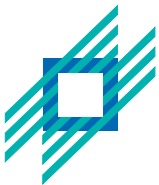


2/2016

P & E

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione



"Ich und die Anderen..."

"Mois et les autres..."

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

P&E erscheint zweimal jährlich im Mai und November. Es bietet Raum für praktischen Erfahrungs- und Meinungsaustausch in der Kinder- und Jugendpsychologie, für grundsätzliche oder berufspolitische Reflexionen kinder- und jugendpsychologischer Tätigkeit sowie für fachlich wissenschaftliche 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/Prix/Prezzo	Einzelnummer/Prix du numéro/Numero separato	CHF 15.–
	Jahresabonnement/Abonnement annuel/Abbonamento annuale	CHF 25.–

Titelbild: "Zusammen unterwegs" Bild von Marie-Claire Frischknecht

Photo de la page de titre: "En route ensemble" Foto de Marie-Claire Frischknecht

Inhalt / Sommaire

Seite

Editorial // Simone Dietschi Pisani	4
Aus dem Vorstand / Nouvelles du comité // Philipp Ramming	6
Neues Redaktionsmitglied // Martin Brunner	8
SCHWERPUNKTTHEMA: SOZIAL-EMOTIONALES LERNEN	
Ich, Du, wir und alle anderen: soziale Entwicklung als moralische Entwicklung // Eveline Gutzwiller- Helfenfinger <i>Moi, toi, nous et les autres: le développement social comme développement de la morale</i>	10
Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule // Luciano Gasser <i>Le renforcement des compétences sociales à l'école</i>	17
Das Gute am störrischen Verhalten: Soziales Lernen in der Schule oder Soziales Lernen: unheimliche Anpassung oder Stärkung der Moral? // Allan Guggenbühl <i>Les comportements rebelles ont du bon: acquérir des compétences sociales à l'école ou L'apprentissage des compétences sociales: une immense adaptation ou un renforcement des valeurs?</i>	22
Einblicke in die Arbeit der Diagnostisch- Therapeutischen- Familien- Tagesklinik (DTK) in Basel // C. Schrobildgen / R. Mäkeläinen / S. Harper / C. Stadler <i>Un aperçu du travail effectué à la clinique familiale de jour de la clinique psychiatrique universitaire de Bâle.</i>	28
Gruppentherapie – ein Praxisbericht aus der Familien-, Paar- und Erziehungsberatung Basel // Renato Meier / Heike Albertsen <i>La thérapie de groupe – Compte rendu pratique la Familien-, Paar- und Erziehungsberatung (Fabe) de Bâle</i>	32
SCHULPSYCHOLOGIE	
ISPA 2016 in Amsterdam // Philipp Ramming	36
WISSEN - SCHAFF (F) T	
Gute Kinderbetreuung braucht gute Arbeitsbedingungen // Olivia Blöchliger	38
VERBAND	
SKJP AKADEMIE: Gut gestartet - gut unterwegs // Josef Stamm	42
10 JAHRE FARP	
10 Jahre FARP // Philipp Ramming	44
REZENSIONEN	
PRAXISFORSCHUNG	
QUERGEDACHT... (60+)	
Thinktank "Psychologie in der Oeffentlichkeit!" // Martin Brunner	53
Schreiben und Lesen lernen vor über 100 Jahren // Otto Eder	54



Simone Dietschi Pisani

Editorial

Liebe Leserinnen, liebe Leser

Der Titel dieses Hefts hat bei uns in der Redaktion viel zu reden gegeben – aus meiner Sicht aus verschiedenen Gründen. Einerseits weil unser Redaktionsteam immer grösser und vielfältiger wird, andererseits weil es nichts Vielschichtigeres gibt als das soziale Lernen, welches immer auch persönlich geprägt ist.

Wir freuen uns sehr, dass Martin Brunner zu unserem Redaktionsteam gestossen ist und uns bereits in der vorliegenden Ausgabe tatkräftig mit zündenden Ideen und wertvollen Kontakten unterstützt hat.

Es ist uns eine grosse Freude, in welcher Vielfalt die Autoren und Autorinnen das Thema ‚Soziales Lernen‘ beleuchtet haben. Nach aufmerksamem Lesen der vorliegenden Beiträge sollte es Ihnen als Leserin oder Leser leichter fallen, ihre eigene - von persönlich geprägten Erfahrungen - Definition des sozialen Lernens zu formulieren.

Luciano Gasser definiert den sozialen Kompetenzbegriff und gibt uns nachfolgend Einblick in schulische Präventionsprogramme.

Welchen Stellenwert die moralische Entwicklung beim sozialen Lernen einnimmt und welche Rolle die soziale Perspektivenübernahmefähigkeit hat, leitet uns in ihrem spannenden Beitrag Eveline Gutzwiller her.

Allan Guggenbühl zeigt mit seinem Beitrag mögliche Wege auf, wie die Schule die Kompetenzen zur sozialen Anpassung und gleichzeitig eigenständigem Verhalten fördern kann.

Diese drei Beiträge zeigen uns auf, wie es gelingen soll, die eigenen Bedürfnisse und Erfahrungen in Beziehung zu setzen mit denjenigen des Gegenübers.

Wie die Umsetzung eines Gruppentrainings von sozialen Kompetenzen aussehen kann, beschreiben uns anschaulich R. Meier und Heike Albertsen von der Familienberatung (Fabe) Basel; die Fabe verfügt über ein vielfältiges Angebot von Gruppentherapien.

Nun wenden wir uns den Kleinen bzw. den Kindern im Vorschulalter zu; einerseits gewähren der Autor und die Autorinnen aus der Diagnostisch-Therapeutischen Familien Tagesklinik in Basel Einblick in ihre tägliche interdisziplinäre Arbeit und zeigen auf, wie zentral der Einbezug des Bindungsumfelds ist.

Andererseits beschreibt Olivia Blöchliger in ihrem Dissertationsprojekt, wie zentral konstante Beziehungen in der familienexternen Kinderbetreuung in der Kita sind. Denn wenn keine guten Arbeitsbedingungen herrschen, ist dies der Gesundheit und Motivation von KinderbetreuerInnen abträglich; demzufolge kommt es zu vermehrten Wechseln, was zur Folge hat, dass sich die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder langsamer entwickeln. Und nun sind wir mitten im Thema Bindung gelandet.

Der zweite Teil des vorliegenden Hefts liefert weiterhin spannende Informationen, u.a. über Praxisforschungstätigkeiten und Buchrezensionen, die uns Lesefutter schmackhaft machen für gemütliche abendliche Lesestunden in der dunklen Jahreszeit.

Für die Redaktion
Simone Dietschi Pisani

Themen-Vorschau

P&E 1.17: «Die Familie: Rolle der Väter, Mütter und Grosseltern»

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

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs

Le titre de cette édition a été source de nombreuses discussions au sein de la rédaction car, selon moi, notre équipe s'agrandit et gagne en variété, et il n'y a rien de plus hétérogène que l'apprentissage des compétences sociales, puisqu'il est toujours influencé par la personnalité de l'individu.

Nous sommes heureux d'avoir accueilli Martin Brunner parmi nous. Il a déjà apporté à cette édition de brillantes idées et de précieux contacts.

Nous sommes également ravis des multiples contributions des auteurs sur le thème de l'apprentissage des compétences sociales. Après avoir lu attentivement ces articles, et en vous appuyant sur votre propre expérience, vous devriez pouvoir définir l'apprentissage des compétences sociales plus aisément.

Luciano Gasser définit ce terme et nous donne un aperçu des programmes scolaires de prévention.

Eveline Gutzwiller analyse quelle importance a le développement de la morale dans l'apprentissage des compétences sociales et quel rôle joue la capacité à comprendre la perspective de l'autre.

Allan Guggenbühl expose les différentes manières dont l'école peut augmenter la capacité d'adaptation sociale tout en encourageant un comportement autonome.

Ces trois articles nous montrent comment nous pouvons mettre en relation nos besoins et expériences avec celles de l'autre.

R. Meier et Heike Albertsen, de la Fabe (Familien-Paar-und Erziehungsberatung) à Bâle, nous décrivent ce à quoi ressemble la mise en place d'une thérapie de groupe afin de stimuler l'acquisition de compétences

sociales. La Fabe dispose d'un éventail de thérapies de groupe.

Nous nous tournons ensuite vers les petits enfants et les enfants d'âge préscolaire. Les auteurs de la clinique familiale de jour de la clinique psychiatrique universitaire (UPK) de Bâle, qui fournit diagnostics et traitements, nous donnent un aperçu de leur travail interdisciplinaire au quotidien et montrent que l'environnement dans lequel l'attachement se fait doit être impérativement pris en compte.

Dans son projet de thèse, Olivia Blöchliger explique à quel point des relations constantes durant la garde de jour, en dehors du cadre familial, sont cruciales à l'enfant. En effet, de mauvaises conditions de travail nuisent à la santé et à la motivation des puéricultrices et puériculteurs. Les changements d'effectifs augmentent, ce qui ralentit le développement des compétences émotionnelles et sociales des enfants et nous amène au thème de l'attachement.

Dans la deuxième partie de cette édition, vous trouverez des informations sur les activités de recherche dans la pratique et des comptes rendus d'ouvrages qui agrémenteront vos froides soirées d'hiver.

Pour la rédaction

Simone Dietschi Ptsani

Thèmes des prochaines éditions **P&E 1.17:** «La famille: le rôle des pères, mères et grand-parents»

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



Philipp Ramming

Aus dem SKJP Vorstand

Der Vorstand konzentrierte sich in jüngerer Zeit auf die folgenden Themen:

Auf eidgenössischer Ebene konnte das Akkreditierungsgesuch eingereicht werden. Das BAG hat das Gesuch geprüft und wir werden anfangs September zusammensitzen, um Fragen zu klären und die nächsten Schritte zu planen.

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

Die MV in St. Gallen war wieder sehr gut besucht. Ein herzlicher Dank geht an Herman Blöchlinger und sein Team sowie an RuthENZ und die WBK! Auch das Angebot der SKJP-Akademie wird rege genutzt (schaut doch bei Gelegenheit auf der SKJP-Homepage nach). Die gesamtschweizerische Erhebung der verwendeten diagnostischen Instrumente (Tests), welche zusammen mit der Interkantonalen Leiterkonferenz der Schulpsychologischen Dienste gestartet wurde, ist in vollem Gange. Betrachtet man den Rücklauf so hat es hier noch etwas Luft nach oben. Die Planungsarbeiten für das 50-Jahre Jubiläum der SKJP 2019 laufen, ebenso für den Kongress der ISPA 2019 (International School Psychology Association). Etwas früher wird der erste Schulpsychologie-Kongress durchgeführt werden, nämlich 2018. Wer gerne mithelfen möchte, kann sich an die Geschäftsstelle wenden (info@skjp.ch).

Auf der Ebene der verbandsinternen Strukturen stehen ebenfalls Veränderungen an. Susanne Aeschmann wurde an der MV definitiv in den Vorstand gewählt; Gratulation und herzlich willkommen. Für die

WBK und die AK haben wir neue Mitglieder, die sich interessieren. Da dies Vorstandskommissionen sind, müssen die neuen Mitglieder auf Antrag der Kommission durch den Vorstand bestätigt werden. Für das nächste Jahr stehen zudem zwei Hauptaufgaben an: Ersatz des Rechnungsführers und Aufbau eines Sekretariats. Der Vorstand hat sich entschlossen, die Stelle eines Leiters oder einer Leiterin der Geschäftsstelle auszuschreiben. Wir würden diese Stelle sehr gerne mit einem Psychologen oder einer Psychologin besetzen, welche Freude (und Erfahrung) an Buchhaltung und Sekretariatsarbeit hat und mit einem Vorstand zusammenarbeiten kann. Gedacht ist an eine Einarbeitungszeit (ca. 10%) ab Mitte 2017 und Übernahme der Stelle (ca. 30%) ab MV 2018. Die Ausschreibung mit genaueren Angaben wird über den News-Letter erfolgen und auf der Home-Page aufgeschaltet werden. Wer Interesse hat, kann sich unverbindlich bei Josef Stamm oder bei mir melden. Wir würden uns freuen!.

Wie immer danke ich allen für den Einsatz und die Unterstützung.

Philipp Ramming
Präsident SKJP

Nouvelles du comité de l'ASPEA

Le comité s'est concentré ces derniers temps sur les thèmes suivants:

Au niveau fédéral: la demande d'accréditation a été déposée. L'OFSP l'a examinée, et nous nous réunirons début septembre afin de clarifier certains éléments et de planifier les prochaines étapes.

Au niveau des membres : les échanges d'informations et le développement du réseau professionnel se poursuivent. L'assemblée générale de Saint-Gall a à nouveau été très prisée. Nous remercions chaleureusement Herman Blöchlinger et son équipe, ainsi que Ruth Enz de la CFPG! L'offre de l'Académie ASPEA connaît également un grand succès (consultez notre page d'accueil à l'occasion). L'enquête nationale sur l'utilisation des instruments de diagnostic (tests), qui a été lancée en collaboration avec la conférence intercantonale des directeurs des services de psychologie scolaire, bat son plein. Avec du recul, il y a encore largement de quoi faire. Les travaux de planification du jubilé /50^{ème} anniversaire de l'ASPEA de 2019, ainsi que ceux de la conférence ISPA 2019 (International School Psychology Association), sont en cours. La première conférence de psychologie scolaire aura lieu en 2018. Si vous souhaitez participer à son organisation, n'hésitez pas à écrire à notre secrétariat (info@skjp.ch).

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

Susanne Aeschmann a été fermement élue au comité durant l'assemblée générale, nous la félicitons et lui souhaitons la bienvenue. De nouveaux membres potentiels s'intéressent à la CFPG ainsi qu'à la CA. Étant donné des commissions, elles doivent soumettre une demande d'adhésion au comité directeur pour approbation. Par ailleurs, deux tâches nous occuperont l'année prochaine : le remplacement de notre comptable et l'aménagement de notre secrétariat. Le comité directeur a décidé d'ouvrir un poste de secrétaire dirigeant. Nous sommes à la recherche d'un(e) psychologue qui apprécie la comptabilité et le travail de secréta-

riat, a de l'expérience en la matière et est prêt(e) à collaborer avec un comité directeur. Nous débiterions par une période d'introduction (à env. 10%) dès la mi-2017. La reprise du poste (à env. 30%) s'effectuerait dès l'assemblée générale de 2018. L'offre et le cahier des charges seront présentés dans la Newsletter de l'ASPEA et publiés sur la page d'accueil de notre site. En cas d'intérêt, vous pouvez vous adresser sans engagement à Josef Stamm ou me contacter. Nous nous ferons un plaisir de vous répondre!

Je vous remercie chaleureusement de votre soutien et de votre engagement.

Philipp Ramming
Président ASPEA

**Martin Brunner**

Das Redaktionsteam erhält Verstärkung

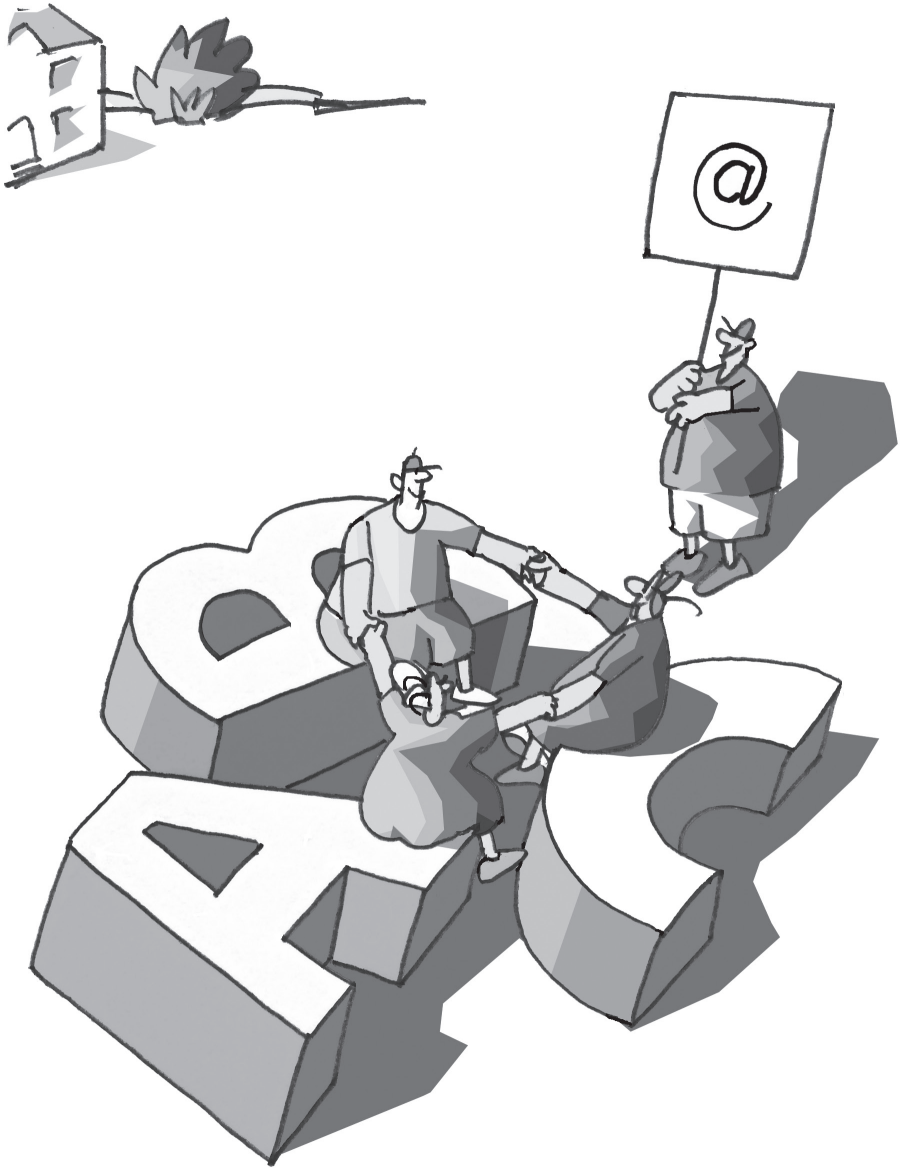
Mit 66 Jahren ... da fängt das Leben natürlich nicht erst an, nicht mal mein Redaktionsleben, das schon in jungen Jahren bei politischen Zeitschriften seinen Anfang nahm. Für meine Mitarbeit in der P&E-Redaktion trifft Jürgens' Gassenhauer allerdings zu: Meine Pensionierung als Leiter des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons Baselland gibt mir heute die Möglichkeit, durch die Mitarbeit bei P&E der SKJP ein bisschen davon zurückzugeben, was sie für die Entwicklung der Kinder- und Jugendpsychologie in der Schweiz geleistet hat.

Als Psychologe war ich ein Spätzügler: Ich schloss mein Studium der Sozialpsychologie in Zürich erst mit 43 Jahren ab. Davor lag ein nicht ganz geradliniger Lebens- und Berufsweg: Er führte mich via abgebrochenes Medizinstudium in einen alternativen Kindergarten, von dort ins Lehrerseminar und in diverse Schulstuben, dann wieder zurück an die Uni (Heilpädagogik) und schliesslich ins Rektoratsbüro einer Heilpädagogischen Tagesschule.

Obschon gelernter Kinder- und Jugendpsychologe galt mein spezielles Interesse immer auch Organisationen und deren Entwicklung. Bereits während meines Psychologiestudiums arbeitete ich als selbständiger Berater und Supervisor für Teams im sozialpädagogischen Feld. Dem gleichen Interesse entsprach Jahre später die Gründung der Vereinigung der schweizerischen SPD-Verantwortlichen (IVL-SPD; heute: Schulpsychologie Schweiz), die ich zusammen mit meiner

waadtländischen Kollegin Eugénie Sayad lange Jahre präsidieren durfte.

Heute bin ich wieder freiberuflicher Coach, Supervisor und Organisationsberater in Basel. Mein Sohn und meine Tochter sind längst erwachsen, und ich mache zurzeit erste Erfahrungen als Grossvater. Daneben habe ich genügend Zeit zum Singen und Rennvelofahren - und für meine Arbeit als frischgebackener P&E-Redaktor. Ich freue mich darauf!



MATTIELLO



Eveline
Gutzwiller-Helfenfinger

Ich, Du, wir und alle anderen: soziale Entwicklung als moralische Entwicklung

Eveline Gutzwiller-Helfenfinger

Einleitung: „Die Sache mit der Moral“

Szene 1: *Anna hat sich soeben auf die Schaukel gesetzt. Aline läuft hinter die Schaukel, schubst Anna grob herunter und setzt sich aufs Schaukelbrett.*

Szene 2: *Jens möchte einen Packen Panini-Bilder haben, hat aber kein Geld. Als die Kioskverkäuferin abgelenkt ist, steckt er den Packen in seinen Jackenärmel.*

Szene 3: *Maria und Leo nerven sich über Nick und wollen ihm eine Lektion erteilen. Sie fotografieren ihn heimlich und verschicken das Bild an alle Klassenkameraden. Unter dem Bild steht „Der grösste Loser aller Zeiten, Oooperf!“*

Würden wir in unserem Bekanntenkreis fragen, was mit Moral gemeint ist, so erhielten wir eine breite Palette von Antworten: Zwischen Gut und Böse unterscheiden können, Sitte und Anstand, für andere da sein, Regeln und Gesetze einhalten, die „richtigen“ Werte haben, Belehrungen („...und die Moral von der Geschicht...“) usw.

Einige würden vielleicht äussern, dass das ewige **Moralisieren** und **Schuldgefühle einimpfen** lästig und **Moral etwas Negatives** sei.

Wollen wir uns der **moralischen Entwicklung** annähern, ist es wichtig, zu klären, was unter **Moral** und **Moralität** in einem entwicklungspsychologischen Kontext gemeint ist. Die Klärung hilft auch, **umgangssprachliche Unschärfen** und **Fehlkonzeptionen** zur Seite zu legen und sich dem Kern dessen anzunähern, was hier mit **Moral** gemeint ist: das **„Self in Relationship“** (Keller & Edelstein, 1991), also das **Selbst in Beziehung**, wobei das **Wohlergehen** und die **Rechte anderer** berücksichtigt werden. Somit wird klar, dass die drei eingangs beschriebenen Szenen mit **Moral** zu tun haben, da jeweils eine oder mehrere **Personen Wohlergehen** und **Rechte anderer** bei ihren Handlungen nicht berücksichtigen.

Moi, toi, nous et les autres: le développement social comme développement de la morale

« Qu'est-ce que la morale ? »

Scène 1 : *Anna vient de s'asseoir sur une balançoire. Aline se précipite derrière elle, la pousse et s'assoit à sa place sur la balançoire.*

Scène 2 : *Jens aimerait avoir un paquet de cartes Panini, mais il n'a pas d'argent. Il profite d'un moment de distraction de la part de la vendeuse du kiosque pour glisser un paquet dans la poche de sa veste.*

Scène 3 : *Nick agace Maria et Leo, et ils veulent lui donner une leçon. Ils le photographient sans qu'il ne s'en aperçoive et envoient à tous leurs camarades de classe la photo accompagnée d'une légende : « Le plus gros loser de tous les temps, on t'a eu ! »*

Si nous demandions à nos connaissances ce que signifie la morale, nous obtiendrions toutes sortes de réponses : savoir distinguer le bien du mal, avoir de bonnes manières et faire preuve de courtoisie, être là pour autrui, respecter les règles et les lois,

avoir les « bonnes » valeurs, suivre certains conseils (« ... la morale de l'histoire, c'est... »), etc. Certains diraient peut-être qu'une moralisation et qu'une culpabilisation perpétuelles sont pénibles, et que la morale a quelque chose de négatif.

Si nous voulons développer le sens moral de l'enfant, il est important d'expliquer ce que nous entendons par « morale » et « moralité ». Cela permet aussi d'éclaircir les choses, de mettre un terme aux fausses idées et de définir plus clairement ce qu'est la morale : « Self in Relationship » (Keller & Edelstein, 1991), c'est-à-dire soi en relation avec autrui, ou le fait de prendre le bien-être et les droits des autres en considération. Il est à présent clair que les trois scènes décrites ci-dessus sont liées à la morale, car elles impliquent toutes un manque de considération du bien-être et des droits d'autrui.

Moral, Moralität und der moralische Bereich

Unter „moralisch“ kann a) die Eigenschaft oder Kompetenz einer Person und b) die Charakterisierung einer Handlung verstanden werden. Bei beiden Bedeutungen wird ein Bezug zu einem moralischen Massstab, dem „Moralgesetz“ oder moralischen Zweck, hergestellt. Dieser Bezug betont den normativen (normbezogenen), präskriptiven Aspekt von Moralität – in Abgrenzung vom rein deskriptiven, also beschreibenden (Gert, 2012). Beim deskriptiven Moralverständnis bezieht sich Moralität auf mögliche Verhaltenskodizes, die durch eine Gesellschaft oder Gruppierung vorgegeben oder durch ein Individuum als für sein Verhalten als richtig anerkannt werden. Diese Verhaltenskodizes betreffen einen lokalen (auf diese Gruppe usw. bezogenen) Geltungsbereich. So kann beispielsweise eine körperliche Verstümmelung wie die Beschneidung von Mädchen als moralisch richtig angesehen werden, wenn sie den Sitten und Werten der zugehörigen Gesellschaft entspricht. Ethische (d.h. moralphilosophische) Theorien, die sich nur auf den deskriptiven Aspekt von Moralität beziehen, sind somit eher relativistisch orientiert (vgl. Gowans, 2012), da sie in Abrede stellen oder zumindest vernachlässigen, dass es eine universelle Moralität gibt, die sich auf alle Menschen bezieht (Gert, 2012), unabhängig von Ethnie, Klasse, Gesellschaft, Nationalität, Religion usw. Das hier vertretene Moralverständnis basiert auf dem *Universalismus*, welcher besagt, dass moralische Normen, Werte und Regeln sich auf alle

Menschen beziehen und in allen Kontexten gelten. Die Menschenrechte und die daraus abgeleiteten Kinderrechte entsprechen dem universalistischen Moralverständnis.

Der moralische Bereich bezieht sich auf die Normen, Werte und Regeln des Zusammenlebens. Die Moralphilosophie (Ethik) systematisiert, definiert und empfiehlt Vorstellungen von richtigem und falschem Verhalten. Dieses breite Verständnis beinhaltet auch Sitte, Anstand, Etikette und ähnliche Konzepte von angemessenem, sozial erwünschtem oder gar gefordertem Verhalten. Die hier vertretene, engere Position bezieht moralische Fragen auf „das Richtige und Gute“, und fordert, dass wir Anderen mit Wohlwollen und Güte begegnen sollen (Gibbs, 2003). Dazu müssen wir unseren eigenen, egozentrischen Standpunkt und damit verbundene Eigeninteressen überwinden und einen „objektiveren“ moralischen Standpunkt einnehmen. So verschiebt sich der Fokus weg auf die Bedürfnisse Anderer und den Einbezug der Konsequenzen unseres Handelns für Andere. Mit „müssen“ und „sollen“ wird das normative Wesen der Moral angesprochen: Wirklich moralisches Handeln geschieht nicht nur aus Sympathie, sondern aus einem Pflichtgefühl heraus und hat den Erhalt oder die Wiederherstellung der Rechte und/oder des Wohlergehens anderer zum Ziel. Pflicht ist allumfassender als Sympathie und ein Ausdruck von genuinem Respekt (Montada, 2002).

Das Ziel der moralischen Entwicklung ist in *moralischer Reife* zu sehen, wonach ein Individuum sich selbst an moralische Normen und Werte bindet, sich diesen verpflichtet fühlt sowie motiviert ist und auch die Willenskraft aufbringt, danach zu handeln (Bergman, 2002). Die moralische resp. soziomoralische Entwicklung („Self in Relationship“) erstreckt sich oft bis weit ins Erwachsenenalter. Somit soll hier nicht der Eindruck entstehen, dass mit dem Abschluss der Adoleszenz automatisch moralische Reife erreicht wird.

Moralische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter

1. Moralisches Urteil

Wie Kinder mit Regeln umgehen, welche Rolle Autoritäten dabei spielen und was das Erreichen moralischer

Autonomie beinhaltet, wurde erstmals von Jean Piaget systematisch untersucht. Er beobachtete Kinder beim Murnelspielen und erkundete, welches Gewicht, welche Gültigkeit sie den Regeln zuschrieben und wie sie sie in ihrem Handeln, also dem Murnelspielen, anwendeten (Piaget, 1932/1954). Piaget formulierte ein zweistufiges Entwicklungsmodell zum moralischen Urteil, wonach junge Kinder (Vorschul- und Grundschulalter) im Stadium der *Heteronomie* sich der Autorität und Macht Erwachsener unterwerfen, was u.a. darin resultiert, dass Regeln als absolut bindend empfunden werden. Gleichzeitig werden Regeln, weil sie noch nicht voll verstanden werden, unter eigene Interessen gestellt, sodass z.B. teilen gerecht ist, wenn man selber dadurch mehr erhält. Regeln als solche sind unveränderbar, werden aber mehr oder weniger flexibel gehandhabt. Es braucht den Peerkontext und das Aushandeln auf Augenhöhe, damit ab ca. 9-11 Jahren eine Moral der Kooperation entstehen kann, in welcher Vorstellungen von Gleichheit und gegenseitigem Respekt auftauchen. Unter Gleichgestellten müssen Konflikte gelöst, gute Argumente vorgebracht und faire, unparteiische Formen der Zusammenarbeit gefunden werden, wo Rechte und Pflichten gerecht verteilt sind. Dies kennzeichnet das Stadium der moralischen *Autonomie*.

An Piagets Modell sowie seiner Konzeption von Stufen der kognitiven Entwicklung anknüpfend, widmete sich Lawrence Kohlberg der vertieften Erforschung des moralischen Urteils und verwendete dazu moralische Dilemmata (Kohlberg, 1969). Diese bezeichnen Situationen, in denen zwei moralische Werte einander unvereinbar gegenüberstehen und eine Entscheidung zugunsten des einen oder anderen getroffen werden soll, wie z.B. im bekannten „Heinz-Dilemma“: Heinz muss entscheiden, ob er ein teures Medikament stehlen soll, um das Leben seiner Frau zu retten. In vertieften Interviews wurden moralischen Dilemmata Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen vorgelegt. Sie mussten eine Entscheidung treffen und begründen. In seiner Stufentheorie beschreibt Kohlberg, wie Individuen sich in ihren Begründungen zunächst an eigenen Bedürfnissen (präkonventionelles Niveau), dann an sozialen Beziehungen (konventionelles Niveau) und schließlich an allgemeingültigen Prinzipien und Werten orientieren (postkonventionelles Niveau; vgl. Abb. 1). Dabei spielen

nicht der Inhalt des Urteils und die daraus abgeleiteten Handlung eine Rolle, sondern die Art, wie das Urteil begründet und somit legitimiert wird. Es ist also nicht zentral, ob wir beim „Heinz-Dilemma“ sagen, dass Heinz das Medikament stehlen soll (oder nicht). Die Frage ist, an welchen Prinzipien wir unsere Urteils**begründung** orientieren, welche Bedeutung wir in der gegebenen Situation konstruieren.

Niveau 1: präkonventionell	Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam (Autorität)
	Stufe 2: Orientierung an eigenen Interessen (instrumentelle Reziprozität)
Niveau 2: konventionell (soziale Beziehungen)	Stufe 3: Orientierung an nahen Sozialbeziehungen (be a good boy – nice girl)
	Stufe 4: Orientierung an Recht und Ordnung (soziale Systeme)
Niveau 3: postkonventionell (Prinzipien und Werte jenseits von Autoritäten)	Stufe 5: Orientierung am gesellschaftlichen Vertrag (vereinbart, veränderbar)
	Stufe 6: Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien (z.B. goldene Regel)

Abb. 1: Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung

Eine Vielzahl von Studien zeigt, dass Kinder unter 9 Jahren sich auf dem präkonventionellen, Jugendliche und junge Erwachsene sich auf dem konventionellen und wenige Erwachsene (normalerweise ab 20-25 Jahren) sich auf dem postkonventionellen Niveau befinden. Die Entwicklungsstufen des moralischen Urteils konnten in verschiedensten Ländern und Kulturen nachgewiesen werden. Geschlechtsunterschiede wurden zunächst v.a. zugunsten des männlichen Geschlechts berichtet, dass also männliche Kinder, Jugendliche und Erwachsene höhere Stufen des moralischen Urteils erreichten als weibliche (Walker, 2006). Dies wurde früh von Carol Gilligan kritisiert mit dem Hinweis, dass Kohlberg eine Gerechtigkeitsmoral beschrieb, welche eher einem männlichen Denken entspräche, während Frauen sich eher an einer Moral der Fürsorge orientierten. Die Forschung zeigt ein gemischtes Bild: Es wurden sowohl keine als auch jeweils in die eine oder andere Richtung gehende Geschlechtseffekte für die Gerechtigkeits- und für die Fürsorgemoral gefunden. Deshalb folgert Walker (2006), dass es letztendlich keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen Geschlecht und moralischer Urteilsstufe gibt.

2. Soziale Perspektivenübernahmefähigkeit

Um eine höhere Stufe des moralischen Urteils zu erreichen, ist es nötig (aber nicht ausreichend), zuvor die entsprechende Stufe der sozialen Perspektivenübernahme (siehe Abb. 2) zu meistern (Kohlberg, 1969). Diese bezeichnet die Fähigkeit, den eigenen, egozentrischen Standpunkt zu überwinden und verschiedene, unterschiedlich komplexe Perspektiven zu berücksichtigen und zu *koordinieren*, d.h. zur eigenen in Beziehung zu setzen. Die zunehmende Fähigkeit, verschiedene Standpunkte einzunehmen, die Welten Anderer zu verstehen und aufeinander zu beziehen, ermöglicht es, Bedürfnisse und Bedürftigkeit Anderer zu erkennen, die Bedeutung für das eigene Handeln im gegebenen Bezugsrahmen zu reflektieren und Handeln abzuleiten. Während junge Kinder auf Stufe 0 nicht fähig sind, die eigene Perspektive von der eines Gegenübers zu unterscheiden, gelingt dies auf Stufe 1 (ab ca. 5-7 Jahren). Auf Stufe 2 (ab ca. 7-12 Jahren) kann das Individuum sich selber durch die Augen des Gegenübers sehen. Auf Stufe 3 (ab ca. 10-15 Jahren) kann das Individuum sich selbst von aussen betrachten und eine Drittpersonen-Perspektive einnehmen, während Stufe 4 (ab ca. 12-15 Jahren) sich durch das Einnehmen von generalisierten Perspektiven auszeichnet (Selman, 1980).






	Stufe	Bezeichnung	Charakterisierung
	0	egozentrisch – undifferenziert	Keine Unterscheidung Selbst-Anderer
	1	subjektiv - differenziert	„Ich seh's anders als Du“
	2	selbst-reflexiv – reziprok	„Ich weiss, dass Du weisst, dass ich weiss...“
	3	Drittperson – gegenseitig	„Ich sehe mich/uns von aussen“
	4	gesellschaftlich – tiefübergreifend	„Ich sehe mich/uns in einem Netzwerk von Sichtweisen. Ich erkenne generalisierte Sichtweisen“

Abb. 2: Stufen der sozialen Perspektivenübernahme

Die soziale Perspektivenübernahme-Fähigkeit ist eine zentrale sozial-kognitive Kompetenz und stellt die *grundlegende Entwicklungsleistung für das zunehmende Verstehen der sozialen Welt* dar. Sie bildet die Basis für jeden Bereich sozial-kognitiver und soziomoralischer Entwicklung wie moralisches Denken und Urteilen, Al-

truismus, prosoziales Verhalten usw. Höhere Stufen der Perspektivenübernahme gehen mit höheren Stufen des moralischen Urteils, mehr moralischem und prosozialem Verhalten und weniger antisozialem und aggressivem Verhalten einher. Die Perspektivenübernahme kann auch für schädigende Ziele eingesetzt werden: Nur wenn man die Schwachstellen Anderer kennt, kann man sie geschickt schädigen. Eine Vielzahl von Studien weist auf Geschlechtseffekte zugunsten der Mädchen sowohl bei der sozialen Perspektivenübernahme-Fähigkeit als auch generell im Bereich der sozialen Kognitionen hin (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010).

3. Moralische Konzepte

Im Rahmen der Überprüfung und Ergänzung von Kohlbergs Theorie kristallisierte sich die soziale Domänen-theorie heraus. Diese besagt, dass Kinder und Jugendliche verschiedene Arten von Interaktionen mit unterschiedlichen Interaktionspartnern (Eltern, Peers, Lehrpersonen usw.) haben, was zu unterschiedlichen Bereichen (Domänen) von sozialem Wissen führt. Es werden der moralische, konventionelle und persönliche Bereich unterschieden. Moralische Belange beziehen sich auf Handlungen, die Gerechtigkeit, resp. die Rechte oder das Wohlergehen Anderer betreffen. Konventionelle Belange beziehen sich auf „willkürliche“ und kontextuell relative Normen wie Manieren, Etikette usw., welche soziale Interaktionen leiten. Persönliche Belange betreffen die Privatsphäre, den eigenen Körper sowie Präferenzen zu Fragen wie persönliche Erscheinung, Freunde oder Aktivitäten. Nicht alle Belange können klar in moralisch, konventionell und persönlich unterteilt werden, sodass es auch Mischformen gibt (Smetana, 2006). Das Erkennen, Einbeziehen und Koordinieren moralischer und nichtmoralischer Belange im Rahmen von komplexen Situationen und Fragestellungen stellt einen zentralen Entwicklungsbereich dar.

Eine zentrales Ergebnis der Domänenforschung zeigt, dass schon Vorschulkinder fähig sind, die drei Bereiche zu unterscheiden (Smetana, 2006): Sie verstehen, dass moralische Belange unabhängig von gesellschaftlichen Normen oder persönlichen Präferenzen sind, sowie überall und unabhängig von Kontext, Gesellschaft und Kultur gelten. Ebenfalls verstanden wird, dass moralische Regelverletzungen (z.B. jemanden schlagen)

auch dann nicht richtig sind, wenn eine Autoritätsperson dies erlaubt oder es eine Regelung gibt, dass man dies darf. Moralische Regelverletzungen werden als schwerwiegender eingestuft als die Verletzung konventioneller Regeln und werden als falsch beurteilt, weil sie unmittelbare Konsequenzen für Wohlergehen und Rechte anderer haben. Moralische Regeln werden als verpflichtend, universell gültig, frei von persönlichen Interessen und bindend angesehen. Eine grobe Unterscheidung zwischen dem moralischen und dem konventionellen Bereich können bereits 2½-jährige Kinder machen. Mit 4 Jahren werden beide zuverlässig voneinander unterscheiden, wenn es um vertraute Themen (z.B. nicht grüssen vs. schlagen) geht. Dieser Befund ist über Kontexte und Kulturen stabil (Nucci, 2009). Im Verlauf der Entwicklung können Kinder und Jugendliche diese Unterscheidung auch bei weniger vertrauten oder typischen Situationen und Belangen machen.

Weiter haben Kinder bereits mit ca. 3 Jahren eine klare Vorstellung von Schädigung und erlittenem Schaden, sodass sie (un)moralische Handlungen von anderen sozialen Handlungen und Ereignissen unterscheiden können. Dabei orientieren sie sich primär an den Handlungen selbst und fokussieren auf deren Konsequenzen für Andere. Szene 1 würde also als falsch beurteilt werden („das darf man nicht tun“), weil Anna nicht mehr schauen kann. Weiter beurteilen Vorschulkinder physische Schädigung (z.B. Schmerzen nach einem Schlag) als schlimmer als psychische Schädigung (z.B. Traurigkeit, weil das Spielzeug weggenommen wurde) und diese als schlimmer als Ungerechtigkeit (z.B. bei Spielen nicht drankommen). Sie erkennen, dass man jemandem in Not helfen muss. Jedoch berücksichtigen sie Informationen zur gegebenen Situation nur rudimentär. (Smetana, 2006). Erst im Schulalter werden kontextuelle Informationen zunehmend einbezogen. Mit Beginn der Adoleszenz (ab ca. 12 Jahren) wird erkannt, dass der Kontext sowie weitere Situationsmerkmale (z.B. Absicht, unbeabsichtigte Folgen, Provokation) eine gegebene moralische Situation weniger klar und eindeutig erscheinen lassen, sodass es „Graubereiche“ gibt. Der Freiheit zur persönlichen Entscheidung wird grosses Gewicht verliehen, sodass moralische Belange in den Hintergrund verdrängt werden. Wenn man z.B. lieber ein Comic liest, muss man seinem Freund nicht bei

der Prüfungsvorbereitung helfen. In der mittleren und späten Adoleszenz (ab ca. 15 Jahren) werden kontextuelle Faktoren und moralische Überlegungen vollständig aufeinander bezogen. Obwohl Grauzonen erkannt werden, haben nun moralische Überlegungen den Vorrang vor persönlichen Präferenzen. Entsprechend kann die Möglichkeit einer Wahl (helfen vs. nicht helfen) einen nicht von einer moralischen Verpflichtung entbinden, wenn jemand Hilfe braucht (Nucci, 2009).

Auch in der Domänenforschung wurde die Frage nach Geschlechtseffekten untersucht, es wurden jedoch kaum Geschlechtsunterschiede gefunden. Es scheint, dass Jungen und Mädchen sich nicht unterscheiden, wenn es darum geht, Situationen anhand moralischer Kriterien zu beurteilen. Zudem scheint Geschlecht nicht als Einzelfaktor, sondern im Zusammenspiel mit anderen Faktoren wie Chancengleichheit bei der Verteilung von Macht und Ressourcen in der Familie zu wirken. Auch haben Faktoren wie sozioökonomischer Status und erzieherische Praktiken einen nachweisbaren Einfluss auf Unterschiede in der Beurteilung von sozialen Situationen und der Abgrenzung der einzelnen Domänen, wobei diesbezüglich weiterer Forschungsbedarf besteht (Smetana, 2006).

4. Moralische Emotionen

Die affektive Seite von Moralität wurde in der entwicklungspsychologischen Forschung eher vernachlässigt und hat in den letzten zwei Jahrzehnten einen Aufschwung erfahren. Oft werden einzelne Emotionen wie Schuld, Scham oder Empathie und deren Entwicklung untersucht. Neuere, integrative Ansätze betonen die Notwendigkeit, moralische Kognitionen (Urteilen, Konzeptionen) nicht getrennt von moralischen Emotionen zu untersuchen. Emotionen stellen ein Kernelement moralischer Erfahrung dar und beziehen sich auf die Interessen anderer. Es werden *selbst-evaluative* (Schuld, Scham, Verlegenheit, moralischer Stolz) und *an Anderen orientierte* moralische Emotionen (moralische Empörung, Verachtung, Abscheu, Hochgefühl, Dankbarkeit) unterschieden (Malti & Latzko, 2012). Im Kontext von moralischen Konflikten stellen Emotionen zentrale Erfahrungen dar und bilden Motive für die Handlungsbildung: Fühlen wir uns z.B. nach einer moralischen Regelverletzung schuldig, entschuldigen wir

uns oder verletzen die Regel erst gar nicht, weil wir die Schuldgefühle vorwegnehmen. Moralische Emotionen werden oft durch die Überzeugung ausgelöst, dass ein bestimmtes Verhalten falsch ist, was eine enge Verbindung zu moralischem Urteil und moralischen Werten nahelegt (Turiel, 2006).

Ein zentraler Forschungsbereich zur Entwicklung moralischer Emotionen ist der Happy-Victimizer-Ansatz. Er widmet sich dem Phänomen, dass Vorschulkinder einer Person, die eine moralische Regel übertritt, positive Gefühle (z.B. Stolz, Freude) zuschreiben, obwohl sie den Regelbruch (z.B. schlagen) als falsch beurteilen. Erst im Grundschulalter beginnen Kinder, einem Regelbrecher negative Gefühle wie Schuld oder ein schlechtes Gewissen zuzuschreiben. Dieser Befund überrascht, weil Vorschulkinder bereits ein grundlegendes Verständnis von moralischen Regeln besitzen (s.o.). Das Happy Victimizer Phänomen wird damit erklärt, dass den eigenen Bedürfnissen (z.B. jemanden von der Schaukel stossen, um selber schaukeln zu können) vor moralischen Regeln (niemanden schädigen) der Vorzug gegeben wird, was einen Mangel an moralischer Motivation aufzeigt. Obwohl das Phänomen mit dem Grundschulalter weitgehend verschwindet, finden sich ähnliche Muster bei einigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Nunner-Winkler, 2007). Der Happy Victimizer konnte auch in anderen Kontexten und Kulturen identifiziert werden. Eine breite Forschungsliteratur zeigt auf, dass die Zuschreibung von positiven Emotionen zu einem Regelbrecher bei Kindern und Jugendlichen mit mehr aggressivem (unmoralischem) und die Zuschreibung von negativen Emotionen mit mehr prosozialem (moralischem) Verhalten verbunden ist. Die empirischen Befunde zu Geschlechtsunterschieden sind gemischt: Wurden Unterschiede gefunden, dann zugunsten des weiblichen Geschlechts, dass also Mädchen einem Regelbrecher eher moralische Gefühle wie Schuld oder Scham und Jungen ihm eher unmoralische Gefühle wie Stolz zuschreiben. Allerdings scheint bei den Jungen die Stärke der Identifikation mit der männlichen Geschlechtsrolle mit einem Einfluss zu haben (Nunner-Winkler, 2007).

Zusammenzug

Die kurze Darstellung einzelner Aspekte der kognitiven und emotionalen Moralentwicklung zeigt auf, dass Kinder und Jugendliche vor verschiedenen Herausforderungen stehen, wenn es darum geht, aus sozialen und spezifisch aus moralischen Situationen Sinn zu machen. Im Kern geht es bei moralischen Fragen darum, sich selbst und seine Bedürfnisse, Wünsche, Erfahrungen usw. zu denen anderer in Beziehung zu setzen, abzuwägen, Entscheidungen zu treffen und danach zu handeln. Faktoren wie Aufwuchsbedingungen, Beziehungen zu Eltern, Peers, Lehrpersonen und weiteren Sozialisationsagenten, Kultur usw., welche die moralische Entwicklung mit beeinflussen, konnten hier nicht berücksichtigt werden. Ein guter Überblick dazu findet sich bei Latzko und Malti (2010).

Literaturverzeichnis

- Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. *Human Development*, 45, 104-124.
- Gert, B. (2012). The definition of morality. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (fall edition). [<http://plato.stanford.edu/archives/fall2012/entries/morality-definition/>]
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality*. Thousand Oaks: Sage.
- Gowans, C. (2012). Moral Relativism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (spring edition). [<http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/moral-relativism/>]
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Förderung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit bei Jugendlichen. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 199-220). München: Hogrefe.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 374-480). Chicago: Rand MacNally.
- Latzko, B. & Malti, T. (Hrsg.). (2010). *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*. München: Hogrefe.
- Malti, T., & Latzko, B. (2012). Moral emotions. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (2nd ed., pp. 644-649). Maryland Heights, MO: Elsevier.
- Montada, L. (2002). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 619-647). Weinheim: Beltz.
- Nucci, L. (2009). *Nice is not enough. Facilitating moral development*. London: Pearson.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from child-

- hood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36(4), 399-414.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kind* (L. Goldmann, Übers.). Zürich: Rascher. (Original veröffentlicht 1932)
 - Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Clinical and developmental analyses*. New York, NY: Academic Press.
 - Smetana, J. G. (2006). Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119–154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 7-36). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - Walker, L. J. (2006). Gender and morality. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 93-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Autorin

Prof. Dr. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger
Pädagogische Hochschule Luzern
Forschung und Entwicklung
Töpferstrasse 10
6004 Luzern

Tel. +41 (0)41 228 71 55
eveline.gutzwiller@phlu.ch



Luciano Gasser

Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule

Nach einer Definition des sozialen Kompetenzbegriffs werden schulische Präventionsprogramme diskutiert, welche auf die Förderung sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern fokussieren. Auf einer allgemeinen Ebene lassen sich diese Programme danach unterscheiden, ob sie schwerpunktmässig die Schülerinnen und Schüler oder die sozialen Erziehungs Kompetenzen der Lehrperson in den Blick nehmen. Der Artikel schliesst mit Überlegungen dazu, wie psychologische Fachpersonen Lehrpersonen in der Förderung sozialer Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler unterstützen können.

Le renforcement des compétences sociales à l'école

Le présent article définit ce que sont les compétences sociales, puis décrit des programmes de prévention en milieu scolaire visant à renforcer les compétences sociales des élèves. De manière générale, les programmes diffèrent selon qu'ils s'axent sur les élèves ou sur les compétences éducatives de l'enseignant en la matière. L'article se termine par des réflexions sur la manière dont les psychologues peuvent soutenir les enseignants afin qu'ils renforcent les compétences sociales de leurs élèves.

Soziale Kompetenzen sind für die Bewältigung unterschiedlichster Entwicklungsaufgaben zentral. Die

moderne Arbeitswelt verlangt ein hohes Ausmass an Kommunikations- und Teamfähigkeit. In der Kindererziehung reicht es nicht mehr, auf altbewährte Rezepte zurückzugreifen, sondern viele Aspekte des Zusammenlebens müssen immer wieder neu kommunikativ ausgehandelt werden. Schliesslich zeichnet sich die Gesellschaft durch eine hohe und wachsende kulturelle Heterogenität aus, was mit sozialen Spannungen einhergehen kann. Soziale Kompetenzen wie die Fähigkeit, Meinungsverschiedenheiten konstruktiv zu lösen und sich in andere einzufühlen, sind somit für das friedliche Zusammenleben wie auch für einen kompetenten Umgang mit Aufgaben in Familie und Beruf unverzichtbar. Als sozial kompetent gilt jemand, der seine Interessen verteidigen und durchsetzen kann, aber immer mit Rücksicht auf andere Personen und ohne bedeutsame soziale Beziehungen zu schädigen. Soziale Kompetenz schliesst emotionale, kognitive und behaviorale Komponenten mit ein. Die emotionale Komponente beinhaltet die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst und anderen zu erkennen, Gefühle zu verstehen (z.B. ihre Ursachen und Folgen), Mitgefühl zu empfinden, wie auch die Fähigkeit, eigene Gefühle zu regulieren (z.B. Wut und Ärger). Die kognitive Komponente beinhaltet die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen (Perspektivenübernahme), soziale Situationen adäquat zu analysieren und zu wissen, wie Konflikte situativ adäquat und konstruktiv gelöst werden können. Schliesslich beinhaltet die behaviorale Komponente ein breites Spektrum an Verhaltensweisen wie Durchsetzungsfähigkeit, Soziabilität, kooperatives und prosoziales Handeln.

Die Vielschichtigkeit des sozialen Kompetenzbegriffs macht deutlich, dass in der Förderung sozialer Kompetenzen unterschiedliche Methoden und Ansätze beachtet werden müssen. Während beispielsweise *Diskurse* über Gefühle und Konflikte besonders geeignet sind, um sozial-kognitive Veränderungen bei Kindern zu bewirken, sind für die Verhaltenssozialisation zusätzlich *lerntheoretische Prinzipien* wie Modellernen und Verstärkung zu beachten. Hinsichtlich der Förderung der emotionalen Entwicklung spielen die *Beziehungen, respektive Bindungen* zwischen Erziehern und Kindern eine zentrale Rolle.

Soziale Förderprogramme: Zielgruppe Schülerinnen und Schüler

Viele Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter stehen als hochstandardisierte Interventionen zur Verfügung (z.B. Faustlos, Fairplayer) (für eine Übersicht siehe Malti & Perren, 2008). Meist werden die Lehrpersonen im Rahmen einer ein- oder zweitägigen Einführung mit den Konzepten, Methoden und Materialien vertraut gemacht. In der Regel werden über einige Monate 1-2 Lektionen pro Woche für die Implementation verwendet. Zwei Programme sollen exemplarisch etwas näher erläutert werden.

Eines der bekanntesten Präventionsprogramme zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen stellt PATHS „Promoting Alternative Thinking Strategies“ dar, für welches auch eine deutschsprachige Fassung PFADE vorliegt, das an der Universität Zürich entwickelt wurde (<http://www.xn--gewaltpraevention-an-schulen-nhc.ch>). Das Programm zielt auf die Reduktion von aggressivem Verhalten und Problemverhalten bei Kindergarten- und Primarschulkindern durch die Förderung von fünf Kompetenzbereichen: Selbstkontrolle, Emotionsverständnis, Selbstwert, soziales Problemlösen und soziale Beziehung. PFADE stellt eines der wirksamsten und am besten evaluierten sozialen Förderprogramme dar. Evaluationsergebnisse liegen auch für die Schweiz vor (Eisner, Jünger, & Greenberg, 2006). Lehrpersonen besuchen ein zweitägiges Training und haben während der Implementation die Möglichkeit für ein begleitendes Coaching.

Weitere im deutschsprachigen Raum wichtige Programme zur Sozialerziehung wurden von der Gruppe um Franz Petermann entwickelt. Sie beruhen auf dem kognitiv-behavioralen Ansatz und wurden für verschiedene Altersgruppen (Kindergarten, Primar-, Sekundarschule), universell (d.h. für alle Kinder und Jugendlichen) oder selektiv (z.B. delinquente Jugendliche) ausgearbeitet. Obwohl die Programme primär für Lehrpersonen gedacht sind, können viele Übungen auch in einzeltherapeutischen Settings verwendet werden. „Training mit Jugendlichen“ (Petermann & Petermann, 2010) wurde spezifisch für einzel- oder gruppentherapeutische Ziele entwickelt. Die Trainings umfassen ca. zwei Lektionen pro Woche über drei Monate. Sie sind hochstrukturiert und können eigenständig mittels der im Handel erhältlichen Bücher und Zusatzmaterialien

durchgeführt werden. Die Trainings wirken sich positiv auf die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus (z.B. von Marées & Petermann, 2009).

In den letzten Jahren haben Förderprogramme an Beachtung gewonnen, welche *schulische und soziale Ziele vereinen*. Dieser Ansatz ist aus verschiedenen Gründen erfolgsversprechend: Erstens stehen an Schulen nur wenige zeitliche Gefässe zur Verfügung, um soziale Kompetenzen extra-currikular zu fördern. Zweitens ist es für die Professionalisierung von Lehrpersonen wichtig, dass sie selbst den Unterricht so planen können, dass soziales Lernen mitberücksichtigt wird. Soziale Förderprogramme, welche auf hochstandardisierten Materialien beruhen, tragen diesem Punkt nicht immer ausreichend Rechnung. Drittens ist soziale Kompetenzförderung vor allem dann wirksam, wenn sie sämtliche Aspekte des Schullebens durchdringt und nicht lediglich an bestimmten Lektionen der Woche stattfindet. Eine systematische Integration sozialer Förderung in den Schullalltag gelingt am ehesten, wenn Lehrpersonen unterstützt werden, soziale Kompetenzen über den regulären Unterricht zu fördern. Grundsätzlich bieten sich in allen Fächern entsprechende Gelegenheiten, um soziale Themen aufzugreifen und zu diskutieren. Eines der wirksamsten Präventionsprogramme aus den USA (4Rs: Reading, Writing, Respect and Resolution) basiert auf der Idee, soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen über die Diskussion von Literatur zu fördern (www.morningsidecenter.org). Über Geschichten werden Kinder und Jugendliche emotional berührt, wodurch Diskussionen wie auch schriftliche Aktivitäten nachhaltige Effekte auf die soziale Entwicklung zeigen (Jones, Aber, & Brown, 2011). Gleichzeitig werden dadurch nachweislich auch sprachliche Kompetenzen gefördert – also zwei Fliegen auf einen Schlag.

Soziale Förderprogramme: Zielgruppe Lehrpersonen

Eine weitere wichtige Strategie zur Förderung sozialer Kompetenzen liegt darin, die Erziehungskompetenzen von Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen finden sich eher selten systematische Ansätze, um Lehrpersonen in ihren sozialen Erziehungskompetenzen zu unterstützen. Studien zeigen deshalb, dass sich viele Lehrpersonen unzureichend auf Erziehungsaufgaben vorbereitet füh-

len und kaum zielorientiert und auf Basis bewährter und wirksamer Methoden die sozialen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler fördern. In den letzten Jahren wurde aber verstärkt versucht, entwicklungspsychologische Erkenntnisse (zum Beispiel zur Rolle von Bindung) mit Erkenntnissen aus der Unterrichtsforschung zu verbinden (Pianta & Hamre, 2009). Im Zuge dieser Entwicklungen wurden auch Beobachtungsinstrumente wie das *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* entwickelt, welche dem Anspruch folgen, nicht nur die Lernunterstützung und das Klassenmanagement von Lehrpersonen beobachtbar zu machen, sondern auch die emotionale und soziale Unterstützung. Dies ist ein wichtiger Schritt, weil solche Instrumente ermöglichen, Lehrpersonen auf Basis konkreter und standardisierter Beobachtungsdaten zu beraten (Allen et al., 2011). Im Folgenden wird das Beobachtungsinstrument CLASS kurz skizziert (für nähere Ausführungen siehe www.teachstone.com).

CLASS ist ein reliables und valides Instrument zur Beobachtung von Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern oder Jugendlichen (Pianta & Hamre, 2009). Es misst Interaktionen in drei konzeptuellen Bereichen: (1) emotionale Unterstützung, (2) Klassenmanagement und (3) Lernunterstützung. Das Instrument ist entwicklungspsychologisch fundiert und wurde für unterschiedliche Altersstufen ausgearbeitet, vom Kleinkindalter bis zum Jugendalter. Eine Vielzahl von Untersuchungen zeigen, dass eine hohe Qualität der emotionalen Unterstützung, gemessen über das CLASS Instrument, mit der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Kindern einhergeht (z.B. Pianta & Hamre, 2009). In Abbildung 1 sind die drei Dimensionen, welche den Bereich der emotionalen Unterstützung charakterisieren kurz zusammengefasst.

Vier Beobachtungssequenzen von jeweils einer Viertelstunde sind für eine genaue Einschätzung des Unterrichts einer Lehrperson ausreichend. Die CLASS-Manuale erhalten konkreten Anleitungen, wie die Beobachtungen durchzuführen sind. Es können zusätzlich zweitägige Trainings besucht werden, um sich als Beobachter zu zertifizieren. Lehrpersonen profitieren viel, wenn sie auf diese Aspekte des Unterrichts regelmäßig Rückmeldungen erhalten (Allen et al., 2011).

Positives Klima	Sensitivität der Lehrperson	Berücksichtigung der Schülersperspektive
Beziehung (z.B. physische Nähe, abgestimmter Affekt, Teilnahme an Schüleraktivitäten, Gespräche über ausserschulische Themen)	Bewusstsein (z.B. antizipiert Probleme bei den Schülern, anerkennt Emotionen der Kinder, sucht fortlaufend nach Hinweisen für Schwierigkeiten)	Interesse an Sichtweise der Kinder (folgt den Ideen der Kinder, ermutigt die Kinder in ihren Ideen)
Positiver Affekt (z.B. Lächeln, Freude, Enthusiasmus)	Reaktionen auf soziale und schulische Bedürfnisse (z.B. bestätigt die Schüler und gibt emotionale Sicherheit; gibt individualisierte Unterstützung, passt das Tempo den Schülern an)	Verbindung zum Alltag der Kinder (z.B. Inhalte haben Bezug zur Lebenswelt der Kinder)
Positive Kommunikation (z.B. Positive Kommentare und Erwartungen)	Effektivität in der Lösung von Problemen (z.B. Bedürfnisse der Schüler befriedigt)	Unterstützung von Autonomie und Verantwortung (z.B. Wahlmöglichkeiten, Gelegenheit für verantwortliches Handeln und Leadership, flexible Bewegungsstruktur)
Respekt (z.B. Augenkontakt, warme und ruhige Stimme, Gebrauch von Namen, respektvolle Sprache, Kooperation)	Wohlbefinden der Kinder (z.B. suchen Unterstützung, gehen Risiken ein, partizipieren spontan)	Bedeutungsvolle Peer-Interaktionen (z.B. Peer-Austausch, Gruppenarbeiten)

Abbildung 1: Die drei Dimensionen der emotionalen Unterstützung nach CLASS (Pianta, Hamre, & Mintz, 2012).

Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass heute vielfältige und gut evaluierte Instrumente zur Verfügung stehen, um soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, wie auch um Lehrpersonen in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken. Wenn der Unterricht gut sein soll und die Schülerinnen und Schüler etwas lernen sollen, gibt es keine andere Wahl als die emotionalen und sozialen Aspekte des Unterrichts ernst zu nehmen (Gasser, Malti, & Buholzer, 2014). Die Forschung zeigt eindeutig, dass die Kinder nicht nur in sozialer, sondern auch hinsichtlich ihrer Schulleistungen von positiven Beziehungen im Klassenzimmer profitieren (Wentzel & Ramani, 2016). Die Relevanz der emotionalen und sozialen Aspekte des Unterrichtes nimmt mit dem Alter von Kindern und Jugendlichen nicht etwa

ab, wie man vielleicht erwarten könnte. Es gibt sogar Hinweise darauf, dass bei Jugendlichen die emotionale Qualität im Klassenzimmer der bedeutendere Faktor für ihre Schulleistungen darstellt als das didaktische Niveau des Unterrichts (Allen et al., 2013). Wenn sich Schüler im Klassenzimmer nicht geschätzt und sicher fühlen, kann schulisches Lernen nicht gelingen.

Allen hier dargestellten Ansätzen ist gemeinsam, dass sie nicht auf das einzelne Kind fokussieren, sondern die Klasse als Ganzes in den Blick nehmen. Soziale Kompetenzen entwickeln sich über soziale Beziehungen in der Familie und in der Schule. Aus diesem Grund erklären Entwicklungspsychologen soziale Fehlanpassungen (z.B. aggressives Verhalten) nicht allein über individuelle Kompetenzdefizite, sondern immer auch über den sozialen Kontext. Prävention und Intervention erfordern deshalb, dass die zentrale Rolle der ‚unauffälligen‘ Kinder mitbedacht wird. Viele soziale Probleme sind gruppendynamischer Natur und lassen sich nur über eine Verbesserung der Klassen- und Schulkultur angemessen begegnen. Beispielsweise können durch medikamentöse und verhaltenstherapeutische Massnahmen zwar Symptome bei ADHS Kindern reduziert werden, die Peer-Probleme bleiben aber häufig bestehen (Hoza, 2007). Verbesserungen auf der Peer-Ebene erfordern, dass mit der gesamten Klasse Fragen des gemeinsamen Umgangs thematisiert werden und die Lehrperson als Modell vorzeigt, wie unterstützende Beziehungen aussehen können.

Lehrpersonen sind sich dieser Rolle nicht immer bewusst und reagieren manchmal überrascht, wenn sie auf den bedeutsamen Einfluss ihres Handelns auf das emotionale Erleben und soziale Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler hingewiesen werden. Psychologischen Fachpersonen kommt deshalb in ihrer Zusammenarbeit mit Lehrpersonen eine besondere Rolle zu. Sie können Lehrpersonen für die Wichtigkeit sozialer Aspekte im Klassenzimmer sensibilisieren, auf entsprechende (entwicklungspsychologisch basierte) Methoden und Instrumente hinweisen und sie in der Umsetzung beraten und unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42, 76-98.
- Eisner, M., Jünger, R., & Greenberg, M. (2006). *Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum*. Zürich: Universität Zürich.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2014). Swiss children's moral and psychological judgments about exclusion of children with disabilities. *Child Development*, 85, 532–548.
- Hoza, B. (2007) Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 655–663.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82, 533-554.
- Malti, T., & Perren, S. (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2010). *Training mit Jugendlichen: Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten*. Bern: Hogrefe.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Pianta, R., Hamre, B., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual, Upper Elementary*. Baltimore: Brookes.
- Wentzel, K. R., & Ramani, G. B. (2016). *Handbook of Social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. New York: Routledge.
- von Marées, N., & Petermann, F. (2009). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18, 244-253.

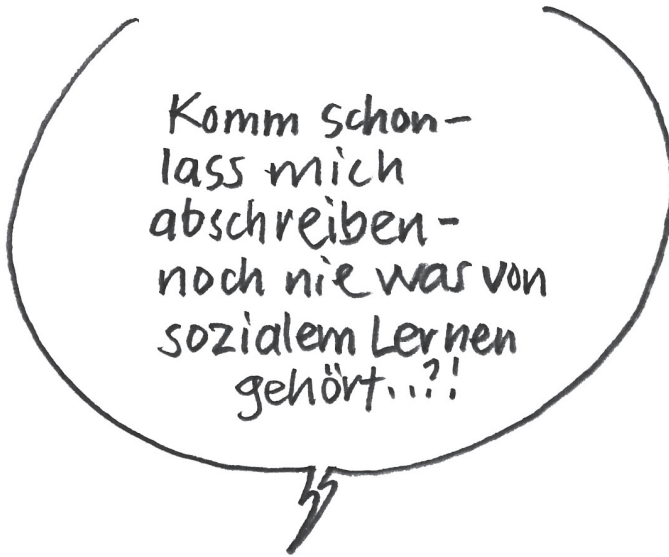
Angaben zur Person:

Prof. Dr. Luciano Gasser ist Projektleiter und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Seine Forschung und Lehre umfasst folgende Themenbereiche: Soziale und moralische Entwicklung und Erziehung; Soziale und emotionale Unterrichtsprozesse. Im Weiteren bildet er Studierende und Lehrpersonen nach dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS) aus.

Luciano Gasser

Prof. Dr. phil.

Töpferstrasse 10, 6004 Luzern



MATTIELLO



Allan Guggenbühl

Das Gute am störrischen Verhalten: Soziales Lernen in der Schule oder Soziales Lernen: unheimliche Anpassung oder Stärkung der Moral?

Empathie, Teamarbeit, Perspektivenwandel, Frustrationstoleranz: die Förderungen solcher überfachlicher Kompetenz gehört zum Auftrag der Lehrpersonen. In diesem Artikel wird argumentiert, dass die Förderung der soziale Kompetenzen auch innere Haltungen ansprechen müssen. Die subjektive Innenwelt, die Moral der Kinder muss miteinbezogen werden. Ein Mittel dazu ist der Einsatz von Geschichten.

Les comportements rebelles ont du bon: acquérir des compétences sociales à l'école ou L'apprentissage des compétences sociales: une immense adaptation ou un renforcement des valeurs?

Empathie, travail d'équipe, changement de point de vue, tolérance aux frustrations... renforcer ces qualités personnelles chez les élèves fait partie des tâches de

l'enseignant. Le présent article décrit la manière dont le renforcement des compétences sociales doit être adapté à l'attitude de chaque élève. En effet, l'univers subjectif de chaque enfant ainsi que ses valeurs doivent être pris en compte. Raconter des histoires constitue une bonne méthode.

Eine Lehrerin sitzt an ihrem Pult und korrigiert Arbeiten, während ihre Schüler und Schülerinnen einen Aufsatz schreiben. Zwei Mädchen treten zum Pult der Lehrerin. Sie wagen sich nicht recht, ihr Anliegen zu äussern. Sie muntern sich gegenseitig auf, das erste Wort zu sagen. Schliesslich meint ein Mädchen zögernd: „Sie, muss man den Aufsatz selber schreiben oder dürfen wir ihn abschreiben?“ Die Lehrerin ist erstaunt ob dieser Frage. „Natürlich selber schreiben, abschreiben ist nicht erlaubt!“. Nun wendet sich das Mädchen seiner Kollegin zu und sagt laut und deutlich: „Eben, das haben wir Beat auch gesagt!“

Verhalten sich diese Schülerinnen sozial kompetent? Immerhin haben sie der Lehrerin mitgeteilt, dass ein Kollege sich um das Schreiben einer Arbeit drückt! Sie kooperieren mit der Lehrerin. Gleichzeitig empfinden wir ihr Verhalten jedoch als fies. Sie verraten einen Mitschüler.

Die Förderung der sozialen Kompetenzen gehört zu den Aufgaben der Lehrpersonen. Es handelt sich um eine überfachliche Kompetenz. Unter sozialer Kompetenz verstehen wir die Summe individueller Einstellungen und Fähigkeiten, die für den Zusammenhalt und die Kooperation innerhalb einer Gruppe oder gegenüber einzelnen Menschen nützlich sind. Sie erleichtern die soziale Interaktionen und Zusammenarbeit. Unter sozialen Kompetenzen verstehen wir respektvollen Umgang, Teamfähigkeit, Frustrationstoleranz, Einfühlungsvermögen und Konfliktkompetenz. Ein sozial kompetenter Schüler vermag anderen zuzuhören, eigene Gefühle wahrzunehmen, Menschen in ihrem Anderssein zu akzeptieren, er kann Konflikte zielorientiert ansprechen und unterstützt Anliegen der Mitschüler.¹ Soziale Kompetenz bedeutet weiter, dass man beim Konflikt nicht gleich dreinschlägt, sondern konstruktive Lösungen anstrebt.

Gemäss Anleitungen kantonaler Bildungsdirektionen

gehört die Förderung der sozialen Kompetenzen zu den Aufgaben der Schule.² Die Schule soll sich nicht nur auf Wissensvermittlung beschränken, sondern auch Menschenbildung ausüben. In den sozialen Kompetenzen wird eine Voraussetzung einer erfolgreichen Berufskarriere gesehen. Teamplayer sind heute gefragt, keine selbstbezogenen Egoisten. Die Wirtschaft suche Menschen, die zuhören, eine Diskussion führen, Codes beachten und Emotionen adäquat ausdrücken können. Was bedeutet dies für die Schule konkret? Wie können Lehrpersonen Einfluss auf die Schüler und Schülerinnen nehmen, damit sie sozial kompetent werden. Wie zeigt sich soziale Kompetenz im Schulalltag? Welche Verhaltensweisen muss man als asozial oder problematisch bezeichnen?

Eine harmlose Einladung

Ein Geburtstag soll gefeiert werden. Das Paar hat den Tisch gedeckt und mit einigen Blumen dekoriert, zwei Flaschen Chianti stehen bereit. Da sie nicht gross bei Kasse sind, gibt es lediglich eine Pizza Margherita. Die Kollegen und Kolleginnen tröpfeln langsam ein. Schliesslich kommt ein Cousin des Geburtstagskinds mit seiner neuen Freundin. Lärmig treten sie ein, haben einen riesigen Blumenstrauss dabei. Dieser wird sofort in die Mitte des Tisches gestellt, zusammen mit drei Flaschen exquisitem Bordeaux.

Eine nette, grosszügige Handlung, denkt man. Durch die Blumen und den Wein wird jedoch auch eine Botschaft vermittelt: „Wir sind erfolgreich, während ihr arme Schlucker seid!“ Bei der scheinbar grosszügigen Handlung könnte es sich auch um einen aggressiven Akt handeln. Man will die Gastgeber beschämen.

Das Problem des sozialen Verhaltens ist, dass nicht immer ersichtlich wird, ob eine Handlung aus einem sozialen oder niederträchtigen Motiv erfolgt. Ob eine Handlung prosozial ist, erkennen wir erst, wenn wir ihre Auswirkungen kennen. Bei einem Lob kann es sich um eine Gemeinheit handeln, bei einer Unterstützung um eine Intrige oder hinter einer ehrlichen Aussage kann sich Boshaftigkeit verstecken. Ehrlichkeit ist nicht per se prosozial, wie auch loben, ein Geschenk geben oder helfen³. Mit einem zu grossen Geschenk beschämt man eventuell den Empfänger und durch zu viel Ehrlichkeit wurden schon viele Menschen verletzt. Einen Bordeaux

und einen Blumenstrauss zu bringen, ist nicht mehr ein Geschenk, an dem man sich erfreuen kann, sondern eine beziehungsliquidierende Handlung. Das Gästepaar verwandelt sich zu armen oder knausrigen Schluckern. Soziale Interaktionen sind oft mehrdeutig. Es hängt vom Kontext ab, ob es sich beim Lob um eine Beleidigung handelt oder bei einem Lächeln um einen aggressiven Akt. Der grössere Zusammenhang, die Vorgeschichte und das Setting entscheiden mit, welche Bedeutung eine soziale Handlung hat.

Stufen der sozialen Kompetenzen

«Der Händedruck muss fest sein und man schaut sich in die Augen! Im Gang begrüsst man eine Person, die fremd im Schulhaus ist! Wenn man während der Lektion eine Frage an die Lehrerin stellen will, dann streckt man auf und wartet, bis man aufgerufen wird!». Schüler und Schülerinnen erhalten eine Vielzahl Anweisungen. Es wird ihnen vermittelt, wie sie sich während den Lektionen, den Pausen, in den Gängen und bei Begegnungen mit Erwachsenen zu verhalten haben. Die Anweisungen beziehen sich auf Situationen, die nach einem standardisierten Verhaltensmuster gemeistert werden. Identifizierbare Verhaltensabläufe, die man einsetzen kann, wenn man sich in der entsprechenden Situation befindet. Die Erziehung hat die Aufgabe, den Kindern zu helfen, diese Verhaltensweisen zu internalisieren. Bei der Begrüssung mit einer Lehrperson gibt man die Hand und keine Küsschen, man spricht sie mit „Sie“ und nicht mit „du“ an.

Aus psychologischer Sicht handelt es sich um Codes, die das Verhalten in alltäglichen Situationen regeln. Anstandsformen, die Missverständnisse verhindern und das Zusammenleben erleichtern. Viele Codes entwickeln sich in Gruppen spontan. Eine Clique begrüsst sich mit „give me five“, eine andere mit Handschlag und eine dritte mit einem Gruss. Die meisten dieser Verhaltenscodes werden nicht formell festgehalten. Andere Codes werden von den Machträgern dekretiert. Es handelt sich um Regeln, die Autoritäten einfordern. In japanischen Warenhäusern muss das Verkaufspersonal vor Ladeneröffnung jeweils einüben, wie sie sich zu verneigen und zu lächeln haben. Das Verhalten ist streng codiert, von den Ladenbesitzern vorgegeben. Wir in der Schweiz sind weniger streng, doch gibt es auch bei uns formalisierte, dekretierte Anstandsformen,

die in einem bestimmten Areal oder Setting gelten. Im Militär salutiert man, in Restaurant schnäuzt man nicht ins Tischtuch und im Zug legt man die Schuhe nicht auf den gegenüberliegenden Sitzplatz.

Anstandsformen zu kennen und anzuwenden gehört zum sozialen Lernen. Es handelt sich um Verhaltensformen, die oberflächlich bleiben. Sie haben nichts mit der sozialen Gesinnung oder grundsätzlich moralischen Einstellungen der betreffenden Personen zu tun. Einwandfreie Anstandsformen oder sogar Empathie mimen können auch Psychopathen oder dissoziative Persönlichkeiten anwenden.⁴ Der amerikanische Financier Bernard Madoff konnte durch sein freundliches Auftreten Investoren um Milliarden betrügen. Dank seiner Beobachtungsgabe und Empathie gewann er rasch das Vertrauen seiner Mitmenschen. Er kannte die richtigen Codes des sozialen Umgangs und verhielt sich entsprechend. Bei den Anstands- und Höflichkeitsformen handelt es sich um äussere Codes, die von gutmütigen, sozialen Menschen, wie auch von Psychopathen angewendet werden können. Sie machen uns nicht zu besseren Menschen. Sie dürfen nicht mit moralisch richtigem Verhalten verwechselt werden. Schüler und Schülerinnen werden nicht zu besseren Menschen, wenn sie im richtigen Moment aufstrecken, bei der Begrüssung freundlich lächeln und die Lehrperson ansprechen. Ob sie wirklich eine soziale Einstellung haben, ist immer noch offen.

Die Moral als innerer Kompass

Soziales Verhalten impliziert Moral. Es handelt sich um eine innere Instanz, die eigene Handlungen bewertet. Sie perzipiert oder analysiert eigene Handlungen und hinterfragt Absichten. Sie meldet sich, wenn wir Entscheidungen fällen können, über Macht verfügen.⁵ Wenn die Schule Respekt, Empathie und Teamfähigkeit fördern will, dann sind nicht nur oberflächliche Umgangsformen gemeint, sondern auch moralisch richtige Entscheidungen. Soziales Verhalten stützt sich also auf Vorstellungen ab, wie man sich in einer Gemeinschaft und gegenüber seinen anderen Mitmenschen in schwierigen Situationen moralisch richtig verhält. Verwerfliches Tun soll vermieden werden: man grenzt einen Mitschüler nicht aus, obwohl er unsympathisch ist; man nützt einen Kollegen nicht aus, auch wenn man Gelegenheit dazu hätte und stiehlt nicht, auch

wenn es niemand merken würde. Wenn wir dieses Verhalten verhindern wollen, dann müssen wir wissen, was im Kind innerlich vorgeht. Wie reflektiert es über sich selber. Hinterfragt es eigene Handlungen und Motive? Macht es sich Gedanken über sich selber? Bei den meisten Handlungen kann nur der Schüler selber entscheiden, ob eine Handlung aus Opportunismus erfolgt oder moralisch ist. Da soziale Interaktionen meist mehrdeutig sind, kann eine scheinbar gute Handlung aus einem niederträchtigen Motiv erfolgen. Ein Schüler (bzw. die betreffende Schülerin) kann seine Absichten oft geschickt maskieren. Er tut scheinbar etwas Gutes, obwohl er Übles im Sinn hat. Der Schüler selber kann entscheiden, welches Motiv ihn antreibt. Da soziale Situationen meist mehrdeutig sind, ist es von aussen oft sehr schwierig zu erkennen. Die Innenbewertung entscheidet, ob wir Gutes oder Schlechtes tun.

Selbstbild ist eine Täuschung

„Ich habe noch nie einen Kollegen bedroht! Wenn sie das nochmals behaupten, dann können sie etwas erleben!“ schnäuzt der fünfzehnjährige Jugendliche den Jugendrichter an. Er hat diverse Anklagen wegen Bedrohungen von Mitschülern am Hals. Er wird beschuldigt seinen Mitschülern mit Gewalt gedroht zu haben, wenn sie ihm nicht gehorchen. Er ist jedoch überzeugt, ein friedlicher Mensch zu sein. Sein Selbstbild stimmt nicht mit dem Eindruck seiner Umgebung überein. Ein krasser Fall? Sein Fall weist auf einen Umstand hin, der auf die überwiegende Mehrzahl der Menschen zutrifft: das Selbstbild widerspiegelt nicht die Persönlichkeit, sondern es handelt sich um Propaganda.⁶ Man schreibt sich andere, bessere Eigenschaften und Verhaltensweisen zu als die Mitmenschen an uns feststellen. Dunkle Seiten müssen verdrängt werden, denn sonst beginnen wir an uns zu zweifeln oder es droht sogar eine Depression. Wir werden handlungsunfähig. Die Aufgabe des Selbstbilds ist, dafür zu sorgen, uns davon zu überzeugen, dass es sich noch lohnt uns der Menschheit zu präsentieren, wenn wir uns am Morgen im Spiegel ansehen. Beim Selbstbild handelt es sich um eine Propagandaversion über uns selber, da es ja vor allem das Leben mit uns selber ermöglichen soll. Das Selbstbilds soll uns mit uns selber versöhnen

Soziales Verhalten setzt jedoch *Selbsterkenntnis*

voraus. Nur wer fähig ist, in sich hineinzuschauen und sich Gedanken über die eigenen Motive zu machen, erkennt eventuell Selbsttäuschungen. Da wir jedoch Meister der Kaschierung dunkler Motive sind, ist dies nicht einfach. Wir glauben unserer eigenen Rhetorik; halten uns für ehrlicher, aufrichtiger, grosszügiger und sozialer als wir sind. Da die sozialen Interaktionen in der Regel verschiedene Deutungen zulassen, können nur wir selber erkennen, welches Motiv uns antreibt. Die Folge ist, dass es vertieftes Nachdenken über sich selber braucht um zu entscheiden, ob man sich in einer bestimmten Situation empathisch, grosszügig oder respektvoll verhielt

Bedingungen sozialen Lernens

Soziales Lernen in der Schule darf sich nicht auf Drill und das Vermitteln von Codes beschränken. Mein Eindruck ist, dass dies bei Programmen wie WiSK,⁷ Faustlos⁸ und anderen ähnlich ausgerichteten Trainingsprogrammen der Fall ist. Es geht um Anpassung und nicht um Förderung der sozialen Kompetenzen im erweiterten Sinn. Die Schüler passen sich den dekretierten Normen an, solange sie sich im Setting Schule bewegen. Die innere Beteiligung und Betroffenheit der Schüler und Schülerinnen wäre jedoch notwendig, damit sie von verschiedenen Verhaltensoptionen in einer spezifischen Situation diejenige auswählen, die auch moralischen, ethischen Standards entspricht. Diese Form von sozialem Lernen kann nicht im Rahmen von Trainingsprogrammen vermittelt werden, sondern hängt von den Haltungen der Lehrpersonen ab. Folgende Punkte sind dabei zu beachten:

1. Vorbildfunktion

Moralisch richtiges Verhalten kann ansteckend wirken, wenn es im Rahmen einer *gelebten Beziehung* geschieht. Wenn Schüler ihre Lehrpersonen nicht nur als Didaktik-Spezialisten, Coachs oder Wissensvermittler erleben, sondern auch als Menschen, die sich mit ihnen auseinandersetzen, sich für ihr Leben interessieren, etwas von ihnen wollen und gemeinsam über ihre Zukunft nachdenken. Solche Lehrpersonen sind auch bereit, ihre eigenen Motive zu hinterfragen. Das Richtige ist für sie nicht Programm, sondern ein *Ideal*.

Vorbilder wählen die Schüler selber. Welche sie wäh-

len, hängt von der Tiefenstruktur der Beziehung zwischen der Lehrperson und ihnen ab. Lehrpersonen, die ihre Schattenseiten bloss reflektieren, drohen ihnen als maskenhaft erlebt zu werden. Auseinandersetzungen bleiben oberflächlich. Den Schülern wird vorgegaukelt, das eigene Selbstbild sei Realität und soziale Kompetenzen hängen nur vom eigenen Willen ab.

2. Die Lehrperson als Bezugsperson

Damit dies möglich ist, muss die Lehrperson eine *Bezugsperson* sein. Sie unterrichtet nicht nur, sondern interagiert auch auf einer emotionalen und imaginativen Ebene mit den Schülern.⁹ Bei Konflikten werden die Schüler nicht sogleich zum Schulsozialarbeiter, Schulleiter oder Psychologen geschickt, sondern der Konflikt wird zuerst mal als eine Chance zur Vertiefung der Beziehung verstanden. Sie nimmt sich Zeit und bemüht sich, die Hintergründe eines Fehlverhaltens zu ergründen.

3. Schattenmotiv erkennen

Kennzeichen des Menschen ist, dass er bewusst Gutes tun will, effektiv jedoch immer wieder schlechte Taten vollbringt. Moralisch verwerfliche Motive verfolgen wir nicht mit klarer Absicht, sondern ‚es geschieht uns‘. Wir erkennen unsere Schattenmotiv nicht oder wagen uns nicht gegen Mitmenschen, den Mainstream oder das Setting durchzusetzen. Wichtig ist darum, dass man in der Schule auch eine *Tiefendiskussion* über eigene Handlung und Motive führt. Der Mensch ist und bleibt ein unheimliches Wesen, dem man nur bedingt vertrauen kann.

4. Teamkultur

Nachdenken und Reflektieren gelingt besser in einem Team, das nicht nur oberflächliche Harmonie und Belanglosigkeiten pflegt. Man behauptet Beziehung zu pflegen, geht jedoch nicht aufeinander ein. Man predigt Meinungsvielfalt, fürchtet jedoch den Dissens und ächtet politisch ‚inkorrekte‘ Meinungen. Wichtig ist auch, dass sich die Lehrerschaft Gedanken über die eigene Teamkultur macht. Meistens ist dies ohne Aussenpersonen nicht möglich.¹⁰

5. Das Subjektive muss angesprochen werden

Wir alle sind in uns selber gefangen, das Bewusstsein ist lediglich ein Fenster in die Aussenwelt.¹¹ Was in den Kindern geschieht, ihre Ängste, Erwartungen, Hoffnungen und Träume haben einen grossen Einfluss auf das soziale Verhalten. Was hält ein Schüler von Freundschaften? Handelt es aus Eifersucht? Welche inneren Stimmen hört er? Oft maskieren sich Schüler in der Schule, verraten ihre Gedanken und Gefühle nicht. Lehrpersonen sollten darum auch nach Möglichkeiten suchen, die subjektiven Welten der Schüler anzusprechen. Die Schüler müssen nicht alles mitteilen, doch durch das, was in der Schule geschieht, innerlich angesprochen werden.

6. Geschichten helfen weiter. Die Lehrperson als Geschichtenerzähler

Eine Möglichkeit, die Schüler und Schülerinnen in ihren subjektiven Welten anzusprechen, sind *Geschichten*.¹² Der gezielte Einsatz von Geschichten im Rahmen des Klassenrats in Mensch und Umwelt oder eingebaut in regulären Lektionen hilft den Schülern, sich auch emotional und mit ihrer Innenwelt in der Schule einzubringen. Es können Geschichten eingesetzt werden, die die Dynamik der Klasse, die Ängste, die Probleme der Schüler und die Paradoxien unseres Lebens widerspiegeln.¹³ Indem sich die Kinder oder Jugendlichen im Rahmen der Geschichte mit diesen Themen auseinandersetzen, hilft es ihnen, sich über das eigene soziale Verhalten klar zu werden und an sich zu arbeiten. Geschichten sind auch ein ausgezeichnetes Medium für die Beziehungspflege zwischen Lehrpersonen und Schülern.

Im Rahmen des Projektes ‚Break-Thru‘¹⁴, setzen wir Geschichten und Bilder gezielt ein, damit Lehrpersonen an Klassenratssitzungen die Themen der Schulklasse aufgreifen und behandeln können.¹⁵

7. Worte alleine genügen nicht, Konflikte führen weiter

Der weitere Punkt bei der Förderung sozialer Kompetenzen ist die Bereitschaft der Lehrperson, Konflikte mit den Schülern durchzustehen. Nach einem Vorfall gilt es, nicht nur das richtige Verhalten zu postulieren (Wir tolerieren keine Gewalt!), sondern in Auseinandersetzung mit dem Schüler die Hinter-

gründe zu eruieren und nach Lösungen zu suchen. Soziale Kompetenzen können nicht verordnet oder durch ein Trainingsprogramm angeeignet werden, sondern wachsen in den Schüler heran, sofern sich Erwachsene um sie kümmern und begleiten.

8. Mut zum Dissens

In Übereinstimmung mit der Umgebung zu handeln ist einfach und erfordert keinen Mut. Wir fügen uns der Moral des Settings. Ob wir wirklich sozial im erweiterten handeln können, hängt von unserer Fähigkeit ab, eine Situation anders zu deuten, als es der Mainstream oder unsere Bezugsgruppe tut. Asoziale Akte geschehen oft, ohne dass es den Betroffenen bewusst ist. Wie bei den Kindern der Landstrassen oder neuerdings bei gewissen KESP-Entscheiden herrscht der Konsens, man tue Gutes, hält sich an Standards und normierte Abläufe und ist sich der Problematik seiner Handlung nicht bewusst. Es braucht darum den Mut, auch unserer eigenen Stimme zu gehorchen und nicht der Auffassung der anderen. Sozial kompetent zu sein heisst auch, wenn nötig sich widerspenstig, störrisch zu verhalten und nicht nur den Anderen zu glauben.¹⁶

Literaturverzeichnis

¹ Lehrplan 21, Überfachliche Kompetenzen, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz, D-EDK, Geschäftsstelle, Zentralstrasse 18, 6003 Luzern, Juni 2013 siehe auch: Tina Malti, Sonja Perren (Hrsg.) (2016) Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart Kohlhammer p. 91ff

² siehe Handbuch Schulqualität des Kantons Zürich, p. 2ff

³ eine genauere Beschreibung heimlicher Aggression in Allan Guggenbühl (2008) Anleitung zum Mobbing. Bern: Zytglogge

⁴ siehe die ausgezeichnete Studien von Robert D. Hare über die Täuschungen von Psychopathen (1993) Without Conscience London: Guilford Press. oder das Buch meines Vaters Adolf Guggenbühl-Craig (1980) Seelenwüsten – Betrachtungen über Eros und Psychopathie. Zürich: Raben-Reihe im Schweizer Spiegel Verlag

⁵ Otfried Höffe. (2013) Ethik. München: C.H. Beck, p.117ff

⁶ David Livingstone Smith (2004) Why we lie. The Evolutionary Roots of Deception and the Unconscious Mind. New York: St. Martin's Press

⁷ WiSK: Wiener Sozialkompetenz Programm zur Förderung von sozialer und kultureller Kompetenz in Schule

⁸ M. Cierpka & A. Schick (2011) Faustlos – ein Curriculum zur Förderung soziale-emotiver Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der für die Sekundarschulstufe. Göttingen: Hofgrege

⁹ Michael Vannoy Adams (2004) The Fantasy Principle. New York: Brunner-Routledge

¹⁰ Allan Guggenbühl (1996) Dem Dämon in die Augen schauen. Gewaltprävention in der Schule. Zürich: Raben-Reihe. Heute: info@ikm.ch

¹¹ David Gelernter (2016) The Tides of Mind. Uncovering the Spectrum of Consciousness. New York: Liveright

¹² Kieran Egan (1986) Teaching as Story Telling. Chicago: Chicago Press

¹³ zum Beispiel mit dem Buch Die Vogelbande: Bilderbuch gegen Mobbing und Gewalt unter Kindern: Allan Guggenbühl & Rolf Imbach (1998) Zürich: Edition IKM oder Peter Schellenbaum (2012) Paula im Koboldland. Augsburg: Papilio

¹⁴ Projekt im Rahmen der Pädagogischen Hochschule des Kantons Zürich. www.ikm.ch

¹⁵ siehe genaue Beschreibung in: Allan Guggenbühl (2015) Von Gangstern, Diven und Langweilern. Break-Thru – Geschichten als Inspirationsquelle und Mittel der Klassenführung. Bern: Hep-Verlag

¹⁶ Allan Guggenbühl (2015) Die vergessene Klugheit. Wenn Normen uns am Denken hindern. Bern:Hofgrege

Autor

Allan Guggenbühl

Untere Zäune 1

8001 Zürich

044 261 17 17

www.allanguggenbuehl.ch

info@ikm.ch



Christian Schrobildgen *



Rebecca Mäkeläinen *



Sarah Harper



Christina Stadler

*gemeinsame Erstautorenschaft

Einblicke in die Arbeit der Diagnostisch- Therapeutischen- Familien- Tagesklinik (DTK) in Basel

Verhaltensauffälligkeiten und psychische Probleme bei Kindern im Vorschulalter sind häufig. Wesentlicher Bestandteil der Behandlung ist der Einbezug des Bindungsumfeldes und der Einsatz von Interventionen, welche nachhaltig die Beziehungsgestaltung innerhalb des familiären Systems fördern. Vor diesem Hintergrund sollen im folgenden Bericht Einblicke gegeben werden in die Arbeit der teilstationären Diagnostisch- Therapeutischen- Familien- Tagesklinik.

Einleitung

Aktuelle epidemiologische Studien zeigen, dass Verhaltensauffälligkeiten und psychische Probleme bei Kindern auch im Vorschulalter häufig sind. Die KIGGS Studie weist darauf hin, dass bei 15.8% der Knaben und 10.6 % der Mädchen psychische Schwierigkeiten vorliegen (*Bundesgesundheitsblatt, 2007, KiGGS Studie*) und ein zunehmender Bedarf an Interventionsmassnahmen festzustellen ist. Im frühen Kindesalter ist ein grundlegender Bestandteil der Behandlung die Arbeit mit den primären Bezugspersonen des Kindes, in

erster Linie den Eltern. Zu den gut evaluierten Behandlungsansätzen zählen im Vorschul- und Primarschulalter Elterntrainings, bei denen Eltern angeleitet werden, ihre Rolle als Eltern kompetent auszufüllen, die wesentlichen Grundbedürfnisse ihres Kindes nach Bindung, Orientierung, Autonomie, positiven Erfahrungen zu erkennen und positive Erziehungsstrategien umzusetzen. Die Wirksamkeit von Elterntrainings ist durch eine Vielzahl von Studien bestätigt (siehe Herr, Mingeback, Becker, Christiansen, & Kamp-Becker, 2014), jedoch können Grenzen gegeben sein, wenn auf Seiten der Eltern individuelle Risikofaktoren vorliegen, beispielsweise eine eigene psychische Problematik oder wenn andere Faktoren eine regelmäßige Teilnahme an ambulanten Elterntrainings erschweren (Scott & Dadds, 2009). Reichen ambulante Interventionsangebote nicht aus, können teilstationäre Ansätze eine vielversprechende Option sein (Postert et al., 2014). Dies ermöglicht insbesondere den Aufbau sozialer Behandlungs- und Lernfelder, welche im Stationsalltag durch ein multiprofessionelles Team gestaltet werden.

Mit diesem Fokus sollen im folgenden Bericht Einblicke in die Arbeit der teilstationären Diagnostisch- Therapeutischen- Familien- Tagesklinik gegeben werden.

Un aperçu du travail effectué à la clinique familiale de jour de la clinique psychiatrique universitaire de Bâle.

Les troubles du comportement et les problèmes psychologiques sont fréquents chez les enfants d'âge préscolaire. La prise en compte de l'environnement dans lequel a lieu l'attachement et le recours à des

méthodes d'intervention qui favorisent à long terme la construction de relations au sein du système familial sont des éléments essentiels du traitement. Dans ce contexte, le présent article donne un aperçu du travail effectué à la clinique familiale de jour de la clinique psychiatrique universitaire de Bâle.

Introduction

Les études épidémiologiques actuelles montrent que les troubles du comportement et les problèmes psychologiques sont fréquents chez les enfants d'âge préscolaire. L'étude KIGGS attire notre attention sur le fait que 15,8 % des garçons et 10,6 % des filles éprouvent des difficultés d'ordre psychologique (Bundesgesundheitsblatt, 2007, Étude KiGGS), et que des mesures d'intervention sont de plus en plus nécessaires. Durant les premières années de l'enfant, le travail avec ses principales personnes de référence – ses parents, en première ligne - est un élément essentiel du traitement. La formation des parents d'enfants d'âge préscolaire ou en âge de fréquenter l'école primaire figure parmi les méthodes de traitement ayant reçu une évaluation positive. Les parents apprennent à remplir correctement leur rôle de parents et à reconnaître les besoins de base de leur enfant en matière d'attachement, d'orientation, d'autonomie ainsi que d'expériences positives et à mettre en place de bonnes stratégies d'éducation.

De nombreuses études ont confirmé l'efficacité de la formation des parents (voir Herr, Mingeback, Becker, Christiansen, & Kamp-Becker, 2014), mais celle-ci peut être limitée par des facteurs de risque propres aux parents (un trouble psychologique, par exemple) ou d'autres facteurs rendant une participation régulière à une formation dans un contexte ambulatoire plus difficile (Scott & Dadds, 2009).

Si les diverses interventions ambulatoires possibles ne suffisent pas, les méthodes en milieu semi-hospitalier peuvent également constituer une option prometteuse (Postert et al., 2014). Elles permettent notamment à une équipe multidisciplinaire de développer les champs thérapeutiques et pédagogiques au quotidien dans un contexte hospitalier.

Dans cette perspective, cet article nous donne un aperçu du travail effectué dans la clinique familiale de jour de la clinique psychiatrique universitaire de Bâle.

Die Diagnostisch Therapeutische Tagesklinik Basel

Allgemeines

Die DTK ist eine Abteilung der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik Basel, in der ein interdisziplinäres Team bestehend aus Psychologen, Ärzten, (Heil-)Pädagogen, einer Psychomotorik-Therapeutin und Kindergartenlehrpersonen zusammen arbeitet. Das Behandlungsangebot richtet sich an Kinder zwischen 4 und 7 Jahren, die unter psychischen Problemen leiden und stark in ihrer Entwicklung gefährdet sind. Vor der therapeutischen Behandlung steht eine umfassende diagnostische Phase, bei der sowohl kindliche als auch familiäre Risikofaktoren erfasst werden, die für die Entstehung und Aufrechterhaltung der Symptomatik wesentlich sind.

Die Behandlung erfolgt sowohl im Einzelsetting als auch in Kleingruppen mit interdisziplinär ausgerichteten Fördermassnahmen und umfasst psychotherapeutische, sozial- und heilpädagogische wie auch schulische und lehrplanorientierte Interventionen, bei Bedarf auch pharmako-therapeutische Massnahmen. Ziel der Behandlung ist es, die Entwicklungsdefizite und psychischen Schwierigkeiten zu verringern und die Kinder wieder in den Regelkindergarten oder später in die öffentliche Schule einzugliedern. Die integrierte Versorgung umfasst verschiedene Behandlungsmodule, welche sich aufteilen lassen in Behandlungsangebote für Kinder (Sozial- und heilpädagogische Förderung in kleinen Gruppen/im Einzelsetting, Spieltherapie im Einzel- oder Gruppensetting, Verhaltenstherapie zum Aufbau sozialer Kompetenzen und zur Stärkung kindlicher Ressourcen und der Selbstwirksamkeit, spezifische Entwicklungsförderung), Eltern (regelmässige Elterngespräche, Video-Interventionstherapie nach Georges Downing, aufsuchende Familienhilfe, Krisenintervention und Einzeltherapie für Eltern im Bedarfsfall) sowie Eltern-Kind Angebote (Förderung positiver Interaktionen und einer Stärkung der Eltern-Kind Beziehung).

Ausgewählte Bausteine des integrativen Behandlungsansatzes der DTK

Bezugspersonenarbeit in der DTK

Ein besonderer Fokus in der sozialpädagogischen Arbeit auf der Station liegt in der Kontinuität der Beziehungsarbeit. Jedes Kind wird durch einen fallspezifischen Sozialpädagogen betreut. Dieser Bezugspädagoge ist der Ansprechpartner für die Eltern des Kindes auf Station. Der zuständige Therapeut der Familie erarbeitet gemeinsam mit dem Bezugspädagogen ein Fallverständnis, welches schliesslich gemeinsam mit dem Team diskutiert wird und die sozialpsychiatrische Arbeit im Stationsalltag bestimmt. Dieser Transfer gewährleistet eine konsistente Haltung und Beziehungsarbeit mit dem Kind im Stationsalltag. Zusätzlich hat jedes Kind abwechselnd im Alltag einen Pädagogen, welcher für es zuständig ist und es insbesondere bei Krisen und Überforderungssituation durch den Tag begleitet. Das Alternieren in der alltäglichen Betreuung des Kinds fördert massgeblich den Austausch innerhalb des sozialpädagogischen Teams und gewährleistet eine gemeinsame Reflektion und Beständigkeit in der Beziehungsarbeit. Damit profitieren die Kinder von einer konstant konsistenten Haltung in ihrem sozialen Alltag des Bezugspersonenumfeldes, welche Sicherheit und Orientierung bieten soll. Dies erleichtert massgeblich das Erlernen von Emotionsregulationsstrategien.

Eltern- Kind- Interaktionsförderung (EKIF): Therapeutisches Eltern-Kind Gruppenangebot

Im teilstationären Setting wird einmal wöchentlich eine in der Regel verpflichtende Gruppenintervention mit Eltern und Kindern angeboten. In den von Sozialpädagogen geleiteten Kleingruppen von je 4 Kindern werden gemeinsame Spielaktivitäten oder musikpädagogische Interventionen durchgeführt, anwesend ist zudem ein Therapeut. Neben diagnostischen Zielen dient diese Einheit der Förderung einer positiven Eltern-Kind- Interaktion, dem Aufbau von elterlichen Kompetenzen (z. B. Aufbau von Wissen hinsichtlich altersgemässer Spielaktivitäten im Sinne einer angeleiteten Spieltherapie), wobei Pädagogen als hilfreiches Rollenmodell wirken. Des Weiteren fördert dieses Gruppenangebot den Kontakt zu anderen Eltern und kann somit wesentlich dazu beitragen, die oft zu beobachtende Isolation von Familien mit herausfor-

dernden Kindern zu vermindern.

Am Ende der Gruppenangebote findet eine offene Elternrunde statt mit dem Ziel, Beobachtungen und Erfahrungen gemeinsam mit dem Therapeuten, der bei der Gruppenstunde anwesend war, zu besprechen

Elternarbeit und aufsuchendes Familiencoaching (Hausbesuche)/ Video- Interventionstherapie

Eine intensive Einbeziehung der Eltern ist zentraler Bestandteil des Behandlungskonzeptes. Im Rahmen der psychotherapeutischen Behandlungsphase finden dabei mindestens einmal wöchentlich Elterngespräche statt. Mit den Eltern wird ein gemeinsames Erklärungsmodell für das problematische kindliche Verhalten erstellt, auf dessen Basis Behandlungsmöglichkeiten abgeleitet werden. Für die erste Behandlungsphase ist hier zudem der Aufbau einer vertrauensvollen therapeutischen Beziehung von zentraler Bedeutung.

Nach einer achtwöchigen Behandlungsdauer werden im Rahmen eines 12 wöchigen, wöchentlichen aufsuchenden Familiencoachings (Mäkeläinen et al., 2015), folgende Behandlungsziele verfolgt: Verbesserung der Eltern-Kind Beziehung und Aufbau positiver Erziehungsstrategien. Dabei werden Eltern beispielsweise angeleitet, Familienregeln klar zu formulieren und wirkungsvoll Aufforderungen zu geben und Grenzen zu setzen sowie Regeln konsequent umzusetzen. Zudem werden Eltern Methoden zur Emotions- und Stressregulation vermittelt um in belastenden Situationen mit ihrem Kind angemessen und ruhig reagieren zu können.

Bei den nach einem Therapiemanual umgesetzten Hausbesuchen werden die Eltern direkt während der Interaktion mit ihrem Kind durch den Therapeuten angeleitet und gecoachert. Der Therapeut wird dabei in der Regel von dem jeweiligen Bezugspädagogen begleitet. Während der Hausbesuche werden von den einzelnen Eltern-Kind Interaktionen Videos erstellt, die gemeinsam mit den Eltern in den anschliessenden Einzelsitzungen besprochen werden. Wesentlicher Bestandteil der Video-Interaktionsarbeit ist es, die elterliche Sensitivität gegenüber kindlichen Bedürfnissen zu fördern und die elterliche Mentalisierungsfähigkeit zu steigern. Zudem wird jede positive Eltern-Kind Interaktion hervorgehoben und elterliche Kompetenzen und angemessene elterliche Reaktionen auf kindliches Verhalten verstärkt.

Abschliessende Diskussion

Der Behandlungsansatz der DTK ermöglicht nach einer eingehenden diagnostischen Phase die Ableitung eines auf die kindlichen als auch familiären Belastungsfaktoren abgestimmten Behandlungsplans. Therapieziele werden eng im interdisziplinären Behandlungsteam abgestimmt und auf verschiedenen Behandlungsebenen (pädagogisch, schulisch, therapeutisch) operationalisiert. Durch die beschriebene interdisziplinäre Reflektionsarbeit mit dem Fokus eines gemeinsamen Fallverständnisses, die kontinuierliche Bezugspersonenarbeit, die Gewährleistung sozialer Lernfelder, werden Grundsteine gelegt für die Umsetzung der therapeutischen Ziele im Lebensumfeld des Kindes.

Herzstück der DTK ist die enge Einbindung der Eltern, wobei während des aufsuchenden Familiencoachings regelmässige Hausbesuche durch ein therapeutisch-pädagogisches Team stattfinden. Die intensive Behandlungsphase, die sowohl einen hohen zeitlichen als auch persönlichen Einsatz der zum Teil hoch belasteter Familien erfordert, wurde in der Einschätzung der Eltern als wirksamer und hilfreicher Ansatz beurteilt, um vorliegende Schwierigkeiten ihres Kindes und eigene Belastungen zu reduzieren. In einer laufenden Studie werden die von den Eltern berichteten positiven Effekte auch auf der Basis objektiver Verfahren aktuell überprüft.

Literaturverzeichnis

- Herr, L., Mingebach, T., Becker, K., Christiansen, H., & Kamp-Becker, I. (2014). Wirksamkeit elternzentrierter Interventionen bei Kindern im Alter von zwei bis zwölf Jahren. *Kindheit und Entwicklung*.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 871-878.
- Mäkeläinen, R. & Stadler, C. (2015). Aufsuchendes Familiencoaching: Ein Behandlungsmanual zur Förderung der Erziehungskompetenz und elterlichen Stressregulation (unveröffentlichtes Manual).
- Postert, C., Achtergarde, S., Wessing, I., Romer, G., Fürniss, T., Averbeck-Holocher, M., & Müller, J. M. (2014). Multiprofessionelle Intervallbehandlung psychisch kranker Kinder im Vorschulalter und ihrer Eltern in einer Familientagesklinik. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63(10), 812-830.

- Scott, S., & Dadds, M. R. (2009). Practitioner Review: When parent training doesn't work: theory- driven clinical strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(12), 1441-1450.

Autoren :

Christian Schrobildgen, M. Sc. Psychologe
 Christian.schrobildgen@upkbs.ch
 Rebecca Mäkeläinen, M. Sc. Psychologin
 Rebecca.mäkeläinen@upkbs.ch
 Sarah Harper, Pädagogische Abteilungsleiterin DTK
 Sarah.Harper@upkbs.ch
 Prof. Dr. Dr. Christina Stadler, Klinische Professorin für Entwicklungspsychopathologie, Leitung der Diagnostisch-Therapeutischen Tagesklinik (DTK)
 Christina.stadler@upkbs.ch

Diagnostisch Therapeutische Tagesklinik (DTK)
 Chrischonastrasse 38
 CH-4058 Basel



Renato Meier



Heike Albertsen

Gruppentherapie – ein Praxisbericht aus der Familien-, Paar- und Erziehungsberatung Basel

An einem Fallbeispiel erläutern wir unsere Arbeit in der Jugendgruppe „chunsch klar“. In diesem Beispiel können wir zeigen, dass die Gruppentherapie eine unverzichtbare Methode ist, die gerade bei sozialen Verhaltensschwierigkeiten grosse Wirkung zeigen kann. Wichtige Wirkfaktoren dabei sind eine authentische Beziehung zum Jugendlichen, aber auch eine vertrauensvolles Klima in der Gruppe insgesamt und unter den Jugendlichen. Wir wenden verschiedene Techniken an. Am Ende weisen wir noch auf andere Gruppenangebote unserer Stelle hin, der Familien-, Paar-, und Erziehungsberatung (fabe).

La thérapie de groupe – Compte rendu pratique la Familien-, Paar- und Erziehungsberatung (Fabe) de Bâle

Nous avons recours à un exemple de cas afin d'expliquer notre travail au sein du groupe de jeunes « chunsch klar » (« Tu t'en sors »). Cet exemple nous permet de montrer que la thérapie de groupe est une méthode indispensable et très bénéfique lors de troubles du comportement social. Les principaux facteurs de réussite sont une relation authentique avec les jeunes, mais aussi un climat de confiance dans tout le groupe et entre les jeunes.

Nous avons recours à diverses techniques. A la fin de la thérapie, nous informons les participants d'autres thérapies de groupe proposées par notre service.

Ausgangslage Schule

Leon 13 Jahre ist schon wieder in einen Konflikt mit anderen Kindern involviert und kommt zu spät zum Unterricht. Er lässt sich schnell provozieren, hält sich kaum an Abmachungen und stört den Unterricht. Leon zeigt wenig Respekt gegenüber Lehrpersonen. Lügengeschichten über unglaubliche Heldentaten machen es schwer, mit ihm konstruktiv zu kommunizieren. Misstrauen dominiert die Beziehung. Das Belohnungssystem, die wöchentlichen Feedbackrunden, die Gespräche mit den Eltern und mit dem Schulleiter haben nicht zum gewünschten Ergebnis geführt. Der SPD weist darauf hin, dass Leon eine längerfristige Begleitung benötigt, daher empfehlen sie die Familien-, Paar- und Erziehungsberatung.

Von der Familien- und Einzeltherapie zur Gruppentherapie

Die Therapeutin beginnt mit Familiengesprächen. In der Familie kann die Therapeutin bald eine Reduzierung der Konfliktsituationen bewirken. Doch Leon gelingt es nicht, sein Verhalten in der Schule zu ändern. Zu den Einzeltherapien kommt er regelmässig, pünktlich und motiviert. Die erarbeiteten Copingstrategien führen trotzdem nicht zum gewünschten Ergebnis, ein Transfer zur Schule fehlt. Leon erbringt vordergründig eine grosse Anpassungsleistung, ist aber auf der Beziehungsebene fast nicht zu erreichen. Unklar bleibt, wie weit die Eltern Leon wirklich unterstützen können. Daher schlägt die Therapeutin eine Teilnahme in der wöchentlich stattfindenden Jugendgruppe „chunsch klar?“ vor. Sie verspricht sich von diesem Setting, dass in der Begegnung mit anderen Jugendlichen die Probleme sichtbar werden. Nach einem Vorgespräch mit Leon, den Eltern, und der Gruppenleitung steigt er mit seinem persönlichen Ziel „sich nicht so schnell provozieren zu lassen“ in die Gruppe ein.

Die Arbeit in der Gruppe

Wie von der Therapeutin vermutet, kam bereits in der ersten Gruppensitzung sein problematisches Verhalten zum Vorschein. Koalitionen zu den älteren Gruppenteil-

nehmern, Entwertungen gegenüber der Gruppenleitung und Lügengeschichten von seinen heldenhaften Taten rückten Leon unmittelbar in den Mittelpunkt.

Für uns stellte sich nun die Frage, ob wir aktiv auf Leon eingehen oder die Lügengeschichten so stehen lassen. Weil es die erste Sitzung mit Leon ist, haben wir die Lügengeschichten nicht aufgegriffen. Aufgrund der Reaktionen der Jugendlichen haben wir jedoch gesehen, dass sie über seine Erzählungen irritiert waren. In Abhängigkeit des Gruppenprozesses, greifen wir Themen auf, welche aus der Dynamik zwischen den Jugendlichen entstehen. In unserem Beispiel sind wir nicht auf die Lügengeschichten eingegangen, um Leon nicht blosszustellen. Hätte ein Jugendlicher die Lügengeschichten aufgegriffen, wären wir darauf eingestiegen.

Eine Selbstregulation der Gruppe durch die Gruppenteilnehmenden ist ein Ziel, ein Ziel das anzustreben ist, aber sich in reiner Form nicht ergibt. Die Jugendlichen sind in diesem Alter noch stark mit ihrer eigenen Identitäts- und Sozialfindung beschäftigt. In unserem Fallbeispiel hat die Gruppe auf die Lügengeschichten in der folgenden zweiten Gruppensitzung von Leon reagiert. Sie reagieren oft sehr klar und verständlich, in unserem Beispiel kamen wenig konstruktive Lösungsvorschläge. Sprüche und Entwertungen ohne Augenkontakt, aber sie nahmen Stellung zu seinen Lügengeschichten. Sie reagieren eben so, wie Jugendliche in diesem Alter reagieren.

Ein zusammenfassendes Reframing der Aussagen von den Jugendlichen leistet Übersetzungsarbeit und sie erfahren andere Ausdrucksmöglichkeiten. Die inhaltliche Botschaft bleibt bestehen und wir können auf der Sachebene das Thema behandeln. Das Benennen des Problems und sich damit in der Gruppe zu zeigen, hat bereits eine grosse Wirkung. Als Leon begann, sich authentischer zu zeigen und auf Heldengeschichten verzichtete, folgten keine Entwertungen und „dumme“ Sprüche mehr. Durch die Anteilnahme der Gruppe und das Mitteilen von ähnlichen Situationen fühlt sich der Betroffene angenommen und neue Lösungsideen können gemeinsam gesucht werden.

Diese Prozesse werden trotzdem häufig durch einzelne Jugendliche gestört. Sie schwatzen, stören durch lachen, machen Witze etc. Sie lenken vom Thema ab, weil

sie selbst zu fest berührt sind, aus Langeweile, oder sie lassen sich einfach ablenken. Wir nehmen diese Störungen auf und entscheiden, ob es genügt, diese nur zu benennen oder ob sie weiterbearbeitet werden müssen. Oft stehen diese störenden Verhaltensweisen mit den persönlichen Themen in einem Zusammenhang. Dies legt die Gruppenleitung offen, um den Jugendlichen zu mehr Bewusstsein über ihr Verhalten zu ermöglichen. So spiegeln wir dies zum Beispiel mit folgenden Worten: „Wenn das in der Schule sich so abspielt, wie hier in der Gruppe, dann kann ich mir gut vorstellen, dass Du Probleme mit dem Lehrer hast.“

Auch Störungen sind ein Teil des Prozesses. Zum Beispiel nahm Leon dankbar die Ablenkung zweier Jugendlicher auf, als sein Thema behandelt wurde. Wieso auch nicht, wer steht schon gerne mit seinen Problemen im Mittelpunkt.

Gruppenleitung und Beziehung zu den Jugendlichen

Gerade bei Jugendlichen braucht es viel Vertrauen und einen guten persönlichen Kontakt, damit sie auch wagen, heikle Themen ihres persönlichen Lebens in die Gruppe zu tragen. Entwertungen unter den Gruppenteilnehmenden müssen unmittelbar angesprochen und aufgenommen werden und die Schweigepflicht muss geklärt sein (alles Besprochene bleibt im Gruppenraum). Auf den Punkt gebracht, eine gute Beziehung mit einer sicheren und verlässlichen Bindung zu der Gruppenleitung und unter den Jugendlichen ist eine Voraussetzung in der Gruppenarbeit. Die Jugendlichen „müssen“ spüren, dass sie wertgeschätzt und akzeptiert sind, auch wenn nicht jegliches Verhalten einfach toleriert wird. Im Gegenteil, eine klare Grenzsetzung in der Beziehung bringt die Gruppenleitung und die Jugendlichen in Kontakt, wirkt orientierend und vermittelt Sicherheit. Wir akzeptieren nicht jedes Verhalten, aber die Wertschätzung zum Jugendlichen bleibt als Grundsatz erhalten. Dies verlangt auch, dass die Gruppenleitung in ihren Emotionen spürbar ist und sich zeigt. Ein möglichst authentisches Verhalten ist gefordert, viel Gelassenheit und Humor. Aber auch eine Entschuldigung unsererseits, falls wir zu harsch reagieren.

Modellhaft wirken wir als Frau und Mann in der Co-Leitung und in unserer transparenten und klaren Kommunikation, stets achtend darauf, allen in der Gruppe

gleichwertig zu begegnen. Verschiedene Konzepte liegen unserer Gruppentherapie „chunsch klar“ zugrunde: Psychodrama, Gestalttherapie, Hypnotherapie, Bioenergetik, erlebnisorientierte Therapie. Dazu gehört einmal im Semester ein Besuch in der Kletterhalle mit einer professionellen Instruktorin. Für die Jugendlichen eine Herausforderung, denn Angst, Mut und Vertrauen, Selbst- und Fremdwahrnehmung werden in diesen zwei Stunden unmittelbar sichtbar.

Setting und Dauer

Die Jugendgruppe hat 6-10 Plätze für Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren. Durch das offene Gruppen-setting ergibt es sich, dass Jugendliche bereits einen oder mehrere Zyklen durchlaufen haben. Entsprechend sind sie wichtige Träger unserer Gruppenkultur und unterstützen aktiv das Vertrauensverhältnis in der Gruppe. Mit offen ist gemeint, dass die Jugendlichen in Absprache mit der Leitung und den Eltern jederzeit ein- und austreten können. Ein Zyklus dauert in der Regel ein halbes Jahr. Durch die gewollte Heterogenität der Themen und der Teilnahme von Jungs und Mädchen ist ein gruppendynamisches Verständnis unerlässlich.

Was könnten die Wirkfaktoren sein?

Wir stellen fest, dass die meisten Jugendlichen „freiwillig“ am Mittwochnachmittag für 1,5 Std. in die Gruppe kommen, über mehrere Monate, manchmal sogar über ein Jahr und länger. Sie kommen zu früh oder zu spät, manchmal auch gar nicht, manchmal sind sie sehr konstruktiv, ein anderes Mal destruktiv, alles Themen der Jugendjahre.

Ist es die Gruppe als stärkende Kraft und das Erleben der Jugendlichen, dass sie mit ihren Themen nicht alleine sind und sie selbst als Experten gefragt sind? Ist es unsere Authentizität und verlässliches Verhalten im direkten Kontakt - fordernd, fürsorglich und direktiv? Vermutlich ist es das Konglomerat all dieser Elemente, die die Jugendgruppe zu einem erfolgreichen Angebot unserer Beratungsstelle werden lassen.

Leon ist immer noch in der Gruppe und wir stellen fest, dass er zunehmend offener ist und mehr Empathie gegenüber den anderen Gruppenteilnehmern zeigt. Auch die Rückmeldung des Lehrers weist darauf hin, dass er mehr Respekt den Erwachsenen gegenüber zeigt und dass er sich weniger provozieren lässt und seine

Mitschüler auch weniger provoziert. Und die Lügen-geschichten? Diese tauchen viel seltener auf. Seine Probleme sind nicht gänzlich gelöst, immer noch zu bedenken, die Phase der Adoleszenz.

Die **Familien-, Paar- und Erziehungsberatung (fabe)** steht Familien, Eltern, Alleinerziehenden, Paaren, Kindern und Jugendlichen des Kanton Basel-Stadt und einzelnen Vertragsgemeinden des Kantons Baselland zur Verfügung. Bei Familien- und Erziehungsproblemen, bei Konflikten in Partnerschaften, bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen, bei finanziellen Problemen, bei Verschuldungen oder bei Schwierigkeiten Trennung/Scheidung. Wir entscheiden gemeinsam mit den Klienten, auf welchem Weg wir eine Lösung erarbeiten werden. Dies kann in Einzel-, Paar-, Familien- oder in Gruppensettings sein.

Jugendgruppe «Chunsch klar?»

Diese wurde oben bereits ausführlich beschrieben. Sie richtet sich an Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren denen es schwer fällt, sich in einer fremden oder bekannten Gruppe zu bewegen. Gehemtheit, Unsicherheit, aggressives oder sozial unangepasstes Verhalten wird in diesem gruppentherapeutischen Angebot angegangen. Dabei stehen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Kommunikation im Zentrum. Die Eltern werden in Form von Gesprächen während der laufenden Gruppentherapie miteinbezogen.

Bubenhöck „Wenn ich einmal ein richtiger Mann bin“

Der Bubenhöck ist ein Gruppenangebot für 5-8 Buben im Alter von 8 bis 12 Jahren und findet 8x14-tägig statt. In Familien, in denen männliche Bezugspersonen nicht oder nur wenig präsent sind, fehlt den Knaben oft ein Vorbild für die männliche Rollenentwicklung. Der Bubenhöck ist ein Ort dafür. Die Buben können sich mit Gleichaltrigen über Fragen, Probleme und Erlebnisse austauschen.

Trennungs- und Scheidungsgruppe Diese Gruppe für Kinder, deren Eltern sich trennen oder getrennt haben, ist ein Angebot für Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren und findet 8x statt. Die Kinder lernen in der Gruppe, ihre Gefühle zur Trennung oder Scheidung ihrer Eltern wahrzunehmen und setzen sich mit diesen aktiv

auseinander. Neue Bewältigungsstrategien helfen, mit den neuen Situationen klarzukommen. Zwei Elterntreffen finden einmal vor Beginn und einmal zum Schluss der Gruppe statt.

Spiel macht Spass Dieser Kurs informiert Eltern von Kindern zwischen 0 bis 4 Jahre an 3 Abenden über die Spielentwicklung ihrer Kinder und gibt Anregungen über geeignetes Spielmaterial und Spielsituationen. In der Elterngruppe findet ein Austausch über Spielerfahrungen statt. Anhand von Bildern wird den Eltern verdeutlicht, wie sie ihr Kind in seiner Spielentwicklung fördern können.

Elternkurs Pubertät Mit diesem Kurs sprechen wir Eltern von Jugendlichen zwischen 10 und 20 Jahren an. An 3 Abenden wird die Erziehungskompetenz der Eltern auf zwei Arten gestärkt: Einerseits bieten die Kursleitenden den Eltern wichtige Informationen über Pubertät, Adoleszenz und Ablösung, andererseits fördert der Erfahrungsaustausch unter den Eltern Mut und Stärke, schwierige Situationen besser zu verstehen und zu akzeptieren.

Steuerkurs Der Steuerkurs richtet sich an Personen, die Unterstützung beim Ausfüllen ihrer Steuererklärung brauchen. Im Kurs werden individuelle Fragen beantwortet und die Klienten können Schritt für Schritt mit Hilfe der Fachpersonen ihre eigene Steuererklärung ausfüllen.

Autoren:

Renato Meier, Psychodrama-Leiter
FAMILIEN-, PAAR- UND ERZIEHUNGSBERATUNG
Greifengasse 23, Postfach
4005 Basel
renato.meier@fabe.ch
Tel. 061 686 68 68

Heike Albertsen
FAMILIEN-, PAAR- UND ERZIEHUNGSBERATUNG
Greifengasse 23, Postfach 4005 Basel
heike.albertsen@fabe.ch
Tel. 061 686 68 68



Philipp Ramming

ISPA 2016 in Amsterdam

Die Konferenz der ISPA (International School Psychology Association) fand dieses Jahr in Amsterdam statt. Sie stand unter dem Motto: "School Psychologie 3.0, A world of connections! School Psychologists as communicators, collaborators, organizers and mental health advocates."

Was neben dem Inhaltlichen an einer derartigen internationalen Veranstaltung faszinierend ist, ist die Vielfalt, mit der die Schulpsychologie in Erscheinung tritt. Die Arbeitsfelder sind immer dieselben: Kinder und ihre Entwicklung, Eltern und ihre Erziehungsarbeit, Schulen und ihr Bildungsauftrag und wie dies alles zusammen funktioniert (oder zumindest funktionieren sollte).

Aus dem sehr breiten und dichten Angebot möchte ich kurz zwei Trends erwähnen:

Ein international sehr stark diskutiertes Thema ist die kulturelle Vielfalt, die Durchmischung der Gesellschaften und was dies für die schulpsychologische Arbeit bedeutet. Die Schulpsychologie kann auf verschiedenen Ebenen hilfreich sein. Auf der institutionellen Ebene können beispielsweise Schulen in Bezug auf die kulturell verschiedenen Erziehungsstile sensibilisiert werden. Auf individueller Ebene kann unser psychologisches Wissen für den Prozess der Integration, also für den Prozess der notwendigen Anpassung-Leistung der Menschen aus fremden Kulturen zur Verfügung gestellt werden. (Gemeint ist stützen statt schützen).

In das gleiche Kapitel gehört, Unterschiede nicht als separierende Elemente zu sehen, sondern sie zu akzeptieren, zu integrieren und das Leben mit und in einer Vielfalt zu trainieren. Beispielsweise akzeptieren, ja

fördern wir den Wettbewerb im Sport, in der Schule schweigen die Erziehenden ihn tot. Die Schüler aber wissen genau, wer wo wie gut oder besser ist. Wir erleben täglich sehr detailliert und ausführlich, was andere besser können, wieviel mehr sie verdienen und ausgeben, wieviel schöner, stärker und erfolgreicher andere sind. Und so stellt sich die Frage wo und wie die Kinder und Jugendlichen mit diesen Unterschieden, diesen Andersartigkeiten umzugehen lernen? Einfache Rezepte hierzu gab es keine. Das Motto 'Vielfalt besteht aus Unterschieden' kann aber als Ausgangspunkt genutzt werden.

Einen sehr breiten Raum nahm das Thema 'Mental-Health' ein. Ein Begriff übrigens, unter dem sich unsere Arbeit als Kind- und Jugendpsychologen - speziell auch im Schulkontext - sehr gut zusammenfassen (und verkaufen) lässt.

Wie fördert oder hindert MH das (ultimative) Ziel "Lernerfolg"? "Student social, emotional, and behavioral well-being is now viewed as instrumental to academic success. However, schools lack practical ways of identifying, selecting, implementing and monitoring the impact of interventions for students who exhibit social, emotional, and behavioral problems that interfere with learning."

Es geht dann um "supporting children and young people's mental health and wellbeing in schools, improving self-regulation and behaviour." Dazu gibt es eine Vielzahl von Präventions- und Integrationsprogrammen, welche in den Schulen implementiert werden können. Die Themen gehen von 'positive school climate and resilience' über Mobbing, unter anderem speziell bei Randgruppen wie LGBTQ (lesbian, gay, bi-sexual, transgender and queer/questioning youth) zu 'Developing resilient, active and flourishing students' und Suizid Prävention. Das Ziel ist immer zuerst Sensibilisierung der Lehrkräfte und dann Aufbau von deren Kompetenz in der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Und die Schulpsychologen vermitteln dies (unter Verwendung evidenz-basierter Programme) den Schulen und Lehrpersonen.

Trotz faszinierendem Zuhören wurde mir zeitweise auch etwas mulmig. Gutes tun wollen kann in seiner Umsetzung eben auch Unbehagen auslösen. Wenn breit an-

gelegte Befragungen von Schülern mittels Fragebogen erfolgen, um ein 'universal screening for complete mental health' zu erreichen, ist die Absicht ja lobenswert. Wenn die Daten dann in 'Gesunde', und solche die in ein 'follow-up triage process' einbezogen werden müssen, aufgeteilt werden, ist dies nachvollziehbar, wenn auch die Idee des Datenschutzes etwa ins Wanken gerät. Etwas unheimlich wird es, wenn die 'extra falsch Antwortler' identifiziert werden, weil sie mit Absicht die Ergebnisse verfälschen und dadurch 'Ressourcen vergeuden was zu ineffizienten Screeningergebnissen führt'. Eine universelle Wohlbefindens-Maschinerie ohne Störungen?

Und zum Schluss noch ein kleines sprachliches Highlight: Schlechtes Benehmen heisst im angelsächsischen Sprachraum: students demonstrating behaviour and / or social-emotional chalenges in the classroom. Die Lehrer und Lehrerinnen sind nun nicht mehr durch undisziplinierte Schüler überfordert, sondern 'gechallenged'. Ein Ansatz mit Potential.

Philipp Ramming



Olivia Blöchliger

Gute Kinderbetreuung braucht gute Arbeitsbedingungen

Einblicke in das Dissertationsprojekt „Kinderbetreuerinnen – warum bleiben sie im Job, warum verlassen sie ihn?“

In der Kita¹ entdecken Säuglinge, Kleinkinder und Vorschulkinder gemeinsam die Welt: sie spielen, streiten, weinen, lachen, schliessen Freundschaften und lernen. Diese Entdeckungs- und Lernprozesse sind möglich aus der Sicherheit stabiler Beziehungen mit den Kinderbetreuerinnen.² Deshalb sind motivierte und gesunde Kinderbetreuerinnen, die eine längere Zeit in einer Kita bleiben, entscheidende Grössen für die Betreuungsqualität in einer Kita. Wohlbefinden, Motivation und damit einhergehend Beschäftigungsdauer von Kinderbetreuerinnen hängen wiederum von den Arbeitsbedingungen in der Kita ab. Das Dissertationsprojekt „Kinderbetreuerinnen – warum bleiben sie im Job, warum verlassen sie ihren Job?“, das vom SNF finanziert ist, untersucht deshalb, welche Arbeitsbedingungen der Gesundheit und Motivation von Kinderbetreuerinnen zuträglich sind. Der Projekttitle referiert auf die weltweit hohen Fluktuationsraten von Kinderbetreuerinnen, die auch in der Stadt Zürich zu beobachten sind. Internationale Studien berichten jährliche Fluktuationsraten von 26% bis 46% mit schädlichen Folgen für die Kinder: In Kitas mit höheren Fluktuationsraten entwickeln sich die Kinder sozial und kognitiv langsamer (Whitebook, Phillipsen, & Howes, 1989). In diesem Artikel berichte ich erste Erkenntnisse des Dissertationsprojekts und themati-

sieren zentrale Herausforderungen in der Profession der Kinderbetreuerin.

Ressourcen und Belastungen in der institutionellen Kinderbetreuung

Um die Arbeitssituation der Kinderbetreuerinnen in den Blick zu kriegen, wollen wir die wichtigsten Ressourcen und Belastungen in der institutionellen Kinderbetreuung und ihre Vorbedingungen beleuchten. Wichtige Ressourcen für Kinderbetreuerinnen sind eine *gute Führung* und ein *unterstützendes Team*: Eine kompetente, wertschätzende Kita-Leiterin, die einen fairen, transparenten Führungsstil hat und ein Team, in dem alle Teammitglieder am selben Strick ziehen. Überdies schätzen Kinderbetreuerinnen die *hohe Autonomie* ihrer Tätigkeit, nämlich den Tag, Aktivitäten und Projekte selber planen und umsetzen zu können. Damit sich diese Ressourcen ausbilden, sind die Kinderbetreuerinnen auf förderliche Rahmenbedingungen angewiesen. Ein erster wissenschaftlicher Artikel³, der im Rahmen des Dissertationsprojekts publiziert wurde, fragte nach diesen Rahmenbedingungen und identifizierte als wichtigste:

- Identifikation der Kinderbetreuerinnen mit dem *pädagogischen Konzept* und Teilnahme an der Umsetzung und Weiterentwicklung des Konzepts
- *Gute Rahmenbedingungen* wie Teilzeitpensen, Weiterbildungsmöglichkeiten, gerechte Einsatzpläne und effiziente Abläufe
- Mehr Zeit für *Vor- und Nachbereitung*
- Angemessene Relation der Anzahl Kinder und der ausgebildeten Kinderbetreuerinnen, d.h. eine gute *Fachkraft-Kind Relation*

Eine ungünstige Fachkraft-Kind Relation erwies sich in der Studie zusätzlich als Hauptursache für hohe Belastungen der Kinderbetreuerinnen. Vor allem zeitliche Belastungen wie zu wenig Zeit für das einzelne Kind und Pausen, die aus einem ungünstigen Verhältnis von Anzahl Kindern zu Kinderbetreuerinnen resultieren, belasten die Kinderbetreuerinnen stark. Die „Fachkraft-Kind Relation“ bezeichnet die tatsächlich anwesende Anzahl Kinder und Kinderbetreuerinnen unter zusätzlicher Berücksichtigung des Ausbildungsstandes. Die Fachkraft-Kind-Relation ist oft ungünstiger als geplant, weil Kinderbetreuerinnen wegen Krankheit oder Ferien abwesend sind, Stellen längere Zeit unbesetzt bleiben oder schlecht geplant wurde. Eine ungünstige Fach-

kraft-Kind Relation führt zudem dazu, dass Teamsitzungen und die Vor- und Nachbereitungszeit aufgeschoben werden, was die Ressourcen wiederum schmälert.

Die internationale und meine Forschung zeigt überdies, dass sich die geringe Wertschätzung des Berufes und die Löhne, welche die Kinderbetreuerinnen für zu tief halten, negativ auf das Wohlbefinden und die Motivation der Kinderbetreuerinnen auswirken (Viernickel, Voss, Mauz, Gerstenberg, & Schumann, 2014; Whitebook, Phillips, & Howes, 2014). Da der Lohn auch als Teil von Wertschätzung gesehen wird, hängen diese Punkte eng zusammen. Die Zürcher Kinderbetreuerinnen berichten zudem, dass in ihrem Job ein Teilzeitpensum angebracht sei, weil Arbeitstage von 8.5 Stunden mit den Kindern und ununterbrochene Aufmerksamkeit auf die Dauer ausbrennen würden.

Konklusion

Die ersten Ergebnisse der Dissertation weisen darauf hin, dass eine professionelle Arbeitsumgebung – das pädagogische Konzept, gute Rahmenbedingungen, Zeit für Vor- und Nachbereitung - die Ressourcen der Kinderbetreuerinnen massgeblich erhöht. Eine ungünstige Fachkraft-Kind Relation hingegen ist massgeblich verantwortlich für Belastungen. Da die Fachkraft-Kind Relation die Grundlage für positive Prozesse schafft, sollte diese prioritär für Verbesserungsmaßnahmen anvisiert werden. Mögliche Massnahmen wären beispielsweise eine generelle Erhöhung des Betreuungsschlüssels oder der Einsatz von Springerinnen. Die Gründe, warum Kinderbetreuerinnen ihren Job verlassen, sind sicherlich vielfältig und bedürfen weiterer Forschung. Die ersten Erkenntnisse des Dissertationsprojekts betonen aber die Wichtigkeit von guten, professionellen Arbeitsbedingungen und Wertschätzung inklusive guter Entlohnung für die Motivation und das Wohlbefinden der Kinderbetreuerinnen. Nur motivierte und gesunde Kinderbetreuerinnen, die im Job bleiben, können letztlich Betreuung von hoher Qualität gewährleisten und das Wohl und die Entwicklung der Kinder nachhaltig unterstützen.

Wie geht es den Kinderbetreuerinnen in der Zürcher Kita?

Über die Hälfte (55.2%) der befragten Kinderbetreuerinnen (N = 1'093) gaben an, dass sie mit ihrer Arbeit eher oder sehr zufrieden seien. Ein Drittel (29.5%) hingegen berichtete, dass sie sich oft oder immer erschöpft und müde fühlen. Nur ein Fünftel war mit dem Lohn eher oder sehr zufrieden. Ein Viertel (24%) berichtete, dass sie teilweise, eher oder stark beabsichtigen, den Job zu verlassen. Zwei Drittel (71%) sind mindestens einmal die Woche begeistert und mitgerissen von ihrer Arbeit.

Die Studie „Arbeitsbedingungen und Gesundheit des Kita-Personals in der Stadt Zürich“

Das vorgestellte Dissertationsprojekt basiert auf Daten der Studie „Arbeitsbedingungen und Gesundheit des Kita-Personals in der Stadt Zürich“, welche 2013 an der Universität Zürich im Auftrag der Stadt Zürich durchgeführt wurde. 30 qualitative Interviews mit Kinderbetreuerinnen, Kita-Leiterinnen, Trägerschafts-Vertreterinnen und Fachpersonen sowie eine Fragebogenbefragung aller Kinderbetreuerinnen, Kita-Leiterinnen und Trägerschaften, die in einer von der Stadt Zürich finanziell unterstützten Kita arbeiten, bilden die Datengrundlage. Insgesamt beteiligten sich 1'093 Kinderbetreuerinnen, 100 Kita-Leiterinnen und 55 Trägerschaften an der Befragung. Für weitere Informationen zu dieser Studie siehe auch Blöchliger & Bauer (2014).

¹ Eine Kindertagesstätte (Kita; im Volksmund auch Krippe) bezeichnet eine Institution, in der Kinder im Alter von 4 Monaten bis 5 Jahren (bis zum Kindergartenentritt) betreut werden. In der Schweiz besuchen zwei Fünftel aller Vorschulkinder eine Kita.

² In Kitas in der Schweiz arbeiten ca. 95% Frauen, deshalb wird in diesem Artikel durchgehend die weibliche Form verwendet. Die männlichen Kinderbetreuer sind mitgemeint.

³ Blöchliger, O. R., & Bauer, G. (2016). Demand and job resources in the child care workforce: Lead teachers and assistant teachers assessments. *Journal for Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2016.1154419.

⁴ In Kitas arbeiten Kinderbetreuerinnen, die eine pädagogische Ausbildung (bspw. Fachperson Betreuung) abgeschlossen haben, und Kinderbetreuerinnen, die noch keine pädagogische Ausbildung abgeschlossen haben (bspw. Praktikantinnen und Lehrende FaBe Betreuung).

Literaturverzeichnis

- Blöchliger, O. R., & Bauer, G. (2016). Demand and job resources in the child care workforce: lead teachers and assistant teachers assessments. *Journal for Early Education and Development*. doi: 10.1080/10409289.2016.1154419.
- Blöchliger, O., & Bauer, G. (2014). Arbeitsbedingungen und Gesundheit des Kindertagesstätten-Personals der Stadt Zürich. Online abrufbar: https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/kinderbetreuung/publikationen/studie_kita-personal.htm
- Viernickel, S., Voss, A., Mauz, E., Gerstenberg, F., & Schumann, M. (2014). *Abschlussbericht: STEGE "Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen."* Online abrufbar: http://www.gew.de/Publikationen_Kita.html
- Whitebook, M., Phillips, D., & Howes, C. (2014). *Worthy work , STILL unlivable wages : The early childhood workforce 25 years after the National Child Care Staffing Study.* Online abrufbar: <http://cscce.berkeley.edu/files/2014/ReportFINAL.pdf>
- Whitebook, M., Phillipsen, L. C., & Howes, C. (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America.* Online abrufbar: <http://www.irls.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2010/07/Who-Cares-executive-summary.pdf>

Autorin

Olivia Blöchliger

Psychologin, lic. phil / Doktorandin SNF

Universität Zürich

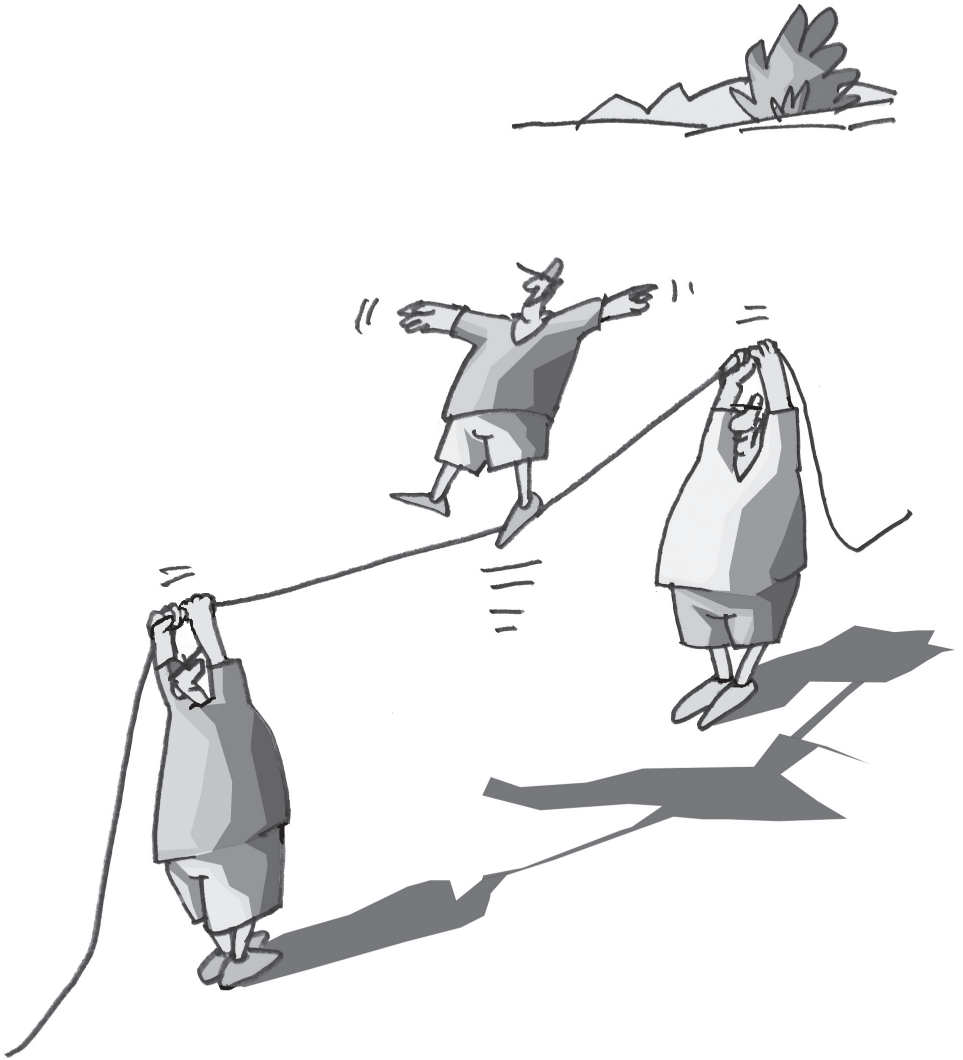
Angewandte Sozial- und Gesundheitspsychologie

Binzmühlestrasse 14 / Box 14

8050 Zürich

olivia.bloechliger@uzh.ch

www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/angsoz.html



MATTIELLO

SKJP AKADEMIE: Gut gestartet - gut unterwegs

Im vergangenen Jahr startete die SKJP mit einem neuen Angebot, der ‚SKJP AKADEMIE‘. Im Rahmen dieser Akademie sollen aktuelle Weiterbildungsthemen aufgegriffen werden. Wenn möglich soll dabei auch auf die Ressourcen von SKJP-Mitgliedern (vgl. Kasten) zurückgegriffen werden.

Der erste Zyklus 2016 widmete sich dem Thema ‚Rechtliche Grundlagen‘ für kinder- und jugendpsychologische Tätigkeiten. Nachteilsausgleich, Kinder- und Erwachsenenschutzgesetz sowie Datenschutz wurden von kompetenten Fachleuten im Grundsatz erläutert und mit der Praxis in Bezug gesetzt. Die beiden Veranstaltungen waren mit insgesamt rund hundert Teilnehmenden gut besucht und sind auf ein erfreulich positives Echo gestossen. Nebst den externen juristischen Fachpersonen konnte mit den Referenten Peter Sonderegger und David Schmid bereits auf das Know-how zweier SKJP-Mitglieder zurückgegriffen werden.

Aktuell läuft die Ausschreibung für den Zyklus 2017 der SKJP AKADEMIE. Sie befasst sich mit dem aktuellen Thema ‚Flüchtlingskinder‘. An drei Veranstaltungen im Januar/Februar 2017 wird die Thematik aus verschiedenen Blickwinkeln angegangen. Dr. Hanna Wintsch, Leitende Psychologin am Ostschweizer Kinderspital in St.Gallen sowie Silvan Holzer, Psychotherapeut am Ambulatorium für Folter- und Kriegsoffer des SRK in Bern berichten von ihrer therapeutischen Arbeit und vermitteln wesentliche Grundlagen für die beraterische und therapeutische Arbeit mit Flüchtlingskindern und ihrem Umfeld. Prof. Dr. Markus Landolt, Extraordinarius für Gesundheitspsychologie des Kindes- und Jugendalters an der Universität Zürich und leitender Psychologe am Universitäts-Kinderspital Zürich, gestaltet einen Tag zum Thema ‚Flüchtlingskinder in der Schule‘. Basierend auf den Grundlagen der Kinderpsychotraumatologie

werden Auswirkungen von Migration auf die Schule und häufige Problemsituationen diskutiert, ein diagnostisches Screening von Flüchtlingskindern vorgestellt und ein entsprechendes neues Instrument abgegeben. Dr. Tobias Hecker, Psychologisches Institut der Universität Zürich, referiert über Trauma-Folgestörungen, insbesondere über Veränderungen des Gedächtnisses nach Trauma und Flucht und den daraus folgenden Handlungsmöglichkeiten in Beratung und Therapie. Auch für diesen Zyklus konnten mit Hanna Wintsch und Markus Landolt zwei aktive SKJP-Mitglieder als ReferentInnen gewonnen werden. Und die aufgegriffenen Themen scheinen auf Interesse zu stossen, wie aus dem Anmeldungseingang geschlossen werden kann.

SKJP Ressourcen-Pool

Die SKJP verfügt über eine Vielzahl von exzellenten Fachleuten für spezifische Bereiche der Kinder- und Jugendpsychologie. Vorstand, Geschäftsstelle und Weiterbildungskommission möchten dieses Know-how kennen und bei Bedarf gezielt nutzen. Aus diesem Grund führt die SKJP einen ‚Ressourcen-Pool‘.

Mit dem ‚Ressourcen-Pool‘ sollen zum einen Expertinnen und Experten für die SKJP AKADEMIE gewonnen werden. Die SKJP AKADEMIE will Weiterbildungen für die Mitglieder - soweit wie möglich mit internen personellen Ressourcen - anbieten. Die Kurse sollen sowohl der Komplettierung des individuellen Kompetenzportfolios dienen wie auch für den Erwerb des Fachtitels gelten.

Nebst der Gewinnung von internen FachreferentInnen soll der ‚Ressourcen-Pool‘ auch bei Anfragen Dritter verwendet werden können. Die Geschäftsstelle möchte bei entsprechenden Anfragen gerne auf Adressen von Fachspezialisten für Auskünfte, Referate etc. zurückgreifen.

Zur Erfassung der Kompetenzprofile der Mitglieder wurde ein entsprechender Fragebogen entwickelt. Dieser ist im Mitgliederbereich der SKJP-Homepage abrufbar: <http://www.skjp.ch/de/login/ressourcen-pool/>

Josef Stamm

Herzlich willkommen Neumitglieder SKJP - ASPEA

Mai 2016 - August 2016

Ordentliche Mitglieder

Cristina Guhl Chur
Nicole Amsler Rusca Zürich
Walter Minder Baden
Franziska Eder Horw
Heidi Simoni Röschenz
Christine Reichlin Wettingen
Melanie Fuentes Wettingen
Andrea Kündig Küsnacht
Judith Rieser Müller Weinfelden
Stefan Hamann Laufen
Erika Guler Anklin Ennetbaden
Claudia Campiche Bern

Neue Fachtitelträger/ innen

**"Fachpsychologe/in für Kinder- und Jugend-
psychologie FSP"**

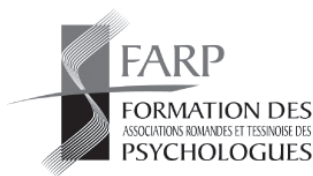
Marion Zumbühl Müller Gockhausen
Julie Bordet Lausanne
Myriam Laipe Lausanne
Nadia Copiery Buchs AG
Silvia Balsama Erlbacher Uerikon
Daniela Meyer Rotkreuz
Dominic Urwyler Lenzburg
Claudia Grob Basel

Neue Schnupper-'Mitglieder'

Sabrina Beeler Biel
Simona Hinder Bern
Milena Kiser Hünenberg See
Franziska Bobillier Bern

Studierenden-Mitglieder

Mathias Holenstein Lichtensteig
Fabienne Kühne Stetten



Chemin de Mornex 3, 1003 Lausanne, E-mail: admin@farp.ch,
www.farp.ch

10 Jahre FARP

Am 12. September 2016 feierte die FARP ihr 10-jähriges Jubiläum als Verein mit einem kleinen Apéro in ihren Räumlichkeiten in Lausanne. In der Deutschschweiz ist die FARP quasi unbekannt. Dabei ist sie **die** Weiterbildungs-Organisation für Klinische Psychologie, Kinder- und Jugendpsychologie, Psychotherapie, Notfallpsychologie und Arbeits- und Organisationspsychologie in der lateinischen Schweiz. Ihre Weiterbildungen führen zu den entsprechenden Fachtiteln. FARP ist die Abkürzung für „**Formation des Associations Romandes et tessinoise des Psychologues**“. Sie hat ihren Hauptsitz und ihre Kurslokale in Lausanne.



von l.n.r: Sekretariat Laura Navarro und Deborah Palma Zambrella, Vize-Präsidentin FARP Christiane Muheim, Präsident FARP Calos Iglesias, Verantwortliche FARP Julia Gerber, Vize-Präsident Pascal Weinguni

Lange Zeit hatten die meisten französischsprachigen Kantonalverbände der Psychologinnen und Psychologen selbständig Weiterbildungen für ihre Mitglieder organisiert. Aus einer Zusammenarbeit der Genfer und der Waadtländer Kantonalverbände entstand dann in den 80er Jahren schrittweise ein gemeinsames Programm ("GAPP AVP-Training") und auch ein gemein-

sames Sekretariat. Mit der Zeit kamen die Universitäten Genf und Lausanne sowie weitere Einrichtungen aus der westschweizer Weiterbildung dazu. In den Jahren 1999 – 2000 erweiterte sich die Zusammenarbeit mit anderen Kantonalverbänden. Im Jahre 2001 trafen sich der GIRT (Groupe Intercantonal Romand et Tessinois) mit Vertretern der Verbände aus Waadt, Genf, Neuenburg, Freiburg, Wallis und Jura, was zur Schaffung einer Weiterbildungsorganisation für französisch Sprechende führte. Die FARP (Formation des Associations Romandes des Psychologues) war geboren. 2004 kam dann auch das Tessin dazu und 2005 wurde die FARP ein gemeinnütziger Verein. 2006 konnte sie ihre Räumlichkeiten in Lausanne beziehen, welche sie gemeinsam mit der AVP (Association Vaudoise des Psychologues) mietet.

Der Zweck der FARP war und ist eine gemeinsame Weiterbildungspolitik der lateinischen Schweiz mit dem Ziel, Weiterbildungsgänge anbieten zu können, welche zum FSP-Fachtitel und neu zu eidgenössischen Weiterbildungstiteln führen.

Die Seminare werden in Biel, Freiburg, Genf und vor allem in Lausanne angeboten und decken, wie oben beschreiben, ein breites Spektrum verschiedener Bereiche der Psychologie ab. Die Zahl der angebotenen Seminare belief sich 2016/17 auf 72 mit mehr als 500 Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Für die ASPEA (SKJP auf Französisch) sind die Organisation der beiden Kolloquien sehr wichtig, ebenso die diversen Weiterbildungen, die für den Fachtitel in Kinder- und Jugendpsychologie zählen.

Getragen wird die FARP von folgenden Verbänden: AGPsy (Association Genevoise des Psychologues), AVP (Association Vaudoise des Psychologues), ANPP (Association Neuchâteloise des Psychologues et Psychothérapeutes), AFP/FPV (Association Fribourgeoise des Psychologues), APVs (Association Valaisanne des Psychologues, section du Bas Valais), AJBFPP (Association Jurassienne et Bernoise Francophone des Psychologues et Psychologues-Psychothérapeutes), ATP (Association Tessinoise des Psychologues)

Philipp Ramming

Rezensionen

Jane Nelsen (2006): „Kinder brauchen Ordnung. Praktische Grundsätze für die Erziehung“. Wilhelm Goldmann

Verlag, München. ISBN 978-3-905011-30-2, 212 Seiten (Originaltitel: „Positive Discipline“, 1981)



Dr. Jane Nelsen stellt in diesem Erziehungshandbuch für Eltern und Lehrpersonen zahlreiche Lösungsvorschläge für einen sinnvollen Umgang mit Konfliktsituationen zwischen Erwachsenen und Kindern vor. Nelsen ist eine US-amerikanische Familientherapeutin und siebenfache Mutter und wurde ihrerseits inspiriert durch die Arbeiten von Alfred Adler und Rudolf Dreikurs.

Ihr "Positive Discipline"-Ansatz steht für einen Erziehungsstil, der weder strafend noch nachgiebig sein soll, und geht von folgenden Annahmen aus:

- Verhalten wird motiviert durch das vorrangige **Bedürfnis nach Zugehörigkeit**. Gemäss Dreikurs sind ungezogene Kinder entmutigte Kinder, die falsche Vorstellungen darüber haben, wie sie diese Zugehörigkeit erreichen können.
- Strafen wirken - jedoch meist nur kurzfristig. Langfristig entmutigen sie und führen zu Groll, Rebellion, Rachegehlüsten oder Verslossenheit. **Ermütigung** hingegen hilft den Kindern, sich zugehörig zu fühlen, so dass der Motivation für ihr Fehlverhalten die Grundlage genommen wird. Zu den Methoden, Kinder zu ermutigen, gehört z.B., ihnen bestimmte Zeiten zu widmen und regelmässig den Austausch mit ihnen zu suchen.
- Kinder fühlen sich dazugehörig, wenn sie möglichst selbstständig einen wesentlichen **Beitrag an das gemeinschaftliche Zusammenleben** leisten können. Damit sie die dazu erforderlichen Fertigkeiten erwerben können, sollen ihre Bezugspersonen sich die nötige Zeit für das **gemeinsame Üben** nehmen.

- Im Rahmen einer respektvollen Beziehung beeinflussen wir das Verhalten anderer am wirkungsvollsten. **Respekt** wird vorgelebt, indem der Erwachsene gleichzeitig **freundlich und bestimmt** ist – freundlich aus Respekt vor dem Kind und bestimmt aus Respekt vor sich selbst und den Erfordernissen der Situation. Da dies in Konfliktsituationen nicht immer leicht ist, empfiehlt Nelsen Abkühl- bzw. **Positive Auszeiten**, in denen die Kinder und/oder die Erwachsenen sich zurückziehen und beruhigen, um später das Problem mit gegenseitigem Respekt neu angehen zu können. Für die Positive Auszeit wird mit dem Kind zusammen z.B. mit Kissen, Büchern, Stofftieren oder Musik eine Wohlfühl-ose eingerichtet, die zur Verbesserung des Wohlbefindens beitragen soll. Interessant ist, dass Nelsen durch die Positive Auszeit keine positive Verstärkung des Fehlverhaltens befürchtet, sondern der Überzeugung ist, „that children do better when they feel better“.
- Kinder zeigen sich kooperativer, wenn sie bei Lösungsfindungen und der Erstellung von Regeln miteinbezogen werden. **Familien- bzw. Klassenkonferenzen** helfen den Kindern, Selbstdisziplin, Verantwortungsbewusstsein, Gemeinschaftsgeist und Problemlösefertigkeiten zu entwickeln. Gemeinsam erstellte **Routineprogramme** erleichtern den Alltag.
- Kinder sollen lernen, dass **Fehler** ausgezeichnete Lernmöglichkeiten bieten, wenn anstelle von Vorwürfen auf Lösungen und Wiedergutmachung fokussiert wird.

Nelsens Buch mag einen etwas irreführenden deutschen Titel haben, nicht mehr brandneu und stellenweise etwas plakativ geschrieben sein. Für Erziehende, die ihren respektvollen, warmherzigen und gewaltfreien Erziehungsstil weiterentwickeln und die Kooperation der Kinder gewinnen wollen, ohne diese zu „dressieren“, stellt es aber eine angenehm zu lesende Bereicherung dar. Weiterführende Informationen sind zu finden unter www.positivediscipline.com.

Michèle Luginbühl Affolter

Jesper Juul, (2016): Leitwölfe sein, Liebevolle Führung in der Familie

Verlagsgruppe Beltz, Werderstrasse 10, 69469

Weinheim, ISBN 978-3-407-86404-8

6. Auflage 2013, 215 Seiten



Das Lesen dieses Buches hat in mir Freude und Hoffnung, zeitweise auch Verzweiflung und ein bisschen Trauer, dann wieder Spannung und Motivation ausgelöst. Es hat mich auf derart unterschiedlichen Ebenen berührt und zum Innehalten und Nachdenken gebracht, wie schon lange keine Lektüre mehr.

Viele Aspekte und Gedanken werden so klar und logisch, weil es Jesper Juul gelingt, diese unglaublich verständlich und einfach zu formulieren und an Beispielen festzumachen. Er nimmt den Leser mit auf eine Reise hin zu einer neuen Möglichkeit, unseren Kindern und uns zu begegnen und starke Menschen hervorzubringen. Die Ideen sind nicht revolutionär, sondern logisch und historisch konsequent.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der Siebziger- und Achtzigerjahre haben bis anhin bekannte Führungsstile unmöglich gemacht. Dennoch braucht es nach wie vor die Führung durch Erwachsene, welche idealerweise proaktiv, empathisch, flexibel, dialogbasiert und fürsorglich ist. Den Gedanken von Jesper Juul folgend, soll die persönliche Autorität, die auf Selbstwertgefühl, Selbsterkenntnis, Selbstachtung, Selbstvertrauen und der Fähigkeit, unsere persönlichen Werte und Grenzen und andere Menschen ernst zu nehmen und ihnen mit Empathie und Respekt zu begegnen gründet, die traditionell auf Rollen basierende Autorität ersetzen. Dieser Schritt ist jedoch gewaltig, weil die meisten von uns gewohnt sind, sich anzupassen und Angst davor haben, als egozentrisch abgestempelt zu werden, wenn wir uns mit uns selber beschäftigen. Hier kommt der Begriff der persönlichen Integrität und dem Recht, nein zu sagen auf. Integrität beinhaltet die Übereinstimmung unserer persönlicher Grenzen, Bedürfnisse und Gefühle mit unserem Tun und Handeln. Das Buch fordert uns auf, nicht zu vergessen, dass Kinder ein nahezu unvor-

stellbares Verlangen nach Kooperation in sich tragen. Von Kindern jedoch prinzipiell Gehorsam zu verlangen hält sie davon ab, ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln und das macht sie verletzlich und krank, denn auch Kinder haben ihre Grenzen und Bedürfnisse. Wir sollten ihnen gleichwütig gegenüber treten, ihre Grenzen und Bedürfnisse ernst nehmen und in unser Tun mit einbeziehen, damit wir sie nicht verletzen. Führung ist in diesem Sinne nicht mit dem Ruf nach Anpassung gleichzusetzen, sondern verlangt nach fortwährendem Dialog in einer gleichwütigen Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen Eltern und Kindern. So entgehen wir der Gefahr, die Kinder zu verletzen oder zu unterdrücken, was unweigerlich früher oder später auf die Eltern und andere zurückkommt.

Der Autor lässt keinen Zweifel darüber aufkommen, dass die meisten Eltern das Beste für ihr Kind wollen, zeigt aber eindrücklich auf, in welche Fallen wir täglich treten können und wie wir durch unsere eigene Geschichte geprägt sind. Offen kritisiert er Politiker und Fachleute aus dem Gesundheitswesen, die sich zwar korrekt, aber nicht richtig um Kinder und Jugendliche in der Krise kümmern. Er zeigt auf, dass in der Arbeit mit Kindern immer noch vorwiegend die Beseitigung der Symptome im Vordergrund steht und nicht die Verbesserung des Selbstwertgefühls. Stark und gesund zu sein bedarf jedoch eines gesunden Selbstwertgefühls. Dies bedeutet eine annehmende Wahrnehmung desjenigen, der wir sind und ist das effizienteste psychosoziale Immunsystem, das wir kennen und macht uns und unsere Kinder zu starken Persönlichkeiten.

Dieses Buch hat mich als Psychologin, Mutter, Tochter, Frau und Partnerin angesprochen. Es ist unschwer zu erkennen, dass ich die Art und Weise, wie Jesper Juul Dinge auf den Punkt bringen kann, sehr bewundere und seine Ideen einfach wunderbar finde. In dieser Hinsicht ist meine aktuelle Rezension vielleicht nicht so objektiv, wie sie sein sollte. Ich empfehle aber jedem, der sich für sich und andere Menschen interessiert, sich selber ein Bild zu machen und sich diese Lektüre zu Gemüt zu führen.

Christine Kuonen-Abgottsson,

Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP

Johannes Huber / Heinz Walter, Hg. (2016): Der Blick auf Vater und Mutter. Wie Kinder ihre Eltern erleben.

Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

ISBN 978-3-525-40253-5



Was Kinder von den Eltern brauchen, was sie sich von ihnen wünschen und was sie über sie denken wurde in der psychologischen Forschung bisher vorwiegend von einer Erwachsenenperspektive ausgehend untersucht. Das vorliegende Buch stellt sich der Herausforderung, diese Fragen aus der Perspektive des Kindes heraus zu erfassen.

Bereits das Titelbild verrät, dass die Beiträge dabei in erster Linie den Blick auf den Vater fokussieren und die „emotionale Randposition des Vaters“ aufbrechen wollen.

In einem ersten Kapitel werden Forschungsergebnisse kritisch aufgearbeitet, Breitbandstudien und Kindersurveys mit vielen Querverweisen referiert und es wird auf die Problematik hingewiesen, dass sich quantitative Forschung nur bedingt eignet, die Sicht der Kinder auf die Eltern zu erfassen. Denn sowohl Methode als auch theoretische Orientierung und Haltung des Forschers Kindern gegenüber beeinflussen empirisch gewonnene Resultate.

In den Kapiteln „Aus der Praxis, für die Praxis“ sowie „Forschungszugänge- eine Auswahl“ kommen Autoren zu Wort, die mit verschiedenen Forschungszugängen den jeweils „eigenen Blick des Kindes auf seine Lebenswelt“ zu erfassen versuchen. Die Beiträge umfassen unterschiedlich wissenschaftlich-methodische Zugänge zur Erschließung der kindlichen Perspektive: Qualitativ-offene Untersuchungen, videobasierte Kinderbeobachtungen in Verbindung mit projektiven Testverfahren, vorstrukturierte multiperspektive Erhebungen sowie Kinderzeichnungen. Aus Tiefeninterviews lassen sich verborgene Botschaften entschlüsseln: Kinder erleben, dass ihre Eltern oft psychisch nicht präsent sind, auch wenn sie sich mit ihnen abgeben. Kinder erleben es wiederholt als ihren insgeheimen Auftrag, das labile

Familiensystem zu stabilisieren, was dazu führt, dass sie Zusammenhalt bei ihresgleichen suchen, wenn auch oftmals nur virtuell. Kindliche Träume, ein Superstar zu werden, widerspiegeln einen Erfahrungsraum des Alles oder Nichts und den Wunsch, in einer als unsicher erlebten Welt einen Platz zu finden.

In den Wünschen an ihre Väter bringen Kinder zum Ausdruck, dass sie mehr Zeit mit dem Vater verbringen, mit ihm besondere Aktivitäten ausüben und generell mehr mit ihm in Verbindung stehen möchten. Über alle Altersgruppen hinweg schätzen Kinder insbesondere väterliche Charaktermerkmale wie Stärke, Verspieltheit, Gutmütigkeit und Geduld.

Zwei Fachexperten von männer.ch haben sich einen besonderen Zugang ausgedacht, um die Bedeutung des Vaters zu erheben: Sie luden Passantinnen und Passanten auf einem öffentlichen Platz ein, sich spontan an ihren eigenen Vater zu erinnern. Diese Vätergeschichten heben vor allem die positiv erlebten Seiten von Väterlichkeit ans Tageslicht, verweisen aber auch auf schmerzhaft Erfahrungen mit einem versagenden, verletzenden oder abwesenden Vater. Dieses Wissen lässt sich in der Väterarbeit gewinnbringend einsetzen. Männliche Fachkräfte im Kindergarten werden vor allem von Jungen bevorzugt, indem sie intensive Kontakte mit ihnen aufnehmen und ihre expansiven Fähigkeiten steigern, während sie sich gegenüber Kindergärtnerinnen angepasster und introvertierter verhalten. Aus Erzählungen von Mädchen im Pubertätsalter geht hervor, dass sie sich einen verständnisvollen, zugewandten Vater wünschen, mit dem sie verbunden bleiben möchten, trotz Streben nach Selbstbehauptung und Distanzierung.

In einem weiteren Kapitel wird die kindliche Beziehungswahrnehmung aus psychoanalytischer Perspektive anhand von Fallvignetten aufgezeigt. Ein weiterer praxisorientierter Beitrag illustriert am Beispiel eines Präventionsprogramms für psychosozial belastete alleinerziehende Mütter, dass die Auseinandersetzung mit dem Partnerkonflikt und die Bearbeitung des eigenen Vaterbildes wichtige Schritte sind, um auf die kindlichen Bedürfnisse empathisch eingehen zu können. Das Buch wendet sich an Fachpersonen, die an Forschung interessiert sind, an praktisch tätige Psychologen und Pädagogen ebenso wie an Eltern oder generell an Leser, die ihr eigenes Verhältnis zu den Eltern, insbe-

sondere zum Vater, überdenken möchten. Die Beiträge sind gut lesbar und mit ausführlichen Quellenangaben versehen. Die Beiträge machen deutlich, dass noch einiges bis zur Gleichstellung von Müttern und Vätern zu tun ist. Könnten sich Mädchen und Jungen zur Einführung eines Vaterschaftsurlaubs äussern, würden sie diesen jedenfalls gutheissen.

Regula Maag

Universität Basel

Abstracts der Praxisforschungsarbeiten im Rahmen des MAS KJP

Vorsitzender Studiengangkommission: Prof. Dr. Alexander Grob, Fakultät für Psychologie der Universität Basel

"Theorie exekutiver Funktionen". Christine Reichlin, M.Sc., SPD Rheinfelden, in Zusammenarbeit mit Nadja Stegmüller, M.Sc., SPD Basel-Stadt

Die exekutiven Funktionen bei Kindern im Vor- und Grundschulalter spielen eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Entwicklungen in der Kognition, der Motorik und den sozialen Fähigkeiten und werden als wichtige Prädiktoren mit der Schulbereitschaft und dem späteren Schulerfolg diskutiert. Für diesen sind beispielsweise Fähigkeiten wie das eigene Lernverhalten zu planen, die Zeit geeignet einzuteilen, Prioritäten zu setzen und Lösungsstrategien flexibel anzupassen, entscheidend. Verschiedene Studien zeigen zudem, dass Defizite in den exekutiven Funktionen mit Lernschwierigkeiten im Rechnen und mit Dyslexie einhergehen können. Kinder mit Dysfunktionen in den exekutiven Funktionen, wie beispielsweise solche mit einer Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung, sind häufiger von schulischen Repetitionen betroffen und zeigen im späteren Leben eher delinquentes Verhalten wie Drogenkonsum oder Kriminalität.

In der vorliegenden Arbeit werden die wichtigsten Theorien zu exekutiven Funktionen zusammengefasst und beleuchtet, wie diese in den IDS-2 operationalisiert werden. Unter dem Begriff exekutive Funktionen werden Regulations- und Kontrollprozesse zusammengefasst, welche zielorientiertes und situationsangepasstes Handeln ermöglichen. Ein von Smith und Jonides (1999) beschriebenes Modell zu den exekutiven Funktionen beinhaltet fünf Mechanismen zur exekutiven Kontrolle: *Attention* und *Inhibition*, *Task management*, *Planning*, *Monitoring* und *Coding*. Ein weiteres Modell

von Miyake und Mitarbeitenden (2000) unterscheidet drei Basismechanismen exekutiver Funktionen: *Inhibition* (Hemmung und Unterdrückung dominanter Antworttendenzen), *Shifting* (flexibles Wechseln zwischen verschiedenen Aufgaben, Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus) und *Updating* (Aktualisierung von Gedächtnisinhalten im Arbeitsgedächtnis). Die beschriebenen neuropsychologischen Modelle exekutiver Funktionen dienen als Grundlage für die Auswahl der IDS-2 *Untertests Wörter nennen*, *Geteilte Aufmerksamkeit*, *Tierfarben nennen* und *Wege einmal entlangfahren* zu den exekutiven Funktionen.

"Qualitative Schulleiterbefragung zur Qualität und Zufriedenheit mit dem Schulpsychologischen Dienst im Kanton Aargau". Michael Schlessinger, lic. phil., SPD Kanton Aargau, in Zusammenarbeit mit Miriam Stoffel, lic. phil., SPD Kanton Aargau, Regionalstelle Aarau

Im Rahmen der Praxisforschungsarbeit haben wir eine qualitative Befragung von Schulleiter/innen durchgeführt. Dafür wurden zehn Schulleiter/innen aus dem Kanton Aargau mittels halbstandardisierter Interviews nach ihren Erfahrungen und Erwartungen bezüglich der Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst gefragt. Als Grundlage für die Interviews diente eine im Frühling 2014 durchgeführte Onlinebefragung. Damals gaben die Schulleiter/innen in über 90% ihrer Antworten an, mit der Qualität des Schulpsychologischen Dienstes zufrieden oder vollumfänglich zufrieden zu sein. Neben dieser äusserst positiven Gesamteinschätzung beinhalteten die Antworten der Onlinebefragung aber auch negative Bemerkungen und Verbesserungsvorschläge. Diese haben wir uns genauer angesehen, um daraus den Interviewleitfaden für unsere qualitative Befragung zu entwickeln. Die Schulleiter/innen wurden zu den vier Themenbereichen Berichte, Effizienz, Interventionsvorschläge und Beratung/Gesprächsführung befragt. Im Anschluss an die halbstandardisierten Interviews wurden die Aussagen der Schulleiter/innen einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen sowie in sprachlich und inhaltlich konzentrierter Form zusammengefasst. Die Erfahrungen und Erwartungen der befragten Schulleiter/innen sind sehr vielfältig und miteinander gegensätzlich. Sie bestätigen einerseits die hohe

Zufriedenheit mit dem Schulpsychologischen Dienst aus früheren Befragungen. Auf der anderen Seite weisen sie auf den Bedarf eines regelmässigen, transparenten und niederschweligen Informationsaustausches hin. Die entstandene Broschüre ist für die schulpsychologischen Beratungspersonen im Kanton Aargau konzipiert. Sie soll einen Einblick in die Erfahrungen und Erwartungen einzelner Schulleiter/innen ermöglichen und so zur Reflexion der eigenen Praxis anregen sowie Ideen und Verbesserungsmöglichkeiten für die Zusammenarbeit aufzeigen.

"Theorie exekutiver Funktionen". Nadja Stegmüller, M.Sc., SPD Basel-Stadt, in Zusammenarbeit mit Christine Reichlin, M.Sc., SPD Rheinfelden

siehe Christine Reichlin

Praxisforschung der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern Band 19

Jugendliche – Arbeit mit Jugendlichen und ihrem Umfeld auf den Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern

Die vorliegende Arbeit zum Thema Beratung Jugendlicher und ihres Umfeldes ist vor dem Hintergrund entstanden, dass die Autorinnen während ihrer Assistenzzeit die Abklärung, Beratung und Begleitung von Jugendlichen und ihrem Umfeld als besonders anspruchsvoll empfanden. Deshalb wollten sie sich vertieft mit dieser Thematik auseinandersetzen. Die Arbeit soll Fachleuten dazu dienen, die eigene Arbeit mit Jugendlichen und ihrem Umfeld zu reflektieren und neue Ideen für die Arbeit zu erhalten.

Die Arbeit umfasst einen Theorieteil, einen praktischen Teil sowie einen Materialteil. Im Theorieteil beschäftigte die Frage, wer die Jugendlichen sind und welche Beratungs- bzw. Therapieansätze es in der Arbeit mit Jugendlichen und ihrem Umfeld gibt. Im praktischen Teil interessierte die Frage, wie mit Jugendlichen und ihrem Umfeld auf den Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern gearbeitet wird. Als Grundlage diente eine qualitative Fragebogenerhebung- und Evaluation, für welche 16 Erziehungsberatende interviewt wurden.

Das Ziel war, die Erkenntnisse aus dem Theorieteil und dem praktischen Teil in Form von anschaulichem und nützlichem Arbeitsmaterial aufzubereiten. Dabei sind drei verschiedene Produkte entstanden. Die Erkenntnisse aus dem Theorieteil wurden zu kurzen Informationstexten verarbeitet und die verschiedenen Themen ansprechend illustriert. In einer Infomappe wurden Informationen zum Jugendalter zusammengestellt. Aus den Bildern und Texten der Infomappe entstand ausserdem eine Power-Point-Präsentation. Basierend auf den Erkenntnissen aus dem praktischen Teil wurde

weiter ein Ideen-Abc erstellt, das eine Sammlung von Kurzanleitungen enthält, in denen Materialien und Techniken für die Arbeit mit Jugendlichen und ihrem Umfeld beschrieben sind.

von Vanna Etter, Eva Häusler, Katrin Herrmann, Lena Ruesch, Martina Steiner, Vanessa Stolz

Praxisforschung der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern Band 18

Schulabsentismus. Schulangst – Schulphobie – Schulschwänzen

Die Arbeit widmet sich dem Thema des Schulabsentismus, also dem unerlaubten Fernbleiben vom Unterricht und schliesst dabei ein entschuldigtes Fehlen über längere Zeit mit ein. Es geht um die Weigerung des Kindes, die Schule zu besuchen oder um dessen Unvermögen, den Schulalltag zu absolvieren. Die Arbeit fokussiert dabei auf das längerfristige Fernbleiben. Es werden verschiedene Formen des Schulabsentismus skizziert, Erklärungsmodelle und theoretische Überlegungen für die Intervention referiert. Weiter wurden Schulleitungen zum Umgang mit Schulabsentismus befragt. Aus den erarbeiteten Einsichten wurde eine Informationsveranstaltung für Lehrpersonen entwickelt (mit Präsentation und Merkblatt). Weiter wurden auf den Erziehungsberatungsstellen Fallvignetten erhoben, um sich einen Überblick über die Vorgehensweisen bei Schulabsentismus zu verschaffen. Es wurde ein Explorationsleitfaden entwickelt, welcher das Anamnesegespräch vereinfachen soll. Dieser wurde durch einen diagnostischen Entscheidungsbaum ergänzt. Abgerundet wird die Arbeit mit einer Liste konkreter Arbeitsmaterialien.

von Nina Geiser Werren und Rebecca Isaak

Thinktank „Psychologie in die Öffentlichkeit!“

Mauerblümchen



Bru. Über 7200 in FSP, Glied- und Fachverbänden organisierte Schweizer Psychologen und Psychologinnen – eine geballte Ladung an Fachkompetenz, Wissen und Lebenserfahrung. Aber: Hey, Wo seid Ihr? Wo kommt

Ihr vor ausser in Fachpublikationen? Wer nimmt Euch, bzw. die Psychologie wahr? Woher diese vornehme öffentliche Zurückhaltung? Wann werden die gesellschaftlich relevanten Fragen nicht nur von den Herren Largo und Zemp, sondern auch mal von Frau Psychologia kommentiert?

Ein (selbsternannter*) Thinktank, der sich vorläufig informell und neben, aber keineswegs gegen die offiziellen psychologischen Strukturen gebildet hat, beschäftigt sich mit diesen Fragen, und nimmt damit den versandeten Versuch einer früheren SKJP-Initiative wieder auf. Die Teilnehmenden sind sich in vielem uneinig. Aber einig sind sie sich mit Nationalrätin Bea Heim, die der Präsidialkonferenz der FSP ins Gewissen redete: „Äussert Euch vermehrt öffentlich. Bringt eure Expertise bei aktuellen Themen (...) ein. (Psychoscope 4/16). Einig sind sie sich auch darin, dass die Psychologie dieses Mauerblümchendasein nicht verdient hat. Mehr noch: Sie finden es wunderschön! Sie sind überzeugt, dass ein Mehr an psychologischem Wissen und psychologischer Deutung der öffentlichen Berichterstattung und Diskussion gut tun würden. Einig sind sie sich in ihrer Bereitschaft, diesem Zustand auf die Pelle zu rücken. Und einig sind sie sich schließlich darin, dass die damit verbundenen Anstrengungen nicht einfach einem Verband delegiert werden können. Darum sind die *Acht* offen für und angewiesen auf Anregungen, Gespräche und Verstärkung aus den Reihen der *Siebentausendzweihundert*. Die Acht sind alle gut erreichbar.

* Thinktank „Mauerblümchen“:

Alexander Grob alexander.grob@unibas.ch

Allan Guggenbühl Algugg@swissonline.ch

David Schmid David.Schmid@erz.be.ch

Josef Stamm info@skjp.ch

Martin Brunner info@martinbrunner.ch

Peter Sonderegger peter.sonderegger@lu.ch

Philippe Ramming Philippe.Ramming@erz.be.ch

Roland Käser rkaeser@gmx.ch

Martin Brunner

www.martinbrunner.ch, Reflektieren Klären Entwickeln,

Ob. Rheinweg 79;

CH-4058 Basel;

+4176 573 76 01

Schreiben und Lesen lernen vor über 100 Jahren

Mich erstaunt, wie vor über 100 Jahren die Anleitungen für den Schreiblese-Unterricht der 1. Klasse auf einer einzelnen Seite Platz fand. Zu den grundlegenden „methodisch-didaktischen Bemerkungen für den Lehrer“ gehörten:

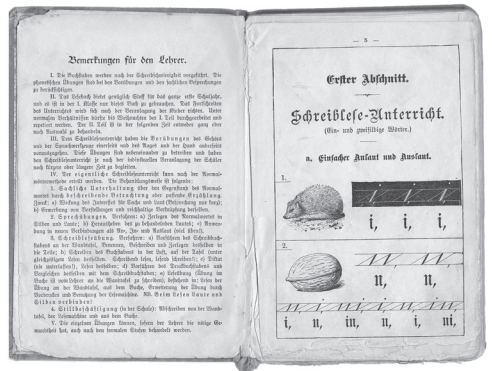
Vorübungen des Gehörs und der Sprechwerkzeuge, des Auges und der Hand nach individueller Veranlagung der einzelnen Kinder.


Der eigentliche Schreiblese-Unterricht beinhaltet unter anderem die verbale Unterhaltung über den Gegenstand und die dazu passende beschreibende Betrachtung und Erzählung. Dabei sollen die „Wörter“ in Silben zerlegt und mit neuen Verbindungen geübt werden.

Einfache, aber grundlegende Hinweise zum Vorgehen mit Herz, Kopf und Hand, zum täglichen Üben und zur Stillbeschäftigung finden auf **dieser einen Seite Platz**.

Von Kompetenzen ist noch keine Rede. Sicherlich gab es in den damaligen 60- und mehrköpfigen Schulklassen leseschwache und motorisch auffällige Kinder, kaum aber so viele Analphabeten und Schulverweigerer wie heute trotz überbordendem Netz von speziellen Stütz-Förder- und Therapie-Angeboten in der Volksschule. Die staatlichen Aufwendungen für die Primarschule sind bei gleichgrosser Kinderzahl wie vor 20 Jahren auf das Doppelte angewachsen. Läuft hier möglicherweise etwas aus dem Ruder, aber darf man das unter Berücksichtigung der heute herrschenden politischen Korrektheit überhaupt in Erwägung ziehen? Ein tabu-freies Denken über Sparen in und an der Volksschule ist nicht zum Vornherein ein Verrat an den Kindern und den Lehrpersonen.

Otto Eder





Nr. 2/Jg. 42 – No 2/Vol. 42 – 2016

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

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

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

ISSN 1660-1726