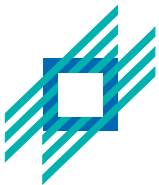
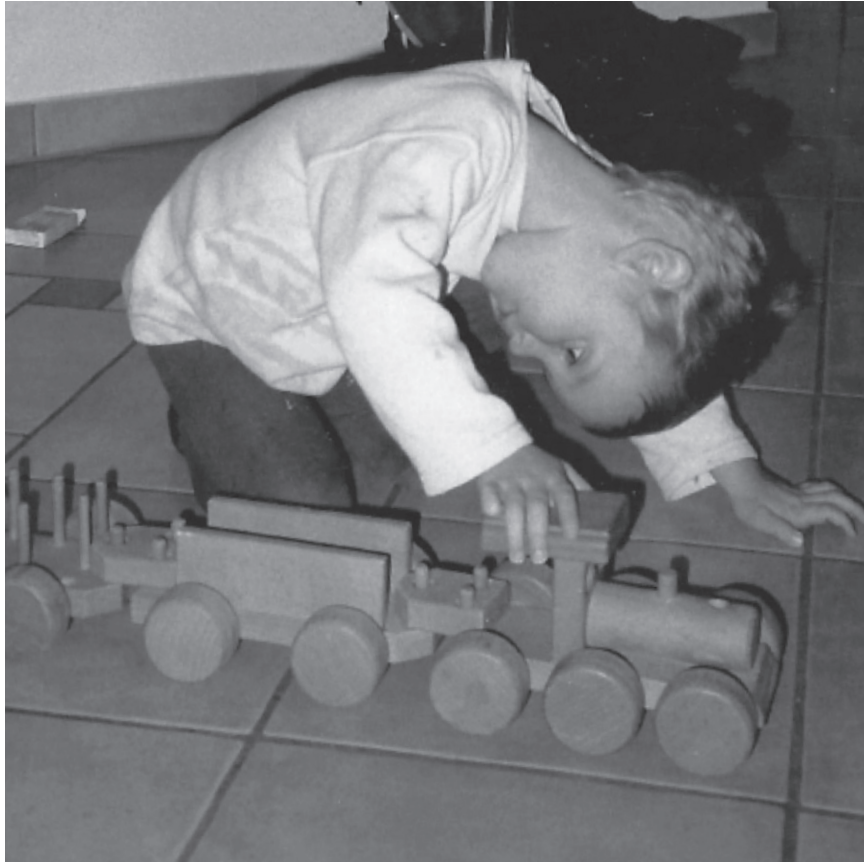


1/2014

P & E

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione



Spielen

Le jeu

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

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

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

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

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

Titelbild: «Flow im Spiel» Foto von Marie-Claire Frischknecht

Photo de la page de titre: «La perfection du jeu» Photo de Marie-Claire Frischknecht

Inhaltsverzeichnis/Sommaire

	Seite
Editorial // Josef Stamm	4
Aus dem Vorstand // Philipp Ramming <i>Nouvelles du comité</i>	6
SCHWERPUNKTTHEMA: SPIELEN	
Spielerisches Lernen – Mittels Spiel Wissen schaffen // Moritz M. Daum <i>Apprentissage ludique – Créer du savoir par le jeu</i>	8
Das Spiel im Kindergarten – Lernen für das Leben // Gabriela Fontanive <i>Im Gespräch mit der Kindergartenlehrperson Gabriela Fontanive</i>	12
Auf den Sinn des Spiels aufmerksam machen // Martin Detterbeck <i>Im Gespräch mit dem Spielwarenladenbesitzer Martin Detterbeck</i>	17
Bilder im Sand – Ursprung und Wirkung der Sandspieltherapie nach D.M. Klaff // Maria Kendler <i>Image dans le sable – Origine et effets de la thérapie à la caisse à sable</i>	20
SCHULPSYCHOLOGIE	
Training zu Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit in der Schule // Ulrike Baumgartner/Karin Schleider	28
Mathematikkurztest MKT 1-9 // Stefan Meyer/Angela Wyder	33
RECHTSPSYCHOLOGIE	
Im Gespräch mit Nancy Bodmer, Behördenmitglied KESB // Simone Dietschi Pisani	35
VERBAND	
SKJP Anerkennungspreis 2014: Markus Bründler und Martin Uhr <i>Prix de reconnaissance ASPEA 2014: Markus Bründler et Martin Uhr</i>	37
SKJP MV/Tagung 2014 // Josef Stamm <i>Assemblée générale/Conférence ASPEA 2014</i>	39
SKJP Reise Brasilien 2013 // Ursina Meier/Marlis Eeg	41
WISSEN SCHAFFT...	
Pränataler Stress // Katja Erni	47
REZENSIONEN	
Rezensionen	49
PRAXISFORSCHUNG	
Praxisforschung MAS DDPC / Praxisforschung EB Kanton Bern	57
QUER GEDACHT...	
Das spielende Kind? // Heinz Bösch	58



Josef Stamm

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser

Diese Nummer von P&E befasst sich mit einem urmenschlichen Thema: dem Spiel. Schon Friedrich Schiller prägte bekannterweise den Satz: „...der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“. Wir alle haben gespielt, spielen immer noch und werden immer wieder spielen.

Diesem Modell des Menschen als ‚Homo ludens‘ gehen wir in dieser Nummer nach. Im Spiel entdeckt der Mensch sich selber, erkundet seine Möglichkeiten, erfährt seine Grenzen, spürt seine Wünsche und Bedürfnisse. Über das Spiel entwickelt sich der Mensch. Spielend wird gelernt, spielend findet Entwicklung statt. Spielen ermöglicht soziales Lernen, wie **Thomas Daum** in seinem Beitrag ausführt, oder Spielen ist Lernen fürs Leben, wie **Gabriela Fontanive** es in ihrem Interview ausdrückt. Spielen ermöglicht aber nicht nur Entwicklung, es kann auch heilen, kann verpasste Entwicklungsschritte nachholen. Das Sandspiel – als Beispiel für eine (spiel)therapeutische Methode – stellt **Maria Kendler** eindrücklich dar und **Martin Detterbeck**, Spielwarenhändler aus Überzeugung, plädiert für die Sinnhaftigkeit des Spiels.

Voraussetzung um überhaupt spielen zu können, sind entsprechende Rahmenbedingungen. Dazu gehören auch Schon- und Schutzräume. Wir runden deshalb das Thema ab – oder ergänzen es – mit einem Interview mit **Nancy Bodmer** zu den KESB (Kinder- und Erwachsenenschutz-Behörde) sowie mit einer Kurzvorstellung der Dissertation von **Katja Erni** zum Thema ‚Pränataler Stress‘.

In der Rubrik Schulpsychologie zwei Beiträge mit hohem Praxisbezug: **Ulrike Baumgartner** und **Karin Schleider** berichten über ein Training von Konzentration und Aufmerksamkeit in der Schule und **Stefan Meyer** stellt einen neuen Mathematikkurztest der HfH Zürich vor.

Unter den rezensierten Büchern erfreulicherweise auch drei von SKJP-Mitgliedern (mit)verfasste Titel: **Nancy Bodmer** mit ‚Psychologie der Jugendsexualität‘, **Monika Brunsting** u.a. mit einem Werk zum Thema ‚Achtsamkeit in Schule und Therapie‘ und **Beat Manz** mit einem Nachwort im Werk von M. Cifalli/F. Imbert zu ‚Freud und die Pädagogik‘.

Im Verbandsteil können wir die beiden neuen Preisträger des SKJP-Anerkennungspreises – **Markus Bründler** und **Martin Uhr** – vorstellen und von einer äusserst gelungenen SKJP MV/Tagung 2014 berichten. Und **Ursina Meier** und **Marlis Eeg** entführen uns nach Brasilien, dem Ziel einer SKJP Reise im letzten Herbst – organisiert von **Werner und Betina Graf**.

Die Redaktion hofft, dass es uns mit dieser Nummer spielend gelungen ist, Sie in die Welt des Spielens zu entführen und Sie entsprechend zu begeistern.

Redaktion P&E
Josef Stamm

Themen-Vorschau **P&E 2.14:** ‚Psychologie in der Schule‘

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

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs

Cette édition du P&E traite d'un thème aussi ancien que l'humanité elle-même: le jeu. Qui ne connaît cette citation de Friedrich Schiller *«L'homme ne joue que là où, dans la pleine acception du mot, il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue»?*

Nous avons toutes et tous joué, jouons encore et ne cesserons jamais de jouer.

C'est sur ce modèle de l'être humain en tant qu' 'Homo ludens' que nous nous penchons dans ce numéro. Dans le jeu, l'homme – l'être humain – se découvre, explore ses possibilités, expérimente ses limites, ressent ses propres souhaits et besoins. Dans le jeu, l'homme se développe. Il apprend en jouant, évolue et se structure. Le jeu permet l'apprentissage social, comme l'expose **Thomas Daum** dans sa contribution. Le jeu est l'apprentissage de la vie pour la vie durant, dit **Gabriela Fontanive** dans son interview. Mais le jeu ne permet pas seulement le développement, il peut aussi guérir, aider à rattraper des étapes de développement manquées. Le jeu à la caisse à sable – comme exemple de méthode thérapeutique (par le jeu) – est remarquablement présenté par **Maria Kendler; Martin Detterbeck**, marchand de jouets par conviction, plaide pour le caractère sensé que doit revêtir le jeu.

La condition de tout jeu est qu'il s'inscrive dans un cadre adéquat. Que soient notamment disponibles des espaces de retrait et protégés. C'est pourquoi nous complétons le traitement de ce thème par une interview de **Nancy Bodmer** sur l'APEA (Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte) avec brève présentation de la dissertation de **Katja Erni** sur le thème du «Stress prénatal».

Dans la rubrique Psychologie scolaire, deux articles sont en étroit rapport avec la pratique: **Ulrike Baumgartner** et **Karin Schleider** parlent de l'entraînement à la concentration et à l'attention à l'école, et **Stefan Meyer** présente un nouveau test en bref de mathématique de la HfH Zürich.

Parmi les recensions de livre, trois titres ont pour (co) auteurs des membres de l'ASPEA, ce qui fait très plaisir: **Nancy Bodmer** avec 'Psychologie der Jugendsexualität', **Monika Brunsting** avec notamment un ouvrage sur le thème de 'l'attention dans le cadre de l'école et de la thérapie', et **Beat Manz** avec un épilogue à l'ouvrage de M. Cifalli/F. Imbert intitulé 'Freud und die Pädagogik'.

Dans la partie associative sont présentés les deux nouveaux lauréats du Prix de reconnaissance ASPEA – **Markus Bründler** et **Martin Uhr** – et décrite une «assemblée générale ASPEA 2014 avec conférence» extrêmement réussie. A l'issue de l'assemblée générale, **Ursina Meier** et **Marlis Eeg** nous ont emmenés au Brésil, pays de destination du voyage de l'ASPEA de l'automne dernier organisé par **Werner et Betina Graf**.

La rédaction espère avoir réussi, comme en se jouant, à vous entraîner dans le monde du jeu et à vous enthousiasmer comme elle le souhaitait.

Bien cordialement

Rédaction P&E

Josef Stamm

Thèmes des prochaines éditions **P&E 2.14:** 'Psychologie scolaire'

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



Philipp Ramming
Präsident SKJP
Président de l'ASPEA

Aus dem SKJP Vorstand

Der Vorstand konzentrierte sich aufgrund der Veränderungen, die durch das Psychologieberufegesetz eingeleitet wurden, auch in diesem Jahr

- auf eidgenössischer Ebene auf die Qualitätsstandards zur Weiterbildung in Kinder- und Jugendpsychologie,
- auf Mitglieder-Ebene auf die Vernetzung
- auf Verbandsebene auf die Anpassung und Erneuerung der Strukturen.

Auf eidgenössischer Ebene geht es um die Auswirkungen, welche ein eidgenössischer Fachtitel Kinder- und Jugendpsychologie haben wird.

Wie an der letzten MV berichtet, bedeutet dies zur Zeit vor allem, dass die Arbeiten zur Umsetzung der eidgenössischen Vorgaben für die Anerkennung des Curriculums für den Fachtitel Kinder- und Jugendpsychologie voran getrieben wurden. Mit grosser Freude und Genugtuung konnte dann am 1.1.2014 die Anerkennung der Qualitätskriterien für diese Ausbildung durch Bundesrat Berset zur Kenntnis genommen werden. Ein grosser Dank an Markus Bründler und Martin Uhr aus der Anerkennungskommission. Und auch einen grossen Dank an die Verantwortlichen im Bundesamt für Gesundheit für ihre Arbeit und Unterstützung. Der nächste Schritt wird nun die Akkreditierung des integralen Weiterbildungsganges in Kinder- und Jugendpsychologie sein. Die SKJP hat als gesamtschweizerischer Fachverband das Ziel, die verantwortliche Organisation für die Akkreditierung von Weiterbildungsgängen in diesem Bereich zu werden. Ein erster Schritt hierzu ist die Selbstevaluation und Akkreditierung der bestehenden SKJP-Weiterbildung, die zum FSP-Fachtitel führt.

Dies mag alles sehr kompliziert tönen. Es geht im Wesentlichen darum, dass es nun eidgenössische Standards für die KJP-Ausbildung gibt, und dass die SKJP nun den Rahmen für eine solche Ausbildung schafft. Leider ist noch nicht klar, ob und wenn ja, wie die bestehenden FSP-KJP-Fachtitel in eidgenössische Titel umgewandelt werden können. Diesem Thema wird sich der Vorstand sofort nach der Akkreditierung des Curriculums widmen. Des weitern hat sich der Vorstand an diversen Vernehmlassungen beteiligt, unter anderem am OECD-Bericht „Psychische Gesundheit und Beschäftigung: Schweiz“, welcher u. a. empfiehlt, dass psychologische Psychotherapeutinnen und -therapeuten künftig selbständig über die Grundversicherung abrechnen können sollten. Teilnahme an Sitzungen und Tagungen im Gesundheitsbereich helfen, die Anliegen der SKJP auch in diesen Gremien zu vertreten.

Auf der Ebene der Mitglieder geht es um den Informationsaustausch und die Förderung des beruflichen Netzwerkes.

Die Erneuerung der elektronischen Angebote konnte nun in Angriff genommen werden. Hierzu gehören sowohl die Struktur der Homepage, wie auch die möglichen Dienstleistungen für Mitglieder, welche über eine elektronische Plattform realisierbar sind. Zusätzlich muss die Bewirtschaftung durch Mitglieder der Kommissionen und Arbeitsgruppen möglich sein. Es geht aber nicht nur um ‚Das Netz‘, sondern auch um persönliche Vernetzung. Neben geplanten Weiterbildungen durch die WBK gehört die unentgeltliche Weiterbildung am Tag der Mitgliederversammlung dazu. Die Kontakte zur IVL (Interkantonalen Vereinigung der Leitenden der Schulpsychologischen Dienste) und in der IRK (Inter Regionen Konferenz) sind Teile dieser Vernetzung.

Auf der Ebene der verbandsinternen Strukturen standen auch Veränderungen an.

Patricia Marti und Simon Walter verlassen den Vorstand nach der maximalen Amtsdauer von 6 Jahren. Der Vorstand dankt den beiden für ihre Arbeit, und ihr persönliches Engagement sehr. An ihrer Stelle wählte die MV Dominik Wicki, Leiter des SPD Solothurn und Pia Gloor, Mitarbeiterin des SPD Graubünden in den Vorstand.

Philipp Ramming
 Präsident SKJP

Nouvelles du comité de l'ASPEA

Cette année encore, en raison des modifications consécutives à l'entrée en vigueur de la loi sur les professions de la psychologie, le comité a concentré ses efforts à trois niveaux:

- Au niveau fédéral sur les normes de qualité de la formation continue en psychologie de l'enfance et de l'adolescence à l'échelle nationale
- Au niveau des membres sur leur mise en réseau
- Au niveau de l'association sur l'adaptation et le renouvellement des structures internes

La préoccupation, sur le plan fédéral, concerne les futures répercussions d'un titre spécialisé fédéral de psychologie de l'enfance et de l'adolescence.

Comme exposé à la dernière assemblée générale, les efforts ont porté avant tout sur la préparation de l'accréditation du titre spécialisé et sur les moyens de satisfaire aux conditions fédérales de son octroi. A notre grande joie et satisfaction, nous avons pris acte le 1.1.2014 de la reconnaissance par le conseiller fédéral Berset des critères de qualité de cette formation. Un grand merci à Markus Bründler et Martin Uhr de la Commission d'admission. Grand merci également aux responsables au sein de l'Office fédéral de la santé publique pour leur travail et leur soutien. Les prochaines étapes porteront sur l'accréditation de l'ensemble de la formation continue en psychologie de l'enfance et de l'adolescence. L'ASPEA, en tant qu'association spécialisée natio-nale suisse, a l'ambition de devenir l'organisation responsable de l'accréditation de formations continues dans ce domaine. Une première étape implique l'autoévaluation et l'accréditation de la formation continue ASPEA préexistante conduisant à l'obtention du titre spécialisé FSP.

Tout cela peut paraître très compliqué. L'essentiel est d'obtenir que des normes fédérales existent pour le domaine de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence, et que l'ASPEA puisse créer le cadre d'une telle formation. On ne voit malheureusement pas encore clairement si, et le cas échéant comment, les ti-

tres spécialisés FSP-KJP actuels pourront être convertis en titres fédéraux. Le comité se consacrera à ce thème dès après l'accréditation du Curriculum.

D'autre part, le comité a participé à diverses consultations, notamment sur le rapport OCDE «Santé mentale et emploi: Suisse», qui recommande notamment que les psychothérapeutes psychologues puissent dorénavant facturer leurs services de manière indépendante par l'assurance de base. La participation à des séances et conférences dans le domaine de la santé aide à défendre les préoccupations de l'ASPEA dans ces instances également.

Au niveau des membres, il s'agit des échanges d'information et du développement du réseau professionnel.

Le renouvellement des offres électroniques vient d'être entamé. Sont concernés aussi bien la structure du site Internet que les services proposés aux membres sur une plateforme électronique. En outre, les membres de commission et les groupes de travail doivent pouvoir gérer ces offres. Il ne s'agit pas seulement du réseau en soi mais également de la mise en réseau personnelle, ainsi que des formations continues planifiées par la CFPG et de la formation continue dispensée gratuitement le jour de l'assemblée générale. Les contacts avec l'AIR (Association intercantonale des responsables de services cantonaux de psychologie scolaire, de l'enfant et de l'adolescent) et la CIR (Conférence Interrégion) font partie de ces efforts de mise en réseau.

Des changements s'imposaient également au niveau des structures internes de l'association.

Le comité a dû rechercher deux nouveaux membres. Patricia Marti et Simon Walter quittent en effet le comité à l'échéance de leur durée de fonction maximale de 6 ans. Le comité remercie chaleureusement Patricia et Simon de leur travail et de leur profond engagement. Le comité propose à leur place Dominik Wick, responsable SPD Soleure, et Pia Gloor, collaboratrice SPD Grisons.

Philipp Ramming
Président ASPEA



Moritz Daum

Spielerisches Lernen – Mittels Spiel Wissen schaffen

Moritz Daum berichtet in seinem Artikel darüber, dass der Nutzen des spielerischen und lustvollen Lernens immer mehr an Bedeutung gewinnt. Kinder beginnen sogar schon vor der Geburt mit Lernen; sie sind richtige kleine Lernmaschinen und können nicht nicht lernen. Wenn das Lernen mit einem interessanten Effekt gekoppelt ist, ist der Lernerfolg noch besser.

Moritz Daum beschreibt unter diesen Voraussetzungen in seinem Artikel verschiedene Phasen bzw. Funktionen des Spiels. Beispiele sind das Als-Ob-Spiel, Rollenspiele und Regelspiele. Spielen bietet Kindern die Möglichkeit, Dinge auszuprobieren, neue und ungewöhnliche Verhaltensweisen zu testen und miteinander zu kombinieren. Das Spiel dient der Entwicklung des Selbst und dem Üben von Ablösungsprozessen. In der fiktiven Welt des Spiels können Kinder in selbstgewählte Rollen schlüpfen und üben so die Perspektivenübernahme.

Apprentissage ludique – Créer du savoir par le jeu
Moritz Daum rappelle dans son article que les facteurs ludiques de l'activité d'apprentissage revêtent une importance majeure et croissante.

Les enfants commencent à apprendre avant même leur naissance – ils sont de véritables petites machines à apprendre auxquelles il est littéralement impossible «de ne pas apprendre». Si cette activité d'apprentissage

est associée à des effets intéressants, la réussite de l'apprentissage s'en trouve encore améliorée.

Moritz Daum décrit plusieurs phases et fonctions du jeu. Il évoque à titre d'exemples le jeu du «comme si», les jeux de rôles, les jeux fondés sur des règles. Le jeu offre aux enfants la possibilité d'essayer des choses, de tester des comportements nouveaux et inhabituels, de les combiner. Le jeu sert au développement du soi, et à l'exercice des processus de détachement. Dans le monde fictif du jeu, l'enfant peut se glisser dans des rôles de son choix et s'exercer ainsi à endosser des points de vue divers.

Spiel und soziales Lernen

Kürzlich fiel mir wieder ein Buch in die Hände, welches ich vor vielen Jahren geschenkt bekommen habe: „Spiel das Wissen schafft“ von Hans Jürgen Press. Mit grosser Freude habe ich festgestellt, dass erst kürzlich eine Neuauflage erschienen ist. Mit diesem Buch wird Kindern (und ihren Eltern) die Möglichkeit gegeben, auf spielerische Art und Weise und durch Ausprobieren die Naturwissenschaften kennenzulernen. Die Maxime des spielerischen und lustvollen Lernens findet glücklicherweise immer mehr Einzug in die Bildungspläne. So finden sich heute in Leitfäden Sätze wie „Spielen und Lernen sind bei kleinen Kindern untrennbar miteinander verbunden“; und der Entwicklungspsychologe Franz Emanuel Weinert schreibt „Die wichtigste Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist das Ausmass der aktiven Lernzeit, das heisst der Zeit, in der sich die einzelnen Schüler mit den zu lernenden Inhalten aktiv, engagiert und konstruktiv auseinandersetzen.“ (Weinert, 1996, S. 124).

Kinder fangen nicht erst in der Schule an zu lernen, sondern viel früher, sogar schon vor ihrer Geburt. Neugeborene hören sich lieber die Stimme ihrer Mutter an als die Stimme einer anderen Person. Sie erinnern sich an den Klang der Stimme und nutzen diese Erfahrung, um Stimmen voneinander zu unterscheiden. Das Lernen geht auch nach Geburt gleich weiter. Kinder sind richtige kleine Lernmaschinen und können sozusagen nicht nicht lernen. Wenn das Lernen mit einem interessanten Effekt gekoppelt ist, eine Körperbewegung zum Beispiel zu einem interessanten Geräusch führt, dann macht das den Lernerfolg noch besser. In einer klugen Studie hat

zum Beispiel Jacqueline Rovee-Collier die Füße von 2 Monate alten Säuglingen mittels einer Schnur mit einem über dem Säugling hängenden Mobile verbunden, so dass das Mobile mittels Bewegung der Füße in Bewegung versetzt werden konnte. Der erzielte Effekt führte innert kurzer Zeit zu einer viel höheren Strampelrate und zu grösserer Freude als bei Kindern bei denen die Beine nicht mit dem Mobile verbunden waren. Die Säuglinge, die diese erste Form von Selbstwirksamkeit erfahren haben, zeigten nicht nur mehr Fussbewegungen, selbst wenn das Bein gar nicht mehr mit dem Mobile verbunden war, sie erinnerten sich auch noch ein paar Wochen später an den Effekt und fingen sofort wieder an zu strampeln, als sie erneut unter das Mobile gelegt wurden. Durch den erlebten interessanten Effekt haben die Kinder auf spielerische Weise gelernt, dass ihr eigenes Handeln ihre Umgebung verändern kann, dass sie selbst etwas bewirken können.

Kinder lernen sowohl aus eigener Erfahrung als auch durch die Interaktion mit anderen. Piaget spricht vom Kind als „kleinem Wissenschaftler“, der auf spielerische Art und Weise beispielsweise physikalischen Gesetzen auf den Grund geht. Wenn ein Kind am Tisch sitzt und seinen Löffel auf den Boden wirft, tut es das nicht, um seine Eltern zu ärgern. Im Gegenteil, es führt ein wissenschaftliches Experiment durch. Durch Zufall hat es herausgefunden, dass ein Objekt, wenn es nicht von unten gestützt wird (z. B. auf dem Tisch liegt), zu Boden fällt. Dieser Zufallsbefund wird anschließend durch systematisches Ausprobieren empirisch überprüft. Mittels wiederholtem Fallenlassen von verschiedenen Gegenständen wird geprüft, ob Gegenstände generell zu Boden fallen und ob es Unterschiede zwischen verschiedenen Gegenständen gibt. So wird – im Spiel – die Gravitationskraft entdeckt. Ein Nebeneffekt dieses spielerischen Versuchs ist, dass das Fallenlassen von Objekten weitere Konsequenzen zur Folge hat. Das Auftreffen des Gegenstandes auf dem Boden führt zu einem mehr oder weniger lauten Geräusch, welches das Kind replizieren möchte. Diese erste Form des spielerischen Lernens wird sensorimotorisches Spiel genannt. Das Kind exploriert und manipuliert Objekte und den eigenen Körper, eine Form des Spiels, die überwiegend im ersten Lebensjahr auftritt.

Das Fallenlassen von Gegenständen hat aber noch einen weiteren Effekt. Eltern reagieren auf das Fallenlassen, indem sie das Objekt wieder aufheben. Es kommt also zu einer Interaktion zwischen dem Kind und seinen Eltern. Eine solche wechselseitige Interaktion (Engl. *turntaking*) ist lustvoll und macht Spass, das sieht man beim ‚Guck-guck-Spiel‘, bei dem die Kinder ihre Freude oft lautstark zum Ausdruck bringen. Grundlage für diese Interaktion ist die Intersubjektivität, das gegenseitige Verständnis, welches Menschen während der gemeinsamen Kommunikation füreinander aufbringen. Es besteht aus dem gemeinsamen Richten der Aufmerksamkeit auf den jeweiligen Interaktionspartner (primäre Intersubjektivität) und dem gemeinsamen Richten der Aufmerksamkeit auf einen dritten Gegenstand im Raum (sekundäre Intersubjektivität). Intersubjektivität besteht bereits sehr früh im ersten Lebensjahr. Kurz nach Geburt ist der Austausch von Erwachsenen und Kind allerdings noch asymmetrisch; die Koordination der frühen Interaktion liegt vorwiegend beim Erwachsenen; Vater oder Mutter reagieren auf die Bewegungen und Gefühle des Kindes. Im Laufe der folgenden Wochen und Monate verlängert sich die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder und sie werden in sozialen Interaktionen unabhängiger von den Aktionen des Partners. Und genau diese Interaktionen sind für das kindliche Lernen ebenso von enormer Bedeutung. Kinder lernen nicht nur durch Ausprobieren, sondern auch durch Abschauen und Nachmachen. Beim Wortlernen ist es zum Beispiel wichtig, dass Eltern und Kind ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf den gleichen Gegenstand richten, während die Mutter diesen dann benennt. Erst die gemeinsame Aufmerksamkeit ermöglicht in diesem Fall, dass der Name mit dem entsprechenden Objekt verknüpft werden kann und entsprechend gelernt wird.

Das Nachahmen von Dingen ist eine wichtige Möglichkeit für Kinder, Neues zu lernen. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Imitation spricht man hier auch von der kognitiven Funktion der Imitation, die es dem Kind ermöglicht, innerhalb eines eher pädagogischen Kontextes Neues zu erlernen. In diesem Zusammenhang wird aber der Imitation noch eine weitere, soziale Funktion zugesprochen. Sie ermöglicht einen nonverbalen, kommunikativen Austausch zwischen zwei Interaktionspartnern. Je besser die Kinder sprechen können,

desto weniger wichtig wird dieser kommunikative Aspekt und entsprechend verringert sich die Häufigkeit sozialer Imitationsinteraktion mit steigendem Alter. Mittels des gemeinsamen Spiels haben Kinder die Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu treten und zunächst nichtsprachlich, später sprachlich miteinander zu kommunizieren.

Als-ob-Spiel

Im Verlauf des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder dann, ihre Umwelt auf abstraktere Art und Weise zu repräsentieren. Sie fangen an, Symbole zu verstehen und in Form von Sprache selbst anzuwenden. Mitte des zweiten Lebensjahres führt diese Entwicklung zu einem weiteren Meilenstein in der Spielentwicklung, dem Als-ob-Spiel. In diesem Spiel werden Gegenstände nicht in ihrer gewohnten Funktion verwendet, sondern in kreativer Weise uminterpretiert und mit einer neuen Bedeutung versehen. Bauklötze werden zu Autos, ein Kissen zur Puppe und ein Stock zum Schwert. Zwei Aspekte sind dafür zentral: Kinder müssen wissen, wie Dinge verwendet werden. Erst wenn sie wissen, wie mit einem Telefon umgegangen wird, können sie so tun, als ob ein Bauklotz ein Telefon wäre. Ausserdem ist es wichtig, über Ursachen und Wirkung Bescheid zu wissen, dass zum Beispiel beim Drücken eines Knopfes am Telefon ein Piepston entsteht und dass beim Verschütten von Tee der Tisch nass wird, damit man dann die fiktive Nässe mit einem fiktiven Lappen entfernen kann. Zum Als-ob-Spiel müssen Kinder also Vorstellung und Realität voneinander unterscheiden können.

Rollenspiele

Eine fortgeschrittene Variante des Als-ob-Spiels sind Rollenspiele. Kinder fangen im Alter von ungefähr zwei Jahren damit an, nicht mehr nur Gegenstände umzuinterpretieren, sondern auch ihre eigene Person. Sie versetzen sich in die Rolle verschiedener anderer realer oder fiktiver Personen und ahmen deren Verhaltensweisen nach. Eine wichtige Grundlage dafür ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Nur wenn ich die – subjektive – Sicht einer anderen Person wahrnehmen kann, kann ich mich auch in dessen Rolle hineinversetzen. Dies beinhaltet auch, dass diese subjektive Sicht unterschiedlich in Abhängigkeit der jeweiligen Rolle ausfallen kann. Ähnlich wie bei der Entwicklung der

Intersubjektivität werden auch bei der Perspektivenübernahme zwei Ebenen unterschieden. Die erste Ebene (Level I) ist erreicht, wenn Kinder verstehen, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Dinge sehen, dass sie selbst zum Beispiel etwas sehen können, was jemand anderes nicht sehen kann. Erste Evidenz dafür findet man im Alter von ungefähr zwei Jahren. Bittet man zweijährige Kinder, einer anderen Person ein Bild zu zeigen, dann drehen sie das Bild so, dass das Gegenüber die Vorderseite sieht und das Kind selbst die Rückseite. Die zweite Ebene der Perspektivenübernahme (Level II) ist erreicht, wenn Kinder verstehen, dass dasselbe Objekt unterschiedlich aussehen kann, je nach Perspektive des Betrachters, und somit eine andere Person dasselbe Objekt anders wahrnimmt als es das Kind tut.

Gerade beim gemeinsamen Rollenspiel ist es wichtig, dass der Bezug auf einen Gegenstand gemeinsam hergestellt wird. Wenn zum Beispiel Knöpfe als Geldstücke verwendet werden, muss das sowohl für die Rolle des Verkäufers als auch für die Rolle des Käufers gelten. Kinder müssen sich, ähnlich grundlegend wie beim gemeinsamen Handeln, auf gemeinsame Aspekte und Ziele einigen und ähnlich wie beim gleich noch diskutierten Regelspiel auf einen fiktiven, aber definierten Handlungsrahmen einigen und ihr Spiel entsprechend danach ausrichten. Die Perspektivenübernahme ist aber nicht die einzige Kompetenz, die im Rollenspiel zur Anwendung kommt. Ein weiterer Aspekt ist die Fähigkeit, das Wissen anderer zu repräsentieren, zum Beispiel, dass eine andere Person etwas weiss, was ich nicht weiss, oder umgekehrt. Dies wird in der Fachliteratur als Theory of Mind (ToM) bezeichnet. Man ging lange davon aus, dass sich eine ToM erst im Alter von vier Jahren entwickelt. Heute weiss man, dass bereits sehr viel jüngere Kinder entsprechende ToM-Aufgaben lösen können, wenn das Aufgabenformat dem Alter entsprechend angepasst wird und Kinder zum Beispiel nicht mehr verbale Antworten geben müssen. Diese grundlegenden Voraussetzungen für das Rollenspiel sind also bereits in der frühen Kindheit vorhanden.

Regelspiel

Das Regelspiel kann als höchste Form in der Entwicklung des Spielens gesehen werden. Im Regelspiel müs-

sen Regeln unterschiedlicher Komplexität beachtet und umgesetzt werden. Eine Sensitivität für Regeln lässt sich durchaus schon in der frühen Kindheit finden, so lernen Kinder bereits im Alter von 4 Monaten die zeitliche Abfolge von regelmässig erscheinenden Objekten und wundern sich, wenn die Abfolge geändert wird. Das ‚Verstehen‘ solcher einfacher Regeln ist allerdings bei weitem noch nicht vergleichbar mit jenem von expliziten Regeln, die im Regelspiel gelernt und angewendet werden müssen. So spricht man von Regelspiel im eigentlichen Sinne erst ab dem Alter von ungefähr 5 Jahren. Vor diesem Alter können Regeln zwar bereits umgesetzt und eingehalten werden, aber wirklich verstanden werden sie noch nicht. Regelspiele werden ab diesem Zeitpunkt immer beliebter und bleiben das durchaus bis ins hohe Alter. Die Regeln können dabei immer komplexer werden. Diese Komplexität entwickelt sich quasi parallel zu den kognitiven Fähigkeiten der Kinder. So können Kinder die relativ einfachen Regeln des UNO-Spiels sehr schnell lernen, während die sehr viel anspruchsvolleren Schachregeln und -strategien meistens erst älteren Kindern Spass machen. Ähnlich wie bei Rollenspielen steht auch bei Regelspielen das Einhalten arbiträrer, auf gegenseitiger Vereinbarung basierender Regeln. Das kann zu einem Konflikt zwischen Handlungsimpuls und Vorschrift führen. Gerade der für die Handlungskontrolle zuständige frontale Hirnbereich entwickelt sich in der Kindheit relativ spät und ist erst am Ende der Adoleszenz abgeschlossen. Entsprechend ist es im Kindesalter wichtig, die Regeln stetig zu wiederholen, damit Kinder sie verinnerlichen können und lernen, das eigene Spiel-Handeln zu kontrollieren.

Funktion von Spiel

Was ist der Sinn und Zweck des Spielens und verändert sich das im Laufe der Entwicklung? Spielen bietet Kindern (und Erwachsenen) die Möglichkeit, Dinge auszuprobieren, neue und ungewöhnliche Verhaltensweisen zu testen und miteinander zu kombinieren. Im Spiel kann Macht und Kontrolle ausgeübt und damit geübt werden, zum Beispiel indem man eine selbst gebaute Sandburg kaputt macht. Das Spiel dient der Entwicklung des Selbst und dem Üben von Ablösungsprozessen, zum Beispiel indem man eine Höhle baut und sich darin versteckt. Im Spiel können Verhaltensregeln wie die Sauberkeitsentwicklung und Regeln am Tisch mit Pup-

pen nachgespielt werden. Es kann das Verhalten Anderer und die eigenen Beziehungen zu Anderen evaluiert werden, indem man im Spiel in die Rolle des Vaters oder der Mutter schlüpft und sich entsprechend verhält. Kinder können sich in eine fiktive Welt begeben und sein, wer und was sie wollen. Sie können Auto fahren, Flugzeuge fliegen und so tun als wären sie erwachsen. Im Spiel können Verhaltensweisen getestet und quasi auf Alltagstauglichkeit getestet werden. Dadurch können möglicherweise negative Folgen des Handelns antizipiert beziehungsweise das eigene Verhalten so verändert werden, dass diese auf ein Minimum beschränkt werden.

Werbung in eigener Sache:

Hat der Artikel ihr Interesse an der Forschung zur sozial-kognitiven Entwicklung in der frühen Kindheit geweckt? Weitere Informationen zur Forschung des Lehrstuhls Entwicklungspsychologie an der Universität Zürich finden Sie unter www.kleneweltentdecker.ch. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie mit Ihrem Kind an einer unserer entwicklungspsychologischen Studien teilnehmen würden. Anmelden können Sie sich einfach und unverbindlich mittels Kontaktformular auf unserer Webseite.



Autor

Prof. Dr. Moritz Daum: seit 2012 Professor der Entwicklungspsychologie an der Universität Zürich

Forschungsschwerpunkte: Kognitive Entwicklung im Kindesalter, Zusammenhänge kognitiver und sensomotorischer Prozesse in der Entwicklung, Zusammenhang von Handlungsverständnis und sich entwickelnder Kompetenzen der Handlungssteuerung in der Kindheit, Mechanismen die der selektiven Imitation zugrunde liegen, Neurophysiologische Grundlagen der frühkindlichen sozial-kognitiven Entwicklung, Entwicklung intuitiv-physikalischen Wissens, Entwicklung dynamischer Repräsentationen



Gabriela Fontanive

Das Spiel im Kindergarten – Lernen für das Leben

Ein Gespräch über das Spiel und das Spielen im Kindergarten.

Hansheini Fontanive

Wehrlichschulhaus. Eine Schulanlage mit mehreren Trakten im Herzen der Stadt Kreuzlingen. Der Kindergarten ist in einem separaten Bau untergebracht, über eine gedeckte Vorhalle zugänglich. 18 Kinder zählt die Kindergartenabteilung. Lediglich ein Kind hat Schweizerdeutsch als Muttersprache.

Zu Beginn unterhalten wir uns über die Unterrichtssprache im Kindergarten. Hochsprache ist klar die Unterrichtssprache, damit die Ausgangslage für alle Kinder dieselbe ist, Deutsch zu lernen. Danach geht es um die Frage der sicheren Bindung der Kinder an ihre Eltern.

Hansheini Fontanive: Woran spürst du im Kindergarten, ob die Kinder sicher gebunden sind?

Gaby Fontanive: Natürlich im Spiel. Das Kind ist im Spiel ganz sich selbst, im Umgang mit den andern Kindern und mit dem Spielzeug. Das kindliche Spiel ist der Spiegel der familiären Situation und zeigt seinen Entwicklungsstand.

Konzentrieren wir uns vorerst auf das Freie Spiel. Weshalb ist das Freie Spiel für die Entwicklung des Kindes so elementar?

Das Spiel ist ein Urbedürfnis des Menschen. Das Kind zeigt uns mit seinem Drang zum Spiel, wie wir unser Leben gestalten. Was das Kind spielt, weist auf die Zukunft hin und zeigt auf, welche Rolle es später in seinem Leben spielen könnte. Das Spiel zeigt auch, welche Erfahrungen das Kind in seinem bisherigen Leben gemacht hat. Das kann ein Zugang sein, um es in seiner aktuellen Situation zu verstehen.

Welchen Arten und Funktionen des Spiels unterscheidest du?

Das Spiel kann auf vier verschiedene Spielarten aufgeteilt werden: Das Funktionsspiel, das Rollenspiel, das Konstruktionsspiel und das Regelspiel.

Mich erstaunt, dass du das Soziale Spiel nicht erwähnst.

In allen Spielarten spielt das Kind soziale Aspekte. Im **Funktionsspiel** probiert es aus. Wenn noch ein anderes Kind mitspielt, probieren beide Kinder gleichzeitig aus. Sie müssen sich verständigen, wie sie das Spiel gestaltet wollen. Im **Rollenspiel** ist die soziale Komponente am ausgeprägtesten. Da spielt das Kind sich selbst in der Rolle des Vaters, der Mutter, einer Katze usf. und lernt in unterschiedlichen Rollen, wie das Zusammenleben zwischen den Menschen funktioniert. Im **Konstruktionsspiel** ist die soziale Komponente ebenfalls eingebaut. Während das Kind viele physikalische und mathematische Vorgänge lernt, erlebt es gleichzeitig, dass es ein Teil der Gesellschaft ist und durch sein Tun sich am Aufbau derselben beteiligt.

Im **Regelspiel** lernt sich das Kind in die Regeln des Spiels einzufügen. So erfährt es, dass unsere Gesellschaft ohne Einhalten von Regeln, die vorgegeben werden, nicht funktionieren kann.

Geht es nicht auch um das Erfahren von Selbstwirksamkeit? Ich kann durch meine Handlungen Reaktionen auslösen, sei es im Zusammenhang mit dem Spielzeug oder bei den Bezugspersonen. Natürlich! Ein Kind ist wissbegierig und will seine gesamte Umwelt erforschen und entdecken. Das beginnt mit der Geburt; das Kind übt in diesem Zusammenspiel,

im Erkennen der Wirkungen auf sich selbst und die anderen Menschen seine Kompetenzen.

Das **Funktionsspiel** ist zuerst die Entdeckung des eigenen Körpers im Spiel mit den Fingerchen, den Zehen usw.

Das **Rollenspiel**, beginnt schon ganz früh im Zusammenspiel des Kindes mit den es pflegenden Personen. Im Kindergarten ist das Rollenspiel immer ein Spiel mit andern Kindern. Dadurch wird die Sozialkompetenz stark gefördert. Das Kind spielt dabei Szenen, wie es sie erlebt hat. Durch dieses Spiel werden alle Sinne wach. Wenn sich das Kind in der sozialen Gruppe wohl fühlt, öffnet es seine Sinne, um neue Erfahrungen aufzunehmen. Es lernt beispielsweise, visuell die mimischen Botschaften der andern Kinder zu lesen, zu verstehen und zu akzeptieren. Dann drängt es das Kind zuzupacken und neue Erfahrungen zu machen.

Im **Konstruktionsspiel** wird es durch seine wachsenden Selbstkompetenzen ermutigt und wagt es, physikalische Gesetze auszuprobieren. Im übertragenen Sinn erfährt das Kind: Ich baue an unserer Gesellschaft mit. Das Konstruktionsspiel übt deshalb die Sach- und Sozialkompetenzen.

Im **Regelspiel** schliesslich kommen alle schon geübten Kompetenzen zum Tragen.

In der Didaktik spricht man von der Wichtigkeit, geeignete Lernumgebungen zu schaffen. Wie sieht – deiner Meinung nach – eine ideale Lernumgebung hinsichtlich des kindlichen Spiels aus?

Wenn sich die Lehrperson bewusst ist, wie kostbar das Spiel für die kindliche Entwicklung ist, wird sie die bestmögliche Lern- (Spiel-) Umgebung bereitstellen. Das besteht z.B. darin, dass ein Raum Gemütlichkeit ausstrahlt, dass die Spielsachen sorgfältig ausgewählt und sehr gepflegt sind. Sie sollten mit Geschmack und Herzenswärme dargeboten werden. Holz, Steine, Tannzapfen, Blätter, alles was wir draussen in der Natur finden, ist ebenfalls sehr passend.

Es braucht also kein hoch technisiertes Spielzeug?

Nein. Es braucht in erster Linie Spielzeug, das die Phantasie, die Eigenaktivität, die eigenen Ideen des Kindes anspricht.

Das führt zurück zur Frage nach der Rolle der Lehrperson. Bist du hinsichtlich des kindlichen Spiels eher passiv oder nimmst du eine aktive Rolle ein?

Meine Rolle als Lehrperson auf der Kindergartenstufe ist im freien Spiel nicht, Wissen zu vermitteln. Meine Rolle besteht darin, dem Kind das Gefühl zu vermitteln: Was du in deinem Spiel ausgedacht hast und du zur Gemeinschaft im Kindergarten beiträgst, ist viel wichtiger, als das, was ich als Kindergärtnerin ausgedacht habe.

Wenn du auf deine Berufserfahrung zurückblickst: Wie hat sich deine Rolle in all den Jahren verändert?

Am Anfang meiner Berufslaufbahn glaubte ich, ich müsste den Kindern viel beibringen, ihnen Wichtiges zu lernen geben.

Dann realisierte ich, dass ich durch diese Haltung den Kindern sehr viel kostbare Zeit zum Spielen wegnehme! Je mehr ich mich mit dem Wesen des Spiels auseinandergesetzt habe, desto mehr habe ich bemerkt: Das Freie Spiel ist sehr kostbar. Im Spiel übernimmt das Kind die Führung. Es fügt sich nach seinen momentanen Fähigkeiten ins grosse Ganze des Spielgeschehens ein.

Kommt das möglicherweise auch daher, weil die häuslichen, familiären Spielwelten heute anders sind als vor Jahren?

Ja. Da stosse ich an Grenzen. Je jünger die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten geworden sind, desto weniger Spiel-Erfahrung bringen sie mit. Hinzu kommt, dass in unserer multikulturellen Stadt viele Kinder aus Ländern stammen, die das Kinderspiel so gar nicht kennen.

Welche Haltungen gegenüber dem Spiel spürst du bei den Eltern? Tragen sie es mit?

Wenn die Eltern informiert sind, tragen sie meine Haltung und meine Praxis hinsichtlich des kindlichen Spiels mit. Wenn Eltern, Schulbehörden und Schulleitungen um das Entwicklungspotential, das im Spiel liegt wissen, können sie auch verstehen, weshalb das Freie Spiel so wichtig ist. In Elterngesprächen orientiere ich über den aktuellen Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes an Hand der vier Spielarten. An Elternabenden erkläre ich die vier Spielformen und mache die Eltern mit dem

Wert dieser Spiele vertraut. Wenn das Gewicht meines Unterrichts auf dem Freien Spiel liegt, entstehen keine gebastelten Produkte. Das Kind ist erfüllt von Erlebnissen und macht Erfahrungen im grossen Zusammenspiel der Gesellschaft der Menschen. Es weiss: Ich bin in meinem Urbedürfnis nach dem Spiel angenommen.

Was ist deine Aufgabe als Kindergartenlehrperson im Zusammenhang mit dem freien Spiel der Kinder?

Die Verantwortung der Lehrperson hinsichtlich des kindlichen, freien Spiels ist enorm und kann von Aussehenstehenden nur schwer erfasst werden.

Ich führe sie in vier Schritten durch. Vor jedem Freispiel bereite ich mich gedanklich auf jedes Kind und sein aktuelles Spiel vor. Als Zweites kommt das Kind dazu, das vor dem Einstieg ins Spiel steht. Als Lehrperson begleite ich diesen Schritt, indem ich dem Kind helfe, die Spielsachen auszuwählen und an einem geeigneten Spielort bereitzustellen oder den Einstieg in die Fortsetzung des bereits bespielten Materials zu finden. Nun folgt für mich als Lehrperson die intensivste Zeit des ganzen Morgens, die Zeit, in der alle Kinder mit ihrer vollen Energie das Freispiel geniessen. Viele Inputs und Hilfestellungen meinerseits sind nötig, damit das Kind im Spiel drin bleiben kann.

Als vierter Schritt folgt schliesslich die langsame Ablösung vom gegenwärtigen Spielgeschehen und das Wecken der Vorfreude auf die Fortsetzung des Spiels am nächsten Tag.

Weshalb musst du Inputs geben?

Die Kinder sind, wenn sie in ein Spiel eintreten, oft wie in einem Funktionsspiel. Sie müssen zuerst eine gewisse Zeit zur Verfügung haben, sich in ihr Spiel hineinzufinden, zu überlegen, wie es weiter gehen soll. Wenn sich das Kind vom Material angesprochen fühlt, dann beginnt es zu handeln. Es setzt seine Ideen um. Es entsteht eine Spielszene. Es kann jedoch geschehen, dass dem Kind die Ideen ausgehen, es steht vor einem unlösbaren Problem. Es braucht deshalb die Aufmerksamkeit der Lehrperson, denn je nach Entwicklungsstand des Kindes kann es solche Störungen noch nicht alleine beheben. Jetzt ist es auf meine Unterstützung, meine Inputs, meine Führung angewiesen.

Du gibst eine Starthilfe und je nach Entwicklung des Kindes eine angemessene Hilfestellung, wie das Spiel konstruktiv fortgesetzt werden kann?

Genau. Mit jedem Kind besteht während des Freispiels eine unsichtbare Verbindung. So versuche ich mit einem Blick, einem Lächeln oder vielleicht mit einem Kopfschütteln dessen Spiel zu begleiten, während ich mich bei einem bestimmten Kind aufhalte und unterstützend von Spielort zu Spielort, von Kind zu Kind eile.

Du stellst also auch auf nonverbale Weise den Rapport zu den Kindern her. Kann es sein, dass du auch Inputs gibst, um die Perspektive des Kindes zu erweitern?

Wenn das Spiel für das einzelne Kind nicht mehr weitergeht, reicht von mir ein Einwand und es öffnet sich ein neues Fenster. Eine neue Perspektive tut sich auf. Das Kind springt auf meine Idee auf und entwickelt sein Spiel selbständig weiter. So entsteht die Förderung der Kinder durch die Kindergartenlehrperson im Spiel während der vier Quartale des Schuljahres und im Wechsel der vier Spielarten.

Du musst auch Hilfestellungen bieten, um das Kinde wieder aus dem Spiel herauszuführen?

Genau. Ich habe festgestellt, dass es für das Kind am Förderlichsten ist, wenn es möglichst lange mit dem gleichen Spielzeug am gleichen Spielort spielen kann. Zurzeit haben alle 18 Kinder hier im Klassenzimmer ihren Spielort. Diesen suchen sie sich am Montag aus. Hier spielen sie jeden Tag weiter, meist, bis wir gegen Ende der Woche aufräumen und sich der Spielprozess auflöst.

Das erinnert mich an Bestrebungen, dass sich Schüler über längere Zeit mit einem Unterrichtsgegenstand beschäftigen können und der 45-Minuten-Lektionenrhythmus durchbrochen werden soll.

Das ist mein Bestreben. Das Kind soll an einem Thema, im Spiel drin bleiben, sich vertiefen und dadurch konzentriert lernen können.

Ein Kind, das versunken spielen kann, wird später auch in der Schule das von der Lehrperson vermittelte Wissen aufnehmen können. Als Kindergärtnerin kann ich das Konzentrationsvermögen nicht besser fördern,

als wenn die Kinder ins Spiel versunken sind. Das ist ein Hauptaspekt in der Vorbereitung der Kinder auf die Schule. An einer Sache dranbleiben, Schwierigkeiten aushalten und überwinden, auch Langeweile durchzustehen, um dadurch die Ideen wieder sprudeln lassen zu können. Zudem lernen die Kinder auch, falls nötig, Hilfe zu holen.

Mich interessiert deine Haltung bezüglich dem gelenkten, allenfalls dem didaktischen Spiel?

Es ist grundsätzlich genau dasselbe wie bei den oben genannten vier Spielarten mit dem entscheidenden Unterschied, dass ich das Spiel ausgedacht habe.

Im Jahreszyklus stossen wir immer wieder auf dieselben Naturereignisse (z.B. die verschiedenen Jahreszeiten) oder Feste unserer Kultur im Jahreskreis. Es gibt also immer wieder Gelegenheiten, im geführten Spiel, den sogenannten Lektionen, den Kindern Wissen zu vermitteln. Im Vorschulalter erfolgt dies am besten in Form der vier Spielarten.

Was müsste geschehen, um den Stellenwert, die Wichtigkeit des kindlichen Spiels zu vergrössern? Wie müsste sich die Haltung der Gesellschaft verändern, um dem Spiel jenes Gewicht zu geben, wie es ihm in der kindlichen Entwicklung zukommen sollte?

Das ist ein grosses Thema. Die heutige Gesellschaft verlangt, die Kinder möglichst früh zu fördern. Alle sollen erfolgreiche Erwachsene werden. Meiner Meinung nach brauchen wir in Zukunft Menschen, die mit sich und der Mitwelt zufrieden sind, die ihre Zukunft wohlwollend annehmen und kreativ gestalten. Den Kindern wünsche ich, dass sie ihre Zufriedenheit aus sich selber schöpfen können. Die Zufriedenheit sollte nicht nur an den materiellen Erfolg geknüpft sein.

Wenn ich dich richtig verstehe geht es um eine innere Sicherheit, ein inneres Befriedigt-Sein mit sich und dem eigenen Tun.

Ja. In Zukunft benötigen die Menschen ein inneres Vertrauen, dass sie als Person richtig sind und nicht über ihre Arbeit definiert werden. Die Schule, insbesondere jedoch der Kindergarten, unterliegt momentan einem eigenartigen Förderwahn. Kindergartenkinder sollten nicht nur blosses Wissen anhäufen. Unsere jungen

Kinder brauchen vor allem Zeit, um sich nach ihrem persönlichen, inneren Tempo im Spielen frei entwickeln zu können!

Ich habe in diesem Zusammenhang den Begriff ‚Hors-Sol-Lernen‘ gelesen.

Absolut. Die Kinder finden in Themen-Werkstätten keine Wurzeln, keine Beziehung zum Echten. Ihnen fehlt dabei das reale Leben. Für eine Werkstatt zum Thema ‚Katze‘ bräuchte ich eine Katze, welche das ganze Jahr über bei uns im Kindergarten lebt, damit die Kinder die Katze spüren und erfahren können, wie sie real unter uns lebt.

Wenn ich an die Wichtigkeit des kindlichen Spiels denke, kommt mir der Schulweg in den Sinn und damit auch die ‚strukturelle Gewalt‘, der die heutigen Kinder vielfach ausgesetzt sind. Die Möglichkeiten zum Spielen sind massiv eingeschränkt. Vielfach fehlen den Kindern geeignete Freiräume, in denen sie unbeaufsichtigt die verschiedensten Rollen und Aktivitäten ausprobieren dürfen.

Weil das freie, körperbetonte Spiel in unserer urbanen Gesellschaft zurückgedrängt wird, finde ich es so wichtig, dass wir den Kindern Waldtage, Tage am See usw. ermöglichen. Ich führe seit Jahren regelmässig einen Naturtag durch. Jede Woche gehen wir denselben Weg an ‚unseren‘ Platz. Und immer wieder zieht es die Kinder zurück zu denselben Erlebnispielen. Da im Schilf, unter den Ästen der grossen Bäume, im Gras, am steinigen Ufer entwickeln sie nach ihren eigenen Bedürfnissen das Spiel. Sie nehmen ganz natürlich den Spielablauf aus der Vorwoche wieder auf und gestalten ihn weiter.

Was wäre aus deiner Sicht notwendig, dass die grossen Möglichkeiten, die im Spiel angelegt sind, vermehrt geschätzt würden und sich das Ansehen des Spiels weiter entwickeln kann?

Es gibt zwei wichtige Orte wo das Spiel stattfindet, in der Familie und im Kindergarten. Es sollten zu Hause möglichst kein Fernseher und kein Computer in Betrieb sein, um dem Kind seinen Freiraum und das Entwickeln seines Spiels ruhig und ohne Ablenkung zu ermöglichen. In der Wohnung und im Freien sollten die Kinder sich frei bewegen können. Weiter ist der Kontakt mit den

Gleichaltrigen wichtig. Ich fördere in meiner Klasse das Besuchen und Kennenlernen untereinander zu Hause. So finden die Kinder Spielkameraden auch ausserhalb der Schule und lernen, dass das Spielen seinen natürlichen Platz im Alltag hat.

Das heisst, dass die wohl oftmals sehr starren Grenzen der Kleinfamilien zu Gunsten grösserer Gemeinschaften geöffnet werden müssen.

Unbedingt. Wenn ein Kind auch in anderen Familien, mit andern Kindern spielen und dabei Erfahrungen sammeln kann, öffnet sich sein Erfahrungshorizont gewaltig.

Funktioniert dies in deiner stark multikulturellen Kindergartenabteilung?

Nicht immer gleich gut. Fremdsprachige Familien sind oft wie in ihre eigene Wohnung eingeschlossen. Wie sollen sie ihre Kinder ins Freie und erst recht in eine fremde Familie gehen lassen, von der sie weder deren Sprache, noch deren Kultur kennen?

Ich erlebe jedoch Kinder aus anderen Kulturen im Spiel als sehr fantasievoll und kreativ. Sie haben zu Hause oft fast gar nichts zum Spielen. Im Kindergarten fühlen sie sich wie in einem Kinder-Spiel-Paradies. Das nützen sie lust- und energievoll aus. Das kindliche Spiel lebt von der in die Zukunft gerichteten positiven Energie unserer Kinder!

Das ist ein schönes Schlusswort: Der Kindergarten als Kinder-Spiel-Paradies! Ich bedanke mich ganz herzlich für dieses persönliche Gespräch und hoffe, dass auch die Leserinnen und Leser deine Ausführungen so positiv aufnehmen werden.

Autorin

Gaby Fontanive (* 1952)

Kindergärtnerinnenseminar, Theresianum Ingenbohl-Brunnen

Weiterbildung zur Religionslehrerin, Kt. Thurgau

Ausbildung zur Methodiklehrerin

Kindergärtnerin und Praxislehrerin in Gossau SG und Kreuzlingen



Martin Detterbeck

„Auf den Sinn des Spiels aufmerksam machen“

Ein Gespräch über das Spiel und das Spielen mit einem Spielwarenladenbesitzer

Hansheini Fontanive

Der Spielladen Detterbeck an der Bahnhofstrasse in Brunnen kann keinesfalls verfehlt werden. Farbige Windräder und Wimpel machen bereits auf dem Trottoir auf den Spielladen aufmerksam. Der Laden mit seinen unterschiedlichen Räumen ist vom Boden bis zur Decke mit den verschiedensten Spielen – geordnet nach Themen – angefüllt. Unglaublich, wie viele Spiele vorrätig sind. Gut, dass das Personal den Überblick besitzt und die grossen und kleinen Kundinnen und Kunden kompetent beraten kann.

Hansheini Fontanive: Sie haben sich in Ihrem Berufsleben quasi dem Spiel verschrieben. Weshalb?

Martin Detterbeck: Ich kam via Jungwacht/Blauring zum Spielen. Während meiner Seminarzeit besuchte ich den Spielclub Ludodendron. Später half ich in den Ferien bei der Genossenschaft ‚Spielerei‘ aus. Ab 1995 arbeitete ich einen Tag pro Woche dort und konnte schliesslich 1999 mein Hobby zum Beruf machen.

Was macht das Spiel, das Spielen aus Ihrer Sicht für Kinder und Erwachsene derart wertvoll?

Der Kontakt zu seinen Mitspielern. Die Zeit, die man miteinander verbringt. Auch mit immer wieder neuen

verschiedenen Aufgaben konfrontiert zu werden. Die wichtigste Lernerfahrung ist dabei, verlieren zu können.

Beobachten Sie über die Jahre Veränderungen im Spielverhalten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen?

Noch ist es nicht so ausgeprägt, aber ich befürchte, mit der ‚Generation Handy‘ wird es viele Veränderungen geben. Die Jungen werden alle Spiele und Apps nur noch auf ihrem Handgerät spielen. Wer macht heute noch Pantomime, reisst Grimassen, gestikuliert mit den Händen? Dafür gibt es nun tausende von YouTube-Filmchen, welche einem dafür gezeigt werden. Des Menschen neuestes Spielgerät ist das Handy. Nur kann es das klassische Spiel niemals ersetzen!

Warum?

Das Handy kann bis heute noch nicht angemessen auf die Reaktionen der Menschen antworten. Vorprogrammierte Auslöser geben das Antwortmuster des Handys vor.

Wie ist Ihre Haltung gegenüber den ‚elektronischen‘ Spielen?

Nicht gerade positiv. Meine Vorlieben liegen beim Karten- und Brettspiel. Weil ich die Anwesenheit von echten Mitspielern, deren spontane Äusserungen und Reaktionen brauche. Das Spiel wird erst so richtig gut, wenn auch geschwätzt wird. Sticheleien und dumme Sprüche, tolle Kommentare oder einfach nur trockene Bemerkungen gehören auch dazu und machen das Spielen so vielfältig. Bei den elektronischen Spielen schauen alle auf den Bildschirm und die Gespräche konzentrieren sich lediglich auf das Erteilen von Befehlen und Kommandos.

Neuerdings gibt es aber auch sehr viele Brettspiele im Internet zu spielen. Das Interessante dabei ist, dass die Leute das Spiel dann bei mir im Geschäft kaufen kommen, um es eben nicht am Bildschirm spielen zu müssen.

Welche Trends hinsichtlich der Weiterentwicklung des Spiels und des Spielens zeichnen sich ab?

Da gibt es immer wieder grosse Überraschungen. Wenn ich denke, jetzt ist aber vorbei mit neuen Ideen,

finden die Spielentwickler und Spielentwicklerinnen doch immer wieder etwas Neues heraus, zum Beispiel, dass wieder mit Würfeln gewürfelt wird wegen der Anzahl Aktionen und diese Aktionen dann aber wieder selber ausgewählt werden können. Früher sagte man einfach, jeder Spieler hat eine bestimmte Anzahl Aktionen pro Zug.

Die Knobelspiele, um passende Lösungen zu finden, nehmen im realen, lösungsorientierten Leben – und damit auch im Spiel – enorm zu.

Nun werden Handy-Tablet-Brettspiel-Kombinationen versucht. Ich denke, dies wird schlecht funktionieren. Denn die elektronischen Geräte verändern sich zu rasch, um als eigentliche Tischspiele lange genug zu funktionieren. Es ist schon heute so, dass eine Playstation, eine Wii-Konsole oder ein Nintendo nach einem Jahr veraltet sind und nach zwei Jahren keine neuen Spiele mehr darauf funktionieren.

Ähnliches befürchte ich leider auch bei den Brettspielen. Es werden jedes Jahr mehr als 700 neue Spiele auf den Markt geworfen. Manchmal fünf neue Memory-Versionen mit lediglich neuen Filmserien-Motiven, die hundertste minderwertige Monopoly Edition, die zehnte Erweiterung eines früher mal gut gehenden Spieles. Einem Spiel jenen Zeitraum zuzugestehen, um zu einem Klassiker zu werden, gibt es im schnellen Business-Leben der Spielwarenbranche immer weniger.

Welches sind aus Ihrer Sicht in Zukunft die größten Herausforderungen für das Spielen, das Spiel?

Die Erwachsenen und die Kinder immer wieder auf die Sinnhaftigkeit des Spielens aufmerksam machen. Damit nicht vergessen geht, wie wichtig das Spielen, das Nachspielen des Lebens für die Entwicklung der Kinder und auch für die Erwachsenen ist. Immer wieder die Sachen des Lebens von einer anderen Seiten anzugehen. Nicht immer im gleichen Trott zu leben und auch nicht immer im gleichen Trott zu spielen.

Herzlichen Dank für Ihre Ausführungen über das Spielen und Ihre Einschätzungen zu den Zukunftsaussichten des Spiels.

Autor

Martin Detterbeck (*1971)

Primarlehrerseminar Rickenbach, Schwyz

Seit 1989 Spielclub Ludodendron

Seit 1999 Geschäftsführer Spielladen Detterbeck, Brunnen



MATTIELLO



Maria Kendler

Bilder im Sand – Ursprung und Wirkung der Sandspieltherapie nach D. M. Kalff

Im Artikel von Maria Kendler geht es um die Frage, in welcher Weise der Therapeut/die Therapeutin im Rahmen der Sandspieltherapie den kreativen Ausdruck des Kindes ermöglichen und fördern kann. Sie beschreibt anhand der Entwicklung der Sandspieltherapie, welche elementaren Materialien (Sandkästen, Figurensammlung) es zur therapeutischen Nutzung braucht und wie die praktische Durchführung einer Sandspielsitzung aussehen könnte. Der symbolische Ausdruck der bei der Therapie entstandenen Bilder wird in Kontext gesetzt mit früher oder später entstandenen Bildern. Dabei ist der Zusammenhang mit einer realen Situation nicht immer ersichtlich; Sandbilder können als Spiegel der momentanen psychischen Situation, aber auch als Ausdruck verankerter Persönlichkeitsstrukturen verstanden werden.

Image dans le sable – Origine et effets de la thérapie à la caisse à sable

L'article de Maria Kendler porte sur la question de savoir comment le/la thérapeute peut favoriser et promouvoir l'expression créative de l'enfant dans le cadre de la thérapie à la caisse à sable. L'auteur décrit les éléments de cette thérapie – caisses à sable, collection de personnages – et son développement, ainsi que le

déroulement pratique possible d'une séance. La symbolique d'images nées en cours de thérapie est replacée dans le contexte d'images antérieures et postérieures. Le rapport avec une situation réelle n'est pas toujours évident; les images créées à la caisse à sable peuvent refléter une situation psychique momentanée, mais par ailleurs également des structures ancrées de la personnalité.

Psychotherapie mit Kindern verlangt nach kreativen Mitteln. Nicht für das Kind selbst stellt sich dies als Frage, denn es ist ihm selbstverständlich, sich kreativ auszudrücken. Es ist vielmehr die Aufgabe des Therapeuten, sich zu überlegen, in welcher Weise er diesen kreativen Ausdruck ermöglichen und fördern will.

Genau diese Frage stellte sich Dora Kalff, als sie in den 1950er Jahren, nach dem Studium am Jung-Institut in Zürich, eine Methode suchte, um im Sinne der Jungschen Psychologie mit Kindern therapeutisch zu arbeiten.

Auf Anraten von C. G. Jung führte sie der Weg zunächst nach London, wo die Kinderärztin Dr. Margaret Lowenfeld das „Institut of Child Psychology“ gegründet hatte und eine spezielle Methode, die von ihr entwickelte „World Technique“, in der therapeutischen Arbeit mit Kinder anwandte. Zutiefst überzeugt von der Schwierigkeit, inneres Erleben in Worten auszudrücken, gab M. Lowenfeld den Kindern die Möglichkeit, in einem Sandkasten mit Hilfe von Miniaturfiguren eine „Welt“ zu gestalten. Diese Bilder wurden dann vorerst in diagnostischer Hinsicht ausgewertet. Doch auch die therapeutische Wirkung des spielerischen Ausdrucks im Sandkasten wurde zunehmend deutlich, da das Spiel, wie Lowenfeld meinte, als non-verbales, prärationales Ausdrucksmittel den Zugang zu tiefen seelischen Schichten ermöglicht.

In die Schweiz zurückgekehrt, integrierte Dora Kalff die Grundlagen der Lowenfeld-Methode mit den Ideen der Jungschen Psychologie. Sie nennt ihre neu entwickelte Methode „Sandspiel“. Das Material übernimmt sie von der World-Technique.



So fällt der Blick beim Eintreten in ein Sandspieltherapie-Zimmer unweigerlich auf die Regale mit einer eindrucksvollen Anzahl von kleinen Figuren. Alle Bereiche der Wirklichkeit sollen dabei vertreten sein: Bäume, Häuser, wilde und zahme Tiere, Menschen verschiedener Berufsklassen und Kulturen, Märchenfiguren der guten und bösen Sorte, Fahrzeuge, Götter und andere religiöse Symbole, Dekormaterial, Objekte aus der Natur (Steine, Holzstücke, Muscheln usw.) sowie wenig definiertes Rohmaterial, das vielfältig verwendet werden kann (Karton, Ton, Schnüre, Holz- und Plastikteile usw.). Je nach Vorliebe des Sammlers und abgestimmt auf die jeweiligen Platzverhältnisse kann sich die Figurenkollektion auf die Grundelemente beschränken oder sehr umfangreich werden. Es ist wichtig, dass nicht nur „hübsche“ Gegenstände zur Verfügung stehen, sondern auch hässliche und aggressive Elemente. Auf jeden Fall wird sich in der Sammlung auch die Persönlichkeit des Therapeuten spiegeln.



Noch elementarer als die Figurensammlung sind die beiden Sandkästen. Mit den Massen von 57 x 72 x 7 cm entspricht die zur Verfügung stehende Gestaltungsfläche ungefähr dem menschlichen Blickfeld. Die Innenfläche des Sandkastens ist blau ausgemalt, was es ermöglicht, Wasser darzustellen, wenn der Sand beiseite geschoben wird, oder einen starken farblichen Kontrast zum Sand zu gestalten. Die Kästen sind einige Zentimeter hoch mit feinem Sand gefüllt, wobei jeweils ein Kasten mit trockenem und der andere mit feuchtem Sand bereitgestellt wird.

Die praktische Durchführung einer Sandspielsitzung

Das Sandspielmaterial wird meist als eine von mehreren Möglichkeiten des kreativen Ausdrucks angeboten. Es soll vom Patienten frei gewählt werden können. Wenn sich ein Kind für dieses Material interessiert, werden ihm knappe Anweisungen gegeben: Nachdem es den trockenen und den feuchten Sand berührt hat, entscheidet es sich für den, der ihm gerade in diesem Moment angenehmer oder interessanter erscheint. Eine Grundregel besteht darin, den Kastenrand als Begrenzung zu respektieren. Der Sand soll auf keinen Fall darüber hinaus geraten (was bei manchen Kindern gar nicht selbstverständlich ist). Das Kind kann nach Belieben im Sand gestalten, Figuren verwenden, wenn es möchte, dabei sprechen oder auch nicht; abschliessend soll es mitteilen, dass sein Bild fertig ist.

Nach dieser knappen Angabe von Richtlinien beginnt jeweils ein einzigartiges Abenteuer. Der Therapeut sitzt in angemessenem Abstand neben oder vor dem Kind, sodass es ihm möglich ist, aufmerksam und doch aus einer gewissen Distanz das Geschehen zu beobachten. Er macht sich bereit, das was kommt, offen und wach zu begleiten. Sandspielgestaltungen sind unendlich verschieden. Eine gründliche Ausbildung und das Studium vieler Sandbilder in Kursen und Supervisionen ermöglicht es dem Therapeuten, das Geschehen, das sich nun vor ihm entfaltet, miterlebend und verstehend einzuordnen.

Grundsätzlich spielt und gestaltet das Kind allein, spürt jedoch die kommentarlos begleitende Präsenz des Therapeuten. Manche Kinder arbeiten schweigend im Sand, bis ihr Bild fertig ist. Andere erzählen einfache bis

turbulente Geschichten oder brauchen den Therapeuten als Gesprächspartner. Dabei soll Sandspiel eine nicht-direktive Methode bleiben. Die Initiative der Gestaltung geht immer vom Kind aus. Der Therapeut greift nicht lenkend in das Geschehen ein, sondern bleibt ein aufmerksamer Zeuge dessen, was das Kind erlebt. Wenn es die Situation erlaubt, notiert er die Gestaltungsabläufe sowie die Kommentare des Kindes zu seinem Bild.

Auch wenn das Bauen einer Welt im Sand im Zentrum steht, ist diese Situation auch ein intensives Beziehungserlebnis. Dora Kalff legte besonderen Wert auf die Qualität der therapeutischen Beziehung, wobei dem Therapeuten die Aufgabe zukommt, die Atmosphäre eines **freien und geschützten Raumes** zu gewährleisten, die sie folgendermassen beschreibt:

„Dieser freie Raum in der therapeutischen Beziehung ergibt sich dann, wenn der Therapeut das Kind völlig annehmen kann, so dass er innerlich ebenso intensiv an allem, was da vor sich geht, beteiligt ist wie das Kind selbst. Wenn dieses spürt, dass es in all seiner Not, aber auch in seinem Glück nicht allein ist, fühlt es sich in seinen Äusserungen frei und doch geschützt... Damit wird eine psychische Situation des In-sich-Ruhens geschaffen, die gleichzeitig alle Kräfte zur Persönlichkeitsentwicklung, sowohl intellektuelle als auch geistige, im Keim enthält.“ (Kalff, 2000, S 9)

Der Aspekt des Schutzes ist dabei ebenso wichtig wie derjenige der Freiheit im Ausdruck der kreativen Impulse. Einerseits wird das Kind vor störenden äusseren Einflüssen geschützt; der Therapeut sieht sich auch als Beschützer der Entwicklungskeime, die sich im Spiel zeigen. Der Kastenrand an sich bildet schon einen begrenzenden Schutzraum für das Geschehen, das im Gestalten angeregt wird. Dora Kalff weist darauf hin, dass das Kind auch vor seinen eigenen wilden, eventuell selbstzerstörerischen Kräften geschützt werden soll. Besonders in dem wiederhergestellten Film aus dem Jahr 1972 gibt sie dazu sehr interessante Erläuterungen, denn sie spricht nicht nur über den gewährenden, freilassenden Aspekt des therapeutischen Raums, sondern auch über die schützende Funktion des Therapeuten. Sie sagt, dass vor allem unsichere oder aggressive Kinder ihre Grenzen nicht kennen. Diese Kin-

der gehen oft, wenn ihnen der freie Raum geboten wird, über ihre Grenzen hinaus. Soweit sogar, dass es gefährlich werden kann, oder das Destruktive oder Provokative die Oberhand gewinnt. In diesem Moment braucht es die begrenzende Funktion des Therapeuten, um das Kind vor seiner eigenen Grenzenlosigkeit zu schützen. Es sei die Aufgabe des Therapeuten, zu spüren, welche Begrenzung ein Kind braucht im Hinblick darauf, den Prozess, der durch das Sandspiel angeregt wird, zu einer konstruktiven Entwicklung zu führen.

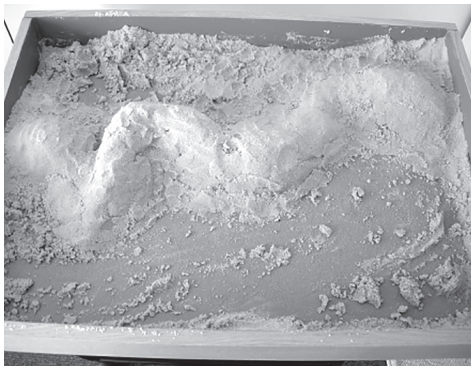
Der Sand als Gestaltungsmittel

Das wirklich Spezifische dieser Therapieform liegt in der Verwendung des Sandes. Bevor sich der Patient von der Vielfalt der Figuren anziehen lässt, sollte er mit dem Sand Kontakt aufnehmen. Das Berühren dieses so leicht form- und verformbaren Materials führt unmittelbar zu einem Erleben, das den gesamten Körper mit einbezieht. Allein in der Art und Weise, wie ein Kind mit dem Sand umgeht, mit den Gesten, Bewegungen, Berührungsarten, die der Sand auslöst, zeigt es so viel von sich, wie es in Worten nicht vermitteln könnte. Der Kontakt mit dem Sand bewirkt eine Erfahrung, die den ganzen Menschen erfasst und sich meist auf einer sehr bewusstseinsfernen Ebene abspielt. Nichts muss erklärt werden, nichts gedacht werden, – die Person kann einfach den Bewegungs- und Gestaltungsimpulsen nachgehen, die aus der Berührung mit dem Sand entstehen.

Somit führt das Erleben direkt auf eine präverbale, prärationale Stufe. Dies bringt den Gestaltenden mit psychischen Schichten in Verbindung, die über das Denken und Sprechen nicht zugänglich sind, da sie vor der Entstehung dieser Fähigkeiten geprägt wurden. Frühe Störungen, Traumata und daraus entstandene Entwicklungsschwierigkeiten können über die Aktivierung primärer, archaischer, das heisst körpernaher Erfahrungen mit dem Sand zugänglich werden und im gestaltenden Umgang mit ihnen neue, konstruktive Impulse erhalten.

Sandspiel wird grundsätzlich als non-verbale Methode verstanden. Dies bedeutet nicht, dass dabei nicht gesprochen werden darf, sondern dass es möglich ist, auf einer Ebene heilsame Erfahrungen zu machen, welche Worten unzugänglich ist. Deshalb können Bilder auftreten, die auf sehr frühe Phasen der Entwicklung

verweisen. Das Berühren dieses sanften Materials ruft natürlich die frühe Beziehung zur Mutter wach, in der die (Beziehungs-)Welt fast ausschliesslich über das Berühren und den Körperkontakt erfahren wird. Wenn dieses bewusstseinsferne Erleben von schwierigen Erfahrungen geprägt ist, drückt sich dies oftmals in sehr hartnäckigen affektiven Störungen oder psychosomatischen Beschwerden aus. Vor allem die Arbeit mit dem Sand stellt eine Verbindung her zu jenen tiefen Schichten der Psyche, die mit dem körperlichen Erleben in nahem Kontakt stehen. Somit kann der Sand tief in den Körper eingeschriebenen Schmerzpunkten eine Stimme verleihen (Ruffino, 2013, S 6).



Dieses Bild wurde von einem 14jährigen Mädchen mit schweren Störungen im affektiven Bereich gestaltet. In einem ihrer ersten Sandbilder verbrachte es viel Zeit damit, diese organisch wirkende Form, die sich förmlich durch den Kasten windet, vom „Wasser“ im Vordergrund und vom ungestalteten Teil im Hintergrund abzugrenzen und auszuformen. Es handelt sich um Formgebung auf einer sehr primitiven Stufe, lässt jedoch vor allem den Eindruck einer lebendig wirkenden Gestalt erkennen. Die Beweglichkeit der Figur fällt besonders auf. Tatsächlich konnte das Mädchen in den darauf folgenden Stunden mehr und mehr seine Kontroll- und Abwehrzwänge ablegen, und sich auf eine lebendigere Beziehung einlassen. Eine beginnende Differenzierung, die sich in diesem Bild ausdrückt, half ihr sicherlich, diffuse Verschmelzungsgänge zu überwinden, und von dieser ganz archaischen Stufe aus mit dem Lebendigen in sich und danach auch mehr und mehr mit der Außenwelt in Verbindung zu treten.

Das Gestalten mit Figuren und Objekten

Bilder, die mit Hilfe der Figuren gestaltet werden, können abstrakt oder realitätsnah, bewegt oder statisch, chaotisch oder geordnet wirken, oder vieles andere mehr. Generell wurde beobachtet, dass die Verwendung der Figuren von inneren Realitäten spricht, die bereits geformter und strukturierter sind als die reinen Sandbilder. Manche Kinder spielen und erzählen lange Geschichten mit Hilfe der Figuren im Sandkasten, und das Schlussbild stellt lediglich die abschliessende Szene dar. Andere arbeiten lieber schweigend und geben sich ganz dem inneren Dialog hin. Wenn das Bild fertig ist, kann die Frage gestellt werden, ob der Gestalter etwas dazu erklären möchte. Im Gespräch kann das Bild durch Assoziationen angereichert werden. Für Dora Kalff war es wesentlich, das Bild nicht unmittelbar nach der Gestaltung zu interpretieren, da durch ein zu frühes Festlegen auf rationale Erklärungen und Hintergründe die Spontaneität für die weiteren Gestaltungen beeinträchtigt werden kann. Sandspieltherapie „ereignet“ sich in einer Serie von Bildern, die in ihrem jeweiligen Ablauf von Motiven, Handlungssträngen, neuen Elementen und sich verwandelnden Themen eine ganz spezifische Dynamik entwickelt, anhand derer psychische Inhalte be- und verarbeitet werden. Dora Kalff hatte in diesem prozesshaften Geschehen Ähnlichkeiten zu dem von C.G.Jung beschriebenen Individuationsprozess beobachtet.

Das Sandbild wird nie vom Patienten selbst abgebaut. Dieser soll das Schlussbild seiner Gestaltung intakt in seiner Erinnerung behalten, wodurch die mobilisierte innere Dynamik weiter wirken kann.

Sandbilder verstehen

Um das Wesen des Sandspiels zu charakterisieren, hat Martin Kalff den Ausdruck „**symbolschaffendes Spiel**“ geprägt (Kalff, 2008, S 5). Diese Bezeichnung weist darauf, dass durch den im Spiel entstehenden symbolischen Ausdruck ein Bild geschaffen wird für inneres Erleben; dass eine Brücke gebaut wird zwischen Bewusstem und Unbewusstem. Das Symbol hat im Kontext der Jungschen Psychologie einerseits immer Teil an dem, was die Person bewusst kennt und als Vorstellungen in sich trägt; bei der Symbolgestaltung hat also das bewusste Wollen, Herangehen, Umsetzen

von Ideen einen beträchtlichen Einfluss. In den symbolischen Gestaltungsprozess wirkt aber auch die Energetik des Unbewussten herein. Jung hatte häufig auf den energetischen Aspekt des Symbols hingewiesen, indem er die affektive Ladung der psychischen Inhalte betonte, die sich im Symbol ihren Ausdruck verschafft.

Dass ein Symbol immer sowohl bewusste, als auch unbewusste Anteile enthält, bedeutet für den Therapeuten, der die symbolische Gestaltung eines Sandbildes verstehen will, sich auf ein Suchen und Erspüren in Bereichen einzulassen, die vorerst noch nicht bekannt sind. Das ist die besondere Herausforderung im Umgang mit Symbolen. Er führt oftmals in eine recht unkomfortable Phase, wo noch vieles unklar ist. Wenn zu schnell Bedeutungen zugewiesen werden, besteht die Gefahr, dass das Lebendige erstickt wird. Wenn man sich jedoch gar nicht zurechtfinden kann in Bezug auf einen symbolische Ausdruck, wirken diese Inhalte zu überwältigend und können nicht integriert werden. Um die Kraft des Symbols wirklich zu nutzen, muss man sich einerseits einlassen auf einen Sprung ins Unbekannte, und dabei doch ganz wach verbunden bleiben mit dem Wesen dessen, was sich ausdrückt: sich spürend, forschend, ahnend bewegen im Kraftfeld des Bildes, das sich zeigt. Das allein hat nach Jung bereits eine verändernde Rückwirkung auf die Psychodynamik. Deshalb betonen Sandspieltherapeuten immer wieder, dass es nicht nötig sei, Bilder während des Prozesses mit dem Patienten zu interpretieren. Das vorschnelle Einschalten der mental verstehenden Ebene könnte das Lebendige des Symbols „einschüchtern“ und den spontanen Ausdruck blockieren.

Das Symbol formt sich im Sandspiel über das Gestalten im Sand, der ja besonders die körperlich-sinnliche Seite aktiviert. Das bedeutet einen grossen Unterschied zu rein geistig, visuell oder ästhetisch erlebten Symbolen. Das Symbol wird über das Tasten, manuelle Spüren, Angreifen, Bewegen des Sandes geschaffen, aber es sind nicht nur die Hände, die etwas erleben, sondern über die Hände der ganze Körper. Während der Patient ein Bild gestaltet, ermöglicht die Resonanz im Körper des Therapeuten einen lebendigen Zugang zur symbolisch ausgedrückten seelischen Energie im Sandbild.

Was beobachten wir also, wenn wir versuchen, der mit Sand und Figuren symbolisch gestalteten Aussage näher zu kommen? Nur einige Verständnisansätze sollen hier angeführt werden, denn es handelt sich um eine komplexe Thematik, die in der weiterführenden Literatur und in den angebotenen Kursen eingehend behandelt wird (siehe Literaturangaben).

Der symbolische Ausdruck muss grundsätzlich im Kontext zur psychischen Situation einer Person seinen Sinn finden und verstanden werden. Durch die genaue Kenntnis der Anamnese des Patienten können Parallelen erspürt werden zwischen der Gestaltung im Sand und biographischen Elementen. Auf eindrucksvolle Weise werden z.B. manchmal spontan traumatische Erlebnisse oder besonders konfliktreiche Situationen dargestellt.



In diesem Bild stellt ein 10jähriger Junge eine Archäologin dar, die sich endlich einer Mumie an einer besonders gefährlichen Stelle nähern kann. In mehreren vorangegangenen Bildern war es dieser Frau unmöglich gewesen, an die Funde heranzukommen, die sie studieren wollte. Man sieht auch hier noch, dass rundherum alles abgesperrt ist, und nur Baustellenpersonal (gelber Mann rechts) den Ort vor Eindringlingen bewacht. Auch der recht neugierige Junge (der Patient?) links im Vordergrund muss hinter dem Zaun stehen bleiben. Für die Forscherin jedoch (ich hatte bald den Eindruck, dass es sich um eine Übertragungsfigur für die Therapeutin handelte) war es diesmal möglich, an den riesigen Sarkophag heranzukommen, der sich sogar geöffnet hatte, um die Mumie sichtbar zu machen. Welches uralte, gut versteckte Thema sollte da aufgedeckt werden? Es

hatte mit Zerfall zu tun (herumliegende Ziegelsteine, der umgestürzte Baum), mit etwas Abgestorbenem hinter einer prächtigen „Fassade“. Dieses Sandbild konstellierte bei mir eine besondere Wachsamkeit für eine aufzudeckende Familienproblematik. War es auch diese forschende Offenheit, die es dem Jungen bald darauf ermöglichte, vom versteckten Alkoholismus der Mutter zu sprechen, der ihn besonders belastete?

Nicht immer ist der Zusammenhang mit einer realen Situation so klar ersichtlich. Sandbilder können als Spiegel der momentanen psychischen Situation, aber auch als Ausdruck verankerter Persönlichkeitsstrukturen verstanden werden. Aufbau und Organisation eines Sandbildes können erfühlen lassen, ob in der Psyche eher chaotische oder zwanghafte Aspekte vorherrschen. Der Kampf zwischen schrecklichen Figuren (Drachen u.a. Ungeheuern) und Helden verschiedenster Art verweist oftmals auf die Anstrengungen des Ich, sich gegenüber primären, archaischen Tendenzen der Psyche durchzusetzen. Ebenso aufschlussreich ist die Beobachtung von Beziehungs- und Bewegungsmustern im Sandbild.

Eine besondere Bedeutung gab Dora Kalff jenen Bildern, die eine Zentrierung ausdrücken. Sie verweisen symbolisch auf das Motiv des Mandala, das von C.G. Jung mit dem Ausdruck des Selbst, der psychischen Ganzheit des Menschen, in Verbindung gebracht wurde. Diese Erfahrung eines inneren Zentrums, in dem die Person zur Ruhe kommt und Kraft schöpft, organisiert die psychischen Kräfte in gesunder Weise. Gleichzeitig geschieht eine Integration abgelehnter, schwieriger Aspekte der eigenen Persönlichkeit.



Dieses Bild stammt von einem 8jährigen Mädchen, das seit Jahren unter der Trennung der Eltern litt, in deren Konfliktfeld sie aufwuchs. Ihr Leiden zeigte sich häufig in Form von heftigen, unkontrollierbaren Gefühlsausbrüchen, sodass sie sozial isoliert war und sich selbst als „böses Kind“ bezeichnete. Bereits in einer der ersten Stunden, in denen sie sich durchaus von ihrer widerspenstigen Seite gezeigt hatte, gestaltet sie dieses Bild. Der trockene Sand wird zu einem grossen Hügel aufgehäuft. Diese zentrierende Bewegung führt sie weiter aus mit den kreisförmig angeordneten Edelsteinen. Danach ist es ihr ein Anliegen, möglichst viele Tiere rundherum anzuordnen. In zusammengehörigen Gruppen und familienähnlichen Strukturen finden sie alle ihren Platz, um, wie sie betont, konfliktlos den knappen Raum zu teilen. Auch die wilden Tiere (Tiger, Löwen, Schlangen) – Ausdruck für weniger zivilisierte Affekte und Emotionen – scheinen sich zufrieden und besänftigt in dieses kreisförmige Ganze einzufügen. Ihre intensiven Energien, die so oft gegen andere mobilisiert wurden, lenkt sie diesmal in ein intensives Gestalten, das eine neue Organisation der psychischen Kräfte anklingen lässt. Das Bild spricht von einem zentrierenden, integrativen Potenzial, das trotz der widrigen Lebensumstände wirksam werden kann. Gestaltungen dieser Art werden manchmal als „Ressourcenbilder“ bezeichnet.

Wie bereits erwähnt, entfalten Sandbilder ihren Sinn vor allem im Kontext einer Serie von Bildern, in denen der Prozess der psychodynamischen Entwicklung spürbar wird. Im Laufe der Gestaltungen kann beobachtet werden, wie sich konfliktreiche Themen verändern, Blockaden lösen, Ressourcen auftauchen, und mit der Zeit ein Bezug zwischen den Bildern und der realen Lebenswelt des Kindes hergestellt werden kann.

Sandspieltherapie eignet sich besonders bei frühkindlichen Störungen und Traumatisierungen, bei psychosomatischen Beschwerden, zur Unterstützung in Trennungs- und Trauerprozessen, bei Verhaltens- und Entwicklungsschwierigkeiten, Ängsten und affektiven Störungen.

Sie kann bei Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen als integrativer Bestandteil einer Psychotherapie eingesetzt werden. Begleitend wird sie auch in Lerntherapie, Logopädie und Psychomotoriktherapie verwendet.

Ihr heilendes Potenzial liegt darin, dass in der Gestaltung *die Hände oft ein Geheimnis zu enträtseln wissen, an dem der Verstand sich vergebens mühte* (vgl. Jung, 1971).

Literatur

- Ammann, R.: Heilende Bilder der Seele. Das Sandspiel. Der schöpferische Weg der Persönlichkeitsentwicklung. Zürich: Walter, 2001
- Ammann, P.: Sandplay with Dora M. Kalff. dvd 1972/2009
- Gontard, A. von: Theorie und Praxis der Sandspieltherapie. Ein Handbuch aus kinderpsychiatrischer und analytischer Sicht. Stuttgart: Kohlhammer, 2007
- Jung, C.G.: Die transzendente Funktion. GW. Bd 8, Walter, 1971
- Der Mensch und seine Symbole. Hg. C. G. Jung und M.-L. v. Franz. Sonderausgabe Zürich: Walter, 2003.
- Kalff, D. M.: Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche. München, Basel: Reinhardt, 2000
- Kalff, M.: Gedanken zur Religionspsychologie des Spieles. Zeitschrift für Sandspiel-Therapie, Heft 24, 2008. S. 5 – 20
- Mitchell, R.R. & Friedmann H.S.: Konzepte und Anwendungen des Sandspiels. München, Basel: Reinhardt, 1997
- Rasche, J.: Das therapeutische Sandspiel in Diagnostik und Psychotherapie. www.opus-magnum.de
- Ruffino, Carlo: Der Bogenschütze. In: Zeitschrift für Sandspieltherapie, Heft 34, Mai 2013, S. 6 – 26

Autorin

Maria Kendler, Diplompsychologin mit Weiterbildung in Jungscher Psychologie. Lehrtherapeutin für Sandspieltherapie und derzeit Präsidentin der Schweizerischen Gesellschaft für Sandspieltherapie (SGSST). Klinische Tätigkeit mit Kindern und Erwachsenen in eigener Praxis sowie in delegierter Psychotherapie in der Nähe von Lausanne. Mehrjährige Mitarbeit in einer therapeutischen Institution für junge Erwachsene mit Sucht- und psychischen Problemen.



MATTIELLO



Ulrike Baumgartner



Karin Schleider

Training zur Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit in der Schule – Beschreibung und Evaluation eines Pilotprojektes

1. Einleitung und Problemstellung

Störungen des Aufmerksamkeits- und Konzentrationsverhaltens können, je nach epidemiologischen Studien, bei ca. fünf Prozent der schulpflichtigen Kinder diagnostiziert werden. Einfache Schwächen der Aufmerksamkeit und Konzentration werden noch sehr viel häufiger beobachtet (Schleider, 2009; Koentges & Schleider 2014). Die betroffenen Kinder entwickeln dadurch häufig ein ungünstiges schulisches Arbeitsverhalten, das sich negativ auf das Selbstbild, die Lernmotivation und die schulischen Leistungen auswirkt. Neben anderen Formen der Unterstützung und Förderung können vorhandene Defizite in diesen Bereichen durch gezieltes Trainieren und Einüben gewisser Fähigkeiten und Strategien individuell verbessert werden (Lauth & Fellner, 2004; Dreisörner 2006).

In schulischen Kontexten ist die systematische Förderung von Problemen der Aufmerksamkeit noch eher selten implementiert. Auch gibt es selten Adaptionen für Kinder im Gymnasium oder in höheren Klassenstufen. Im Folgenden wird ein Projekt zur Konzentrationsförde-

rung vorgestellt, welches auf Wunsch der Schulleitung von der schulpsychologischen Beratungsstelle vor Ort für Schüler der Unterstufe (Jahrgangsstufe 5 und 6) eines deutschen Gymnasiums konzipiert, durchgeführt und evaluiert wurde.

2. Grundlagen und Trainingskonzept

2.1 Zugrundegelegte Trainingskonzepte

Seit Anfang der neunziger Jahre werden systematische Trainingsprogramme zur Verbesserung des Aufmerksamkeits- und Selbststeuerungsverhaltens für Kinder angeboten (Lauth & Schlottke 1993; Krowatschek 1994; Döpfner, Schürmann, Frölich 1997). Diese Trainings basieren auf kognitiv-behavioralen Ansätzen und werden bei Kindern mit ADHS als eine Massnahme innerhalb eines multimodalen Therapieansatzes durchgeführt. Das „Marburger Konzentrationstraining“ (Krowatschek, Krowatschek & Reid 2011) und das „Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern“ (Lauth & Schlottke 2009) unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Dauer bzw. der Anzahl der Kurseinheiten und dem Aufbau der Stunden. Das umfassende „Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem oppositionellen Problemverhalten (-THOP)“ (Döpfner et al. 2013) beinhaltet ebenfalls konkrete Trainingsmodule, die als Bausteine in einem individuellen Trainingsplan zusammengestellt werden können. In den genannten Trainings wird begleitend mit Verstärkerplänen gearbeitet und die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen relevanten Bezugssystemen (z.B. Kindergarten und Schule) empfohlen.

2.2 Konzeption des Trainings zur Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit im schulischen Arbeitsverhalten

Förderschwerpunkte des Trainings waren das Erlernen und Einüben von ausgewählten Methoden und Strategien zur besseren (Selbst-)Steuerung der Aufmerksamkeit und Konzentration und die Psychoedukation der Kinder und ihrer Eltern zum Umgang mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationschwächen.

Dabei wurden folgende Einzelziele fokussiert: (1) Aneignung und Transfer ausgewählter Strategien und Methoden zur Steuerung der Aufmerksamkeit, (2) Verbesserungen im schulischen Arbeitsverhalten, z.B.

sorgfältigeres Arbeiten und Erhöhung der Ausdauer, (3) Steigerung der schulischen Lern- und Leistungsmotivation und (4) Verbesserung der schulischen Leistungen. Die Förderstrategien und -methoden orientierten sich im Wesentlichen an dem Manual und Arbeitsmaterial des „Marburger Konzentrationstraining für Jugendliche (MKT-J)“ (Krowatschek et al. 2007), da alle anderen verfügbaren Trainings hauptsächlich für Grundschul-kinder entwickelt wurden. Gewisse Kurseinheiten wurden mit der Einführung der Signalkarten und Materialien zu Strategieübungen aus dem „Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern“ (Lauth & Schlottke 2002) ergänzt. Darüber hinaus wurden schulnahe Konzentrationsaufgaben wie z.B. fehlerfrei einen kurzen Text abschreiben und dem strategischen Überprüfen des Endresultats angeboten. Das Modul „Entspannung“ wurde mit Übungen der Progressiven Muskelrelaxation, der Imaginativen Verfahren und des Autogenen Trainings erweitert. Am Anfang und Ende der jeweiligen Trainingseinheit wurde eine kurze Reflexions- und Feedbackphase eingefügt. Statt mit einer abschliessenden Spielphase wurde das Mitmachen am Training jeweils mit einem Schoko- oder Müsliriegel belohnt.

Lob und soziale Verstärkung wurden nicht nur im Training von der Schulpsychologin eingesetzt. Auch die Schüler wurden im Kurs dazu angeregt, sich selbst für gelungenes Verhalten zu loben. Das Thema „Richtiges Loben und sinnvolle Ermutigung“ wurde den Eltern von der Schulpsychologin an den entsprechenden Elternabenden erklärt und eingeübt. Auch den Lehrkräften wurden nochmals vermittelt, dass Lob und Anerkennung als positive Verstärkung, kombiniert mit Ignorieren des ungewünschten Verhaltens, in fast allen Fällen das sinnvollste Mittel ist, um eine gewünschte Verhaltensänderung herbeizuführen. Explizite Verstärkerpläne kamen nicht zur Anwendung.

2.3 Rahmenbedingungen für die Teilnahme und die Durchführung des Trainings

In der Fachliteratur wird im Zusammenhang mit Schwächen der Aufmerksamkeit vor allem die Aufmerksamkeitsdefizitstörung AD(H)S beschrieben (Steinhausen 2011). Da der Umgang mit diesem Störungsbegriff im schulischen Kontext häufig problematisch ist, wurde er bei der Präsentation des Trainingsangebots vermieden. Das Training sollte den Schülern, die im schulischen

Alltag auf Grund der Beobachtungen und Einschätzung ihrer Lehrer ein problematisches Aufmerksamkeits- und Konzentrationsverhalten zeigen, helfen, ihr Arbeitsverhalten zu verbessern. Die Voraussetzung zur Teilnahme an den Kursen war die Empfehlung des Klassenlehrers, der auch gezielt die betreffenden Eltern über das Förderangebot informierte.

Die kostenpflichtige Förderung wurde für altershomogene Kleingruppen (ca. 5-6 Schüler) sechs Wochen hintereinander am frühen Nachmittag in der Schule durchgeführt (Dauer 75 Min.). Parallel dazu fanden zwei bis drei begleitende Elternabende statt. Pro Jahrgangsstufe nahmen von 2008-2012 im Durchschnitt ca. 10 % der Schüler der fünften und sechsten Klassen an dem Trainingsangeboten teil. (Insgesamt waren dies 55 Schüler im Alter von 10-12 Jahren, davon 41 männlich). Für interessierte Schüler, die den Kurs absolviert hatten, bestand die Möglichkeit, einige Wochen später einen Vertiefungskurs im ähnlichen Umfang zu besuchen. Etwa die Hälfte aller Kinder nahm dieses Angebot wahr.

3. Evaluation des Trainings

Fragestellungen.– Im Rahmen der Evaluation sollte (1) geprüft werden, ob bei den Schülern ein Transfer der im Kurs gelernten Methoden und Strategien in den Schulalltag stattfand und (2) ob Verbesserungen der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen auch im schulischen und (Haus-)Arbeitsverhalten von Lehrern und Eltern zu beobachten waren. Drittens (3) interessierte, ob die durch konsequentes Loben und Ermutigen beabsichtigten Verbesserungen des Selbstbilds sich positiv auf die Steigerung der Lernmotivation auswirkte und zudem (4) Verbesserungen in den Schulleistungen sichtbar wurden. (5) Schliesslich sollte die allgemeine Bewertung der Fördermassnahme durch die Schüler, Eltern und Lehrkräfte erfasst werden.

Methodik.– Es handelt sich um eine quantitative Fragebogenerhebung der subjektiven Einschätzung über wahrgenommene Verhaltensveränderungen nach Beendigung der Trainingsphase. Die Datenerhebung erfolgte jeweils 2-4 Wochen nach der letzten Trainingseinheit anonym mit unterschiedlichen Fragebögen für die Gruppen der teilnehmenden Schüler, der Klassenlehrer und der Eltern.

Jeder der drei zielgruppenspezifischen Fragebögen umfasste Aussagen über das konkrete Aufmerksamkeits- und Konzentrationsverhalten des Kindes und konnte mit folgenden Kategorien beantwortet werden: „Ich stimme (sehr) zu.“, „Ich stimme (gar) nicht zu.“, „Ich stimme teils/teils zu“ und „Ich weiss nicht“.

Für die Auswertung mittels Methoden der deskriptiven Statistik konnten die Fragebögen von 22 Schülern, 19 Elternteilen und 26 Lehrkräften herangezogen werden.

4. Ergebnisse

Der nachstehende Ergebnisteil orientiert sich an den oben genannten Zielen und Fragestellungen.

Aneignung und Transfer der gelernten Strategien und Methoden. – Fast die Hälfte aller Kinder wenden laut Aussage die Methode des Inneren Sprechens an, wenn sie sich auf eine Aufgabe fokussieren wollen, eben so viele tun dies nach ihren Angaben „teils/teils“. Fast zwei Drittel stimmen der Aussage „Fehler verbessere ich jetzt sofort“ zu oder sehr zu, etwa ein Viertel antwortet mit „teils/teils“. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Aussage, ob der Schüler bei den Wahrnehmungsspielen gelernt hat, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Der Aussage, dass er oder sie jetzt bei Unruhe und mangelnder Konzentration eine kleine Pause macht und sich danach wieder neu fokussiert, stimmten zwei Drittel zu oder sehr zu. Zählt man überall die teils/teils-Antworten hinzu werden diese Strategien und Methoden von achtzig bis neunzig Prozent der Schüler (mindestens ab und zu) angewendet. Man kann also davon ausgehen, dass diese Strategien und Methoden von fast allen Schülern erlernt und verstanden wurden.

Verbesserungen im schulischen Arbeitsverhalten. – Mehr als zwei Drittel der Schüler stimmen den Aussagen, dass sie weniger Flüchtigkeitsfehler machen, sich weniger leicht ablenken lassen zu oder sehr zu. Ein Viertel antwortet bei diese Aussagen mit teils/teils. Fast drei Viertel der Schüler stimmen der Aussage, dass sie jetzt länger an einer Aufgabe dranbleiben können zu oder sehr zu, ein Drittel antwortet mit teils/teils. Die Lehrer beobachten etwa bei der Hälfte der Schüler, dass er oder sie „genauer, sorgfältiger arbeitet“, „weniger Flüchtigkeitsfehler macht“ und „insgesamt eine bessere Ausdauer zeigt“. Tendenzielle Verbesserungen in diesen

Bereichen (Antwort teils/teils) werden bei mindestens einem Viertel der Schüler beobachtet. Mindestens ein Viertel der Eltern hat den Eindruck, dass ihr Sohn oder ihre Tochter „genauer, sorgfältiger arbeitet“, „weniger Flüchtigkeitsfehler macht“ und „insgesamt bessere Ausdauer zeigt“. Tendenzielle Verbesserungen in diesen Bereichen (Antwort teils/teils) werden von etwas mehr als der Hälfte der Eltern wahrgenommen.

Steigerung der schulischen Lern- und Leistungsmotivation. – Über drei Viertel der Schüler stimmen der Aussage „Ich bin stolz auf mich, dass ich etwas für meine Konzentrationsfähigkeit und Arbeitshaltung getan habe“ zu oder sehr zu. Etwa 20 % antworten mit teils/teils. Zwei Drittel der Eltern stimmen diesem Eindruck, dass ihr Sohn oder ihre Tochter „stolz ist seine/ ihre Fähigkeiten trainiert zu haben“ zu oder sehr zu. Ein Viertel der Eltern stimmt dieser Aussage nicht oder gar nicht zu. Die Lehrer stimmen bei knapp der Hälfte der Schüler der Aussage, dass der Schüler „motivierter ist zu zeigen was er/sie kann“ zu oder sehr zu. Bei einem weiteren Drittel beobachten sie dies ab und zu (Antwort teils/teils). Bei etwa zwanzig Prozent der Schüler stimmen sie dieser Aussage nicht oder gar nicht zu. Bei etwas weniger als der Hälfte stimmen die Lehrer zu oder sehr zu, dass er oder sie „die anderen weniger stört“, bei einem Fünftel der Schüler können die Lehrer dies ab und zu (Antwort teils/teils) feststellen. Bei einem Viertel der Schüler stimmen die Lehrer dieser Aussage nicht oder gar nicht zu.

Verbesserungen der schulischen Leistungen. – Fast zwei Drittel der Schüler geben an, dass durch den Kurs ihre Noten in (einigen) Fächern besser geworden sind. Bei einem Drittel der Schüler stimmen die Lehrer zu oder sehr zu, dass er oder sie „bessere Schulleistungen erbringt“, bei etwas mehr als einem Drittel der Schüler haben die Lehrer diesen Eindruck in Teilbereichen (Antwort teils/ teils), bei zwanzig Prozent stimmen sie dieser Aussage nicht oder gar nicht zu. Ein Viertel der Eltern stimmt der Aussage, dass ihr Sohn oder ihre Tochter „bessere Schulleistungen erbringt“ zu oder sehr zu. Mehr als die Hälfte der Eltern sehen Verbesserungen in Teilbereichen (teils/teils). Rund zwanzig Prozent von ihnen stimmen diesem Eindruck nicht oder gar nicht zu.

Bewertung der Fördermassnahme durch die Schüler, Eltern und Lehrkräfte. – Etwa zwei Drittel der befragten Kinder geben an, dass sie das Training anderen Schülern empfehlen können. Etwa ein Drittel tut dies unter Vorbehalt (teils/teils). Alle Lehrkräfte können den Kurs uneingeschränkt empfehlen. Die Elternabende wurden sehr gut angenommen. Neunzig Prozent aller Eltern besuchten diese regelmässig. Fünfundneunzig Prozent von ihnen stimmten der Aussage, dass es wichtig, an den Elternabenden über die Kursziele und Inhalte informiert zu werden und Fragen stellen zu können, zu oder sehr zu.

5. Diskussion und Ausblick

Die Befunde zeigen eindeutige Hinweise auf wahrgenommene Verbesserungen in allen relevanten Verhaltensbereichen nach dem Training. Interessant ist, dass die Schüler die Verbesserungen ihres Arbeitsverhaltens positiver einschätzen, als es die Lehrer und die Eltern tun. Ebenso sind auch ein grösserer Teil der Schüler als der Lehrer und Eltern der Meinung, dass sich ihre Schulleistungen durch das Training verbessert haben. Möglicherweise zeigen diese zum Teil vielleicht etwas zu optimistischen Einschätzungen der Schüler, dass sich ihre schulische Lern- und Leistungsmotivation tatsächlich gesteigert hat. Sie haben erfahren, dass sie ihr Arbeits- und Leistungsverhalten selbst, mindestens teilweise, verbessern konnten und dafür wahrscheinlich auch Lob und Anerkennung bekommen. Da nach Einschätzung der Lehrer zwei Drittel der Schüler die Mitschüler im Unterricht weniger stören, bekommen diese Schüler möglicherweise weniger negative Rückmeldungen als vor dem Training.

Andere Ursachen für die unterschiedlichen Einschätzungen der drei Gruppen könnten die unterschiedlichen Erwartungshaltungen oder auch forschungsmethodische Gründe sein.

Inwieweit die beschriebenen positiven Befunde stabilisiert und in einem dauerhaften Schulerfolg sichtbar werden, konnte im Rahmen dieser Pilotstudie nicht untersucht werden. Die Befunde dieser Praxisevaluation sollten in einer wissenschaftlichen Studie überprüft werden.

In dem dargestellten Pilotprojekt konnte gezeigt werden, dass das durchgeführte Training für alle Beteiligten – die Schüler, die Eltern und die Lehrer – sehr erfolgreich war. Diese Erfahrungen können Fachkollegen dazu ermutigen, die vorliegenden Trainingsprogramme auch für höhere Altersgruppen zu adaptieren und in den Schulen vor Ort anzubieten. Voraussetzung hierfür ist das entsprechende schulpsychologische Fachwissen und entsprechende Fachkompetenz sowie das spezifischen Rollenverständnis in diesem Kontext.

Literatur

- Döpfner M., Schürmann S., Frölich J. (1997): *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem oppositionellem Problemverhalten THOP*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Döpfner M., Schürmann S., Frölich J., Gehrman K. (2013): *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem oppositionellem Problemverhalten THOP*. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag
- Dreisörner T. (2006): *Wirksamkeit verhaltenstherapeutischer Gruppenprogramme bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS)*. In: Kindheit und Entwicklung, Nr. 15,
- Lauth G., Schlotke P. (1993): *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. Diagnostik und Therapie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Lauth G. W., Fellner C. (2004): *Therapieverlauf und Langzeiteffekt eines multimodalen Therapieprogramms bei Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörungen – Evaluation über eine differenzierte Einzelfallforschung*. In: Kindheit und Entwicklung, Nr. 13, S. 167–179.
- Lauth G., Schlotke P. (2009): *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Koentges C., Schleider K. (in Druck). *Diagnostik und schulische Förderung von Kindern mit ADHS*. Stuttgart: Studienhelfer. VBE.
- Krowatschek D. (1994): *Marburger Konzentrationstraining*. Dortmund: Borgmann,
- Krowatschek D., Krowatschek G., Wingert G. (2007): *Marburger Konzentrationstraining für Jugendliche (MKT-J)*. Dortmund: Borgmann Verlag
- Krowatschek D., Krowatschek G., Reid C. (2011): *Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder*. 8. Auflage. Dortmund: Borgmann Verlag
- Lehdorfer K. (2012): *Förderung von Konzentration und Aufmerksamkeit im schulischen Kontext*. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit, Freiburg i.Br.: Pädagogische Hochschule.

- Schleider K. (2009): *ADHS: Wissen was stimmt*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Steinhausen H.-Ch. (2011): *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. 7. Auflage. München, Jena: Urban Fischer Verlag

Autorinnen

Ulrike Baumgartner, Fachpsychologin für Kinder und Jugendliche FSP, war von 2008-2013 für den Aufbau und die Leitung des Zentrums für Individuelle Begabungsförderung am Kolleg Sankt Blasien, (D) zuständig. Seit 2014 ist sie am Kinderkrankenhaus der Universitätskliniken Lund/Malmö (Se) tätig.

Prof.Dr. Karin Schleider ist Psychotherapeutin für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Sie lehrt an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. mit dem Forschungsschwerpunkt Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsstörungen.

Kontakt

u.baumgartner(at)yahoo.com

Dank

Wir danken Frau Lehdorfer für ihre aktive Mitarbeit bei der Datenbearbeitung und der Darstellung der Ergebnisse.

MKT 1-9 – Mathematik- kurztests im Kurzportrait

2008 wurden Prototypen der Kurztests im Rahmen eines Projektes an der HfH entwickelt und einige Jahre in der Praxis und der Lehre angewendet. Von 2012 an erfolgten eine Revision und eine neue Normierung. Im Sommer 2014 wird das Revisionsprojekt abgeschlossen sein. Dann stehen normierte Stufentests für die gesamte obligatorische Schulzeit zur Verfügung.

Stefan Meyer/Angela Wyder

Ein zeitökonomisches Screening. Die Durchführung als Gruppentest nimmt 25-35 Minuten in Anspruch. Sowohl leistungsschwache als auch überdurchschnittlich begabte Schüler/innen werden erfasst. Die Korrekturvorgaben und Auswertungstabellen ermöglichen eine einfache Auswertung.

Inhalte und Aufbau der MKT. Die Tests enthalten Aufgaben zu den drei Kompetenzbereichen Arithmetik/Algebra, Sachrechnen und Geometrie und sind in einem übersichtlichen Themennetz zusammengestellt. Sie entsprechen im Sinn des Spiralcurriculums den verschiedenen Schulstufen. Die Aufgaben wurden nach Schwierigkeits- und Komplexitätsgraden abgestuft und ermöglichen das adaptive Testen und Fördern. Die Aufgaben unterstützen entwicklungspsychologische Erörterungen.

Die Normen. Die Tests sind auf das Ende des Schuljahres mit 250 bis 300 Schüler/innen pro Schuljahrgang aus zwölf Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein geeicht. Für die gesamte obligatorische Schulzeit bestehen Normen, auf der Sekundarstufe auch nach Schulformen differenziert. Die Leistungen im Test können mit den Einschätzungen der Lehrpersonen auch kommunikativ validiert werden.

Die Manuale. Ein Manual erläutert pro Schulstufe die Handhabung und Auswertung der Tests, auch anhand

eines Fallbeispiels. Es enthält zudem ein neu konzipiertes Verfahren zur dialogisch-interaktiven Analyse des Lesens, Verstehens und Mathematisierens von Sachaufgaben, die LeMa-Methode.

Die Anwendungsmöglichkeiten. Die MKT können als Screeningverfahren in Einzelsituationen oder mit Gruppen eingesetzt werden. Zudem bewähren sie sich in der Anwendung in dialogisch orientierten Unterrichtssituationen, in denen das Verständnis eines mathematischen Inhalts erschlossen und überprüft werden soll. Bei ausgewählten und inhaltlich analysierten Sachaufgaben kann die LeMa-Methode angewandt werden.

Die Tiefenanalysen. Die Sach- und didaktischen Analysen verankern die Aufgaben theoretisch und praktisch. Es sind Monografien, welche bei der Förderplanung, bei der Unterrichtsvor- und Nachbereitung hilfreich sind. Die Tiefenanalysen werden laufend erweitert und stehen online zur Verfügung.

Das MKT-Paket



MKT 1-9. Strategien der pädagogischen Diagnostik. Testtheorie, Didaktik der Tests, Tiefenanalysen, Förderplanung.



Manuale zu den MKT 1-9. Jeder Stufentest enthält: Zielsetzung, Konzept, Inhalte, Themennetz, Anleitungen, Gütekriterien, Normen, Auswertung, Protokollblätter, Fallbeispiele. LeMa (Lesen Mathematisieren, flexible-kritische Interviews zu Sachaufgaben).



Testblätter MKT 1-9, Auswertungsbögen



Tiefenanalysen MKT 1-9: Sachanalysen, didaktische Analysen, Inhaltsanalysen und empirische Fallstudien zu den einzelnen Aufgaben (Geometrie, Arithmetik/Algebra, Sachaufgaben). Social work in progress.

Zuverlässigkeit und Gültigkeit.

	Reliabilität		Konvergente Validität		Divergente Validität	
	Cronbachs Alpha	Heise und Bohnstedt's OMEGA	Lehrerurteil Mathematik	Mathematik-Test	Lehrerurteil Leseverständnis	Lehrerurteil Sprachliches Gestalten
MKT 1	.91	.96	.63	.65	.57	.48
MKT 2	.88	.94	.59	.72	.42	.43
MKT 3	.90	.96	.48	.80	.43	.35
MKT 4	.87	.94	.64	.59	.52	.49
MKT 5	.84	.93	.66	.75	.41	.53
MKT 6	.91	.97	.59	.79	.39	.37
MKT 7	.87	.95	.32	.57	.23	.26
MKT 8	.87	.94	.48	.67	.29	.33
MKT 9	.91	.95	.48	.59	.28	.32

Die Werte für die innere Konsistenz weisen die Tests als reliabel aus. Die Lehrplanvalidität ist durch den Einbezug des Lehrplans 21 und weiterer Lehrpläne von Trägerkantonen der HfH bei der Testkonstruktion gewährleistet. Die Werte der konvergenten und divergenten Validität sind zufriedenstellend bis gut und mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% signifikant.

Fazit

Die MKT sind ein zuverlässiges, valides und zeitökonomisches Screeningverfahren für die pädagogische und schulpsychologische Diagnostik. Die Manuale beschreiben breite und flexible Anwendungsmöglichkeiten, welche zum Ziel haben, die Bedeutsamkeit und die Effizienz der mathematischen Förderung zu optimieren.

Autoren

Stefan Meyer & Angela Wyder
 Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
 Schaffhauserstrasse 239
 Postfach 5850
 CH-8050 Zürich
 www.hfh.ch



Nancy Bodmer

Im Gespräch mit Nancy Bodmer

Frau Bodmer, mittlerweile gilt das neue Kindes- und Erwachsenenschutzgesetz seit über einem Jahr und es ist höchste Zeit, dass wir unseren LeserInnen einen Einblick gewähren in dieses Tätigkeitsfeld und den damit zusammenhängenden Erfahrungen.

Was hat Sie motiviert, die spannende Aufgabe als Fachperson im Bereich Psychologie auf der KESB anzunehmen?

Die Aufgabe als Fachperson auf einer KESB hat mich in dreierlei Hinsicht angezogen.

Erstens, finde ich es faszinierend, die Möglichkeit zu haben, durch interdisziplinäre Zusammenarbeit Lösungen für Menschen in einer psychosozialen Notlage zu erarbeiten und auf umsetzbare Entscheidungen hin zu wirken. Der Weg zu diesen Entscheidungen verlangt eine gründliche und systematische Abklärung und die Disziplinen, die in einer KESB vertreten sind – in der Regel, Recht, Sozialarbeit und Psychologie (oder eine andere Sozialwissenschaft) ergänzen sich dabei perfekt. Weiter sind wir mit einer Vielfalt an Fragestellungen konfrontiert, die das ganze Leben betreffen und oftmals von existentieller Bedeutung für die Betroffenen sind. Unsere Tätigkeit hat einen tiefen Sinn, sie bringt uns auch immer wieder dazu, Sinnfragen zu reflektieren.

Schliesslich haben wir die Möglichkeit, beim Aufbau neuer Strukturen mitzuwirken. Wer sich dafür entschieden hat, auf einer KESB zu arbeiten, ist gewillt, für die

Umsetzung eines neuen Gesetzes zu wirken, welches auf einen effektiven Kindes- und Erwachsenenschutz zielt, der auf die Selbstbestimmung des Einzelnen und auf den individuellen Schwächezustand und Schutzbedarf Rücksicht nimmt. Dieses Gesetz ersetzt ein hundertjähriges Gesetz, welches den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht mehr entsprach; bereits Wörter wie Mündel, Vormund oder entmündigen, weisen auf ein veraltetes Verständnis des Kindes- und Erwachsenenschutzes hin.

Sie haben die Mitwirkung beim Aufbau neuer Strukturen angesprochen. Welcher Spielraum bleibt da?

Die Leitdisziplin im neuen Kindes- und Erwachsenenschutz ist, wie erwähnt, das Recht. Für Nichtjuristen stellt die Arbeit auf einer KESB eine Herausforderung dar – und zugleich auch eine Chance, da man sich täglich neues Fachwissen aneignen kann, respektive muss. Das Tagesgeschäft nimmt einen voll in Anspruch, da die Ressourcen zu dessen Bewältigung knapp bemessen sind. Gleichzeitig gilt es, sich strikt an die gesetzlichen Vorgaben zu halten und bei der sogenannten Verfahrensinstruktion keine Fehler zu begehen. So verbleiben wenig Ressourcen für den Organisationsaufbau. Nach einem Jahr Einarbeiten aller Beteiligten bekommt man etwas Routine bei der Verfahrensinstruktion, dennoch verhindern die nach wie vor vorhandenen Pendenzen, dass genügend Zeit in den Neuaufbau investiert werden kann.

Wie erleben Sie die Interdisziplinarität im Alltag?

Die Frage, wie Interdisziplinarität auf einer KESB gelebt werden kann, ist nicht gänzlich geklärt; das Primat des Rechts erschwert diese Klärung. So kommt es auch, dass Interdisziplinarität je nach KESB unterschiedlich gewertet wird. Wir KESB – PsychologInnen treffen uns regelmässig, um uns auszutauschen und erfahren dabei, dass die Unterschiede in der Umsetzung der im Gesetz verankerten Interdisziplinarität von KESB zu KESB (innerhalb des Kantons Bern) beachtlich sind.

Es braucht auf jeden Fall eine Wertschätzung der anderen Disziplinen sowie eine offene Haltung in unterschiedlichen Problemanalysen, damit sich der Austausch unter den Fachpersonen der verschiedenen Disziplinen konstruktiv gestaltet. Gelingt dieser Aus-

tausch, ist er bereichernd und dient einer effektiven Lösungsfindung. Die teilweise unterschiedlichen Betrachtungsweisen einer Sachlage je nach Disziplin und die Integration verschiedener Erfahrungshintergründe, welche die Fachpersonen einer KESB zusammenbringen, ergeben einen spannenden Mix.

Wird sich für die KESB etwas ändern, wenn das gemeinsame Sorgerecht als Regelfall gilt?

Die KESB bereitet sich mittels Arbeitsgruppen auf das gemeinsame Sorgerecht als Regelfall vor. Es ist anzunehmen, dass nicht genügend Arbeitskapazitäten vorhanden sein werden, um die Anträge innert nützlicher Frist bearbeiten zu können. Bereits jetzt ist es so, dass Sorgerechts- und Besuchsrechtsstreitigkeiten einen beachtlichen Teil unserer Ressourcen in Anspruch nehmen.

Für welche Thematik haben Sie bei der Arbeit auf der KESB besonderes Interesse entwickelt?

Fragen rund um das Kindeswohl und den Kinderschutz stehen seit Jahren im Zentrum meiner Tätigkeiten – diese Themen sprechen mich in meiner Arbeit auf der KESB mehr an als Fragen zum Erwachsenenschutz. Erstere lassen in der Regel auch mehr Raum für kreative Lösungen zu und sprechen mich als Psychologin besonders an. Vor allem Entscheidungsfindungsprozesse im Zusammenhang mit Sorgerechts- und Besuchsrechtskonflikten verlangen meines Erachtens oft kinder- und jugendpsychologische Kenntnisse und Kompetenzen. In diesem Kontext erachte ich Kindesanhörungen als besondere Herausforderung. Dem Kindswillen und dem Recht des Kindes auf Anhörung und Partizipation wird berechtigterweise immer mehr Beachtung geschenkt – dank der auch von der Schweiz ratifizierten UNO-Konvention über die Rechte der Kinder (KRK). Die Eidg. Kommission für Kinder- und Jugendfragen – deren Mitglied ich damals war – bestimmte im Jahre 2010 den Artikel 12 der KRK, welcher dem Kind das Recht einräumt, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese Meinung frei zu äussern, als Thema der schweizweiten Tagung. Es schien der Kommission wichtig, diesen Artikel, welcher das Kind nicht mehr nur als Leistungsempfänger oder schutzbedürftiges Objekt, sondern als Rechtssubjekt anerkennt, Eltern, Fachpersonen und Entscheidungsträgern näher zu bringen. Dieses Gedankengut leitet

mein Handeln als Entwicklungs-Psychologin in meiner Arbeit im Kinderschutz.

Herzlichen Dank für dieses Gespräch!

Simone Dietschi Pisani

Zur Person

Nancy Bodmer, Dr. phil., Psychologin FSP, war von 2007 bis 2012 Studienleiterin des Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling, Universität Basel und Leiterin des Zentrums für Entwicklungs- und Persönlichkeitsdiagnostik ZEPD. Sie war zudem Lehrbeauftragte an der Abteilung Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie, Fakultät für Psychologie, Universität Basel; Mitglied der Expertengruppe ‚Beurteilung von projektbezogenen Finanzhilfen‘ gemäss Jugendförderungsgesetz (BSV) und Mitglied der Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen, EKKJ (BSV). Seit dem 1.1.2013 ist Behördenmitglied KESB Mittelland Süd, Kanton Bern.

SKJP-Anerkennungspreis 2014

**für die beiden Kinder- und Jugendpsychologen
Markus Bründler und Martin Uhr**

Im Konzertsaal in Solothurn wurde im Rahmen der 45. Mitgliederversammlung der SKJP-Förderpreis zum dritten Mal verliehen. Er geht an die beiden SKJP-Mitglieder Markus Bründler, Leiter des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons Obwalden in Sarnen und an Martin Uhr, Regionalstellenleiter des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons Aargau in Wohlen. Markus Bründler und Martin Uhr waren als Mitglieder der Anerkennungskommission der SKJP massgeblich



Markus Bründler

bei der Erarbeitung der Qualitätsstandards für den künftigen eidgenössischen Fachtitel in Kinder- und Jugendpsychologie beteiligt. Die entsprechende, am 1. Januar 2014 in Kraft getretene Verordnung entspricht weitestgehend den von den SKJP und ihren Vertretern eingebrachten Standards. Die Qualitätsstandards für Kinder- und Jugendpsychologie sind für alle künftigen Weiterbildungsanbieter bindend. Markus Bründler und Martin Uhr haben mit ihrer engagierten fachlichen Arbeit die Kinder- und Jugendpsychologie in der Schweiz für die nächsten Jahre wesentlich geprägt.

Josef Stamm

Prix de reconnaissance ASPEA 2014

**aux deux psychologues de l'enfance et de l'adolescence
Markus Bründler et Martin Uhr**

Dans la Salle de concerts de Soleure a été décerné pour la troisième fois le Prix de reconnaissance ASPEA dans le cadre de la 45^{ème} assemblée générale de notre association. Le Prix va aux deux membres ASPEA Markus Bründler, chef du Service de psychologie scolaire du canton d'Obwald à Sarnen, et à Martin Uhr, responsable du Service régional de psychologie scolaire du canton d'Argovie à Wohlen. Markus Bründler et Martin Uhr, en leur qualité de membres de la Commission d'admission



Martin Uhr

CA-ASPEA, ont apporté une contribution déterminante à l'élaboration des normes de qualité relatives au futur titre fédéral spécialisé en psychologie de l'enfance et de l'adolescence. L'ordonnance entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2014 correspond largement aux normes défendues par l'ASPEA et ses représentants. Ces normes seront désormais obligatoires pour tous les fournisseurs de formation continue en matière de psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Par leur compétence et leur engagement, Markus Bründler et Martin Uhr ont influencé positivement et de remarquable manière la psychologie de l'enfance et de l'adolescence de ces prochaines années.

Josef Stamm

Laudatio

Angefangen hatte alles im Mai 2011 mit einem Mail von der Geschäftsstelle: Betreff: Info BAG zum PsyG. „Wer nimmt an einer Information des BAG's zum PsyG und der damit verbundenen Akkreditierung von Weiterbildungsgängen teil?“ Der Startschuss für die Definition der eidgenössischen Qualitätsstandards war gefallen. Die Psychotherapeuten mussten, und die Kinder- und Jugendpsychologen wollten eidgenössische Qualitätsstandards für ihren Fachtitel. Hierzu musste der Vorstand eine ‚Arbeitsgruppe Akkreditation‘ einsetzen und gelangte mit diesem Anliegen an Markus Bründler. Markus Bründler wollte dann unbedingt Martin Uhr für die ‚Arbeitsgruppe Akkreditation‘ dabei haben und dieser liess verlauten, er „bleibe ihm treu“. Hier muss man wissen, dass Markus Bründler der Präsident und Martin Uhr ein Mitglied der Anerkennungs-Kommission für den Fachtitel in Kinder- und Jugendpsychologie sind. Beide langjährig! Zwei Jahre lang folgten nun Sitzungen mit der FSP, mit dem BAG, mit den Weiterbildungsanbietern der Uni Basel und Zürich, mit dem SBAP und der Romandie, und immer wieder Koordinationssitzungen der ‚Arbeitsgruppe Akkreditation‘. Und dann alles nochmals per Mail. Zwar gestaltete sich dank dem qualitativ hochstehenden SKJP-PGW-Curriculum die Zusammenarbeit mit dem BAG erfreulich professionell. Trotzdem mussten Martin und Markus in akribischer Detailarbeit die Vorschläge und Ergänzungen des BAG's prüfen, damit der SKJP-Geist nicht verloren ging. Und dann der erste Erfolg: am 1. Januar 2014 trat die Verordnung des EDI über Umfang und Akkreditierung der Weiterbildungsgänge der Psychologieberufe (AkkredV-PsyG)“ Verordnung über die Qualitätsstandards für die Akkreditierung von Weiterbildungsgängen in Kinder- und Jugendpsychologie“ in Kraft. Zu 95 Prozent geprägt durch Martin Uhr und Markus Bründler.

Für diese grosse Arbeit, aber auch weil ihr beide zum zweiten Schritt angesetzt hab, nämlich zum Prozess der Akkreditierung des SKJP-PGW-Curriculums als eine Integrale Weiterbildung in Kinder- und Jugendpsychologie, hat der Vorstand beschlossen, euch beiden den Anerkennungspreis 2014 zu überreichen. Herzlichen Glückwunsch!

Philipp Ramming, Präsident SKJP

Hommage

Tout a commencé en mai 2011 par un courriel du Secrétariat: „Concerne: OFSP/LPsy – qui souhaite participer à une manifestation d'information de l'OFSP sur la LPsy et sur l'accréditation de formations continues en la matière?“

C'était le coup d'envoi d'une recherche de la définition de normes de qualité fédérales. Les psychothérapeutes avaient besoin d'une définition des normes de qualité fédérales pour leur titre spécialisé, et les psychologues de l'enfance et de l'adolescence en souhaitaient autant. A cet effet, le comité devait créer un groupe de travail „Accréditation“, et s'est adressé dans ce but à Markus Bründler. Ce dernier tenait absolument à compter Martin Uhr dans le groupe de travail, du fait qu'ils avaient déjà réalisé ensemble une collaboration fructueuse de longues années au sein de la Commission d'admission CA-ASPEA – Markus Bründler en tant que président, Martin Uhr comme membre. Allaient s'en suivre pendant deux ans toute une série de séances avec la FSP, l'OFSP, les fournisseurs de formation continue des Universités de Bâle et Zurich, l'APSPA, la Suisse romande, sans compter les innombrables réunions de coordination du groupe de travail Accréditation. Avec chaque fois copies du tout par courriel. Grâce au Curriculum CFP ASPEA de grande qualité, la collaboration avec l'OFSP s'est avérée très professionnelle, mais Martin et Markus n'en ont pas moins dû examiner à la loupe le moindre détail des propositions et adjonctions de l'OFSP pour prévenir tout affaiblissement de l'esprit ASPEA dans les textes. Première réussite: le 1^{er} janvier 2014 est entrée en vigueur l'ordonnance du DFI sur l'étendue et l'accréditation des filières de formation postgrade des professions de la psychologie (AccredO-LPsy). Caractérisée à 95 pour cent par Martin Uhr et Markus Bründler.

L'autre remarquable prestation de Markus et Martin a résidé par la suite dans leurs efforts pour faire accepter l'accréditation du Curriculum CSP ASPEA en tant que formation continue intégrale en matière de psychologie de l'enfance et de l'adolescence.

Martin Uhr et Markus Bründler, pour tout ce volumineux travail et votre remarquable engagement, le comité a décidé, en guise de remerciement et de récompense, de vous décerner conjointement le Prix de reconnaissance ASPEA 2014. Toutes nos félicitations!

Philipp Ramming, président de l'ASPEA

45. Ordentliche Mitgliederversammlung/ Tagung der SKJP 2014

Freitag, 14. März 2014, Konzertsaal, Solothurn

Die 45. Mitgliederversammlung der SKJP, verbunden mit einem Weiterbildungsteil zum Thema ‚Wenn Verhalten auffällt – und wie Schulen ihre Haltekraft steigern können‘, vermochte weit über 200 Personen nach Solothurn zu locken. Am Vormittag zeigte PD Dr. Alexander Wettstein (Uni Bern, PH Bern) in einem eindrücklichen Grundsatzreferat Möglichkeiten zur Unterstützung der Schule mit verhaltensschwierigen Kindern auf. Anschliessend präsentierten dreizehn Stellen und Schulpsychologische Dienste ihre Angebote zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeit. Der gastgebende Kanton Solothurn stellte seine Entwicklungsschritte zu einem Dienst mit schulbezogenen Beratungsangeboten näher vor.

Die nachmittägliche Mitgliederversammlung im vollbesetzten Konzertsaal behandelt die ordentlichen Traktanden speditiv, informativ und in guter Atmosphäre. Die Geschäftsstelle vermeldete 37 Neueintritte, von denen 10 persönlich begrüsst werden durften. Die SKJP zählt damit aktuell 770 Mitglieder. Einer Statutenänderung mit der Einführung einer 3-monatigen Kündigungsfrist (Angleichung an die Statuten der FSP) wurde zugestimmt. Simon Walther und Patricia Marti mussten nach zwei Amtsperioden statutengemäss aus dem Vorstand zurücktreten. Sie wurden mit Dank und Applaus verabschiedet. Esther Mohahjeri wurde für eine zweite Amtsdauer bestätigt. Neu in den Vorstand gewählt wurden Dominik Wicki, Leiter SPD Solothurn und Pia Gloor, SPD Graubünden. In seinem Jahresbericht stellte der Präsident die Zielsetzungen des Verbands in den Mittelpunkt: ‚Die SKJP ein Haus aller ExpertInnen für Entwicklung – Die SKJP vernetzt, informiert, verbindet und vereint und vertritt die Interessen der Kinder- und Jugendpsychologie gegen aussen‘. Die Jahresberichte der verschiedenen Kommissionen und Gremien wurden von den PräsidentInnen und Verantwortlichen vorgestellt und mit Applaus genehmigt. FSP-Präsident und SKJP-Mitglied Peter Sonderegger überbrachte die

Grüsse des Dachverbands und informierte über die laufenden Projekte (NichtfachtitelträgerInnen/Psychotherapie – Grundversicherung). Markus Bründler erläuterte den aktuellen Stand bzgl. Akkreditierung unserer Weiterbildung und mögliche Rollen unseres Verbands im künftigen Akkreditierungsprozess. Jahresrechnung 2013 und Budget 2014 wurden diskussionlos genehmigt. Der Jahresbeitrag bleibt unverändert. Zum Abschluss wurden die neuen FachtitelträgerInnen gebührend geehrt.

Der offizielle Teil schloss mit der Vergabe des SKJP-Anerkennungspreises an Markus Bründler und Martin Uhr für ihre wegweisende Arbeit bei der Erarbeitung der Qualitätsstandards für den eidgenössischen Fachtitel in Kinder- und Jugendpsychologie.

Nach einem Apéro mit den Geehrten begab sich eine schöne Gruppe mit der Bettlerin Marie Eggeri auf die Suche nach Gaunerzinken in der Stadt Solothurn und beschloss den Tag mit einem feinen Znacht im Restaurant Baseltor.

Die 45. Mitgliederversammlung der SKJP erlebte mit über 200 Anwesenden eine Rekordbeteiligung. Sie ermöglichte viele kollegiale Kontakte und reichen fachlichen Austausch. Sie hat zur nachhaltigen Vernetzung der Mitglieder beigetragen. Die dafür eingesetzten Ressourcen dürften eine gute Investition für eine aktive und intern wie extern gut vernetzte SKJP darstellen.

Josef Stamm

45^{ème} assemblée générale ordinaire avec conférence ASPEA 2014

Vendredi 14 mars 2014, Konzertsaal, Soleure

La 45^{ème} assemblée générale de l'ASPEA, enrichie d'une partie consacrée à la formation continue sur le thème «En présence d'un comportement particulier...que peut faire l'école, plus et mieux?», a attiré plus de 200 personnes à Soleure. Le matin, M. Alexander Wettstein (Dr ès lettres, privatdocent, professeur à la PH Bern (Haute école de pédagogie de Berne) et à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Berne, a décrit dans un remarquable exposé de fond les possibilités de soutien à l'école en charge d'enfants à comportement hors-norme. Puis les représentantes et représentants de treize services de psychologie scolaire ont présenté leurs propositions pour une gestion adéquate de ces comportements particuliers. Le canton hôte, Soleure, a décrit plus en détail les étapes de développement parcourues vers la création d'un service d'offres de conseil en rapport avec l'école.

L'assemblée générale de l'après-midi dans la Konzertsaal (salle des concerts) absolument comble a traité expéditivement la partie ordinaire de son ordre du jour, au demeurant très informative et dans une excellente ambiance. Le Secrétariat a annoncé 37 nouvelles adhésions, et a pu saluer la présence de 10 de ces nouveaux membres. L'ASPEA compte donc actuellement 770 membres. L'assemblée a approuvé l'introduction dans les statuts d'un délai de dénonciation de trois mois (pour harmonisation avec les statuts de la FSP). En vertu des statuts, Simon Walther et Patricia Marti ont dû se retirer du comité à l'issue de leurs deux périodes de fonction. L'assemblée a pris congé d'eux avec remerciements et applaudissements. Esther Mohahjeri a été confirmée pour une seconde période de fonction. Ont été élus nouveaux membres du comité Dominik Wicki, responsable des Services de psychologie scolaire de Soleure, et Pia Gloor, Services de psychologie scolaire des Grisons. Dans son rapport annuel, le président s'est concentré sur les objectifs de l'association. L'ASPEA est la maison de tous les

experts, dames et messieurs, en matière de développement. L'ASPEA met en réseau, informe, et formule, coordonne et défend les intérêts de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence à l'extérieur. Les présidentes et présidents et responsables ont présenté les divers rapports annuels des commissions et comités, approuvés par applaudissements. Peter Sonderegger, président de la FSP et membre de l'ASPEA, a transmis les salutations de l'association faîtière, et informé sur les projets en cours (personnes qui ne possèdent pas le titre spécialisé/psychothérapie – assurance de base). Markus Bründler a commenté la situation actuelle en matière d'accréditation de notre formation continue et les rôles possibles de notre association dans le cadre du futur processus d'accréditation. Les comptes annuels 2013 et le budget 2014 ont été adoptés sans discussion. La cotisation annuelle demeure inchangée. Pour terminer, hommage a été rendu aux nouvelles et nouveaux titulaires du titre spécialisé.

La partie officielle s'est terminée par la remise du Prix de reconnaissance ASPEA à Markus Bründler et Martin Uhr pour leur travail d'avenir et très performant dans le cadre de l'élaboration des normes de qualité pour le titre fédéral spécialisé en psychologie de l'enfance et de l'adolescence.

Après un apéritif avec les lauréats, un beau groupe s'est rendu, en compagnie de la mendiante Marie Eggeri, à la recherche de Gaunerzinken (signes distinctifs, «signes de repérage des cambrioleurs et autres vagabonds») en Ville de Soleure, puis a décidé d'aller terminer la journée par un excellent souper au restaurant Baseltor. La 45^{ème} assemblée générale de l'ASPEA, avec plus de 200 participantes et participant, a largement battu ses propres records passés. Elle a donné lieu à de nombreux contacts entre collègues et à des échanges spécialisés extrêmement fructueux, et contribué à mettre durablement en réseau les membres de notre association. Les ressources consacrées à la réussite de cette journée devraient s'avérer un investissement de grande valeur pour une ASPEA active et bien organisée en réseau, sur le plan interne comme à l'extérieur.

Josef Stamm

SKJP-Reise, Brasilien

5. – 20. Oktober 2013

Die SKJP-Reise 2013, die von Werner und Betina Graf-Richers ausgeschrieben und bestens organisiert worden war, führte uns nach Brasilien, genauer in den Nordosten dieses riesigen Landes, welches die Dimensionen von ganz Europa hat.

Erste wichtige Station unserer Reise war die Region **Chapada Diamantina**, die etwa 600 km westlich der Grossstadt Salvador da Bahia liegt. Hier wohnten wir im malerischen Städtchen Lençóis, das durch die Diamantensucher anfangs des 19. Jahrhunderts viel Umtrieb erfahren hatte. Seinen Namen „Leintücher“ hat der Ort durch die ausgelegte Wäsche auf den Klippen des mittendurch fliessenden Flusses erhalten. Wir bekamen den Eindruck eines speziellen Menschenschlags, der sich hier niedergelassen hat. Der Besitzer unserer Herberge beispielsweise ist aus dem Bankgeschäft ausgestiegen, hat ein Haus gekauft und dieses liebevoll zu einer Pousada umgestaltet. Er bewirtete uns jeden Morgen mit einem Feuerwerk von einheimischen Spezialitäten, einem köstlichen und stets anderen Frühstück. Die Chapada Diamantina ist ein Nationalpark, eine einzigartige Landschaft aus Tafelbergen, Wasserfällen, Flüssen, Höhlen und Wäldern, welche wir mit einem Bus und zu Fuss erkundeten, und die uns faszinierte. Es gibt Höhlen und Höhlengewässer, die azurblau leuchten, es gibt Grotten und Bachbette von rotem Sedimentgestein mit tief ausgewaschenen kleinen Seen, es gibt blühende Mangobäume und leuchtende Orchideen. Und als der Guide nach seiner Geschichte über Vater Inácio auf dem Morro do Pai Inácio über eine vermeintlich gut 200 Meter hohe Klippe sprang, blieb einem vor Schreck das Herz beinahe stehen!

Über das „Instituto Chapada de Ensino e Pesquisa“ (ICEP), einer Organisation mit dem Ziel, die Qualität der öffentlichen Schulen zu verbessern, konnte unsere Reiseleitung Kontakt zu den Schulen vor Ort herstellen. Wir bekamen die Gelegenheit, vier verschiedene Schulhäuser in der Region zu besuchen und uns mit den Schulverantwortlichen auszutauschen. In allen

Schulen gilt die Vollintegration von Kindern mit Behinderungen und wir sahen taube, sehschwache, körperlich handicapierte und geistig behinderte Kinder, die den Unterricht ganz selbstverständlich mit ihren Alterskameraden besuchten. Wir waren beeindruckt über die starke persönliche Beziehung zwischen Schülern und Lehrpersonen, und darüber, wie unkompliziert und natürlich sie einander berührten. Auch wir Gäste wurden von Schulleiterinnen und Lehrpersonen oft spontan umarmt.



Gemeinschaftsritual in der Schule von Lençóis

In einzelnen Schulen findet regelmässig ein Gemeinschaftsritual statt, an dem die ganze Schule teilnimmt. Alle Kinder treffen sich auf dem grössten Platz des Schulareals, singen zusammen, hören eine Geschichte des Schulleiters oder einer Lehrperson und führen eigene kleine Produktionen vor. Dies fördere die Schulkultur und das Zusammengehörigkeitsgefühl, erklärte uns die Verantwortliche für das Schulwesen der Stadt. Eine der Stadtschulen habe das Ritual erfunden und weil es sich bewährt habe, sei es für alle Schulen obligatorisch erklärt worden. Die Unterrichtsräume waren zwar spartanisch ausgestattet, die Schulbücher aber zeigten sich modern und tadellos gestaltet, und die Kinder hatten ausreichend Schulmaterial. Selbst Computerarbeitsplätze für Halbklassen konnten wir in einzelnen Schulen sehen. Die Schulräume werden alle doppelt bis dreifach belegt – morgens eine Klasse, nachmittags eine Klasse und oft abends Unterricht für jugendliche oder erwachsene Analphabeten. Jedes Kind bekommt zudem ab dem Kindergarten täglich eine vollwertige Mahlzeit und auch eine Zwischenverpflegung in der Schule. Bei den Unterrichtsbesuchen konnten wir an einzelnen Schulen Ansätze von moderner Didaktik mit

starker Individualisierung und eigenständigen Lernprogrammen für die Kinder beobachten, meist aber sahen wir Frontalunterricht.

Viele Lehrpersonen bedauerten, dass sie nur sehr wenig finanzielle Mittel zur Verfügung hätten und sie vermissen die Möglichkeit, Kinder mit besonderen Bedürfnissen abklären und spezielle Förderpläne erstellen zu lassen. Einigen von ihnen mangelte es an Fachwissen und Anleitung zum Umgang mit Kindern mit besonderem Bedarf. Andere widmeten sich ihren Schülern überaus engagiert und kreativ. So waren wir mit einer Heilpädagogin im Gespräch, die selbst Unterlagen herstellte, um sowohl mit den geistig behinderten, sehgeschädigten, tauben oder dyslektischen Kindern ihrer Schule zu arbeiten als auch deren Eltern von der Notwendigkeit dieser Methoden zu überzeugen.

Nach vier Tagen in der Chapada Diamantina kehrten wir kurz nach Salvador zurück. Wir besichtigten nebst den farbigen Häuserfassaden und Kopfsteinpflaster-Mustern auf Plätzen und Trottoirs die berühmte Franziskanerkirche aus der Kolonialzeit (eine der angeblich 365 Kirchen der Stadt), besuchten eine Tanzshow und freuten uns über die Sicht auf den Atlantik. Dann flogen wir nach São Luís weiter.

São Luís befindet sich im Bundesstaat Maranhão an der Nordküste des Landes und stellte den zweiten Schwerpunkt der Reise dar. Das Klima war tropisch, morgens um 7 Uhr zeigte das Thermometer bereits 32 Grad! Wir liessen uns die Stadt von einem ortsanständigen Führer zeigen, schlenderten am Abend am Strand entlang und genehmigten uns einen Caipirinha oder ein Água de Côco.

Einen guten Einblick ins Leben der brasilianischen Landbevölkerung erhielten wir nochmals durch den Besuch eines Frauenprojekts in Capoeira, einem kleinen Dorf in der Nähe von Viana. Die zweimal 240 Autokilometer von São Luís dorthin und wieder zurück legten wir eng aneinandergedrückt in zwei Autos zurück, deren Fahrer meinten, Formel 1-Piloten zu sein! In diesem Dorf hat sich ein Teil der Frauen zu einer Kooperative zusammengeschlossen, um gemeinsam eine Anlage zur Ölgewinnung aus den reich vorhandenen Babaçu-Nüssen zu erstellen und zu betreiben. Die gesammel-



Beim Öffnen der Babaçu-Nüsse

ten und geöffneten Nüsse werden in dieser Anlage zuerst getrocknet und anschliessend wird das Öl daraus gepresst. Vor einem guten Jahr wurde die Ölpresse festlich eingeweiht, unterdessen blieben die initiativen Frauen aber auf ihrem Öl sitzen, weil die Person, die den Vertrieb vertraglich übernommen hatte, abgesprungen war. Es wird einige organisatorische und wohl auch finanzielle Unterstützung brauchen, damit dieses sinnvolle Projekt überlebt.

Wir sahen, wie die Frauen die Nüsse öffneten, indem sie jede Nuss einzeln auf ein Beil legten und mit einem Holzscheit draufschlugen. Wir sahen auch den Maniok, den sie angepflanzt hatten und die Einrichtungen zur Herstellung des Maniok-Mehls. Dazwischen bewegten sich Hühner, Katzen, Enten und Hunde frei auf dem Areal. Die Frauen freuten sich riesig über das Interesse von uns europäischen Besuchern an ihrem Projekt, und sie empfingen und bewirteten uns mit grosser Herzlichkeit.

Auch in der Umgebung von São Luís gab es touristische Attraktionen zu bewundern. Wir genossen beispielsweise einen Ausflug ins Fischerdorf Raposa, wo die Frauen klöppeln und die Männer fischen (und anschliessend dem Alkohol frönen), und die von da ausgehende Bootsfahrt zu den roten Ibsen und dem warmen Meer.

Von São Luís führte uns eine vierstündige Busfahrt ostwärts nach Barreirinhas, einer kleinen Stadt im Nationalpark **Lençóis Maranhenses**. Hier quartierten wir uns für die letzten paar Tage ein und erlebten weitere touristische Höhepunkte.

Wir liessen uns im offenen Jeep über löcherige Sandpisten zu den nahe gelegenen weissen Dünen führen. Der Anblick der blauen Lagunen mitten im weissen Wüstensand war traumhaft schön. Wir konnten uns kaum satt sehen und die Kameras waren bis zum märchenhaften Sonnenuntergang unentwegt im Einsatz. Der Anblick dieses Wüstengebietes aus der Vogelperspektive ist der Grund dafür, dass auch hier von Lençóis („Leintüchern“) die Rede ist.

Tags darauf entschieden wir uns für eine Bootsfahrt auf dem bei unserem Hotel vorbeifliessenden Fluss Richtung Meerründung. Speziell war hier das Gemisch aus Süss- und Salzwasser, das durch die Gezeiten entsteht. Die am Ufer wachsenden Mangrovenbäume mit ihren typischen Stelzwurzeln, die Palmen und die kleinen zahmen Affen, die sich beim Halt beobachten liessen, führten uns erneut in eine exotische Welt.

Es gab auch einige Gelegenheiten, Souvenirs zu erwerben, was vor allem vom weiblichen Teil der Gruppe gerne genützt wurde.



Brasilien Gruppe

Die Planung dieser letzten Tage erfolgte spontan und kurzfristig, und die unkomplizierte Entscheidungsfindung zeugte vom guten Gruppenklima. Es herrschte eine wohlwollende, unterstützende Atmosphäre zwischen uns, und es wurde von allen akzeptiert, wenn es jemand mal vorzog, für sich zu bleiben. Wir teilten das Interesse, dieses Land nicht nur oberflächlich, sondern möglichst authentisch kennen zu lernen, und die vielen gemeinsamen Erlebnisse verbanden uns. Neben den Besichtigungen und Ausflügen war auch das gemeinsame Essen wichtig. Wir verpflegten uns in günstigen ‚Kilo-Restaurants‘, in welchen die Speisen gewogen wurden oder wir besuchten tra-

ditionelle Restaurants, in denen ein Menu meist für 2-4 Personen reichte. So waren wir aufgefordert, untereinander abzusprechen, wer sich mit wem zu welchem Gericht zusammenschloss.

In Fortaleza, einer recht sauberen und bis auf das Rotlicht- und Hafenviertel sicheren Stadt, von wo aus wir die Heimreise antraten, erlebten wir als spezielles Event noch den lauten und hektischen Betrieb einer „Churrascaria“. Da bediente man sich am Buffet mit vielen Salaten und anderen leckeren Zutaten von sehr guter Qualität und erhielt am Tisch, von Kellern serviert, beliebige Mengen von stets neuem und verschiedenem grilliertem Fleisch, frisch abgeschnitten von grossen Bratspiesen. Dazu spielte eine Live-Band, sodass die Tischgespräche ebenfalls mit Verstärkung hätten geführt werden müssen.

Wir kehrten reich beschenkt, voller unvergesslicher Eindrücke in die Schweiz zurück. Dank den Visionen, dem Verhandlungsgeschick und der kompetenten Übersetzung von Betina und Werner Graf-Richers, haben wir sowohl in schulischer und arbeitstechnischer als auch in landschaftlicher Hinsicht einen spannenden und eindrücklichen Einblick in den Nordosten Brasiliens erhalten. Für die ausgezeichnete Organisation und die unaufdringlich liebevolle Begleitung bedanken wir uns herzlich!

Für die Reisegruppe

Ursina Meier-Ritzmann, lic. phil. Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Sao Paulo

Eine kleine Gruppe von SKJP-Reisenden ist eine Woche früher nach São Paulo aufgebrochen und erhielt dort einen interessanten Einblick in die „Schulsituation“ dieser Megastadt

Am Morgen des 27. September 2013 treffe ich auf dem Flughafen Zürich-Kloten auf Bethli und Hans Gamper. Fröhlich und gespannt ziehen wir los, auf unsere gemeinsame Reise nach Brasilien. In Lissabon, vor dem grossen „Hüpfer“ über den Teich von Lissabon nach São Paulo, stösst Lisa Korrodi-Aebli zu uns, die mit einem früheren Flug von Zürich losgefliegen ist. Nach ungefähr 10 Stunden Flug kommen wir in São Paulo Viracopos an und werden von Werner Graf persönlich abgeholt. Mit dem PW geht's nun nach Valinhos, ins wunderschöne Haus unserer Gastgeber und Reiseführer Betina und Werner. Nach einem Begrüssungs-Caipirinha fallen wir müde und zufrieden ins Bett.

Am Morgen geniessen wir ein ausgiebiges Frühstück. Nach einem kurzen Verdauungsspaziergang durchs Quartier machen wir uns auf nach São Paulo, der Mega-City. Der Verkehr hält sich in Grenzen, da es Sonntag ist. Nach einem Besuch in der Pinacoteca, erkunden wir die Markthalle mit ihren vielen Ständen voller exotischer Früchte. Die Innenstadt wird heute von wenigen Touristen und vielen Obdachlosen frequentiert. Im Zentrum der Altstadt besuchen wir die „Geburtsstätte“ von São Paulo den „Páteo do Colégio“. Gegen Abend checken wir in einem Hotel im Stadtteil Interlagos ein in der Nähe der zu besuchenden Schulen.

Am Montag geht's früh morgens los auf Schulbesuch. Zuerst besuchen wir im armen Vorstadtquartier Vila Andrade eine Schule, die von der grossen Privatschule Visconde de Porto Seguro eingerichtet wurde. Die Kinder können, nach einem aufwändigen Triageverfahren, die Schule von der 1. bis zur 6. Klasse gratis besuchen. Am Nachmittag wechseln wir dann in die grosse Schulanlage der „Unidade Morumbi“ und besuchen dort die KITA, sowie Klassen der Unter- und Mittelstufe.

Die Privatschule Visconde de Porto Seguro finanziert über Steuerabzüge sowohl die Einrichtung in der Vila Andrade wie die Schulung der ca. 700 Schüler, die aus der nahe gelegenen „Favela“ in der Hauptschule der

Unidade Morumbi gratis vom Kindergarten bis in die 12. Klasse unterrichtet werden. Kristine Kross Maita, Schulleiterin der Einheit am Standort Morumbi, eine Kusine von Betina, führt uns kompetent durchs ganze Schulareal.

Tief beeindruckt von den vielen verschiedenen Bildern, Menschen und der Stadt fallen wir, nach einem feinen Essen in einem japanischen Restaurant, müde und glücklich ins Bett.

Am nächsten Morgen geht's wieder früh los. Wir besuchen zuerst eine Vorschule für gehörlose Kinder – die „Casa Sofia“. Diese wird vom Schweizer Hilfswerk BRASCRI geführt, welches ausserdem Projekte im Bildungs-, Beratungs- und Mikro-Finanzbereich ziel- und resultatorientiert unterstützt. Kinder, Jugendliche und Familien stehen im Mittelpunkt der Aktivitäten. Flavio, ein langjähriger Mitarbeiter, führt uns in zwei von BRASCRI unterstützte öffentliche Schulen, die mit viel weniger Mitteln zurechtkommen müssen als die private Schule vom Vortag. Wir stellen fest, dass in den meisten öffentlichen Schulen die Schulplätze 3 bis 4 mal besetzt werden pro Tag (morgens, mittags, nachmittags und abends). Die Klassen zählen zwischen 30 und 40 Kinder. Es ist laut und fröhlich. Die Menschen gehen sehr liebevoll miteinander um. Nach dem Mittagessen verabschieden sich Bethli und Hans Gamper, um zu Bekannten nach Florianópolis weiter zu fliegen und am Freitag in Salvador de Bahia wieder zur Gruppe zu stossen. Werner, Lisa und ich fahren mit Flavio durch die Vororte von São Paulo und besuchen am Rande einer Favela eine „Blechschele“. In dieser Schule ist es besonders laut. Im Sommer sei es zudem auch brennend heiss. Die Direktorin wirkt trotzdem aufgestellt und berichtet fröhlich von ihren Ideen und Plänen. Am Abend treffen wir uns mit einer weiteren Verwandten von Betina. Birgit arbeitet als Psychopädagogin in der Schweizer Schule und wir treffen uns zum Pizzaeessen in einem angesagten Lokal in der Nähe.

Am Mittwoch fliegen Lisa und ich nach Foz do Iguaçu, wo wir die Wasserfälle zuerst von Brasilien aus, dann von der argentinischen Seite aus bewundern können. Ein paar Tage ausspannen, im schönen Ambiente sich erholen, im Pool schwimmen, dolce far niente. Das tut gut...

Am Freitag geht's dann auf den Flughafen, zuerst Richtung São Paulo und von dort aus weiter nach Salvador, wo uns Werner mit einem Taxis abholen kommt. Im Hotel treffen wir auf den Rest der Reisegruppe und jetzt sind wir komplett: Betina, Bethli und Hans Gamper, Marlyse und Urs Hubacher, Claudia Hotz, Margrit Jung, Ursina Meier-Ritzmann, Elisabeth Korrodi-Aebli und die Schreibende.

Marlis Eeg-Blöchliger

Herzlich Willkommen – Neumitglieder SKJP/ ASPEA

November 2013–März 2014

Aryane Zekrya, Renens
 Marcel Bielmann, Erlinsbach
 Stella Avila, Olten
 Theres Maag, Bern
 Andrea Pfyffer, Luzern
 Oliver Dittmar, Grenchen
 Simeon Frei, Zufikon
 Dina Horowitz, Basel
 Nico Rosier, Neuchâtel
 Silvia Balsama Erlbacher, Uerikon
 Rachel Marchitelli, Fribourg
 Lea Zwicky, Trin Mulin
 Tamara Gadiant, Luzern
 Saly Johnson, Wettingen
 Angela Moser, Bern
 Katharina Fuchs, Goldach
 Michèle Luginbühl Affolter, Bern
 Dorothea Schönenberger-Loppacher, Bern
 Irina Kammerer, Dietikon
 Nadja Zesiger, Barga BE

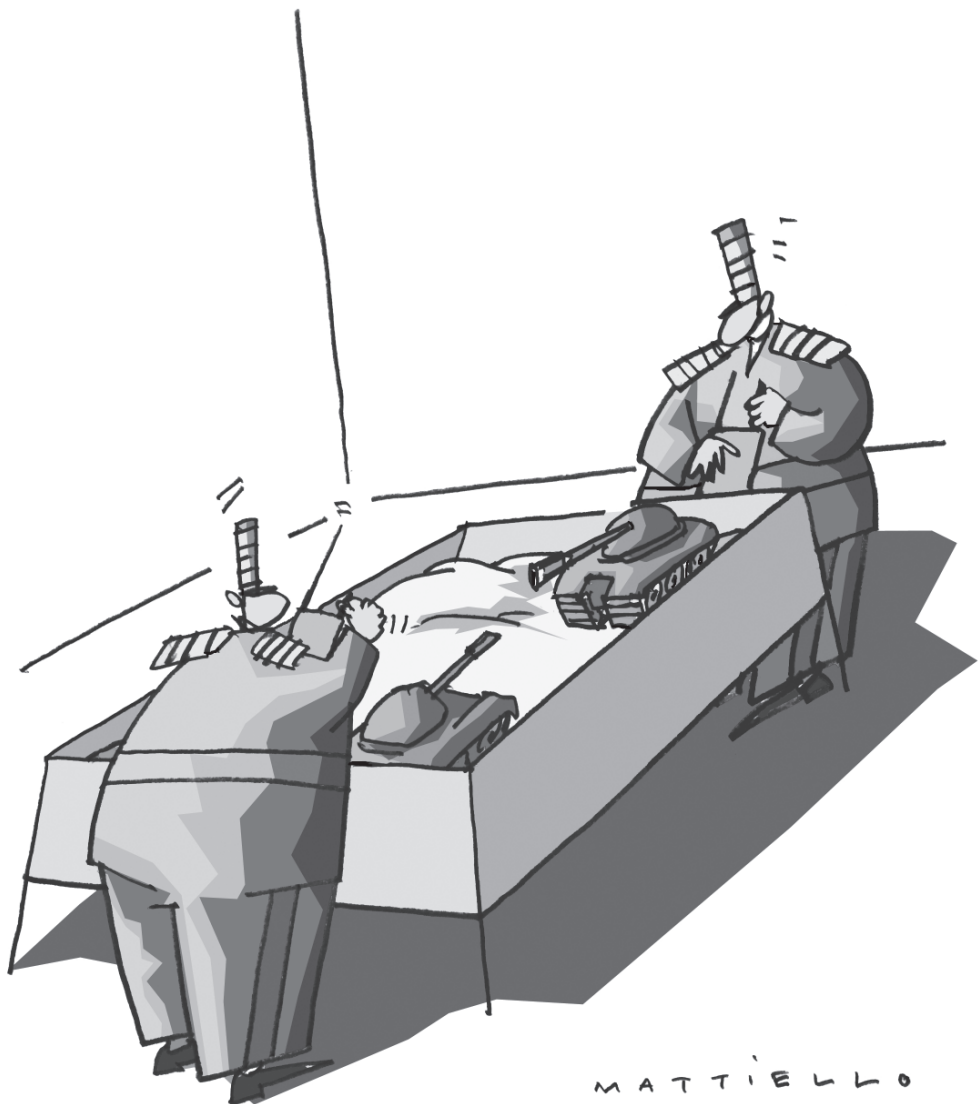


Rosmarie Belmont-Flückiger

1931 – 2014

Unser Ehrenmitglied Rosmarie Belmont-Flückiger, Bern, ist im März dieses Jahres nach schwerer Krankheit gestorben. Sie war Gründungsmitglied des VSSE, der Vorgängerorganisation der heutigen SKJP. Anlässlich der 40. Jubiläums-Mitgliederversammlung der SKJP von 2009 in Sarnen wurde ihr für ihre Verdienste um unsere Vereinigung die Ehrenmitgliedschaft zugesprochen. Wir bitten Sie, Rosmarie Belmont-Flückiger ein ehrendes Andenken zu bewahren. Den Angehörigen entbieten wir unsere Anteilnahme.

Vorstand und Geschäftsstelle SKJP





Katja Erni

Pränataler Stress

Langanhaltende Auswirkungen auf die psychobiologische Reaktivität auf akuten psychosozialen Stress und Angst bei 10-jährigen Kindern

Dissertation von Katja Erni

Theoretischer Hintergrund

Verschiedene Forschungsrichtungen im Human- und Tierbereich deuten darauf hin, dass ungünstige pränatale Bedingungen (Erleben von Naturkatastrophen, Mangelernährung, Angst, Depression oder Stress wie auch die Einnahme von Drogen oder Medikamenten) langanhaltende Auswirkungen auf die biologischen und psychologischen Prozesse bei den Nachkommen haben können (z. B. Beydoun & Saftlas). Eine Form des pränatalen Stress ist eine Glucocorticoidüberstimulation, die entweder als Folge einer endogenen Überstimulation (aufgrund von mütterlichem Stress) oder durch eine exogene Gabe an die Mutter auftreten kann. Letzteres wird z. B. aus medizinischen Gründen bei einer drohenden Frühgeburt eingesetzt, um die Lungenreifung beim ungeborenen Kind zu beschleunigen. Bei dieser Studie geht es darum die Auswirkungen von pränataler Glucocorticoidgabe auf psychobiologische Reaktionen mit einem standardisierten psychosozialen Stresstest bei zehnjährigen Kindern zu untersuchen. Im zweiten Fokus sollen die Auswirkungen von pränataler Glucocorticoidgabe auf Angst bei zehnjährigen Kindern, sowohl im Selbstbericht als auch in der Beurteilung ihrer Mütter und Väter, untersucht werden.

Methoden

In einem cross-sektionalen Studiendesign wurde eine Gesamtstichprobe von 135 Kindern untersucht. Die *Interventionsgruppe* bestand aus Kindern, deren Mütter aufgrund von vorzeitigen Wehen mit einer Tokolyse (Wehenhemmer) behandelt wurden. Zusätzlich erhielten diese schwangeren Frauen eine Glucocorticoidgabe (Betamethason) zur Beschleunigung der Lungenreifung im Falle einer Frühgeburt. Die *Tokolytika-Gruppe* bestand aus Kindern, die ebenfalls ein erhöhtes Risiko einer Frühgeburt aufgrund vorzeitiger Wehen aufwiesen. Deshalb wurde diesen Müttern wie den Müttern der Interventionsgruppe eine Tokolyse verabreicht, sie erhielten aber keine Glucocorticoidgabe. Zudem wurde eine weitere *Kontrollgruppe* mit Kindern untersucht, deren Mütter keine Schwangerschaftskomplikationen hatten. Der standardisierte psychosoziale Stresstest (TSST-C, Buske-Kirschbaum et al., 1997) besteht darin, während je fünf Minuten eine Geschichte weiter zu erzählen sowie eine Rechenaufgabe zu lösen. Die Kinder stehen dabei vor einem Gremium, d. h. zwei Personen, die ihnen keinerlei verbale oder mimische Rückmeldungen geben. Mit Selbstbeurteilungsverfahren wurden das aktuelle Befinden und die Stressbewertung der Kinder erhoben: „Eigenschaftswörterliste für Kinder und Jugendliche (EWL-KJ)“ (Janke, 2012) sowie eine für Kinder adaptierte Form des „Primary Appraisal and Secondary Appraisal Scale (PASA)“ (Gaab et al., 2005). Die biologischen Parameter wurden im Speichel (Cortisol und Alpha-Amylase) sowie mit einem Life-Shirt (Herzrate) erfasst. Zudem wurde an einem weiteren Termin von den Kindern ein Fragebogen zur Angst „Spence Children’s Anxiety Scale“ (SCAS-D) ausgefüllt (Essau, 2002). Die Mütter und Väter füllten einen Fragebogen zur Persönlichkeit des Kindes, „Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC)“, aus (Mervielde & De Fruyt, 1999).

Ergebnisse der Studie

Der TSST-C führte zu signifikanten Veränderungen in den psychologischen Parametern – Stressbewertung und Stimmung – wie auch biologischen Parametern – Cortisol und Alpha-Amylase, Herzrate – in allen drei Gruppen. Die Kinder, die pränatal Glucocorticoiden ausgesetzt waren, unterschieden sich im Vergleich zu den Kontrollgruppen signifikant in der Kontrollüber-

zeugung, im Stressindex, der Entspannung, der Stimmung und im Speichelcortisol. Diese Kinder zeigten die niedrigste Kontrollüberzeugung, den höchsten Stressindex, waren am wenigsten entspannt, zeigten eine stärkere Abnahme der Stimmung sowie die höchsten Cortisolspiegel. Zudem hatten die Kinder der Interventionsgruppe eine niedrigere Herzrate. In der von den Kindern selbstberichteten Angst zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen der Interventions- und den Kontrollgruppen. Die pränatal Glucocorticoiden ausgesetzten Kinder zeigten signifikant höhere Angstwerte im Vergleich zu den Kontrollgruppen. Trends zur Signifikanz zeigten sich bei der Angst und der emotionalen Stabilität der Kinder, die von den Vätern eingeschätzt wurde. Die Kinder der Interventionsgruppe wurden als ängstlicher und emotional instabiler beschrieben als Kinder der Gruppe ohne Schwangerschaftskomplikationen.

Conclusion

Die pränatale Glucocorticoidgabe scheint mit einer veränderten psychologischen und biologischen Stressreaktivität als Reaktion auf einen psychosozialen Stresstest bei zehnjährigen Kindern assoziiert zu sein. Zudem scheint die pränatale Glucocorticoidgabe Auswirkungen auf die Angst und emotionale Stabilität bei zehnjährigen Kindern zu haben, erhoben sowohl im Selbstbericht wie auch durch Einschätzungen ihrer Väter. Follow-up Untersuchungen dieser Kinder nach der Pubertät und im Erwachsenenalter sind wichtig, um die gefundenen Effekte in dieser Studie weiter zu verfolgen. Weiter sollten prospektive Longitudinalstudien wie auch Studien zu protektiven Faktoren, welche die Konsequenzen von pränatalem Stress modulieren könnten, durchgeführt werden.

Artikel online unter: <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsy.2012.00104/abstract>

Literatur

- Beydoun, H. & Saftlas, A. F. (2008). Physical and mental health outcomes of prenatal maternal stress in human and animal studies: a review of recent evidence. *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 22 (5), 438-466.
- Buske-Kirschbaum, A., Jobst, S., Psych, D., Wustmans, A., Kirschbaum, C., Rauh, W. et al. (1997). Attenuated free cortisol response to psychosocial stress in children with atopic dermatitis. *Psychosomatic Medicine*, 59 (4), 419-426.

- Essau, C. A., Muris, P. & Ederer, E. M. (2002). Reliability and validity of the Spence Children's Anxiety Scale and the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders in German children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 33 (1), 1-18.
- Gaab, J., Rohleder, N., Nater, U. M. & Ehler, U. (2005). Psychological determinants of the cortisol stress response: the role of anticipatory cognitive appraisal. *Psychoneuroendocrinology*, 30 (6), 599-610.
- Janke, B. (2012). Die EWL-KJ. Ein Verfahren zur Erfassung der Befindlichkeit bei Kindern und Jugendlichen. Eine Kinderfassung der EWL (Eigenschaftswörterliste) von W. Janke und G. Debus angepasst für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.
- Mervielde, I. & De Fruit, F. (1999). Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC). In I. Mervielde, Deary, F., De Fruyt, F. & Ostendorf, F. (Ed.), *Personality psychology in Europe* (pp. 107-127). Tilburg: Tilburg University Press.

Autorin

Katja Erni, Dr. phil.

katjaerni@hotmail.com

Rezensionen

Oerter Rolf, (2013): Psychologie des Spiels (E-Book/pdf)

Beltz, Weinheim, ISBN 978-3-407-22400-2

2. Auflage 2013, 344 Seiten.

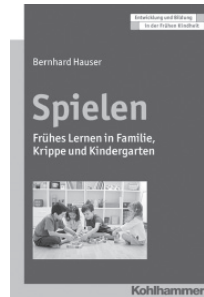


Was bedeutet Spielen, und warum spielen Kinder? Rolf Oerter zeigt auf der Grundlage der Handlungstheorie, was Spielen ausmacht, wie es den Akteur verändert und entwickelt, wie er seinen Gegenstand versteht und bearbeitet. Spielen ist Lebensbewältigung – für Kinder und, auf andere Weise, auch für

Erwachsene. Rolf Oerter entwirft in diesem Buch eine neue Theorie des kindlichen Spiels. Ausgehend von der psychologischen Handlungstheorie zeigt er, dass der Sinn des Spiels darin besteht, der Lebensbewältigung zu dienen. Die existenzielle Bedeutung des Spiels zeigt sich auch darin, dass es in modifizierter Form im Erwachsenenalter erhalten bleibt. Der Autor wählt den handlungstheoretischen Zugang, um das Phänomen des Spiels von einem übergreifenden Standpunkt aus zu betrachten und so das bisherige Verständnis von Spiel zu erweitern und zu vertiefen. Die Darstellung wird durch eine Fülle von Beispielen kindlicher Spielabläufe ergänzt.

Josef Stamm

Hauser Bernhard (2013): Spielen – frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, ISBN 3-17-021975-8. 215 Seiten.



Das vorliegende Buch steht in der Reihe „Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit“. Spielen ist die hauptsächlichste Tätigkeit in diesem Alter. Es ist dem Autor ein grosses Anliegen aufzuzeigen, dass das Lernen im Spiel viel intensiver und nachhaltiger erfolgt als in einem forcierten und zu früh

beginnenden systematisierten Lehr-Lernprozess, einer Verschulung. In fünf Abschnitten belegt Hauser dies akribisch und beherzt. Im ersten Kapitel zeigt er auf, unter welchen Bedingungen Spielen überhaupt möglich wird und, damit zusammenhängend, welche fünf Kriterien für ihn Spiel definieren: 1. Die unvollständige Funktionalität. 2. So-tun-als-ob. 3. Positive Aktivierung. 4. Wiederholung und Variation. 5. Entspanntes Feld. Die biologischen Funktionen des Spiels werden im zweiten Kapitel herausgearbeitet: Die Grundlagen und, besonders interessant, die Tier-Mensch-Vergleiche und die Geschlechtsunterschiede. Das dritte Kapitel referiert ausserordentlich differenziert die „wichtigsten Spielformen“: Eltern-Kind Spiele, Exploration als eine Art Vor-Spiel, Funktionsspiele, Bewegungsspiele, Phantasie- und Rollenspiele, Objekt- und Konstruktionsspiele, Regelspiele. Dargestellt werden in jedem Unterkapitel die Bedingungen des Zustandekommens und welche Bereiche der Entwicklung die gemeinte Spielform wie intensiv fördert: Wahrnehmung und Kognition, Sensorik, Emotionen/Motivationen, Sozialität usw. Das vierte Kapitel – „Kulturelle Funktionen“ – fokussiert die Wirkungen des frühen Spiels auf die Schulfähigkeit allgemein. Im fünften und letzten Kapitel zeigt der Autor detailliert auf, was frühkindliches Spiel Grund-Legendes beigetragen im Besondern zum sozialen, sprachlichen, mathematischen und medialen Lernen.

Das Buch liest sich gut. Abstrakte wissenschaftliche Begrifflichkeit wird immer wieder mit ganz konkreten Beispielen aus dem Kinderalltag dem Verständnis näher

gebracht. Ebenso konkret, lebensnah und gut nachvollziehbar finden sich, verstreut oder in speziellen Kapiteln zusammengefasst, Hinweise auf Fördermöglichkeiten. Und ebenso hilfreich finden sich am Ende der je fünf Kapitel sogenannte „Literatur-Tipps“: Der Autor empfiehlt kommentierend einige wichtige weiterführende Bücher.

Hauser verschreibt sich der empirischen Psychologie. Er belegt den eingebrachten Reichtum an Aspekten und Perspektiven des Spiels oder der Spielmittel und deren Auswirkungen in der ganzen Breite der Entwicklung lückenlos mit Ergebnissen aus Studien. Einige wichtige lässt er uns ausführlicher in speziell hervorgehobenen „Kästen“ nachvollziehen. Aber es erstaunt, dass der Autor die Ergebnisse der empirischen Studien als sog. Fakten der „Anwendung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (5) überlässt. Nirgends begegnet die Lektüre erkenntnis- oder methodenkritischen Reflexionen bzw. Relativierungen. Nein, was vorliegt „soll dem Berufsfeld eine Hilfe sein auf dem Weg vom Glauben zum Wissen...“ (14). Gefordert wären u.E. aber Hinweise zur Vorsicht bei allzu unmittelbaren Verallgemeinerungen der Themen und der Entwicklungsalter der Einzelbefunde zitierter Untersuchungen. Gefordert wären relativierende Bemerkungen, das Ergebnis verweise auf eine mögliche Tendenz, auf eine Wahrscheinlichkeit oder Annäherung. Etwas zynisch: Der ‚wissende‘ Empiriker weiss hier offensichtlich nicht, was er glaubt. Die Relativierung des sogenannt ‚Faktischen‘ würde den Wert des Buches in keiner Weise schmälern. Es ist so reich an Aspekten, Perspektiven, Denkanstößen. Erfahrene pädagogische Praktiker wissen, dass die Anwendung sog. ‚Fakten‘ i.S. einer Technologie oder Rezeptologie fehlschlägt, wenn nicht Takt und Intuition die Versuche situativer Anpassung leiten.

Zwei Desiderate zum Schluss:

Zum Einen: Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Kulturanthropologie sieht das Spiel auf einer Ebene mit Arbeit, Kunst, Religion, Bildung/Wissenschaft. Es gibt die Verschulung, aber es gibt auch die ‚Verspielt-heit‘, – Spiel total. Wie aber kann/muss Entwicklung im Kleinkindalter beeinflusst werden, dass neben dem Spiel als der hauptsächlichsten Tätigkeit zunehmend auch Aspekte, hier, i.S. des Autors, der Schulfähigkeit, Platz greifen können – Fremdmotivierbarkeit, Aufga-

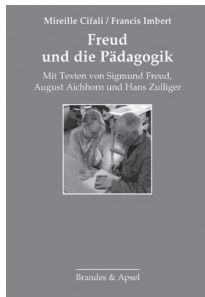
benbewusstsein, ‚Arbeitshaltung‘? Bloss eine Skizze wäre hilfreich.

Zum Andern: Gerade im Hinblick auf die Schulfähigkeit kann der Autor in vielen Hinweisen die Grund legende Wichtigkeit des Spiels für das Erlernen des Sozialen, der Sprache, der Mathematik aufzeigen. Uns fehlt gerade auch im Zusammenhang mit der Schulfähigkeit ein besonderes Kapitel über die Wichtigkeit des Spiels für den ‚Aufbau‘ der Person: Ich-Bewusstsein, Ich-Stärke, Identität, d.h. Bewältigungs- und Risikoverhalten, Affektregulation, kathartische Wirkungen usf. Verstreut finden sich immer wieder Hinweise diesbezüglich im Buch. Eine systematisierte Zusammenfassung hätten wir als starkes Abschlussplädoyer für das Anliegen des Autors sehr begrüsst.

Martin Inversini

Mireille Cifali/Francis Imbert (2013): Freud und die Pädagogik.

Frankfurt a. M., Brandes und Apsel,
ISBN 978-3-95558-010, 190 Seiten.



Wie ich zur Übersetzung dieses Buches kam

Ich habe während meines Psychologiestudiums 1982/3 ein Studienjahr an der Universität Genf verbracht und *Mireille Cifali* kennengelernt. Sie war damals Dozentin für den Studienbereich „Beiträge der Psychoanalyse zur Pädagogik“ im Fach Erziehungs-

wissenschaften. Ich schrieb eine Semesterarbeit bei ihr und blieb auch nach Abschluss meiner Studien in Zürich in Kontakt mit ihr, verfolgte ihre Veröffentlichungen, besuchte einige ihrer öffentlichen Vorträge, so auch jenen am Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2005 in Bern. Damals entstand die Idee, das Büchlein *Freud und die Pädagogik*, welches sie zusammen mit *Francis Imbert*, einem Philosophen und Psychoanalytiker in Paris, geschrieben hatte, zu übersetzen.

Worum es in diesem Buch geht

Die Psychoanalyse ist als Therapie von hysterischen Erkrankungen entstanden. Die therapeutische Methode des freien Assoziierens wurde erfunden, als Freud begann, seinen Patientinnen aufmerksam zuzuhören, statt sie mit Hypnose und Suggestion zu manipulieren. Damit wurde die moderne Psychotherapie geboren (vgl. Anton M. Fischer, *Sigmund Freuds erstes Land*, 2013). Über die Traumdeutung und die Deutung alltäglicher Fehlleistungen wandelte sich die psychoanalytische Methode zu einer allgemeinen, besonderen psychologischen Theorie mit verschiedenen Anwendungsgebieten. Zentral für die psychoanalytische Theorie ist die Lehre vom *Unbewussten*. Diese besagt, dass jede menschliche Tätigkeit von Absichten getragen wird, die dem Handelnden nur teilweise bewusst sind. Das bewusste Denken und Handeln ist von unbewussten Motiven „unterfüttert“. Das Unbewusste enthält aus dem Bewusstsein verdrängte Vorstellungen, die durch die Verdrängung nicht träge geworden sind, sondern Wirkungen ent-

fallen, die sich im Traum, in Fehlleistungen, im Witz, im kreativen Arbeiten, in der Phantasie, aber auch in Symptomen zu erkennen geben. Schon früh hat Freud entdeckt, dass die Verdrängung mit der besonderen Form und dem besonderen Status der Sexualität beim Menschen zu tun hat. Die verdrängten Vorstellungen, die er bei hysterischen Patientinnen vorfand, rührten an sexuelle Momente ihrer Vergangenheit. Elisabeth von R., eine der in den *Studien zur Hysterie* vorgestellten Patientinnen, musste ihre Gedanken an einen jungen Mann, in den sie sich verliebt hatte, verdrängen, weil sie in ihrer Familie die Aufgabe übernommen hatte, in selbstloser Weise ihren herzkranken Vater zu pflegen. Ausgehend von diesem Grundkonflikt von altruistischer Aufgabe und eigenen, an die Sexualität rührenden Wünschen nach Zweisamkeit, entwickelte Freud eine Kulturtheorie, die besagt, dass der Mensch einen Teil seiner sexuellen Energie der Kulturarbeit zur Verfügung stellt. Die Werke und Errungenschaften der Zivilisation verdanken ihre Entstehung, Erhaltung und Weiterentwicklung der sog. „Sublimation“, der Verwendung der Sexualenergie für gesellschaftlich anerkannte, nicht sexuelle Ziele. Das Leben des Menschen in Gemeinschaften bringt es mit sich, dass die Gesellschaft von ihren Individuen Sexualeinschränkung und Sublimation, also körperliche und geistige Arbeit, verlangt, um sich als Familie, Arbeitsgemeinschaft, Gemeinde und Staat erhalten zu können. In diesem Prozess der Zivilisierung, die jeder Mensch im Verlauf seines Aufwachsens durchmachen muss, kommt der *Erziehung* eine strategisch wichtige Rolle zu. Sie soll die Triebhaftigkeit des Kindes in geordnete Bahnen lenken, dieses gemeinschaftsfähig machen. Seine mit der Triebhaftigkeit zusammenhängenden überbordenden Gefühlsäusserungen wie Wut, Eifersucht, Neid, Hass sollen gezähmt, aber nicht zu sehr unterdrückt werden, denn die Folge einer zu massiven Repression ist die Neurose. Freud übernimmt hier die Aristotelische Ethik des „rechten Masses“ im Hinblick auf den notwendigen, unvermeidbaren Konflikt zwischen sexueller Neigung und sittlichem Anspruch. Er prangert die Sexualmoral seiner Zeit an, die mehr Leistung, und daher mehr Sexualunterdrückung fordere, als dem Menschen zuträglich sei und damit neurotische Erkrankungen unnötig in Kauf nehme. Nicht jedem ist die Fähigkeit zur Sublimation in gleichem Ausmass gegeben.

Für Freud ist es aber unzulässig, den neurotischen Konflikt auf einen Gegensatz von Gesellschaft und Individuum zu reduzieren. Er stellt bei genauerer Untersuchung fest, dass dieser Konflikt in der menschlichen Sexualität selbst bereits angelegt ist. Es gibt eine „organische Abwehr“ gegen die Sexualäusserungen, die am Ursprung von Reaktionsbildungen wie Ekel, Scham und Moral steht. Als Erklärung für diese „innere“ Abwehr der Sexualität zieht Freud einen evolutionsbiologischen Faktor heran, nämlich die Aufrichtung des Menschen im Verlaufe der stammesgeschichtlichen Entwicklung. Zu dieser organischen Abwehr komme das Inzestverbot dazu, das am Ursprung der Kulturentwicklung stehe und zu ersten religiösen und sittlichen Bindungen der Menschen geführt habe. Es nötige dem Menschen die Trennung von den ersten Liebesobjekten auf. Die Folge sei, dass sich der Mensch, der sich über seine biologischen Wurzeln erhoben habe, weder in der Natur, noch in der Kultur je ganz heimisch fühle. Er habe ein prekäres Verhältnis zu seiner Körperlichkeit, aber auch zur Gesellschaft, in der er lebe („Unbehagen in der Kultur“).

Aus diesen knappen Ausführungen geht hervor, wie eng die Psychotherapie der Neurosen, die Theorie des Unbewussten und die Sexual- und Kulturtheorie in der Psychoanalyse aufeinander bezogen sind.

Worin liegt die Bedeutung der Psychoanalyse für die Pädagogik?

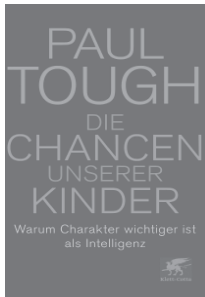
Ein psychoanalytischer Pädagoge der ersten Stunde, Siegfried Bernfeld, hat folgende Definition geprägt: „Erziehung ist die gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungsatsache.“ Damit gibt sich die Pädagogik als Wissenschaft zu erkennen, die im Überlagerungsfeld von Biologie, Psychologie und Soziologie steht. Die Psychoanalyse gibt allen, die in pädagogischen Berufen arbeiten, Erklärungshilfe und Orientierung. Der Lehrer Hans Zulliger zum Beispiel fand in der psychoanalytischen Deutung der *Gruppendynamik* die Theorie, mit deren Anwendung er den Gemeinschaftssinn der Schülerinnen und Schüler seiner Klasse fördern konnte. Der Heimleiter August Aichhorn erklärte mit dem Begriff der *Übertragung*, wie es ihm in der Begegnung mit dissozialen Jugendlichen gelang, deren Vertrauen in die Erwachsenen wiederzugewinnen.

Um den Bogen zur Aktualität der psychoanalytischen Pädagogik zu spannen, habe ich dem übersetzten Haupttext und den Quellentexten einen „*geschichtlichen Abriss*“ beigefügt.

Ich mache darin u. a. auf die fruchtbare Zusammenarbeit von Psychoanalyse und Freinet-Pädagogik in der sog. „Institutionellen Pädagogik“ in Frankreich, auf die Balint-Supervisionsgruppenarbeit für Lehrpersonen oder Schulpsychologen, und auf die psychoanalytisch orientierte Erziehungsberatung aufmerksam.

Beat Manz

**Paul Tough (2013): Die Chancen unserer Kinder
Warum Charakter wichtiger ist als Intelligenz**
Klett-Cotta, Stuttgart, ISBN 978-3-608-94803-5,
315 Seiten.



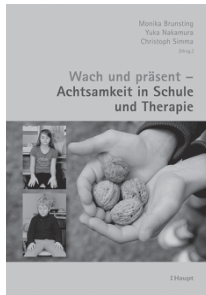
Paul Tough platziert sich mit seinem Buch mitten in die laufende Diskussion um IQ, Früh-Fördermassnahmen, Bildungspolitik, und Chancengleichheit. Aufgebaut ist das Buch auf den Erkenntnissen der ACE-Studie (Advers-Childhood Experience). Diese Studie besagt, dass belastende Kindheitserlebnisse

einen deutlichen Zusammenhang haben mit Gesundheitsproblemen im Erwachsenenalter, unabhängig von der Art des Lebenslaufes und des Verhaltens. In einer Mischung aus Einzelfallvignetten und Zusammenfassung wissenschaftlicher Erkenntnisse zeigt Tough, wie Stressbelastung zu mangelnder Fähigkeit führt, passende Bewältigungsstrategien aufzubauen. Sein Fazit ist, dass der Aufbau von Stress-Bewältigungs-Fähigkeiten auf individueller Ebene und in pädagogischen Programmen auf der anderen Seite die Zukunftschancen, vor allem von Kindern aus unteren Schichten, deutlich verbessert. Ein guter IQ kann sich nur entwickeln, wenn er von einem starken Charakter getragen wird. Und mit Charakter sind Eigenschaften wie Gewissenhaftigkeit, Entschlossenheit, Selbstkontrolle, Begeisterung, soziale Intelligenz, Optimismus, etc. gemeint. Diese Eigenschaften seien nicht angeboren, sondern müssten erlernt werden. Dass man dies tun soll, und wie man dies tun kann, zeigt Paul Tough in seinem Buch.

Das Buch ist spannend und unterhaltsam geschrieben und gerade auf dem Hintergrund der Ergebnisse aus der Forschung zu den Auswirkungen posttraumatischer Belastungsstörungen (PTSD) sehr interessant. Es kommt aus dem amerikanischen Kulturraum, was man dem Stil zwar anmerkt, was jedoch nicht wirklich stört. Da unklar ist, ob auch Bücher von Ausländern in ein Kontingent fallen, empfiehlt es sich, das Buch schleunigst zu lesen.

Philipp Ramming

Brunsting Monika, Nakamura Yuka, Simma Christoph (Hrsg.) (2013): Wach und präsent – Achtsamkeit in Schule und Therapie, Hauptverlag, Bern, ISBN 978-3-258-07821-2, 213 Seiten.



Wach und präsent ja, bitte! – doch leider sind die Zeiten anders – Zerstreuung und Hektik regieren (Nakamura, 44). Mit Achtsamkeit wird uns hier aber ein Konzept vorgelegt, das ein Versprechen ist und ermutigt. Ein Versprechen – schliesslich belegt die Jahrhunderte alte Erfahrung praktizierter Achtsamkeit im Buddhismus die transformatorische Wirkung auf den Entwicklungspfad hin zur höchsten Reife der ganzen Person: psychische Gesundheit, Wohlbefinden und eine bessere Lebensbewältigung.

Im ersten Teil dieses Buches klären Brunsting und Nakamura einlässlich die Begriffe. „Achtsamkeit hilft uns, ganz präsent im gegenwärtigen Moment zu verweilen und nicht urteilend all das wahrzunehmen, was in unserem Körper, unserem Geist und in der Welt um uns herum geschieht.“ (16) Plausibel wird dargelegt, wie das Konzept „Achtsamkeit“ ohne Substanzverlust und Verzerrung aus der Praxis des Buddhismus herausgelöst und hier und jetzt auf die Unterstützung des Entwicklungsweges von Kindern mit Gewinn übertragen werden kann. Dabei wird das Konzept nicht reduktionistisch verzweckt. Erste Forschungsergebnisse werden referiert. Sie können die Breiten- und Tiefenwirkung der Praxis der Achtsamkeit auch auf Kinder nachweisen: mehr in sich ruhen, Verbesserung der Bewältigung von Belastungen, der Selbststeuerung, von Aufmerksamkeit, Handlungsplanung, Handlungsüberwachung und –Kontrolle (39). Menschliche Entfaltung muss mehr sein „als nur der Aufbau von Kompetenzen und das Erreichen von Bildungsstandards“ (Nakamura, 44). „Achtsamkeit“ lässt sich in der Familie, im alltäglichen Bildungsvollzug, in Heilpädagogik und Psychotherapie in vielen Bereichen gut praktizieren.

Einen zu Recht breiten Raum überlässt das Buch der Praxis. Leider kommen die beiden Grundlagenkapitel

„Achtsamkeit der Lehrperson“ und „Mit Kindern achtsam üben“ (Christoph Simma) ihrem Anspruch nicht nach. Der Autor verpasst es, Lehrpersonen ganz konkret an die Hand zu gehen, z. B. in der Bearbeitung von Fragen wie: Welches sind Bedingungen, dass überhaupt ein Einstieg möglich ist – bei der Lehrperson selber, bei einer Schulklasse? Welches sind mögliche Wege? Welches ist der Zeitbedarf? Was geschieht mit den Eltern und Behörden? Welches sind „neuralgische“ Punkte? Stattdessen wiederholt der Autor, was Brunsting und Nakamura im ersten Teil des Buches lückenlos und in aller Klarheit bereits dargelegt haben. Aber hier wirkt es eifernd-missionarisch, blauäugig und abgehoben – wie wenn Meditierende immer schon auf der erhabenen Seite wären, fern tief belastender Erfahrungen, blockierender Zweifel. Schade, wenn daraus dem Anliegen Widerstand erwächst.

Die nächsten Kapitel lösen dann vollkommen ein, was erwartet werden kann: Es folgt ein differenzierter Erfahrungsbericht zur meditativen Praxis mit Oberstufenklassen – Bedingungen, mögliche Wege, Umgang mit möglichen Problemen, Einbezug der Eltern und anderes mehr (Christian Kissling). Darnach orientiert ein Kapitel, wie ein Rechenschaftsbericht, über einen breit angelegten und intensiv gelebten Versuch, Achtsamkeit im Alltag einer Schulinternatsgemeinschaft zu leben (Fux Andrea und Rogger Sylvia). Beide Kapitel ermutigen und laden ein. Der Praxisteil des Buches schliesst ab mit drei Kapiteln zu „Anwendungsmöglichkeiten“ von Achtsamkeit in Bereichen akzentuierter psychosozialer Herausforderungen: In der schulischen Heilpädagogik (Monika Brunsting), in der Psychomotorik-Therapie (Regula Burger), in der Kinder- und Jugendpsychotherapie (Monika Brunsting). Der Leserin und dem Leser werden hier mannigfaltige, gangbare Perspektiven eröffnet, die aber nur realisierbar sind auf der Grundlage einer entsprechenden persönlichen Haltung und Praxis.

Das Buch liest sich sehr gut. Seine äussere Aufmachung mit den wunderschönen Fotos lädt an sich bereits zum aufmerksamen Betrachten und meditativen Verweilen ein. Literaturhinweise zur Theorie und v.a. auch zur Praxis eröffnen viele Möglichkeiten zur Vertiefung. „Achtsamkeit“ als Praxis, wie sie uns hier aspektreich präsentiert wird, erscheint uns ein sehr hoffnungsvoller Ansatz. Gefordert ist aber Disziplin, Training zuerst bei uns Erwachsenen selber. Achtsamkeit nötig nirgends

ideologisch-sektiererisch, weil nichts Ichfremdes inhaltlich-dogmatisch abverlangt wird.

Eine kritische Bemerkung zur Präsentation der Theorie: Immer wieder ist anzutreffen, dass viele in unserer Zunft glauben, sich über den neuesten Stand von Wissenschaftlichkeit ausweisen zu können, wenn Ergebnisse der neurophysiologischen Forschung vorgelegte Theorie und Praxis „bestätigen“: „Bereits Anfänger zeigten eine deutliche reduzierte Reaktion der linken Amigdal... Das führt zu mehr positiven Emotionen und weniger Angst.“ (34) „... dass Aufmerksamkeit ... auf Grund ihrer Relevanz für viele Gehirnprozesse alle Bereiche des Lernenden beeinflusst“. (49) „Wie uns die Neurowissenschaften zeigen, lernen wir das am besten, was wir oft tun.“ (154) (vgl. auch S. 77, 170) Bleiben wir erkenntnistheoretisch sauber und verkehren wir die Verhältnisse nicht: Seit Jahrhunderten belegt die mental gesteuerte Praxis der „Achtsamkeit“ günstige Wirkungen auf das Verhalten der Person – phänomenologisch feststellbar. Heutige Forschung kann dem neurophysiologische Prozesse/Veränderungen zuordnen – korrelative Befunde, aber nicht Ursachen des mentalen Verhaltens. Was da „leitet“ und Wirkungen erzielt ist primär ein „psychisches“, „mentales“, „geistiges“ Phänomen, das in seiner Art der psychologischen, neurologischen u.a. Forschung zugänglich ist. Interdisziplinarität ist immer gut, aber für ihre Kernkompetenzen muss unsere Zunft schon selber eintreten!

Wie dem auch sei und trotzdem: Es ist der Herausgeber-schaft und besonders auch dem Verlag zu danken für diese Publikation, die erst einen Aufbruch signalisiert (203). Wir wünschen dem Buch eine grosse Leserschaft und dem Anliegen eine ebenso grosse Praxisgemeinde.

Martin Inversini

Nancy M. Bodmer (2013): Psychologie der Jugendsexualität Theorie, Fakten, Interventionen
 Huber. ISBN 978-3-456-85226-3, 208 Seiten.



Als Mitglied der Eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen hatte Nancy Bodmer die Möglichkeit, eine Arbeitsgruppe zum Schwerpunktthema ‚Jugendsexualität‘ zu leiten. Der Bericht der Kommission wurde 2009 publiziert. Die Arbeit von Nancy Bodmer erschien 2013. Das Buch ist

eine gute und sowohl sprachlich wie auch ideologisch offene Zusammenstellung der Entwicklung jugendlicher Sexualität. Es beginnt mit der Theorie zur Entwicklungspsychologie der Jugendsexualität, geht dann über zu den Fakten der Jugendsexualität und schliesst mit einem dritten Teil zur Prävention und Gesundheitsförderung. Im theoretischen Teil werden verschiedene Ansätze und Aspekte der sexuellen Entwicklung sowohl in Bezug auf die gesamte individuelle Entwicklung präsentiert, wie auch in einen historischen Rahmen gestellt. Diese Einbettung ist für die Bewertung der Fakten, welche im zweiten Teil zusammen getragen werden sehr nützlich. In diesem Teil sind die aktuellen Ergebnisse zum Leben und Verhalten der jetzigen Generation Jugendlicher zusammengetragen, eingeordnet und kommentiert. Geschlechtsspezifische Aspekte, gleichgeschlechtliche Liebe und Pornographie werden ebenso dargestellt, wie der Einfluss von Medien oder von Heimatkulturen auf hier aufgewachsene Jugendliche mit ausländischen Wurzeln. Im dritten Teil wird es sehr praktisch. Themen wie sexuelle und emotionale Unvertrautheit der Partner oder Anwendungsfehler bei Kondom und Pille werden kurz umrissen und Vorschläge für mögliche Interventionen gemacht.

Das Buch liest sich gut, ist übersichtlich gestaltet und bietet vor allem in der Kombination ‚Theorie und Umfrageergebnisse‘ eine hervorragende Möglichkeit, sich auf diesem Gebiet a jour zu halten. Einzig Leserinnen und Leser mit tiefgreifenden moralischen Konzepten zu diesem Gebiet werden nicht auf ihre Kosten kommen. Das Buch ist wohlthuend wertfrei und trotzdem klar auf

eine gesunde und selbstbestimmte sexuelle Entwicklung ausgerichtet.

Philipp Ramming

Praxisforschungsarbeiten im Rahmen des MAS DDPC

„Validierung der kognitiven Untertests der IDS-P mit dem WPPSI-III“.

B. Cadorel, lic. phil., SPD Muttenz, in Zusammenarbeit mit N. Brès, M. Sc., SPD Aarau

Die an der Universität Basel entwickelten *Intelligence and Development Scales Preschool* (IDS-P) überprüfen den Entwicklungsstand von Kindern im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren in Bereichen wie Wahrnehmung, Denken, Sprache und Motivation. In der vorliegenden Arbeit wurde eine Validierungsstudie durchgeführt, welche die Messübereinstimmung der kognitiven Untertests der IDS-P und dem gängigen Testverfahren WPPSI-III überprüft. Dazu wurden mit 30 Kindern zwischen 3;0 und 5;11 Jahren die kognitiven Untertests der beiden Verfahren durchgeführt.

Die Resultate der Studie zeigen insgesamt einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen den IDS-P und dem WPPSI-III. Auf Untertestebene zeigen sich bei basalen kognitiven Denkleistungen wie der *Wahrnehmung Visuell*, aber auch bei komplexen kognitiven Denkleistungen wie dem *Denken Konzeptuell* die meisten Korrelationen mit den Untertests des WPPSI-III. Der Testabstand und das Alter der Kinder hängen nicht signifikant mit den IQ-Differenzen der beiden Verfahren zusammen. Das heisst, die IDS-P scheinen in diesen Bereichen valide zu sein. Als Fazit kann gesagt werden, dass in der Praxis verschiedene Intelligenztests angewendet werden können, die zu vergleichbaren Ergebnissen führen. In Einzelfällen können die Resultate jedoch divergieren.

Letizia Gauck

Schweizerischer Praxisforschungstag 20.11.2014 in Bern

Die Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern führen dieses Jahr einen Praxisforschungstag durch: Am Donnerstag, **20. November 2014** sollen in der gewerblich-industriellen Berufsschule GIBB in Bern laufende oder abgeschlossene Praxisforschungsprojekte vorgestellt werden. Die Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern werden eigene Arbeiten vorstellen. Der Tag soll aber als Plattform auch für **Praxisforschende aus der ganzen Schweiz geöffnet** werden: Vorstellen von Projekten, Austausch und Vernetzung über die Kantongrenzen hinaus stehen dabei im Vordergrund. Unter Praxisforschung verstehen wir jegliche Reflexion, Evaluation oder Systematisierung der eigenen schulpсихologischen, beraterischen oder therapeutischen Arbeit (siehe auch unsere Website www.erz.be.ch/erziehungsberatung, dann weiter zu Praxisforschung). Praxisforschung ist auch ein Baustein für den Fachtitel Kinder- und Jugendpsychologie: Die Tagung bietet daher gerade auch für Kolleg/innen auf dem Weg zum Fachtitel eine Plattform, ihr Vorhaben vorzustellen, Work in Progress zu diskutieren, Ideen zu sammeln, sich zu vernetzen.

Wir freuen uns einerseits auf Zuhörer/innen aus anderen Kantonen an diesem Tag. Wer andererseits selber eine kurze Präsentation zu einem Praxisforschungsprojekt machen möchte, ist dazu sehr herzlich eingeladen (Form und Umfang je nach Absprache; Zeitrahmen bei Präsentationen ca. 10 bis 20 Minuten). Es sind auch kleine Projekte willkommen!

Rückfragen oder Anmeldungen nimmt gerne entgegen: Thomas Aebi, Leiter Ressort Praxisforschung, c/o Erziehungsberatung Langenthal-Oberaargau, Jurastrasse 46, 4900 Langenthal; Tel. 062 919 00 50 oder thomas.aebi@erz.be.ch

Leiten Sie die Idee weiter und reservieren Sie sich das Datum: Es lohnt sich! – Ein Detailprogramm wird zu einem späteren Zeitpunkt bekannt gemacht.

Thomas Aebi

Das spielende Kind?

Sobald die Wörter „spielen/Spiel“ erwähnt sind, wird meist an Kinder gedacht. Weshalb eigentlich? Wahrscheinlich, weil Kinder ehrlicher sind als wir Erwachsenen ist meine These: WAS WILL HEINZ HIER SAGEN? WAS HAT DIE EHRlichkeit DER KINDER MIT SEINER THESE ZU TUN? Wer würde einen Jogger, Kunstturner, Börsenmanager, Beziehungswechsler, Rollenträger, Junkie als Spieler bezeichnen? Alle passen ja irgendwie in eine Spieltheorie, sei es in die von Huizinga, Caillois oder Lazarus. Spielen kann ja sogar ein Beruf sein neuerdings, oder vielleicht schon viel früher als ich weiss: Im Sport, im Casino, in der Wirtschaftswelt oder in Partnerschaften. Da nützt die Unterscheidung zwischen zweckfreien und zweckgerichteten Spielen auch nichts mehr. Und dass die „Erfindung“ des Würfels in der Mythologie ausgerechnet dem Gott des Handels Merkur zugesprochen wird, ist vielleicht auch kein Zufall...

Immerhin haben wir in unserem Kulturkreis das Mittelalter insofern überwunden, als das Spiel (mindestens bei Erwachsenen) nicht mehr als Gotteslästerung betrachtet und verfolgt wird (siehe Kriminalgeschichte des Christentums) – andernorts ist es leider immer noch so. Die Aufhebung des Verbots war aber nicht aus humanitären Gründen erfolgt, sondern weil man Ablassse als Steuern erheben konnte; auch heute spülen ja Glücksspiele einen beträchtlichen Batzen in die Staatskasse.


Halten wir also fest: Spielen ist auch Arbeit, Lernen, (Lust-)Gewinn, Beziehungsaspekt und Kreativität durch alle Altersgruppen hindurch.

Ich gebe aber zu, dass ich die virtuellen Spiele, die unsere Kinder häufig „beschäftigen“, noch nicht so ganz einordnen kann, weil ich überzeugt bin, dass ich meine grundlegenden physikalischen Kenntnisse beim Spiel am Bach, beim Bau des Tipis mit Wäschestangen, das Gefühl für Steigung und Gefälle beim Kugelbahnbau aus Kartonschachteln, Kategorien bilden mit Leergut sortieren und Rollen ausfüllen beim selbstgebauten Kasperlitheater (Eintritt 5 Rappen) gelernt habe. Und das Schöne dabei waren Nachbarskinder, die mitmach-

ten. Denn ohne sie war alles fad und langweilig, dann hockte man lieber mit einem Buch hinter den Kachelofen und zog sich in die damalige virtuelle Welt zurück. Irgendwie sträubt sich mein älteres Gehirn und mein Gefühl dagegen, dass vor dem PC mit Facebook-Twitter und Co, vor dem Gameboy, mit der X-Box oder mit den Androiden sich derselbe Effekt einstellt. Wir waren zwar auch in virtuellen Welten zu Hause – halt in selbst erfundenen oder den Kinderbüchern entlehnten und manchmal lebten wir diese Fantasien sogar, bis irgend ein Realitätshammer wie nasskalte Füße, Einsturz der Baumhütte, Nachbarn, Lehrer oder schlimmstenfalls die Polizei die Fantasiewelt in Trümmer legte.

Es lebe das Spiel, es lebe die Fantasie, solange mindestens keine anderen zu Schaden kommen – spielen ist ernst genug!

Heinz Bösch



Nr. 1/Jg. 40 - No 1/Vol. 40 - 2014

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

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

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

ISSN 1660-1726