

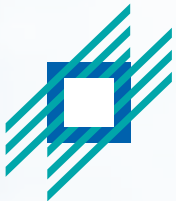
1.2009

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione

Nr. 1/Jg. 35 - No 1/Vol. 35 - 2009

P & E

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**



Umgang mit Ressourcen
La gestion des ressources

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
Geschäftsstelle	SKJP / ASPEA / ASPEE, Postfach 4720, 6002 Luzern
Secrétariat	Tel. +41 (0) 41 420 03 03 · Fax +41 (0) 41 420 03 82
Secreteriato	info@skjp.ch · www.skjp.ch · www.aspee.ch
Redaktion	Marie-Claire Frischknecht , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Gutenbergstr. 27c, 8640 Rapperswil SG, 055 210 52 18, mc.frischknecht@swissonline.ch (Redaktionsleitung)
Rédaction	Walo Dick , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
Redazione	SPD, Bielstr. 9, 4500 Solothurn, Tel. 032 627 29 61 · walo.dick@dbk.so.ch
	Philipp Ramming , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
	Falkenriedweg 65, 3032 Hinterkappelen, Tel. 031 901 15 24 · philipp.ramming@dplanet.ch
	Margret Trommer , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, SPD Opfikon-Glattbrugg, Oberhauserstr. 3, 8152 Glattbrugg, Tel. 044 829 84 80, margret.trommer@opfikon.ch
	Manuela Keller-Schneider , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, 8090 Zürich, Tel. 044 941 78 72, M.Keller-Schneider@phzh.ch

Layout	jaeggi & tschui grafik webdesign gmbh, Postfach, 4563 Gerlafingen Tel. 032 675 51 13 · www.jaeggitschui.ch
Druck	Albrecht Druck & Satz, Hauptstr. 7, 4564 Obergerlafingen, Tel. 032 674 41 80
Cartoons	Ernst Mattiello, Unterfeldstasse 35, 4571 Lüterkofen Tel. 032 677 30 10 · ernst@mattiello.ch · www.mattiello.ch
Auflage	1300 Ex.

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

P&E paraît deux fois par an en avril et en octobre. 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.

P&E appare due volte l'anno in aprile e in ottobre. 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.

Preis	Einzelnummer/Prix du numéro/Numero separato	CHF 12.–
Prix	Jahresabonnement/Abonnement annuel/	
Prezzo	Abbonamento annuale	CHF 20.–

Titelfoto: Aufnahme von Marie-Claire Frischknecht

Photo de la page de titre: photo de Marie-Claire Frischknecht

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Editorial // Marie Claire Frischknecht	4
Aus dem Vorstand // Roland Buchli <i>Nouvelles du comité</i>	6
SCHWERPUNKTTHEMA: UMGANG MIT RESSOURCEN	
«Ich habe alle Chancen gepackt» – Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund // Eva Mey 8 <i>« J'ai saisi toutes les chances qui se présentaient » – Ressources de jeunes de contexte migratoire</i>	8
Die Gesundheitsfördernde Schule in der Stadt Bern: Eine Erfolgsgeschichte // Maria Inés Carvajal 15 <i>L'école en santé en Ville de Berne : une réussite</i>	15
Réflexion sur les ressources nécessaires au psychologue pour éviter l'épuisement professionnel // Céline Roux 19 <i>Welche Ressourcen benötigen wir, um dem Burnout vorzubeugen</i>	19
Das gute Leben bei Kindern und Jugendlichen // Marco Weber, Willibald Ruch 24 <i>La bonne vie en compagnie d'enfants et d'adolescents</i>	24
REZENSIONEN	
Rezensionen	40
VERBANDSTEIL	
Im Gespräch mit Andrea Lanfranchi // Manuela Keller-Schneider 45 <i>Entretien avec ...</i>	45
Herzlich willkommen – Neumitglieder SKJP	48
Interregionen-Konferenz (IRK) // Roland Buchli 50 <i>Conférence Interrégion (CIR)</i>	50



Marie-Claire Frischknecht

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser

Die Orientierung an Ressourcen dominiert die aktuellen Beratungs- und Therapiemodelle in der Kinder- und Jugendpsychologie. Dabei geht es meistens um individuelle Stärken eines Kindes oder eines Systems, die es zu aktivieren gilt. Die Frage nach vorhandenen Ressourcen, auf die Kinder und Jugendliche zurückgreifen, um Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen und gesellschaftlichen Anforderungen begegnen zu können, war bei der Planung des vorliegenden Heftes unser Leitfaden. Sie führte uns zur aktuellen «Positiven Psychologie» welche von Willibald Ruch und Marco Weber von der Universität Zürich vorgestellt wird. Treffend schreiben sie, dass die Erfassung von gesunden Lebensstilen dazu verhelfen kann, das «gute» Leben der Jugendlichen besser zu verstehen. Dazu haben sie einen Fragebogen für Kinder und Jugendliche entwickelt, in welchem deren Stärken erfasst werden. Positive Aspekte überwiegen in dieser Altersgruppe, trotz allgegenwärtiger Berichterstattung, welche heutige Kinder und Jugendliche vor allem mit Aggression, Substanzmissbrauch, Übergewicht etc. in Verbindung bringt.

Jugendliche mit Migrationshintergrund geraten besonders oft in negative Schlagzeilen. Eva Mey von der Hochschule Luzern hat eine qualitative Studie durchgeführt, in der aufgezeigt wird, wie Kinder von Migrantenfamilien auf spezifische Ressourcen zurückgreifen können, welche sie weiterbringen und ihnen zu einem erfolgreichen Leben im neuen Land verhelfen können.

Über das Projekt der «Gesundheitsfördernden Schule», welches in Bern realisiert wurde, berichtet Maria Carvajal. Uns interessierte, welche Bedingungen zu einer erfolgreichen Umsetzung dieses Projektes führten und welches die Ressourcen waren, die sich im Rückblick als effizient erwiesen haben.

Nachhaltige Ressourcen am Arbeitsplatz dienen auch zur Prävention von Burnout. Céline Roux aus dem Kanton Wallis beschreibt ihre Situation als Psychologin in einer Institution, in der die Angestellten zunehmend mehr Aufträge zu bewältigen haben. Welche Strategien und Wege dazu verhelfen, den wachsenden Anforderungen gerecht zu werden, ist Inhalt ihres Artikels.

«Im Gespräch mit Andrea Lanfranchi» stellt uns Margret Trommer einen Gesprächspartner vor, der sich über Jahre intensiv mit dem Thema Migration auseinandergesetzt hat.

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre.

Für das Redaktionsteam
Marie-Claire Frischknecht

Themen-Vorschau

P&E 2.09: Diskussion um Anlage und Umwelt

P&E 1.10: Psychometrische Verfahren in der Kinder- und Jugendpsychologie

Beiträge und Empfehlungen für Autor/innen nehmen die Redaktor/innen gerne entgegen.

Éditorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

L'orientation en fonction des ressources domine les modèles de consultation et de thérapie actuels dans le domaine de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Il s'agit la plupart du temps des atouts individuels d'un enfant ou de l'activation nécessaire d'un système. Notre fil directeur, durant la planification de la présente revue, a été la question des ressources auxquelles recourent les enfants et adolescents pour maîtriser avec succès leurs tâches de développement et répondre aux attentes sociales. En entrée, Willibald Ruch et Marco Weber, de l'Université de Zurich, évoquent l'actuelle « Psychologie Positive ». Ils écrivent très justement que la saisie de styles de vie sains peut aider à mieux comprendre la « bonne vie » des jeunes. Ils ont donc développé un questionnaire pour enfants et adolescents qui recense les côtés forts et atouts des personnes interrogées. Les aspects positifs dominent dans ce groupe d'âge en dépit des innombrables récits qui mettent régulièrement les enfants et adolescents d'aujourd'hui en rapport avec l'agression, l'abus de substances, le surpoids, etc.

Les jeunes de contexte migratoire sont particulièrement visés par les manchettes négatives. Eva Mey, de la Haute école de Lucerne, a procédé à une étude qualitative auprès d'adolescents. Elle montre comment les enfants de familles de migrants sont à même de puiser dans des ressources personnelles et spécifiques qui finissent par les faire avancer et leur donnent accès à une vie réussie dans leur nouvelle patrie. Maria Carvajal informe sur le projet « L'école propice à la santé » réalisé à Berne. Il nous intéressait de connaître les conditions qui ont permis la réussite de ce projet, et quelles ressources se sont avérées utiles après-coup au poste de travail.

Les ressources durables au poste de travail servent notamment à la prévention du burnout. Céline Roux, du canton du Valais, décrit sa situation de psychologue dans une institution dont les employés assument de plus en plus de mandats. Les stratégies et solutions qui permettent de répondre à ces exigences croissantes, tel est le sujet de son article.

L'« Entretien avec Andrea Lanfranchi » de Margret Trommer nous présente une psychologue qui s'est penchée avec intensité pendant de longues années sur le thème de la migration.

A toutes et à tous : bonne lecture !

Pour l'équipe de rédaction
Marie-Claire Frischknecht

Thèmes des prochaines éditions P&E 2.09
P&E 1.10

Discussion sur le thème « disposition et environnement »
Méthodes psychométriques dans la psychologie de l'enfance et de l'adolescence

Les rédacteurs/trices accueillent avec plaisir toutes contributions et recommandations à l'adresse des auteur/es.



Roland Buchli
Präsident SKJP
Président de l'ASPEA

Aus dem SKJP Vorstand

Anpassung der Statuten

Die seit 1. Januar gültigen neuen FSP-Statuten kennen nur noch den ordentlichen Mitgliederstatus. Demnach können künftig nur Mitglieder aufgenommen werden, die die FSP-Norm vollumfänglich erfüllen. Diese werden automatisch auch FSP-Mitglieder. Bisherige ausserordentliche Mitglieder werden im Sinne der Übergangsbestimmungen ordentliche Mitglieder. Die neuen SKJP Statuten sind an der nächsten Mitgliederversammlung vom 8. Mai 2009 zu genehmigen.

Interkantonale Zusammenarbeit: Gründung einer gesamtschweizerischen Leiterkonferenz

Gemäss der «Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung» vom 21. Mai 2006 sollen Bund und Kantone gemeinsam ein Bildungssystem schaffen und tragen, das eine hohe Qualität der Bildung garantiert, durchlässig ist und die Mobilität der Bevölkerung erleichtert. Es sind die für die ganze Schweiz zu harmonisierenden Eckwerte im Bildungswesen zu definieren und es ist festzulegen, wie diese umgesetzt werden können.

Für den Vorstand ist deshalb die Zeit gekommen, die Initiative zur Gründung einer Interkantonalen Konferenz der Leiterinnen und Leiter der in den Kantonen geführten Schulpsychologischen Dienste und Erziehungsberatungsstellen zu ergreifen. Dieses Gremium ist für die interkantonale Zusammenarbeit auf der Ebene der Beratungsstellen zuständig. Ihr Ziel wird es sein, einen Beitrag zur Koordination und zur Optimierung der schulpsychologischen Betreuung der Schülerinnen und

Schüler und der Beratung der Lehrkräfte und der Eltern in den Kantonen zu leisten.

Am ersten Gedankenaustausch am 16. Januar 2009 waren fast alle kantonalen Dienststellenleiter vertreten. Die Idee stiess auf ein sehr interessiertes und engagiertes Publikum (Vollversammlung). Derzeit wird ein Statutenentwurf erarbeitet, der am 17. März 2009 zuhanden der Gründungsversammlung im Herbst verabschiedet werden soll.

SKJP-Förderpreis:

Auf das erstmalig angekündigte Preisausschreiben wurden acht Lizentiats- bzw. Masterarbeiten eingereicht. Eine vierköpfige Jury (je zwei Personen aus der Wissenschaft und dem Vorstand) beurteilt zur Zeit die eingereichten Arbeiten. Anlässlich der SKJP-Mitgliederversammlung am 8. Mai 2009 in Sarnen wird die Ehrung und Preisverleihung stattfinden.

Zusammenarbeit mit der Romandie:

Innerhalb der SKJP als gesamtschweizerische Vereinigung soll die gegenseitige Zusammenarbeit zwischen der deutschen und französischen Schweiz vertieft werden. Der interkulturelle Dialog ist wegen der unterschiedlichen Berufsbilder (Kinder- und Jugendpsychologie in den SPD vs. Kinder- und Jugendpsychotherapie in den Service Medico-Psychologique pour Enfants et Adolescents) nicht einfach – doch der gegenseitige Wille ist vorhanden.

40-Jahr-Jubiläum der SKJP in Sarnen 2009:

Die Vorbereitungsarbeiten laufen auf Hochtouren. Es soll am Gründungsort in Sarnen OW am 8. Mai 2009 (nach der GV) gefeiert werden. Damit dieser Anlass gebührend gefeiert werden kann, bitte ich alle Mitglieder der SKJP, sich diesen Termin in der Agenda schon jetzt vorzumerken. Ein Grosseaufmarsch würde die Arbeit unserer Gründungsmitglieder entsprechend würdigen. Übrigens: Wie wäre es, wenn wir alle den Tag der GV generell als «Sonntag» für Psychologenkontakte reservieren würden?

Roland Buchli
 Präsident SKJP

Nouvelles du comité ASPEA

Adaptation des statuts

Les nouveaux statuts FSP en vigueur depuis le 1er janvier ne connaissent plus que le statut de membre ordinaire. De sorte que ne peuvent plus être acceptées désormais en tant que membres que des personnes qui satisfont entièrement aux normes FSP. Et elles deviennent automatiquement membres de la FSP. Les anciens membres extraordinaires deviennent membres ordinaires en vertu de dispositions transitoires. Les nouveaux statuts ASPEA seront soumis à l'approbation de la prochaine assemblée des membres du 8 mai 2009.

Collaboration intercantonale : fondation d'une Conférence nationale des responsables de services de psychologie scolaire et de conseil en éducation

Selon les « Nouvelles dispositions constitutionnelles sur la formation » du 21 mai 2006, la Confédération et les cantons doivent créer et assumer ensemble un système éducatif commun garantissant une formation de haute qualité, perméable et propre à favoriser la mobilité de la population. Il convient maintenant de définir des normes fondamentales, de les harmoniser entre elles pour les rendre applicables à toute la Suisse, puis de les arrêter pour permettre leur application pratique.

Le moment est donc venu pour le comité directeur de prendre l'initiative de créer une Conférence intercantonale des responsables de services de psychologie scolaire et de conseil en éducation en activité dans les cantons. Cette instance gèrera la collaboration intercantonale des services de conseil. Son objectif sera de contribuer à la coordination et à l'optimisation des services de psychologie scolaire au profit des élèves, et de conseil aux enseignants et aux parents dans les cantons.

Lors d'un premier échange d'idées, le 16 janvier 2009, presque tous les responsables de services cantonaux étaient présents. L'idée a rencontré beaucoup d'intérêt, et un public très engagé (salle comble). Un projet de statuts est en voie d'élaboration. Il sera adopté le 17

mars 2009 à l'adresse de l'assemblée de fondation prévue pour l'automne.

Prix d'encouragement ASPEA

Suite à la première publication du Prix d'encouragement ASPEA, huit travaux de licence ou de master ont été remis au Secrétariat. Un jury de quatre personnes composé de deux représentants des sciences et de deux membres du Secrétariat sont en train d'évaluer les travaux. La mise à l'honneur du/de la lauréat/e et la remise du Prix auront lieu dans le cadre de l'assemblée des membres ASPEA du 8 mai 2009 à Sarnen.

Collaboration avec la Suisse romande

Dans le cadre de l'association nationale ASPEA, il s'agit d'approfondir la collaboration entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. Le dialogue interculturel n'est pas très facile parce que l'image de la profession n'est pas la même des deux côtés : psychologie de l'enfance et de l'adolescence dans les SMP pour les uns, psychothérapie des enfants et adolescents dans les services médico-psychologiques pour les autres. Mais la bonne volonté mutuelle semble acquise.

40ème anniversaire de l'ASPEA 2009 à Sarnen

Les préparatifs battent leur plein. Il est prévu de fêter cet anniversaire au lieu de fondation de l'ASPEA à Sarnen OW le 8 mai 2009 (après l'AD). Pour pouvoir donner l'ampleur voulue à cette fête, je prie tous les membres de l'ASPEA de réserver cette date dès maintenant dans leur agenda. Une assistance nombreuses donnera la confirmation méritée à nos membres fondateurs et rendra hommage à leur travail. Une idée : et si nous déclarions de manière générale la journée de l'AD « Journée des contacts entre psychologues » ?

Roland Buchli
Président SKJP



Eva Mey

«Ich habe alle Chancen gepackt» – Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Wenn im öffentlichen Diskurs zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorwiegend problematische Aspekte fokussiert werden, so trifft dies nur die halbe Wahrheit oder, statistisch korrekter gesprochen, nur einen Bruchteil der Wahrheit: Denn trotz oft ungünstigen Ausgangsbedingungen führt der überwiegende Teil dieser Jugendlichen ein unauffälliges und in vielerlei Hinsicht erfolgreiches Leben in der Schweiz, und vielen von ihnen gelingt es, über schulischen Aufstieg sozial besser gestellte Positionen zu erreichen, als ihre Eltern sie noch innehatten.¹ Dies wäre nicht möglich, könnten die Kinder und Jugendlichen nicht auf ihnen eigene Ressourcen zurückgreifen, die sie befähigen und ihnen ermöglichen, ihre Ziele zu erreichen und auch schwierige Lebenssituationen zu meistern. Manche dieser Ressourcen sind biographisch angelegt, das heisst in ihrer spezifischen Situation als Kinder von Migrantinnen und Migranten begründet; andere Ressourcen finden die Jugendlichen in ihrer sozialen Umwelt vor.

« J'ai saisi toutes les chances qui se présentaient » – Ressources de jeunes de contexte migratoire

Si le discours public sur les jeunes à contexte migratoire se concentre essentiellement sur les aspects problématiques de leur présence en Suisse, il ne saisit pour autant que la moitié à peine, ou même, statistiquement parlant, la plus faible part de la vérité. En effet, en dépit de conditions initiales défavorables, la plus grande partie de ces jeunes mène en Suisse une vie sans histoire, et réussit de nombreux points de vue. Beaucoup parviennent, par de bons résultats scolaires, à se hisser à des positions sociales plus élevées que leurs parents. Ce ne serait pas possible si ces enfants et adolescents ne pouvaient pas puiser dans leurs propres ressources, qui leur confèrent les capacités et possibilités d'atteindre véritablement leurs buts et de maîtriser la vie, même dans des circonstances difficiles. Ces ressources sont souvent d'origine biographique, autrement dit résultent de la situation spécifique d'enfant de migrants, mais elles proviennent également de l'environnement social actuel.

Die Analyse von biografischen Erzählungen junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund, wie sie uns aus verschiedenen Studien² vorliegen, gibt Einblick in die spezifischen Ressourcen der Jugendlichen ausländischer Herkunft und in die Art und Weise, wie sie diese nutzen.

In Anlehnung an die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu unterscheiden wir zwischen ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen. Geld, Besitz, Eigentumsrechte bilden nach Bourdieu ökonomisches Kapital, Bildung, Titel, Wissen und Fähigkeiten gelten als kulturelles Kapital und Ressourcen, die sich aus der Zugehörigkeit zu Personen oder Gruppen ableiten lassen, stellen

² Grundlage der vorliegenden Ausführungen bilden eine abgeschlossene und eine laufende Studie, in deren Rahmen im Kanton Zürich sowie in der Gemeinde Emmen über 80 biographische Erzählungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft erhoben und vertieft analysiert worden sind. Vgl. Juhasz und Mey (2003), Mey und Rorato (2006) sowie www.hslu.ch/emmen. Die abgedruckten Zitate stammen aus den genannten Studien, die Namen sind anonymisiert worden.

¹ Vgl. Mey, Rorato & Voll (2005).

soziales Kapital dar.³ Dieses Setting erweitern wir – diesmal in Anlehnung an Hoerning – um das Konzept der biographischen Ressourcen. Biographische Ressourcen sind, nach Hoerning, in lebensgeschichtlichen Erfahrungen verankert und als biographisches Wissen abgelagert. Als solche stellen sie Handlungsressourcen dar, die bei der Planung und Bewältigung des zukünftigen Lebens eingesetzt werden können.⁴

In eingewanderten Familien – handelt es sich nicht um solche aus der «neuen», hochqualifizierten Migration insbesondere aus nordischen Ländern und Deutschland – ist die Kapitalausstattung in der Regel vergleichsweise gering, was sich u.a. in ungünstigen Wohnverhältnissen, fehlenden Mitteln für teure Ausbildungen, im Fehlen von schulrelevantem Wissen und in wenig kapitalträchtigem «Vitamin B» niederschlägt. Zu diesen Benachteiligten, die auch Schweizer Kinder aus ärmeren Familien treffen, kommen für Personen ausländischer Herkunft Benachteiligungen in Form von gesellschaftlichem Ausschluss und Diskriminierung hinzu. Umso wichtiger werden spezifische, insbesondere biographische und soziale Ressourcen der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, auf welche diese auf ihrem Weg zurückgreifen können.

Aufstiegsorientierung als biographische Ressource

«Also ich bin wirklich dankbar für alles was ich habe. Ich bin froh um alles was ich habe, und alles Weitere, das tue ich mir selber erarbeiten.»

Elira, 16 Jahre, kosovarischer Herkunft

Als wiederkehrendes Motiv in Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft fällt deren ausgeprägte *Aufstiegsorientierung* auf, deren unbedingter Wille, die eigene Situation und damit häufig auch die Situation

der Familie durch soziale Mobilität zu verbessern: Ihre Verankerung in der Welt ist nicht eine statische, nicht ein «sense of one's place», wie Goffman das Gefühl für den eigenen Platz in der Welt beschrieben hat, sondern es handelt sich viel eher eine dynamische Verankerung im Sinne eines «*sense of one's way*» (Juhasz und Mey 2003:69f und 329f). Das Ziel des sozialen Aufstiegs, das oft mit sehr viel Durchhaltewillen und Bereitschaft zum Entbehren verfolgt wird, lässt sich unter anderem auf ein in der Familie bzw. in der Familiengeschichte verankertes «Projekt der Mobilität» (Juhasz und Mey 2003:313f) zurückführen: Das Projekt der Mobilität, der Wunsch, sozial aufzusteigen, stand vor vielen Jahren am Anfang der Migration. Die Eltern wollten sich und ihrer Familie ermöglichen, durch – meist als vorübergehend geplante – Arbeit im fremden Land die eigene soziale Stellung im Herkunftsland zu verbessern. Dieses ursprüngliche Projekt erfährt mit den Jahren und vor allem mit der Geburt und der schulischen Integration der Kinder oftmals eine Umwandlung: die Rückkehr wird vorläufig aufgeschoben, der Wunsch, sozial aufzusteigen, wird an die Kinder delegiert – und der Massstab des sozialen Aufstiegs sind nicht mehr die Verhältnisse im Herkunftsland, sondern jene in der neuen Heimat: hier nun soll der soziale Aufstieg der Familie gelingen. Immer wieder zeigt sich in den erzählten Lebensgeschichten von Jugendlichen, wie diese das familiäre Projekt der Mobilität zu ihrem eigenen gemacht haben. Die Kinder übernehmen dabei das Projekt nicht oder keineswegs ausschließlich in Folge elterlichen Drucks, sondern ebenso sehr in Folge einer grossen Dankbarkeit ihren Eltern gegenüber und eines ausgeprägten Einfühlens in die Geschichte und die Lebenssituation der Eltern. Ein sehr schönes Beispiel dafür, wie das Wissen um die eigene (Familien-)Geschichte als biographische Ressource genutzt werden kann, findet sich bei Eric, der mit folgenden Worten über eine überwundene biographische Krisenphase während seiner Jugendzeit berichtet:

«Und, ich bin völlig auf mich alleine gestellt gewesen und, in dem Moment habe ich eigentlich meine Eltern wieder bewundert, die viel jünger gewesen sind als ich, und auch nur mit einem Koffer, in ein fremdsprachiges Land gereist sind... Und wie schwierig muss es meinem Vater gewesen sein, als er den Koffer in Sizilien gepackt hat

3 Vgl. Bourdieu (1983). Ressourcen werden hier als eine Vorform von Kapital betrachtet, aus Ressourcen lässt sich Kapital erschliessen (vgl. auch Juhasz und Mey 2003:64)

4 Vgl. Hoerning (1989 und 1995). Biographische Ressourcen, wie Hoerning sie definiert, sind bei Bourdieu am ehesten als Bestandteil des Habitus zu denken. In seinem Konzept der *Laufbahnklassen* verweist Bourdieu ausserdem ebenfalls auf die Bedeutung lebensgeschichtlicher Erfahrung.

und in die Schweiz gekommen ist, und NICHTS gehabt hat, keinen Job, kein Haus, gar nichts, und das ist natürlich das, was mir Kraft gegeben hat und auch Durchhaltewillen die erste Woche, immer wieder.}} Eric, 25 Jahre, italienischer Herkunft

Verbunden mit dem Bewusstsein über das eingeschlagene Projekt der Mobilität ist das Wissen darüber, dass die eigene Geschichte gestaltbar ist, abhängig von biographischen Entscheiden. Entsprechend findet sich bei Jugendlichen aus eingewanderten Familien häufig ein ausgeprägtes intentionales Handlungsmuster. Die selbst gesteckten Ziele werden mit Vehemenz verfolgt, die sich bietenden Chancen werden «gepackt». Den Jugendlichen ist bewusst, dass das Leben, so wie sie es hier leben, nicht selbstverständlich ist, bzw. ganz anders aussehen könnte, würden sie noch im Herkunftsland ihrer Eltern leben. Bestärkt wird dieses Bewusstsein häufig durch entsprechende Erfahrungen während der Ferien im Herkunftsland.⁵

Die Familie als zentrale soziale Ressource

«Ja. Also allgemein unsere Familie ist, ich fühle mich sehr wohl in meiner. Wir haben uns alle, lieb. Also ich könnte mir nicht vorstellen ohne jemanden von meiner Familie zu leben.»

Blerim, 18 Jahre, kosovarischer Herkunft)

Wie bereits angetönt, ist das *soziale Kapital* der Jugendlichen im Sinne von Bourdieu eher gering, da ihre sozialen Beziehungen meist wenig kapitalträchtig sind (das heisst, die Bezugspersonen verfügen ebenfalls nicht über viel ökonomisches und kulturelles Kapital). Die Biographien zeigen jedoch, welch enorm grosse Bedeutung den sozialen Beziehungen für die Jugendlichen zukommt, gerade auch weil andere Ressourcen fehlen und sich darüber hinaus die Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft als brüchig erweist.

Die *Familie* geht aus den Biographien der Jugendlichen immer wieder als deren grundlegende und zentrale

soziale Ressource hervor, und zwar aus verschiedenen Gründen bzw. in verschiedener Hinsicht. Zuallererst einmal ist die Familie für die Jugendlichen bedeutungsvoll als der Ort, in welchem sie eine selbstverständliche, fraglose Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren – eine Erfahrung, die für sie im ausserfamiliären Umfeld nicht ohne weiteres gegeben ist. Die Familie bietet emotionalen Rückhalt gerade auch in schwierigen Situationen und bei Rückschlägen auf dem eigenen Weg. In aller Deutlichkeit zeigt sich in den biographischen Erzählungen, wie auch als «bildungsfern» bezeichnete Eltern den Ausbildungsweg und damit letztlich den erfolgreichen «Integrationsprozess» ihrer Kinder entscheidend stützen. Zwar fehlt den Eltern meist das schulrelevante Wissen – dies wird von den Kindern nicht verschwiegen – doch gleichzeitig sind oft (nur) sie es, die ihre Kinder bei erfahrenen Rückschlägen zum Beispiel bei der Lehrstelle immer wieder ermutigen. «Meine Eltern stehen immer voll hinter mir» oder «sie (die Mutter) hat mir immer wieder gesagt, dass ich weitermachen soll» sind nur zwei von zahlreichen ähnlich gelagerten Aussagen der Jugendlichen.

Auch lässt sich anhand einzelner Lebensgeschichten nachzeichnen, wie manchmal in ausgeprägten biographischen Krisenphasen (Drogen, Abrutschen in Kriminalität) die Familie als «letzte Station» auch dann trägt, wenn alle anderen Netze versagt haben. Auffallend ist dabei im übrigen auch, dass auch sehr stark belastete Familien (z.B. mit Eltern als IV-Bezüger/innen) für die Kinder einen eminent wichtigen Ort von Rückzug und Halt darstellen können.

Beziehungen zur Herkunftsgruppe und Weggefährten

Nicht immer, aber meistens fühlen sich die Jugendlichen nicht nur in ihrer (Kern-)Familie, sondern auch im weiteren Verwandtschaftskreis und allgemein unter Personen ihrer Herkunftsgruppe wohl, häufig finden sie hier ihre nächsten gleichaltrigen Bezugspersonen (z.B. Cousins und Cousinen), und herkunftsbezogene Vereine oder Treffpunkte bieten ihnen Zugang zu Freizeitbeschäftigungen und halböffentlichen Räumen, die ihnen sonst unter Umständen verwehrt blieben. Wichtig zu erwähnen ist, dass das Nutzen herkunftsspezifischer sozialer Ressourcen nur in Ausnahmefällen mit einem als problematisch zu bezeichnenden, weitge-

⁵ Bei manchen findet dieses Bewusstsein Ausdruck in einer virtuellen „Parallelbiographie“ im Sinne einer zum Teil recht genauen Vorstellung darüber, wie man im Herkunftsland leben würde (Juhász und Mey 203:331)

henden Rückzug auf die Herkunftsgruppe einhergeht.⁶ Enge Beziehungen zur Herkunftsgruppe und der biographische Plan, sich in der (Schweizer) Gesellschaft erfolgreich zu positionieren und Anerkennung zu finden, schliessen sich keineswegs aus, sondern sind beides Bestandteile von gelingenden Integrationsprozessen. Beziehungen zu Personen aus der gleichen Herkunftsgruppe, aber auch zu Angehörigen anderer ausländischer Herkunftsgruppen, sind für Jugendliche auch deshalb wichtig, weil gewisse (arbeits-)migrations-spezifische Themen und Probleme nur gemeinsam mit diesen bearbeitet werden können. Gerade im Übergang ins Erwachsenenalter erweisen sich Beziehungen zu Gleichaltrigen in einer vergleichbaren Lebenssituation und mit einem vergleichbaren biographischen Hintergrund als wichtige Ressource im gemeinsamen Suchen und Finden nach eigenen Lebensperspektiven.⁷ In solchen Gleichaltrigen finden die Jugendlichen für sie wichtige sogenannte Weggefährten: Personen, die den gleichen Weg im sozialen Raum zurücklegen und als solche «solidarische Interaktionspartner» sind, wie Schütze es nennt (Schütze 1981:118). Nicht alle engen Bezugspersonen sind Weggefährten, sondern nur jene Personen, die zur gleichen Zeit die gleichen Erfahrungen machen und die gleichen Hindernisse zu überwinden haben. Weggefährten sind deshalb auch nicht einfach gleichzusetzen bzw. zu ersetzen durch Mentorinnen und Mentoren, die meist an einem ganz anderen Ort im sozialen Raum stehen. Zu besonderer Bedeutung gelangen Weggefährtinnen und Weggefährten dort, wo Jugendliche einen sozialen Aufstieg vollziehen und dadurch oftmals als erste bzw. einzige ihrer Herkunftsgruppe in ein neues, ihnen unbekanntes Milieu

gelangen: Fehlen solchen jugendlichen Weggefährten, leiden sie unter Gefühlen mangelnder Zugehörigkeit und unter Einsamkeit, manchmal auch unter dem (einschränkenden) Gefühl, nicht am rechten «Platz» zu sein, wie dies bei verschiedenen Aufsteiger-Biographien sehr deutlich zu beobachten ist. Verfügen die Jugendlichen jedoch über enge Bezugspersonen mit einem vergleichbaren biographischen Hintergrund, so lassen sich entsprechend negative Gefühle überwinden.

Lehrerinnen und Lehrer als mögliche soziale Ressourcen

«Sie (die Lehrer) haben mir geholfen, immer, also mit denen bin ich einfach vorwärts gekommen.»

Gianni, 18 Jahre, italienischer Herkunft

Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer natürlich nicht als spezifische, den Jugendlichen mit Migrationshintergrund eigene Ressourcen bezeichnet werden können, so scheint uns hier doch wichtig zu erwähnen, welch ausserordentlich grosse Bedeutung Lehrpersonen in manchen biographischen Erzählungen zukommt. Es zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht selten zu den ersten erwachsenen Schweizer Bezugspersonen der Kinder gehören. Lehrpersonen verkörpern kulturelles und soziales Kapital, relevantes Wissen, zu dem das Kind vielleicht nur hier Zugang erhält, und sie können das Kind darin bestärken, seine Ziele zu verfolgen und sich auch durch Rückschläge nicht beirren zu lassen. Auch haben uns Jugendliche immer wieder Situationen geschildert, in denen es Lehrpersonen durch geeignete Interventionen gelungen ist, national oder ethnisch begründete Konflikte und Ausschlussprozesse innerhalb der Schulklasse zu durchbrechen oder zumindest zu bremsen. Die Genauigkeit und die hohe narrative Dichte, mit der die Jugendlichen über solche Situationen oft noch Jahre später erzählen, lässt darauf schliessen, wie bedeutsam solche Erfahrungen für die Kinder sind (Mey und Rorato 2006:26f). Besonders positive Entwicklungen zeigen sich dort, wo unterstützende Lehrpersonen auf Jugendliche mit ausgeprägter Aufstiegsorientierung treffen. Umgekehrt berichten Jugendliche aus migrierten Familien auch wiederholt, wie sie sich in ihren (hoch) gesteckten Zielen von manchen Lehrpersonen nicht ernst genom-

6 In vereinzelt Biographien lässt sich ein weitgehender Rückzug auf die Herkunftsgruppe und, damit verbunden, manchmal auch eine Fokussierung auf „natürliche Ressourcen“ im Sinne von Rasse, Ethnizität oder Männlichkeit beobachten. Auffallend ist allerdings, dass solche Rückzugstendenzen in sämtlichen der analysierten Biographien nicht nachhaltig bzw. nur in vorübergehenden biographischen Phasen beobachtbar sind – hier zeigt sich denn auch die Wichtigkeit einer prozesshaften Perspektive, die nicht nur Momentaufnahmen, sondern die gesamte bisherige Biographie in den Blick nimmt.

7 Zur Bedeutung sozialer Beziehungen im Übergang ins Erwachsenenalter im *Migrationskontext* vgl. die Beiträge in King und Koller (2006).

men fühlen – Lehrpersonen fungieren auch als so genannte *Gatekeeper*, die mithilfe, den Zugang zu angestrebten Positionen zu eröffnen oder zu verschliessen.

Mit Blick auf die geschilderten Ressourcen der Jugendlichen lässt sich abschliessend feststellen, dass gerade die vielleicht wichtigsten Ressourcen der Jugendlichen – deren Aufstiegsorientierung, deren Verankerung in der Familie sowie deren enge Beziehungen zu Gleichaltrigen derselben oder einer anderen ausländischen Herkunftsgruppe – im öffentlichen Diskurs gar nicht oder wenn, dann tendenziell negativ wahrgenommen werden: In Gesprächen mit Lehrpersonen oder Berufsberaterinnen wird die Aufstiegsorientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund des öftern negativ konnotiert und es wird bemängelt, dass sie «unrealistisch hohe Erwartungen» in Bezug auf ihre berufliche Zukunft hätten.⁸ Die Familie ausländischer Herkunft wird – manchmal auch in Diskursen über «Frühförderung» – auf ihre «Bildungsferne» reduziert, ohne dass deren spezifische Leistungen anerkannt würden. Und in Kontakten zu anderen Jugendlichen ausländischer Herkunft wird schnell mal die Gefahr gesellschaftlicher Segregation gesehen. Die biographischen Erzählungen zeigen, dass die Jugendlichen diese Skepsis ihnen selber, ihren Zielen und ihren Eltern gegenüber sehr bewusst wahrnehmen. Auch wenn es Jugendliche gibt, deren Ressourcen nicht ausreichen, um ein zufriedenstellendes Leben zu führen, auch wenn es Familien gibt, in denen ein «Projekt der Mobilität» in Folge besonderer Migrationsgründe nicht vorhanden ist oder zu letztlich kontraproduktivem Druck auf die Kinder führt, und auch wenn ein ausschliesslicher Rückgriff auf herkunftsspezifische Ressourcen Ambivalenzen in sich trägt: Wir sind aufgrund unserer Analysen überzeugt, dass viel Potential im sorgfältigen Wahrnehmen

und Nutzen der vorhandenen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt. Ein ressourcenorientierterer Blick auf die Ressourcen der jungen Menschen mit Migrationsgeschichte wäre in hohem Masse angebracht und wichtig.

Literatur

- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hg.) Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.
- Hoerning, E. (1989). *Erfahrungen als biographische Ressourcen*. In: Alheit P. & Hoerning, E. (Hg.) Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main: Campus.
- Hoerning, E. (1995). Biographische Ressourcen und Sozialer Wandel. In: Berger, P.A. & Sopp, P. (Hg.). Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen: Leske und Budrich.
- Juhasz, A. & Mey, E. (2003). Die Zweite Generation: *Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- King, V. & Koller, H.-C. (Hg.) (2006). *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leenen, W.R., Grosch, H. & Kreidt, U. (1990). *Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, S. 753-771.
- Mey, E., Rorato, M. & Voll, P. (2005). *Die Integration der ausländischen zweiten Generation und der Eingebürgerten in der Schweiz*. Volksschulung 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Mey, E. & Rorato, M. (2006). *Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Eine qualitativ-empirische Studie in der Gemeinde Emmen. Schlussbericht zuhanden der Eidgenössischen Ausländerkommission. Luzern.
- Schütze, F. (1981). *Prozessstrukturen des Lebensablaufs*. In: Matthes, J., Pfeifenberger A. & Stosberg, M. (Hg.) Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Erlangen: Verlag Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156.
- www.hslu.ch/emmen
- www.tree-ch.ch

⁸ Gleichzeitig wird in verschiedenen Studien aufgezeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei identischen Fähigkeiten im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen überdurchschnittlich häufig in niedrigqualifizierte Berufe verwiesen werden, was wiederum auf eine nicht angemessene Beurteilung der Ziele ausländischer Kinder hindeutet (vgl. z.B. die Befunde aus dem Projekt TREE, www.tree-ch.ch.) Leenen, Grosch und Kreidt (1990) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „relativ starren Erwartungs- und Zuweisungshorizont“ von Institutionen, den ausländische Kinder zu überwinden hätten.

Autorin:

Eva Mey, Dr. phil., Soziologin
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Werftstr.1, 6002 Luzern
eva.mey@hslu.ch



SAGKB
GSTIC
KIP

Schweizer Arbeitsgemeinschaft für Katathymes Bilderleben
Groupement Suisse de Travail d'Imagination Catathymique
Katathym Imaginative Psychotherapie

UNSERE LUPE: IMAGINATION IN DER PSYCHOTHERAPIE

66. Schweizer Seminare KIP in Thun (12.–15. November 2009)

Postgraduale Weiter- und Fortbildung in psychodynamischer Psychotherapie KIP mit Selbsterfahrung

Neu: Curriculum im Bereich Kinder- und Jugendpsychotherapie

Die Weiterbildung erfüllt die Anforderungen zur Erlangung des Fachtitels
Fachpsychologe für Psychotherapie FSP

- **Angebote zum Kennen lernen**

Theorieseminare

12.11.2009 (14.00-19.00 Uhr)

- Die Verwendung von Sprachbildern in der KIP
- Fallsupervision leiten und phantasievoll gestalten

Einführungskurs (Stufenseminar A)

13.11. bis 15.11.2009

Einführung in das Verfahren KIP: Theorie und Praxis,
Selbsterfahrung in Katathymen Imaginationen

- **Kontinuierliche Weiter- und Fortbildung**

Diverse Theorie-, Stufen- und Spezialseminare

12.11. bis 15.11.2009

Aktuelles Seminarprogramm und weitere Informationen: www.sagkb.ch

- **KIP-COMPACT**

Zweijährige Fortbildung in fester Gruppe für ausgebildete Psychotherapeuten
und Psychotherapeutinnen mit Psychologie- oder Medizinstudium

Anmeldeschluss: 09. Oktober 2009

Sekretariat SAGKB/GSTIC: Brigitte Weber, Postfach, Marktgasse 55, CH 3000 Bern 7
Telefon 031 352 47 22, E-mail: info@sagkb.ch, www.sagkb.ch



Ressource - noch reichlich sprudelnd



Maria Inés Carvajal

Die Gesundheitsfördernde Schule in der Stadt Bern: Eine Erfolgsgeschichte

Projekte und Programme zur Gesundheitsförderung haben es in der Schule nicht immer einfach. Ständige Reformen sowie der Druck der Gesellschaft, immer mehr Erziehungsaufgaben auszulagern, erzeugen einen natürlichen und gesunden Widerstand seitens der Lehrpersonen, die ihren Kernauftrag, das Unterrichten, gefährdet sehen. Stellt man den Schulen jedoch personelle und finanzielle Ressourcen sowie praxisnahe Unterstützungsangebote zur Verfügung – und dies ist Voraussetzung – gibt es viele engagierte Lehrkräfte und Schulleitungen, die offen dafür sind, den bestehenden Bildungsauftrag mit der Perspektive der Gesundheitsförderung zu ergänzen und diesen somit noch besser zu erfüllen. Gleichzeitig kann man der Gesellschaft aufzeigen, dass gesundheitsfördernden Projekten und Programmen eine positive Wirkung nachgewiesen werden kann – sofern die Politik bereit ist, langfristig zu planen und genügend Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Seit 17 Jahren unterstützt die Stadt Bern das Programm der Gesundheitsfördernden Schulen. Trotz konjunkturell schwachen Jahren ist es diesem Programm gelungen, zu bestehen. Nun ist es aus den Schulen nicht mehr wegzudenken. Erklärungen dieser erfolgreichen Verankerung werden dargelegt.

L'école en santé en Ville de Berne : une réussite

Il n'est pas toujours facile de mener à bien projets et programme de promotion de la santé à l'école. Des réformes continues et la pression de la société tendant à imposer une délégation progressive des tâches éducatives suscitent chez les enseignants une résistance saine et naturelle au vu des menaces qui pèsent de ce fait sur leur tâche principale, l'enseignement.

Pourtant, que l'on mette à la disposition des écoles des ressources en personnel et financières suffisantes et des offres de soutien proches de la pratique – une condition sine qua non – nombreux sont les enseignants et directeurs d'écoles tout disposés à compléter le mandat formateur actuel dans une perspective de promotion de la santé, et de le remplir de ce fait encore mieux.

Cette démarche a simultanément la vertu de montrer à la société que les projets et programmes de promotion de la santé peuvent exercer des effets positifs, preuves à l'appui – pour autant que la politique soit prête à planifier à long terme et à mettre à disposition des ressources suffisantes. La Ville de Berne soutient depuis 17 ans le programme des « écoles en santé ». Ce programme est parvenu à subsister en dépit des années de faible conjoncture. Aujourd'hui, l'école ne se conçoit plus sans lui. L'article expose les raisons de cet ancrage réussi.

Entstehung des Programms

Nach einer dramatischen Eskalation der Drogenproblematik in den 80er Jahren in der Stadt Bern beschloss der damalige Gemeinderat, beträchtliche Mittel in eine neue Präventionsstrategie zu investieren. Das damalige Schularztamt (heute Gesundheitsdienst) lancierte zusammen mit der PLUS-Fachstelle (heute Berner Gesundheit) verschiedene Initiativen, um die Lehrkräfte in der Stadt Bern zu einer aktiveren Haltung in der Gesundheitserziehung zu ermuntern und zu befähigen. Die verschiedenen Ansätze kulminierten in einer umfassenden Kampagne mit der Herausgabe eines Handbuchs zur Gesundheitserziehung, einer Serie öffentlicher Veranstaltungen, einem vielfältigen Fortbildungsangebot für Lehrpersonen und der Einführung neuer Methoden wie Schülermultiplikatorenkurse

oder des Kurses «Du seisch wo düre», zur Stärkung der eigenen Kompetenzen und Ressourcen der Jugendlichen. Eine Evaluation der ganzen Kampagne zeigte, dass das Programm und die praktische Unterstützung der Lehrpersonen zwar positiv bewertet wurden, dass der Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung aber gering blieb. Als hauptsächlicher Hinderungsgrund erwies sich der Widerstand der Schulen gegen die Einmischung von aussen. Folglich musste eine neue Strategie entwickelt werden, welche den Schulen mehr Eigenverantwortung und mehr Gestaltungsmöglichkeiten versprach. Zentrale Ansprechpartnerin für den Gesundheitsdienst in Fragen Gesundheitsförderung sollte in Zukunft nicht mehr die einzelne Lehrkraft, sondern die Schule als organisatorische Einheit sein. So wurde das Projekt «Gesundheitsteams an Schulen» konzipiert.

Vom Projekt zum Programm

Die «Gesundheitsteams» starteten im Jahre 1992 mit 7 Schulen und 7 Koordinatorinnen und Koordinatoren für Gesundheitsförderung (KGF) als Pilotprojekt. Trotz Freiwilligkeit beteiligten sich im Verlaufe der Zeit immer mehr Schulen daran, so dass die Stadt Bern im Jahre 2002 das erste regionale Netzwerk im schweizerischen Netzwerk der Gesundheitsfördernden Schulen bildete. 90% der Schulen waren Mitglied im Netzwerk und 32 Lehrpersonen hatten sich an der Zentralstelle für LehrerInnenfortbildung (heute Institut für Weiterbildung der PH Bern) zur/m KGF ausbilden lassen. Im Anschluss an die Evaluation, welche dem Projekt Wirksamkeit nachweisen konnte, wurde dieses zu einem offiziellen Programm in der Stadt Bern. Nun umfasst das Netzwerk alle Schulkreise und 42 KGF.

Ziele, Inhalte und Umsetzung

Das Programm hat die Umsetzung des Konzepts der «Gesundheitsfördernden Schule» zum Ziel, welches die Schaffung eines guten Schulklimas anstrebt. Ein gutes Schulklima ist Voraussetzung für mehr Leistungsbereitschaft aber auch für mehr Zufriedenheit und Gesundheit bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen.

Die Schulen setzen sich zunächst im Kollegium mit den Möglichkeiten und Grenzen, den Vor- und Nachteilen

einer gesundheitsfördernden Schule auseinander und entscheiden sich anschliessend, ob sie diesen Weg einschlagen möchten. Das Kollegium wählt eine Lehrperson (bei grösseren Schulen zwei), die das Amt des Koordinators oder der Koordinatorin für Gesundheitsförderung übernimmt. Diese Lehrpersonen besuchen eine spezielle Weiterbildung in schulischer Gesundheitsförderung, welche vom Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern angeboten wird und gründen in der eigenen Schule anschliessend ein Gesundheitsteam (GST). Das GST hat die Aufgabe, Gesundheitsförderungsprojekte in der Schule zu initiieren, zu koordinieren, durchzuführen und wenn möglich nachhaltig zu verankern.

Nach einer Bedarfsanalyse entscheidet jede Schule, welche gesundheitsfördernden Schwerpunkte sie in der nächsten Periode setzen will. Mitglieder im GST, das im Idealfall aus 5 bis 7 Personen besteht, sind andere Lehrpersonen, Eltern, Schulkommissionsmitglieder, Schülerinnen und Schüler. Unter Umständen beteiligen sich auch Vertretungen von Quartierorganisationen, Fachpersonen oder Schulsozialarbeitende. Das GST hat ein klares Mandat der Schulkommission und/oder der Schulleitung sowie des Kollegiums und ist in die Schulstrukturen integriert. Es darf keinesfalls eine völlig abgekoppelte Selbsthilfegruppe ohne Mandat sein.

Die Schulen erhalten jährliche Projektgelder, welche sie selbständig verwalten können. Zudem wird der/die KGF mit einer Entlastungslektion pro Woche entschädigt. Die Programmsteuerung obliegt dem Gesundheitsdienst, welcher personelle Ressourcen für eine Koordinationsstelle zur Verfügung stellt. Diese ist für die Einführung, Begleitung, Unterstützung und Beratung von KGF zuständig. Das Programm wird gemeinsam vom Gesundheitsdienst und vom Schulamt getragen. Der Trägerschaft steht auch ein Netzwerk von Expertinnen und Experten aus dem Bildungs- und Gesundheitsbereich zur Seite.

Datenauswertung und Evaluationen

Von 1997 bis 2003 unterzog sich das Programm einer externen Wirkungs- und Prozessevaluation. Die Daten für die Prozessevaluation wurden durch Interviews mit

allen KGF und Schulleitungen in den Jahren 1997, 1999 und 2001 und mit einem Fragebogen für Lehrpersonen erhoben. Daraus konnte der Schluss gezogen werden, dass sich das Programm während der Evaluationsperiode sehr positiv entwickelte und die Gesundheitsförderung in den Schulen Fuss fassen konnte.

Abbildung 1 zeigt die zeitliche Entwicklung von 1997 bis 2003. Jeder Balken symbolisiert eine Messgrösse für ein bestimmtes Ziel. Somit kann abgelesen werden, wo die stärksten und wo die geringsten Verbesserungen im Verlaufe der Zeit erzielt wurden. Am markantesten waren die Verbesserungen bei der Erfahrungsbilanz der KGF (mehr positive als negative Erfahrungen bei der Ausübung des Amtes), bei der Ausrichtung der Aktivitäten auf nachhaltige und gesamtschulische Massnahmen, bei der erlebten Unterstützung durch das Kollegium und bei der Zielorientierung (Schulen setzten sich anfangs Jahr Ziele und planten geeignete Massnahmen für die Umsetzung). In den meisten Schulen sind während dieser Zeit Leitbilder erarbeitet worden.

Handlungsbedarf besteht noch bei der Unterstützung durch die Schulleitungen und die Integration in die Schulentwicklung.

Für die Wirkungsevaluation wurden in den Jahren 1997 und 2002 Fragebogen für Lehrpersonen und Jugendliche der 6. und 8. Klasse eingesetzt. Zugleich wurde das Schulklima mit dem Organisations-Klimainstrument für Schweizer Schulen evaluiert.

Die Gesundheit der Jugendlichen wurde anhand von Indikatoren gemessen. Gleichzeitig wurden anhand von psychosozialen Determinanten Schutz- und Risikofaktoren definiert und deren Einfluss auf die Gesundheit analysiert. Da die Gesundheitsfördernde Schule auf eine Verbesserung des Schulklimas abzielt, wurde auf den Zusammenhang zwischen Gesundheit, psychosozialen Determinanten und Schulklima besonders geachtet.

Es konnte festgestellt werden, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Schulklima Gesundheit, Konsum und Leistung der Jugendlichen besteht. Die Evaluation konnte auch zeigen, dass diejenigen Schulen, die eine eindeutige Gesundheitsförderungsstrategie hatten, auch ein besseres Klima aufwiesen.

Eine weitere Studie aus dem Jahre 2007, die das Gesundheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler der

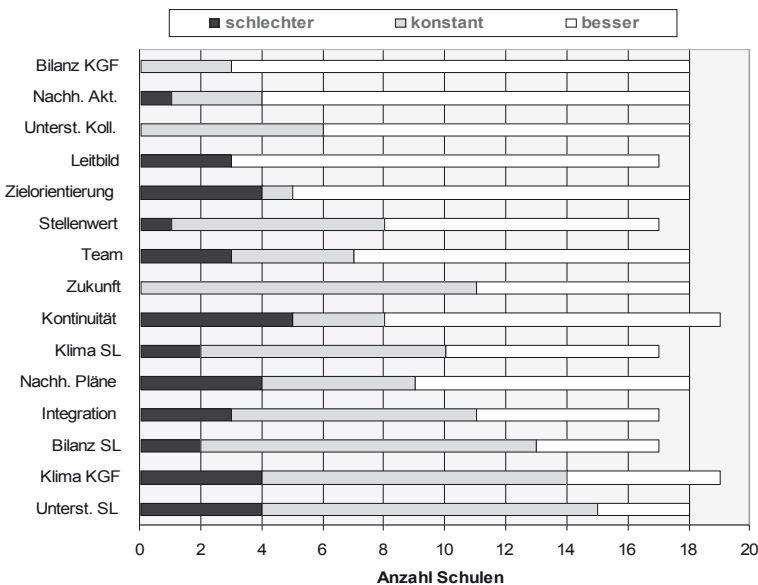


Abb. 1: Zeitliche Entwicklung

8. Klasse in der Stadt Bern analysiert hat konnte zeigen, dass Jugendliche in der Stadt Bern im Vergleich zum Rest der Schweiz deutlich weniger Übergewicht aufweisen und deutlich weniger Tabak und Alkohol konsumieren. Es zeigte sich auch, dass der Tabakkonsum in der Stadt Bern 4 Jahre vor dem schweizweiten Abwärtstrend zurück ging. Die Stadt Bern führt dieses Programm schon seit 17 Jahren durch, viel länger als jede andere Stadt oder Region in der Schweiz. Der Zusammenhang zwischen den positiven Studienergebnissen und dem 17-jährigen Programm in der Stadt Bern ist nicht wissenschaftlich bewiesen, aber die Erklärung scheint plausibel und naheliegend.

Erfolgsfaktoren

Wenn wir die Entwicklung vom Programm anschauen, können wir verschiedene Aspekte herausheben, die zum Erfolg beigetragen haben:

Freiwilliges Angebot: Da es keinen Zwang Seiten der Behörden gibt entscheidet die Schule selbst, ob sie diesen Weg gehen möchte oder nicht

Respektierung der Teilautonomie: Die Schule selbst entscheidet, welches Thema sie wie angehen will

Empowerment: Die KGF besuchen eine Weiterbildung und werden befähigt, gesundheitsfördernde Themen an der eigenen Schule umzusetzen

Konzept „Schulen gesundheitsfördernd gestalten“! Mit dem Konzept wird Gesundheitsförderung gezielt und systematisch im Schulalltag verankert: Von der Leitbildarbeit über den Unterricht, die Gestaltung von Zeiten und Räumen, der Umsetzung von Projekten und Programmen bis hin zum Eingehen von Kooperationen

Schaffung von Strukturen: Das Gesundheitsteam soll verhindern, dass Gesundheitsförderung „nur“ Resultat von engagierten Einzelkämpfenden ist

Personelle Ressourcen: Die KGF sind Hüterinnen und Hüter des Themas

Finanzielle Ressourcen: Die Schulen erhalten jährlich Gelder für die Umsetzung von eigenen Projekten und Programmen. Die KGF wird für seine Arbeit mit einer Entlastungslektion pro Woche entschädigt

Unterstützungssystem: Der Gesundheitsdienst stellt eine Person zur Verfügung, die sich um die KGF und deren Unterstützung kümmert. Sie koordiniert und kontrol-

liert, welche Projekte empfehlenswert sind und pflegt das Netzwerk der Institutionen und Organisationen. So werden die Schulen entlastet

Grundhaltung: Eine partizipative und wertschätzende Grundhaltung gegenüber allen Beteiligten ist Voraussetzung für die Zusammenarbeit

Geeignete Organisationsstruktur: Vertretungen der Bildungs- und Gesundheitsseite unterstützen die Schulen über das Programm und koordinieren die Aktivitäten

Evidence based: Zahlen und Fakten können zeigen, dass dieses Programm wirkt und dass sich die Geldinvestition lohnt. Das überzeugt Politikerinnen und Politiker

Verankerung: Dadurch, dass dieses Programm schon so viele Jahre in den Schulen läuft und dass es durch so viele Organisationen und Institutionen mitgetragen wird, sind die Gesundheitsteams aus den Stadtberner Schulen nicht mehr wegzudenken

Literatur:

Achermann, E & Gassman, B (2004). *Gesunde Schule konkret*. Zürich: Pestalozzianum

Ackermann U et al. *Impfungen, BMI, Visus und Audiountersuchungen der hauptamtlichen Schularztdienste Basel, Bern, Zürich- Schuljahr 2000-2001 (2203)*. Gesundheitsdienst der Stadt Bern

Carvajal, M.I. (2007). *Trends beim Gesundheitsverhalten von 8 Klässlern in der Stadt Bern*. Masterthesis zur Erlangung des Masters of Public Health. Zürich: Swiss School of Public Health

Schmid H et al. (2007). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern, Entwicklungen, Trends und Internationale Vergleiche (HBSC Studie)*. Lausanne: Schweizerische Fachstelle für Alkohol und andere Drogenprobleme

Seeger, S., Pürro, S et al. (2008). *Schulen gesundheitsfördernd gestalten!* Bern. Gesundheitsdienst der Stadt Bern

Vuille, JC & Carvajal M.I. (2004). *Die gesunde Schule im Umbruch*. Zürich: Rüegger

Autorin

Dr. med Maria Inés Carvajal MPH

Leiterin Kantonsärztlicher Dienst

Bachstrasse 15

5001 Aarau

maria.ines.carvajal@ag.ch



Céline Roux

Réflexion sur les ressources nécessaires au psychologue pour éviter l'épuisement professionnel

Le but de cet article est de proposer quelques pistes de réflexion sur les ressources utiles au psychologue pour lui permettre de répondre à des demandes en constante augmentation sans pour autant s'épuiser professionnellement. Nous présentons quelques ressources comme le renforcement des compétences professionnelles, la participation à une équipe pluridisciplinaire, l'organisation du travail ou le contexte de travail adapté.

Welche Ressourcen benötigen wir, um dem Burnout vorzubeugen

Mit diesem Artikel beabsichtigen wir Strategien und Wege aufzuzeigen, welche es dem Psychologen erlauben den zunehmenden Aufträgen gerecht zu werden, ohne sich dabei zu überfordern. Hilfreich scheinen uns Massnahmen zu sein, welche eine Stärkung der eigenen Kompetenzen zur Folge haben. In erster Linie denken wir dabei an die Fort- und Weiterbildung, der Erwerb eines Fachtitels u.a.m. Weiter sind die inter- und transdisziplinäre Arbeit, die Schaffung einer effizienten Arbeitsorganisation oder ein dem jeweiligen Kontext angepasstes Arbeiten wertvolle Hilfen, die vor Über-

forderung schützen können und Potentiale freizusetzen vermögen.

Cet article propose une réflexion sur les ressources essentielles au psychologue pour lui permettre de répondre à des demandes en constante augmentation sans s'épuiser professionnellement. Il prend comme cadre de réflexion la situation des psychologues exerçant au sein du Service de la Jeunesse du Canton du Valais.

Le Service de la Jeunesse

Dans notre canton, la politique de la jeunesse est assurée en grande partie par le Service Cantonal de la Jeunesse (SCJ). Sa mission concerne la prévention, la protection infanto-juvénile et l'offre de prestations d'aide spécialisée aux enfants et à leurs familles lorsque le développement psychosocial est perturbé ou en danger de l'être. Ce service est constitué de différents offices remplissant chacun un mandat particulier:

le **Section administrative** gère les aspects financiers et administratifs.

le **délégué à la jeunesse** encourage le développement de projets élaborés par les jeunes et soutient leurs activités extra-scolaires.

l'**Office de la Protection de l'Enfance** assume des mesures de protection des enfants et des mandats officiels confiés par les autorités civiles, judiciaires et pénales.

le **Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent** (CDTEA) s'occupe de la prévention, des consultations, des thérapies, des examens, des expertises et des traitements des troubles du développement.

l'**Unité de Pédo-psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent** intervient dans la prévention, les consultations, les thérapies, les examens, les expertises et les traitements des troubles et maladies psychiatriques et psychiques.

l'**Office Educatif Itinérant** dispense des mesures d'éducation spécialisée à domicile aux enfants qui manifestent des difficultés dans leur développement.

Le psychologue au SCJ

Les psychologues exercent leur activité professionnelle dans le cadre du CDTEA. Ils font partie d'équipes pluridisciplinaires composées de psychothérapeutes, de logopédistes et de psychomotriciens.

Le psychologue remplit les tâches suivantes:

la **prévention** des troubles du développement, des apprentissages et de la maltraitance infantile

la **supervision**, le **conseil** aux parents et la **collaboration** avec l'école, les structures d'accueil, les institutions d'éducation spécialisée, etc.

les **examens** et les **expertises** (tests et évaluations psychologiques; expertises des troubles du développement, des situations familiales à risque, de différentes formes de maltraitance de l'enfant)

la **consultation** et la **thérapie** (individuelles, familiales ou de groupe) à propos des troubles du développement et des apprentissages

la **formation** de psychologues stagiaires

Les professionnels du CDTEA travaillent selon une vision clinique systémique. Ils tiennent compte, dans leurs évaluations et leurs prises en charge, à la fois du modèle de pensée analytique, qui se centre sur la structure interne de l'individu et son fonctionnement intrapsychique et du modèle de pensée holistique, qui appréhende l'individu dans ses interactions avec son contexte et vise à en souligner les ressources.

Les prestations des professionnels du CDTEA tendent à l'activation des ressources du système et à l'augmentation des capacités d'adaptation de l'enfant dans les différents contextes de vie. Le professionnel fonctionne ainsi tel un révélateur de ressources du système.

Regard sur les ressources existantes en Valais pour la jeunesse

Depuis une trentaine d'années de nombreux changements sont intervenus dans notre société: diversification des modèles éducatifs, modification de la structure familiale, isolement progressif des familles nucléaires, augmentation des populations issues de l'immigration,... Ces modifications de notre contexte

de vie ont abouti à une offre plus dense et diversifiée en faveur de la jeunesse, émanant d'initiatives publiques et/ou privées.

Dans différents lieux du canton des services décentralisés et de proximité se sont créés dans le domaine de la prévention, de la consultation, du soutien et de l'accueil, comme:

les **centres d'aide et de prévention de la ligue valaisanne contre les toxicomanies**

le service d'**action éducative en milieu ouvert** des **places d'accueil à la journée** dans toutes les communes du canton pour les enfants de 0 à 12 ans

les espaces **Point Rencontre**

les **centres sexualité, information, prévention, éducation**.

Parallèlement à ces services décentralisés et ambulatoires, il existe des **institutions spécialisées** pour les jeunes en difficultés scolaires, sociales ou familiales, ainsi qu'une **unité hospitalière pour adolescents** qui accueille des adolescents nécessitant une prise en charge plus intensive et médicalisée.

Modification du rôle du psychologue

Les bouleversements intervenus dans la société modifient également les demandes faites au psychologue. Ce dernier tend à prendre une place prépondérante dans notre collectivité. Il est devenu une ressource indispensable pour la population qui fait plus facilement appel à lui. Les demandes se font donc plus nombreuses et se diversifient. Elles proviennent certes des individus eux-mêmes ou de leur entourage mais aussi d'instances publiques telles que la justice des mineurs ou l'école.

Dans le domaine judiciaire, les modifications du droit pénal des mineurs et la mise en place de la loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infraction (LAVI) ont débouché sur un élargissement du rôle du psychologue. Concernant le droit pénal des mineurs, la législation étant devenue plus précise et plus normative, les psychologues sont plus fréquemment amenés à collaborer avec la justice des mineurs. En effet, le droit actuel prévoit l'intervention pour expertise d'un psychologue spécialiste, lorsqu'il existe un doute sur l'état de santé

psychique du mineur. Ces expertises peuvent être effectuées à différents stades de la procédure et requièrent des compétences spécifiques. Une formation en expertises psychojudiciaires est proposée à l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) à Sion depuis décembre 2005, sous la direction de Dr. P. Jaffé, psychothérapeute FSP et spécialiste en psychologie légale FSP.

Depuis l'entrée en vigueur de la Loi Fédérale d'Aide aux Victimes d'Infraction (LAVI) le psychologue est également appelé à collaborer avec la Police Cantonale, dans le cadre des **auditions des mineurs victimes d'infraction**. En effet, cette loi prévoit que l'audition de l'enfant soit conduite par un enquêteur formé, en présence d'un spécialiste, rôle attribué dans notre canton au psychologue du CDTEA. Cette nouvelle tâche demande aussi de nouvelles compétences.

L'école et le psychologue du CDTEA sont davantage amenés à collaborer que par le passé ; le psychologue remplit également un rôle de psychologue scolaire et recherche avec l'école des réponses à des problématiques scolaires, éducatives et sociales.

Depuis 1985, le CDTEA est chargé de la formation, du perfectionnement et de la supervision des médiateurs scolaires. Ces derniers offrent une alternative efficace à la consultation psychologique dans le cas d'enfants et d'adolescents qui présentent des difficultés d'apprentissage et de développement. Ils constituent une ressource interne importante du système scolaire. Le Valais, à l'instar d'autres cantons romands, a choisi de renforcer les compétences des acteurs internes de l'école.

Depuis la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), le psychologue est amené à répondre à davantage de demandes d'évaluation pour des prises en charge pédo-thérapeutiques renforcées. Il doit diversifier et spécialiser ses compétences évaluatives et être à même d'offrir un soutien psychologique aux enfants au bénéfice de telles mesures, de même qu'à leur entourage. Ces responsabilités, bien qu'existant déjà auparavant, sont accentuées et formalisées depuis l'acceptation par le parlement valaisan de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Réflexion au sujet des ressources nécessaires pour le professionnel de l'hygiène mentale qu'est le psychologue. Pour faire face aux demandes et aux mandats de plus en plus nombreux, le psychologue doit réussir à s'adapter à sa nouvelle fonction «multi-facettes», qui peut être source de stress. Quelles peuvent être ses ressources afin d'éviter un épuisement professionnel? Nous vous proposons ici quelques pistes de réflexion.

le renforcement des compétences professionnelles

La participation à des formations continues est une ressource essentielle et nécessaire au travail du psychologue. Avoir accès à des connaissances nouvelles permet d'asseoir ses compétences professionnelles et constitue une parenthèse pour une réflexion indispensable. L'enrichissement de nos savoirs permet une analyse plus fine des situations et l'obtention plus rapide des changements souhaités en utilisant des stratégies adaptées au bon moment. La formation permet donc au psychologue d'avoir une meilleure connaissance et une utilisation plus efficace des stratégies de changement. Il se sent alors plus sûr de lui, plus compétent et donc moins stressé face aux situations nouvelles.

la participation à l'équipe pluridisciplinaire

Dans le cadre du SCJ, la structure même du service renforce le sentiment d'appartenance et le non-isolement du professionnel. Les collaborations internes peuvent être nombreuses, avec des professionnels divers, comme les logopédistes, les psychomotriciens, les médecins psychiatres, les pédiatres, les intervenants en protection de l'enfance et les pédagogues spécialisés dans la petite enfance (office éducatif itinérant). Ces collaborations, ponctuelles ou régulières, créent différents espaces de réflexion et d'échanges entre collègues de même profession ou de professions voisines; elles permettent de se confronter à d'autres avis, réfléchir ensemble sur une problématique, s'enrichir des expériences d'autrui, partager des points de vue et des outils cliniques et se sentir soutenu dans son travail quotidien.

l'organisation du travail

L'organisation du temps et de l'espace de travail peut être une ressource non négligeable face au stress. La

hiérarchisation des tâches à accomplir en fonction de leur importance et de leur urgence permet souvent de se sentir moins dépassé. De même, la planification du temps et des outils nécessaires à l'accomplissement d'une tâche permet de mobiliser les bonnes ressources au bon moment sans trop s'égarer. L'anticipation et la planification prennent du temps mais nous permettent d'en économiser bien davantage. Un lieu de travail professionnel facilite également nos interventions.

une remise en question périodique

Réalisée régulièrement, la remise en question est bénéfique. Elle nous permet de faire le point sur nos motivations et les raisons qui nous ont fait choisir notre activité; il s'agit d'évaluer notre bien-être professionnel, tout en nous donnant les moyens de réagir en cas d'insatisfaction. La remise en question permet aussi de maintenir une certaine flexibilité, aboutissant à une adaptation plus rapide à une situation nouvelle et générant ainsi moins de stress. L'un des dangers du travail en institution est la routine et les habitudes qui conduisent à une forme de rigidité. La remise en question peut être réalisée individuellement ou auprès d'un superviseur extérieur.

le contexte de travail

Actuellement, l'entrée dans la vie professionnelle se fait plus tardivement que par le passé. Une fois les études achevées, il faut effectuer un ou deux stages et il est de plus en plus difficile d'obtenir une place de travail; les postes de psychologues sont rares et courtisés. La nomination à un poste correspond très souvent au moment où sur le plan privé des projets personnels se concrétisent (engagement dans une vie de couple, création d'une famille, etc.). Pour une femme, concilier vie professionnelle et vie privée représente encore une difficulté supplémentaire. Toutefois, un contexte de travail adapté peut offrir des conditions qui diminuent le stress et facilitent cet équilibre (travail à temps partiel, flexibilité des horaires, solutions de garde pour les enfants, etc.).

les contacts associatifs

Les échanges ponctuels avec des psychologues exerçant dans d'autres contextes permettent de prendre conscience de la variété des réalités de travail sur le

terrain et de la diversité des solutions apportées pour répondre à des difficultés similaires. Ces échanges peuvent se faire par le biais des associations professionnelles comme l'ASPEA, la FSP, l'ASP, la SSPL, etc.

l'hygiène de vie

Enfin, il est important de veiller à tendre vers un équilibre entre engagement professionnel et vie personnelle. Chacun dispose de ressources qui lui sont propres pour y parvenir: la pratique d'un sport, d'une activité artistique ou créatrice, des techniques de relaxation, etc. Prévoir du temps pour soi, pratiquer nos activités de loisirs, permettent de conserver énergie et enthousiasme. Le réseau familial, amical et social reste bien évidemment une ressource primordiale.

Conclusion

Notre profession nous amène à travailler régulièrement dans un contexte à lourde charge émotionnelle et notre rôle s'est diversifié au fil des années. Il est dès lors vital d'activer et de créer des ressources, tant d'un point de vue personnel, que de la part des institutions qui nous emploient et des associations professionnelles auxquelles nous appartenons. Cette réflexion est à poursuivre à ces différents niveaux. La mise sur pied d'ateliers de gestion du stress, par exemple, pourrait constituer une ressource intéressante pour les professionnels, leur employeur et les patients.

Références

- Delbrouck, M. (2003) Le burn-out du soignant. Le syndrome d'épuisement professionnel. Ed. De Boeck Université.
- Gamonet, F. (1982) Savoir mieux gérer son temps. Les éditions d'organisation, Paris.
- André, C., Lelord, F. & Légeron, P. (1998) Le stress. Ed. Privat, Toulouse.
- Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs
- Loi fédérale sur l'aide aux victimes d'infraction
- Loi en faveur de la jeunesse (2000)
- www.vs.ch

Auteur

Roux Céline, Psychologue, CDTEA, av. Max Huber 2, 3960 Sierre. Celine.Roux@admin.vs.ch



MATTIELLO



Marco Weber



Willibald Ruch

Das gute Leben bei Kindern und Jugendlichen

Die aktuelle Forschung zu Kindern und Jugendlichen sollte neben den klassischen Themen wie Schulversagen, Substanzmissbrauch, Jugendschwangerschaften etc. unbedingt auch positive Aspekte (z.B. sinnvolle Freizeitgestaltung) berücksichtigen, die helfen, das „gute“ Leben dieser Altersgruppe besser zu verstehen. Die Positive Psychologie hat Konzepte und Messmethoden entwickelt, die erlauben, interindividuelle Unterschiede in Lebensstilen und Charakterstärken zu erfassen und auf diese Weise mit positiven Outcomes – wie die Lebenszufriedenheit – in Verbindung zu bringen. Erste Studien zeigen, dass die Konzepte der Positiven Psychologie sehr nützlich sind, um unterschiedliche Ausprägungen in diesen wichtigen Outcomes bei Kindern und Jugendlichen zu erklären. Es ist weitere Forschung erforderlich, die zu mehr Wissen über das gute Leben dieser Altersgruppe beiträgt.

La bonne vie en compagnie d'enfants et d'adolescents

La recherche actuelle sur les enfants et adolescents ne devrait pas se concentrer exclusivement sur les thèmes classiques de l'échec scolaire, de l'abus des substances, des grossesses au sortir de l'enfance, etc.,

mais porter sans faute aussi sur des aspects positifs (p ex. sur l'aménagement judicieux des loisirs), pour aider à mieux comprendre la « bonne vie » telle que la conçoit cette tranche d'âge. La Psychologie Positive a développé des concepts et méthodes de mesure qui permettent de saisir des différences interindividuelles dans les styles de vie et atouts caractériels, et de les mettre de cette manière en rapport avec des outcomes positifs – comme la satisfaction personnelle par exemple. De premières études montrent que les concepts de la Psychologie Positive sont très utiles pour expliquer les différents aspects majeurs des principaux outcomes chez les enfants et adolescents. Des recherches supplémentaires seront nécessaires pour accroître le savoir sur la bonne vie de cette tranche d'âge.

Das gute Leben bei Kindern und Jugendlichen

Die letzte Shell Jugendstudie (Shell Deutschland Holding, 2006) wurde mit «Jugend 2006 – eine pragmatische Generation unter Druck» überschrieben. Sollte man sich da nicht dringend die Frage stellen, wie man diese pragmatische Sicht der Jugend erhält oder weiter, was diese Kinder und Jugendlichen auszeichnet, die diesem Druck standhalten können?

Betrachtet man klassische entwicklungspsychologische Literatur, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt, findet man in älteren Werken (z.B. Ewert, 1983) eher typische entwicklungspsychologische Themen, wie z.B. moralische Entwicklung, puberale Wachstumsschübe, Selbstkonzept, Motivation und zwischenmenschliche Beziehungen. Neuere Literatur zum Thema, wie z.B. die Enzyklopädie der Psychologie für angewandte Entwicklungspsychologie (Petermann & Schneider, 2008), Lehrbücher der Entwicklungspsychologie wie das von Berk (2005) und das von Oerter und Montada (2008) scheinen sich neben vereinzelt positiven Aspekten wie Entwicklung des prosozialen Verhaltens, erste Freundschaften, miteinander ausgehen (erstes Dating), vorrangig mit zu bewältigenden und problematischen Aspekten dieser Altersstufe zu beschäftigen. Hierzu zählen Themen wie „die Kehrseite der Moral: die Entwicklung von Aggression“, Ängste im

Kindesalter, Schwangerschaft in der Adoleszenz, Drogengebrauch- und missbrauch, Streitlust, Befangenheit und Selbstbezug, Depression, Delinquenz, Selbstmord, etc. Es ist keine Frage, dass diese Themen sehr wichtig sind, jedoch scheinen diese negativen Themen im Vergleich zu den positiven Möglichkeiten in dieser Lebensphase deutlich überrepräsentiert zu sein. Unter welchen Umständen gelingt eine gute Entwicklung? Was wäre denn ein gutes, blühendes Leben? Hat die Psychologie dazu so wenig zu sagen?

Weil diese negativen Anteile im Leben der meisten Kinder und Jugendlichen eher die Ausnahme als die Regel darstellen, ist es wichtig, auch die guten Aspekte des Lebens dieser Altersgruppe zu erforschen. Die Positive Psychologie, die das „gute Leben“ erforscht, geht dabei davon aus, dass Menschen ein erfülltes Leben führen bzw. ihrem Leben Sinn geben wollen und dass sie daran interessiert sind, ihre guten Seiten zu kultivieren. Daher kann die Positive Psychologie hier einen Beitrag leisten, mehr Wissen über diese wichtigen positiven Aspekte des Lebens von Kindern und Jugendlichen hervorzubringen.

Was genau aber ist Positive Psychologie?

Die Positive Psychologie ist eine relativ junge Wissenschaft, die jedoch bereits eine lange Tradition hat. Formell begründet wurde sie 1998 u.a. durch Martin E. P. Seligman, dem damaligen Präsidenten der internationalen bedeutenden American Psychological Association (APA). Er machte die Etablierung dieser Sichtweise in der akademischen Psychologie zu seiner Mission. Die Positive Psychologie wird dabei als ein Oberbegriff für Theorien und Studien zu den Eigenschaften und Bedingungen gebraucht, die das Leben am meisten lebenswert machen. Man geht davon aus, dass das Verständnis und die Förderung menschlicher Stärken einen Beitrag dazu leisten können, einzelne Individuen aber auch die Gesellschaft als Ganzes voranzubringen.

Das «gute Leben» war lange eine Domäne der Philosophie. Heute werden mit den Mitteln der wissenschaftlichen Psychologie jene Stärken und Tugenden beforcht, welche es Individuen und Gemeinschaften erlauben, gut und erfolgreich zu leben. Diese Annahmen basieren teilweise auf der humanistischen Psychologie (z.B. Goldstein, 1934; Maslow, 1970; Rogers, 1961), welche u.a. annahm, dass der Mensch von Grund auf

gut und Krankheit eine Folge von Umweltbedingungen sei. Die Humanistische Psychologie fasste aber in der akademischen Psychologie, wohl wegen der geringeren Forschungsorientierung, nicht besonders stark Fuss. Der Begriff «Positive Psychologie» wurde zum ersten Mal von Maslow (1970), einem Vertreter der humanistischen Psychologie, benutzt, als er Themen vorstellte, die er in der damaligen Forschung vermisste. Seligman und Csikszentmihalyi (2000) kritisieren, dass man sich in der Psychologie hauptsächlich mit der Erforschung pathologischer Aspekte beschäftigt hat und dabei positive Eigenschaften, wie Hoffnung, Weisheit, Kreativität oder Mut weitgehend ausser Acht gelassen hat. Myers (2000) weist darauf hin, dass in der Zeit seit 1967 in der psychologischen Literatur 41 416 Artikel über Angst, 54 040 Artikel über Depressionen und nur gerade 415 über Freude, 1710 über Glück und 2582 über Lebenszufriedenheit zu finden sind. Das Überwiegen der negativen Themen zu Ungunsten der positiven Phänomene ist sehr offensichtlich. Die Psychologie hat sich seit dem zweiten Weltkrieg hauptsächlich und auch berechtigterweise mit negativen Aspekten beschäftigt. Vor diesem Hintergrund wurde jedoch vernachlässigt, dass auch positive Aspekte wie etwa Stärken, Wachstum, Liebe oder Glück im wissenschaftlichen Diskurs berücksichtigt werden können; man musste sich gar für solche Untersuchungen rechtfertigen. Inzwischen werden aber solche Qualitäten wieder vermehrt beachtet, die ein erfülltes und glückliches Leben ausmachen. Nach Seligman (2000) ist nämlich nicht ein Krankheitsmodell zentral für eine effektive Prävention von mentaler Krankheit, sondern die Berücksichtigung bzw. Förderung von menschlichen Stärken. Stärken wie Optimismus, Hoffnung, Mut, Verantwortung, Glaube oder Authentizität können als wichtige Puffer gegen psychische Krankheiten wirken (Seligman, 2000).

In den letzten zehn Jahren ist das Forschungsfeld der Positiven Psychologie deutlich expandiert. Schon 1999 beschreiben Kahneman, Diener und Schwarz (1999) «Well-being: The foundations of hedonic psychology». Im 2002 erschienenen «Handbook of Positive Psychology» werden Beiträge zu Themen besprochen, die das gute Leben betreffen; z.B. Positive Emotionen, Theorie der Hoffnung, Lebensziele und Glück, Liebe, positive Ethik, etc. (Snyder & Lopez, 2002). Neben einigen Werken zur angewandten Positiven Psychologie (z.B.

Linley & Joseph, 2004) ist mittlerweile auch die umfangreiche Enzyklopädie der Positiven Psychologie erschienen (Lopez, 2009a,b). Auf dem deutschsprachigen Markt hat Auhagen (2004) unter anderen Beiträge zu positivem Denken, Gelassenheit, Geborgenheit, Sinn im Leben, Vertrauen, mitmenschliche Güte und Solidarität herausgegeben. Anderson Moore und Lippman (2005) beschreiben, «what children need to flourish» und beziehen sich dabei unter anderem auf Themen wie Optimismus, Charakterstärken und Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen. Die hier angesprochenen Referenzen stellen jedoch nur einen Ausschnitt der mittlerweile breiten Palette an Publikationen dar.

Internationale Journals, wie das «Journal of Positive Psychology» und das «Journal of Happiness Studies» publizieren Beiträge aus unterschiedlichen Bereichen der Positiven Psychologie. Einen weiteren deutlichen Beleg für das rapide Anwachsen der Positiven Psychologie findet man in der Notwendigkeit, immer mehr Forschende und Praktizierende auf diesem Gebiet zu gruppieren, um so gewonnenes Wissen untereinander auszutauschen. Neben dem «European Network for Positive Psychology (ENPP)» besteht seit 2008 auch die «International Positive Psychology Association (IPPA)».

Die Positive Psychologie versucht die Psychologie wieder zu komplettieren, indem sie verstärkt bislang vernachlässigte Bereiche untersucht. Seligman (2002) beschreibt drei Säulen der Positiven Psychologie. Er spricht vom positiven Erleben, positiven Traits (z.B. Tugenden, Charakterstärken oder Talent) sowie positiven Institutionen. Er unterscheidet zwischen drei Kategorien positiven Erlebens. Er nennt vergangenheitsorientierte (z.B. contentment, satisfaction, pride), zukunftsorientierte (z.B. optimism, hope, trust) und gegenwartsbezogene positive Emotionen. Bei letzteren unterscheidet er zwischen *pleasures* (über Sinne vermittelt) und *gratifications* (eher erlernt; Aktivitäten, die wir lieben). Positive Institutionen beschreiben Rahmenbedingungen von Institutionen, die ein Wachstum erlauben. Zu nennen sind hier «gesunde» Familien, Wohngegenden, Schulen, Medien oder Betriebe. Nach Seligman (2002) besteht ein erfülltes Leben im Erleben positiver Emotionen (sowohl auf die Vergangenheit, als auch auf die Zukunft bezogen). Teile davon sind der Genuss positiver Emotionen bei Vergnügungen, reichliche Belohnungen bei der Ausübung der Signaturstärken und

schliesslich der Gebrauch dieser Stärken im Dienst einer höheren Sache, um Sinnhaftigkeit zu erlangen.

Seligman, Parks und Steen (2004) beschreiben als das «ultimative Ziel» der Positiven Psychologie, Menschen glücklicher zu machen, indem sie dabei unterstützt werden, positive Emotionen, Erfüllung (*gratification*) sowie Sinn (im Leben; *meaning*) zu verstehen und aufzubauen. Positive Psychologie ist also als die Erschaffung einer Wissenschaft zu verstehen, welche u.a. die folgenden Aspekte unterstützt. *Erstens* sollten Familien und Schulen erlauben, dass Kinder aufblühen und gedeihen. *Zweitens* wären Arbeitsstätten wünschenswert, die Zufriedenheit und hohe Produktivität fördern. *Drittens* sollte es Gemeinschaften geben, die zu bürgerlichem Engagement ermutigen.

Glück und Lebensstile

In den letzten Jahren ist man den gesellschaftlichen und individuellen sowie den materiellen und immateriellen Determinanten des Glücks bzw. der Lebenszufriedenheit auf der Spur. Die Forschung von Ed Diener (z.B. Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999) half zu verstehen, welche Faktoren glücklich machen und welche nicht. Auch Ruut Veenhoven hat mit dem Aufbau der «World Database of Happiness» entscheidende kulturübergreifende Erkenntnisse zum Thema Glück hervorgebracht (Veenhoven, 2008).

Die Frage nach «dem guten Leben» ist keineswegs neu. Bereits Aristoteles (435–366 v. Chr.) hat zwei Grundrichtungen des guten Lebens unterschieden: So verstand er *Hedonismus* als die Grundhaltung eines Menschen, die auf Maximierung der Lust und Minimierung des Schmerzes hinzielte. Der Hedonismus hat auch in jüngerer Zeit wieder mehr Aufmerksamkeit in der Psychologie erlangt (Kahnemann, Diener & Schwarz, 1999). Darüber hinaus verstand er unter *Eudaimonie*, das Leben nach Sinnerfüllung hin auszurichten.

Die Positive Psychologie versucht, mit empirischen Methoden die verschiedenen in der Philosophie entwickelten Vorstellungen von Lebensstilen zu überprüfen, die zu Glück oder Zufriedenheit führen. Während die Philosophie nur zwei solcher Strategien unterscheidet (Hedonismus und Sinnsuche), spricht Seligman (2002) von drei Lebensstilen, die zu einem guten Leben führen können. Er beschreibt das *Pleasant Life*, das *Engaged Life* und das *Meaningful Life*. Folgendes ist darunter zu

verstehen. Wer nach dem Pleasant Life bzw. hedonistisch lebt, frönt den Genüssen des Lebens und erlebt und genießt beim Blick auf die Vergangenheit und in die Zukunft oder bei gegenwärtigen Vergnügungen (pleasures) positive Emotionen. Personen, die nach dem Engaged Life leben, wollen das eigene Potenzial verwirklichen. Sie kennen ihre Signaturstärken (Charakterstärken, die bei einem Menschen besonders ausgeprägt sind) und wissen diese im Privat- und Arbeitsleben einzusetzen. So fördern sie das Auftreten von Flow-Erlebnissen und anderen Belohnungen (gratification). Wer nach dem Meaningful Life lebt, sucht nach Sinn und findet ihn darin, Tugenden und Stärken anderen oder einer höheren Sache zur Verfügung zu stellen.

Das Engaged Life wurde zu Hedonismus (Pleasant Life) und Sinnsuche (Meaningful Life) als dritter Weg zum Glück hinzugefügt. Gemäss dieses Lebensstils wird eine Steigerung der Zufriedenheit durch Aktivitäten erreicht, die wir gerne tun und in denen wir völlig aufgehen (Flow; Csikszentmihalyi, 1990). Um diese Konzepte messbar zu machen, haben Peterson, Park und Seligman (2005) einen Fragebogen entwickelt – die Orientations to Happiness-Skala (OTH). Dieser Fragebogen erfasst mit 18 Items die drei Lebensstile Pleasant Life (z.B. «Bei der Auswahl von Aktivitäten ist es mir immer wichtig, dass sie Spass machen.»), das Engaged Life (z.B. «Ich gehe immer völlig in dem auf, was ich tue.») und das Meaningful Life (z.B. «Mein Leben dient einem höheren Zweck.»). Es liegt auch eine deutschsprachige Fassung des OTH vor (Ruch, Harzer, Proyer, Park & Peterson, 2008). Empirische Untersuchungen mit dem OTH zeigten, dass alle drei Lebensstile mit höherer Lebenszufriedenheit verbunden sind (Peterson, Park & Seligman, 2005; Peterson, Ruch, Beermann, Park & Seligman, 2007; Ruch, Harzer, et al., 2008). Das Engaged Life erreicht allerdings die höchsten Korrelationen. Es zeigt sich zudem, dass bei Personen, die in allen drei Lebensstilen zu den obersten 10 Prozent gehören, also das «full life» leben, die Lebenszufriedenheit überproportional hoch ist. Umgekehrt ist bei Personen, die in allen drei Lebensstilen zu den untersten 10 Prozent gehören und somit das «empty life» leben, die Lebenszufriedenheit überproportional tief (Peterson, Park & Seligman, 2005). Betrachtet man diese Korrelationen mit der Lebenszufriedenheit über Länder hinweg, findet man einen robusteren Zusammenhang für das Engaged

Life und das Meaningful Life (Park, Peterson & Ruch, in Druck).

Eine Studie mit der OTH-Skala bei Kindern im Alter von etwa 12 Jahren zeigte, dass die drei Lebensstile prinzipiell bereits in diesem Alter messbar sind und ebenfalls mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit zusammenhängen. So zeigte das Engaged Life, dicht gefolgt vom Meaningful Life, deutliche signifikante positive Korrelationen mit der Lebenszufriedenheit. Das Pleasant Life zeigte hier keine signifikante, jedoch immer noch eine positive Korrelation mit der Lebenszufriedenheit (Hösli, Sommer & Ruch, 2006). Die Entwicklung eines Fragebogens zu Lebensstilen speziell für Kinder und Jugendliche steht jedoch noch aus.

Für den Bereich der Beratung lässt sich daraus ableiten, dass man den Klienten und Klientinnen Wege aufzeigt, wie sie besonders die Lebensstile Engaged Life und Meaningful Life kultivieren können. Ein Coach würde dabei zum Erkennen der eigenen Stärken raten (z.B. indem man das VIA-Youth ausfüllt, siehe unten) und dann gemeinsam mit ihnen Wege suchen, die eigenen Stärken gezielt in mehr Bereichen des Lebens einzusetzen. Dies kann unter der Perspektive der Selbstverwirklichung oder Sinnsuche erfolgen.

Charakterstärken

Das Konzept des Charakters hat in der psychologischen Forschung, ausser im deutschen Sprachraum, kaum je Fuss gefasst. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde der Begriff «Charakter» kurzerhand durch den Begriff «Persönlichkeit» ersetzt. Charakter erlebt nun eine Renaissance durch die Positive Psychologie. Peterson und Seligman (2004) verstehen Charakter als ein multidimensionales Konstrukt. Sie unterscheiden bei der Definition des (guten) Charakters drei hierarchisch geordnete Ebenen, nämlich Tugenden (d.h. von Moralphilosophen und religiösen Denkern geschätzte Kerneigenschaften), Charakterstärken (d.h. Mechanismen und Prozesse, die ermöglichen, die Tugenden zu leben. Beispielsweise erreicht man die Tugend Weisheit über die Stärken Neugier, Kreativität etc.) und als dritte Ebene die «situativen Themen» (d.h., spezifische Gewohnheiten, welche dazu führen, dass Personen in speziellen Situationen ihre Stärken anwenden).

Seligman (2000) versteht Charakterstärken als positive Traits, also als moralisch bewertete Eigenschaften.

Zwischen den Menschen gibt es stabile und generelle individuelle Unterschiede in ihren Stärken. Diese sollen veränderbar und damit auch trainierbar sein, da sie auch von den Lebensumständen einer Person abhängen (Peterson, 2000).

Peterson und Seligman (2004) beschreiben einen Katalog von 24 Charakterstärken und sechs Tugenden, der als eine Art DSM (Diagnostic Statistic Manual) für positive Eigenschaften («Manual of the Sanities») fungieren soll und menschliche Stärken in den Vordergrund der Forschung stellt. Es soll ein Gegenstück zu der DSM Klassifikation der psychischen Krankheiten (American Psychiatric Association, 1994) bilden und in derselben systematischen Weise positive Charaktereigenschaften beschreiben, damit diese messbar und statistisch auswertbar werden. Solche Messungen ermöglichen es, wirksame Interventionen (Förderung oder Bildung, Umsetzung) im Bereich dieser Eigenschaften zu begründen und deren Entwicklung über die Lebensspanne zu verstehen (z.B. Zusammenhänge zwischen den

einzelnen Eigenschaften oder unterstützende Bedingungen für diese). Dabei haben sich Peterson und Seligman (2004) auf verschiedene philosophische, religiöse oder psychologische Quellen aus unterschiedlichen Kulturen gestützt (Dahlsgaard, Peterson & Seligman, 2005). In Tabelle 1 ist die Klassifikation von Peterson und Seligman (2004) dargestellt, in die solche Stärken und Tugenden aufgenommen wurden, die über verschiedene Kulturen und Nationen hinweg erwünschte und erstrebenswerte Eigenschaften beschreiben.

Wie Tabelle 1 zeigt, werden den als universell verstandenen Tugenden Weisheit und Wissen, Mut, Humanität, Gerechtigkeit, Mäßigung und Transzendenz jeweils drei bis fünf Charakterstärken zugeordnet. Bei der Untersuchung von positiven Persönlichkeitseigenschaften geht es hauptsächlich um das Erforschen dieser Charakterstärken, von denen eine deutliche Verbindung zum Glück und zur Lebenszufriedenheit angenommen wird. Sie sind die «inneren Determinanten» des «guten

Tabelle 1: Die Bezeichnungen und Beschreibungen der 6 Tugenden und 24 Charakterstärken nach Peterson und Seligman (2004)

VIA-Charakterstärken und Tugenden

1. Weisheit/Wissen: Kognitive Stärken, die den Erwerb und den Gebrauch von Wissen beinhalten.

- *Kreativität*: Neue und effektive Wege finden Dinge zu tun.
- *Neugier*: Interesse an der Umwelt haben.
- *Urteilsvermögen*: Dinge durchdenken und von allen Seiten betrachten.
- *Liebe zum Lernen*: Neue Techniken erlernen und Wissen aneignen.
- *Weisheit*: In der Lage sein, guten Rat zu geben.

2. Mut: Emotionale Stärken, die mittels der Ausübung von Willensleistung internale und externale Barrieren zur Erreichung eines Zieles überwinden.

- *Tapferkeit*: Sich nicht Bedrohung oder Schmerz beugen, Herausforderungen annehmen.
- *Ausdauer*: Beenden was begonnen wurde.
- *Authentizität*: Die Wahrheit sagen und sich natürlich geben.
- *Enthusiasmus*: Der Welt mit Begeisterung und Energie begegnen.

3. Menschlichkeit: Interpersonale Stärken, die liebevolle menschliche Interaktionen ermöglichen.

- *Bindungsfähigkeit*: Menschliche Nähe herstellen und schätzen können.
- *Freundlichkeit*: Gefallen tun und gute Taten vollbringen.
- *Soziale Intelligenz*: Sich der Motive und Gefühle von sich selbst und anderen bewusst sein.

4. Gerechtigkeit: Stärken, die das Gemeinwesen fördern.

- *Teamwork*: Gut als Mitglied eines Teams arbeiten.
- *Fairness*: Alle Menschen nach dem Prinzip der Gleichheit und Gerechtigkeit behandeln.
- *Führungsvermögen*: Gruppenaktivitäten organisieren und ermöglichen.

5. Mäßigung: Stärken, die Exzessen entgegenwirken.

- *Vergebungsbereitschaft*: Denen Vergeben, die einem Unrecht getan haben.
- *Bescheidenheit*: Das Erreichte für sich sprechen lassen.
- *Vorsicht*: Nichts tun oder sagen, was später bereut werden könnte.
- *Selbstregulation*: Regulieren was man tut und fühlt.

6. Transzendenz: Stärken, die uns einer höheren Macht näher bringen und Sinn stiften.

- *Sinn für das Schöne*: Schönheit in allen Lebensbereichen schätzen.
- *Dankbarkeit*: Sich der guten Dinge bewusst sein und sie zu schätzen wissen.
- *Hoffnung*: Das Beste erwarten und daran arbeiten es zu erreichen.
- *Humor*: Lachen und Humor schätzen; die Leute gerne zum Lachen bringen.
- *Spiritualität*: Kohärente Überzeugungen über einen höheren Sinn des Lebens haben.

Lebens.» Charakterstärken sind unipolar; sie reichen von nicht vorhanden bis ausgeprägt vorhanden. Ein Gegenteil ist nicht definiert. Auch in der Vorhersage des guten Lebens sind hohe Ausprägungen in diesen Eigenschaften ausschliesslich positiv aufzufassen. Bestehende Ergebnisse legen nahe, dass es auch bei hohen Ausprägungen in den Charakterstärken jeweils nur einen linearen Zuwachs in der vorhergesagten Lebenszufriedenheit gibt. D.h. Extremausprägungen in z.B. Neugier, Dankbarkeit oder Bindungsfähigkeit führen nicht zu einem Abfall der Lebenszufriedenheit. Park und Peterson (2006) verstehen Charakterstärken als die Kerneigenschaften moralischer Kompetenz von Kindern und Jugendlichen. Sie sagen, dass moralische Kompetenz als die Fähigkeit zu verstehen ist, das eigene Verhalten auf gute und wertvolle Ziele hin auszurichten und auch die Motivation beinhaltet, den guten Weg einzuschlagen und diesen effektiv zu gehen. Sie verstehen moralische Kompetenz jedoch nicht als gänzlich verschieden zu anderen Kompetenzen (z.B. soziale Kompetenz). Die moralische Kompetenz leitet vielmehr alle anderen Kompetenzen auf konstruktive Weise.

Entwicklung von Charakterstärken

Laut Park (2004) handelt es sich dann um eine gute Entwicklung im Sinne der Positiven Psychologie, wenn man Kindern und Jugendlichen Bedingungen schafft, die es ihnen ermöglichen, sich persönlich zu entwickeln, zu wachsen und aufzublühen. Seligman spricht in seinem Werk «Authentic Happiness» (Seligman, 2002) oder in der deutschsprachigen Fassung «Der Glücks-Faktor – warum Optimisten länger leben» (Seligman, 2005) davon, dass es vor allem die positiven Emotionen sind, die Kindern dabei helfen, Charakterstärken zu entwickeln. Der von ihm skizzierte Weg sieht vor, dass positive Emotionen den Erkundungsdrang von Kindern freisetzen und daraus mehr Können resultiert. Basierend auf eben diesem Können, können Eltern dann die Signaturstärken ihrer Kinder entdecken und unterstützen. Menschen entwickeln typischerweise etwa drei bis sieben dieser Signaturstärken; aber auch eine Reihe von Stärken mit niedrigen Ausprägungen werden sich zeigen. Laut Seligman (2005) ist es hier wichtig, dass Eltern jede Stärke, die sie bei ihren Kindern entdecken, auch so benennen, sie belohnen und im Familienalltag fördern.

Seligman (2005) geht bei der Beschreibung der Charakterstärkenentwicklung davon aus, dass die ersten sechs Lebensjahre eine erste zentrale Station sind. Er benutzt dazu das Bild der Sprachentwicklung, denn er erklärt, dass jedes neugeborene Kind prinzipiell die Kapazität für den Erwerb jeder der 24 Charakterstärken hat. Er nennt acht Techniken, die dazu beitragen, positive Emotionen bei Kindern zu erzeugen, wie das Kind mit ins elterliche Bett nehmen, um Nähe zu beiden Elternteilen aufzubauen, Synchronspiele spielen, den angemessenen Umgang mit «Ja» und «Nein» im Bezug auf Wünsche seitens der Kinder, den richtigen Einsatz von «Lob» und «Strafe», einen vernünftigen Umgang mit Geschwisterrivalität, beim Zubettgehen die Ereignisse des Tages Revue passieren lassen, Verträge oder Handel mit Kindern schliessen, sowie sinnvolle, gute Vorsätze mit den Kindern erarbeiten. Diese erste wichtige Station der ersten sechs Lebensjahre ist jedoch nicht entgegen der Annahme einer lebenslang möglichen Veränderbarkeit der Charakterstärken zu verstehen, sondern nur als eine erste wichtige Phase.

Park (2004) nennt eine Reihe weiterer Einflussfaktoren auf die Charakterstärkenentwicklung, wie z.B. biologische Faktoren. So wurde in einer ersten Studie mit eineiigen und zweieiigen Zwillingen (Steger, Hicks, Kashdan, Krueger & Bouchard, 2007) überprüft, inwieweit Charakterstärken durch genetische Faktoren beeinflusst werden. Hier wurden für die meisten Stärken sowohl genetische wie auch umweltbedingte Einflüsse ermittelt, was bedeutet, dass neben einer gewissen genetischen Basis besonders die einer Person eigene Umwelt (nicht geteilte Umwelt; z.B. Freunde, Freizeit, Schule) einen bedeutenden Anteil an der Bildung von Charakterstärken hat.

Gerade diese wichtigen umweltbedingten Einflüsse, wie eine gute Erziehung, vorgelebte positive Rollenmodelle, gute und nahe Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Familie wirken sich positiv auf die Charakterstärkenentwicklung aus. So hat der Erziehungsstil der Eltern in der positiven Institution Familie einen wichtigen Einfluss. Laut Peterson (2006) ist es der autoritative Stil (Maccoby & Martin, 1983), der unterstützt, dass Kinder freundlich, kooperativ, verantwortungsbewusst und selbständig werden. Im Unterschied zum zu strikten autoritären oder zum zu unregelmässigen permissiven Erziehungsstil zeigt der autoritative Erziehungsstil auf

der einen Seite zwar klare Regeln auf, erklärt aber auf der anderen Seite auch, warum es diese Regeln bzw. bestimmte Reaktionen, wie z.B. ein «Nein» auf ein bestimmtes Verhalten gibt. Er sieht auch die Möglichkeit, über verschiedene Aspekte mit den Kindern zu verhandeln. Kindern kann man so mehr Freiheiten geben, wenn ersichtlich wird, dass sie Verantwortungsbewusstsein zeigen (Peterson, 2006).

Neben der Familie gilt auch die Schule als ein weiterer wichtiger Faktor bei der Charakterstärkenentwicklung. Schulen arbeiten als Institution zwar mit Schülerinnen und Schülern, diese Arbeit beschränkt sich jedoch nicht nur auf den Schulalltag, sondern wird über den Schulalltag und über die Schulzeit hinaus über die weitere Lebensspanne der Personen von hoher Relevanz sein (Peterson, 2006).

Erfassung der Stärken

Zur Erfassung der 24 Charakterstärken nach der Klassifikation von Peterson und Seligman (2004) wurden unterschiedliche Instrumente entwickelt. Das Values in Action – Inventory of Strengths (VIA-IS; Peterson & Seligman, 2001) erfasst mit insgesamt 240 Fragen alle 24 Charakterstärken bei Erwachsenen. Für das VIA-IS liegen auch für den deutschen Sprachraum bereits etliche Befunde vor (Ruch, Huber, Beermann & Proyer, 2007; Ruch, Proyer, Harzer, Park, Peterson & Seligman, 2009). Das VIA-IS kann auf www.charakterstaerken.org online bearbeitet werden und direkt im Anschluss erhält man eine individuelle Rückmeldung, die sowohl alters- wie auch geschlechternormiert ist. Der Brief Strengths Test (BST; Peterson, 2004) ist ein vor allem für die Forschung interessanter Selbstbeurteilungskurzfragebogen zur Erfassung der Charakterstärken mit 24 Items (je ein Item pro Charakterstärke). Das Values in Action Structured Interview of Strengths (VIA-SI; Peterson, 2003) ist ein strukturiertes Interview zur Erfassung der Charakterstärken. Erste empirische Erfahrungen mit der deutschsprachigen Fassung liegen bereits vor (Schmid, 2007).

Will man Charakterstärken bei Kindern und Jugendlichen mit einem Fragebogeninventar untersuchen, dann sollte man hierbei unbedingt auf zwei Bedingungen achten. Die Kinder und Jugendlichen müssen *erstens* etwas mit dem theoretischen Konzept *Charakterstärke* anfangen können und *zweitens* muss bei der Konstruktion des

Fragebogens darauf geachtet werden, dass die Items in altersgerechter Sprache formuliert sind. Das schliesst auch mit ein, dass keine Redewendungen oder Metaphern enthalten sind. Ferner sollten die erfragten Inhalte aus vertrauten Bereichen dieser Altersgruppe stammen, wie z.B. Schule, Familie, Freizeit und Freundschaften.

In einer Studie mit Jugendlichen konnten Steen, Kachorek und Peterson (2003) zeigen, dass Jugendliche interessiert über alle 24 Charakterstärken nach der Klassifikation von Peterson und Seligman (2004) diskutieren konnten. Es war ihnen möglich, diese eher abstrakten Konzepte der Charakterstärken bei anderen zu entdecken und zum Teil Defizite wie auch besonders stark ausgeprägte Stärken bei Personen zu identifizieren. Das ist eine Bestätigung dafür, dass Kinder und Jugendliche über die nötige kognitive Kompetenz verfügen, im Selbstbericht, wie auch im Fremdbereich Auskunft über Charakterstärken geben zu können.

Bei der Konstruktion des Fragebogens zur Charakterstärkenerfassung bei Kindern und Jugendlichen haben Park und Peterson (2005, 2006) die Items über einen Zeitraum von drei Jahren entwickelt, erprobt und schrittweise verändert, bis letztendlich die heutige Fassung des Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth; Park & Peterson, 2003) entstanden ist. Dabei wurden u.a. Rückmeldungen von Entwicklungspsychologen, Lehrern und natürlich psychometrischer Evidenz berücksichtigt.

Mit dem VIA-Youth liegt nun ein Instrument zur Erfassung der 24 Charakterstärken (Peterson & Seligman, 2004) bei Kindern und Jugendlichen vor. Hierbei handelt es sich um ein Fragebogeninventar, das sowohl zur Selbsteinschätzung wie auch zur Fremdeinschätzung durch nahe Verwandte (z.B. Eltern, Geschwister), gute Freunde oder Bekannte eingesetzt werden kann. Das VIA-Youth ist für Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 17 Jahren entwickelt worden und es besteht aus 198 Items (Beispielitems siehe Tabelle 2), von denen jeweils sieben bis neun Items zu einer Skala zusammenzufassen und auf einer fünfstufigen Antwortskala («5 = trifft ganz genau zu» bis «1 = trifft gar nicht zu») zu beantworten sind. Ein Drittel der Items ist zu recodieren. Die Auswertung besteht aus der Bildung von 24 Scores, die jeweils dem Mittelwert der skalenbildenden Items entsprechen.

Tabelle 2: Beispiel-Items zum VIA-Youth

24 VIA-Youth-Skalen	Beispiel-Item
1. Tugend Weisheit/Wissen	
– Kreativität	Ich überlege mir gerne unterschiedliche Wege, um Probleme zu lösen.
– Neugier	Ich habe nicht viele Fragen zu den Dingen. (r)
– Urteilsvermögen	Auch in schwierigen Situationen treffe ich gute Entscheidungen.
– Liebe zum Lernen	Ich bin aufgeregt, wenn ich etwas Neues lerne.
– Weisheit	Normalerweise weiss ich, was wirklich wichtig ist.
2. Tugend Mut	
– Tapferkeit	Ich setze mich für Andere ein, die unfair behandelt werden.
– Ausdauer	Ich sitze so lange an meinen Hausaufgaben, bis ich sie komplett fertig habe.
– Authentizität	Ich halte immer mein Wort.
– Enthusiasmus	Ich bin oft von Dingen begeistert.
3. Tugend Menschlichkeit	
– Bindungsfähigkeit	Ich fühle immer, dass ich geliebt werde.
– Freundlichkeit	Wenn Freunde von mir traurig sind, höre ich ihnen zu und tröste sie.
– Soziale Intelligenz	Wenn ich unter Leuten bin, spreche und handle ich meistens angemessen.
4. Tugend Gerechtigkeit	
– Teamwork	Wenn meine Idee von meinem Team nicht angenommen wird, dann möchte ich nicht mit diesem Team zusammenarbeiten. (r)
– Fairness	In einer Gruppe gebe ich denjenigen, die ich mag, die leichteren Aufgaben. (r)
– Führungsvermögen	Wenn Mitglieder meiner Gruppe unterschiedlicher Meinung sind, kann ich sie nicht dazu bringen zusammenzuarbeiten. (r)
5. Tugend Mässigung	
– Vergebungsbereitschaft	Ich kann mit einer Person befreundet bleiben, die gemein zu mir war, wenn sie sich dafür entschuldigt.
– Bescheidenheit	Ich denke, dass ich immer Recht habe. (r)
– Vorsicht	Ich bin bei allem, was ich tue, sehr vorsichtig.
– Selbstregulation	Wenn ich Geld habe, gebe ich meist alles gedankenlos auf einmal aus. (r)
6. Tugend Transzendenz	
– Sinn für das Schöne	Ich mag Kunst, Musik, Tanz oder Theater.
– Dankbarkeit	Ich beklage mich häufiger über mein Leben, als dankbar dafür zu sein. (r)
– Hoffnung	Wie ich es auch versuche, die Dinge werden nicht klappen. (r)
– Humor	Mir wird oft gesagt, dass ich zu ernst bin. (r)
– Spiritualität	Ich glaube daran, dass jemand dort oben im Himmel über mich wacht.
Anmerkung. (r) = Item fließt recodiert in die Skala ein.	

Die Bearbeitung des VIA-Youth dauert etwa 45 Minuten (anhängig vom Alter der Probandinnen und Probanden). Im Jahr 2008 wurde das VIA-Youth in mehreren Schritten für den deutschsprachigen Raum (Schweiz, Österreich, Deutschland etc.) adaptiert. Dazu wurden die englischen Originalitems durch das Team der Abteilung Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik

(Leitung: Prof. Dr. W. Ruch) ins Deutsche übersetzt und durch einen bilingualen Linguisten ins Englische zurückübersetzt. Diese Rückübersetzung wurde mit den Originalautoren, Nansook Park und Christopher Peterson, diskutiert und wenn nötig wurden deutsche Items revidiert. Daraus entstand dann eine erste Papier-Bleistift-Form des VIA-Youth, zu der bereits einige

Erfahrungen vorliegen (Ruch, Weber, Park & Peterson, 2009; Weber & Ruch, 2008) und die auch im Internet zur Bearbeitung bereit steht (www.charakterstaerken.org). Direkt nach der Bearbeitung des VIA-Youth im Internet erhalten die Teilnehmenden eine individuelle Rückmeldung der Rangfolge ihrer persönlichen Stärken. Hier wird der höchsten Stärke ein Wert von 100 zugewiesen und die weiteren Stärken daran relativiert zurückgemeldet. Die oberen Ränge dieser Rückmeldungen zeigen dann die zwischen drei und sieben Signaturstärken der Teilnehmenden. Die Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und internen Konsistenzen (Cronbach Alpha) sowohl für die Papier-Bleistift-Form ($N = 1.033$ Proband/-innen aus der Schweiz und Deutschland) wie auch erste Ergebnisse für die Onlineversion ($N = 345$ Proband/-innen aus der Schweiz, Österreich und Deutschland).

Tabelle 3: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und interne Konsistenz (Cronbach Alpha) der 24 Charakterstärken in Papier-Bleistift-Stichprobe (N = 1033) und Online-Stichprobe (N = 345)

Skala	Papier-Bleistift			Online		
	M	SD	Alpha	M	SD	Alpha
Kreativität	3.58	0.61	.77	3.61	0.73	.83
Neugier	3.55	0.58	.75	3.69	0.66	.80
Urteilsvermögen	3.45	0.54	.73	3.49	0.65	.80
Liebe zum Lernen	3.42	0.65	.78	3.53	0.73	.81
Weisheit	3.67	0.48	.68	3.72	0.61	.78
Tapferkeit	3.69	0.55	.74	3.70	0.64	.82
Ausdauer	3.38	0.64	.81	3.38	0.72	.84
Authentizität	3.61	0.57	.80	3.58	0.71	.85
Enthusiasmus	3.61	0.57	.76	3.52	0.67	.80
Bindungsfähigkeit	3.99	0.63	.80	3.86	0.77	.84
Freundlichkeit	3.97	0.54	.82	3.95	0.64	.86
Soziale Intelligenz	3.75	0.46	.66	3.68	0.57	.73
Teamwork	3.92	0.51	.75	3.82	0.58	.75
Fairness	3.58	0.56	.76	3.43	0.58	.72
Führungsvermögen	3.29	0.61	.79	3.32	0.78	.87
Vergebungsbereitschaft	3.92	0.62	.82	3.69	0.71	.82
Bescheidenheit	3.61	0.54	.70	3.41	0.61	.73
Vorsicht	3.28	0.60	.74	3.26	0.65	.77
Selbstregulation	3.38	0.60	.74	3.30	0.69	.80
Sinn für das Schöne	3.83	0.67	.79	3.75	0.78	.83

Dankbarkeit	4.06	0.55	.78	4.01	0.66	.84
Hoffnung	3.81	0.57	.80	3.80	0.70	.86
Humor	4.02	0.60	.82	3.90	0.77	.88
Spiritualität	3.25	1.10	.91	3.19	1.09	.90
Mittelwert	3.65	0.60	0.77	3.61	0.70	0.81

Wie aus der Tabelle 3 zu entnehmen ist, liegen alle Mittelwerte (M) über dem Antwortskalenmittelwert von 3. Zusätzlich ist zu erkennen, dass die Standardabweichungen (SD) der Onlineversion tendenziell etwas höher sind, was auf eine heterogenere Stichprobe zurückzuführen ist. Auch die internen Konsistenzen der Onlineversion fallen etwas höher aus (mittleres AlphaOnline = .81; mittleres AlphaPapier-Bleistift = .77), was auf die grössere Varianz in den Onlinedaten zurückzuführen ist. Festzuhalten ist, dass sowohl die Skalen der Papier-Bleistift-Form wie auch die der Onlineversion gute interne Konsistenzen aufweisen, was für eine zuverlässige Erfassung der 24 Charakterstärken spricht und die Forschung mit diesem Instrument positiv unterstreicht.

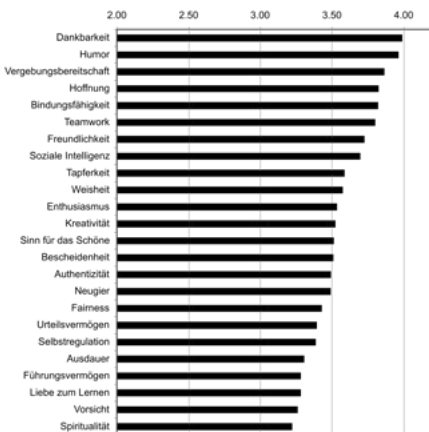
Gibt es Altersunterschiede oder Unterschiede in den Stärken zwischen Mädchen und Jungen?

Durchschnittliche Korrelationen von $r = -.10$ mit dem Alter klären im Mittel nur wenig der Gesamtvarianz auf. Tendenzuell zeigen sie, dass jüngere Probandinnen und Probanden leicht höhere Werte im VIA-Youth erreichen, was Park und Peterson (2006) mit einem leicht verschobenen Antwortverhalten dieser Altersgruppe erklären. Jüngere Kinder arbeiten bei der Beantwortung der Fragen weniger als ältere Kinder mit sozialen Vergleichen, sondern antworten sehr selbstbezogen. Die Folge ist, dass daraus höhere Werte resultieren können.

Bei der Frage, ob es Unterschiede zwischen den Charakterstärken von Mädchen und Jungen gibt, zeigten die bisherigen Ergebnisse, dass die Charakterstärken bei den Mädchen tendenziell etwas höher ausgeprägt sind als bei den Jungen. Um diesem Sachverhalt verantwortungsvoll zu entgegnen, basieren die oben bereits näher beschriebenen Rückmeldungen zum VIA-Youth auf geschlechtergetrennten Normen. Die Abbildungen 1 und 2 zeigen die Rangfolgen der Charakterstärken sowohl für Mädchen wie auch für Jungen.



Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, zählen zu den am deutlichsten vertretenen Charakterstärken der Mädchen Freundlichkeit, Bindungsfähigkeit, Dankbarkeit, Humor, Sinn für das Schöne, Teamwork und Vergebungsbereitschaft. Am geringsten sind bei den Mädchen die Charakterstärken Vorsicht, Führungsvermögen und Spiritualität ausgeprägt.



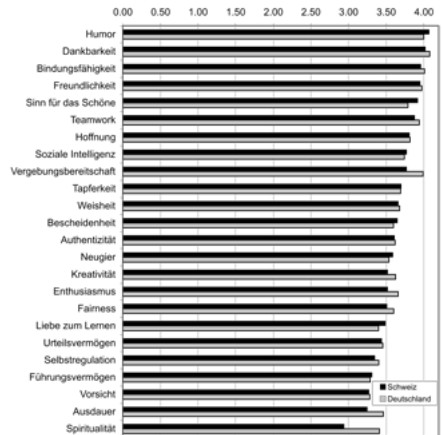
Für die Jungen ist festzustellen (siehe Abbildung 2) dass es die Charakterstärken Dankbarkeit und Humor, dicht gefolgt von Vergebungsbereitschaft, Hoffnung,

Bindungsfähigkeit und Teamwork sind, die besonders deutlich ausgeprägt sind. Weniger stark vorhanden sind hier die Charakterstärken Ausdauer, Führungsvermögen, Liebe zum Lernen, Vorsicht und Spiritualität.

Die Bedeutungen der berichteten Alters- bzw. Geschlechtereffekte werden in zukünftigen Studien noch näher zu prüfen sein. Grössere Stichproben werden dann klarere Interpretationen zulassen. Auch wird man z.B. zwischen Schulform und regionaler Herkunft unterscheiden müssen.

Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede gibt in den Charakterstärken zwischen den Kindern und Jugendlichen aus der Schweiz und aus Deutschland?

Zur ersten Klärung dieser Frage wurde die Papier-Bleistift-Form des VIA-Youth an einer Stichprobe von $N = 346$ Schweizer Kindern und Jugendlichen sowie $N = 713$ Kindern und Jugendlichen aus Deutschland überprüft. In Abbildung 3 sind die Rangfolgen der Mittelwerte dieser beiden Stichproben dargestellt.



Wie die Abbildung 3 zeigt, verlaufen die Mittelwerte der einzelnen Charakterstärken bei Kindern und Jugendlichen beider Nationen sehr einheitlich. So führen die Charakterstärken Humor, Dankbarkeit, Bindungsfähigkeit und Freundlichkeit in beiden Nationen die Rangliste an und die Charakterstärken Führungs-

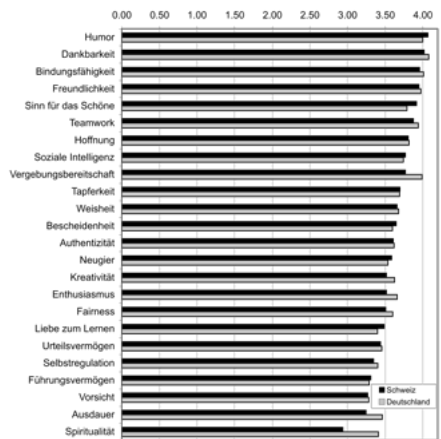
vermögen, Vorsicht, Ausdauer und Spiritualität sind eher am unteren Ende zu finden. Lediglich einzelne Charakterstärken weisen leichte Abweichungen zwischen den getesteten Stichproben auf. So zeigt die deutsche Stichprobe leicht höhere Werte in den Charakterstärken Kreativität, Ausdauer, Enthusiasmus, Fairness, Vergebungsbereitschaft und Spiritualität, während die bisherige Stichprobe mit Kindern und Jugendlichen aus der Schweiz höher in Liebe zum Lernen und Sinn für das Schöne scoren. Zu beachten ist hier jedoch, dass es sich dabei um erste Befunde einer Papier-Bleistift Untersuchung handelt, deren Ergebnisse bezüglich Unterschieden auch wegen der noch geringen Repräsentativität noch nicht allzu tiefgehend interpretiert werden sollten. Beeindruckend jedoch sind die Gemeinsamkeiten in der Abfolge der Stärken. Weitere Untersuchungen auf der Onlineplattform (www.charakterstaerken.org) werden u. a. dazu beitragen, eventuelle regionale Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den Nationen Schweiz, Österreich und Deutschland detaillierter untersuchen zu können. Ergebnisse dazu werden in späteren Beiträgen besprochen.

Was erklärt das VIA-Youth bezüglich des guten Lebens bei Kindern und Jugendlichen?

Die Theorie besagt, dass ein tugendhaftes Leben zu allgemeiner Lebenszufriedenheit führen soll (Peterson & Seligman, 2004). Somit sollten sämtliche VIA-Stärken mit Massen der Lebenszufriedenheit positiv korreliert sein. Tatsächlich zeigten Studien mit Erwachsenen in den USA (Park, Peterson & Seligman, 2004) und im deutschsprachigen Raum (Peterson, et al., 2007; Ruch, Proyer, et al., 2009), dass in der Regel positive Zusammenhänge mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit bestehen. Es ist aber auch zu beobachten, dass manche Stärken bei Erwachsenen - Bindungsfähigkeit, Hoffnung, Dankbarkeit, Neugier und Enthusiasmus - konsistent hohe Koeffizienten aufweisen, andere jedoch geringere, z.B. Sinn für das Schöne und Bescheidenheit.

In Studien, die den Zusammenhang von Charakterstärken und allgemeiner Lebenszufriedenheit bei 10- bis 17-Jährigen untersucht haben (Park & Peterson, 2006; Ruch, Weber, Park & Peterson, 2009), waren es annähernd die selben Charakterstärken, die besonders hoch bzw. besonders gering mit allgemeiner Lebenszufriedenheit zusammenhängen. Lediglich Neugier wie

bei Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen keine besonders hervorstechende Korrelation mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit auf (Park & Peterson, 2006; Ruch, Weber, et al., 2009). In der Abbildung 4 sind die Zusammenhänge von Charakterstärken und allgemeiner Lebenszufriedenheit dargestellt, die mittels der Papier-Bleistift-Form für Kinder und Jugendliche in der Schweiz und Deutschland ermittelt wurden (Ruch, Weber, et al., 2009).



Wie in Abbildung 4 zu sehen ist, sind es auch hier die Charakterstärken Dankbarkeit, Hoffnung, Bindungsfähigkeit und Enthusiasmus, die sehr deutlich mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit korrelieren. Bescheidenheit zeigt hier praktisch keine Korrelation.

Park und Peterson (2006) untersuchten an einer Stichprobe von 11- bis 13-jährigen Kindern den Zusammenhang von Charakterstärken und Schulerfolg. Sie fanden für die Stärken Ausdauer, Fairness, Dankbarkeit, Authentizität, Weisheit und Hoffnung positive Zusammenhänge mit der durchschnittlichen Jahresendnote. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Schulerfolg, neben kognitiven Fähigkeiten, auch durch Charakterstärken vorhersagbar ist (Park & Peterson, 2006). Positive Zusammenhänge der mittels Bekannteneinschätzung erhobenen Beliebtheit von Schülerinnen und Schülern zeigten insbesondere die Charakterstärken Führungsvermögen, Fairness, Selbstregulation,

Vorsicht und Vergebungsbereitschaft (Park & Peterson, 2006).

Weber und Ruch (2008) stellten erste Befunde zu Jugendlichen vor, die sich in einer romantischen Liebesbeziehung befinden. Hier wurden bei 14- bis 17-Jährigen die Charakterstärken identifiziert, die positiv zur Beziehungsqualität beitragen. Hohe Ausprägungen in den Charakterstärken Bindungsfähigkeit, Spiritualität, Dankbarkeit, Soziale Intelligenz, Authentizität, Humor und Vorsicht, gingen mit einer hohen Beziehungsqualität einher. Es zeigte sich weiter, dass Fairness, Spiritualität, Hoffnung, Bindungsfähigkeit, Dankbarkeit, Enthusiasmus, Authentizität, Tapferkeit, Teamwork und Führungsvermögen entweder bei beiden Partnern auftreten oder bei beiden fehlen müssen, damit es überhaupt zu einer Beziehung kam. Für einige der Charakterstärken besteht also «selektive Partnerwahl». Ferner deuten die ersten Ergebnisse darauf hin, dass je ähnlicher sich die Paare in ihren 24 Stärken sind, desto höher die selbst eingeschätzte Beziehungsqualität und die selbst eingeschätzte Lebenszufriedenheit der Paare ausfallen (Weber & Ruch, 2008).

Park und Peterson (2006) konnten des Weiteren zeigen, dass Kinder, bei denen die Stärken Hoffnung, Enthusiasmus und Führungsvermögen hoch ausgeprägt waren, weniger ängstlich und depressiv waren. Ausserdem zeigten Schülerinnen und Schüler dann weniger aggressives Verhalten, wenn sie hohe Ausprägungen in den Stärken Ausdauer, Authentizität, Vorsicht und Bindungsfähigkeit aufwiesen (Park & Peterson, 2006).

Zufriedenheit in unterschiedlichen Lebensbereichen

Neben der Frage, wie Charakterstärken zur allgemeinen Lebenszufriedenheit beitragen, ist es von besonderer Wichtigkeit zu erfahren, wie Charakterstärken zur Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen beitragen. Die Zusammenhänge von Charakterstärken und der Zufriedenheit in unterschiedlichen Lebensbereichen, die an einer Onlinestichprobe mit $N = 345$ Kindern und Jugendlichen aus der Schweiz, Österreich und Deutschland untersucht wurden, sind in der Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Korrelationen zwischen den 24 VIA-Youth Skalen und der Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen in der Onlinestichprobe (Schweiz, Österreich, Deutschland; $N = 345$)

Skala	Familie	Freundschaften	Schulerfahrungen	Selbst	Wohnumgebung
Kreativität	.19*	.21*	.27*	.27*	.14
Neugier	.29*	.18	.37*	.25*	.24*
Urteilsvermögen	.29*	.10	.35*	.25*	.15
Liebe zum Lernen	.19*	.01	.40*	.17	.10
Weisheit	.25*	.29*	.37*	.34*	.18
Tapferkeit	.19*	.26*	.20*	.30*	.10
Ausdauer	.28*	.15	.48*	.33*	.22*
Authentizität	.24*	.20*	.32*	.29*	.19*
Enthusiasmus	.36*	.34*	.34*	.53*	.31*
Bindungsfähigkeit	.52*	.47*	.22*	.48*	.32*
Freundlichkeit	.28*	.29*	.28*	.26*	.25*
Soziale Intelligenz	.28*	.31*	.31*	.34*	.29*
Teamwork	.28*	.28*	.28*	.23*	.27*
Fairness	.12	.11	.29*	.13	.11

Führungsvermögen	.25*	.30*	.26*	.34*	.17
Vergebungsbereitschaft	.12	.10	.25*	.16	.17
Bescheidenheit	.08	.06	.19*	.05	.15
Vorsicht	.27*	.07	.35*	.19*	.19*
Selbstregulation	.19*	.11	.32*	.21*	.15
Sinn für das Schöne	.12	.09	.22*	.12	.13
Dankbarkeit	.40*	.34*	.27*	.49*	.35*
Hoffnung	.32*	.26*	.31*	.56*	.26*
Humor	.20*	.39*	.15	.34*	.16
Spiritualität	.18	.06	.14	.23*	.18

Wie der Tabelle 4 zu entnehmen ist, zeigten die vier Charakterstärken (Enthusiasmus, Bindungsfähigkeit, Dankbarkeit und Hoffnung), die auch stark mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit zusammenhingen, Korrelationen zur Zufriedenheit in den Bereichen Familie, Freundschaften, Schulerfahrungen, Selbst und Wohnsituation. Darüber hinaus stellten sich jedoch weitere Charakterstärken für unterschiedliche Lebensbereiche als wichtig heraus.

So sind für die Zufriedenheit mit der *Familie* die Charakterstärken Neugier, Urteilsvermögen, Ausdauer, Freundlichkeit, Soziale Intelligenz, Teamwork und Vorsicht von hoher Relevanz. Zufriedener mit ihren *Freundschaften* waren die Kinder und Jugendlichen, die höhere Ausprägungen in Humor, Soziale Intelligenz, Führungsvermögen, Weisheit, Freundlichkeit, Teamwork und Tapferkeit aufwiesen. Für den wichtigen Lebensbereich Schule zeigte sich ebenfalls ein interessantes Ergebnis. Kinder und Jugendliche waren dann zufriedener mit ihren *Schulerfahrungen*, wenn sie hohe Ausprägungen in den Charakterstärken Ausdauer, Liebe zum Lernen, Neugier, Weisheit, Urteilsvermögen, Vorsicht, Authentizität, Selbstregulation, soziale Intelligenz, Fairness, Freundlichkeit, Teamwork, Kreativität und Führungsvermögen zeigten. Als relevant für die Zufriedenheit mit sich *selbst* stellten sich die Charakterstärken Weisheit, Soziale Intelligenz, Führungsvermögen, Humor, Ausdauer, Tapferkeit, Authentizität, Kreativität und Freundlichkeit heraus. Neben den vier auch für die allgemeine Lebenszufriedenheit wichtigen Charakterstärken gingen hohe Ausprägungen in den

Charakterstärken Soziale Intelligenz und Teamwork mit einer hohen Zufriedenheit mit der *Wohnsituation* einher.

Diese ersten Befunde zur Zufriedenheit in unterschiedlichen Lebensbereichen zeigen bereits, dass in unterschiedlichen Bereichen unterschiedliche Charakterstärken mehr oder weniger relevant sind, um dort zufrieden zu sein. Diese und weitere Befunde werden dazu beitragen, Charakterstärken im Leben von Kindern und Jugendlichen besser zu verstehen. Weiterhin werden Ergebnisse besonders für beraterisch tätige Fachpersonen von Interesse sein, weil das Wissen um Faktoren, die unterschiedliche Lebensbereiche beeinflussen, gerade dort wichtig sein wird.

Erfolgreiche Interventionen

In den letzten Jahren wurden Interventionen der Positiven Psychologie entwickelt und evaluiert. So zeigt sich z.B., dass das Einüben von Höflichkeit zu mehr positiver Resonanz auf die eigene Person und auch zu mehr Zufriedenheit führt. Seligman, Steen, Park und Peterson (2005) stellten eine interessante Studie vor, in der mit einem placebokontrollierten Design unter Doppelblindbedingungen die Effektivität verschiedener Interventionen ausgetestet wurde. Dabei zeigte sich, dass vor allem drei Interventionen effektiv waren, wobei die Effekte teilweise auch nach sechs Monaten noch nachweisbar waren: (1) Das Verfassen eines Dankbarkeitsbriefs, welcher an eine Person geschrieben wird, die im eigenen Leben eine wichtige Rolle gespielt hat und der man bisher nicht gedankt hat. Man erklärt u.a., welche

Auswirkung die Person auf das eigene Leben hatte und schickt diesen Brief ab. Oder aber – und das ist noch besser – man trifft sich mit der Person, ohne genau zu sagen worum es geht und liest ihr den Brief vor. (2) Das Führen eines Tagebuches, in dem festgehalten wird, was einem während des Tages Gutes widerfahren ist und (3) das Kennenlernen der eigenen Signaturstärken, um diese gezielt und originell in weiteren Bereichen des Privat- und Berufslebens einzusetzen.

Eine Interventionsstudie (Z.S.P., Zürcher Stärken Programm) an der Universität Zürich ging der Frage nach, ob das Training von Stärken bei Erwachsenen, die besonders hoch mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit zusammenhängen (z.B. Neugier, Dankbarkeit), gleichzeitig auch zu einem Anstieg im subjektiven Wohlbefinden führen, während Stärken wie Sinn für das Schöne oder Bescheidenheit zwar entwickelt werden können, sich das Wohlbefinden der Probanden aber nicht im gleichen Masse verändert. Aktuelle und bislang unveröffentlichte Daten deuten darauf hin, dass man Charakterstärken selektiv trainieren kann und dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Training von bestimmten Charakterstärken und der Veränderung anderer (nicht trainierter) Variablen, wie z.B. allgemeiner Lebenszufriedenheit, gibt.

Zukünftige Schritte

Ruch, Proyer, et al. (2009) konnten bei Erwachsenen zeigen, dass Bekannte relativ gut in der Lage sind, die Charakterstärken der Untersuchungsteilnehmer valide einzuschätzen. Um dies auch bei Kindern und Jugendlichen zu erforschen, werden in laufenden Studien Fremdeinschätzungen sowohl von Gleichaltrigen, aber auch von Elternteilen eingeholt, um auf diese Weise auch die Selbsteinschätzungen validieren zu können.

Eine wichtige Aufgabe wird sein, zu identifizieren, wie sich die Entwicklung von Charakterstärken bei Kindern und Jugendlichen – empirisch nachweisbar in längsschnittlichen Studien – vollzieht. Die Thematik Trainierbarkeit von Charakterstärken ist natürlich gerade in der Kindheit und Jugend besonders bedeutsam. Man weiss, dass Charakterstärken zum guten Leben beitragen können; daher ist es wichtig, genau zu identifizieren, wann und wie Interventionen am effektivsten sind und welche Wirkmechanismen dahinter liegen.

Gewichtige Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen sind Familie, Schule, Freizeit und Freundschaften. Daher wird es zu klären sein, wie genau diese einzelnen Bereiche zur Bildung von Charakterstärken beitragen können. Fördern z.B. bestimmte Freizeitaktivitäten, wie die Mitgliedschaft in Jugendorganisationen, spielen in der Natur und spezielle Hobbys den Aufbau bestimmter Charakterstärken? Ferner wird noch genauer der Frage nachgegangen, ob sich bei Jugendlichen bereits unterschiedliche Lebensstile beobachten lassen und wie sie sich auf die Charakterstärkenentwicklung auswirken. Diese Fragen sollen mittels eines multimethodalen Ansatzes (Selbstbeschreibungen, Fremdeinschätzungen, Beobachtungen, Experimente, etc.) empirisch beantwortet werden. Von Interesse ist auch der Aufbau einer grösseren Online-Stichprobe, um damit feinere Gruppenunterschiede untersuchen zu können. Hier wird es sich auch zeigen, ob eine genauere Aufgliederung der Normgruppen notwendig sein wird. Entsprechendes Interesse vorausgesetzt, werden wir Materialien zur Positiven Psychologie bei Kindern und Jugendlichen erstellen, welche für Lehr- und Beratungspersonen geeignet sein werden. Themen wie Charakter, Orientierungen zum Glück und Lebensführung mit Kindern und Jugendlichen zu thematisieren.

Die oben besprochenen Befunde lassen darauf hoffen, dass zukünftig weitere wichtige Forschungsergebnisse zum guten Leben bei Kindern und Jugendlichen erzielt werden. Wie zu sehen war, besitzen die Kinder und Jugendlichen von heute durchaus Charakterstärken. Diese können es ihnen ermöglichen, ein erfülltes und glückliches Leben zu führen. Weiterhin sind bereits diese ersten Befunde wichtige Informationen für z.B. SchulpsychologInnen und BerufsberaterInnen. Aber auch für Lehrpersonen, Eltern und alle Personen, die mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt stehen, ist es wichtig, zu realisieren, welche wichtigen Funktionen Charakterstärken für das Leben von Kindern und Jugendlichen haben können. Es ist hier besonders nötig, dass die Psychologie gerade im Altersbereich Kindheit und Jugend um Impulse aus der Positiven Psychologie komplettiert wird.

Sowohl für Erwachsene wie auch für Kinder und Jugendliche bietet der folgende Link die Möglichkeit, Fragebögen zur Positiven Psychologie und zu anderen Konzepten zu bearbeiten:

www.charakterstaerken.org

Hier erfahren Sie mehr über sich selbst und bekommen direkt im Anschluss an die Beantwortung der Fragebögen eine individuelle Rückmeldung.

Link zum Values in Action Institute:

www.viastrengths.org

Hier sind Informationen rund um die VIA-Klassifikation zu finden.

Literatur

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington: Author.
- Auhagen, A. E. (Hrsg.) (2004). *Positive Psychologie. Anleitung zum besseren Leben*. Weinheim: Beltz.
- Anderson Moore, K. & Lippman, L. H. (Eds.) (2005). *What do children need to flourish?* New York: Springer.
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie* (3., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2005). Shared value: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, 203–213.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Ewert, O. M. (1983). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goldstein, K. (1934). *Der Aufbau des Organismus*. Den Haag: Nijhof.
- Höfli, K., Sommer, K. & Ruch, W. (2006). *Predictors of life satisfaction in children and youth: cheerfulness and the good life*. Poster session presented at the Fifth International Positive Psychology Summit, 5.-7.10., Washington, DC, USA.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. (2005). Children's life satisfaction. In K. Anderson Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?* (pp. 41–59). New York: Springer.
- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage.
- Linley, A. P. & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in Practice*. Chichester: Wiley & Sons.
- Lopez, S. J. (2009a). *The Encyclopedia of Positive Psychology* (Volume 1, A-K). Chichester: Wiley & Sons.
- Lopez, S. J. (2009b). *The Encyclopedia of Positive Psychology* (Volume 2, I-Z). Chichester: Wiley & Sons.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialisation in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- Myers, D. G. (2000). Hope and happiness. In J. E. Gillham (Ed.), *The science of optimism and hope. Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (pp. 323-336). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Park, N. (2004). Character strengths an positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40–54.
- Park, N. & Peterson, C. (2003). *Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth)*. Cincinnati: Values in Action Institute.
- Park, N. & Peterson, C. (2005). The Values in Action Inventory of Character Strengths for Youth. In K. Anderson Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?* (pp. 13–23). New York: Springer.
- Park, N. & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891–909.
- Park, N., Peterson, C. & Ruch, W. (in Druck). Orientations to happiness and life satisfaction: National comparisons. *Journal of Positive Psychology*.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603–619.
- Petermann, F. & Schneider, W. (Hrsg.) (2008). *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie: Entwicklungspsychologie - Band 7*. Göttingen: Hogrefe.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44–55.
- Peterson, C. (2003). *Values in Action Structured Interview of Strengths (VIA-SI)*. Cincinnati: Values in Action Institute.
- Peterson, C. (2004). *Brief Strengths Test (BST)*. Michigan: University of Michigan.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2001). *Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)*. Cincinnati: Values in Action Institute.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientation to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2, 149–156.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Mifflin.
- Ruch, W., Huber, A., Beermann, U. & Proyer, R. T. (2007). Character strengths as predictors of the «good life» in Austria, Germany and Switzerland. In Romanian Academy, «George Barit» Institute of History, Department of Social Research (Ed.), *Studies and researches in social sciences (Vol. 16)*. Cluj-Napoca, Romania: Argonaut Press, 123–131.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N. & Peterson, C. (2009). *The German version of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth): Adaptation and validation studies*. Manuskript in Vorbereitung.
- Ruch, W., Harzer, C., Proyer, R. T., Park, N. & Peterson, C. (2008). *Ways to happiness in German-speaking countries: The adaptation of the German version of the Orientations to Happiness Questionnaire in paper-pencil and internet samples*. Zur Veröffentlichung eingereicht.
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2009). *Adaptation and Validation of the German Version of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) and the Development of a Peer-Rating Form*. Zur Veröffentlichung eingereicht.
- Schmid, M. (2007). *Erfordern Beraterberufe spezifische Charakterstärken? – Eine Untersuchung zu Berufs- und Unternehmensberatern mittels Vergleich von VIA-IS und VIA-SI, sowie die Erfassung von Lebensstilen, Lebens- und Arbeitszufriedenheit*. Unveröffentlichte Lizenzierungsarbeit, Universität Zürich.
- Seligman, M. E. P. (2000). Positive psychology. In J. E. Gillham (Ed.), *The science of optimism and hope. Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (pp. 415–429). Philadelphia, London: Templeton Foundation Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2005). *Der Glücks-Faktor – Warum Optimisten länger leben*. Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., Parks, A. & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series-B: Biological Sciences*, 359, 1379–1381.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006). *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Steen, T. A., Kachorek, L. V. & Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 5–16.
- Steger, M. F., Hicks, B. M., Kashdan, T. B., Krueger, R. F. & Bouchard, T. J. J. (2007). Genetic and environmental influences on the positive traits of the values in action classification, and biometric covariance with normal personality. *Journal of Research in Personality*, 41, 524–539.
- Veenhoven, R. (2008). Grösseres Glück für eine grössere Zahl von Menschen: Ist das in Deutschland möglich? In B. Hentschel & G. Staube (Hrsg.), *Glück – Welches Glück? (S. 107–115)*. München: Carl Hanser Verlag.
- Weber, M. & Ruch, W. (2008). *The role of similarity in character strengths profiles of juveniles and adolescents in romantic relationships*. Poster session presented at the 4th European Conference on Positive Psychology (ECP), Rijeka/Opatjija, Croatia, 01.–04.07.2008.

Adresse:

Universität Zürich
 Prof. Dr. Willibald Ruch
 Dipl. Psych. Marco Weber
 Psychologisches Institut
 Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik
 Binzmühlestrasse 14/7
 8050 Zürich
 m.weber@psychologie.uzh.ch
 w.ruch@psychologie.uzh.ch

Rezensionen

Heinz Walter (Hrsg.) (2008). Vater, wer bist du? Auf der Suche nach dem «hinreichend guten» Vater. Stuttgart: Klett-Cotta, 292 Seiten.



«Vater, wer bist du?» ist ein Buch, in welchem interessante therapeutische Ansätze beschrieben werden, viel Selbstverständliches wiederholt und ausgebreitet wird und häufig das Thema Vater erst am Ende theoretischer Ausführungen in Anwendungsbeispielen vorkommt.

Die Qualität der Beiträge ist sehr variantenreich. Väter kommen als Defizitmodelle vor, sowohl was ihr Vatersein betrifft wie auch was die Wahrnehmung ihres Vaterseins im psychosozialen Beratungsraum anbelangt. Der Vater als triangulierender Erlöser aus der einseitigen Mutterwelt wird therapeutisch oder psychoedukativ so aufgerüstet, dass er den Kampf gegen seine männlichen Geschlechterstereotypen sowie gegen die Einseitigkeit weiblich orientierter Beratungsstellen-Ansprüche führen kann und sensibel genug wird, die am Kind ausgelebte Kompensation seiner Grössenphantasien, bzw. Minderwertigkeitskomplexe wahrzunehmen und sich in einer gesunden Partnerschaft kommunikativ befriedigend einen nährenden Ausgleich zu schaffen.

Das Buch hat einen interessanten Untertitel: «Auf der Suche nach dem «hinreichend guten» Vater». Der Herausgeber, Heinz Walter, überfliegt im ersten Kapitel die Literatur zum Thema Vater. Der Überblick ist interessant, und endet nicht in einem Bedingungskatalog, sondern beim Thema der Beziehung zwischen den Eltern, welche das Vater- und Muttersein ermöglicht.

Ursula Bück beschreibt unter psychoanalytischem Blickwinkel die Bearbeitung des Themas Vater. Man lernt dabei viel über psychoanalytische Denk- und Erklärungsmodelle. Ein kenntnisreicher und in seiner sprachlich und therapeutischen Umsicht bereichernder Artikel.

Im dritten Artikel darf Bettina Egger-Honegger über 30 Seiten einen Werbespot für die als Trademarke LOM registrierte Malttherapie machen.

Im Artikel von Margret Bürgisser stellt diese die Ergebnisse ihrer Forschung zu «Elternpaare mit egalitärer Rollenteilung» vor. Ein Mittelstandsmodell, das hohe Konflikt- und Absprachefähigkeit verlangt und die Karrieremöglichkeiten von Vätern erschwert. Die höhere Präsenz des Vaters bereichert die Welt der Kinder. Mann in einer atypischen Rolle, aber wenig spezifisch Väterliches lässt sich entnehmen.

Jürgen Grieser beleuchtet die Aufgaben des Vaters in der Adoleszenz. Auch hier etwas viel Lehrbuch, bevor das Kernthema zum Zug kommt. Die Beschreibung der Aufgaben und Dynamik zwischen Vater und Jugendlichen ist jedoch lesenswert: Der Vater als Ablösungs- und Selbstwertförderer wird inklusive beidseitiger Veränderungsaufgaben erfreulich plastisch dargestellt.

Eva Ras befasst sich mit der Bedeutung des Vaters für das Kind bei einer depressiven Erkrankung der Mutter. Nach einer ausführlichen Beschreibung der Auswirkung einer mütterlichen Depression auf Kind, Bindung und Beziehung, hat der Vater seinen Kurzauftritt als zweites Sozialisationsmodell. Interessant ist die etwas verteilte Beschreibung des Vaters (und der Kinder) als Stabilisatoren der mütterlichen Pathologie.

Regula Maag und Hans-Werner Reinfried beschreiben die mangelnde Präsenz des Vaters als einen Aspekt der Jugenddelinquenz, ein Phänomen, das sie in ihre Arbeit mit delinquenten Jugendlichen häufig antreffen. Nach einer Beschreibung der speziellen Auftragslage und der daraus resultierenden psychotherapeutischen Arbeit folgen sorgfältig beschriebene Lebensläufe jugendlicher Tüchtlinge. Gemeinsames Merkmal ist das Scheitern der Mütter mit der Männerwelt und die daraus resultierende pathologische Weltsicht, welche die Kinder zu übernehmen gezwungen waren. Sexuelles Fehlverhalten sowie Eigentums- und Gewaltdelikte manifestieren missglückte Befreiungsversuche.

Wilhelm Felder beschreibt die Anforderungen an Kind und Familie, die durch einen psychisch kranken Vater entstehen. Die Beispiele sind lebendig und die Theorie kurz. Schädlich sind Situationen, in denen die Kinder im Weltbild des Erwachsenen eingesperrt werden. Dies kann bei einer psychischen Krankheit, aber auch

bei einer traumatisierenden Kränkung in Folge einer Scheidung der Fall sein. Kindern hilft die Bestätigung ihrer Wahrnehmung und die Entlastung von etwelcher Verantwortung für die elterliche Pathologie. Ebenso verlässliche und adäquat gestaltete Kontakte. Vätern hilft die Aufklärung über den Entwicklungsstand und die (Um-)Welt der Kinder, adäquate Beziehungen aufzubauen.

Um Stärkung der väterlichen Kompetenz mittels Videoberatung geht es im Artikel von Sirringhaus und Bündler. Auch in diesem Artikel steht die Videofeedback-Methode (Marte Meo) im Zentrum. Konzentriert ist die Beschreibung der Schwierigkeit eines Arbeitsbündnisses mit Vätern auf dem Hintergrund ihres «männlichen Geschlechtsrollenverständnisses». In fünf psychoedukativen Beispieltherapien, die etwas an Supernary erinnern, lernen Väter (und Mütter) ihre Kinder besser wahrzunehmen und auf Elternebene klarere Rollenabsprachen zu treffen. Das Fazit auch hier: Gemeinsame Erfahrung ermöglicht Beziehung, Freunde und Sicherheit.

Zurufe aus Werkstätten der Väterarbeit machen die professionellen Väterarbeiter Borter, Popp und Schäfer. Neben den Hinweisen, dass es unterschiedliches Vätersein gibt, dass die Triangulation wichtig, dass Väter anders sind als Mütter, wird auch hier wieder proprietäres Material zur Behandlung von Vätern dargestellt. Nicht frei von den Klagen über die Dominanz der Frauenwelt in der Erziehung werden Väter ermutigt, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen und untereinander auszutauschen.

Hält man jeweils bis zu Ende der Beiträge durch, trifft man auf z.T. brillante Formulierungen und prägnant dargestellten Pathologien. Eine auch nur in Ansätzen versuchte Umwandlung und Synthese aus der Liste der gescheiterten Sozialisationsalternative «Vater» im Sinne des Titels sucht man vergebens.

Wer sich für eine breite Übersicht über therapeutische und psychoedukative Methoden – und den Effekt bei deren Applikation auf Väter – interessiert, ist hier gut bedient. Misst man das Buch am Titel, so fällt einem eine Kaufempfehlung schwer.

Manuela Keller-Schneider

Ulrike Stedtnitz (2008)

Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg

Bern: Huber, 210 Seiten.



Das Thema Hochbegabung ist zur Zeit in aller Munde und erhält auch staatlicherseits durch die Förderung besonders begabter Kinder ein besonderes Gewicht. So interessiert natürlich sehr, warum Ulrike Stedtnitz – eine altgediente Fachfrau in diesem Gebiet – ihr Buch mit «Mythos Begabung» betitelt. In 9 Kapi-

iteln und einem Schlusskapitel rollt Stedtnitz das ganze Gebiet der Begabten-Einschätzung und Begabten-Förderung auf. Deutlich ist ihre Kritik an der Marke IQ 130 für die Teilnahme an Hochbegabten-Programmen und am Gewicht das guten Schulnoten beigemessen wird. Plausibel legt sie dar, dass Faktoren wie Ausdauer, Leistungsmotivation oder Konzentrationsvermögen, wie Sozialkompetenz, Widerstandsfähigkeit und positive Lebenseinstellung für den Lebenserfolg weit ausschlaggebender sind als der IQ. Das Buch gibt einen Überblick über die verschiedenen Forschungen und Theorien zu Lebenserfolg und (Hoch-)Begabung und zeigt – manchmal durchaus spitz gemeint – die Diskrepanz zwischen Moden im Bildungsbereich und Realitäten im Erwachsenen- und Berufsleben. So zum Beispiel, wenn sie darauf hinweist, wie wichtig die Schule und die Eltern die Noten und den IQ nehmen, den Lehrmeistern jedoch selbiges eher nebensächlich ist. Mit dem Fokus auf eine breite Förderung sieht sie sich in guter Gesellschaft mit Remo Largo und Margrit Stamm, die beide in der Diskussion um Frühförderung das Gewicht auf eine breite und sinnliche Erfahrungsbasis legen. Stedtnitz macht auch Vorschläge, wo und wie Kinder und ihre Eltern unterstützt werden können oder sollten, so dass das Buch durchaus für Fachleute und Eltern lesenswert ist. Erfolg ist, was man daraus macht. Und auf was es ankommt, kann man in diesem Buch nachlesen.

Philipp Ramming

Ribeau, Denise & Eisner, Manuel (2009). Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich. Oberentfelden: Verlag Sauerländer, 215 Seiten.



Durch Medienberichte verstärkt hat sich die Gewalttätigkeit von Jugendlichen ausserhalb, aber auch innerhalb des schulischen Kontextes zu einem viel diskutierten Thema entwickelt. Dem allgemeinen Vorurteil im Kontext der Wertezerrfalls folgend, seien Schüler und Schülerinnen undisziplinierter, fauler, aggressiver und hemmungsloser. Diesem Vorurteil will die differenzierte Studie von Ribeau & Eisner begegnen und stösst auf gesellschaftlich relevante, für die Kinder- und Jugendpsychologie bedeutsame Ergebnisse.

Die vorliegende Studie stellt den ersten schweizweiten Versuch dar, die Entwicklung von Jugendgewalt im Dunkelfeld mit wissenschaftlich gültigem, verlässlichem Datenmaterial zu beleuchten. Zwei streng identisch durchgeführte Befragungen in den Jahren 1999 und 2007 mit einer repräsentativen Stichprobe von je über 2500 Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse aller Bildungstypen des Kantons Zürich ermöglichen einen Vergleich zwischen den beiden Kohorten. Damit kann die Entwicklung der Jugendgewalt auf der Ebene des Phänomens (nicht der einzelnen Person) differenziert erfasst und nachgezeichnet werden. Untersucht werden auch Bedingungsfaktoren des weiteren Kontextes von Gewalt.

Design und Methode der Studie sind kurz und klar dargelegt. Es folgen Ergebnisse zur Entwicklung jugendlicher Gewaltdelinquenz im polizeilich ermittelten Hellfeld, wie auch im nicht ermittelten Dunkelfeld. Die Gewaltentwicklung wird unter den Aspekten der Gesamtentwicklung von Delinquenz, Suchtmittelkonsum und Unsicherheitsgefühl aufgezeigt. Ergebnisse bezüglich Tatkontext und Anzeigeverhalten, Täter und Opfer geben wichtige Hinweise, die auch im konkreten Fall in der Praxis (Individuum oder System) genutzt werden können.

Im Schlussteil werden alle Teilbefunde zu einander in Beziehung gesetzt und zeigen ein differenziertes, klar dargestelltes und empirisch fundiertes Bild der Gesamtentwicklung. Daraus lassen sich Konsequenzen für Schule und Kinder-/Jugendpsychologie ableiten. Die Darstellung von ausgewählten Ergebnissen soll der Leserschaft ein Bild darüber geben, welche Funde sich in dieser Studie machen lassen.

Dass das Phänomen Jugendgewalt zunehme, kann klar widerlegt werden! Den wachsenden Gewalttaten in der polizeilichen Kriminalstatistik der 90er-Jahre, nach einer Stagnation in den 80er-Jahren, steht eine Verringerung der Gewalttaten im Dunkelfeld entgegen. Verändert hat sich das Anzeigeverhalten, durch den wachsenden Einfluss von Erwachsenen bewirkt, die zur Anzeige raten. Insgesamt sei von einer generellen Abnahme jugendlichen Problemverhaltens auszugehen. Die verstärkte Thematisierung hat einerseits zur Reduktion beigetragen, andererseits aber auch die Annahme verstärkt, dass die Jugendgewalt zugeommen habe. Die Hypothese, dass sich die Gewalttaten auf gewalttolerante Milieus konzentrieren, wird bestätigt. Jugendgewalt ist somit eher milieuspezifisch und weniger altersspezifisch. In gewalttoleranten Milieus gehört Gewalt zum erwarteten Handlungsrepertoire, wird als normal und akzeptabel gewertet. Gewaltereignisse werden erwartet, Gewaltopfer sind vermehrt auch Gewalttäter – diese Entwicklung erscheint mir sehr problematisch! Dieser Befund zeigt aber klar auf, wo Prävention ansetzen soll. Weitere Befunde sind im Buch nachzulesen, es lohnt sich!

Manuela Keller-Schneider

Walter, J. & Wember, F.B. (Hrsg.) (2007). Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Hogrefe, 946 Seiten.



Das Werk von Walter & Weber steht in der Handbuchreihe zur Sonderpädagogik. Es setzt sich zum Ziel, aus unterschiedlichen Perspektiven empirisch gewonnenes Wissen darzustellen. Das aktuelle Wissen zur Pädagogik und Psychologie für Kinder und Jugendliche in besonderen Lebenslagen soll gebündelt

sowohl Lehrkräften der Praxis, wie auch Psycholog/innen, Ärzt/innen, Therapeut/innen und Sozialarbeitenden zugänglich gemacht werden.

Im ersten Teil wird ein Überblick über Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderungen gegeben. Lernschwierigkeiten und Lernstörungen entstehen dann, wenn Lernende hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben oder wenn sie wichtige Bildungsziele nicht erreichen. Damit wird markiert, dass Lernen in Abhängigkeit von Performanz und sozialem Referenzrahmen steht – und somit jegliches Lernen umfasst. Potentiale und Erwartungen stehen sich gegenüber.

Ansätze zu Erklärungen von Lernstörungen unter verschiedenen Perspektiven betrachtet ermöglichen, das Problem auch durch unterschiedlich orientierte Interventionen anzugehen und Veränderungen zu ermöglichen. Obwohl die theoretischen Ansätze der Leserschaft (Fachpersonen der SKJP) bekannt sein dürften, liefern sie eine Metastruktur, um sich fallorientiert darin zu orientieren.

Der Diagnostik gewidmete dritte Teil fokussiert das Phänomen «Lernstörung» nicht nur im engeren Sinne, sondern setzt dieses ebenso in den institutionellen Kontext. Damit wird verdeutlicht, dass das Mass der Abweichung von der Erwartung, wie auch das Menschenbild des/der Betrachtenden bzw. der Institution die Lernstörung mitdefiniert.

Ausführungen zur Prävention setzen sowohl in der frühen Kindheit wie auch im Vorschul- und Schulalter an. Damit wird sowohl primäre wie auch sekundäre Prävention thematisiert. Die diesbezüglichen Ab-

schnitte sind jedoch sehr kurz, so dass sie fast wie Überblickslisten genutzt werden können, um allenfalls eigene blinde Flecken in der Arbeit zu erkennen. Die darin erwähnte Literatur ermöglicht Vertiefungen.

Ansätze der Interventionen in den lernnahen Förderbereichen, wie Gedächtnis, Wahrnehmung, Psychomotorik, Denken und Aufmerksamkeit, werden strukturiert aufgezeigt. Die Bereiche Metakognition und Motivations- bzw. Attributionstraining weisen darauf hin, dass auch das Lernen stützende bzw. verhindernde sekundäre Ebenen zur Lernbeeinträchtigung beitragen – ein Ansatz, den es sich lohnt zu beachten, auch bei Kindern, bei welchen es sich vordergründig um ausgeprägte Lernschwierigkeiten handelt.

Im Kapitel Schule und Unterricht wird im allgemeinen Teil vorwiegend die Oberflächen- bzw. Sichtstruktur des Unterrichtsgeschehens und die mögliche Wirkung auf Kinder mit Lernschwierigkeiten beleuchtet. Die Fokussierung auf die Tiefenstruktur von Unterrichtsettings, wie z. B. Lernziel- und Lernwegdifferenzierung, Lernarrangements, welche vertieftes Verstehen oder problemorientiertes Suchen ermöglichen, fehlt weitgehend. Es folgen sehr differenzierte schulfachorientierte Kapitel, welche die Teilbereiche und Teilanforderungen der einzelnen Lernbereiche feinmaschig ausleuchten und damit eine Gliederung der Anforderungen bzw. der Schwierigkeiten fachdidaktisch orientiert darlegen. Dem Übergang von der Schule in den Beruf wird ebenfalls Rechnung getragen.

Ein kurzes, forschungsorientiertes Kapitel schliesst das umfassende Werk ab. Die referierten Metaanalysen ermöglichen den eher auf die Praxis ausgerichteten Fachleuten, sich einen Überblick über Studien und empirisch gestützte Befunde zu verschaffen.

Es handelt sich insgesamt ein hilfreiches und prägnantes Nachschlagewerk, welches den im Schnittfeld zwischen Psychologie und Schule tätigen Psychologinnen und Psychologen punktuelle Vertiefung und weiterführende Literaturhinweise liefert. Obwohl das Handbuch auf die Sonderpädagogik ausgerichtet erscheint, lässt sich die «Nicht-Sonderpädagogik» nicht klar davon abgrenzen.

Manuela Keller-Schneider

Hafen, M. (2007). Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, 345 Seiten.



Prävention – ein weiter Begriff! Der Autor zeigt mit einer theoriegeleiteten Beschreibung auf, wie es dazu kommt, dass Prävention so populär ist, obwohl ihre Wirkung oft nicht gemessen wird oder nicht gemessen werden kann. Aus der Vielzahl präventiver Massnahmen arbeitet er alle zu

Grunde liegende Aspekte und Merkmale heraus. Mit der soziologischen Systemtheorie von Luhmann wird die Vielzahl an Begriffen und Beschreibungen gut verständlich formuliert geordnet. Theorien, als wissenschaftliche Anleitung zur Beobachtung der Welt verstanden, können zur Gestaltung der Praxis genutzt werden. Theorie kann aber nur dann zur Klärung beitragen, wenn sie auf Distanz zu Einzelfällen der Praxis geht. Daher bietet dieses Buch Strukturierungshilfen, aber keine Anleitungen für die Praxis.

Nach Luhmann ist ein Zugriff auf die Realität nur über die Beobachtung und die Bezeichnung von Wahrgenommenem möglich. Alle Beobachtungen sind systemisch organisiert. Interventionen in Funktionssysteme sind lediglich Versuch, die zu bestimmten, aber auch zu nicht erwarteten Anpassungsleistungen führen; eine gesicherte Wirkung ist nicht möglich. Eine direkte Einflussnahme kann nicht erfolgen. Prävention, systemisch gesehen, will Abweichungen vom System vermeiden. Inklusionsfähigkeit in ein System stellt einen Aspekt von Gesundheit dar; Prävention strebt eine Verbesserung der Inklusionsfähigkeit von Zielgruppen an. Interventionen greifen kommunikativ oder physisch in die Prozesse eines Systems ein, um Veränderungen zu bewirken. Faktoren, die das Gelingen einer Intervention erhöhen, umfassen folgende Schritte: die Zielgruppe muss ihre Aufmerksamkeit darauf ausrichten und die Absicht verstanden haben, wie auch akzeptieren. Sind diese Stufen erfolgreich erreicht, so muss eine Einstellungs- und als nächstens eine Verhaltensänderung folgen. Erst die Verfestigung dieser Veränderung sichert

ihre Nachhaltigkeit. Diese Stufen zeigen auf, dass Prävention einen hoch komplexen Interventionsvorgang darstellt. Ohne aktive Selbststeuerung der Zielgruppe kann keine Veränderung erreicht werden. Zusätzlich erschwerend ist, dass etwas angegangen wird, das sich dem Einzelnen noch nicht als Problem, und damit als veränderungsbedürftig, gezeigt hat.

Prävention als Ursachenbehandlung soll zur Erhaltung der Gesundheit beitragen. Da Gesundheit sich nicht nur auf körperliche, sondern auch auf psychische und soziale Aspekte bezieht und dabei sowohl das objektive wie auch das subjektive Empfinden beachtet, ergeben sich sehr unterschiedliche Ansätze zur Prävention. Allen gemeinsam ist, dass sie Risikofaktoren vermindern und Schutzfaktoren stärken wollen. Risikofaktoren, als proaktive Kräfte, begünstigen Fehlentwicklungen, Schutzfaktoren als reaktive Energien, hemmen diese. Da Risiko- und Schutzfaktoren sowohl auf individueller, wie auch sozialer und gesellschaftlicher Ebene zu finden sind, können präventive Massnahmen auf alle drei Ebenen abzielen. Erschwert wird dabei, dass es noch nicht bestehende Probleme zu verhindern gilt. Je nach Weltanschauung und Wertesystem bestehen divergierende Überzeugungen darüber, was präventiv wirkt. Die unterschiedlichen Argumentationslinien in der Drogenpolitik der letzten Jahrzehnte werden als Beispiel aufgeführt. Was unerwünscht ist und somit verändert werden muss, ist vom sozialen Bezugsnetz abhängig. Veränderungen werden darauf hin ausgerichtet. Die unklare Nachweisbarkeit der Wirkung von Prävention erschwert, Mittel und Möglichkeiten dafür zu erwirken. Die Unterscheidung zwischen Verhaltenprävention und Verhältnisprävention ermöglicht, den Blick sowohl auf das sich zu verändernde Individuum zu lenken, wie auch auf Einflussfaktoren des Umfeldes, welche sich als auf die Person bezogene Verhältnisse zeigen.

Die in diesem Buch aufgearbeiteten theoretischen Bezugspunkte ermöglichen, eigene Präventionsprojekte systematisch zu durchleuchten, im Begriffsnetz zu positionieren, Stärken und allenfalls blinde Flecken zu erkennen, um neue Ansatzpunkte zu finden. Zur Klärung des Bezugsrahmens ein sehr hilfreiches Buch, auch für Praktiker/innen!

Manuela Keller-Schneider



Im Gespräch mit Andrea Lanfranchi

Wir befinden uns hier an einem Ihrer Arbeitsplätze und ich möchte Sie fragen, wie Sie heute arbeiten und leben.

Ich tanze auf verschiedenen Hochzeiten. Von Haus aus bin ich Lehrer, Psychologe und Sonderpädagoge, früher Schulpsychologe. Jetzt arbeite ich an drei Orten: an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, in Meilen am Institut für systemische Beratung und Therapie und dann zuhause, denn wir sind eine Familie mit zwei Kindern im Schulalter. Ich sage immer noch, dass ich 80% arbeite und an einem Tag zu Hause bin, was zunehmend eine Fiktion geworden ist, denn ich bin dann wohl am Freitag daheim, arbeite dafür aber am Samstag indem ich Kurse erteile. Es ist also eine Vielfalt an Tätigkeiten.

Haben Sie nicht auch noch eine Praxis?

Ja, die zähle ich aber zum Ausbildungsinstitut in Meilen, dort drin habe ich jetzt auch meine Praxis, wo ich vor allem mit Paaren und Familien psychotherapeutisch tätig bin und Supervision anbiete.

Gibt es denn bei Ihnen so etwas wie einen typischen Arbeitstag?

Es gibt typische Arbeitszyklen. Ab und zu schreibe ich eine Woche für ein Forschungsprojekt und dann wiederum habe ich eine Woche Unterricht, weil wir eine Studienwoche oder einen Wochenendkurs haben in Meilen. Es gibt Tage, an denen ich Therapien habe und dann der Freitag, an dem ich zuhause bin (mit Ausnahmen).

Welches ist nun ihre bevorzugte Arbeit?

Da kann ich keine bestimmte Tätigkeit nennen. Ich muss sagen, wenn ich nur eine hätte, wäre ich unzufrieden. So habe ich zwei oder drei Möglichkeiten. Wenn ich in einem Forschungsprojekt bin und merke, dass ich einen Knopf habe, mich auf einer Durststrecke befinde, dann kann ich eine Woche lang etwas anderes tun. Insofern bin ich nicht an eine unbefriedigende Tätigkeit gebunden. Alle meine Tätigkeiten befriedigen mich. Wenn ich eine aufgeben müsste, hätte ich Mühe, mich zu entscheiden. Die Kombination bringt sehr viel Freude, weil man à jour ist bei verschiedenen Themen, aber es bedeutet einen grossen organisatorischen Aufwand. Und es besteht die grosse Gefahr, dass die Familie darunter leidet.

Welche Ihrer Tätigkeiten empfinden Sie als die anspruchsvollste?

Die Forschung. Forschung ist etwas, das ich tue, weil ich denke, dass wir es brauchen. Je leerer die Forschung, desto forscher die Lehre! Wir können nicht täglich den Studenten etwas präsentieren, das man nicht aus erster Hand kennt. Ich habe heute meinen Studenten eine Einführung ins Verfassen der Masterthese gegeben. Unsere Studenten auf Fachhochschulniveau erhalten jetzt viele Grundlagen im Bereich der empirischen Forschung, Die Forschung macht etwa 30% meiner Tätigkeiten aus. Dabei stösst man häufig an Grenzen, auch an technische. Meine Lücken kompensiere ich mit guten wissenschaftlichen Mitarbeitern, das empfinde ich als sehr bereichernd, aber auch als anspruchsvoll. An zweiter Stelle stehen für mich die Beratungen und Therapien, welche ich aber dank Supervision und Weiterbildung als dauernden Lernprozess erlebe. Dies ist schwierig, aber auch sehr befriedigend, weil ich dabei sehr viel lerne und übrigens auch immer über aktuelle Fälle für die Lehre verfüge.

Gibt es etwas, das Sie ärgert bei ihrer Arbeit?

Sitzungen! Die grassierende Bürokratie, die immer längeren Formulare und die administrativen Leerläufe.

Was tun Sie in Ihrer Freizeit?

Langlaufen, Skating, rennen im Wald und Klavier spielen. Vor einem Jahr habe ich ein neues Klavier gekauft und nehme wieder Jazz-Stunden nach 40 Jahren.

Wie sind Sie eigentlich zum Psychologenerwerb gekommen?

Sie haben es schon angetönt: über den Lehrerberuf. Zum Biografischen möchte ich sagen, dass ich aus einer Lehrer- und einer Bauernfamilie stamme. Mein Vater und mein Grossvater waren Lehrer, und sie waren wohl auch zu Hause Lehrer, und deshalb musste ich Psychologie studieren... In einem Bergtal konnte man nicht überleben mit einer einzigen Stelle, sowohl als Lehrer wie auch (meine Mutter) als Bäuerin. Man musste noch andere Sachen machen. Neben den Kühen bewirtschaftete meine Grossmutter noch eine Pension und die Post. Mein Vater betrieb nach der Schule eine Fischzucht. Das bleibt ein wenig an den Puschlavern hängen. Wenn wir emigrieren, müssen wir zeigen, dass wir etwas leisten können, weil wir keine Lorbeeren haben, auf welchen wir ruhen können. Viele von uns sind dann in der Deutschschweiz vielfältig beschäftigt und bleiben nicht bei einem einzigen Beruf. Dies kann heutzutage zu einem Problem werden, wenn man in einer Institution arbeitet, denn diese verlangt immer mehr, dass man sich vollständig mit ihr identifiziert. Und diejenigen, die wie in meinem Fall verschiedenen Teilstellen haben, laufen Gefahr, unter die Räder zu kommen.

Ein weiterer Punkt, warum ich Psychologie studiert habe ist sicher auch, dass ich bei meiner Tätigkeit als Junglehrer mit ca. 20 Jahren nur gerade vier Jahre älter war als meine Schüler. Da habe ich gemerkt, dass das, was ich gelernt hatte in der Lehrerbildung, nirgends hinreichte. Eine zusätzliche Motivation war der Wunsch, den Umgang mit Lernproblemen von Schülern zu professionalisieren und mit Jugendlichen arbeiten zu können. Ich war viel zu jung für den Lehrerberuf, deshalb zog ich fort und bin dann in Zürich hängen geblieben. Ich kam wie andere Emigranten nach Zürich und hatte die Absicht, ein paar Jahre zu studieren und dann wieder zurückzukehren nach Graubünden, um dort zum Beispiel Sekundarlehrer zu werden. Aber da hatte ich mich doppelt getäuscht: Die Zürcher wollten mich behalten und die Puschlaver wollten mich nicht mehr zurück nehmen... Wir sind damals zu Revolutionären geworden und waren in der Heimat als Grüne und Linke nicht mehr erwünscht. Die Rückkehr wäre eine schwierige Sache gewesen. Ein weiterer Grund für die Migration war sicher auch die politische Situation in Poschiavo: Dort gab es eine CVP-Oligarchie. Wir hatten

nur eine Partei, ähnlich wie in der ehemaligen UdSSR. Wer etwas ändern wollte, musste gehen.

Was würden Sie in Ihrer beruflichen Laufbahn als Ihr interessantestes Projekt einschätzen?

Meine Dissertation (Immigranten und Schule), ein Projekt, das ich mit Lehraufträgen an der Uni finanziert und während meiner Tätigkeit als Schulpsychologin durchgeführt habe. Mit drei Familien eine Dissertation zu schreiben, galt damals als undenkbar. Wenn ich mit jemandem sprach, glaubte niemand, dass das akzeptiert würde. Und es kam durch und ist heute noch mein bestes Buch, eine Ethnographie dreier Familien. Ich arbeitete daran an den Wochenenden und in den Ferien und war 80% als Schulpsychologin tätig. Ich habe viel geschrieben, weil ich spürte, dass ich für meine Arbeit als Schulpsychologin viel lernte.

Gibt es noch neue Projekte, Pläne oder Wünsche für die Zukunft?

In aller Munde ist zurzeit der Begriff Frühförderung. Ich nenne es frühkindliche Förderung. Eigentlich müsste man es nennen: Frühe Förderung-Integration-Bildung-Betreuung-Erziehung (FIBBE). Da habe ich eine Forschungs idee, die wir in den nächsten Jahren realisieren möchten, nämlich: Was heisst Lernen von Anfang an, ab Geburt? Denn wir haben bei einer soeben abgeschlossenen Nationalfonds-Studie festgestellt, dass die Idee der familienergänzenden Einrichtungen der Kinderbetreuung zur Kompensation von Schulschlechte nicht ganz aufgeht. Das heisst, wenn ein Kind vor der Schule in einer Krippe war, sieht man wohl gewisse Effekte bei der Einschulung, aber das geht dann im Laufe der Jahre verloren, weil die Familie die wichtigste Komponente ist und bleibt während der ganzen Schulzeit. Die Idee ist: Kann man unter dem Begriff Bildungs- und Erziehungspartnerschaften früher ansetzen und ab Geburt untersuchen was bei sozial unterprivilegierten Familien abläuft, z.B. was bei der institutionellen Versorgung im ersten Lebensjahr, durch Mütterberaterinnen, Pädiatrie usw. geschieht. Dies hat natürlich auch viel mit Heilpädagogik zu tun. Sie hat sich als erste Disziplin mit frühkindlicher Erziehung befasst im Sinne von Rehabilitation von Kindern mit Behinderungen. Aus dem Erfahrungsschatz der heilpädagogischen Früherziehung kann man viel Know-how nutzen.

Ein Teil der traditionellen schulpsychologischen Arbeit übernehmen jetzt die Heilpädagoginnen, die Sie ausbilden. Was wird in Zukunft ihrer Meinung nach zu den zentralen schulpsychologischen Aufgaben gehören und was sind die Ressourcen?

Da stütze ich mich auf die soeben erschienene Dissertation von Andrej Milic. Er beschreibt den Auftrag, wie er ihn sieht auf Grund von Analysen der Studien und der Schulpsychologie in verschiedenen Ländern. Früher hatten wir eine einfache und klare Formel: Diagnostik, Beratung und Vermittlung. Im Wesentlichen bleibt der Auftrag der Selbe. Weil die Schulpsychologie aber in den letzten zwei Jahrzehnten geschlafen und sich wie ein Igel zurückgezogen hat, sind andere Berufsgattungen entstanden. Neue Akteure übernehmen nun Teilbereiche früherer schulpsychologischer Arbeit. Ich verallgemeinere bewusst: Wir haben uns jahrelang hinter der Testdiagnostik versteckt. Dann sind uns andere zuvorgekommen, resp. wir waren zu spät. Allan Guggenbühl war einer der ersten, die sagten: Gehen wir in die Schule und arbeiten wir mit den Klassen und den Lehrpersonen, also vom «Schüler-» zum «Schul-»-Psychologen. Da war es bereits fast zu spät, d.h. die Schulsozialarbeit war am Entstehen. Und jetzt sind es die schulischen Heilpädagoginnen, die zunehmend die Förderdiagnostik und auch Beratungsfunktionen übernehmen. Wenn ich mir die Aufträge der Schulpsychologie nach Andrej Milic anschau, dann steht an erster Stelle nach wie vor die Diagnostik, unterteilt in Zuweisungsdiagnostik (trotz Integrationsbewegung werden wir immer noch Kinder haben, die besondere Massnahmen brauchen), und damit gekoppelt die Förderdiagnostik. Dazu wird das Schulische Standortgespräch (oder der runde Tisch) ein wichtiger Betätigungsfeld für Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Ich bin aber sehr kritisch eingestellt, wenn ich sehe, dass sie bei schwierigen Prozessen oft erst sehr spät beigezogen werden. Nach dem neuen Volksschulgesetz im Kanton Zürich erst, wenn sich Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen nicht einig sind. Dann kommen die Schulpsychologie in die Rolle eines Schiedsrichters. Das ist eine gefährliche Position. Aber so ist es. Das neue VSG schwächt die Position der Schulpsychologie. Das ist meine Meinung. Es gibt aber auch die Betrachtungsweise, dass Schulpsychologen Freiräume erhalten haben für weitere Aufträge, wie z.B. das Fallmanagement, die Koordination der

Massnahmen. Das wird einer der Hauptschwerpunkte bleiben, weil die Schulpsychologen und -psychologinnen bei vielen Kindern die einzigen sind, die durch die Aktenführung eine kontinuierliche Überwachung der Entscheide übernehmen können. Und schliesslich sollten wir die Beratung und auch das mental health nicht vergessen. Junge Psychologinnen, die zu mir in die Supervision kommen, machen zunehmend Beratungen und Therapien über längere Zeit. Sie nennen dies zwar oft Begleitung (mir gefällt dieser Begriff zwar nicht, dabei kommt mir immer Dignitas in den Sinn). Es bleibt also eine Vielfalt von Tätigkeitsfeldern und es wird in den nächsten Jahren unsere Aufgabe sein, diese klarer zu definieren.

Was würden Sie BerufseinsteigerInnen raten? Wo sehen Sie noch Ressourcen?

Zuerst einmal sollen sie das tun, was die Chefin oder der Chef sagt. Sie sollen auch ja nicht den Lehrpersonen in die Quere kommen, vor allem zu Beginn nicht, sondern sich ins System hineinknien und die Abläufe erleben. Aber nach ein paar Monaten oder Jahren, je nach Persönlichkeit, sollen sie entscheiden lernen, was ihre Aufgaben sind und was nicht, also Prioritäten setzen und auch mal Aufträge zurückweisen, wenn sie sich dafür für nicht geeignet halten oder den Auftrag als nicht sinnvoll beurteilen. Also: ja nicht in Routinen hineingeraten, wo man Anmeldungen entgegen nimmt, und dann nach dem gleichen Muster entweder das Kind oder die Eltern einlädt bevor man sorgfältig überprüft hat, wie man genau vorgehen will, in welchem Setting, nach welchem Ansatz und nach welchen Methoden. Ich habe jeweils pro Anmeldung eine halbe Stunde aufgewendet, um mir zu überlegen, wie ich vorgehen wollte, um Hypothesen zu bilden und Ideen über den Ablauf zu entwickeln. Und natürlich möglichst bald in eine Gruppensupervision gehen und wenn möglich in einem Team starten und nicht als AnfängerIn einen Einmann- oder Einfraudienst übernehmen.

Welche Rolle fällt der SKJP zu?

Immer wieder unseren Auftrag, den Gegenstand definieren, und das Monitoring der Weiterbildung, deren Planung und teilweise auch Durchführung. Ich glaube, es ist schlecht, wenn die Schulpsychologie von De-

partementsbeamten definiert wird. Das müssen wir als Professionelle in einer Organisation selber tun.

Was wollten Sie den KollegInnen sonst noch sagen?

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen müssen sich in Zeiten grosser Arbeitsbelastung Überlebensstrategien überlegen. Bei erstickenden Anmeldezahlen muss man doch proaktiv handeln und nicht defensiv einfach Wartelisten bilden und dann eine Anmeldung nach der andern wie üblich abarbeiten und schlussendlich an der Last kaputt gehen. Ich erinnere mich (es sind bald zwanzig Jahre seither), irgendwann habe ich angefangen, Sitzungen mit Lehrerinnen zu machen mit dem Ziel, diffuse Fälle im dialogischen Austausch zu klären und wenn möglich auch zurückzugeben. Ich wollte mich beschränken auf die Fälle, wo ich auch in der Tat etwas bewirken konnte. Damals war es sogar so, dass die Lehrerinnen verschieden farbige Anmeldeformulare hatten. Sie hatten also nicht ein Kind mit einem besonderen Problem angemeldet, sondern direkt eine bestimmte Massnahme beantragt. Das war schlimm. Da musste ich ein bisschen kreativ sein und etwas Neues ausarbeiten und nicht resignieren. Da erlebe ich viele jungen Schulpsychologinnen ab der Uni als gut ausgebildet und als viel klarer und selbstbewusster bei der Arbeit, als wir es damals waren.

Ich danke Ihnen herzlich für dieses interessante Gespräch.

Margret Trommer

Herzlich Willkommen – Neumitglieder SKJP

September–März 2009

Christine Wolfinger, Schaan
Magda Fürst, Bern
Karin Gremminger, Stäfa
Melanie Szabò, Bern
Melanie van Berkel, Basel
Milena Gnesa, Bern
Prof. Dr. Alexander Grob, Basel
Thanh Thuy Nguyen, Zürich
Karin Sommer, Zürich
Sabine Schöpfer, Basel
Irene Cachin-Matter, Thalwil
Monika Neuenschwander, Birsfelden
Alexandra Zumthurn, Bern
Andrea Freiburghaus, Laupen
Lilian Debrunner, Basel
Madeleine Grivel, Bern
Rachel Schmid-Haldimann, Bern



MATTIELLO

Roland Buchli

Interregionen-Konferenz

Treffen vom 17. Februar 2009 in Olten

Ferien und Krankheit liessen den Kreis der Teilnehmer der 2. IRK Tagung etwas kompakt erscheinen, die Intensität des Austauschs und die Brisanz der Themen waren aber nicht reduziert. Die Schulpsychologie ist in Bewegung und wird durch die Herausforderung NFA in ihrer Rolle und Funktion hinterfragt aber auch gefördert. Korrekturen an Konzepten werden gemacht, grundsätzliche Entscheide (z.B. Kanton Zürich) stehen an. Die erste Konferenz der Leiter und Leiterinnen der Schulpsychologischen Dienste und Erziehungsberatungsstellen vom 16. Januar 09 veranlasste auch die IRK, sich kritisch über ihre Funktion und ihre Zukunft Gedanken zu machen. Das Gefäss für den interkantonalen Austausch funktioniert und steht bis auf Weiteres zur Verfügung.

Conférence Interrégion

Rencontre du 17 février 2009 à Olten

Les vacances et la maladie ont quelque peu réduit le cercle des participants à la 2ème Conférence Interrégion, mais n'ont en aucune façon affaibli l'intensité des échanges ni l'actualité des thèmes évoqués. La psychologie scolaire est en mouvement et fait l'objet d'un examen approfondi de son rôle et de sa fonction face au défi de la NPF. Des corrections sont apportées aux concepts, et des décisions fondamentales (p. ex. dans le canton de Zurich) s'annoncent. La première Conférence nationale des responsables de services de psychologie scolaire et de conseil en éducation du 16 janvier 2009 a incité la CIR à se pencher dans un esprit de critique constructive sur la nature de ses fonctions et sur ses perspectives d'avenir. Cet organisme d'échange intercantonal fonctionne à satisfaction et restera à disposition jusqu'à nouvel avis.

Bericht aus dem Kanton Aargau

Regionaler Berichterstatte: Simon Walther

Organisationsentwicklung des SPD: Mit externer Unterstützung klären wir die Frage nach dem Leistungsauftrag (Aufgabengebiete) und mit welcher Qualität und welchen personellen Ressourcen die künftigen Aufgaben erfüllt werden sollen. Gegenwärtig kann der SPD wenig Angebote im Bereich Begleitung und Behandlung anbieten, obwohl dies im Leitungsauftrag so aufgeführt ist.

Integrative Schulung: Neue Aufgaben im Bereich der integrativen Schulungsform (z.B. konsequente Teilnahme an Expertenrunden). Diese Aufgaben können zur Zeit noch nicht quantifiziert werden.

Elektronische Fallführung: Das elektronische Auftragsverwaltungssystem des SPD (AVSPD) ist so weit entwickelt und in Anwendung, dass es anderen Dienststellen empfohlen werden kann.

Häusliche Gewalt: Mitarbeit des SPD im Rahmen der Umsetzungsmassnahmen gegen häusliche Gewalt. Zwei Mitarbeiter des SPD werden zu je 50% vorwiegend mit den Kinderschutzgruppen zusammenarbeiten.

Sonderpädagogische Konzept: Die Erarbeitung eines sonderpädagogischen Konzeptes wird in nächster Zeit in Angriff genommen.

Simon Walther, Regionalstellenleiter
 Departement Bildung, Kultur und Sport
 Schulpsychologischer Dienst
 Regionalstelle Bad Zurzach
 Promenadestrasse 6, 5330 Bad Zurzach
 Telefon 062 835 41 00
 simon.walther@ag.ch
 www.ag.ch/schulpsychologie

Bericht aus dem Kanton Basel Stadt

Regionale Berichterstatte: Ruth Hermann

– Wir sind durch die Veränderungen im Sonderschulbereich durch ein erhöhtes Arbeitsvolumen und neue Anforderungen betroffen. Seit August 2008 sind wir zuständig für alle Kinder vom Kindergarten bis zur

- sekundären Ausbildung, auch dies bedeutet ein erweitertes Anforderungsprofil
- Wir sind nach wie vor mit der Verwaltungsreform, dem Bildungsraum Nordwestschweiz und HarmoS beschäftigt
 - Die Vernehmlassung zum Projekt «Gesamt-schweizerische und regionale Harmonisierung der Schulen von Basel-Stadt»: Vernehmlassung zum Bildungsraum Nordwestschweiz läuft.

Ruth Hermann, Schulpsychologischer Dienst Basel-Stadt, Austrasse 67, 4051 Basel, 061 267 69 00, ruth.hermann@bs.ch

Bericht aus dem Kanton Basel-Land

Regionale Berichtersteller: Baumann Adrian; Schaulin Zaida

- Der SPD hat neue MitarbeiterInnen und neue Gemeindezuteilungen
- Generalisierung: Alle SchulpsychologInnen sind kommunal auch für die Sonderschule zuständig. Die Generalisierung bietet im Moment die grösste Herausforderung.
- Bisherige Projekte werden fortgeführt (Begabungsförderung, „Integration“ (ISF, SS), Schulunterstützung etc.)

Baumann Adrian; Schaulin Zaida

E-Mail: adrian.baumann@bl.ch; zaida.schaulin@bl.ch

Bericht aus dem Kanton Bern

Regionaler Berichtersteller: Hansruedi Brünggel

Hansruedi Brünggel war an der Teilnahme der IRK verhindert.

- Der Kanton setzt auf den 1.8.09 den Integrationsartikel um. Neu gibt es nur noch die Kbf (Klasse für besondere Förderung) und die EK (Einschulungsklasse). Spezialunterricht gibt es noch drei Kategorien: Logopädie, Psychomotorik, IF (Integrierte Förderung). Überprüfung der Massnahmen mindestens alle 2 Jahre.

- Die Regionen der EB-Zuständigkeiten werden auf Grund einer Verwaltungsreform neu zugeteilt. Neu gibt es nur noch 5 Verwaltungskreise. Da diese Kreise nach politischen Kriterien geschaffen wurden, gibt es uns viel Arbeit mit Verhandlungen über Gemeinden, welche zu einem neuen Kreis gehören, vom OeV her aber mit einer anderen Region verbunden sind.
- Umsetzung des Integrationsartikels. Jede Gemeinde hat Planungsfreiheit, der Kanton steuert kaum, und dementsprechend muss die EB viel Informationsarbeit leisten und schlimmste Fehler zu verhindern suchen.

Hansruedi Brünggel, Kantonale Erziehungsberatung, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Leiter, Gaerbelacker 1, 3063 Ittingen, hansruedi.bruenggel@erz.be.ch

Bericht aus dem Kanton Solothurn

Regionale Berichterstellerin: Christine Kuonen-Abgottspon

- Umsetzung NFA: Integration
- Sek-I-Reform: Übergang von der Primarstufe zur Sekundarschule wird neu geregelt. Er erfolgt für alle nach der 6. Klasse. Die Selektion erfolgt durch ein kantonal einheitliches Übertrittsverfahren.
- Tagesstrukturen: Die Einführung eines bedarfsgerechten Angebots an Tagesstrukturen soll die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessern.
- Frühfremdsprachen Französisch und Englisch
- Lehrplan 21: Es soll ein auf den bestehenden Lehrplänen basierender gemeinsamer Lehrplan für alle 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone entstehen (wichtiger Beitrag zur HarmoS).
- Kindergartenobligatorium: Aufnahme des Kindergartens in die Volksschule (zwingende Forderung aus HarmoS)
- Basisstufe: Weiterentwicklung des Kindergartens zur Basisstufe, um den Schuleinstieg der Kinder abgestufter zu gestalten.

Christine Abgottspon

Bericht aus dem Kanton Wallis

Regionale Berichterstatlerin: Rahel Clemenz

- Im grossen Rat des Kantons Wallis wurden bezüglich der interkantonalen Vereinbarung über die Sonderpädagogik 11.75 interdisziplinäre Stellen genehmigt. Einerseits sollen damit eine Abklärungsstelle (Psychologie, Logopädie) im Unter- und Oberwallis zur Beurteilung von verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen (Sonderschulbedürftigkeit, heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Legasthenietherapie) geschaffen werden. Andererseits sollen 6 Teams für die pädagogisch-therapeutischen Massnahmen (Logopädie, Psychologie, Psychomotoriktherapie) entstehen. Die dazugehörigen Konzepte sind durch Arbeitsgruppen in Planung und werden möglicherweise in diesem Jahr noch umgesetzt.
- Unter den vielen laufenden Arbeitsgruppen ist vor allem diejenige über die Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Institutionen und Sonderschulheimen zu erwähnen.
- Im Oberwallis ist ein Erziehungsheim für Jugendliche mit Sucht- und psychosozialen Problemen und/oder Verhaltensdefiziten mit ca. 12 Plätzen in Planung. In den nächsten Monaten fallen wichtige politische Entscheide.
- Es stehen nun im Ober- und Unterwallis PsychologInnen mit beendeter forensischer Ausbildung für die gutachterliche Tätigkeit zur Verfügung, welche dem ZET als gesetzliche Verordnung übertragen worden ist.

Rahel.clemenz@admin.vs.ch, Zentrum für Entwicklung und Therapie
ZET, Spitalstr. 5, 3900 Brig

Berichte aus der Ostschweiz

Der Berichterstatler Rolf Franke konnte an der Sitzung nicht teilnehmen.

Bericht aus der Zentralschweiz

Regionale Berichterstatlerin: Sylvia Amstutz

- Die SPD im Kanton Luzern sind nach wie vor sehr mitden durch den NFA ausgelösten Veränderungen im Sonderschulbereich (vgl. www.volksschulbildung.lu.ch) beschäftigt. Es erfolgen immer noch Änderungen im Ablauf und im Auftrag. Besonders Abklärungen im Bereich der integrativen Sonderschulungen erfordern viel Aufwand. Trotz grossem organisatorischem Aufwand bewähren sich «runde Tische». Nebst diagnostisch neuen Fachgebieten (wie z. B. körperliche Behinderung) und beraterischen Qualifikationen, sind nun auch verstärkt Fähigkeiten zur Gesprächsmoderation gefragt.
- Etwa 40 SchulpsychologInnen trafen sich am 4.2.2009 auf Einladung der Dienststelle Volksschulbildung zur Tagung «Schulpsychologie mit Zukunft». Das Anforderungsprofil eines SPD vor 15 Jahren wurde mit dem von heute verglichen. Weiter wurden Vor- und Nachteile der Kommunalisierung behandelt. Kommunale Dienste können flexibler auf lokale Bedürfnisse reagieren, hingegen ist die fehlende «unité de doctrine» ein Nachteil. Um da eine Verbesserung zu erreichen, wurde eine Arbeitsgruppe gebildet. Neu wurde die Gründung einer Sektion Schulpsychologie innerhalb des Verbandes Innerschweizer PsychologInnen (vipp) angeregt. Die Tagung hinterliess zufriedene TeilnehmerInnen und erhöhte die Vernetzung innerhalb der verschiedenen Schulpsychologischen Dienste.

Peter.sonderegger@edulu.ch

Stadt Luzern

- Die Fusion mit der Gemeinde Littau wird per 1.1.10 realisiert, erste Arbeiten zur Zusammenführung der beiden SPD wurden aufgenommen.
- Mit dem veränderten Sonderschulverfahren, konnten wir unsere Stelle um 50 % aufstocken.
- Neu entscheidet die Schulleitung nach Anhörung der Erziehungsberechtigten und der Kindergartenlehrperson über eine Repetition des regulären Kindergartenjahres.
- Die Vorarbeiten für die Umstellung auf ein integratives Schulmodell sind am laufen, die einzelnen

- Schulhäuser setzen sich mit der Thematik auseinander. Für die Lehrpersonen soll im Bereich Weiterbildung auch vermehrt (fachspezifisches) Coaching eingesetzt werden; dies soll neben der Reflexion auch direkt im Unterricht via Lernen am Modell ansetzen.
- Im Kanton Luzern wurde mit der Eröffnung einer stationären sowie halbstationären Kinderpsychotherapiestation endlich eine Versorgungslücke geschlossen.
 - Mit der angekündigten Einführung von IF per Schuljahr 2011/12 fordern jetzt schon Eltern die Integration von Sonderschulkindern. Dies verunsichert die Lehrpersonen stark und stellt die Schulleitungen vor schwierige Entscheidungen. – In den noch existierenden Kleinklassen für Verhaltensauffällige erleben wir eine Ballung von Problemfällen, was bereits in mehreren Fällen dazu führte, dass Lehrpersonen krankheitshalber ausfielen. Die Neubesetzung der Stellen mit qualifiziertem Personal erweist sich häufig als ausgesprochen schwierig.
 - Der SPD hat für die Schulen einen Notfallkoffer für ausserordentliche Ereignisse zusammengestellt. Er beinhaltet neben Informationen zu verschiedenen notfallpsychologischen Themen auch Fachliteratur und Arbeitsmaterialien für den konkreten Unterricht.

ruth.enz@stadtluzern.ch

- Schuldienstkreis Adligenswil: Es wurde ein befristetes Zusatzpensum von 40% für ein Jahr bewilligt. In Weggis werden unter Einbezug des SPD verschiedene Konzepte zur Einführung der Schulsozialarbeit diskutiert. Es gingen sehr viele Sonderschulanmeldungen ein, inklusive der Überprüfung bereits laufender Sonderschulmassnahmen. Trotz Zusatzpensum konnten neben diesen Anmeldungen nur noch Notfälle bearbeitet werden.

andrea.mueller@edulu.ch

peter.sonderegger@edulu.ch

- Schuldienstkreis Rottal: In der letzten der 3 Gemeinden wird das schulische Angebot mit IS im Bereich «geistige Behinderung» erweitert. Neue IS-Projekte im Bereich Verhaltensbehinderung wurden lanciert. Zeitlichen Ressourcen reichen für die Bearbeitung aller Sonderschulanfragen nicht. Es existieren viele offene Fragen zu IS: Kommunikation bei Rundtisch-

gesprächen, Entscheidungskompetenzen bzgl. Therapien, Kommunikation von IS in der Gemeinde.

mirjam.zimmermann@edulu.ch

Kanton Obwalden

Berichterstatter: Markus Bründler

- Pensenerhöhung im Zusammenhang mit NFA: SPD 20% und 20% Sekretariatsstelle. – SPD, Psychomotorik und Logopädie sind neu in der Abteilung Schuldienste zusammengefasst. Die fachliche und administrative Leitung obliegt dem Leiter des SPD. Die enge Kooperation untereinander erleichtert auch die Arbeit des SPD als Abklärungsstelle für sonderpädagogische Massnahmen.
- Im Auftrag der Regierung wurde ein Leitfaden «Time-out» ausgearbeitet, welcher den Schulleitungen und Lehrpersonen Hinweise im Umgang mit schweren Lern- und Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern der Primar- und Orientierungsschule gibt.
- Das Sonderpädagogische Konzept des Kantons ist noch nicht verabschiedet. Auch ohne gesamtschweizerische Standardisierung gelingt es uns in einem fachlich vernünftigen Mass, die Aufwendungen für die Abklärungen, Beratungen und Antragsstellung einer Sonderschulmassnahme in einem vertretbaren Rahmen zu halten.

markus.brueandler@ow.ch

Kanton Nidwalden

Berichterstatterin: Tanja Grimaudo

- Der SPD ist insbesondere aufgrund der neuen Aufgabenbereiche im Sonderschulbereich sehr ausgelastet. Anträge bzgl. zusätzlicher Ressourcen wurden mehrmals abgelehnt.
- Die Überarbeitung der gesetzlichen Grundlagen im Bereich Sonderpädagogik ist noch nicht abgeschlossen. Bei den verstärkten Massnahmen im Vorschulbereich sowie für den nachobligatorischen Bereich

bis zum Alter von 20 Jahren gilt der SPD als kantonale Abklärungsstelle. Der SPD kann Zuweisungen zum sonderpädagogischen Grundangebot (Heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik) empfehlen.

- Es gibt viele Anfragen betreffend Dispensation von einer Fremdsprache, da dies in NW von den gesetzlichen Grundlagen her möglich ist.

tanja.grimauddo@nw.ch

Kanton Schwyz

Berichterstatterin: Rosetta Schellenberg

- Im Rahmen der Departementsreform und der Neuerungen durch den NFA sind wir stark mit der operativen Umsetzung der neuen Vorgaben sowie der internen Konsolidierung und der Rollenfindung beschäftigt.
- Die Möglichkeit für eine IS bei schweren Verhaltensstörungen wird bis auf Weiteres sistiert. Die Gründe dafür waren die hohen Kosten und z.T. unausgereifte Rahmenbedingungen. Das Konzept soll evaluiert und neu aufgegleist oder durch ein alternatives Angebot ersetzt werden.
- Wir beschäftigen uns schwerpunktmässig mit folgenden Themen: Klärung des Leistungsauftrages im Zusammenhang mit Krisenmanagement und Notfallpsychologie an Schulen, Zunahme komplexer Fälle im Verhaltensbereich bei fehlender Angebotsstruktur, Zusammenarbeitsformen mit neuen Arbeitspartnern durch die Etablierung des IF-Angebotes, Aufgabenerweiterung im hochschwelligen Bereich und die Erarbeitung eines effektiven Ordnungs- und Ablagesystems.
- Es wurde eine Stabstelle Sonderpädagogik eingerichtet, welche mit Schulentwicklungsprojekten wie Früherziehung, Kommunikationsbeeinträchtigung, Verhaltensauffälligkeit, Betreuung an Heilpädagogischen Zentren, erweitertes Schulcontrolling, u.a. betraut wurde. Die Stabstelle ist auch für die Antragsprüfung im Zusammenhang mit hochschwelligen Massnahmen verantwortlich.

Rosetta.schellenberg@sz.ch

Kanton Uri

Berichterstatter: Egon Schmidt

- Die Bildungs- und Kulturdirektion, in die der SPD eingebunden ist, hat im Rahmen der Qualitätsentwicklung alle Abteilungen beauftragt, neue Pflichtenhefte zu erstellen und die Prozessabläufe zu beschreiben.
- Zunahme der komplexen Fälle: viele Kostgängerinnen und Kostgänger am runden Tisch.

Egon.schmidt@ur.ch

Zug

Berichterstatter: Peter Müller

- Im Frühling wird entschieden, ob das Konzept Sonderpädagogik (und somit der Beitritt zum Sonderpädagogikkonkordat) in Kraft tritt und die in der Vorlage enthaltenen Stellen für den SPD bewilligt werden. Der SPD übernimmt neu Beratung/Abklärung der Schulen auf der Sekundarstufe II und wird zuständig für verstärkte Massnahmen (Sonderschulung) auch aus sozialen/familiären Gründen.
- Im Auftrag der Bildungsdirektion hat der SPD ein Steuerungspapier geschaffen mit Richtlinien für besondere Massnahmen für SchülerInnen mit einer Behinderung (Gymnasium, Mittelschulen, und Brückenangebote). Seit Sommer 2007 ist das zweite Jahr Kindergarten obligatorisch. Eine Arbeitsgruppe klärt neu den Übertritt in die erste Klasse und die Zuständigkeit des SPD.
- Eine Arbeitsgruppe beschäftigt sich mit dem Thema Time-out / Schulausschluss. Es wird neu ein Angebot (Sonderschule) für schwer Verhaltensauffällige der Sekundarstufe I geschaffen.

Peter.mueller@dbk.zg.ch

Bericht aus dem Kanton Zürich

Berichterstatte: Lukas Bucher

- Umsetzung neues Volksschulgesetz: Frau Regierungsrätin Regine Aeppli und Fabienne Vocat (Leiterin Projekt Schulpsychologie) haben Ende November das Konzept Schulpsychologie an einem runden Tisch vor Vertretern aus Politik, Behörden, Verbänden und Hochschulen vorgestellt. Es ging ihnen darum, ein erstes Stimmungsbild zu erhalten. Wichtigste Änderungen: die Trägerschaft der Schulpsychologie liegt neu beim Kanton («Kantonalisierung»), der 13 regionale Dienststellen errichtet. Die Psychotherapie ist keine Aufgabe des Schulpsychologischen Dienstes mehr.
- Die Bildungsdirektion erarbeitet ein Ausbildungskonzept in Zusammenarbeit mit einer Hochschule. Nun soll in diesen Tagen das Konzept in die Vernehmlassung kommen, welche bis in den Sommer dauern soll. Wir als Verband versuchen, die verschiedenen Anliegen und Stimmen einzubringen. Denn im Kanton herrscht unter den SPD keine Einigkeit. Es gibt die

einen, die lieber bei den Gemeinden sind, da es im Moment gut läuft. Andere möchten lieber einen Wechsel. Unbestritten ist, dass es kantonale Richtlinien geben soll.

- Ein heikles Thema ist die Einstufung in Lohnklassen. Wir sind im Schnitt in den Gemeinden gut eingestuft. Nun scheint es, dass wir um 1–2 Lohnklassen gesenkt werden sollten (Besitzstandswahrung für die bereits Angestellten ist zugesichert).

Lukas Bucher, lic.phil.

Psychologe / Präsident VSKZ

lukas.bucher@zuerich.ch



**SAGKB
GSTIC
KIP**

Schweizer Arbeitsgemeinschaft für Katathymes Bilderleben
Groupement Suisse de Travail d'Imagination Catathymique
Katathym Imaginative Psychotherapie

Internationales Symposium

IMAGINATION

Gemeinsam die Theorie der Praxis weiterdenken

OPEN SPACE

Interlaken

27.-30. August 2009

Weitere Informationen:

Sekretariat SAGKB/GSTIC: Brigitte Weber, Postfach, Marktgasse 55, CH 3000 Bern 7
Telefon 031 352 47 22, E-mail: info@sagkb.ch, www.sagkb.ch

ISSN 1660-1726