

2.2010

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione

Nr. 2/Jg. 36 - No 2/Vol. 36 - 2010

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**



**Psychometrische Verfahren in der
Schulpsychologie**

**Méthodes psychométriques dans la
psychologie scolaire**

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
Secreteriatò	info@skjp.ch · www.skjp.ch · www.aspee.ch
Redaktion	Marie-Claire Frischknecht , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Gutenbergstr. 27c,
Rédaction	8640 Rapperswil SG, 055 210 52 18, mc.frischknecht@swissonline.ch (Redaktionsleitung)
Redazione	Walo Dick , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP 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

Layout	Berti Druck AG, Bildastr. 22, 8640 Rapperswil Tel. 055 220 53 53 · www.bertidruck.ch
Druck	Berti Druck AG, Bildastr. 22, 8640 Rapperswil, Tel. 055 220 53 53
Cartoons	Ernst Mattiello, Unterfeldstr. 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 mai et novembre. Son but est l'échange d'informations et la communication d'expériences, de réflexions fondamentales et même d'opinions sur la profession et l'activité pratique dans le domaine de la psychologie de l'enfance et de la adolescence. Il veut offrir à ses lecteurs la possibilité de donner leurs avis sous forme quiconque; soit comme articles, lettres, etc. Toute contribution peut être envoyée à l'adresse de la rédaction. (Clôture de la rédaction: 20 février/20 août).

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

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

Titelfoto: «Früh übt sich...» Foto von Marie-Claire Frischknecht

Photo de la page de titre: «Il n'y a pas d'âge pour commencer...» Photo de Marie-Claire Frischknecht

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Editorial // Marie-Claire Frischknecht	4
Aus dem Vorstand // Roland Buchli <i>Nouvelles du comité</i>	6
SCHWERPUNKTTHEMA: PSYCHOMETRISCHE VERFAHREN IM SPD	
100 Jahre konflikthafte Symbiose – Die Ambivalenz der Schulpsychologie gegenüber der Testpsychologie // Roland Käser <i>100 ans de symbiose conflictuelle – L'ambivalence de la relation entre psychologie scolaire et tests psychologiques</i>	8
Zum Jahrestag der Intelligence and Development Scales (IDS) – eine erste Bilanz // Priska Hagmann-von Arx/Alexander Grob	24
Erfahrungen mit den IDS // Philipp Ramming	32
Standartisiertes Abklärungsverfahren: Grundlagen und Überlegungen zur Anwendung in der Praxis // Judith Hollenweger <i>Procédure d'évaluation standardisée: bases et réflexion sur l'utilisation dans la pratique</i>	35
REZENSIONEN	
Rezensionen	44
VERBANDSTEIL	
Im Gespräch mit Hans Gamper // Margret Trommer	48
Mitgliederversammlung Herisau/AR // Die Bilder	54
SKJP-Anerkennungspreis // J. Forster	57
ISPA-Kongress Dublin // J. Forster	59
PRAXISFORSCHUNG	
Praxisforschung MAS DDPC <i>Recherche pratique MAS DDPC</i>	61



Marie-Claire Frischknecht

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser

Mit der Entwicklung des Standardisierten Abklärungsverfahrens, das von der EDK infolge des Rückzugs der IV aus der Sonderschulfinanzierung in Auftrag gegeben wurde, entstanden vielerorts neue Diskussionen um die Anwendung psychometrischer Verfahren in der Schulpsychologie. Für eine objektive professionelle, aber auch zeitökonomische Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes, und zur Einschätzung des Bedarfs an Unterstützungsmassnahmen wie sie im Standardisierten Abklärungsverfahren verlangt wird, ist es vorallem in der Schulpsychologie naheliegend, bewährte Testverfahren anzuwenden. Auch heute wird unter Praktikern rege diskutiert, wann, welche Tests oder ob sie überhaupt zur Anwendung kommen sollten. In seinem Artikel «100 Jahre konflikthafte Symbiose – Die Ambivalenz der Schulpsychologie gegenüber der Testpsychologie» bringt **Roland Käser** bereits im Titel die brisante Spannung ins Spiel. Dabei werden wir meisterhaft durch die Zeit geführt von der Entstehung des Berufsstandes bis zur Verfestigung der schulpsychologischen Identität und dem heute damit verbundenen Berufsverständnis.

Seit einem Jahr sind nun auch die IDS 5–10 (Intelligence and Development Scales), entwickelt an der Universität Basel von Alexander Grob, Christine Meyer und Priska Hagmann-von Arx, auf dem Markt. Erste

praktische Erfahrungen im Umgang mit dem Test und dessen Einsatzgebiet in der Schulpsychologie werden uns von **Philipp Ramming** und seinen Arbeitskollegen der Erziehungsberatungsstelle Bern vorgestellt.

Priska Hagmann-von Arx hat sich intensiv mit den Anfragen von Testanwenderinnen und -anwendern in der ganzen Schweiz betreffend IDS 5–10 beschäftigt. Sie gibt Antwort auf eine breite Palette von Fragestellungen zur Testdurchführung bis hin zu möglichen Interpretationen oder Lösungsvorschlägen für den Einzelfall. Dabei nimmt die Autorin die Möglichkeit wahr, mit den Anwenderinnen in einen Dialog zu treten.

Die bevorstehende Anwendung des Standardisierten Abklärungsverfahrens beschäftigt die in der Diagnostik tätigen Fachpersonen nach wie vor. **Judith Hollenweger** berichtet über den aktuellen Stand und die nächsten Schritte in der Praxis, die mit der Anwendung des Verfahrens verbunden sind. Sie nimmt auch Bezug auf die Rolle der Schulpsychologie und die Anwendung möglicher Testverfahren.

Für dieses Heft kam Margret Trommer mit Hans Gamper «ins Gespräch». Auch er kann auf eine spannende Entwicklungsgeschichte in der Schulpsychologie zurückblicken.

Es freut mich sehr, **Martin Inversini** als unseren neuen Verfasser der Rezensionen begrüssen zu dürfen. Drei Bücher werden spannend vorgestellt.

Die Mitglieder-Versammlung in Herisau stand auch dieses Mal im Zeichen besonderer Ehrungen, von denen Roland Buchli in seinem Vorstandsbericht ausführlich berichtet. Die Bilddokumentation im Heft vermittelt auf ihre Weise einen Eindruck davon.

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre!

Für das Redaktionsteam
Marie-Claire Frischknecht

Themen-Vorschau

P&E 1.11: «Integration – Die Vielfalt der Erscheinungen»

P&E 2.11: «Komplementäre Behandlungsmethoden»

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

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs

Avec le développement lancé par la CDIP de la procédure d'évaluation standardisée suite au retrait de l'assurance invalidité AI du financement des écoles spécialisées, l'utilisation de procédés psychométriques dans le domaine de la psychologie scolaire a soulevé de nombreuses nouvelles discussions. Pour une évaluation professionnelle et objective – d'une durée économiquement raisonnable – de l'état de développement d'un enfant, et pour une évaluation du besoin en mesures de soutien telles que la requiert la procédure d'évaluation standardisée, c'est surtout dans le domaine de la psychologie scolaire que le recours à des tests éprouvés semble entrer le plus immédiatement en ligne de compte. Les professionnels de la pratique discutent très intensément du choix des tests et même de l'opportunité d'y recourir.

Dans son article «100 ans de symbiose conflictuelle – L'ambivalence de la relation entre psychologie scolaire et tests psychologiques», **Roland Käser** évoque, dans le titre déjà, la tension qui caractérise le domaine. Il nous conduit magistralement des origines de la profession à l'époque récente qui nous a valu un renforcement de l'identité de la psychologie scolaire avant que d'aboutir à la définition actuelle de notre tâche professionnelle.

Une année déjà que sont proposées sur le marché les IDS 5–10 (Intelligence and Development Scales) développées à l'Université de Bâle par Alexander Grob, Christine Meyer et Priska Hagmann-von Arx. **Philipp Ramming** et ses collègues du Service de conseil en éducation de Berne nous décrivent les premières expériences pratiques réalisées lors de l'utilisation du test et dans le cadre de la définition de ses domaines d'application en psychologie scolaire.

Priska Hagmann-von Arx s'est penchée attentivement sur les questions des utilisatrices et utilisateurs du test IDS 5–10 de toute la Suisse. Elle répond à tout un éventail de demandes de renseignements sur l'utilisation pratique du test puis sur les possibles interprétations ou propositions de solution dans les cas individuels. Les auteurs saisissent cette opportunité d'entrer en dialogue avec les utilisatrices et utilisateurs.

L'utilisation prochaine de la procédure d'évaluation standardisée en matière de diagnostic préoccupe toujours les spécialistes. **Judith Hollenweger** évoque l'état actuel de la question et les prochaines étapes pratiques relatives à cette procédure. Elle se réfère également au rôle de la psychologie scolaire et à l'utilisation pratique de procédés de test possibles.

Pour cette édition, Margret Trommer s'est entretenue avec Hans Gamper, qui rappelle lui aussi l'histoire captivante du développement de la psychologie scolaire.

Je suis très heureuse d'accueillir un nouveau responsable des résumés d'article en la personne de **Martin Inversini**. Il nous propose ici trois extraits d'ouvrage très intéressants.

A l'enseigne de l'assemblée générale à Herisau figureraient, cette fois également, des mises à l'honneur particulières que Roland Buchli évoque en détail dans son rapport du comité. La documentation photographique de la revue s'en fait l'écho à sa manière.

Il ne me reste plus qu'à vous souhaiter bonne lecture!

Pour l'équipe de rédaction
Marie-Claire Frischknecht

Thèmes des prochaines éditions

P&E 1.11: «Intégration – La multiplicités de ses aspects»

P&E 2.11: «Méthodes de traitement complémentaires»

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



Roland Buchli
Präsident SKJP
Président de l'ASPEA

Aus dem SKJP Vorstand

Markus Hartmeier: Neuer Präsident der Föderation Schweizer Psychologinnen und Psychologen (FSP)

Am 26.06.2010 wählten die FSP-Delegierten SKJP-Mitglied Markus Hartmeier, St. Gallen, zum neuen Präsidenten des gesamtschweizerischen Dachverbandes. Die SKJP freut sich, im Vorstand der FSP so prominent vertreten zu sein und gratuliert seinem aktiven Mitglied Markus Hartmeier ganz herzlich zur ehrenvollen Wahl.

P&E neu auch in elektronischer Form

Der Vorstand hat beschlossen, die Zeitschrift «Psychologie und Erziehung P&E» den Mitgliedern neu auch in elektronischer Form zur Verfügung zu stellen. Sie finden alle Nummern ab Jahrgang 2006 auf den internen Seiten der Homepage unter dem Menüpunkt P&E. Auch der Newsletter der Interregionenkonferenz (IRK-SKJP) wird neu unter eigenem Menüpunkt auf den internen Seiten der Homepage abgelegt. In der Folge wird ab sofort auf das «Forum» verzichtet, da es nicht bzw. kaum benützt wurde. Die Zugangsdaten zu den internen Seiten sind bei der Geschäftsstelle erhältlich.

Ständerat zum Psychologieberufegesetz (PsyG)

In der Schweiz soll sich künftig nur «Psychologin» oder «Psychologe» nennen dürfen, wer einen anerkannten Hochschulabschluss in Psychologie erworben hat. Der Ständerat hat ein neues Gesetz über die Psychologieberufe einstimmig gutgeheissen. Es regelt die Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Psychologinnen und Psychologen – und schützt damit Patientinnen und Patienten vor Scharlatanen. Die Vorlage geht nun in den Nationalrat. (www.skjp.ch/media/MM_FSPPsyG.pdf)

Erster SKJP-Anerkennungspreis geht an Alexander Grob

Zur 41. Mitgliederversammlung am 23. April 2010 trafen sich etwa 50 Kinder- und JugendpsychologInnen im ehrwürdigen Kantonsratsaal des Kantons Appenzell-Ausserrhodan in Herisau. Der Bildungsdirektor des Gastgeberkantons, Regierungsrat Rolf Degen, sowie der lokale Organisator, Rolf Franke, brachten den Anwesenden in ihren Eröffnungsreden das Appenzellerland auf sympathische Art und Weise näher. Die ordentlichen Traktanden wurden von Präsident Roland Buchli speditiv behandelt. Den zurücktretenden Vorstandsmitgliedern Denise Blattner-Bolliger, Doris Tschofen Wettstein und Ruedi Zogg wurde für ihr Engagement herzlich gedankt. Neu in den Vorstand gewählt wurde Margret Aeschlimann. Die Jahresberichte der Chargierten wurden diskussionslos und mit Applaus genehmigt. Der erfreuliche Rechnungsabschluss machte eine Reduktion des Jahresbeitrags möglich. Aufgrund ihrer grossen Verdienste für die SKJP wurden **Dr. Hans Gamper**, **Dr. Martin Inversini** und **Walter Schnyder** zu **Ehrenmitgliedern** ernannt.

Im Rahmen der Mitgliederversammlung wurde der erste **SKJP-Anerkennungspreis** an **Prof. Dr. Alexander Grob**, Ordinarius für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie an der Universität Basel verliehen. Dr. Jürg Forster, Vizepräsident der SKJP, wies in seiner Laudatio auf die vielfältigen Aktivitäten und die besonderen Verdienste des Preisträgers hin. Ein sichtlich erfreuter Preisträger dankte für die empfangene Ehre und wies in einem Kurzreferat auf die Relevanz entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Prinzipien für die Schulpsychologie und Erziehungsberatung hin. (www.skjp.ch/de/akt/akt_index.html)

Roland Buchli
 Präsident SKJP

Nouvelles du comité de l'ASPEA

Nouveau président de la Fédération des Psychologues Suisses (FSP): Markus Hartmeier

Le 26.06.2010, les délégués FSP ont élu le membre ASPEA Markus Hartmeier, Saint-Gall, nouveau président de l'association faîtière nationale. L'ASPEA se réjouit d'être représentée de manière aussi éminente au comité de la FSP et félicite chaleureusement son membre actif Markus Hartmeier du grand honneur qui lui est fait avec cette élection.

Le P&E désormais sous forme électronique

Le comité a décidé de mettre également le journal «Psychologie et Education P&E» à la disposition de ses membres sous forme électronique. Vous trouvez tous les numéros depuis 2006 sur les pages internes du site web, point du menu «P&E». Sous «CIR-ASPEA» figure également la Newsletter de la Conférence interrégionale. Vu la faiblesse d'utilisation du Forum, nous renonçons dès maintenant à cet instrument. Vous obtenez sur demande les données d'accès aux pages internes du site auprès du Secrétariat.

Le Conseil des Etats au sujet de la loi sur les professions de la psychologie (LPsy)

En Suisse, seule doit pouvoir s'intituler «psychologue» une personne ayant terminé des études universitaires de psychologie reconnues. Le Conseil des Etats a approuvé à l'unanimité une nouvelle loi sur les professions de la psychologie. Elle règle les exigences de formation et de formation continue des psychologues, hommes et femmes – pour la protection des patientes et patients contre les agissements de charlatans. Le dossier est maintenant déposé auprès du Conseil national. (www.skjp.ch/media/MM_FSPPsyG.pdf)

Le premier Prix de reconnaissance ASPEA va à Alexander Grob

Environ 50 psychologues de l'enfance et de l'adolescence ont pris part à la 41^{ème} assemblée générale du 23 avril 2010 dans la majestueuse salle du Conseil d'Etat du canton d'Appenzel Rhodes extérieures à Herisau.

Dans leur brève allocution de bienvenue respective, le directeur de l'Instruction publique du canton hôte, le conseiller d'Etat Rolf Degen, et l'organisateur local, Rolf Franke, ont présenté le pays d'Appenzel de manière très sympathique. Le président Roland Buchli a traité expéditivement les divers points de l'ordre du jour ordinaire. Les membres sortants du comité Denise Blattner-Bolliger, Doris Tschofen Wettstein et Ruedi Zogg ont été chaleureusement remerciés de leur engagement. Nouvelle élue au comité: Margret Aeschlimann. Les rapports annuels des chargés de fonction ont été acceptés sans discussion et approuvés par applaudissement. Le bouclement réjouissant des comptes a permis de réduire la cotisation annuelle. En reconnaissance de leur profond mérite et de leur engagement pour l'association, les personnalités suivantes ont été élues **membres d'honneur** de l'ASPEA: **Hans Gamper, Martin Inversini** et **Walter Schnyder**.

Dans le cadre de l'assemblée générale a été décerné le premier **Prix de reconnaissance ASPEA** au **professeur Alexander Grob**, Dr phil., professeur ordinaire de psychologie du développement et de la personnalité à l'Université de Bâle. Jürg Forster, vice-président de l'ASPEA, a relevé dans son hommage, la diversité des activités et les grands mérites du lauréat. Ce dernier, visiblement très heureux, a remercié de l'honneur qui lui est fait et a rappelé dans un bref exposé l'importance des principes de la psychologie du développement et de la personnalité pour la psychologie scolaire et le conseil en éducation. (www.skjp.ch/de/akt/akt_index.html)

Roland Buchli
Président de l'ASPEA



Roland Käser

100 Jahre konflikthafte Symbiose – Die Ambivalenz der Schulpsychologie gegenüber der Testpsychologie

Trotz oder gerade wegen gemeinsamer Wurzeln ist das Verhältnis zwischen Schulpsychologie und Testpsychologie seit über einem Jahrhundert ambivalent und gespannt. Die weltweit darüber geführten kontroversen Diskussionen absorbierten Energie und blockierten Entwicklung und Identitätsbildung des Berufsstandes. Es scheint aber, dass sich nach 100 Jahren eine Entkrampfung anbahnt. Gefördert wurde dieser Prozess durch neue, für das schulpsychologische Arbeitsfeld «passender» Landkarten, welche den Blick für die Notwendigkeit der Anwendung unterschiedener Methoden schärften – aber auch durch den Druck einschneidender Entwicklungen ausserhalb der Schulpsychologie.

Symbiose meint das Zusammenleben von Lebewesen verschiedener Arten zum gemeinsamen Nutzen. Die im Titel genannte Metapher für das über 100 Jahre dauernde Verhältnis zwischen Schul- und Testpsychologie ist zwar provokativ, aber zutreffend. Denn ohne psychologische Tests gäbe es keine Schulpsychologie, und ohne Schulpsychologie hätten die diagnostischen Instrumente kaum die heutige Bedeutung erlangt. Nicht zuletzt, weil die Schulpsychologie – zumindest

in der Schweiz – über Jahrzehnte hinweg das grösste organisierte Berufssegment innerhalb der Psychologie darstellte.

Die über Jahrzehnte dauernden Diskussionen über die Zulässigkeit und Zweckmässigkeit diagnostischer Instrumente lähmte weltweit die Identitätsentwicklung der Schulpsychologie. Auch in der Schweiz proklamierten renommierte Schulpsychologen in den 70er und 80er Jahren, die Zeit psychologischer Tests sei definitiv vorbei. Oder sie sprachen von Umweltbelastung durch giftige Testtheorien und -normen. Universitätsprofessoren jener Zeit widerriefen öffentlich ihre früheren testpsychologischen Überzeugungen. Diese ideologisch begründete Testkritik wurde in den 90er Jahren durch eine dogmatische Familientherapie abgelöst. Von der Familientherapie abgekoppelte ökosystemische Sichtweisen der 90er Jahre schärfen das Auge für grössere Zusammenhänge und die Notwendigkeit eines multiplen Theorien- und Methodenbezuges im komplexen Feld der Schulpsychologie. Mit Hilfe ökosystemischer Landkarten konnte der Testpsychologie besser den ihr entsprechender Platz zugewiesen werden. Der Meinungsumschwung wurde zudem durch einschneidende Entwicklungen im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Umfeld gefördert und beschleunigt.

100 ans de symbiose conflictuelle – L'ambivalence de la relation entre psychologie scolaire et tests psychologiques

La symbiose est une cohabitation d'êtres vivants d'espèces diverses orientée vers leur prospérité commune. La métaphore «100 ans de symbiose conflictuelle de la psychologie scolaire et des tests psychologiques» est certes provocatrice, mais juste. Sans tests psychologiques, la psychologie scolaire n'aurait pas vu le jour, et sans psychologie scolaire, les instruments diagnostics actuels ne revêtiraient guère l'importance que nous leur connaissons. Le fait que la psychologie scolaire – en Suisse du moins – ait représenté pendant des décennies le plus vaste segment professionnel organisé explique en grande partie la pérennité de ce couple. Par contre, les discussions de décennies sur la légitimité et l'utilité des instruments diagnostics ont freiné dans le monde entier l'évolution de l'identité de la psychologie

scolaire. En Suisse comme ailleurs, des psychologues scolaires renommés proclamaient dans les années 70 et 80 que l'époque des tests psychologiques était définitivement révolue. Ils allaient jusqu'à qualifier leur utilisation de pollution environnementale par des théories et normes nocives. Des professeurs d'université revenaient publiquement sur leurs convictions antérieures. A cette critique des tests fondée sur des considérations idéologiques succéda dans les années 90 la promotion d'une thérapie familiale dogmatique. Certains points de vue écosystémiques détachés de la thérapie familiale allaient progressivement aiguïser le regard sur des relations de connexion plus vastes et sur la nécessité de développer plus encore le réseau de théories et de références méthodologiques multiples dans le champ complexe de la psychologie scolaire. S'aidant de cartes nationales écosystémiques, les spécialistes sont parvenus à préciser les conditions d'intervention les plus justifiées de tests psychologiques. Ajoutons que l'évolution massive et profonde de l'environnement social, économique et scientifique a contribué elle aussi à favoriser et accélérer le changement d'optique sur les tests psychologiques.

Gemeinsame Wurzeln

Die Wurzeln der Schulpsychologie liegen in den USA. Je nach Quelle wird die Urheberschaft Galton, Witmer oder Gesell zugesprochen. **Francis Galton**, ein Cousin von Charles Darwin, prüfte in einem Londoner Laboratorium mit Hilfe selbst entwickelter testpsychologischer Instrumente visuelle und auditive Wahrnehmungsfunktionen bei Schulkindern. **Lightner Witmer** eröffnete 1896 an der Universität von Pennsylvania eine psychologische Klinik für Kinder mit Lernstörungen. Dort bildete er auch Psychologen für die Tätigkeit an Schulen aus, «a psychological expert, who is capable of treating the many difficult cases that resist the ordinary methods of the school room» (Witmer 1897, zit. nach Fagan & Sachs, 1994, 28). Als erster Schulpsychologe wird auch **Arnold Gesell** genannt, ein Mediziner, der durch seine Studien über Säuglingsbeobachtungen und durch die Gründung der «Yale Clinic of Child Development» bekannt wurde. Er soll als erster den Begriff «Schoolpsychologist» verwendet haben. (Der Begriff «Schulpsychologe» wurde 1910 von William Stern geschaffen und zwei Jahre später wortgetreu ins Englische übernommen). In Frankreich

erhielt **Alfred Binet** vom Erziehungsministerium den Auftrag, Methoden zur Erfassung von Kindern mit Intelligenzschwäche zu entwickeln. 1905 resp. 1911 schuf Binet nicht nur den ersten, weltbekanntesten Intelligenztest, sondern begründete mit der Anwendung desselben gleichsam auch den Berufsstand der Schulpsychologie in Europa.

Entstehung und Ausbau der Schulpsychologie sind eng mit der Entwicklungsgeschichte sonderpädagogischer Einrichtungen und Angebote verknüpft. Je differenzierter das sonderpädagogische Netz wurde, desto mehr Bedeutung wurde der Institution Schulpsychologie und ihren diagnostischen Instrumenten beigemessen. Die Schulpsychologen übernahmen damit Funktionen, die früher von anderen Berufsgruppen (Kinderarzt, Neurologe, Psychiater, Spezialklassenlehrer und Heilpädagogen) ausgeübt wurden. Dieses Faktum ist nicht ganz unbedeutend für die weitere Entwicklung des Berufsstandes, der über Jahrzehnte um seine Identitätsfindung und Akzeptanz in Gesellschaft und Wissenschaft rang. Viel Zeit wurde für die Diskussion der eigenen Rolle und die Absteckung des Reviers aufgewendet.

Die Hypothek der gemeinsamen Herkunft bindet Kräfte

Weltweit und unermüdlich versuchte sich die Schulpsychologie von einer auf die Erfassungsdiagnostik reduzierten, einengenden Rollendefinition zu distanzieren. Das Bild vom Schulpsychologen als Schultechniker mit Koffer und Stoppuhr hatte sich in der Öffentlichkeit etabliert und war schwer korrigierbar. «It is working hard to overcome the too often accepted specific mission of assessment» (Bardon, 1990, Foreword). Die Testpsychologie sei das Gefängnis der Schulpsychologie, aus dem diese nicht mehr entinnen kann, meinte Ende der siebziger Jahre der Amerikaner Sarason (1980) nicht ganz zu Unrecht. «Throughout its history IQ tests have been at the centre of controversy, and that role continues to the present» (Kaufman, 2000, 7).

Das Suchen nach einer neuen, breiter angelegten Rollendefinition und das Finden einer gemeinsamen Identität waren das Thema dreier nationaler Schulpsychologiekongresse in Amerika (Levinson et al. 1988). Diese Sorge war einer der zentralen Faktoren eines lange Zeit

instabilen Selbstwertgefühls des Berufsstandes (Käser 1993a, 132–141).

Bezeichnenderweise zeigten Umfragen vieler Länder über Jahrzehnte hinweg eine Diskrepanz zwischen der proklamierten Rollendistanzierung und der praktizierten Realität auf: «There is a discrepancy between how psychologists would ideally spend their time and how they actually spend their days» (Conoley, 1986, 455). Auch 16 Jahre später war dieser Widerspruch gleichermaßen vorhanden: «...the literature and organizational rhetoric for decades have been replete with calls for... a significant reduction of the assessment role... when practitioners have been asked to give their preferred role allocations, they have consistently assigned substantial time percentage to the assessment role» (Fagan, 2002, 7). Auch in der Schweiz wünschte 1983 etwa die Hälfte der in der Schulpsychologie Tätigen keine grosse Kurskorrektur (Mäder 1983); ein Befund, der sich in den nachfolgenden Jahren und Jahrzehnten immer wieder bestätigte.

In den USA – aber auch andernorts – zeigte sich der Widerspruch zwischen Wunsch und Wirklichkeit auch in der **Forschung**, wo trotz gegenteiliger Statements die testpsychologischen Untersuchungen die Publikationen dominierten: «Though the role of the school psychologist is changing gradually,...research on testing and assessment tends to dominate the school psychology research literature» (Reynolds et al. 1984, 114).

Ein bedeutsamer Schritt in der konstruktiven Bewältigung dieses Konfliktes war die auch heute noch gültige Unterscheidung zwischen «Diagnostik» und «Test». Testpsychologie wird dabei als Unterbegriff der Psychodiagnostik verstanden. Unter **Psychodiagnostik** wird der gesamte Prozess der Informationssammlung verstanden (Anamnese, Exploration, Verhaltensbeobachtung, Testdurchführung und -auswertung etc.) mit dem Ziel, Probleme zu klären und Entscheidungshilfen anzubieten. Mit **Testpsychologie** meint man die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einzelner standardisierter und nicht standardisierter wissenschaftlicher Routineverfahren. Tests bilden dabei *eine* spezifische Methode unter vielen anderen und sind für sich allein angewendet, unzureichend. Diese Differen-

zierung führte zu einer Entkrampfung, namentlich in der amerikanischen Schulpsychologie. Im Vordergrund der Diskussion stand nicht mehr die Abschaffung der Testpsychologie, sondern die Frage, wie der diagnostische Prozess bei einer spezifischen Fragestellung gestaltet werden muss. Unter diesem begrifflichen Dach konnten Kräfte vermehrt gebündelt und auf gemeinsame Anliegen hingelenkt werden. 1991 wurden Aussagen, wie die der kalifornischen Schulpsychologie, ansatzweise wieder möglich: «Assessment is the cornerstone of educational and psychological services delivery.»

Ideologische Kontroverse der 70er und 80er Jahre in der Schweiz

Gegen Ende der siebziger Jahre war die Schulpsychologie gesellschaftspolitischer Kritik ausgesetzt, die auch aus den eigenen Reihen kam. Im Zentrum stand der Vorwurf, die Schulpsychologie leiste Handlangerdienste und passe die Kinder an ein repressives Schulsystem an (Teske 1975) und helfe mit ihrem Reparatur- und Wartungsdienst mit, ungerechte gesellschaftliche Machtverhältnisse zu zementieren (Mattiello 1980). Dies geschehe vor allem mittels testpsychologisch abgestützter Selektion (Halbherr 1980, Hochstrasser 1980). Die ideologische Testkritik führte zu pointierten kontroversen Stellungnahmen im damaligen Vereinsorgan der SKJP. Von Felten (1985, 19) monierte, der Test sei ein hundert Jahre altes Relikt aus den Anfängen der Psychologie, das dem damaligen Wissenschaftsverständnis entsprach. Und obwohl die meisten Praktiker eine ausgesprochene Abneigung gegen Tests hätten, würden diese Instrument weiter verwendet, gepflegt und sogar neu herausgegeben. «Die Angestellten der rassistischen Zuchtlehre des Vulgärdarwinismus brauchten Tests und Messmethoden, um die Besseren von den Schlechteren zu unterscheiden, um ihre genetischen Forschungen voranzutreiben und um die Schwächeren von der Rennbahn der Starken entfernen zu können» (13).

Eine andere Ansicht vertrat damals Wälti (1986), der sich nie gescheut hatte, sich als Diagnostiker zu deklarieren. Er wirft von Felten eine etwas skurrile Logik vor: «Als ob der Meterstab daran Schuld wäre, dass es grössere und kleinere Menschen gibt. Ob wir Menschen aufgrund der Messung als gross oder klein oder

wie auch immer bezeichnen wollen, hängt doch einzig und allein von unserer Interpretation ab» (42). Wältis Meinung basierte auf der Überzeugung, dass er einem Klienten gerechter werden könne, wenn er Instrumente beziehe, die von seinem subjektiven Urteil etwas weniger abhängig seien, als wenn er sich ausschliesslich darauf abstütze, ob ihm die Nase des Klienten oder dessen Sprechweise gefalle oder missfalle. Der Beizug testpsychologischer Instrumente sei zwar unzureichend, stelle aber manchmal das kleinere Übel dar. Selektion fände in unserer Gesellschaft so oder so statt. Als Psychologe könne man sich letztlich nicht davon heraushalten. Es sei daher sein psychologisches Credo, mit Hilfe der Tests für die Problemlösung etwas weniger unqualifiziert zu sein als andere (Wälti 1980,40). Eine ähnliche Position vertrat Lohri (1986, 36), der beanstandete, dass sich die Schulpsychologen vor der Mitverantwortung bei Selektionsentscheiden fürchteten wie der Teufel das Weihwasser. Selektion erfolge zwangsläufig, ob man ideologisch dagegen ankämpfe oder nicht. Selektion geschehe notfalls auch ohne Experten, still, unspektakulär und schleichend.

Wie die Beispiele zeigen, liessen sich nicht alle Fachpersonen von der ideologischen Testkritik lähmen. Die öffentlich geführte Kontroverse schwächte aber vorübergehend den Berufsstand und führte an den Universitäten zu einer Vernachlässigung von Lehre und Entwicklung weiterer Instrumente. Entsprechend wurden testpsychologische Wissenslücken bei den Studierenden jener Zeit festgestellt. Im Laufe der 80er Jahre wurde die ideologische Testkritik mancherorts abgelöst durch eine familientherapeutisch begründete Ablehnung der Individualdiagnostik.

Die Testfeindlichkeit der frühen Familientherapie

Das eingangs erwähnte Statement aus den 80er Jahren, wonach die Zeit psychologischer Tests abgelaufen sei, stammte vom Walliser Schulpsychologe Nanchen (1988), einem kompromisslosen Wegbereiter der Ideen von Mara Selvini-Palazzoli in der Schweiz. Selvini's Buch «Der Entzauberte Magier» (1978) löste in der europäischen Schulpsychologie (nicht aber in den USA) ein grosses Echo aus. Für Selvini-Palazzoli, welche über die Familientherapie system- und kommunikationstheoretisches Gedankengut im Berufsfeld der Schulpsy-

chologie verbreitete, stand nicht mehr das Individuum im Mittelpunkt, sondern Beziehungen, Strukturen und Prozesse. Das einzelne Problemkind, das bislang im Zentrum gestanden hatte, wurde entlastet. Durch das Aufdecken der kontextuellen Vernetzung einer Problemstellung wurden neue Handlungsoptionen aufgezeigt. Das Interesse galt nicht mehr nur dem **Warum**, sondern auch dem **Wie** und **Wie weiter** und damit nicht primär der Vergangenheit, sondern der Zukunft. Überdies wurde mit der Familientherapie das Setting des «Gesprächs am runden Tisch» für die Schulpsychologie fruchtbar gemacht (Käser, 1998).

Während einzelne Dienststellen nur Einzelaspekte der neuen Ideen in ihren Berufsalltag einfliessen liessen, gab es Regionen, die Selvini's Gedankengut konsequent adaptierten und an ihrer Beratungsstelle kleinere konzeptuelle Erdbeben auslösten (Wallis, Graubünden, Lausanne, z.T. Zürich): Etliche Beratungsstellen verzichteten ganz auf die herkömmliche Testdiagnostik und stützten sich bei der Informationssammlung ausschliesslich auf Familiengespräche ab (vgl. auch Evéquoz, 1984). Einzelne Exponenten kamen bei der Integration herkömmlicher Verfahren in das neue Paradigma auf etwas fragwürdige Ideen: Die Durchführung eines Intelligenztests bei einem Kind wurde zum Beispiel seinen Eltern übertragen. Der Fachmann beobachtete dabei die Interaktionen; die numerischen Testergebnisse wurden hernach in den Untersuchungsbefund einbezogen (Hess 1984). An der «Child Guidance Clinic» in London liess Osborne (1985) alle Familienmitglieder einen «Raven Matrizen-test» durchführen, um nachher die gemachten Erfahrungen auszutauschen.

Trotz ihrer Testfeindlichkeit hat Mara Selvini-Palazzoli einen zukunftsweisenden Anstoss zur Entwicklung der Schulpsychologie in Europa gegeben. Selvini's Ideen lösten die Bremsen eines blockierten Berufsstandes. Sie war nicht nur Wegbereiterin für neue Sichtweisen und Handlungsmodelle (auch ausserhalb der Kinder- und Jugendpsychologie). Die Tatsache, dass eine renommierte und weit herum geachtete Familientherapeutin im Feld der Schulpsychologie Pionierarbeit leistete, verschaffte der bis zu jenem Zeitpunkt (zu) wenig beachteten Berufsgruppe Aufmerksamkeit und Anerkennung. Dies half massgeblich mit, das angeschlagene Selbst-

vertrauen zu stärken und die Krise und Resignation der Schulpsychologie der siebziger Jahre schrittweise zu überwinden.

Wie an anderer Stelle eingehender dargestellt (Käser 1993 247–254 & 273–286), darf aber trotz Selvinis grosser Verdienste nicht übersehen werden, dass ihre Konzepte aus der Frühphase der Systemtheorie teilweise einseitig und überhöht ausgefallen sind und später einer Überarbeitung bedurften. Erinnert sei an die Ausblendung aller konstitutionellen, biographischen und ökologischen Faktoren, an die Schuldzuweisungen an die Familie, an die Disqualifizierung der Lehrer sowie an die etwas überhebliche Philosophie der Machbarkeit. Es bestand zudem die Tendenz, dass das Kind zwar aus dem Brennpunkt genommen aber gleichzeitig mit dem Bade ausgeschüttet wird (Käser 1992a).

Ich denke auch an negative Auswirkungen auf das Image der Schulpsychologie. Wenn Ratsuchende keine Unterstützung erhielten, nur weil sie sich dem methodischen Diktat einer Beratungsstelle (Einbezug der ganzen Familie) nicht unterziehen wollten oder konnten, war das nicht nur für die Akzeptanz der Institution abträglich, sondern berührte auch berufsethische Grundprinzipien. In der Folge galt es daher, das Vorgehen nach folgendem Motto zu mässigen: «A change in focus... Without losing sight of the child» (Käser 1993b).

Es ist aus meiner Sicht nicht übertrieben zu behaupten, dass die – in den sechziger Jahren u.a. von Bateson (1983) entwickelten – system- und kommunikationstheoretischen Denkmodelle in vielen Fachbereichen eine epistemologische und konzeptuelle Revolution auslösten – nicht nur in der Kinder- und Jugendpsychologie. Es war das Verdienst der Familientherapie-Bewegung, die neuen Erklärungsmodelle sofort zu adaptierten und weiter auszubauen. Entsprechend identifizierte man aber damals das systemische Denken oft mit der Familientherapie und reduzierte es darauf. Lange Zeit wurde verkannt, dass systemische Landkarten über eine viel breiter angelegte Aussagekraft verfügen. (Die Ökonomen beispielsweise beschritten einen eigenständigen, ideenreichen und ergiebigeren Weg).

Neue Landkarten eröffneten neue Perspektiven

Theorien haben wie Landkarten die Aufgabe, Übersicht und Orientierung zu vermitteln. Landkarten können diesen Zweck aber nur erfüllen, wenn sie für den Gegenstandsbereich passend sind. Lange Zeit gab es in der Schulpsychologie keinen übergreifenden, dem Gegenstand angemessenen theoretischen Rahmen. Man musste sich auf Erklärungsmodelle abstützen, die in einem anderen Anwendungsfeld entstanden waren. Diese meist therapeutisch und individuumsbezogenen Handlungsmodelle erwiesen sich dabei oft als ungeeignet für das Vorgehen im schulpsychologischen Kräftefeld, in dem nicht nur viele und unterschiedliche Personen beteiligt sind, sondern auch andere verhaltensrelevante Komponenten wie räumliche Verhältnisse, Klassengrösse, Lehrmittel, Lehrpläne usw. Die ökosystemische Betrachtungsweise lenkte den Blick auf Muster, Interdependenzen, Dynamiken und ökologische Faktoren. Sie eignete sich daher gut zur Beschreibung komplexer Prozesse mit zahlreichen Einflussvariablen und des Ineinandergreifens verschiedenster Systeme. Es ist daher nachvollziehbar, dass ökosystemische Modelle in der Schulpsychologie auf grosses Interesse stiessen, denn sie erlaubten, Phänomene des Schulalltags und Fragestellungen der Schulpsychologie realitätsnäher zu beschreiben («providing a more accurate picture of reality»).

Man darf aber nicht vergessen, dass die Schulpsychologen schon immer kontextuell ausgerichtet waren. Ohne implizites systemisches Denken – ohne es aber so zu benennen – hätten sie ihren Auftrag gar nicht erfüllen können. Sie handelten intuitiv, ohne über Modelle und Konzepte zu verfügen, in das sie ihr Vorgehen einordnen, begründen, überprüfen und kommunizieren konnten (Käser 1985, 1989).

Bekanntlich gab und gibt es aber nicht eine einheitliche, in sich abgeschlossene und allgemein verbindliche Systemtheorie, sondern eine Vielzahl von Thesen, Hypothesen und Theoriefragmenten, die je nach Entstehungszeitpunkt unterschiedlich und zum Teil kontrovers ausfielen. Entsprechend uneinheitlich und zum Teil widersprüchlich waren die früheren Konzeptualisierungen. Um für die Schulpsychologie eine gemeinsame kognitive Matrix zu schaffen, habe ich

an anderer Stelle versucht, die wichtigsten ökosystemischen Grundaussagen zu **vierzehn Grundprinzipien** zusammenzufassen, wissend, dass alle Beschreibungen und Konzeptualisierungen letztlich subjektiv und relativ ausfallen. Die Restriktionen durch die Mittlerfunktion der Familientherapie versuchte ich zu minimieren, indem ich mich vor allem auf die Primärliteratur abstützte (Käser 1993b, Kap. 6).

Im Rahmen dieser Arbeit kann natürlich nicht das ganze Erklärungspotentials dieser Ansätze für die Schulpsychologie ausgeleuchtet werden. Vielmehr wollen wir uns der interessanten Frage der Positionierung der Testdiagnostik innerhalb dieser neuen Modelle zuwenden. Denn die Frage der Kompatibilität von Systemtheorie und individuumsbezogener Diagnostik ist brisant, da in den Anfängen der Systemtheorie das Individuum konsequent ausgeblendet und herkömmliche Methoden bekämpft wurden, z.B. durch Guntern (1980).

Ein für unsere Fragestellung entscheidendes Teilkonzept der systemischen Theoriebildung der zweiten Phase stammt aus der biologischen Grundlagenforschung: Diese besagt, dass unser Wahrnehmungsapparat nur eine selektive Erfassung unserer Umwelt erlaubt. Wir können nur etwa 20 % der Reize aufnehmen. Zudem ist unser Denkapparat zu eingeschränkt und zu langsam, um gleichzeitig eine grosse Fülle von Informationen zu verarbeiten, wie dies für den Umgang mit komplexen Systemen erforderlich wäre (Dörner 1989, 295). Wir können die Welt deshalb nur bruchstückhaft wahrnehmen. Wir müssen sie gleichsam in Stücke schneiden und einige davon herausgreifen (Dell & Goolishian 1981, 108). Bereits der Altmeister der Systemtheorie Bateson (1983, 572) hat hingewiesen, dass wir keine ganzen Kreisläufe enthüllen können, sondern nur Ausschnitte von Kreisläufen. Unsere Wahrnehmung ist bruchstückhaft, punktuell und exemplarisch. Das Zusammenfügen und die Vernetzung solcher Einzeldaten zu einem ganzen Bild geschieht in unseren Köpfen. Wir versuchen gedanklich, die vielfältigen Verbindungen und Wechselwirkungen wirklichkeitsnah zu rekonstruieren. Im Aufsatz «Die Machtlosigkeit zirkulären Denkens» leiten Simon & Schmidt (1984) daraus die Konsequenzen für unser Handeln ab: Wir können nie ganzheitlich handeln,

sondern nur punktuell. Die Interventionsplanung erfolgt zwar mittels systemischer Landkarten, die konkrete Intervention stützt sich aber auf lineare Modelle (global denken, lokal handeln).

Daraus leitet sich die Hypothese ab, dass auch systemisch ausgerichtete Schulpsychologen aus erkenntnistheoretischen und pragmatischen Gründen nicht von einem fragmentarischen und punktuellen Vorgehen dispensiert werden können. Es wurde deutlich, dass individualdiagnostische Erfassungsmethoden (z.B. Anamnesen, Verhaltensbeobachtungen, Testverfahren) und systemisches Denken sich nicht a priori ausschliessen, sondern wertvolle, ja unverzichtbare Ergänzungen sind.

Systemische Interpretation einzelner Aspekte der Diagnostik

Der übergeordneten Fragestellung dieses Aufsatzes nach Klärung des gespannten Verhältnisses zwischen Schulpsychologie und Testdiagnostik folgend, sollen zunächst exemplarisch einzelne Aspekte der (schulpsychologischen) Diagnostik aus systemischer Sicht beschrieben und interpretiert werden. Denn die neuen Modelle leisten nicht nur Hilfe bei der Einordnung, Relativierung und Verknüpfung von Einzeldaten zu einer ganzheitlichen Orientierungsmatrix, sondern bieten auch Chance, altbekannte oder ungewohnte Gesichtspunkte der Diagnostik innerhalb des neuen Betrachtungsrahmens zu fassen, zu diskutieren und sie in einen kohärenten Erklärungszusammenhang zu stellen, wie an folgenden Beispielen gezeigt werden soll:

- In einer Beratungssituation ist es unmöglich, nicht zu diagnostizieren. Man hat keine Wahlmöglichkeit zwischen Diagnostik und Diagnostikverzicht. Es stellt sich lediglich die Frage, ob man seine gedanklichen Hypothesen explizit machen und sie mittels psychodiagnostischer Instrumente überprüfen will.
- Durch seine Anwesenheit verändert der Beobachter (Diagnostiker) das Beobachtungsfeld. Da es nicht möglich ist, nicht zu beeinflussen, und jeder teilnehmende Beobachter auf eine je andere Art und Weise auf eine Situation einwirkt, ist eine personenunabhängige, objektive Beurteilung des (Individual) Systems nicht möglich.

- Da ein Diagnostiker – metaphorisch ausgedrückt – die Welt in Stücke schneiden muss, damit er sie erkennen kann und unser Hirn nur selektiv Daten aufnimmt und verarbeitet, muss davon ausgegangen werden, dass das diagnostische Urteil subjektiv gefärbt ist.
- Nicht nur die Person des Diagnostikers löst Wandel aus. Auch der diagnostische Prozess selber ist Auslöser von Veränderungen, ohne dass dies beabsichtigt wird. Man spricht daher auch von der katalytischen Wirkung der Diagnostik und von der Unmöglichkeit der Trennung von Diagnostik und Intervention.

Nicht ganz zu Unrecht mag bei diesen exemplarischen Interpretationen der Eindruck entstehen, dass es sich dabei lediglich um alten Wein in neuen Schläuchen handelt. Wie beim Wein bedarf es aber auch in der Wissenschaft zuweilen neuer, zeitgemässer Gefässe in Form von Modellen, um bewährtes Erfahrungswissen in der Sprache der Gegenwart für die neue Generation bekannt und verfügbar zu machen.

Bevor im nächsten Kapitel nachgefragt wird, wie nach der Phase grosser theoretischer Umwälzungen der testpsychologische Alltag in der Schulpsychologie aussieht, sollen unten in komprimierter Form mögliche Vorgehensschritte **einer ökosystemisch orientierten Individualdiagnostik** dargestellt werden. Im Rahmen des vorliegenden Überblicks handelt es sich naturgemäss um eine verkürzte Darstellung breiter angelegter Ausführungen (Käser, 1993b):

1. Diagnostischer Ausgangspunkt ist das angemeldete Kind. Zum Problemverständnis wird das Beobachtungsfeld erweitert und allenfalls der Fokus verschoben.
2. Das Problemverhalten wird als Resultat multikausaler, interdependenter und zirkulärer Prozesse aufgefasst.
3. Die Diagnostik erfasst auch Faktoren, welche das Problemverhalten aufrecht erhalten und eine Lösung verhindern. Die Aufmerksamkeit richtet sich aber vor allem auf die Ressourcen und veränderbaren Knotenpunkte in und ausserhalb des Systems.
4. Zur Orientierung und zur diagnostischen Erfassung erklärungs- und änderungsrelevanter Faktoren («Teilbögen») sind zusätzlich auch herkömmliche individuumsorientierte Landkarten zu verwenden (multipler Theorienbogen).
5. Für die Erfassung **personaler** Systemkomponenten (z.B. Wahrnehmungsfunktionen, intellektuelle Stärken und Schwächen, Motorik etc.) werden bei Bedarf testpsychologische Verfahren angewendet.
6. Bei der ökosystemischen Diagnostik ist auch die Umfelddiagnostik unabdingbar: Eltern- und Lehrerinterviews, Lehrerbericht, Unterrichtsbeobachtung, Arbeitsplatzanalyse, Einbezug weiterer Bezugspersonen wie z.B. Geschwister, Verwandte, Arzt.
7. Je nach Problemstellung wird der Schwerpunkt der diagnostischen Informationssammlung anders gelegt. Die Fülle möglicher Informationen zwingt den Diagnostiker zu einem stark selektiven Vorgehen. Für die Festlegung der zu fokussierenden Ausschnitte stützt sich der Berater auf erfahrungsgestützte systemische Orientierungskarten.
8. Diagnostische Verfahren haben – metaphorisch gesprochen – die Funktion von Sonden, die an verschiedenen Punkten eines postulierten Systemmodells in eine unbekannte Wirklichkeit hineinreichen. Welche Sonden (sprich: diagnostische Verfahren) im Einzelnen eingesetzt werden, hängt von den diagnostischen Hypothesen des Beraters bei einer spezifischen Fragestellung ab.
9. Solchermassen ermittelte Daten, Fakten und Erklärungsfragmente sind «lineale Teilbögen» einer komplexen Situation. Die einzelnen Ergebnisse werden zu einer Gesamtschau verdichtet, wobei die einzelnen Fakten durch den Kontext eine neue Bedeutung oder Gewichtung erhalten. Ziel einer solchen Problemgesamtschau, die metaphorisch «Systemkarte» (ecomap) genannt wird, ist das Erkennen von Interdependenzen und das Prozessmuster eines Problems.
10. Mit Hilfe dieser Orientierungskarte werden Interventionen geplant und durchgeführt. Die Ausdehnung des Blickfeldes (Kontextualisierung eines Problems) ermöglicht eine gleichzeitige Intervention auf verschiedenen Ebenen, bei verschiedenen Subsystemen und in unterschiedlichen Systembereichen (z.B. bei biologischen, kognitiven, emotionalen, sozialen und physikalischen Systemaspekten).

Die ökosystemischen Theoriemodelle hatten sich in den neunziger Jahren innerhalb der Schulpsychologie – namentlich in der Schweiz, aber z.T. auch im Ausland – stark verbreitet. Ob und wie die neuen Erklärungs-zusammenhänge in den Praxisalltag eingeflossen sind, ist im Detail nicht leicht nachzuweisen. Dem historischen Rahmenthema dieser Abhandlung folgend, interessiert uns an dieser Stelle natürlich speziell auch die Frage der Einstellung der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen zur Testpsychologie in der «**nach-systemischen Zeit**» sowie die Frage der konkreten Gestaltung ihres Berufsalltages.

Bestandesaufnahme nach spannungsreichen 100 Jahren

Die Frage nach der Relevanz der Testpsychologie in der Schulpsychologie nach 100 Jahren weckte Ende der 90er Jahre meine wissenschaftliche Neugier. Denn in der Fachwelt war wenig über das klärungsbedürftige Thema zu hören und zu lesen. Fragestellungen wie Prävention, schulnahe Beratung, Schulentwicklung, Migration, Integration und Drogen dominierten die Schulpsychologie-Szene.

Im Hinblick auf den **zweiten Diagnostik-Kongress 1997** an der **Universität Zürich** führte ich eine Umfrage bei allen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen des **Kantons Zürich** durch. Fragebogen und Ergebnisse wurden am Kongress präsentiert und später unter dem Titel «Das Ende der Diagnostik in der Schulpsychologie?» (Käser 1998) publiziert.

121 Fragebogen wurden an alle Schulpsychologinnen und Schulpsychologen des Kantons Zürich versandt, 46 kamen zurück. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 38 %. Im Begleitschreiben wurde ausdrücklich auf den Unterschied zwischen **Diagnostik** und **Test** hingewiesen. Dabei wurden die gleichen Definitionen wie weiter oben (Abschnitt 3, «Die Hypothek der gemeinsamen Herkunft») verwendet. Neben quantitativen Angaben wurden die Befragten um Kommentare zu folgenden beiden provokativen Aussagen gebeten «Das Ende der Diagnostik in der Schulpsychologie?» und «In der Schulpsychologie sollte man auf Tests verzichten». Auch wenn diese Umfrage nur in einem Kanton durchgeführt wurde und nicht den Anspruch erhob, allen empirischen

Wissenschaftskriterien voll zu genügen, gaben die Resultate doch einen Einblick in die Einstellung und die testpsychologische Praxis der Schulpsychologie bei uns, ein Jahrhundert nach der Geburtsstunde von Testpsychologie und Schulpsychologie:

- 97,7 % stufen die **Diagnostik** als ausserordentlich bedeutsam oder bedeutsam ein.
- 73 % erachteten die **Tests** als ausserordentlich bedeutsam oder bedeutsam; 25 % ordneten ihnen eine mässige Bedeutung zu.
- 47 % der Arbeitszeit wurde für **Diagnostik** aufgewendet
- 25,5 % der Arbeitszeit wurde für die Durchführung und Auswertung von **Tests** eingesetzt
- Die Nennung der fünf meistverwendeten Tests ergab folgende Häufigkeitsreihenfolge:

	Anzahl Nennungen
CFT	27
HAWIK-R	25
K-ABC	23
Wartegg	15
Kramer	13
Baumtest	11
Sceno	9
Rey	9
Rey	9
ZLT	8
Mottier	8
Bender/GFT	8
Familie in Tieren	7
Zulliger	7
Sätze ergänzen	6

Nur wenig überrascht hatte der prozentuelle Arbeitsanteil für Diagnostik und Testdurchführung. Diese Resultate stimmten weitgehend mit anderen Umfragen der damaligen Zeit überein, als weltweit für die diagnostische Einzelfallarbeit – **ohne** anschliessendes Beratungsgespräch – durchschnittlich 50 % angegeben wurde, **mit** Beratungsgespräch ca. 60 %. Erstaunt hat hingegen die positive Gewichtung von Diagnostik und Testpsychologie. Das Faktum, wonach gegen 100 % der Befragten die **Diagnostik** und 73 % die **Tests** als

ausserordentlich bedeutsam oder bedeutsam einstufen, konnte durchaus als Anzeichen einer sich anbahnende Neubewertung der Testpsychologie interpretiert werden. Anhaltspunkte über mögliche Motive des Meinungsumschwunges können die bei der Umfrage erhobenen Kommentare zu den beiden oben zitierten provokativen Fragen geben. Die wichtigsten der anonym abgegebenen Anmerkungen wurden hernach von mir thematisch gruppiert und mit einem Schlagwort versehen; sie werden hier wörtlich oder sinngemäss wiedergegeben:

- **Ressourcenorientierung:** Wenn es die rein defizit-orientierte Diagnostik noch gäbe, dann müsste man die Diagnostik in der Schulpsychologie tatsächlich abschaffen. Aber eine ressourcen- und lösungsorientierte Diagnostik im Sinne von Klarheit, Übersicht und damit als Orientierungshilfe in einem ohnehin komplexen Geschehen, ist sehr hilfreich.
- **Diagnostik als Beratungsgrundlage:** Testresultate helfen mit, Hypothesen zu generieren, die anschliessend in der Beratung zu überprüfen sind. Diagnostik sei dabei eine unverzichtbare Voraussetzung und Bestandteil jeglicher Beratungs- und Therapietätigkeit. Schulpsychologinnen, die ohne Tests arbeiten, hätten etwas «Grandioses» an sich, meinte eine kritische Stimme. Wer ausschliesslich «aus dem Bauch heraus handle», verstehe sich als «therapeutischer Alleskönner».
- **Zeitökonomie:** Wenn man sehr viel Zeit hätte, um sehr genau hinzuschauen und hinzuhören, könnte allenfalls auf Tests verzichtet werden. Solange die Schulpsychologie so stark unter Zeitdruck arbeiten müsse, könne sie aber nicht auf Tests verzichten. Diese seien gute und effiziente Hilfsmittel, um in kurzer Zeit viele Informationen zu sammeln.
- **Tests sind mangelhaft, aber dennoch hilfreich:** Auch wenn die Tests mit Mängeln behaftet seien, sind sie doch objektiver und effizienter als andere Verfahren. Auch das Fieberthermometer sei an sich ein banales, aber dennoch wertvolles Instrument, das oft rasch wichtige Hinweise geben kann.
- **Verhaltensbeobachtung in einer standardisierten Situation:** Im Gegensatz zum Fiebermesser seien Tests geeignet, in kurzer Zeit viele Informationen über Arbeitshaltung, Kommunikationsfähig-

keit und Lernfähigkeit zu gewinnen – oder anders ausgedrückt: Tests sind taugliche Mittel, um in beschränkter Zeit unter standardisierten Bedingungen Verhaltensbeobachtungen zu machen.

- **Lern- und Leistungsstörungen:** Psychologische Tests seien zur seriösen Abklärung von Teilleistungsstörungen unerlässlich. Solange es die Schulpsychologie gebe, sei sie mit Lern- und Leistungsstörungen und vor allem mit dem Auseinanderklaffen von Potential und effektiven Schulleistungen konfrontiert. Dafür benötigten wir zwingend metrische Verfahren.
- **Adressatenerwartungen – Legitimierung – Expertenfunktion:** Zur Aussenwahrnehmung der Schulpsychologie gehöre auch unser diagnostisches Expertenwissen, obwohl wir uns seit Jahrzehnten von dieser Rolle zu distanzieren versuchten. Schulpsychologie ohne diagnostisches Angebot zu betreiben, wäre gleichermassen erfolglos, wie runde statt eckige Toblerone verkaufen zu wollen. Sowenig wie die Kunden runde Toblerone akzeptierten, sowenig akzeptierten unsere Adressaten eine Schulpsychologie ohne Diagnostik. Die Schulpsychologie habe nur dann eine Überlebenschance, wenn wir die Bedürfnisse unserer Kunden ernst nehmen. Das Gleiche gelte auch für die Akzeptanz durch die Behörden, welche die Schulpsychologie finanziert, sowie für die fachliche Respektierung der Schulpsychologie durch Gerichte und medizinische Stellen.
- **Selbstverständnis – Professionalität – Statusbewusstsein:** Ohne diagnostische Fertigkeiten und Fähigkeiten könne die Schulpsychologie «einpacken». Ein Verzicht auf Tests wäre auch berufspolitisch fragwürdig. Wir gäben unsere Spezialitäten aus der Hand. Denn Vieles von dem, was zum Zeitpunkt der Umfrage in der Schulpsychologie gemacht wurde, hätte auch vom Sozialarbeiter geleistet werden können.

Nach der Kenntnisnahme der Ergebnisse dieser Umfrage vor gut zehn Jahren bereits von Einklang zu sprechen, wäre übertrieben. Denn zu lange dauerten die Verunsicherungen eines gesellschaftlich relevanten Berufsstandes und die Uneinigkeit ihrer Mitglieder bezüglich dieser Frage. Dennoch schien sich nach 100 Jahren eine Versachlichung und Neubewertung der Beziehung zwischen Schulpsychologie und Testpsychologie anzubahnen.

Mit der Jahrtausendwende kam die Entkrampfung

Zu Beginn der 90er Jahre erhoben in den USA die letzten Mahner eindringlich ihre Stimme gegen die Schwarz-Weiss-Malerei resp. die Ausgrenzung der Testpsychologie: «Unfortunately for the profession, over time we began to see the issue as black and white: either you supported the traditional assessment role or you supported a nontraditional, anti-assessment role...» (Fagan & Sachs 1994, 15). «All is not well in school psychology» war das Schlagwort zu Beginn der 90er Jahre, das aber seither einem «...there is reason for both optimism and pessimism» gewichen ist (Gutkin 2009, 463).

Drei Jahre nach der oben vorgestellten Umfrage im Kanton Zürich, im Jahre 2000, wurde durch Milic (2007) erneut eine repräsentative Befragung bei der gleichen Population durchgeführt. Diese, mit Hilfe des kantonalen Berufsverbandes VSKZ durchgeführte, wissenschaftlich gut abgestützte Erhebung erzielte eine Rücklaufquote von 75 %. Die Ergebnisse bestätigten die 1997 erhobenen Befunde und damit den Trend zu einer Neubeurteilung der Testpsychologie. Zum Erstaunen des Autors Milic, der persönlich eine etwas andere Meinung vertrat, begrüßten die meisten befragten Praktiker, dass sie 50 % ihrer Tätigkeit für die Einzelfallarbeit aufwenden können – und wünschten keine Änderung. Für die diagnostischen Verfahren verwendeten sie 40 % ihrer Zeit; wünschbar wäre etwa 30 % gewesen. Intelligenztests machten 36 %, projektive Verfahren 35 %, Schulleistungstest 12 % und klinische Tests/Entwicklungstests 17 % aus. Mit Recht bemängelte der Autor der Studie, dass bei einigen Verfahren der damaligen Zeit nur veraltete Normen zur Verfügung standen.

In den schulpsychologischen Publikationen des In- und Auslandes der ersten Dekade des neuen Jahrhunderts wichen die Testpsychologie-Kontroversen anderen Themen. Der Diskussionsgegenstand «Diagnostik» war in der Schulpsychologie zwar nach wie vor präsent, wurde aber sachlich und konstruktiv abgehandelt. Fokussiert wurde und wird seither nicht mehr die Frage, **ob überhaupt**, sondern **wie, wann** und in welcher Kombination und bei welchen Fragestellungen. Diese Konsolidierung ermöglichte eine Inangriffnahme der Pendenzen «Überarbeitung der Normen» und «Entwicklung neuer zeitgemässer Instrumente» – Versäumnisse

die massgeblich in der Phase der Testfeindlichkeit der 70er und 80er Jahren entstanden sind.

Schulpsychologische Dienste scheuten sich auch nicht mehr, das Thema «Testpsychologie» ins Zentrum ihrer Öffentlichkeitsarbeit zu stellen: Anlässlich der Fachtagung «50 Jahre Schulpsychologischer Dienst des Kantons Schaffhausen» beispielsweise stand das Referat «Testpsychologie für Kinder und Jugendliche – Möglichkeiten und Grenzen» im Zentrum. Der Vortrag von Zöllner (2001) wurde hernach in der Zeitschrift «Psychologie & Erziehung» veröffentlicht. Die Autorin arbeitet darin unter anderem die Unterschiede zwischen testpsychologisch gestützter Diagnostik und freier Verhaltensbeobachtung heraus.

Auch Gamper (2005, 14), Leiter der Erziehungsberatung Bern, bekräftigte, die Schulpsychologie habe mit der Einzelfallarbeit bislang sowohl der Schule wie auch den Kindern geholfen. Die Einzelfallarbeit müsse daher auch weiterhin die wichtigste Tätigkeit der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen bleiben. Wie die meisten Berufskollegen jener Zeit – und auch der Gegenwart – bediente er sich der Begrifflichkeit und der Begründungszusammenhänge ökosystemischer Modelle. Er sprach daher konsequent von «systemischer Einzelfallarbeit» und strich hervor, dass die diagnostische Informationssammlung mit wissenschaftlich entwickelten, zeitgemässen und validen Instrumenten erfolgen müsse.

Auch das Rahmenthema der vorliegenden Ausgabe von «Psychologie und Erziehung P&E» bezeugt die Akzeptanz und Aktualität des Sachthemas «Testpsychologie» in der Schulpsychologie-Szene-Schweiz.

Der untypisch rasche Meinungsumschwung eines weltweit über Jahrzehnte sich nur schwerfällig verändernden Berufsstandes (...the process seems almost measurable in geological units...) erstaunt. Es interessiert daher nachzufragen, welche Umstände und «driving Forces» dieses für die Schulpsychologie untypische Entwicklungstempo auslösten und förderten.

Zuvor soll aber noch ein kurzer Blick auf eine der Kinder- und Jugendpsychologie verwandte Berufsgruppe

geworfen werden. Denn die Berufsberatung in der Schweiz blickt auf eine ähnlich bewegte Testpsychologie-Vergangenheit zurück. Parallel zu Entwicklungen in Gesellschaft und Psychologie wurden diagnostische Verfahren ebenfalls idealisiert oder diskriminiert. Wie Zihlmann (2003 a, b) in einem historischen Überblick ausführte, folgte nach der testpsychologischen Phase der 70er und 80er Jahre eine Verleugnung dieser Instrumente und eine radikale Umstellung auf personenzentrierte, nicht-direktive und «testfreie» Beratungsgespräche. Erst in den 90er fand eine «Renaissance der Diagnostik» statt. Zihlmann interpretierte das grosse Interesse für den 1992 stattgefundenen «Ersten Zürcher Diagnostikkongress» mit 600 Teilnehmenden als Zeichen des Umbruchs und des Endes der testkritischen Phase. Anders als die Schulpsychologie reagierte die Berufsberatung auf die Kritik bezüglich veralteter Testnormen rasch mit einer Vorwärtsstrategie und gründete bereits 1988 zusammen mit der Universität Zürich (Prof. Stoll) eine aktive und permanente **Diagnostikkommission**, die auch heute noch besteht. Diese liess Testinstrumente neu eichen, entwickelte neue Verfahren und unternahm beachtliche Schritte zur Qualitätssicherung. Mit diesen Massnahmen gelang es diesem Berufsstand, den in den testfeindlichen Jahren verursachten wissenschaftlichen Rückstand zu vermindern und sich auf die Herausforderungen und Verunsicherungen unserer Zeit zu wappnen.

Der Frage, **wie** und **warum** die Schulpsychologie – gegenüber der Berufsberatung mit etwas Verspätung aber dafür umso entschiedener – das Verhältnis zur Testpsychologie in kurzer Zeit neu beurteilte, soll im nächsten Abschnitt nachgegangen werden.

Rahmenbedingungen und «Treiber» der Neubewertung

Es ist nicht möglich, abschliessend alle Bedingungsfaktoren und Treiber der zügig vorangetriebenen Neubewertung zu bestimmen. Dennoch wird der Versuch unternommen, Kräfte und Rahmenbedingungen zu benennen, welche meines Erachtens den Wandlungsprozess begünstigten, auslösten oder aufrecht erhalten. Die Überlegungen haben naturgemäss hypothetischen und vorläufigen Charakter. Einem Scheinwerfer gleich sollen lediglich Aspekte eines zusammenhängenden

Bedingungsgefüges ausgeleuchtet und hervorgehoben werden. Entsprechend gibt es Überschneidungen, Wiederholungen und Wechselwirkungen.

- **Neue Theoriemodelle:** Es wäre übertrieben, ja falsch, ökosystemischen Modellen alleine die Kraft des Wandels zuzuschreiben. Im Gegenteil, die Systemtheorien wurden immer wieder auch als Argument **gegen** die Testpsychologie verwendet, nicht nur von der radikalen Familientherapie der 70er Jahre, sondern in den USA auch heute noch von der «ecological school psychology» (Gutkin 2008). Aber wie oben ausgeführt, lösten in der Schweiz der 90er Jahren die neuen Landkarten in der Schulpsychologie einen Entwicklungsschub aus. Denn die neuen Sichtweisen und Erklärungsmodelle vermochten die Vielfalt und Komplexität schulischer und schulpyschologischer Prozesse realitätsnaher abzubilden. Diese Rahmentheorien erlaubten, bisherige und neue Phänomene in einem anderen Begründungszusammenhang zu sehen. Frühere Widersprüche und Kontroversen lösten sich aufgrund neuer Perspektiven teilweise auf. Systemtheoretische Modelle ermöglichten eine Gesamtschau und eine Offenheit für neue Einsichten. Sie ebneten auch den Weg für die Neubeurteilung der Testpsychologie innerhalb des schulischen und schulpyschologischen Aktionsfeldes.
- **Konkurrenzdruck:** Es ist nicht zu übersehen – auch wenn Einzelne dies nicht gerne so sehen –, dass der Anspruch benachbarter Berufe auf die Ausübung psychologischer Tätigkeiten den Prozess «back to the roots» gefördert hat. Nicht erst die Sozialarbeiter, die sich «gleichsam über Nacht» im Tätigkeitsfeld der Schulpsychologie einnisteten, schreckten den Berufsstand auf (vgl. auch Frischknecht 2005). Seit Jahrzehnten achteten die Schulpsychologen des Kantons Zürich mit Akribie darauf, dass Logopädinnen, Psychomotoriktherapeutinnen und Kleinklassenlehrer keine Grenzüberschreitungen vornahmen. Ruoss (1997, 58) ermahnte seine Berufskollegen, sich nicht in Abgrenzungsdiskussionen und Grabenkämpfe mit Therapeuten, Kinderpsychiatern und schulischen Heilpädagogen zu verstricken (...und gleichzeitig vorzugeben, sie hätten keine Mühe miteinander). 1994, anlässlich einer SKJP

Mitgliederversammlung, forderte der Schreiber vorliegender Zeilen in einem Referat dazu auf, dem Beruf Sorge zu tragen, denn Ärzte, Sonderpädagoginnen und Sozialarbeiterinnen zeigten grosses Interesse für die spannende Tätigkeiten in der Schulpsychologie. Ein allfälliges Vakuum würde sofort gefüllt werden (Käser 1994, 40). Bereits vor 20 Jahren wurde im Kanton Zürich vermutet, dass mehr Tests durch Nichtpsychologen als durch Psychologen durchgeführt werden (Stoll 1992, 314). Auch in den USA warnte man vor der Übernahme diagnostischer Aufgaben durch andere, weniger gut Ausgebildete: «Already allied professionals with little training or insight into the instructional process are offering «test for less»» (Canter 1997, 259). Es wird sich zeigen, ob auch in der Testpsychologie der Grundsatz zutreffen wird, dass Wettbewerb die Qualität fördert.

- **Fortschritte der Neuropsychologie:** Die Neuropsychologie wurde zu einem eigentlichen Steigbügelhalter der Testpsychologie. Namentlich in der Phase vor der Verbreitung bildgebender Verfahren waren neuropsychologische Testinstrumente eine Art Königsweg zum Verständnis hirnbioologischer Funktionen. Selbst im medizinischen Umfeld wurden die psychologischen Testinstrumente geschätzt. Für die Erfassung von Wahrnehmungsfunktionen, Gedächtnis, Sprache etc. griff man zum diagnostischen Instrumentarium der Psychologie – sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen. (Es sei hier an die Anwendung neuropsychologischer Tests in den Gründerjahren vor 100 Jahren erinnert). Der «neuropsychologische Boom», oder sachlicher ausgedrückt, die hohe Akzeptanz der Neuropsychologie in Wissenschaft und Gesellschaft, die flächendeckende Verbreitung durch die Medien und der damit verbundene Prestigegewinn haben eine positive Rückkoppelung auf die Wertschätzung und Akzeptanz diagnostischer Verfahren.
- **Neubewertung der Nützlichkeit:** Durch neue Forschungsergebnisse zur Aufmerksamkeit, Konzentration, zum Lernen, Lesen und Schreiben etc. wurde die Neubewertung der Testpsychologie begünstigt. Man realisierte, dass die Schulpsychologie nicht

ohne Testinstrumente auskommt. «We can eliminate measures of cognitive ability, but we cannot eliminate the influence of cognitive ability on learning» (Canter 1997, 259). Wie ausgeführt, geben die 1997 befragten Schulpsychologinnen des Kantons Zürich vielfältige Vorzüge an: Zeitökonomie, Grundlage für Beratung und Therapieplanung, unabdingbar bei bestimmten Fragestellungen, wissenschaftliche Fundierung, Legitimierung als Expertin etc. Darüber hinaus erkannte man in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend auch den Nutzen der Testinstrumente (sprich: Förderdiagnostik) für Prävention und individuelle Förderung.

- **Regulatorische Rahmenbedingungen:** Im Rahmen des **Neuen Finanzausgleichs NFA** in der Schweiz wurde 2008 die Zuständigkeit für die vorher von der Invalidenversicherung IV finanzierten sonderpädagogischen Massnahmen den Kantonen übertragen. Diese hatten je eigene Strukturen zur Sicherstellung des Bisherigen aufzubauen. Diese Umgestaltung bot Möglichkeiten zur Neudefinition der Rolle der Schulpsychologie, löste aber gleichermassen Ängste wie Erwartungen und Hoffnungen aus (siehe «Psychologie und Erziehung P&E», 2007, 1/33). Etliche sahen Chancen zur Festigung der Position bei Diagnostik und Indikationsstellung (namentlich bei hochschwelligen Fragestellungen), aber auch die willkommene Gelegenheit, die Abklärungsverfahren zu koordinieren und die diagnostischen Instrumente wissenschaftlich zu überprüfen. Im gleichen Zeitraum – aber weniger verbindlich – wurde die Einführung der **Internationalen Klassifikation der Funktionalität der Behinderung ICF** als allgemeingültiges Instrument zur Begründung sonderpädagogischer Massnahmen und deren Finanzierung diskutiert. Erwartungsgemäss löste auch dieses Thema unterschiedliche Reaktionen aus. Unverkennbar ist aber der Einfluss der Neuregelungen auf die Aktualisierung der Rollendefinition der Schulpsychologie. Damit wiederholt sich die in der Geschichte der Schulpsychologie nicht seltene – aber gerne abgewehrte – Beobachtung, wonach Entwicklungen in der Schulpsychologie durch Neuregelungen im Sonderschulbereich angestossen und definiert werden.

- **Finanzknappheit:** Schrumpfende Staatsfinanzen hatten und haben Auswirkungen auf das Erziehungswesen: Größere Klassen, Abbau sonderpädagogischer Angebote sowie Überlastung der Lehrpersonen bei gleichzeitiger Verschlechterung der Anstellungsbedingungen erhöhen Stress und Risiko in der Schule – zusätzlich zu den Auswirkungen gesellschaftlicher Probleme wie Migration, Gewalt, Drogen etc. Parallel dazu erhöhen sich die Anforderungen an die Schulpsychologie – bei gleichzeitigem Abbau der dafür verfügbaren Mittel und Gestaltungsfreiräume. Angestrebte Verbesserungen wie Umsetzung des sonderpädagogischen Integrationskonzeptes oder der Kantonalisierung schulpsychologischer Dienste erweisen sich als Bumerang, denn die Behörden funktionieren die Neuerungen zum Sparprogramm um. All diese Einschränkungen zwingen die Schulpsychologie – ob es ihr lieb ist oder nicht – zur Konzentration auf das Wesentliche, auf das Kerngeschäft. Die Definition dessen, was wesentlich ist, kommt zunehmend mehr von aussen: Wer zahlt, befiehlt. Der Berufsstand ist angehalten, bei der Definition ihrer Dienstleistungen ihre Vorzüge und Einzigartigkeit als Experten hervorstreichend, die Erwartungen und Bedürfnisse ihrer Adressaten und Geldgeber vermehrt zu berücksichtigen und Rechenschaft über Qualität und Output abzulegen – alles Faktoren, welche die Rückbesinnung auf die herkömmliche Kernkompetenz fördern.
- **Dienstleistungsmarketing:** Epochale wirtschaftliche und gesellschaftliche Umwälzungen haben Auswirkung auf die Berufswelt. Internationalisierung, Globalisierung und Krisen stellen bisherige Strukturen in Frage. Das Selbstverständnis und die Rollendefinition zahlreicher Berufsgruppen sind ins Wanken geraten. Sie werden gezwungen, ihre Position in Gesellschaft und Arbeitswelt neu zu finden und neu zu definieren. Die Arbeitsbereiche Gesundheit, Bildung und psychosoziale Versorgung sind davon nicht ausgenommen. Für Angehörige psychologischer, sozialer und pädagogischer Berufe ist es eher ungewohnt, sich mit **Dienstleistungsmarketing** zu befassen. Sie kommen aber nicht umhin, sich mit den Einflussfaktoren, Kräften, Gesetzmäßigkeiten und Begrifflichkeiten des Arbeitsmarktes zu befassen.

sen. Damit ein Dienstleistungsangebot respektive eine Berufsgruppe im gesättigten Markt bestehen kann, muss sie sich auf Kompetenzen und Leistungen konzentrieren, die im Marktumfeld einzigartig sind. Man spricht dabei von **Alleinstellungsmerkmal**, **Unique Selling Proposition USP**, **Differenzierungsstrategie** oder **Strategischer Erfolgsposition SEP** (Kritische Erfolgsfaktoren im Markt und Stärke des Unternehmens, die es von der Konkurrenz unterscheiden). Dass die Schulpsychologie in diesem kompetitiven Umfeld auf der Suche nach ihrer Einzigartigkeit, nach ihrem herausragenden Leistungsmerkmal sich auf ihre Wurzeln und auf ihre Kernkompetenzen besinnt, ist verständlich und macht Sinn. «... it is the assessment expertise of the school psychologist, viewed in its broadest context, that has been the basis of growth and success of school psychology... the school psychologist has been and will continue to be the best trained person in assessment in most educational communities» (Fagan & Sachs 1994, 16). Es wird sich zeigen, ob die Schulpsychologie dieses «Alleinstellungsmerkmal» auch mit Überzeugung leben wird oder lediglich als «Verkaufsargument» verwendet, um einen Wettbewerbsvorteil zu erlangen.

Diese nicht abgeschlossene Aufzählung postulierter Rahmenbedingungen und Kräfte des Einstellungswandels gegenüber der Testpsychologie soll zur Ergänzung, Vertiefung und Diskussion anregen – und allenfalls zur Überprüfung im Rahmen wissenschaftlicher Forschung.

Rückschau und Ausblick

Der im Titel verwendete Begriff «Symbiose» für die Beschreibung der konfliktträchtigen Beziehung zwischen Schulpsychologie und Testpsychologie scheint mir auch in der Rückschau angemessen zu sein. Zeigt doch die Faktenlage über 100 Jahre später, dass diese Verknüpfung zweckmässig ist und Synergien freisetzt. Damit soll aber keineswegs einer Einengung des Tätigkeitsspektrums der Schulpsychologie auf die Psychodiagnostik das Wort geredet werden. Hingegen soll zum Nachzudenken angeregt werden, ob und wie zukünftig die historisch legitimierte Kernkompetenz sinnvoll in das Berufsbild integriert werden kann und

wie die, für die Tätigkeit unabdingbaren, diagnostischen Instrumente dem aktuellen wissenschaftlichen Standard angepasst werden können. Eine Klärung solcher Basisfragen könnte Energie für die Festigung der Position der Schulpsychologie in einem dynamischen und umkämpften Umfeld freisetzen.

Eine Prognose darüber, wie die Schulpsychologie in den nächsten Jahrzehnten ihr Verhältnis zur Testpsychologie gestalten wird, wagt wohl niemand zu stellen. Es bleibt offen, ob die über 100-jährige «Conflict-History» weitergehen wird. Was auch immer geschehen und welche Rolle in Zukunft die Testpsychologie spielen wird, für mich ist es unbestritten, dass in den vergangenen 100 Jahren psychologische Tests zahlreichen Kindern den Weg aus einer Sackgasse aufzeigten. Stellvertretend für alle diese unbekannt Kinder soll hier zum Schluss dieser – eher berufsständisch ausgerichteten – Abhandlung mit einem Praxisbeispiel wieder das Herzstück unserer Tätigkeit ins Zentrum gerückt werden: *Martin, ein vierzehnjähriger Schüler der zweiten Sekundarschulklasse, stammte aus einer ärmlichen Familie. Der Vater, ein ehemaliges Verdingkind, arbeitete als Knecht und später als Hilfsarbeiter bei der SBB. Da die Mutter aus finanziellen Gründen arbeiten musste, führte der Knabe den Haushalt. Die Schulaufgaben machte er nicht oder nur mangelhaft. Nur äusserst knapp erreichte er jeweils den Promotionsdurchschnitt. Da ihm die Anerkennung durch Schulleistungen versagt blieb, zog er die Aufmerksamkeit mit Clownerien auf sich, mit der Folge, dass er oft vor die Türe gestellt wurde. Der nahenden Berufswahl sah er mit gemischten Gefühlen entgegen, denn der wusste, dass er mit seinen Zeugnissen auf dem Arbeitsmarkt wenige Chancen hatte. In einer psychologischen Abklärung musste er zwei Intelligenztests absolvieren. Bei der Besprechung wurde ihm mitgeteilt, dass er sehr gute Resultate erzielt habe. Im Gegensatz zu den schlechten Zeugnisnoten sei er mit den Testergebnissen an der Spitze der Klasse. Mit dieser Mitteilung wurde beim Knaben eine kognitive Umstrukturierung ausgelöst. Martin machte bislang eine knappe Begabung für sein Versagen verantwortlich. Diese neue Information brachte bei ihm einen Stein ins Rollen. Durch selbständiges Nacharbeiten der Stofflücken gelang ihm nach einem Zwischenjahr die Aufnahme in die Lehrerausbildung, die er als Jahrgangsbester abschloss. Im Anschluss daran stu-*

dierte und doktorierte Martin in Rekordzeit Pädagogik und wurde später Direktor eines Lehrerseminars (Käser 2003, 10).

Literatur

- Bateson, O. (1983). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Canter, A. S. (1997). The future of intelligence testing in the schools. *School Psychology Review*, 26(2), 255–261.
- Conoley, J. C. (1986). Guest editorial comment. Indirect service: State of the art. *School Psychology Review*, 15, 455–456.
- Dell, P. F. & Goolishian, H. A. (1981). Ordnung durch Fluktuation: Eine evolutionäre Epistemologie für menschliche Systeme. *Familiendynamik*, 6, 104–122.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Misslingens*. Reinbek: Rowohlt.
- Évêquo, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages*. Paris: ESF.
- Fagan, T. K. & Sachs Wise, P. (1994). *School psychology. Past, present and future*. New York: Longman.
- Fagan, T. K. (2002). School psychology: Recent descriptions, continued expansion and ongoing paradox. *School Psychology Review*, 31(1), 5–10.
- Felten, R. von. (1985). Überlegungen zur Rolle der Intelligenztests in Erziehungsberatungen, Schulpsychologischen und Jugendpsychologischen Diensten. *Der Jugendpsychologe*, 11(2), 4–20.
- Frischknecht, M.-C. (2005). Tagung Schulpsychologie und Schulsozialarbeit. Der etwas fade Nachgeschmack. *Psychologie & Erziehung*, 31(2), 39.
- Gamper, H. (2005). Schulpsychologie im Kontext aktueller Schulentwicklung. Ressourcen-Tätigkeitsfelder-Angebote. *Psychologie & Erziehung*, 31(2), 9–18.
- Guntern, G. (1980). Die kopernikanische Revolution in der Psychotherapie: Der Wandel vom psychoanalytischen zum systemischen Paradigma. In J. Duss & R. Welter-Enderlin (Hrsg.), *Der Familienmensch* (S. 74–96). Stuttgart: Klett.
- Gutkin, T. B. (2009). Ecological school psychology: A personal opinion and a plea for change. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed., pp. 463–496). New York: Wiley.
- Halbherr, P. (1982). Gruss aus Paris. *Der Jugendpsychologe*, 8(1), 4–12.
- Hess, T. (1984). Systemorientierte Schulpsychologie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 33, 154–159.
- Hochstrasser, F. (1980). Perspektiven für schulpsychologische Dienste und Erziehungsberatungsstellen. *Der Jugendpsychologe*, 6(1), 18–24.
- Käser, R. (1985). Schulpsychologen und Sozialarbeiter – schon lange heimliche, doch unsystematische Systemtherapeuten. In B. Bürgi-Biesterfeld (Hrsg.), *Das auffällige Kind zwischen Familie, Schule und Experten*. Zusammenhänge 5, Institut für Ehe und Familie, Zürich.

- Käser, R. (1989). Der Beitrag der System- und Kommunikationstheorien zum Verständnis interaktioneller Abläufe im schulppsychologischen Feld. *Der Jugendpsychologe*, 15(1), 31–37.
- Käser, R. (1992 a). Das Kind aus dem Brennpunkt nehmen... ohne es mit dem Bade auszuschütten. Ökosystemische Überlegungen. *Der Jugendpsychologe*, 18(1), 3–13.
- Käser, R. (1992 b). Individualdiagnostik versus Systemtheorie? In U. Imoberdorf, R. Käser & R. Zihlmann (Hrsg.), *Psychodiagnostik heute. Beiträge aus Theorie und Praxis. Buch zum Diagnostik-Kongress vom 16./17. und 18. März 1992 an der Universität Zürich* (S. 9–18). Stuttgart: Hirzel.
- Käser, R. (1993 a). *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage*. Haupt: Bern.
- Käser, R. (1993 b): A change in focus...without losing sight of the child. An ecological-systems approach. *School Psychology International*, 14(1), 5–19.
- Käser, R. (1994). Professionalisierung der Schulpsychologie – mehr als nur ein Schlagwort. Selbstbewusstsein – Selbstkritik – neues Selbstverständnis. *Der Jugendpsychologe*, 20(2), 32–41.
- Käser, R. (1998). Das Ende der Diagnostik in der Schulpsychologie? In U. Imoberdorf, R. Käser & R. Zihlmann (Hrsg.), *Psychodiagnostik von Individuen, Gruppen und Organisationen: Die Beiträge des Zweiten Zürcher Diagnostik-Kongresses vom 21./22. August 1997 an der Universität Zürich* (S. 243–252). Stuttgart: Hirzel.
- Käser, R. (1998). Die Schule als komplexes System. *Familiendynamik*, 23(1), 40–59.
- Käser, R. (2003). *Gastkolumne*. Laufbahn-Info des Laufbahnzentrum der Stadt Zürich, 2003(2), 10.
- Kaufman, A. S. (2000). Intelligence tests and school psychology: Predicting the future by studying the past. *Psychology in the Schools*, 37(1), 7–16.
- Levinson, E. M. & Fetchkan, R. & Hohenshil, T. (1988). Job satisfaction among practicing school psychologists revisited. *School Psychology Review*, 17, 101–112.
- Lohri, D. (1986). Die Krise der Regelschule als Chance für die Sonderklasse. *Der Jugendpsychologe*, 12(2), 30–40.
- Mäder, O. (1983). Die Arbeit der deutschschweizer Kinder- und Jugendpsychologen. *Der Jugendpsychologe*, 9(1), 3–56.
- Mattiello, E. (1980). Schule und Schulpsychologischer Dienst. *Der Jugendpsychologe*, 6(1), 25–27.
- Milic, A. (2007). *Welche Schulpsychologie für Zürich? Beiträge zu einer Neukonzeption der schulppsychologischen Versorgung im Kanton Zürich*. Göttingen: Cuvillier.
- Nanchen, M. (1988). *Die Freiheit zur Zusammenarbeit*. Bericht des Dienstes für Erziehungsberatung und Kinder- und Jugendpsychiatrie des Kantons Wallis.
- Osborne, E. (1985). An interactional approach to assessment. In E. Dowling & E. Osborne (Eds.), *The family and the school* (52–64). London: Routledge & Kegan.
- Reynolds, C. R., Gutkin, T. B., Elliot, S., Witt, J. C. (1984). *School psychology: Essentials of theory and practice*. New York: Wiley.
- Ruoss, W. (1997). Funktion und Rolle des Schulpsychologen. *Psychologie & Erziehung*, 23(1), 58–61.
- Sarason, S.B. (1980). *An asocial psychology and a misdirected clinical psychology*. Unpublished paper, presented at the meetings of the American Psychological Association (APA), Montreal.
- Selvini-Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Ettore, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F. & Nichele, M. (1978). *Der entzauberte Magier. Zur paradoxen Situation des Schulpsychologen*. Stuttgart: Klett.
- Simon, F. B. & Schmidt, G. (1984). Die Machtlosigkeit zirkulären Denkens. *Familiendynamik*, 9, 139–177.
- Stoll, F. (1992). Bilanz zur Tagung. In U. Imoberdorf, R. Käser & R. Zihlmann (Hrsg.), *Psychodiagnostik heute. Beiträge aus Theorie und Praxis. Buch zum Diagnostik-Kongress vom 16./17. und 18. März 1992 an der Universität Zürich* (S. 309–315). Stuttgart: Hirzel.
- Teske, U. (1975). *Die Bedeutung der Schulpsychologie für die schulische Sozialisation*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit an der Universität Freiburg (CH).
- Wälti, U. (1980). Kognitive Testpsychologie im frühen Kindesalter. Betrachtungen eines rucklosen Diagnostikers. *Der Jugendpsychologe*, 6(1), 34–41.
- Wälti, U. (1986). Diskussionsbeitrag zu den «Überlegungen zur Rolle von Intelligenztests» von Rolf von Felten. *Der Jugendpsychologe*, 12(2), 41–46.
- Witmer, L. (1987). The organization of practical work in psychology. *Psychological Review*, 4, 116–117.
- Zihlmann, R. (2003 a). Individuelle Berufsberatung. In F. Heiniger *Vom Lehrlingspatronat zum Kompetenzzentrum für Berufsberatung. 100 Jahre SVB* (S. 201–214). Zürich: SVB.
- Zihlmann, R. (2003 b). Ach die Wissenschaft... Panorama Spezial. *Die Berufsberatung* (S. 40–42). Zürich: SVB.
- Zöllner, U. (2001). Testpsychologie für Kinder und Jugendliche – Möglichkeiten und Grenzen. *Psychologie & Erziehung*, 27(2), 30–38.

Autor

Prof. Dr. Roland Käser
 Fachpsychologe FSP für Kinder- und
 Jugendpsychologie sowie für Psychotherapie
 Bruderbühlstr. 15, CH-8332 Russikon, rkaiser@gmx.ch



MATTIELLO



Priska Hagmann-von Arx



Alexander Grob

Zum Jahrestag der Intelligence and Development Scales (IDS) – eine erste Bilanz

Seit gut einem Jahr sind die an der Universität Basel konzipierten *Intelligence and Development Scales* (IDS; Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009) auf dem Markt. Erfreulicherweise finden die IDS in der psychologischen, psychiatrischen und pädiatrischen Praxis bereits rege Anwendung. Durch die wachsende Erfahrung wird das Testverfahren vertieft diskutiert, analysiert und kritisiert. Mit diesem Beitrag werden Rückfragen zu den IDS beantwortet und kritische Anmerkungen besprochen, um den Testanwenderinnen und Testanwendern über das IDS Manual hinausgehende Angaben zur Testdurchführung und -interpretation zugänglich zu machen. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick zu weiterer Forschungs- und Entwicklungstätigkeit mit den IDS.

Die **Intelligence and Development Scales** (IDS; Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009) wurden neu an der Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Fakultät für Psychologie der Universität Basel konzipiert. Als erstes Testverfahren im deutschsprachigen Raum leisten die IDS sowohl eine differenzierte Intelligenz- wie auch Entwicklungsprofilanalyse in den Funktionsbereichen **Kognition, Psychomotorik, Sozial-Emotionale Kompetenz, Mathematik, Sprache** und

Leistungsmotivation für den Altersbereich von 5 bis 10 Jahren.

Im Herbst 2009 erfolgte die Testpublikation durch den Verlag Hans Huber. Gespannt erwarteten wir Autoren erste Reaktionen zur Bewährung der IDS in der psychologischen, psychiatrischen und pädiatrischen Praxis. Seit gut einem Jahr sind die IDS nun auf dem Markt. Zahlreiche Testanwenderinnen und -anwender verschiedenster Institutionen aus dem ganzen deutschsprachigen Raum haben uns in diesem Jahr ihre wertvollen Erfahrungen mit den IDS zukommen lassen. Es freut uns, dass die IDS im Arbeitsalltag regelmässig angewendet werden und die Landschaft der Entwicklungs- und Intelligenztests für das Kindesalter um ein reliables, valides und aktuell normiertes Verfahren bereichern.

Die zunehmende Erfahrungsvielfalt mit den IDS ermöglicht es nun auch, Einzelfälle zu beobachten, die im IDS Manual noch nicht berücksichtigt werden konnten. Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir die Gelegenheit nutzen, bereits zu einem frühen Zeitpunkt mit Testanwenderinnen und -anwendern in Kommunikation zu treten, um die Testdurchführung auch in Ausnahmefällen zu regeln und ergänzende Überlegungen zu diskutieren.

Auf eine ausführliche Darstellung der Funktionsbereiche und Untertests wird im vorliegenden Beitrag verzichtet. Vielmehr sollen für die einzelnen Bereiche über das Manual hinausgehende Hinweise zur Testdurchführung und -interpretation erläutert und zu ergänzenden Anmerkungen Lösungsvorschläge besprochen werden. Zum Schluss wird auf geplante Forschungsarbeiten mit den IDS 5–10 und Weiterentwicklungen des Testverfahrens (IDS 3–5, IDS 10+) hingewiesen.

Rückfragen und Anmerkungen

Funktionsbereich Kognition

Die IDS umfassen insgesamt sieben kognitive Untertests (**Wahrnehmung Visuell, Aufmerksamkeit Selektiv, Gedächtnis Phonologisch, Gedächtnis Räumlich-Visuell, Gedächtnis Auditiv, Denken Bildlich, Denken Konzeptuell**), die zu einem Intelligenzwert verrechnet werden können. Die Intelligenzeinschätzung erfolgt zeitökonomisch

in ca. 45 min. Zur Testökonomie tragen wesentlich die kurzen Untertests bei. Obwohl durch die Testkürze eine eher grobe Abstufung der Schwierigkeitsgrade erfolgt, ermöglichen die IDS – gemessen an anderen Testergebnissen und/oder dem klinischen Gesamteindruck – eine sehr gute Einschätzung des kognitiven Entwicklungsstandes.



Kann der Intelligenzwert nicht berechnet werden, da ein Untertest abgebrochen werden muss oder nicht durchgeführt werden kann, ist es hilfreich, den Intelligenzwert zu schätzen. Hierzu soll der fehlende Untertest durch den Wertpunktmittelwert der durchgeführten Untertests geschätzt werden. Der so geschätzte Wertpunkt des fehlenden Untertests und die Wertpunkte der durchgeführten Untertests sollen schliesslich zur geschätzten Wertpunktsomme addiert werden. Die Schätzung des Intelligenzwertes erfolgt anschliessend auf Basis der geschätzten Wertpunktsomme. Die Intelligenzwerte werden im Handbuch in Anhang B (Normwerttabelle IQ-Äquivalente) abgelesen.

Beispiel: Wahrnehmung Visuell = 7 WP; Aufmerksamkeit Selektiv = 9 WP; Gedächtnis Phonologisch = 10 WP; Gedächtnis Räumlich-Visuell = 6 WP; Gedächtnis Auditiv = abgebrochen; Denken Bildlich = 5 WP; Denken Konzeptuell = 11 WP.

Berechnung der Wertpunktsomme der durchgeführten Untertests:

$7 + 9 + 10 + 6 + 5 + 11$ Wertpunkte = 48 Wertpunkte

Berechnung des Wertpunktmittelwertes der durchgeführten Untertests:

48 Wertpunkte: 6 Untertests = 8 Wertpunkte

Ergänzung der Wertpunktsomme der durchgeführten Untertests mit dem berechneten Wertpunktmittelwert (= geschätzte Wertpunktsomme):
48 Wertpunkte + 8 Wertpunkte = 56 Wertpunkte

Intelligenzwertschätzung auf Basis der geschätzten Wertpunktsomme:

56 Wertpunkte = 89 IQ-Punkte

Beachten Sie, dass diese Art der Intelligenzwertschätzung nicht mit der Berechnung des Gesamtintelligenzwertes vergleichbar ist und der so geschätzte Intelligenzwert mit einem entsprechenden Vermerk versehen werden muss. Mit dem IDS Auswerteprogramm ist die Schätzung des Intelligenzwertes nicht möglich.

Wahrnehmung Visuell

Die Testung des Funktionsbereichs **Kognition** beginnt mit dem Untertest **Wahrnehmung Visuell**. In diesem Untertest sollen die Kinder Kärtchen mit unterschiedlich langen Linien in eine Rangreihe bringen.

In der ersten Aufgabe legt die Testleiterin oder der Testleiter das erste Kärtchen vor und fordert das Kind auf, die anderen Kärtchen auf dieselbe Weise daneben zu legen. Da zur Auswertung das Positionsauswertungsverfahren gilt, erhält das Kind durch das vorgelegte Kärtchen bereits einen Punkt. So ist es für das Kind in der ersten Aufgabe nicht möglich, 0 Punkte zu erzielen, auch wenn es anschliessend alle weiteren Kärtchen falsch hinlegt. Bitte beachten Sie, dass es daher nicht zulässig ist, auf dem Protokollbogen bei der ersten Aufgabe 0 Punkte anzukreuzen und dass die minimal erzielbare Rohwertsumme 1 Punkt und nicht 0 Punkte ist. Wir möchten darauf hinweisen, dass dieser Schreibfehler auf die Wertpunkt- und Intelligenzwertberechnung keinen Einfluss hat.

Aufmerksamkeit Selektiv

Der Untertest **Aufmerksamkeit Selektiv** erfordert das schnelle und richtige Durchstreichen von drei Entenarten mit spezifischen Merkmalen aus Reihen verschiedener Enten. Zur Aufgabebearbeitung besteht pro Reihe eine Zeitbegrenzung von 15 Sekunden. Dabei wird die Zeit pro Reihe jeweils neu gestoppt. Wichtig ist, dass jeweils zügig bei der nächsten Reihe fortge-

fahren wird. Das Abdecken der jeweils unteren Reihen ist nicht erlaubt, da der Untertest sonst nicht mehr zwischen leistungsschwachen und leistungsstarken Kindern unterscheiden würde.

Bei der Bearbeitung des Untertests **Aufmerksamkeit Selektiv** wurden zwei Schwierigkeiten beobachtet:

Die Instruktion scheint insbesondere für jüngere, leistungsschwächere Kinder schwer verständlich zu sein. Hier kann es hilfreich sein, die Übungszeile einzeln zu begleiten und zu kommentieren, bis das Instruktionsverständnis gesichert scheint. Trotzdem kann es vorkommen, dass Kinder die Aufgabe nicht verstehen. Beispielsweise konnte bei jüngeren geistig behinderten Kindern beobachtet werden, dass sie die Enten miteinander verbunden haben oder die Enten anmalen wollten. In diesen Fällen wurde der Untertest mit der Rohwertsumme 0 bewertet.



Im Untertest **Aufmerksamkeit Selektiv** sollen Zielreize zwischen ähnlichen, aber nicht identischen Reizen bestimmt werden. Dieses Aufgabenformat erfordert die selektive (auch fokussierte) Aufmerksamkeit. Durch die Zeitbegrenzung (15 Sek./Reihe) bedingt die Aufgabe zusätzlich Bearbeitungsgeschwindigkeit. Das Kind wird daher in der Instruktion aufgefordert, so schnell wie möglich zu arbeiten, aber dabei auch keine Fehler zu machen. Erfahrungen aus der Praxis haben gezeigt, dass einzelne Kinder besonders schnell arbeiten, dadurch Enten überspringen und Enten sozusagen zufällig anstreichen. Durch diese instruktionswidrige Aufgabebearbeitung schneiden diese Kinder besser ab als Kinder, die sehr sorgfältig und dafür langsamer arbeiten. Um die Geschwindigkeitskomponente im Untertest **Aufmerk-**



samkeit Selektiv zu minimieren, überprüfen wir nun analog zum **d-2 Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest** (Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann, 2010) die Bereitstellung eines zusätzlichen Kennwertes, der sich zusammensetzt aus der Subtraktion der Auslassungs- und Verwechslungsfehler von der Anzahl der richtig bearbeiteten Zielobjekte. Bei diesem Kennwert würde ein Überspringen von Enten nicht mehr zu Punkten führen.

Gedächtnis Phonologisch

Im Vergleich zu traditionellen Testverfahren werden im IDS Untertest **Gedächtnis Phonologisch** nicht nur Zahlen- sondern auch Buchstabenreihen vorwärts nachgesprochen. Die Alternierung von Zahlen und Buchstaben hat sich bislang bewährt. Da sich einzelne Kinder besser Buchstaben als Zahlen merken können, erhalten sie ebenfalls eine faire Einschätzung des phonologischen Gedächtnisses. Rückfragen liegen uns zu diesem Untertest keine vor.

Gedächtnis Räumlich-Visuell

Im Untertest **Gedächtnis Räumlich-Visuell** wird das Kind aufgefordert, verschiedene geometrische Figuren aus einer Auswahl an ähnlichen Figuren wieder zu erkennen. Die Aufgaben werden zunehmend schwieriger, indem immer mehr Figuren aus einer immer grösser werdenden Auswahl erinnert werden müssen. Sobald das Kind pro Aufgabe mindestens eine Figur falsch erinnert, wird die Aufgabe mit 0 Punkten bewertet. Hierzu gehört auch, wenn das Kind alle Figuren korrekt, aber noch eine weitere zeigt. Um das Material vor Fingerabdrücken zu schonen, kann das Kind mit einem «Zauberstab» (z.B. Stift, kleiner Holzstab ect.) auf die Figuren zeigen.

Gedächtnis Auditiv

Mit dem Untertest **Gedächtnis Auditiv** wird das Langzeitgedächtnis eingeschätzt. Eine zu Beginn der Testung gehörte Geschichte soll am Ende des kognitiven Funktionsbereiches frei und gestützt erinnert werden. Zwischen dem Erzählen und dem Abfragen der Geschichte sollen mindestens 20 Minuten liegen (diese Zeitspanne ist notwendig, um eine Speicherung von Information im Langzeitgedächtnis zu erreichen). Mit der Einschätzung des Langzeitgedächtnisses liefert dieser Untertest einen Kennwert, der in anderen Testverfahren kaum berücksichtigt wird.

Durch das Aufgabenformat kann bei diesem Untertest ein Problem entstehen, wenn die Testung des kognitiven Funktionsbereiches auf zwei Testungstermine verteilt oder die Testung noch vor dem Abfragen der Geschichte abgebrochen werden muss. Wenn Sie während dem ersten Testungstermin sicherstellen können, dass Sie die Geschichte vor rund 20 Minuten erzählt haben, wird empfohlen, die Geschichte zum Schluss dieser Sitzung erzählen zu lassen (auch wenn noch nicht alle weiteren kognitiven Untertests durchgeführt werden konnten), da ansonsten der Untertest **Gedächtnis Auditiv** «verloren» ist. Ein Nacherzählen der Geschichte erst am nächsten Testungstermin ist nicht zulässig. Wenn Sie den Untertest **Gedächtnis Auditiv** nicht zu Ende führen konnten, haben Sie die Möglichkeit, den Intelligenzwert zu schätzen, indem Sie den fehlenden Wertpunkt des Untertests **Gedächtnis Auditiv** durch den Mittelwert der anderen sechs kognitiven Untertests ersetzen (siehe Abschnitt «Funktionsbereich Kognition»).

Denken Bildlich

Im Untertest **Denken Bildlich** soll das Kind geometrische Figuren mit drei- und viereckigen Klötzchen nachlegen. Das Kind erhält zur Aufgabenbearbeitung jeweils die richtige Anzahl an Klötzchen.

In diesem Untertest wurde beobachtet, dass einzelne Kinder die Holzklötzchen in die Höhe bauen. In diesem Fall darf das Kind korrigiert werden. Es soll darauf hingewiesen werden, dass es die Klötzchen nicht aufstellen, sondern auf die weiße Unterlage legen soll (so wie es in der Beispielaufgabe gemacht wurde). Einige leistungsschwächere Kinder können trotz dieser Hilfe-

stellung die Flexibilität nicht aufbringen, die Strategie der Aufgabenbearbeitung zu ändern und werden weiter versuchen, die Klötzchen in die Höhe zu bauen. Dies macht es unmöglich, die zweite und dritte Aufgabe zu lösen. Wird hingegen die vierte und fünfte Aufgabe richtig in die Höhe gebaut, werden diese Aufgaben als richtig bewertet.

Denken Konzeptuell

Im Untertest **Denken Konzeptuell** soll ein Konzept von drei Bildern erkannt und anschliessend zweimal aus einer Auswahl anderer Bilder ausgewählt werden. Zu diesem Untertest liegen uns keine Rückfragen vor.

Funktionsbereich Psychomotorik

Die Einschätzung der **Psychomotorik** erfolgt durch drei Untertests (**Grob-, Fein- und Visuomotorik**). Die Aufgaben eignen sich gut, um einen Überblick über grobmotorische (Gleichgewichtsfähigkeit, Bewegungssteuerung und ganzkörperliche Bewegungsgeschwindigkeit), feinmotorische (Greifen und Auffädeln) und visuomotorische (Auge-Hand-Koordination) Leistungen zu erhalten.

Grobmotorik

Der Untertest **Grobmotorik** beinhaltet drei Turnübungen: Die Kinder sollen mit geschlossenen Augen über ein Seil balancieren, einen Tennisball fangen und werfen sowie beidbeinig seitlich über ein Seil hüpfen.

Zur Erhöhung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität werden für diesen Untertest zusätzliche Beispiele für fehlerhafte, respektive korrekte Ausführungen der Turnübungen gewünscht (z.B. Wie ist damit umzugehen, wenn Kinder die Augen beim Balancieren geöffnet halten?) Wird die Leistung des Kindes in diesem Fall bewertet, besteht die Gefahr, die grobmotorische Leistung des Kindes zu überschätzen. Daher soll der individuellen Testsituation entsprechend abgeklärt werden, ob in einem weiteren Durchlauf eine standardisierte Durchführung möglich ist: Lässt sich das Kind zur korrekten Aufgabenausführung bewegen, nachdem die Testleiterin oder der Testleiter die Aufgabe nochmals vorgezeigt hat, nachdem es einen weiteren Übungsdurchgang angestrengt konnte oder nachdem dem Kind die mögliche Angst «runter zu fallen» genommen werden konnte?).

Feinmotorik

Im Untertest **Feinmotorik** sollen Perlen und Würfel schnellstmöglich aufgefädelt werden. Die Testleiterin oder der Testleiter schätzt dabei die Qualität des Greifens und Auffädels ein und misst die Zeit, die das Kind benötigt, um alle Perlen und Würfel aufzufädeln. Die im Testkoffer integrierte Schachtel gestaltet es aufgrund ihrer Höhe für die Kinder schwierig, die Perlen und Würfel gezielt greifen zu können. Wir möchten darauf hinweisen, dass für die Normierung nicht diese Schachtel, sondern eine niedrigere Plastikdose verwendet wurde. Wir empfehlen daher, die Testungen mit einer ähnlichen Dose durchzuführen oder dann die Perlen und Würfel lediglich auf den Tisch zu legen. Achten Sie dabei darauf, dass Sie die Perlen auf die Löcher stellen, damit diese nicht wegrollen.

Visuomotorik

Im Untertest **Visuomotorik** werden die Kinder aufgefordert, geometrische Figuren abzuzeichnen. Zur Erhöhung der Auswertungsobjektivität werden weitere Beispiele für fehlerhafte respektive korrekte Aufgabebearbeitungen gewünscht (z.B. Was ist zu tun, wenn ein Kind beim Abzeichnen der beiden Figuren mit dem Platz auf einem Blatt nicht auskommt und die zweite Figur korrekt auf die Rückseite zeichnet? Bewerten Sie in diesem Fall den Fehler «Figuren überschneiden sich/falsche Lage der Figuren» mit «ja» respektive mit 0 Punkten. Bewerten Sie die anderen Fehler wie gehabt. Achten Sie insbesondere darauf, ob die Grösse der Figuren überschritten wurde.)

Funktionsbereich Sozial-Emotionale Kompetenz

Die **Sozial-Emotionale Kompetenz** schätzt neben der Emotionserkennung (Untertest **Emotionen Erkennen**) und der Interpretation von sozialen Situationen (Untertest **Soziale Situationen Verstehen**) auch das Wissen des Kindes ein, ob es hypothetisch negative Emotionen zu regulieren vermag oder ob es angemessene Verhaltensweisen zu sozial herausfordernden Situationen kennt (Untertest **Sozial Kompetent Handeln**). Ob das Kind dann auch tatsächlich die angegebenen Verhaltensweisen zeigt, kann mit den IDS nicht beantwortet werden. Hierzu liefern Ergebnisse aus Verhaltensbeobachtungen, Gesprächen oder Fragebogenauswertungen wertvolle Zusatzinforma-

tionen. Der Funktionsbereich **Sozial-Emotionale Kompetenz** versteht sich daher nicht als Ersatz von Eltern- und Lehrerbefragungen, sondern als Ergänzung dieser für ein ganzheitliches Verständnis der kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzen.

Emotionen Erkennen

Im Untertest **Emotionen Erkennen** sollen Basisemotionen von Kindern anhand ihrer Gesichtsausdrücke auf Fotos erkannt werden. Dieser Untertest erfordert nicht nur die Emotionserkennung, sondern auch die Fähigkeit zur Verbalisierung der erkannten Emotionen (Emotionsausdruck). Der verbale Ausdruck der Emotionen zählt zu den Basisfähigkeiten emotionaler Kompetenz und ist im Regelfall für das Gelingen sozialer Interaktionen essenziell. Daher wird von den Kindern nicht lediglich eine Unterscheidung in «gute» und «schlechte» Emotionen verlangt, sondern eine differenziertere Verbalisierung (z.B. fröhlich, erschrocken, ängstlich).

Emotionen Regulieren

Der Untertest **Emotionen Regulieren** erfordert die Angabe von Strategien zur Regulierung von negativen Emotionen (Wut, Angst, Trauer). Die Aufgabebearbeitung erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird gefragt, was ein Kind auf einem Foto tun könnte, damit es nicht mehr wütend ist/Angst hat/traurig ist. Anschliessend wird gefragt, was das Kind selbst tun könnte und schliesslich, was es sonst noch tun könnte, damit es nicht mehr wütend ist/Angst hat/traurig ist. Das mehrmalige Nachfragen kann als langwierig empfunden werden, dient aber der Kontrolle der Antwortvielfalt: Während einige Kinder gleich mehrere Regulationsstrategien aufzählen, gibt es Kinder, die nur auf mehrmaliges Nachfragen antworten. Um die Unterschiede in der Antwortanzahl aufzufangen, sieht die standardisierte Situation die dreiteilige Aufgabebearbeitung vor. Zusätzlich dient die erste Frage («Was könnte das Kind auf dem Foto tun...») als Eisbrecher: Die befragten Kinder merken, dass andere Kinder ebenfalls negative Emotionen erleben und geben in diesem Fall bereitwilliger Auskunft als wenn die Kinder direkt über sich selbst befragt werden.

Soziale Situationen Verstehen

Im Untertest **Soziale Situationen Verstehen** sollen auf Bildern die sozialen Situationen verstanden und

erklärt werden. Bei diesem Untertest besteht die Gefahr für die Testleiterin oder den Testleiter, durch zusätzliche Fragen, Anstöße und Hinweise mehr aus dem Kind «heraus zu kitzeln», als es bei genauer Beachtung der Instruktion der Fall wäre. Um eine standardisierte Durchführung dieses Untertests zu gewährleisten, ist es notwendig, dass Sie dem Kind genügend Zeit einräumen, eine offene Antwort geben zu können. Fragen Sie anschliessend nach (so wie dies in der Instruktion beschrieben ist), ob das Kind alles Wichtige gesagt hat und stellen Sie erst im Anschluss auf diese Antwort die entsprechenden Kontrollfragen.

Sozial Kompetent Handeln

Im Untertest **Sozial Kompetent Handeln** sollen zu bildlich präsentierten sozialen Situationen kompetente Verhaltensweisen genannt werden. Hier (und teilweise auch im Untertest **Emotionen Regulieren**) können gewitzte Kinder folgende Frage stellen: «Soll ich jetzt sagen, was ich tun sollte, oder lieber was ich wirklich tun würde?» Fordern Sie das Kind in diesem Fall auf, zunächst zu sagen, was es tun sollte, und dann, was es tun würde. Bewerten Sie anschliessend die bessere Antwort, da mit dem Untertest **Sozial Kompetent Handeln** das Wissen zu adaptiven Verhaltensweisen abgefragt wird und nicht das tatsächliche Verhalten (siehe Abschnitt «Funktionsbereich Sozial-Emotionale Kompetenz»).

Funktionsbereich Mathematik

Der Funktionsbereich Mathematik beinhaltet den Untertest **Denken Logisch-Mathematisch**.

Denken Logisch-Mathematisch

Im Untertest **Denken Logisch-Mathematisch** müssen nicht nur quantitative Rechenleistungen erbracht werden sondern es werden auch Kenntnisse zu qualitativ unterschiedlichen logisch-mathematischen Konstrukten erfragt. Der Untertest besitzt dadurch einen Screening-Charakter und eine gute Sensitivität für definierte qualitative Entwicklungsniveaus.

Um den Gedächtnisaspekt in den Aufgaben «Proportionen I» und «Proportionen II» minim zu halten, dürfen Sie hier die Aufgabenpräsentation aufteilen: Lesen Sie dem Kind jeweils nur einen Satz vor und lassen Sie es

anschliessend die Würfel entsprechend verteilen, bevor Sie dem Kind den nächsten Satz präsentieren.

Sprache Expressiv

Im Untertest **Sprache Expressiv** soll aus Wörtern ein sinnvoller Satz gebildet werden. Die Sätze werden hinsichtlich sechs Fehlern bewertet: grammatikalische Fehler, Auslassungen vorgegebener Wörter, eine Aneinanderreihung bzw. Aufzählung der Wörter, die Bildung von zwei oder mehreren Sätzen, unsinnige Sätze sowie die Bildung eines Satzes, in dem die Wörter nicht in einem Zusammenhang stehen. Bei jüngeren, leistungsschwächeren Kindern besteht die Tendenz, dass dieser Untertest nur schwer lösbar ist. Daher wird in weiteren Studien überprüft, ob bei den jüngeren Kindern eine Anpassung der Bewertungsregeln die bestehenden Bodeneffekte minimieren kann.

Sprache Rezeptiv

Im Untertest **Sprache Rezeptiv** sollen vorgespochene Sätze mit Holzfiguren nachgespielt werden. Bewusst erfolgt die Präsentation dieses Untertests am Ende der Testung. Da die Kinder in der Regel sehr gerne mit den Holzfiguren arbeiten, gehen sie mit einem positiven Erlebnis aus der Testsituation.

Empirisch zeigt sich im Vergleich zum HAWIK-IV mit dem **Sprachverständnis** die höchste Korrelation. Weiter ist auch ein hochsignifikanter Zusammenhang mit dem HAWIK-IV **Arbeitsgedächtnis** zu verzeichnen (siehe IDS Manual S. 172). Für das korrekte Lösen der Aufgaben des Untertests **Sprache Expressiv** spielt demnach nicht nur die sprachliche Kompetenz des Kindes, sondern auch das Arbeitsgedächtnis eine Rolle. Dieses Ergebnis bestätigt die Erkenntnis, dass Sprache eine klassische Arbeitsgedächtnisaufgabe darstellt (Baddeley, 1986): Während man einen Satz hört oder liest, muss man ständig neue Wörter verarbeiten und diese ständig in die bereits aufgebaute Repräsentation des Satzes einfügen. Information muss demnach gleichzeitig gespeichert und verarbeitet werden (vgl. Junker, 2004). Die Schwierigkeit hierbei ist, dass gelesene oder gehörte Wörter sehr schnell verarbeitet werden müssen, auch wenn noch nicht ganz sicher ist, wie ein bestimmtes Wort in eine syntaktische Struktur eingebettet werden muss, so dass die Bedeutung bestimmter

Wörter häufig erst durch Wörter, die später im Satz folgen, deutlich wird. Verschachtelte Sätze mit vielen Nebensätzen werden im Sprachgebrauch daher möglichst vermieden. Auch werden die Kinder in der Schule darauf aufmerksam gemacht, möglichst klare und kurze Sätze zu bilden. Obwohl demnach insbesondere die letzten Sätze des Untertests **Sprache Rezeptiv** in ihrer Komplexität und Verschachtelung eher weit vom «normalen» Sprachgebrauch entfernt sind, zeigt die Höhe der Trennschärfe dieser Aufgaben, dass sie zusätzlich im oberen Leistungsbereich der rezeptiven Sprachfähigkeit differenzieren.

Durchhaltevermögen & Leistungsfreude

Am Ende der Testung haben die Testleiterin und der Testleiter die Möglichkeit, das **Durchhaltevermögen** und die **Leistungsfreude** mit einem standardisierten Fragebogen einzuschätzen. Zu diesen Untertests liegen uns keine Rückfragen vor.

Ausblick

Die vorliegenden Ausführungen ergänzen das IDS Handbuch und tragen zu zusätzlicher Durchführungsauswertungs- und Interpretationsobjektivität bei. Gerne nehmen wir auch weiterhin Ihre Rückmeldungen und Testerfahrungen zu den IDS entgegen. Als Austauschplattform nutzen wir die IDS Homepage, auf welcher Sie Antworten zu häufig gestellten Fragen finden:

<http://www.intelligence-and-development-scales.com/de/praxis/haeufig-gestellte-fragen.html>

Zusätzlich sind wir bestrebt, mit Studien zur klinischen Aussagekraft und zu Testvergleichen weitere Validierungshinweise zu den IDS bereit zu stellen. Gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der psychologischen, psychiatrischen und pädiatrischen Praxis wird zudem ein IDS Fallbuch erstellt, welches ergänzende Informationen zum Einsatz der IDS bei Kindern mit unterschiedlichen Störungsbildern liefern wird.

Schliesslich möchten wir auf die geplanten IDS Weiterentwicklungen hinweisen:

IDS 3–5

Mit den IDS 3–5 (Grob, Reimann, Gut & Frischknecht, in Vorb.) soll der Altersbereich nach unten erweitert

werden, sodass Kinder zwischen 3;0 und 5;11 Jahren erfasst werden können. Die IDS 3–5 orientieren sich konzeptuell stark an den IDS 5–10, wobei die Aufgaben sowie die Gewichtung der Bereiche an den Entwicklungsstand von Vorkindergarten- und Vorschulkindern angepasst werden. Neu hinzu kommen Untertests zur Belohnungsaufschiebung (**Delay of Gratification**), zur **Theory of Mind** sowie zur auditiven und taktilen Wahrnehmung. Ziel ist es, ein differenziertes Instrument zur möglichst zeitökonomischen Erfassung des Entwicklungsstandes von drei- bis fünfjährigen Kindern zu erstellen.

IDS 10+

Mit der Weiterentwicklung für ältere Kinder und Jugendliche IDS 10+ (Arbeitstitel; Grob & Hagmann-von Arx, in Vorb.) sollen den Transitionen vom Übergang in die Oberstufe, dem Schulaustritt sowie dem Eintritt in weiterführende Schulen und in die Berufslehre Rechnung getragen werden.



Fazit

Die praktischen Erfahrungen zeigen, dass die IDS mit einem relativ geringen zeitlichen Aufwand eine reliable und valide Einschätzung des kognitiven und allgemeinen Entwicklungsstandes erlauben. Die Möglichkeit, verschiedene Funktionsbereiche miteinander

in Beziehung zu setzen und so kindliche Stärken und Schwächen inter- wie auch intraindividuell untersuchen zu können, bereichern das entwicklungsdiagnostische Angebot. Wir möchten uns bei den zahlreichen Testanwenderinnen und Testanwendern bedanken, die uns Ihre wertvollen Erfahrungen haben zukommen lassen. Die wertvollen Rückmeldungen reichern unser Wissen zu den IDS bedeutsam an und geben neue Impulse für die weitere Forschungs- und Entwicklungstätigkeit. Wir hoffen daher auf eine weitere gute Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis und freuen uns auf das nächste Jahr mit den IDS.

Literatur

- Baddeley, A.D. (1986). Working memory. Oxford: Clarendon Press.
- Brickenkamp, R., Liepmann, D. & Schmidt-Atzert, L. (2010). Test d2 – R. Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest (revidierte Fassung). Göttingen: Hogrefe.
- Grob, A. & Hagmann-von Arx, P. (in Vorb.). *Die Intelligence and Development Scales. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche*. Universität Basel.
- Grob, A., Meyer, C. S. & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Die Intelligence and Development Scales. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5–10 Jahren*. Bern: Hans Huber.
- Grob, A., Reimann, G., Gut, J. & Frischknecht, M.-C. (in Vorb.). *Die Intelligence and Development Scales. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 3–5 Jahren*. Universität Basel.
- Junker, M. (2004). *Der verflixte Akkusativ. Altersunterschiede und Altersinvarianz beim Verstehen von Sätzen mit unterschiedlich komplexer syntaktischer Struktur*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Potsdam.

Autoren

Dr. Priska Hagmann-von Arx
priska.hagmann@unibas.ch

Prof. Dr. Alexander Grob
Alexander.grob@unibas.ch

Universität Basel
Institut für Psychologie
Missionsstrasse 60/62
4055 Basel



Philipp Ramming

Erfahrungen mit den IDS

Nachdem uns Professor Dr. Alexander Grob eine Vorabversion des IDS vorgestellt hatte, waren wir aufgrund der Breite der diagnostischen Bereiche – und natürlich auch aus nostalgischen Erinnerungen an den Kramer – sehr an seinen Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis interessiert. Ab Herbst 2009 haben wir dann den IDS eingesetzt und im Juni 2010 unsere Erfahrungen zusammengetragen. Da, wie allgemein bekannt, im Frühjahr die Untersuchungen zu den Laufbahntscheiden stattfinden, also ein hoher Anfall an diagnostischer Arbeit ansteht, waren wir zuversichtlich, dass wir einiges an Erfahrung zusammentragen konnten. Der Bericht bezieht sich nun auf diese ersten Erfahrungen und ist im Wesentlichen als Experteneinschätzung und nicht als wissenschaftlich-statistische Evaluation aufzufassen.

Einsatzgebiete

Der IDS wurde bei uns hauptsächlich bei Fragen nach dem allgemeinen Entwicklungsstand eingesetzt, d.h. bei Fragestellungen, in welchen eine breitere Abklärung als nur die der kognitiven Fähigkeiten verlangt wurde. Diese Notwendigkeit stellte sich hauptsächlich bei der Einschulung, also z.B. bei der Frage nach einer vorzeitigen Einschulung, nach einer zweijährigen Einschulung oder bei der Frage nach Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Wir setzten den IDS aber auch bei Fragen zu Störungen aus dem autistischen Formenkreis und bei Fragen zum Entwicklungsstand bei einer kritischen Sprachentwicklung ein. Insbesondere der Untertest «Sprache Rezeptiv» gibt einen guten Hinweis auf das Sprachverständnis des Kindes. Die

getesteten Alterskategorien umfassten hauptsächlich fünf- bis siebenjährige und vereinzelt auch zehnjährige Kinder.

Der Test liefert eine breite Palette an Ergebnissen, so dass er für die Beantwortung dieser Fragen durchwegs als sehr nützlich eingeschätzt wurde. Zusätzlich fassten wir auch Vertrauen in seine Leistungsfähigkeit, weil parallel durchgeführte Tests wie der K-ABC, der Snijdes-Omen, oder der WET sehr ähnliche Werte ergaben. Sehr geschätzt wurde auch, dass man mittels der Ergebnisse den Eltern ein sehr gutes Bild des Entwicklungsstandes ihres Kindes aufzeigen kann. Unter anderem konnten die Resultate bei der Begründung der zweijährigen Einschulung gut verwendet werden.

Erfahrungen im Vergleich zu anderen Tests:

Da wir, wie gesagt, andere Tests parallel durchführten, ergaben sich einige Vergleichsmöglichkeiten. Im Vergleich zum WET erschien uns der IQ besser und umfassender sichtbar, das heisst der kognitive Entwicklungsstand bildet sich besser ab. Dagegen gibt der WET unserer Ansicht nach bessere Hinweise auf den emotionalen Entwicklungsstand bzw. auf die Reife der einzelnen Handlungsebenen. So setzen wir vorerst vor allem für den Vorkindergarten den WET oder eine Kombination aus Snijders-Omen-R plus Teile aus dem WET oder dann den Hawiva ein.

In Bezug auf den K-ABC erscheint uns der IDS umfassender und breiter, jedoch haben wir gemerkt, dass wir bei Fragen zu ADS, zu Gedächtnisleistungen, zu räumlich-konstruktiven Leistungen und zur Frage nach auditiv-seriellen Leistungen immer noch den K-ABC bevorzugen.

Diverse Fragestellungen im Einzelnen:

Wie gesagt, eignet sich der IDS ausgezeichnet für Fragen zur allgemeinen Entwicklung und Reife. Die Ergebnisse liefern eine gute Ausgangslage, um Fördermöglichkeiten z.B. im Kindergarten, planen zu können. Bei der Einschulung zeigt sich aber, dass der sozial-emotionale Bereich häufig durch die Informationen der Kindergärtnerin abgedeckt ist und dass wir gemerkt haben, dass wir zusätzlich eigene motorische Tests brauchen, da die Auswertung der Test zur Psycho-

motorik nicht einfach ist und viel Erfahrung verlangt. Die Auswertung ergibt aber gute Werte.

In der Praxis – die ja auch immer vom Zeitdruck mitbestimmt ist – ergab sich dann die Kombination aus kognitivem Teil des IDS plus den Bender oder den graphomotorischen Tests aus explizit einschulungsbezogenen Verfahren (z.B. Göppinger).

Bei Fragen zu Störungen aus dem autistischen Formenkreis hat sich der sozioemotionale Teil als informativ gezeigt. Die typische Partialisierung der Ereignisse und die (Un-)Fähigkeit einen eigenen Bezug und eine eigene Handlungsplanung beschreiben zu können, kann in diesem Bereich gut beobachtet werden. Bei verschiedenen Untertests zeigte sich, dass die Interpretation auch von der Erfahrung abhängt.

So haben wir gemerkt, dass beim Untertest «Sprache rezeptiv» die Ergebnisse fremdsprachiger Kinder schwierig zu interpretieren sind. Wohl sieht man, ob ein Kind versteht was zu tun ist, jedoch sind bei schlechten Werten zusätzliche Abklärungen notwendig um zwischen mangelnden Deutschkenntnissen, Sprachentwicklungsproblemen und kognitiven Leistungsbeschränkungen differenzieren zu können.

Beim Untertest «Gedächtnis auditiv» zeigen kleine Kinder eine ganzheitliche Wiedergabe der Geschichte, während 10-Jährige die geforderten Details gut wiedergeben können. Die jüngeren Kinder haben die Geschichte häufig in ihrem Ablauf begriffen, können aber die Einzelheiten (auch gestützt) nicht wiedergeben. Die Versuchung ist dann gross, mehr Details aus den Kleinen herauszuholen – weil diese ja da stehen. Jedoch ist die unterschiedliche Detailtreue in den Normen berücksichtigt.

Die Untertests zur Motorik wurden eher zurückhaltend eingesetzt, da die Bewertung schwierig ist, bzw. viel Erfahrung verlangt. Praktisch ist aber, dass es hierzu Normen gibt. Die Kinder machen jedoch gerne mit.

Erfreuliches:

Der Test wurde allgemein sehr begrüsst, weil er eine breitere Abbildung des Entwicklungsstandes ermögli-

cht. Sehr praktisch ist, dass einzelne Untertests isoliert verwendet und in Kombination mit anderen diagnostischen Instrumenten eingesetzt werden können. Obwohl die Kategorisierung beim sozioemotionalen Teil eine Herausforderung darstellt (auch zeitökonomisch) wird dieser Bereich speziell geschätzt. Die Validität des kognitiven Teils wird ebenfalls geschätzt. Die Möglichkeit, die Daten elektronisch zu erfassen und auszuwerten, ist sehr erfreulich, vor allem auch, weil das Programm nicht zusätzlich erworben werden muss. Die Eingabe ist sehr handlich und die Darstellung der Testresultate übersichtlich. Das Testmaterial ist für die Kinder mehrheitlich sehr ansprechend.

Ärgerlich:

Wie schon auf der Homepage des IDS festzustellen ist, lässt das Testmaterial eine breite Palette an Kundenwünschen offen.

Im Einzelnen ist klar, dass die Einordnung der Blätter in den Testbüchern verkehrt herum ist, weil sie auf die Probanden gerichtet sind (es wäre so einfach gewesen, sich am K-ABC zu orientieren). Das Durcheinander mit den Kärtchen für den Untertest «Wahrnehmung visuell» ist unendlich ärgerlich. Der herzige Hinweis mit dem Tennisball auf der Homepage ist ein klassischer Workaround, der sich aber bezogen auf die Anschaffungskosten mehr als Bastelfasnachtswitz anhört.

Auch Diagnostiker sind einem Zeitdruck ausgesetzt und solche Fehler im Materialdesign führen schlicht dazu, dass das Material nicht benutzt wird. Dies ist umso bedauerlicher als der Test diagnostisch ausgesprochen brauchbar ist.

Zusammenfassung:

Der IDS hat sich als das gezeigt, als was er angepriesen wird: als ein gut abgestützter und breiter Entwicklungstest. Es ist aber bedauerlich, dass das breite und gut fundierte theoretische Testkonzept der verlagseitigen ökonomischen Gier und der ergonomischen Laienhaftigkeit ausgeliefert waren.

Trotzdem lohnt sich der Einsatz des IDS als ganzer Test oder Teile daraus, weil er theoretisch sorgfältig gemacht ist und – wie gesagt – ein gutes Abbild des Entwicklungsstandes der Kinder gibt.

Literaturangabe (Tests)

- SON-R 2 1/2–7-jährig Snijders-Oomen
Nicht-verbale Intelligenztest
- WET Wiener Entwicklungstest
- K-ABC Kaufmann-Assessment
Battery for Children
- GSS Göppinger sprachfreier
Schuleignungstest
- Bender L. Bender Visual Motor
Gestalt-Test
- HAWIVA: Hannover-Wechsler-Intelli-
genztest für das Vorschulalter

Autor

Philipp Ramming
Kantonale Erziehungsberatung Bern
Effingerstr. 12
3011 Bern
philipp.ramming@erz.be.ch



Judith Hollenweger

Standardisiertes Abklärungsverfahren: Grundlagen und Überlegungen zur Anwendung in der Praxis

Im Kontext des Rückzugs der Invalidenversicherung (IV) aus der Sonderschulfinanzierung hat die EDK im Auftrag der Kantone ein neues Verfahren für die Feststellung des individuellen Förderbedarfs entwickelt. Dieses Abklärungsverfahren basiert auf einem bio-psycho-sozialen Verständnis von Behinderung und verlangt zur Begründung von Massnahmen keine Reduktion auf ein Kategorie, sondern eine Darlegung der gegenwärtigen Situation des Kindes. Neu ist bei der Bedarfsabklärung die Orientierung an Bildungszielen statt an Defiziten. Im nächsten Jahr werden die Konkordatskantone mit der Einführung des Abklärungsverfahrens beginnen. Dieser Beitrag gibt einen Überblick zu den politischen und fachlichen Anforderungen an das Abklärungsverfahren und legt seine konzeptuellen Grundlagen dar. Zudem werden einige Überlegungen zur Umsetzung und zu Veränderungen in der praktischen Arbeit angefügt.

Procédure d'évaluation standardisée: bases et réflexion sur l'utilisation dans la pratique

Dans le contexte du retrait de l'assurance invalidité (AI) du financement des écoles spécialisées, la CDIP a développé, sur mandat des cantons, une nouvelle procédure d'identification du besoin d'encouragement individuel. Cette procédure d'évaluation repose sur une

compréhension bio-psycho-sociale du handicap et ne requiert pas l'attribution réductrice à une catégorie particulière pour justifier les mesures préconisées, mais au contraire la description précise de la situation actuelle de l'enfant. Ce qui est nouveau dans l'évaluation des besoins, c'est l'orientation des investigations vers des buts éducationnels et non des déficits. L'an prochain, les cantons du Concordat entameront l'introduction de la nouvelle procédure d'évaluation. L'article brosse un tableau d'ensemble des exigences politiques et spécialisées auxquelles la nouvelle procédure d'évaluation doit satisfaire, et décrit les bases conceptuelles de cette procédure. Et il ajoute quelques réflexions sur la mise en application de la procédure d'évaluation standardisée et sur les changements qu'elle impliquera dans la pratique.

Anlass und Kontext

Die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) war eines der grössten Reformprojekte der letzten Jahre. Es strebte den Ausgleich kantonaler Unterschiede und die Steigerung der Effizienz an; zudem sollte der Föderalismus modernisiert und wieder belebt werden. Das «Standardisierte Abklärungsverfahren zur Ermittlung des individuellen Bedarfs» ist in diesem Kontext als Folge des Rückzugs der Invalidenversicherung aus der Finanzierung sonderpädagogischer Massnahmen entwickelt worden. Neu übernehmen die Kantone die vollumfängliche Verantwortung für die Sicherung einer adäquaten Schulung aller Kinder und Jugendlichen. Vor 50 Jahren trat das Bundesgesetz zur Invalidenversicherung (IV) in Kraft: wird eine Person in der Schweiz «invalid», sichert die IV die Existenzgrundlage durch Renten und Eingliederungsmassnahmen. Auch Kindern wurde bis 2007 – unabhängig von ihren Chancen auf spätere Eingliederung – Unterstützung gewährt. Die finanziellen Zuwendungen funktionierten nach dem Prinzip einer Krankenversicherung: wer anspruchsberechtigt ist und einen «Schaden» nachweisen kann, erhält eine Sonderschulung. Die Bildung von Kindern mit Behinderungen als eine Versicherungsleistung zu verstehen, ist heute nicht mehr adäquat. Spätestens seit der Ratifizierung der Kinderrechtskonvention durch die Schweiz im Jahr 1997 haben alle Kinder ein Recht auf Bildung und die Staaten sind verpflichtet, behinderte Kinder besonders

zu fördern und ihre Chancengleichheit zu sichern. Die im Mai 2008 in Kraft getretene Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (welche die Schweiz als einziges Land Europas noch nicht unterzeichnet hat) fordert zudem ein inklusives Bildungssystem. Auch das schweizerische Behindertengleichstellungsgesetz verlangt von den Kantonen, dass sie integrative Schulungsformen fördern und für alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen eine adäquate Grundschulung sichern.

In diesem Zusammenhang hat die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahr 2007 die «Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich» in Kraft gesetzt. Die Vereinbarungskantone verpflichten sich darin zur Zusammenarbeit, zu einer gemeinsamen Festlegung des Grundangebots, zur Förderung der Integration und zur Anwendung gemeinsamer Instrumente. Zwei dieser Instrumente (einheitliche Terminologie, Qualitätsstandards zur Anerkennung von Leistungsanbietern) wurden bereits im Oktober 2007 verabschiedet, am 17. Juni 2010 nun wurde mit dem «Standardisierten Abklärungsverfahren für die Ermittlung des individuellen Bedarfs» (SAV) das dritte und letzte dieser Instrumente von der Plenarversammlung der EDK gutgeheissen. Am 24. Juni 2010 trat zudem der Kanton Basel-Stadt als 10. Kanton dem Konkordat bei; somit kann dieses voraussichtlich per Januar 2011 in Kraft treten. Das standardisierte Abklärungsverfahren muss nach diesem Zeitpunkt in den beigetretenen Kantonen (OW, SH, VS, GE, LU, VD, FR, TI, AR und BS) eingeführt werden. Es zeichnet sich ab, dass auch weitere Kantone das Abklärungsverfahren im kommenden Jahr freiwillig einführen werden.

Es gibt aber auch fachliche Gründe für ein Neudenken der Anspruchsberechtigung bei Kindern und Jugendlichen. Gemäss Konkordat haben alle in der Schweiz wohnenden Kinder und Jugendlichen ab Geburt bis zum vollendeten 20. Lebensjahr ein Recht auf «angemessene sonderpädagogische Massnahmen» vor der Einschulung und während der obligatorischen Schulzeit. Begründet wird dies mit einer Einschränkung oder Gefährdung ihrer Entwicklung oder eine Feststellung der Beeinträchtigung ihrer Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten (EDK 2007a, Art. 3 Berechtigte). Die Anspruchsbe-

rechtigung wird somit an Entwicklungs- und Bildungsprozessen festgemacht und nicht an Schädigungen, Krankheiten oder Defiziten. Im Zentrum steht die Frage nach Partizipation und Partizipationsmöglichkeiten an Entwicklung und Bildung. In der Praxis wird zwar schon lange nach diesem Prinzip vorgegangen: Schulkinder etwa werden nur zur Abklärung angemeldet, wenn ihre Partizipation in der Schule als gefährdet erachtet wird. Die Abklärung der Gründe für solche Entwicklungs- oder Bildungsprobleme hingegen musste sich bisher auf die Feststellung eines Defizits, einer Krankheit oder Schädigung konzentrieren, weil ausschliesslich daran die Anspruchsberechtigung geknüpft wurde. Zumal genügte sogar eine Zahl; wer einen Intelligenzquotienten unter 75 oder einen Hörverlust von mindestens 30 dB attestiert bekam, hatte automatisch Anspruch auf eine Sonderschulung. Keine näheren Kriterien hingegen waren vorgegeben zu «schwer sprachbehindert, körperbehindert oder verhaltensauffällig». Insgesamt wurde den abklärenden Stellen eine defizitorientierte, individuumszentrierte Sicht aufgezwungen, mit welcher die komplexe Lebenssituation eines Kindes auf eine Schädigung reduziert wurde. Weil dieser «Kondensierungsprozess» in eine Kategorie von jeder Fachperson in ihrem Arbeitszusammenhang unterschiedlich vorgenommen wurde, ergab sich daraus eine sehr heterogene Praxis. Diese wurde in der Schweiz (Sieber 2006) und in Deutschland (Kottmann 2006) eingehend untersucht. Beide Studien kommen zur Einsicht, dass heutige Abklärungen oft von «informellen» Diagnosen der Lehrperson ausgehen, welche den Selektions- oder Massnahmeentscheid vorwegnehmen. Durch den schulpsychologischen Dienst werden dann die notwendigen Begründungen erarbeitet, eine «formelle» Diagnose gestellt und Massnahmen empfohlen. Dabei ist oft eine zirkuläre Argumentationsweise erkennbar: die Kinder erhalten die Diagnose, die benötigt wird, um ein bestimmtes Angebot zu erhalten. Das zugewiesene Angebot wiederum definiert dann die Behinderung des Kindes. Die bisher verwendeten Diagnosen und IV-Kriterien förderten solche Zirkelschlüsse.

Aus Sicht der Kantone ist es ein grosses Anliegen, die Dynamik zwischen Diagnose, Förderbedarf und Angeboten besser zu verstehen. Im Kontext der Abschaffung der bisherigen IV-Kriterien befürchten sie eine

Kostenexplosion. Sie können nicht abschätzen, welche Ursachen die das gegenwärtige Wachstum und die in den Statistiken sichtbaren kantonalen Unterschiede bei den Förderraten haben. Noch weniger können die Kantone abschätzen, ob die finanzierten Massnahmen überhaupt einen positiven Effekt erzielen. Unterschiede zwischen den Kantonen lassen sich auch beim Zugang zu Angeboten im Vorschulbereich feststellen. In einigen Kantonen gehörten diese Angebote bisher durchwegs in den «hochschwellig» Bereich (d.h. durch IV mitfinanzierte Angebote), während andere Kantone Früherziehung auch als «niederschwelliges» Angebot (d.h. durch die Kantone finanziert) verstehen. Mit dem finanziellen Rückzug der IV muss diese Zergliederung von Angeboten in «niederschwellig» und «hochschwellig» neu überdacht und durch ein integriertes Verständnis eines «Kontinuums des Angebots» ersetzt werden. Zwecks Steuerung aber auch zur Sicherung der Rechte aller Betroffenen haben die Kantone ein besonderes Interesse daran, Massnahmen von langer Dauer oder hoher Intensität sowie Massnahmen mit einschneidenden Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebensverlauf des Kinds oder des Jugendlichen (vgl. EDK 2007, Artikel 5) besonders zu kontrollieren. Hier soll das Abklärungsverfahren eingesetzt werden.

Ein vertieftes, phänomenologisches Verstehen wurde in der bisherigen Praxis oft zugunsten der Ressourcenbeschaffung und Systementlastung vernachlässigt (Kottmann 2006, 127, Sieber 2006, 173). Zudem können «die Abklärungen nicht auf ihre Richtigkeit geprüft werden (...), da es keine logisch einwandfreien, verbindlichen und operationalisierbaren Kriterien dafür gibt, was zusätzlich zum Verdacht führe, dass die Diagnose durch den PSD (Psychologischen Schuldienst, Anm. JH) weniger die Zahl der Fehlentscheide zu verringern habe, als vielmehr die bereits von den Lehrkräften getroffenen Entscheidungen rechtfertigen sollen» (Sieber 2007, 291). Eine Standardisierung der Abklärungsprozesse muss diese Schwachpunkte aufnehmen und die heutige Praxis transparenter machen. Für diesen Zweck braucht es eine gemeinsame Sprache, welche sowohl von medizinischen, psychologischen und pädagogischen Fachpersonen und auch von den Eltern verstanden wird. Zirkelschlüsse können aufgelöst werden, wenn Informa-

tionen zum Schulfeld und zur Familie, zum Kind und zu den geplanten Massnahmen zwar separat erfasst, aber auch aufeinander bezogen werden können. Klinische Syndrome oder Diagnosen sind zwar wichtig, wenn medizinisch-therapeutische Massnahmen im Vordergrund stehen; doch ist dies in pädagogischen Kontexten meist nicht gegeben. Relevanter ist es, die beim einzelnen Kind in seiner gegenwärtigen Lebenssituation sich zeigenden Einschränkungen zu verstehen, die in Beziehung stehen zu Entwicklungs-, Sozialisations- und Lernprozessen sowie zu den vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten des Kindes. Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF, WHO 2005) kann Krankheiten, Störungen oder Diagnosen und die Funktionsfähigkeit zusammen mit Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren kohärent und transparent erfassen. Sie bietet deshalb den erforderlichen konzeptuellen Rahmen, in welchem alle relevanten Faktoren abgebildet werden können. Die bisherige Abklärungspraxis hat die in vielen Kantonen beobachtbare Zunahme an sonderpädagogischen Massnahmen mitverantwortet. Die grosse Heterogenität bei der schulpsychologischen Arbeit wurde von Milic (2007) am Beispiel des Kantons Zürich dargelegt. Verschiedene Studien (Langfeldt 1998, Mand 2002) weisen nach, dass die Gutachterpersönlichkeit einen übermässigen Einfluss auf Massnahmenentscheide ausübt, wenn inhaltliche und prozedurale Vorgaben für mehr Transparenz und Vergleichbarkeit fehlen. Auch die abklärenden Dienste sollten deshalb Interesse an einer Professionalisierung ihres Arbeitsumfeldes haben.

Anforderungen an das neue Abklärungsverfahren

Das von der EDK als drittes gemeinsames Instrumentarium definierte «Standardisierte Abklärungsverfahren» soll einen Beitrag dazu leisten, dass diese unbefriedigende Praxis verbessert und transparenter gestaltet werden kann. Davon betroffen ist nicht nur die bürokratische Oberflächenstruktur, sondern auch die konzeptuelle und philosophische Tiefenstruktur der heutigen Abklärungspraxis. Diese muss die Umsetzung und Sicherung der oben ausgeführten Grundrechte und Prinzipien unterstützen und nicht bloss die Zuweisungsbürokratie am Laufen halten. Dabei geht es um die Balance zwischen der Sicherung des individuellen Rechts auf Bildung, der Respektierung der Selbstbestimmung

sowie der Bereitstellung geeigneter Massnahmen und Versorgungsplanung, Steuerung der Angebots- und Kostenentwicklung. Mit Blick auf die Aktivitäten zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) und die kantonalen Schulreformen muss das Verfahren auch die Kompatibilität und Anschlussfähigkeit zwischen der Sonder- und Regelpädagogik unterstützen. Nur so kann langfristig ein inklusives und sozial gerechtes Bildungssystem realisiert werden. Zukünftig müssen die Bildungsstandards von 80 % der Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Stufe erreicht werden. Was geschieht mit den 20 %, welche diesen Mindestansprüchen nicht genügen – haben sie Anspruch auf zusätzliche Förderung? Im Grundlagenbericht zum Lehrplan 21 (vgl. Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen 2010, S. 21) wird festgehalten, dass der Lehrplan für alle Schülerinnen und Schülern gilt, dieser aber den individuellen Leistungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf angepasst werden muss. Zu diesem Zweck muss eine Standortbestimmung sowie eine Förderplanung vorgenommen werden. Das Abklärungsverfahren muss deshalb Informationen generieren, die systematisch mit Bildungszielen in Beziehung gesetzt werden können. Weitere Reformbemühungen in den verschiedenen Kantonen zielen zudem auf eine Stärkung der Elternmitwirkung und der Schülerinnen- und Schüler-Partizipation. Diese Entwicklungen müssen insbesondere bei der Ausgestaltung des Abklärungsprozesses, der Rekursrechte und des Einbezugs von Eltern und ihren Kindern in den Entscheidungsprozess berücksichtigt werden. Last but not least gilt es zudem, das Abklärungsverfahren so zu konzipieren, dass es eine Weiterentwicklung integrativer Schulungsformen nicht behindert.

Aus fachlicher Sicht steht die Einführung eines kohärenten und einheitlichen Verständnisses von «Behinderungen» im Vordergrund. Die von der EDK (2007b) verabschiedete «einheitliche Terminologie» gibt hierzu folgende Definition: «Schädigung von (physiologischen oder psychischen) Körperfunktionen und/oder Beeinträchtigung einer Aktivität und/oder Beeinträchtigung der Partizipation als Ergebnis der Interaktion zwischen Gesundheitsmerkmalen und Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren). Sie ist im Bereich der Sonderpädagogik relevant, wenn sich daraus

ein besonderer Bildungsbedarf ableitet.» (ebd., S. 1). Diese Definition basiert auf dem Behinderungsbegriff der ICF: «Behinderung» ist keine einmal feststellbare und unveränderbare Eigenschaft, sondern muss als das Ergebnis einer komplexen Interaktion verstanden werden. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat im Jahr 2007 eine ICF-Version für Kinder und Jugendliche entwickelt, die eine verbesserte Anwendung in dieser Altersgruppe ermöglicht, da sie stärker auf frühe Entwicklungsprozesse eingehen kann und die verwendeten Definitionen auf die Lebenswelt von Kindern erweitert. Die deutsche Übersetzung der ICF-CY wird anfangs 2011 im Huber-Verlag erscheinen und konnte für die Entwicklung des Abklärungsverfahrens bereits berücksichtigt werden. Bedeutsam an der von der EDK verabschiedeten Definition von Behinderung ist auch die explizite Unterscheidung zwischen «Behinderung» und «besonderem Förderbedarf». Es gab schon immer Kinder mit klar feststellbaren Schädigungen (z.B. Gehörlosigkeit, Sehbehinderungen oder Körperbehinderungen), die sozusagen unterhalb des Radars der IV und ohne finanzielle Unterstützung erfolgreich die Regelschule absolviert haben. Sie hatten gegenüber dem Staat nie einen besonderen Förderbedarf ausgewiesen. Andererseits haben zahlreiche Kinder «ohne Schädigungen» komplexe pädagogische Bedürfnisse. Die getrennte Erfassung und Einschätzung von «Behinderung» und «besonderem Förderbedarf» ist deshalb ein wesentliches Merkmal des Abklärungsverfahrens.

Die Problematik rund um die Verwendung von Behinderungsbegriffen, die auf einem kategorialen Verständnis beruhen, ist bereits seit langem bekannt. Behinderungen werden gleichgesetzt mit Schädigungen (z.B. Gehörlosigkeit) oder Syndromen (z.B. Autismus). Reduktionen auf eine Schädigung lassen weitere Schwierigkeiten ausser Acht; nur das als zentral erachtete Defizit wird erfasst. Bei der Reduktion auf ein Syndrom werden zwar meist verschiedene Probleme berücksichtigt und fliessen über die differentialdiagnostischen Kriterien in die Definition des Syndroms ein; sie werden aber alle ausschliesslich als Symptome von Krankheiten interpretiert. Hingen Schwierigkeiten «nur» mit dem Entwicklungsstand des Kindes, familiären Belastungen oder schulischen Erwartungen zusammen, wurden diese gemäss IV-Logik nicht als eine «Behinderung» berück-

sichtigt. Das Abklärungsverfahren kann diese Einflussgrößen (Krankheit, Schädigungen, Schwierigkeiten im Umfeld, unterschiedliche Erwartungen, aktuelle und benötigte Fähigkeiten) getrennt erfassen und darstellen. Zukünftig kann ein besonderer Förderbedarf auch mit diesen Faktoren begründet werden.

Eine weitere Anforderung an das Abklärungsverfahren hat das Projektteam selber formuliert: die Professionalität der Beteiligten soll gestärkt und der bürokratische Aufwand möglichst klein gehalten werden. Die Fachpersonen sollen weiterhin frei sein in ihrer Arbeitsweise, etwa ob und welche Testverfahren sie einsetzen möchten, wie viel Zeit sie mit Beobachtungen im Schulzimmer verbringen oder wie sie ihre Abklärungsarbeiten gestalten. Die Fachperson selber legt Instrumente oder Methoden fest; diese sollen nicht durch administrative Vorgaben kontrolliert werden. Die abklärende Stelle muss ihre Unabhängigkeit gegenüber der entscheidenden Stelle wahren können, aber transparent und professionell arbeiten. Das standardisierte Abklärungsverfahren greift deshalb nicht direkt in die Generierung von Informationen ein, sondern fordert nur eine einheitliche und vollständige Dokumentation. Während der Feldversuche haben 143 Fachpersonen

aus 17 Kantonen die Informationen zu 442 von ihnen abgeklärten Kindern eingegeben. Die Erfahrungen waren durchwegs positiv und das Verfahren konnte aufgrund von Rückmeldungen und empirischen Analysen evidenzbasiert vereinfacht werden. Die Entwicklungsarbeiten wurden politisch (durch die Begleitgruppe) und fachlich (durch die Expertengruppe) abgesichert. Zudem haben in jeder Phase der Entwicklung Hearings stattgefunden, deren wertvolle Hinweise und Rückmeldungen bei den weiteren Arbeiten berücksichtigt wurden.

Konzeption des Verfahrens

Das Ziel des Verfahrens ist die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs, nicht die Feststellung einer Behinderung. Es ist wichtig nochmals zu betonen, dass das Verfahren nicht (nur) das Kind abklärt, sondern vor allem den individuellen Förderbedarf im jeweiligen Lebenskontext feststellt. Bei Kindern zwischen 0 und 4 Jahren sind Lebenskontext und Entwicklungsaufgaben völlig anders geartet als bei einem 12-jährigen Schulkind. Das Verfahren ist deshalb zwar in den Elementen einheitlich, aber in zwei Versionen (Frühbereich, Schulbereich) ausgestaltet. Eine für die Feldversuche konzipierte dritte Version für den «Spätbereich» wurde hingegen als unnötig erachtet und deshalb nicht weiter ausgearbeitet.

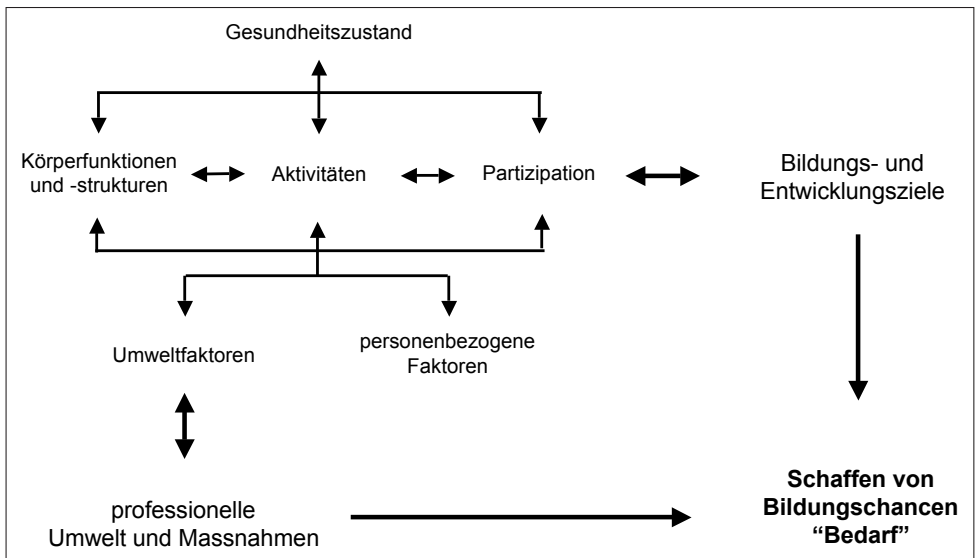


Abb. 1: Erweitertes ICF-Modell

Der individuelle Förderbedarf steht im Spannungsfeld zwischen dem individuellen Recht des Kindes auf optimale Entwicklungs- und Bildungsbedingungen und den Grenzen des Angebots und organisatorischer Möglichkeiten. Dabei gibt es im Einzelfall immer einen Interpretations- und Handlungsspielraum. Damit dieser nicht systematisch diskriminierend und zu Ungunsten bestimmter Gruppen ausgestaltet wird, müssen die Grundlagen für die jeweiligen Empfehlungen transparent gemacht und so dargelegt werden, dass sie über den einzelnen Fall hinweg verglichen werden können. Der individuelle Förderbedarf ergibt sich aus dem Vergleich der gegenwärtigen Situation des Kindes mit den angestrebten Bildungszielen und den dafür notwendigen Massnahmen. Werden die Bildungsziele höher gesteckt, vergrössert dies automatisch den Bedarf an Unterstützung; wo jedoch keine Angebote verfügbar sind, werden auch keine hohen Erwartungen an mögliche Veränderung geweckt. Das Modell der ICF muss deshalb erweitert werden, um ebenfalls diese «Bedarfsdimension» zu erfassen:

Das Abklärungsverfahren besteht aus zwei Teilen: (1) einer Erfassung und Analyse der Ist-Situation (Basisabklärung) und (2) einer Erfassung der Soll-Situation im Vergleich zum Ist (Bedarfsabklärung). Die im Folgenden kurz erwähnten Elemente sowie weitere Informationen sind auf der Website www.sav-pes.ch publiziert. Die Basisabklärung besteht aus folgenden Elementen:

- Informationen zum Kind und seiner bisherigen Entwicklung (anamnestische Informationen)
- Umweltfaktoren (fördernde und hemmende Faktoren im familiären und schulischen Kontext)
- Funktionsfähigkeit (Kurzliste zu Aktivitäten/Partizipation, Kurzliste zu Körperfunktionen)
- Kategoriale Erfassung (Haupt- und Nebendiagnosen nach ICD-10, falls nicht bekannt sind auch andere Problemumschreibungen möglich)

Das erweiterte ICF-Modell bildet die Grundlage für die Bedarfsabklärung:

- Empfehlung Bildungs- und Entwicklungsziele (organisiert nach den Lebensbereichen der ICF, kompatibel mit dem Verfahren «Schulische Standortgespräche» (Hollenweger & Lienhard 2007)

- Empfehlung zu Massnahmen im Entwicklungs- oder Bildungskontext
- Bedarfs einschätzung (Bedarf an sonderpädagogischen Massnahmen, Bedarf an Beratung und Unterstützung, Bedarf an Betreuung, Bedarf an therapeutischen, medizinischen, klinischen Massnahmen)

Das Abklärungsverfahren baut auf der Prämisse auf, dass nicht alle Informationen auf die gleiche Art und Weise generiert werden können. Die Aussage, dass ein Kind ein zukünftiges Entwicklungs- oder Bildungsziel erreichen kann oder nicht, basiert auch auf subjektiven Einschätzungen und individuellen Erfahrungen. Eltern machen sich oftmals (zu) grosse Hoffnungen bezüglich zukünftiger Fähigkeiten ihrer Kinder, aber es kommt auch vor, dass Schulpsychologen oder Ärztinnen eine zu pessimistische Sicht haben. Ähnliches lässt sich zur Einschätzung des Erfolgs einer geplanten Integration sagen; diese Informationen sind für die Abklärung des Bedarfs höchst relevant, können aber nicht von einer Person definiert werden. Deshalb sieht das Verfahren bei der Bedarfsabklärung eine Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven vor. Dieser Prozess dient einer kommunikativen oder argumentativen Validierung der Informationen zur Bedarfsabklärung.

In der Basisabklärung werden zwei Informationstypen unterschieden. Es wird davon ausgegangen, dass viele Informationen von einer Fachperson in ihrem (klinischen) Arbeitskontext erfasst und definiert werden können. Diese müssen nicht ökologisch validiert werden, weil dabei kontextfreie Informationen erfasst werden; etwa Körperfunktionen (in negativer Ausprägung: Schädigungen der Körperfunktionen) und Diagnosen zu Krankheiten oder Störungen. Wenn adäquate Messinstrumente und verlässliche Kriterien angewendet werden, können diese Informationen direkt ins Verfahren einfließen. Wie diagnostische Informationen zu Körperfunktionen generiert und ins Abklärungsverfahren zu übertragen sind, werden die zuständigen Berufsverbände in den kommenden Monaten definieren. Bei den ICF-Items zur Einschätzung der Aktivitäten/Partizipation hingegen wird zusätzlich eine ökologische Validierung im Sinne einer Überprüfung der Gültigkeit von Testergebnissen im «natürlichen Lebensraum» des Kindes verlangt. Umgekehrt müssen

auch Einschätzungen der Lehrperson mit unabhängigen Informationen validiert werden. Zu diesem Zweck generiert die fallführende Person selber Informationen und holt diese bei anderen Fachpersonen ein. Die Integration und Dokumentation dieser Informationen ist Aufgabe der fallführenden Person. Auch hierzu werden die betroffenen Berufsverbände Standards zur Erfassung und Dokumentation entwickeln. Das Projektteam hat die Prinzipien zur Verwendung der ICF-Items im Kontext des Abklärungsverfahrens in einem unter www.sav.pes.ch (Informationen > Aktuell) verfügbaren Dokument dargelegt.

Eine webbasierte Applikation des standardisierten Abklärungsverfahrens wird in wenigen Wochen auf dem Internet verfügbar sein; bis zur Einführung bleibt also noch genügend Zeit zur Testung des Prototyps mit all seinen Hilfsfunktionen. Zugang zu allen Daten hat jeweils ausschliesslich die fallführende Person, welche die Informationen sammelt und zusammenstellt. Wer für welche Altersgruppen die Fallführung übernehmen soll, bestimmen die jeweiligen Kantone auf der Grundlage ihrer sonderpädagogischen Konzepte. Weitere Personen erhalten gemäss ihren Aufgaben im Rahmen des Abklärungsverfahrens einen geschützten Zugang zu ausgewählten Informationen; die fallführende Person kann auch Anfragen an Dritte direkt aus dem elektronischen Tool generieren. Der passwortgeschützte Zugang sichert die Vertraulichkeit aller Daten. Der entscheidenden Stelle werden alle im Abklärungsverfahren dokumentierten Informationen weitgereicht, jedoch nicht die Testbefunde oder Berichte von Spezialisten. Zudem können die Eltern im Rahmen ihres Rechts auf Akteneinsicht – über die vorgesehene Beteiligung an der Generierung der Informationen zur Bedarfsabklärung hinaus – die Einsicht in alle dokumentierten Informationen verlangen.

Veränderte Praxis der Abklärungsstellen

Wie bereits erwähnt, wird sich bei der Anmeldung zur Abklärung, der Erfassung der Anamnese, der Befundaufnahme sowie der Weitergabe der Informationen an die entscheidende Stelle grundsätzlich nichts ändern. Das Abklärungsverfahren stellt jedoch Anforderungen an die Qualität und Vollständigkeit der dokumentierten Informationen, was sich je nach bisheriger Praxis sowohl

auf die Zusammenarbeit mit anderen Stellen als auch auf die Systematik der Abklärungsberichte auswirken wird. Die bisherige Praxis der abklärenden Stellen war gesamtswissweizerisch gesehen sehr heterogen, für Ausenstehende wenig transparent und kaum koordiniert. Es fehlte eine gemeinsame Sprache welche nun mit dem Abklärungsverfahren eingeführt wird. Die Interpretation und Dokumentation von klinischen Befunden, Beobachtungen verschiedener Personen oder anderen diagnostischen Informationen soll standardisiert und dadurch auch professionalisiert werden. Darüber hinaus bietet das Abklärungsverfahren Chancen und Möglichkeiten für eine Professionalisierung durch das Definieren von gemeinsamen Wissensbeständen, Prozeduren und Qualitätsstandards. Die gemeinsame Sprache soll auch den Weg für weitere Entwicklungen der diagnostischen Arbeiten – sowie deren Verständigung darüber – öffnen.

Für einige diagnostisch tätige Personen wird das neue Abklärungsverfahren ein Abschied von manchen Begrifflichkeiten und Begründungsmotiven sein, welche bisher in der Kommunikation mit der entscheidenden Stelle zur Anwendung kamen. In Zukunft kann keine Massnahmen mehr mit einem Intelligenzquotienten von 73 begründet werden und die Beteiligten können sich nicht mehr auf ein «POS» einigen, um sich gegenseitig in einer komplexen Situation zu entlasten. Dabei geht es nicht darum, das bisherige Verständnis von diesen Phänomenen oder gemachte Überlegungen und Erfahrungen in Frage zu stellen, sondern diese in ihrer Komplexität für Dritte nachvollziehbar zu dokumentieren. Durch die Vorgaben der IV wurden solche Verkürzungen erzwungen; was gemäss den Gesprächen mit den an den Pilotversuchen teilnehmenden Fachpersonen oft mit einem Unbehagen verbunden war. Es ist unbefriedigend, wenn man Kinder «behinderter» darstellen muss, als es eigentlich ist, nur um eine notwendige Massnahme zu begründen. Das neue standardisierte Abklärungsverfahren bietet die Chance, die gegenwärtige Situation eines Kindes und seine Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten in der ganzen Komplexität des Lebens zu erfassen. Ob es einen echten Beitrag zur Wahrung der Rechte aller Kinder auf eine adäquate Bildung und zur Unterstützung ihrer Fähigkeiten, ihrer Identität und ihrer Beziehungsmöglichkeiten leisten kann, wird sich in der Umsetzung zeigen.

Welche Berufsgruppen in den verschiedenen Kantonen für das Abklärungsverfahren die fallführenden Fachpersonen stellen werden, kann nicht gesamtswweizerisch festgelegt werden. Das Abklärungsverfahren unterscheidet zwar verschiedene Rollen, definiert Qualitätsansprüche an die diagnostische Arbeit und stellt Ansprüche an die Kommunikationsfähigkeiten der Betroffenen. Es sieht aber nicht bestimmte Berufsgruppen für bestimmte Rollen vor und es schliesst auch grundsätzlich keine Berufsgruppen aus. Klar festgelegt ist jedoch, dass das Mehraugenprinzip umzusetzen ist und die abklärende Stelle nicht auch gleich die durchführende Stelle – im Sinne der Selbstzuweisung von Kindern und Jugendlichen – sein darf. Der Kanton Zug hat ein Praxishandbuch verfasst und konkrete Vorstellungen entwickelt, wie das standardisierte Abklärungsverfahren am Schulpsychologischen Dienst des Kantons Zug umgesetzt werden kann. Es wäre wünschenswert, wenn in den kommenden Monaten die Betroffenen sich selber aktiv mit der Umsetzung des Verfahrens beschäftigen und über die Kantone hinaus in einen Dialog treten würden. Die konkrete Ausgestaltung vor Ort, der Austausch über gemachte Erfahrungen sowie die Bereitschaft, das Abklärungsverfahren gemeinsam weiterzuentwickeln, werden darüber entscheiden, ob es nachhaltig die heutige Abklärungspraxis verbessern kann oder nur als administrative Pflichtübung erlebt wird.

Literatur

- EDK (2007a). Interkantonale Vereinbarung über Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. Zugriff am 18. August 2010 unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf.
- EDK (2007b). Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik. Zugriff am 18. August 2010 unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_d.pdf.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (2010). Grundlagen für den Lehrplan 21. Zugriff am 18. August 2010 unter <http://web.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf>.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2007). Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen. Herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Langfeldt, H.-P. (1998). *Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte. Eine Analyse der Begutachtungspraxis im Sonderschul-Aufnahmeverfahren*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Mand, J. (2002). Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht. Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache oder rauffällige Kinder und Jugendliche. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 8–13.
- Milić, A. (2007). *Welche Schulpsychologie für Zürich? Beiträge zu einer Neukonzeption der schulpsychologischen Versorgung im Kanton Zürich*. Göttingen: Cuvillier.
- Sieber, P. (2006). *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- WHO (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Genf: WHO.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth Version (ICF-CY)*. Geneva: WHO

Autorin

Prof. Dr. Judith Hollenweger,
Pädagogische Hochschule Zürich
Waltersbachstrasse 5
8090 Zürich
Judith.hollenweger@phzh.ch



MATTIELLO

Rezensionen

Tammet Daniel

Elf ist freundlich und fünf ist laut. Ein genialer Autist erklärt seine Welt. Patmos Verlag, Düsseldorf, 6. Auflage 2008, 248 Seiten.



Ein 27-Jähriger legt eine Autobiographie vor. Das lässt aufhorchen. Der Haupttitel des Buches «Elf ist freundlich und Fünf ist laut» steht symbolisch für eine dreifache besondere Betroffenheit des Autors. Als junges Kind erleidet er epileptische Anfälle. Im Gefolge wird später die Diagnose für ein

sog. «Savant – Syndrom», und dann auch für einen «High – Functioning – Autismus» oder ein «Asperger – Syndrom» gestellt. Aber Tammet ist fähig, den Verlauf seiner Biographie, die Prozesse seiner geistigen und psychosozialen Entwicklung zum Teil ganz detailliert zu beschreiben.

Die Abfolge der Inhalte im Buch orientiert sich weitgehend am zeitlichen Verlauf der Biographie. Tammet schafft jedoch geschickt immer wieder Räume, einerseits für ihn wichtige sachliche Informationen (z.B. über Orte und Länder, Geschichtliches, das Besondere einer Fremdsprache), die er detailliert recherchiert und darstellt. Andererseits sind für uns natürlich besonders die Beschreibungen interessant, wie er das Savant und Asperger-Syndrom und seine diesbezügliche Entwicklung wahrnimmt.

Didaktisch geschickt zeichnet er im ersten Kapitel bereits in grossen Zügen, was damit gemeint ist: Das Savant-Syndrom äussert sich bei Tammet z.B. als Vorliebe im Umgang mit Zahlen. Er erlebt sie synästhetisch, als visuo – emotionale Persönlichkeiten, einem Gemisch aus Formen, Farben, Stoffen, Bewegungen. Rechnen gelingt ohne Anstrengung, am liebsten Potenzmultiplikation oder Kalenderrechnen. Mit den ausserordentlichen Merk- und Gedächtnisfähigkeiten legt es

sich zudem Ordnungen von geschichtlichen Ereignissen an und erlernt mit Leichtigkeit Sprachen. Dazu kommt das zwanghafte Bedürfnis nach Ordnung, Übersicht und Routine in praktisch jedem Lebensbereich. Verquickt ist das Savant-Syndrom bei Tammet mit dem Asperger-Syndrom: Hochbegabt in vielen Bereichen lebt er aber in der eigenen, so ganz anderen Welt und fühlt sich abgeschnitten von «seiner» Umwelt.

Die folgenden Kapitel führen über die verschiedenen Lebensstufen – die frühen Kindheitsjahre, die Schulzeit, Pubertät und Adoleszenz bis in die Gegenwart. Sie beschreiben sein Erleben, sein Verhalten, seine Auseinandersetzung mit für ihn bedeutsamen Situationen, mit Widerfahrnissen und Herausforderungen. Schritt um Schritt, akribisch, werden wir bereichert mit den verschiedenen erlebten Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Bewältigungsentwicklungen, parallel dazu mit Hinweisen zum aktuellen Stand der Forschung. Tammet trägt ja selber als «Versuchskaninchen» auch zur Forschung bei – «zu einem besseren Verständnis des menschlichen Gehirns» (S. 212/213). Wir werden orientiert über die Vorläufersymptome, über die allmählich stärker werdenden, anfangs gar nicht störenden Gefühle des Andersseins bis zum definitiven Wissen anders zu sein, abgeschnitten, ohne das aber vorerst verstehen zu können. Wir erfahren, was Angst und Panik auslöst: Unerwartet plötzlich Eintretendes, Reizüberflutung z.B. und auch, was Beruhigung und Sicherheit verschafft – das eigene Zimmer, «Zahlenzählen», feste Gewohnheiten, Musik. Wir vernehmen, dass Sprache ein reines Informationsmittel ist und ihr kommunikativer Anteil mit grosser Anstrengung erworben werden muss. Tammet beschreibt, wie er innert einer Woche eine neue Fremdsprache erwirbt. Als 27-Jähriger beherrscht er bereits 10 Sprachen. Wir vernehmen Detailliertes und Hochinteressantes zur Wahrnehmungsverarbeitung, zur Synästhesie und auch über die Gedächtnisfunktion. Wir lesen, wie der Autor mit Spott und Hohn der Mitschüler umgeht, über seine Sehnsucht nach einem verständnisvollen Freund, über die Hilflosigkeit im Dialog und die harte Erarbeitung von Empathie und sozialen Umgangsqualitäten.

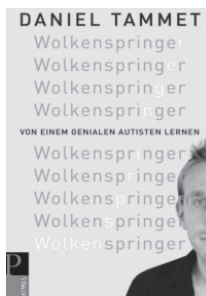
Eindrücklich wird, was weiterhilft in dieser anstrengenden Suche und an der «Konstruktion» seiner selbst:

Die bedingungslose, immer wieder berührende und eröffnende Liebe der Eltern und Anderer ist das Grösste. «Jeder ist anders» und hat doch mit dem Andern Gleiches: Darauf zu setzen verbindet – «wenn man sich liebt, ist im Grunde alles möglich» (S. 175). Nur aus dem eigenen «Raum» der Sicherheit, der Fähigkeit, sich selber zur Ruhe zu bringen, gelingt das Wagnis des «Fortschritts».

Daniel Tammets Autobiographie, kann, wenn, was vorliegt, nicht allzu sehr durch den Verlag und die Übersetzung «marktförmig» zugerichtet worden ist, sondern im wesentlichen die authentische Selbstdarstellung wiedergibt, als fesselnder Bericht aus der Innenschau der Entwicklung eines besonderen und intelligenten Menschen gelesen werden. Die hochinteressanten und reichen Informationen zu den Phänomenen «autistisches Spektrum» und «Savant-Syndrom» berühren tief und verweisen immer wieder auf die Möglichkeit unseres Eintretens in eine geistige Welt, an welcher wir möglicherweise alle immer schon Anteil haben.

Martin Inversini

Daniel Tammet
Wolkenspringer – von einem genialen Autisten lernen. Patmos Verlag, Düsseldorf 2009, 329 Seiten.



Das zweite Buch, das recht schnell auf das erste, eher autobiografisch gehaltene, folgt, richtet Tammet eher systematisch-thematisch aus. Über allem und durch alles hindurch ist ihm die Botschaft wichtig: Die herausragenden mentalen Leistungen der Menschen mit einem Autismus- und Savant-Syndrom

unterscheiden sich im Prinzip nicht von Leistungsmöglichkeiten, die einem jeden zugänglich sind; die Leistungen hochbegabter Personen von ihrer Menschlichkeit zu trennen, tue sowohl den Betreffenden, als auch anderen Menschen unrecht.

Im ersten Kapitel verweist Tammet auf die ungeheure Komplexität des menschlichen Gehirns, und das, was er «Neuroplastizität» nennt: Die Veränderung des Gehirns ist ein ganzes Leben lang möglich. Die Kompensation sensorischer Ausfälle durch entsprechende Trainingsmöglichkeiten liefern dafür beredete Belege. Im zweiten Kapitel folgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Intelligenz, dem IQ und der Anlage – Umwelt-Problematik. Das liest sich in einem einschlägigen Lehrbuch deutlich besser. In den drei folgenden Kapiteln stellt Tammet drei typische «Inselbegabungen» vor: Die besonderen Gedächtnisleistungen, wie es dazu kommt und auch die wichtige Funktion des Vergessens. Dann seine Welt der Sprache: Er lässt uns teilhaben wie er erfolgreich Sprachen erlernt, indem er sich immer an drei Hauptschritte hält. Und dann folgt natürlich ein Kapitel über die Faszination Tammetts für den Umgang mit Zahlen. Multiplizieren, Faktorisieren, Erkennen von Primzahlen etc. läuft für ihn ab, ähnlich flüssig, wie wenn er verbal Sätze formuliert. Frühere Auffassungen haben Autisten starre Denk- und Verhaltensmuster, Lernschwäche und Anderes unterstellt. Dies ist heute widerlegt. Tammet führt uns im sechsten Kapitel in den Bereich der Kreativität, die er bei sich der sog. Hyperkonnektivität, d.h. niedrigen Schwellen für aussergewöhnlich viele und intensive Verknüpfungen von normalerweise unverbundenen Gedanken, Erinnerungen, Gefühlen, Ideen zuschreibt. Eine zentrale Rolle spielen dabei das Phänomen der Synästhesien. «Autistisch» dabei: Die starke Konzentration auf ein Thema, die grosse Beharrlichkeit, die scharfe Beobachtungsgabe, die ungeheure Wissbegier und das zwanghafte Bedürfnis, sich die Welt zu erklären.

In einem Kapitel über die visuelle Wahrnehmung vernehmen wir nicht mehr, als wir von der Gestaltpsychologie her längst wissen.

Denken ist auf Nahrung angewiesen und die Neugierde sehnt sich nach ihr. Für Tammet sind Informationen Bausteine, die wir nutzen können. Aber gegen «Werbemüll und Infosmog» plädiert er für die Entwicklung einer persönlichen Weltanschauung, die hilft, Daten zu ordnen und in die richtige Perspektive zu rücken.

Im zweitletzten Kapitel lässt er uns teilhaben an seinen mathematischen Denkfähigkeiten, die er einsetzt zur Be-

urteilung vieler Phänomene seiner Lebenswelt: Lotterien, Wahlsysteme, Vorhersagen, Statistiken etc.

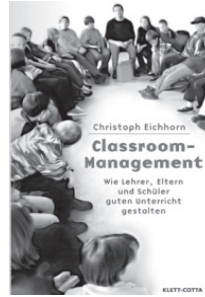
Das zehnte und letzte Kapitel wird zum Plädoyer für die Spezifität und «Eigen-Art» des menschlichen Geistes jenseits einer effektiven Beeinflussungsmöglichkeit durch Lifestyle-Medikamente, jenseits einer Möglichkeit, diese durch Computerhardware ersetzen zu können. Menschliches Wissen ist auf grundlegende Weise komplex, persönlich und «verkörpert».

Dies so deutlich abschliessend festgestellt zu sehen klärt und erscheint uns nötig. Denn zu oft für unseren Geschmack erliegt der Autor dem «Sprachzauber der Neurowissenschaft». Im biologischen Reduktionismus begegnet dann immer wieder das Gehirn als das Eigentliche, das Agens oder Gegenüber und nicht das Ich, das Subjekt, die Person, für die Tammet sich doch eigentlich so verwendet. Zu oft werden Ergebnisse bildgebender Verfahren als Erklärungen und Beweis dargestellt für das, was psychologische und pädagogische Erfahrung auf den Gebieten des Erlebens und Verhaltens, des Lernens und Lehrens seit Längstem «wissen». In naivem Konkretismus werden Pseudoursachen im Nachhinein konstruiert.

Trotzdem, das Buch liest sich abwechslungsreich und gerade auch mit den Schwachstellen holt der Autor seinen ihm, am Anfang erwähnten, wichtigen Anspruch ein.

Martin Inversini

Eichhorn Christoph
Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Verlag Klett-Cotta, Stuttgart, 2. Auflage, 2009, 224 Seiten.



Das Ausmass der Zeit, in der sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit dem zu lernenden Inhalt aktiv, engagiert und konstruktiv auseinandersetzen können ist das Hauptmerkmal effektiven Unterrichts. Und Classroom-Management meint «die effiziente Führung einer Klasse» zu diesem Zweck. Es ist eine

Schlüsselfunktion des Lehrverhaltens.

Eichhorn, Schulpsychologe im Kanton Graubünden, bearbeitet das Thema als Insider und «mittelbar» Betroffener engagiert und dezidiert.

Pragmatisch orientiert er sich an den Gegebenheiten der Schule. In einer plausiblen Abfolge der einzelnen Kapitel beschreibt er detailliert und sehr konkret was an Verhalten, Verhaltenssequenzen und auch an Haltung von der Lehrperson unabdingbar gefordert ist, wenn sie das erwähnte, übergeordnete Ziel anstrebt. Das beginnt mit der Organisation des Klassenzimmers vor dem ersten Schultag und diesem selbst – Überlegungen zur Sitzordnung verschiedener Klassentypen, Bestücken von Wänden, Verfügbarkeit des Materials – der Einstieg ist wichtig! Ebenso die gute Zusammenarbeit mit den Eltern. Schon im Ergänzungstitel des Buches wird das ja festgehalten – «wie Lehrer, **Eltern** und Schüler guten Unterricht gestalten»: Mit welchen Botschaften, in welcher Sprache, z.T mit wortwörtlichen Vorschlägen, kann man Eltern gewinnen oder verdrissen? Der Beziehung zu den Eltern und natürlich zu den Schülerinnen und Schülern wird eine Scharnierfunktion zugeschrieben. Wie diese aufgebaut und allfällige belastete Beziehungen bearbeitet werden können, zeigt der Autor in weiteren Kapiteln. Respekt, Fairness, Lob, Höflichkeit, vorgelebt und zwingend eingefordert, spielen eine tragende Rolle. Wie auch wiederkehrende Verfahrensabläufe und Klassenregeln etabliert, sorgfältig eingeübt und gefestigt werden wird, im System

fundiert begründet, Schritt für Schritt in einem weiteren Kapitel wiederum sehr konkret dargestellt. Störungen, Schwierigkeiten treten überall und immer auf. Ein gutes Classroom-Management kommt solchen zuvor, oder dann ist es imstande, diese zum konstruktiven Verhalten hin zu verändern. Im letzten Kapitel gibt Eichhorn Hinweise auf ausserordentlich schwierige Situationen und den Einbezug von Hilfen von aussen, sollte solches nicht gelingen. Didaktisch geschickt werden viele eingängige Maximen, Merksprüche und Anweisungen in Graufeldern hervorgehoben. Und die angesprochenen Problembereiche werden als Berichte konkreter Erfahrungen von Lehrpersonen dargestellt und mit dem Hinweis versehen, was als «Muss» und «Soll» dasteht als Anregung zu benutzen und «passgenau» auf den eigenen Kontext zu übertragen. Kein Buch kann alles. Eichhorn macht vielerorts Angaben zu weiterführender Literatur, auch auf andere bedeutsame Veröffentlichungen im Kernthema wird hingewiesen.

Einige Vorbehalte ergeben sich:

Die schnörkellos – pragmatische Position, die sehr konkreten Verhaltensanweisungen des Autors an die Lehrpersonen zur «Bewältigung» des unmittelbar anstehenden Problems, suggerieren die eigentlich sichere technische Verfügbarkeit über Problemlösungen und den «glatten Verlauf» als Kriterium des Erfolgs. Deutlichere Hinweise auf die Mehrdimensionalität des Bedeutungspotentials von Störungen wären sehr wünschenswert, soll die «Reparatur», langfristig gesehen, am günstigen Ort ansetzen – auch Lehrpersonen, Eltern stören ja!

Begriffliches und Konzeptionelles: Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht, auch ein Kindesrecht. Zur Schule zu gehen ist Pflicht. Daher gibt es keinen «Schulabschluss» (S. 206), sondern den «Unterrichtsausschluss». Oder: Die Orientierung an einer «behaviouralen» Betrachtungsweise von Bildungsprozessen, am «registrierbaren Verhalten», benützt Begriffe wie «negative Konsequenzen» (S. 159, 176) oder «eine drohende Sanktion» abwehren (S. 196), «positives Lernklima» (S. 159), etc. Und wenn solches vordergründiges Anpassertum an der ebenfalls vordergründigen «Belohnungs – Bestrafungs-Pädagogik» widerspiegelt? Und noch: Gelegentlich schimmert bei Eichhorn eine veraltete Auffassung von

Schulbildung durch. Der Verlag preist das Buch aber als ein «Konzept für «die Schule von morgen» an. Schulbildung wird heute ja aufgefasst als Unterstützung der Sach-, der Selbst- und der Sozialkompetenz. So beginnt «eigentlicher» Unterricht nach moderner Auffassung nicht erst dann, wenn nach der Herstellung von Ordnung das «Beibringen des Fachlichen» erfolgen kann. Und auch die Einteilung in Haupt- und Nebenfächer ist in den meisten Lehrplänen überwunden. Classroom-Management selbst ist Unterricht!

Einige der Vorbehalte könnte der Autor mit Leichtigkeit als seine konzeptionellen Entscheidungen in einem etwas erweiterten Vorwort anbringen und so sein Anliegen «Classroom-Management» präziser «operalisieren». Das wäre u.E hilfreich.

Wir empfehlen dennoch sowohl wenig erfahrenen wie auch bestandenen Professionellen (Lehrpersonen, SchulpsychologInnen, etc.) im Bildungsbereich dieses Buch sehr. Eichhorn gebührt unsere volle Anerkennung und unser Respekt, dass er eine solche Konzeption gewagt hat.

Martin Inversini



Hans Gamper

Im Gespräch mit Hans Gamper

Wir sitzen hier in Bern an zentraler Lage mit Aussicht – ein schöner Arbeitsplatz. Wie bist du eigentlich hierher gekommen? Was hat dich motiviert, Psychologe zu werden?

Zuerst war ich Lehrer und in einer relativ schwierigen Situation: Ich hatte im Kanton St. Gallen eine 5./6. Klasse angetreten, die ziemlich «verludert» war. Ich musste viel arbeiten, um sie disziplinarisch auf die Reihe zu kriegen. Ich wollte mich als Primarlehrer schon immer weiterbilden, hatte aber am ehesten an eine Sekundarlehrer-Ausbildung gedacht. Nach den Erfahrungen mit dieser Klasse war ich entschlossen, nicht als Lehrer fortzufahren. Ich wollte den Kindern ein guter und liebevoller Lehrer sein und ihnen bei Schwierigkeiten helfen. Ich wollte sie nicht nur disziplinieren, ständig zum Lernen antreiben und den bösen Mann spielen..., ein halbes Jahr konnte ich nie lachen mit dieser Klasse, sonst war sofort der Teufel los. Nach einem halben Jahr ging es dann aber prima und wir hatten ein tolles Verhältnis. Aufgrund dieser Erfahrung wusste ich nicht genau, wie mein Weg weiter gehen sollte. Ich suchte einen akademischen Berufsberater auf und dieser erklärte mir, was ich im Sinne habe, das gehe in Richtung Schulpsychologie. Ich solle doch Psychologie studieren. Er empfahl mir, dies in Bern zu machen, da es dort einen Studiengang für Erziehungsberatung und Schulpsychologie gebe.

So bist du als St.Galler nach Bern gekommen, bist also kein gebürtiger Berner.

Nein, ich bin im Rheintal aufgewachsen. In Bern zu studieren war für einen Rheintaler exotisch. Meine Kollegen studierten alle in Zürich oder in Freiburg. Ich kannte in Bern niemanden der mir zeigte, wie man sich an einer Uni bewegt. Der Anfang war hart, aber ich habe mich mit der Zeit sehr gut zurecht gefunden.

Wie hat sich dann deine Karriere weiter entwickelt?

Ich hatte einen normalen Werdegang wie viele ihn damals machten. Wir mussten oder durften schon während des Studiums Praktika absolvieren, und das tat ich an der Erziehungsberatung in Bern. Ich war der erste Praktikant von Martin Vatter. Er hat mich sehr gefördert und mir Vieles beigebracht. Nach dem Praktikum hatte ich das Glück, an der EB eine Stelle als «Legasthenieabklärer» zu bekommen. Es war damals die Zeit des Legastheniebooms, da suchte man diagnostische Hilfskräfte. So habe ich mir mein Studium verdient.

Einer meiner besten Freunde war Heimleiter in einem Heim für Mädchen mit einer geistigen Behinderung. Meine Diplomarbeit verfasste ich zur Lebenssituation und zum Lebensvollzug von geistig behinderten Frauen. Es war eine katamnestiche Studie über Frauen, welche früher in diesem Heim geschult und erzogen worden waren. So kam ich mit der Heimszene und der Heilpädagogik in Berührung. Das hat mich nie mehr los gelassen. Nachdem ich mein Diplom in Erziehungsberatung und Schulpsychologie in der Tasche hatte, bekam ich auf der EB eine feste Stelle. Eine Zeit lang war ich bei Martin Inversini in Langenthal angestellt, später dann wieder auf der EB Bern.

Mein erstes Dissertationsprojekt – eine Studie zum Hochdeutscherwerb von Schweizer Kindern – scheiterte an methodischen Problemen. Aufgrund meiner Interessen an Heilpädagogik und dem Lernstörungsbereich habe ich mich dann mit rechenschwachen Kindern beschäftigt und deren Rechenstrategien untersucht und beschrieben. Ich liess mich auf der EB beurlauben und hatte für zwei Jahre eine Stelle als Oberassistent am Psychologischen Institut der Universität Bern. So konnte ich noch einmal lehren und forschen – ich machte das gerne.

Jetzt bist du schon längere Zeit Stellenleiter hier.

Ja, seit 1986, da habe ich die Leitung übernommen. Ich habe eine interne Karriere gemacht.

Das ist eine beachtliche Zeit, auf die du zurück schauen kannst. Welches waren da deine liebsten Aufgaben?

Das ist schwierig zu sagen, denn ich hatte immer vielfältige Interessen. In der Startphase meiner Berufstätigkeit setzten wir uns noch für die Schaffung von Kleinklassen ein. Wir glaubten an den Segen der separativen Schulung von Kindern mit Lernbehinderungen. Dann wurde der Bereich der Lernstörungen zentral. Wir haben Testbatterien zur Abklärung der Lernstörungen zusammengestellt und Lehrpersonen ausgebildet, die Legastheniker und Dyskalkuliker unterrichteten. In den siebziger Jahren wurde das Drogenproblem virulent. Wir setzten uns stark damit auseinander und entwickelten ein Konzept für Jugend- und Drogenberatung, welches dann von anderen Organisationen übernommen wurde. Ein Teil der Arbeit betraf immer auch die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Im Kanton Bern besteht eine Praxisgemeinschaft zwischen dem KJPD und der EB. Die beiden Dienste arbeiten im gleichen Haus Hand in Hand. Wir wollten das Psychotherapieangebot erweitern und vor allem effizienter gestalten. Wir entdeckten die Gruppenpsychotherapien und begannen, diese Methode zur Behandlung von Kindern- und Jugendlichen zu nutzen. Mein Vorgänger, Prof. Kurt Siegfried, war ein grosser Fan dieser Therapierichtung. Noch unter seiner Leitung habe ich zusammen mit einem Kollegen – einem ausgebildeten Gruppenpsychotherapeuten – diesen Sektor aufgebaut, der heute von Allan Guggenbühl geleitet wird. Das ist eine Erfolgsgeschichte, die in Fachkreisen viel zu wenig beachtet wird.

Betreffend Psychotherapieausbildung habe ich Vieles gemacht und praktiziert. Ich war nie ein exzessiver Psychotherapeut, aber ich hatte für die psychotherapeutischen Prozesse immer sehr viel übrig. Ich war selber in psychoanalytischen Therapiegruppen, habe mich gesprächstherapeutisch weitergebildet, machte Verhaltenstherapien, katathymes Bilderleben und bot daneben auch Gruppentherapien an. In keiner dieser Therapierichtungen habe ich aber einen Abschluss gemacht ausser in Systemtherapie, welche ich vom

Denkansatz her als die Nützlichste für den EB-Alltag halte. Ein besonderes Interesse hatte ich auch an der erweiterten Expertentätigkeit. Ich schrieb gerne Gutachten für Vormundschaftsbehörden und Gerichte zur Feststellung der Erziehungsfähigkeit von Eltern oder zur Zuteilung der Kinder in strittigen Scheidungsfällen. So habe ich in den letzten Jahren am IUKB in Sion auch noch eine Ausbildung in forensischer Begutachtung gemacht.

Ich war immer in vielfältigen Bezügen drin und es war mir wichtig, mich zu vernetzen. Mich interessierten auch die Aufgaben und die Vorgehensweisen des Jugendamtes, der Sozialdienste oder der Jugendgerichte. Auch das Gesundheitswesen fand ich generell faszinierend.

Mein Interesse galt von jeher auch der Berufspolitik. Sie ist wichtig für den Berufsstand der Psychologie und besonders auch für die Erziehungsberatung und die Schulpsychologie. Themen wie Schulentwicklung, gesellschaftliche Veränderungen, Familienfragen, sowie die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen und Diensten erlebte ich als spannend. Ich hatte nie ein Lieblingsthema – es war die Vielfalt, in der ich war und bin, die ich als sehr befriedigend erlebe.

Ist diese berufliche Situation nicht ähnlich wie diejenige des Wallis, von der wir im letzten Heft berichtet haben?

Ja, es gibt viele Ähnlichkeiten. Die Walliser haben parallel zu den Bernern einen vielfältigen Dienst entwickelt und Kollege Walter Schnyder leitet mit der Dienststelle für die Jugend einen grossen Bereich, der die Schuldienste, die Früherziehung und Frühförderung, den Kinderschutz und die familienergänzende Betreuung und die ausserschulische Jugendarbeit umfasst. Erziehungsberatung ist nicht auf Schulpsychologie zu reduzieren. Nicht dass ich die Schulpsychologie abwerten möchte – aber es macht Sinn, schon die Eltern von sehr jungen Kindern zu beraten und auch die Jugendlichen ins Berufsleben zu begleiten. So sind unsere jüngsten Klienten jünger als zweijährig. Wir lancieren jetzt gerade eine Kooperation mit der Mütter- und Väterberatung, um die Vorkindergartenkinder besser zu erfassen. Wir betreuen aber auch Nachschulpflichtige. Sie können zu uns kommen

bis sie die Erstausbildung auf der Sekundarstufe II abgeschlossen haben.

Ich habe gehört, dass du nächstens pensioniert wirst. Was gedenkst du weiter zu ziehen? Ich habe gesehen, dass du noch Kurse anbietest.

Ende September höre ich auf zu arbeiten. Was ich aus dem engeren Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie weiter ziehen will, weiss ich noch nicht. Da habe ich noch keine konkreten Pläne und will mir im Moment auch keine machen. Ich möchte ganz sicher nicht einfach in einer privaten Praxis weiter arbeiten. Ich wäre sehr gerne in der Ausbildung tätig. Ich war gerne Lehrer und bin irgendwie immer Lehrer geblieben. Ich habe auch schon Anfragen und konkrete Abmachungen in der Lehrerfortbildung. Da gibt es Bereiche, wo ich etwas bieten kann, zum Beispiel beim Umgang mit Lernbehinderten, bei Lernstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, was so die Herausforderungen sind in der Schule – oder auch beim Umgang mit Heterogenität, das ist ein ganz wichtiges Thema. Aber wenn es etwas anderes Spannendes gibt – why not? Ich habe auch Erfahrung in der Heimszene. Ich bin seit Jahr und Tag Präsident des Trägervereins eines Kinderheimes und ich bin auch Mitglied im Heimleiterverband. Ich könnte mir gut vorstellen im Heimwesen etwas zu machen, z.B. Coaching oder Supervision von Heimleitungen oder von Gruppen. Daneben bin ich auch lokalpolitisch engagiert – in meiner Wohngemeinde bin ich Gemeinderat und Vize-Gemeindepräsident. Ich bin für die Finanzen zuständig. Da habe ich nicht wenig zu tun und ein Gemeinderatsmandat ist eine spannende Aufgabe. Dieses werde ich vorderhand behalten. Zudem engagiere ich mich in einer Stiftung, welche Wohnraum für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bedarf schafft. Also langweilig wird mir bestimmt nicht.

Diese letzten Aufgaben gehören eigentlich zum Bereich Freizeit, obwohl es sich auch um Arbeit handelt. Was tust du denn sonst noch in der Freizeit und im Privatleben? Und du hast ja auch noch eine Familie! Die Familie ist etwas ganz Wichtiges und manchmal habe ich ihr gegenüber ein schlechtes Gewissen. Unter meinem hohen zeitlichen Engagement blieb oft wenig übrig für die Familie und forderte vor allen auch meine Frau.

Ich habe drei erwachsene Söhne. Wir haben ein Haus und einen Garten. In der Freizeit habe ich mich oft daheim engagiert. Ich komme aus einer Schreinerfamilie und bin handwerklich geschickt. Ich habe immer praktisch gearbeitet und etwas angepackt.

Ich kann nicht sagen, dass ich ein sehr sportlicher Mensch bin, aber ich bewege mich gern. Ich leite ein privates Turnklübli, im Winter fahre ich Ski, mache vor allem gerne Skitouren und im Sommer gehe ich wandern. Dann gibt es noch ein wichtiges Hobby, das aber nur halbjährlich stattfindet: Ich bin Mitglied in einer Guggenmusik und haue da wörtlich auf die Pauke. Das bringt mir viel Spass, Zufriedenheit und gute Kameradschaft.

Dann möchte ich dich noch fragen, inwiefern du dich für den SKJP eingesetzt hast.

In der SKJP habe ich nicht im Vordergrund gewirkt, sondern Hintergrundarbeit geleistet, die vielleicht nicht so direkt verbandsbezogene Arbeit war. Mein Engagement betraf den Berufsstand der Kinder- und Jugendpsychologen im Allgemeinen. Ich engagierte mich stärker im VBP, also im Berner Verband und war dort auch Präsident. In dieser Funktion war ich Gründungsmitglied der FSP. Für die SKJP habe ich zum Beispiel an einer Studie über Berufs- oder Tätigkeitsfelder von Erziehungsberatern und Schulpsychologen mitgearbeitet. Es ging um die Klärung der Frage, ob es Unterschiede gebe in der Tätigkeit zwischen Erziehungsberatern und Schulpsychologen und ob erstere die «besseren» Kinder- und Jugendpsychologen seien, weil sie vielfältigere Arbeitsmöglichkeiten hätten. Wir haben nachgewiesen, dass Erziehungsberater und Schulpsychologen das Gleiche machen und dass es höchstens graduelle Unterschiede gibt betreffend den Arbeitsanteilen in bestimmten Tätigkeitsgebieten. Schulpsychologen durften und dürfen oft nicht offen psychotherapeutisch arbeiten und müssen diese Tätigkeit hinter dem Label «Beratung» verstecken.

Die Betonung des Gemeinsamen zwischen diesen beiden Berufen finde ich wichtiger als das Hervorheben der Unterschiede. Das ist oft meine Haltung – ich schaue auf das Verbindende und nicht auf den Unterschied. Ich versuchte mich nicht in erster Linie abzugrenzen von anderen, sondern das Gemeinsame zu suchen. Ab-

grenzung muss zwar manchmal schon sein, aber für die Zusammenarbeit ist es zunächst wichtiger zu schauen, wo die Überlappungen sind.

Du hast also viel für die Jugendpsychologen allgemein getan. Vor kurzem wurde der IVL-SPD gegründet, Wie kommt Kollege Walter Schnyder dazu zu behaupten, das Vizepräsidium gehörte eigentlich dir?

(lacht) Das ist Ausdruck seiner Bescheidenheit. Die Idee zur Gründung dieses Verbandes stammt von ihm. Walter denkt stark politisch und er betont immer wieder, dass man Einfluss nehmen muss auf die Politik wenn man ein Gewicht haben will. Da hat er absolut Recht. Er hat am Beispiel des Kinderschutzes gesehen, dass es wichtig ist, sich auf der Stufe von Chefbeamten schweizweit zu vernetzen. Die zu lösenden Grundprobleme sind in allen Kantonen gleich, auch wenn die Lösungswege unterschiedlich ausfallen. So ist die Idee zu diesem Gremium entstanden, die ich unterstützt und aufgenommen habe. Ich habe vielleicht etwas mehr praktische Arbeit gemacht, z.B. die Statuten entworfen, die Leute zusammengerufen, Treffen organisiert etc. Ich bin einer, der gerne anpackt und mithilft etwas durchzuziehen. Ich bin weniger der, der grosse Ideen und Ideologien entwickelt. Ich sammle gute Ideen und versuche diesen zum Durchbruch zu verhelfen. Die Kinder- und Jugendpsychologie war immer eines meiner grossen Interessengebiete. Als es beispielsweise darum ging, die Kinder- und Jugendpsychologie an der Uni Bern zu installieren, hatte mir Professor Alfred Lang den Auftrag erteilt, bei der Vorbereitung zur Schaffung des Lehrstuhls mitzuhelfen. Die politische und strukturelle Arbeit hat er zusammen mit seinen Kollegen vom Psychologischen Institut gemacht. Ich war der Sekretär der Berufungskommission und durfte die ganze wissenschaftliche Szene der deutschsprachigen Entwicklungspsychologie durchforsten.

Dann wurde August Flammer auf diesen Lehrstuhl berufen. Ich betrachte es als grossen Glücksfall, dass er von Freiburg nach Bern wechseln wollte.

Gleichzeitig fand ich, dass man den Beruf als solchen weiterbringen müsse und dass die Psychologen nicht diejenige Stellung in der Gesellschaft hätten, welche

ihnen zustehen könnte. In der FSP habe ich mich um die Anerkennung der Psychotherapeuten und um deren Kassenzulassung engagiert und ich bedauere es noch heute, dass die Delegiertenversammlung der FSP den von ein paar wenigen Leuten zwischen dem SPV und der FSP ausgehandelten Kompromissvorschlag zur Anerkennung der Grundausbildung aus einer fundamentalistischen Haltung heraus abgelehnt hat. Ich bin froh, dass es jetzt bald ein Psychologiestatut geben wird und dass damit auch der Beruf der Kinder- und JugendpsychologInnen geregelt wird. Die Verankerung unseres Berufs als Gesundheitsberuf im PsyG ist wichtig. Wir wollen nicht bloss als Schulpsychologen ein paar Schulbereitschaftsabklärungen machen und Lernstörungen diagnostizieren, darüber hinaus aber nichts zu sagen haben. Ich finde, dass wir im Bereich Erziehung, Bildung und auch Ausbildung eine wichtige Funktion und einen nicht zu unterschätzenden Einfluss haben. Unser Feld umfasst die Familie, das Kind und den Jugendlichen im gesellschaftlichen Kontext und das Bildungssystem. Wichtig ist, dass junge Menschen so erzogen und gebildet werden, dass sie die kulturellen Werte unserer Gesellschaft achten und weitertragen und beruflich und persönlich einen Platz finden, auf dem sie auf eigenen Füßen stehen können. Das kann man nicht hoch genug werten. Da haben wir etwas beizutragen und etwas zu sagen. Das sollten wir noch etwas besser herausstreichen...

...und uns vermehrt politisch betätigen. Ja, es ist schade, dass sich so wenig Psychologen, vor allem diejenigen in leitenden Funktionen, politisch engagieren. Man muss nicht Parteipolitik betreiben, aber man muss sich mit Politikern unterhalten und zwar mit Vertretungen von allen politischen Richtungen. Wenn es darum geht, eine Sache weiter zu bringen muss man möglichst breite Mehrheiten schaffen. Ich möchte gern, dass es Familienförderung gibt, dass die Schule eine Institution ist, welche die Kinder weiter bringt. Ich bin gegen die Parteideologie. Insofern bin ich kein guter Politiker. Nicht das Parteibüchlein liegt bei mir zu oberst, sondern die Sache.

Welche Wünsche hast du für die Zukunft? Der Beruf ist daran, sich zu konsolidieren. Ich wünschte mir, dass sich unser Beruf weiter entwickelt. Wir dürfen

uns nicht zu stark auf ein paar Funktionen einengen lassen und wir müssen zu wichtigen Themen der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen, zu Familienfragen und zu Fragen der psychischen und physischen Gesundheit Stellung beziehen. Innerhalb unserer Berufsgattung müssen wir Leute, die gute Ideen haben, die auch ein wenig philosophieren und Weitblick haben, sehr fördern, und dazu braucht es Freiraum. Alle, die ein wenig quer denken, müssten wir in den Vordergrund stellen und schauen, was sich davon realisieren lässt. Die Querdenkenden spüren oft, wo Veränderungen nötig wären.

Auch wäre es toll, wenn wir es schaffen würden, die Schulpsychologie an den Universitäten noch besser zu verankern. Zum Glück haben wir jetzt Prof. Alexander Grob an der Uni Basel. Er fördert unseren Beruf und sucht die Kooperation mit der Praxis. Wir haben aber noch einige andere Universitäten. ... Ich finde, dass die universitären Lehrer oft etwas abschätzig von der Praxis sprechen. Sie sind zwar sehr interessiert daran, was wir tun, aber irgendwie wird Praxistätigkeit als unwissenschaftlich abgewertet – das ist nicht gerechtfertigt. In der Praxis muss man viele Kompromisse machen um Ziele zu erreichen. Praktiker dürfen aber das wissenschaftliche Denken nicht aufgeben. Sie sollten hypothesengeleitet und zielgerichtet arbeiten. Die Uni könnte da mithelfen bei der Entwicklung von Ideen und Methoden. Die Zusammenarbeit könnte tatsächlich noch besser sein. Das aber braucht Zeit und strukturierte Gefässe, in denen sich Kooperationen entwickeln könnten. Weder Praktiker noch Forscher haben diese.

Was würdest du also jungen Kollegen empfehlen?

Sie sollen vor allem Augen und Ohren offen halten und die wichtigen Fragen in der Gesellschaft und in der Schule stellen. Natürlich braucht es auch ein wenig Mut, das ist das Eine. Das andere ist das Engagement – da muss man einfach ein Feuer entwickeln. Man muss sich oft ein wenig überwinden, sich einlassen, der eigenen Bequemlichkeit, dem Egoismus entgegen wirken und sagen: das mache ich, weil es mich interessiert und ich gebe dafür mein Wochenende her. Ich selber war nie der Typ, der sagte, ich habe einen Job und will neben dem Beruf noch leben können. Ich lebe

im Beruf, sonst ist ja mehr als mein halbes Leben nur Mühsal und Krampf. Ich will Freude haben an der Arbeit und Erfüllung finden. Arbeit bereichert, sie lautet nicht einfach aus. Wir haben einen sehr interessanten und vielfältigen Beruf der einen jung erhält. Nicht alle meine jungen Kolleginnen und Kollegen sehen das so.

Das ist also ein kritischer Punkt! Das hat auch damit zu tun, dass man immer mehr rechnet, z.B. bei der Arbeitszeiterfassung oder beim Geld – jede Minute, die ich arbeite wird registriert und jedes Trambillet, das ich brauche, wird abgerechnet. Bei einem Auftrag lautet die erste Frage oft: Was bekomme ich dafür? Gibt es Entlastung? und nicht etwa: Ist es interessant? Kann ich etwas profitieren oder kann ich jemandem etwas bieten? Wem kann ich etwas Gutes tun? Ich habe erlebt, dass sich zu engagieren manchmal mühsam ist – aber es kommt immer in irgend einer Form x-fach zurück.

Ich danke dir herzlich für dieses engagierte Plädoyer für die Kinder- und Jugendpsychologie!

Margret Trommer



MATTIELLO

Mitgliederversammlung in Herisau/AR

vom 23. April 2010



Rolf Degen und Roland Buchli



Josef Stamm begrüsst die Neumitgliederinnen



von links nach rechts: Jürg Forster mit den Ehrenmitglieder Martin Inversini, Hans Gamper, Walter Schnyder



Interessierte Zuhörerschaft



Angeregte Diskussionen beim Apéro



Preisträger Alexander Grob



Impressionen aus dem Appenzellerland

SKJP-Anerkennungspreis

Laudatio für Prof. Dr. Alexander Grob anlässlich der Verleihung des SKJP-Anerkennungspreises an der Mitgliederversammlung vom 23. April 2010 in Herisau

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Es ist jetzt 2 Jahre her, dass der Vorstand der SKJP beschlossen hat 2 Preise zu schaffen: einen Förderpreis für junge Kolleg/-innen, deren Lizentiats- oder Masterarbeit eine Auszeichnung verdient, und einen Anerkennungspreis für Persönlichkeiten, die sich in Lehre, Praxis oder Forschung im Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie besondere Verdienste erworben haben. Dieser Anerkennungspreis wird voraussichtlich nicht in regelmässigem Turnus verliehen sondern nur, wenn der Vorstand der SKJP überzeugt ist, dass eine Person durch ihre Tätigkeit in unserem Berufsfeld eine besondere Ehrung verdient hat.

Ich denke, ich verrate kein Geheimnis, wenn ich Ihnen sage, dass der Entscheid, wer diesen Anerkennungspreis bekommen soll, dem Vorstand der SKJP dieses Jahr nicht schwer gefallen ist. Nach kurzer Umfrage war klar, dass Professor Alexander Grob diese Ehrung mit seinem vielseitigen und praxisrelevanten Beitrag zur Forschung und Lehre mehr als verdient hat.

Professor Grob ist sozusagen ein Glücksfall für die Kinder- und Jugendpsychologie in der Schweiz. Aus Sicht eines in Zürich praktizierenden Schulpsychologen kann ich jedenfalls sagen, dass wir aus Zürich seit Jahren etwas neidisch nach Basel blicken, weil in Basel die Entwicklungspsychologie bzw. die Kinder- und Jugendpsychologie sehr prominent an der Universität vertreten ist.

Alexander Grob hat seine berufliche Laufbahn mit einer Ausbildung zum Primarlehrer im Kanton St. Gallen begonnen. Daran schlossen Studien der Psychologie und der philosophischen Anthropologie an der Universität Fribourg an. Seine Dissertation über ein umweltpsychologisches Thema und seine Habilitation über «Ent-

wicklung und Regulation des Wohlbefindens» reichte Alexander Grob an der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern ein, wo er 1997 die Venia Docendi erlangte.

Professor Grob wurde, nach einem Forschungsaufenthalt in den Vereinigten Staaten und einer Förderungsprofessur des Schweizerischen Nationalfonds an der Universität Basel, im Jahr 1999 zum Professor für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie an die Universität Bonn berufen.

Von 2001 bis 2005 war er Ordinarius für Persönlichkeitspsychologie, Differentielle Psychologie und Diagnostik an der Universität Bern, und seit 5 Jahren lehrt Professor Grob nun erfolgreich an der Fakultät für Psychologie der Universität Basel als Ordinarius für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie. Seinem Lehrstuhl ist das ZEPD, das Zentrum für Entwicklungs- und Persönlichkeitsdiagnostik angegliedert, das sich mit psychologischer Diagnostik, Beratung und Gutachten befasst. Hier zeigt sich bereits der enge Praxisbezug in der Arbeit von Professor Grob.

Für kinder- und jugendpsychologische Fachleute in der ganzen Deutschen Schweiz und im deutschsprachigen Ausland ist die postgraduale Ausbildung in Entwicklungsdiagnostik und psychologischer Beratung MAS DDPC von grosser Bedeutung, die nach 2 Jahren zum *Master of Advanced Studies* führt. Sie erfüllt als einzige Ausbildung in der Schweiz alle Kriterien, die für einen FSP-Fachtitel in Kinder- und Jugendpsychologie zu erfüllen sind. Diese Ausbildung setzt Standards, und an diesen Standards können und sollen sich kantonale Behörden orientieren, die Ausbildungsrichtlinien für Fachleute z.B. im Bereich der Schulpsychologie formulieren.

Professor Grob ist ein sehr vielseitiger Forscher und Lehrer. Er war von 2003 bis 2008 Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie. Er hat mehr als 60 Publikationen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften geschrieben und 4 Bücher, darunter das bekannte entwicklungspsychologische Lehrbuch «Erwachsen werden». Er ist Mitherausgeber verschiedener Zeitschriften und seit 2010 Hauptherausgeber des «European Psychologist».

Professor Grobs Forschungsinteressen richten sich auf Entwicklungsprozesse und ihre Wechselwirkungen. So nimmt er auch eine generationenübergreifende Perspektive ein und fragt danach, wie sich die Persönlichkeit entwickelt in der Interaktion mit Bezugspersonen und ihrem institutionellen, kulturellen und historischen Kontext. Zurzeit untersucht er zusammen mit seinen Mitarbeitenden die Wirksamkeit von Spielgruppen und Kindertagesstätten auf die Sprachförderung und die allgemeine Entwicklung von jüngeren Kindern. Er untersucht in einem anderen Projekt, wie das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit von schulisch schwachen Jugendlichen verbessert werden können. Dazu werden diese eingeladen an Computerkursen teilzunehmen und sich selbst zu Trainern von andern Jugendlichen weiterzubilden, was auf grosse Begeisterung stösst. Mit diesem Projekt wurden Jugendliche in der Schweiz und in Deutschland, aber auch in Sibirien und in Weissrussland erreicht, was vom breiten Horizont und vom sozialen Engagement von Alexander Grob zeugt.

Vielen von uns ist Professor Grob bestens bekannt, weil ihm und seinen Mitarbeitenden die Überarbeitung des Kramer-Tests zu verdanken ist, dieses sehr in die Jahre gekommenen aber bis vor Kurzem immer noch recht weit verbreiteten Entwicklungs- und Intelligenztests. Der neue Test ist im vergangenen Jahr als **Intelligence and Development Scales IDS** erschienen und wird nun hoffentlich im ganzen Deutschen Sprachraum den Kramer-Test rasch ablösen, denn das neue Verfahren hat Bewährtes übernommen und die deutlichen Mängel des alten Tests auf überzeugende Weise behoben. Die IDS wird in absehbarer Zeit in einer Version auf den Markt kommen, die bereits bei Kindern im Alter von 2½ Jahren zur Anwendung kommen kann. Wir freuen uns auf diese Erweiterung, bei der auch SKJP-Mitglieder mitwirken.

Alexander Grob ist ein überaus engagierter und geschätzter Lehrer. An der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist ihm viel gelegen, und so nennt er den sogenannten D-Block, bei dem er Doktorand/-innen über den Stand ihrer Arbeiten berichten lässt, «die schönsten Tage im Semester». Mit seiner persönlichen Art spricht er auch Studierende ganz direkt an. In Lehr-

veranstaltungen geht es nie nur um die Theorie sondern immer auch um deren Anwendung. Entwicklungspsychologie, das betrifft Kinder und Jugendliche, auch seine eigenen beiden Söhne, mit denen er nicht selten ein kleines Video dreht und dieses zu Lehrzwecken verwendet. Ein interaktives Lernen im besten Sinne, von dem er auch sich selbst nicht ausnimmt.

Und nun, bevor ich zum Schluss komme, möchte ich noch auf eine Seite von Alexander Grob hinweisen, die weniger bekannt ist. Wer ihn im Internet sucht, findet ihn nicht nur als Professor der Universität Basel sondern auch mit Foto in der Gesellschaft von jungen Fussballern (www.fcmg.ch/images/jun-dc-09hewgross.jpg). Mit Leib und Seele trainiert Alexander Grob die D-Junioren des Fussballclubs seines Wohnorts Muri bei Bern. Wenn Sie also einmal auf der Autobahn von Bern in Richtung Thun fahren und ganz in der Nähe von einem Fussballfeld Kindergeschrei hören, ist die Chance gross, dass die Junioren des FC Muri-Gümligen ein Tor geschossen haben.

Lieber Alexander

Die Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie wünscht dir, dass du weiterhin mit Schwung, mit fachlicher Kompetenz und mit viel Menschlichkeit dein Werk fortsetzen kannst. Wir danken dir ganz herzlich für den wertvollen Beitrag, den du zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendpsychologie leistest.

Im Namen des SKJP-Vorstands

Jürg Forster, Dr. phil., Vizepräsident

Herisau, 23.4.2010



Jürg Forster

Bericht über die ISPA-Konferenz 2010

Vom 20.–24. Juli 2010 fand in Dublin, Irland, die 32. Konferenz der Internationalen Schulpsychologevereinigung ISPA statt. Das Thema lautete: **Making Life Better for all Children**. Gegen 500 Teilnehmende aus 5 Kontinenten kamen zusammen, um ihre Erfahrungen und ihre Forschungsergebnisse auszutauschen. Dass dies eine ganz besondere Veranstaltung werden würde, zeigte sich bereits bei der Eröffnungszерemonie, als sich im Schloss von Dublin die Bildungsministerinnen der Republik Irland und von Nordirland an die Teilnehmenden wandten. Sie betonten, wie wichtig der Einsatz von Schulpsycholog/-innen für das Wohl der Kinder und Jugendlichen ist – auch in Zeiten, wenn die Schulen unter erhöhtem Spardruck arbeiten müssen.

Compte rendu de la conférence ISPA 2010

Du 20 au 24 juillet 2010 s'est déroulée à Dublin la 32^{ème} conférence de l'ISPA International School Psychology Association. Le thème de la conférence était «Making Life Better for all Children». Près de 500 participants de 5 continents s'étaient réunis pour échanger leurs expériences et résultats de recherche. Il s'est avéré dès la cérémonie d'ouverture que cette manifestation allait être tout à fait particulière – lorsqu'au château de Dublin, les Ministres de l'instruction publique de la République d'Irlande et de l'Irlande du Nord se sont adressées aux participantes et participants, insistant l'une et l'autre sur l'importance de l'engagement des psychologues scolaires pour le bien-être des enfants et adolescents – même en cette période difficile où les

écoles sont contraintes de travailler sous une pression croissante aux économies.

Schulen brauchen psychologische Unterstützung für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und ebenso für alle anderen Schüler/-innen und für die Lehrpersonen. – Ein besonderer Beitrag des Organisationskomitees dieser Konferenz war, dass Schulpsycholog/-innen aus allen Teilen der Insel Irland zusammenspannten, um die Veranstaltung vorzubereiten und durchzuführen. Die unterschiedlichen Haltungen von Bevölkerungsgruppen in Nordirland gegenüber der Republik Irland und dem Vereinigten Königreich haben seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts Nordirland an den Rand eines Bürgerkrieges gebracht. Die Unruhen scheinen nun überwunden zu sein – und doch ist eine grenzüberschreitende Veranstaltung wie diese immer noch ein sehr seltenes Ereignis. So konnten Schulpsycholog/-innen mit einer erfolgreichen ISPA-Konferenz einen aktiven Beitrag zu einer friedlichen Zukunft auf ihrer Insel leisten.



Das Organisationskomitee der Konferenz in Chennai und der ISPA-Vorstand. v.l.n.r.: S. Renukadevi, H. Bakker, P. Ramalingam, P. Whelley, G. Thakur, J. Forster, W. Pfohl. Es fehlt: C. Griffiths

Die Konferenz fand im Trinity College in Dublin statt, einer renommierten und sehr sehenswerten Universität im Zentrum von Irlands Hauptstadt. Die Workshops, Seminare, Referate und Plenarveranstaltungen gaben einen guten Überblick über den aktuellen Stand der Schulpsychologie in Bezug auf die Forschung und die Praxis. Im Vordergrund standen die folgenden Themen: die Umsetzung der Kinderrechte in Ländern mit verschiedenen sozioökonomischen und kulturellen

Voraussetzungen, der Beitrag von Schulpsycholog/-innen zur Unterstützung von Schulen in Krisensituationen, sowie die Methoden der Schulpsychologie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Während die Schulpsychologie in weiten Teilen Europas, Ozeaniens und Nordamerikas fest etabliert ist, ist sie in Mittel- und Südamerika, in Afrika und Asien noch im Stadium der Entwicklung. Auf diesen Kontinenten ist die angewandte Psychologie zwar an verschiedenen Universitäten ein wichtiges Fach, die Schulen haben aber noch kaum psychologisch ausgebildete Mitarbeitende. Umso bedeutender ist es, dass im nächsten Sommer die ISPA-Konferenz in Indien stattfinden wird. Dort wurde vor einem Jahr die Indian School Psychology Association gegründet. Unsere indischen Kolleginnen und Kollegen werden vom 19.–23. Juli 2011 in Chennai (früherer Name: Madras) die nächste ISPA-Konferenz zum Thema **Educational Psychology in the context of Globalization, Diversity and Societal challenges** veranstalten.

Es wäre schön, wenn die Schweizer Kinder- und Jugendpsychologie bei ISPA-Konferenzen künftig wieder zahlreicher vertreten wäre. Die SKJP, die in der ISPA seit vielen Jahren Mitglied ist, hat 1987 und 1999 in Interlaken und in Kreuzlingen/Konstanz die ISPA-Konferenz organisiert. Sie war in den 90er-Jahren durch Heinz Bösch im Vorstand vertreten und der Verfasser ist mit Amtsdauer von Sommer 2011 bis Sommer 2013 zum Präsidenten gewählt worden. Für zahlreiche Konferenz-Teilnehmende ist Englisch nicht die Muttersprache, was kein grosser Nachteil ist. Viele kommen immer wieder, weil sie die interessanten und praxisrelevanten Veranstaltungen schätzen wie auch den kollegialen Austausch mit Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aus aller Welt.

Nähere Angaben finden sich auf den Websites www.ispaweb.org und www.ispaindia2011.info. Der Newsletter **World Go Round** informiert allgemein über die Aktivitäten der ISPA. Er ist über den elektronischen Newsletter der SKJP zugänglich. Anmeldungen zur Konferenz in Chennai sind bis Ende Februar 2011 zu einem vergünstigten Tarif möglich.

Jürg Forster

Herzlich Willkommen – Neumitglieder SKJP

April 2010–August 2010

Sibylle Christen, Unterbözing
Fabienne Czerwenka-Wenkstetten, Bern
Regula Berger, Riehen
Anna Wolf, Dübendorf
Kathy Genin-Bagnoud, Icogne

Praxisforschung MAS DDPC

Praxisforschungsarbeiten im Bereich der Schulpsychologie, durchgeführt im Rahmen der postgradualen Weiterbildung in Psychologischer Entwicklungsdiagnostik und -beratung (MAS DDPC) der Universität Basel.

(Informationen: www.mas-ddpc.unibas.ch)

Stopp-Gewalt-Training für Jugendliche

M. Sc. Tanja Vollenweider-Meier, Kantonspolizei Basel-Stadt, Ressort Besondere Prävention

Das Stopp-Gewalt-Training für Jugendliche wird von der Kantonspolizei Basel-Stadt (Ressort Besondere Prävention) angeboten und durchgeführt. Die Trainings entsprechen einem von Lehrpersonen und Schulleitungen formulierten Bedürfnis nach zusätzlichen Massnahmemöglichkeiten, indem die Lücke zwischen den primärpräventiven Angeboten und den stationären oder externen Massnahmen für massiv gewalttätige Jugendliche geschlossen wird. Das Stopp-Gewalt-Training ist für Jugendliche im Alter zwischen elf und siebzehn Jahren konzipiert, die mit wiederholter Gewalt, Androhung von Gewalt oder Mobbing andere Jugendliche beeinträchtigen und sich dadurch in letzter Konsequenz selber schaden. In fünfzehn Modulen lernen die Jugendlichen ihr gewalttätiges Verhalten zu erkennen und alternative Verhaltensweisen zu entwickeln. Die Jugendlichen sollen Verantwortung für ihr Verhalten übernehmen und ihre Gewaltdynamik verstehen: Der Zugang zu ihren Gefühlen und Ressourcen soll erschlossen, die Empathie entwickelt sowie die Frustrationstoleranz ausgedehnt werden. Auch soziale Kompetenzen werden vermittelt.

Die Teilnehmenden des Stopp-Gewalt-Trainings bilden keine homogene Gruppe: Ihre Biographien, ihr familiäres Umfeld und die Situationen, in denen sie Gewalt ausüben, variieren stark. Eine geschlechtsspezifische Auseinandersetzung ist in den Stopp-Gewalt-Trainings unerlässlich, da Unterschiede und Ähnlichkeiten innerhalb der Geschlechtergruppen beachtet werden

müssen. Die Anmeldung zum Training erfolgt durch die Schulleitung oder eine Bezugsperson. Nach einem Erstgespräch im Ressort Besondere Prävention kann sich die oder der Jugendliche für eine Teilnahme entscheiden.

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden mittels Fragebögen zu Beginn und zum Ende des Trainings Daten erhoben, die eine durch die Trainingsteilnahme bedingte Verhaltensänderung erfassen (Selbstauskunft). Ebenso wurden Bezugs- und Lehrpersonen zum Verhalten der Teilnehmenden vor und nach dem Stopp-Gewalt-Training befragt (Fremdbeurteilungen). Gegenwärtig liegen die Angaben von 92 Jugendlichen (Durchschnittsalter 12.6; 20 % Mädchen) vor. Es zeigten sich nach dem Training in der Symptom-Checkliste -90-R signifikant niedrigere Werte bei der Unsicherheit im Sozialkontakt und der Aggressivität. In der Child Behaviour Checklist und der Teacher's Report Form finden sich signifikant niedrigere Werte für das externalisierte Problemverhalten. Schliesslich zeigte sich eine signifikante Abnahme der Legitimation und der Häufigkeit aggressiven Verhaltens erfasst mit dem Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten.

Urteilsbildung in der Erziehungsberatung für Familien mit Kindern im Vorschulalter

Elena Rezzonico, Psychologin FSP, lic. phil.

Eltern gelangen an Erziehungsberatungsstellen mit dem Bedürfnis, Antworten auf Fragen zur Entwicklung ihrer Kinder im Vorschul- und Schulalter, zu Problemen im Erziehungs- und Familienalltag sowie zur Förderung des Kindes zu erhalten. Daher hat eine Beurteilung des Entwicklungsstandes von Kleinkindern eine grosse praktische Relevanz, die vielfach direkt in veränderte Handlungsstrategien umgesetzt wird. Eltern, Familiensysteme, Institutionen und KollegInnen erwarten konkrete Aussagen und mitunter «Ratschläge», wie es in einer problematischen Situation konkret weiter gehen soll. Ebenso ist für die erziehungsberaterische Tätigkeit, für den Aufbau von Förderprogrammen und zur Prognose kindlicher bzw. familiärer Entwicklungen die sachgerechte Verwendung von (pädagogisch-)psychologischen Untersuchungsergebnissen relevant.

Welche konkreten Verfahren im Alltag der Erziehungsberatung für Vorschulkinder Anwendung finden, hängt vom Auftrag, von den Fragestellungen, aber auch von der fachlichen Orientierung der potentiellen AnwenderInnen, dem Erfahrungshintergrund und den praktischen Gegebenheiten ab.

Die Praxisforschungsarbeit setzte sich mit den Möglichkeiten und den Grenzen einer Urteilsbildung innerhalb der Erziehungsberatung für Familien mit Kindern im Vorschulalter auseinander. Hierzu fand eine theoretische wie auch praxisnahe Aufbereitung mit gängigen Entwicklungstests statt. Standardisierte sowie halbstandardisierte Instrumente zur Urteilsbildung in der Explorationsphase wurden auf entwicklungspsychologischer und testtheoretischer Grundlage miteinander verglichen. Die abschliessende Bewertung führte zu einer Empfehlung, welche Verfahren zukünftig gemäss gängigen Standards in der Erziehungsberatung für Familien mit Kindern im Vorschulalter Anwendung finden sollen. Es handelt sich insbesondere um folgende Instrumente und deren Einsatzbereich:

- Entwicklungsbeurteilung: Entwicklungstest sechs Monate bis sechs Jahre (ET 6-6) von Petermann, Stein & Macha (2008)
- elterliche Erziehungskompetenz: Eltern-Stärken-Test von Tschöpe-Scheffler (2007)
- Anamneseblatt zur Erhebung der wichtigsten kindlichen Aspekte sowie der familiären Dynamik (in Bearbeitung durch die Kleinkindberatung, Jugendsekretariat Winterthur)

ISSN 1660-1726