Eigenschaften ganz ausser Acht lasse. Ihre Sichtweise auf das Positive, Funktionelle und Gesundheitsfördernde führte letztendlich zum Begriff der Positiven Psychologie.

In der Folge zeigte sich, dass die positive Psychologie einen konstruktiven Einfluss auf das Individuum, die Familie und auch die Gesellschaft hat. In der entwicklungspsychologischen oder psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern geht es dabei primär darum, Eigenschaften und Bedingungen zu finden, die viele positive Erfahrungen zulassen und somit dem Individuum einen guten Selbstwert und Wohlbefinden ermöglichen. In diesem Artikel beschreibe ich anhand des oben eingeführten Falles die Ansätze und Methoden, wie sie auf der Entwicklungspsychiatrien Abteilung des Kinderspitals in Zürich angewendet werden. Dabei gehe ich auf drei wichtige Aspekte ein: das Individuum, die Umwelt und die Therapie resp. Beratung.

### Individuum/Kind

Je genauer wir die individuellen Bedürfnisse und Eigenheiten des Kindes kennen und je mehr es uns gelingt, uns darauf einzustellen, desto besser entwickelt es sich und desto geringer wird der erzieherische Aufwand (Largo, 2004). Weiter schreibt Largo, dass bei Kindern das Wohlbefinden wesentlich davon abhängt, ob ihre körperlichen und psychischen Bedürfnisse befriedigt werden, ob sie sich von den Mitmenschen angenommen fühlen und ihre Leistungen ihnen selbst und den anderen genügen. Wenn diese Ansprüche längerfristig nicht befriedigt werden, leidet auch das Selbstwertgefühl. Oft kommen zu diesem Zeitpunkt die Kinder zur Abklärung und unsere Arbeit setzt ein. Mit dem Wissen, dass entsprechend der Aussagen von Hewitt (2005) «...das Selbstwertgefühl kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern einen stark situationsabhängigen, veränderbaren Charakter besitzt, zielen wir in der Beratung darauf ab, durch Veränderung einzelner Aspekte eine Veränderung im Selbstwertgefühl und Wohlbefinden zu erreichen und dem Kind somit eine bessere Voraussetzung zu ermöglichen, sich selber zu mögen und stark zu fühlen.»

Kommen wir zurück auf Anna. Unsere Annahme war, dass sie in der Vergangenheit (zu) oft erlebt hatte,

wie sich ihre Umwelt nicht in allen Bereichen genügend an ihre Möglichkeiten und Interessen angepasst hatte. Anna hatte deshalb nicht nur ein mangelndes Wohlbefinden erlebt, sondern bereits ein schlechtes Selbstwertgefühl entwickelt, das sich durch Unsicherheit, Scheue und Schulstress zeigte. Diese Arbeitshypothese verlangte eine umfangreiche Abklärung über die individuellen Stärken und Schwächen, deren Zusammenwirken, sowie die Einbettung in Familie und Schule.

Anhand von anamnestischen Angaben, testpsychologischen Untersuchungen, Beobachtungen und Fragebögen stellten wir ein individuelles Entwicklungsprofil (Jenniet al., 2011) zusammen (Abb. 1). Es basierte neben klinisch-psychologischen Untersuchungen ebenso auf Informationen über die schulischen Leistungen des Kindes, seine Familien- und Krankengeschichte und auf dem sozio-kulturellen Hintergrund. Die in der Tabelle beschriebenen Kompetenzbereiche werden nicht als IQ-Werte dargestellt, sondern durch die ermittelten Entwicklungsalter von Untertests aus den entsprechenden Indizes oder Skalen ermittelt und ergänzt durch entwicklungspsychologische Beurteilungen der sozialen Kompetenzen und des Bindungsverhaltens.

Name: \_\_\_\_\_ Vorname: Svenja Alter: 12 Jahre U-Datum: Mai 2011

Alter (Jahre)	Kompetenz									
	Sprache rezeptiv	Auditive Merk.fähigkeit	Sprache expressiv	Lesen Schreiben	Sozialverhalten	Logisches Denken	Zahlenreihenständig Rechnen	Räumlich-figurale Vorw.	Visuelle Merk.fähigkeit	Motorik-Kinesth. etc.
17										
16										
15										
14										
13										
12										
11										
10										
9										
8										

**Abb. 1: Entwicklungsprofil von Anna, 12-jährig. Der rote Pfeil markiert ihr chronologisches Alter. Die blau unterlegten Spalten zeigen ihr aktuelles Entwicklungsalter in den entsprechenden Bereichen.**

In Annas Entwicklungsprofil sind die expressive und rezeptive Sprache, das logisch-abstrakte Denken und das räumlich-figurale Vorstellungsvermögen für ihr Alter weit fortgeschritten. Deutliche Teilleistungsschwächen bestehen in Bezug auf das Lesen, Schrei-



ben sowie relativ gesehen auf das Rechnen. Zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen liegt eine Dissoziation von bis zu 6.5 Jahren. Die Abklärungen ihrer Lese- und Rechtschreibkompetenzen ergaben im Zusammenhang mit ihrer hohen Grundintelligenz die Diagnose einer Legasthenie.

Was hilft uns nun die genaue Erfassung der individuellen Eigenheiten eines Kindes in Form eines Entwicklungsprofils? Es veranschaulicht die Stärken und Schwächen in eindrücklicher Weise und lässt Vergleiche im Alltag zu. Wenn Eltern und Fachpersonen realisieren, dass Anna logisch denkt wie eine 16-Jährige jedoch liest und schreibt wie eine 10-Jährige können sie die Alltagsschwierigkeiten des Kindes und die Irritation seines Umfeldes besser nachvollziehen. Zugleich wird das Umfeld aufgefordert, sich auf die individuellen Bedürfnissen und Eigenheiten des Kindes einzustellen, vermehrt die Ressourcen hervorzuheben und Stärken zu fördern. Das Kind lernt seine Möglichkeiten auszuschöpfen, erfährt Selbstwirksamkeit und damit ein positives Selbstbild.

## Umwelt

Das Entwicklungsprofil alleine genügt nicht, um eine langfristige Veränderung des kindlichen Wohlbefindens und Selbstwertgefühls anzustossen. Hierfür hilft uns das Zürcher Fit Konzept (Largo, 2004). Es überprüft die Übereinstimmung zwischen dem Kind und seiner Umwelt in den für Largo wichtigen drei Hauptkomponenten: der Geborgenheit, der Zuwendung resp. sozialen Anerkennung und der Entwicklung und Leistung. Diese können von Kind zu Kind und in jedem Altersabschnitt eine unterschiedlich grosse Bedeutung haben. Wenn das Umfeld das kindliche Verhalten und die individuellen Möglichkeiten richtig einschätzt und im Umgang mit dem Kind das richtige Mass findet, so wird sich das Kind gut entwickeln sowie beziehungs- und leistungsfähig sein (Largo 2005).

## Annas Geschichte

*Geborgenheit:* Im familiären Umfeld erlebte Anna viel Vertrautheit und Nähe. Die Eltern konnten sich gut auf ihre Bedürfnisse einstellen. Der Schuleintritt erfolgte regulär und wurde durch Anna damals herbeigesehnt. Die ersten drei Schuljahre blieben ihr jedoch mehr-

heitlich in negativer Erinnerung, da die damalige Lehrperson zu wenig auf ihr Bedürfnis nach Anerkennung und Bestätigung eingehen konnte und Anna sich zu wenig angenommen fühlte. Dies änderte sich beim Übertritt in die Mittelstufe wo Anna zur neuen Lehrperson eine vertrauensvolle und stabile Beziehung aufbauen konnte.

*Soziale Akzeptanz:* Der Bereich soziale Anerkennung wurde von Anna durchwegs als positiv erinnert. Dies widerspiegelte sich in der Tatsache, dass sie jeweils gut in der Klasse integriert war und über ein gutes Netz an sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen verfügte. Anna wurde in der Klasse durch die Mitschüler unterstützt und getragen.

*Entwicklung und Leistung:* Nicht nur emotional sondern auch in Bezug auf ihre Leistung fühlte sich Anna in der Unterstufe nicht wahrgenommen. Der verzögerte Schriftspracherwerb brachte laufend negative Lernerfahrungen. Immer wieder wurde sie auf ihre Schwächen aufmerksam gemacht. Annas Eltern versuchten, sie im Bereich Lesen und Schreiben zusätzlich zu unterstützen, indem sie Anna dazu anhielten, mit computerunterstützten Lernprogrammen zu arbeiten. Zudem legten sie grossen Wert auf eine familiär lesefreundliche Atmosphäre, in der es auch gemeinsame Lesezeiten gab. Da ein Elternteil ebenfalls von einer Rechtschreibschwäche betroffen war, lernte Anna ihre Schwäche im familiären Umkreis zu akzeptieren und wurde angemessen durch die Eltern gefördert und nicht überfordert.

Erst in der Mittelstufe stellte die empathische Lehrperson auch ihre Begabungen vermehrt in den Vordergrund. Trotzdem erlebte Anna die integrative Förderung durch eine schulische Heilpädagogin als erneute Fokussierung auf ihre Defizite und als Wiederholung dessen, was sie im Schulunterricht fortwährend erlebt hatte – nämlich dass sie nicht genügt.

Gesamthaft beurteilt, sahen wir vor allem eine gute Übereinstimmung der Bedürfnisse und Möglichkeiten im Bereich Geborgenheit und sozialer Anerkennung aber weniger im Bereich Entwicklung und Leistung. Obwohl sie stets versuchte, auf ihre Stärken zu setzen und mit den Schwächen über die Runden zu kommen,

klafft ihr Entwicklungsprofil derart auseinander, dass sie stark verunsichert und frustriert war.

### Therapie/Beratung

Wie konnten wir diese Beratung/Therapie nun zum Abschluss bringen? Was brauchte das Mädchen, um fortan gestärkt und mit einem guten Selbstwertgefühl durchs Leben gehen zu können?

Wir setzten auf folgende Interventionen: Erstens galt es, Anna und ihren Eltern die Befunde des dissoziierten Entwicklungsprofils und des möglichen Mis-Fits zu erklären. Zweitens musste eine Lerntherapie ihre Stärken integrieren und ihr auf dieser Basis Lernstrategien und Lerntechniken beibringen, die sie im Schulalltag umsetzen und sich damit zeitlich entlasten konnte. Ressourcenorientiert Arbeiten heisst aber nicht, dass Defizite ausgeblendet werden. Auch an diesen Bereichen wird gearbeitet. Die Erfahrung zeigt, dass Training und Förderung dann wirksam sind, wenn beim Schüler eine eigene Motivation zur Veränderung besteht.

Anna brachte zu Beginn der Therapie eine gute intrinsische Motivation mit, wenn an Lernstrategien und -techniken gearbeitet wurde, die nicht im Zusammenhang mit Schulmaterialien oder Schulthemen standen. Falls doch Schulthemen gestreift wurden, dann nur in den von ihr gewählten Bereichen. Nach etwa  $\frac{3}{4}$  Jahren konnte sie zunehmend positive Lernerfahrungen machen, wurde selbstsicherer und offener und schaute dem Schulalltag gelassener entgegen.

Als dritte Intervention erschien es uns wichtig, alle Beteiligten an einen Tisch zu bringen und über die entwicklungspezifischen und individuellen Bedürfnisse von Anna und ihrem dissoziierten Entwicklungsprofil zu sprechen. Es wurde diskutiert, inwiefern und in welchen Bereichen Anpassungen durch das Umfeld vorgenommen werden können. Dabei wurde auch der Nachteilsausgleich thematisiert, ein wichtiges Instrument beim Ausgleich von behinderungsbedingten Erschwernissen resp. solch gravierenden Teilleistungsschwächen. Dabei müssen individuelle Hilfsmittel und Massnahmen ausgearbeitet werden, die den Schüler soweit möglich beim Erreichen der Lernziele unterstützen. Glockengiesser erläuterte in ihrem Referat an der Dyslexietagung (2012) die rechtlichen Grundlagen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten.

Konkret hiess dies bei Anna, dass sie bei gewissen schriftlichen Arbeiten vermehrt den Computer benutzen durfte, mehr Zeit oder Pausen bei Prüfungen erhielt und die Notenbewertung bei schriftlichen Arbeiten in zwei Bereiche aufgeteilt wurden, nämlich in «Inhalt» und «Rechtschreibung».

Wie viel von diesen Interventionen zu einer Verbesserung der Schulnoten beigetragen hat, ist schwer abzuschätzen. Wichtig erscheint uns vielmehr, dass sich ihr Wohlbefinden und Selbstwertgefühl positiv verändert haben.

Abschliessend ist zu bemerken, dass Anna ein durchwegs positives Beispiel darstellt. Wie die Praxis zeigt, gibt es auch andere Fallbeispiele. Grundlegend ist jeweils die Frage, in welchem Bereich der Fit noch nicht erreicht wurde, bei der Geborgenheit, der sozialen Akzeptanz oder im Bereich der Entwicklung/Leistung. Meist werden diese Gesichtspunkte in einer über einen längeren Zeitraum durchgeführten Beratung/Therapie detailliert exploriert und in kleinen Schritten verändert.

Wir versuchen mit unserem Ansatz eine möglichst gute Übereinstimmung zwischen den Möglichkeiten des Individuums und den Anforderungen des Umfelds zu erreichen. Eine ressourcenorientierte Vorgehensweise und die Fokussierung auf die psychischen, körperlichen und kognitiven Fertigkeiten ermöglichen auch Kindern mit einem stark dissoziierten Entwicklungsprofil, einen guten Selbstwert aufzubauen, sich stark zu fühlen und so optimale Voraussetzungen für ein erfülltes Leben zu erhalten.

### Literatur

- Glockengiesser, I. (2012). Nachteilsausgleich – rechtliche Grundlagen und praktische Umsetzung. In Bericht zur 16. Tagung der Verbandes Dyslexie Schweiz (Hrsg.), S. 78-83.
- Hewitt, J.P. (2005). The social construction of self-esteem. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (S. 217-224). New York: Oxford University Press.
- Jenni, O., Benz, C. und Latal, B. (2011). Das Entwicklungsprofil. *Pädiatrie up2date* 2011 (2). S. 199-228. Stuttgart: Georg Thieme Verlag
- Largo, R.H. (2004) *Kinderjahre*. München: Piper Verlag.
- Largo, R.H. und Jenni O.G. (2005) *Das Zürcher Fit-Konzept*. In *Familienendynamik, Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis*

und Forschung. Hrsg: Retzer A., Clement U. Fischer H.R., Heft 2, S. 111-127. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Seligman, Martin E.P. and Csikszentmihalyi, Mihaly (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55 (1): 5-14.

**Autorin**

Barbara Zweifel

Entwicklungspsychologin und Psychotherapeutin SBAP

Kinderspital Zürich

Entwicklungspädiatrie

Steinwiesstrasse 75, CH-8032 Zürich

b.zweifel@kispi.uzh.ch



Hansheini Fontanive

## «Toll, dass alle an mich geglaubt haben!» – ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn

**2008 startete die erste Fördergruppe, damals als Projekt ‚ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn‘ bezeichnet. Junge Migrantinnen und Migranten aus bildungsfernen Familien, welche die Sekundarstufe I im 9. Schuljahr (Niveau A) besuchen, sollten durch ein intensives Training so gefördert werden, dass sie erfolgreich die Aufnahmeprüfung in eine Mittelschule (Berufsmittelschule BMS oder Gymnasium) schaffen.**

**Der Beitrag zeigt die Hintergründe, die zum Programm ChagALL am Gymnasium Unterstrass in Zürich geführt haben, macht wichtige Aspekte zur Auswahl der Teilnehmenden, der Durchführung und der Evaluation des Programms transparent und nährt die Hoffnung, dass auch andernorts vergleichbare Projekte realisiert werden. Das massstabsetzende Programm ChagALL mit seiner stärkenorientierten Haltung zeigt ein gutes Beispiel zum Schwerpunktthema Positive Psychologie dieser Nummer von P&E.**

**«Quel bonheur que tous aient cru en mes capacités!» – ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn  
(Des chances équitables par des efforts d'apprentissage de l'apprentissage")**

*Le premier groupe d'encouragement a entamé ses activités en 2008, alors sous le nom de projet «ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn» (trad. approx. Des chances équitables par des efforts d'apprentissage de l'apprentissage»). Il est suggéré que de jeunes migrantes et migrants de niveau secondaire A, de familles sans tradition d'apprentissage, soient suivis et entraînés de la 1<sup>ère</sup> à la 9<sup>ème</sup> classe de manière suffisamment intensive pour leur permettre de réussir les examens de passage à l'école moyenne professionnelle ou au gymnase.*

*L'article montre les raisons à l'origine de la mise sur pied du «programme ChagALL» au Gymnase Unterstrass à Zurich, explique les principaux aspects de la sélection des participantes et participants, détaille la réalisation et l'évaluation du programme, et dit nourrir l'espoir que des projets comparables soient réalisés ailleurs à l'avenir. Le «programme ChagALL», qui vise à renforcer les côtés forts de l'intéressé/e, définit des normes en la matière. Il fournit un excellent exemple de Psychologie positive, le thème même de ce numéro de «P&E».*

*Mittwochnachmittag: Eine Gruppe von 13 Jugendlichen, 3 Jungen, 11 Mädchen, aus verschiedenen Erdteilen und Nationen bearbeiten selbständig eine Lernkontrolle im Fachbereich Mathematik. Die Jugendlichen arbeiten ruhig und konzentriert. Nur vereinzelt wird ein Mitschüler, eine Mitschülerin oder die Trainerin bei einem auftauchenden Problem um Rat gefragt.*

*Gewöhnlicher Schulalltag? Das könnte man auf den ersten Blick meinen. Die Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren stammen aus verschiedenen Klassen der Sekundarstufe I, Niveau A. Sie bilden die aktuelle Lerngruppe 2012/13 im Programm ChagALL. Die Gruppe trifft sich jeden Mittwochnachmittag und Samstagmorgen zum gemeinsamen Training.*

\*\*\*\*

### Was führte zum Programm ChagALL?

Die heutigen Schulen ‚Unterstrass, wo Werte Schule machen‘ werden seit 1869 vom Verein für das Evangelische Lehrerseminar Zürich getragen. Das Seminar sollte der ärmeren Bevölkerungsschicht eine höhere Schulbildung ermöglichen. Heute gliedert sich die Schule in mehrere Teile. Das Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich bildet Lehrpersonen für die Vorschul- und die Primarschulstufe aus, das Gymnasium Unterstrass ist ein Kurzzeitgymnasium mit musikischem Profil und neu auch mit dem Profil ‚Philosophie/Pädagogik/Psychologie‘. Dank kantonalen Stipendien und einem eigenen Stipendienfonds ist die Schule für alle Jugendlichen offen, unabhängig von den finanziellen Verhältnissen ihrer Eltern (2).

Laut dem Projektleiter von ChagALL, Stefan Marcec (3), gleichzeitig Lehrer am Gymnasium für Deutsch und Philosophie, wurde 2006/2007 eine Denkgruppe eingesetzt, die gleichsam zu den Wurzeln zurückkehren und überlegen sollte, wie die Schule ärmere Bevölkerungsschichten besser fördern könne? Dies vor dem Hintergrund, dass jugendliche Migrantinnen und Migranten nicht trennscharf den verschiedenen Begabungs- und Schultypen zugeordnet werden können. Migrantinnen und Migranten sind in den anspruchsvolleren Schultypen wie dem Gymnasium überdeutlich untervertreten, verglichen mit ihrem prozentualen Anteil an der Wohnbevölkerung.

Die Schule Unterstrass, die bereits im Logo ihre Haltung ‚Wo Werte Schule machen‘ zeigt, vertritt klar einen ressourcenorientierten Ansatz, was sich auch im Projekt ChagALL niederschlägt. Wegleitend sei: Was kann der Schüler, die Schülerin und was braucht er oder sie aufgrund der individuellen Ausgangsbedingungen? Die Schule und die Lehrpersonen vermitteln den Schülerinnen und Schülern: Wir glauben an dich und dein Können und wir unterstützen dich auf deinem Weg zum persönlichen Ziel!

2008 startete die erste Fördergruppe, damals als Projekt ‚ChagALL – Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn‘ bezeichnet. Junge Migrantinnen und Migranten aus bildungsfernen Familien, welche die Sekundarstufe I im 9. Schuljahr (Niveau A) (4) besuchen, sollten durch ein intensives Training so gefördert werden, dass sie erfolgreich die Aufnahmeprüfung

in eine Mittelschule (Berufsmittelschule BMS oder Gymnasium) schaffen.

Die jährlichen Kosten von gegen 100'000 Fr. für die Durchführung des Programms konnten in den ersten Jahren durch grosszügige Spenden namhafter Stiftungen gedeckt werden.

### Wer wird in das Projekt aufgenommen?

Um einen der jährlich jeweils 12 Plätze im Programm ergattern zu können, müssen verschiedenste Bedingungen erfüllt werden. Einerseits muss das Auswahlverfahren sicherstellen, dass die Jugendlichen, die ins Programm ChagALL aufgenommen werden wollen, tatsächlich aus einem bildungsfernen Migrationshintergrund (beide Elternteile Migranten) stammen und sich die Eltern finanziell keine familienexterne Zusatzförderung im Hinblick auf die Gymi-Prüfung leisten können. Andererseits sollten die Jugendlichen für das anstrengende Förderprogramm gut und ausdauernd motiviert sein und die notwendige Grundintelligenz für den längerfristigen Schulerfolg in einer Mittelschule mitbringen.

Das Auswahlverfahren erfolgt während des zweiten Semesters des 8. Schuljahres, so dass die neue Lerngruppe bis Ende Schuljahr zusammengestellt ist. Mit Beginn des neuen Schuljahres kann das Training aufgenommen werden. Für das Programm im Schuljahr 2012/2013 gingen insgesamt 51 Anmeldungen ein, was eine sehr strenge Selektion ermöglichte.

Das nachfolgend skizzierte, umfangreiche Aufnahmeverfahren – seit 2008 leicht modifiziert – wird von der Schule konsequent und ohne Kompromisse mit den folgenden Schritten durchgeführt. Nach Aussage des Programmleiters kommt niemand ins Programm, der nicht sämtliche Rekrutierungsschritte durchlaufen hat:

- **Empfehlungsschreiben** der Klassenlehrperson der 2. Sekundaklasse A. Daraus muss eindeutig hervorgehen, dass der/die Jugendliche motiviert arbeiten kann, gut begabt ist, jedoch wegen seines/ihrer Migrationshintergrundes nicht die entsprechenden Schulleistungen realisieren kann.
- **Schulzeugnisse** der Oberstufenjahre
- **Schriftliche Anmeldung** (Formular) durch die Eltern, u.a. mit Angabe des steuerbaren Einkommens.

Die Eltern unterschreiben zudem eine Erklärung, dass die persönlichen Daten keiner besonderen Geheimhaltung unterliegen.

- **Stellwerk 8** ermöglicht den Lernenden des 8. Schuljahres eine webbasierte, individuelle Standortbestimmung in den Bereichen Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik und Naturwissenschaften. Der Referenzrahmen basiert auf den Lehrplänen und Lehrmitteln der Deutschschweiz. Im Leistungsprofil werden die aktuellen Leistungen in Bezug auf den Referenzrahmen abgebildet. Die individuellen Stärken und Schwächen werden im Profil der überprüften Fachbereiche ersichtlich. Erfolgreiche Bewerber für ChagALL erzielen ein Gesamtergebnis nicht unter 400 Punkten (nach der Bewertungsskala von Stellwerk 8), allerdings vielfach mit individuellen Schwächen in den Sprachfächern.
- **Vorstellungsgespräch mit den Eltern** Beide Elternteile sollten dabei sein und müssen die Aufnahme ihres Kindes ins Programm eindeutig unterstützen. Eine hohe Eigenmotivation des Sohnes, der Tochter sollte nachgewiesen werden können.
- **Assessment mit den Jugendlichen** Dieses Jahr wurden schliesslich 30 Jugendliche zum Auswahlverfahren zugelassen. In einem ausführlichen Motivations schreiben führen die Jugendlichen an, welche schulischen Bereiche ihnen besonders liegen, wo sie erfolgreich sind, weshalb sie sich für ChagAll angemeldet haben und was sie für Zukunftspläne haben. Ergänzend werden mit allen Bewerberinnen und Bewerber folgende Testverfahren durchgeführt: CFT 20-R; erfasst die allgemeine Grundintelligenz (general fluid ability, nach Cattell) SELLMO, Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation
- **Gespräch mit dem Jugendlichen**, worin ihm der Zulassungs- oder Ablehnungsentscheid mitgeteilt wird. Kann der oder die Jugendliche nicht ins Programm aufgenommen werden, findet eine Diskussion über mögliche Alternativen statt.

In der Regel werden insgesamt 12 Jugendliche für jeweils einen ganzen Schuljahreszyklus ins Programm ChagALL aufgenommen, im laufenden Schuljahr sind es 13 Jugendliche. In einer Gruppe sind mal die Mäd-

chen übervertreten, mal die Knaben, ein andermal ist das Geschlechterverhältnis etwa ausgeglichen. Die Jugendlichen in den bisherigen Lerngruppen stammten aus nicht weniger als 26 verschiedenen Ländern.

### Zur Rolle der Eltern

Nebst ihrem Migrationshintergrund müssen die Eltern der Schulbildung ihrer Kinder gegenüber positiv eingestellt sein und diese im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen. Kann der Sohn oder die Tochter ins Programm aufgenommen werden, wird mit den Eltern ein Vertrag abgeschlossen.

### Zu den Inhalten des Programms und den Trainerinnen und Trainer

Im Programm ChagALL liegen die Förderschwerpunkte in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik. Ergänzend findet auch eine Stärkung des Selbstmanagements mithilfe des ‚ZRM® Das Zürcher Ressourcenmodell, Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten‘ statt.

Immer zwei Lehrpersonen, eine aus der Sekundarstufe I und eine aus dem Gymnasium, übernehmen die Förderung der Jugendlichen in einem der Schwerpunktfächer. Diese Kombination der Trainerinnen und Trainer hat sich sehr bewährt. Sie ermöglicht eine gute Passung der Inhalte und Ansprüche zwischen den beiden Schultypen Sekundar- und Mittelschule.

Im Programm ChagALL werden die Lehrpersonen Trainerinnen oder Trainer genannt, was unterstreichen soll, dass sie insbesondere die Eigenaktivitäten der Burschen und Mädchen gezielt unterstützen sollen. Die Lernplanung erfolgt individuell, aufgrund der spezifischen Bedürfnisse des jeweiligen Schülers oder der jeweiligen Schülerin.

### Auswirkungen auf den Schulalltag

Nach den Beobachtungen des Programmleiters zeigen sich bei den aufgenommenen Jugendlichen eine Reihe positiver Nebenwirkungen, so z.B.:

- steigende Schulleistungen im regulären Unterricht
  - eine gefestigte Selbstsicherheit
  - ein gestärktes Selbstvertrauen.
- Die Jugendlichen können zu eigentlichen Vorbildern hinsichtlich des schulischen Lernens werden.

## Nachbetreuung

Die Unterstützung geht über das eigentliche Trainingsjahr im Programm ChagALL hinaus. Hat der/die Jugendliche die Aufnahmeprüfung in eine Mittelschule erfolgreich bestanden, bietet ChagALL eine Nachbetreuung jeweils am Samstagvormittag an. Aufgaben können erledigt werden, und es finden regelmässig betreuende Gespräche statt.

## Wunsch nach einer Evaluation

Die Schule Gymnasium Unterstrass selber, natürlich auch die das Programm finanzierenden Stiftungen, waren nach vier Durchführungen des Programms ChagALL sehr an einer externen Evaluation interessiert. Die Wirksamkeit sollte nachgewiesen, allfällige Schwachstellen entdeckt und die sich daraus ergebenden Konsequenzen diskutiert werden.

## Externe Evaluation des Programms ChagALL

Das **Institut für Bildungsevaluation** der Universität Zürich hat das Programm ChagALL – Chancengerechtigkeit durch die Arbeit an der Lernlaufbahn während des Schuljahres 2011/2012 eingehend analysiert und im Februar 2012 einen Evaluationsbericht (5) publiziert. Der Bericht ist gut lesbar und enthält eine Reihe wichtiger Hinweise, was das Erfolgsgeheimnis von ChagALL ausmacht. Die nachfolgenden Ausführungen sind diesem Evaluationsbericht entnommen worden.

Dazu einige ausgewählte Aspekte:

- Die durchschnittliche Grundintelligenz der Jugendlichen liegt über dem Durchschnitt Gleichaltriger.
- Die Sprachkompetenz in Deutsch ist das grösste Hindernis im Hinblick auf den Übertritt in eine Mittelschule.
- Die Lernzielorientierung (im SELLMO) ist deutlich höher als in der vergleichbaren Altersgruppe.
- Die motivationalen Voraussetzungen der Jugendlichen sind sehr positiv zu beurteilen.
- Die Bildungsaspiration der Eltern ist gross.
- Die Lehrpersonen der Herkunftsklassen unterstützen das Programm ChagALL.
- Das Selbstmanagement-Training (ZRM®) wird von den Jugendlichen als hilfreich eingeschätzt.
- Das Vermitteln von Lernstrategien wird von den Jugendlichen positiv erwähnt.

- Die schulischen Leistungen konnten während des Programms gesteigert werden.
- Die Erfolgsquote, gemessen an den erfolgreichen Übertritten in eine Mittelschule, konnte – nicht zu letzt dank den Anpassungen im Aufnahmeverfahren – gesteigert werden und liegt laut dem Evaluationsbericht bei 63% (6).
- Knaben, die bei ChagALL mitmachen, bestehen prozentual häufiger eine Aufnahmeprüfung als die Mädchen im Programm.
- Erfolgreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer verfügen über höhere kognitive Grundfähigkeiten bereits vor dem Training, sowie über höhere schulische Leistungen.
- Zurzeit besuchen rund 95% der Schülerinnen und Schüler, die eine Aufnahmeprüfung erfolgreich bestanden haben, eine Mittelschule.

Im Evaluationsbericht zum Programm ChagALL werden u.a. folgende **Erfolgskriterien** erwähnt:

- Das individuell ausgerichtete Angebot, das auf eine optimale Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen und den Anforderungen im Unterricht ausgerichtet ist.
- Die Fokussierung auf ein gemeinsames Ziel.
- Klare und systematische Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler.
- Das diagnostische und formativ evaluierende Vorgehen gehört zu den wirksamsten Merkmalen des Unterrichts.
- Das klare Ziel und die Tatsache, dass wir es **jedem von diesen Schülern zutrauen** (Hervorhebung durch HF), dass er oder sie es kann, ist ein wesentlicher Teil des Erfolgs (7).
- ChagALL löst einen positiven Kreislauf aus: Die Schüler wenden mehr Zeit fürs Lernen auf, sie erreichen bessere Schulleistungen und sind daher besser motiviert. Das Engagement der Jugendlichen wird durch zusätzliche Unterstützung durch die Eltern und Lehrpersonen honoriert.
- Dieser positive Kreislauf wird durch den Klassenkontext beziehungsweise durch das leistungsfreundliche Klima im Trainingsprogramm unterstützt. Hier ist man nicht uncool, wenn man lernt (8).
- ChagALL richtet sich an besonders motivierte Jugendliche.



### Fazit zu den Erfolgskriterien

«Die Trainerinnen und Trainer kennen die fachlichen Voraussetzungen (...) des Gymnasiums, sie wissen, dass die Erwartungen dementsprechend hoch zu stecken sind, sie trauen den Jugendlichen den Erfolg zu, verlangen aber ausserordentlich viel, sie gehen diagnostisch vor und pflegen eine systematische Feedbackkultur, sie unterstützen und teilen ihre Erwartungen klar und unmissverständlich mit und sie glauben an die Jugendlichen» (9).

«Klare Zielorientierung, hohe Erwartungen von Trainerinnen und Trainern, Individualisierung durch Passung des Förderangebotes an die individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen sowie optimaler fachlicher Kontext beziehungsweise Klassenkontext, werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern offensichtlich wahrgenommen und führen in der Regel auch zu den notwendigen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen» (10).

### Folgen des Evaluationsberichtes

Der durchgängig sehr erfreuliche Befund der Evaluation des Programms ChagALL durch das Institut für Bildungsevaluation führt laut Stefan Marcec dazu, dass der Kanton Zürich das Programm für die kommenden vier Jahre finanziert.

Das Gymnasium Unterstrass hofft, dass ihr Programm ChagALL Schule macht und künftig vergleichbare Programme an möglichst vielen Mittelschulen installiert werden.

Das Programm ChagALL zeigt eindrücklich, wie eine klare, fordernde, fachlich kompetente, jedoch jederzeit wohlwollend unterstützende, stärkenorientierte Haltung der Trainerinnen und Trainer, auf dem Hintergrund eines umsichtig konzipierten und konsequent gehandhabten Konzeptes, begabte jugendliche Migranten mit Handicaps in den sprachdominierten Schulleistungsfächern an den erfolgreichen Besuch einer Mittelschule heranführen kann. Dies allerdings bei einer strikten Minimierung sogenannter schlechter Risiken. Hoffentlich werden an weiteren Schulen vergleichbare Programme installiert.

\*\*\*\*

*Mittlerweile ist eine gute Stunde vergangen. Die Lerngruppe ist an diesem Mittwochnachmittag merklich lebendiger geworden. Die Schülerinnen und Schüler führen mit den Nachbarn leise Diskussionen, gehen im Zimmer umher oder fragen die Trainerin bei Unklarheiten um Unterstützung. Schliesslich wird die Hausaufgabe für den kommenden Trainingsmorgen erklärt: Alle bearbeiten bis Samstagmorgen eine der ausgeteilten Gymi-Übertrittsprüfungen in Mathematik. Und schon übernimmt die Französischlehrerin das Zepter. Gewöhnlicher Schulalltag? Nicht ganz!*

### Anmerkungen/Quellangaben

- (1) Unterstrass.edu Wo werte Schule machen. Jahresbericht 2011/2012, Seite 16. Aussage einer ehemaligen Schülerin im Programm ChagALL.
- (2) Unterstrass.edu Wo Werte Schule machen. Jahresbericht 2011/2012. Seite 7.
- (3) Stefan Marcec hat selber einen Migrationshintergrund; seine Eltern sind aus Slowenien in die Schweiz gekommen. Er hat sich freundlicherweise für ein längeres Interview für P&E zur Verfügung gestellt. Herzlichen Dank.
- (4) Bei der ersten Durchführung des Programms wurden auch einzelnen Jugendliche aus dem Niveau B aufgenommen.
- (5) Moser U. / Berger S. (2012). Evaluation des Programms ChagALL. Evaluation des Programms ChagALL. Evaluation des Programms ChagALL. Evaluation des Programms ChagALL. Evaluation des Programms ChagALL. Dieser Evaluationsbericht kann heruntergeladen werden unter: [www.ibe.uzh/Publikationen](http://www.ibe.uzh/Publikationen)
- (6) Laut dem Programmleiter liegt die Erfolgsquote aktuell bereits bei gegen 80%.
- (7) Evaluationsbericht, Seite 29.
- (8) Evaluationsbericht, Seite 31. Aussage einer Trainerin, eines Trainers.
- (9) Evaluationsbericht, Seite 36.
- (10) Evaluationsbericht, Seite 33.



MATTIELLO



Christoph Eichhorn

## Wie Schulpsychologen/innen von Classroom-Management-Expertise profitieren

**Classroom-Management gilt als Hauptqualitätsmerkmal guten Unterrichts. Es legt Wert auf gute Beziehungen zwischen Lehrperson und Schülern, auf ein gutes Klassenklima und dass es im Unterricht rund läuft. Seine Stärke ist seine präventive Ausrichtung, die es Schulpsychologen und Lehrpersonen ermöglicht, aus einem beinahe unendlich grossen Repertoire unterschiedlicher Tools auszuwählen. Der Beitrag skizziert einige davon, die sich in der schulpsychologischen Praxis besonders bewährt haben. Er kann aber die Komplexität des Themas aus Platzgründen nur andeuten.**

### ***Utilité de la maîtrise du classroom-management pour les psychologues scolaires***

*La gestion de la classe («classroom-management») est considérée comme le critère de qualité majeur de l'enseignement. Elle insiste sur l'importance de bonnes relations entre les enseignants/es et les élèves, d'un climat de classe positif et d'un déroulement harmonieux de l'enseignement. Le grand atout du classroom-management réside dans son orientation préventive permettant aux psychologues scolaires et au personnel enseignant de choisir judicieusement leurs instruments dans un répertoire pratiquement illimité. L'article en décrit quelques-uns ayant fait*

*particulièrement leurs preuves dans la pratique de la psychologie scolaire.*

### **Einleitung**

Einige Lehrpersonen haben Sie um Beratung gebeten. Sie vereinbaren gemeinsam, dass Sie einen Besuch im Klassenzimmer machen. Dabei machen Sie folgende Beobachtungen:

Fallvignette 1: Frau Schneider muss kurz ihr Klassenzimmer verlassen, weil der Schulleiter sie sprechen möchte. Als sie zurückkommt, weint Carla, eine ihrer Schülerinnen. Auf die Frage ihrer Lehrerin, was geschehen sei, sagt Carla: «Luigi hat mir das Heft zerrissen». Als die Lehrerin daraufhin Luigi anspricht, sagt dieser: «Carla hat mir die Zunge rausgestreckt.» Im Nachgespräch fragt Sie diese Lehrerin: «Was soll ich denn in einer solchen Situation tun?»

Fallvignette 2: Herr Gmünder schreibt für einige Zeit Notizen an die Tafel. Sie beobachten, dass die Klasse allmählich lauter wird. Der Lehrer dreht sich um und ermahnt einen Schüler, der in der Vergangenheit schon häufig gestört hat – dieses Mal aber nicht. Im Nachgespräch sagt Ihnen der Lehrer: «Ich muss doch erwarten können, dass die Klasse für fünf Minuten, während denen ich an die Tafel schreibe, ruhig ist». Was könnten Sie der Lehrer raten, damit es zu solchen Situationen in Zukunft gar nicht mehr kommt?

Fallvignette 3. Die Schüler von Frau Capol wechseln vom Sitzkreis an den Platz. Sie sehen, dass dabei einige noch ein wenig im Klassenzimmer umherschweifen. Einer der Schüler, Luigi, kommt am Tisch eines Mitschülers vorbei. Er ergreift dessen Radiergummi und wirft ihn in die Luft. Der betroffene Mitschüler protestiert sofort. In der Klasse entsteht grosse Unruhe. Frau Capol ermahnt die Schüler und gibt Luigi eine Strafarbeit. Später sagt Frau Capol zu Ihnen: «Ich weiss nicht, was ich mit Luigi noch tun soll. Ich hab ihm schon so viel Strafarbeiten gegeben, alles hat bisher nichts genutzt.»

Derartige Situationen sind Alltag in der Lehrerberatung. Fast immer sind sie dafür verantwortlich, dass

Unruhe im Klassenzimmer herrscht, die Schüler wenig mit ihrem Lehrer kooperieren und der Lehrer dann dazu neigt, diese Schüler als «verhaltensschwierig» beim Schulpsychologen anzumelden.

Bei Klassenbesuchen zeigt sich dann aber dem in Classroom-Management geschulten Beobachter fast immer, dass die Lehrperson, natürlich ungewollt, selbst Anteil an den Problemen des Schülers hat. Wenn Schulpsychologen durch die Kenntnis von Classroom-Management in der Lage sind, Lehrpersonen hier Unterstützung anzubieten, profitieren alle davon. Die Lehrperson, der Schüler und schliesslich sogar die ganze Klasse. Aber auch der Schulpsychologe: Er gewinnt an Ansehen als Experte für komplexe Situationen. Und die werden in Zukunft immer stärker auf Schulen zukommen.

### Die Vorteile von Classroom-Management

Guter Unterricht stellt an den Lehrer extrem hohe Anforderungen. Er steht vor einer Gruppe von Kindern mit völlig unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und kulturellem Hintergrund. Aus dieser heterogenen Gruppe soll er eine Klasse formen, sie nach und nach mit akademischen Fertigkeiten vertraut machen und ihr auch noch die Grundlagen des sozialen Umgangs miteinander beibringen.

Voraussetzung dafür ist nicht nur, dass der Lehrer ein Herz für Kinder hat, sondern dass er darüber hinaus in der Lage ist, seine Klasse gut zu führen. Dabei ist Classroom-Management der zentrale Baustein. Es zielt darauf ab,

- Dass es zu solchen Vorfällen, wie den oben beschriebenen, gleich gar nicht kommt,
- Dass die Schüler aktiviert und mit Lernen beschäftigt sind,
- Dass die Lehrperson zu ihren Schülern eine gute Beziehung hat,
- Dass im Klassenzimmer ein gutes Klima entsteht,
- Dass der Unterricht an den Bedürfnissen der Schüler anknüpft,
- Dass Störungen, sofern sie auftreten, klein bleiben.

Classroom-Management es ist eines der Hauptqualitätsmerkmale guten Unterrichts (Helmke (2003) und Hattie (2009). Das leuchtet schnell ein. Solange im

Klassenzimmer Unruhe vorherrscht, können die Schüler auch nicht wirklich gut lernen. Classroom-Management versetzt Lehrpersonen in die Lage, ihren Unterricht so zu organisieren, dass es im Klassenzimmer rund läuft und selten Disziplinprobleme auftreten.

Damit leistet es einen wichtigen Beitrag zur Lehrergesundheit. Denn Disziplinprobleme im Klassenzimmer sind für viele Lehrpersonen sehr belastend (Schaarschmidt und Kieschke, 2007). Und oft genug Grund dafür, dass Lehrpersonen aus dem Beruf ausscheiden.

### Die Classroom-Management-Philosophie

Saskia stand schon länger im Fokus ihrer Lehrer der 7. Klasse. Sie störte immer wieder den Unterricht, widersprach ihnen offen und ihre angespannt-aggressive Art führte immer wieder zu Spannungen und Konflikten im Klassenzimmer.

In der Klassenkonferenz berieten ihre Lehrpersonen über das weitere Vorgehen. Schnell war man sich darüber einig, dass es jetzt klare Sanktionen bräuchte. Und die reichten von Ermahnungen, Entzug von Privilegien, wie die Nutzung des Internets, Gesprächen mit ihr, Strafarbeiten, mündliche Information an die Eltern, Gespräche mit ihr und ihren Eltern.

Natürlich sind diese Vorschläge sinnvoll. Und natürlich braucht jede Schule und jede Lehrperson ein System abgestufter Konsequenzen, wenn Schüler sich an vereinbarte Regeln nicht halten. Dennoch: Alle Vorschläge dieser Lehrerkonferenz zielen einzig und allein darauf ab, zu reagieren, **nachdem** Saskia gestört hat.

Im Fokus von Classroom-Management steht aber genau das Gegenteil. Nämlich zu überlegen, was man tun kann, **bevor** es zu störendem Verhalten kommt.

Die Reaktion von Saskias Lehrpersonen ist allerdings ganz normal. Denn unter Druck verengt sich unser Denken. Für viele Lehrpersonen wirken Konsequenzen dann wie eine einfache Lösung, mit der man komplexe Situationen scheinbar elegant in den Griff bekommen kann. Andere Möglichkeiten kommen ihnen viel weniger in den Sinn.

Sicher wollen Saskias Lehrer, dass sich die Situation bessert. Sicher wünschen sie, dass Saskia lernt, sich angemessen zu verhalten. Aber mit dem Fokus auf die negativen Konsequenzen beschneiden sie sich, natürlich ungewollt, zahlreicher anderer Möglichkeiten. Beispielsweise all derer, die sie im Vorfeld, bevor Saskia stört, einsetzen könnten. Und genau das ist ein zentraler Teil von Classroom-Management.

Noch ein weiterer Aspekt ist bei unserem Fallbeispiel auffällig. Saskias Lehrpersonen entwickeln zwar eine Vielzahl an Konsequenzen – aber nur negative. Und keine einzige Positive. Bei Classroom-Management stehen aber die positiven Konsequenzen gegenüber negativen klar im Vordergrund. Es legt den Schwerpunkt darauf, angemessenes Verhalten durch Lob und Anerkennung zu fördern. Und weniger darauf, unangemessenes Verhalten mit negativen Konsequenzen zu bestrafen (Eichhorn, 2013)

### Positives Verhalten der Schüler hervorheben

Streit, unsoziales und unangemessenes Verhalten von Schülern fällt jeder Lehrperson auf. Die Gefahr dabei ist, in eine negative mentale Spirale zu geraten, die die Aufmerksamkeit der Lehrperson genau auf diese Vorkommnisse lenkt. Das kann folgende Konsequenzen haben:

- Der Lehrperson springen diese negativen Ereignisse noch mehr ins Auge
- Sie übersieht positives Verhalten der Schüler wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft aber auch gutes Lernen usw.
- In der Folge kritisiert die Lehrperson noch mehr.

Die Folgen davon beschreiben Bennet and Sminalich (1995):

- In Klassen, in denen die Lehrperson Schülerstörungen vorbeugt, werden 1 – 3,5% der Unterrichtszeit auf Disziplinierung verwendet.
- In Klassen, in denen die Lehrperson auf Störungen reagiert, werden 7 – 18,5% der Unterrichtszeit auf Disziplinierung verwendet. Bei einer 12-jährigen Schulzeit hätten die Schüler der ersten Klasse rund 2 Jahre mehr Unterrichtszeit als die der zweiten Klasse.

Und wie könnte die Lehrerin von Saskia reagieren? Indem sie zum Beispiel zu ihr sagt:

- «Schön, Saskia, wie du in der Partnerarbeit Mario zugehört hast, als der etwas erklärte. Freut mich.»
- «Toll wie es dir heute gelungen ist, Saskia, ruhig zu bleiben, als sich Murat kritisch über deine neue Bluse geäußert hat. Das war echt souverän. Ich bin stolz auf dich.»

Oft beginnt dann sogar die Lehrperson, ihre Schülerin in etwas positiverem Licht zu sehen. Und damit ändert sich auch ihre Einstellung gegenüber ihrer Schülerin.

Stellen Sie sich jetzt bitte kurz vor, alle Lehrer und Lehrerinnen, die Saskia unterrichten, würden diesem Beispiel folgen. Könnte nicht allein schon diese Massnahme Saskias «Verhaltensprobleme» deutlich reduzieren? Und würde das nicht auch automatisch die Beziehung zwischen Saskia und ihren Lehrern verbessern? Und würde das nicht auch Saskias Kooperationsbereitschaft fördern. Und hätte dann nicht auch Saskias Lehrerin die Chance, ihr durch hilfreiche Einzelgespräche zur Seite zu stehen? Um damit vielleicht sogar Saskias drohenden Ausschluss aus der Klasse zu verhindern?

Diese Fragen zeigen, dass sich das Potential von Classroom-Management potenziert, wenn es zur Sache der gesamten Schule wird (siehe dazu auch Brüning 2012).

### Vorbereitung, Vorbereitung, Vorbereitung

Gehen wir einen Schritt zurück, nämlich zum Beginn eines neuen Schuljahres. Für Classroom-Management-Experten ist längst klar, dass sich in der Zeit vor dem ersten Unterrichtstag und während den ersten Unterrichtswochen entscheidet, ob es während des kommenden Schuljahres in der Klasse rund läuft oder nicht. In Bezug auf Prioritäten-Management in der Schule bedeutet das, dass Classroom-Management in diesen beiden Phasen gegenüber der Stoffvermittlung Vorrang hat. Das bedeutet natürlich nicht, dass die Lehrerin während der ersten Unterrichtswochen keinen Stoff vermitteln soll, aber dass sie ihren Schwerpunkt auf Aspekte setzt, wie

- Beziehungsaufbau – vor allem zu den «schwierigen» Schülern

- Förderung des Klassenklimas
- Einüben von Ritualen, festlegen von Klassenregeln
- Elternarbeit – vor allem zu «schwierigen» und kritischen Eltern (Eichhorn, 2011).

Ziel von Classroom-Management ist, dass der Unterricht vom ersten Schultag an rund läuft. Das hat folgende Vorteile:

- störendes Verhalten der Schüler schleicht sich schon gar nicht ein
- die Lehrperson muss weniger eingreifen und gefährdet damit weniger ihre Beziehung zu ihren Schülern.

Das gelingt allerdings nur, wenn sich die Lehrperson im Vorfeld umfassend über ihre zukünftigen Schüler und natürlich auch über die Klassendynamik ihrer zukünftigen Klasse informiert.

### Vorinformationen einholen

Fünfte Klasse, erste Lektion Deutsch: Fabian hatte bereits ab Mitte der zweiten Klasse grössere Schwierigkeiten, den Anforderungen im Mathematikunterricht nachzukommen. Als Herr Frings Fabian das erste Mal dran nimmt, gibt dieser eine falsche Antwort. Und auch beim zweiten und dritten Mal hat er kein Glück: Wieder falsch. Ist es da ein Wunder, wenn Fabian bereits während der ersten Lektion innerlich abschaltet und an seinen Fähigkeiten zweifelt? Herr Frings hatte keinen besonderen Wert beim Einholen von Vorinformationen in Bezug auf die Schüler seiner Klasse gelegt. Er wusste zwar, dass Fabian ein schwacher Schüler war, aber mehr auch nicht. Zufällig nahm er ihn halt an diesem Vormittag dreimal dran – und leider war das Ergebnis immer falsch. «Stimmt also», dachte er, «Fabian ist wirklich sehr schwach».

Wie hätte er anders vorgehen können? Stellen wir uns einmal vor, Herr Frings hätte die erste Mathematiklektion speziell auch auf Fabians Schwäche bezogen vorbereitet. Und sich Aufgaben überlegt, die Fabian hätte bewältigen können. Stellen wir uns vor, Fabian hätte drei korrekte Antworten in dieser Lektion gegeben. Und jedes Mal hätte Herr Frings positiv und zugewendet reagiert. Wie wäre Fabian dann nach Hause gegangen?

Das Beispiel zeigt, wie anspruchsvoll es ist, wirklich gut zu unterrichten.

### Positive Vorinformationen zur Beziehungsgestaltung zu den Schülern nutzen

Wenn es darum geht, sich vor dem Zusammentreffen mit den Schülern der neuen Klasse sich ein Bild über diese zu machen, sind viele Lehrpersonen skeptisch. Sie befürchten, dass sie dadurch ein negatives Bild ihrer zukünftigen Schüler bekommen würden, welches sie daran hindert, unvoreingenommen auf diese zuzugehen.

Darum sind gerade positive Informationen über die zukünftigen Schüler, deren Eltern und die Klassendynamik so wichtig.

Die Vorteile sind:

- All diese Informationen sind für den Lehrer wertvolle Anknüpfungspunkte zur Beziehungsgestaltung mit seinen Schülern
- Der Fokus aufs Positive generiert bei den Lehrpersonen eine positiv-optimistische Haltung. Diese strahlt auf die Schüler aus.

Wenn aber eine Lehrperson mit der Einstellung, «oh Gott, was hab ich da nur für eine chaotische Klasse bekommen» vor ihre Schüler tritt, dann ist es nicht erstaunlich, wenn sich daraus ein problematisches Schuljahr entwickelt. Für alle.

Wichtige Aspekte in Bezug auf Vorinformationen über die zukünftigen Schüler, sind beispielsweise:

- Informationen über Klassenregeln, Rituale und alles, was sich beim Vorlehrer bewährt hat
- Informationen, die der Lehrperson, die die Klasse übernimmt, dabei helfen, zu ihren zukünftigen Schülern eine gute Beziehung aufzubauen, wie z.B. deren Hobbies, Vorlieben, Stärken, oder wie zum Beispiel ein Schüler eine Lernkrise bewältigt hat usw.
- Informationen über die Eltern, z.B. welche Eltern
  - welche positiven Seiten haben auch die „schwierigen“ Eltern, zum Beispiel, indem sie an der Entwicklung ihres Kindes in der Schule Anteil nehmen möchten. Oder kognitive Umdeutungen «schwierigen» Elternverhaltens, wie z.B. statt, «Eltern, die

sich nicht kümmern» «Eltern, die aus Unsicherheit den Kontakt zur Lehrperson vermeiden»

- sind kooperativ

Aber auch: Welche Eltern

- weisen einen Migrationshintergrund auf und können ihr Kind schulisch nicht unterstützen,
- welche stehen der Schule und den Lehrpersonen kritisch gegenüber
- welche sind kooperativ

– Informationen über die Klassendynamik

- Was läuft in der Klasse gut; was könnte die neue Lehrperson, aus Sicht des die Klasse abgebenden Lehrers, weiter führen
- Was sind soziale Kompetenzen und Stärken der Klasse

Aber auch:

- Gibt es verfeindete Gruppen
- Gibt es Aussenseiter
- Wie ist die Kohäsion (Zusammenhalt) zwischen den Schülern?

– Informationen über die Leistungsaspekte der Schüler, wie

- Über welche Stärken und Schwächen verfügen die Einzelnen

Aber auch:

- Welche Schüler weisen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache auf
- Welche brauchen eine enge Begleitung
- Wie ist die Lern- und Arbeitshaltung der einzelnen Schüler, ihre Ausdauer, ihre Frustrationstoleranz; ihre Motivation in Bezug auf das jeweilige Fach
- Welche Schüler haben eine lange schulische Misserfolgsgeschichte und weisen ein negatives schulisches Selbstbild auf

– Informationen über soziale Aspekte der Schüler, wie

- Welche Schüler sind hilfsbereit oder haben eine gute soziale Ader

Aber auch:

- Welche weisen eine aggressive Grundstimmung auf oder verhalten sich häufig «oppositionell» oder gar «feindselig»?

- Welchen fällt es langfristig schwer, Regeln einzuhalten. Welche Unterstützung bräuchten sie, um es doch zu schaffen?

All diese Informationen ermöglichen der Lehrkraft, ihr Klassenzimmer angemessen einzurichten und ihren Unterricht von der ersten Lektion an gezielt auf die Stärken ihrer Schüler abzustimmen, und an deren Lernstand anzukoppeln. Damit gibt sie auch schwachen Schülern eine Chance: Nämlich mit Erfolgserlebnissen zu starten (Eichhorn, von Suchodoletz, 2013).

### **Grundlage guten Classroom-Managements ist die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer**

Jeder Schüler muss täglich unendlich viele Dinge tun, die ihm sein Lehrer aufträgt; dazu muss er seine aktuellen Wünsche und Bedürfnisse zurückstellen. Dazu ist er umso eher bereit, je besser seine Beziehung zum Lehrer ist. Damit eine gute Beziehung zum Lehrer entstehen kann, muss sich ein Schüler als Mensch angenommen fühlen. Unterricht ist nie allein Wissensvermittlung – vielmehr ist er in erster Linie Beziehung (Glasser 1972).

»When you look at truly effective teachers, you will find caring, warm and lovable people« (Wong & Wong 2004).

### **Schüler lernen besser, wenn sie ihren Lehrer mögen**

Natürlich sind gute Beziehungen das Fundament guten Unterrichts. Wie wichtig das fürs Lernen ist, zeigen zahlreiche Studien. So belegt eine Untersuchung aus den Niederlanden, dass Schüler, die unterstützende Beziehungen in der Schule erleben, eine positivere Einstellung zum Lernen haben, sich für den Lernstoff mehr interessieren und mehr Eigeninitiative zeigen.

Eine Studie aus Berlin zeigt, dass je positiver die Schüler ihr Verhältnis zu ihrem Lehrer beschreiben, desto grösser ist ihr Interesse am jeweiligen Fach ist. Befragt wurden 500 Schüler im Alter von 12 bis 16 Jahren.

Gute Beziehungen fördern positive Emotionen. Und wie wichtig diese sind, zeigen uns die Studien von Barbara Fredrickson über positive Emotionen. Einige



der wichtigsten Vorteile positiver Emotionen sind, dass sie kommunikativer, kreativer machen, Motivation, die Energie und Einsatzbereitschaft fördern und damit Basisvariablen des Lernprozesses unterstützen.

### **Gute Beziehungen zu den Schülern – auch zum Vorteil des Lehrers**

Die Qualität der Lehrer-Schüler Beziehung ist nicht nur für die Schüler wichtig – auch für die Lehrperson. Denn je besser die Beziehung, desto höher die berufliche Befriedigung. Und das wiederum hilft, die Belastungen dieses anspruchsvollen Berufs besser zu bewältigen.

Es ist durchaus legitim, sich als Lehrperson auch deshalb um gute Beziehungen zu seinen Schülern bemühen, weil sie selbst davon profitiert.

Und so geht Herr Streibert vor:

Für Herrn Streibert ist es bei jeder neuen Klasse wichtig, sich sofort um eine gute Beziehung zu seinen Schülern zu bemühen. Vor allem zu jenen, die ihm als besonders «schwierig» bekannt waren. So geht er vor:

- Er stellt sich zu Beginn der ersten Stunde seinen Schülern vor – und berichtet dabei auch von sich als Mensch, von seinen Hobbys, seiner Familie, warum er Lehrer geworden ist und was ihm an seinem Beruf gefällt.
- Die meisten Schüler sind ihm spontan sympathisch – aber immer gibt es einige, zu denen er nicht so leicht einen guten Draht findet. Gerade bei diesen Schülern macht er sich ganz besonders auf die, wie er sagt, «Entdeckungsreise ihrer guten Seiten». Dazu bespricht er sich mit deren Vorlehrern, weil diese oft bestimmte positive Seiten an diesen Schülern entdeckt haben, die ihm selbst entgangen sind.
- Er notiert die positiven Seiten und Stärken auf einer Extra-Karte.
- Er nimmt sich vor, gerade bei diesen Schülern auf die ganz kleinen positiven Schritte in die richtige Richtung zu achten und sie dem Schüler mitzuteilen.
- Vor allem während den ersten Unterrichtstagen bemüht er sich um zwei bis drei kurze freundliche Kontakte pro Tag. Nicht nur vor der Klasse, sondern auch im ganz kurzen Einzelkontakt, z.B. vor allem, wenn der Schüler die Klasse betrifft. Denn dann fällt es ihm viel leichter auf seinen Schüler zuzugehen,

als am Schluss der Stunde, wenn er sich vielleicht gerade über ihn geärgert hat.

- Aber er legt auch grossen Wert auf einen freundlichen und kurzen Kontakt beim Abschied.
- Er fragt den Schüler nach dessen Hobbys und trägt sie sich auf der Extra Karte ein.
- Dort notiert er auch Stärken des Schülers, die nichts mit der Schule zu tun haben, wie z.B. bei Paolo, der Meister im Witze erzählen ist.
- Er fragt ihn nach seinen Freunden oder nach jenen, zu welchen er die beste Beziehung in der Klasse hat und notiert dies ebenfalls auf der Extra-Karte.
- Er fragt ihn, nach seinen besonderen Wünschen an die Schule, «stell dir mal vor, du wärst der Boss der Schule (oder König – bei den jüngeren Schülern) und dürftest bestimmen, wie unsere Klasse sein soll und was wir machen, was würdest du da entscheiden, wenn es nach dir ginge...» – und dann nimmt er sich vor, einfach intensiv zuzuhören und das zusammenzufassen, was der Schüler mitteilt. Die wichtigsten Punkte trägt er sich auf seiner Extra-Karte ein – vielleicht lässt sich ja das eine oder andere im Unterricht realisieren. Wie bei Paolo, der meinte, wenn er der Boss der Schule wäre, gäbe es jeden Tag zwei Lektionen Poker. Das hat Herrn Streibert auf die Idee gebracht, Lernstoff in Form von Pokerspielen abzufragen – Paolo war begeistert.
- Immer wieder knüpft er mit seinem Schüler Kontakt über dessen Lieblingsthemen.
- Er lobt die guten Leistungen des Schülers oder wenn sich der Schüler angestrengt hat.
- Die meisten «schwierigen» Schüler haben nur schlechte oder nur schwach ausgeprägte Beziehungen zu ihren Mitschülern und leiden insgeheim darunter. Herr Streibert legt Wert darauf, diese Schüler besser in seiner Klasse zu integrieren.
- Die meisten «schwierigen» Schüler leiden unter einem negativen Selbstbild und geringem Selbstwertgefühl. Herr Streibert macht mit der ganzen Klasse eine Port-Folio Arbeit, «was ich gut kann» und widmet sich währenddessen besonders den «schwierigen» Schülern und denen mit geringem Selbstvertrauen.
- Er spricht mit ihm darüber, wenn er etwas Besonderes erreicht hat, «Paolo, wie hast du das so gut geschafft? Was hast du gemacht, dass das so gut

geklappt hat? Du hast dich sicher ganz schön anstrengen müssen, wie ist dir das gelungen? Wie hast du dich dazu entschieden, es so gut zu machen? Wie ist es dir gelungen, so gut durchzuhalten?» Derartige Fragen signalisieren Paolo nicht nur das Interesse seines Lehrers an ihm, sondern sie unterstützen auch dessen schulische Leistungsmotivation.

- Er setzt ihn hin und wieder als «Lehrer-Helfer» ein. Das gibt ihm eine gute Möglichkeit, mit ihm unter vier Augen zu sprechen und seine Arbeit und seinen Einsatz als Lehrer-Helfer zu loben.
- Herr Streibert berichtet Paolos Eltern per SMS, Lobbüchlein oder Telefon von guten Leistungen oder Verhalten, z.B. wenn er sich als «Lehrer-Helfer» einsetzt. Oder er sendet ein elektronisches Photo, das Paolo bei einer positiven Aktivität zeigt oder wie er etwas macht, was ihm Freude macht.

### **Den Unterricht an den Bedürfnissen der Schüler ankoppeln**

Schüler haben Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen an ihre Lehrperson und an die Schule. Je mehr der Unterricht diese berücksichtigt, umso einfacher wird die Aufgabe der Lehrperson.

#### **1. Aktiv sein können**

Schüler wollen etwas tun. Sie wollen aktiv sein und sich einbringen können. Und weniger passiv dem Unterricht folgen oder lange auf ihrem Stuhl sitzen. Kooperatives Lernen (Brüning und Saum (2009 A und B) kommt diesem Bedürfnis der Schüler besonders entgegen.

#### **2. Mit ihren Freunden und Klassenkameraden zusammen sein**

Wenn man Schüler fragt, warum sie in die Schule gehen, sagen viele, um dort ihre Freunde zu treffen. Entsprechend beliebt sind Pausen. Auch auf dieses Bedürfnis bietet das kooperative Lernen ein sehr gutes Angebot.

#### **3. Mit ihrer Lehrperson gut auskommen**

Klar wollen Schüler Anerkennung und Wertschätzung erfahren, sowie fair und respektvoll behandelt werden. Wie wichtig die Beziehung zwischen Lehrperson und

Schülern ist, zeigt die Beobachtung, dass sich sogar auch Schüler im Jugendalter oft deshalb beim Lernen besonders anstrengen, weil sie ihre Lehrperson sympathisch finden. Natürlich würden sie das nie zugeben.

#### **4. Sich bewegen können – nicht nur in der großen Pause**

#### **5. Freude erleben und sich wohlfühlen**

Je mehr die Schüler Schule und Unterricht positiv erleben, desto lieber kommen sie in den Unterricht, und umso eher sind sie bereit, sich auf Lernen und neue Erfahrungen einzulassen.

#### **6. Erfolgserlebnisse haben**

Viele schwachen Schüler erleben allein während einer einzigen Unterrichtsstunde zahlreiche Misserfolgserlebnisse. Klar dass sie entmutigt sind. Sie brauchen Erfolgserlebnisse. In der Regel muss die Lehrperson ihnen erst einmal beweisen, dass sie sich verbessern können, wenn sie sich anstrengen.

#### **7. Interessanter Unterricht**

Thomas Götz forscht über Langweile im Unterricht. Er kommt zum Ergebnis, dass sich viele Schüler im Unterricht langweilen. Ein wichtiger Befund. «Als Langweileursachen wurden mit Abstand am häufigsten Aspekte der Unterrichtsgestaltung genannt (z. B. abwechslungsarmer Unterricht), gefolgt von Unterrichtsthemen und -inhalten (z. B. trockene Themen), Ursachen, die in der Person des Schülers liegen (z. B. Verständnisprobleme), Aspekte des Lehrers (z. B. ausgepowerte. Lehrer) und des Faches (z. B. Sinnlosigkeit des Faches)» (Götz et al, 2006, S. 113).

Klar ist aber auch, dass sich Langweile, angesichts der enormen Heterogenität innerhalb der Klassen, gar nicht immer vermeiden lässt.

#### **8. Autonomieerleben**

Je älter Schüler sind, desto mehr wollen sie mitentscheiden. Möglichkeiten dazu sind:

- **Projekt-Unterricht:** Die Schüler erhalten beispielsweise entsprechende Unterrichtszeiten, in dem sie ein Thema ihrer Wahl bearbeiten dürfen. Oder ein

selbst gewähltes Teilthema aus dem gerade aktuellen Unterrichtsthema.

- **Eigenständiges Lernen:** Der Stundenplan einer 5. Klasse ist so gestaltet, dass die Schüler beispielsweise am Montag um 11:00 selbst entscheiden, für welches Fach sie in Einzelarbeit lernen wollen, z.B. Englisch oder Mathematik. Die Lehrperson hat für jedes dieser Fächer Aufgabenblätter hergerichtet. Man darf den Effekt derartiger Wahlmöglichkeiten nicht unterschätzen. Während dem Schüler früher vorgeschrieben wurde, mit welchem Fach er sich am Montag um 11:00 zu beschäftigen hatte, kann er jetzt selbst eine eigene Wahl treffen. Er übernimmt damit ein Stück weit auch Verantwortung für sein Lernen. Die Chance, dass er motivierter lernt, steigt. Auch die Rolle der Lehrperson ändert sich in diesem Setting. Sie steht nicht mehr vorne und unterrichtet, sondern sie ist einfach nur im Raum anwesend. Haben die Schüler eine Frage oder ein Anliegen, müssen sie auf ihre Lehrperson zugehen. Damit wird die Lehrperson mehr zum Coach, der seine Schüler begleitet.
- **Alternativen anbieten:** Viele Lehrpersonen haben einen Extra-Gruppentisch für die Schüler ihrer Klasse eingerichtet, die sich mit dem Lernen schwer tun. Frau Schuler sagt, «Mehmet, du kannst entscheiden, ob du lieber mit Rechnen oder mit Lesen beginnen möchtest». Oder die Schüler können zwischen verschiedenen Aufgaben oder Angeboten auswählen.
- **Pflicht- und Wahlaufgaben:** Jeder Schüler muss zunächst eine Reihe an Pflichtaufgaben bearbeiten. Dann kann er selbst entscheiden, ob und wie viele Wahlaufgaben er bearbeiten möchte. Wenn Sie bei den Wahlaufgaben extra Bonuspunkte geben, steigen die Chancen, dass auch Schüler die Wahlaufgaben bearbeiten.
- **Lernstand selbst erfassen, Lernziel und Lernschritte festlegen und das eigene Lernen dokumentieren und evaluieren:** Schon Fünftklässler können ihren Lernstand, natürlich mit Unterstützung durch die Lehrperson, selbst erfassen, wie Renate Buschmann (2006) am Beispiel Lesekompetenz in einem lesenswerten Artikel darlegt. Daraus leitet er sein eigenes Lernziel ab und legt konkrete Schritte fest, die angeben, was er tun wird, um sein Lernziel

zu erreichen. In einem «Selbstbeobachtungsbogen zum Lesetraining» dokumentiert jeder Schüler, wie gut er trainiert hat. Schliesslich evaluiert er selbst, wie weit er sein Ziel erreicht hat. Siehe dazu auch die gleich unten erwähnten Stellwerk und Kompetenzraster.

- **Selbstkontrolle ermöglichen:** Ebenso gibt es viele Möglichkeiten, dass die Schüler lernen, ihre Arbeit selbst zu kontrollieren, und zwar spätestens ab der ersten Klasse. Zum Beispiel Rechnungen oder ein kurzes Wörter-Diktat. Nach dem Diktat projiziert die Lehrperson die korrekte Rechtschreibung der einzelnen Wörter mittels Power-Point an die Wand und dann darf jeder Schüler selbst kontrollieren, wie viele Wörter er richtig geschrieben hat. In einem zweiten Schritt tauscht er zur weiteren Kontrolle sein Arbeitsblatt mit seinem Nachbarn. Das motiviert, die eigene Arbeit exakt zu überprüfen, weil kein Schüler möchte, dass sein Nachbar Fehler findet, die er übersehen hat.

## 9. Sinn in dem finden, was sie tun

Viel zu viele, vor allem ältere Schüler, besuchen die Schule, ohne zu wissen warum. Dabei hat gerade bei älteren und demotivierten Schülern die Beantwortung von Fragen wie «was soll eigentlich die ganze Schinderei» oder «was soll ich in der Schule» klare Priorität vor der Stoffvermittlung. Denn diese scheitert, wenn die Schüler innerlich gar nicht zum Lernen bereit sind. Das zeigen auch die Studien von (Deci und Ryan, 1993).

Die Sinnfrage mit Schülern zu besprechen ist eine besonders herausfordernde Aufgabe. Aber wenn eine Lehrperson bei unmotivierten Schülern sie ausser Acht lässt, muss sie immer mit Störungen und Unruhe in ihrem Klassenzimmer rechnen. Die Antworten auf die Fragen nach dem Sinn von Schule, Lernen, Anstrengung, Leistung und so weiter müssen die Schüler natürlich selbst finden. Aber Lehrpersonen können die Rahmenbedingungen schaffen, unter denen sich Ihre Schülern auf den Weg machen können, um nach Antworten auf diese Fragen zu suchen (Eichhorn 2012a).

## Rituale und Routinen

Viele Kindergärtnerinnen erklären gleich zu Beginn des ersten Kindergarten tags ihren Kindern, wo sie ihre

Schuhe abstellen und ihre Jacken aufhängen sollen. Stellen Sie sich einmal vor, sie würden dies nicht tun. Dann würde jeder Tag mit Unruhe und Durcheinander beginnen. Und mit Streit enden, wenn ein Kind seine Schuhe nicht mehr findet und einen Kameraden beschuldigt, sie gestohlen zu haben. Gut eingeführte und begleitete Rituale und Verfahrensabläufe dämmen derartige Unruhe und Konflikte von vornherein ein.

Ein eigentlich unentbehrliches Ritual ist z.B. ein Ruheritual, das dann zur Anwendung kommt, wenn die Lehrperson etwas Wichtiges erklärt und es dringend erforderlich ist, dass alle Schüler gut aufpassen. Das könnte in etwa so aussehen: Sobald die Lehrperson ein festgelegtes akustisches Signal gibt,

- legen die Schüler alles aus der Hand
- verschränken ihre Arme vor der Brust
- schauen zur Lehrerin
- spitzen ihre Ohren
- und konzentrieren sich wie ein Löwe auf der Jagd.

Schüler lernen Verfahrensabläufe und Rituale nicht einfach en passant. Sie müssen sorgfältig erklärt und geübt werden. Auch wenn der Vergleich etwas hinkt: Schüler lernen Routinen in etwa so, wie anderen Stoff auch: Indem sie sie zu Beginn sorgfältig üben und indem die Lehrperson immer wieder darauf achtet, dass sich ihre Schüler exakt daran halten.

Bei der Einführung eines Rituals ist wichtig, dass die Lehrperson

- das Ritual im Detail ihren Schülern kommuniziert
- dass sie versucht, das Ritual für ihre Schüler attraktiv zu machen. Also beispielsweise statt einfach, «sich konzentrieren», «sich wie ein Löwe konzentrieren», wenn sie weiss, dass ihre Schüler Löwen attraktiv finden
- ihre eigenen Erwartungen in Bezug darauf klärt, wie exakt die Schüler das Ritual ausüben haben.
- Darauf besteht, dass ihre Schüler ihren Anforderungen exakt nachkommen. Wenn sie beispielsweise erwartet, dass es beim Ruheritual absolut ruhig sein muss, dann muss sie dies auch von ihren Schülern so einfordern. Und sich nicht mit weniger zufrieden geben, nur weil ihr Schüler signalisieren, dass sie es «uncool» finden, ein Ritual so genau einhalten

zu müssen. Aber wenn die Lehrperson nicht auf exakter Ausführung besteht, denken ihre Schüler schnell einmal: «Wenn es unserer Lehrerin nicht so wichtig ist, dass ich beim Ruheritual wirklich ruhig und konzentriert bin, warum soll ich es dann tun? Und warum soll ich mich an andere Anweisungen meiner Lehrerin halten, wenn diese ihr gar nicht wirklich wichtig sind?»

Fallbeispiel: Eine Lehrerin übt mit ihrer Klasse ein Ruheritual ein. Nachdem sie es zweimal geübt hat, klappt es immer noch nicht. Leicht gereizt, kommentiert sie: «Jetzt haben wir es schon zweimal geübt, und ihr könnt es immer noch nicht.» Diese Form der Kommunikation ist Gift. Warum? Sie bringt die Schüler gegen ihre Lehrerin auf, reduziert deren Kooperationsbereitschaft und nimmt ihnen die fürs exakte Einhalten des aus ihrer Sicht lästigen Rituals die nötige Energie. Vielmehr muss die Lehrperson beim Üben eines Rituals positiv kommunizieren und ihre Schüler «anfeuern», in dem sie z.B. sagt: «Ihr habt euch schon verbessert, prima. Strengt euch an, dann schafft ihr das.» Bezüglich Ritualen, Routinen, Klassenregeln usw. meinen viele Lehrer, es ginge vor allem darum, wie diese inhaltlich ausgestaltet sind. Aber das ist eher nebensächlich, denn hier gibt es zahlreiche Möglichkeiten. Absolute Priorität hat hingegen, dass die Lehrperson wertschätzend und positiv kommuniziert. Das gelingt ihr dann besser, wenn sie sich von vornherein mental darauf einstellt, dass es beim Üben Probleme geben wird, dass diese normal sind und dass sie sich dafür eine innere Antwort zurechtlegt (Eichhorn, 2009).

### Bei Regelübertritten richtig intervenieren

Eine Lehrperson muss ja nicht nur hin und wieder auf ein Ereignis, wie beispielsweise, dass ein Schüler stört, reagieren. Sondern sie muss unentwegt auf ganz verschiedene Ereignisse reagieren, die auch noch gleichzeitig stattfinden und die sie nicht voraussehen kann. Sie hat auch keine Zeit, um sorgfältig über Ihre Reaktion nachzudenken sondern muss meist sofort handeln. Und das hat auch noch Relevanz für ihr zukünftiges Handeln. Denn wenn sie einmal in bestimmter Weise entschieden hat, ist dies häufig ein Präzedenzfall für die Zukunft. Und bei all dem steht sie auf einer Bühne, auf der alles, was sie tut, von mindestens drei

Parteien mit Argusaugen verfolgt wird. Von jedem einzelnen Ihrer Schüler, von der gesamten Klasse und von den Eltern zu Hause. Nämlich dann, wenn deren Kinder zu Hause davon berichten, was sich aus ihrer Sicht in der Schule zugetragen hat.

Deshalb sollten Lehrpersonen Strategien gegen Regelübertritte vor Beginn des Schuljahres festlegen, am besten gemeinsam im Lehrerkollegium. Und nicht erst dann darüber nachdenken, wenn es soweit ist.

Wichtige Strategien bei Regelübertritten sind:

- Ruhig bleiben und ruhig reagieren, und nicht jedes Verhalten der Schüler persönlich nehmen.
- Präsenz zeigen: Eine Lehrerin kann nur dann angemessen handeln, wenn sie das Geschehen im Klassenzimmer aufmerksam verfolgt und weiss, wann was wo geschieht und wer beteiligt ist. Immer wieder kann man aber bei Klassenbesuchen beobachten, dass ein Lehrer, natürlich aus Versehen, einen Schüler ermahnt, der gar nichts getan hat. Damit signalisiert er seinen Schülern, dass er nicht über das Geschehen in der Klasse auf dem Laufenden ist und schwächt seine eigene Position.
- Darauf achten, dass kleine Probleme klein bleiben. Dass erreicht die Lehrperson, indem sie bereits bei kleinen Störungen interveniert: Wenn zwei Schüler miteinander schwatzen, sollte die Lehrperson nicht darauf hoffen, dass sie von selbst aufhören und deshalb wegsehen. Denn das könnten die Schüler als Hilflosigkeit ihrer Lehrerin auslegen oder als Zeichen, dass es o.k. ist miteinander zu schwatzen.
- Darauf achten, dass die Schüler ihre Anweisungen genau einhalten. Beispiel: Am Ende des Schultages verabschieden sich die Schüler per Handschlag von ihrer Lehrerin. Vorher müssen sie aber ihren Platz aufgeräumt haben. Die Lehrerin überprüft kurz bevor sie sich von jedem Schüler verabschiedet, ob dessen Platz auch wirklich aufgeräumt ist. Falls nicht sagt sie: «Platz bitte aufräumen» oder nur «Platz». Dann weiss der Schüler, dass seine Lehrerin bemerkt hat, dass er seinen Platz noch nicht aufgeräumt hat. Seine Lehrerin signalisiert ihm: Mir entgeht nichts – ein Zeichen hoher Präsenz.
- Fair reagieren: Die Lehrperson behandelt ihre Schüler gleich; was sie beim einen Schüler sanktioniert,

tadelt sie auch bei allen anderen; kein Schüler hat eine Extraposition oder darf sich Dinge erlauben, die die anderen nicht dürfen.

- Diskret intervenieren: Die Intervention des Lehrers geht nur den betroffenen Schüler etwas an – alle anderen sollen davon so wenig wie möglich bemerken.
- Statt zu sagen, «Tarek, jetzt hab dir schon dreimal erklärt, was du tun sollst. Kannst du nicht zuhören?» Den Schüler kurz und klar anweisen: «Tarek, bearbeite die Aufgabe auf Seite 8.» Also den Schüler darauf hinweisen, was er direkt als nächstes tun soll.
- Konsistent reagieren
- Angemessen reagieren: Bei kleinen Verstössen – kleine Konsequenz.

### Präsenz

Aus der Toilette drang Lärm auf den Gang. Frau Derungs zögerte nicht lange, betrat die Mädchentoilette und sah nach dem Rechten. Sie traf auf ungläubige Gesichter. Offensichtlich war sie die erste Lehrerin dieser Schule, die sich dafür interessierte, was auf der Toilette geschah. Was, wenn alle Lehrer dieser Schule so präsent die Hot-Spots der Schule, wie z.B. auch den Velo-Keller, im Blick hätten? Und klar und eindeutig auftreten würden.

Präsenz ist ein zentrales Merkmal von Classroom-Management (Kounin, 1976). Es bedeutet, dass die Lehrperson

- regelmässig ihre Klasse überblickt
- nahe bei ihren Schülern ist, wenn das notwendig sein sollte,
- ihren Schülern das Gefühl vermittelt, dass Sie alles mitkriegt
- auch dann den Überblick über die Klasse behält, wenn sie einem Schüler etwas erklärt.

Bei einer Lehrperson, die über die zentrale Bedeutung von Präsenz Bescheid weiss und dieses Merkmal in ihrem Unterricht umsetzt, wären die Probleme aus Fallvignette 2 kaum aufgetreten.

## Classroom-Management-Beobachtungs-Instrumente

Das aus den USA stammende CLASS (Pianta et al. 2007, 2008, 2011) fokussiert auf die Aspekte «Emotional Support», «Classroom-Organization» und «Instructional Support».

Für den deutschen Sprachraum stand bis vor kurzem noch kein vergleichbares Beobachtungs-Instrument zur Verfügung. Diese Lücke schliesst jetzt die Classroom-Management-Beobachtungs-Skala (Eichhorn, v. Suchodoletz, 2013) mit den Schwerpunkten «Emotional Support» und «Classroom-Organization».

«Emotional Support» ist zum Beispiel das Ausmass in welchem eine Lehrperson

- wertschätzend kommuniziert – statt Schüler abzuwerten oder geringschätzend zu behandeln
- Höflichkeit und Respekt gegenüber den Schülern zeigt – statt ihre Schüler respektlos zu behandeln
- auf Fairness und Gerechtigkeit Wert legt – statt beispielsweise manche Schüler gegenüber anderen zu bevorzugen
- erwünschtes Verhalten hervorhebt – statt überwiegend unerwünschtes Verhalten zu sanktionieren
- das Befinden der Schüler beobachtet und Unterstützung anbietet – statt Anzeichen von Frustration, Ärger, Rückzug und Demotivation ihrer Schüler zu übersehen.

«Classroom-Organization» meint zum Beispiel, dass eine Lehrperson

- sich gut auf ihren Unterricht vorbereitet – statt ungenügend vorbereitet zu beginnen und beispielsweise erst umständlich einen Filmapparat einstellen zu müssen, was Unruhe im Klassenzimmer provozieren würde
- ihre Erwartungen an die Schüler klärt und diese eindeutig kommuniziert – statt sich selbst nicht im Klaren darüber zu sein, welches Verhalten sie von ihren Schülern erwartet oder nicht konsistent beispielsweise bei Regelübertreten zu reagieren
- interessanten Unterricht anbietet – statt ihre Schüler zu langweilen
- ihren Schülern Kompetenzerleben ermöglicht – statt sie dauernd scheitern zu lassen

- ihren Schülern, wo immer möglich, Autonomie und Entscheidungsspielräume anbietet – statt alles selbst bis ins kleinste Detail vorzugeben
- proaktiv handelt und auf Störungen frühzeitig reagiert – statt darauf zu warten, bis aus einer kleinen Störung eine grosse wird
- Übergänge so gestaltet, dass sie geordnet vonstatten gehen. (Kounin (1976), der die erste Studie zu Classroom-Management vorgelegt hat, spricht von «managing transitions» und sieht darin einen zentralen Aspekt von Classroom-Management) – statt, dass die Schüler, wie bei der Lehrperson aus Fallvignette 3, immer wieder unruhig sind und stören.
- Präsenz zeigt, die Klasse regelmässig überblickt und weiss, was jeder Schüler tut – statt nur oberflächlich wahrzunehmen, was in der Klasse geschieht, wie beispielsweise der Lehrer aus Fallvignette 2.

Diese Beobachtungsinstrumente bieten zwei wichtige Vorteile:

- Sie schärfen den Blick von Schulpsychologen oder Lehrpersonen bei einer Unterrichtsbeobachtung bezüglich Classroom-Management
- Sie bieten eine Zusammenfassung wesentlicher Classroom-Management-Aspekte auf einen Blick.

### Literatur

- Bennett, B., Smilanich, P. (1995): Classroom Management. A Thinking and Caring Approach. Ontario. Bookation Inc., Kanada.
- Brüning, L. (2012): Klassenmanagement als Basis erfolgreicher Lehr-Lernprozesse. In: Bartz u. a.: PraxisWissen Schulleitung AL 30.
- Buschmann, R., (2006): Eigenverantwortung am Beispiel „Lesekompetenz“ erlernen. In: Praxis Schule 5-10, S. 28-34
- Deci, E., Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223-238.
- Eichhorn, C. (2009): Souverän durch Self-Coaching. Ein Wegweiser nicht nur für Führungskräfte. Vandenhoeck&Ruprecht. 4. Aufl.
- Eichhorn, C. (2011): Eltern – wichtigster Partner von Lehrpersonen. In: Neue Schulpraxis. Heft 6/7, S. 4-8.
- Eichhorn, C. (2012a): Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Klett-Cotta. 6. Auflage
- Eichhorn, C. (2012b): Classroom-Management – Voraussetzung für guten Unterricht. In: Grundschulzeitschrift, 251, S. 4-7.
- Eichhorn, C. (2013): Chaos im Klassenzimmer: Classroom-Management: Damit guter Unterricht noch besser wird. Klett-Cotta. 2013.

- Fredrickson, B. (2011): Die Macht der guten Gefühle. Campus.
- Götz, Th., Frenzel, A., Haag, L. (2006): Ursachen von Langweile im Unterricht. In: Empirische Pädagogik, 20, S. 113-134.
- Güllich, V. (2011): Lernen lernen durch Mitgestaltung. In: Praxis Schule 5-10, 3, S. 29-35.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon. Routledge.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Kounin, J. (1976): Techniken der Klassenführung. Stuttgart. Klett.
- Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2007): Classroom Assessment Scoring System. Manual. K-3.
- Pianta, R. C., La Paro, K., Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System – CLASS. Baltimore: Brookes.
- Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2011): CLASS. Dimensions Guide.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer.
- Wannack, E. (2011): Classroom Management eine Theorie der Praxis. Vortrag an der fhnw.
- Wong, H., Wong, R. (2004): The First Days Of School. How to Be an Effective Teacher. Mountain View, CA: Wong.

**Internet:** [www.classroom-management.ch](http://www.classroom-management.ch)

#### **Autor**

Christoph Eichhorn, Diplom-Psychologe, Fachpsychologe für Psychotherapie und für Kinder und Jugendliche (FSP)

arbeitet seit fast 20 Jahren am Schuppsychologischen Dienst Graubünden. Autor von «Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten», Klett-Cotta, 2013, 6. Aufl und «Chaos im Klassenzimmer – Classroom-Management: Damit guter Unterricht noch besser wird», Klett-Cotta, Ende Februar, 2013.

[christoph.eichhorn@t-online.de](mailto:christoph.eichhorn@t-online.de)

[www.classroom-management.ch](http://www.classroom-management.ch)

Christoph Eichhorn wird voraussichtlich im Winter 2013/14 im Rahmen der SKJP eine Weiterbildung für Schulpsychologen/-innen zum Thema 'Classroom-Management' anbieten. Weitere Infos im Newsletter 'SKJP-NEWS'.





Monika Neuenschwander

## Intelligenzverteilung in den Sekundarstufenniveaus des Kantons BL

**Das Hauptziel dieser Arbeit bestand darin, die Intelligenzverteilung der Schüler und Schülerinnen in den drei Sekundarstufenniveaus A, E und P des Kantons BL zu erheben und die Qualität der schulpyschologischen Prognose bei Niveauzuteilungen zu überprüfen. 187 Schüler und Schülerinnen aus allen Niveaus der 7. Sekundarstufe nahmen an der Untersuchung teil. Es wurden neben der Intelligenz weitere Faktoren wie Schulleistung, Leistungsmotivation, Bildungsgrad der Eltern und Zweisprachigkeit erhoben. Die Ergebnisse zeigten hochsignifikante Intelligenzmittelwertunterschiede in den drei Sekundarstufenniveaus. Zudem ergab sich ein hoher Zusammenhang zwischen den Schulleistungen und der Intelligenz. Die Intelligenz vermochte einen Varianzanteil von 40% im Zeugnischnitt Ende 5. Primarstufe aufzuklären und konnte als aussagekräftigster Prädiktor für die Schulleistungen bestätigt werden.**

***La distribution de l'intelligence sur les divers niveaux d'école secondaire dans le canton de Bâle***  
*Le but principal de ce travail consistait à étudier la distribution de l'intelligence entre élèves des trois niveaux secondaires A, E et P du canton de Bâle, et de vérifier la qualité des pronostics de psychologie scolaire lors de la répartition des élèves sur les di-*

*vers niveaux. 187 élèves, filles et garçons, de tous les niveaux du 7ème degré scolaire ont participé à l'enquête. A part l'intelligence, d'autres facteurs ont été relevés: prestation scolaire, motivation au travail, degré de culture des parents, bilinguisme. Les résultats ont révélé des différences hautement significantes de la valeur moyenne d'intelligence, et en outre un rapport très étroit entre les prestations scolaires et l'intelligence. Il a pu être démontré qu'à la fin de la 5ème année primaire, l'intelligence génère une part de variance de 40% dans la moyenne de bulletin, et il a été possible de confirmer sa qualité de facteur de prédiction le plus pertinent des prestations scolaires.*

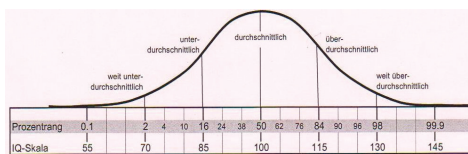
Die Hauptintention dieser Arbeit<sup>1</sup> liegt in der Erhebung der Intelligenzverteilung der Schüler<sup>2</sup> aus den Sekundarstufenniveaus A (Allgemeine Anforderungen), E (Erweiterte Anforderungen) und P (Progymnasiale Anforderungen) des Kantons Baselland. Interessiert hat insbesondere, ob und wie sich die drei Niveaus hinsichtlich dieses Kriteriums unterscheiden, um Rückschlüsse auf die schulpyschologische Praxis bei Fragestellungen rund um die Niveaueinstufungen ziehen zu können: Ist das Kind im richtigen Niveau eingeteilt? Soll es repetieren oder das Niveau wechseln? Zur Beantwortung dieser Fragen stützt sich die Schulpsychologin<sup>2</sup> auch auf die erhobene Intelligenz des Kindes ab, neben weiteren Faktoren wie u.a. der Persönlichkeitsstruktur des Kindes und Ressourcen im sozialen/familiären und schulischen Umfeld. Diese Praxis wird durch zahlreiche Befunde gestützt, welche Intelligenz als den aussagekräftigsten Prädiktor für Schulerfolg ausweisen, vor Persönlichkeitsmerkmalen wie BIG-5<sup>3</sup> und intrinsischer Motivation (B. Spinath, N. Harlaar, R. Plomin, 2006/ B. Spinath, H.H. Feudenthaler, A.C. Neubauer, 2009).

<sup>1</sup> Die in dieser Arbeit verwendeten Daten wurden im Rahmen einer Praxisforschungsarbeit des Nachdiplomstudiums MAS DDPC an der Universität Basel, bei Prof. Dr. Alexander Grob/ Prof. Dr. N. Bodmer erhoben.

<sup>2</sup> Zugunsten der Leserlichkeit wird jeweils nur eine Form (männlich oder weiblich) verwendet.

An unserem Dienst hat sich vor dem geschilderten Hintergrund folgende Beratungspraxis entwickelt: Kinder mit einer Intelligenz im unteren Durchschnittsbereich (IQ zwischen 85 bis 98) werden tendenziell für das Sekundarstufenniveau A empfohlen, Kinder mit einer gut durchschnittlichen Intelligenz für das Niveau E (IQ zwischen 100 und 115) und Kinder mit einer überdurchschnittlichen Intelligenz (um bzw. ab IQ von 115) für das Niveau P. Es handelt sich hierbei selbstverständlich nicht um rigide Grenzen, sondern um ungefähre Richtlinien.

Folgende Überlegungen weckten mein Interesse, die tatsächlichen Intelligenzverteilungen der Schüler im Kanton BL – und damit auch die Rechtfertigung der genannten Praxis – zu überprüfen: Der Gauss'schen Normalverteilung der Intelligenz in Abbildung 1 ist zu entnehmen, dass nur gute 15% der Bevölkerung über einen IQ grösser als 115 verfügen. Dem entsprechend liesse sich ableiten, dass sich im Niveau P nur 15% der Kinder befinden sollten. Dem Statistischen Jahrbuch des Kantons BL 2011 ist aber zu entnehmen, dass sich im ganzen Kanton 2'793 Schüler im Niveau A (entspricht 26%), 4'229 im Niveau E (entspricht 40%) und 3'587 im Niveau P (entspricht 34%) befinden. Diese reale Schülerverteilung legt die Vermutung nahe, dass unsere schulpsychologische Praxis in Bezug auf die Annahme der Intelligenzverteilung möglicherweise angepasst werden muss: Wenn sich 34% der Kinder im Niveau P befinden, müsste die Streuung der Intelligenz dort auch erheblich grösser sein als angenommen und einen hohen Anteil an Kindern mit einem IQ unter 115 enthalten.



**Abbildung 1: Verteilung der Intelligenz in der Bevölkerung gemäss Normalverteilung nach Gauss.**

<sup>3</sup> Bei BIG-5 handelt es sich um ein Modell der Persönlichkeitspsychologie, das fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit postuliert: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit

Zudem befürchtete ich, dass insbesondere für eine Niveau A-Einteilung vermehrt andere Faktoren als die Intelligenz ausschlaggebend sein könnten, wie verminderte Leistungsmotivation, niedriger sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie oder Zweisprachigkeit – und sich somit im Niveau A die Intelligenzverteilung höher als erwartet zeigen könnte. Diese Überlegungen führten insgesamt zur Hypothese, dass sich die Intelligenz der Kinder in den drei verschiedenen Niveaus so stark überlappt, dass sie als Kriterium für Einstufungs- und Übertrittsempfehlungen wesentlich relativiert werden muss. Träfe diese Hypothese zu, wäre eine Anpassung unserer Praxis bei dieser Fragestellung unumgänglich.

Das Hauptinteresse dieser Arbeit galt somit insbesondere der Erhebung der Intelligenzverteilung in den 3 Sekundarstufenniveaus. Es wurden aber zusätzlich noch weitere Variablen erhoben, wie die Schulleistung Ende der 5. und Ende der 6. Klasse, sowie die Leistungsmotivation der Schüler, der Bildungsgrad der Eltern und die Anzahl der zweisprachigen Kinder. So konnten zusätzlich Zusammenhangs- bzw. Korrelationsanalysen zwischen der Schulleistung und der Intelligenz der Schüler vorgenommen werden, ausserdem konnte insgesamt untersucht werden, ob die Intelligenz als aussagekräftigster Prädiktor für Schulerfolg – neben Leistungsmotivation und Bildungsgrad der Eltern – auch in dieser Arbeit bestätigt werden kann.

## 2 Methode

### 2.1 Die Stichprobe

Insgesamt nahmen 187 Schüler der 7. Sekundarstufe an der Untersuchung teil. Die Kinder wurden aus Schulgemeinden des Kantons Baselland rekrutiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die Gemeinden demographisch unterschieden bzw. so gut wie möglich durchmischten waren in Bezug auf Stadtnähe, Ausländeranteil, durchschnittlichem sozioökonomischem Status der Einwohner, schulischem Leistungsniveau bzw. -anforderungen. Da die Wahl der Stichprobe aber von den Zusagen der Schulleitungen abhängig war, ist sie nur bedingt repräsentativ.

In Tabelle 1 wird die Aufteilung der Stichprobe nach Gemeinden und Sekundarstufenniveau ersichtlich. Das 7. Schuljahr wurde aufgrund der Überlegung ge-

wählt, dass die Schüler bis zu diesem Zeitpunkt unter Beweis stellen konnten, in dem ihren Fähigkeiten entsprechenden Sekundarstufenniveau eingeteilt zu sein. Die Geschlechterverteilung der Stichprobe war ausgeglichen, es nahmen 94 Knaben und 93 Mädchen an der Untersuchung teil.

## 2.2 Vorgehen

Im Herbst 2010 wurden die Schulleitungen im Kanton Baselland schriftlich und mündlich betreffend einer Teilnahme angefragt. Bei einer Zusage wurden die Lehrpersonen der teilnehmenden Klassen sowie die Eltern der Kinder schriftlich über die Untersuchung informiert und mussten eine Einverständniserklärung unterschreiben. Die Eltern und Kinder konnten sich für eine Teilnahme freiwillig entscheiden. Da sich die Stichprobensuche als etwas schwierig gestaltete (viele Schulgemeinden bzw. Schulleitungen sagten wegen Überlastung ab), konnten die Klassen nicht alle im demselben Zeitraum getestet werden und wurden fortlaufend rekrutiert- insgesamt im Zeitraum zwischen November 2010 und Juni 2011. Die Untersuchung fand mit allen Klassen jeweils an einem Morgen in den ersten drei Schullektionen statt. Nach der Zehn-Uhr Pause war die Durchführung jeweils beendet.

Folgender Ablauf wurde mit allen Klassen strikt eingehalten: Als erstes füllten die Kinder mithilfe von Instruktionen durch die Versuchsleiterin den Schülerfragebogen aus. Dann wurde das Intelligenztestverfahren PSB 6-13 durchgeführt und anschliessend das Intelligenztestverfahren SPM. Die Testung war absolut anonym, die einzelnen Schüler wurden anhand eines individuellen Codes erfasst.

## 2.3 Aufgaben

Die Intelligenz der Schüler wurde anhand der zwei Intelligenztestverfahren PSB 6-13 (W. Horn, 2004) und

SPM (J.C. Raven, 1998) erhoben. Diese Testverfahren boten sich aufgrund der Möglichkeit zur Gruppendurchführung an. Der PSB 6-13 stellt ein umfangreicheres Intelligenztestverfahren dar, das neben einer Gesamtintelligenz folgende drei Intelligenzbereiche erhebt: Sprachbereich (Wortschatz/Sprachverständnis/ Wortflüssigkeit), Denkbereich (logisch-abstraktes Denken, visuo-räumliche Wahrnehmung) und Konzentration. Der SPM hingegen misst einzig das abstrakt-logische Denken (die fluide Intelligenz) und besteht in der Darbietung von insgesamt sechzig Matrizen-Aufgaben. Zusätzlich wurden anhand eines Elternfragebogens sowie eines Schülerfragebogens Daten zu folgenden Bereichen erhoben: Zeugnisnoten (Ende der 5. Primar und Ende der 6. Sek), Alter und Sekundarstufenniveau, Selbst- und Fremdeinschätzung der Leistungsmotivation, Zweisprachigkeit, Bildungsstand der Eltern, sowie vorliegende Krankheiten und eine allfällige Medikamenteneinnahme.

Für die Erhebung der schulischen Leistungen wurden jeweils die Noten in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt) des Zeugnisses Ende der 5. Primarstufe sowie Ende der 6. Sekundarstufe (Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik) erhoben. Die Leistungsmotivation wurde anhand einer vierstufigen Skala sowohl von den Eltern als auch von den Schülern selbst eingeschätzt. Als zweisprachig wurden diejenigen Kinder beurteilt, die eine andere Muttersprache als Schweizerdeutsch aufwiesen. Der Bildungsgrad (bzw. damit stark korreliert der sozio-ökonomische Status) der Eltern wurde anhand der Angabe des erlernten Berufes sowie der momentanen beruflichen Tätigkeit von beiden Elternteilen erhoben und in eine vierstufige Skala eingeteilt: Ungelernt, Lehre mit Sekundarschulabschluss A, Lehre bzw. weiterführende Schule mit Sekundarschulabschluss E, Akademische Laufbahn. Vorliegende Krankheiten (physisch und

N	Pratteln	Reigoldswil	Gelterkinden	Muttenz	GESAMT
<b>KK</b>	8	-	-	-	8
<b>Sek A mit ISF</b>	4	-	-	1	5
<b>Sek A</b>	15	-	15	9	39
<b>Sek E</b>	17	12	23	20	72
<b>Sek P</b>	18	8	18	19	63
<b>GESAMT</b>	<b>62</b>	<b>20</b>	<b>56</b>	<b>49</b>	<b>187</b>

Tabelle 1: Stichprobenanzahl aufgeteilt nach Sekundarstufenniveau und Schulgemeinde.

psychisch) sowie allfällige Medikamenteneinnahme wurde miterhoben, um Schüler unter solch speziellen Umständen je nach Schweregrad aus der Untersuchung ausschliessen zu können. Der Elternfragebogen wurde gleichzeitig mit dem Informationsbrief zur Studie vorgängig an die Eltern verschickt (bzw. von den Lehrpersonen an die Schüler verteilt). Am Tag der Durchführung brachten die Schüler den ausgefüllten Elternfragebogen zur Untersuchung mit.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Intelligenzunterschiede in den drei Sekundarstufenniveaus A,E,P

In den Tabellen 2 und 3 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der gesamthaft erreichten Intelligenzmittelwerte der Schüler in den beiden Intelligenztestverfahren PSB 6-13 und SPM – aufgeteilt nach Sekundarstufenniveau – zusammengefasst. Es wird bereits ersichtlich, wie stark sich die Schüler in den Sekundarstufenniveaus betreffend ihrem durchschnittlichen IQ unterscheiden: Die Schüler des Niveaus A liegen im Mittel betreffend ihrer Intelligenz aufgerundet bei  $IQ = 93.1$ , die Schüler des Niveaus E weisen im Mittel einen IQ von  $106.6$  und die Schüler des Niveaus P von  $120.8$  auf.<sup>4</sup> Auch betreffend der Leistung im SPM unterscheiden sich die Schüler in den Sekundarstufenniveaus: Die Schüler des Niveaus A schneiden aufgerundet im Mittel bei  $IQ = 81.3$  ab, die Schüler des Niveau E weisen im Mittel einen IQ von  $86.8$  und die Schüler des Niveaus P von  $IQ = 94.9$

auf. Die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen gemäss Tabellen 4, 5 und 6 zeigen für beide Intelligenztest-verfahren signifikante Unterschiede in Bezug auf die erreichte Gesamtintelligenz zwischen allen Sekundarstufenniveaus. Die Unterschiede zeigen sich ausgesprochen hoch, die Effektstärken nach Cohen (1992) liegen jeweils gemäss Tabellen 5 und 6 bei  $d > 1.00$ . Gemäss Cohens Effektstärkenklassifizierung ist bereits  $d = .80$  ein grosser Effekt.

In Abbildung 2 wird die Intelligenzverteilung in den drei Sekundarstufenniveaus A, E und P gemäss Ergebnissen im PSB 6-13 graphisch dargestellt<sup>5</sup>.

Zwischen Mädchen und Jungen ergaben sich bei beiden Testverfahren bezüglich der Intelligenzleistung keine signifikanten Unterschiede.

<sup>4</sup> Die Ergebnisse werden zugunsten der Leserlichkeit in diesem Artikel nicht gemäss APA-Normen zitiert. Auf der Homepage [www.schulpsychologie.bl.ch](http://www.schulpsychologie.bl.ch) kann der Volltext aber mit den normgerecht zitierten Ergebnissen eingesehen werden.

<sup>5</sup> Die entsprechende Graphik mit den SPM-Ergebnissen ist dem Volltext auf der Homepage [www.schulpsychologie.bl.ch](http://www.schulpsychologie.bl.ch) zu entnehmen.

Sekundarstufenniveau	Mittelwert	Minimum	Maximum	Standardabweichung	N
<b>A</b>	<b>93.0513</b>	68.5	113.5	11.57686	<b>39</b>
<b>E</b>	<b>106.6042</b>	77.5	128.5	10.37906	<b>72</b>
<b>P</b>	<b>120.7857</b>	98.5	145	12.01770	<b>63</b>
<b>Gesamt</b>	<b>106.6684</b>	64	145	16.77651	<b>187</b>

Tabelle 2: Deskriptive Werte. Abhängige Variable: PSB-Gesamt-IQ.

Sekundarstufenniveau	Mittelwert	Minimum	Maximum	Standardabweichung	N
<b>A</b>	<b>81.2821</b>	63	98.5	10.17207	<b>39</b>
<b>E</b>	<b>86.8521</b>	60	107	10.07840	<b>72</b>
<b>P</b>	<b>94.9516</b>	71.5	136	12.94082	<b>63</b>
<b>Gesamt</b>	<b>87.3649</b>	60	136	12.72731	<b>185</b>

Tabelle 3: Deskriptive Werte. Abhängige Variable: SPM-Gesamt-IQ.

N	Abhängige Variable	Unabhängige Variable	F	df 1	df 2	p
187	Gesamt-IQ PSB	Sekundarstufenniveau	58.474	4	182	.000
185	Gesamt-IQ SPM	Sekundarstufenniveau	16.794	4	180	.000

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

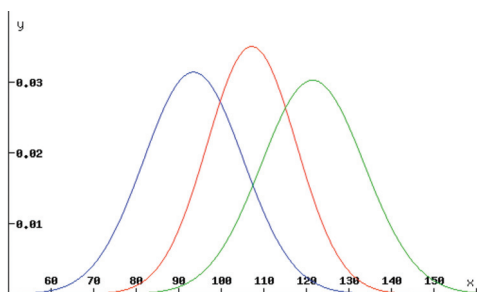
**Tabelle 4: Univariate Varianzanalyse (Anova) zum Vergleich, ob sich die Gesamt- IQ's in den Intelligenztests auf den Sekundarstufenniveaus unterscheiden.**

Vergleich zwischen Sek-Niveaus		Prüfgrösse F (Mittlere Differenz)	Standardfehler	p	Effektstärke
A	E	- 5.5701	2.24428	.012	0.55
A	P	- 13.6696	2.24428	.000	1.14
E	P	- 8.0995	1.90873	.000	0.70

**Tabelle 5: Univariate Varianzanalyse (Anova) zur Überprüfung der Sekundarniveau-Unterschiede in Bezug auf den Gesamt-IQ im PSB-Intelligenztes. Multiple Vergleiche.**

Vergleich zwischen Sek-Niveaus		Prüfgrösse F (Mittlere Differenz)	Standardfehler	p	Effektstärke
A	E	- 13.5529	2.23064	.000	1.25
A	P	- 27.7344	2.28594	.000	2.34
E	P	- 14.1815	1.93552	.000	1.27

**Tabelle 6: Univariate Varianzanalyse (Anova) zur Überprüfung der Sekundarniveau-Unterschiede in Bezug auf den Gesamt-IQ im SPM-Intelligenztes. Multiple Vergleiche.**



**Abbildung 2: Verteilung der Intelligenz gemäss PSB 6-13 in den Sekundarstufenniveaus A (blau), E (rot) und P (grün).**

### 3.2 Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz/IQ

Der Korrelationsmatrix in Tabelle 7 sind die Zusammenhänge der erreichten Gesamtintelligenzquotienten im PSB 6-13 und SPM, sowie der einzelnen Intelligenzbereiche im PSB 6-13 (Sprachbereich/Denkbereich/Konzentration) mit den Schulleistungen Ende der 5. Primarstufe zu entnehmen. Die Intelligenzleistungen

gesamthaft sowie in den einzelnen Teilbereichen wurden sowohl mit dem Notenschnitt in den Hauptfächern, wie auch mit den einzelnen Noten in den Hauptfächern des letzten Zeugnisses der 5. Primarstufe korreliert. In die Korrelationsmatrix fliessen alle 187 Schüler – unabhängig vom Sekundarstufenniveau – mit ein.

Als Erstes lässt sich den Ergebnissen in Tabelle 7 entnehmen, dass es sich bei der Höhe der Korrelationen um starke Effekte handelt. Gemäss Bortz & Döring (2006) sind  $r = .15$  kleine Effekte,  $r = .30$  mittlere Effekt und  $r = .45$  starke Effekte. Alle Korrelationen - mit einer Ausnahme - wurden hochsignifikant, bei  $p < .001$ . Die Gesamtintelligenz im PSB 6-13 korreliert mit dem Notenschnitt in den Hauptfächern der 5. Primarstufe um  $r = .632$ . Damit klärt die Intelligenz 40% der Varianz in den Schulleistungen der 5. Primarstufe auf (gemäss  $r^2 = .399$  nach A. Field, 2000).

Die Ausgangslage für diese Interpretation der Daten ist insofern etwas unüblich, als im hier vorliegenden Falle die Intelligenz zeitlich erst nach den Schulleistungen

ALLE (N=187)	Zeugnis 5. Primar Notenschnitt	Zeugnis 5. Primar Note Deutsch	Zeugnis 5. Primar Note Mathe	Zeugnis 5. Primar Note Mensch u. Umwelt
<b>IQ PSB Gesamt</b>	.632**	.516**	.591**	.521**
<b>IQ PSB Sprache</b>	.592**	.553**	.452**	.524**
<b>IQ PSB Denken</b>	.492**	.307*	.547**	.394**
<b>IQ PSB Konzentration</b>	.384**	.282**	.407**	.294**
<b>IQ SPM Gesamt</b>	.420**	.280**	.471**	.353**

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (einseitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.001 (zweiseitig) signifikant.

**Tabelle 7: Bivariate Korrelationen mit zweiseitiger Signifikanz nach Pearson für alle Sekundarstufenniveaus**

erhoben wurde. Dennoch scheint sie vertretbar, weisen doch zahlreiche Studien die Intelligenz als einen über die Lebensspanne relativ stabilen Persönlichkeitsfaktor aus (u.a. A.J. Gow, W. Johnson, A. Pattie, C.E. Brett, B. Roberts, J.M. Statt & I.J. Deary, 2011). Erwartungskonforme Ergebnisse ergaben sich auch bei den Korrelationen zwischen den Noten in den einzelnen Hauptfächern mit den entsprechenden Intelligenzbereichen im PSB 6-13: So korreliert die Deutschnote insbesondere mit dem Sprachpotential bzw. der verbalen Intelligenz hoch ( $r = .553$ ), die Mathematik-Note mit dem Denkpotehtial (abstrakt-logisches Denken/räumliche Vorstellung) bei  $r = .574$ , sowie die Note in „Mensch und Umwelt“ mit dem Sprachpotential ( $r = .524$ ).

Auch die erhobene Intelligenz im Testverfahren SPM korrelierte erwartungskonform und hochsignifikant ( $p < .001$ ) mit den Zeugnisnoten der 5. Primar, am höchsten mit der Mathenote ( $r = .471$ ).

Dieselben Korrelationen wurden mit den Schulnoten Ende der 6. Sekundarstufe berechnet, allerdings aufgeteilt nach Sekundarstufenniveau A, E und P, da die Noten über die drei Sekundarstufenniveaus hinweg nicht als äquivalent interpretiert werden können. Insofern mussten die Berechnungen mit kleineren – aber immer noch statistisch zulässigen – Stichprobengrößen vorgenommen werden, was mit grosser Wahr-

scheinlichkeit erklärt, dass die Korrelationen zwar in die erwartete Richtung und theoriekonform ausfielen, allerdings bei weitem nicht alle signifikant ausfielen.<sup>6</sup>

### 3.3 Prädiktoren für die Schulleistung

Im Weiteren wurde untersucht, ob bzw. inwieweit der Bildungsgrad der Eltern, die Leistungsmotivation der Schüler sowie die Intelligenz (Gesamtleistung im PSB 6-13) die Schulleistung signifikant vorhersagen, bzw. welcher der genannten Faktoren als stärkster Prädiktor für die Schulleistungen fungiert.

Die Ergebnisse einer Multiplen Regressionsanalyse mit dem Zeugnischnitt Ende der 5. Primarstufe als abhängige Variable sind in Tabelle 8 dargestellt: Die drei obgenannten Prädiktoren erklären insgesamt 43,8% der Varianz in der abhängigen Variable (Zeugnischnittleistungen Ende 5. Primarstufe) auf ( $R^2 = .438$ ,  $F(1,160) = 43.312$ ,  $p < .001$ ).

Der Bildungsgrad der Eltern ( $\beta = .373$ ,  $p < .01$ ) und die Leistungsmotivation ( $\beta = .120$ ,  $p < .05$ ) sagen die Schulleistung signifikant voraus, während die Intelligenz den aussagekräftigsten Prädiktor für die Schulleistung Ende der 5. Primarstufe darstellt ( $\beta = .568$ ,  $p < .01$ ), und zusätzliche 29,4% der Varianz in der abhängigen Variable aufklärt. Ebenfalls signifikante und theoriekonforme Ergebnisse ergab die Regressionsanalyse mit der abhängigen Variable Notenschnitt in den Hauptfächern Ende der 6. Sekundarstufe.5

<sup>6</sup> Diese Ergebnisse werden aus Platzgründen an dieser Stelle nicht aufgeführt, sind aber dem Volltext auf der Homepage [www.schulpsychologie.bl.ch](http://www.schulpsychologie.bl.ch) zu entnehmen.

Prädiktorvariable	b	SE b	$\beta$	R <sup>2</sup>
Step 1				
Constant	4.130	.140		
Bildungsgrad/SÖS	.279	.055	.373***	.139
Step 2				
Constant	3.879	.201		
Bildungsgrad/SÖS	.276	.054	.369***	
Leistungsmotivation	.104	.060	.126	.144
Step 3				
Constant	2.109	.252		
Bildungsgrad/SÖS	.148	.046	.198**	
Leistungsmotivation	.099	.049	.120*	
IQ (PSB Gesamt)	.019	.002	.568***	.438

Anmerkung. R<sup>2</sup> = Bestimmtheitsmass (erklärbar in %);  $\beta$  = standardisierter Regressionskoeffizient. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Tabelle 8: Regressionsanalyse. Kriteriumsvariable bzw. abhängige Variable ist der Zeugnisschnitt ende 5.Primarklasse**

### 3.4 Bildungsgrad/Sozioökonomischer Status und Zweisprachigkeit

Den deskriptiven Ergebnissen in Tabelle 13 ist zu entnehmen, dass der Bildungsgrad der Eltern mit zunehmendem Anspruch des Sekundarstufenniveaus ansteigt, die Mittelwerte steigen entsprechend vom Niveau A über das Niveau E zum Niveau P. Gemäss durchgeführter univariater Varianzanalyse unterscheidet sich der Bildungsgrad der Eltern der Schüler pro Sekundarstufenniveau signifikant (bei  $F(4, 178) = 13.730$ ,  $p < 0.001$ ). Schüler aus einem höherem Anspruchsniveau der Sekundarstufe haben folglich Eltern mit höherem Bildungsgrad. Auch die Berechnung der Verteilung der Schüler mit einer anderen Muttersprache in den Sekundarstufenniveaus zeigte gemäss Berechnung eines CHI-Quadrat-Tests signifikante Unterschiede (bei  $X^2(4, 187) = 28.177$ ,  $p < .001$ ): Demzufolge befinden sich im A am meisten Zweisprachige mit einem Anteil von 64,1%. Im Niveau E und P sind es deutlich weniger bei 25% resp. 28.6%.

## 4 Diskussion

Die Ergebnisse bestätigten die in der Einleitung formulierten Zweifel an der schulpsychologischen Prognosequalität nicht. Im Gegenteil bilden die Intelligenzvertei-

lungen die in langjähriger schulpsychologischer Praxis ermittelten Erfahrungswerte fast exakt ab: Die Kinder im Niveau E zeigen einen mittleren IQ von 106.6, die Kinder des Niveaus A liegen im Mittel bei IQ = 93.1 und die Kinder des Niveaus P zeigen einen überdurchschnittlichen Intelligenzmittelwert von IQ = 120.8.

Die Kinder in den drei Sekundarstufenniveaus unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Intelligenz stark, bei statistisch ausgesprochen grossen Effekten (Effektstärken

$d > 1.00$  nach Cohen, 1992). Gleichzeitig erweist sich auch der Überlappungsbereich zwischen den Gruppen als gross und darf bei der Interpretation der Ergebnisse keinesfalls vernachlässigt werden.

Die Ergebnisse der Korrelations- und Regressionsanalysen stimmen zudem mit der wissenschaftlich fundierten Theorie überein, dass die Intelligenz den aussagekräftigen Prädiktor für Schulerfolg darstellt: Die Intelligenz der Schüler konnte in dieser Untersuchung ein knappes Drittel der Varianz im Schulerfolg Ende 5. Primar erklären (bei 29,4%), gemäss Korrelationsanalyse sogar 40%. Der Bildungsgrad der Eltern zeigte sich ebenfalls als signifikanter Prädiktor für die Schulleistungen und klärte immerhin noch einen guten Achtel der Varianz auf (13.9%). Auch die Leistungsmotivation vermochte einen signifikanten Varianzanteil



von bis zu 7.4% zu erklären. In der wissenschaftlichen Literatur wird meist von einem grösseren erklärten Anteil der Leistungsmotivation am Schulerfolg berichtet. Möglicherweise ist das Ergebnis diesbezüglich in dieser Arbeit geringer ausgefallen, weil die Variable Leistungsmotivation noch differenzierter hätte erhoben werden müssen. Sie wurde hier lediglich anhand einer Selbst- und Fremdbeurteilung auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt.

Die Korrelationsanalysen zeigten sogar noch ausgeprägtere Effekte als die Regressionsanalysen und bestätigen einen starken Zusammenhang zwischen der Intelligenz und den Schulleistungen. Insbesondere mit den Schulleistungen Ende der 5. Primarklasse zeigen sich hochsignifikante Korrelationen. Die Gesamtintelligenz im PSB 6-13 korreliert mit dem Zeugnischnitt der 5. Primarstufe um  $r = .632$ . Als theoriekonform erwiesen sich auch die hohen Korrelationen zwischen den Fachnoten und den entsprechenden Intelligenzbereichen des PSB 6-13. Interessant ist das Ergebnis, dass die Note im Fach ‚Mensch & Umwelt‘ auf der Primarstufe am stärksten mit der verbalen Intelligenz zusammenhängt (bei  $r = .524$ ). Auch insgesamt korreliert die Verbale Intelligenz am höchsten mit dem Sekundarstufenniveau, bei  $r = .593$ . Die Verbale Intelligenz hat offenbar als Intelligenzbereich (im Vergleich zum Denkbereich und der Konzentration) insgesamt den stärksten Einfluss auf den Schulerfolg.

Allerdings bleibt zu diskutieren, weswegen die Kinder im PSB 6-13 leicht besser, als gemäss schulpsychologischer Praxis angenommen, abgeschnitten haben (im Mittel um 5-IQ-Punkte erhöht); während die Kinder im SPM weit unter den Erwartungen geleistet haben. Für die Erklärung der hohen Leistungen im PSB 6-13 kommen folgende zwei Hypothesen in Frage: Einerseits kann es zu einer leichten Verzerrung nach oben aufgrund eines Messfehlers gekommen sein. Da sich die Schüler nämlich teilweise äusserst motiviert bei der Testdurchführung zeigten, kann nicht ausgeschlossen werden, dass es dem einen oder anderen Schüler in der Gruppensituation gelang, trotz exakter Testinstruktion und zusätzlicher Überwachung durch Lehrpersonen über die vorgegebene Testinstruktionszeit die Bearbeitung einer Aufgabe fortzuführen. Allerdings wäre dies aufgrund der strikten zeitgebundenen Testdurchführung

nur in sehr bedingtem Rahmen möglich gewesen. Eine zweite Hypothese wäre, dass die hohen Leistungen im PSB 6-13 möglicherweise den Flynn-Effekt (Flynn, J. R., 2007) widerspiegeln, der besagt, dass sich die Intelligenz der Bevölkerung stetig nach oben verschiebt, in 10 Jahren jeweils um 10 IQ-Punkte. Für diese These spricht, dass gemäss Gauss'scher Intelligenzverteilung nur 10% der Bevölkerung über einen IQ  $\geq 120$  verfügen. Im Sekundarstufenniveau P befinden sich aber im Kanton BL gemäss Angaben im statistischen Jahrbuch 2011 34% aller Schüler. Und da der Intelligenzmittelwert dieser Schüler nun offenbar bei IQ = 120 liegt, hat es im Niveau P mehr als 10% Kinder mit einem IQ gleich oder grösser 120.

Auch die Ergebnisse im SPM lassen einiges zu diskutieren offen: Die Schüler schneiden dort insgesamt viel niedriger als erwartet ab. Trotz der schwachen Testleistung zeigen sich aber die Ergebnisse im SPM in Bezug auf die durchgeführten Korrelationsanalysen und die Verteilung in den Niveaus absolut theoriekonform. Eine mögliche Erklärung für das schlechte Abschneiden könnte im Darbietungsmaterial des Tests selber liegen, das sich eher monoton gestaltet. Die Schüler haben bei dieser Testdurchführung auch deutlich weniger Motivation gezeigt, haben vermehrt vor der gegebenen Durchführungszeit abgegeben und sich nicht immer auf ein Ausnützen der vorgegebenen 30 Min. Bearbeitungszeit eingelassen.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass auch diese Untersuchung die zentrale Rolle der Intelligenz für den Schulerfolg bestätigt und sich somit die schulpsychologische Beratung in Bezug auf Einstufungs- und Übertrittsfragen weiterhin – neben angemessener Berücksichtigung anderer Faktoren – auf die Intelligenz abstützen darf und soll. Zudem haben die Ergebnisse der Untersuchung gezeigt, dass der PSB 6-13 als valides und gut diskriminierendes Messinstrument bzw. Intelligenztestverfahren bei der Einschätzung der Niveauezugehörigkeit in Bezug auf die Intelligenz eingesetzt werden kann.

In dieser Arbeit wurde das Augenmerk auf die Intelligenzunterschiede in den drei Sekundarstufenniveaus gelegt. Es muss aber ebenso auf die grossen Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Intelligenz der Schüler im A, E und P hingewiesen werden - was in den breiten

Überlappungsbereichen der Intelligenzverteilungen ersichtlich wird. Daher sei an dieser Stelle ausdrücklich erwähnt, dass es sich in der schulpsychologischen Praxis jedes Mal um einen spezifischen Einzelfall handelt, der auch als solcher betrachtet werden muss. Auch wenn die Intelligenz einen Varianzanteil von bis zu 40% des Schulerfolges erklärt, bleibt der erhebliche verbleibende Varianzanteil von 60% durch das Zusammenspiel einer Vielzahl anderer Faktoren erklärt – mit Persönlichkeitsmerkmalen wie BIG-5 und Leistungsmotivation, sozialen und familiären Ressourcen sowie dem schulischen Umfeld sind nur einige davon genannt – die selbstverständlich nach wie vor angemessenen Eingang in jede schulpsychologische Einschätzung finden müssen.

### Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Cohen, J. (1992). A Power primer. *Quant. Meth. Psychol.*, 112, 155-159.
- Deary, I., Strand, S., Smith, P. & Fernandes, C. (2006). Intelligence and Educational Achievement. *Intelligence*, 35, 13-21.
- Field A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. UK: Sage Publications.
- Flynn. J. R. (2007). *What Is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*. Cambridge: University Press.
- Furnham, A. & Monsen J. (2009). Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and Individual Differences*, 19, 28 – 33.
- Gow, A. J., Johnson, A. P., Brett, C. E., Roberts, B., Starr, J. J. & Deary I. J. (2011). *Psychology and Aging*, 26, 232-240.
- Horn W. (2004). PSB-R 6-13. *Prüfsystem für Schul und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klasse. Revidierte Fassung*. Göttingen: Hogrefe.
- Raven, J. C. (1998). *Standard Progressive Matrices - Matrizen-Test-Manual Band 1. Ein Handbuch mit deutschen Normen*. Göttingen: Beltz-Test GmbH.
- Rindermann, H. & Neubauer, A. (2001). The influence of personality on three aspects of cognitive performance. *Personality and Individual Differences*, 30, 829-842.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Haalar, N. & Plomin (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363-374.

- Spinath, B., Freudenthaler H. H. & Neubauer C. A. (2009). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48, 481-486.
- Statistisches Amt des Kantons Basel-Landschaft (2011). *Statistik Baselland 2011*. Basel: Schwabe.

### Autorin

Monika Neuenschwander  
 lic.phil. Psychologin FSP  
 Neuensteinerstrasse 18  
 4053 Basel  
 monika.neuenschwander@bl.ch



MATTIELLO



Karin Hediger

## Vierbeiner öffnen Türen für die Therapie

**Kinder mit einer unsicheren oder desorganisierten Bindung können soziale Unterstützung von einem Hund leichter annehmen als von einem Menschen. Dies zeigt eine neue Studie. Die Ergebnisse lassen Schlussfolgerungen für die therapeutische Praxis zu.**

### *Ces animaux ouvrent les portes à la thérapie*

*Les enfants avec lien incertain ou désorganisé peuvent accepter plus facilement le soutien social d'un chien que d'une personne. Telle est la conclusion d'une nouvelle étude. Les résultats permettent de tirer des conclusions pour la pratique thérapeutique.*

In Amerika und auch in Deutschland haben sich verschiedene Formen von tiergestützter Therapie etabliert. Seit einigen Jahren nutzen auch Pädagogen und Therapeuten in der Schweiz immer häufiger Vierbeiner in verschiedenen Therapieformen wie der Physio-, Ergo- und der Psychotherapie und ebenso in Schulen, Altersheimen, Spitälern oder gar Gefängnissen. Hierzulande sind Tiere in solchen Institutionen aber noch eher selten anzutreffen.

Wissenschaftlich wird das Gebiet der tiergestützten Therapie erst seit einigen Jahren intensiver untersucht und die Wirksamkeit solcher Therapieformen geprüft. Mehrere Studien belegen, dass Tiere eine Vielzahl an positiven Auswirkungen auf die menschliche Gesundheit, das psychosoziale Funktionsniveau und das

Wohlbefinden haben (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius, & Kotrschal, 2012; Julius, Beetz, Kotrschal, Turner, & Uvnäs-Moberg, 2013). Sie können Menschen beispielsweise helfen, sich zu öffnen (Hoffmann et al., 2009; Lang, Jansen, Wertenuer, Gallinat, & Rapp, 2010) und in belastenden Situationen Stress reduzieren (Allen, Shykoﬀ, & Izzo, 2001; Nagengast, Baun, Meigel, & Leibowitz, 1997). Die von uns durchgeführte DACH-Studie knüpft an diese Forschung an. Ausgangspunkt unseres Projekts war die Forschungsfrage, ob auch Kinder mit einer unsicheren oder desorganisierten Bindung, denen es schwerfällt, Vertrauen zu Mitmenschen aufzubauen, von diesen positiven Effekten profitieren. Denn es fällt ihnen dadurch schwer, soziale Unterstützung anzunehmen und in belastenden Situationen zur Stressregulation einzusetzen (Carpenter & Kirkpatrick, 1996; Maunder & Hunter, 2001).

### **Hunde reduzieren Stress**

Konkret prüfte die Studie, inwiefern sich die soziale Unterstützung durch einen Hund im Vergleich zur Unterstützung durch einen Menschen oder einen Stoffhund auf die psychophysiologische Stressreaktion von unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern auswirkt.

Untersucht wurden 77 Knaben im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren, die alle ein unsicheres oder desorganisiertes Bindungsmuster aufwiesen und in der Vergangenheit überwiegend familiäre Verlust-, Vernachlässigungs- oder Gewalterfahrungen gemacht hatten. Die Knaben wurden einer sozialen Stresssituation ausgesetzt: Sie absolvierten den «Trier Social Stress Test for Children» (TSST-C) (Buske-Kirschbaum et al., 1997), ein psycho-sozialer Laborstresstest, bei dem die Kinder vor einem fremden Expertengremium eine Geschichte erzählen und Kopfrechenaufgaben lösen müssen.

Die Kinder wurden für den einstündigen Test drei Versuchsbedingungen zugeteilt: Die erste Gruppe wurde von einer erwachsenen Person unterstützt, die zweite Gruppe von einem Hund. Der dritten Gruppe wurde ein Stoffhund zur Seite gesetzt. Zu fünf verschiedenen Zeitpunkten während des Tests erhoben wir anhand Speichelproben die von den Kindern ausgeschüttete Menge des Stresshormons Cortisol.

Die Ergebnisse waren deutlich: Der Hund hatte eindeutig eine stressreduzierende Wirkung auf die Kinder. In Anwesenheit des Hundes stieg ihr Cortisolwert in der stressigen Situation kaum an. In Anwesenheit des Erwachsenen und des Stoffhundes hingegen stieg die Konzentration des Stresshormons in derselben Situation signifikant stärker an (Beetz et al., 2011; Hediger, 2012).

Unsicher und desorganisiert gebundene Kinder haben aufgrund früherer Erfahrungen gelernt, dass sie sich nicht auf die Unterstützung anderer Personen verlassen können. Um sich vor weiteren Enttäuschungen zu schützen, lassen sie sich deshalb im Sinne eines Schutzmechanismus weniger auf ihre Mitmenschen ein. Im Hund hingegen sahen die Knaben in der Studie eine Unterstützung und konnten diese zur Stressregulation einsetzen.

### Ein Hund – der bessere Therapeut?

Wie lässt sich dieser Befund erklären? Es scheint, dass ein Hund die primäre Bindungsrepräsentation der Kinder «umgehen» kann. Unsicher und desorganisiert gebundene Kinder übertragen ihre internen Arbeitsmodelle von Bindung nicht auf den Hund und können sich dadurch leichter auf seine Unterstützung einlassen und ihr Stresssystem beruhigen. Dass Tieren dies möglich ist, lässt sich auf dem Hintergrund der Biophilie-Hypothese erklären, der sich im Laufe der gemeinsamen Evolution entstandenen Verbundenheit zwischen dem Menschen und der Natur generell und den Tieren im Speziellen (Julius et al., 2013; Kotrschal, 2009).

Zudem können Hunde wichtige menschliche Grundbedürfnisse befriedigen, die gerade im Hinblick auf den Aufbau von sicheren Bindungen zentral sind – und zwar auf eine Art, wie dies ein Therapeut oft nicht kann. Beispielsweise ist es eine Eigenschaft von Hunden (und von Tieren überhaupt), dass sie Menschen nicht bewerten (Allen, Blasovich, Tomaka, & Kelsey, 1991). Hunde nehmen zu jedem Kind spontan Kontakt auf, fordern es zu Interaktionen auf und vermitteln Wertschätzung, Akzeptanz und Interesse an seiner Person – egal welche Schulleistung das Kind erbringt und unabhängig davon, wie es aussieht. Und Hunde bieten physische Nähe und Körperkontakt, was Kinder durch Streicheln und Kuseln intensiv erleben können.

Diese Qualität hat neben dem Erleben von Geborgenheit und Schutz auch eine biologische Komponente. Über Körperkontakt wird ein wichtiges hormonelles System für den Aufbau von Bindungen sowie Gegenspieler des Stresssystems, das Oxytocinsystem, aktiviert (Handlin et al., 2011).

Es gibt also handfeste Gründe zur Annahme, dass ein Hund auch die konkrete Arbeit im pädagogischen oder therapeutischen Alltag auf vielfältige Weise positiv beeinflussen kann. Ein Beispiel weiterer Aspekte: Die Anwesenheit eines Hundes ermöglicht einen Rollenwechsel. Durch Aufgaben wie Füttern, Pflegen oder Beschäftigen des Hundes können die Kinder die Rolle des Wissenden, des Pflegenden und Versorgenden übernehmen. Sie werden vom «Problemfall» zum Verantwortung tragenden Akteur, was zu einer enormen Steigerung des Selbstwertgefühls führen kann. Zudem ermöglicht die Anwesenheit eines Vierbeiners einen gemeinsamen Fokus von Kind und Therapeut auf etwas anderes, den Hund.

Ist der Hund also der bessere Therapeut als der Mensch? Nein. Ein Hund kann nicht Therapeut sein und diesen auch nicht ersetzen. Tiergestützte Therapie bedeutet nicht, dem Hund die therapeutische Arbeit zu überlassen, sondern als Fachperson mit dem Kind in der Interaktion mit dem Hund an pädagogischen oder therapeutischen Zielen zu arbeiten. Der Hund fungiert dabei als Brückenbauer, da er fähig ist, die «für Therapeuten und Pädagogen so schwer zu überwindende Verschlossenheit von `therapiefrustrierten` Kindern und Jugendlichen ein Stück weit aufzuheben» (mündliche Mitteilung, Olbrich, 27.01.2012).

Ein paar Punkte gilt es für eine erfolgreiche tiergestützte Therapie allerdings zu beachten. Nicht jedes Kind – und auch nicht jeder Hund – ist gleichermaßen dazu geeignet. Die Interaktionen zwischen Kind und Hund müssen auf freiwilliger Basis ablaufen. Weder soll ein Kind zum Spielen mit dem Hund gedrängt werden, noch der Hund zum Spielen mit dem Kind. Auch sollten Hund und Therapeut ausgebildet sein.

Viele Fragen sind noch offen. Weitere Forschung ist nötig, um anwendungsorientierte Erkenntnisse über das komplexe Zusammenspiel von Tier und Mensch in einem pädagogischen und therapeutischen Rahmen zu gewinnen. Die Prognose, dass in Zukunft auch in der Schweiz immer öfter Vierbeiner in der therapeutischen

und pädagogischen Arbeit zu finden sein werden, scheint indes nicht allzu gewagt.

### Literatur

- Allen, K., Blascovich, J., Tomaka, J., & Kelsey, R. M. (1991). Presence of Human Friends and Pet Dogs as Moderators of Autonomic Responses to Stress in Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 582-589.
- Allen, K., Shykoff, B. E., & Izzo, J. L. (2001). Pet ownership, but not ACE inhibitor therapy, blunts home blood pressure responses to mental stress. *Hypertension*, 38(4), 815-820.
- Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., Hediger, K., Uvnäs-Moberg, K., & Julius, H. (2011). The Effect of a Real Dog, Toy Dog and Friendly Person on Insecurely Attached Children During a Stressful Task: An Exploratory Study. *Anthrozoös*, 24(4), 349-368.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Front Psychol*, 3, 234. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00234
- Buske-Kirschbaum, A., Jobst, S., Wustmans, A., Kirschbaum, C., Rauh, W., & Hellhammer, D. (1997). Attenuated free cortisol response to psychosocial stress in children with atopic dermatitis. *Psychosomatic Medicine*, 59(4), 419-426.
- Carpenter, E. M., & Kirkpatrick, L. A. (1996). Attachment style and presence of a romantic partner as moderators of psychophysiological responses to a stressful laboratory situation. *Personal Relationships*, 3(4), 351-367.
- Handlin, L., Hydring-Sandberg, E., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Jansson, A., & Uvnäs-Moberg, K. (2011). Short-Term Interaction between Dogs and Their Owners: Effects on Oxytocin, Cortisol, Insulin and Heart Rate – An Exploratory Study. *Anthrozoös*, 24(3), 301-315.
- Hediger, K. (2012). *Hunde und die Stressreaktion unsicher und desorganisiert gebundener Kinder*. Göttingen: Cuvillier.
- Hoffmann, A. O. M., Lee, A. H., Wertenaue, F., Ricken, R., Jansen, J. J., Gallinat, J., & Lang, U. E. (2009). Dog-assisted intervention significantly reduces anxiety in hospitalized patients with major depression. *European Journal of Integrative Medicine*, 1(3), 145-148.
- Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., & Uvnäs-Moberg, K. (2013). *Attachment to Pets. An Integrative View of Human-Animal Relationships with Implications for Therapeutic Practice*. Göttingen: Hogrefe.
- Kotrschal, K. (2009). Die evolutionäre Theorie der Mensch-Tier-Beziehung. In C. Otterstedt & M. Rosenberger (Eds.), *Gefährten, Konkurrenten, Verwandte. Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lang, U. E., Jansen, J. B., Wertenaue, F., Gallinat, J., & Rapp, M. A. (2010). Reduced anxiety during dog assisted interviews in acute schizophrenic patients. *European Journal of Integrative Medicine*, 2(3), 123-127.
- Maunder, R. G., & Hunter, J. J. (2001). Attachment and psychosomatic medicine: developmental contributions to stress and disease. *Psychosomatic Medicine*, 63(4), 556-567.
- Nagengast, S. L., Baun, M. M., Megel, M., & Leibowitz, J. M. (1997). The effects of the presence of a companion animal on physiological arousal and behavioral distress in children during a physical examination. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(6), 323-330.

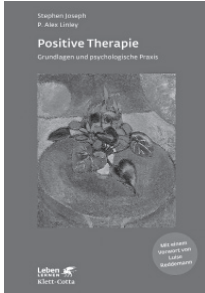
### Erstautorin

Dr. phil. Karin Hediger  
 Unterwerkstrasse 19  
 8052 Zürich  
 karinhediger@gmx.ch

# Rezensionen

**Joseph St. & Linley P.A.**

**Positive Therapie – Grundlagen und psychologische Praxis** Klett-Cotta Verlag, Reihe **Leben lernen 237**, Stuttgart, 2011, 215 Seiten.



In acht Kapiteln skizzieren uns die beiden Autoren die Grundlagen der Positiven Therapie und machen Hinweise auf die psychologische Praxis. Am Anfang stehen natürlich die grundlegenden Annahmen, die sich, wie immer wieder betont wird, vom Mainstream der herkömmlichen

Psychologie abheben: Menschen verfügen über eine ihnen innewohnende, angeborene Tendenz zur Entwicklung aller ihrer Möglichkeiten, die sog. Aktualisierungstendenz. Deshalb sind sie, als Klienten in der Psychotherapie, ihre besten Experten in eigener Sache. Das Bekenntnis hierzu ist das eigentliche und exklusive Erkennungszeichen Positiver Therapie. Diese ist dann erfolgreich, wenn es ihr gelingt, dieser Selbstverwirklichung Raum zu schaffen. Die therapeutische Beziehung, genährt von der Grundhaltung unbedingter Wertschätzung, ist dabei Dreh- und Angelpunkt. «Die therapeutische Beziehung...» wirkt «in jedem Fall heilsam, ganz gleich, um welches Problem es beim Klienten geht» (130, auch z.B. 32, 100). Die Verwendung diagnostischer Verfahren zur Optimierung der Therapie erscheint überflüssig und schafft Konflikte zwischen den eigentlich systemfremden, weil «feststellenden» Messungen und dem Prozesscharakter der Positiven Therapie. Die verschiedenen Facetten menschlicher Einstellungen und Verhalten werden als Dimensionen betrachtet: Zwischen normal und abnorm, gesund und krank, stark und schwach, angepasst und gestört, gut und schlecht, lieb und böse, besteht eine Kontinuität. Eine medizinische Krankheitsideologie, die psychische Probleme analog zu Organerkrankungen betrachtet und entsprechend behandeln will, wird abgelehnt (46 ff.). Zu psychopathologischen Entwicklungen kommt es dann,

wenn das Handeln eines Individuums aus äusseren Gründen nicht im Einklang mit seinen organismischen Bewertungsprozessen, mit seiner Selbstentfaltungstendenz stehen kann. Die Autoren machen, aus Anlass, auch Hinweise auf verwandte, von der Positiven Psychologie akzeptierbare, Therapieformen. Das vorletzte Kapitel entfaltet aus der Perspektive der Positiven Psychologie ein Modell der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen: Inneres Wachstum wird wieder möglich, wenn es durch therapeutisches Unterstützen gelingt, positive kognitive Akkommodationen in Gang zu setzen. Im Schlusskapitel fordern die Autoren die Politisierung der Psychotherapie: Veränderung des Individuums gemäss seiner inneren Tendenzen müsste möglich sein in einer Gesellschaft, wenn Sein statt Schein regieren würde, Kultur und Moral statt Materialismus und Druck zur entfremdenden sozialen Anpassung.

Das Buch liest sich gut – die Übersetzung aus dem Englischen erscheint als gelungen. Ganz Wichtiges, wie z.B. die Merkmale der voll entwickelten Persönlichkeit, damit zusammenhängende günstige Bewertungstendenzen oder die notwendigen und hinreichenden Bedingungen einer konstruktiven Persönlichkeitsveränderung werden, in Tabellen systematisiert, besonders hervorgehoben. Die Grundannahmen Positiver Therapie sind sehr eingängig formuliert. Ihre ständige Wiederholung, immer verbunden mit dem Hinweis, allein Heilung zu bringen, verleiht dem Buch für unser Empfinden einen sektiererisch-missionarischen beschwörenden Anstrich. Das kann Widerstand erregen.

Es sind nicht nur Missverständnisse, wie beklagt (z.B. S. 97), wenn der Ansatz der Positiven Therapie nicht häufiger erforscht wurde und Verbreitung fand (S. 83, 95, 97). Auf einige wenige Forschungsbefunde wird verwiesen, auch auf hochinteressante aus der Sozialpsychologie. Aber die Forschungsmethoden der gängigen wissenschaftlichen Psychologie definieren eben auch ihre Inhalte und nicht nur umgekehrt. Trotzdem halten die Autoren, aus welchen Motiven auch immer (Forschungsgelder? Aufnahme in Zeitschriften?) am Paradigma evidenzbasierter Forschung fest. Vergeblich erwartet haben wir, wo die Autoren doch mit dem Ansatz der Positiven Therapie eine revolutionäre Alternative ansagen, die breite Darlegung einer entsprechenden, ebensolchen Forschungsmethodik. Es gibt heute doch viele Wege, jedenfalls bedeutend mehr als die zwei,



drei Hinweise, wie mittels qualitativer Forschung den wissenschaftlichen Normen von Objektivität, Reliabilität und Validität genüge getan werden kann.

Wenn auch begrifflich eingängig, bleibt der Ansatz der Positiven Therapie, wie ihn dieses Buch beschreibt, auf recht hohem Abstraktionsniveau. Es gibt nur rudimentäre Hinweise auf eine mögliche konkrete Operationalisierbarkeit der bereits erwähnten Kernkonzepte. Und differenziert begründete Indikationen für den Anwendungsbereich und auch die Grenzen des Ansatzes bleiben ausgespart. Nur an zwei Stellen in diesem 200-seitigen Buch, auf je zwei Zeilen ‚versteckt‘ gibt es Hinweise, wo andere psychotherapeutische Konzepte allenfalls für die Bearbeitung eines Problems ‚besser‘ geeignet sein könnten (S. 114, 149; erwähnt werden beispielsweise Schizophrenien, bipolare Störungen, Temporallappenepilepsie, organische Gehirnerkrankungen und einige spezifische psychische Probleme).

Mit einem taktischen Kniff, den wir aus der ideologisch geschwängerten Diskussion politischer Foren zur Genüge kennen, versuchen u.E. die Autoren, die Überlegenheit des Konzepts der Positiven Therapie zu belegen: Sie schaffen gezielt Kontraste indem sie, was nicht passt, in abwertender Weise als Konzeption eines destruktiven Menschenbildes hinstellen: Die Hauptströmung der gegenwärtigen wissenschaftlichen Psychologie überhaupt (oft wird kein Unterschied gemacht zwischen wissenschaftlicher Forschung der Allgemeinen Psychologie, der klinischen Psychologie und der Forschung in der Psychotherapie), die kognitive Verhaltenstherapie und die Psychoanalyse im Besonderen; die Ablehnung des medizinischen Denkmodells wurde bereits erwähnt. Das erscheint uns als ein sehr exklusives Gebaren, wo Integration als Prinzip einer inneren Haltung gefordert wird. Vielleicht hätte da doch die Anfrage an das Unbewusste Freuds den Autoren auf die Sprünge helfen können.

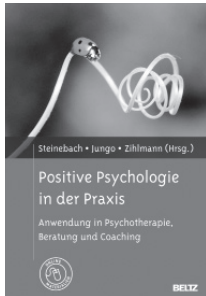
Unterschlagen wird auch die Diskussion um die Genealogie der gesellschaftlichen Übel, des Pathologischen, des Bösen, des Leides, des Entfremdenden. Die hier postulierte Konzeption individueller Entwicklung unterstellt nämlich implizit die Annahme einer sog. «prästabilierten Harmonie». Es bleibt deshalb auch dahingestellt, welches die Funktion einer Pathologie ist, d.h. wer letztlich, bei knappen Ressourcen, berechtigt ist, Hilfe,

Unterstützung, Therapie zu erhalten und unter welchen, auch finanziellen und personellen Bedingungen.

Es liegt ein Buch vor, das uns, was seinerzeit als personenzentrierte Therapie (Rogers) bereits einmal präsent war, mit einigen Erweiterungen wieder in Erinnerung ruft. Aber bei den Autoren, die für sich Wissenschaftlichkeit in Anspruch nehmen, wird u.E. zu Vieles zu wenig über- und durchdacht. Schade für das doch eigentlich sehr bedenkens- und beherzenswerte grundlegende Gedankengut.

Martin Inversini

**Steinebach Chr., Jungo D., Zihlmann R. (Hrsg.)**  
**Positive Psychologie in der Praxis**  
**Anwendung in Psychotherapie, Beratung und**  
**Coaching**  
 Beltz Verlag, Weinheim, Basel, 2012, 252 Seiten



Das Buch bietet in einem 4-teiligen Überblick eine Bilanz nach zehn Jahren zur Praxis der Positiven Psychologie.

Im ersten Teil werden die Grundlagen der Positiven Psychologie vorgestellt – kurz die Geschichte, der aktuelle Stand und die Perspektiven einer erfolgreichen

Entwicklung, während des ganzen Lebens.

Der zweite Teil befasst sich kapitelweise mit zentralen Konzepten der Positiven Psychologie: Flow, Glück, Zivilcourage, Achtsamkeit, Humor, Kreativität, Vertrauen, Resilienz und Positive Attributionen.

Im dritten Teil wird vorgestellt, wie sich Positive Psychologie in verschiedenen Praxisfeldern äussert: In der Diagnostik; in Therapie, Beratung und im Coaching; im Praxisfeld der Gesundheit, der Ehe und Lebensberatung; in Berufswahl und Arbeitsverhältnissen; in den neuen Medien oder in der Förderung von Bewegung und Sport. Mit einem Ausblick aus der Perspektive der Anthropologischen Psychologie schliesst das Buch mit einem vierten Teil. Der Ausblick weist auf Grundlegendes, welches sich Positive Psychologie durchgängig auch in Zukunft vor Augen behalten muss: Die Einheit von leiblicher und seelischer Wirklichkeit, das Verhältnis und nicht die Abgrenzung von Theorie und Praxis, das Zusammenspiel und nicht das Auseinanderdividieren von natur- und geisteswissenschaftlichen Methoden, der Einbezug tiefenpsychologischer und philosophischer Aspekte: Das lebensmitbestimmende Unbewusste, der Zukunftsbezug des Menschen, der aus der Vergangenheit Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet, die als Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge erfahren werden. Den Herausgebern gebührt grosse Anerkennung für die weitgefächerte, plausible und für Praktiker praktisch relevante Themenwahl. Die Klarheit in der Gliederung des Buches und die diszipliniert durchgehaltene Les-

barkeit der Sprache aller Autorinnen und Autoren erleichtert die Orientierung in den Zusammenhängen ungemein. Die einzelnen Kapitel sind sowohl je ein Schaufenster Positiver Psychologie als auch eine gute Einführung oder ein gutes Repetitorium im betreffenden Thema, umso mehr als übersichtliche Schaubilder und prägnante, stichwortartige Zusammenstellungen informativ orientieren, sowie Literaturangaben Vertiefungen leicht zugänglich machen.

Dass sich die Psychologie jetzt auch verstärkt der Unterstützung eines erfolgreichen und erfüllten Lebens und der Förderung von Talenten und Begabungen annimmt, ist unseres Erachtens ausserordentlich begrüssenswert und ganz einfach auch wohltuend. Aber die Protagonisten der Positiven Psychologie handeln sich damit auch Ansprüche ein, denen sie u. E. noch gerechter werden müssten: Was «positiv» je im Zusammenhang zu bedeuten hat bedarf der vertieften Klärung. Was meint «positiv» individuell und was gesellschaftlich, was funktional und was als Wert, was als selbst erlebt und getan, was als zugeschrieben; was heisst dies jetzt und was in der Zukunft; was in einer dialektischen Betrachtungsweise, wenn beurteilen Differenz geradezu voraussetzt? Wann kann das Positive auch negativ werden, und wann Negatives positiv? Ist der Gegenstand Positiver Psychologie eine erfolgreiche, optimale Entwicklung, wenn deren Potentiale gestärkt werden? Ist das gute, glückliche Leben gemeint, Gesundheit? Vielleicht könnten «allgemeines Wohlbefinden», «allgemeine Lebenszufriedenheit», «allgemeine Sinnerfüllung» für eine Positive Psychologie als Psychologie und nicht als Soziologie, Medizin oder Oekonomie Leitkategorien von Theorie, Forschung und Praxis werden? Es ist ausserordentlich begrüssenswert, dass ein solch informatives und auch anregungsreiches Buch vorgelegt wird. Wir wünschen ihm eine grosse Leserschaft.

Martin Inversini

# Praxisforschungsarbeiten im Rahmen des MAS DDPC der Universität Basel

**Direktor des Studienganges: Prof. Dr. Alexander Grob, Fakultät für Psychologie der Universität Basel.**

## AbsolventInnen FS 13

**«Deskriptive Fallanalyse von Kindern und Jugendlichen mit der Diagnose AD(H)S – Wie hoch ist die Zufriedenheit mit den ergriffenen Massnahmen?».**

M. Altermatt, M.Sc., SPD Rheinfelden, in Zusammenarbeit mit  
M. Wenk-Tremp, M.Sc., SPD Basel-Stadt

Die vorliegende Praxisforschungsarbeit setzt sich mit dem Thema «Integrative Sonderschulung bei AD(H)S – Gelingensfaktoren und Zufriedenheit mit dem Verlauf der eingeführten Massnahmen und der Beratung beim Schulpsychologischen Dienst (SPD) Frick» auseinander. Das Ziel dieser Arbeit war es, Gelingensfaktoren für die integrative Schulung aufzuzeigen, welche bei Kindern mit einer AD(H)S-Diagnose verwendet werden können, um ein optimales Vorgehen in der schulpsychologischen Arbeit zu gewährleisten. Dafür wurden sechs Fälle des SPD Frick nach folgenden Kriterien ausgewählt: AD(H)S-Diagnose, integrative Sonderschulung im Bereich Soziale Beeinträchtigung, Alter von sieben bis vierzehn Jahre, Bereitschaft der Eltern zur Studienteilnahme. Diese Fälle wurden im Hinblick auf Diagnostik, Massnahme und Begleitung analysiert. Zudem wurden Eltern, Lehrpersonen und zuständige Schulpsychologinnen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit der Beratung und dem Verlauf der Massnahmen anhand von halbstrukturierten Interviews befragt.

Bei der schulpsychologischen Abklärung wurden folgende Verfahren am häufigsten eingesetzt: *HAWIK-IV*, *Mottier/Monroe*, *Rey-Figure*, Schulleistungstestverfahren, projektive Verfahren und feinmotorische Aufgaben sowie Anamnesegespräche und Gespräche mit

den Lehrpersonen. Zur eindeutigen Diagnosestellung wurden alle Kinder zur pädiatrischen Abklärung überwiesen.

Es zeigte sich, dass ein enger, wertschätzender Austausch wichtig ist und trotzdem die Ökonomie im Hinblick auf Termine im Auge behalten werden sollte. Die Beteiligten wünschen sich eine Dienststelle, welche die Zusammenkünfte koordiniert und alle involvierten Personen regelmässig einbezieht. Zudem ist eine enge Begleitung der Schule förderlich für eine gelingende Integration. Da die Medikation von den Eltern als sehr positiv empfunden wurde, sollte dies möglicherweise in Zukunft mehr mit den Eltern besprochen werden. Ferner wurde deutlich, dass gerade beim Übertritt in die Oberstufe eine externe Sonderschulung mit allen Beteiligten besprochen und abgewogen werden sollte.

**«Verhaltenstherapeutisches Training zum positiveren Umgang mit Aggressionen. Ein Erfahrungsbericht».**

Stefanie Bitto, M.Sc. SPD Dietikon, in Zusammenarbeit mit Olivia Bühler, lic.phil., SPD Zug

Die Problematik von Kindern mit aggressiven Verhaltensauffälligkeiten führte wiederholt zu Anmeldungen beim Schulpsychologischen Dienst in Dietikon. Aus diesem Grund wurde im Frühling 2010 ein verhaltenstherapeutisches Training zum positiveren Umgang mit Aggressionen angeboten. Das Training gab sieben Kindern der Unterstufe (1.-3. Klasse) die Möglichkeit, an ihren Sozialkompetenzen zu arbeiten und so ihre aggressiven Verhaltensweisen abzubauen. Diese Kinder fielen in der Schule durch ihr aggressives Verhalten auf und ein Leidensdruck diesbezüglich war durch die Lehrpersonen ersichtlich. Diese meldeten dann die Kinder im Einverständnis der Eltern an. Es wurden acht Trainingssitzungen angeboten. Das Training basierte auf Modulen, welche an Petermann und Petermann (2008) angelehnt waren, jedoch selber durch das Team des Schulpsychologischen Dienstes bearbeitet und angepasst wurden. Neben der Gruppenarbeit mit den Kindern führten die Schulpsychologinnen Lehrer- und Elternberatungen durch.

Das aggressive Verhalten der Kinder wurde zu drei Messzeitpunkten durch den Fragebogen *FAVK* (Görtzdorten & Döpfner, 2010) erhoben, welcher die vier

folgenden Störungsbilder erfasst: *Störungen sozial-kognitiver Informationsverarbeitung, Störungen der Impulskontrolle, Störungen sozialer Fertigkeiten und Störungen sozialer Interaktionen*. Die im Training angewandten Übungen thematisierten neben der Stärkung der Sozialkompetenzen u.a. diese vier Störungsbilder. Die Auswertung der Ergebnisse macht deutlich, dass die Werte der vier Störungsbilder wie auch der Gesamtwert nach dem Messzeitpunkt 1 (Datenerfassung kurz vor dem Training) abnahmen. Dies lässt die Interpretation zu, dass das Training einen positiven Einfluss auf das Verhalten der Kinder hatte und die Kinder nach Beginn des Trainings ein weniger aggressives Verhalten zeigten.

Der Schulpsychologische Dienst Dietikon erhielt durch das verhaltenstherapeutische Training zum positiveren Umgang mit Aggressionen eine zusätzliche Interventionsmöglichkeit, um mit Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen arbeiten zu können. Allerdings empfehlen die Schulpsychologinnen, dass zukünftig der Zeitpunkt der Durchführung (besser im Herbsthalbjahr), die Auswahl der Kinder (Ursache der Aggression), die Motivation der Eltern für die Elternberatung sowie die Bereitschaft der Lehrpersonen zur Mitarbeit (Tokenprogramm) stärker bedacht werden sollten.

### «Begabungsförderung im Vorschulalter. Anregungen für den Alltag und den Kindergarten»

S. Giovannelli, M.Sc., SPD Rheinfelden, in Zusammenarbeit mit J. Uehli-Schifferle. Lic.phil., SPD Baden

Begabungsförderung ist eine allgemeine Aufgabe der Volksschule. In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie sich Begabungsförderung im Vorschulalter konkret gestalten lässt, d.h. welche Fördermöglichkeiten in Form von Anregungen für den Alltag und den Kindergarten vorliegen und wie die Eltern, die Kindergärtnerin sowie die Schulische Heilpädagogin die Begabungen aller Kinder in diesem Alter adäquat fördern können.

Howard Gardner, amerikanischer Psychologe und Intelligenzforscher, fasste verschiedene Intelligenz- bzw. Begabungsbereiche zusammen. Im Rahmen der Praxisforschungsarbeit wurden sechs dieser Begabungsbereiche näher betrachtet: Sprachliche Begabung, Logisch-mathematische Begabung, Naturalistische

Begabung, Räumlich-gestalterische Begabung, Musikalische Begabung sowie Körperlich-kinästhetische Begabung. Der Schwerpunkt der Arbeit lag in der Überprüfung der Bereicherungsangebote des Bildungsraums Nordwestschweiz. So wurden zu den oben genannten sechs Begabungsbereichen konkrete Förderangebote zusammengetragen, die den Eltern und den Kindergärtnerinnen im Rahmen der schulpsychologischen Beratung zur Verfügung gestellt werden können. Zudem wurden Interviews mit zwei verschiedenen Fachpersonen geführt, welche auf dem Gebiet der Begabungsförderung im Vorschulalter tätig sind. Im Hinblick auf die Zuführung des Kindergartens als Teil der obligatorischen Volksschule möchte diese Arbeit einen Beitrag zur Stärkung der Volksschule Aargau darstellen.

### «Vergleich von Tätermerkmalen von jungen Erwachsenen mit Tötungsdelikt, Brandstiftung und Freiheitsberaubung».

F. Kilvinger, Dipl.-Psych., Forensische Abteilung Massnahmenzentrum Utikon, Psychiatrisch-Psychologischer Dienst, Amt für Justizvollzug Kanton Zürich

Diagnostische Fragestellungen spielen im Umgang mit Gewalt- und Sexualstraftätern im Hinblick auf die Identifikation deliktrelevanter Persönlichkeitsmerkmale, die Gegenstand von deliktpräventiven Interventionen sind, eine wichtige Rolle. Anhand des Instruments FOTRES-RV ist es möglich, für verschiedene Deliktarten spezifische Antwortprofile aufzuzeigen. FOTRES-RV setzt sich aus drei Faktorenclustern zusammen: *Delinquenznahe Verhaltensdisposition, Wertesystem und Soziale Interaktionsmuster*.

Anhand einer Gesamtstichprobe von N=228 jungen erwachsenen Straftätern wurde bei n=167 FOTRES-RV angewendet und drei exklusive Deliktgruppen (Brandstiftung, Tötungsdelikt, Freiheitsberaubung) gebildet. Die drei Deliktgruppen wurden anhand der drei Faktorencluster von FOTRES-RV verglichen und Profilanalysen mittels MANOVA-Berechnungen durchgeführt. Bei der Gruppenbildung zeigte sich, dass die Delinquenz in der untersuchten Stichprobe polytrop ist und dass es, aufgrund der grossen Überschneidungen hinsichtlich der begangenen Delikte der einzelnen Täter schwierig war, ausreichend grosse und exklusive Deliktgruppen

zu bilden (Brandstiftung  $n=11$ , Tötungsdelikt  $n=15$ , Freiheitsberaubung  $n=12$ ). Die geringen Unterschiede zwischen den drei Gruppen der jungen erwachsenen Straftäter zeigten sich vor allem in der Neigung, Gewalt anzuwenden und der Bereitschaft, Waffen einzusetzen sowie im kontrollierenden und dominanten Verhalten in der Kontakt- und Beziehungsaufnahme.

Anhand von FOTRES-RV ist es möglich, deliktgruppen-spezifische Antwortprofile zu identifizieren. Es wird diskutiert, ob aufgrund der geringen Unterschiede zwischen den Deliktgruppen der deliktspezifische Vergleich bei jungen erwachsenen Straftätern einen Erkenntnisgewinn bringt oder ob ein personenzentrierter Ansatz über die Gesamtstichprobe hinweg besser geeignet wäre. Für weitere Analysen wäre beispielsweise ein Mittelwertvergleich von grösseren Gruppen interessant, indem man die Gruppen nicht nach Delikten, sondern nach Personenvariablen bildet, wie z.B. rückfällig vs. nicht rückfällig.

#### «'Arbeitshaltung' erfasst in den IDS-II».

D. Niederhauser, lic. phil., SPD Wohlen, in Zusammenarbeit mit M. Neukom, M. Sc., SPD Primarschule Embrach

Die neu entwickelten *Intelligence and Development Scales II* (IDS-II) stellen ein breites testpsychologisches Prüfsystem dar und liefern eine umfassende Gesamtbeurteilung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 10-20 Jahren. Sie berücksichtigen Transitionen vom Übergang Primarschule-Sekundarstufe I sowie in Sekundarstufe II.

In der vorliegenden Arbeit, welche Teil der Pilotstudie zu den IDS-II war, wurde der Schwerpunkt auf das Modul *Arbeitshaltung* gelegt. Dazu wurden 12 Kinder und Jugendliche (3 Mäd-chen, 9 Knaben) im Alter von 11 bis 20 Jahren mit den IDS-II geprüft. Ziel der Pilotstudie war es, die Praxistauglichkeit der gesamten Testbatterie zu überprüfen und Rückmeldungen in Form von Verbesserungsvorschlägen und Anmerkungen an das Entwicklungsteam weiterzuleiten. Die für die Leistungsentwicklung wichtige Arbeitshaltung wird anhand eines Fragebogens zur Gewissenhaftigkeit (18 Items) und eines Fragebogens zur Leistungsmotivation (18 Items) erfasst.

Die Erfahrungen, welche aus der Durchführung der Pilotstudie gewonnen wurden, zeigen, dass die Fragebo-

gen zur Gewissenhaftigkeit und zur Leistungsmotivation in zwei unterschiedlichen Formen zur Verfügung gestellt werden sollten: Für die älteren Jugendlichen empfiehlt sich der Selbstbericht und für Kinder und jüngere Jugendliche die Bildvorlage. Die Mehrheit der Probanden zeigte sowohl in Bezug auf die Gewissenhaftigkeit wie auch in Bezug auf die Leistungsmotivation durchschnittliche bis überdurchschnittliche Rohwerte. Dies könnte daran liegen, dass es sich bei den Probanden mehrheitlich um ältere Jugendliche handelte, welche das Gymnasium besuchten. Weiter darf angenommen werden, dass Kinder und Jugendliche, welche einen höheren Bildungsabschluss anstreben, leistungsmotiviert sind. Unterschiedliche Altersnormen scheinen in diesem Fall notwendig zu sein, um der Altersgruppe der IDS-II genügend Rechnung zu tragen. Aufgrund der geringen Anzahl an Probanden ( $n=12$ ) hat die vorliegende Arbeit allerdings explorativen Charakter, weitere Ergebnisse wird die Normstichprobe liefern.

#### «Studien Interessen Check sic! Verständlichkeit der Items».

D. Zwahlen, lic. phil., Hochalpines Institut Ftan, in Zusammenarbeit mit M. Biemann, lic. phil., Fachbereich Studienwahl und Hochschulen ask! Aargau

Der Studien Interessen Check sic! ist ein Interessen Screening, das in der Studienberatung häufig eingesetzt wird. Das Ziel der Praxisforschungsarbeit bestand darin, zu überprüfen, ob die Items verständlich formuliert sind und falls nein, ob das Nicht-Verstehen der Probanden das Interessenprofil beeinflusst.

Die Fragestellung wurde mittels einem Frageraster, der dem sic! beigefügt wurde, untersucht. Die Stichprobe umfasste 84 SchülerInnen, 38 SchülerInnen des Hochalpinen Instituts Ftan und 46 Klienten der Studienberatung des Kantons Aargau. Die Datenerhebung erfolgte von Januar bis Mai 2012. Bei der Stichprobe des Hochalpinen Instituts Ftan wurden die Daten im Klassenverband erhoben, bei der Studienberatung des Kantons Aargau wurden die Probanden instruiert. Sie füllten den sic! und den Frageraster zu Hause aus. Die Daten wurden mittels Inhaltsanalyse ausgewertet.

Als Ergebnis kann zum einen festgehalten werden, dass durch Formulierungen in Fachsprachen aber auch in Fremdsprachen erhebliche Verzerrungen des Ergeb-

nisprofils hervorgerufen werden. Weiter hat die Länge des sic! deutlichen Einfluss auf die Motivation der Probanden. Ausserdem zeigte sich, dass die Antwortskala nicht eindeutig ist, weil die Antwortalternative '3' mit der Beschreibung 'weder gern noch ungern' beschriftet ist. Die numerische Beschriftung suggeriert, dass es sich um eine mittlere Interessensstärke handelt, die verbale, dass Nicht-Interesse gemessen wird. Geplant ist, dass die Ergebnisse dem Autorenteam zurück gemeldet werden.

Ebenfalls im HS12 schliesst Monika Neuenschwander, lic. phil., ab. Eine ausführliche Darstellung der von ihr erstellten Praxisforschungsarbeit ist in diesem Heft abgedruckt.

# Praxisforschung Kant. Erziehungsberatung Bern: Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten

Theoriewissen aus der Fachliteratur und sind unterteilt in die Kapitel 'Elternberatung', 'Beratung von Kindergartenlehrpersonen' und 'kindzentrierte Massnahmen'.

[www.erp.be.ch/erp/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung.html](http://www.erp.be.ch/erp/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung.html)

Eine häufige Fragestellung, mit der wir im schulp-psychologischen und erziehungsberaterischen Alltag konfrontiert werden, betrifft das Phänomen ‚Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten‘. Im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes wollten wir uns dieser Thematik annähern und Antworten auf folgende Fragestellungen finden: Wie präsent ist das Thema Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindergartenlehrkräften in unserem Einzugsgebiet? Beobachten sie eine Zunahme? Wie gehen Kindergartenlehrpersonen mit verhaltensauffälligen Kindern um und was erwarten sie in diesem Zusammenhang von uns Beratern und Beraterinnen? Mittels eines halbstandardisierten Interviewverfahrens befragten wir Kindergartenlehrpersonen in unserem Einzugsgebiet zu dieser Thematik. So erhielten wir einen Überblick über das erlebte Ausmass von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten und über den Umgang damit. Aufgrund der Resultate der Kindergartenbefragungen und in Anlehnung an die formulierten Anliegen der Kindergartenlehrpersonen an uns als Fachinstanz führten wir anschliessend Experteninterviews mit Beratern und Beraterinnen der kantonalen Erziehungsberatungsstellen durch. Wir erfragten unter anderem, wie sie an die Fragestellung Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten herangehen und worauf sie bei dieser Fragestellung im Speziellen achten.

Das Ziel des Projekts war es einerseits, einen Überblick über die aktuelle Befundlage zum Thema ‚Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten‘ zu erhalten, andererseits eine breite Palette an Massnahmen zusammenzustellen, welche Ideen und Anregungen für die Beratung von Kindergartenlehrpersonen und Eltern sowie für die Arbeit mit betroffenen Kindern geben soll. Die Massnahmen basieren sowohl auf dem Erfahrungswissen der befragten Experten und Expertinnen als auch auf dem





Ernst Mattiello

## Im Gespräch mit Ernst Mattiello

**Ernst Mattiello, unsere Leserinnen und Leser kennen zwar deine Cartoons, welche du seit vielen Jahren für das P & E zeichnest, die meisten kennen aber die Person hinter diesen Werken nicht. Wer bist du?**

Das weiss ich selber nicht genau. Ich bin immer noch auf der Suche nach mir, obwohl ich bereits 72 Jahre alt bin und einen langen Weg hinter mir habe. Ich habe immer noch das Gefühl, einiges in mir zu finden, das ich noch nicht kenne, ich hoffe, Neues in mir zu entdecken, das mich positiv überrascht.

Ich habe einen ganz normalen Werdegang hinter mir, habe nach der obligatorischen Schulzeit das Lehrerseminar besucht und bin Lehrer geworden. Nach 40 Jahren Schuldienst habe ich mich mit 60 Jahren frühzeitig pensionieren lassen, damit ich, was ich berufsbegleitend schon vorher gemacht habe, nämlich zeichnen, für mich in einem Umfeld ausüben kann, welches mir mehr Raum, mehr Zeit und mehr Möglichkeiten bietet.

**Wie bist du überhaupt zum Zeichnen gekommen?**

Auch da weiss nicht so genau, welches der Auslöser gewesen ist. Ich denke, es hat damit zu tun, dass ich in sehr einfachen Verhältnissen aufgewachsen bin. Zu Weihnachten gab es keine grossen Geschenke, keine Eisenbahn, keine Dampfmaschine, wie dies andernorts

der Fall war, sondern Papier, Bleistifte und Farbstifte. Mit diesem Material habe ich versucht, das zu zeichnen, was ich mir vorgestellt habe, zum Beispiel Eisenbahnen oder Dampfmaschinen, um wenigstens auf dem Papier zu erleben, was andernorts real erlebt wurde. Und das ist mir eindrücklich haften geblieben, eindrücklicher wahrscheinlich, als wenn ich wirklich eine Eisenbahn oder eine Dampfmaschine besessen hätte.

Das Zeichnen hatte bei mir seit jeher einen therapeutischen Effekt. Ich zeichne auch jetzt in erster Linie für mich selber. Es gibt Sachverhalte, die mich betreffen, die ich aufgreife und zu verarbeiten versuche, um sie zu verstehen, um mir ein Bild davon zu machen. Das hat bereits begonnen, als ich noch ein junger Lehrer war. Ich habe schwierige Schulsituationen erlebt, die ich irgendwie bewältigen musste und ein gutes Mittel dazu war das Zeichnen. Zur Illustration: Mein Militärdienst war ein Horror. Ich war kein Militärgegner, aber mir hat dieser Betrieb nie gefallen und ich habe mich sehr schwer getan damit. Den schwelenden Frust habe ich über Jahre zeichnerisch verarbeitet und so aufkommende Feindbilder langsam wieder abgebaut.

**Das Zeichnen hat dir demnach geholfen, deinen Beruf besser zu bewältigen?**

Ich habe erfahren, wenn ich am Morgen vor die Klasse getreten bin, was ein Kollege einmal treffend ausgedrückt hat: Wenn du morgens unter der Schulzimmertüre stehst und ins Zimmer hineinschaust, weisst du sofort, ob du gut gelaunt bist oder schlecht. Ohne eigenes Zutun erhältst du eine Gratis-Diagnose.

Öfters weckte ein Blick auf die Schülerinnen und Schüler die Frage: «Stärnefüffi, was wissen wir Lehrer eigentlich über unsere Kinder?» Die Lehrer meiner Primarschulzeit (Lehrerinnen habe ich nicht erlebt) wussten einigermassen Bescheid über uns Kinder. In den weiterführenden Schulen war das anders. Im Seminar beispielsweise erlebte ich Dozenten, die in die Stunde kamen – meistens zu spät – ihren Stoff durchpaukten und wieder gingen. Ich hatte keinen emotionalen Bezug zu ihnen. Ich kam mir völlig fehl am Platz vor. Später verfolgte mich die Angst, dass es den Kindern, welche ich unterrichtete, vielleicht ebenso ergehen könnte...

Ich denke, mir ist in meinem gesamten Lehrerdasein nicht sehr viel gelungen. Was mir ab und zu gelungen ist, hat mich stolz gemacht. Das Bemühen allerdings, alles richtig zu machen, war immer da, aber es wurde mir bald bewusst, dass das, wofür ich mich entschieden hatte, ein sehr schwieriger und anspruchsvoller Beruf ist. Ein Lehrer muss nicht nur sein Handwerk beherrschen, er muss auch besorgt sein, dass es ihm selber gut geht, er muss die Kinder mögen und das Umfeld, das ihn in seiner Arbeit umgibt. Stolpersteine sind viele ausgelegt. Man entdeckt manches, das stresst: Eltern, welche die Zusammenarbeit verweigern, Kinder, die sich nicht so verhalten wie es angebracht wäre, Behörden, die besser wissen, was Schule ist. Und du unterrichtest in einem Schulhaus, dessen Architekt und die Baukommission eigentlich hinter Gitter gehörten... Zum Verarbeiten all dieser Eindrücke und Widersprüche hatte für mich das Zeichnen eine eminent wichtige Funktion.

### **Heute bist du ein Karikaturist. Oder bist du ein Cartoonist?**

Ich bin Cartoonist. Nach meiner Definition befassen sich Karikaturisten vorzugsweise mit dem politischen Tagesgeschäft oder mit ganz aktuellen Situationen, in welchen auch die Personen selber eine gewisse Rolle spielen. Die Gesichtserkennung ist hier wichtig sowie die Anspielung auf ganz konkrete Begebenheiten. Dem gegenüber erzählt ein Cartoonist Geschichten, welche er selber entwickelt. Er muss sie nicht von A bis Z selber erfinden – es gibt jeden Tag genug Anstöße aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, die dazu anregen, eine Geschichte zu erzählen, die Wirklichkeit als solche zu entlarven. Den Cartoonisten interessiert nicht die Person, sondern die Rolle, in der sie steckt, die Funktion, die sie ausübt.

Cartoons sind Geschichten, Bildergeschichten. Sie können aus einem Bild bestehen, dann ist es ein Cartoon oder aus mehreren Bildern, dann ist es ein Comic. Jeder Cartoon hat eine Vor- und eine Nachgeschichte. Er ist also sehr dynamisch. Und irgendwo zwischen Vor- und Nachgeschichte liegt der Moment, den der Cartoon herauspicks und jeder, der ihn anschaut, wird bis zu einem gewissen Grad das Vorher und Nachher selbst

erahnen. Ein Cartoon ist also etwas anderes als eine Zeichnung. Diese ist mit einer Selbstverständlichkeit da, man betrachtet sie, macht sich sicherlich seine Gedanken, aber es liegt nicht in der Absicht der Zeichnung, eine Vorgeschichte zu erzählen und anschliessend eine weiterführende Geschichte in petto zu halten.

Bei der Lektüre des P & E staune ich immer wieder über deine Cartoons. Wie kommst du auf die Ideen? Dir wird oft ein ziemlich abstraktes Thema vorgegeben, z. B. ‚Datenschutz‘. Was du dann dazu lieferst, ist meistens ziemlich verblüffend: Deine Beiträge orientieren sich zwar am Thema, behandeln es aber oft aus einer völlig anderen, überraschenden Perspektive.

Die Frage wird oft gestellt. Genau kann ich sie nicht beantworten. Wenn ich mich in die Materie einarbeite, darüber etwas lese oder mich gedanklich damit befasse, geschieht meist noch gar nichts. Erst wenn sich die Inhalte ‚gesetzt‘ haben, passiert manchmal mitten in der Nacht irgendwas, und wenn die Idee am Morgen noch da ist, setze ich sie um. Im Wesentlichen geht es darum, einen Sachverhalt auf den Punkt zu bringen und ihn so herauszuarbeiten, dass er auch für mich eine überraschende Wendung nimmt. Die Wirklichkeit ist meist verschleiert, verkleidet, mit einer Maske versehen. Der Cartoonist sorgt für klare Verhältnisse, er demaskiert die Wirklichkeit bis zur Kenntlichkeit.

### **Du bist seit Jahren unser ‚Hofcartoonist‘. Wie ist dein Verhältnis zur Psychologie?**

Sehr viele meiner Tätigkeiten haben mit Psychologie zu tun. Dazu spielte die Schulpsychologie für mich als Lehrer eine wichtige Rolle. Ich wusste, dass bei Schwierigkeiten eine Stelle existiert, an welcher ich Rat holen konnte. Obwohl ich dies selten beanspruchen musste, war es für mich wichtig zu wissen, dass es diese Stelle gibt. Ich kannte viele Personen, welche auf dieser Stelle gearbeitet haben und pflegte freundschaftliche Beziehungen mit ihnen. Es war ein intelligentes Umfeld, in welchem über Dinge gesprochen werden konnte, für die man im Dorf keine Ansprechpartner fand. Der Begriff ‚Psychologie‘ war für mich immer mit einem guten Gefühl verbunden. Für mich hatte Psychologie nie einen klinischen Aspekt.

## **Das Thema dieses Heftes heisst ‚positive Psychologie‘. Gibt es für dich, als ehemaligem Lehrer, auch eine positive Pädagogik?**

Gemäss Google soll es sie geben. Ich habe nachgeforscht und bin auf einige Literatur zu diesem Thema gestossen. Für mich ist der Begriff neu, aber als ich gelesen habe, was er beinhaltet, ist mir einiges gar nicht so neu vorgekommen. Es sind Gedanken, welche wir Kolleginnen und Kollegen bereits früher mit uns herum getragen haben. Zum Teil haben wir auch versucht in diese Richtung zu arbeiten – mit mehr oder weniger Erfolg.

Dass sich Pädagogik und Psychologie künftig stärker in Richtung Ressourcenorientierung entwickeln wollen, freut mich und stimmt mich zuversichtlich. Wenn ich in die Zukunft schaue, habe ich eine eher pessimistische Sicht in Bezug auf die Lernfähigkeit der Menschen. Aber ich hoffe immer noch, dass ich mit meinem Pessimismus Unrecht habe. Ich brauche diese Hoffnung, ein Optimist braucht sie nicht; der weiss schon zum Vorherein, wie es herauskommen wird.

## **Wie lebst du heute – als pensionierter Lehrer und aktiver Cartoonist?**

Für mich verlief das Schule-Geben immer in einer ganz bestimmten Struktur. Ich habe mich vorbereitet, bin hingegangen und habe versucht, mein Programm über die Bühne zu bringen. Wieder daheim erfolgte eine Nachbereitung, eine Revision. Meist ist bei dieser Revision etwas herausgekommen, das mir nicht gefallen und mich entsprechend frustriert hat. Man kehrt als Lehrperson sehr oft mit Defiziten heim und muss mit diesen fertig werden.

Der Vorgang beim Zeichnen ist sehr ähnlich zum Schule geben: ich habe heute noch beinahe dieselbe Tagesstruktur wie damals. Ich stehe relativ früh auf, frühstücke und gehe anschliessend ins Atelier, wie ich vorher in die Schule gegangen bin. Ich überlege, was ich heute tun werde, wie ich dabei vorgehen möchte und versuche dies umzusetzen. Am Schluss kontrolliere ich: habe ich das gemacht, was ich mir vorgenommen habe? Bin ich zufrieden mit dem Ergebnis? Es gibt gute

Momente neben solchen, die weniger befriedigend sind. Auch hier erlebe ich Defizite. Dann muss ich mich wieder aufbauen für den kommenden Tag. Es läuft fast so ab wie damals.

Cartoons zeichnen ist auch eine Überlebensstrategie. Es hilft dem pensionierten Lehrer, den Alltag zu bewältigen. Natürlich könnte ich jederzeit den Zeichenstift niederlegen. Könnte ich das wirklich? Damals wie heute zeichne ich meine Cartoons in erster Linie für meine persönliche Psyche und wenn daran Mitmenschen Freude haben oder mindestens ein Überraschungserlebnis damit verbinden können, ist das doch schön.

## **Ernst Mattiello, herzlichen Dank für das aufschlussreiche Gespräch.**

Walo Dick

# Herzlich Willkommen – Neumitglieder SKJP

**November 2012–März 2013**

Fabienne Mauron, Bern

Yvonne Maurer, Uster

Cécile Fidan, Bern

Gaëlle Corbaz, Lutry

Beth Freeman, Bern

Myriam König-Pfammatter, Dietikon

Charlotte Escané, Gland

Dr. Tanja Grimaudo Meyer, Basel

Martina Anja Hassler, Muttenz

Chow Ling Ng, Zürich

Renate Poncet-Kneubühler, Schüpfen

Rahel Eugster, Zürich

Reto Bacher, Schwyz

Claudine Haus-Huber, Thalwil


Mirjam Blunski, Aarau

Dr. Letizia Gauck, Basel

Dr. Karin Hediger, Wollerau

Brigitte Kunkel, Zürich





Nr. 1/Jg. 39 - No 1/Vol. 39 - 2013

Zeitschrift der Schweizerischen Vereinigung  
für Kinder- und Jugendpsychologie **SKJP**

Revue d'Association Suisse de Psychologie  
de l'Enfance et de l'Adolescence **ASPEA**

Rivista dell'Associazione Svizzera di Psicologia  
dell'Età Evolutiva **ASPEE**

**ISSN 1660-1726**