

Abweichendes Verhalten in schulischem Unterricht – eine Frage des Charakters?

KURZFASSUNG: Unterrichtsstörungen in Form von abweichendem Verhalten von Schülern haben unterschiedliche Konsequenzen, die sich auf den Anteil der aktiven Lernzeit beziehen, auf das Unterrichtsklima und die Wahl der Unterrichtsmethodik. Unter pädagogischer Perspektive ist die Neigung zu Devianz Ausdruck individueller Persönlichkeitsdispositionen in der konkreten Situation, die sich durch pädagogische Maßnahmen beeinflussen lassen. Die Positive Psychologie bietet mit dem Charakterstärkenmodell einen Ansatzpunkt, deviantes Verhalten durch die Ausprägung individueller Charakterstärken zu erklären. In diesem Aufsatz wird hypothesengenerierend die Frage nach diesem Zusammenhang empirisch untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass sich tatsächlich Hinweise auf eine Korrelation zwischen Charakterstärken und Devianz in der analysierten Stichprobe finden ließen und dass sich darüber hinaus die Gestalt dieses Zusammenhangs in Form der Ausprägung und der Art der individuellen Charakterstärken präzisieren ließ.

ABSTRACT: Classroom disruptions due to deviant behavior result in different consequences concerning the time of active learning, the teaching climate and the choice of the teaching method. In pedagogical perspective deviant behavior is the expression of individual dispositions of personality in a concrete situation, which can be influenced by pedagogical measures. Positive Psychology with its model of character strengths provides a lever to explain deviant behavior with the shape of individual character strengths. In this paper the authors generate hypotheses about this relationship empirically. As a result they found evidence for a correlation between character strengths and deviant behavior in the sample. Moreover assumptions were made relating form and characteristics of this relationship.

1 Problemstellung

Als Abweichendes Verhalten werden Verhaltensweisen bezeichnet, die gegen geltende Normen verstoßen. Im Kontext von Schule – und hier insbesondere im Zusammenhang mit dem Führen einer Klasse zur Durchführung von Unterricht – dienen Normen dazu, die Unterrichtsziele störungsfrei zu erreichen (vgl. APEL 2002, 83–88). Werden sie nicht eingehalten, tritt abweichendes Verhalten auf, das sich oftmals in Form von Unterrichtsstörungen verschiedenster Art manifestiert (vgl. BÖHNISCH 2011, 1; APEL 2002, 137–142; KOUNIN 2006, 37–41). In diesem Fall müssen Lehrkräfte steuernd eingreifen, um weiterhin zielgerichtet unterrichten zu können (vgl. VON SALDERN 1986, 205) und nicht nur dem devianten Schüler, sondern auch den ande-

ren Lernern die Möglichkeit zu bieten, ihre Lernprozesse ungestört fortführen bzw. erneut aufnehmen zu können.¹

Da es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Auftreten abweichenden Verhaltens, Entwicklungsalter, Geschlecht, schulischer Leistungsfähigkeit und Schulform (vgl. TILLMANN, u. a. 2007, 16–17; HURRELMANN & BRÜNDEL 2007, 92–94; ERBAN 2010, 3–4; FUNK 2000, 10), steht zu erwarten, dass Devianz (unter Vernachlässigung allgemeinbildender Schulen und unter Konzentration auf den berufsbildenden Bereich) besonders in berufsvorbereitenden Maßnahmen wie dem Berufsgrundbildungs- oder dem Berufsvorbereitungsjahr auftritt (vgl. MELZER, u. a. 2011; ERBAN 2010, 4; HURRELMANN & BRÜNDEL 2007, 93) und seltener in höher qualifizierenden Schulformen wie bspw. Wirtschaftsgymnasien.²

Derartig verstanden und auf Lehr-Lernprozesse bezogen hat deviantes Verhalten in (beruflichen) Schulen folgende Konsequenzen:

Es muss ein Teil der Unterrichtszeit für steuernde Eingriffe zum (Wieder-)Herstellen der *Voraussetzungen* für Unterricht verwendet werden, anstatt für die Vermittlung von *Unterrichtsinhalten* und dementsprechend für das Erreichen der Lernziele (vgl. CLARIZIO 1979, 11). Dies wirkt sich negativ auf die Verarbeitungs- und -tiefe der angebotenen Lerninhalte aus, denn die Anzahl steuernder Eingriffe senkt die aktive Lernzeit im Unterricht (vgl. HELMKE & WEINERT 1997, 79) und beeinträchtigt den Unterrichtserfolg insbesondere dann nachhaltig, wenn es sich bei solchen Interventionen nicht nur um seltene Phänomene handelt, sondern wenn sie zu einem ständigen, den Unterricht begleitenden Faktor werden (vgl. OSER 2000, 83–84).³ Ein von häufiger Devianz durchsetzter Unterricht bleibt – alleine schon durch die verringerte Menge an aktiver Lernzeit – hinsichtlich der Inhaltsvermittlung hinter seinen Möglichkeiten zurück.

Darüber hinaus belastet abweichendes Verhalten das Unterrichtsklima und führt zu motivationalen und emotionalen Defiziten auf Lehrer- und Schülerseite (vgl. KRUMM 2003, 109–110; NOLTING 2012, 14–15; HURRELMANN & BRÜNDEL 2007, 81–83). Oftmals steht abweichendem Verhalten der Schüler ein ebenfalls aversives Verhalten auf Seiten der Lehrer gegenüber.⁴ Jedoch sind bestrafende Maßnahmen nicht

1 In diesem Zusammenhang ist ein Verweis auf den Begriff der (Lern-)Disziplin angebracht, der hier verstanden wird im Sinne des Bereitstellens der Grundvoraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um einen erfolgreichen Lehr-Lernprozess erst zu ermöglichen (vgl. KOUNIN 2006, 145; NOLTING 2011, 41–43; APEL 2002, 9–13; KELLER 2010, 19–20).

2 Die herangezogenen Quellen beziehen sich auf Gewalt und nicht auf Devianz. Da im Schulkontext gewalttätiges Verhalten aber immer deviant ist, nicht jedes deviante Verhalten aber auch gewalttätig, belegen sie den geschilderten Zusammenhang auch für Devianz. Die zitierte Quelle schließt in ihren Aussagen zur Gewalt Devianz explizit mit ein (vgl. MELZER, u. a. 2011, 24).

3 So erleben gem. einer nicht repräsentativen Studie von STEYER (2005, 206) etwa 35 % der befragten Lehrkräfte beruflicher Schulen *oft* Störungen im Unterricht, 34 % davon empfinden die Störungen als *intensiv*. Bezogen auf allgemeinbildende Schulen berichtet KRAUSE (2004, 142–143) von durchschnittlich 20 Störungen pro Unterrichtsstunde in einer Stichprobe aus 46 Unterrichtsstunden an einer Gesamtschule und einem Gymnasium.

4 Abweichendes Verhalten auf Schülerseite wird von Lehrern unter Verwendung pragmatischer und oftmals auch alltagstheoretischer Kausalattributionen häufig auf proximale Faktoren des entsprechenden

nur pädagogisch weitgehend erfolglos, sondern sie entfalten darüber hinaus oftmals auch schädliche Wirkungen, indem sie bei Schülern zu Angst, Entmutigung, Schulflucht, Hass, Aggressionen oder Rache führen (vgl. KRUMM 2003, 110). Damit verbunden sind psychische Belastung für Schüler und Lehrer, die auf Lehrerseite vielfach zu Erkrankungen, Überanstrengungs- und Entmutigungserscheinungen führt (vgl. NOLTING 2012, 15; KRAUSE 2004, 139, 140).

Weiterhin folgt aus abweichendem Verhalten im Unterricht oftmals eine stark steuernde, lehrerzentrierte Unterrichtsweise, die hinter den Möglichkeiten moderner handlungs- und problemorientierter Lehr-Lernarrangements mit hohem Anteil an (erwünschter) Schüleraktivität zurückbleibt.⁵ Insbesondere Schulen des beruflichen Bildungssystems verfolgen jedoch Handlungskompetenz als Bildungsziel, vermittelt auf dem Weg der Handlungsorientierung als einem didaktisch-methodischen Prinzip (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007, 10; STRAKA & MACKE 2003, 44–45; REETZ 2005, 1–2). Dementsprechend sollte in beruflichen Schulen ein handlungsorientiertes, schülerzentriertes Lehren und selbsttätiges Lernen die Regel sein (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007, 10), das an einer Pädagogik ausgerichtet ist, die „Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbstständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt“ (vgl. EBD., 12). So kann unter den Bedingungen lehrerzentrierter Unterrichtsmethodik gerade das selbständige Erkennen von und das (handlungs-)kompetente Auseinandersetzen mit Problemen, die sich im angestrebten Ausbildungsberuf und dem dort erwarteten Arbeitskontext ergeben, nicht vermittelt und geübt werden. Insbesondere in beruflichen Schulen verfehlt daher ein stark steuernder, lehrerzentrierter Unterricht das intendierte Ziel der Entwicklung von Handlungskompetenz. In diesem Sinne erschwert das häufige Auftreten von deviantem Verhalten das Durchführen des pädagogischen Auftrags von Schule insgesamt und von berufsbildenden Schulen besonders.

Da Devianz bisher vorrangig als gesellschaftliches Problem betrachtet wurde und damit insbesondere im Fokus soziologisch orientierter Forschung und der Kriminologie lag (vgl. GROENEMEYER 2007, 162–164; 167–173), wurden die möglichen Ursachen für deviantes Verhalten vor allem über biographische Konstellationen zu erschließen versucht, in denen gesellschaftliche und institutionelle Ursachen geborgen sind (vgl. BÖHNISCH 2011, 1–9; 2010, 86–129). Sie können auf *ontogenetischer* und auf *aktualgenetischer* Ebene differenziert werden (vgl. KRAHÉ & GREVE 2002, 124–125).

Ontogenetisch werden im Kontext dieser Untersuchung Verhalten und Handeln stets als Ausdruck der Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsdispositionen innerhalb spezifischer situationaler Umstände verstanden (vgl. BÜSCHGES, u. a. 1998;

Schülers bezogen und nicht etwa als ein pädagogisches Problem verstanden, das bspw. mit interaktionellen Schwierigkeiten im Unterricht zusammen hängt (vgl. PEUCKERT 1985, 221–223; KRUMM 2003, 109–110).

5 Da ein überwiegend lehrerzentrierter Unterricht selbst sogar ursächlich für abweichendes Schülerverhalten sein kann (vgl. GRUNDMANN & PFAFF 2000, 303–304), schließt sich in solchen Fällen ein *circulus vitiosus*.

BIENENGRÄBER 2012, 45–52). Insofern ist Verhalten einerseits auf die individuelle Gestalt der Persönlichkeitsstruktur zurückzuführen, andererseits auf das Zutreffen bestimmter situativer Umstände bzw. – genauer – auf die subjektive Interpretation externer Sachverhalte, die diese intern angelegten Verhaltensdispositionen zum Vorschein kommen lassen (vgl. BIENENGRÄBER 2012, 45–52; METCALFE & MISCHEL 1999, 3–19). Beide Ebenen sind miteinander verschränkt. Die Gründe für die *Aktualgenese* abweichenden Verhaltens sind vorrangig in der aktuellen Interaktion zwischen den am Unterricht beteiligten Personen in unterschiedlichen Bereichen des schulischen Interaktionsraumes zu suchen (vgl. MELZER, u. a. 2011, 148–151), bspw. in der unmittelbaren Interaktion von Lehrer und Schüler (vgl. KRUMM 2003, 109–119; KRUMM & WEISS 2010, 60–79; MEMMERT 1997, 248–274). Dementsprechend können *ontogenetische Ursachen* gleichsam als Voraussetzungen dafür gelten, dass in der entsprechenden Unterrichtssituation bei entsprechend prädispositionierten Individuen abweichendes Verhalten überhaupt erst auftritt. Ontogenetische Bedingungen bezeichnen demnach die subjektive, in der im Lebensverlauf entwickelten Persönlichkeitsstruktur verankerte Bereitschaft, sich in einer entsprechenden Situation deviant (oder eben konform) zu verhalten. Lässt sich nun beobachten, dass es Individuen gibt, die innerhalb des Unterrichts häufiger gegen geltende Regeln verstoßen als solche Personen, die sich innerhalb des gleichen sozialen Settings eher normenkonform verhalten, so ist anzunehmen, dass es bestimmte Ausprägungen individueller Persönlichkeitsdispositionen gibt, die in Kombination mit externalen Auslösefaktoren in dem jeweiligen Verhalten resultieren.⁶

Wenn also im Laufe der individuellen Entwicklung bestimmte Persönlichkeitsdispositionen in der entsprechenden Weise ausgeprägt werden, sind die ontogenetischen Voraussetzungen für Devianz im Individuum angelegt. Daraus resultiert *dann* deviantes Verhalten, wenn *solche* situativen Konstellationen wahrgenommen und interpretiert werden, die auf Grund der vorliegenden Persönlichkeitsdispositionen solches Handeln als individuell opportun erscheinen lassen, das innerhalb der gegebenen Situation non-konformistisch ist. Sind dem gegenüber die relevanten Persönlichkeitsstrukturen in einer Weise ausgeprägt, die der beschriebenen Devianzdisposition nicht entsprechen, bleibt unter den gleichen situativen Aspekten das Verhalten konformistisch.⁷

- 6 Denkt man bei diesem Zusammenhang mit BAIER & PFEIFFER (2011, 171) bspw. an „geringe Empathiefähigkeit, ein schwieriges Temperament, Impulsivität oder Hyperaktivität“, an niedrige Selbstkontrolle oder an ein Defizit in der sozialen Informationsverarbeitung, das in spezifischen, den Normenbruch akzeptierenden Werthaltungen resultiert (vgl. EBD.; HURRELMANN & BRÜNDEL 2007, 67–68), entsteht eine negative *Bewertung* devianten Verhaltens. Gleichfalls unter Devianz fallen jedoch auch Verhaltensweisen, bei denen bspw. ein Schüler der Meinung des Lehrers widerspricht oder einen anderen Schüler gegen die Lehrkraft verteidigt, was sich z. B. mit erhöhtem Mut oder Selbstbewusstsein in Verbindung bringen ließe. Solche Devianz wird von DOLLINGER & RAITHEL (2006, 13) im Rahmen einer idealtypischen Klassifizierung als „*Konventionelle Devianz*“ bezeichnet. Generell handelt es sich dabei jedoch um eine *Bewertung* von Verhaltensweisen, die an dieser Stelle nicht intendiert ist.
- 7 So wird ein Individuum, das über eine geringe Selbstregulationsfähigkeit verfügt, in solchen Situationen, in denen genau diese Fähigkeit in hohem Maße erwartet wird, häufiger abweichendes Verhalten zeigen

Einen Ansatz zur umfänglichen Erfassung dieser Persönlichkeitsdispositionen bietet neben dem Modell der „Big Five“ (vgl. COSTA & MCCRAE 1995; MCCRAE & COSTA 2006; BORKENAU & OSTENDORF 2008) die der Positiven Psychologie entstammende Theorie des „well-being“ (SELIGMAN 2011, 4). Sie setzt Wohlbefinden mit dem *Vorhandensein von Stärken und Begabungen* gleich (vgl. KEYES 2009, 9–23) und stützt sich bei der Prävention mentaler Probleme und der Behandlung ihrer Folgen auf die Identifikation und Festigung von Charakterstärken. „Treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best“ (SELIGMAN & CSIKSZENTMIHALYI 2000, 7). Bezogen auf den schulischen Kontext wird die Annahme vertreten, dass psychisches Wohlbefinden mit konformistischem Verhalten korreliert: „With regard to in-school-behavior, studies have shown significant concurrent and predictive linkages between lower levels of life satisfaction and problem behaviors, such as acting out behaviors“ (SULDO, u. a. 2009, 35; vgl. auch SELIGMAN, u. a. 2009, 298). Demnach ist die Auftretenswahrscheinlichkeit devianten Verhaltens dann herabgesetzt, wenn bei einem Individuum die relevanten Charakterstärken so ausgeprägt sind, dass es in einem überdauernden Zustand psychischen Wohlbefindens ist (vgl. LOPEZ, u. a. 2009, 37–50; PARK & PETERSON 2009, 65–76). Ausgeglichene Schüler sollten sich demnach selten oder gar nicht deviant verhalten, da ihnen der Anreiz fehlt, ihre Schwächen durch Devianz zu kaschieren oder auf Bereiche zu verlagern, in denen sie sich stark fühlen, die aber wenig normenkonform sind (vgl. TILLMANN u. a. 2007). „However, without good character, individuals may not have the desire to do the right thing“ (PARK & PETERSON 2009, 65). Werden Individuen also in der Entwicklung ihrer Charakterstärken unterstützt, so sinkt langfristig die Tendenz zu deviantem Verhalten (SELIGMAN u. a. 2009, 294–295).⁸

Dieser Aufsatz befasst sich einerseits explorativ mit der Fragestellung, ob sich im Rahmen einer schulischen Stichprobe bestimmte Ausprägungen von Charakterstärken identifizieren lassen, die mit dem Auftreten devianten Verhaltens innerhalb der Schule in Zusammenhang stehen, und andererseits mit der Frage nach der Gestalt dieses vermuteten Zusammenhangs. Dazu erfolgt zunächst eine kurze Charakterisierung des Devianzbegriffs im Kontext des schulischen Interaktionsraums (Kap. 2), bevor das Charakterstärkenmodell der Theorie des „well-being“ dargestellt wird (Kap. 3). Es folgen in Kap. 4 die Beschreibung des empirischen Vorgehens zur Analyse dieses vermuteten Zusammenhangs sowie die Ergebnisse der Untersuchung (Kap. 5). Abschließend (Kap. 6) diskutieren wir die Ergebnisse vor dem Hintergrund der

als ein Individuum, das diese Eigenschaft weiter entwickeln konnte. Gleichmaßen wird jedoch ein Individuum, das über eine sehr hohe Selbstregulation verfügt, in solchen Situationen deviant sein, in denen Impulsivität erforderlich ist.

- 8 Problematisch an dieser Sichtweise, die konformistisches Verhalten mit psychischer Ausgeglichenheit gleichsetzt, ist u. E. nach die (zumindest implizit) vertretene These, dass *Unausgeglichenheit* stets mit einem *Mangel* an Charakterstärken einhergeht. Dem gegenüber vertreten wir die Position, dass Devianz durchaus auch das Ergebnis von besonders *stark* ausgeprägten Charaktereigenschaften sein kann (bspw. „Fähigkeit zu lieben“, „Vergebungsbereitschaft“ oder „Tatendrang“). Insofern wäre die Ursache von Devianz kein *Ausprägungsmangel*, sondern eine *besondere Stärke*.

Lehr(er)aufgabe, Devianz im (berufs-)schulischen Unterricht zu vermeiden oder zu verhindern, um störungsfreies Lehren zu gewährleisten.

2 Devianz im schulischen Bezugsraum

Verhalten ist das Zusammenspiel der Person (in Form ihrer Persönlichkeitsdispositionen) mit der Situation, worunter die Summe aller extern auf das Individuum einwirkenden Umweltfaktoren verstanden wird (vgl. BIENENGRÄBER 2012, 64–70; METCALFE & MISCHEL 1999, 3–19).⁹ Zur (dichotomen) Kategorisierung jedes möglichen Verhaltens als „konform“ und „non-konform“ ist die Spezifizierung der entsprechenden Umwelt anhand eines Normenkodex' erforderlich, der innerhalb dieser Umwelt verbindlich ist (vgl. LUEDTKE 2008, 184).¹⁰ Dabei werden unter Normen Verhaltenserwartungen verstanden, die für bestimmte Personengruppen innerhalb bestimmter Situationen gelten (vgl. LAMNEK 2007, 20–21). Eine solche Umwelt stellt die Schule dar. Da unter dieser normorientierten Perspektive dann von Devianz gesprochen wird, wenn sich eine Person entgegen einer Norm verhält (vgl. LUEDTKE 2008, 185), lässt sich für schulische Umgebungen zunächst eine normorientierte Definition für Devianz heranziehen. Dementsprechend verhält sich ein Schüler dann deviant, wenn er gegen eine innerhalb der Schule gültige Norm verstößt.

Über den *normorientierten* Ansatz hinaus gibt es mit dem *erwartungs-* und dem *sanktionsorientierten* noch weitere Ansätze zur Beschreibung von Devianz. Dabei ähnelt der erwartungsorientierte dem normorientierten Ansatz, ersetzt jedoch die Norm durch Erwartung. Dementsprechend verhält sich eine Person dann deviant, wenn das von ihr gezeigte Verhalten nicht den Erwartungen eines Interaktionspartners entspricht (vgl. LAMNEK 2007, 51). Dieser Ansatz ist gerade in schulischem Kontext hilfreich, da dort über explizite Normen hinaus Erwartungen seitens Lehrern und Schülern herrschen, die oftmals nicht verdeutlicht oder genannt werden. Dem gegenüber verhält sich ein Individuum dem sanktionsorientierten Ansatz entsprechend dann deviant, wenn auf sein Verhalten eine Sanktion des Interaktionspartners folgt.

- 9 Konkret ist die Situation das Ergebnis eines subjektiven, kognitiven Interpretationsprozesses von Umweltfaktoren mittels Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. BIENENGRÄBER 2012, 64–70). Insofern ist der Begriff der „Umwelt“ mit Vorsicht zu verwenden, da er Objektivität nahelegt, die jedoch nicht besteht.
- 10 Dies gilt um so mehr, als das *gleiche* Verhalten in Abhängigkeit vom sozialen Kontext und der Situation einmal als abweichend und einmal als nicht-abweichend bezeichnet werden kann: Körperliche Aggression gegenüber anderen Menschen ist im Rahmen der Normen, die etwa innerhalb des öffentlichen Personennahverkehrs gelten, deviant – im Rahmen einer Wettkampfsituation im Kampfsport ist es hingegen eher konformistisch. An dieser Stelle zeigt sich explizit die Abhängigkeit des Devianzkonzepts von Normierungen (vgl. DOLLINGER & RAITHEL 2006, 14). Dieser Zusammenhang alleine lässt jedoch prinzipiell keine Einschätzung eines externen Beobachters darüber zu, ob Devianz selbst (als eine deskriptive Kategorie eines Verhaltens, das von einer Norm abweicht) als negativ oder positiv zu bewerten ist – dazu müsste der *Beobachter* die entsprechenden Normen als gültig erachten (vgl. dazu BIENENGRÄBER & SCHOMAKER (in Vorbereitung)). Die oben im Text verwendeten Kategorien „konform“ und „non-konform“ sind demnach ausschließlich deskriptiv zu verstehen.

Hierbei steht also nicht das Verhalten selbst im Vordergrund, sondern die Reaktion der Umwelt darauf (vgl. EBD., 52–54).

Da jeder dieser drei Ansätze seine spezifischen Schwächen aufweist (vgl. EBD., 49–55), ist als theoretische Basis für die Erfassung devianten Verhaltens im Kontext von Unterrichtsstörungen eine Verbindung aller drei Ansätze hilfreich, da es sowohl explizite schulische Normen als auch eher implizite Erwartungen gibt, gegen die verstoßen werden kann, womit den entsprechenden Ansätzen zufolge Devianz auftritt. Der sanktionsorientierte Ansatz hingegen verlegt den Fokus auf die Sanktionsmacht und beantwortet die Frage, ob ein (Schüler-)Verhalten deviant ist oder nicht, pragmatisch, indem es die entsprechende Entscheidung letztlich dem mit Sanktionsgewalt ausgestatteten Lehrenden überlässt (vgl. MAYR, u. a. 1987, 138–141). Dabei können ihm die beiden anderen Ansätze als Entscheidungskriterium dienen. Lässt man Willkür außer Acht, muss jedoch auch im Fall des sanktionsorientierten Ansatzes ein Anlass gegeben sein, der die Sanktion hervorruft, wodurch er wieder auf den normen- und den erwartungsorientierten Ansatz zurückverweist. Insofern verstehen die Autoren im Kontext dieses Aufsatzes unter Devianz jene Verhaltensweisen, „die gegen Normen verstoßen. Diese Normen können explizit in Gesetzen festgehalten sein, sie können aber auch informell bspw. in Form von Konventionen bestehen. [...] Mit dem Verstoß gegen die Normen sind zugleich Sanktionen verbunden. Das Spektrum der Sanktionen kann von missbilligenden Blicken über Ermahnungen bis hin zu gerichtlich verhängten Strafen reichen“ (BAIER & PFEIFFER 2011, 166–167).

3 Der Charakter

Der Begriff des Charakters kommt vom griechischen *χαρακτήρ* und vermittelt als etwas Eingeritztes, Eingepägtes, Stempel oder Siegel die Bedeutung der Unveränderbarkeit. In diesem Sinne, als ein invariantes Phänomen, wurde er lange Zeit verstanden (vgl. EYSENCK 1970, 2; DITTMANN, u. a. 2002, 185; INGENKAMP & LISSMANN 2008, 46). Mit dem Aufkommen der Positiven Psychologie wurde der Charakter weniger statisch, sondern als ein veränderliches, mehrschichtiges und hierarchisch aufgebautes Konstrukt begriffen. Die Positive Psychologie legt den Fokus der Betrachtung nicht aus pathologischer Perspektive auf die Heilung psychischer Erkrankungen mit dem Ziel, Patienten (wieder) das Führen eines „normalen Lebens“ zu ermöglichen, sondern aus apathologischer Position auf die Frage, wie Individuen dazu befähigt werden, ein „gutes“ Leben zu führen. Während das Heilen psychischer Erkrankungen von einem Mangel an psychischer Gesundheit ausgeht, der zu beheben sei, sucht die Positive Psychologie nach Wegen, um durch subjektives Wohlbefinden ein „glücklicheres“, ein ausgeglichenes Leben zu führen (vgl. SELIGMAN & CSIKSZENTMIHALYI 2000, 7–13; MACDONALD, u. a. 2008, 787–788; LOUNSBURY, u. a. 2009, 53). Der Weg zu diesem subjektiven Wohlbefinden ruht mit „subjektiven Charaktereigenschaften“, mit „positiven Erfahrungen“ und mit „Institutionen, die solche positiven Erfahrungen ermöglichen“, auf drei Säulen (vgl. ASPINWALL & TEDESCHI 2010, 5; KRISTJÁNSSON 2010,

296; SELIGMAN 2002, xi). Der ersten Säule, den subjektiven Charaktereigenschaften, nähert sich die Positive Psychologie aus Richtung der Persönlichkeitspsychologie. PETERSON & SELIGMAN (2004, 10–11) verstehen darunter die Bündelung aller positiven Persönlichkeitseigenschaften, die sich als wichtig für das gute Leben entwickelt haben und bei jeder Person individuell ausgeprägt sind (vgl. PARK & PETERSON 2006, 893). Diese Charaktereigenschaften sind durch verschiedene Komponenten auf unterschiedlich abstrakten Ebenen bestimmt (PETERSON & SELIGMAN 2004, 12). Die Kernkomponente des Charakters und gleichzeitig die höchste abstrakte Ebene bilden sechs Tugenden (Mut, Gerechtigkeit, Humanität, Mäßigung, Weisheit, sowie Transzendenz; vgl. DAHLGAARD, PETERSON & SELIGMAN 2005, 205). Jede diese Tugenden manifestiert sich in Form von drei bis fünf empirisch messbaren Prozessen und Mechanismen, den Charakterstärken. „*Character strengths ... are distinguishable routes to displaying one or another of the virtues*“ (PETERSON & SELIGMAN 2004, 13). Vervollständigt wird der Charakter durch spezifische Gewohnheiten, die dazu führen, dass Personen in speziellen Situationen ihre Charakterstärken anwenden (vgl. EBD., 14). Diese Gewohnheiten werden situative Themen genannt und unterscheiden sich durch den konkreten Situationsbezug entscheidend von den bisher genannten (situationsübergreifenden) Komponenten des Charakters.

Die Charakterstärken sind bei jedem Individuum unterschiedlich ausgeprägt und unterscheiden sich im vorhandenen Ausmaß der jeweiligen Stärke. Darüber hinaus unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit. „*Strengths differ in terms of being tonic (constant) versus phasic (waxing and waning depending on their use)*“ (PETERSON & SELIGMAN 2004, 23; vgl. auch SELIGMAN, u. a. 2009, 301–307). Bezogen auf die Ausrichtung der Charakterstärken sind einige der Stärken miteinander korreliert, so dass es wahrscheinlicher ist, jene Stärken, die besonders nah beisammen liegen, gemeinsam aufzuweisen, als solche, die weit voneinander entfernt sind (vgl. Abbildung 1).

Insofern als die Ausprägung der Charakterstärken Auswirkung auf das individuelle Empfinden von Lebenszufriedenheit und Glück haben (vgl. PETERSON 2006, 155), auf Berufsinteressen (vgl. PROYER, u. a. 2012, 146–154), auf akademischen Erfolg und auf die Zufriedenheit mit der Schule und das positive Verhalten¹¹ von Schülern im Klassenraum (vgl. LOUNSBURY, u. a. 2009, 62–66), liegt die Vermutung nahe, dass sich auch Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der Charakterstärken und Abweichendem Verhalten in Schulen zeigen. Diese Vermutung fußt auf der folgenden Annahme: Die 24 Charakterstärken stehen in Verbindung mit den situativen Themen. Erfordert also eine bestimmte Situation die Anwendung einer Charakterstärke

11 Ein semantisches Problem, das sich im Kontext der Theorie des „well-being“ stellt, befasst sich mit der Bedeutung des normativen Terms „positiv“, insbesondere dann, wenn es um das im Text genannte „positive Verhalten“ oder die vorher genannten „positiven Persönlichkeitseigenschaften“ geht (vgl. generell zum Problem der Normativität in der Positiven Psychologie KRISTJÁNSSON 2010, 308–309). Ohne hier eine genaue und allgemein gültige Verhaltensbeschreibung zugrunde legen zu können, wird im Sinne eines „projective kind“ (SEARLE 1969, 10) unter „positivem“ das Gegenteil von (Devianz kennzeichnendem „negativem Verhalten“ verstanden.

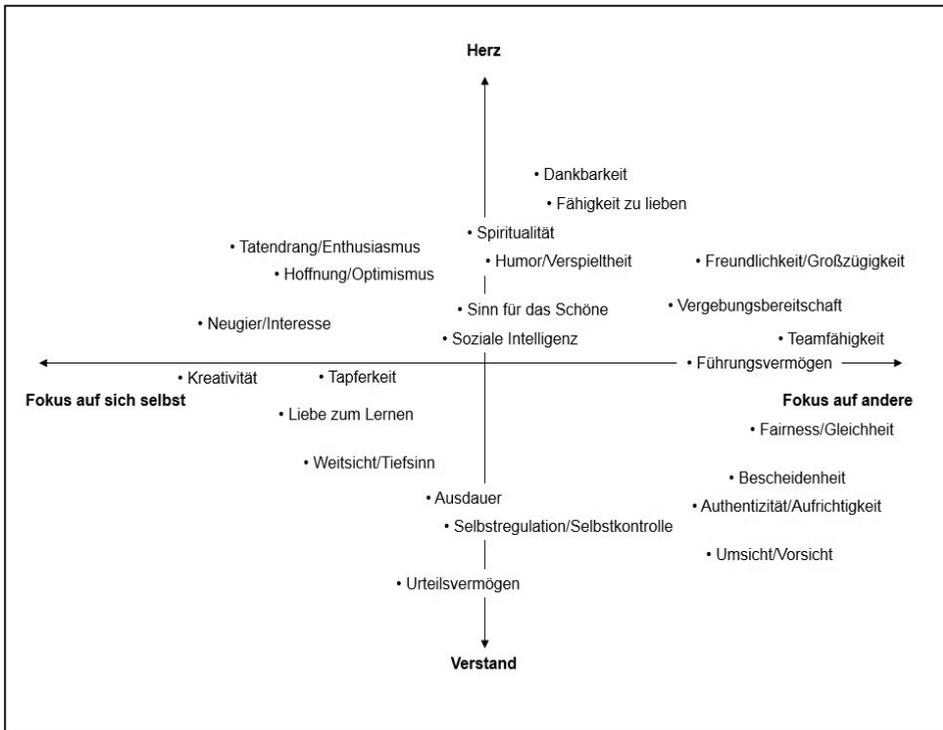


Abb. 1: Ausrichtung der Charakterstärken (PETERSON 2006, 158)

in einem Maße, das bei einem Individuum (noch) nicht entwickelt wurde, so kann es in der entsprechenden Situation nicht adäquat handeln. Gleichzeitig sind Charakterstärken mit subjektivem Wohlbefinden positiv korreliert (vgl. LOUNSBURY, u. a. 2009, 54). Es ist daher zu erwarten, dass sich Lerner, die sich in der Schule und im Unterricht wohlfühlen, weniger Anlass zu Devianz finden als Lerner, die mit dem Unterricht eher Unausgeglichenheit und Unwohlsein verbinden (vgl. WEBER & RUCH 2011, 326). Treten also in einem Bereich menschlichen Lebens (wie eben der Schule) gehäuft solche Situationen auf, die durch das Erfordernis von Charakterstärken, die nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind, zu Unwohlsein führen bzw. das Erreichen von subjektivem Wohlbefinden verhindern, wird unangemessenes häufiger auftreten als angepasstes Verhalten.



4 Zur Anlage der Studie

4.1 Forschungsfragen

Da die Untersuchung hypothesengenerierend ausgerichtet ist, zielt sie auf die Beantwortung der folgenden Forschungsfragen:

- Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten devianten Verhaltens im schulischen Interaktionsraum und der Ausprägung der Charakterstärken?
- Falls sich dieser Zusammenhang nachweisen lässt, lässt er sich hinsichtlich bestimmter Charakterstärken spezifizieren?

Die erste Forschungsfrage speist sich aus der allgemeinen Annahme, dass ein Individuum mit stark ausgeprägten Charakterstärken (insbesondere des Verstandes (vgl. Abbildung 1) wie bspw. „Liebe zum Lernen“, „Ausdauer“, „Weitsicht“ und „Selbstregulation/Selbstkontrolle“) gerade im schulischen Kontext einerseits zufriedener und andererseits erfolgreicher ist¹² und sich daher seltener abweichend verhält als ein Schüler, bei dem diese Charaktereigenschaften eher schwach ausgeprägt sind (vgl. WEBER & RUCH 2011, 325–329).

Insbesondere der zweiten Forschungsfrage liegen einige Annahmen zugrunde, die sich auf theoretischem Wege aus den Eigenschaften der Charakterstärken und den möglichen Erscheinungsformen von Devianz im Schulkontext herleiten lassen und die erste Forschungsfrage hinsichtlich ihres Fokus' auf *bestimmte* Charakterstärken spezifizieren. Andererseits ergeben sich gerade hier Fragen, die ein exploratives Vorgehen rechtfertigen, da sich die für ein späteres falsifikatorisches Forschungsdesign erforderlichen Hypothesen aus theoretischen Überlegungen nur sehr schwer entwickeln lassen.

So liegt im Sinne eines Defizitmodells zwar die Vermutung nahe, dass es einen Zusammenhang geben könnte zwischen der *schwachen* Ausprägung von Charakterstärken, die auf Andere ausgerichtet sind (wie bspw. „Vergebungsbereitschaft“, „Freundlichkeit“, „Authentizität“ und „Umsicht“, auf der einen Seite und *Aggressivität* als einer Erscheinungsform von Devianz. Ebenso könnte ein Zusammenhang vermutet werden zwischen der *geringen* Ausprägung von Charakterstärken mit Fokus auf sich selbst wie „Liebe zum Lernen“, „Ausdauer“ und „Neugier“ auf der einen Seite und *Abwesenheit* (i. S. v. Unaufmerksamkeit) auf der anderen. Problematischer jedoch wird die theoretische Herleitung eines möglichen Zusammenhangs verschiedener Erscheinungsformen von Devianz und bestimmten *stark* ausgeprägten Charakterstärken. Um einen solchen Zusammenhang feststellen zu können erscheint ein empirisch-exploratives Vorgehen erforderlich.¹³

12 Beide Aspekte können auch durchaus miteinander in Verbindung stehen, insofern als Erfolg in schulischen Situationen, basierend auf *solchen* stark ausgeprägten Charakterstärken, die in schulischen Situationen häufig gefordert werden, zu Zufriedenheit und Ausgeglichenheit führen kann.

13 Auf Grund der geringen Größe des verwendeten Samples ist die Reichweite der im Folgenden referierten Ergebnisse insofern gering, als einerseits keine Differenzierung bspw. hinsichtlich verschiedener Schulformen, Klassen, Lehrer usw. vorgenommen werden konnte, und andererseits die Verwendung des

4.2 Untersuchungsdesign, Instrumente und Methode

Die Untersuchung zielt mit ihrem explorativ-quantitativen Querschnittsdesign darauf ab, auf empirischer Basis begründete Hypothesen zu der Frage zu entwickeln, ob ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten abweichenden Schülerverhaltens und den Charakterstärken besteht, und ob sich dieser vermutete Zusammenhang genauer spezifizieren lässt. Dazu wurden in vier verschiedenen Schulklassen Daten zu den Charakterstärken und dem Auftreten devianten Verhaltens erhoben, indem in Form einer anonymisierten, schriftlichen Schülerbefragung die individuellen Ausprägungen der Charakterstärken bei Schülern ermittelt wurden. Zusätzlich fanden mündliche Lehrerbefragungen zum Schülerverhalten im Unterricht statt. Die Ergebnisse wurden explorativ auf Signifikanz geprüft (BORTZ & DÖRING 2006, 356–357)¹⁴.

Diese Schülerbefragung erfolgte klassenweise, wofür mit dem „Values in action inventory of strengths for youth“ (VIA-Youth) (RUCH, u. a. 2014) ein auf den deutschen Sprachraum adaptierter und für Jugendliche im Alter von 10–17 Jahre angepasster, standardisierter Fragebogen in seiner Online-Variante¹⁵ eingesetzt wurde.¹⁶ Dieser Fragebogen beinhaltet jeweils sieben bis neun Items je Charakterstärke, wobei es zu jeder Stärke mindestens ein entgegengesetzt formuliertes Item gibt.¹⁷ Damit besteht der Fragebogen aus insgesamt 198 Items (vgl. PETERSON & SELIGMAN 2004, 635; RUCH, u. a. 2014, 4). Die Antwortitems sind in Form einer fünfstufigen Likert-Skala

methodischen Instrumentariums auf deskriptive Statistik und auf die Durchführung von Korrelationsberechnungen (mit der entsprechenden Offenheit der Interpretationsmöglichkeiten) begrenzt ist. Zum Zweck des Generierens von empirisch gestützten Hypothesen zu Zusammenhängen, die sich alleine aus theoretischen Überlegungen nur schwer postulieren lassen, halten wir diese Vorgehensweise jedoch für gerechtfertigt.

- 14 Trotz dieser Anwendung inferenzstatistischer Methoden soll darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse nur vorläufige Gültigkeit beanspruchen können und ein *explanatives* Vorgehen keinesfalls ersetzen sollen. Der hier eingesetzte Signifikanztest dient lediglich dazu, „die Augenscheinbeurteilung der Bedeutsamkeit des Effekts durch das präzise quantitative Ergebnis ... zu ergänzen“ (BORTZ & DÖRING 2006, 356).
- 15 Als Ergebnis erhält man ein individuelles Charakterstärkenprofil, bei dem sich die Ausprägung jeder der 24 Charakterstärken aus der Auswertung der Items ergibt, die der jeweiligen Charakterstärke zugeordnet sind. Die Auswertung erfolgt automatisiert seitens der Universität Zürich (www.charakterstaerken.org). Der Auswertungsalgorithmus ist nicht transparent. Im Ergebnis erhält man eine personenbezogene Auflistung der einzelnen Charakterstärkenausprägungen auf metrischem Skalenniveau.
- 16 Als Standardinstrument für die Bestimmung der Charakterstärken gilt momentan der Fragebogen Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS), der seit 2010 neben der amerikanischen Version ebenfalls in einer deutschen Version existiert (vgl. RUCH, u. a. 2010, 139–140). Er stellt die Basis für den VIA-Youth dar, das „Values in Action Inventory of Strengths for Youth“ (PARK & PETERSON 2006). Auch dieser Fragebogen wurde von der Züricher Forschergruppe um RUCH (2014) an den deutschen Sprachraum angepasst. Im Gegensatz zum VIA-IS umfasst der VIA-Youth statt 240 nur 198 Items, die altersspezifisch formuliert wurden (z. B. durch die Verwendung einer einfachen Sprache) und sich auf Situationen und Bereiche bezieht, die jungen Menschen vertraut sind (wie bspw. Schule, Familie und Freundeskreis). Darüber hinaus wurden die Items über drei Jahre hinweg auf Anregungen verschiedener Personengruppen (wie bspw. Entwicklungspsychologen oder Lehrern) verändert und angepasst (vgl. PARK & PETERSON 2006, 895).
- 17 Items zur Charakterstärke „Neugier/Interesse“ sind beispielsweise „Ich bin an allem interessiert“ und „Ich bin neugierig, wie Dinge funktionieren“. Das diametrale Item lautet: „Ich habe nicht viele Fragen zu den Dingen“.

abgestuft. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer liegt bei circa 45 Minuten. Ergebnis des Fragebogens ist ein individuelles Feedback über die eigene Rangfolge der 24 Charakterstärken. Diese sind nach der prozentualen Ausprägung geordnet – von der stärksten Charakterstärke mit 100 % bis zu der Eigenschaft, die im Verhältnis zu der stärksten individuellen Stärke am geringsten ausgeprägt ist. Der Fragebogen produziert demnach ein individuelles Charakterstärkenprofil.

Zur Bestimmung des Unterrichtsverhaltens in der Schülerstichprobe wurden die Lehrkräfte dazu befragt, welche Schüler regelmäßig deviantes Verhalten im Unterricht zeigen. Die Erhebung der Daten wurde in Form eines teilstandardisierten, mündlichen Interviews der Klassenlehrer der jeweiligen Schulklassen durchgeführt. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte um eine Beschreibung des konkreten Verhaltens gebeten, um eine Zuordnung zu möglichen Erscheinungsformen vornehmen zu können.¹⁸ Eine Vorgabe in Bezug auf die Kriterien zur Definition abweichenden Verhaltens erfolgte nicht, so dass jede Lehrkraft individuell entscheiden konnte, welche Verhaltensweisen sie als deviant definiert.¹⁹ Mehrfachantworten hinsichtlich der Art und Weise des abweichenden Verhaltens waren möglich.

4.3 Stichprobe

Um möglichst viele Schüler mit deviantem Verhalten im Unterricht befragen zu können, wurden für die Untersuchung Schulformen ausgewählt, in denen das Auftreten von Devianz vergleichsweise häufig erwartet werden kann. Da das insbesondere für niedrig qualifizierende Schulformen wie die Hauptschule, für berufsvorbereitende Maßnahmen (vgl. RABOLD & BAIER 2008, 119) sowie für das Übergangssystem zutrifft (vgl. FUNK 2000, 10; FUCHS, u. a. 1996, 103; TILLMANN, u. a. 2007, 200–201; GANSER & HINZ 2007, 37–57), wurden in erster Linie Schüler befragt, die die Hauptschule besuchen, ein Berufsvorbereitungsjahr absolvieren oder an einer Aktivierungshilfe für Jüngere²⁰ partizipieren. Insgesamt wurden 57 Schüler aus 4 verschiedenen Schulklassen befragt, davon 42,1 % männlich und 57,9 % weiblich. Die Teilnehmer waren zwischen 14 und 20 Jahren alt mit einem Mittelwert von 16,72 Jahren ($SD = 1,386$).

18 Die dazu verwendeten Fragen lauteten: „Welche der folgenden Schüler zeigen in Ihrem Unterricht abweichendes Verhalten?“ sowie „In welcher Art und Weise verhält sich dieser Schüler während des Unterrichts abweichend?“.

19 Bei den möglichen Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens haben wir uns an der Systematisierung von LUEDTKE (2008, 208–209) orientiert. Er unterteilt Devianz in Verhaltensweisen, die den Unterrichtsverlauf stören, aber nicht aggressiv sind, in solche, die die (körperliche oder geistige) Abwesenheit des Schülers vom Unterricht betreffen und in solche, die durch physische, psychische oder verbale Aggression gekennzeichnet sind. Zusätzlich nennt er jegliche Form von Verweigerung sowie Verstöße gegen die Hausordnung.

20 Dabei handelt es sich um ein Förderungsangebot der Bundesagentur für Arbeit, das an Jugendliche gerichtet ist, die auf andere Weise nicht für eine berufliche Qualifizierung motiviert werden können. Zielgruppe sind Menschen unter 25 Jahren, die insbesondere aufgrund von sozialen Problemen sowie schwerwiegenden Hemmnissen in den Bereichen Motivation, Einstellung und Schlüsselqualifikationen meist bislang keinen Schulabschluss erreicht haben.

Von den Befragten waren 31 Schüler in 2 Schulklassen einer Hauptschule, 14 Schüler einer Schulklasse einer Berufsvorbereitung und 12 Schüler einer Schulklasse einer Aktivierungshilfe für Jüngere. Bei den befragten Lehrkräften handelte es sich um die vier Klassenlehrer (3 männlich, 1 weiblich).

5 Ergebnisse

5.1 Erscheinungsformen von Devianz

Als Ergebnis der Lehrerbefragung hinsichtlich des Schülerverhaltens wurden von den insgesamt 57 befragten Schülern 43 Schüler als deviant im Unterricht klassifiziert. Diese 43 Schüler ließen sich je nach Erscheinungsform des von ihnen gezeigten abweichenden Verhaltens (vgl. Fußnote 17) in fünf Gruppen einteilen. Wurden dem gleichen Schüler mehrere Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens zugeordnet, so wurde er allen entsprechenden Verhaltensgruppen zugeteilt (vgl. Tabelle 1). Insgesamt verhielten sich 32 Schüler mehrfach deviant. Daraus ergaben sich insgesamt 89 als deviant bezeichnete Verhaltensweisen.

Tab. 1: Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens

Erscheinungsformen	Häufigkeit (n = 89)
Abwesenheit	27 (30 %)
Verweigerung	22 (25 %)
Störung des Unterrichtsablaufs	20 (22 %)
Aggressives Verhalten/Gewalt	13 (15 %)
Verstoß gegen Hausordnung	7 (8 %)

Am Häufigsten (27 Fälle, 30 %) trat abweichendes Verhalten in Form der Abwesenheit auf. Dies betrifft vorwiegend geistige Abwesenheit, wohingegen hohe Fehlzeiten eher selten waren. In 22 Fällen (25 %) fielen Verweigerungen auf, wobei in erster Linie Arbeitsverweigerung während des Unterrichts sowie beim Bearbeiten der Hausaufgaben genannt wurden. In 20 Fällen (22 %) zeigten Schüler Verhalten, das den Unterrichtsverlauf stört, meist in Form von akustischen Störungen. Aggressives Verhalten zeigte sich in 13 Fällen (15 %). Die betroffenen Schüler wurden von den Lehrkräften als leicht reizbar klassifiziert. Nur in 7 Fällen (8 %) wurde abweichendes Verhalten durch Verstöße gegen die Hausordnung wie bspw. Rauchen, Essen oder Trinken angegeben.

5.2 Forschungsfrage 1

Der Charakterstärkenfragebogen ergab pro Schüler oder Schülerin ein individuelles Charakterstärkenprofil, bei dem die am höchsten ausgeprägte Charakterstärke mit 1 (= 100 %) angegeben war, die anderen, schwächer ausgeprägten Stärken lagen dann im jeweiligen Prozentsatz ihrer Ausprägung darunter. Für jede der 24 Charakterstärken ist demnach ein Prozentwert angegeben, der die Ausprägung der jeweiligen Stärke in Bezug zur höchst ausgeprägten Stärke angibt. Der Fragebogen wurde von jedem Schüler online ausgefüllt, die Auswertung erfolgte automatisiert (vgl. Fußnote 15).

Zur Beantwortung der Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung der 24 Charakterstärken und dem Auftreten devianten Verhaltens besteht, wurde eine Korrelationsberechnung nach Spearman durchgeführt, wobei die Charakterstärkenausprägung zu dem dichotom als deviant vs. nicht-deviant klassifizierten Schülerverhalten in Bezug gesetzt wurde. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 2.

Tab. 2: Korrelation nach Spearman

Charakterstärke	Korrelation mit Schülerverhalten (Spearman-Rho)
Ausdauer	-.534**
Liebe zum Lernen	-.512**
Authentizität/Aufrichtigkeit	-.346**
Führungsvermögen	-.340**
Teamfähigkeit	-.309*
Fairness/Gleichheit	-.287*
Hoffnung/Optimismus	-.270*
Umsicht/Vorsicht	-.261*
Soziale Intelligenz	-.260
Urteilsvermögen	-.259
Selbstregulation/Selbstkontrolle	-.259
Kreativität/Originalität	-.254
Neugier/Interesse	-.247
Vergebungsbereitschaft	-.234
Bescheidenheit	-.206
Sinn für das Schöne	-.204
Tapferkeit	-.203
Tatendrang/Enthusiasmus	-.138
Dankbarkeit	-.110
Freundlichkeit	-.053
Spiritualität	-.044
Fähigkeit zu lieben	-.030
Weitsicht/Tiefsinn	-.001
Humor/Verspieltheit	.038

Es zeigt sich bei einigen der 24 Charakterstärken ein schwacher („Umsicht/Vorsicht“*, „Hoffnung/Optimismus“*, „Fairness/Gleichheit“*, „Teamfähigkeit“*), bei anderen ein stärkerer signifikanter Zusammenhang mit dem Schülerverhalten („Führungsvermögen“**, „Authentizität/Aufrichtigkeit“**, „Liebe zum Lernen“** und „Ausdauer“**).²¹ Mit Ausnahme von „Humor/Verspieltheit“ sind alle Charakterstärken negativ mit dem Schülerverhalten korreliert, also bei Schülern mit abweichendem Verhalten geringer ausgeprägt als bei sich angepasst verhaltenden Schülern. Das zeigt sich am deutlichsten bei „Ausdauer“ und bei „Liebe zum Lernen“. Diese Ergebnisse der Korrelationsberechnung deuten darauf hin, dass tatsächlich ein Zusammenhang besteht zwischen der Ausprägung der einzelnen Charakterstärken und der Wahrscheinlichkeit, sich deviant zu verhalten.

5.3 Forschungsfrage 2

Um im Sinne der Forschungsfrage 2 zu klären, ob sich dieser Zusammenhang auch zwischen der Ausprägung *bestimmter* Charakterstärken und dem Auftreten devianten Verhaltens im Unterricht finden lässt, wurden zunächst auf Basis der Ergebnisse des VIA-Youth ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt.²² Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse, wobei die mittleren Ränge von der am schwächsten zu der am stärksten ausgeprägten Charakterstärke bei devianten Schülern ansteigend angeordnet wurden (Spalte 2).²³

Betrachtet man zunächst die mittleren Rangplätze der 43 als deviant klassifizierten Schüler (Spalte 2), so ergeben sich deutliche Differenzen bei den Positionierungen der einzelnen Stärken. Insgesamt scheinen bei devianten Schülern die Charakterstärken „Liebe zum Lernen“, „Ausdauer“, „Fairness/Gleichheit“, „Neugier/Interesse“, „Urteilsvermögen“, „Sinn für das Schöne“ sowie „Tatendrang/Enthusiasmus“ (Zeilen 1–7) durchschnittlich am geringsten ausgeprägt zu sein. Die Charakterstärken „Fähigkeit zu lieben“, „Humor/Verspieltheit“, „Weitsicht/Tiefsinn“, „Spiritualität“, „Dankbarkeit“ und „Freundlichkeit“ (Zeilen 19–24) sind hingegen bei Schülern mit abweichendem Verhalten durchschnittlich am stärksten ausgeprägt.

Zieht man in die Betrachtung auch noch die Rangplätze der Charakterstärken jener 14 Schüler hinzu, die sich nicht deviant verhalten (Spalte 3), so ist zunächst festzustellen, dass alle 24 Charakterstärken bei Schülern mit abweichendem Verhalten durchweg eine geringere Ausprägung annehmen als bei Schülern, die kein abweichen-

21 Zur Kennzeichnung der Signifikanzniveaus von 5%, 1% sowie 0,1% werden die üblicherweise verwendeten Asterisks (*, **, ***) genutzt.

22 Da die vorliegenden Daten zu den Charakterstärken zwar metrisches Skalenniveau haben, jedoch nicht normalverteilt sind, muss auf parameterfreie Tests ausgewichen werden. Hierbei bietet sich der Mann-Whitney-U-Test als einer der effizientesten nichtparametrischen Tests an (vgl. JANSSEN & LAATZ 2013, 121; BÜNING & TRENKLER 1994, 135; HELLER & ROSEMAN 1974, 230).

23 Da nur zwei Mal Bindungen auftreten („Tatendrang“ und „Selbstregulation“ sowie „Teamfähigkeit“ und „Kreativität“) kann auf die Anwendung einer Korrekturformel zur Erhöhung des z-Wertes verzichtet werden (vgl. HELLER & ROSEMAN 1974, 230).

Tab. 3: Rangwertvergleich nach Mann-Whitney

Charakterstärke	mittlerer Rangplatz		U-Test
	deviante Schüler	nicht-deviante Schüler	Signifikanz (2-seitig)
Liebe zum Lernen***	22,91	47,71	.000
Ausdauer***	24,35	43,29	.000
Fairness/Gleichheit*	25,76	38,96	.010
Neugier/Interesse*	25,86	38,64	.012
Urteilsvermögen*	26,28	37,36	.030
Sinn für das Schöne*	26,53	36,57	.049
Tatendrang/Enthusiasmus	26,73	35,96	.071
Selbstregulation/Selbstkontrolle	26,73	35,96	.071
Teamfähigkeit	26,84	35,64	.085
Kreativität/Originalität	26,84	35,64	.085
Führungsvermögen	26,97	35,29	.105
Tapferkeit	27,13	34,75	.135
Authentizität/Aufrichtigkeit	27,19	34,57	.147
Hoffnung/Optimismus	27,26	34,36	.164
Vergebungsbereitschaft	27,35	34,07	.188
Soziale Intelligenz	27,50	33,61	.231
Umsicht/Vorsicht	27,57	33,39	.254
Bescheidenheit	28,26	31,29	.553
Freundlichkeit	28,50	30,54	.690
Dankbarkeit	28,59	30,25	.746
Spiritualität	28,65	30,07	.780
Weitsicht/Tiefsinn	28,69	29,96	.802
Humor/Verspieltheit	28,83	29,54	.889
Fähigkeit zu lieben	28,85	29,46	.904

des Verhalten im Unterricht zeigen. Es scheint demnach keine Charakterstärke zu geben, die bei devianten Schülern stärker ausgeprägt ist als bei konformistischen Schülern. Die größten Unterschiede lassen sich dabei in den ersten sechs Charakterstärken beobachten (Zeilen 1–6), wohingegen die Rangplätze der letzten sechs Stärken (Zeilen 18–24) die geringsten Unterschiede aufweisen. Die größten Unterschiede von mindestens 10 Rangplätzen zeigen sich bei den Charakterstärken „Liebe zum Lernen“ (Rang 22,91 bei devianten vs. 47,71 bei nicht-devianten Schülern), „Ausdauer“ (Rang 24,35 vs. 43,29), „Fairness/Gleichheit“ (Rang 25,76 vs. 38,96), „Neugier/Interesse“ (Rang 25,86 vs. 38,64), „Urteilsvermögen“ (Rang 26,28 vs. 37,36) sowie „Sinn für das

Schöne“ (Rang 26,53 vs. 36,57). Dabei sind die Unterschiede bei „Liebe zum Lernen“ und bei „Ausdauer“ auf dem 1-Promille-Niveau ($p < 0,001$) signifikant, die Rangplatzunterschiede bei den anderen Charakterstärken auf dem 5-Prozent-Niveau ($p < 0,05$).

Nur geringe Unterschiede von 2 Rangplätzen oder weniger zeigen die Charakterstärken „Fähigkeit zu lieben“ (Rang 28,85 vs. 29,46), „Humor/Verspieltheit“ (Rang 28,83 vs. 29,54), „Weitsicht/Tiefsinn“ (Rang 28,69 vs. 29,96), „Spiritualität“ (Rang 28,65 vs. 30,07) und „Dankbarkeit“ (Rang 28,59 vs. 30,25). Abbildung 2 stellt diese Unterschiede graphisch dar.

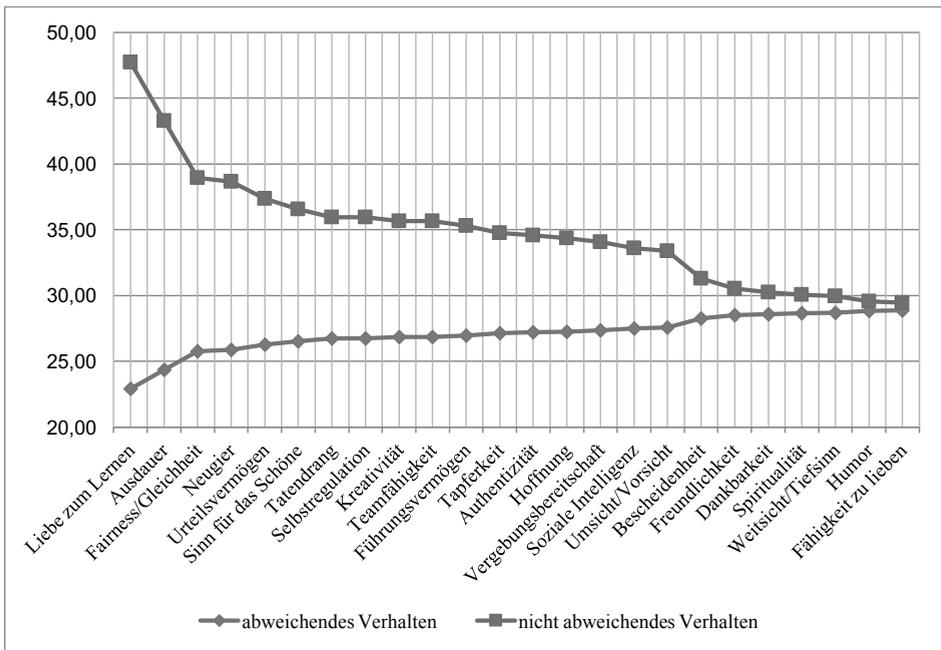


Abb. 2: Rangwertvergleich nach Mann-Whitney (graphisch)

Demnach lässt sich Forschungsfrage 2 positiv beantworten: Bei Schülern mit abweichendem Verhalten sind im Vergleich zu Schülern mit nicht abweichendem Verhalten bestimmte Charakterstärken signifikant schwächer ausgeprägt. Dazu gehören in erster Linie „Liebe zum Lernen“, „Ausdauer“, „Fairness/Gleichheit“, „Neugier“, „Urteilsvermögen“ und „Sinn für das Schöne“. Ein mit weniger als 2 Rangplätzen nur geringer Unterschied zwischen den Charakterstärkenausprägungen der beiden Schülergruppen lässt sich hingegen bei „Fähigkeit zu lieben“, „Humor/Verspieltheit“, „Weitsicht/Tiefsinn“, „Spiritualität“ und „Dankbarkeit“ feststellen. Diese Stärken scheinen nur einen geringen Einfluss auf Devianz auszuüben.

Um Forschungsfrage 2 noch genauer zu beantworten betrachten wir im Folgenden die Charakterstärken vor dem Hintergrund ihrer eher emotionalen oder ihrer kognitiven Orientierung sowie bezüglich ihrer Fokussierungsrichtung auf sich selbst bzw. auf andere (vgl. Abbildung 1). Legt man den Fokus zunächst auf diejenigen Stärken,

die sich durch die größten Rangwertdifferenzen zwischen beiden Schülergruppen auszeichnen, so lässt sich feststellen, dass mit „Liebe zum Lernen“^{***}, „Ausdauer“^{***}, „Fairness/Gleichheit“^{*} sowie „Urteilsvermögen“^{*} vier dieser Stärken auf den Verstand ausgerichtet sind.²⁴ Im Gegensatz dazu sind vier jener fünf Charakterstärken, deren Ränge sich nur um höchstens 2 Plätze unterscheiden, emotional ausgerichtet. Dies sind die Charakterstärken „Fähigkeit zu lieben“, „Humor/Verspieltheit“, „Spiritualität“ und „Dankbarkeit“. Gleichzeitig legen von den sechs Stärken mit den größten Unterschieden fünf den Fokus auf sich selbst („Liebe zum Lernen“^{***}, „Ausdauer“^{***}, „Neugier“^{*}, „Urteilsvermögen“^{*} und „Sinn für das Schöne“^{*}). Bezüglich der Stärken mit den geringsten Unterschieden lässt sich eine eindeutige Tendenz jedoch nicht ablesen.

Diese Befunde lassen die Vermutung zu, dass das Auftreten abweichenden Verhaltens anscheinend in erster Linie mit Stärken des Verstandes zusammenhängt, sowie mit Stärken, die auf sich selbst ausgerichtet sind. Charakterstärken des Herzens scheinen diesbezüglich von geringerer Bedeutung zu sein.

6 Diskussion

Auf Basis der vorgestellten Ergebnisse lassen sich beide Forschungsfragen zunächst positiv beantworten und bieten einen guten Ausgangspunkt für die Formulierung risikanter, falsifizierbarer Hypothesen. Es scheint tatsächlich einen Zusammenhang zu geben zwischen der individuellen Ausprägung der Charakterstärken und dem Auftreten devianten Verhaltens in Schulen. Insgesamt stellt sich dieser Zusammenhang dergestalt dar, dass Schüler, die nach Einschätzung ihrer Lehrer als deviant gelten, generell schwächer ausgeprägte Charakterstärken vorweisen als Schüler, die sich nicht deviant verhalten.

Darüber hinaus lässt sich dieser Zusammenhang in Bezug auf die Ausrichtung der einzelnen Stärken spezifizieren. So sind es insbesondere die kognitiv ausgerichteten Stärken, in denen sich deviante von konformistischen Schülern unterscheiden. Demgegenüber lassen sich die geringsten Unterschiede zwischen den Schülergruppen bei den emotionalen Stärken feststellen. Devianz bei Schülern scheint demnach vorwiegend mit rationalen Charaktereigenschaften in Zusammenhang zu stehen. Im Detail ließen sich mit „Liebe zum Lernen“^{***}, „Ausdauer“^{***}, „Fairness/Gleichheit“^{*} sowie „Neugier/Interesse“^{*}, „Urteilsvermögen“^{*} und „Sinn für das Schöne“^{*} sechs Stärken identifizieren (vier davon kognitiv), bei denen die Gruppe devianter Schüler signifikant schwächere Ausprägungen vorweist als die Gruppe nicht-devianter Schüler. Im Unterschied dazu sind es mit „Fähigkeit zu lieben“, „Humor/Verspieltheit“, „Weitsicht/Tiefsinn“, „Spiritualität“ und „Dankbarkeit“ fünf Charakterstärken (vier davon emotional), deren Ausprägung bei beiden Gruppen um weniger als 2 Rangplätze auseinanderliegen und die demzufolge kaum einen Erklärungsbeitrag für das

24 Dem stehen mit „Neugier“ und „Sinn für das Schöne“ zwei Stärken des Herzens gegenüber, deren Rangplatzunterschiede auf dem 5%-Niveau gesichert werden konnte.

unterschiedliche Verhalten im Unterricht leisten. Zwar sind diese Werte nicht signifikant, sie werden aber durch Befunde zu positivem Unterrichtsverhalten bei 12-jährigen Schülern unterstützt²⁵, denen zufolge Charakterstärken des Verstandes entscheidender für schulischen Erfolg sind als die der anderen Ausrichtungen (vgl. WEBER & RUCH 2011, 326).

Bei der Betrachtung der einzelnen Charakterstärken stellte sich heraus, dass „Liebe zum Lernen“^{****} mit 24,8 Rangplätzen zwischen beiden Schülergruppen den signifikant höchsten negativen Zusammenhang zeigte (s. Tabelle 3). Das ist nicht überraschend, denn Schule besteht vorwiegend aus Lerntätigkeit (vgl. FEND 2008, 57). Lernt ein Schüler ungern, so liegt die Vermutung nahe, dass er sich am Unterricht kaum beteiligt, ihm fernbleibt oder sich währenddessen mit anderen Dingen befasst. Gut erklärbar ist auch die negative Korrelation mit „Ausdauer“^{****}. Diese Stärke steht für die Fähigkeit, Durchhaltevermögen zu zeigen (vgl. PETERSON & SELIGMAN 2004, 202). Das ist im Schulkontext besonders wichtig, um dem Unterricht über einen längeren Zeitraum aktiv zu folgen sowie Aufgaben vollständig zu bearbeiten. Fällt dies einem Schüler schwer, wird er sich vermutlich mit anderen Dingen beschäftigen und sich demnach deviant verhalten. Die Charakterstärke „Fairness/Gleichheit“^{*} steht für das Vermögen, sich bei der Beurteilung von Situationen und Personen sowie bei Entscheidungen nicht von Gefühlen leiten zu lassen und tendenziell alle Menschen gleich zu behandeln (vgl. EBD., 361). Ein in dieser Hinsicht schwacher Charakter lässt sich bei der Beurteilung des Lehrers oder seiner Mitschüler eher von Stimmungen leiten, so dass sein Unterrichtsverhalten stärker von Präsuppositionen beeinflusst wird. Ein solcher Schüler verhält sich bspw. abweichend, weil er die Lehrkraft unsympathisch findet und daher in deren Unterricht nicht mitarbeiten möchte. Ebenfalls gut nachvollziehbar ist der negative Zusammenhang mit der Charakterstärke „Neugier/Interesse“^{*}, die dafür steht, neugierig auf neue Erfahrungen oder neues Wissen zu sein (vgl. EBD., 98). Ist diese Charakterstärke nur schwach ausgeprägt, so interessiert sich der Schüler nur in geringem Maße für dargebotene Lerninhalte und die Möglichkeiten, neues Wissen zu erwerben. Ähnlich erklärt eine schwache Ausprägung des „Urteilsvermögens“^{**} das Auftreten devianten Verhaltens. Sie führt zu Schwierigkeiten bei der objektiven Beurteilung von Sachverhalten sowie zu externalen Kausalattributionen (vgl. EBD., 100–101). (Miss-)Interpretiert ein Schüler aufgrund fehlender Objektivität eine Frage der Lehrkraft als persönlichen Angriff, verhält er sich schneller deviant als andere Schüler, indem er sich gegen den vermeintlichen Angriff verteidigt. Mit stark ausgeprägtem „Sinn für das Schöne“^{**} ist eine Person hingegen dazu in der Lage, Schönheit und Können auf allen Gebieten zu schätzen (vgl. EBD., 524). Ein solcher Schüler hat demnach Respekt vor dem zu vermittelnden Fachwissen sowie vor der Lehrkraft, die Expertise auf diesen Gebieten zeigt. Umgekehrt zeigt ein Schüler mit schwach ausgeprägtem „Sinn für das Schöne“^{**} den damit verbundenen Respekt nicht, was deviantes Verhalten wahrscheinlicher werden lässt.

25 Diese Studien bezog sich allerdings auf weiterführende Schulen im allgemeinbildenden Schulsystem der Schweiz, so dass die Ergebnisse nicht uneingeschränkt übertragbar sind.

Diese Interpretationen als Antworten auf die eingangs formulierten Forschungsfragen zeigen, dass das Verhalten devianter im Vergleich mit nicht-devianten Schülern generell mit *Schwächen* in bestimmten Charakterzügen einherzugehen scheint. So hat sich in der Stichprobe nicht gezeigt, dass Schüler, die sich deviant verhalten, *Stärken* in bestimmten Charakterbereichen haben, in denen sie nicht-deviante Schüler übertreffen. Stattdessen sind in der untersuchten Stichprobe *alle* Stärken der devianten Gruppe schwächer ausgeprägt als die der nicht-devianten Schüler, und insbesondere im Bereich jener Stärken, die schon auf Basis theoretischer Überlegungen besonders bedeutsam sind für angepasstes Verhalten in Lehr-Lernkontexten, zeigen sich deviante Schüler empirisch als unterlegen. Dieses Ergebnis ist jedoch nicht überraschend, da insbesondere jene Charakterstärken, in denen sich bei devianten Schülern schwache Ausprägungen zeigen, im Kontext schulischen Lernens erwünscht und sogar erforderlich sind (etwa „Liebe zum Lernen“, „Ausdauer“ oder „Neugier“).

Insgesamt stützen diese Ergebnisse die Vermutung, dass es die Auftretenswahrscheinlichkeit devianten Verhaltens herabgesetzt, wenn bei einem Individuum die relevanten Charakterstärken so ausgeprägt sind, dass es sich in einem überdauernden Zustand psychischen Wohlbefindens befindet (vgl. LOPEZ, u. a. 2009, 37–50; PARK & PETERSON 2009, 65–76). Allerdings muss bei dieser Interpretation die Wirkung der Umgebung in zweifacher Hinsicht mit einbezogen werden: Einerseits kann grundsätzlich nur dann von Devianz gesprochen werden, wenn situativ gültige Normen zur Bewertung von Verhalten herangezogen werden können – in der Schule ist das bspw. die in unserer Untersuchung herangezogene Klassifizierung von LUEDTKE (2008, 208–209). Andererseits entfaltet die Umgebung ihre Wirkung in Form der „situativen Themen“ (PETERSON & SELIGMAN 2004, 14) und hängt mit dem Verhalten untrennbar zusammen. Werden in einer bestimmten Umwelt vorrangig Verhaltensweisen erwartet, die mit ganz bestimmten Charakterstärken zusammenhängen, wohingegen das Fehlen anderer Stärken ggf. nicht sonderlich ins Gewicht fällt, so sind jene Individuen benachteiligt, die in diesen geforderten Persönlichkeitsbereichen Defizite besitzen. Devianz entstände demzufolge, weil die erforderliche psychische Disposition zur Bewältigung der situativen Anforderungen nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist. In einem solchen Fall erfolgt mglw. eine Verlagerung der Handlung auf solche Bereiche, in denen Stärken gut ausgeprägt, aber eben innerhalb der Situation nicht gefordert oder gar gewünscht sind – und sie wird deshalb als deviant bewertet.²⁶

Bislang wurden diese Ergebnisse vor dem Hintergrund einer Kausalitätsannahme referiert, die von Persönlichkeitsdispositionen zu (deviantem) Verhalten führt. Unter der eingangs erwähnten pädagogischen Perspektive ist es jedoch durchaus plausibel, nach den Ursachen für die schwächeren Charaktereigenschaften zu fragen und hierbei

26 Auf die Schule bezogen wäre erneut vorrangig an kognitive Stärken zu denken („Liebe zum Lernen“, „Ausdauer“, „Interesse“, ...), die ein Verhalten begünstigen, das innerhalb dieses situativen Kontextes erwartet wird. Diese Vermutung wird durch den Befund gestützt, dass die devianten Schüler sich hinsichtlich der Ausprägung solcher Stärken wie „Humor“, „Tiefsinn“ oder der „Fähigkeit zu lieben“, die in schulischen (Unterrichts-)Situationen nur gering gefordert sein dürften, kaum von den nicht-devianten Schülern unterscheiden.

den Fokus auf die Schule selbst zu legen. So wäre es denkbar, dass das schulische Umfeld, dem die gewählte Stichprobe entnommen wurde und das sich bei den untersuchten Schulformen generell durch die Wahrnehmung von Chancenlosigkeit auszeichnet (vgl. MELZER, u. a. 2011, 116–117) einen spezifischen Einfluss auf die *Schwächung* von relevanten Charakterstärken ausübt, die *vor* dem Eintritt in die jeweilige Schule stärker ausgeprägt gewesen sein könnten. Diese Annahme ließe sich in einer konfirmativ angelegten Studien anhand der Charakterstärke „Hoffnung/Optimismus“ prüfen, wobei die Stichprobe auf andere Schulformen (wie bspw. (Wirtschafts-)Gymnasien) auszudehnen wäre. Die subjektive Einschätzung des Nutzens, den der Besuch der jeweiligen Schulform für den weiteren beruflichen Weg haben wird, könnte durchaus zu Unterschieden in der „Hoffnung“ führen. Insofern wäre eine schwache Ausprägung dieser Stärke die *Folge* des Besuchs der entsprechenden Schule, nicht aber eine „Schwäche“, die ein devianter Schüler bereits mitbringt.

Ebenfalls wäre es denkbar, dass nicht nur die subjektive Einschätzung der Schule, sondern auch die Erfahrungen *in* der Schule für die entsprechenden Ausprägungen der Charakterstärken verantwortlich sind, die dann ihrerseits das deviante Verhalten moderieren. Hierbei ist an die konkrete Interaktion zwischen den betroffenen Schülern und den jeweiligen Lehrern zu denken. So zeigen KRUMM und WEISS (2010, 75–79), dass Schüler auf als kränkend empfundenenes Lehrerverhalten mit Wut, Aversion gegen das Fach oder die Lehrkraft, mit Gereiztheit und Aggression, mit Angst oder mit Rachegeanken reagieren. Da Devianz in der vorliegenden Studie lediglich anhand der subjektiven Einschätzung der jeweiligen Klassenlehrer erhoben wurde, ist es unter Zugrundelegung des Etikettierungsansatzes (vgl. BÖHNISCH 2010, 63–73) durchaus möglich, dass insbesondere jene Schüler als deviant klassifiziert wurden, die seitens der Lehrkraft entsprechend etikettiert wurden²⁷. Auch in diesem Fall ist die schwache Ausprägung einiger Charakterstärken (etwa „Liebe zum Lernen“) gut zu erklären: Wer von einer Lehrkraft häufig Kränkungen erfährt oder sich ungerecht behandelt fühlt und darauf mit Widerwillen, Aggression oder Angst reagiert (vgl. KRUMM & WEISS 2010, 75), kann in dem betroffenen Unterricht kaum Liebe zum Lernen aufbringen – auch dann nicht, wenn er vorher voller Neugier, Tatendrang und Interesse war.²⁸ In diesem Zusammenhang wäre auch an eine Schwächung von „Fairness/Gleichheit“ zu denken. Allerdings ist diese Erklärung fach- bzw. lehrerbezogen.²⁹ Inwieweit sie dazu dienen kann, eine generell schwächere Ausprägung einer Disposi-

27 Als ein Hinweis auf die Plausibilität dieser Vermutung mögen die Formulierungen der befragten Lehrer dienen, die weniger Verhaltens- als vielmehr Charakterbeschreibungen sind. Nach der Art des Schülerverhaltens befragt verwenden die befragten Lehrkräfte Formulierungen wie „vorlaut“, „faul“, „Dauerquatscher“ oder „albern“.

28 Das betrifft auch Schüler, die von Lehrern mglw. deshalb als deviant bezeichnet werden, weil sie bspw. eine abweichende (eigene) Meinung vertreten, die Lehreransicht kritisieren oder hinterfragen und insgesamt ein Verhalten zeigen, das nach der Klassifikation von DOLLINGER und RAITHEL (2006, 13) als „konventionelle Devianz“ bezeichnet wird. Auf diese Möglichkeit deuten solche Verhaltensbeschreibungen wie „vorlaut“ hin (vgl. Fußnote 27).

29 In gleicher Weise ist auch die umgekehrte Annahme plausibel, dass Schüler, die über die geforderten Stärken nicht in erforderlichem Maße verfügen, durch die Schule in deren Fortentwicklung unterstützt werden.

tion der Gesamtpersönlichkeit zu erklären, wie sie durch den VIA-Youth ja erhoben wurde, bleibt bislang unklar und eröffnet insofern einen neuen Forschungshorizont.

Im Rahmen einer hypothesenprüfenden Untersuchung auf Basis einer größeren Stichprobe wäre dieser möglichen Interpretationsrichtung im methodischen Vorgehen Rechnung zu tragen, bspw. durch eine Ersterhebung der Charakterstärken vor dem Besuch der entsprechenden Schulform. Auf diese Art könnten auch mögliche Veränderungen der Stärken in Folge der schulischen Sozialisation sichtbar gemacht werden. So ließe sich die Frage beantworten, ob die Schule etwa für eine Schwächung der schulisch erwünschten und sich im Verhalten widerspiegelnden Charakterstärken selbst verantwortlich ist.

Darüber hinaus werfen die vorliegenden Ergebnisse die Frage nach einem Zusammenhang zwischen der Art des abweichenden Verhaltens (vgl. Tabelle 1) und den individuell schwach ausgeprägten Charakterstärken auf: Wenn sich die jeweiligen Stärken in individuellem Verhalten widerspiegeln (vgl. PETERSON, u. a. 2005, 95), ist es denkbar, dass unterschiedlich ausgeprägte Charakterstärken *bestimmter Art* auch für spezielle Verhaltensweisen entscheidend sind. Bspw. lässt sich ein solcher Zusammenhang für „Selbstregulation/Selbstkontrolle“ und für die Erscheinungsform *Störungen des Unterrichtsverlaufs* vermuten. Kann ein Schüler seine Gefühle und Wünsche nicht kontrollieren, so hat er vermutlich Probleme damit, sie in seinem Verhalten situationsadäquat zu neutralisieren. Schüler, die also abweichendes Verhalten in Form von Unterrichtsstörungen zeigen, können vermutlich ihr aktuelles Bedürfnis zu Reden oder Aufzustehen aufgrund mangelnder Selbstkontrolle nicht unterdrücken. Eine ähnliche Verbindung lässt sich zwar auch für *Aggression*, für *Verweigerung* und für *Verstöße gegen die Hausordnung* vermuten, sie ist aber wesentlich weniger plausibel für (geistige) *Abwesenheit*. Hierfür wäre eine schwache Ausprägung von „Ausdauer“ wesentlich besser nachvollziehbar. Auf der anderen Seite wäre zu vermuten, dass eine Person, die den Unterricht durch *Aggression* stört, stärkere Charaktereigenschaften in Bezug auf „Tapferkeit“ besitzt, also weder vor Bedrohungen, noch vor Herausforderungen oder Schwierigkeiten zurückschreckt. Zwar ist in der vorliegenden Stichprobe „Tapferkeit“ bei devianten gegenüber nicht-devianten Schülern mit einem Rangwertunterschied von 27,13 vs. 34,75 ebenfalls schwächer ausgeprägt, jedoch ist der Wert nicht signifikant, so dass dieses Ergebnis durchaus dem statistischen Zufall geschuldet sein könnte.

Nachdem sich ein Zusammenhang zwischen den Charakterstärken von devianten und angepassten Schülern gezeigt hat, liegt die Möglichkeit nahe, dass sich jene Schüler, die sich hinsichtlich der verschiedenen Erscheinungsformen *mehrfach* deviant verhalten, in der Ausprägung ihrer Charakterstärken von jenen Schülern unterscheiden, die sich nur *einfach* deviant verhalten. Für die Beantwortung dieser Frage ist die vorliegende Stichprobe jedoch zu klein. Im Zuge eines nachfolgenden strukturprüfenden Verfahrens aber liegt sie im Fokus der Betrachtung.

Da die hier diskutierten Befunde im Zuge eines hypothesenprüfenden Vorgehens erst noch einem Falsifikationsversuch ausgesetzt werden müssen, können sie auf Grund des explorativen Charakters der durchgeführten Studie keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Sie bieten aber bereits jetzt einen Ansatzpunkt für päd-

agogische Bemühungen. So ist unter der grundlegenden Annahme, dass es sich bei den 24 Charakterstärken um *veränderbare Dispositionen* handelt (vgl. PETERSON & SELIGMAN 2004, 23; SELIGMAN, u. a. 2009, 301–307), eine pädagogische Einflussnahme im Sinne von „Charaktererziehung“ möglich, sinnvoll, und unter Bezugnahme auf den pädagogischen Auftrag der Schule unter der Maßgabe des Persönlichkeitsprinzips ohnehin geboten (vgl. REETZ 2003, 99–124; 2006, 57–75). Sollte sich die Vermutung als haltbar erweisen, dass für schulisches Lernen relevante Charakterstärken erst *durch die Schule geschwächt* werden, wäre es eine vordringliche pädagogische Aufgabe, das zu verhindern bzw. fördernd auf diese Stärken einzuwirken. Demgegenüber scheint eine eher strafende Herangehensweise, die vornehmlich auf der alltagstheoretisch begründeten Annahme eines unveränderlichen Charakters der betroffenen Schüler beruht (vgl. die Fußnoten 4 und 27), sowohl unnötig als auch pädagogisch fragwürdig. Die gezielte, förderliche Einflussnahme auf die relevanten Charaktereigenschaften devianter Schüler scheint demgegenüber im Sinne eines präventiven Vorgehens gegen das Auftreten von störendem abweichendem Verhalten eine Erfolg versprechende Strategie zu sein – und darüber hinaus eine genuin pädagogische Aufgabe im Sinne der förderlichen Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen.

7 Literatur

- Apel, H. J. (2002). *Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aspinwall, L. & Tedeschi, R. G. (2010). The Value of Positive Psychology for Health Psychology: Progress and Pitfalls in Examining the Relation of Positive Phenomena to Health. *Annual Behavioral Medicine* (39), S. 4–15.
- Baier, D., & Pfeiffer, C. (2011). Devianz bei Jugendlichen. In A. de Bruin & A. Höfling (Hrsg.), *Es lebe die Jugend! Vom Grenzgänger zum Gestalter* (S. 165–176). München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Bienengräber, T. (2012). *Eine Theorie der Situation – mit Beispielen für ihre Anwendung im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung*. Frankfurt/Main [u. a.]: Peter-Lang-Verlag.
- Bienengräber, T. & Schomaker, C. (in Vorbereitung). *Deviant oder konform? – Zur Entwicklung eines Messinstruments für abweichendes Verhalten im Unterricht*.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI: NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae* (2., neu normierte und vollst. überarb. Aufl.). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Böhnisch, L. (2010). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl.
- Böhnisch, L. (2011). Abweichendes Verhalten. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (S. 1–9). München: Reinhardt.
- Büning, H. & Trenkler, G. (1994). *Nichtparametrische statistische Methoden* (2. Aufl.). Berlin, New York: De Gruyter.
- Büschges, G., Abraham, M., & Funk, W. (1998). *Grundzüge der Soziologie* (3. Aufl.). München [u. a.]: Oldenbourg.
- Clarizio, H. F. (1979). *Disziplin in der Klasse* (2. Aufl.). München: MVG.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1995). Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64 (1), S. 21–50.

- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2005). Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History. *Review of General Psychology*, 9 (3), S. 203–213.
- Dittmann, V., Erner, A. & Stieglitz, R.-D. (2002). Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen Erwachsener. In H.J. Freyberger & T. Spoerri (Hrsg.), *Kompendium Psychiatrie, Psychotherapie, psychosomatische Medizin* (11., vollst. erneuerte und erw. Aufl., S. 185–196). Basel [u. a.]: Karger.
- Dollinger, B. & Raithel, J. (2006). *Einführung in Theorien abweichenden Verhaltens: Perspektiven, Erklärungen und Interventionen*. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Eysenck, H.J. (1970). *The structure of human personality* (3. Aufl.). London: Methuen.
- Erbau, T.A. (2010). *Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf: eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Fuchs, M., Lamnek, S., & Lüdtke, J. (1996). *Schule und Gewalt*. Opladen: Leske und Budrich.
- Funk, W. (2000). *Gewalt in der Schule*. Determinanten und Perspektiven zukünftiger Forschung. Nürnberg.
- Ganser, C., & Hinz, T. (2007). Überforderung und abweichendes Verhalten in beruflichen Schulen. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung* (S. 37–57). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Groenemeyer, A. (2007). Gibt es eigentlich noch abweichendes Verhalten? Krisendiagnosen in Soziologie und Kriminologie. *Kriminologisches Journal* (3), S. 162–184.
- Grundmann, G., & Pfaff, N. (2000). Gewaltorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. Einflussfaktoren aus Schule, Familie, Peers und Freizeit. *Die Deutsche Schule*, 92 (3), S. 289–307.
- Heller, K.A. & Rosemann, B. (1974). *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen: eine Einführung für Pädagogen, Psychologen und Soziologen* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Helmke, A., & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert, C.F. Graumann & N. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2007). *Gewalt an Schulen: pädagogische Antworten auf eine soziale Krise*: Beltz.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2013). *Statistische Datenanalyse mit SPSS: Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (8. Aufl.). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Keller, G. (2010). *Disziplinmanagement in der Schulklasse: Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen* (2. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Keyes, C.L.M. (2009). The Nature and Importance of Positive mental Health in America's Adolescents. In R. Gilman (Hrsg.), *Handbook of positive psychology in schools* (1. Aufl., S. 9–23). New York [u. a.]: Routledge.
- Kounin, J.S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Krahé, B., & Greve, W. (2002). Aggression und Gewalt: Aktueller Erkenntnisstand und Perspektiven künftiger Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33 (3), S. 123–142.
- Krause, A. (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48 (3), S. 139–147.
- Kristjánsson, K. (2010). Positive Psychology, Happiness, and Virtue: The Troublesome Conceptual Issues. *Review of General Psychology*, 14 (4), S. 296–310.
- Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 7 (2), S. 109–119.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2010). Ungerechte Lehrer. In R. Dollase (Hrsg.), *Gewalt in der Schule* (S. 60–79). Stuttgart: Kohlhammer.

- Kultusministerkonferenz (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Lamnek, S. (2007). *Theorien abweichenden Verhaltens I: „Klassische“ Ansätze*. (8., überarb. Aufl.). Paderborn: Fink.
- Lamnek, S. (2008). *Theorien abweichenden Verhaltens II. „Moderne“ Ansätze*. (3., überarb. und erw. Aufl.). Paderborn: Fink.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren. In R. Gilman (Hrsg.), *Handbook of positive psychology in schools* (1. Aufl., S. 37–50). New York [u. a.]: Routledge.
- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J., & Welsh, D. P. (2009). An Investigation of Character Strengths in Relation to the Academic Success of College Students. *Individual Differences Research*, 7 (1), S. 52–69.
- Luedtke, J. (2008). Abweichendes Verhalten. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (Nr. 1, S. 185–228). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Macdonald, C., Bore, M., & Munro, D. (2008). Values in action scale and the Big 5: An empirical indication of structure. *Journal of Research in Personality*, 42 (4), S. 787–799.
- Mayr, J., Eder, F., & Fartacek, W. (1987). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Konzept für ein Lehrertraining zur Verbesserung pädagogischen Handelns. In J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern* (S. 138–151). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2006). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective* (2. Aufl.). New York [u. a.]: Guilford Press.
- Melzer, W., Schubarth, W., & Ehninger, F. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Memmert, W. (1997). Kunstfehler beim Unterrichten. In B. Schwarz & K. Prange (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen: zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs* (S. 248–274). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Metcalf, J. & Mischel, W. (1999). A hot/cool system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106 (1), S. 1–19.
- Nolting, H.-P. (2011). *Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (9. Aufl.). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Oser, F. (2000). Emergency Room Schule: Erschwerende Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), S. 82–84.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29 (6), S. 891–909.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of Character in Schools. In R. Gilman (Hrsg.), *Handbook of positive psychology in schools* (1. Aufl., S. 65–76). New York [u. a.]: Routledge.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York [u. a.]: Oxford Univ. Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Assessment of Character Strengths. In G. P. Koocher, J. C. Norcross & S. S. Hill (Hrsg.), *Psychologists' desk reference* (2. Aufl., S. 93–98). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington DC; Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press: American Psychological Assoc.
- Peuckert, R. (1985). Der Prozess der Typisierung devianter Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (1), S. 221–237.
- Proyer, R. T., Sidler, N., Weber, M., & Ruch, W. (2012). A multi-method approach to studying the relationship between character strengths and vocational interests in adolescents. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 12 (2), S. 141–157.

- Rabold, S., & Baier, D. (2008). Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 118–141.
- Reetz, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 99–124). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Reetz, L. (2005). Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. *Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung*, *bwpat online*, Ausgabe (8).
- Reetz, L. (2006). Zur Rolle des Persönlichkeitsprinzips im Rahmen curricularer Gestaltungsprinzipien kaufmännischer Berufsausbildung. In G. Minnameier & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung* (S. 57–75). Frankfurt am Main [u. a.]: Peter Lang Verlag.
- Ruch, W., Weber, M., & Park, N. (2014). Character strengths in children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2010). Values in action inventory of strengths (VIA-IS) – adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31 (3), S. 138–149.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being, and how to achieve them* (1. Aufl.). London [u. a.]: Brealey.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology – An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), S. 5–14.
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), S. 293–311.
- Sommer, B. (2006). *Handreichung zur Bewertung und Dokumentation des Arbeits- und Sozialverhaltens*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW.
- Steyer, H. (2005). *Ursachen von Unterrichtsstörungen in der Berufsschule*. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz.
- Straka, G. A. & Macke, G. (2003). Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 32 (4), 43–47.
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Friedrich, A. A., & Gilman, R. (2009). Life Satisfaction. In R. Gilman (Hrsg.), *Handbook of positive psychology in schools* (1. Aufl., S. 27–35). New York [u. a.]: Routledge.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H.-G., Meier, U., & Popp, U. (2007). *Schülergewalt als Schulproblem: verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven* (3. Aufl.). Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- von Saldern, M. (1986). Wahrnehmung der Lernumwelt und abweichendes Verhalten von Schülern. *Psychologie in Erziehung und Umwelt*, 3 (33), S. 205–209.
- Weber, M., & Ruch, W. (2011). The Role of a Good Character in 12-Year-Old School Children: Do Character Strengths Matter in the Classroom? *Child Indicators Research*, 5 (2), S. 317–334.

PROF. DR. THOMAS BIENENGRÄBER

Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg, Mercator School of Management,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik, Lotharstr. 65, 47057 Duisburg,
Tel.: 0203/379-2361, Fax: 0203 / 379-4349,
E-Mail: thomas.bienengraeber@uni-due.de

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2016