

**Beratung Aktuell**  
**Zeitschrift für Theorie und Praxis in der Beratung**

Jahrgang 10, Heft 2/2009

**Inhalt**

|   |           |
|---|-----------|
| Editorial   | 2         |
| <b>Christine Kröger, Notker Klann &amp; Mathias Kaps:</b> „Stark ohne Gewalt“: Evaluation eines innovativen Ansatzes zur schulischen Gewaltprävention | <b>3</b>  |
| <b>Enno E. Maaß &amp; Kurt Hahlweg:</b> Kinder und elektronische Bildschirmmedien. Hintergrundwissen und Praxishilfen für die Erziehungsberatung      | <b>24</b> |
| <b>Jörn Jörren:</b> Das professionelle Beraterselbstbild am Beispiel von Arbeitsberatern und Berufsberatern   | <b>44</b> |
| <br>  |           |
| <i>Buchbesprechungen</i>  | 75        |
| <i>Impressum</i>  | 83        |

## Editorial

Gewalttätiges Vorgehen an Schulen – wie zuletzt in Winnenden – haben berechtigterweise eine große öffentliche Resonanz. Glücklicherweise handelt es sich dabei eher um Einzelfälle, kann doch die Forschung nur einen geringfügigen Zuwachs an Gewalt an Schulen ausmachen. Eine Form von Gewalt ist das sogenannte Bullying, wobei durch Hänseleien, Beschimpfungen oder Ausgrenzungen immer wieder dieselben Schüler ausgegrenzt werden. All diese Verhaltensweisen zielen darauf hin, die sozialen Beziehungen eines Mitschülers systematisch zu beschädigen. Das fehlende Eingreifen von Außenstehenden, z.B. von anderen Mitschülern, lässt sich eher auf mangelnde Handlungsstrategien zurückführen und ist weniger ein Anzeichen von Apathie oder Gleichgültigkeit. Der von Christine Kröger, Notker Klann & Mathias Kaps *evaluierte innovative Ansatz zur schulischen Gewaltprävention „Stark ohne Gewalt“* versucht durch ein Projekt, in dem ein Musical von einer professionellen Truppe gemeinsam mit den Schülern erarbeitet und aufgeführt wird, Werte und Handlungsoptionen zu vermitteln, die sich positiv auf das Miteinander in einer Klassengemeinschaft oder Schule auswirken. Die Ergebnisse der prospektiven Evaluation machen Mut, diesen erlebnisorientierten Ansatz weiterzuverfolgen.

Der Bildschirm, in Form von Fernsehen, Computer oder Spielkonsole, ist ein fester Bestandteil im Leben von deutschen Kindern. Was sie über diese Bildschirmmedien sehen und tun, kann – je nach Inhalt – sowohl ein Risiko als auch eine Bereicherung für die kindliche Entwicklung darstellen. Die Nutzung von solchen Medien gemeinsam mit den Kindern zu steuern und handhaben zu lernen ist für viele Eltern eine große Herausforderung; nur 25 % aller Erziehungsberechtigten haben beispielsweise Filtersoftware für die Internet-Nutzung installiert. So äußern Enno E. Maaß & Kurt Hahlweg in ihrem Beitrag *Kinder und elektronische Bildschirmmedien* die entschiedene Meinung, dass eine Stärkung der Erziehungskompetenzen zusätzlich auch Bausteine zu einer aktiven Medien-Begleitung, -Erziehung und -Reglementierung enthalten sollte. Kindlicher Medienkonsum tritt jedoch in der Regel in einem komplexen Familiensystem auf, was diagnostisch bei entsprechenden Interventionen berücksichtigt werden muss.

Jeder Berater jede Beraterin hat von sich ein professionelles ideales Selbstbild. Lässt sich dieses durch psychologische Schulung verändern? Jörn Jörren hat einen milieunahen Fragebogen konzipiert, mit dem er *das professionelle BeraterSelbstbild am Beispiel von Arbeitsberatern und Berufsberatern* untersucht und in einer Fünf-Faktoren-Lösung zur Darstellung bringt. Auch andere Beratungsbereiche könnten diese Pilotstudie als Ausgangslage für Profilvergleichsstudien nutzen.

*Dr. Rudolf Sanders*

**Christine Kröger, Notker Klann & Mathias Kaps**

„Stark ohne Gewalt“:  
Evaluation<sup>1</sup> eines innovativen Ansatzes  
zur schulischen Gewaltprävention

## 1. Gewalt an Schulen

Gewalt in der Schule ist in den letzten Jahren verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Dabei entsteht in der Öffentlichkeit zunehmend das Bild, dass die Gewaltbereitschaft von Schülern<sup>2</sup> erheblich zugenommen hat und der schulische Alltag von unkontrollierbaren Aggressionen, schwerem Vandalismus, Schlägereien und Beschimpfungen geprägt ist. Glücklicherweise sind spektakuläre gewalthaltige Vorfälle an Schulen - wie in Erfurt, Meißen oder Winnenden – eher als Einzelfälle einzuordnen. Die Forschung kann, wenn überhaupt, nur einen geringfügigen Zuwachs an Gewalt in Schulen ausmachen (vgl. *Finze 2007; Fuchs, Lamnek, Luedtke & Baur 2005*). Im Alltag von Kindern und Jugendlichen sind eher die Hänseleien, Beschimpfungen oder Ausgrenzungen relevant, die immer und immer wieder den gleichen Schüler treffen - also das, was in der Pädagogischen Psychologie mit dem Begriff „Bullying“ beschrieben wird. Bullying (bzw. der oft synonym verwendete Begriff „Mobbing“) meint, dass ein Schüler wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler ausgesetzt ist (vgl. *Olweus 1999; Schäfer & Korn 2001*). Zentral ist, dass die Schikanen mit einer eindeutigen Schädigungsabsicht erfolgen und dass ein Machtungleichgewicht zwischen dem Täter und seinem Opfer besteht. Demzufolge handelt es sich bei Bullying *nicht* um kurzfristige Konflikte zwischen annähernd Gleichstarken, sondern um „eine dauerhafte Täter-Opfer-Beziehung, in der die Bullies immer die Stärkeren sind und der die Opfer absolut unfreiwillig angehören.“ (*Kraak 1997, S. 71-72*). Dabei umfasst Bullying nicht nur körperliche Angriffe, sondern auch verbale Schikanen sowie Verhaltensweisen, die darauf abzielen, die sozialen Beziehungen

---

<sup>1</sup> Die hier präsentierte Evaluationsstudie wurde als Auftragsarbeit von einem unabhängigen Team (den beiden Erstautoren) realisiert; das Gesamtprojekt wurde mit Mitteln des EU daphne-Programms gefördert.

<sup>2</sup> Die Begriffe Schüler und Lehrer werden im Folgenden geschlechtsneutral verwendet und schließen – sofern keine nähere Spezifizierung erfolgt – sowohl Mädchen und Frauen als auch Jungen und Männer ein. Lediglich aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde das Maskulinum verwendet.

eines Mitschülers systematisch zu beschädigen (z.B. durch gezieltes Ausschließen aus Cliques oder Verbreiten von Gerüchten, vgl. *Ittel & von Salisch* 2005).

Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass circa 10 % aller Schüler Opfer schwerwiegender, d.h. regelmäßiger und häufiger Bullying-Attacken werden (vgl. *Gasteiger-Klicpera & Klicpera* 2001; *Olweus* 1994). An Schulen mit einem hohen Ausmaß an Bullying unter Schülern steigt zugleich das Risiko, dass auch Lehrer systematisch schikaniert werden (*Hayer, Scheithauer & Petermann* 2005).

Mittlerweile liegen etliche wissenschaftliche Erkenntnisse zum Bullying vor. Nachdem der norwegische Psychologe *Dan Olweus* zu Beginn der 1970er-Jahre mit seinen Pionierarbeiten auf dieses Phänomen aufmerksam gemacht hat und auch ein entsprechendes schulisches Interventionsprogramm konzipiert hat (vgl. *Olweus* 1977, 1978), wurden vor allem im anglo-amerikanischen Sprachraum zahlreiche Studien angeregt. In Deutschland widmet sich die Wissenschaft zwar erst seit einigen Jahren dieser besonderen Gewaltform, aber auch hierzulande zeichnet sich eine zunehmende Forschungsaktivität ab (*Scheithauer, Hayer & Petermann* 2003).

Bullying-Opfer leiden meist unter ernstzunehmenden Beeinträchtigungen des psychischen Befindens (z.B. depressive Verstimmungen und niedriges Selbstwertgefühl, vgl. *Hawker & Boulton* 2000), bis hin zu Suizidgedanken und vollzogenem Suizid (*Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela & Rantanan* 1999; *Olweus* 1994). Die Münchner Wissenschaftlerin Mechthild Schäfer hat gemeinsam mit Kollegen aus England und Spanien im Rahmen einer umfangreichen Studie Hinweise dafür finden können, dass negative Auswirkungen bis in das Erwachsenenalter andauern können. Erwachsene, die in ihrer Schulzeit anhaltende Opfererfahrungen gemacht haben, haben ein deutlich beeinträchtigtes Selbstwertgefühl und größere Schwierigkeiten, Freundschaften aufrechtzuerhalten. Die ehemaligen Opfer finden es schwer, anderen Menschen zu vertrauen und befürchten verletzt zu werden, wenn sie nahe und enge Beziehungen eingehen (vgl. *Schäfer et al.* 2004). Vergegenwärtigt man sich die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe im Jugendalter, so wird verständlich, warum Bullying so gravierende und anhaltende Auswirkungen hat.

Vermutlich kann ein exemplarischer Interviewausschnitt mit einem Bullying-Opfer noch am ehesten einen Eindruck von deren Erleben und Leid vermitteln (aus *Gasteiger-Klicpera & Klicpera* 1999):

„Ich weiß nicht, warum mich alle in der Klasse hassen: Was hab ich ihnen gemacht? ... Wenn ich bei den Mädchen vorbeigehe, schimpfen sie mich, und ich frage sie, warum sie das tun, aber sie geben mir keine Antwort ... Sie sagen auch, dass ich stinke. Sagen Sie mir bitte, ob ich stinke?“ (S. 265).

Für das Verständnis von Bullying-Phänomenen und vor allem für die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen ist zentral, dass es sich letztlich um einen Gruppenprozess und nicht um ein dyadisches Geschehen handelt - und zwar selbst dann, wenn es „eigentlich“ nur einen Täter und ein Opfer gibt. Im Rahmen verschiedener Studien konnte gezeigt werden, dass in über 80 % der Bullying-Vorfälle neben Angreifer und Opfer noch andere Schüler anwesend waren und Zeugen der Ereignisse wurden (vgl. *Atlas & Pepler* 1998; *Schäfer & Korn* 2004; *Sutton & Smith* 1999).

Die Untersuchungen der finnischen Arbeitsgruppe um Christina Salmivalli (z.B. *Salmivalli, Lagerspetz, Björkvist, Österman & Kaukiainen* 1996) haben einen großen Beitrag dazu geleistet, die verschiedenen Mitschüler-Rollen beim Bullying aufzudecken und zu beschreiben. Im Einzelnen konnten neben Täter und Opfer folgende Rollen identifiziert werden: (a) Assistenten des Täters, (b) Verstärker des Täters, (c) Verteidiger des Opfers sowie (d) Außenstehende.

Die *Assistenten des Täters* beteiligen sich aktiv am Bullying, sie machen mit, indem sie beispielsweise das Opfer festhalten oder den Täter anderweitig unterstützen. Bei den *Verstärkern des Täters* handelt es sich um Mitschüler, die durch ihr Verhalten (wie Lachen, ermutigende Zurufe) „die Täter bei ihren Aktivitäten anstacheln“ (*Schäfer & Kulis* 2005, S. 221). Die *Verteidiger des Opfers* setzen sich für das Opfer ein; die *Außenstehenden* nehmen Bullying zwar wahr, halten sich dann aber fern bzw. tun gar nichts. Darüber hinaus gibt es noch Schüler, die keine eindeutige Rolle einnehmen. Letztlich ist davon auszugehen, dass die Reaktionen der Mitschüler erheblich dazu beitragen, ob Bullying fortgesetzt wird oder nicht (*Atlas & Pepler* 1998; *Schäfer & Kulis* 2005). Dabei ist das fehlende Eingreifen der Außenstehenden – die Studien zufolge mit rund 25 % der Schülerschaft einer Klasse die größte Gruppe ausmachen – eher als Unsicherheit und Mangel an Handlungsstrategien zu interpretieren und weniger als Anzeichen von Apathie oder Gleichgültigkeit (vgl. *Atlas & Pepler* 1998; *Carney* 2000).

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsbefunde erscheint es vielversprechend, als Zielgruppe schulischer Gewaltprävention insbesondere die Beobachter (also die Außenstehenden) sowie die Mitläufer (Assistenten und Verstärker des

Täters) in den Blick zu nehmen. Gelingt es, diese Gruppen für Bullying zu sensibilisieren, eine Reflexion des eigenen Standpunkts und Verhaltens anzuregen sowie konkrete Handlungsalternativen aufzuzeigen, wird ein wichtiger Beitrag zur Reduzierung dieser Gewaltform geleistet. Gerade bei zeitlich begrenzten Präventionsmaßnahmen können keine ‚therapeutischen Effekte‘ im Sinne stabiler Verhaltensänderungen bei den Tätern angestrebt werden. Sehr viel realistischer ist es auf einer eher globalen Ebene anzusetzen und unter den Schülern eine Haltung der Gewaltlosigkeit aufzubauen, die auch impliziert, diejenigen Mitschüler, die leicht ausgegrenzt werden zu unterstützen und in die Gemeinschaft einzubeziehen (vgl. *Olweus* 1999). Auch *Schäfer und Kulis* (2005) fassen ihre Überlegungen in diesem Sinne zusammen: „Für Täter, aber auch für Assistenten und Verstärker zählt der soziale Einfluss, wenn es um die Stabilität ihrer Rolle in der einen oder der anderen Klasse geht. Dieses Ergebnis sollte die Praktiker ermutigen, denn es impliziert, dass Strategien gegen Bullying, die darauf bauen, den Aggressoren ‚den Boden sauer zu machen‘, wirklich eine Destabilisierung dieser Rollen bewirken können“ (S. 234).

## **2. „Stark ohne Gewalt“ – Ein präventives Konzept und seine Umsetzung**

In der Praxis gibt es viele unterschiedliche Aktivitäten, um Gewalt an Schulen präventiv zu begegnen. Dieses breite Spektrum an Initiativen reicht von Elternabenden, vereinzelt Aktionstagen, Projektwochen zum Thema Gewalt über Streit-Schlichter-Programme (*Jefferys-Duden* 1999) bis hin zu umfassenden Interventionen, wie dem von *Olweus* (1999) entwickelten Mehr-Ebenen-Ansatz.

Bei „Stark ohne Gewalt“ handelt es sich um einen erlebnisorientierten Zugang, der sich sowohl von der Zielgruppe als auch vom Ansatz und der didaktischen Umsetzung recht deutlich von klassischen pädagogisch-psychologischen Konzepten der schulischen Gewaltprävention abhebt (wie z.B. FAUSTLOS<sup>®</sup>, siehe *Cierpka* 2001; 2004 oder dem Ansatz von *Olweus* 1999). Gleichwohl orientiert sich „Stark ohne Gewalt“ an zentralen Ergebnissen der aktuellen sozialwissenschaftlichen Forschung zu Gewalt an Schulen. Dementsprechend ist es ein besonderes Anliegen diejenigen Schüler zu erreichen,

- die Bullying-Vorfälle bzw. Gewalthandlungen beobachten, sich dann aber zurückziehen und nichts unternehmen, um das Opfer zu unterstützen (die Außenstehenden) und
- die als „Mitläufer“ auftreten, d.h. den Täter verstärken (z.B. durch ermutigende Zurufe) oder ihm sogar aktiv assistieren.

Mit einer Einstellungs- und Verhaltensänderung bei diesen Gruppen kann ein wichtiger Beitrag zur Reduzierung der Gewalt an Schulen geleistet werden, da deren Verhalten erheblich dazu beiträgt, ob Bullying fortgesetzt wird oder nicht (vgl. Abschnitt 1). Um entsprechende Einstellungs- und Verhaltensänderungen anzustoßen, verfolgt „Stark ohne Gewalt“ als übergeordnete Ziele, Jugendliche zwischen zehn und 20 Jahren

- a) zu **Sensibilisieren**, um Gewalt im alltäglichen Umgang miteinander wahrzunehmen und zu erkennen,
- b) ihren **Selbstwert** zu stärken, um sie zu befähigen,
- c) **Stellung** zu beziehen, d.h. ihren eigenen Standpunkt zu überdenken, sich bewusst zu positionieren und dann die Konsequenzen zu reflektieren, die sich aus der eigenen Positionierung ergeben. Darüber hinaus will „Stark ohne Gewalt“ einen Beitrag dazu leisten Jugendliche
- d) zu **Sozialisieren**, indem ihre Handlungskompetenzen erweitert werden, um auf gewalthaltige Situationen im Sinne der eigenen Zielvorstellungen reagieren zu können (vgl. *Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.* 2007).

Im Mittelpunkt von „Stark ohne Gewalt“ steht die Aufführung des Musicals „Streetlight“ der internationalen Band GenRosso, das auf einer wahren Begebenheit basiert. Gen Rosso gründete sich vor mehr als 40 Jahren auf Initiative von Chiara Lubich (Trägerin des UNESCO-Preises für Friedenserziehung); seither haben mehr als 300 Musiker und Künstler aus aller Welt in der Band mitgewirkt. Mit ihrer Musik will die Band die Botschaft von Frieden und Geschwisterlichkeit verbreiten; die Einzigartigkeit der Gruppe liegt in ihrem künstlerischen und kulturellen Reichtum, der Internationalität und dem Engagement jedes Einzelnen, die Werte, die sie miteinander vertreten, authentisch im persönlichen Alltag umzusetzen. 2002 kam GenRosso erstmals mit „Streetlight“ nach Deutschland. Das Musical erzählt die Lebensgeschichte von Charles Moats, einem jungen Afroamerikaner aus Chicago, der trotz seiner Entscheidung auf Gewalt zu verzichten, zwischen die Fronten einer Auseinandersetzung zweier Jugendgangs gerät und 1969 erschossen wird. Das Musical berührt Themen wie Ausgrenzung und Konfliktunfähigkeit, aber auch Solidarität, Bedeutung von Freundschaft, Mut zur Entscheidung und die Frage nach dem Sinn des Lebens. Entscheidend ist, dass GenRosso das Musical gemeinsam mit den Schülern der teilnehmenden Schule aufführt, d.h. die Jugendlichen wirken entsprechend ihrer Begabungen und Interessen (z.B. als Tänzer, Chorsänger, Bühnengestalter,

Beleuchter etc.) mit. Damit dies professionell gelingt, erarbeitet GenRosso mit den Schülern das Musical in verschiedenen Workshops (z.B. Tanz, Chor, Orchester, Schauspiel, Lighting). In der Regel erstreckt sich die gemeinsame Arbeit über mindestens drei Tage, am letzten Tag findet abends die öffentliche Aufführung des Musicals statt. Somit bindet GenRosso die Jugendlichen aktiv und ressourcenorientiert in das Projekt ein und vermittelt, dass sie in der Lage sind, ihre Stärken kreativ für ein friedliches und tolerantes Miteinander einzusetzen. Allerdings ist es meist nicht möglich, dass alle Schüler in einem GenRosso-Workshop mitwirken können, so dass zusätzliche Projektgruppen angeboten werden. An der Realschule Siegburg, an der die hier dargestellte Evaluation durchgeführt wurde, wurden zusätzliche Workshops, wie z.B. Trommeln, starke Fotoreporter, starke Vorbilder oder aktive Freizeitgestaltung, von Lehrern betreut.

Darüber hinaus bietet die Auseinandersetzung mit der durch das Musical erzählten Geschichte vielfältige Impulse zur Reflexion, Orientierung, zum Modellernen und zur Entwicklung von Visionen im Umgang miteinander und mit Gewalt in und außerhalb der Schule (vgl. Klann 2007). Wesentlich ist, dass die teilnehmenden Schulen genügend Zeit für eine pädagogische Vor- und Nachbereitung einplanen. Für die konkrete Ausgestaltung stehen entsprechende Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.

### **3. Forschungsmethodischer Zugang der evaluativen Begleitung von „Stark ohne Gewalt“**

Im Fokus der Evaluation steht die Frage „Was bewirkt ‚Stark ohne Gewalt‘ im Hinblick auf gewaltpräventive Effekte bei den teilnehmenden Schülern?“. Dabei interessiert insbesondere, ob es gelingt, hilfsbereite Einstellungen und Handlungsweisen zu fördern und aggressive bzw. gewaltbilligende zu reduzieren. Gleichzeitig soll – gemäß der Zielsetzung, Jugendliche zu stärken – ermittelt werden, ob eine positive Veränderung im Selbstwahrnehmen der Jugendlichen angeregt wird. Im Einzelnen wird überprüft, inwieweit bei den teilnehmenden Schülern

- eine Zunahme an Empathievermögen und Prosozialität,
- eine Verringerung der Aggressionsbereitschaft und der Häufigkeit aggressiven Verhaltens und
- eine positive Veränderung in verschiedenen Bereichen des Kompetenzerlebens und des Selbstwertgefühl erreicht werden kann.

Bei der Evaluation handelt es sich um eine Pilotstudie, d.h. eine Schule, die hinsichtlich der Belastung durch Gewaltprobleme möglichst repräsentativ ist, wurde exemplarisch für das Gesamtprojekt untersucht. Da nach dem aktuellen Wissensstand Gesamt-, Haupt- und Realschulen in der Regel eine mittlere Belastung durch Gewaltprobleme aufweisen, während sich Berufs- und Sonderschulen zumeist durch ein besonders hohes und Gymnasien durch ein eher geringes Gewaltniveau auszeichnen (vgl. z.B. *Fuchs et al.* 2005; *Meier & Tillmann* 2000), fiel die Wahl auf eine Realschule.

Forschungsmethodisch wurde ein prospektiver Zugang realisiert, d.h. die Schüler wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten – vor Beginn des Projekts (Prä-Erhebung) sowie unmittelbar nach Abschluss des Projekts (Post-Erhebung) – anonymisiert mit einem Fragebogen befragt. Da der eingesetzte Fragebogen vergleichsweise umfangreich ist, wurden ausschließlich Schüler ab der 7. Stufe einbezogen. Die Studie ist methodisch so konzipiert, dass ergänzend eine Follow-up-Erhebung (z.B. 18 Monate nach Abschluss des Projekts) durchgeführt werden könnte, die es erlaubt, die Stabilität bzw. die Nachhaltigkeit möglicher Projekteffekte zu überprüfen.

### 3.1 Stichprobe

Insgesamt wurden an der Realschule Siegburg jeweils drei Klassen der Stufen 7-9 befragt, wobei die Erhebung im Klassenverband von einem Diplom-Psychologen<sup>3</sup> durchgeführt wurde. Von 227 Schülern liegen vollständige Datensätze zur Prä- (September 2007) und Post-Erhebung (Dezember 2007) vor. Tabelle 1 informiert über die Zusammensetzung der Stichprobe.

Tabelle 1: Stichprobenzusammensetzung in Abhängigkeit von Klassenstufe und Geschlecht (N = 227 Schüler)

|                    |   | Jun<br>gen | Mä<br>dchen |   | ge<br>samt |   |
|--------------------|---|------------|-------------|---|------------|---|
|                    |   | %          | %           |   | %          |   |
| 7.<br>Klassenstufe | 2 | 9          | 2           | 4 | 4          | 3 |
| 8.<br>Klassenstufe | 3 | 5          | 5           | 0 | 8          | 4 |
| 9.<br>Klassenstufe | 8 | 7          | 7           | 6 | 5          | 3 |

<sup>3</sup> Wir danken Herrn Dipl.-Psych. Sebastian Baumann für seine professionelle Unterstützung!

|    |      |    |   |    |   |    |    |
|----|------|----|---|----|---|----|----|
| mt | gesa | 13 | 0 | 14 | 0 | 27 | 00 |
|----|------|----|---|----|---|----|----|

*Anmerkungen.* n = absolute Häufigkeit. Die prozentualen Anteile ( %) beziehen sich jeweils auf die Gesamtzahl der befragten Schüler.

Es wird deutlich, dass Jungen und Mädchen sowie die verschiedenen Klassenstufen zu annähernd gleichen Anteilen vertreten sind. Das Durchschnittsalter liegt bei 13,6 Jahren (SD = 1,05; Range: zwölf bis 17 Jahre). Der Altersrange liegt in der 7. Stufe zwischen zwölf und 14, in der 8. zwischen 13 und 15 und in der Stufe 9 zwischen 14 und 17 Jahren.

Bei mehr als einem Drittel der Befragten (37 %) handelt es sich um Schüler mit Migrationshintergrund. Die Mehrheit hiervon – insgesamt 70 % –, sind Migranten der zweiten Generation, d.h. die Kinder und Jugendlichen selbst sind in Deutschland geboren, die Migrationserfahrung haben ihre Eltern gemacht.

### 3.2 Erhebungsinstrumente

Der eingesetzte Fragebogen umfasst neben Fragen zur Person und zum Klassenklima (die entsprechenden Items wurden von *Fuchs et al.* 2005 übernommen) zwei in Forschung und Praxis etablierte psychodiagnostische Erhebungsinstrumente.

Bei dem *Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten* (FEPAA; *Lukesch* 2006) handelt es sich um ein normiertes Instrument, das bei Schülern der Stufen 6-10 eingesetzt werden kann. Eine Besonderheit dieses Bogens besteht darin, dass sowohl Dispositionen im Sinne einer Handlungsbereitschaft (Empathie und Aggressionsbereitschaft) als auch konkrete Verhaltensweisen (prosoziales und aggressives Verhalten) erfragt werden. Zudem zeichnet sich der Bogen dadurch aus, dass er nicht nur über die Ausprägung unerwünschter Verhaltensdispositionen und -muster informiert, sondern zugleich erwünschte Verhaltens- und Erlebenstendenzen abbildet. Der Bogen besteht aus insgesamt vier Skalen: Die *Empathieskala* umfasst die Vorgabe von 14 sozialen Situationen mit zwei Protagonisten, wobei die Befragten einschätzen sollen, wie sich diese fühlen, was sie denken oder was die Motive für ihr Handeln sind. Somit wird Empathie im Sinne der kognitiven Fähigkeit, sich in die Situation eines anderen einzudenken, dessen Perspektive einzunehmen, erfasst. Die *Skala Prosozialität* besteht aus 13 Selbstbeschreibung-Items, die verschiedene Verhaltensweisen wie z.B. helfen, teilen, kooperieren oder trösten thematisieren (dichotomes Antwortformat) und informiert dadurch über die Aus-

prägung prosozialer Verhaltensmuster. Die Skala *Aggressionsbereitschaft* umfasst ebenfalls 13 Items, wobei jeweils kurze Situationen beschrieben werden, in denen ein Jugendlicher z.B. ungerecht behandelt, geärgert oder provoziert wird und darauf mit aggressivem Verhalten reagiert. Die Befragten werden gebeten, auf einer 7-stufigen Antwortskala anzugeben, ob sie dieses Verhalten gerechtfertigt finden oder nicht. Damit bildet die Skala Aggressionsbereitschaft im Sinne von Gewaltlegitimation ab. Die Skala *Aggressionshäufigkeit* setzt sich aus insgesamt 15 Selbstbeschreibungs-Items zusammen, die verschiedene aggressive Verhaltensweisen zum Gegenstand haben (wie z.B. jemanden ärgern oder beschimpfen, Sachen beschädigen etc.).

Lukesch (2006) betont, dass sich der FEPAA für die Evaluation von gewaltpräventiven Maßnahmen im schulischen Bereich besonders eignet. Es liegen zwei echte Parallelversionen vor, die im Rahmen des hier realisierten Prä-Post-Designs zur Anwendung kamen.

Das Selbstwertgefühl der Schüler wurde mit einer deutschsprachigen Version des *Self Perception Profile* (SPP; Harter 1982, 1983) erfasst. Der SPP gilt als Standardinstrument zur Erfassung des Selbstwertgefühls und der subjektiven Kompetenzwahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen. Dabei wurde auf die von Schick (2000) überarbeitete deutsche Fassung zurückgegriffen, die auf den beiden älteren deutschsprachigen Versionen von Wünsche und Schneewind (1989) sowie Asendorpf und van Aken (1993) basiert. Die Fassung von Schick (2000) besteht aus sechs Skalen mit jeweils sechs Items, wobei im Rahmen der vorliegenden Evaluation ausschließlich die Skalen *Akzeptanz durch Peers*, *Selbstsicherheit im Verhalten* und *Selbstwert* eingesetzt wurden, da diese zentrale Zielsetzungen des Projekts operationalisieren. Die Skala *Akzeptanz durch Peers* thematisiert die Zufriedenheit mit und die Gestaltung von freundschaftlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen. Die Items der *Selbstwertskala* fragen direkt danach, ob sich ein Jugendlicher so mag bzw. so akzeptieren kann wie er ist. Bei der *Selbstsicherheit im Verhalten* geht es in erster Linie darum, wie Jugendliche ihr eigenes Verhalten beurteilen und ob sie oftmals unsicher sind und nicht wirklich wissen, wie sie sich verhalten sollen.

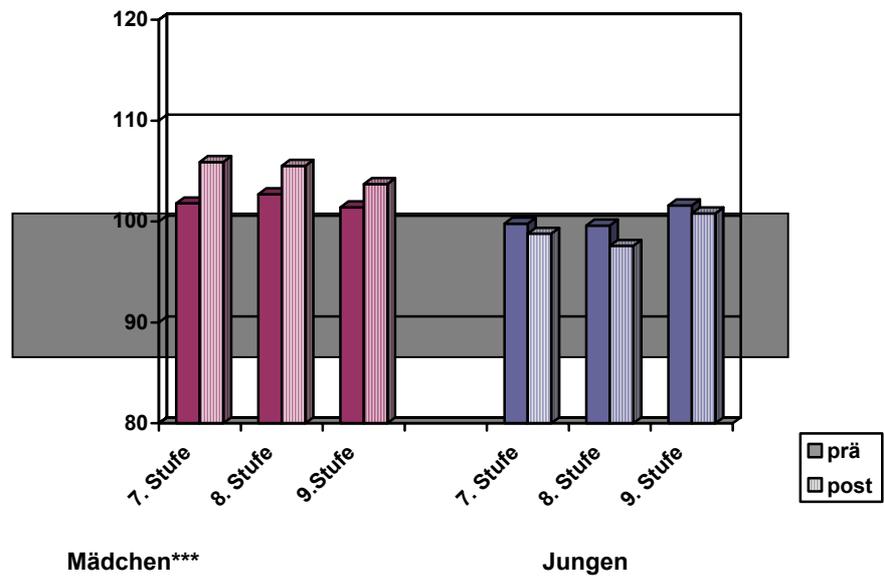
#### **4. Ausgewählte Ergebnisse**

Die Abbildungen 1 bis 3 illustrieren die Veränderungen der befragten Schüler in den FEPAA-Skalen im Prä-Post-Zeitraum (da sich hinsichtlich der Aggressionslegitimation keine signifikanten Veränderungen zeigten, wurde auf eine entsprechende graphische Darstellung verzichtet). Es sind jeweils

Z-Werte angegeben (Standardnormskala mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 10), deren Berechnung auf den Angaben der Gesamtnormstichprobe basiert (vgl. *Lukesch 2006*). Die graue Unterlegung markiert dabei den durchschnittlichen Wertebereich: Z-Werte unter 95 bedeuten, dass die Schüler deutlich geringere Skalenwerte aufweisen als die Normstichprobe, Z-Werte über 105 sind als überdurchschnittlich hoch zu interpretieren. Für eine detaillierte Ergebnisdarstellung sei auf den Abschlussbericht (*Kröger & Klann 2008*) verwiesen.

Abbildung 1 zeigt, dass sich bei den Mädchen aller Klassenstufen – nicht jedoch bei den Jungen – ein statistisch bedeutsamer Zuwachs im Empathievermögen ergibt. Das heißt, den Mädchen gelingt es unmittelbar nach Abschluss des Projekts besser, sich kognitiv in die Perspektive eines anderen hineinzusetzen als vor Projektbeginn.

#### Z-Werte



\*\*\*  $p \leq .001$

Abb. 1: Veränderungen in der FEPAA-Skala Empathie im Prä-Post-Zeitraum (N = 227 Schüler)

Gleichzeitig ergibt sich für die Schülerinnen aber eine nicht erwartungskonforme signifikante Abnahme an prosozialem Verhalten, die in der 8. Klasse besonders ausgeprägt ist (vgl. Abbildung 2). Obwohl die Skalenwerte der Mädchen trotz des Rückgangs im durchschnittlichen Bereich rangieren, erscheint dieser Befund erklärungsbedürftig. Möglicherweise erfordert die Auswahl und das Mitwirken in den künstlerischen Workshops (wie z.B. Tanz oder Schauspiel) in einem gewissen Maß konkurrenzbewusstes Verhalten und ist schwer vereinbar mit einem zu hohen Maß an Kooperations- und Hilfsbereitschaft (zu Projektbeginn zeichnen sich gerade die Achtklässlerinnen durch überdurchschnittlich hohe Prosozialitätswerte aus). Für diese Vermutung spricht, dass die Mädchen mit 74 % in diesen Workshops überrepräsentiert sind, so dass nachvollziehbar wäre, dass sich bei den Jungen kein entsprechender Effekt zeigt.

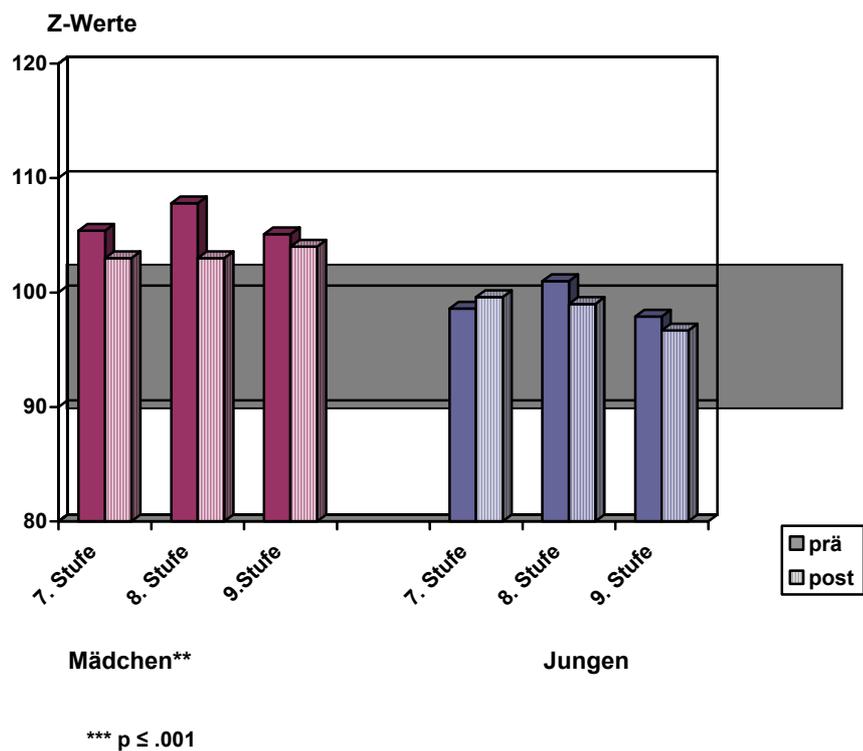
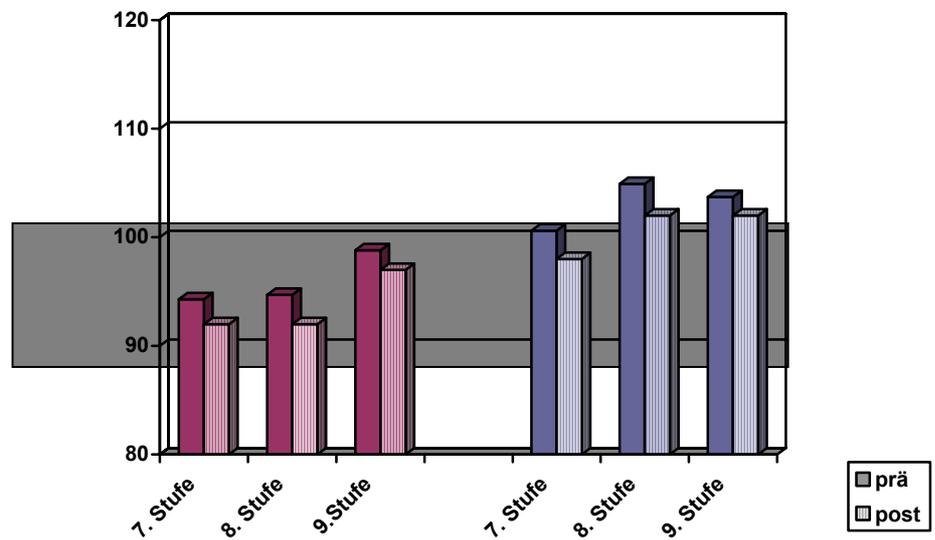


Abb. 2: Veränderungen in der FEPA-Skala Prosozialität im Prä-Post-Zeitraum (N = 227 Schüler)

Im Hinblick auf die Aggressionshäufigkeit ergibt sich sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen ein signifikanter Rückgang, wobei sich diese positive Veränderung in allen untersuchten Klassenstufen gleichermaßen zeigt (siehe Abbildung 3). Dies bedeutet, dass die Schüler unmittelbar nach Abschluss des „Stark ohne Gewalt“-Projekts angeben, seltener aggressiv zu handeln als zu Projektbeginn. Dieser Effekt zeigt sich für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen (vgl. Kröger & Klann 2008). Darüber hinaus haben weder Merkmale wie das Klassenklima oder um es sich um eine Montessori-Klasse handelt oder nicht noch die Tatsache, ob ein Workshop mit oder ohne GenRosso besucht wurde, Einfluss auf diesen Veränderungseffekt im Bereich des aggressiven Verhaltens (vgl. ebenfalls Kröger & Klann 2008). Besonders bemerkenswert ist, dass die Skalenwerte der Mädchen der 7. und 8. Klasse zum Zeitpunkt der Post-Erhebung deutlich unterhalb der Norm liegen, d.h. in diesen Klassenstufen geben die Mädchen unmittelbar nach Projektabschluss an, nur ausgesprochen selten aggressiv zu handeln.

#### Z-Werte



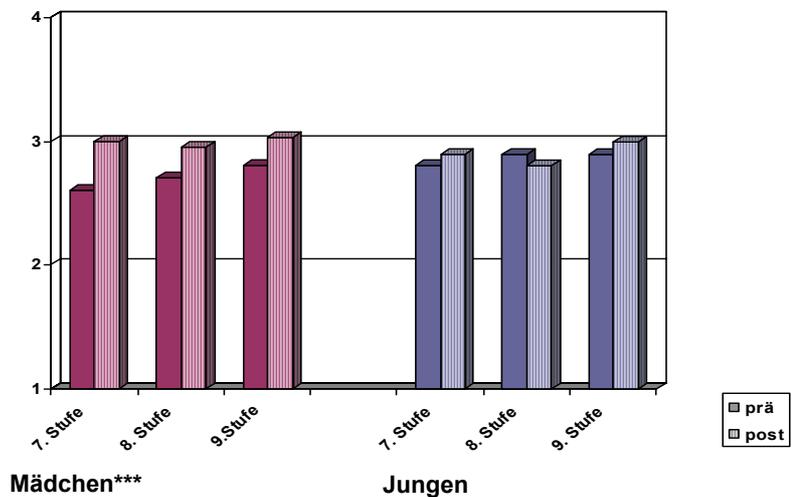
Mädchen\*\*

Mädchen\*\*

\*\*\*  $p \leq .001$

Abb. 3: Veränderungen in der FEPA-Skala Aggressionshäufigkeit im Prä-Post-Zeitraum (N = 227 Schüler)

Bei den Jungen ergeben sich außer der signifikanten Verringerung des aggressiven Verhaltens keine weiteren statistisch bedeutsamen Veränderungen. Demgegenüber erleben die Mädchen - zusätzlich zu den dargestellten Veränderungen in den sozialen Erlebens- und Verhaltensweisen – einen recht deutlichen Zugewinn an Selbstsicherheit im Verhalten (vgl. Abbildung 4). Zum besseren Verständnis von Abbildung 4 sei darauf hingewiesen, dass der niedrigste mögliche Wert für die SPH-Skalen 1 beträgt, der maximale Höchstwert 4, dabei sind die Antworten in Richtung hoher Selbstsicherheit verkodiert (vgl. *Asendorpf & von Aken 1993*). In den Bereichen Peerakzeptanz und Selbstwertgefühl ergeben sich keine signifikanten Veränderungen im Untersuchungszeitraum.



\*\*\*  $p \leq .001$

Abb. 4: Veränderungen in der SPH-Skala Selbstsicherheit im Verhalten im Prä-Post-Zeitraum (N = 227 Schüler)

Regressionsanalytisch zeigt sich, dass es für die positive Veränderung im Bereich der Selbstsicherheit von Bedeutung ist,

ob die Schülerinnen einen Workshop mit GenRosso besuchen konnten oder nicht (vgl. *Kröger & Klann* 2008). Auf inhaltlicher Ebene kann jedoch (noch) nicht eindeutig festgemacht werden, was hier die entscheidende Rolle spielt. Möglicherweise hat allein die Tatsache in einen Workshop aufgenommen zu werden, der von professionellen Künstlern angeleitet wird, einen unmittelbaren positiven Einfluss auf die Selbstsicherheit der Jugendlichen. Naheliegend ist aber auch, dass sich in der direkten Zusammenarbeit mit GenRosso zahlreiche selbstwirksamkeitsrelevante Erfahrungen ergeben. Immerhin zeichnen sich die Workshops dadurch aus, dass die Teilnehmenden innerhalb sehr kurzer Zeit außerordentlich viel lernen. Dies lässt sich nur erreichen, indem gezielt die Stärken und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fokussiert werden und ressourcenorientiert gearbeitet wird. Schließlich könnte aber auch der öffentliche Bühnenauftritt selbst, der die Projektstage mit GenRosso abschließt, die entscheidende Erfahrung darstellen, die zu einer Steigerung der Selbstsicherheit führt. Letztendlich ist zu empfehlen, im Rahmen weiterführender Forschungsarbeiten gezielt zu untersuchen, ob sich der Effekt im Bereich der Selbstsicherheit repliziert und was genau den Zuwachs an Selbstsicherheit bedingt.

Die Evaluationsbefunde zeigen allerdings auch, dass sich durch „Stark ohne Gewalt“ keine Veränderungen im Klassenklima ergeben (vgl. *Kröger & Klann* 2008). Möglicherweise braucht es eine gewisse Zeit bis sich die verschiedenen Veränderungen, die sich in den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln, auch im Klassenklima niederschlagen.

Insgesamt gesehen ist es jedoch bemerkenswert, dass ein Präventionsansatz mit einem vergleichsweise geringen zeitlichen Umfang überhaupt entsprechende positive Veränderungen, wie den Gewinn an Selbstsicherheit bei den Mädchen und die für beide Geschlechter beobachtbare Abnahme an aggressivem Verhalten, bewirkt.

## **5. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick**

Völlig zu Recht wird im Bereich der schulischen Gewaltprävention mehr und mehr eingefordert, den Erfolg von Maßnahmen systematisch zu überprüfen (vgl. *Cierpka* 2005; *Nolting & Knopf* 1998; *Schäfer & Korn* 2002; *Scheithauer et al.* 2003). Es ist völlig unzureichend, sich bei der Beurteilung auf die Intuition zu verlassen, denn das, „was man von der erhofften Wirksamkeit einer Maßnahme ‚spüren‘ kann und was die Maßnahme tatsächlich erreicht hat, kann weit auseinander liegen“ (*Gollwitzer* 2007, S. 143). Aus sozialpsychologischer Perspektive ist im Sinne der

„Aufwandsrechtfertigung“ sogar davon auszugehen, dass sich mit der eigenen Intuition eine deutliche Überschätzung der erzielten Effekte verbindet: Wenn man viel in eine Maßnahme investiert (Zeit, Engagement, Geld), so fällt es schwer, sich einzugestehen, dass trotzdem keine objektiv nachweisbaren Veränderungen eingetreten sind (ebenfalls *Gollwitzer* 2007). In Deutschland liegen gesicherte Wirksamkeitsbefunde ausschließlich für die umfassenden Präventionsstrategien vor, die im wissenschaftlichen Kontext entwickelt worden sind, wie das FAUSTLOS-Programm (zusammenfassend bei *Schick & Cierpka* 2005) oder der Mehr-Ebenen-Ansatz von *Olweus* (1999; vgl. auch *Hanewinkel & Knaack* 1997). Maßnahmen, die eher erlebnispädagogischen oder „event“-Charakter haben, werden meist nicht wissenschaftlich evaluiert.

Mit dem vorliegenden Artikel werden jedoch Evaluationsergebnisse zu einem Ansatz vorgestellt, der nicht in einem universitären Umfeld entwickelt worden ist und der sich sowohl von der Zielgruppe (in erster Linie Jugendliche) als auch vom Vorgehen deutlich von den klassischen pädagogisch-psychologischen Konzepten der schulischen Gewaltprävention abhebt. Da die Aggressionsbereitschaft im Verlauf der Pubertät zunimmt (vgl. *Schlack & Hölling* 2007), ist es besonders wichtig, jugendspezifische Präventionsangebote zu entwickeln und zu etablieren. Dabei scheint Musik und die Möglichkeit aktiv an einem Musical mitzuwirken, ein vielversprechender Weg, um Jugendliche zu erreichen und für Werte wie Frieden, soziale Gerechtigkeit und Solidarität zu begeistern.

Immerhin geben nach Projektende sowohl die Mädchen als auch die Jungen an, seltener aggressiv zu handeln als zu Projektbeginn. Dieser signifikante Rückgang an aggressivem Verhalten zeigt sich in allen untersuchten Klassenstufen. Dass ein Präventionsansatz mit einem so begrenzten zeitlichen Umfang eine entsprechende Veränderung bewirkt, ist beachtlich. Darüber hinaus ergibt sich bei den Mädchen – nicht jedoch bei den Jungen – ein statistisch bedeutsamer Zuwachs im Empathievermögen. Letztendlich könnte jedoch durchaus kontrovers diskutiert werden, wie dies zu bewerten ist: Immerhin ist eine kognitive Perspektivenübernahme auch die Voraussetzung dafür, um subtile Feindseligkeiten im Sinne sozialmanipulativer Aggression zu planen und auszuüben (vgl. *Sutton, Smith & Swettenham* 1999). Der bei den Mädchen signifikante Rückgang an prosozialem Verhalten ist hingegen eindeutig erwartungswidrig. Im Rahmen zukünftiger Studien bleibt zu klären, wie dieses Ergebnis einzuordnen ist: Möglich wäre, dass es sich hier um einen unerwünschten Effekt handelt, der dadurch entsteht, dass im Rahmen der Auswahlverfahren für die Workshops

durchaus kompetitives Schülerverhalten gefragt ist. Eventuell spielt auch eine Rolle, dass sich die Mädchen unserer Stichprobe zu Projektbeginn durch überdurchschnittlich ausgeprägtes prosoziales Verhalten auszeichnen. Vielleicht verträgt sich dieses besonders hohe Ausmaß an Hilfsbereitschaft und Kooperationsvermögen nicht mit der Wettbewerbsorientierung, die bei der Auswahl für die Workshops nötig ist?

Schließlich profitieren die Mädchen auch im Bereich des Selbstwerterlebens: Es ergibt sich ein signifikanter Zugewinn an Selbstsicherheit im Verhalten, der allerdings davon abhängig zu sein scheint, ob die Schülerinnen in einem Workshop mit GenRosso zusammengearbeitet haben. Auch hier gilt es im Rahmen zukünftiger Forschungsprojekte zu klären, was genau diese positive Veränderung bedingt: Ist es allein die Tatsache in einem solchen Workshop unter der Anleitung von professionellen Sängern oder Schauspielern mitmachen zu dürfen? Sind es die außergewöhnlichen - von besonderer Ermutigung, Wertschätzung und Ressourcenorientierung getragenen - Interaktionserfahrungen mit den Mitgliedern von GenRosso? Ist es die Erfahrung innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraums so viel zu lernen oder spielt der Auftritt vor Publikum die zentrale Rolle? Oder ist es (was am naheliegendsten erscheint) die Kombination der genannten Faktoren?

Insgesamt sprechen die Evaluationsbefunde dafür, dass „Stark ohne Gewalt“ erste gewaltpräventive Veränderungen anstößt, wobei die Mädchen umfassender zu profitieren scheinen als die Jungen. Letztendlich können diese Ergebnisse lediglich als erste Hinweise auf die Wirksamkeit von „Stark ohne Gewalt“ verstanden werden, die unbedingt durch weiterführende Forschungsarbeiten repliziert und spezifiziert werden müssen. Im Rahmen zukünftiger Forschungsvorhaben sollte auch die Generalisierbarkeit der Resultate geprüft werden. Beispielsweise ist zu klären, inwieweit die hier erreichten Veränderungen auch an anderen Schulformen, wie z.B. Sonder- oder Berufsschulen, die sich durch eine höhere Gewaltbelastung auszeichnen, erzielt werden. Dabei ist davon auszugehen, dass es nicht die Schulform an sich ist, die den entscheidenden Einfluss auf die Belastung durch Gewaltvorkommnisse ausübt, sondern vielmehr milieuspezifische Charakteristika der Schüler, die wesentlich vom Einzugsgebiet der Schulen abhängen (vgl. zusammenfassend *Hurrelmann & Bründel 2007; Fuchs et al. 2005*). Auch die Frage, ob „Stark ohne Gewalt“ in den verschiedenen europäischen Ländern, in denen das Projekt gegenwärtig durchgeführt wird (z.B. Tschechien, Rumänien oder Ungarn), gleichermaßen wirksam ist, ist noch offen.

Insgesamt ist bei der Einordnung unserer Evaluationsergebnisse zu bedenken, dass es sich ausschließlich um Selbsteinschätzungen von Schülern handelt. In weiterführenden Evaluationsprojekten könnten zum einen auch „harte“ Daten, wie Klassenbucheinträge oder Schulverweise, darüber informieren, ob sich gewalthaltige Vorfälle in einem bedeutsamen Ausmaß reduzieren. Zum anderen sollte auch die Perspektive der Lehrer in Erfahrung gebracht werden, indem z.B. ermittelt wird, ob sich aus deren Sicht Veränderungen im Sozial- und Lernverhalten der Schüler ergeben (z.B. im Hinblick auf Kooperation, Hilfsbereitschaft, die Gestaltung der sozialen Kontakte oder auch der Anstrengungsbereitschaft). Geeignete Erhebungsinstrumente für eine solche Befragung stehen jedenfalls zur Verfügung (z.B. die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) von *Petermann & Petermann 2006*).

Die Frage, ob Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen von der Teilnahme an „Stark ohne Gewalt“ profitieren, sollte ebenfalls nochmals aufgegriffen werden, da es diesbezüglich auch sinnvoll ist, nach verschiedenen Nationalitäten zu differenzieren (*Fuchs 2004*).

Am dringlichsten erscheint es uns, im Rahmen einer zukünftigen Evaluationsstudie bzw. im Rahmen einer dritten Datenerhebung an der Realschule Siegburg zu prüfen, ob und inwieweit die erzielten gewaltpräventiven Effekte auch über einen längeren Zeitraum - z.B. bis zu anderthalb Jahren nach Projektende - stabil bleiben. Diese Frage ist zur Beurteilung des Ansatzes überaus zentral, denn Nachhaltigkeit stellt ein ganz wichtiges Qualitätskriterium für präventive Maßnahmen dar. Auf diesem Weg würde nicht nur die Stabilität der erzielten Veränderungen überprüft, sondern es könnte auch ermittelt werden, ob es Effekte gibt (beispielsweise hinsichtlich des Klassenklimas), die sich erst mit einer gewissen Zeitverzögerung einstellen.

#### Literatur

- Asendorpf, J.B. & von Aken, M.A.G. (1993): Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 64-86.
- Atlas, R.S. & Pepler, D.J. (1998): Observations of bullying in the classroom. In: *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Carney, J.V. (2000): Bullied to death. Perceptions of peer abuse and suicidal behavior during adolescence. In: *School Psychology International*, 21, 213-223.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (2001): *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten im Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (2004): *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.

- Cierpka, M. (2005): Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In: M. Cierpka (Hrsg.): *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 59-85). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. (2007): *Stark-ohne-Gewalt: Handbuch 2007/2008*. Köln: Schriftenreihe des Diözesan-Caritasverbandes.
- Finze, F.-R. (2007): Quo vadis Aggression und Gewalt? – Eine Trendanalyse an Dresdner Schulen. In: M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.): *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 38-57). Göttingen: Hogrefe.
- Fuchs, M. (2004): Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. In: H.G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen, Konzepte und Prävention* (S. 119-136). Weinheim: Juventa.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2005): *Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1999): Opfer von MitschülerInnen Aggressionen: Was SchülerInnen und Eltern berichten. In: *Erziehung und Unterricht*, 149, 264-281.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001): Viktimisierung durch Gleichaltrige als Entwicklungsrisiko. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 99-111.
- Gollwitzer, M. (2007): Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In: M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.): *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 141-157). Göttingen: Hogrefe.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997): *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*. Kronshagen: Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule.
- Harter, S. (1982): The perceived competence scale for children. In: *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983): Developmental perspectives on the self esteem. In: P.H. Mussen (Ed.): *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 275-385). New York: Wiley.
- Hawker, D.S.J. & Boulton, M.J. (2000): Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hayer, T., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2005): Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer. In: A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.): *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 237-255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2007): *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise*. Weinheim: Beltz.
- Ittel, A. & von Salisch, M. (Hrsg.). (2005): *Lügen, Lästern, Leidenlassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jefferys-Duden, R. (1999): Streit schlichten lernen. Ein Beitrag zur Moralentwicklung von Kindern. In: *Pädagogik*, 51, 51-55.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A. & Rantanen, P. (1999): Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. In: *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Klann, N. (2007): Textanalyse und Auswertung des Musicals „Streetlight“. In Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. (Hrsg.), *Stark-ohne-Gewalt: Handbuch 2007/2008* (S. 51-58). Köln: Schriftenreihe des Diözesan-Caritasverbandes.
- Kraak, B. (1997): Bullying, das Quälen von Mitschülern. In: *Psychologie in Unterricht und Erziehung*, 44, 71-77.
- Kröger, C. & Klann, N. (2008). *Abschlussbericht zur evaluativen Begleitung des von der EU im Rahmen des daphne-Programms geförderten Projekts „Stark ohne Gewalt“*. Unveröffentlichter Abschlussbericht.

- Lukesch, H. (2006): *FEPAA: Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, U. & Tillman, K.J. (2000): Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49, 36-52.
- Nolting, H.-P. & Knopf, H. (1998): Gewaltverminderung in der Schule: Viele Vorschläge – wenig Studien. In: *Psychologie in Unterricht und Erziehung*, 45, 249-260.
- Olweus, D. (1977): Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. In: *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978): *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1994): Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1999): *Gewalt in der Schule*. Bern: Hans Huber.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006): *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In: *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2001): Stichwort: Bullying – eine Definition. In: *Psychologie in Unterricht und Erziehung*, 48, 236-237.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2002): Tackling violence in schools: A report from Germany. Online-Dokument: <http://www.gold.ac.uk/connect/reportgermany.html>.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004): Bullying als Gruppenphänomen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19-29.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Harter, S.C., Mora-Merchen, J.-A., Singer, M.M. & van der Meulen, K. (2004): Lonely in the crowd: Recollections of bullying. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Schäfer, M. & Kulis, M. (2005): Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen. In: A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.): *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 220-236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003): *Bullying unter Schülern*. Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A. (2000): *Das Selbstwertgefühl von Scheidungskindern. Determinanten und Angst-Puffer-Funktion*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005): Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum. In: M. Cierpka (Hrsg.): *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 230-247). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlack, R. & Hölling, H. (2007): Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen im subjektiven Selbstbericht. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 819-826.
- Sutton, J. & Smith, P.K. (1999): Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. In: *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999): Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? In: *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Wünsche, P. & Schneewind, K.A. (1989): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Selbst- und Kompetenzeinschätzungen bei Kindern (FSK-K). In: *Diagnostica*, 35, 217-235.

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag informiert über die wichtigsten Ergebnisse einer prospektiven Evaluation des schulischen Gewaltpräventionsprojekts „Stark ohne Gewalt“. Im Mittelpunkt des Projekts steht die Aufführung des Musicals „Streetlight“, die von der Band GenRosso gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der teilnehmenden Schule gestaltet wird. Das Musical basiert auf der wahren Geschichte von Charles Moats, einem jungen Afro-Amerikaner aus Chicago, der sich für ein gewaltloses Leben entschieden hat und 1969 erschossen wurde.

Zur Evaluation wurde 227 Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen zwölf und 17 Jahren (Stufe 7 bis 9) zu Projektbeginn und -ende eine Fragebogenbatterie vorgelegt, die es erlaubt, Veränderungen in sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen (z.B. prosoziales Verhalten, Empathie, Aggressivität) sowie dem Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler abzubilden. In der Aggressionshäufigkeit zeigt sich im Prä-Post-Zeitraum bei den Mädchen und Jungen aller Klassenstufen ein signifikanter Rückgang. Abschließend wird auf die dringende Notwendigkeit weiterführender Evaluationsstudien hingewiesen und es werden Anregungen für zukünftige Forschungsvorhaben gegeben.

**Schlüsselwörter:** Gewalt an Schulen, Bullying, Evaluation schulischer Gewaltprävention, „Stark ohne Gewalt“

### Abstract

The following article reviews the major findings from a prospective study evaluating the violence prevention program “Strong without violence”. The highlight of this project is the performance of the musical “Streetlight” of the band GenRosso together with the pupils of the participating school. The musical is based on the true story of Charles Moats, a young Afro-American from Chicago, who decided to live a life without violence and who was shot in 1969.

To evaluate the project 227 pupils aged 12 to 17 years (Grade 7 to 9) completed a set of questionnaires both in the beginning and at the end of the project. The questionnaires allow the assessment of changes in social attitudes and behaviour (e.g. prosocial behavior, empathy, aggressiveness) as well as pupils self-esteem. The results show a significant reduction from pre to post assessment in the frequency of aggressive behavior for both boys and girls of all grades. Concluding this paper, we highlight the importance of further evaluation and we provide some suggestions for future research.

**Keywords:** violence in schools, bullying, evaluation of violence prevention efforts in schools, „Strong without violence“

**Christine Kröger**, Dr. rer. nat., Dipl.-Psych., Lehrbeauftragte im Begleitstudium Beratung der Hochschule Coburg sowie für Empirische Forschungsmethoden im Masterstudiengang Suchthilfe der Kath. Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abt. Köln.

Forschungsschwerpunkte: Evaluation von Ehe-, Familien- und Lebensberatung, Qualitätssicherung in der Beratung. Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat und in der Redaktion von *Beratung Aktuell*.

**Maxstr. 19a, D-13347 Berlin, eMail: [chrkroeger@web.de](mailto:chrkroeger@web.de)**

**Notker Klann**, Dr. rer. nat., Dipl.-Psych., Ehe-, Familien- und Lebensberater. Forschungsschwerpunkte: Partnerschaft, Prozess- und Ergebnisqualitätssicherung in der Ehe- und Paarberatung.

**Frankenweg 68b, D-53604 Bad Honnef, eMail: [klann.beratung@t-online.de](mailto:klann.beratung@t-online.de)**

**Mathias Kaps**, Lehrer für Mathematik und kath. Religion in der Sekundarstufe I. Zurzeit beurlaubt für die Leitung des Projekts „Stark ohne Gewalt“, das von der EU im Rahmen des daphne-Programms gefördert wird. Projekte, die vom daphne-Programm gefördert werden, verpflichten sich, eine Evaluationsstudie vorzulegen. Mathias Kaps ist außerdem 1. Vorsitzender des Starkmacher e.V. Der Verein wird mit Hilfe des Bundesprogramms XENOS das Projekt „Stark ohne Gewalt – Stark in Vielfalt“ 2009 bis 2011 in Deutschland an 18 Standorten ausweiten und vertiefen.

**Seckenheimer Hauptstraße 72, D-68239 Mannheim**

**eMail:** [m.kaps@starkmacher.eu](mailto:m.kaps@starkmacher.eu)

**Enno E. Maaß & Kurt Hahlweg**

## Kinder und elektronische Bildschirmmedien Hintergrundwissen und Praxishilfen für die Erziehungs- beratung

### **1. Ausgangssituation**

Die Erziehungsberatung muss sich fortwährend mit den aktuellen gesellschaftlichen und individuellen Lebens- und Umweltbedingungen von Familien auseinandersetzen. In den letzten Jahrzehnten werden elektronische Bildschirmmedien, wie der Fernseher, die Videospielekonsole (z.B. Sony Playstation, Xbox 360), Handys oder der PC zunehmend für Kinder und Jugendliche verfügbar. Bereits jedes 4. Kindergartenkind verbringt täglich 2 Stunden und länger vor irgendeinem elektronischen Bildschirm, allen voran dem Fernseher (Maaß et al. accepted). Grundschulkindern schauen im Schnitt 91 Minuten täglich fern, nutzen 40 Minuten den Computer, hören 37 Minuten Radio und lesen ungefähr 23 Minuten. Bei Kindern zwischen sechs und 13 Jahren spielen bereits 46 % der Kinder mit der eigenen tragbaren Spielkonsole (z.B. Gameboy), 25 % besitzen eine nichttragbare Spielkonsole (z.B. Sony Playstation) und 15 % haben einen eigenen Computer, wobei 10 % sogar über einen eigenen Internetanschluss verfügen (KIM-Studie 2008). Insgesamt verfügen die Jungen in Deutschland über mehr eigene Geräte als die Mädchen. 42 % der Kinder verfügen über einen eigenen Fernseher und dieser gilt bei steigender Programmvierfalt gerade bei jungen Kindern als das wichtigste und meistgenutzte elektronische Medium (Feierabend & Klingler 2006; KIM-Studie 2008; Maaß et al. accepted). So verwundert es nicht, dass der Fernseher auch den höchsten (psychisch) funktionalen Wert für Kinder hat. Viele Kinder nutzen den Fernseher um Langeweile abzubauen (47 %), um sich nicht alleine zu fühlen (41 %), um alles um sich herum vergessen zu können (32 %) und um etwas Spannendes zu erleben (31 %). 80 % der Sechs- bis 13-Jährigen tauschen sich häufig untereinander über das Fernsehprogramm aus und rund 50 % reden regelmäßig über Computer- und Videospiele, Handys oder Videofilme (KIM-Studie 2005, 2008).

Im Wochenverlauf finden sich die höchsten Fernsehnutzungszeiten der Drei- bis 13-Jährigen am Wochenende, wobei die Drei bis Fünfjährigen am Sonntag und die Zehn- bis 13-Jährigen am Freitag die höchsten Nutzungszeiten aufweisen. Die Nutzungszeiten liegen dabei im Winter im Schnitt höher als im Sommer. Vor allem am Abend zwischen 18:00 und 21:00 wird der Fernseher von den Drei- bis 13-Jährigen genutzt. Die Jungen nutzen vor allem die Sender Super RTL (25.6 % Marktanteile), RTL (11.2 %) und RTL II (10.3 %) sowie den KIKA (9.7 %). Bei den Mädchen werden SUPER RTL (20.3 % Markt-

anteile), KIKA (14.6 %) und RTL (13.2 %) bevorzugt genutzt. Gerade beim beliebtesten Sender SUPER RTL fallen 76 % der kindlichen Nutzungszeit auf fiktive (meist animierte/ Zeichentrick-) Programmformate, deren spezielle Bedeutung weiter unter beschrieben wird (Feierabend & Klingler 2006). Bei den Computer- und Videospielen stehen bei den 6-12 –Jährigen derzeit „Super Mario“ (16 %), „Die Sims“ (11 %) und das Fußballspiel „FIFA“ (9 %) hoch in der Beliebtheits- und Nutzungsskala. 35 % der Jungen und 23 % der Mädchen geben an schon mal Spiele gespielt zu haben, für die sie zu jung sind. Ungefähr 40 % der Eltern halten die gesetzlichen Alterskennzeichnungen bei Video- und Computerspielen für wenig relevant, während ca. ¼ der Eltern diese Alterskennzeichnungen gar nicht kennen (KIM-Studie 2008).

Neben dem Spielen von Computerspielen (62 %) wird mindestens einmal in der Woche von 49 % der Kinder (6-12 Jahre) das Internet genutzt, gefolgt vom Arbeiten für die Schule (44 %) und der Beschäftigung mit Lernprogrammen (42 %). Der Anteil an Internet -Erfahrungen steigt deutlich mit dem Alter der Kinder. Die Mädchen nutzen das Internet vor allem zur Informationssuche für die Schule, zum Chatten und besuchen häufiger als Jungen kindgerechte Seiten (vermittelt über Kinder-Suchmaschinen, z.B. [www.blinde-kuh.de](http://www.blinde-kuh.de)). Die Jungen spielen im Vergleich häufiger Online-Spiele, hören häufiger Musik im Internet und nutzen stärker Inhalte, die nicht speziell für Kinder konzipiert wurden (KIM-Studie 2008). Ca. 8 % der kindlichen Internetnutzer sind im Internet schon einmal auf Inhalte gestoßen, die ihnen Angst machten. Nur rund ein Viertel der Erziehungsberechtigten haben für ihre Kinder eine entsprechende Filtersoftware für die Internetnutzung installiert (Angebote erhältlich bei z.B. T-Online, AOL oder Norton Security). Die nur geringe Verbreitung dieser Software ist v. a. dadurch begründet, dass die Eltern derartige Programme häufig nicht kennen und nicht wissen, wo sie sich darüber informieren können (KIM-Studie 2008).

Nachdem wir dem Leser einen kurzen Überblick über die aktuelle Bildschirmmediennutzung von deutschen Kindern gegeben haben, möchten wir uns in den nächsten Abschnitten der Frage widmen, ob und wie eine Bildschirmmediennutzung uns potenziell beeinflussen kann.

## **2. Medieneinfluss**

### **2.1 Theoretische Perspektiven**

In der aktuellen Medienforschung werden verschiedene theoretische Perspektiven diskutiert, wie der kindliche Medienkonsum das Verhalten und Erleben von Kindern beeinflussen kann. Die zentralen Theorien bzw. Wirk-Hypothesen sind unserer Meinung nach die folgenden:

- Theorie des *sozial-kognitiven Lernens* (Bandura 2002)

- *Cultivation* Hypothese (Medien-Kultivierungshypothese; Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli 1986)
- *Uses and gratification* Theorie (Mediennutzung und Bedürfnisbefriedigung; Comstock & Scharrer 1999)

Die älteste Theorie ist die des *sozialen Lernens*, die vor allem zur Erklärung vermehrten aggressiven Verhaltens aufgrund des Konsums gewalthaltiger Medieninhalte herangezogen wurde. Demnach lernen Kinder bei ausreichender Ähnlichkeit und Glaubwürdigkeit des medialen Modells Verhaltensweisen, die das Modell zeigt. Dabei spielen Aufmerksamkeits-, Verstehens- und Motivationsprozesse des Rezipienten eine wichtige Rolle. Es kann dann zur Nachahmung des gezeigten Verhaltens kommen, wenn zusätzlich die Motivation bzw. andere die Nützlichkeit des jeweiligen Verhaltens unterstützende Informationen vorliegen. Nach dieser Theorie kann der Medienkonsum also je nach Inhalt und präsentierten Verhaltensweisen sowohl positives, als auch negatives Verhalten begünstigen.

Neben dem Verhalten werden nach der so genannten *Cultivation-Hypothese* durch einen hohen Medienkonsum vor allem die Wahrnehmung und die Gedanken über die Umwelt beeinflusst. Demnach lernen Kinder bei der Medienrezeption in Abhängigkeit der Nutzungsdauer und des Inhaltes bestimmte Annahmen, Werte und Einstellungen über die Umwelt. Je länger Kinder Informationen über Fernsehen, Computer oder Spielkonsolen rezipieren, desto eher sehen sie diese gezeigten Informationen als real an. So wurden beispielsweise signifikante Zusammenhänge zwischen einem erhöhten kindlichen Fernsehkonsum und Symptomen einer posttraumatischen Belastungsstörung gefunden, die vermutlich auch auf eine mangelnde Trennung zwischen Realität und Fiktion bei der Mediennutzung zurückgehen (Cantor 2002). Zwar können die Medien je nach Inhalt die Realität schlechter oder besser abbilden, allerdings konkurriert der Medienkonsum schon zeitlich mit einem möglichen konstruktiven Umgang bzw. Informationsaustausch mit Eltern, Peers und der realen Umwelt (*Aktivitätsverdrängungshypothese*).

Eine Schnittstelle zwischen der Perspektive des sozialen Lernens und der Cultivation-Hypothese besteht darin, dass Kinder, die verhältnismäßig lange elektronische Medien nutzen, vermutlich eher auch unrealistische Modelle akzeptieren, weil sie weniger reale Informationen über die Angemessenheit des gezeigten Verhaltens und Modells sammeln können. Zusätzlich haben gerade junge Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes Schwierigkeiten, zwischen realistischem und unrealistischem Material zu unterscheiden (van Evra 2004).

Eine weitere theoretische Perspektive ist die *Uses-and-gratification*-Theorie. Demnach nutzen bereits junge Kinder elektronische Medien, um ihr Bedürfnis nach Erfahrung, Vergnügen

und Informationen zu befriedigen (Comstock & Scharrer 1999). Kinder nutzen hierzu elektronische Medien, weil ihnen in der heutigen Zeit häufig andere Informationsquellen und Erfahrungen nicht in gleicher Art und Weise zugänglich sind. Weiterhin erscheinen den Kindern die (z.T. fiktiven) medialen Informationen recht real und deshalb auch relevant (van Evra 2004). Besonders entwicklungshinderlich ist hier nach ein passiver, habitualisierter Medienkonsum, der sich meist durch eine hohe Nutzungszeit und eine nichtselektive Nutzung zum Zeit- und Langeweilevertreib auszeichnet. Demgegenüber steht eine aktive, zielgerichtete Informationsaufnahme bei der Mediennutzung, die sich durch geringere Nutzungszeiten und Zweckmäßigkeit auszeichnet. Hier wäre beispielsweise die Nutzung kindgerechter Lernprogramme auf dem PC zu nennen.

Die theoretischen Perspektiven lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Auswirkungen des kindlichen Medienkonsums auf die kindliche Entwicklung hängen von den rezipierten Inhalten (fiktive Unterhaltung vs. edukativ/informativ), der wahrgenommenen Realität der Inhalte, der Nutzungsfrequenz und den alternativ zugänglichen Umweltinformationsquellen bzw. -ressourcen ab. Zusätzlich gilt, dass je jünger die Kinder sind, desto stärker sind wahrscheinlich die (negativen) Effekte des Medienkonsums, weil die Informationsverarbeitungs- und kognitiven Fähigkeiten junger Kinder noch nicht vollständig entwickelt sind und junge Kinder so z.B. nicht ausreichend zwischen realen und fiktiven Inhalten unterscheiden können. Aus den vorgestellten Theorien und Hypothesen wurden für einzelne Untersuchungsbereiche speziellere Modelle abgeleitet, z.B. für aggressives Verhalten (Anderson & Bushman 2002), die hier nicht ausführlich dargestellt werden können (für eine Übersicht siehe van Evra 2004).

## 2.2 Mögliche Konsequenzen

Neue elektronische Medien bieten für Kinder einen einfachen und schnellen Zugang zu vielfältigen auditiven und visuellen Informationen. Wie zuvor dargestellt, können diese Informationen über Lern-, Verstehens- und Aufmerksamkeitsprozesse je nach Inhalt potenziell das Verhalten, die Gedanken und die Emotionen von Kindern beeinflussen (van Evra 2004). In Forschung und Gesellschaft werden daher auch die möglichen *positiven* und *negativen* Konsequenzen einer vermehrten Nutzung elektronischer Bildschirminformationen diskutiert. Gerade das Internet ist in seiner *Kindwirkung* wenig untersucht und bereitet neuerdings aufgrund der unübersichtlichen und immensen Datenmenge viele Diskussionen darüber, wie man Kinder vor unerwünschten (äußeren) Zugriffen auf Chatforen und dergleichen schützen kann. Hinzu kommt, dass sich viele Eltern nur unzureichend mit dem Internet und möglichen Schutzmaßnahmen auskennen, trotz

auskennen, trotz dessen sie sich der möglichen Gefahren prinzipiell bewusst sind (KIM-Studie 2005, 2008).

Diverse Längsschnitts- und Querschnittsuntersuchungen vor allem aus den USA zeigen, dass eine erhöhte Bildschirmmediennutzung nicht kindgerechter Inhalte einen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung darstellen kann. Tabelle 1 gibt einen Überblick über gefundene Zusammenhänge zwischen einer nicht kindgerechten Bildschirmmediennutzung und dem kindlichen Erleben und Verhalten. Damit werden sicherlich nicht alle Forschungsergebnisse erschöpfend dargestellt, dennoch bietet die Übersicht eine erste Orientierung über bestehende Zusammenhänge (für eine detaillierte Übersicht siehe van Evra 2004 oder Kaiser Family Foundation 2005).

Tab. 1: Korrelate einer ungünstigen Bildschirmmediennutzung

| Ungünstige Bildschirmmediennutzung & -inhalte   | Zusammenhänge mit kindlichem Erleben und Verhalten  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gewalthaltige Medieninhalte</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aggressives Verhalten, Einstellungen und Vorstellungen</li> <li>• Inadäquate Problemlösekompetenzen</li> <li>• ADHS-Symptome</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inadäquate Werbung</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suggestibilität für entsprechende Produktmerkmale</li> <li>• Entwicklung von Vorurteilen</li> <li>• Inadäquate Nahrungsmittelpräferenzen, Essstörungen und Körperbildstörungen</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabak- und Alkoholkonsum, sexuelle Handlungen oder Drogenkonsum in den Medien</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermehrte, entsprechende Risikoverhaltensweisen, wie z.B. Rauchen</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwirrende und ängstigende Medieninhalte</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angstsymptome, Schlafstörungen, Alpträume</li> <li>• Stressreaktionen, Konzentrations-schwierigkeiten, schlechte Schulleistungen</li> <li>• Depressives Verhalten, Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung und andere emotionale Auffälligkeiten</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohe Bildschirmmediennutzungszeiten</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verdrängung entwicklungsadäquaterer Aktivitäten</li> <li>• Vermehrte Nutzung nicht kindgerechter Medieninhalte</li> <li>• Schlechtere kognitive Fertigkeiten, Schul- und Sprachleistungen</li> <li>• Soziale Isolation und Rückzug</li> </ul>                          |

Besonders für kindliches aggressives Verhalten wurden in Metaanalysen entsprechende Zusammenhänge für gewalthaltige Fernsehsendungen (mittlere Effektgröße  $r = .32$ ) und Videospiele (mittlere Effektgröße  $r = .19$ ) dokumentiert (Anderson & Bushman 2001; Paik & Comstock 1994). Demgegenüber besitzt die (zeitlich begrenzte) Nutzung kindgerechter, edukativ-informativer Inhalte überwiegend ein entwicklungsförderliches Potenzial für Kinder (z.B. Wright et al. 2001). Wichtig ist, dass die aufgeführten Zusammenhänge immer auch durch bestimmte Kindcharakteristika beeinflusst werden, wie z.B. dem kindlichen Entwicklungsstand, dem Geschlecht oder Unterschieden in der Sozialisation. Daher sollte die Medienutzung und eine entsprechende Reglementierung immer auch die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigen. Die in Tabelle 1 aufgeführten (überwiegend aus US-amerikanischen Studien stammenden) Zusammenhänge gelten in gewissem Umfang auch für deutsche Kinder und deren typische Bildschirmmedienutzung (z.B. Ennemoser, Schiffer, Reinsch & Schneider 2003; Maaß et al. submitted for publication; Maaß et al. accepted; Myrtek & Scharff 2000; Pfeiffer, Mößle, Rehbein & Schneider 2005).

Obwohl sich die meisten der oben genannten Studien auf die kindliche Fernsehnutzung beziehen, gibt es neben einigen empirischen Befunden theoretische Überlegungen, die vermuten lassen, dass die Nutzung ungünstiger Medieninhalte via Computer, Videospielekonsolen und Internet zumindest ähnliche Zusammenhänge aufweist (Pfetsch & Steffgen 2007). So binden Computer- und Videospiele die Aufmerksamkeit des Rezipienten vermutlich stärker als das Fernsehen, weil die Kinder ständig aktiv ins jeweilige Spielgeschehen eingebunden sind. Sie identifizieren sich möglicherweise durch die interaktive Steuerung und Beteiligung stärker mit den Charakteren des Spieles und werden durch direkte Rückmeldung (z.B. höheres Level erreichen, Soundeffekte etc.) für ihr Spielverhalten belohnt. Zusammen mit einem hohen *emotionalen Selbstbezug* (z.B. „Ich habe das Ungeheuer selbst besiegt!“) führen diese Rückmeldungen wahrscheinlicher zu entsprechenden Lernprozessen anhand der dargebotenen medialen Informationen. Je nach Inhalt können so vermutlich gleichermaßen positive wie negative Effekte der Bildschirmmedienutzung stärker als beim Fernsehen ausfallen. Durch eine zusätzliche Vernetzung der Spieler über das Internet könnten diese Effekte noch verstärkt werden. So könnte beispielsweise durch zusätzliche Spiele-Chatforen oder die Vernetzung ganzer Spiel-Communities (z.B. „World of Warcraft“) im Internet eine weitere Erhöhung des emotionalen Selbstbezuges und der persönlichen Involviertheit beim Spielen erreicht werden.

### **2.3 Unreglementierte = ungünstige Mediennutzung?**

Eine entscheidende Frage ist unserer Meinung nach, warum man die Nutzung elektronischer Bildschirmmedien beeinflussen und es nicht den Kindern selbst überlassen sollte, den Inhalt und Umfang der Nutzung zu bestimmen. Eine Antwort darauf liefern Miron, Bryan und Zillmann (2001). Sie zeigten, dass Kinder von sich aus eher diejenigen Sendungen und Programmformate bevorzugen bzw. aufmerksam verfolgen, die eine gewisse Erregung (arousal) hervorrufen. Junge Kinder bevorzugen daher auditive und visuelle Informationen, die hervorstechend wahrnehmbar sind, wie z.B. in Zeichentrickfilmen durch animierte Darsteller mit kräftigen Farben, auffälliger Stimme, lebendiger Musik, plötzlichen Soundeffekten und relativ raschen Schnittwechseln. Gerade für diese so genannten fiktiven Unterhaltungsprogramme werden allerdings negative Effekte für die kindliche Entwicklung berichtet (Paik & Comstock 1994; van Evra 2004; Zimmerman & Christakis 2007). Wenn Kinder beispielsweise Angst beim Fernsehen erleben, geben 68 % an, dass dies bei fiktionalen Sendungen auftritt und nur in 28 % der Fälle bei realen Informationen, wie z.B. Nachrichten, Kriegsberichten und dergleichen (KIM-Studie 2005). Aufgrund begrenzter verbaler Fähigkeiten können die Erlebnisse mit elektronischen Medieninhalten unter Umständen nicht angemessen artikuliert werden und können so zu einer Verwirrung und Ängstigung junger Kinder führen. Lukesch, Bauer und Eisenhauer (2004) zeigten weiterhin, dass gerade in „Kindersendungen“ (u.a. fiktive Zeichentrickfilme) häufig Gewalttaten passieren und der Täter dabei überaus oft ungestraft davonkommt. Ähnliches gilt natürlich auch für die Nutzung nicht kindgerechter Video- und Computerspiele.

Man kann daher vermuten, dass ein unreglementierter Bildschirmmedienkonsum im Kindesalter vor allem ein nicht kindgerechter Bildschirmmedienkonsum ist. Dass die Vorstellungen von Kindern und Erziehungsberechtigten dabei in Bezug auf Fernsehen und Videospiele auseinander gehen, zeigte eine Untersuchung an 819 Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren (Institut für Demoskopie Allensbach 2003). 43 % der Kinder gaben an, sich mit ihren Eltern über die Fernsehzeiten zu streiten, 29 % stritten sich um die erlaubten Fernsehsendungen, 15 % um die Art des Computerprogramms und rund 7 % um die gehörte Musik. Interessant ist weiterhin, dass 27 % der Kinder so viel fernsehen durften, wie sie wollten und dass diese Kinder insgesamt trauriger waren als Kinder deren Medienkonsum reglementiert wurde.

Die kindliche Bildschirmmediennutzung hat als fester Bestandteil der kindlichen Lebenswelt und aufgrund der möglichen Konsequenzen unserer Meinung nach auch für die Erziehungsberatung eine hohe Relevanz. Vermutlich sind gerade die dosis- bzw. inhaltsabhängigen Effekte einer elektronischen Bildschirmmedien-

nutzung ein Grund dafür, warum nach wie vor das Für und Wider einer kindlichen Mediennutzung so heftig diskutiert wird.

### **3. Praxishilfen für die Erziehungsberatung**

#### **3.1 Ist eine Medienreglementierung sinnvoll?**

Die meisten Eltern, die eine Erziehungsberatung aufsuchen geben (u.a.) an, dass sie sich mit der Erziehungsaufgabe überfordert fühlen und Schwierigkeiten haben die (Familien-)Freizeit angemessen zu gestalten bzw. ihre Kinder angemessen zu fördern (Klann 2001). Sicherlich ist auch der kindliche Bildschirmmedienkonsum zum Teil eine Art *Symptom* dieser Schwierigkeiten. So fanden beispielsweise Maaß et al. (accepted) positive Zusammenhänge zwischen einer erhöhten Bildschirmmediennutzung und einem ungünstigen mütterlichen Erziehungsverhalten. Man könnte argumentieren, dass bei der Lösung dieser (Erziehungs-)Schwierigkeiten, gleichzeitig auch die kindliche Bildschirmmediennutzung geringer ausfällt. Es bleibt allerdings die Frage bestehen, ob die Mediennutzung damit automatisch auch kindgerechter ist. Wir sind der Meinung, dass eine Stärkung der Erziehungskompetenzen zusätzlich auch Bausteine einer aktiven Medienbegleitung, -erziehung und -reglementierung enthalten sollte. Denn eine kindgerechte Mediennutzung besitzt bei richtigem Einsatz nicht nur ein entwicklungsförderliches Potenzial (z.B. Ritterfeld & Weber 2006; Wright et al. 2001), sondern Kinder sollten in der heutigen Zeit auch auf einen kritisch-analysierenden Umgang mit den täglich verfügbaren Medien und Medieninhalten vorbereitet werden und diese praxisnah trainieren. Weiterhin kann ein kindgerechter Medienkonsum auch eine passable Möglichkeit für Eltern sein, sich eine „Auszeit“ von ihren Kindern zu nehmen und so eine Stressreduktion im Familienalltag herbeizuführen (Acevedo-Polakovich, Millich & Lorch 2005).

Dass eine Medienreglementierung auch die beabsichtigten, positiven Effekte bewirken kann, zeigten beispielsweise Robinson et al. (2001). Die Forscher motivierten Grundschüler dazu, ihren Fernseh- und Videospielekonsum auf durchschnittlich eine Stunde täglich zu reduzieren. Zusätzlich nahmen alle Schüler der untersuchten Grundschule an einem Lerncurriculum zu einem reflektierten, kritischen Medienumgang teil. Im Vergleich zu einer ausgewählten Kontrollgruppe (bzw. „Kontrollschule“) zeigte sich ein signifikanter Rückgang des aggressiven Verhaltens der Grundschüler der Experimentalgruppe. Ähnliche Ergebnisse fanden sich auch für den täglichen Fernsehkonsum und kindliches Übergewicht (Gortmaker et al. 1999; Robinson 1999).

### ***3.2 Was denken Eltern über den Medienkonsum ihrer Kinder?***

Wir möchten an dieser Stelle berichten, welche Befürchtungen und Vorstellungen Eltern eigentlich über den Medienkonsum ihrer Kinder haben, um diese in der Beratung adäquat berücksichtigen zu können. Die vorrangigen Befürchtungen der Eltern hinsichtlich der Fernseh- und Videofilmnutzung sind nach der repräsentativen KIM-Studie (2008), dass Kinder so eine höhere Gewaltbereitschaft entwickeln können und etwas über ungeeignete Dinge lernen. Ähnliche Befürchtungen wurden auch zur kindlichen Internetnutzung geäußert. Eine zusätzliche Gefahr bei der Computernutzung bestand nach Meinung der Haupterzieher (zumeist Mutter) darin, dass ihr Kind zu einem „Stubenhocker“ werden könnte.

Auf deren anderen Seite vermitteln nach Meinung der Erziehungsberechtigten Fernseh- und Videofilme den Kindern auch die Möglichkeit bei Zusammentreffen mit anderen Kindern mitreden zu können, aus dem Fernsehen etwas zu lernen und einen Eindruck über das wirkliche Leben zu bekommen(!). Die Computernutzung (+ Internet) wird von den Haupterziehern v. a. als wichtig für den Schulerfolg gewertet. Weiterhin hätten Kinder so die Möglichkeit bei Gesprächen mit Gleichaltrigen mitreden zu können und etwas aus der Computernutzung zu lernen. Eine Förderung der Fantasie wurde den elektronischen Medien nur von sehr wenigen Eltern zugesprochen und stattdessen vor allem auf das Lesen von Büchern zurückgeführt. Rund drei Viertel der Eltern gab an, die Nutzungsdauer und den Medieninhalt ihrer Kinder zu reglementieren. Allerdings nutzten trotzdem die Mehrzahl der Kinder den Fernseher und vor allem Spielkonsole und Computer alleine oder mit gleichaltrigen Freunden und es gibt Hinweise darauf, dass zumindest die Nutzungsdauer nicht nur von bestehenden Regeln, sondern zusätzlich von der Konsequenz bzw. Nachsichtigkeit des Erziehungsverhaltens abhängt (KIM-Studie 2008; Maaß et al. accepted). Weiterhin scheinen Mängel in der Medienreglementierung in allen sozialen Schichten auftreten zu können und sollten daher konsequent für alle Familien diagnostisch erfasst werden (KIM-Studie 2005, Maaß et al. submitted for publication).

### ***3.3 Konkrete Praxishilfen***

Nach den bisherigen Ausführungen halten wir die folgenden Bereiche als zentral für eine entsprechende Elternberatung und Medienreglementierung:

- Zugangskontrolle und Reglementierung der Nutzungszeiten
- Reglementierung der Medieninhalte
- Erziehungsverhalten und elektronische Medien
- Bestehende Risiken und Mediennutzung

- Medienbegleitung und Medienkompetenz

### 3.3.1 Zugangskontrolle und Reglementierung der Nutzungszeiten

Eine erfolgreiche Medienreglementierung durch die Eltern setzt voraus, dass diese die Kontrolle über den Medienkonsum ihrer Kinder haben. So weisen beispielsweise Kinder, die eigene Bildschirmmediengeräte im Kinderzimmer haben, besonders häufig hohe Nutzungszeiten und den Konsum ungünstiger Programmformate auf (Feierabend & Klingler 2006; Miron et al. 2001; Rideout & Hamel 2006). Diese Kinder sind daher einem erhöhten Risiko für negative Effekte einer Bildschirmmediennutzung ausgesetzt. Die Eltern sollten daher versuchen bzw. dabei unterstützt werden, aktiv die Kontrolle über die elektronischen Bildschirmmedien ihrer Kinder zu behalten. Wenn Kinder bereits eigene Medien besitzen, könnte dies z.B. durch Entfernen von Stromkabeln, Fernbedienungen etc. gelingen.

Zur Erfassung der Nutzungszeiten in der Erziehungsberatung sind vermutlich (post hoc) Einschätzungen durch die Eltern aufgrund der Verfahrensökonomie in diesem Altersbereich ausreichend, da aufwendige Tagebuchaufzeichnungen mit den Elternurteilen zufriedenstellend korrelieren (z.B.  $r = .77$ ; van der Voort & Vooijs 1990). Mögliche Fragen zu den kindlichen Nutzungszeiten wären demnach z.B.:

#### Beispiel 1

„Wie viele Minuten nutzt Ihr Kind täglich den Fernseher (bzw. Computer / Videospielekonsole) an einem typischen Wochentag und an einem typischen Wochenendtag (i. a. Sonntag)?“

Hohe Nutzungszeiten finden sich u.a. besonders häufig bei Kindern mit niedrigem sozioökonomischen Status, männlichem Geschlecht, geringeren IQs, bestehenden Verhaltensauffälligkeiten und nachsichtigem mütterlichen Erziehungsverhalten (KIM-Studie 2008; Maaß et al. submitted for publication).

In der alltäglichen elterlichen Medienreglementierung würde sich z.B. die Verteilung von genauen täglichen Mediennutzungszeiten auf entsprechenden Kärtchen (z.B. 20 Minuten Computerspielen) und deren Überprüfung mit Schaltzeituhren („Eieruhren“) anbieten. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die gesamte tägliche Nutzungszeit von Bildschirmmedien 1-2 Stunden nicht überschreitet (vgl. Committee on Public Education 2001). Natürlich beziehen sich diese Angaben auf die Nutzung kindgerechter Inhalte (siehe Abschnitt 3.3.2).

Ein sehr wichtiger Punkt ist weiterhin, dass den Kindern unbedingt auch alternative Freizeitaktivitäten und Interaktionsmöglichkeiten angeboten werden sollten. Außerdem kann alternativ der Ein-

satz von kindgerechten Hörspielmedien gefördert werden, für die überwiegend positive Effekte auf die kindliche Entwicklung berichtet werden (Maaß et al. accepted; Nieding & Ritterfeld 2007). Aber auch hier sollte auf entsprechende Empfehlungen und kindgerechtes Material geachtet werden, wie z.B. *Lilliputz* auf WDR 5, täglich ab 14.05 Uhr (mehr Hörtipps für Kinder und Jugendliche z.B. unter [www.ifak-kindermedien.de/hoer.htm](http://www.ifak-kindermedien.de/hoer.htm)).

### 3.3.2 Reglementierung der Medieninhalte

Die Reglementierung der Medieninhalte ist unserer Meinung nach die wichtigste Erziehungsstrategie für einen kindgerechten Medientumgang. Um sich einen ersten Überblick zu verschaffen, bieten sich z.B. folgende Fragen an die Eltern an:

*Beispiel 2*

„Wissen Sie, welche Sendungen Ihr Kind täglich schaut, welche Videospiele es spielt und welche Internetseiten es besucht?“  
„Wissen Sie wo man sich über entsprechende kindgerechte Medieninhalte informieren kann?“

Wie bereits erwähnt, kennen viele Eltern nicht die aktuellen Möglichkeiten einer kindgerechten Reglementierung des Medieninhaltes. Umfassende Hilfestellungen finden Berater und Eltern beispielsweise bei der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstützten Initiative „Schau hin!“ ([www.schauhin.info](http://www.schauhin.info)). Hier stehen entsprechende, detaillierte Ratgeber mit Umgangsregeln und Programmempfehlungen zu Fernseh-, Kino-, Videospiel-, Computer-, Internet- und Handynutzung zur Verfügung. Seit Anfang 2009 besteht hier zudem eine Online - Beratung für Eltern ([www.eltern.de/foren/forumdisplay.html?f=565](http://www.eltern.de/foren/forumdisplay.html?f=565)). Weitere konkrete Programmempfehlungen findet man im Internet z.B. unter [www.flimmo.de](http://www.flimmo.de), einer Initiative (u.a.) der Landesmedienanstalten der Bundesrepublik Deutschland. Wichtig für die Beratung ist, dass die Eltern explizit über entsprechende Alterskennzeichnungen und Empfehlungen informiert werden müssen, da viele Eltern diese Hilfestellungen nicht ausreichend kennen oder beachten.

Gerade für die kindliche Internetnutzung sind entsprechende (Inhalts-)Reglementierungen aufgrund der Öffentlichkeit und den vielfältigen Online - Spielmöglichkeiten im World Wide Web dringend notwendig. So könnten Eltern in der Beratung angeleitet werden, entsprechende Sicherheits- und Filterprogramme auf den Computern zu installieren (z.B. Safetykid oder Kindersicherung, 2005). Vor allem sollten die Eltern aber ihre Kinder konsequent bei der Internetnutzung begleiten und beratend zur Seite stehen, da auch die Filterprogramme keinen hundertprozentigen Schutz bieten. Bei richtiger Anwendung stehen zahlreiche, entsprechend kindgerecht gestaltete und über-

prüfte Internetseiten zur Verfügung. Diese können mit entsprechenden Kindersuchmaschinen, wie z.B. der staatlich geprüften Suchmaschine Blinde-Kuh ([www.blinde-kuh.de](http://www.blinde-kuh.de)) erreicht werden. Bei Online-Spielen sollten die Informationen aus den entsprechenden Ratgebern („Schau hin“) und die bestehenden Alterskennzeichnungen unbedingt befolgt werden. Weiterhin gilt unserer Meinung nach der allgemeine Grundsatz, dass Kinder keinen Medieninhalten ausgesetzt werden sollten, die man als Elternteil nicht selbst überprüft bzw. sich genau angeschaut und mithilfe zusätzlicher Informationen als kindgerecht klassifiziert hat.

### 3.3.3 Erziehungsverhalten und Medien

In der Erziehungsberatung ist unserer Meinung nach auch zu beachten, dass eine ungünstige Bildschirmmediennutzung in der Regel ein hohes Anziehungspotenzial für Kinder besitzt. Um eine entsprechende Medienreglementierung im Familienalltag dennoch durchsetzen zu können, ist es vermutlich günstig, wenn die Medienreglementierung immer zusammen mit einer Stärkung der allgemeinen Erziehungskompetenzen durchgeführt wird. Zudem sollten bei der Betrachtung der kindlichen Mediennutzung, immer auch mögliche Wechselwirkungen mit dem Familiensystem berücksichtigt werden. Eine sehr wichtige Wechselwirkung besteht z.B. zwischen dem Zeitpunkt der Mediennutzung und vorhandenen, schwierigen Erziehungssituationen. Kinder können bei der Rezeption bestimmter Medieninhalte eine emotionale, psychophysiologische Erregung erleben (Myrtek & Scharff 2000), welche vermutlich Schlafprobleme (z.B. Maaß et al. submitted for publication; Thompson & Christakis 2005), aber auch eine Eskalation in schwierigen Erziehungssituationen (wie z.B. das Kind ins Bett zu bringen) begünstigen kann. Pfeiffer et al. (2005) vermuten weiterhin, dass es aufgrund emotionaler Erlebnisse bei einer ungünstigen Bildschirmmediennutzung zu einer Störung der Lernkonsolidierungsphasen (Speicherung von Informationen im Langzeitgedächtnis) kommen kann. Dies könnte wiederum erarbeitete, erfolgreiche Lernprozesse bei bzw. nach den Hausaufgaben behindern. So könnten z.B. trotz geringer täglicher Nutzungszeiten die Auswirkungen eines ungünstigen Bildschirmmedienkonsum aufgrund des Nutzungszeitpunktes verstärkt werden. Entsprechende Fragen an die Eltern wären hier z.B.:

#### *Beispiel 3*

„Nutzt Ihr Kind elektronische Bildschirmmedien z.B. vor dem Schlafengehen oder direkt vor oder nach den Hausaufgaben?“  
“Was sind schwierige Situationen mit Ihrem Kind? Nutzt Ihr Kind kurz zuvor elektronische Medien?“

Wenn solche Wechselwirkungen auftreten, würden wir aufgrund der engen Verstrickung von Mediennutzung und elterlichem Erziehungsverhalten empfehlen, den kindlichen Bildschirmmedienkonsum bei der Stärkung der Erziehungscompetenz, beispielsweise beim Triple-P (Sanders 1999) mit einzubeziehen. Hier könnte die Mediennutzung z.B. bei den Aktivitätenplänen und entsprechenden Risikosituationen explizit mit aufgenommen werden. Besonders am Abend sollte die Fernseh- und Videospieldnutzung reglementiert werden, wenn kindliche Schlafprobleme bestehen. Gleiches gilt direkt vor und nach den Hausaufgaben. Nach den Hausaufgaben sollte eher für eine angemessene Entspannung gesorgt werden, z.B. mit leichter physischer Aktivität und eine erregungssteigernde Mediennutzung möglichst vermieden werden.

### 3.3.4 *Bestehende Risiken und Mediennutzung*

Nach den bisherigen Forschungsergebnissen sind vermutlich besonders Kinder mit bereits vorliegenden Entwicklungsauffälligkeiten bzw. Risikofaktoren für Entwicklungsauffälligkeiten anfällig für potenzielle negative Auswirkungen eines ungünstigen Bildschirmmedienkonsums. Ein ungünstiger Medienkonsum könnte nach van Evra (2004) im Sinne eines *downward spiral* (Abwärtsspiral-)Modells bestehende Entwicklungsschwierigkeiten und Risikofaktoren begünstigen bzw. verstärken. Demnach kann es beispielsweise zu einer wechselseitigen Aufschaukelung und Verstärkung von schlechten kognitiven Fertigkeiten (Schulleistungen), aggressivem Verhalten, sozialer Isolation und erhöhtem (Gewalt-)Medienkonsum kommen. Gleiches gilt z.B. auch für kindliches Übergewicht, wo sich beispielsweise ein inaktiver Lebensstil, ungünstige Nahrungsmittelpräferenzen und die tägliche Mediennutzung (ungünstige Nahrungsmittelwerbung im Fernsehen oder Verdrängung von körperlicher Aktivität durch die Mediennutzung) gegenseitig bedingen und wechselseitig verstärken können. Ein ungünstiger Medienkonsum kann demnach eine Art *Katalysatorwirkung* für kindliche Entwicklungsrisiken haben und sollte daher besonders bei drohenden oder bestehenden Auffälligkeiten explizit erfragt und verändert werden.

Weiterhin ist es aber gerade bei verhaltensauffälligen Kindern wichtig zu berücksichtigen, welche Funktion der kindliche Medienkonsum im Familiensystem hat (vgl. Acevedo-Polakovich et al. 2005). So könnte man beispielsweise in sehr schwierigen familiären Verhältnissen zu dem Schluss kommen, dass eine tägliche, hohe Bildschirmmediennutzungszeit vergleichsweise *entwicklungsförderlicher* sein könnte, als die andauernde (negative) Interaktion mit den Eltern oder Geschwistern (Acevedo-Polakovich et al. 2005; Fetler 1984) und so eine Medienreglementierung ggf. zeitlich aufgeschoben werden sollte. Denn es sollten zunächst entsprechende Freizeitalternativen

angeboten werden und durchführbar sein, die den Bildschirmmedienkonsum in diesem Fall einigermaßen adäquat ersetzen können.

### 3.3.5 Medienbegleitung und Medienkompetenz

Nur etwa die Hälfte der Kinder in Deutschland nutzt den Fernseher mit ihren Eltern zusammen, währenddessen andere elektronische Medien, wie die Videospielekonsole, sogar überwiegend allein oder mit Freunden genutzt werden (KIM-Studie 2008). Dabei ist es eigentlich überaus wichtig für junge Kinder, dass kritische Medieninhalte mit den Eltern besprochen oder zumindest von den Eltern kommentiert werden. Mögliche Fragen an die Eltern wären hierzu z.B.:

#### Beispiel 4

*„Sprechen Sie mit Ihren Kindern über Fernsehsendungen und Videospiele, so wie bei oder nach einem Gesellschaftsspiel?“  
„Sprechen Sie mit Ihren Kindern kritisch über Werbung im Fernsehen?“*

Mangelnde, kritische elterliche Kommentare können beispielsweise bei gewalthaltigen Szenen im Fernsehen zu einer vermehrten Übernahme aggressiven Verhaltens aus entsprechenden Medieninhalten führen (Cantor & Wilson 2003; Pfetsch & Steffgen 2007). Weiterhin sind Kinder ohne Unterstützung der Suggestibilität von kritischer Fernsehwerbung, ohne direktes, angemessenes Feedback ausgesetzt (Brucks, Armstrong & Goldberg 1988). Daraus abgeleitet ist es also notwendig mit den Kindern über ihre Medien-erlebnisse zu sprechen und zeitkontingent Rückmeldung über die Medieninformationen zu geben. Wenn zum Beispiel in einer Werbung ein Kind durch die Luft fliegt, nachdem es einen bestimmten Bonbon gegessen hat, so könnte man als Elternteil kommentieren: *„Du musst wissen, dass das in echt nicht mit einem Bonbon funktioniert, sondern man will eigentlich nur, dass du den Bonbon kaufst.“*

Weiterhin ist es wichtig auch außerhalb der Mediennutzung mit den Kindern kritisch über die Unterscheidung von Fiktion und Realität in den Medien zu sprechen, damit die Kinder eine entsprechende allgemeine Medienkompetenz aufbauen können. Medienkompetenz ist das analysierend-kritische Verstehen von Massenmedien und beinhaltet damit die Fähigkeit, reflektiert mit den Medien umgehen zu können (Brown 2001). Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist unserer Meinung nach unbedingt notwendig, damit die Kinder angemessen auf ein Leben mit modernen Medien und Medieninhalten vorbereitet werden. Gerade hier benötigen anscheinend viele Eltern Unterstützung, wenn man bedenkt, dass 40 % der Haupterzieher (zumeist Mütter) glauben, dass das Fernsehen ihrem Kind

einen Eindruck vom wirklichen Leben vermitteln würde. Auch im Rahmen des Kindergartens oder der Grundschule würde sich empfehlen z.B. Klassen-/Gruppendiskussionen über Fiktion und Realität in den Medien zu führen oder z.B. einen Aufsatz über Fernseh- oder Computerspielgewalt von den Kindern schreiben zu lassen (Klimmt & Trepte 2003). Als konkrete Hilfestellungen für Lehrer und Erzieher würden sich beispielsweise das „Klicksafe Lehrerhandbuch“ (<https://www.klicksafe.de/service/schule-und-unterricht/lehrerhandbuch/index.html>) der Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) Rheinland-Pfalz oder das Buch von Ute Pres und Andreas Frey „*Fernsehen als Thema in der Grundschule - Leitfaden mit Unterrichtseinheiten*“ (Kopaed-Verlag) anbieten, in denen entsprechende Arbeitsmaterialien und Unterrichtsvorschläge zum Medienschutz bzw. zur Medienerziehung enthalten sind.

### **3.4 Literaturhinweise für die Praxis**

Hilfestellungen für die elterliche Medienbegleitung und -erziehung in Form von Ratgebern sind heutzutage ohne Probleme im Buchhandel und dem Internet erhältlich. Sie ersetzen allerdings nicht, wie bereits erwähnt, die adaptive Anpassung einer Medienreglementierung an die speziellen Bedürfnisse und Charakteristika eines komplexen Familiensystems. Daher sollten die Berater sich zunächst kritisch mit der vorhandenen Literatur auseinandersetzen, um adäquate Empfehlungen aussprechen zu können. Die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstützte Initiative „Schau hin!“ ([www.schau-hin.info](http://www.schau-hin.info)) bietet wie zuvor berichtet, einfach zu erreichende, zeitgemäße und ständig weiterentwickelte Medientipps für Kinder verschiedenen Alters. Darüber hinaus möchten wir dem interessierten Leser zur Verdeutlichung der verfügbaren Angebote abschließend noch einen Ausschnitt aus der Literatur zur Medienerziehung für Eltern und Erzieher geben:

## Beispiel 5

- *Abenteuer Fernsehen. Ein Begleitbuch für Eltern* von Ben Bachmair, erschienen im Deutschen Taschenbuch Verlag.
- *Über Medien reden. Fernsehen, Video, Computer. Eine Broschüre für Eltern* von Stefan Aufenanger, herausgegeben von der Bundeszentrale für Politische Bildung.
- *Infoset „Medienkompetenz und Medienpädagogik in einer sich wandelnden Welt“* herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, erhältlich unter <http://www.mpfs.de/index.php?id=15> im PDF - Format und Printform.
- *Medienbalance. Erziehen im Gleichgewicht mit der Medienwelt. Ein Elternratgeber* (Broschiert) von Andreas Neider, erschienen im Verlag Freies Geistesleben.
- *Teletubbies & Co. Schadet Fernsehen unseren Kindern?* von Norbert Neuss und Claus Koch, erschienen im Beltz Verlag.
- *Schlechte Nachrichten - schreckliche Bilder. Mit Kindern belastende Medieneindrücke verarbeiten* von Tilmann P. Gangloff, erschienen im Herder Verlag.
- *Was macht der Computer mit dem Kind? Kinder im Medienzeitalter begleiten, fördern und schützen* von Thomas Feibel, erschienen im Velber Verlag.
- *Kinder können fernsehen: Vom Umgang mit der Flimmerkiste* (Taschenbuch) von Jan-Uwe Rogge, erschienen im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- *Kinder in der Mediengesellschaft: Fernsehen, Computer und Erziehung* (Broschiert) von Ellen Nieswiodek-Martin, erschienen im Hänssler Verlag.
- *Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Handbuch für PädagogInnen* von Sabine Eder, Jürgen Lauffer und Carola Michaelis, herausgegeben von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- *Elternratgeber: Kinder und Fernsehen. Was, wann, wie oft, warum überhaupt?* von Hedwig Lerchenmüller-Hilse und Jürgen Hilse, erschienen im Humboldt-Taschenbuchverlag.
- *Fernsehen, Internet & Co. Wie Kinder Medien sinnvoll nutzen können* von Detlef Drewes, erschienen im Sankt Ulrich Verlag.
- *Spiel- und Lernsoftware pädagogisch beurteilt* herausgegeben vom Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend, Band 18, erhältlich unter [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)

## 4. Schlussfolgerungen

Um dem aktuellen Lebensraum deutscher Familien und Kinder gerecht zu werden, gehört unserer Meinung nach die Medienreglementierung und –begleitung der Kinder durch die Eltern zu einer multimodalen Erziehungsberatung. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass der kindliche Bildschirmmedienkonsum in der Regel in einem komplexen Familiensystem auftritt, welches diagnostisch und in den entsprechenden Interventionen berücksichtigt werden muss. Der wichtigste Grundsatz bei der Medienreglementierung bleibt letztlich der, dass die Eltern Hilfestellungen im Umgang mit dem „Mediendschungel“ bekommen müssen, da dieser extrem unübersichtlich und nicht leicht in kindgerechte Portionen aufteilbar ist.

Die Chancen stehen gut, dass Eltern und Kinder bei entsprechender Anleitung dazu bereit sind, ihr Medienverhalten kindgerecht zu reglementieren. Denn immerhin finden mehr als die Hälfte der Erziehungsberechtigten das Thema „Kinder und Medien“ wichtig für ihre Erziehung und vermuten, dass ihre Kinder zuviel Zeit mit dem Fernsehen und Computerspielen zubringen (KIM-Studie 2008). Natürlich würden dabei auch die Kinder profitieren, denn medienreglementierte Kinder sind anscheinend die glücklicheren (Institut für Demoskopie Allensbach 2003).

### Zusammenfassung

Zahlreiche Forschungsberichte bestätigen, dass elektronische Bildschirmmedien, wie der Computer oder Fernseher zu einem festen Bestandteil im Leben von deutschen Kindern geworden sind. Die rezipierte mediale Information kann dabei je nach Inhalt sowohl ein Risiko als auch ein förderliches Potenzial für die kindliche Entwicklung darstellen. Nach einem Überblick zur aktuellen kindlichen Mediennutzung in Deutschland werden zentrale Theorien zur Medienbeeinflussung und mögliche Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder beschrieben. Daraus abgeleitet findet der Leser im Anschluss konkrete Praxishilfen zur Diagnostik und Veränderung eines ungünstigen Bildschirmmedienkonsums. Hier werden auch mögliche Schwierigkeiten und Besonderheiten diskutiert, die bei der Medienreglementierung auftreten können.

**Stichworte:** Elektronische Bildschirmmedien, Medienreglementierung, Kinder, Erziehungsberatung

### Abstract

Numerous studies confirm that electronic screen media like the computer or television became a solid part in the life of German children. The received medial information depending on the content could be describe a risk as well as a potential benefit for children's development. After overview the current media use of German children we will depict central theories about media impact and the potential consequences for children's development. Subsequent the reader find concrete praxis facilities for diagnostics and intervention strategies to regulate an adverse screen media use. Anymore there will be discussed potential difficulties and specifics in the regulation of children's media use.

**Keywords:** Electronic screen media, media regulation, children, education guidance

### Literatur

- Acevedo-Polakovich, I.D., Lorch, E.P. & Milich, R. (2005): TV or not TV: Questions and answers regarding television and ADHD. *ADHD Report*, 13, 6-11.
- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2001): Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002): Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Bandura, A. (2002): Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects. Advances in theory and research* (2nd ed., pp. 121-153). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Brown, J. A. (2001): Media literacy and critical television viewing in education. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 681 – 697). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brucks, M., Armstrong, G.M. & Goldberg, M.E. (1988) Children's use of cognitive defenses against television advertising: A cognitive response approach. *Journal of Consumer Research*, 14, 471-482.
- Cantor, J. (2002): Fright reactions to mass media. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research*. (S. 287-306). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cantor, J. & Wilson, B.J. (2003): Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology*, 5, 363-403.
- Christakis, D.A., Zimmerman, F.J., DiGiuseppe, D.L. & McCarty, C.A. (2004): Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113, 708-713.
- Committee on Public Education (2001): Children, adolescent and television. *Pediatrics*, 107(2), 423-426.
- Comstock, G. & Scharrer, E. (1999): *Television. Who's on, who's watching, and what it means*. San Diego: Academic Press.
- Ennemoser, M., Schiffer, K., Reinsch, C. & Schneider, W. (2003): Fernsehkonsum und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen im frühen Grundschulalter: Eine empirische Überprüfung der SÖS-Mainstreaming-Hypothese. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 12-26.
- Feierabend, C. & Klingler, W. (2006): Was Kinder sehen: Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13- Jähriger 2005. *Media Perspektiven*, 3, 138-153.
- Feierabend, S. & Mohr, I. (2004): Medienverhalten von Klein- und Vorschulkindern. *Media Perspektiven*, 9, 320-332.
- Fetler, M (1984): Television viewing and school achievement. *Journal of Communication*, 34 (2), 104-118.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1986): Living with television: The dynamics of the cultivation process. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects*. (pp. 17-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gortmaker, S.L., Peterson, K., Wiecha, J., Sobol, A.M., Dixit, S., Fox, M.K. & Laird, N. (1999): Reducing obesity via a school-based interdisciplinary intervention among youth. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153, 409-418.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2003): „Ein Herz für Kinder“-Studie. *Kinder in Deutschland – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung*. Allensbach am Bodensee: Institut für Demoskopie.
- Kaiser Family Foundation (2005): *The effects of electronic media on children ages zero to six: A history of research*. Retrieved January 07 2008, from <http://www.kff.org/entmedia/upload/The-Effects-of-Electronic-Media-on-Children-Ages-Zero-to-Six-A-History-of-Research-Issue-Brief.pdf>
- Klann, N. (2001): Erziehungskompetenz fördern. Erfahrungen aus der Beratungsarbeit führen zu einer Selbsthilfeinitiative. *Beratung Aktuell - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung*, 2 (2), 68-80.
- Klimmt, C. & Trepte, S. (2003): Theoretisch-methodische Desiderata der medienpsychologischen Forschung über die aggressionsfördernden Wirkungen gewalthaltiger Computer- und Videospiele. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 15 (4), 114-121.
- Lukesch, H., Bauer, C. & Eisenhauer, R. (2004): *Das Weltbild des Fernsehens: Eine*

- Untersuchung der Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher und privater Sender in Deutschland. Band 1: Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Weltbild des Fernsehens (Zusammenfassung).* Regensburg: Roderer.
- Maaß, E.E., Hahlweg, K., Heinrichs, N., Kuschel, A., Naumann, S., Bertram, H., Ständer, D. & Döpfner, M. (accepted): Soziökonomischer Status, mütterliches Erziehungsverhalten, erhöhter Medienkonsum und die Sprach- und Rechenfertigkeiten von Kindergartenkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Maaß, E.E., Hahlweg, K., Heinrichs, N., Kuschel, A. & Döpfner, M. (submitted for publication): Sind Bildschirmmedien im Kindergartenalter ein Risiko? Zum Zusammenhang von Mediennutzung, Verhaltensauffälligkeiten und ADHS. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2005): *Kim-Studie 2005. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Retrieved September 27 2006, from <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/KIM05.pdf>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008): *Kim-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet*. Retrieved February 27 2009, from [www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM08.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM08.pdf)
- Miron, D., Bryant, J. & Zillmann, D. (2001): Creating vigilance for better learning from television. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media*. (pp. 153-181). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myrtek, M. & Scharff, C. (2000): *Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Schülern*. Bern: Huber.
- Nieding, G. & Ritterfeld, U. (2007): Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie (Bd. Angewandte Entwicklung)*. Göttingen: Hogrefe.
- Paik, H. & Comstock, G. (1994): The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research* 21(4), 516-546.
- Pfeiffer, C., Mößle, T., Rehbein, F. & Kleimann, M. (2005): *Medienkonsum, Schulleistungen und Jugendgewalt*. Retrieved September 08 2006, from <http://www.kfn.de/medienkonsumschulleistungsgewalt.pdf>.
- Pfetsch, J. & Steffgen, G. (2007): Gewalthaltige Computerspiele – Wirkmechanismen und Präventionsansätze. In: M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke, & C. Ulrich (Hrsg.): *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 104-122). Göttingen: Hogrefe.
- Rideout, V. & Hamel, E. (2006): *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Ritterfeld, U. & Weber, R. (2006): Video games for entertainment and education. In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games. Motives, responses, and consequences* (pp. 399-413). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Robinson, T. N. (1999): Reducing children's television viewing to prevent obesity: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 282(16), 1561-1567.
- Robinson, T.N., Wilde, M.L., Navacruz, L.C., Haydel, K.F. & Varady, A. (2001): Effects of reducing children's television and video game use on aggressive behavior: A randomized controlled trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155 (1), 17-23.
- Sanders, M.R. (1999): The Triple P-Positive parenting program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
- Thompson, D.A. & Christakis, D.A. (2005): The association between television viewing and irregular sleep schedules among children less than 3 years of age. *Pediatrics*, 116(4), 851-856.
- Van der Voort, T. H. A. & Vooijs, M. W. (1990): Validity of children's direct estimate of time spent television viewing. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 34, 93-99.

Van Evra, J. (2004): *Television and child development, 3rd. Edition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R. & Kotler, J. A. (2001): The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The Early Window Project. *Child Development, 72*, 1347-1366.

Zimmerman, F.J. & Christakis, D.A. (2007): Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics, 120*, 986-992.

**Enno E. Maaß**, Dipl.-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut; Promotionsstudent an der Technischen Universität Braunschweig, Institut für Psychologie, Abteilung Klinische Psychologie, Psychotherapie und Diagnostik; Forschungsschwerpunkt: Kinder und elektronische Medien. Zur Zeit tätig in der „Praxis für Psychotherapie und Verhaltenstherapie Maaß“ in Wittmund, Ostfriesland.

**Institut für Psychologie der Technischen Universität Braunschweig**  
**Abtlg. für Klinische Psychologie, Psychotherapie und Diagnostik**  
Humboldtstr.33, 38106 Braunschweig, eMail: [info@vt-praxis-maass.de](mailto:info@vt-praxis-maass.de)

**Kurt Hahlweg**, Prof. Dr. phil., Dipl.-Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut; Lehrstuhl für Klinische Psychologie, Psychotherapie und Diagnostik; Forschungs- und Publikationstätigkeit im Bereich Klinische Psychologie, verhaltenstherapeutische Ehe-therapie, Prävention von Beziehungsproblemen und kindlichen Verhaltensstörungen. Mitglied im wissenschaftlichen Beirat von Beratung Aktuell.

**Institut für Psychologie der Technischen Universität Braunschweig**  
**Abtlg. für Klinische Psychologie, Psychotherapie und Diagnostik**  
Humboldtstr.33, 38106 Braunschweig, eMail: [k.hahlweg@tu-bs.de](mailto:k.hahlweg@tu-bs.de)

*Jörn Jörren*

## **Das professionelle Beraterselbstbild am Beispiel von Arbeitsberatern und Berufsberatern**

### **1. Einführung und Entwicklung**

Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, eine in der Fachliteratur stiefkindlich behandelte Beratergruppe ins Boot zu holen. Sie nutzt Datenmaterial, das von 1972 bis 1992 erhoben wurde.<sup>4</sup> In diesem Zeitraum wurden Arbeitsberater (AB) und Berufsberater (BB), die an psychologischen Fortbildungsseminaren teilnahmen, zu ihrem professionellen Selbstbild befragt.<sup>5</sup> <sup>6</sup> Dabei kam ein eigens dafür entworfener Fragebogen (Derow, 1972) zur Anwendung. Das Material besteht aus den Befragungsdaten von N=115 Beratern, dem Fragebogen (Tabelle 6 im Anhang) und seinen Instruktionen,<sup>7</sup> Stichprobenplan (Tabelle 1 im Anhang) und Auswertungsplan (Tabelle 2 im Anhang).

Grundsätzlich hat die Öffentlichkeit Anspruch auf Transparenz einer Einrichtung, die auf viele menschliche Schicksale Einfluss nimmt und öffentlich finanziert wird. Eine innere Zustandsbeschreibung ist aber auch für die Arbeits- und Berufsberatung selbst unerlässlich, sowohl für ihre Standortbestimmung wie auch im Hinblick auf ihre weitere Entwicklung. Entsprechende Erkenntnisse könnten bei AB und BB auch aus anderen Gründen zunehmend Gehör finden: Das mit SGB III abgeschaffte Alleinrecht der Bundesanstalt für Arbeit (BA)

---

<sup>4</sup> Zur Frage der Aktualität siehe im Abschnitt Diskussion.

<sup>5</sup> Im Folgenden werden die Begriffe Berater usw. als Rollenbezeichnung verwendet.

<sup>6</sup> Um die im allgemeinen Sprachgebrauch bei „professionell“ mitschwingende wertende Konnotation zu vermeiden, wird hier auf das aus dem Englischen stammende „professional“ – beruflich – zurückgegriffen.

<sup>7</sup> Außer der allgemeinen Fragebogeninstruktion wurden den Befragten Zusatzinstruktionen vorgelegt, durch die die jeweilige Frageintention – Realbild, Idealbild – realisiert wurde.

auf Durchführung der Berufsberatung beendete ihren Sonderstatus<sup>8</sup>. Eine Öffnung der Berufsberatung zeigt sich auch in dem jüngst erfolgten Beitritt ihres Verbandes zur Deutschen Gesellschaft für Beratung, deren Standards dann auch für AB und BB Bedeutung erlangen.

Mit der vorliegenden Arbeit wird eine *Pilotstudie* vorgelegt. Es gibt einen weiteren qualifizierten Beitrag, der die Thematik berührt; Locker (1993) interviewte Rehabilitationsberater (RB) zu ihren Konzepten und Vorstellungen<sup>9</sup>. Dabei sieht er die RB auftrags- und situationsbedingt in einem Handlungskonflikt zwischen „Klientenorientierung und Abwicklung“, aus dem heraus sie keinen befriedigenden Ausweg finden. „Ein Viertel bis ein Drittel“ der von ihm befragten RB sind bemüht, „die Erwartungen der Klienten und die der Institution [...] unter einen Hut zu bringen“, der größere Teil erliegt stattdessen „Handlungsmustern“, die Locker als „Abwicklungsprofi“ und „frustrierter Bürokrat“ typisiert (Locker S. 225-228). Es wird nicht klar, worin genau der professionelle Anspruch, den zu erfüllen sich viele RB gehindert sehen, besteht. Locker beklagt, dass seine offene Frage an die RB nach deren „Selbstverständnis“ sich als „wenig ergiebig“ erwies (Locker S. 217). Ansonsten finden sich keine Untersuchungen von BA-Beratern. Sie scheinen jedoch in dieser Hinsicht nicht alleine dazustehen. So beklagt Nestmann (1997, S. 8-9) in Bezug auf „Beratung in vielen Lebensbereichen“ einen noch weiten Weg zu einer „eigenständigen professionellen Identität als Berater und Beraterinnen“. Jedoch werden speziell die AB und BB kritisch gesehen. So bescheinigt Haas (2004, S. 928) den AB und BB von fünf Qualifikationsniveaus die beiden unteren. Laut Thiel (2004, S. 908) „wurde gelegentlich die Ansicht vertreten, Berufsberatung gehöre gar nicht zum Feld professioneller Beratung“. Nestmann (1997, S. 168) unterscheidet

---

<sup>8</sup> Die Bundesanstalt für Arbeit ist am 1.1.2004 in Bundesagentur für Arbeit umbenannt worden, die Arbeitsämter in Agentur für Arbeit.

<sup>9</sup> Rehabilitationsberater der BA sind auf die Beratung und berufliche Eingliederung behinderter Menschen spezialisierte AB und BB.

zwischen Beratungspsychologen und „nicht psychologischen Beratungsdisziplinen“. Danach heben sich psychologische Berater dadurch hervor, dass sie „versuchen, Theorien, Prinzipien, Erkenntnisse der Wissenschaft Psychologie in ihren Beratungsfeldern und Aktivitäten zur Geltung zu bringen“. Laut Haas (2004, S. 928) durchlaufen BB nur interne Ausbildungskurse ohne anerkannten Abschluss. Wenn auch übersehen wird, dass sie teilweise über ein FHS - Studium mit der Spezialisierung Arbeits-/Berufsberatung vorbereitet wurden, muss die Einschätzung ernst genommen werden. Dass sich bei einem AB oder BB das Selbstverständnis eines Anwenders von Wissenschaft bilden konnte, ist nirgendwo nachzulesen. Es finden sich aber auch keine begründeten anders lautenden Einschätzungen, welches professionelle Selbstbild AB und BB denn haben. Grundsätzlich stellen die AB und BB eine genügend bekannte Gruppe dar, so dass von der Existenz eines (Selbst- wie auch Fremd-) Bildes ausgegangen werden kann. Immerhin finden sich zum professionalen Selbstbild anderer Sozialberufler vereinzelte Hinweise. So untersuchte Possehl (1967) mit einer ähnlichen Fragestellung die Berufsgruppe der Strafvollzugsbeamten. Rietz und Wahl (1999) interpretieren, nicht überraschend vor dem Hintergrund der oben erwähnten Unterschiedsbehauptung von Nestmann und Haas, ihre Interkorrelationsmatrix eines aus 47 Items bestehenden Fragebogens zur Erfassung des Selbstbildes von Psychologen dahingehend, „dass die Befragten durchaus über ein differenziertes Selbstbild mit voneinander abgrenzbaren Themenbereichen verfügen“, was sie aus der Matrix der befragten Nichtpsychologen nicht erkennen konnten. Sie räumen ein, dass ihre „beim Selbstbild [der Psychologen, d. Verf.] nachgewiesenen Korrelationsmuster einer faktorenanalytischen Bestätigung“ bedürfen. Da ist die genannte Arbeit von Possehl weiter entwickelt. Er fand in seiner auf das „Image“ der eigenen Berufsgruppe bezogenen Befragung von Strafvollzugsbeamten vier Faktoren. Zwei davon lauten: „Faktor der emotionalen Ausgeglichenheit und der humanen Ein-

stellung“ und „Faktor der Merkmale und Verhaltensweisen, die zu einer Minderung, versus Merkmale und Verhaltensweisen, die zu einer Hebung von Ansehen und Autorität der Aufsichtsdienstbediensteten bei den Gefangenen führen“. Allgemein werden berufliche Normen und Ideale häufig erwähnt (Kupper & Hempel 2006; Bergner 2004; Heyse u.a. 2004), was vertiefende Untersuchungen rechtfertigt.

## 2. Fragen und Hypothesen

*Frage 1:* Ist ein die BA -Berater kennzeichnendes, professionales ideales Selbstbild einheitlich und differenziert vorhanden?

Die Idealbildfrage stellt sich zuerst, da zu ihr laut Tabelle 2, Zeile 1 die meisten Daten vorliegen. Ein einheitliches und differenziertes ideales Selbstbild liegt dann vor, wenn bei geringen Streuungen innerhalb der Items die Mittelwerte zwischen den Items groß sind.

*Frage 2:* Lässt das professionelle ideale Selbstbild der BA-Berater voneinander abgrenzbare Themenbereiche erkennen? Wenn ja, welche?

- H0: Es ist eindimensional;
- H1: Es ist mehrdimensional und nach erkennbaren Themenbereichen strukturiert.

*Frage 3:* Gibt es bezüglich ihres professionales Selbstbildes Unterschiede zwischen AB und BB?

- H0: Es zeigt sich kein Unterschied;
- H1: AB und BB unterscheiden sich bezüglich ihres Selbstbildes.

Eine Beibehaltung der H0 würde die bei der Behandlung der Fragen 1, 2 und 4 vorgenommene Zusammenfassung von AB und BB legitimieren. Sie würde ferner erlauben, die an AB gewonnenen Erkenntnisse auf das Gesamt der Berater anzuwenden (betrifft Frage 5).

*Frage 4:* Ändert sich das professionelle ideale Selbstbild von BA-Beratern durch psychologische Schulung?

- H0: Es ändert sich nicht;
- H1: Es ändert sich.

Mit H0 verbinden sich zwei Interpretationsmöglichkeiten, von denen schon eine für das Eintreffen von H0 ausreichend sein könnte: Die Beharrungstendenz des Stereotyps; die Schulungsinhalte waren nicht richtungsspezifisch.

H1 würde in beidem das Gegenteil bedeuten, und das zusammenhängend, nämlich: Das Selbstbild wird nicht durch stereotype Züge bestimmt; die Schulung gab den Teilnehmern die Möglichkeit, Änderungsrichtungen aufzunehmen.

*Frage 5:* Wie selbstkritisch sind BA-Berater, d.h., zeigen sie bezüglich ihres professionalen Ideal- und Realbildes Unterschiede?

- H0: Es zeigen sich keine Unterschiede;
- H1: Das professionelle Idealselbstbild von BA-Beratern unterscheidet sich von ihrem professionalem Realselbstbild.

Die Nullhypothese wird in Zusammenhang mit der Konsistenztheorie gesehen. Danach entsteht Dissonanz „... in Abhängigkeit von dem Verhältnis der Zahl nicht übereinstimmender kognitiver Elemente zu der Zahl zueinander passender Einheiten. Es besteht die Tendenz, ein Überwiegen ersterer zu vermeiden. Dissonanz heißt sowohl die Nichtübereinstimmung von Wahrnehmungen, Meinungen oder Überzeugungen als auch die daraus abgeleitete Spannung (ein unangenehmes Gefühl)“ (Dorsch 2004). Da es um nicht weniger als um das - berufsgruppenbezogene - Selbst geht, würde durch Nichtübereinstimmung in besonderer Weise ein unangenehmes Gefühl entstehen, womit die Vermeidung der kognitiven Dissonanz um so unausweichlicher wird. Bei Bestätigung von H0 böte sich eine Interpretation Schneewinds an (Schneewind 1977, S. 428), wonach „Personen mit niedrigen Diskrepanzmassen [Zwischen Realbild und Idealbild, der Verfasser] eher durch übermäßige Kontrolliertheit und Realitätsverleugnung zu kennzeichnen sind“.

Mit der Hypothese H1 verbindet sich die Annahme, dass die Befragten, auf ihren Beruf bezogen, über eine kritische Selbstwahrnehmung verfügen und dass sie die Spannung zwischen Ideal- und Realbild ertragen können. Das Eintreffen von H1 ist wünschenswert auch im Sinne von Beitel und Kröner (1982), die das von ihnen (durch autogenes Training erreichte) "mittlere Kongruenzmaß" zwischen Real- und Idealselbstbild als „für eine adäquate Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt förderlich“ ansehen. H1 ergibt sich auch aus der oben angesprochenen Studie von Locker; wonach einem Drittel seiner RB eine Diskrepanz zwischen Klientenerwartung und institutioneller Erwartung wohl bewusst war. Wenn analog zu Lockers Befund der Unterschied zwischen Ideal und Realität im professionalen Selbstbild auch von einem Drittel der von uns befragten Berater wahrgenommen worden ist, dann dürften ihre beiden Profile (Ideal- Realbild-Vergleich der AB) sich statistisch unterscheiden lassen.

*Frage 5a:* (Kontrollgruppe): Wie selbstkritisch sind Psychologen? Zeigen sie bzgl. ihres professionalen Ideal- und Realselbstbildes Unterschiede?

- H0: Sie zeigen keine Unterschiede,
- H1: Sie zeigen Unterschiede zwischen Ideal- und Realselbstbild.

Begründung der Hypothesen H0 und H1 wie in Frage 5. Je nach Ausgang erlangt das Ergebnis der Kontrollgruppe bei der Interpretation des Ergebnisses von Frage Nr. 5 Bedeutung.

### **3. Herleitung und Methodik**

Die Situation einer empirischen *Poststudie* macht es erforderlich, im Vorfeld getroffene Vorgehensweisen und Entscheidungen sowie gewählte Begrifflichkeiten anzusprechen.

Der Hauptteil des Befragungsprojektes kombiniert die Einteilungen - Selbstbild versus Fremdbild; auf das eigene Selbst bezogenes Bild versus auf die Gruppe bezogenes Bild; Wunschbild versus Realbild - zu dem speziellen Fall des auf die *eigene Gruppe* bezogenen *Wunsch*-Bildes. Somit spiegelt das Befragungsprojekt die Differenziertheit zwischen den verschiedenen Aspekten des Selbst und die dadurch bestehenden Spannungsverhältnisse in einer Weise, die seine Herkunft aus der Sozialkonzeptforschung erkennen lässt. Beispielhaft lassen sich folgende Bezugnahmen herstellen. Freiling (1976) unterscheidet drei „Komponenten“ des Selbstbildes: das (Real-) Selbstbild, das Idealbild und das normative Bild. Für die Gesprächspsychotherapie sieht Tausch (1973) „eine Verbesserung des Selbstkonzeptes im Sinne einer geringen Diskrepanz von Wunsch und Wirklichkeit“. Helm (1979, S. 33) wiederum weist auf den Aspekt der „Notwendigkeit einer echten Auseinandersetzung mit den bestehenden Diskrepanzen“ des Selbstkonzeptes hin, wofür Beitel und Kröner, wie oben zitiert, eine mittlere Kongruenz als förderlich ansehen. Nach psychoanalytischen Vorstellungen verwendet Fromm (1955) den Begriff des „sozialen Selbst“ zur Kennzeichnung der Identifikation des Individuums mit den sozialen Rollen. Bezugnehmend auf die kritische Einschätzung von Ausbildung und Qualifikation der BB ist für die Beforschung ihres professionalen Selbstbildes und für die Bewertung der Ergebnisse der vorliegenden Studie auch Freilings Hinweis auf die Bedeutung der Rolle für das Selbstkonzept hilfreich, konstatiert sie doch zum Zusammenhang zwischen Selbst und Rolle: „Es gibt mehrere Fakten, die eine Änderung des Selbstkonzeptes durch das Rollenverhalten bewirken. So schafft bereits die Zugehörigkeit [...] zu einer bestimmten Berufsrolle [...] eine entsprechende Selbstwahrnehmung“ (Freiling 1976, S. 13). Um die Existenz eines professionalen Selbstbildes der Berater anzunehmen, bedarf es danach nicht der (wie von Haas eingeforderten) anerkannten Ausbildung.

Indem der Schwerpunkt des Befragungsprojekts auf das Idealbild gelegt wurde, ging man einen Weg, den später Nestmann (1997, S. 8) vorschlagen sollte: „Ein Ausformulieren von Maximen und Grundhaltungen [...] führt uns möglicherweise [...] zu einer neuen [...] Form von eigenständiger professionaler Identität als Berater und Beraterinnen“.

Die vorliegende Untersuchung lässt sich zweitens aus dem Gebiet der Sozialwahrnehmung ableiten. Der Fragebogen steht, auch in seiner äußeren Form (Polaritätsprofil) in der Tradition der ab Mitte des vorigen Jahrhunderts durchgeführten, zahlreichen Untersuchungen zu Geschlechts-, Religions- und nationalen Stereotypen. Auch die Konzentration auf das Autostereotyp ist nicht ohne Vorbild. H. D. Schmidt (1976) definiert den Begriff Autostereotyp als „das Bild einer Person [...] von einer Bezugs- oder Mitgliedschaftsgruppe“. In der vorliegenden Studie stellt sich die Frage, inwieweit das professionelle Gruppenselbstbild der Berater stereotype Züge aufweist, oder ob es zu verändern ist. Ein Teil der Befragung, der Vergleich zwischen Ideal- und Realbild, lässt eine Bezugnahme auf die der Sozialwahrnehmung zuzurechnenden Konsistenztheorien erkennen.

Drittens legitimiert sich das Projekt, im Besonderen die Herstellung des Fragebogens, auf dem Gebiet der sozialen Interaktion. Handlungsleitend waren Argyles Ausführungen über „einige mögliche Dimensionen sozialen Verhaltens“ (Argyle 1972, S. 312ff). Von seinen sieben Dimensionsbenennungen wurden fünf wortgleich übernommen. Die Dimension „Affiliation und Extraversion“ teilte man auf, während die Dimension „Gelassenheit – soziale Ängstlichkeit“ nicht übernommen wurde (Tabelle 3 im Anhang).

Hier sind die von Argyle übernommenen Dimensionen mit dem Großbuchstaben A versehen. Die übrigen Dimensionen oder Kategorien wurden anderen Passagen Argyles entnommen oder stammen aus anderen Quellen, so dass schließlich 15 Kategorien zur Verfügung standen. Zu jeder dieser 15 Kategorien formulierte Derow

einige bipolare Begriffspaare zu schließlich 56 Items (Tabelle 6 im Anhang). Durch die Mitwirkung von Arbeitspsychologen bei der Itemformulierung sind neben der Rezeption des Argylschen Fundus Erfahrungen eingeflossen, welche die Arbeitspsychologen aus ihren vielfältigen Arbeitskontakten mit der Zielgruppe (AB/BB) mitbrachten. Als zusätzliche Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen den beiden Ebenen (Kategorien und Items) begrifflich zu überprüfen, wurde der Prozess der Itemgenerierung zurückverfolgt: Zwei Rater<sup>10</sup> unternahmen den Versuch, ohne Blick auf die ursprüngliche „Herkunft“ der 55 Items (Item 1 wurde in das Rating nicht einbezogen), diese, nun in umgekehrter Richtung, den 15 Kategorien zuzuordnen. Im Ergebnis wurden 28 Items „richtig“, also entsprechend ihrer Herkunft zugeordnet.<sup>11</sup> In Tabelle 3 sind alle auf diese Weise nicht bestätigten Items eingeklammert. Vier Kategorien blieben nach dieser Prozedur mit wenigstens drei Items besetzt (EST, EM, SENS, DOM). Weiterhin überstanden die sechs sehr schwach (1 –2 Items) besetzten Kategorien (ORG, BEW, ARB, KULT, BK, RF) das Rating. Das Expertenrating weist also maximal auf zehn Kategorien hin. Argyle postulierte sieben Dimensionen. Das Ergebnis von Possehl weist auf vier Faktoren hin. Die Erwartung, wie viele Faktoren mit Hilfe des Fragebogens bei den Beratern auffindbar sind, tendiert also zu vier plus.

Methodenkritisch ist anzumerken, dass der Fragebogen ohne Prüfung von Testgütekriterien zur Anwendung kam und dass nicht zugleich andere psychologische Fragebögen, etwa aus den Bereichen Einstellungen, Sozialverhalten vorgelegt wurden.

Die Befragung erfolgte anonym. Darüber hinaus wurde die Beschönigungsgefahr nicht nur erheblich eingeschränkt sondern aus-

---

<sup>10</sup> Dipl.-Psych. Thomas Casper-Kroll sei an dieser Stelle für seine Mitwirkung gedankt.

<sup>11</sup> Bei der Zuordnung von 55 Items auf 15 Kategorien 28 Treffer zu erreichen ist nach der Chi-Quadrat-Probe mit  $p < 0,001$  hoch signifikant.

gehebelt, indem der Schwerpunkt des Projektes auf dem Idealbild lag. Mit der Idealbildfrage wurde einerseits das Risiko eingegangen, als Ergebnis ein undifferenziert positives Klischee zu bekommen. Andererseits scheint es interessant, welche inhaltlichen Differenzierungen sich unter dem Vereinheitlichungsdruck der Idealfrage behaupten würden. Welche Schwierigkeiten durch diesen Kunstgriff möglicherweise umgangen wurden, ergibt sich aus dem bis heute nicht gelösten Problem der Verfälschbarkeit von Fragebögen (Hofmann und Kubinger, 2001).

Der Stichprobenplan (Tabelle 1) leitet zum Befragungsdesign über. Er zeigt die befragten Gruppen (diverse Gruppen von AB und BB, eine Kontrollgruppe von Psychologen), den Zeitpunkt ihrer jeweiligen Befragung (vor, während, nach Lehrgang) und die jeweilige Frageintention (Idealbild, Realbild). Gruppen mit gleichem „n“ sind identisch. Im Auswertungsplan (Tabelle 2) wurden die Substichproben (Tabelle 1) zu Gruppen zusammengefasst. Diese Zusammenstellung richtete sich danach, welche Substichproben mit welchem angestrebten Ergebnis in welcher Weise verrechnet werden können und mittels welcher Verfahren. Ausgehend vom Stichprobenplan ist festzustellen, unter welcher Zusatzinstruktion (Ideal- oder Realbild) die jeweils befragte Gruppe den Fragebogen beantwortet hat. So gestatten die ersten beiden Zeilen des Stichprobenplanes einen Vergleich von Idealbild und Realbild bei AB. Dieser Vergleich erscheint im Auswertungsplan (Tabelle 2) in Zeile 4. Dort werden in der vierten und fünften Spalte der Vergleichstest und das Ergebnis mitgeteilt.

Das Auswertungsdesign ist also flach an die vorgefundene Datenstruktur angelegt und spiegelt im Wesentlichen die im vorangehenden Teil aufgeführten Fragen.

Zur Beantwortung der Fragen 1, 3, 4 und 5 genügt es, die Auswertung der Daten auf Itemebene vorzunehmen. Zur Beantwortung der Frage 2 ist ein dimensionsanalytischer Ansatz notwendig. Ob es berechtigt

war, die Daten von AB und BB zusammen zu verrechnen (betrifft Fragen 1, 2 und 4), sollte sich am Ergebnis der Unterschiedsprüfung zwischen beiden (Frage 3) herausstellen. Ob das an AB gewonnene Ergebnis zu Frage 5 für das Beratergesamt zu gelten hat, sollte ebenfalls von der Unterschiedsprüfung (Frage 3) abhängen.

Auf Itemebene wurden für das Gesamt und die Substichproben beschreibende Statistiken (Mittelwerte, Streuungen) erstellt. Die Mittelwerte bilden die Grundlage für die graphische Darstellung der Polaritätsprofile. Die Vergleichsberechnungen der Profile wurden mit einem nichtparametrischen Verfahren ausgeführt. Je Profilvergleich wurde die statistische Bedeutsamkeit der Anzahl signifikanter Differenzen über einen Vorzeichentest bestimmt. Analog wurde mit der Anzahl der Streuungsreduzierungen verfahren (bezieht sich auf Ergänzung zu Frage 4, siehe unten), mit dem Unterschied, dass die einzelnen Streuungsreduzierungen nicht auf Signifikanz geprüft wurden. Aufgrund der erkennbaren Tendenz wurde bei den Streuungsreduzierungen der Vorzeichentest einseitig angewendet. Alle in den entsprechenden Ergebnisdarstellungen genannten Signifikanzangaben beziehen sich auf das 1% - Niveau.

Für den empirischen Ansatz der Dimensionsanalyse wurden Faktorenanalysen (FA) gerechnet. Hierbei wurden die Items als Variable behandelt. Verrechnet wurden N=177 Idealbildprotokolle von 115 Beratern (AB und BB); ihre Realbildprotokolle sowie die Protokolle der Psychologen gingen nicht in die FA ein. Um jede Kovarianz zu nutzen gingen von den 62 Beratern, die zweimal nach dem Idealbild befragt wurden (vor und nach der Schulung, siehe Tabelle 2, Zeile 3), entsprechend beide Protokolle in die Berechnung ein.<sup>12</sup> Nach den Voranalysen (Rechnung einer unrotierten und einer rotierten

---

<sup>12</sup> Erst wenn das Wahrscheinlichkeitskalkül ins Spiel käme, man eine Aussage z.B. über die Zuverlässigkeit der Faktoren anstreben würde, könnte diesem Vorgehen eine unzulässige Erhöhung der „Fallzahl“ entgegen gehalten werden.

Komponentenmatrix) wurde unter Heranziehung der gängigen Kriterien die Anzahl der Faktoren bestimmt und eine entsprechende faktorielle Lösung gerechnet. Die begrifflichen Vorüberlegungen wurden vergleichend herangezogen.

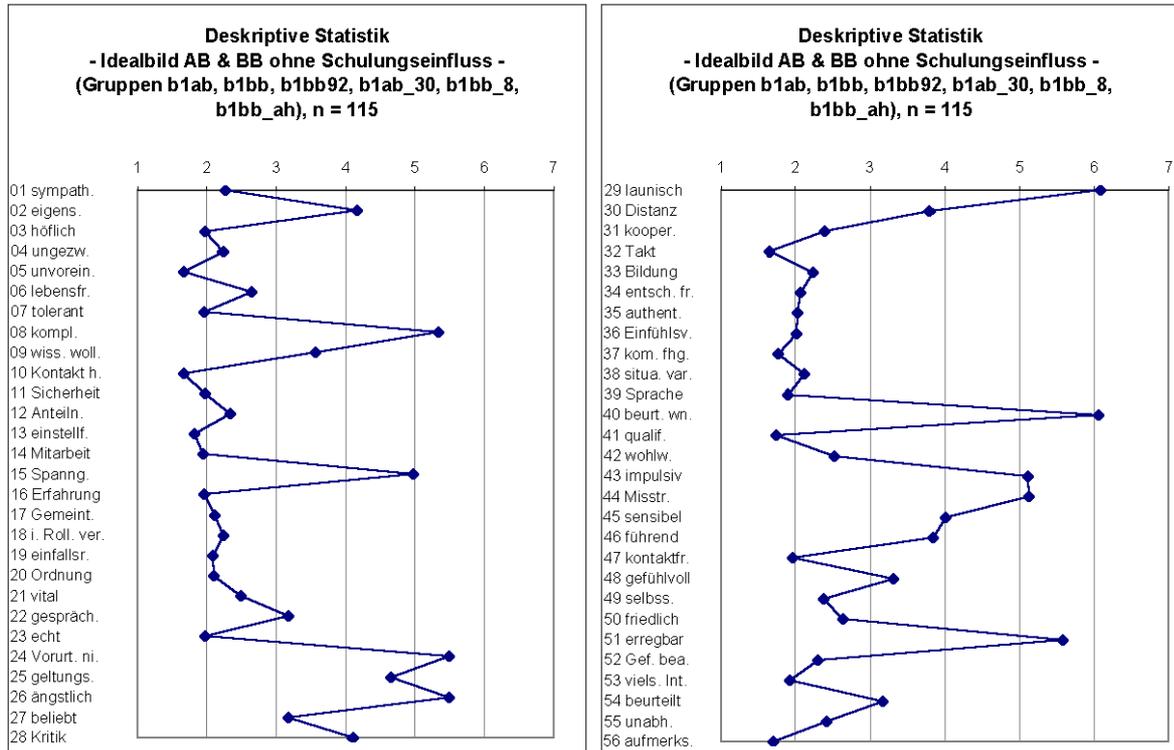
Die Vorzeichentests und die Chi-quadrat-Probe wurden per Hand, alle anderen Berechnungen mit dem Programmpaket SPSS ausgeführt.

#### **4. Ergebnisse**

- Professionales ideales Selbstbild Berater Gesamt (Frage 1)

In Abbildung 1 wird das Wunschbild Berater (Mittelwerte) graphisch dargestellt. Die dort nicht ersichtliche Streuung innerhalb der Items variiert zwischen 0,79 und 1,43 und beträgt im Mittel 1,01 Skaleneinheiten.

**Abbildung 1. Idealbild aller Berater ohne Schulungseinfluss  
(Mittelwerte)**



Anmerkung: Vollständige Itemformulierung und Itemaufbau siehe Anhang

Aufgrund der eher geringen Streuungen wirkt das professionelle ideale Selbstbild der Berater einheitlich, die z.T. großen Mittelwertsunterschiede zwischen den Items lassen es prägnant erscheinen. Da in diesem Stadium kein Prüfverfahren eingesetzt wurde, haben die Aussagen nur heuristischen Wert.

- Idealbilder im Vergleich: Arbeitsberater und Berufsberater (Frage 3)

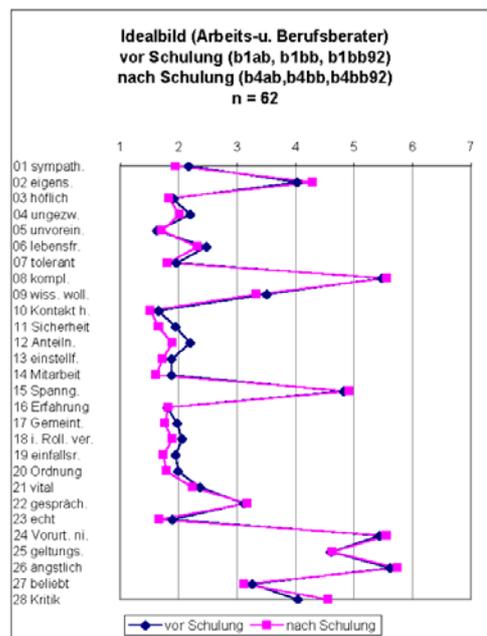
Siehe Tabelle 2, Zeile 2 .

Die 0-Hypothese ist für den Profilvergleich beizubehalten. Signifikante Unterschiede in 7 von 56 Items (2, 15, 34, 45, 43, 46, 51) reichen zur Unterschiedsbehauptung nicht aus. Die Hypothese H1 wird damit zurückgewiesen.

- Einfluss psychologischer Schulung (Frage 4)

Siehe Tab. 2, Zeile 3. Siehe auch Abbildung 2

**Abb. 2 Idealbilder (AB und BB) vor/nach Schulung (Ausschnitt)**



Die 0-Hypothese ist für den Profilvergleich beizubehalten. Die Berechnung zeigt signifikante Unterschiede in drei Items (14, 28, 44). Unterschiede in 3 von 56 Items reichen zur Unterschiedsbehauptung nicht aus.

Die Hypothese H1 wird damit zurückgewiesen.

Der Prä-post-Profilvergleich lässt nach diesem Ergebnis einen Schulungseinfluss nicht erkennen. Somit bleiben beide mit H0 verbundenen Aussagen unwidersprochen: Das professionelle Selbstbild der Berater trägt stereotype Züge und ist daher nur schwer änderbar; die Schulungsteilnehmer konnten dem Lehrangebot keine Änderungsrichtung entnehmen. In dieser Lage gewinnt folgende eher beiläufige Beobachtung der Streuungsdifferenzen Bedeutung:

- Einfluss psychologischer Schulung – Konvergenz (Ergänzung zu Frage 4)

Siehe hierzu Tabelle 2, Zeile 6.

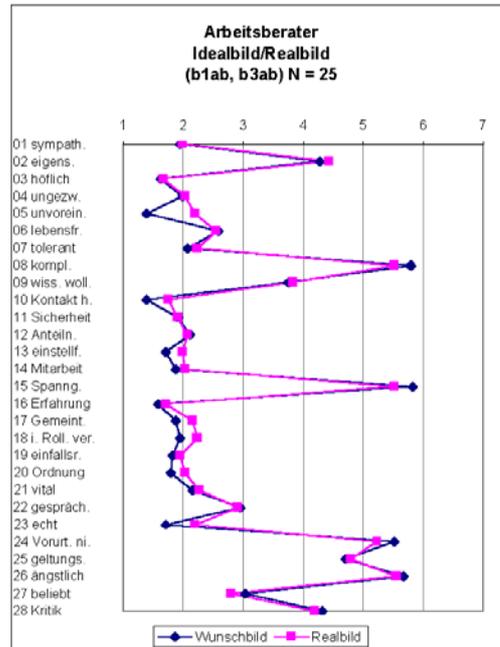
Die Streuungen reduzieren sich im Prä - post - Vergleich in 51 Items. Die Anzahl von 51 Streuungsreduzierungen bei 56 Vergleichen ist nach dem Vorzeichentest auf dem 1%- Niveau signifikant. Dieser Befund bleibt nicht ohne Folgen für die zu Frage 4 vorgenommenen Interpretationen.

Die in den gleichbleibenden Mittelwerten gesehene stereotype Beharrungstendenz kann dem professionalen Wunschselbstbild der Berater nicht mehr so sicher zugeschrieben zu werden, da gezeigte Streuungsreduzierungen die Bewegung Vieler voraussetzen. Die andere Begründung von H0 - die Teilnehmer konnten dem Lehrangebot keine Änderungsrichtung entnehmen - bleibt bestehen, erweitert um die Erkenntnis, dass die Teilnehmer sich zu ihrem kollektiven Standard hin bewegt haben

- Vergleich Idealbild - Realbild (Frage 5)

Siehe Tabelle 2, Zeile 4. Siehe auch Abbildung 3

**Abb. 3 Idealbild/Realbild Arbeitsberater (Ausschnitt)**



Das Material für einen Idealbild-Realbild Vergleich liegt für eine Gruppe von AB vor. In nur einem von 56 Vergleichen (Item 5) ist die Mittelwertsdifferenz signifikant. Bei nur einem signifikant unterschiedlichen Item wird die O-Hypothese für den Profilvergleich aufrecht erhalten. Entsprechend wird H1 verworfen.

Danach sind das Wunschbild und das Realbild bei der befragten Gruppe von AB nicht zu unterscheiden. In der Selbstwahrnehmung der AB werden also Abweichungen des Ist vom Soll nicht zugelassen. In Zusammenhang mit den inhaltlichen Begründungen der zu Frage 5 formulierten Hypothesen wird deutlich, dass es sich hier um einen gravierenden Befund handelt, weil durch das Fehlen der Differenz eine wichtige Voraussetzung für eine kritische Auseinandersetzung mit dem beruflichen Selbstbild fehlt.

- Vergleich Idealbild - Realbild Psychologen (Frage 5a, Kontrolle zu Frage 5)

Siehe Tabelle 2, Zeile 5.

Die Vergleichsstatistik der Kontrollgruppe (Psychologen) zeigt signifikante Unterschiede in 32 von 56 Items. Damit ist deren Profilunterschied auf dem 1%-Niveau signifikant. Die 0-Hypothese ist für die Kontrollgruppe zurückzuweisen, die Hypothese H1 aufrecht zu erhalten. Nach diesem Kontrollbefund ist das Fehlen der Unterschiedswahrnehmung bei AB nicht der Methode anzulasten. Er stärkt das Vertrauen in das unter Frage 5 gewonnene, unerfreuliche Ergebnis.

- Professionales ideales Selbstbild Berater Gesamt – Dimensionen (Frage 2)

Die begriffliche Voranalyse und die Ergebnisse von Possehl hatten zu der Erwartung von geringfügig mehr als vier Faktoren und zu ersten Annahmen bezüglich des Faktorenhaltes geführt.

Für den empirischen Ansatz einer Dimensionierung des idealen Selbstbildes der BA-Berater gingen entsprechend Auswertungsplan (Tabelle 2, letzte Zeile) 177 Protokolle (von 115 Beratern) in die Faktorenanalysen ein. In der Komponentenmatrix (unrotiert) waren nach dreizehn Faktoren 68% der Gesamtvarianz aufgeklärt. Der Kurvenverlauf der Eigenwerte zeigt den geforderten parabolischen Charakter. Nach 5 Faktoren geht der Kurvenverlauf in eine Gerade über, ein wichtiger Anhaltspunkt zur Bestimmung der Anzahl der zu extrahierenden Faktoren. Mit dem Nachweis von mehreren (5) Faktoren ist die 0-Hypothese widerlegt: Die Behauptung, das professionelle ideale Selbstbild der Berater ist eindimensional, wird damit zurückgewiesen. Bestätigt wird H1: Das professionelle ideale Selbstbild der Berater ist mehrdimensional. Damit ist für AB und BB bestätigt, was Rietz und Wahl für Psychologen herausgefunden haben, „dass die Befragten durchaus über ein

differenziertes Selbstbild mit voneinander abgrenzbaren Themenbereichen“ verfügen. Die 5-Faktorenlösung ist in Tabelle 4(Anhang) wiedergegeben. Die Ergebnisse der begrifflichen und der empirischen Studie erfahren eine Synopse in Tabelle 5(Anhang).

- Beschreibung der 5 Dimensionen des professionalen idealen Selbstbildes der BA-Berater:

Faktor I hat sich aus den in der begrifflichen Übersicht (Tabelle 3) aufgeführten, sehr dünn besetzten Kategorien zusammengefügt. Es handelt sich um die Kategorien Originalität (ORG), geistige Beweglichkeit (BEW), Arbeitsverhalten (ARB), Kultiviertheit (KULT). Jedes der fünf Items (19,53,20,33,39) ist von den Ratern richtig zugeordnet worden. Auf diesen Faktor fällt noch das Item mit der insgesamt höchsten Ladung (Nr. 56: “dem RS gegenüber aufmerksam“), das vom Fragebogenautor als Beispiel für die Dimension Belohnungswert (BEL) formuliert worden war. Trotz der sozialen Komponente dieses Items wird der Faktor I wesentlich als kognitiver Faktor interpretiert.

In Faktor II haben sich fast ausnahmslos EST (emotionale Stabilität) und EM (Emotionalität) zusammengefunden. Dieser Faktor überzeugt inhaltlich. Zum idealen Selbstbild professionaler Berater gehört offenbar so etwas wie innere Beteiligung.

Bei Faktor III sind die meisten von Derows begrifflichen Einstufungen durch die nachträglichen Rater nicht bestätigt worden. Der Faktor wurde deshalb nach den Marker-Variablen benannt. Ein Beurteilungsfaktor macht im professionalen idealen Selbstbild von Arbeits- und Berufsberatern Sinn. Er korrespondiert eng auch mit der Aufgabe von AB und BB, Ausbildungsplätze, Arbeitsstellen, Lehrgangsplätze und finanzielle Fördermittel zu verteilen und entsprechende Entscheidungen begründbar zu halten. Auf eine Grenze dieser Einstellung weist das Item 28 hin – „sich über andere kritisch äußern“

hat eine soziale Härte, die man möglichst (ein Gegenpol dieses Items war im Fragebogen nicht ausformuliert) vermeiden möchte.

Faktor IV ist im idealen Beraterselbstbild ebenfalls überzeugend. Er zeigt sich trotz der etwas problematischen Formulierung des einen Pols von Item Nr.30 (mit „distanziert sein“ möchte man die gebotene Zurückhaltung nicht verwechselt wissen). Ein begrifflich der Dimension Dominanz (DOM) zugeordnetes Item (Nr.46) lädt auf Faktor IV. Das ist erklärbar aus seinem Gegenpol („zurückhaltend“). Entsprechend ist die Ladung negativ. Sensitivität, Fingerspitzengefühl, Vermeidung von distanzlosem Verhalten liegen also im idealen Selbstbild von AB/BB, die es oft mit Menschen in schwierigen Lebenslagen zu tun haben.

Faktor V konnte nach den auch von den nachträglichen Ratern vorgenommenen begrifflichen Einstufungen überzeugend wie im ursprünglichen Ansatz DOM (Dominanz) genannt werden. Dieser Faktor zeigt, dass die Berater ihrem idealen professionalen Selbstbild auch so etwas wie Durchsetzung zuordnen.

## **5. Diskussion und Ausblick**

Es muss, auch angesichts des zwischenzeitlichen gesellschaftlichen Wandels, damit gerechnet werden, dass der relativ alte Datensatz nicht das aktuelle Berufsbild widerspiegelt. In Anbetracht des weitgehenden Fehlens entsprechender Studien kann die Analyse des vorliegenden Materials jedoch zu einem ersten Ergebnis führen. Durch Folgeuntersuchungen würde die Möglichkeit eines Längsschnittvergleiches eröffnet, der Aussagen zu Stabilität und Wandel des Beraterselbstbildes verspricht. Die heute interessierende Aktualitätsfrage beantwortet sich erst dann.

Da Unterschiede zwischen AB und BB gemäß dem Resultat zu Frage 3 nicht nachgewiesen werden konnten, erscheint nachträglich ihre Zusammenfassung bei den Fragestellungen 1, 2 und 4 als

ebenso zulässig, wie die Übertragung des an AB gewonnenen Ergebnisses zu Frage 5 auf das Beratergesamt. Das heißt: Die als Eindruck formulierte Aussage zur Prägnanz des Selbstbildes, der faktorenanalytische Nachweis der Differenziertheit des Selbstbildes, die Aussagen zur Änderungsresistenz ihres Selbstbildes und das Fehlen einer selbstkritischen Wahrnehmung ihres Selbstbildes beanspruchen Gültigkeit jeweils für AB und BB.

Nach Dem Ergebnis zu Frage 4 weist das Selbstbild der Berater stereotype Beharrungstendenzen auf. Dies wurde jedoch aufgrund der Streuungsreduzierung in Zweifel gezogen. Da die Berater sich im Zuge der Streuungsreduzierung auf ihren kollektiven Standard hinbewegt haben, könnte man einen Selbstfindungsprozess annehmen, der durch die Schulung angestoßen, nicht determiniert wurde. Das wesentliche Gut, die mit der Berufsrolle verbundene Selbstwahrnehmung, hätten nach dieser Auffassung (und in Übereinstimmung mit Freiling) die Berater selbst eingebracht; es wurde durch die Schulung lediglich prägnanter. Akzeptieren kann man dieses Festhalten am Selbstbild allenfalls, wenn es inhaltlich überzeugt. Überzeugend indes erscheint es durch seine mittels der FA nachgewiesene Strukturiertheit.

Dass die (auch für Änderungsimpulse - Frage 4 - nach wie vor wichtige) Diskrepanzwahrnehmung (Frage 5) nicht zugelassen wurde, kann gemäß der im Abschnitt Fragen und Hypothesen zitierten Konsistenztheorie verstanden werden. Bevor man daran festhält oder abschließend die oben zitierte Feststellung von Schneewind auf eine ganze Berufsgruppe anwendet, ist, auch angesichts des von Locker erwähnten Unbehagens eines Teils seiner RB, zu überlegen, was es den Befragten ermöglicht hätte, die grundsätzlich anzunehmende Diskrepanz zwischen Ideal- und Realbild wahrzunehmen. Möglicherweise hätte es genügt, wenn man zuerst das Real- und danach das Idealbild erfragt hätte. Die Bedeutung der Reihenfolge

lässt sich mit der Theorie der Kognitiven Dissonanz von Festinger begründen (Ehrlich, D. u.a.). Zur Gewinnung einer Vergleichsaussage „zunächst eine Beschreibung des Selbstbildes [meint das Realselbstbild, der Verf.] und danach des Selbstidealbildes“ vorzunehmen, referiert mit Blick auf mehrere Forschungsberichte auch Helm (1979, S. 147). Solange die Überlegungen nicht durch ein entsprechend verändertes Design überprüft sind, bleiben sie hypothetisch und können das Ergebnis zu Frage 5 nicht ändern. Warum die Psychologen unter derselben Abfolge beider Befragungen (Ideal-, danach Realbild) ein vom Ideal abweichendes Realbild zeichnen konnten, also nicht dem psychischen Mechanismus erlagen, der in der Kognitiven Dissonanz Theorie beschrieben wird, bleibt offen.

Die Strukturiertheit des Selbstbildes der AB und BB (Ergebnis zu Frage 2) überrascht angesichts ihres angezweifelten Ausbildungsstandards, ist aber unter Hinweis auf Freiling – die Berufsrolle schafft eine entsprechende Wahrnehmung – einzuordnen.

Der begrifflich reichere Ansatz des Fragebogens ließ sich faktorenanalytisch für AB/BB nicht replizieren. Möglicherweise gibt der Fragebogen mehr Differenzierungsmöglichkeiten vor, als von AB/BB ausgeschöpft werden konnten. Sollte sich bei derselben Untersuchung an psychologischen Beratern deren Selbstbild als differenzierter erweisen, könnte man sicherer sein, dass die bei den BA-Beratern gefundene 5-Faktorenlösung nicht auf einer entsprechenden Begrenztheit des Fragebogens beruht, sondern ihr Selbstbild erschöpfend beschreibt. Possehl's Faktorenbenennungen weisen inhaltlich auf dieselben Bereiche hin, wie die von uns gefundenen Faktoren II und V. Durch das weitgehende Fehlen ähnlich aufgebauter Untersuchungen können die Ergebnisse jedoch nicht vergleichend bewertet werden. So wartet auch die Frage, ob das in dieser Untersuchung gefundene professionelle ideale Beraterselbstbild

branchenspezifisch ist (AB/BB), oder ob Berater anderer Beratungsfelder ähnlich strukturiert sind, auf weitere Untersuchungen.

### **Zusammenfassung**

Unter Anwendung eines milieunah konzipierten Fragebogens wird das ideale professionelle Selbstbild von Arbeits- und Berufsberatern der Bundesanstalt für Arbeit (BA) untersucht. Das Ergebnis kommt im Polaritätsprofilschema auf Itemebene zur Darstellung. Mit Hilfe von Profilvergleichen werden weitergehende Fragestellungen untersucht. Anschließend werden die Befragungsdaten einer Faktorenanalyse unterzogen und interpretiert.

Ergebnisse: Ein professionales Selbstbild vom idealen Berater der BA ist prägnant vorhanden. Berufsberater und Arbeitsberater unterscheiden sich bezüglich dieses Selbstbildes nicht. Psychologische Schulung verändert nicht die Lage der Profilkurve, verringert jedoch die Varianz. Arbeitsberater sehen keinen Unterschied zwischen ihrem idealen und ihrem vermeintlich realen professionalem Selbstbild. Als Kontrollgruppe untersuchte Arbeitspsychologen zeigen signifikante Unterschiede zwischen ihrem Ideal- und Realbild. Das professionelle ideale Selbstbild der Berater lässt sich in einer Fünf-Faktoren-Lösung zur Darstellung bringen: Bildung, Emotionalität, Beurteilungskompetenz, Sensitivität, Durchsetzung.

**Schlagwörter:** Berufsberatung, Beraterselbstbild, Semantisches Differential, Faktorenanalyse

### **Abstract**

The professional self-image of counselors (job and career advisors) at the German federal employment institutes (Bundesanstalt für Arbeit)

We studied the ideal professional self-image of career and job advisers using a questionnaire. The result is presented in the semantic differential of the items. By comparisons of profiles, further questions were examined. Afterwards, the data was analysed and interpreted using factor analysis.

Results: A professional self-image of an ideal counsellor of the Federal Labour Office reveals. Self images of career and job advisers do not differ. Psychological training does not change the size of the profile-curve but reduces the variance. Job advisers do not see any difference between their ideal and their allegedly real professional self image. A control group (psychologists employed by the Labour Office) show significant differences between their ideal and real image. The professional ideal self image of the

advisers can be represented in a five factor solution: education, emotionality, judging competence, sensitivity, self-assertion.

**key words:** Vocation guidance, counsellors self concept, semantic differential, factor analysis

### Literatur

- Argyle, M. (1972): *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bergner, Th. (2004): Burn out bei Ärzten. *Deutsches Ärzteblatt Ausgabe PP, 2004\_(9)*, 410-412. Köln, Deutscher Ärzteverlag GmbH.
- Beitel, E. & Kröner, B. (1982): Veränderung des Selbstkonzepts durch Autogenes Training. *Zeitschrift für klinische Psychologie 21*, Heft 1, S. 11.
- Derow, R. (1972): *Beraterfragebogen*. (unveröffentlicht).
- Dorsch (2004): *Psychologisches Wörterbuch 14*. Auflage. Berlin Göttingen Toronto Seattle: Verlag Hans Huber. Stichwort Kognitive Dissonanz.
- Ehrlich, D. & Guttman, J. & Schönbach, P. (1965): „Die Verarbeitung relevanter Informationen nach einer Entscheidung.“ In H. Thomae (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie. Handbuch der Psychologie\_(Bd. 2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Festinger, L. (1978): *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Zitiert nach Dorsch (2004) Stichwort kognitive Dissonanz.
- Freiling, G. (1976): *Das Selbstkonzept (Selbstbild, Idealbild und normatives Bild) in Abhängigkeit von Schicht, Geschlecht und Alter*. Diplomarbeit an der Universität Giessen, FB Psychologie.
- Fromm, E. (1955): *The sane society*. London: Routledge. Zitiert nach Schneewind, Klaus. In Herrmann, Th., Hofstätter, P., Huber, H., Weinert, F.(Hrsg.) (1977). *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*. München: Kösel. Stichwort Selbstkonzept. S.425
- Haas, H. (2004): Berufsberatung in internationaler Sicht. In Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U. (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung Bd.2*. Tübingen: DGVT- Verlag.
- Helm, J. (1979): *Gesprächspsychotherapie*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Heyse, H.; Krampen, G.; Schui, G.; Vedder, M. (2004): Berufliche Belastungen und Belastungsreaktionen früh – versus alterspensionierter Lehrkräfte in der Retrospektive. *Report Psychologie 29 (6)*, 372-379.
- Hofmann, K.; Kubinger, K. (2001): Persönlichkeitsfragebögen im Wettstreit um (Un)Verfälschbarkeit. *Report Psychologie 26 (5-6)*, 298-304.
- Hofstätter, P.; Huber, H.; Weinert, F. (Hrsg.) (1977): *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*. München: Kösel.
- Kupper, S.; Hempel, C. (2006): Burn out bei Lehrern. *Report Psychologie 31 (2)* 57-60.
- Locker, H. (1993): *Handlungskonzepte und subjektive Vorstellungen von Rehabilitationsberatern*. Dissertation, Universität – Gesamthochschule Essen.

- Nestmann, F. (Hrsg) (1997): *Beratung*. Tübingen: DGVT – Verlag.
- Possehl, K. (1967): *Zum Image des Aufsichtsbeamten im Strafvollzug*. Diplomarbeit Universität Gießen, FB Psychologie.
- Rietz, I. u. Wahl, S. (1999): *Vergleich von Selbst- und Fremdbild von PsychologInnen im Internet und auf dem Papier*. Online-Research, in Beats Biblionetz: Texte. (Datum des Zugriffs: 19.12.2005). <http://beat.doebe.li/bibliothek/t00355.html>.
- Schmidt, H. D. (1972): Stichwort Heterostereotyp, Autostereotyp. In Arnold, W., Eysenck, H.J., Meili, R. (Hrsg.). *Lexikon der Psychologie*. Freiburg: Herder.
- Schneewind, K. A. (1977): Stichwort Selbstkonzept. In Herrmann, Theo, Hofstätter, Peter R., Huber, Helmut P., Weinert, Franz E. (Hrsg.). *Handbuch psychologischer Grundbegriffe*. München: Kösel.
- Tausch, R. (1973): Gesprächspsychotherapie. Zitiert nach Beitel und Kröner, *Zeitschrift für klinische Psychologie* 21, Heft1, S. 3.
- Thiel, R. (2004): Berufs- und Karriereberatung in Deutschland. In Nestmann, F., Sickendiek, U. (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* Bd.2. Tübingen: DGVT – Verlag.

## Anhang

**Tabelle 1: Stichprobenplan**

| Code   | befragte Gruppe           | n     | Fragestellung                   | Zeitpunkt der Befragung |
|--------|---------------------------|-------|---------------------------------|-------------------------|
| b1ab   | Arbeitsberater            | 25    | Idealbild AB                    | Beginn des Lehrgangs    |
| b3ab   | Arbeitsberater            | 25    | Istbild AB                      | Beginn des Lehrgangs    |
| b4ab   | Arbeitsberater            | 25    | Idealbild AB                    | Ende des Lehrgangs      |
| b1p    | Psychologen               | 15    | Idealbild Psychologe bei der BA | Während des Lehrgang    |
| b3p    | Psychologen               | 15    | Istbild Psychologe bei der BA   | während des Lehrgang    |
| b1bb   | Berufsberater             | 10    | Idealbild Berufsberater         | Beginn des Lehrgangs    |
| b4bb   | Berufsberater             | 10    | Idealbild Berufsberater         | Ende des Lehrgangs      |
| b1bb92 | Berufsberater             | 27    | Idealbild Berufsberater         | Beginn des Lehrgangs    |
| b4bb92 | Berufsberater             | 27    | Idealbild Berufsberater         | Ende des Lehrgangs      |
| b1ab30 | Arbeitsberater            | 30    | Idealbild Arbeitsberater        | Beginn des Lehrgangs    |
| b1bb8  | Berufsberater             | 8     | Idealbild Berufsberater         | Während Lehrgang        |
| b1bbah | Berufsberater<br>Abit./HS | f. 15 | Idealbild Berufsberater AH      | Beginn des Lehrgangs    |

**Tabelle 2: Auswertungsplan**

| Fragestellung              | Gruppen   | n   | Verfahren                  | Ergebnis  |
|----------------------------|---|-----|----------------------------|---|
| 1 Idealbild Berater gesamt | b1ab;b1bb;b1bb92;<br>b1ab30;b1bb8;b1bbah                  | 115 | Mittelwerte<br>Streuungen  | Mittelwerte<br>Streuungen   |
| 2 Idealbild Arbeitsberater | b1ab;b1ab30   | 55  | Vergleichstest             | Signifikanz<br>nein<br>(7 von 56<br>Items)                          |
| Idealbild Berufsberater    | b1bb;b1bb92;b1bb8;<br>b1bbah                              | 60  | Wilcoxon                   |   |
| 3 Idealbild vor Schulung   | b1ab;b1bb;b1bb92  | 62  | Vergleichstest<br>Wilcoxon | Signifikanz<br>nein<br>(3 von 56<br>Items)                          |
| Idealbild nach Schulung    | b4ab;b4bb;b4bb92  | 62  |                            |   |
| 4 Idealbild Arbeitsberater | b1ab  | 25  | Vergleichstest             | Signifikanz<br>nein<br>(1 von 56<br>Items)                          |
| Istbild Arbeitsberater     | b3ab  | 25  | Wilcoxon                   |   |
| 5 Idealbild Psychologen    | b1p   | 15  | Vergleichstest<br>Wilcoxon | Signifikanz<br>deutlich<br>(32 von 56<br>Items)                     |
| Istbild Psychologen        | b3p   | 15  |                            |   |
| 6 Streuung vor Schulung    | b1ab;b1bb;b1bb92  | 62  | Vorzeichen-<br>test        | Reduzierung<br>bei<br>51 von 56<br>Items<br>Signifikanz<br>deutlich |
| Streuung nach Schulung     | b4ab;b4bb;b4bb92  | 62  |                            |   |
| 7 Faktoren?                | b1ab;b4ab;b1bb;b4bb;b1bb92;<br>b4bb92;b1ab30;b1bb8;b1bbah | 177 | Faktoren-<br>analyse       | 5-Faktoren-<br>Lösung   |

**Tabelle 3: Fragebogendimensionen, begrifflicher Entwurf**

| Dimension/Kategorie           | Abk. | Item   |
|-------------------------------|------|--|
| Originalität                  | ORG  | 19   |
| Geistige Beweglichkeit        | BEW  | 53   |
| Arbeitsverhalten              | ARB  | 20   |
| Kultiviertheit (Wissen)       | KULT | 33, 39                                       |
| Berufl. Können                | BK   | 41   |
| Risikofreudigkeit             | RF   | 34   |
| Dominanz (A)                  | DOM  | 2, 25, 46, (55)                              |
| Extra-/Introversion (A)       | E/I  | (4), (22), 47                                |
| Emotionalität                 | EM   | (5), 6, (21), 23, (24), (30), (45), 48, (49) |
| Emotionale Stabilität         | EST  | (7), (8), (11), 26, 29, 43, 44, 51           |
| Affiliation (A)               | A    | (4), (10), (27), (28), (30), 31, (32)        |
| Belohnungswert (A)            | BEL  | (3), (12), 42, (56)                          |
| Interaktions-Fertigkeiten (A) | IF   | 13, 14, (15), (37)                           |
| Sensitivität (A)              | SENS | (16), 17, 40, 52, (54)                       |
| Rollenübernahme (A)           | RÜ   | 18, 35, (36),(38)                            |

**Tabelle 4: Rotierte Komponentenmatrix bei Begrenzung auf 5 Faktoren**

| Item<br>Linker Pol (mit Nr.)       | Komponente |       |       |       |       |
|------------------------------------|------------|-------|-------|-------|-------|
|                                    | 1          | 2     | 3     | 4     | 5     |
|                                    | ,805       | ,200  | ,125  | ,155  |       |
| Aufmerksamkeit (56)                |            |       |       |       |       |
| Taktgefühl (32)                    | ,788       | ,166  | ,303  |       |       |
| Einfallsreichtum (19)              | ,780       | ,244  |       |       |       |
| Kommunikationsfähigkeit (37)       | ,771       |       | ,269  |       |       |
| Ordnung (20)                       | ,723       | ,118  |       | -,155 |       |
| Einstellfähigkeit (13)             | ,720       | ,106  | ,267  |       |       |
| Bildung (33)                       | ,719       | ,304  |       | -,275 |       |
| Sprache (39)                       | ,710       | ,327  | ,175  | -,204 |       |
| Erfahrung (16)                     | ,694       | ,155  | -,184 |       |       |
| Kontakt herstellen (10)            | ,693       | ,257  | ,258  |       |       |
| Sicherheit in mitmenschlichen (11) | ,683       | ,152  | ,300  |       |       |
| Interessenbereiche (53)            | ,680       | ,141  |       |       |       |
| sympathisch (1)                    | ,655       | ,288  |       | ,131  |       |
| Einfühlungsvermögen (36)           | ,637       | ,427  | ,160  | ,225  |       |
| Qualifikation (41)                 | ,627       | ,124  | ,225  | -,114 |       |
| in Rolle hineinversetzen (18)      | ,627       | ,282  | -,146 |       |       |
| Kontaktfreude (47)                 | ,590       | ,293  | ,162  | -,123 | -,196 |
| Mitarbeit (14)                     | ,569       | ,107  | ,401  | ,209  | -,137 |
| unabhängig (55)                    | ,526       | ,392  |       | -,150 |       |
| Gefühle (48)                       | ,510       | ,346  | ,368  | ,273  | ,113  |
| Gemeintes (17)                     | ,491       | ,341  | ,389  | ,158  | ,218  |
| ungezwungen (4)                    | ,480       | ,444  | ,164  |       | -,272 |
| Anteilnahme (12)                   | ,452       | ,169  | ,189  | ,373  | -,356 |
| Ängstlichkeit (26)                 | -,423      | -,398 | -,217 | ,317  | ,152  |
| Aktivitätslevel (21)               | ,266       | ,699  |       | -,104 |       |
| Wohlwollen (42)                    | ,221       | ,662  | ,195  | ,205  |       |
| lebensfroh (6)                     | ,199       | ,632  |       | ,136  | ,198  |
| tolerant (7)                       | ,255       | ,618  | ,289  | ,135  |       |
| Echtheit (23)                      | ,365       | ,592  | ,260  | ,166  |       |
| Erregbarkeit (51)                  | -,215      | -,592 | -,228 | ,215  | ,186  |
| launisch (29)                      | -,207      | -,588 | -,280 | ,236  | ,115  |
| Selbstsicherheit (49)              | ,505       | ,542  |       |       | -,140 |
| Entscheidung (34)                  | ,397       | ,517  |       | -,339 |       |
| friedlich (50)                     | ,443       | ,507  |       |       | -,224 |
| höflich (3)                        | ,484       | ,489  |       |       | -,296 |
| Situationsvariabilität (38)        | ,408       | ,481  | ,368  |       |       |
| Authentizität (35)                 | ,364       | ,454  | ,135  | ,380  |       |
| Beliebtheit (27)                   | ,216       | ,392  | ,183  | ,200  | -,229 |
| Misstrauen (44)                    | -,272      | -,372 |       |       |       |
| Gesprächigkeit (22)                |            | ,361  | -,167 |       | -,107 |
| Wenige Gesichtspunkte reichen(40)  |            | -,141 | -,657 |       |       |
| Kooperation (31)                   | ,370       |       | ,520  |       | ,221  |
| unvoreingenommen (5)               | ,367       | ,345  | ,459  | ,126  |       |
| Vorurteile (24)                    | -,156      | -,101 | -,452 | ,303  |       |
| Kritik (28)                        | -,112      | -,127 | -,399 | -,211 | ,267  |
| kompliziert (8)                    | -,247      | -,270 | ,379  | ,311  | ,206  |
| Sensibilität (45)                  |            |       | ,128  | ,584  | ,306  |
| Gefühl (52)                        | ,219       | ,429  |       | ,542  |       |
| Distanz (30)                       | ,136       |       |       | -,512 |       |
| Führung (46)                       | ,159       |       | -,281 | -,409 | -,219 |
| Spannung (15)                      |            | -,130 |       | ,256  | ,700  |
| geltungsbedürftig (25)             | -,292      | -,222 |       |       | ,586  |
| Impulsivität (43)                  | -,201      | -,117 |       | ,445  | ,515  |
| Beurteilung (54)                   | ,165       | ,145  | ,177  |       | ,427  |
| eigensinnig (2)                    | ,187       | -,261 | ,242  | -,107 | ,415  |
| Interesse an Meinung anderer (9)   |            | ,227  |       |       | ,264  |

**Tabelle 5: Synopse**

| Faktor |  | Markervariable |              | Kategorisierung der Variablen in der spekulativen Voruntersuchung. Klammer bedeutet: von keinem der beiden nachträglichen Rater bestätigt |
|--------|--|----------------|--------------|---|
| Nr.    | Name   | Variable       | Faktorladung |   |
| I      | Allgemeingebildet, geistig beweglich-arbeitsfähig            | 56             | 0,805        | (BEL)   |
|        |  | 19             | 0,780        | ORG   |
|        |  | 20             | 0,723        | ARB   |
|        |  | 33             | 0,719        | KULT  |
|        |  | 39             | 0,710        | KULT  |
|        |  | 53             | 0,680        | BEW   |
| II     | Emotionale Stabilität Und Emotionalität                      | 21             | 0,699        | (EM)  |
|        |  | 42             | 0,662        | BEL   |
|        |  | 6              | 0,632        | EM  |
|        |  | 7              | 0,618        | (EST)   |
|        |  | 23             | 0,592        | EM  |
|        |  | 51             | -0,592       | EST   |
|        |  | 49             | 0,542        | (EST)   |
| III    | Objektiv und unvoreingenommen In der Beurteilung, kooperativ | 40             | -0,657       | SENS  |
|        |  | 31             | 0,520        | (A)   |
|        |  | 5              | 0,459        | (EM)  |
|        |  | 24             | -0,452       | (EM)  |
|        |  | 28             | -0,399       | (A)   |
| IV     | Sensitiv sein, Distanz wahren                                | 45             | 0,584        | (EM)  |
|        |  | 52             | 0,542        | SENS  |
|        |  | 30             | -0,512       | (A)   |
|        |  | 46             | -0,409       | DOM   |
| V      | Dominanz, Durchsetzung                                       | 15             | 0,700        | (IF)  |
|        |  | 25             | 0,586        | DOM   |
|        |  | 43             | 0,515        | EST   |
|        |  | 54             | 0,427        | (SENS)  |
|        |  | 2              | 0,415        | DOM   |

**Tabelle 6: Fragebogen original**

| Nr | Linker Pol  | Stufen        | Rechter Pol   | Nr | Linker Pol                               | Stufen        | Rechter Pol                                   |
|----|---|---------------|---|----|--|---------------|---|
| 1  | sympathisch   | 1 2 3 4 5 6 7 | unsympathisch   | 15 | Beratung erzeugt Spannung...             | 1 2 3 4 5 6 7 | Beratung wirkt beruhigend auf den RS          |
| 2  | eigensinnig   | 1 2 3 4 5 6 7 | fügsam  | 16 | Erfahrungen mit Menschen haben           | 1 2 3 4 5 6 7 | wenig Erfahrungen mit Menschen haben          |
| 3  | höflich   | 1 2 3 4 5 6 7 | unhöflich   | 17 | Im Gespräch das Gemeinte mitbekommen     | 1 2 3 4 5 6 7 | nur das Gesagte berücksichtigen               |
| 4  | ungezwungen   | 1 2 3 4 5 6 7 | gehemmt   | 18 | sich in die Rolle des RS hineinversetzen | 1 2 3 4 5 6 7 | sich nicht in die Rolle d. RS hineinversetzen |
| 5  | unvoreingenommene Wertschätzung dem RS gegenüber              | 1 2 3 4 5 6 7 | Voreingenommenheit dem Ratsuchenden gegenüber                               | 19 | einfallsreich                            | 1 2 3 4 5 6 7 | einfallsarm                                   |
| 6  | lebensfroh  | 1 2 3 4 5 6 7 | missmutig   | 20 | arbeitet übersichtlich                   | 1 2 3 4 5 6 7 | ungeordnet                                    |
| 7  | tolerant  | 1 2 3 4 5 6 7 | intolerant  | 21 | vital                                    | 1 2 3 4 5 6 7 | inaktiv                                       |
| 8  | kompliziert   | 1 2 3 4 5 6 7 | unkompliziert   | 22 | gesprächig                               | 1 2 3 4 5 6 7 | schweigsam                                    |
| 9  | wissen wollen was andere von einem halten                     | 1 2 3 4 5 6 7 | nicht interessiert sein an der Meinung anderer bezüglich der eigenen Person | 23 | echt                                     | 1 2 3 4 5 6 7 | gekünstelt                                    |
| 10 | geschickt Kontakt herstellen                                  | 1 2 3 4 5 6 7 | ungeschickt im Kontaktanknüpfen   | 24 | Vorurteile nicht für bedeutsam halten    | 1 2 3 4 5 6 7 | Vorurteile vermeiden wollen                   |
| 11 | weiß sich in verschiedenen menschlichen Situationen zu helfen | 1 2 3 4 5 6 7 | in verschiedenen menschlichen Situationen unsicher                          | 25 | geltungsbedürftig                        | 1 2 3 4 5 6 7 | bescheiden                                    |
| 12 | Anteil nehmen an Problemen des RS                             | 1 2 3 4 5 6 7 | Anteilnahme unnötig   | 26 | ängstlich                                | 1 2 3 4 5 6 7 | gelassen                                      |
| 13 | sich rasch auf einen anderen einstellen können                | 1 2 3 4 5 6 7 | sich nur langsam auf einen anderen einstellen können                        | 27 | bei anderen beliebt sein                 | 1 2 3 4 5 6 7 | bei anderen nicht beliebt sein                |
| 14 | gute Mitarbeit des RS erreichen                               | 1 2 3 4 5 6 7 | RS nicht zur Mitarbeit bringen  | 28 | sich über andere kritisch äußern         | 1 2 3 4 5 6 7 |   |
| 29 | launisch  | 1 2 3 4 5 6 7 | ausgeglichen  | 43 | impulsiv                                 | 1 2 3 4 5 6 7 | beherrscht                                    |
| 30 | distanziert   | 1 2 3 4 5 6 7 | distanzlos  | 44 | misstrauisch                             | 1 2 3 4 5 6 7 | zuversichtlich                                |
| 31 | kooperiert mit anderen  | 1 2 3 4 5 6 7 | kooperiert nicht mit anderen  | 45 | sensibel                                 | 1 2 3 4 5 6 7 | robust  |
| 32 | Takt aufbringen in schwierigen Beratungssituationen           | 1 2 3 4 5 6 7 | unbeholfen sein in schwierigen Beratungssituationen                         | 46 | führend                                  | 1 2 3 4 5 6 7 | zurückhaltend                                 |
| 33 | gebildet  | 1 2 3 4 5 6 7 | ungebildet  | 47 | kontaktfreudig                           | 1 2 3 4 5 6 7 | kontaktarm                                    |
| 34 | entscheidungsfreudig  | 1 2 3 4 5 6 7 | entscheidungsträge  | 48 | gefühlvoll                               | 1 2 3 4 5 6 7 | kühl  |
| 35 | sich dem RS gegenüber „echt“                                  | 1 2 3 4 5 6 7 | dem Ratsuchenden gegenüber schau-   | 49 | selbstsicher                             | 1 2 3 4 5 6 7 | selbstunsicher                                |

|    |   |               |   |    |  |               |   |
|----|---|---------------|---|----|--|---------------|---|
|    | verhalten   |               | spielen   |    |  |               |   |
| 36 | Einfühlungsvermögen aufbringen                                    | 1 2 3 4 5 6 7 | den Ratsuchenden nur als Fall sehen   | 50 | friedlich                                  | 1 2 3 4 5 6 7 | aggressiv   |
| 37 | geschickt im Erklären und Darlegen                                | 1 2 3 4 5 6 7 | sich anderen nicht leicht verständlich machen können                            | 51 | erregbar                                   | 1 2 3 4 5 6 7 | stabil  |
| 38 | kann den Situationen entsprechend auftreten                       | 1 2 3 4 5 6 7 | verhält sich in verschiedenen Situationen immer gleich                          | 52 | Gefühle des RS beachten                    | 1 2 3 4 5 6 7 | Gefühle des RS nicht beachten   |
| 39 | sprachlich gewandt  | 1 2 3 4 5 6 7 | sprachlich unbeholfen   | 53 | vielseitig interessiert                    | 1 2 3 4 5 6 7 | geringe Interessensbereiche   |
| 40 | zur Beurteilung von Mitmenschen reichen wenige Gesichtspunkte aus | 1 2 3 4 5 6 7 | zur Beurteilung von Mitmenschen muss man mehrere Gesichtspunkte berücksichtigen | 54 | beurteilt auch das äußere Verhalten des RS | 1 2 3 4 5 6 7 | konzentriert sich ausschließlich auf den sachlichen Gehalt des Gesagten |
| 41 | fachlich qualifiziert   | 1 2 3 4 5 6 7 | unqualifiziert  | 55 | unabhängig                                 | 1 2 3 4 5 6 7 | abhängig  |
| 42 | wohlwollend   | 1 2 3 4 5 6 7 | abweisend   | 56 | dem RS gegenüber aufmerksam                | 1 2 3 4 5 6 7 | dem RS gegenüber nicht aufmerksam                                       |

### Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist auch durch die mir gewährte vielfältige menschliche, fachliche und technische Unterstützung ermöglicht worden. Ich nenne: Inga Bendrich (Praktikantin im Psychologischen Dienst des Arbeitsamtes Gießen), Dipl.-Psych. Albert Bieker und Dipl.-Psych. Anette Eckl (beide Psychologen des Psychologischen Dienstes der BA), Dr. Peter Fassheber (em. Professor der Universität Göttingen), meine Frau Rita Jörren, Anke Wülpern (Büro für freies Lektorat) und Dipl.-Math. Carsten Zecher.

**Jörn Jörren**, Dipl.-Psychologe, verheiratet, vier Kinder und vier Enkel, war langjährig im Arbeitsamt Gießen tätig und arbeitet z.Zt. als Psychologischer Psychotherapeut in eigener Praxis.

Lützelbergstrasse 9, 35457 Lollar, eMail: [J.Joerren@web.de](mailto:J.Joerren@web.de)

## Buchbesprechung

Dietmar Schulte, Kurt Hahlweg, Jürgen Margraf & Dieter Vaitl (Hrsg.)  
Fortschritte der Psychotherapie – Manuale für die Praxis – Praxis-orientierte Fortbildung für Psychotherapeuten, Klinische Psychologen und Psychiater

In dieser Ausgabe wird eine weitere Publikation aus dieser Reihe vorgestellt (vgl. *Beratung Aktuell* in den früheren Ausgaben). Jeder der inzwischen erschienenen 37 Bände und die noch zu erwartenden umfassen jeweils ca. 80–100 Seiten. Die Bände können als Abo bestellt werden, je Band € 15,95 oder einzeln; dann je Band € 19,95, Hogrefe Verlag, Göttingen.

**Band 32**  
**Hans-Georg Bosshardt**  
*Stottern*  
Hogrefe, Göttingen 2008

Bei Klienten der Ehe-, Familien- und Lebensberatung ist, unter Berücksichtigung der Prävalenzrate, bei etwas weniger als 1 % „Stottern“ als Störung zu erwarten. Bei Kindern (in den ersten neun Lebensjahren) ist das Stottern dagegen bei ca. 5 % zu beobachten, sodass die Erziehungsberatungsstellen entsprechend häufiger mit diesem Phänomen konfrontiert sind. In jedem Fall ist von dem Team der Beratungsstellen eine entsprechende Kompetenz vorzuhalten, damit ein dem neusten Forschungsstand entsprechendes Angebot gemacht werden kann. Der vorliegende Band kann dafür eine Grundlage sein. Das Thema wird auf der Grundlage der bewährten Gliederung (Beschreibung der Störung, Störungstheorien und -modelle, Diagnostik, Behandlung, Fallbeispiele, Literatur, therapeutische Hilfen, Adressen) behandelt, die sicherstellt, dass der Praxisbezug das Informationsangebot strukturiert. Dies ist in diesem Band besonders gelungen. Der eigene Wissensstand zu der Störung und die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Beratung und die therapeutischen Arbeit werden ergänzt, erweitert und mit empirisch abgesicherten Erkenntnissen belegt. Wiederholt werden detailliert, sowohl konzeptionell wie auch handlungsrelevant, einzelne Beratungs- und Therapieschritte ausgefaltet. Die zugrunde liegende Systematik kann auch als exemplarisch angesehen werden, weil sie sich leicht auf die Beratungsarbeit bei anderen Störungen und in die Therapie übertragen lässt. So schärft die Lektüre und die persönliche Auseinandersetzung mit den Empfehlungen das eigene Bewusstsein für die Zusammenarbeit mit den Klienten.

Diese Publikation gibt den Wissensstand zum Phänomen des Stotterns bis 2007 wieder. Mit Sicherheit werden die Leser von diesem Update des Wissen zum Störungsbild und zu den neuen Beratungs- und Therapieansätzen profitieren. Insbesondere die Vorstellung der Forschungsergebnisse zur Rolle der Eltern von stotternden Kindern eröffnet eine Sichtweise, die zu einer besser gelingenden Förderung und Unterstützung der Betroffenen beitragen kann.

Der Autor macht mit seiner Feststellung deutlich, dass die Ergebnisse einer Stotterbehandlung auf unterschiedlicher Weise erfolgreich sein kann: „Stotterbehandlungen können dazu führen, dass nach der Therapie spontan symptomfrei, auf kontrollierte Weise flüssig gesprochen oder auf akzeptable Weise gestottert werden kann.“

Diese Buch sollte zur Standardbibliothek jeder Beratungsstelle gehören und wenigstens von einem Teammitglied der Stelle gut gekannt werden, damit im Bedarfsfall (z.B. in einer Supervision, Fallbesprechungen etc.) darauf verwiesen werden kann. Es kann auch die Grundlage für eine kollegiale Fortbildung sein.

*Dr. Notker Klann*

### **Antje Abram**

#### *Die eigenen Kraftquellen entdecken*

Praktische Lebenshilfen für Selbstwert, Beziehungen, Beruf und Familie

Junfermann, Paderborn 2008, € 13,90

Ressourcenorientiert in der Beratung zu arbeiten, gehört mittlerweile zu den therapeutischen Selbstverständlichkeiten. Nur wenn man Kollegen konkret nachgefragt, was genau sie damit meinen, sind die Antworten nicht selten noch sehr begrenzt bzw. schwammig. So scheint es aus meiner Sicht sinnvoll, die mit der Bereitschaft, ressourcenorientiert zu arbeiten verbundenen Möglichkeiten zu erweitern. Und genau diesem Thema widmet sich die Autorin. Probleme, die Menschen in ihrem Alltag haben, die Stress und Unsicherheit auslösen, sind häufig nicht in den Tatsachen allein begründet, sondern vor allem in der inneren Haltung, mit der sich Menschen den Anforderungen des täglichen Lebens stellen. Sehr praxisnah wendet sie sich fünf Lebensbereichen zu, die Bereiche von Erfüllung aber auch von viel Leid sein können.

- Persönliche Entwicklung und Selbstwert
- Liebe, Partnerschaften, Freunde
- Familie
- Kommunikation und Achtung
- Beruf und Materielles.

Jeder dieser Bereiche beginnt mit unterstützenden Sätzen, die Leitideen zu einer inneren Haltung werden können. Zum Beispiel im Bereich Familie der Satz: „Ich habe immer eine Bindung zu meinen Eltern (bzw. Kindern)!“ Sich diesen Satz zu vergegenwärtigen, kann beispielsweise helfen, sich mit der Realität auseinander zu setzen, denn eine gekappte Beziehung zu den eigenen Eltern – bei allem therapeutischen Verständnis – verhindert eine innere Auseinandersetzung, Ablösung und letztlich Integration.

Es folgen sodann Imaginationen und Vorschläge für innere Bilder, die dem Gehirn Anregung geben, die Wirklichkeit und die entsprechenden Gefühle dazu zu konstruieren. (Das was wir als Wirklichkeit empfinden, ist zu 99,9 % eine wunderbare Konstruktionsleistung unseres Gehirns – so die Ergebnisse der Neurobiologie).

Abgerundet wird der jeweilige Bereich mit Handlungsvorschlägen und Übungen. Sie ermöglichen den Bereich der inneren Welt zu verlassen und ressourcenorientiert (!) in den Alltag umzusetzen.

Mich selber hat dieses kleine Büchlein, erschienen in der Reihe *Aktive Lebensgestaltung* bei Junfermann, sehr angesprochen, kann ich es doch meinen Klienten *einfach* so empfehlen und dadurch meine beratende Arbeit gezielt unterstützt wissen. Denn das Eigentliche geschieht ja nicht in der Beratung, sondern in der Zeit zwischen den Terminen.

*Dr. Rudolf Sanders*

### **Christine Gräff**

*Konzentrierte Bewegungstherapie in der Praxis*

Klett Cotta, Stuttgart 2008, € 28,90

Bis auf wenige Ausnahmen hat der Mensch als Gegenstand der akademischen, wissenschaftlichen Psychologie in der heutigen Zeit keinen Körper. Er verfügt über Denkprozesse, Intelligenz und Informationsverarbeitungskapazität. Ihm widerfahren Affekte, Emotionen und Stimmungen. Er hat sogar unbewusste Motivlagen und Bedürfnisse – einen Körper aber hat er nicht. Darauf wies Maja Storch u.a. in ihrem Buch „Embodiment“ hin (Besprechung in Beratung Aktuell 1/08). Eine dieser wenigen Ausnahmen ist das vorgestellte Konzept von Christine Gräff. Sehr praxisorientiert nimmt sie den Leser und Leserin mit auf einen Weg, um nachzuvollziehen, wie mit der Konzentration auf das Leibliche durch Wahrnehmung und Bewegung ein Zugang zu impliziten, unbewussten Gedächtnisinhalten geschaffen wird. Da das Leibgedächtnis alle unsere Erfahrungen, insbesondere die Beziehungserfahrungen, speichert, wird in der Konzentrierten Bewegungstherapie (KBT) die Aufmerksamkeit genau auf den Träger unserer Lebensgeschichte, auf den Körper gelenkt, auf Bewegungen, die dem Klienten als gewohnheitsmäßig vertraut sind, wie z.B. das Gehen oder Greifen. So können Patienten bei-

spielsweise durch ein verlangsamtes Gehen den Kontakt ihrer Füße am Boden spüren, wodurch sie ein Gefühl der Sicherheit erfahren. Ihre Aufmerksamkeit und die Berührung mit dem Boden sprechen im Gehirn dasselbe System an, das Aufmerksamkeitsystem. Durch die vielleicht ganz neue Erfahrung „Boden gibt Sicherheit“ werden im Gehirn Neurotransmitter Dopamin und Serotonin ausgeschüttet, die die neuronale Plastizität verbessern und zur Bildung neuer Synapsen führen und dann ihrerseits wieder Netzwerke im Gehirn aktivieren. Neu erprobte positiv erlebte Empfindungen, Bewegungen oder Haltungen werden als Erfahrung (im Beispiel: Füße- Boden-Stabilität) über Synapsen verankert und stabilisiert. Dies macht es möglich, alte Handlungsmuster nachhaltig zu verändern.

Bei der Entwicklung der Partnerschule, einer evidenzbasierten Vorgehensweise in Eheberatung und Paartherapie, haben der Körper und Erfahrungen mit ihm immer eine zentrale Rolle gespielt. Ohne ein Verstehen der bisherigen Muster und ohne eine Veränderung dieser Erfahrungen im Bereich des eigenen Standes, im Bereich von Geben und Nehmen, Öffnen und Schließen, von Nähe und Distanz, Aggression und Hemmung, Hingabe und Widerstand – oder im Rahmen der Sexualberatung die Sensibilisierung der Sinne –, sind Veränderungen aus meiner Sicht nicht möglich. So beginne ich zum Beispiel jegliche Paarberatung oder Beratung mit Einzelnen immer mit der Standübung.

Unabhängig vom therapeutischen oder beruflichen Hintergrund, als Berater, Psychotherapeut, Arzt, Sozialpädagoge oder Krankengymnast bietet die Veröffentlichung der Praxis der Konzentrativen Bewegungstherapie (die vierte Auflage innerhalb von 25 Jahren) eine unkomplizierte Möglichkeit, aktuelle wissenschaftliche Forschungsergebnisse der Neurobiologie in die eigene Berufswelt zu integrieren und damit gleichzeitig diese mit Lebendigkeit und Beweglichkeit zu bereichern. Eine positive Auswirkung nicht nur auf die Klienten sondern auch auf uns Professionelle!

*Dr. Rudolf Sanders*

**Doug und Naomi Moseley**

*Neuer Partner neues Glück*

Klett-Cotta, Stuttgart 2009, 1€ 6,90

Die Scheidungsquoten haben sich seit Anfang der 1960er-Jahre verdreifacht. Und doch hat das Zusammenleben in Ehe, Partnerschaft und Familie immer noch höchste Priorität, wie zuletzt noch in der Shell-Studie deutlich wurde. Die meisten Getrennten wollen nicht als Single weiterleben, sondern sie sind auf der Suche nach einer neuen Beziehung. In der Regel sind sie dabei sehr vorsichtig, wollen sie doch nicht noch einmal scheitern. Haben sie dann jemanden ge-

funden, stellen nicht wenige fest, dass besonders problematische Verhaltensmuster wieder zu Tage treten. Wie sollte es auch anderes sein, wenn die Ursachen und Gründe, die einmal zur Trennung geführt haben nicht bewusst geworden und aufgearbeitet wurden, wenn nicht neues Miteinander eingeübt wurde?

Wenn aber nun problematische Muster nicht dazu wären, Menschen unglücklich zu machen, sondern dazu, sie zur einem wacheren, bewussteren Leben herauszufordern? Die entscheidende Frage ist letztlich nicht, ob man eine neue feste Bindung eingehen will oder nicht, sondern ob Menschen bereit sind, die Möglichkeiten ausschöpfen, um sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen, daran zu wachsen und dann auch die Belohnungen zu ernten.

Und diese Entwicklungs-Herausforderung benennen die Autoren sehr konkret, sodass der Leser oder die Leserin sich fragen kann, ob hier mögliche Fallen für ein neues Glück versteckt sein mögen. Das Allerwichtigste bei einer bewussten Entscheidung, sich aneinander zu binden, ist es nämlich, keine Hintertüren an anderer oder frühere Partner – in der Regel unbewusst – offen zu halten. Erst diese Entscheidung macht es möglich, sich den Problemen bzw. Herausforderung im Miteinander überhaupt zu stellen. Wer sich nicht festlegen will, sagt letztlich: „Du bist nicht gut genug!“

Die weiteren Themen in diesem Buch sind ein die Beziehung stärkender Umgang mit Gefühlen, die Reflexion über den Einfluss von Außenfaktoren, wie Expartner, Kinder oder Geld. Abgerundet wird der Band mit ganz konkreten Hinweisen, wie die emotionale Basis einer Beziehung durch Gespräch und Berührung genährt werden kann.

Eine Bemerkung doch zum Schluss: Auch Paare in langjährigen Beziehungen können diese Hinweise nutzen, um ihr Miteinander an gemeinsame Energiequellen anzukoppeln.

*Dr. Rudolf Sanders*

**Barbara Eckey, Achim Haih-Loh & Karin Jacob**

*Jugend bewegt Beratung*

*Adoleszenz als Herausforderung und Chance für die Erziehungsberatung*

Juventa, Weinheim und München 2008, € 26,00

Wenn man sich als Leser und Leserin einmal an die eigene Kindheit, das eigene Großwerden erinnert, so wird deutlich, dass das ganz anders war als heute. Nicht nur, dass wir maximal drei Fernsehprogramme hatten, kein Internet und auch noch relativ klare Berufsaussichten, sondern auch, dass wir relativ gefahrlos draußen spielen konnten, dass Kinder in der Nachbarschaft wohnten, mit denen wir spielten und eine Hose oder ein Pullover noch Kleidungsstücke waren und keine Statussymbole. So steht die Jugend von heute vor ganz

anderen Herausforderungen und hat dadurch Einfluss auf Erwachsene und insbesondere auf die erwachsenen Familienmitglieder. Aber auch auf die institutionelle Beratung! So bewegt Jugend also Beratung. Jugendliche rütteln Erwachsene auf, indem sie herausfordernd Position beziehen. In einem Alter, in dem sich viele Erwachsene mit ihrem Leben arrangiert haben und ihre revolutionären Ziele aus den 1968er-Jahren im Nebel der Vergangenheit verschwimmen, in dem die Routine den Alltag bestimmt und sie sich mehr oder weniger gemütlich eingerichtet haben, werden sie auf einmal mit Jugendlichen konfrontiert, die die Dinge infrage stellen, nach neuen Wegen suchen, riskante Lösungen erproben und zunächst einmal versuchen, alles anders zu machen.

Die Autoren dieses Sammelbandes nehmen genau solche Herausforderungen von Jugendlichen an und versuchen, diese querzudenken. So kommen Jugendliche selten mit eigenen Anliegen in die Beratungsstelle, sie wollen meist keine langen „Problemgespräche“. Durch Provokationen testen sie Grenzen aus, auch die der professionellen Helfer. Die Veröffentlichung widmet sich zunächst der Frage, was Pubertät in heutiger Zeit heißen mag, denn Erwachsene „blicken nichts“. Anschließend werden adoleszente Krisen als Chance für kreative Beratungskonzepte vorgestellt, zum Beispiel die Möglichkeit, Tanz, Bewegung und Mediation im schulischen Kontext als Hilfe zur Selbstwahrnehmung zu nutzen. Der letzte Bereich berichtet von Projekten, die die Besonderheiten von Lebenssituation Jugendlicher aufgreifen, zum Beispiel das Thema: „Männlichkeit auf dem Prüfstand – zum Rollenverständnis von Jungen“ oder „Gedeihen trotz widriger Umstände“: Wie können Kinder im Heim in ihrer Entwicklung gestärkt werden?

Ich halte das Buch für eine ausgesprochen gute Bereicherung zur Standortbestimmung und Zielorientierung in der Erziehungsberatung.

*Dr. Rudolf Sanders*

**Matthias Hermer & Bernd Röhrle (Hrsg)**

*Handbuch der therapeutischen Beziehung (2 Bände)*  
dgvv Verlag, Tübingen 2008, € 89,00

Dass die therapeutische Beziehung das wichtigste Prozessmerkmal für den Behandlungserfolg ist, gehört zum Beraterischen und therapeutischen Allgemeinwissen. Aber was heißt es, wenn von Qualität der Beziehung gesprochen wird? Ist sie abhängig von der Beziehungsfähigkeit einer Klientin oder eines Klienten, vom Zusammentreffen sich besonders gut ergänzender Gesprächspartner, von den interpersonellen Fähigkeiten oder methodischen Fertigkeiten des Therapeuten? Oder ist sie einfach nur ein Ergebnis einer gelungenen Zusammenarbeit von Patient und Therapeut? Ist also eine

gute Beziehung eine notwendige oder sogar hinreichende Bedingung für den Erfolg einer Therapie oder ist die Wirkung der Beziehung lediglich mittelbar, als ein wichtiges Medium für therapeutisches Lernen?

Den Herausgebern ist es hervorragend gelungen, angesichts der zentralen Bedeutung der therapeutischen Beziehung für Psychotherapie und Beratung und auch angesichts einer Fülle noch offener Fragen und Problemen, das Thema „aufzuschließen“.

Im ersten Teil über die Grundlagen finden neurobiologische Indikationen therapeutischer Beziehungen ebenso ihren Platz wie die Ethik oder berufsrechtliche Aspekte. Im zweiten Teil geht es dann um die Technik und Kunst der Beziehungsgestaltung, zum Beispiel um die Frage, wie Patienten über Kooperationen zur Selbstregulation, zum Selbstmanagement finden. Sodann werden Probleme der Beziehungsgestaltung aufgegriffen, wie etwa Therapiemotivation, Widerstand oder auch Umgang mit Therapieabbruch und Therapiewechsel.

Im zweiten Band werden störungsspezifische Verhaltensweisen der Beziehungsgestaltung aufgegriffen, mit Themen wie Schizophrenie, Zwänge oder somatoforme Störungen. Dann wird das Beziehungsthema aus der Sicht der wichtigsten Therapieverfahren im Zusammenhang mit verschiedenen Kontextbedingungen und bei bestimmten sozialen Gruppen – Männer, ältere Menschen, Kinder und Jugendliche – oder eine schichtenspezifische Beziehungsgestaltung mit proletarischen Unterschichtangehörigen aufgegriffen.

Auf über 1600 Seiten von den renommierten Fachleuten ihres jeweiligen Gebietes finden Leser und Leserinnen nicht nur eine Fülle an Anregungen für die eigene Beratungstätigkeit, sondern darüber hinaus auch die Möglichkeit, das eigene Beziehungsverhalten kritisch zu reflektieren. Angesichts der zentralen Bedeutung dieses Themas kann man den Herausgebern nur für das nun vorliegende Ergebnis – das sicherlich mit viel Kleinarbeit und Engagement verbunden war – größte Hochachtung entgegenbringen. Das Werk ist ein bedeutender Meilenstein für die Standortbestimmung und die weitere Entwicklung der Psychotherapie und der psychosozialen Beratung.

*Dr. Rudolf Sanders*

**Stefan Kühne und Stefan Hintenberger (Hrsg)**

*Handbuch Online-Beratung*

Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2009, € 29,90

Der Computer und die Nutzung des Internets sind aus unserer Lebenswirklichkeit nicht mehr auszuklammern. Bei vielen Menschen bestimmen sie die Realität und deren Gestaltung. Insofern ist es naheliegend, Online-Medien auch für die Beratung zu nutzen. Da die therapeutische Beziehung doch als das Zentrale in der Interaktion

zwischen Berater und Klient gesehen wird, ist natürlich die kritische Frage berechtigt, ob eine durch einen Computer vermittelte Kommunikation, aufgrund der immanent technischen Logik, nicht zu einer emotionalen Verarmung im Beratungskontakt führen würde. Und ferner, da diese internetbasierte Beratung in einem hohen Ausmaß anonymisiert durchgeführt werden kann, mag sie zu einer großen Unverbindlichkeit aufseiten der Klienten führen, ja zu einer Art Fastfood-Beratung werden, die kurzfristig den Hunger stillt, ohne satt zu machen.

Mittlerweile sind die anfänglichen Bedenken einer differenzierten Betrachtungsweise gewichen und diese Form der Beratung, die ich selber nun seit sieben Jahren auch praktiziere, ist aus dem Beratungsalltag nicht mehr wegzudenken.

Das vorliegende Handbuch bündelt theoretische Überlegungen und Erfahrungen aus der Praxis, es werden neue Tendenzen und Entwicklungen der Onlineberatung zusammengefasst. Eine Mail zu schreiben stellt beispielsweise für den Schreibenden die Herausforderung dar, sich und das Problem gegenüber einem potenziellen Leser zu positionieren. Hier will der Schreiber die Lebensumstände, Erlebnisse, Gefühle, Empfindungen und Meinungen deutlich machen und gleichzeitig eine emotionale Distanz zum Erlebten herstellen, denn: Wer schreibt, schaut sich selbst beim Denken zu.

Die Erfahrung zeigt, dass Ratsuchende sich bemühen, ihre Lebensumstände klar zu beschreiben, mit dem Wunsch, verstanden zu werden und Unterstützung zu erfahren. Ferner wird durch die Verschriftlichung das Unbewusste in Szene gesetzt. Wie nun als Berater darauf angemessen reagieren? Hier werden in dem Handbuch verschiedenen methodische Ansätze vorgestellt, z.B. das Vier-Folien-Konzept oder die Möglichkeit, in einen Dialog zu treten, in dem die unterschiedlichsten Stimmen, die die Beraterin beim Lesen hört, benannt werden und so dem Schreiber oder der Schreiberin ermöglichen, Klarheit über sich und seine oder ihre Position zu gewinnen.

Das Handbuch spiegelt den aktuellen Wissensstand zur Onlineberatung wieder: von klinisch-psychologischen Interventionen mit Mobilmedien über die Online-Supervision im Gruppen Chat, über die Möglichkeiten der Paarberatung bis zur Zielgruppen spezifischen Onlineberatung bei der Aidshilfe.

Beiträge zur Qualitätssicherung und Ausbildung für Onlineberater runden das Werk ab.

*Dr. Rudolf Sanders*

## Impressum

Eine Vielzahl gesellschaftlicher Umbruch-Situationen kennzeichnen die Gegenwart. Die daraus entstehenden Verunsicherungen werden u.a. deutlich in steigenden Scheidungszahlen, dem Leid der Scheidungswaisen, beim Bewältigen persönlicher Krisen sowie in vermehrten Schwierigkeiten im menschlichen Umgang (Mobbing etc.). Die Frage, wie unter diesen Umständen der Einzelne sein Leben gestalten soll, führt viele Menschen in die Beratung.

**Beratung Aktuell** will Erkenntnisse der wissenschaftlichen Psychologie und Pädagogik in einer verständlichen Form als Hilfe für den Praxisalltag zur Verfügung stellen. Gleichzeitig sollen Erfahrungen der Praktiker die wissenschaftliche Theoriebildung fruchtbar beeinflussen. Die Darstellung gesellschaftlicher Tendenzen, die sich in der Beratung seismographisch abzeichnen, wie etwa die Folgen von Arbeitslosigkeit, finden in der Zeitschrift Platz, um so gesellschaftspolitisches Handeln mit zu beeinflussen.

### Zielgruppe:

Die Zeitschrift richtet sich an Beraterinnen und Berater, an Fachleute, die mit Zuhören, Rat, Anleitung, Supervision, Therapie zur Seite stehen und begleiten in den Bereichen:

- Ehe-, Familien- und Lebensberatung
- Erziehungsberatung
- Schwangerschaftsberatung
- Schuldnerberatung
- Psychotherapie
- Ärztliche Praxis
- Erwachsenenbildung
- Schule
- Seelsorge
- Prophylaxe und Gesundheitsförderung

### Herausgeber:

**Rudolf Sanders**, Dr. phil., Dipl.-Päd., Leiter der Kath. Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstelle Hagen & Iserlohn, Lehr- und Forschungstätigkeit im Bereich Eheberatung, Paartherapie, Begründer des Verfahrens Partnerschule. Beratungsstelle, Hohle Straße 19 a, 58091 Hagen, Tel.: 02331-788582, Fax: 02331-788583, eMail: [Dr.Sanders@partnerschule.de](mailto:Dr.Sanders@partnerschule.de), Web: [www.partnerschule.de](http://www.partnerschule.de)

**Notker Klann**, Dr. rer. nat., Dipl.-Psych., Ehe-, Familien- und Lebensberater; Forschungsschwerpunkte: Partnerschaft, Prozess- und Erlebnisqualitäts-sicherung in der Eheberatung. Frankenweg 68 b, 53604 Bad Honnef, eMail: [klann.beratung@t-online.de](mailto:klann.beratung@t-online.de)

**Wissenschaftlicher Beirat:**

Prof. Dr. **Friedrich K. Barabas**, Jurist, Prof. für Recht FB Sozialpädagogik, FH Frankfurt/M.; Dr. **Günther Bitzer-Gavornik**, Leiter der Akademie SteiGLS in Graz; Prof. Dr. **Peter Fiedler**, Psychologisches Institut der Universität Heidelberg; Prof. Dr. **Kurt Hahlweg**, Psychologisches Institut der Universität Braunschweig; Prof. Dr. **Peter Kaiser**, Arbeitsbereich Psychologie, Hochschule Vechta; Prof. **Nitza Katz-Bernstein**, Erziehungswissenschaftliches Institut der Universität Dortmund; Prof. Dr. **Andrea Kerres**, Dipl.-Psych., FH München; Prof. Dr. **Andreas Kerres**, Stiftungsfachhochschule München; Dr. **Christine Kröger**, KFH Köln; Prof. Dr. **Michael Märten**, FH Dresden, EAG Düsseldorf; Prof. Dr. **Frank Nestmann**, TU Dresden FB Beratung und Rehabilitation; Dr. **Dorothea Rahm**, Dipl.-Psych., Braunschweig; Prof. Dr. **Bernd Roehrle**, Universität Marburg; Dr. **Dieter Schmelzer**, Dipl.-Psych., Nürnberg; Dr. **Elmar Struck**, Dipl.-Psych., Leiter der Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstelle Bonn; Prof. Dr. Dr. **Paul Michael Zulehner**, Institut für Pastoraltheologie, Wien.

**Redaktion:**

Dr. Rudolf Sanders, Alte Str. 24e, D-58313 Herdecke, Tel.: 02331-73434, Fax: 089-2443-48769

eMail: [Dr.Sanders@partnerschule.de](mailto:Dr.Sanders@partnerschule.de), Web: [www.partnerschule.de](http://www.partnerschule.de)

Für „Aktuelles aus der Beratungsszene“: Dr. Notker Klann,

eMail: [klann.beratung@t-online.de](mailto:klann.beratung@t-online.de)

**Projektleitung:**

Heike Carstensen, Junfermann Verlag, Postfach 18 40, D-33048 Paderborn, Imadstraße 40, D-33102 Paderborn,

Tel.: 05251-13 44 18, Fax: 13 44 44, eMail: [carstensen@junfermann.de](mailto:carstensen@junfermann.de)

**Erscheinungsweise/Service:**

Beratung Aktuell erscheint viermal jährlich als Online-Ausgabe auf [www.active-books.de](http://www.active-books.de), einem eBook-Angebot des Junfermann Verlages. Einzelne Artikel werden zudem als separate eBooks angeboten.

Für „Aktuelles aus der Beratungsszene“: [www.beratung-aktuell.de](http://www.beratung-aktuell.de)

**Verantwortlich für [www.active-books.de](http://www.active-books.de):**

Monika Köster, Tel.: 05251-13 44 14, Fax: 13 44 44, eMail:

[koester@junfermann.de](mailto:koester@junfermann.de)

**Verlag:**

Junfermann Verlag, Postfach 18 40, D-33048 Paderborn, Imadstraße 40, D-33102 Paderborn,

Tel.: 05251-13 44 -0, Fax: 05251-13 44 44, eMail: [infoteam@junfermann.de](mailto:infoteam@junfermann.de),

Web: [www.junfermann.de](http://www.junfermann.de)