

Buchbesprechungen und Neuere Testverfahren

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 53 (2004) 2, S. 129-141

urn:nbn:de:bsz-psydok-44886

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

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

Nutzungsbedingungen

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

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

Kontakt:

PsyDok

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

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

Inhalt

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Bobzien, M.; Hausmann, V.; Kornder, T.; Manz-Gill, B.: „... damit Theo weiß, was er besser machen soll“. Kundenorientierung in der sozialtherapeutischen Kindergruppenarbeit – Ein Erfahrungsbericht aus dem Qualitätsmanagement einer Erziehungsberatungsstelle („... so that Theo knows what he should do better“. Client orientation in social-therapeutic child group work – An experiential report of quality management at a child guidance clinic)	497
Leweke, F.; Kurth, R.; Milch, W.; Brosig, B.: Zur integrativen Behandlung des instabilen Diabetes mellitus im Jugendalter: Schulung oder Psychotherapie? (Integrative treatment of instable Diabetes mellitus: Education or psychotherapy?)	347
Schulte-Markwort, M.; Resch, F.; Bürgin, D.: Die „Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter“ (OPD-KJ) in der Praxis (“Operationalised psychodynamic diagnostics in childhood and adolescence” (OPD-CA) in practice) ...	77
Weber, M.; Klitzing, K. v.: Die Geschichtenstamm-Untersuchung in der klinischen Anwendung bei jüngeren Kindern (Story stem evaluation in clinical practice with young children)	333
Weißhaupt, U.: Die virtuelle Beratungsstelle: Hilfe für Jugendliche online (Virtual counselling: online help for adolescents)	573

Originalarbeiten / Original Articles

Bredel, S.; Brunner, R.; Haffner, J.; Resch, F.: Behandlungserfolg, Behandlungserleben und Behandlungszufriedenheit aus der Sicht von Patienten, Eltern und Therapeuten – Ergebnisse einer evaluativen Studie aus der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (Success of treatment, experience of treatment, and satisfaction with treatment from the perspective of patients, parents, and therapists – Results of an evaluative study on inpatient treatment in child and adolescent psychiatry)	256
Dähne, A.; Aßmann, B.; Ettrich, C.; Hinz, A.: Normwerte für den Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers (FBeK) für Kinder und Jugendliche (Norm values for the questionnaire to assess the own body (Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers, FBeK) for adolescents)	483
Kaltenborn, K.: Ko-Produktion von Wissen zur Sorgerechtsregelung durch Betroffene: eine partizipative Studie (Co-production of knowledge about custody criteria with subjects affected by their parents' custody dispute: a participatory study)	167
Kastner-Koller, U.; Deimann, P.; Konrad, C.; Steinbauer, B.: Entwicklungsförderung im Kindergartenalter (The enhancement of development at nursery school age)	145
Keßels, T.: Angstträume bei neun- bis elfjährigen Kindern (Anxiety dreams in 9- to 11-year-old children)	19
Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B.: Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler (Comparing students in inclusive education to those in special schools: The view of parents of children with learning disabilities)	685
Kraenz, S.; Fricke, L.; Wiater, A.; Mitschke, A.; Breuer, U.; Lehmkuhl, G.: Häufigkeit und Belastungsfaktoren bei Schlafstörungen im Einschulalter (Prevalence and influencing factors of sleep disturbances in children just starting school)	3

Miksch, A.; Ochs, M.; Franck, G.; Seemann, H.; Verres, R.; Schweitzer, J.: Was hilft Kindern, wenn sie Kopfschmerzen haben? – Qualitative Auswertung systemischer Familieninterviews nach Abschluss einer lösungs- und ressourcenorientierten Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche mit primären Kopfschmerzen (What is helpful for kids with headache? – Qualitative analysis of systemic family interviews at the end of a solution and resource oriented group therapy for children and adolescents with primary headache) . . .	277
Prüß, U.; Brandenburg, A.; Ferber, C. v.; Lehmkuhl, G.: Verhaltensmuster jugendlicher Raucher (Patterns of behaviour of juvenile smokers and non-smokers)	305
Roebbers, C.M.; Beuscher, E.: Wirkungen eines Bildkärtchentrainings für Grundschulkin-der zur Verbesserung ihrer Ereignisberichte (Training children in event recall: Benefits of a brief narrative elaboration training)	707
Roth, M.; Bartsch, B.: Die Entwicklungstaxonomie von Moffitt im Spiegel neuerer Befunde – Einige Bemerkungen zur „jugendgebundenen“ Delinquenz (Moffitt's developmental taxonomy as seen by new results – Some remarks on the "adolescence-limited" delinquency)	722
Sarimski, K.: Beurteilung problematischer Verhaltensweisen bei Kindern mit intellektueller Behinderung mit der „Nisonger Child Behavior Rating Form“ (Assessment of behavioral problems in children with intellectual disability: The Nisonger Child Behavior Rating Form)	319
Schaunig, I.; Willinger, U.; Diendorfer-Radner, G.; Hager, V.; Jörgl, G.; Sirsch, U.; Sams, J.: Parenting Stress Index: Einsatz bei Müttern sprachentwicklungsgestörter Kinder (Parenting Stress Index and specific language impairment)	395
Schreiber, M.; Lenz, K.; Lehmkuhl, U.: Zwischen Umweltverschmutzung und Gottes Wille: Krankheitskonzepte türkeistämmiger und deutscher Mädchen (Between environmental pollution and will of god: Concepts regarding illness of Turkish and German girls)	419
Schulz, W.; Schmidt, A.: Inanspruchnahme und Wirksamkeit von Kurzberatung in der Erziehungsberatung (Utilization and effectiveness of short-term counseling in child guidance)	406
Stauber, T.; Petermann, F.; Korb, U.; Bauer, A.; Hampel, P.: Adipositas und Stressverarbeitung im Kindesalter (Obesity and coping in childhood)	182
Subkowski, P.: Harry Potter – das Trauma als Motor der psychischen Entwicklung (Harry Potter – The trauma as a drive for psychic development)	738
Weber, A.; Karle, M.; Klosinski, G.: Trennung der Eltern: Wie wird sie den Kindern vermittelt und welchen Einfluss haben Art und Inhalt der Mitteilung auf das Trennungserleben der Kinder? (Separation of parents: How is it conveyed to children? How does the content of the communication influence the separation experience of children?)	196
Widdern, S. v.; Häßler, F.; Widdern, O. v.; Richter, J.: Ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung – Wie beurteilen sich Jugendliche einer nordost-deutschen Schülerstichprobe hinsichtlich ihrer psychischen Befindlichkeit? (Ten years after german unification – Current behavioural and emotional problems of adolescents in Germany)	652

Übersichtsarbeiten / Review Articles

Benecken, J.: Zur Psychopathologie des Stotterns (On the psychopathology of stuttering)	623
Bergh, B. v. d.: Die Bedeutung der pränatalen Entwicklungsperiode (The importance of the prenatal life period)	221
Bergh, P. M. v. d.; Knorth, E. J.; Tausendfreund, T.; Klomp, M.: Grundlagen der psychosozialen Diagnostik in der niederländischen Kinder- und Jugendhilfe: Entwicklungen und	

Aufgaben (Basics of the psychosocial diagnostic in child- and youth care in the Netherlands: Developments and tasks)	637
Bögle, R.M.: Beraterische Arbeit mit modernen Ausprägungen mythologischer Bilder (Counselling with modern expressions of mystic pictures)	560
Frölich, J.; Lehmkuhl, G.: Differenzialdiagnostische Zusammenhänge von Schlaf- und Vigilanzstörungen im Kindesalter – Verbindungen zu psychischen Störungen und organischen Erkrankungen (Differential diagnosis of sleep and vigilance disorders in children)	48
Kamp-Becker, I.; Mattejat, F.; Remschmidt, H.: Zur Diagnostik und Ätiologie des Asperger-Syndroms bei Kindern und Jugendlichen (Diagnosis and etiology of Asperger syndrome in children and adolescents)	371
Keupp, H.: Ressourcenförderung als Basis von Projekten der Gewalt- und Suchtprävention (Resource support as the basis of projects for the prevention of violence and addiction)	531
Lehmkuhl, G.; Frölich, J.: Kinderträume: Inhalt, Struktur und Verlauf (Children's dreams)	39
Noeker, M.: Artifizielle Störung und artifizielle Störung by proxy (Factitious disorder and factitious disorder by proxy)	449
Petermann, F.; Hampel, P.; Stauber, T.: Enuresis: Erklärungsansätze, Diagnostik und Interventionsverfahren (Enuresis: pathogenesis, diagnostics, and interventions)	237
Schreiner, J.: Humor als ergänzender Bestandteil der psychologisch-psychiatrischen Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen: Entwurf eines humordiagnostischen Modells (Humor as an additional component of psychological and psychiatric diagnostics in children and adolescents: Concept of a humor-diagnostic model)	468
Thiel-Bonney, C.; Cierpka, M.: Die Geburt als Belastungserfahrung bei Eltern von Säuglingen mit Selbstregulationsstörungen (Birth as a stressful experience of parents with newborns and infants showing regulatory disorders)	601
Vossler, A.: Wandel hoch drei – Beratung für Jugendliche in einer verunsichernden Gesellschaft (Change to the power of three – counselling for adolescents in a society which causes uncertainty)	547

Buchbesprechungen / Book Reviews

Amorosa, H.; Noterdaeme, M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. (<i>D. Irblich</i>)	61
Barrett, P.; Webster, H.; Turner, C.: FREUNDE für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. (<i>K. Sarimski</i>)	65
Boeck-Singelmann, C.; Hensel, T.; Jürgens-Jahnert, S.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2003): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 3: Störungsspezifische Falldarstellungen. (<i>L. Unzner</i>)	213
Bonney, H. (2003): Kinder und Jugendliche in der familientherapeutischen Praxis. (<i>K. Mauthe</i>)	364
Brandau, H.; Pretis, M.; Kaschnitz, W. (2003): ADHS bei Klein- und Vorschulkindern. (<i>D. Irblich</i>)	439
Brisch, K.H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2003): Bindung und Trauma. (<i>L. Unzner</i>)	66
Erlor, M. (2003): Systemische Familienarbeit. Eine Einführung. (<i>A. Müller</i>)	137
Essau, C.A. (2003): Angst bei Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>)	135
Etzersdorfer, E.; Fiedler, G.; Witte, M. (Hg.) (2003): Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. (<i>K. Jost</i>)	441
Fay, E. (Hg.) (2003): Tests unter der Lupe 4. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet. (<i>M. Micklej</i>)	214

Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. (W. Schweizer)	297
Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hg.) (2003): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. (L. Unzner)	66
Flaake, K.; King, V. (Hg.) (2003): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. (C. v. Bülow-Faerber)	133
Fonagy, P. (2003): Bindungstheorie und Psychoanalyse. (L. Unzner)	66
Fonagy, P.; Target, M. (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. (L. Unzner) .	66
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 46. (M. Hirsch)	130
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 47. (M. Hirsch)	209
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2004): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 48. (M. Hirsch)	514
Gabriel, T.; Winkler, M. (Hg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. (L. Unzner)	361
Gontard, A. v. (2004): Enkopresis. Erscheinungsformen – Diagnostik – Therapie. (E. Bauer)	757
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G. (2003): Enuresis. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. (M. H. Schmidt)	66
Grossmann, K.E.; Grossmann, K. (Hg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. (L. Unzner)	291
Günter, M. (2003): Psychotherapeutische Erstinterviews mit Kindern. Winnicotts Squiggletechnik in der Praxis. (R. Schepker)	516
Häußler, A.; Happel, C.; Tuckermann, A.; Altgassen, M.; Adl-Amini, K. (2003): SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus – Erfahrungsbericht und Praxishilfen. (D. Irblich)	295
Hascher, T.; Hersberger, K.; Valkanover, S. (Hg.) (2003): Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule. (G. Roloff)	437
Herwig-Lempp, J. (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. (D. Irblich)	678
Hobrucker, B. (2002): Zielentwicklung mit Kindern in Psychotherapie und Heilpädagogik. Verhaltensvereinbarung als Behandlungselement. (R. Mayr)	208
Huber, M. (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1. (D. Irblich)	213
Huber, M. (2003): Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung, Teil 2. (D. Irblich)	517
Klemenz, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. (R. Mayr)	62
Klicpera, C.; Schabmann, A.; Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. (D. Irblich)	675
Koch-Kneidl, L.; Wiese, J. (Hg.) (2003): Entwicklung nach früher Traumatisierung. (D. Irblich)	136
Krowatschek, D.; Albrecht, S.; Krowatschek, G. (2004): Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten- und Vorschulkinder. (D. Irblich)	761
Kubinger, K.; Jäger, R. (Hg.) (2003): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. (D. Gröschke)	64
Lang, P.; Sarimski, K. (2003): Das Fragile-X-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern. (D. Irblich)	593
Langfeldt, H.-P. (Hg.) (2003): Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Kompendium für die Praxis. (D. Gröschke)	63

Lauth, G.W.; Grünke, M.; Brunstein, J.C. (Hg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. (<i>D. Irblich</i>)	679
Lepach, A.C.; Heubrock, D.; Muth, D.; Petermann, F. (2003): Training für Kinder mit Gedächtnisstörungen. Das neuropsychologische Einzeltraining REMINDER. (<i>D. Irblich</i>)	436
Maur-Lambert, S.; Landgraf, A.; Oehler, K.-U. (2003): Gruppentraining für ängstliche und sozial unsichere Kinder und ihre Eltern. (<i>D. Irblich</i>)	293
Mayer, R.; Born, M.; Kähni, J.; Seifert, T. (2003): „Wirklich?! – Niemals Alkohol?!“ Problemskizzen zur präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Familien Suchtkranker. Balingen: Eigenverlag (<i>E. M. Dinkelaker</i>)	596
Mentzos, S.; Münch, A. (Hg.) (2003): Psychose und Sucht. (<i>W. Schweizer</i>)	296
Michels, H.-P.; Borg-Laufs, M. (Hg.) (2003): Schwierige Zeiten. Beiträge zur Psychotherapie mit Jugendlichen. (<i>W. Schweizer</i>)	129
Möller, C. (2003): Jugend sucht. Drogenabhängige Jugendliche berichten. (<i>M. Schulte-Markwort</i>)	515
Oetker-Funk, R.; Dietzfelbinger, M.; Struck, E.; Volger, I. (2003): Psychologische Beratung. Beiträge zu Konzept und Praxis. (<i>B. Plois</i>)	594
Papoušek, M.; Gontard, A. v. (Hg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. (<i>D. Irblich</i>)	212
Papoušek, M.; Schieche, M.; Wurmser, H. (Hg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. (<i>L. Goldbeck</i>)	756
Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. (<i>D. Irblich</i>)	292
Piaget, J. (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, herausgegeben von R. Fatke. (<i>D. Gröschke</i>)	63
Poustka, F.; Bölte, S.; Feineis-Matthews, S.; Schmötzer, G. (2004): Autistische Störungen. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	758
Reinehr, T.; Dobe, M.; Kersting, M. (2003): Therapie der Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Das Adipositas-Schulungsprogramm OBELDICKS. (<i>G. Latzko</i>)	676
Richman, S. (2004): Wie erziehe ich ein autistisches Kind? Grundlagen und Praxis. (<i>Y. Ahren</i>)	760
Rosenkötter, H. (2003): Auditive Wahrnehmungsstörungen. Kinder mit Lern- und Sprachschwierigkeiten behandeln. (<i>M. Micklej</i>)	130
Sarimski, K. (2003): Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. (<i>D. Irblich</i>)	440
Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. (<i>L. Mürbeth</i>)	595
Scheuerer-Engelisch, H.; Suess, G.J.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2003): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. (<i>L. Unzner</i>)	289
Schönplugh, W. (2004): Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. 2. Aufl. (<i>D. Gröschke</i>)	518
Streeck-Fischer, A. (Hg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. (<i>L. Unzner</i>)	680
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. (<i>M. Micklej</i>)	211
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2004): Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? (<i>K. Sarimski</i>)	762
Vossler, A. (2003): Perspektiven der Erziehungsberatung. Kompetenzförderung aus der Sicht von Jugendlichen, Eltern und Beratern. (<i>H. Heekerens</i>)	592
Watkins, J.G.; Watkins, H.H. (2003): Ego-States. Theorie und Therapie. Ein Handbuch. (<i>D. Irblich</i>)	362

Winkelheide, M.; Knees, C. (2003): ... doch Geschwister sein dagegen sehr. Schicksal und Chancen der Geschwister behinderter Menschen. (<i>D. Irblich</i>)	365
Zander, B.; Knorr, M. (Hg) (2003): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	360

Neuere Testverfahren / Test Reviews

Krowatschek, D. (2002): Überaktive Kinder im Unterricht. Ein Programm zur Förderung der Selbstwahrnehmung, Strukturierung, Sensibilisierung und Selbstakzeptanz von unruhigen Kindern im Unterricht und in der Gruppe, 4. Auf. (<i>C. Kirchheim</i>)	764
Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2003): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4). (<i>K. Waligora</i>)	139
Stadler, C.; Janke, W.; Schmeck, K. (2004): Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE). (<i>C. Kirchheim</i>)	521

Editorial / Editorial	1, 75, 529
Autoren und Autorinnen / Authors	60, 127, 207, 288, 359, 434, 513, 587, 674, 754
Zeitschriftenübersicht / Current Articles	588
Tagungskalender / Congress Dates	71, 142, 216, 300, 367, 444, 524, 598, 683, 767
Mitteilungen / Announcements	220, 448, 527

BUCHBESPRECHUNGEN

Michels, H.-P.; Borg-Laufs, M. (Hg.) (2003): **Schwierige Zeiten. Beiträge zur Psychotherapie mit Jugendlichen.** Tübingen: dgvt; 272 Seiten, € 19,80.

Schwierige Zeiten – dies meint hier die Jugendzeit im Verlauf des Menschenlebens, etwa das Alter zwischen 11 und 17 Jahren. In dieser Spanne zwischen Kindheit und jungem Erwachsenen spielen sich im Rahmen der Pubertät vielfältige einschneidende, bisweilen auch konflikthafte Veränderungen ab, welche Physis und Psyche gleichermaßen erfassen.

Band 1 der Tübinger Buchreihe „KiJu“ der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGVT) über Psychologie und Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter befasst sich mit eben dieser Problematik aus dem Blickwinkel der Psychotherapie.

Nach einer durch die Herausgeber präsentierten Standortbestimmung der gegenwärtigen Jugendtherapie im Wandel von Theorie und Praxis (S. 9–26) hält in Teil I – Theorie (S. 27–70) zunächst Stefan Schmidtchen (Hamburg) ein engagiertes Plädoyer für eine eigenständige Psychotherapie des Jugendalters mit deutlicher Abgrenzung zu den Behandlungsverfahren bei Kindern und Erwachsenen. Herausgeber Michael Borg-Laufs (Essen) beschreibt ein Modell der Selbstmanagement-Therapie nach Kanfer, wobei die einzelnen Phasen Beziehungsaufbau, Schaffen von Motivation, Verhaltensanalyse, Zielklärung, therapeutische Interventionen, Evaluation und Erfolgsoptimierung speziell auf Jugendliche zugeschnitten sind.

Im zweiten Abschnitt – Therapie (S. 71–202) werden einige zum Teil jugendtypische Krankheitsbilder abgehandelt und die jeweils gängigen verhaltenstherapeutischen Maßnahmen vorgestellt. Dabei erörtert Herausgeber Hans-Peter Michels (Cottbus) den Umgang mit Depression und Sozialphobie (Forschungen zu letzterem Thema werden erst seit etwa zehn Jahren intensiver durchgeführt), Norbert Kienzle (Berg) setzt sich mit dem eminent schwierigen Gebiet psychotherapeutischer Vorgehensweisen bei juvenilen Psychosekranken auseinander, und Diana Will (Oldenburg) schildert anhand von drei exemplarischen Kasuistiken psychosoziale Problemlagen von Mädchen: Angst und soziale Unsicherheit, depressives Verhalten, Autoaggression und Suizidalität, Sucht und Medikamentenmissbrauch (Alkohol, Cannabis, Ecstasy, Appetithemmer, Abführmittel, Koffein). Als besonders effektive Behandlung hat sich hierbei die Gruppenarbeit erwiesen.

Der abschließende Teil III – Fallberichte (S. 203–266) bereitet in ausführlicher Weise drei Krankengeschichten in ihrem gesamten Verlauf, mit ihren sozialen Zusammenhängen, mit allen therapeutischen Maßnahmen und Katamnesen auf: Veronika Mähler-Dienstuhl (Hagen) berichtet von einem 13-jährigen Mädchen mit diversen Anpassungsstörungen im Gefolge der Trennung ihrer Eltern. Rudi Merod (Bad Tölz) schildert die Verhaltenstherapie eines 16-Jähriger mit Alkohol- und Cannabis-Missbrauch sowie pathologischem Glücksspiel, und Holger Wyrwa (Gelsenkirchen) hat einen 13-jährigen Knaben mit in der häuslichen Umgebung auftretenden aggressiven Verhaltensweisen ambulant behandelt.

Der inhaltsreiche und hochinformativ Band bietet einen guten Einblick in Theorie und Praxis zeitgenössischer Verhaltenstherapie mit Jugendlichen und dürfte für alle Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut(inn)en psychologischer und psychiatrischer Provenienz, Sozialarbeiter/innen, Studierende der Psychologie und Pädagogik sowie natürlich last not least für alle interessierten (und involvierten) Eltern von Bedeutung sein.

Wolfgang Schweizer, Neuenmarkt

Rosenkötter, H. (2003): **Auditive Wahrnehmungsstörungen. Kinder mit Lern- und Sprachschwierigkeiten behandeln.** Stuttgart: Klett-Cotta; 240 Seiten, € 22,50.

Das Vorliegen von Lern- und Leistungsstörungen ist einer der häufigsten Gründe, warum Kinder in Beratungsstellen, kinder- und jugendpsychiatrischen Praxen oder in Sozialpädiatrischen Zentren vorgestellt werden. Eine differenzierte Diagnostik, die Möglichkeiten und Wege gezielter Behandlung eröffnet, ist dementsprechend wichtig. Dies setzt wiederum differenzierte und vertiefte psychopathologische Kenntnisse des Diagnostikers voraus. Bücher, wie das vorliegende von H. Rosenkötter, Leiter des SPZ im Klinikum Ludwigsburg, übernehmen hier wichtige Funktionen. Auditive Wahrnehmungsstörungen spielen eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Sprach- und Lernstörungen. Komorbid haben sie nicht zu unterschätzende Bedeutung bei der immer häufiger diagnostizierten Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung sowie der Lese-Rechtschreibschwäche und stellen nicht nur dann die Summe zweier Problemfelder, sondern deren Vervielfältigung dar.

In informativen Kapiteln führt Rosenkötter in anatomische und neurophysiologische Grundlagen des peripheren und zentralen Hörprozesses und wichtiger Parameter und Störungen der auditiven Wahrnehmung ein. Auditive Wahrnehmung wird definiert als Erfassung, Weiterleitung, Verarbeitung und Bewertung von auditiven Informationen. Sachkundig werden Details der pädaudiologischen Diagnostik sowie der Diagnostik einzelner Wahrnehmungsfunktionen wie Richtungshören, Tonhöhenunterscheidung, Trennung von Nutz- und Störschall etc. bzw. Screening-Verfahren dargestellt. Das mögliche und komplexe Zusammenspiel zwischen auditiver Wahrnehmungsstörung, ADHS und LRS (u. a. phonologische Bewusstheit als höchste Anforderung an unsere auditive Wahrnehmung) und differential-diagnostische Abwägungen werden erörtert.

Eine für den Praktiker ergiebige Fundgrube stellt ein umfangreicher Anhang dar, in dem u. a. in tabellarischer Übersicht hilfreiches und sinnvolles Diagnostik- und Therapiematerial einschließlich Bezugsadressen, Fördermaterial, das Eltern verwenden können, sowie informative Internetseiten zusammengestellt werden. Ebenso finden sich dort Zusammenstellungen von Hinweisen, die für das Vorliegen einer auditiven Wahrnehmungsstörung sprechen, entsprechende Frage- und Einschätzbögen für Eltern und Lehrer sowie eine ausbaufähige Sammlung von Ratschlägen und Empfehlungen für Lehrer und Eltern im Umgang mit auditiv wahrnehmungsbeeinträchtigten Kindern. Der mehrfach ausgesprochenen Empfehlung, rhythmisch musikalischen Spielen sowie dem Erlernen von Versen und Strophen im familiären Lebensalltag der Kinder zu einer Renaissance zu verhelfen, lässt sich guten Herzens folgen.

Kleinere Fehler (z. B. falsches Benennen eines Untertests aus der K-ABC auf S. 63) mindern den Wert dieses Buches für den eng am Kind arbeitenden Praktiker nicht. Es wird dementsprechend wärmstens empfohlen.

Manfred Mickley, Berlin

Frank, C.; Hermanns, L. M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): **Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 46.** Stuttgart: frommann-holzboog; 214 Seiten, € 50,-.

Seit fast 20 Jahren (seit Band 16, 1984) habe ich jeden Band des *Jahrbuchs der Psychoanalyse* besprochen und immer die anregende Vielfalt der Beiträge positiv hervorgehoben. Diesen Band zu besprechen, fällt mir so schwer wie nie zuvor, denn von Vielfalt ist nichts zu bemerken. Die neuen

Herausgeber haben ihren zweiten Band einem Thema gewidmet: *Perverse Elemente in der Übertragung*. Von den fünf Autorinnen und Autoren kommen zwei aus London, drei aus Stuttgart; alle sind einer ganz orthodox wirkenden kleinianischen Schule verpflichtet (ein weiterer Beitrag von Hirschmüller behandelt die psychiatrisch-psychoanalytische „Vor- und Frühgeschichte des Perversionsbegriffs“; Füchtner liefert einen hoch interessanten Beitrag zur Geschichte der Psychoanalyse in Brasilien anhand der Vorwürfe gegen Kemper; ich komme darauf zurück). Leider erfährt man nicht – durch ein Editorial –, wie die fünf klinischen, einander auffällig ähnlichen und fast uniform wirkenden Arbeiten in das *Jahrbuch* gekommen sind – gab es ein Symposium, wurden die Autoren eingeladen, waren die Arbeiten der britischen Autorinnen bereits veröffentlicht? Die Arbeiten geben entsprechend dem Gesamtthema Therapieausschnitte, überwiegend ganz ähnlicher, meist männlicher Patienten wieder, die sich alle in hochfrequenten langjährigen Analysen befanden. Die Darstellungen sind sich aber so ähnlich, dass man sie unmöglich noch auseinanderhalten kann, wenn man sie hintereinander gelesen hat, deshalb beziehe ich mich auf alle zusammen. Für den Nicht-Kleinianer kommt die Lektüre einer Expedition in einen fremden Kontinent gleich, die Konfrontation mit dieser Art von kleinianischer Analysepraxis kam für mich einem Kulturschock gleich. Immer wieder kommen bestimmte Bilder, wie Ikonen, vor, die wohl aus der kleinianischen Deutungstradition entstammen: Das Benutzen der Toilette spielt eine große Rolle (S. 106, S. 29), der Stadtteil, in dem der Analytiker wohnt, wird mit diesem gleichgesetzt (S. 11, S. 50), das „Wochenende“ wird stets als gravierende Trennung vom Analytiker thematisiert (S. 30, S. 54, S. 73, S. 105), dementsprechend ist in der „Montagssitzung“ wichtig zu erfahren, wie das Wochenende *ohne den Analytiker* überstanden wurde (S. 29, S. 53, S. 104), regelmäßig erwartet er, dass der Patient montags das Behandlungszimmer in Augenschein nimmt (S. 30, S. 47), ob da nicht *durch das Wirken einer Frau* (beim männlichen Analytiker, sonst umgekehrt) etwas verändert wurde. Überhaupt wirken solche kleinianischen Deutungen stereotyp. Die Inspektion des Behandlungszimmers am Montag bedeutet: Was die Eltern im Schlafzimmer machen. „Hat ein Verkehr stattgefunden? Gibt es ein neues Baby?“ (S. 30), und allein der Bericht des Patienten, dass er spät abends noch ein Restaurant gesucht hat, weil er Hunger hatte, wird als „die Neugier, die das Nachtleben der Erwachsenen vielleicht in einem Kind auslöst“ (S. 22) verstanden.

Der Begriff *projektive Identifikation* wird wie ein Naturgeschehen verwendet, z. B.: „Er befand sich nicht in einem Zustand totaler projektiver Identifizierung“ (S. 13), oder: „Wenn er aus dem Zustand von projektiver Identifikation herauskommt, fühlt er sich armselig, gerät er in Verzweiflung“ (S. 59). Ist *projektive Identifikation* nicht ein interpersonelles Geschehen? Wieso ein „Zustand“? Haben nicht z. B. Ogden (1979)¹ und Sandler (1987)² gerungen, diesen Begriff mit intersubjektivem Inhalt zu füllen, der über den engen kleinianischen Begriff hinausgeht?

An mehreren Stellen dringen die Patienten in den Analytiker ein (S. 10, S. 12, S. 29, S. 51, S. 68), eine durchgehende Angst der Analytiker-Autorinnen und -Autoren. Das klingt regelmäßig vorwurfsvoll; und über einen Traum ist man schon einmal „befremdet“ (S. 71). Im Traum sollte der Analytiker den Fuß der Patientin küssen wie ein Sklave: „Das im Traum dargestellte Ritual spiegelte die Pervertierung der analytischen Situation wieder: Sie hält mir verführerisch ihre Klagen über ihre Unfähigkeit zur Analyse hin und verleitet mich dazu, diesen Fuß mit stereotypen ‚Deutungen‘ immer wieder zu küssen. Dadurch bleibt die analytische Beziehung unfruchtbar und zugleich hoherregend.“ Die Unfruchtbarkeit, die Kontaktlosigkeit, auch die Schläfrigkeit der Patienten bzw. ihr realer Schlaf während der Sitzung (S. 19, S. 22, S. 37), die Nutzlosigkeit (S. 20), der vergebliche Versuch, mit dem Patienten „ins Gespräch zu kommen“ (S. 30), werden immer wieder beklagt; wäre hier nicht einmal die Frage angebracht, ob die Kontaktlosigkeit und die Hoffnungslo-

¹ Ogden, T. H. (1979): Die projektive Identifikation. Forum Psychoanal. 4: 1–21 (1988).

² Sandler, J. (1987): Das Konzept der projektiven Identifizierung. Z. psychoanal. Theor. Prax. 3: 147–164 (1988).

sigkeit in der Arbeit mit diesen, wenn auch als „Charakterperversionen“ diagnostizierten Patienten nicht auch mit der artifiziellen Deutungs-Welt zusammenhängen könnte, in die sie hineingezogen werden. Überinterpretationen, so scheint es jedenfalls deutlich dem Außenstehenden, sind gang und gäbe. Ein Wutausbruch eines Patienten (über zwei vom Analytiker gespülte Teetassen, die zu der Überzeugung des Patienten geführt hätten, dieser habe Tee *mit einer Frau* getrunken ...) ist ein *Zusammenbruch* (S. 49); ein Patient stößt sich an der Fensterbank, was *Suizidalität* bedeutet (S. 51); ein anderer holt Fotos im Stadtteil des Analytikers ab, also sucht er ihn selbstverständlich (S. 51). Eine schlaflose Nacht des Patienten bedeutet prompt sein *Verrücktwerden* (S. 59); das „vorwurfsvolle(s) Zurückweisen meiner Deutungen (führte) bei mir zu einer Panik“ (S. 69). Wirklich *Panik des Analytikers*? – Natürlich neigen schwerer gestörte Patienten zur *symbolischen Gleichsetzung*, ihre Symbolisierungsfunktion ist geschwächt, wie es (auch den Nicht-Kleinianern) seit Segal lange bekannt ist. Hier tauchen aber deutliche symbolische Gleichsetzungen *durch den Analytiker* auf. „Hin und wieder rieb er seinen Unterarm – als wäre er kurz davor, zu masturbieren und in sein Taschentuch zu ejakulieren. Sein Verhalten war exzessiv und der Missbrauch einer Sitzung, als wäre ein analytisches Setting in einem Raum für ‚private Dienstleistungen‘ wie in einem Bordell verwandelt worden“ (S. 18). „In der letzten Sitzung vor der Pause geriet er in einen Zustand des totalen Projizierens und inszenierte eine Situation, als ziehe er sich die Hosen runter und defäkiere auf die Couch“ (S. 22). Wie „inszenierte“ er denn die Situation? Ständige Übertragungsdeutungen werden autoritär, ohne jede Initiative des Patienten, ihm übergestülpt, z. B. auf Seite 55: Ein Patient hat sich am Wochenende mit mehreren Frauen getroffen und schildert sein Erleben in der „Montags-sitzung“: „Es mag ihn gequält haben, dass ich ihn verließ, für ein Wochenende ohne ihn ... Anna, die nach dem Konzert ohne ihn nach Hause wollte, ist jetzt ich [der Analytiker] ... dann bringt er Inge ins Spiel, die er u. a. so darstellt, wie ich sein soll, zumindest am Wochenende mit ihm zusammen. Wenn er wieder mit ihr bzw. mit mir zusammen sei ... Es sei eine offene Frage, wie ich das Wochenende verbracht habe ... Aber angesichts des nahen Stundenendes hat er einen scheinbaren Ersatz für mich, Anne, in die er verliebt war und die ihn zurückwies ...“ Alles wird auf die Übertragung bezogen, als gäbe es kein Leben außerhalb der Psychoanalyse, keine Beziehungen und übrigens auch keine Psychogenese in dem Sinne, dass reale *Beziehungserfahrungen* zu Objektrepräsentanzen geführt hätten und an Defiziten und Konflikten beteiligt gewesen wären. Deutungen sind natürlich stets „richtig“ (S. 53), „hilfreich“ und „zutreffend“ (S. 102), werden aber (von den „perversen“ Patienten) gerade aus diesem Grund nicht angenommen, wie mit einem leicht vorwurfsvollen Unterton durchgehend beklagt wird. Die unbewusste Psychodynamik des Patienten wird ihm „beschrieben“ (S. 104) nicht einmal mehr *gedeutet*; Deutungen werden immer autoritär, und zwar *ohne* dass der Patient einen entsprechenden Hinweis in diesem Zusammenhang oder wenigstens in der betreffenden Stunde gegeben hätte, sie sind theoriegeleitet, „conviction-driven“, wie derart zu deuten von Ferro (2002)³ kürzlich sehr kritisiert wurde. Z. B. auf Seite 40: Der Patient hat sich immerhin aus seiner Beziehungslosigkeit etwas heraus entwickelt und träumt von einer zärtlichen Interaktion mit einer Frau, die er selbst gleich als Übertragung deutet: „Jeder wisse doch, dass man sich in einer Analyse in seine Analytiker verliebe, und ‚bitte sehr, hier haben Sie’s‘, er lacht.“ Warum soll er nicht lachen, vielleicht aus Schüchternheit und Verschämtheit, immerhin lässt er doch aber die (Übertragungs-) Beziehung zu. Die Analytikerin aber: „Ich sage, er tue, was er könne, damit wir [?] den Traum nicht ernst nähmen, und ginge damit um, als sei er eine billige romantische Karikatur einer Analyse. Gestern habe er gesagt, er könne sich nur im Hass lebendig fühlen, heute gehe es aber um Liebe. Damit mache er aus seiner gestrigen Erfahrung heute eine trivialisierte Pop-Analyse.“ – Alles wird auf den Analytiker, und zwar spekulativ, bezogen; die Frage nach der *Gewalt der Deutung*

³ Ferro, A. (2002): Super-ego transformations through the analyst's capacity for reverie. *Psychoanal. Quart.* 71: 477–501.

(Castoriadis-Aulagnier 1975)⁴ wird gar nicht gestellt. Ich stelle aber hier die Frage, ob derartige Deutungen nicht für solche Patienten kontraindiziert sind, ob nicht durch das monomane Bezugnehmen auf die Analyse und den Analytiker eine narzisstisch-symbiotische Kollusion gefördert oder gar hergestellt wird, so dass es zu endlosen Passagen von Lähmung, von Nichtkommunikation und auch von „Zurückweisung der Deutung“ kommt, auch zu endlosen Analysen letztlich.

Es mag sein, dass ich der kleinianischen Analyse aus Unkenntnis Unrecht tue, aber die Texte hatten eben die geschilderte Wirkung auf mich. Und dem *Jahrbuch* wäre nicht zu wünschen, zum ausschließlichen Sprachrohr nur einer Gruppierung der Psychoanalyse zu werden. (Kürzlich kündigte ein Leser der *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* sein Abonnement, weil die neuen Herausgeber dieser Zeitschrift ihm die französische Psychoanalyse zu sehr zu bevorzugen schienen ...) Geradezu erleichtert begab ich mich an die Lektüre des letzten, umfangreichen Artikels von Füchtner „Psychoanalytiker, Mitläufer, Nazi, Gestapomann, militanter Marxist? Der Fall Werner Kemper“. Sehr sorgfältig und minutiös weist Füchtner nach, dass die Vorwürfe, Kemper sei allzu sehr in den Nationalsozialismus involviert gewesen, im Zusammenhang mit verschiedenen Spaltungen der brasilianischen psychoanalytischen Gesellschaften erhoben worden waren, auch im Zusammenhang mit der erwiesenen Foltertätigkeit eines Ausbildungskandidaten eines dieser Institute. Füchtner kommt zu dem Schluss, „dass nur ein geringer Teil der Kritik an Kemper berechtigt ist“ (S. 185). Nicht Füchtners Publikation, aber ihre Geschichte löste wiederum ein Kopfschütteln meinerseits aus: Obwohl der Artikel von *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse* bereits angenommen worden war, wurden plötzlich eingreifende Veränderungen gefordert und darüber telefonisch vom Herausgeber die Auskunft gegeben, Kemper „könne gar nicht integer gewesen sein, da er die Psychoanalyse verraten habe“ (S. 181). Füchtners minutiös sorgfältige historische Untersuchung, die sich vorwiegend auf Quellen stützt (fast 90 Fußnoten), die die politische Integrität einer nicht ganz unwichtigen Figur der Psychoanalysegeschichte nachweist, wird unterdrückt wegen des Verdachts des „Verrats der Psychoanalyse“, ungeachtet jedoch, dass Ernest Jones als IPA-Präsident Kemper nach dem Krieg nach Brasilien geschickt und Kemper insgesamt 19 Beiträge in der *Psyche* veröffentlicht hatte.

Eindeutig erfreulich ist der (Faksimile-) Abdruck eines unveröffentlichten Briefes Freuds an eine ehemalige Patientin, in dem er einen seiner Enkel als „argen Schlingel ..., der ausschließlich in seine Mammi verliebt ist“ (S. 198), beschreibt.

Noch ein Kritikpunkt zum vorliegenden Jahrbuch-Band: Das Namenregister beträgt nur noch gut anderthalb Seiten, während es im Band davor noch den dreifachen Umfang hatte, es sind dementsprechend sehr viele Personen, die im Text erwähnt werden, nicht aufgenommen. Ich nehme an, es handelt sich um ein leicht zu korrigierendes Versehen. – Es ist zu wünschen, dass das *Jahrbuch der Psychoanalyse* wieder zu seiner pluralistischen Haltung zurückfindet; der inzwischen erschienene Band 47 berechtigt zu Hoffnungen in dieser Richtung.

Mathias Hirsch, Düsseldorf

Flaake, K.; King, V. (Hg.) (2003): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Weinheim: Beltz; 281 Seiten, € 14,90.

Karin Flaake und Vera King sowie ihre Mitautorinnen formulieren, dass für ein Verständnis weiblicher Adoleszenz davon auszugehen ist, „dass die mit den körperlichen Veränderungen und sexuellen Entwicklungen verbundenen, oft unbewussten Phantasien, Wünsche und Ängste wesentlich

⁴ Castoriadis-Aulagnier, P. (1975): *La violence de l'interpretation*. Paris: PUF.

geprägt sind von den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen“ (S. 10). Auf dem Hintergrund der psychoanalytisch geprägten Entwicklungspsychologie stellen die Autorinnen ihre Theorien und Erfahrungen dar.

Das erste Kapitel („Psychosexuelle Entwicklung, Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Frauen“) stammt von den beiden Herausgeberinnen. Sie streichen die gesellschaftlichen Bedingungen der Mädchenentwicklung heraus. Für junge Frauen ist eine ökonomisch unabhängige Lebensführung wichtig, genauso aber auch Partnerschaft und Familienleben, und sie versuchen eine Lebensgestaltung zu finden, die beides erlaubt. Es sind mütterliche und väterliche Bereiche, die sie zu integrieren versuchen. Theorien zur weiblichen Adoleszenz werden, ausgehend von Freud und über ihn hinausgehend, im historischen Überblick dargestellt. Inzwischen gibt es Theorien über eine genuin weibliche Entwicklung.

Gilligan ist „auf der Suche nach der verlorenen Stimme in der weiblichen Adoleszenz“ vor allem auch in der Ausbildung von Mädchen. Diese öffnen sich und haben gute Chancen für eine Ausbildung, wenn sie Beziehungen leben können, die sie stützen und sie auch bei Meinungsverschiedenheiten nicht im Stich lassen. Dies erfordert gerade auch bei der Universitätsausbildung mehr weibliche Lehrkräfte.

Mit der „Berufsfindung und Lebensperspektive“ von Mädchen beschäftigt sich Hagemann-White. Sie fordert, dass Adoleszenz geschlechtsspezifisch betrachtet wird, da bei Mädchen zuerst die Pubertät durchlaufen wird, dann die Berufs- und Partnerfindung und zum Schluss die Ablösung von den Eltern. Das Erlernen von Hausarbeit und Kinderpflege wird erwartet, aber kaum gelehrt. Sozialkompetente Fähigkeiten sind lebenswichtig. Mädchen suchen immer noch typische Frauenberufe, vermutlich vor allem, weil sie dort auch ihren Wunsch nach Beziehung leben können, außerdem scheuen sie die sexuelle Belästigung durch Männer am Arbeitsplatz. In der Pubertät erwacht eine eigene, weibliche Sexualität, die Energie von der Ausbildung abzieht.

Overbeck analysiert in „Körper, Kreativität und Weiblichkeit“ wie Vorstellungen von anorektischen Mädchen, die sich um Selbstschöpfung ranken, sich in dem Roman über „Frankenstein“ wiederfinden. „Geburtswehen der Weiblichkeit – verkehrte Entbindungen“ nennt King ihren Aufsatz, der zeigt, wie schwierig es für Mädchen ist, eine befriedigende weibliche Identität zu finden, gerade, wenn die Mutter sich nicht als sexuelles Subjekt darstellen kann. Bei Müttern und Töchtern kann es nach der Menarche zu einer Konversion kommen, die durch den Wunsch nach einer Blinddarmoperation bei Bauchbeschwerden zu Tage kommt.

Reinke stellt fest, wie sehr jetzt erwachsene Töchter in Deutschland von „unbearbeiteten Traum im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus“ geprägt sind. Bedürftige Eltern konnten den Bedürfnissen ihrer Kinder kaum gerecht werden. Diese wiederum haben Schwierigkeiten mit der Ablösung und bleiben durch den Generationentransfer der Schuldproblematik verhaftet.

Um die Menstruation geht es in den Beiträgen von Poluda-Korte und von Haase. Erstere stellt fest, dass die Menstruation ein Symbol für die in Fluss geratene Identität ist und neben allem Unangenehmen auch eine Stimulation der Genitale bedeutet. Die Chance der Menstruation liegt darin, dass die Mädchen sich mit ihrem eigenen Körper beschäftigen und autoerotische Möglichkeiten entdecken können. Es folgt eine Hinwendung zu einem Partner. Es fehlen Modelle, wie junge Frauen sowohl ihre potentielle Fruchtbarkeit mit der eher männlich geprägten Berufsausbildung vereinen können.

Haase interessiert sich dafür, ob es heute noch ein Menstruationstabu gibt und findet dieses in der akribischen Analyse eines Muttergesprächs über dieses Thema: Es gibt inzestuöse Wunschfantasien, sich der Tochter homoerotisch zu nähern, die tabuisiert werden müssen.

Ausgehend vom Märchen „Die Frau ohne Hände“ erläutert Waldeck, wie schwer es Mädchen in unserer Kultur haben, sich aktiv mit ihrem eigenen Körper zu beschäftigen, die Pubertät aber eine zweite Chance dazu bietet, eine aktive Rolle einzunehmen und sexuelle und aggressive Reaktionen nicht zu verdrängen, sondern probierend in der Selbstbefriedigung Zutrauen zu selbstverantwortlichem Handeln zu finden.

Dass dies jedoch in der Mädchenerziehung nicht vorgesehen ist, greifen Flaake und John auf („Räume zur Aneignung des Körpers“). Es fehlt ein Gefühl für den Wert des eigenen sexuellen Körpers. In der Spannung, von der Mutter als sexuelle Person anerkannt, sich aber auch von ihr ablösen zu wollen, haben Mädchenfreundschaften eine wichtige Bedeutung. Gleichaltrige repräsentieren das Ich-Ideal und sind bestätigende „Gleiche“. Sie können sich gegenseitig Wertschätzung schenken, die das Selbstbewusstsein stärkt.

In den Beiträgen von von Braun und Steiner-Adair geht es um Essstörungen. Von Braun vertritt die These, die sie auch belegen kann, dass der Hintergrund heutiger Magersucht in der Geschichte christlicher Vorstellungen von Frauen und in der Auflehnung gegen diese Vorstellungen liegt. Es gibt eine Säkularisierung des Opfertodes, den Frauen übernommen haben. Anorexie ist die Weigerung, diese weibliche Rolle weiter zu füllen und ist eine Auflehnung gegen die Rolle der „ich-losen“ Mutter.

Steiner-Adair führte eine Untersuchung anhand von Fragebögen und Interviews durch und entdeckte zwei Frauentypen: die „klugen“ Frauen ließen sich weniger von kulturellen Normen beeinflussen und wollten Beziehungen in ihr Leben integrieren. Die „Superfrauen“ strebten nach Unabhängigkeit, waren empfänglicher für den sozialen Druck, der weibliche Belange ausschließt, und neigten eher zu Essstörungen.

Anhand von vier Berichten stellt Stern da, wie die „Vorstellungen von Trennung und Bindung bei adolescenten Mädchen“ aussehen. Unabhängigkeit heißt für sie, gegenseitige Abhängigkeit zu akzeptieren und dabei aber Einzigartigkeit leben zu können. Mit dem gleichen Thema beschäftigen sich Jansen und Jockenhövel-Poth mit stärkerer Berücksichtigung der psychoanalytischen Theorie.

Die 14 sehr unterschiedlichen Beiträge zeigen die Vielfalt der unterschiedlichen Aspekte der weiblichen Adoleszenz auf. Sie heben sich mehr oder weniger von Freuds ursprünglichen Theorien ab und beziehen auch die kulturellen Einflüsse verschieden stark ein. Gerade diese Vielfalt ist die Stärke eines solchen Kompendiums. Schade ist, dass mit Ausnahme der Herausgeberinnen die einzelnen Autorinnen nicht Bezug aufeinander nehmen und in die Diskussion treten können, was einem weiblichen Ansatz des In-Beziehung-Tretens stärker gerecht werden würde, allerdings womöglich für ein Taschenbuch ein zu aufwendiges Projekt ist. Es könnte jedoch Fachgruppen genau für solche Diskussionen Anregung geben und die Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung fördern.

Die Autorinnen verdeutlichen, dass weibliche Entwicklung keine – im Vergleich zur männlichen – Mangelentwicklung ist, sondern einen eigenen Weg geht. Frauen ein neues Selbstverständnis zu geben und somit weit über Freud hinauszugehen, ist der Verdienst dieses Buches.

Charlotte v. Bülow-Faerber, Ilsede

Essau, C. A. (2003): **Angst bei Kindern und Jugendlichen**. München: UTB-Reinhardt; 303 Seiten, € 21,90.

Angststörungen sind die häufigsten Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Trennungsängste, spezifische Phobien, soziale Phobie, Zwangsstörung, Panikstörung, generalisierte Angststörung und Posttraumatische Belastungsstörungen lassen sich diagnostisch voneinander abgrenzen, wobei das gleichzeitige Auftreten mehrerer Angststörungen eher die Regel als die Ausnahme ist. Von allen Störungen, die zusammen mit Angst auftreten, ist die Depression die häufigste. Kinder und Jugendliche haben oftmals kaum ausgeprägte Kontakte zu Gleichaltrigen, vermehrt Schulschwierigkeiten, sind oft einsam, weniger sozial kompetent und werden von ihren Klassenkameraden oft sozial nicht akzeptiert. Alle diese psychosozialen Beeinträchtigungen können sich bis ins Erwach-

senenalter fortsetzen und schwerwiegende Belastungen darstellen. Nur eine kleine Zahl von den betroffenen Kindern nimmt bislang professionelle Hilfe in Anspruch.

Cecilia Essau, Hochschuldozentin in Münster mit reicher klinischer und wissenschaftlicher Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit psychischen Störungen, hat ein Lehrbuch über Angststörungen im Kindesalter verfasst, das für lange Zeit als deutschsprachiges Standardwerk in diesem Bereich gelten wird. Ebenso wie in ihrem vorherigen Buch zu Depressionen im Kindes- und Jugendalter gelingt es ihr, einen Überblick über den komplexen Forschungsstand so zu formulieren, dass der Praktiker zu allen relevanten Fragen aktuelle Antworten findet. Sie beziehen sich auf empirische Forschungsergebnisse, ohne den Leser jeweils mit einer langen Reihe zitierter Einzelarbeiten zu erschlagen oder durch die wissenschaftliche Erörterung methodischer Einzelfragen zu ermüden. Cecilia A. Essau ist es gelungen, aus ihrem Habilitationsthema ein gut lesbares Buch zu machen – Kompliment!

Nach einer Abgrenzung zu Angst und Furcht als „normalem Erleben“ werden die einzelnen Formen von Angststörungen mit Bezug auf die ICD-Klassifikation beschrieben und definiert. Es schließt sich eine Vorstellung von diagnostischen Verfahren (klinische Interviews, Selbstbeurteilungsbögen, Verhaltensbeobachtungen u. a.) an; dabei finden sich viele unmittelbar für die Praxis nützliche Vorschläge. Fragen der Epidemiologie, Komorbidität, des Langzeitverlaufs und der psychosozialen Versorgung werden erörtert, bevor lerntheoretische und kognitive Modelle sowie familiäre Risikofaktoren bei der Entstehung von Angststörungen reflektiert werden. Einen breiten Raum nimmt schließlich die Präsentation verhaltensbezogener und kognitiver Interventionen ein (z. B. das gleichzeitig von der Autorin übersetzte Präventionsprogramm FREUNDE). Wenn auch der Schwerpunkt des Kapitels auf diesen psychotherapeutischen Schulen liegt, werden systemische und psychodynamische Ansätze keineswegs ignoriert.

Zusammenfassend handelt es sich um ein gut gestaltetes, für Studium, Ausbildung und Praxis sehr wertvolles Buch zu einer Gruppe von Kindern, die bisher leider unzureichend versorgt sind. Cecilia Essau hat einen großen Beitrag dazu geleistet, dass dies nicht so bleiben muss.

Klaus Sarimski, München

Koch-Kneidl, L.; Wiese, J. (Hg.) (2003): **Entwicklung nach früher Traumatisierung**. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; 120 Seiten, € 19,90.

Psychotraumatologie und Traumatherapie finden derzeit in der klinischen Forschung und Praxis rege Beachtung. Von besonderer Bedeutung sind dabei Veröffentlichungen, die sich mit den weitreichenden Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf Kinder betreffen. Daher verwundert es nicht, dass auch die Psychoanalyse, das von maßgeblichen Vertretern dieser Therapierichtung jahrzehntelang verleugnete Realtrauma für sich wieder entdeckt und sich erneut seiner Behandlung zuwendet. In diesem Zusammenhang kommt dem vorliegenden Buch zumindest für den Bereich der Psychoanalyse eine wichtige Bedeutung zu, auch wenn die weitreichenden theoretischen und praktischen Folgen einer Anerkennung realer frühkindlicher Traumata vermutlich bei Weitem noch nicht ausgelotet sind. Vielmehr handelt es sich um ein Herantasten der Autoren an den aktuellen Wissensstand der Psychotraumatologie im Lichte psychoanalytischer Theoriebildung.

So erläutern Riedesser, Schulte-Markwort und Walter die Auswirkungen frühkindlicher Traumatisierungen in einem Entwicklungskontext mit eher marginalen Berührungspunkten zur psychoanalytischen Entwicklungstheorie. Leider fehlen hier relevante Hinweise auf aktuelle entwick-

lungspsychopathologische und bindungstheoretische Veröffentlichungen. Hüthers Beitrag zur Neurobiologie posttraumatischer Belastungsstörungen kann für sich zumindest beanspruchen, auch für neuroendokrinologische Laien verständlich zu sein, doch leistet er keinen expliziten Beitrag zu einem Brückenschlag zwischen Neurowissenschaften und Psychoanalyse. Der gleiche Text findet sich übrigens auch in einem kürzlich von Brisch et al. herausgegebenen Band. Am fruchtbarsten erscheint dem Rezensenten jedoch der Beitrag von Klintzings, dem es gelingt, eine Reihe von Bezügen zwischen Traumaforschung und analytischer Modellbildung herzustellen. Drei Beiträge widmen sich der psychoanalytischen Behandlung von psychischen Störungen bei Personen, die eine frühe Traumatisierung erfahren haben. Cohen schildert die Kinderanalyse eines Adoptivkindes. Holderberg berichtet einerseits von einer Gruppenbehandlung 8–12-jähriger Mädchen nach sexueller Misshandlung und andererseits von der siebenjährigen Analyse eines jungen Erwachsenen nach sequenzieller Traumatisierung. Volz schließlich berichtet von der analytischen Behandlung einer Erwachsenen mit frühkindlichen Trennungserfahrungen. Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Falldarstellungen findet der Leser in der Tendenz zur Somatisierung nach frühen Traumaerfahrungen und der Bedeutung des Übertragungsgeschehens im Therapieverlauf. Eine Stärke intensiver und langfristiger Behandlungsverläufe mag darin liegen, tief verborgene Traumatisierungen aufzuspüren und der therapeutischen Bearbeitung zuzuführen. So anregend wie die Beiträge auch sein mögen, reale Traumatisierungen im Rahmen der Psychoanalyse wieder verstärkt in Betracht zu ziehen, fällt dennoch auf, dass in der Behandlungsmethodik kaum traumaspezifische Vorgehensweisen beschrieben werden.

Das Buch ist gut lesbar geschrieben und sollte in der psychoanalytisch orientierten Leserschaft Beachtung finden.

Dieter Irblich, Auel

Erler, M. (2003): **Systemische Familienarbeit. Eine Einführung.** Weinheim: Juventa; 160 Seiten, € 11,-.

Wie geht es Sandra, wird sie die Schule schaffen? Haben ihre Eltern Miriam und Gunnar sie inzwischen entlasten können? Wie geht es wohl Patrick und Lisa? Streiten Mama und Papa immer noch?

Gern wüsste ich, wie es weitergegangen ist – mit zwei konkreten Fallbeispielen beginnt das Buch „Systemische Familienarbeit“, mit den spannenden Fortsetzungen werden die weiteren vier Kapitel eingeleitet und verknüpft. In der umfangreichen Einleitung umreißt Michael Erler sein Verständnis von Familienarbeit, Familienberatung und Systemtheorie. Danach stellt er verschiedene Möglichkeiten vor, das Buch zu erarbeiten. Je nach Interesse können die Kapitel unabhängig voneinander gelesen werden.

Im ersten Kapitel „Systemische Familienarbeit“ werden neben grundlegenden Informationen zu „Familienhilfe und -beratung“, „Beobachtung und Familiensystem“, „Kommunikation und Intervention in soziale Systeme“ ausführlich Beobachtungs- und Interventionstechniken vorgestellt, ein zentrales Anliegen des Autors. Anschließend stellt er Probleme der modernen Familie und die Möglichkeiten der systemischen Sichtweise dar. Das nächste Kapitel widmet Erler dem Werden von „Liebespaar und Partnerschaft“: Partnerwahl, Paarbildung, Herausbildung von Alltagsregelungen und vor allem Erwartungen. Er geht danach auf die Situation von modernen Paaren und deren Konfliktpotential ein. In einem längeren Exkurs stellt er dar, wie sich Bilder und gelebte Wirklichkeit von Zusammenleben (vom Einpersonenhaushalt über die „Normalfamilie“ bis hin

zu neuesten Familienformen) im ständigen Wandel befinden. Die Ausführungen sind angereichert mit aktuellen Zahlen und stellen so einiges in Frage, was z. B. politisch als „normal“ verkauft und unterstützt wird.

Im dritten Kapitel „System Gesellschaft“ erklärt Erler den Begriff „System“. Er geht näher auf Differenzierungsprozesse, Vernetzung von Handlungssträngen, Kommunikation und Erwartungen ein. Dabei spielen Stabilität und Gleichgewicht in der Gesellschaft eine besondere Rolle. Das vierte Kapitel „Sozialsystem Familie“ überträgt den Systemgedanken auf die Familie. Im Zentrum stehen Begriffe wie „Grenzen“, „Differenzierungen“, „Funktionen“, „Balance“ und „Stabilität“. Der besondere Wert „Emotionalität“ und seine Bedeutung in Geschichte und heutigem Kontext werden engagiert dargestellt. Im Mittelpunkt des letzten Kapitels stehen „Kommunikation und Dynamik in der Familie“. Das Verstehen von Kommunikation und kommunikativen Mustern sind Voraussetzung für erfolgreiche Intervention in das soziale System Familie. Intervention heißt dabei, mit den Familien Klarheit über ihre Kommunikation (z. B. Muster, Fallen, Erwartungen) zu schaffen und neue Wege zu versuchen und zu entwickeln. Ein Exkurs über weniger vertraute Formen von Interaktion erweitert den Blick des Lesers und ermuntert zu weiteren Beobachtungen.

Die abschließenden Bemerkungen zum Begriff „Bedeutung“ eröffnen eine weitere wichtige Perspektive und lassen auf eine Fortsetzung des Buches von Michael Erler hoffen. Ich persönlich freue mich drauf. Ein umfassendes Literaturverzeichnis und Sachregister schließen das Buch ab.

„Systemische Familienarbeit“ ist gut verständlich auch für Nicht-Soziologen. Die Spannungsbögen innerhalb und zwischen den Kapiteln sind gut gestaltet, so macht es Lust immer weiter zu lesen. Die anschaulichen Beispielgeschichten zu Beginn der Kapitel bieten ein gutes Gegengewicht zu dem trockenen Thema. Vieles kennt man so aus der Praxis. Die konkreten Techniken und Anwendungen sind in der Kürze zutreffend. Mehr Theorie wäre nur in Verbindung mit praktischen (Selbst-)Erfahrungen sinnvoll.

Besonders gefielen mir die Exkurse in die Geschichte der Familie. Leser benachbarter Professionen (z. B. der Pädagogik) werden ihren Gefallen daran finden. Die vielen Verknüpfungen mit anderen Disziplinen bis hin zur Literatur machen aus systemischer Sicht Sinn und wecken Geschmack auf mehr. Ich kann das Buch zur Einführung und als Ausgangspunkt für weiteres „Sehen und Verstehen lernen“ jedem Interessierten weiterempfehlen.

Axel Müller, Traunreut

Die folgenden Neuerscheinungen können zur Besprechung bei der Redaktion angefordert werden:

- Fried, L.; Büttner, G. (Hg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim: Juventa; 300 Seiten, € 24,50.
- Hundsatz, A.; Menne, K. (Hg.) (2004): Jahrbuch der Erziehungsberatung, Bd. 5. Weinheim: Juventa; 300 Seiten, € 30,–.
- Klosinski, G. (Hg.) (2003): Begutachtung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Empfehlungen der Kommission „Qualitätssicherung für das Gutachtenwesen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie“. Köln: Ärzte-Verlag; 109 Seiten, € 24,95.
- Petermann, F.; Niebank, K.; Scheihauer, H. (2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin: Springer; 625 Seiten, € 34,95.
- Reinehr, T.; Dobe, M.; Kersting, M. (2003): Therapie der Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Das Adipositas-Schulungsprogramm OBELDICKS. Göttingen: Hogrefe; 155 Seiten, € 29,95.

NEUERE TESTVERFAHREN

Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2003): **Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4)**. Göttingen: Hogrefe; € 59,-.

Theoretischer Hintergrund und Anwendungsbereich

Der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEES 3–4) dient der Erhebung psychologisch wie pädagogisch bedeutsamer Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern. Die grundlegenden Dimensionen des Verfahrens wurden einerseits unter Berücksichtigung der allgemeinen Ziele von Grundschullehrplänen der Bundesländer sowie andererseits unter Bezugnahme auf grundlegende Theorien der Persönlichkeitsforschung ausgewählt. Neben der individuellen Kompetenzerwartung der Schüler werden die erlebte soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration, die wahrgenommenen sozialen Beziehungen in der Klasse, das wahrgenommene Schul- und Lernklima und die Art und Weise, wie die Schüler die Lehrer und die Schule insgesamt wahrnehmen, erfasst. Diese Einstellungen und Bewertungen stellen innere Repräsentationen von Erfahrungen dar, die in vorausgegangenen Interaktions- und Kommunikationszusammenhängen entstanden sind. Das Verfahren richtet sich an Schüler im zweiten Halbjahr dritter und vierter Grundschulklassen sowie an Schüler entsprechender Stufen der Sonderschule. Das Verfahren kann sowohl zur Individualdiagnostik als auch zur Evaluation auf Schul- und Klassenebene eingesetzt werden. Der FEES 1–2 mit gleichem Gültigkeitsanspruch und zur Anwendung bei Grundschulkindern erster und zweiter Klassen befindet sich in Vorbereitung.

Testaufbau und Durchführung

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen, die insgesamt sieben Skalen umfassen. Der erste Teil, der Teilfragebogen zur Sozialen Integration, zum Klassenklima und zum Selbstkonzept (TF-SIKS 3–4) besteht aus drei Skalen mit insgesamt 37 Items, die aus den Dimensionen Sozialklima und Fähigkeitsselbstkonzept abgeleitet wurden. Die Skala „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ erfasst das Ausmaß, in dem ein Kind seine schulischen Fähigkeiten positiv sieht und sich den schulischen Anforderungen gewachsen fühlt. Die Items der Skala „Soziale Integration“ beziehen sich auf die Intensität des Gefühls der Akzeptanz als vollwertiges Gruppenmitglied durch die Mitschüler und die Skala „Klassenklima“ erfasst, inwieweit die Kinder der Klasse gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und andere nicht aufgrund von Schwächen ausgrenzen. Der zweite Teil, der Teilfragebogen zur Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Gefühl des Angenommenseins (TF-SALGA 3–4) besteht aus 53 Items der Dimension „Schul- und Lernklima“. Hieraus wurden vier Skalen abgeleitet. Die Skala „Schuleinstellung“ erfasst das Ausmaß, indem sich die Kinder in der Schule insgesamt wohlfühlen. Die Items der Skala „Anstrengungsbereitschaft“ erheben, inwieweit ein Kind bereit ist, sich in der Schule auf Neues einzulassen und Anforderungen durch ei-

genes Bemühen zu bewältigen. Die Skala „Lernfreude“ erfasst das Ausmaß, in dem ein Kind die alltäglichen schulischen Aufgaben mit einem positiven Gefühl verbindet, mit positiver Erwartungshaltung sowohl an die Aufgaben im Unterricht als auch an die Schulfächer insgesamt herangeht. Die Items der Skala „Gefühl des Angenommenseins“ beziehen sich auf die Frage, inwieweit sich ein Kind von seinen Lehrern akzeptiert, verstanden und unterstützt fühlt. Die Kinder sollen alle Items daraufhin beurteilen, ob und inwieweit sie für sie zutreffen. Das Antwortformat ist vierfach gestuft („stimmt gar nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“).

Die beiden Teilfragebögen TF-SIKS und TF-SALGA sollen den Kindern an zwei Schultagen zur Bearbeitung vorgelegt werden. Zur Bearbeitung der Bögen werden jeweils etwa 30 Minuten benötigt. Die Autoren empfehlen mit dem kürzeren Fragebogen (TF-SIKS) zu beginnen, um die Schüler beim ersten Durchgang in den Bearbeitungsmodus einführen zu können. Das Verfahren kann sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting durchgeführt werden. Eine genaue Anleitung zur Durchführung ist im Manual abgedruckt. Für die Auswertung werden mit Hilfe von Schablonen zunächst die Rohwerte ermittelt. Die jeweiligen Bewertungspunkte pro Skala werden addiert. Die addierten Werte werden seiten- und skalenweise auf den Auswertungsbogen übertragen. Unter der Verwendung von Normtabellen werden die Rohwerte in Prozentränge und T-Werte transformiert. Um die ermittelten Normwerte durch die Angabe entsprechender Unsicherheitsbereiche zu relativieren, können auch Prozentrang- sowie T-Wert-Bänder nachgeschlagen werden. Neben den Normen für Individualdaten liegen Normtabellen auf Klassenebene vor, so dass einzelne Klassenmittelwerte mit den Klassenmittelwerten der Eichstichprobe verglichen werden können. Die Rohwerte der Kinder werden dazu in das Formular „Auswertungsbogen – Klassendaten“ übertragen. Pro Skala werden dann die Rohwerte der Kinder zur Rohwertsumme der Klasse addiert. Anschließend wird für jede Skala der Klassenmittelwert ermittelt. Auch für die Klassenmittelwerte der Skalen liegen Normtabellen zur Berechnung, von Prozenträngen, T-Werten, Prozentrang- und T-Wertbändern vor. Zur Interpretation von Unterschieden zwischen zwei Personen oder zwischen Klassenmittelwerten werden kritische Differenzen separat für dritte und vierte Klassen angegeben. So lässt sich überprüfen, ob die Unterschiede zweier Ergebnisse, die aus den Werten der Eichstichprobe ermittelten kritischen Differenzen übersteigen.

Psychometrische Qualität

Nach der theoriegeleiteten Festlegung der Konstruktbereiche des Fragebogens wurden alle publizierten deutschsprachigen Verfahren daraufhin analysiert, ob sie geeignete Fragen und Antwortmuster für Grundschulkinder enthalten. Die so gesammelten Items wurden um Doppelungen reduziert, auf ihre Verständlichkeit hin überprüft und zum Teil neu formuliert. Im Konsensverfahren und unter Berücksichtigung ökonomischer Aspekte wurden schließlich die besten Items für jeden Inhaltsbereich ausgewählt. Die erste Erprobungsstichprobe setzte sich aus jeweils zehn Klassen dritter und vierter Schuljahre zusammen. Die Skalen wurden anhand der Ergebnisse der Erprobungsstichprobe durch Itemanalysen reduziert. Die Eichstichprobe setzte sich aus 60 Klassen aus 13 Schulen zusammen, die an dem Schulversuch „Integrative Grundschule“ in Hamburg teilnahmen (Hinz et al. 1998) sowie aus weiteren 138 Klassen aus insgesamt 20 Schulen in Schleswig-Holstein. Die Kinder der letzten Gruppe entstammten aus kreisfreien Städten, einer großflächigen Region nördlich von Hamburg sowie ländlichen Gebieten. Insgesamt bestand die Eichstichprobe damit aus 4053 Kindern dritter und vierter Klassen bei ausgewogener Geschlechtsverteilung. Das Manual beinhaltet differenzierte Angaben zur Altersverteilung der Kinder sowie zum Anteil von Kindern nichtdeutscher Nationalität. Da die biografischen Merkmale Geschlecht, Nationalität, Überalterung und regionale Herkunft keinen gravierenden Einfluss auf die Skalenwerte hatten, wurden keine getrennten Normen nach diesen biografischen Merkmalen berechnet.

Aufgrund der differenzierten Anweisung zur Durchführung und der genau vorgegebenen Auswertungsschritte, können Durchführungs- wie Auswertungsobjektivität des Verfahrens als gesichert gelten. Auch die Interpretationsobjektivität wird durch die Bereitstellung von Normen auf Individual- und Klassenebene gesichert. Zur Bestimmung der Reliabilität des Verfahrens wurden Maße der internen Konsistenz und Stabilitätskoeffizienten herangezogen. Die Reliabilitätskoeffizienten fallen mit einigen Ausnahmen in einen befriedigenden bis sehr guten Bereich. Die nicht-signifikanten Test-Retest-Korrelationen der Sozialen Integration und des Klassenklimas führen die Autoren darauf zurück, dass gerade diese Dimensionen durch unmittelbare Ereignisse im Klassenalltag leichter veränderbar sind. Die konzeptionelle Struktur des FEES lässt sich anhand von Interkorrelationsanalysen sowie durch Faktorenanalysen überwiegend empirisch bestätigen. Auf Individualebene ließ sich ein Einfluss biographischer Variablen auf verschiedene Skalen nachweisen. So schätzten überalterte Kinder insbesondere im vierten Schuljahr ihre schulischen Fähigkeiten geringer ein als normalaltrige Kinder. Nichtdeutsche Kinder sowie Mädchen gaben positivere Schuleinstellungen und eine ausgeprägtere Lernfreude an als deutsche Kinder und Jungen. Auf Klassenebene spielte der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache eine herausragende Rolle, wobei mit dem Anteil nichtdeutscher Kinder das Schul- und Klassenklima besser eingeschätzt wurde. Für die vierten Klassen zeigte sich, dass das Klassenklima, die Schuleinstellung und das Gefühl des Angenommenseins mit der Anzahl weiblicher Schüler steigen. Die Anstrengungsbereitschaft nimmt mit zunehmender Klassengröße ab. Zur Bestimmung der Konstruktvalidität wurden die Skalen des FEES mit dem relativen Selbstkonzept, dem Wohlbefinden in der Schule, soziometrischen Daten und verschiedenen Leistungsmaßen in Bezug gesetzt. Insgesamt deuten die gefundenen Zusammenhänge auf eine hohe Konstruktvalidität im Sinne erwarteter Beziehungen hin.

Kritik

Die Items des FEES 3–4 sind altersadäquat formuliert und übersichtlich gestaltet. Aufgrund der differenzierten Instruktionsanweisungen und der detailliert beschriebenen Auswertungsschritte ist das Verfahren sehr anwenderfreundlich. Die Möglichkeit von Vergleichen zwischen Klassen ist insbesondere vor dem Hintergrund der Bedeutung des Klassenklimas für individuelle emotionale und soziale Schulerfahrungen hervorzuheben. Untersuchungen zur Konstruktvalidität geben allerdings Hinweise auf zum Teil andere Faktoren sowie unterschiedliche Dimensionen auf Individual- und Klassenebene, was weiterer Absicherungen im Hinblick auf die faktorielle Struktur des Verfahrens bedarf. Weiterhin legen Ergebnisse zur differentiellen Validität nahe, auf Klassenebene Normen für nicht-deutsche Kinder sowie geschlechtsspezifische Normen zu formulieren. Insgesamt ermöglicht der FEES 3–4 einen aufschlussreichen Einblick in schulbezogene Einstellungen und Bewertungen von Grundschulkindern.

Katja Waligora, Mainz