

1.2007

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione

Nr. 1/Jg. 33 - No 1/Vol. 33 - 2007

P & E

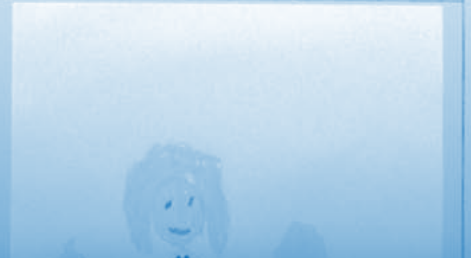
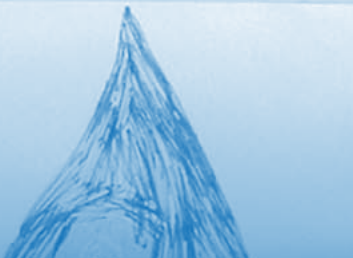
Zeitschrift der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie **SKJP** · Revue d'Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence **ASPEA** · Rivista dell'Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva **ASPEE**

Wenn ich einmal gross bin...



...bin ich schön

...bin ich sehr gescheit



NFA - Bedeutung für die Schulpsychologie

Herausgeberin Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP
Editeur Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA
Editore Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva ASPEE

Geschäftsstelle SKJP / ASPEA / ASPEE, Postfach 4720, 6002 Luzern
Secrétariat Tel. +41 (0) 41 420 03 03 · Fax +41 (0) 41 420 03 82
Secreteriato info@skjp.ch · www.skjp.ch · www.aspee.ch

Redaktion **Marie-Claire Frischknecht**, Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Gutenbergstr. 27c, 8640 Rapperswil SG, 055 210 52 18, mc.frischknecht@swissonline.ch (Redaktionsleitung)
Rédaction **Walo Dick**, Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
Redazione **Walo Dick**, Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
SPD, Bielstr. 9, 4500 Solothurn, Tel. 032 627 29 61 · walo.dick@dbk.so.ch
Philipp Ramming, Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
Falkenriedweg 65, 3032 Hinterkappelen, Tel. 031 901 15 24 · philipp.ramming@dplanet.ch

Margret Trommer, Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, SPD Opfikon-Glattbrugg, Oberhauserstr. 3, 8152 Glattbrugg, Tel. 044 829 84 80, margret.trommer@opfikon.ch
Manuela Keller-Schneider, Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, 8090 Zürich, Tel. 044 941 78 72, M.Keller-Schneider@phzh.ch

Layout jaeggi & tschui grafik webdesign gmbh, Postfach, 4563 Gerlafingen
Tel. 032 675 51 13 · www.jaeggitschui.ch

Druck Albrecht Druck & Satz, Hauptstr. 7, 4564 Obergerlafingen, Tel. 032 674 41 80
Cartoons Ernst Mattiello, Unterfeldstasse 35, 4571 Lüterkofen
Tel. 032 677 30 10 · ernst@mattiello.ch · www.mattiello.ch

Auflage 1600 Ex.

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

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

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

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

Titelfoto: Kindervisionen, Aufnahme von M. Keller-Schneider

Photo de la page de titre: Visions des enfants, photo de M. Keller-Schneider

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Editorial // Marie Claire Frischknecht	4
Jahresbericht Co-Präsident SKJP // Otto Eder <i>Rapport annuel du coprésident de l'ASPEA</i>	6
SCHWERPUNKTTHEMA NFA	
NFA – eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendpsychologen // Walter Schnyder <i>NPF – une provocation pour les psychologues de l'enfance et de l'adolescence</i>	8
Die Rolle der Schulpsychologischen Dienste (SPD) im niederschweligen Bereich M-Th. Habermacher, Egon Schmidt <i>Le rôle des services de psychologie scolaire dans le domaine bas seuil</i>	15
Schulpsychologische Abklärung im Kanton Zug // Dr. Peter Müller <i>Enquête de psychologie scolaire dans le canton de Zoug</i>	19
NFA – ein neues Tummelfeld für (Schul-)Psychologinnen und Psychologen? // Prof. H. Gamper <i>NPF – un nouveau champ d'activité et d'exploration pour les psychologues (scolaires) ?</i>	24
Schulpsychologie im Umbruch // Roland Buchli <i>Psychologie scolaire en changement transitoire</i>	27
SCHWERPUNKTTHEMA ICF	
Endlich eine gemeinsame Sprache // Peter Diezi-Duplain, Prof. Dr. Judith Hollenweger <i>Enfin un langage commun</i>	31
Zusammenfassung verschiedener Praxiserfahrungen // Peter Diezi-Duplain <i>Récapitulation de différentes expériences pratiques</i>	38
Schulische Standortgespräche nach ICF – ein Erfahrungsbericht Manfred Pfammatter-Imboden <i>Entretiens scolaires individuels selon la CIF</i>	40
NFA, ICF, ICD und andere Buchstabensalate – genüsslich angerichtet // Markus Hartmeier <i>NPF, ICF, ICD et autre salade d'abréviations</i>	44
WISSENSCHAFT IM SCHULBEREICH	
Kinder- und Jugendpsychologie im Schulbereich // Prof. Dr. Alexander Grob <i>Psychologie de l'enfance et de l'adolescence dans le domaine scolaire</i>	47
REZENSIONEN	
Beiträge von Kinder- und Jugendpsycholog/innen zur integrativen Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen // Manuela Keller-Schneider	52
Bewegen macht Sinn // Margret Trommer-Melliger	56
VERBANDSTEIL	
Im Gespräch mit... Alfred Dalliard // Rahel Clemenz <i>Entretien avec ...</i>	57
SKJP-Tagung 17.11.2006 Solothurn // Marlis Eeg-Blöchliger <i>Colloque ASPEA, 17.11.2006 Soleure</i>	59



Marie-Claire Frischknecht

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser

Mit dem Rückzug der IV aus allen sonderpädagogischen Massnahmen per Januar 2008 ist die Schulpsychologie in besonderem Masse gefordert, sich mit der Umsetzung des Neuen Finanzausgleichs, NFA, in den Kantonen auseinanderzusetzen. Einmal mehr zeigt sich die Heterogenität unter den Kantonen und entsprechend haben sich Schulpsychologische Dienste zu den bevorstehenden Neuerungen Gedanken gemacht. Wir berichten aus den Kantonen Bern, Wallis, Zug und Uri.

Walter Schnyder gibt uns einen Gesamtüberblick über die eingeleiteten Massnahmen im Kanton Wallis und berichtet im besonderen über die Auswirkungen im sonderpädagogischen Bereich. Egon Schmidt und Marie-Therese Habermacher, Kanton Uri, beschreiben die Rolle der Schulpsychologie bei niederschweligen Massnahmen, welche bis anhin keine IV-Leistungen erforderten, aber ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit sind. Peter Müller stellt uns anhand eines fiktiven Fallbeispiels vor, wie eine schulpsychologische Abklärung nach Umsetzung des NFA im Kanton Zug aussehen könnte. Hans Gamper, EB Bern, regt in seinem Beitrag dazu an, über grundsätzliche Fragen wie Abklärungsstellen, Abklärungs- und Zuweisungsverfahren und Case-Management nachzudenken. Roland Buchli fokussiert in seinem Artikel die Schnittstelle „heilpädagogische Früherziehung-Schulpsychologie“.

Im gleichen Zug mit dem NFA wird die Einführung der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionalität und Behinderung) als allgemeingültiges Instrument zur Begründung von sonderpädagogischen Massnahmen und deren Finanzierung diskutiert. Peter Diezi und Judith Hollenweger berichten aus ihrer Perspektive von den Möglichkeiten und Chancen, welche die Anwendung der ICF im Schulbereich bringen kann. Erste Erfahrungen aus der Praxis werden von Peter Diezi und Manfred Pfamatter vorgestellt.

Markus Hartmeier betont die Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Schulpsychologie mit denjenigen Stellen und Institutionen, welche massgeblich an den Umsetzungsprojekten NFA und ICF beteiligt sind.

SchulpsychologInnen bezeichnen sich oft als Generalisten. Prof. Alexander Grob, Universität Basel, zeigt auf, welche Arbeitsfelder im Schulbereich in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendpsychologie fallen, wobei auch die aktuelle Diskussion um eine wissenschaftsbasierte Berufsausübung und deren Qualitätsnachweis aufgegriffen wird.

Rezensionen zum aktuellen Thema sind von Manuela Schneider-Keller und Margret Trommer-Melliger erarbeitet worden.

Diese Ausgabe soll die Diskussion um den NFA und ICF und deren Relevanz für die Schulpsychologie anregen. Die verschiedenen Ansätze lassen sich nicht ohne weiteres auf einen Nenner bringen. Um der Diskussion Platz zu geben, wird die SKJP im Frühjahr 2008 eine Tagung zum Thema NFA/Sonderpädagogik durchführen.

Im Verbandsteil berichtet Marlis Eeg über die letzte SKJP-Tagung. Die Rubrik „persönlich“ heisst jetzt: „Im Gespräch mit.....“. Dieses Mal ist es Alfred Dalliard, der nach 33 Jahren in den Ruhestand tritt.

Für das Redaktionsteam
Marie-Claire Frischknecht

Themen-Vorschau

P&E 2.07

Kinder- und JugendpsychologInnen in der privaten Praxis

P&E 1.08

Heterogenität

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

Éditorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

Vu le retrait du soutien de l'AI à toutes les mesures de pédagogie spéciale dès janvier 2008, la psychologie scolaire se voit invitée à se pencher avec particulièrement d'attention sur la Nouvelle péréquation financière, NPF, dans les cantons. Ces cantons dont l'hétérogénéité apparaît une fois de plus au grand jour, ce qui a incité les services de psychologie scolaire à réfléchir aux innovations qui s'annoncent. Nous publions à ce sujet des articles en provenance de Berne, Valais, Zoug et Uri.

Walter Schnyder nous donne une vue d'ensemble des mesures mises en œuvre dans le canton du Valais et évoque particulièrement leurs répercussions sur le domaine de la pédagogie spéciale. Egon Schmidt et Marie-Therese Habermacher, du canton d'Uri, décrivent le rôle de la psychologie sociale dans l'application des mesures de bas seuil, qui ne faisaient pas appel jusqu'à présent aux prestations de l'AI, mais représentent une partie importante de leur travail. Peter Müller nous fait entrevoir, à l'aide d'un exemple fictif, la forme que pourrait revêtir une enquête de psychologie scolaire dans le canton de Zoug après l'introduction de la NPF. Hans Gamper, Service de consultation scolaire Berne, invite dans son article à réfléchir à des questions fondamentales telles que services d'investigation, procédures d'exploration et d'attribution et gestion des cas. Roland Buchli centre son article sur l'interface „éducation précoce de pédagogie curative – psychologie scolaire“.

En parallèle à la NPF sera discutée l'introduction de la CIF (Classification internationale du fonctionnement et du handicap) comme instrument général de justification des mesures de pédagogie spéciale et de leur financement. Peter Diezi et Judith Hollenweger évoquent de leur point de vue les possibilités et chances qui s'attachent potentiellement à l'application de

la CIF dans le domaine scolaire. Peter Diezi et Manfred Pfamatter décrivent de premières expériences dans la pratique.

Markus Hartmeier insiste sur la nécessité de la collaboration entre la psychologie scolaire et les services et institutions associées de manière déterminante aux projets de réalisation de la NPF et de la CIF.

Les psychologues de l'enfance et de l'adolescence engagés dans le domaine scolaire se qualifient souvent de généralistes, et voient leur activité restreinte par des facteurs extérieurs (ressources, prescriptions, etc.). Le prof. Alexander Grob, de l'Université de Bâle, se réfère dans son article à la teneur de leur travail, à des prescriptions et compétences spécialisées spécifiques et à la formation des psychologues de l'enfance et de l'adolescence.

Les recensions sur des thèmes actuels ont été élaborées par Manuela Schneider-Keller et Margret Trommer-Mellinger.

Cette édition de P&E souhaite animer la discussion sur la NPF et la CIF et leur impact sur la psychologie scolaire. Les différentes approches ne sont pas faciles à réunir sous un commun dénominateur. Pour réserver suffisamment de place à la discussion, l'ASPEA organisera au printemps 2008 un colloque sur le thème NPF/Pédagogie spéciale.

Dans la partie réservée aux affaires de l'association, Marlis Eeg relate le dernier colloque ASPEA. La rubrique „Personnel“ s'intitule désormais „Entretien avec ...“. Elle est consacrée cette fois à Alfred Dalliard, qui prend sa retraite après 33 ans d'activité.

Pour l'équipe de rédaction :
Marie-Claire Frischknecht

Thèmes des prochaines éditions P&E 2.07
P&E 1.08

Psychologues de l'enfance et de l'adolescence en cabinet privé
Hétérogénéité

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



Otto Eder
SKJP Co-Präsident

Jahresbericht Co-Präsident SKJP

z.H. Mitgliederversammlung 30. März 2007

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Die Realität kann einem gelegentlich sehr in die Quere kommen. Wir haben mit der Unterstützung der Geschäftsleitung und der erfolgreichen Arbeit in den Kommissionen und Arbeitsgruppen im Jahre 2006 folgende

Unternehmerziele erreicht:

- Periodische Informationen aus den Regionen
- Durchführung der Jahreskolloquien in französischer und deutscher Sprache
- Neugestaltung unserer Homepage
- Anstellung neuer Geschäftsstellenleiter und Reorganisation der Geschäftsstelle
- Ergänzung des Verbandsordners: Umgang mit Personendaten
- Personelle Ergänzung in Vorstand und Redaktion
- Ausarbeitung eines Informationskonzeptes mit einer Spezialistenliste
- Zusammenarbeit mit UNI Basel und HAP Zürich betr. Nachdiplom Master in Kinder- und Jugendpsychologie,
- Tagung Solothurn zu Schulpsychologie in Finnland und in der Schweiz

Berufspolitische Stellungnahmen zu:

- Bachelor Abschluss reicht für die Arbeit in der Kinder- und Jugendpsychologie nicht. Brief an EDK und Verantwortliche in den Kantonen.
- Neugestaltung des Finanzausgleichs im Sonderpädagogischen Bereich
- Schulpsychologie in Deutschland
- Nachdiplom Kinder- und Jugendpsychologie an der HAP
- Statuten FSP

Laufende Arbeiten und mittelfristige Ziele

- Planung einer Tagung in der Romandie (Genf)
- Statistischer Eckdaten zur Kinder- und Jugendpsychologie in der Schweiz
- Schaffung eines SKJP Anerkennungspreises
- Mitarbeit bei der Regelung zukünftiger Schulzuweisungen mittels ICF
- Nachwuchsförderung
- Verbandsreise nach Finnland
- Lobbying für Psychologieberufe Gesetz im National- und Ständerat

Dank und Anerkennung richte ich dieses Jahr besonders an:

- Josef Stamm für die Arbeit in der Geschäftsstelle und bei der Pflege der Homepage
- die WBK für die Organisation der erfolgreichen Tagung in Solothurn

Co-Präsident SKJP

Otto Eder

6010 Kriens, 30. Dez. 2006

Rapport annuel du co-président de l'ASPEA

à l'intention de l'assemblée des membres du 30 mars 2007

Chères et chers collègues,

La réalité peut être très contrariante (). Avec le soutien du Secrétariat et grâce à l'activité réussie des commissions et groupes de travail, nous avons atteint en 2006

les objectifs suivants :

- Informations périodiques en provenance des régions
- Réalisation des colloques annuels en français et allemand
- Réaménagement de notre homepage
- Engagement d'un nouveau responsable du Secrétariat (Secrétaire) et réorganisation du Secrétariat
- Adjonctions au classeur de l'association : traitement des données du personnel
- Agrandissement du Comité et de la Rédaction
- Élaboration d'un concept d'information avec un répertoire de spécialistes
- Collaboration avec l'Université de Bâle et la Haute école HAP de Zurich concernant le diplôme postgrade Master en psychologie de l'enfance et de l'adolescence
- Conférence à Soleure sur le thème de la psychologie scolaire en Finlande et en Suisse

Prises de position de politique professionnelle sur les thèmes suivants :

- Le bachelor n'est pas un diplôme suffisant pour une activité de psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Lettre à la CDIP et aux responsables dans les cantons.
- Réaménagement de la péréquation financière dans le domaine de la pédagogie spéciale
- Psychologie scolaire en Allemagne
- Diplôme postgrade HAP de Psychologie de l'enfance et de l'adolescence
- Statuts de la FSP

Travaux en cours et objectifs à moyen terme

- Planification d'une conférence en Suisse romande (Genève)
- Données statistiques principales de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence en Suisse
- Création d'un Prix ASPEA
- Collaboration à l'élaboration de la réglementation concernant l'affection scolaire à l'aide du CIF
- Promotion de la relève
- Voyage de l'association en Finlande
- Lobbying au Conseil national et au Conseil des États en faveur de la loi régissant les professions de la psychologie

J'adresse cette année des remerciements et témoignages de reconnaissance particuliers à :

- Josef Stamm pour son travail au Secrétariat et l'entretien de la homepage,
- la CFP pour l'organisation de la conférence très réussie à Soleure.

Co-président de l'ASPEA

Otto Eder

6010 Kriens, le 30 décembre 2006



Walter Schnyder

NFA – eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendpsychologen

Mit der Umsetzung des NFA stellen sich unser Bundesstaat und die Kantone einer Aufgabe, die notwendige Erneuerungen ermöglicht und daher Mut erfordert. Ohne Zweifel stellt der NFA eine Chance dar, die dazu beitragen sollte, Normen neu und den kantonalen Bedürfnissen entsprechend zu definieren. Im finanziellen Bereich kann der Solidarität des Bundes gegenüber den Kantonen und der finanziell stärkeren Kantonen gegenüber den finanziell schwächeren Bundesmitgliedern effizienter, effektiver und solidarischer nachgelebt werden. Schlussendlich wird ein NFA zwischen dem Bund und den Kantonen in einem zweiten Schritt einen NFA zwischen dem Kanton und den Gemeinden zur Folge haben.

Avec la mise en application de la NPF, la Confédération et les cantons se chargent d'une tâche qui permettra d'opérer de nouvelles révisions et innovations, et requiert donc un certain courage. La NPF représente indéniablement une chance qui peut contribuer à redéfinir des normes conformes aux besoins cantonaux. Dans le domaine financier, il sera désormais possible de donner un tour plus efficient et effectif à la solidarité de la Confédération avec les cantons, et des cantons mieux nantis avec ceux dont les finances sont moins prospères. Enfin, une NPF entre la Confédération et les

cantons se soldera dans un deuxième temps par une NFP entre le canton et les communes.

Dans l'article ci-après, Walter Schnyder s'efforce de mettre ce processus en lumière sous différents angles. Membre de la commission-pilote du canton du Valais et représentant du Département de l'instruction publique, il travaille au front et en première ligne à la mise en application de la NPF. Le traitement de la NPF requiert l'intégration de la Convention inter-cantonale sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie sociale. Durant l'élaboration de la NPF, la CDIP a courageusement esquissé une solution possible pour le domaine des écoles spéciales. Cette proposition devra encore être complétée et améliorée compte tenu des vues exprimées par les différents partenaires de l'école dans le cadre de la consultation qui a pris fin le 31.12.2006. Les psychologues de l'enfance et de l'adolescence doivent se rallier à ce processus et faire valoir ici constructivement leurs positions.

Im folgenden Artikel versucht Walter Schnyder verschiedene Einblicke in diesen Prozess zu gewähren. Als Mitglied der Pilotkommission im Kanton Wallis und Vertreter des Erziehungsdepartements arbeitet er an der Umsetzung des NFA an vorderster Front mit. Die Behandlung des NFA erfordert den Einbezug der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich. Im Zuge des NFA hat die EDK mutig einen Lösungsweg für den Bereich Sonderschulen skizziert, der nun im Rahmen der am 31.12.2006 zu Ende gegangenen Vernehmlassung durch die Sichtweisen der verschiedenen Partner der Schule ergänzt und nachgebessert werden muss. Kinder- und Jugendpsychologen müssen sich diesem Prozess anschliessen und ihre Positionen konstruktiv einbringen.

1.1 Wie wurde die Umsetzung des NFA im Kanton Wallis an die Hand genommen?

Unter der Leitung des für die Finanzen zuständigen Regierungsrates hat der Kanton Wallis bereits im Jahre 2005 eine Pilotgruppe gebildet, in der Mitglieder sämtlicher Departemente, ein Grossrat und verschiedene Fachleute vertreten sind. In einem ersten Schritt wurde der Status quo der beinahe 50 Dossiers, von denen der

Sonderschulbereich nur einen Bereich darstellt, erarbeitet. Kinder- und Jugendpsychologen sind vom NFA im Rahmen der Sonderschulmassnahmen betroffen (Psychologen, die in IV-Heimen arbeiten, die behinderte Kinder im Rahmen von integrierten, dezentralen Sonderschulen betreuen, die im Auftrag der IV Abklärungen für pädagogisch-therapeutische Massnahmen – Abklärungen von schweren Lese- und Rechtschreibstörungen – ausführen).

Weiter wurden die Auswirkungen des NFA auf diese Bereiche analysiert und hinsichtlich der Kosten überprüft. Es konnte festgestellt werden, dass in einzelnen Bereichen die Lösungen relativ einfach sind und teilweise durch neue eidgenössische Gesetzgebungen, wie beispielsweise das neue Berufsbildungsgesetz, begleitet werden. In andern Bereichen ist die Herausforderung grösser. Zugleich bietet sich gerade hier die Chance, Lösungen anzubieten, die nicht durch eidgenössische Gesetzgebungen eingegrenzt sind. Das Kantonsparlament und der Verband der Walliser Gemeinden wurden regelmässig informiert. Mit einzelnen Berufsverbänden (z.B. Logopädie) und der kantonalen Interessengemeinschaft für behinderte Menschen (Insieme) wurden Informationssitzungen abgehalten.

Als nächstes wurden konkrete Umsetzungslösungen ausgearbeitet und der Pilotgruppe, respektive der Kantonsregierung, zur Genehmigung zugestellt. Die Umsetzung verlangt die Anpassung verschiedener kantonalen Gesetze. Die Kantonsregierung erarbeitet ein Rahmengesetz, das sämtliche Abänderungen beinhaltet und vom Parlament verabschiedet werden muss.

1.2 Die Auswirkungen des NFA auf den Kanton Wallis

Anlässlich der eidgenössischen Abstimmung zum NFA ging der Kanton Wallis davon aus, dass die damit verbundene Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung für unseren Kanton eine Zunahme der Subventionen von rund 150 Millionen CHF zur Folge haben wird. Heute, ein Jahr vor der Inkraftsetzung des NFA, wird der Kanton Wallis einen Verlust einfahren und nur dank dem Härteausgleich einen Gewinn von

35.7 Millionen verzeichnen. Im Detail sieht die geschätzte Globalbilanz wie folgt aus:

Entflechtung und Wegfall	
des geltenden Finanzausgleichs	468.644 Millionen
Neue Ausgleichsinstrumente	467.656 Millionen
Nach Härteausgleich	35.727 Millionen

Wie nun das tatsächliche Ergebnis aufgrund der Rechnung 2008 aussehen wird, muss sich noch weisen. Sicher werden Regierung und Parlament mit der erforderlichen Umsicht an die Umsetzung des NFA gehen.

1.3 Der NFA hat einen breiten Wirkungsgrad

Auf den Kanton Wallis bezogen wirkt sich der NFA auf 8 Sachbereiche aus. Es sind dies: Rahmenbedingungen, Finanzen, Sicherheit, Sozialwesen, Bildung, Landwirtschaft/Raumentwicklung, Verkehr/Strassen und Umwelt. Jeder dieser 8 Sachbereiche besteht aus mehreren Projekten. So ist der Sachbereich Bildung in 6 Projekte aufgliedert, wovon das Projekt Sonderschulung in 4 weitere Teilprojekte aufgeteilt wurde. Eines dieser Teilprojekte betrifft die psychologischen Leistungen im Sonderschulbereich.

Im Detail sind es 46 NFA Projekte. Alle Departemente sind betroffen. Es liegt auf der Hand, dass es bei all diesen Projekten einfacher ist, Neuerungen vorzuschlagen, die mehr Geld benötigen als der bisherige Finanzausgleich sicherstellte. Dabei gilt es zu bedenken, dass gerade finanzschwache Kantone es sich nur ausnahmsweise erlauben können, neue Ausgaben zu tätigen, ohne dass diese Gelder in einem anderen Bereich eingespart werden. Solche Ausgaben sind vom Kanton zu finanzieren und sind durch die neuen NFA-Ausgleichsinstrumente nicht abgedeckt.

Die konkrete Umsetzung des NFA und dessen Finanzierung, die im kommenden Frühjahr erarbeitet wird, dürfte nicht einfach sein und verlangt von der Regierung und vom Parlament viel Geschick. Nehmen wir als einfaches Beispiel die Logopädie. Im Wallis und in den meisten Westschweizer Kantonen wird ein beachtlicher Anteil der Subventionen für die Behandlung von Kindern mit schweren Sprachstörungen von

Logopäden in privater Praxis bezogen. Wenn in diesem Bereich die Stundentarife der IV deutlich angehoben oder neue Leistungen finanziert werden, so hat dies zur Folge, dass zusätzliche Gelder, die von den Ausgleichsinstrumenten herrühren in diesem Bereich abgezweigt werden, und dass dies auf Kosten anderer Bereiche geht. Mit rund 4 Millionen Franken Gesamtkosten für die IV und die öffentliche Hand ist die Logopädie ein vergleichsweise kleiner Bereich. Die Auswirkungen wären jedoch wesentlich höher bei Änderungen in den Bereichen Verkehr, Beiträge an Heime etc. Daraus wird ersichtlich, dass die Neuaufteilung zwischen dem Bund und den Kantonen einen Teil der Herausforderung darstellt und die Aufteilung und Neuzuteilung von Aufgaben innerhalb des Kantons und deren Finanzierung den anderen Teil.

1.4 Die NFA und die Sonderschulung

Als Psychologen interessiert uns als erstes die Frage, inwieweit uns der NFA überhaupt betrifft. Diese Frage ist nicht einfach zu beantworten. Allgemein lässt sich sagen, dass es sich um Leistungen handelt, die ab dem kommenden Jahr nicht mehr von BSV finanziert oder subventioniert werden. Ebenso wichtig sind konzeptuelle Änderungen, die einen Arbeitsbereich, der für Psychologen wichtig ist, neu definieren.

Was beinhaltet im Kanton Wallis der Bereich Sonderschulung:

Diese Leistungen sind im Rahmen des Projektes „Sonderschulung“ beschrieben und setzen sich aus folgenden Unterbereichen zusammen:

- Integrierte und dezentrale Sonderschulen
- Stationäre heilpädagogische Einrichtungen
- Heilpädagogische Frühberatung
- Logopädie
- Psychomotorische Abklärung, Diagnostik, Beratung und Therapie von Sonderschülern
- Psychologische Abklärung, Diagnostik, Beratung und Therapie von Sonderschülern
- Weitere individuelle pädagogisch-therapeutische Massnahmen
- Transportkosten

Es würde nicht dem Grundgedanken des NFA entsprechen, wenn die Kantone alles gleich belassen würden wie früher und allein die Kosten, welche bis heute vom BSV übernommen worden sind, im Rahmen des kantonalen Budget sicherstellen.

Die IV-Gesetzgebung betreffend die Sonderschule ist ein gutes Modell und hat in unserem Lande wesentlich dazu beigetragen, dass behinderte Kinder eine angemessene Förderung und Schulung erhalten. Wir müssen uns für die Zeit nach 2008, respektive 2011, ein Modell ausdenken, das den Bedürfnissen des behinderten Kindes und seiner Familie weiterhin gerecht wird und gleichzeitig vom Versicherungsmodell Abschied nimmt. Dabei besteht durchaus die Chance, dies finanziell ohne Mehrkosten zu verwirklichen, und dem Kinde sowie seiner Familie gute oder sogar bessere Leistungen sichern.

Welche Leistungen werden vom BSV nicht mehr finanziert, respektive subventioniert:

Zuerst muss festgehalten werden, dass alle medizinischen IV-Massnahmen vom NFA nicht berührt werden. Psychotherapeutische Leistungen werden heute teilweise von der IV übernommen. Daran wird sich aufgrund des NFA nichts ändern.

Folgende psychologische Leistungen werden in Zukunft vom BSV nicht mehr finanziert, respektive subventioniert:

- Psychologische Leistungen (Abklärung, Betreuung, Therapie) für Kinder, die eine Sonderschule besuchen;
- Abklärungen von Kindern mit schweren Lese-Recht-schreibstörungen.

2. Die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich

Die EDK hat auf den NFA mit einem gesamtschweizerischen Rahmen für den sonderpädagogischen Bereich reagiert. Am vergangenen 31. Dezember 2006 ist die Vernehmlassung dieser interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen

schen Bereich beendet worden. Es ist anzunehmen, dass recht viele Fachverbände, die mit dem behinderten Kind arbeiten an dieser Vernehmlassung teilgenommen haben.

Die schweizerischen Kinder- und Jugendpsychologen (SKJP) haben ihre Stellungnahme ebenfalls abgegeben und in einzelnen Kantonen haben Psychologen und Psychologinnen an der Stellungnahme des Kantons mitgearbeitet. Das ist richtig so, und den zuständigen Kolleginnen und Kollegen gilt unser Dank.

Diese Vereinbarung versucht, einen Bereich neu zu definieren, in dem Kinder- und Jugendpsychologen wichtige Leistungserbringer sind. Es liegt auf der Hand, dass unsere kantonalen und schweizerischen Fachverbände der EDK ihre Vorschläge mitteilen und an diesem neuen Konzept mitarbeiten müssen. Im folgenden Teil wollen wir kurz auf ein paar Schwerpunkte eingehen.

2.1 Schwerpunkte der EDK-Vernehmlassung bezüglich dem Fachbereich Psychologie

Im Bezug auf die Arbeitsfelder von Kinder- und Jugendpsychologen wirken sich die Grundsätze der EDK-Vernehmlassung nachhaltig aus. Folgende Ausrichtungen sind besonders zu beachten:

- Zuteilung des sonderpädagogischen Bereiches zum Bildungsauftrag der Volksschule
- Aufhebung von IV-Versicherten und nicht IV-Versicherten
- Unentgeltliche Leistungen und das Recht auf sonderpädagogische Angebote sind zu gewährleisten
- Priorität von integrierenden Massnahmen gegenüber separierenden Massnahmen
- Anrecht auf besondere Förderung für alle Kinder von der Geburt bis zum 20. Altersjahr
- Festlegen eines Grundangebotes im sonderpädagogischen Bereich
- Integration der Früherziehung, der psychologischen Leistungen und der Psychomotorik (mit Ausnahme der medizinischen Massnahmen und Leistungen wie Stützunterricht, Nachhilfeunterricht und ähnliche Leistungen im sonderpädagogischen Bereich).

Der sonderpädagogische Bereich beansprucht die Zuständigkeit für alle Kinder und jungen Erwachsenen von 0-20 Jahren, soweit es sich um sonderpädagogische Massnahmen handelt. Therapeutische Massnahmen für Kinder im Vorschulalter gehören folglich zum Bildungsauftrag der Schule. Die Eingrenzung von psychologischen und therapeutischen Massnahmen im Schulbereich verursacht Probleme. Psychologische und therapeutische Arbeit erfordert gegenüber der Schule Freiräume. Andererseits ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Schule unabdingbar.

2.3 Abklärung, Diagnostik und Indikationstellung im Kaskadenmodell

Nehmen wir es vorweg: eine Lehrperson, die bei einem ihrer Schüler Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten feststellt, wird in der Regel nicht direkt die Eltern kontaktieren. Sie versucht, aufgrund ihrer Erfahrungen, in Rücksprache mit einem Berufskollegen, das Problem des Schülers zu verstehen und entsprechende pädagogische Schritte einzuleiten. Es wäre jedoch in diesem ersten Schritt falsch, wenn die Schule beschliesst, dem Kind Massnahmen zu verordnen, wie pädagogische Schülerhilfe, Nachhilfeunterricht, Stützkurse, Klassenrepetition etc., ohne dass die Eltern eingehend informiert und um ihre Meinung gefragt worden sind. In einem zweiten Schritt und im Einverständnis mit den Eltern muss eine psychologische Fachinstanz, die zutreffende Diagnosen stellt, die erforderlichen Abklärungen vornehmen, und Eltern und Schule Massnahmen vorschlagen. Psychologische Diagnostik sollte umfassend sein und orientiert sich vorzugsweise an einem anerkannten Modell wie dem ICD 10.

Es scheint uns wichtig zu sein, dass im Kaskadenmodell folgende Regelung Beachtung findet: Hat ein Kind Mühe die schulischen Leistungen zu erbringen oder ist es in seiner Entwicklung, in seinem Verhalten gestört und kann die Lehrperson nicht Abhilfe schaffen, sind die Eltern zu informieren und mit ihrem Einverständnis, die Hilfe einer Fachstelle beizuziehen.

In der Schweiz verfügen alle Kantone über spezialisierte Dienste, welche die erforderlichen Kompetenzen betreffend Abklärung, Diagnostik, Indikationstel-

lung, Beratung und Therapie auf einem hohen Niveau gewährleisten. Es wäre demnach unsinnig, dass die Schule mit pädagogischen Mitteln nach Problemlösungen für eine breite Palette von Lern-, Entwicklungs- und Verhaltensstörungen sucht, ohne dabei die Eltern mit einzubeziehen und die Fachkompetenzen der spezialisierten Dienste in Anspruch zu nehmen.

Das Kaskadenmodell muss neu erarbeitet werden. Diese Arbeit soll ein interdisziplinäres Team durchführen, welches Vertreter der Eltern, der Schule, der Kinder- und Jugendpsychologen, der Logopäden und weiterer Fachkräfte umfasst.

3. Eine Herausforderung für die spezialisierten Dienste

Die Umsetzung der interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich ermöglicht es den spezialisierten Diensten, vor allem den Kinder- und Jugendpsychologen, mit der Schule eine neue Partnerschaft einzugehen oder die bisherige zu optimieren. Dies setzt eine gute Kenntnis über die Organisation, die Sichtweisen und die Hilfestellungen der Schule voraus. Die spezialisierten Dienste müssen von der Schule als eine Unterstützung erfahren und verstanden werden. Die Lehrpersonen, die schulischen Heilpädagogen, die Schulinspektoren müssen im Kinder- und Jugendpsychologen einen Partner sehen, der ihm real hilft, das Kind und seine Problemfelder besser zu verstehen, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu optimieren und falls erforderlich, mit therapeutischen oder beraterischen Angeboten beiträgt, das Kind mit seinen Defiziten zu unterstützen und sein Wohlbefinden wieder herzustellen.

Schule und spezialisierte Dienste, insbesondere die Kinder- und Jugendpsychologen, müssten den NFA und die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich der EDK nützen, um ihre Partnerschaft neu zu definieren und zu optimieren. Dabei ist es wichtig, dass jeder seine Kompetenzfelder beibehält, nicht fusioniert, aber eine gesunde Nähe anstrebt.

Die spezialisierten Dienste, vor allem aber die Kinder- und Jugendpsychologen, können diese Arbeit nur

dann sicherstellen, wenn sie über zusätzliche Ressourcen verfügen. Diese Forderungen müssten eigentlich bereits gestellt worden sein und im Rahmen des NFA in den jeweiligen Budgets für das Jahr 2008 einfließen. Im Kanton Wallis haben wir die zusätzlichen Ressourcen im Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie formuliert. Es handelt sich im Wesentlichen um zwei Bereiche. Zum einen die psychologische Abklärung, Diagnostik, Begleitung, Beratung und Therapie von Kindern im stationären und integrierten Sonderschulbereich. Zum anderen braucht es zusätzliche Ressourcen, damit die neuen Aufgaben, die Kinder- und Jugendpsychologen im Bereiche der Abklärung wahrzunehmen haben, auch sichergestellt werden können (Legasthenie, Logopädie, Psychomotorik...).

4. Eine Herausforderung für die SKJP

Die SKJP ist die wichtigste Berufsorganisation der schweizerischen Kinder- und Jugendpsychologen. Der NFA und in dessen Folge der von der EDK in Vernehmlassung gegebene Gesamtschweizerische Rahmen für den sonderpädagogischen Bereich, müssen für die SKJP eine hohe Priorität haben. Nach Rücksprache mit den verschiedenen kantonalen Diensten für Erziehungsberatung und Schulpsychologie müsste die SKJP der EDK ihre Mitarbeit in der Ausarbeitung des Gesamtschweizerischen Rahmens für den sonderpädagogischen Bereich anbieten und die Position der Kinder- und Jugendpsychologen vertreten.

Des Weiteren müsste sich die SKJP stärker an die EDK anbinden und in Fragen der Kinder- und Jugendpsychologie Ansprechorgan für die EDK sein.

Kurzbeschreibung der Dienststelle für die Jugend im Kanton Wallis:

Im Kanton Wallis wurden alle Ämter, die im Bereiche der spezialisierten Kinder- und Jugendhilfe, dem Kinderschutz und der ausserschulischen Jugendarbeit tätig sind, in der Kantonalen Dienststelle für die Jugend zusammengeführt. Der Auftrag wurde in der Verordnung zum Jugendgesetz festgelegt und die zu erbringenden Leistungen für jede Funktionseinheit in einem Leistungsvertrag geregelt. Der Dienststelle wurde die Oberaufsicht über verschiedene Erziehungsheime (220 Plätze), die sozialpädagogische Familienberatung und die familienergänzende Tagesbetreuung von Kindern von 0-12 Jahren übertragen. Sie umfasst folgende Ämter oder Abteilungen :

- Direktion
- Administrative Abteilung
- Das Kantonale Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen
- Die Abteilung für Kinder und Jugendpsychiatrie
- Das Kantonale Amt für heilpädagogische Frühberatung
- Das Kantonale Amt für Kinderschutz
- Die ausserschulische Jugendarbeit

In der Dienststelle arbeiten 156 Fachkräfte. Jedes Jahr absolvieren zwischen 25 – 30 angehende Fachleute ihre Praktika. Zudem bietet die Dienststelle mehreren jungen Menschen die Möglichkeit, eine Lehre im kaufmännischen Bereich oder das Praktikumsjahr für die Berufsmatura zu absolvieren.

Psychologinnen und Psychologen des kantonalen Zentrums für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen (ZET) arbeiten bereits jetzt eng mit dem Sonderschulbereich zusammen. Das Konzept betreffend die Zusammenarbeit mit der Schule kann auf unserer Homepage abgerufen werden. Das ZET hat aufgrund des Jugendgesetzes und der im Leistungsvertrag festgelegten Produkte einen umfassenden Auftrag. Seine Schwerpunkte sind die Prävention, die Abklärung, Beratung und Therapie von Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsstörungen. Zudem übernehmen die Psychologen dieser Abteilung einen Expertenauftrag für Vormundschaftsämter und Gerichte wahr. In

den Aufgabenbereich der Psychologen fallen ebenfalls Aufgaben eines Schulpsychologischen Dienstes oder einer Erziehungsberatungsstelle. Neben Psychologinnen, PsychotherapeutInnen arbeiten in den 6 regionalen Ambulatorien auch LogopädInnen und PsychomotoriktherapeutInnen.

Walter Schnyder hat an der Universität Fribourg Heilpädagogik und Psychologie studiert. Er ist Fachpsychologe für Kinder-, Jugendpsychologie und Psychotherapie. Er leitete während mehreren Jahren die Schweizerische Konferenz der kantonalen Direktoren für Kinderschutz und spezialisierte Jugendhilfe sowie den Schweizerischen Kinderschutzbund. Als kantonaler Direktor der Dienststelle für die Jugend im Kanton Wallis vertrat er das Departement für Erziehung Kultur und Sport in der kantonalen Arbeitsgruppe, die mit der Ausarbeitung von Umsetzungskonzepten der NFA beauftragt wurde.

Adresse

walter.schnyder@admin.vs.ch



© www.mattiello.ch

MATTIELLO



M-Th. Habermacher, Egon Schmidt

Die Rolle der Schulpsychologischen Dienste (SPD) im niederschweligen Bereich

Abstract

Mit der Einführung des NFA werden die sonder- und heilpädagogischen Massnahmen expliziter in niederschwellige und hochschwellige Bereiche eingeteilt. Der SPD wird für die individuelle Zuweisung der Finanzen für hochschwellige Leistungen intensiver diagnostisch tätig sein müssen. Im niederschweligen Bereich deckt der SPD ein breites Aufgabenfeld von klären, beraten und unterstützen ab.

Einleitung

Mit dem NFA wird sich die IV aus den sonderpädagogischen Massnahmen zurückziehen. Die Kantone müssen die Finanzierung der bisherigen IV-Leistungen garantieren. Dieser hochschwellige Bereich umfasst in Zukunft alle individuell finanzierten Massnahmen im sonderpädagogischen Bereich (siehe Artikel von Peter Müller).

Wir stellen nachfolgend die Rolle des Schulpsychologischen Dienstes im niederschweligen Bereich vor, wie diese im Kanton Uri wahrgenommen wird. Nieder-

schwellige Massnahmen umfassen alle Massnahmen ausserhalb der bisherigen individuell zugeteilten IV-Leistungen: Es sind dies Lern- und Leistungsschwächen, Teilleistungsschwächen, Verhaltensoriginalität, leichte Sprach- und Bewegungsstörungen usw. Ihre Finanzierung wird weiterhin über kollektiv zugesprochene Ressourcen durch Kanton und Gemeinden erfolgen.

Le rôle des services de psychologie scolaire dans le domaine bas seuil

Abstract: A l'entrée en vigueur de la NPF, les mesures de pédagogie spéciale et curative seront plus explicitement subdivisées en domaines à seuil bas ou élevé. Le service de psychologie scolaire devra approfondir le diagnostic avant l'attribution de moyens financiers à titre individuel pour des prestations de seuil élevé. Dans le domaine du seuil bas, le service de psychologie scolaire assure un vaste cahier des charges d'activités de clarification, de consultation et de soutien.

Introduction: A l'entrée en vigueur de la NPF, l'AI se retirera du domaine des mesures de pédagogie spéciale. Les cantons doivent garantir le financement des anciennes prestations AI. Ce domaine du seuil élevé englobe dorénavant toutes les mesures financées individuellement dans le domaine de la pédagogie spéciale (voir article de Peter Müller). Nous présentons ci-après le rôle du service de psychologie scolaire dans le domaine bas seuil tel qu'il est perçu dans le canton d'Uri. Les mesures bas seuil englobent toutes les mesures autres que les prestations AI individuelles attribuées jusqu'à présent : ce sont les faiblesses de lecture et de prestation, les faiblesses de prestation partielles, l'originalité de comportement, les perturbations légères du langage et du mouvement, etc. Leur financement restera imputé aux ressources attribuées collectivement par le canton et les communes.

Gute Schule für alle

Das Ziel jeder Schule ist es, im Interesse aller Kinder eine gute Lernkultur zu entwickeln, so dass auch Kinder mit Defiziten ihren Platz in dieser Schule wahrnehmen können. Schule wird geprägt von Behörden, Schulleitungen, Lehrpersonen, internen Fachpersonen,

Eltern und Kindern. Gesetzliche Grundlagen regeln die Abläufe, die Inhalte, die Rechte und Pflichten im Bereich Schule. Ausserhalb der Schule stehen der Auftraggeber, die externen Institutionen und Fachpersonen sowie der SPD.



Abbildung 1: Teamplayer für eine gute Schule

Die Abbildung 1 zeigt alle Mitwirkenden, die die Lernkultur der Schule prägen. Der SPD klärt, berät und unterstützt alle diese Personen und Institutionen. In dieser Arbeit muss er Überparteilichkeit garantieren können. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist eine Position des SPD ausserhalb der Schule. Eine „gute Schule für alle“ betrachtet Heterogenität als normale Gegebenheit, die es zu integrieren gilt. Das bedeutet, dass Störungen im Unterricht und Verschiedenheit der Leistungen, der Fähigkeiten und des Verhaltens normal sind.

Im Dreieck von Schule – Eltern – Kind entstehen im Zusammenhang mit dieser Heterogenität und aufgrund verschiedener Bedürfnisse, Erwartungen, Blickwinkeln und Kompetenzen der Beteiligten unterschiedliche Spannungsfelder. Hier setzt der Auftrag: klären – beraten – unterstützen des SPD mit den Instrumenten der psychologischen Beratung, der Mediation, der Supervision, des Coachings, der Testdiagnostik, der Vermittlung von pädagogisch-therapeutischen Massnahmen, der Schullaufbahnberatung ein. Der Schulpsychologe, die Schulpsychologin ist Fachperson für Kommunikation, Emotion und Prozessabläufe. Eine so verstandene schulpyschologische Arbeit im niederschweligen Bereich setzt Impulse für Schulentwicklung.

Ökologische Diagnostik

Das Verständnis dieser Art schulpyschologischer Arbeit basiert auf der ökologischen Diagnostik von Heinz Ochsner (1994).



Abbildung 2: Ökologische Diagnostik nach Heinz Ochsner

Ochsner hat das klinische Dreieck auf den Kopf gestellt und in ein ökologisches gewandelt: Unterstützung und Beratung nehmen eine grössere Bedeutung und einen grösseren Anteil des Auftrages ein als die Diagnostik. Dieses integrative Denken basiert auf der Annahme, dass die Lernprobleme von der Schule und der Lehrperson als Ganzes gelöst werden kann, wenn diese durch den SPD und die Fachpersonen vor Ort unterstützt werden. Unterstützung orientiert sich an der Ressource und will die Qualität der Schule weiter entwickeln. Beratung orientiert sich an der Kooperation und Verantwortung. Diagnostik orientiert sich am Kind, am Unterricht und an den weiteren Beteiligten. Tritt ein Problem auf, setzt der SPD die Lupe über den Bereich Schule, berät und unterstützt zuerst im Schulfeld und richtet als zweites den Fokus speziell auf den Schüler / die Schülerin, in dem er testdiagnostisch tätig ist (siehe Abb. 3).



Abbildung 3: Arbeitsweise des SPD

Der SPD verstärkt damit die pädagogische Orientierung, das integrative Denken, vernetzt die Verantwortlichen, verstärkt die Kooperation und wirkt so auf die Qualität der Schule und deren Entwicklung ein.

Konkretisierung in einzelnen Bereichen

Die Hauptakteure der Schule sind die **Kinder**. In der Praxis des Schulalltages können sie Probleme in der Leistung, im Verhalten, in der Entwicklung zeigen. Nach Ochsner hat der SPD bei diesen Problemen folgende Schulentwicklungsziele im Visier: integrieren statt separieren, fördern statt therapieren, pädagogisieren statt pathologisieren. Abbildung 4 zeigt das ökologische Dreieck in Anwendung auf das Kind und als Aufgabenbereich des SPD:

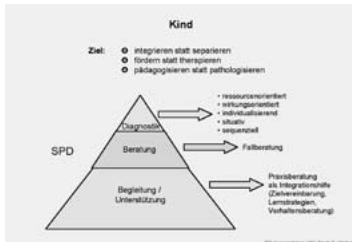


Abbildung 4: Auftrag des SPD im Bereich Kind

Die **Lehrperson** oder die **SHP-Lehrperson (Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge)** können Probleme aufgrund der Heterogenität ihrer Kinder entwickeln. Gefühle von Angst, Überforderung, Stress rufen nach Beratung im Umgang damit. In anderen Klassen benötigen Lehrpersonen Unterstützung in der Wahl ihrer pädagogisch-didaktischen Methoden. Die Schulentwicklungsziele bestehen hier im professionalisieren, im fördern von Teamfähigkeit und Belastbarkeit. Die Abbildung 5 zeigt das ökologische Dreieck in seiner möglichen Anwendung in der Arbeit des SPD mit den Lehrpersonen:



Abbildung 5: Auftrag des SPD im Bereich Lehrperson / Schulische Heilpädagogin

Im Bereich Unterricht können folgende Probleme zu Spannungsfeldern führen:

Öffnung nach aussen scheuen, Einengung durch Lehrpläne und Studentafeln, lehrmittelabhängige Lehrpersonen, Schulpsychologe ohne klaren Auftrag. Die Schulentwicklungsziele in diesem Bereich heissen dann: Lernprozesse fördern statt bloss Leistungsprodukte fordern, offene Unterrichtsformen anstreben, individualisierend und zielorientiert unterrichten. Hier muss der Schulpsychologe die Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler, die Klassendynamik, die Unterrichtsformen beobachten und auf heikle Punkte in diesen Bereichen aufmerksam machen sowie Lösungsansätze mitentwickeln (siehe Abbildung 6).



Abbildung 6: Auftrag des SPD im Bereich Unterricht

Das Schulhausteam kann durch Überlastung und Unsicherheiten die Schulentwicklung bremsen. Schulentwicklungsziele müssen jetzt die Erarbeitung der pädagogischen Leitideen und der Führungsstruktur sein, ebenso muss projektartig gearbeitet werden, sodass die Teammitglieder das Schulhaus als Lern- und Arbeitsort erfahren. Der SPD kann seine Aufgabe als

teilnehmender Beobachter in Sitzungen, als Teamsupervisor oder Projektberater wahrnehmen.

Ein in diesem Sinne verstandener Auftrag des SPD im niederschweligen Bereich ermöglicht, klare Impulse in der Schulentwicklung der einzelnen Schule zu setzen: Die Schule wird fähig, mit Verschiedenheit umgehen zu lernen, die Schule entwickelt Umgangsformen und ein Konfliktverhalten, welches zu intern optimalen Lösungen führt: zu einer guten Schule für alle.

Der vorliegende Artikel basiert auf folgenden Unterlagen und Dokumenten:

Vortrag von Heinz Ochsner (1994). Schulentwicklung – gestern und heute. MV vipp.

3-jährige Weiterbildung (1997-2000). Schulpsychologie im Kontext aktueller Schulentwicklung, IEF Zürich

Bericht vipp Arbeitsgruppe 2006 (Eder, F.; Habermacher, M.Th.: Müller, P.; Schmidt, E.; Stamm, J.), NFA und Sonderschulung. Die Rolle der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen im niederschweligen und im hochschweligen Bereich.

Folien aus Vortrags- und Kursangeboten des SPD Kanton Uri

Autoren

M.Th. Habermacher ist Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP und arbeitet als Rektorin der Sonderschule des Heilpädagogischen Zentrums Uri in Altdorf. Bis 2005 war sie als Schulpsychologin und Leiterin der Schuldienste Kreis Dagmersellen tätig.

Egon Schmidt ist Psychologe/Psychotherapeut FSP und arbeitet als Schulpsychologe des Kantons Uri. Er ist Amtsvorsteher der Beratungsdienste im Kanton Uri.

Adressen

Habermacher Klingenberg Marie-Theres, Dr. phil. Psychologin FSP, Rektorat Sonderschule, Gotthardstrasse 14a, 6460 Altdorf, rektorat.sonderschule@hpzuri.ch

Schmidt Egon, lic. phil. Psychologe FSP, Schulpsychologischer Dienst des Kantons Uri, Klausenstrasse 4, 6460 Altdorf, egon.schmidt@ur.ch



Dr. Peter Müller

Schulpsychologische Abklärung im Kanton Zug

... ein fiktives Fallbeispiel aus dem Jahre 2008/09

Abstracts

Anhand eines fiktiven Fallbeispiels wird die schulpsychologische Abklärung im Kanton Zug nach Umsetzung des NFA beschrieben. Vor Ort finden Gespräche am ‚runden Tisch‘ mit den Beteiligten statt. Wenn die schulischen und schulbegleitenden Massnahmen vor Ort nicht mehr ausreichen erfolgt eine Gesamtbeurteilung durch den Schulpsychologischen Dienst (SPD). Wenn notwendig beantragt der SPD hochschwellige Massnahmen bei der kantonalen Stelle für Sonderpädagogik. Diese Stelle entscheidet aufgrund des Antrags. Dem Antrag zugrunde liegt die Klassifikation der ICF. Die Grafik im Anhang illustriert das Prozedere (vgl. Abb. 1).

Enquête de psychologie scolaire dans le canton de Zoug ... un cas fictif pour illustrer les perspectives de 2008/09

Abstracts

Un exemple fictif pour décrire l'enquête de psychologie scolaire dans le canton de Zoug après la mise en application de la NPF. Sur place ont lieu des tables rondes avec les parties impliquées. Si les mesures scolaires et accompagnatrices prises sur place ne sont plus suffisantes, le Service de psychologie scolaire procède à une appréciation globale. Au besoin, ce service propose des mesures de seuil élevé au service cantonal de pédagogie spéciale. Ce dernier

décide sur la base de la proposition, elle-même fondée sur la CIF. Le graphique en annexe illustre le processus (voir illustration 1).

Bera, ein Kind mit hohem Förderbedarf

Bera besucht die vierte integrativ geführte Regelklasse in der Gemeinde. Seit Geburt leidet Bera an einer Epilepsie. Durch die ärztliche Behandlung treten praktisch keine Anfälle (Grand-Mal) mehr auf. Vor Ort unterstützt die Schulische Heilpädagogin Bera in der Klasse. Da dem Mädchen auch die Körperwahrnehmung Mühe bereitet, findet regelmässig eine Psychomotorik-Therapie statt.

In letzter Zeit treten vermehrt Lernschwierigkeiten auf. Die Lehrperson organisiert einen ‚runden Tisch‘. Es nehmen die Lehrperson, die Schulische Heilpädagogin, die Psychomotorik-Therapeutin, die Eltern und der Schulpsychologe daran teil. Mit Hilfe des vom Kanton Zürich auf den Kanton Zug adaptierten Formulars ‚persönliche Vorbereitung eines schulischen Standortgesprächs‘ haben sich die Beteiligten auf das Gespräch vorbereitet. Im Verlaufe des Gesprächs wird deutlich, dass Bera zunehmend mit dem Schulalltag überfordert ist. Die Überforderung zeigt sich in der Arbeitsorganisation, zunehmend aber auch im Erreichen der Lernziele. Erschreckt hat alle Beteiligten ein Grand-Mal-Anfall. Die Eltern führen dazu aus, dass wieder ärztliche Abklärungen vorgesehen sind. Auch zu Hause kam es vermehrt zu Anfällen. Die Anfälle weisen auf starke Belastungen hin. Trotz intensiver Unterstützung und Begleitung sowohl durch die Psychomotorik-Therapeutin als auch im Rahmen der integrativen Schulungsform durch die Schulische Heilpädagogin kann Bera die Lernziele nicht mehr erreichen. Sie hat Mühe, mit dem Tempo mitzuhalten. Der ‚runde Tisch‘ vereinbart, dass weitergehende, hochschwellige Massnahmen (integrative oder separative Sonderschulung) geprüft werden müssen.

Es erfolgt eine formelle Anmeldung via Schulhausleitung an den zuständigen Rektor der Wohnortgemeinde. Der Rektor prüft den Antrag, indem er mit der Schulhausleitung Rücksprache nimmt. Zusammen klären sie, ob eine vermehrte Unterstützung durch die

Schulische Heilpädagogin möglich ist. Im Gespräch wird aber deutlich, dass die Möglichkeiten vor Ort ausgeschöpft sind. Der Rektor weist die Anmeldung mit folgenden Fragen an die für die Beantragung von hochschwelligen Massnahmen zuständige Fachstelle ‚Schulpsychologischer Dienst‘:

- Wie beurteilt der Schulpsychologische Dienst die Kontextfaktoren? Welche zusätzlichen Ressourcen sind notwendig, um Bera adäquat zu fördern?
- Wie ist der Förderbedarf heute einzuschätzen?
- Sind hochschwellige Massnahmen (Sonderschulung) notwendig? Wenn ja: Können diese integrativ oder müssen sie separativ erfolgen?
- Vorschlag zur weiteren Schulung

Nach Rücksprache mit den Eltern beurteilt der Schulpsychologe den Förderbedarf vorerst anhand der Unterlagen. Es liegen dazu aktuelle Berichte über die medizinischen Abklärungen, die Psychomotorik-Therapie, über die Unterstützung und Begleitung durch die Schulische Heilpädagogin und ein schulpsychologischer Untersuchungsbericht (Einschulungsabklärung) vor. Um sich selbst ein aktuelles Bild vom Schulalltag zu verschaffen, besucht der Schulpsychologe Bera in der Klasse. Er beobachtet ihr Arbeitsverhalten und bespricht sich anschliessend mit der Lehrperson. Anschliessend trifft der Schulpsychologe in Absprache und Zusammenarbeit mit dem zuständigen Rektorat Abklärungen hinsichtlich einer Sonderschulung in einer dafür zuständigen Institution im Kanton Zug. Schliesslich organisiert er ein gemeinsames Gespräch im Sinne einer Gesamtbeurteilung, an dem auch eine Vertretung der Sonderschule teilnimmt.

Aufgrund der Schulgeschichte, den nachweislich ausgeschöpften Möglichkeiten vor Ort und den aktuellen Förderbedürfnissen von Bera beschliessen die Beteiligten, dass eine Sonderschulung notwendig ist. Als Sofortmassnahme soll die Beratungsperson der Sonderschule Bera vor Ort in der vierten Klasse begleiten und auf die separative Sonderschulung ab neuem Schuljahr vorbereiten.

Der Schulpsychologische Dienst stellt, nach Rücksprache mit dem gemeindlichen Rektorat und den Eltern,

Antrag bei der kantonalen Stelle für Sonderpädagogik. Diese Stelle entscheidet über die hochschwellige Massnahme.

Folgend nun beispielhaft der Antrag auf Basis der ICF an die kantonale Stelle:

Sehr geehrte Damen und Herren

Bera besucht die vierte integrativ geführte Regelklasse in der Gemeinde. Es liegen deutliche Lern- und Verhaltensschwierigkeiten vor. Es stellt sich die Frage einer Sonderschulung (separativ, bzw. integrativ).

Die Kontextfaktoren, den Förderbedarf des Kindes und, zusammenfassend, die Bedarfsstufe beschreiben wir wie folgt:

Kontextfaktoren

fördernde und hemmende Umfeldbedingungen

Produkte und Technologien, Umwelt, Unterstützung und Beziehung (Elternhaus), Einstellungen, Dienste, Therapien, Systeme

- Die Gemeinde verfügt über ein differenziertes, heilpädagogisches und therapeutisches Angebot. Trotz diesem Angebot sind die Beteiligten der Ansicht, dass Bera in der Gemeinde nicht adäquat geschult werden kann.
- Bera erhält Unterstützung und Begleitung durch die SHP im Rahmen der ISF seit dem ersten Kindergartenjahr.
- Die Psychomotorik-Therapie findet seit dem zweiten Kindergartenjahr regelmässig statt.
- Die Eltern sind sehr bemüht. Sowohl sie, als auch die Schule stehen den Auffälligkeiten teilweise hilflos gegenüber. Alle bis heute getroffenen niederschwelligen pädagogischen, heilpädagogischen und pädagogisch-therapeutischen Massnahmen vor Ort reichen nicht aus, um das Kind seinen Fähigkeiten entsprechend zu fördern.

Zum Förderbedarf

Körper (Funktionen und Strukturen)				
Mentale Funktionen, Sinnesfunktionen und Schmerz, Stimme, Sprechen, kardiovaskuläres, hämatologisches System, Immunsystem, Atmung, Verdauung, Stoffwechsel, endokrines System, urogenitales und reproduktives System, neuromuskulär- und bewegungsbezogene Funktionen, Haut	Förderbedarf			
	gross	–	wenig	Stärke
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beilagen

- Arztbericht vom 14. September 2006
- Bericht der Psychomotorik-Therapeutin vom 23. Oktober 2006
- Bericht der Schulischen Heilpädagogin (Förderplanung, Vereinbarungen)
- Schulpsychologische Untersuchung (die Untersuchung fand am 12. und 14. Dezember 2006 statt)

Beschreibung

- Ärztlich nachgewiesene Epilepsie (Geburtsgebrechen, GGV 387) mit Grand-Mal-Anfällen. Im Moment wird eine neue Medikation versucht. Es sind deshalb mehrere Spitalaufenthalte vorgesehen.
- Psychomotorische Beeinträchtigung in der Körperwahrnehmung und in der Grafomotorik
- Im Schulunterricht: Beeinträchtigung der mentalen Funktionen, der Aufmerksamkeit, bei durchschnittlicher allgemeiner Begabung. Insbesondere zeigen sich deutliche Schwierigkeiten bei der Arbeitsplanung, bei der Aufmerksamkeit und der Konzentration, sowie Lernschwierigkeiten in den Bereichen Deutsch und Mathematik.

Aktivitäten / Partizipation

Lernen und Wissensanwendung, Aufgabenlösen, Umgang mit Leistungsanforderung, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, häusliches Leben, Interpersonale Interaktionen und Beziehungen, bedeutende Lebensbereiche: Ausbildung, Schule, Gemeinschaft, Soziales

Förderbedarf

gross	–	wenig	Stärke
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diagnostische Mittel

- Beobachtung in der Klasse durch die SHP
- schulpsychologische Abklärung (Einschulungsabklärung) und Schulbesuch SPD am 15.12.2006

Beschreibung

- Trotz normaler Begabung: Deutliche Einschränkungen beim Lernen und in der Wissensanwendung. Anlässlich einem gemeinsamen Gespräch wurde deshalb eine generelle Lernzielanpassung diskutiert. Diese entspricht aber nicht dem gut-durchschnittlichen Leistungsvermögen des Kindes (Schulpsychologische Abklärung vom 15.12.2006).
- Durch die Grand-Mal-Anfälle ist die Mobilität stark eingeschränkt. Bera darf nicht selbständig den Schulweg absolvieren. Sie ist auf ständige Begleitung angewiesen.
- Auffälligkeiten in der Aufmerksamkeitsspanne und in verschiedenen psychomotorischen Funktionen (vgl. Bericht der PM-Therapeutin) führen zu Einschränkungen in allen Tätigkeiten in der Gruppe.

Einschätzung der Bedarfsstufe		III	II	I	0
0 =	es liegt kein besonderer Förderbedarf vor	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I =	besonderer Förderbedarf liegt vor, soll aber im Rahmen der Ressourcen der Schule vor Ort gedeckt werden				
II und III =	ein hoher besonderer Förderbedarf liegt vor: Der Anspruch auf Massnahmen im hochschwelligen Bereich (integrativ, separative Sonderschulmassnahmen) ist nachgewiesen				

Schlussfolgerungen

Ein hoher besonderer Förderbedarf, der im Rahmen der gemeindlichen Schule vor Ort nicht länger gedeckt werden kann, liegt vor. Die Ursache dafür liegt in einer ärztlich nachgewiesenen Epilepsie begründet.

Die Förderbedürfnisse diskutierten wir an einem gemeinsamen Gespräch aller Beteiligten. Wir sind der Meinung, dass das Kind vorläufig für die Dauer von zwei Jahren eine hochschwellige Massnahme in Form einer separativen Sonderschulung benötigt. In diese Zeit werden verschiedene Hospitalisationen fallen mit dem Ziel, die Medikation besser einzustellen. Wir hoffen, dass danach eine Reintegration diskutiert werden kann.

Wir schlagen die weitere Schulung Bera in der nächstgelegenen, geeigneten Sonderschule ‚Schule xy‘ vor. Gemäss Angaben der Schulleiterin vom 3. 2.2007 könnte Bera ab August dort eintreten.

Da Bera auf diese separative Sonderschulmassnahme vorbereitet werden muss und bereits heute dringlich eine zusätzliche Unterstützung und Beratung notwendig ist, beantragen wir eine integrative Sonderschulung ab heutigem Datum.

Antrag

- Integrative Sonderschulung bis Ende Schuljahr 2006/07
- Separative Sonderschulung in der nächstgelegenen, geeigneten Sonderschule ‚Schule xy‘. Beginn und Dauer: 1.8.2007 bis 31.7.2009.

Die Eltern und der Rektor sind mit diesem Antrag einverstanden.

Anmerkungen zum Schluss

Das oben genannte Fallbeispiel illustriert den Stand der Überlegungen betreffend Umsetzung der NFA im Bereich der Sonderschulung im Kanton Zug. Dieses Prozedere (vgl. auch die Abb.1, Seite 23) widerspiegelt den Stand der Arbeiten der Projektleitung (Gerhard Fischer, Sonderschulinspektor und Projektleiter, Peter Lienhard, Projektbegleiter, Peter Müller, Leiter SPD) des Projekts ‚Konzept Sonderpädagogik‘ (KOSO). Es ist geplant, dieses Vorgehen auf Januar 2008 umzusetzen. Voraussetzung dafür bildet aber insbesondere die Verabschiedung der gesetzlichen Grundlage, die aktuell im Kantonsrat debattiert werden (vgl. dazu: http://www.zug.ch/kantonsrat/pict/vorlagen/pdoc_1548_1.pdf, Pkt. 8.13 und S. 73). Laut Gesetzesvorlage liegt der Zuweisungsentscheid für hochschwellige Massnahmen bei der kantonalen Stelle. Sollte die Vorlage so beschlossen werden, ist zu klären, wie die Aufgaben der gemeindlichen Schule bzw. dem Kanton sinnvoll zugeordnet werden.

Autor

Dr. Peter Müller
Leiter Schulpsychologischer Dienst Kanton Zug
Chamerstrasse 22
6300 Zug
peter.mueller@dbk.zg.ch

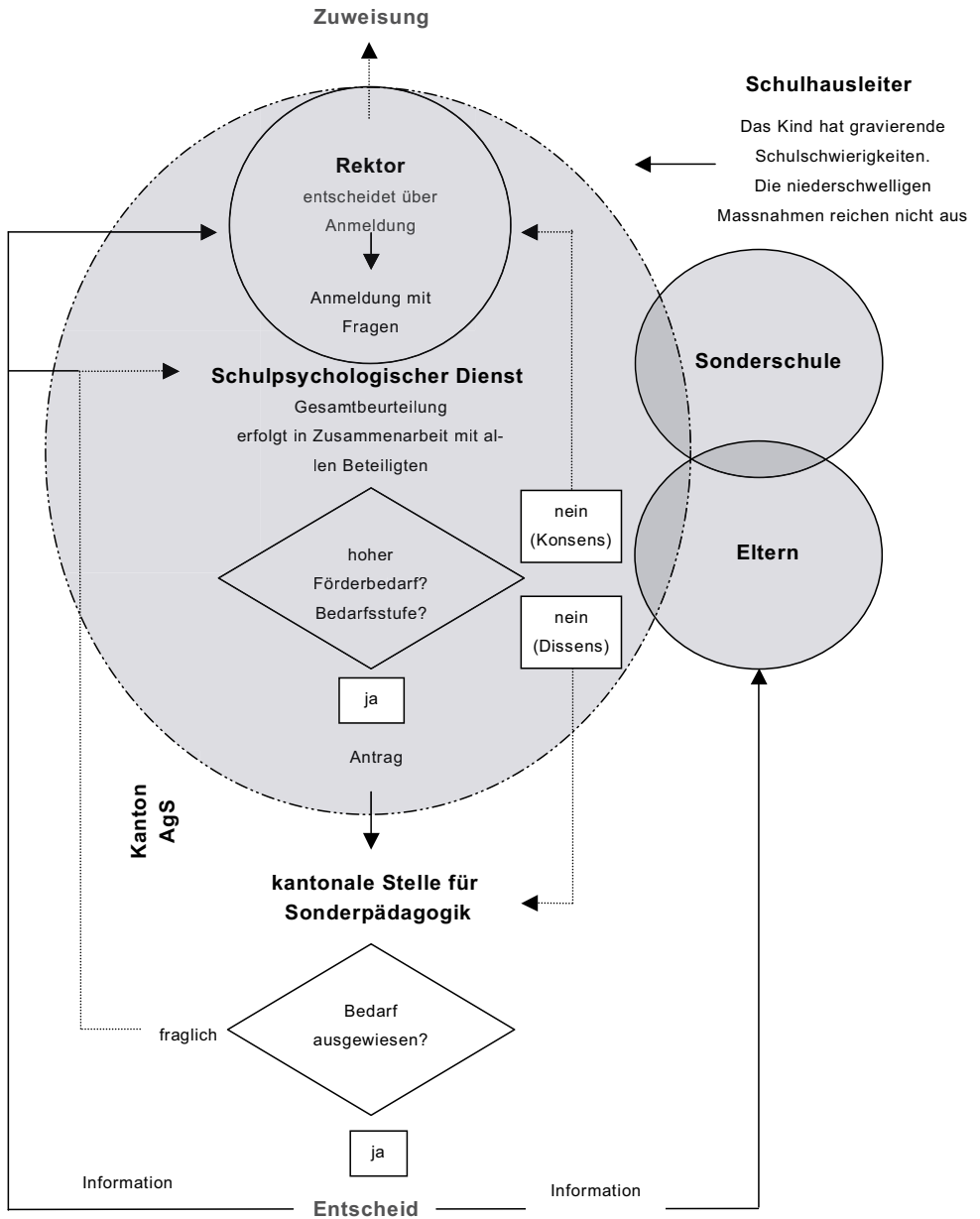


Abb1. Grafik «Zuweisung zu hochschwelligigen Massnahmen (Sonderschulung)»



Hans Gamper

NFA – ein neues Tummelfeld für (Schul-)Psychologinnen und Psychologen?

Unter dem NFA werden die Schulpsychologinnen und Erziehungsberater vielfältige neue Aufgaben bekommen. Sie müssen sich darauf vorbereiten und fit machen. Neue Aus- und Weiterbildungsangebote werden gefragt sein. Die künftigen Aufgaben sind interessant, herausfordernd und horizontenerweiternd. Die Vernetzung mit allen möglichen Diensten, Ämtern, Organisationen und privaten Anbietern von Hilfsmassnahmen ist zwingend gefordert. Ob all diesem organisatorischen Aufwand darf aber eines nie vergessen gehen, nämlich „das Wohl des Kindes“. Dieser Generalmaxime muss sich alles unterordnen.

NPF – un nouveau champ d'activité et d'exploration pour les psychologues (scolaires) ?

La NPF vaudra de nombreuses nouvelles tâches très variées aux psychologues scolaires et conseillers en éducation, qui doivent s'y préparer pour être à la hauteur. Il conviendra de mettre au point de nouvelles offres de formation et de formation continue. Les tâches qui nous attendent sont intéressantes, représentent des défis, élargissent notre horizon. Une nécessité impérative : leur mise en réseau avec tous les services imaginables, bureaux officiels, organisations et fournisseurs privés de mesures de soutien. Mais quelles que soient

ces multiples activités d'organisation, „n'oublions jamais le bien de l'enfant“. Tous les efforts doivent être subordonnés à cette maxime générale.

Der neue Finanzausgleich (NFA) zwischen dem Bund und den Kantonen wird gravierende Auswirkungen auf die Finanzströme in der Schweiz haben. Als Berufsleute sind die SKJP-Mitglieder vor allem im Bereiche des Sonderschulwesens und der besonderen therapeutischen Massnahmen betroffen und gefordert. Im Jahre 2008 wird sich die Invaliden-Versicherung abrupt und vollständig aus der Finanzierung der Sonderschulen und der pädagogisch-therapeutischen Massnahmen zurückziehen. Die Kantone müssen eine eigene Struktur zur Sicherstellung der bisher durch die IV finanzierten Leistungen aufbauen, eine Aufgabe, welche in manchen Kantonen sehr viel Unruhe, Hektik, Unsicherheit und Ängste, aber auch übertriebene Erwartungen und Hoffnungen aufkeimen lässt. Eines kann den Betroffenen Sicherheit geben: Bis ins Jahr 2011 sind die Kantone verpflichtet, alle Leistungen der IV im besagten Bereich vollumfänglich weiter zu entrichten.

Wie immer, wenn der Bund eine Aufgabe den Kantonen überträgt, grassiert der Föderalismus. 26 mal warten die gleiche Probleme auf eine Lösung und mindestens ebenso viele Male machen sich Heerscharen von Beamten, Funktionärinnen, Lobbyisten, Verbandsvertreterinnen, anerkannten und selbsternannten Fachpersonen sowie Politiker hinter das Lösen der Probleme. Das kann ja nur gut herauskommen! Im Bereich des Sonderschulwesens und der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit einem besonderen Förderbedarf besteht die Gefahr des schweizweiten Wildwuchses. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren möchte ordnend eingreifen. Die Lösung wird über eine interkantonale Vereinbarung zur Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich gesucht. Noch aber steht diese Vereinbarung auf wackeligen Füßen und die Vernehmlassung unter den Kantonen hat sehr viele Differenzen und Mängel aufgezeigt. Ob diese innert nützlicher Frist behoben werden können, wird sich weisen. Diejenigen Kantone welche in der Gesetzgebung und in der Umsetzung der von der NFA geforderten Bedingungen schon weit sind, haben wenig Interesse,

die Vereinbarung zu unterzeichnen, müssten sie doch allenfalls ihre Lösungen wieder ändern oder aufgeben.

Der NFA bringt uns aber auch grosse Chancen. Endlich kann auf breiter Basis über die Integration von Behinderten und über eine Schule für alle gesprochen werden. Dies sind gesamtgesellschaftlich fortschrittliche und volkswirtschaftlich sinnvolle Ideen. Integrationsbefürworter waren lange Zeit als Sozialutopisten belächelt, wenn nicht gar verschrien. Zu sehr haben wir die vermeintlichen Vorteile der separativen Schulung verinnerlicht, zu stark die Separation verteidigt. Integration ist in erster Linie eine Frage der ethischen Einstellung, der Gerechtigkeit und der Menschlichkeit. Es gilt aber auch zu erkennen, dass jedes System Grenzen hat. Integration kann nicht auf Biegen und Brechen und unter allen Umständen vollzogen werden. Wir brauchen auch in einem integrativen System die Möglichkeit zur Separation. Nur sollte diese Möglichkeit in einer Behandlungskette nicht zuerst, sondern zuletzt gewählt werden. „Ultima ratio“ ist ein wichtiges Prinzip. Separation muss dann sein, wenn alle integrativen Massnahmen nicht den erwünschten Erfolg bringen respektive die Aufwändungen dafür zu gross werden. Auch hier sind leider Kosten-Nutzen-Rechnungen anzustellen, auch wenn viele fundamentalistisch-ethisch denkende und empfindende Menschen solche Gedanken aus dem Humanbereich verbannen wollen und sie als kapitalistisches Teufelswerk deklarieren.

Für Psychologinnen und Psychologen sind aus dem interkantonalen Konkordat die folgenden Bereich besonders interessant:

1. Abklärungsstellen
2. Abklärungsverfahren
3. Trennung von Zuweisung und Behandlung
4. Fall-Management

Abklärungsstellen

Das Konkordat fordert von den Kantonen, Abklärungsstellen zu schaffen. Damit wird versucht, die Zahl der Zuweisenden in den Griff zu bekommen. In vielen Kantonen können heute verschiedenste Fachgruppen und Fachpersonen Anträge auf Sonderschulung und pädagogisch-therapeutische Massnahmen stellen. Wo viele Fachpersonen einzelne Kinder oder Jugendliche

beurteilen, werden auch viele verschiedene Meinungen generiert. Die IV wird überflutet von solchen Anträgen und wie soll sie entscheiden? Das Schaffen von Abklärungsstellen reduziert diese Vielfalt. Dies soll aber nicht bedeuten, dass die Kantone neue Fachstellen schaffen müssen. Aus fachlichen und ökonomischen Gründen wie aus Gründen der Synergie und des Ressourcenmanagements sollten die bestehenden Institutionen mit dieser Aufgabe betraut werden. Die öffentlichen schulpädagogischen Dienste und die kantonalen Erziehungsberatungsstellen müssen ebenso zu Abklärungsstellen werden wie die Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienste und die psychologischen oder neuropsychologischen Abteilungen an grossen Spitalzentren. Die Sonderschulen selber aber oder private Anbieter sollten auch dann den Status der Abklärungsstelle nicht zugesprochen erhalten, wenn sie über die fachliche Qualifikation verfügen. Der Kanton Bern hat mit dieser etwas rigoros anmutenden Lösung im Bereich der Sprachgebrechen seit Jahrzehnten Erfahrung und er fährt dabei nicht schlecht.

Abklärungsverfahren

Das Konkordat fordert ein einheitliches Abklärungsverfahren. Die Väter des Konkordatstextes müssen diese Forderung wohl aus demselben Grund gestellt haben wie die Forderung nach einheitlichen Abklärungsstellen. Durch Vereinheitlichung der Abklärungsverfahren sollen die unterschiedlichen Beurteilungen reduziert und einheitlichere Diagnosen gestellt werden. Die IV macht heute die Erfahrung, dass die Beurteilungen durch die Antragstellenden sehr disparat ausfallen und dass die Diagnosen teilweise aufgrund von veralteten oder falsch angewandten Instrumenten gestellt werden. Wer glaubt, mit dem Matrizenest von Raven und mit den Normen von 1965 gültige und reliable Intelligenzdiagnostik betreiben zu können, dem müsste schon aufgrund dieses Umstandes die fachliche Qualifikation dazu abgesprochen werden. Die Feststellung der Anspruchsberechtigung für eine Sondermassnahme muss nach einheitlichen, operationalisierbaren und eindeutigen Kriterien erfolgen. Nicht das Verfahren und die im Verfahren angewendeten Mittel, sondern die klaren Zuweisungs- und Beurteilungskriterien sind

entscheidend. Die Forderung muss also in diese Richtung gehen.

Durch eine Vereinheitlichung der Verfahren werden zudem Entwicklungen verhindert und es besteht die Gefahr, dass neue wissenschaftliche Erkenntnisse nur sehr verzögert und nach einem umständlichen *Procedere* in den Abklärungsabläufen angewendet werden. Dies widerspricht dem Prinzip der Diagnostik nach dem „state of the art“. Zudem verhindern Schemalösungen immer auch die Berücksichtigung regionaler Unterschiede. Obschon der Föderalismus sehr viele Nachteile hat und dem Gedanken der Gleichbehandlung widerspricht, hat er doch auch den Vorteil der angemessenen Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten. Die Definition von einheitlichen Kriterien lässt dies weiterhin zu, die Festsetzung von einheitlichen Verfahren aber nicht.

Trennung von Zuweisung und Behandlung

Die Gewaltentrennung ist ein wichtiges rechtsstaatliches Prinzip. Es ist richtig, dieses bei der Neuregelung des Bereichs der Sonderschulung und der pädagogisch-therapeutischen Massnahmen zu reaktivieren. Insbesondere bei der Zuweisung zu den ambulanten Massnahmen wie Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik haben sich in vielen Kantonen so genannte „praktische Lösungen“ eingeschlichen, welche dem „Prinzip der vier Augen“ widersprechen und der Gefahr des Missbrauchs, der nicht zweckmässigen Behandlung oder der Überbetreuung durch Selbstzuweisungen Vorschub leisten. Vor dieser Gefahr sind die Sonderschulen mit ihrem stationären Angebot zwar nicht völlig gefeit, doch besteht sie da etwas weniger. Gegensteuer gibt die Entwicklung im Behindertenbereich, denn durch die stark verbesserte neonatale Versorgung und durch die umfassende medizinische Betreuung überleben sehr viel mehr Kinder als früher. So steigt der Anteil an Behinderten in der Bevölkerung sowohl nominal wie prozentual und auch der Anteil der Mehrfachbehinderten nimmt zu. Die Sonderschulen stehen in der Regel unter Aufnahmepressur, was die Gefahr der Falschaufnahmen reduziert. Wer ständig zwischen leichteren und schwereren Fällen Triage machen muss, läuft weniger Gefahr, Kinder aufzunehmen, bei denen eine Massnahme nur wünschenswert, nicht aber zwingend ist. Dennoch müssen sich auch die Son-

derschulen und Heime an die Spielregeln der Gewaltentrennung halten. Zudem sollte die Zweckmässigkeit und die Wirksamkeit aller getroffenen Massnahmen - der stationären wie der ambulanten - periodisch überprüft werden. Dies ist durch eine Aussensicht objektiver und gültiger als durch eine reine Innensicht. Zudem ist die Gefahr des Missbrauchs geringer.

Case-Management

Eine weitere wichtige Frage bei der Neuorganisation der Zuständigkeiten und der Abläufe ist die Frage der Fall-Führung oder neudeutsch des Case-Managements. Der Begriff stammt aus der Sozialarbeit und bezeichnet die Organisation von bedarfsgerechter Hilfe an einen Klienten. Gemeint ist, dass die Arbeit und Angebote von Institutionen, Ämtern, Versicherungen, Dienstleistenden, Ärzten und Therapeuten und Freiwilligen geplant, inszeniert, koordiniert, gesteuert, überwacht und evaluiert wird. Mit diesem Begriff ist meist auch Verantwortung und Macht assoziiert. Sozialdienste kaprizieren sich darauf, das Case-Management als ihre Aufgabe zu reklamieren und damit die Wichtigkeit ihrer Stellen zu demonstrieren und vor allem auch deren Ausbau zu fordern. Es ist sachlich und strategisch fraglich, ob die Schulpsychologische Dienste und die Erziehungsberatungsstellen in diese „Wettrüsten“ einsteigen sollen oder müssen. Die SPD's und EB-Stellen sind in erster Linie Beratungsstellen. Sie übernehmen in der Kette der Planung und Durchführung von Massnahmen zur Behebung von psychischen, erzieherischen, integrativen, schulischen oder ausbildungsmässigen Schwierigkeiten eines Kindes oder Jugendlichen Teil-Aufgaben. Sie beraten die Entscheidungsträger und helfen mit ihren Fachmeinungen die Entwicklungs- und Bildungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Selbstverständlich können diese Dienste während der Zeit der Abklärung und der Einleitung von Massnahmen für eine beschränkte Zeit das Case-Management übernehmen. Dies sind aber zeitlich befristete Aufträge, ähnlich denjenigen, im Spital die Massnahmen rund um einen körperlich kranken oder verunfallten Patienten zu koordinieren. Wird der Patient entlassen, erlischt auch der Auftrag für das Case-Management respektive er geht zurück an den Hausarzt oder an den mündigen Patienten selber. Es ist übertrieben zu fordern, die SPD'

und EB-Stellen müssten unter dem NFA die Verantwortung übernehmen für alle behinderten Kinder und deren Förder- und Ausbildungsmassnahmen planen, einleiten und koordinieren. Es ist grundsätzlich fraglich, ob öffentliche Stellen diese Aufgaben übernehmen müssen. Die Verantwortung dafür liegt letztlich in den Händen der Eltern, allenfalls der Vormundschaftsbehörden oder bei Volljährigen bei den Behinderten selber. Es lohnt sich, hier den Art. 302 des ZGB's in seiner ganzen Konsequenz durchzudenken, welcher den Eltern die Pflicht auferlegt, die Kinder zu erziehen und ihre körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen. Dazu sollen sie mit der Schule und - wo es die Umstände erfordern - mit den Institutionen der Jugendhilfe zusammenarbeiten.

Die Schulpsychologinnen und Erziehungsberater sind spezialisierte Dienstleistende, welche zu Händen anderer Entscheidungsträger das Potential von Behinderten abklären und Vorschläge zur Verbesserung der Situation unterbreiten. Auf Grund ihres Wissens um die Fähigkeiten und die Möglichkeiten der abgeklärten Kinder und Jugendlichen, der Bedingungen und Ressourcen im familiären Stützsystem und der Kenntnisse über die Angebote der Schulen, Sonderschulen, ambulanten Hilfs-, Förder- und Behandlungsdiensten, sind diese Dienststellen prädestiniert, konkrete, bedarfsgerechte, wirksame und sinnvolle Massnahmen zum Wohle eines Kindes oder Jugendlichen vorzuschlagen.

Die Erziehungsberatungsstellen und die Schulpsychologischen Dienste sind auch künftig nicht die Case-Manager. Sie übernehmen zwar Aufträge, aber sie steuern nicht die Massnahmen. Sie machen Vorschläge für die weitere Förderung, Schulung, Betreuung und Behandlung, aber sie übernehmen dafür nicht die Verantwortung. Sie sollen und dürfen die Eltern nicht entmündigen.

Adresse

Hans Gamper, Prof. Dr. phil.
Leiter Erziehungsberatung Bern, Effingerstr. 12, 3011 Bern
eb.bern@bluewin.ch



Roland Buchli

Schulpsychologie im Umbruch

Von der Schulpsychologie zum Kompetenzzentrum der Heilpädagogik und der Kinder- und Jugendpsychologie

Frühförderung und Schulpsychologie – ein unüberwindlicher pädagogischer „Röstigraben“? Im Rahmen der Konzeption der volksschulintegrierten Sonderschule als integrative Förder- und Schulungsmassnahme fand leider kaum eine Grundsatzdiskussion darüber statt, ob eine Aufgabenteilung zwischen den Heilpädagogischen Frühberatungsstellen und den Schulpsychologischen Diensten weiterhin sinnvoll ist.

Gemäss Zwischenbericht der Steuergruppe des Projekts «Regelung der interkantonalen Zusammenarbeit im Bereich Sonderschulung» zu Händen des Vorstands und der Organe der EDK (Ende Dezember 2005) erstreckt sich das sonder-schulische Angebot über die Altersspanne von 0 – 20 Jahren, d.h. es schliesst Heilpädagogische Früherziehung und in begründeten Ausnahmefällen die (Sonder-)Schulung und Förderung auf Sekundarstufe I bis maximal zum vollendeten 20. Altersjahr mit ein. Innerhalb dieser Zeitspanne ist die Heilpädagogische Früherziehung mit ihrem pädagogisch-therapeutischen Förderangebot für das Alter ab Geburt bis zum siebten Lebensjahr zuständig. Der Zugang zu diesem Angebot ist niederschwellig und soll es weiterhin auch bleiben.

Promotion précoce et psychologie scolaire – un insurmontable „Röstigraben“ pédagogique ?

La conception de l'école spéciale intégrée dans l'école primaire en tant que mesure de promotion et de scolarisation intégrative n'a guère donné lieu à une discussion fondamentale sur la question de savoir s'il est judicieux de maintenir une répartition des tâches entre les services de consultation précoce de pédagogie curative et les services de psychologie scolaire.

Selon le rapport intermédiaire du groupe de pilotage du projet «Réglementation de la collaboration intercantonale dans le domaine de la scolarisation spéciale » à l'adresse du comité et des organes de la CDIP (fin décembre 2005), l'offre de scolarisation spéciale porte sur toutes les années de 0 à 20 ans, de sorte qu'elle inclut l'éducation précoce de pédagogie curative et, dans des cas exceptionnels, la scolarisation (spéciale) et la promotion au degré secondaire I jusqu'à la fin de la 20ème année au maximum. Dans ce cadre, l'éducation précoce de pédagogie curative est compétente, avec son offre de promotion pédagogique-thérapeutique, de la naissance jusqu'à la 7ème année de l'enfant. Le seuil d'accès à cette offre est très bas et doit le rester.

Ausgangslage

Gemäss der Bundesverfassung (Art. 62, Abs. 3) und dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) haben die Kantone den Auftrag, für eine angemessene Förderung und Sonderschulung aller behinderter Kinder und Jugendlichen ab Geburt bis spätestens zum vollendeten 20. Lebensjahr zu sorgen. Sie sind also gefordert, integrative Förder- und Schulungskonzepte zu entwerfen und umzusetzen (Art. 20, Abs. 1 und 2 BehiG). Diese müssen jedoch dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen entsprechen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass nicht gänzlich auf sonderschulische Angebote verzichtet werden kann.

Die pädagogisch-therapeutische Früherziehung ist, vor allem im Vorschulbereich, mit ihren entwicklungsdiagnostischen Abklärungen noch mehr oder weniger eine sich selbst zuweisende Beratungsstelle – diese Tatsache muss vor dem Hintergrund des Vier-Augen-Prinzips und der heute nicht mehr bestrittenen Trennung

zwischen Diagnostik/Abklärung und Therapie kritisch hinterfragt werden.

In der Volksschule wird bei besonderen Auffälligkeiten im Arbeits- und Sozialverhalten der Schulpsychologische Dienst (je nach Kanton Erziehungsberatungsstelle genannt) beigezogen. Nach dem neuen Konzept werden Kinder mit grossen Unterschieden in Bezug auf den intellektuellen, körperlichen, sprachlichen und verhaltensmässigen Entwicklungsstand in der entsprechenden Klasse „integriert“ sein. Die Dienste sind also gefordert, die Lehrkräfte zu unterstützen, die Bedürfnisse der Kinder als Wechselwirkung zwischen ihren individuellen Besonderheiten und der Tragfähigkeit des Systems zu betrachten. Nicht mehr das Individuum steht im Mittelpunkt, sondern das System (siehe dazu auch den Bericht vipp Arbeitsgruppe 2006).

Wie aber ist der Übergang ab dem ca. 5. Lebensjahr in Kindergarten und Volksschule bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit zu organisieren? Handelt es sich hier um eine Bruchstelle, um einen pädagogischen „Röstigraben“ zwischen der Frühförderung mit ihren klinischen Heilpädagogen und der integrierten Volksschule mit Lehrkräften und schulischen Heilpädagogen? Wegen Veränderungen im Übergangsbereich Vorschule – Schule (Kindergarten, Schuleintrittsalter, Basis- und Grundstufe) stellt sich erneut die Frage nach der Zuständigkeit und der Kompetenz der heilpädagogischen Früherziehung einerseits und der allgemein ausgebildeten Lehrkräfte (mit Unterstützung der schulischen Heilpädagogen) in der Volksschule andererseits, sowie nach den Abgrenzungen und Überschneidungen. Aber es geht nicht nur um den Übergang, sondern um die Zusammenarbeit generell.

Kompetenzzentren als dritter Weg

Vor dem geschilderten Hintergrund und dem Paradigmenwechsel in der Schule ist die Frage nach der Organisation des bisherigen Beratungsstellenangebots im Umfeld der Schule neu aufzuwerfen. Dieser Beitrag ist ein Plädoyer für die integrative und systemische Zusammenarbeit bzw. für die Zusammenlegung der Schul- und Heilpädagogischen Dienste zu umfassenden Kompetenzzentren.

Die Vorteile einer Zusammenlegung der beiden Beratungs- und Abklärungssysteme liegen auf der Hand. Man denke nur an die Vorteile der Ressourcennutzung. Einerseits können die Schulpsychologen, die sich gemäss Curriculum der FSP/SKJP postuniversitär zu Kinder- und Jugendpsychologen (idealerweise mit Fachtitel FSP) weitergebildet haben, mit ihrem Fachwissen und den entsprechenden Erfahrungen zur Unterstützung der klinischen Heilpädagogen eingesetzt werden. Andererseits können die klinischen Heilpädagogen mit ihrem ebenfalls grossen Fachwissen systemisch in die Arbeit der Kinder- und Jugendpsychologen mit einbezogen werden.

Dieses beschriebene Modell der Zusammenarbeit hat sich in der Praxis bereits bewährt. So wurde ein regionaler Heilpädagogischer Dienst (mit angeschlossenem Sonderkindergarten) mit einem regionalen Schulpsychologischen Dienst zusammengeführt. Die Mitarbeitenden beider Bereiche haben trotz ihrer unterschiedlichen Ausbildungsgänge gleichberechtigte an einer systemischen Gesamtschau mitgearbeitet.

Neue Herausforderung

Ein Kompetenzzentrum wie oben beschrieben, sieht sich einer neuen Herausforderung gegenüber gestellt. Es muss nämlich die Koordination hinsichtlich einer systemischen Gesamtschau und die regelmässige Überprüfung der festgelegten Massnahmen übernehmen.

Dazu schreibt eine vipp-Arbeitsgruppe: „Über den Einsatz bisheriger diagnostischer Arbeitsmittel hinaus, muss der Schulpsychologische Dienst die Beobachtungen, Informationen und Sichtweisen aller Betroffenen zu einer systemischen Gesamtschau verknüpfen. Dabei sind personenbezogene Faktoren (schulische Angebote und Bedingungen, familiäre Bedingungen usw. und deren Wechselwirkungen zu berücksichtigen und der entsprechende Förderbedarf, unter Beizug der Förderlehrkräfte, festzulegen. Der Schulpsychologische Dienst kann dabei als aussenstehende Fachstelle und ohne länger dauernden (heil-)pädagogischen oder organisatorisch-administrativen Bezug zum einzelnen Kind eine zentrale Moderations- und Koordinationsrolle übernehmen. Aufgrund seiner unabhängigen Position

kann es auch sinnvoll sein, das ganze Case-Management dem Schulpsychologischen Dienst zu übertragen und diesen als Antragsstelle für sonderpädagogische Massnahmen einzusetzen“ (Bericht der vipp Arbeitsgruppe „NFA und Sonderschulung“ 2006).

Die fachliche Unabhängigkeit, die von der vipp Arbeitsgruppe schon für den Schulpsychologischen Dienst gefordert wurde, muss ebenfalls für das Kompetenzzentrum gelten. Er sollte nicht einem kommunalen oder kantonalen Schulträger (z.B. Rektorat) unterstellt sein, sondern ausserhalb dieser Strukturen angeboten werden (eigene Organisation oder öffentlicher Auftrag an eine private Trägerschaft).

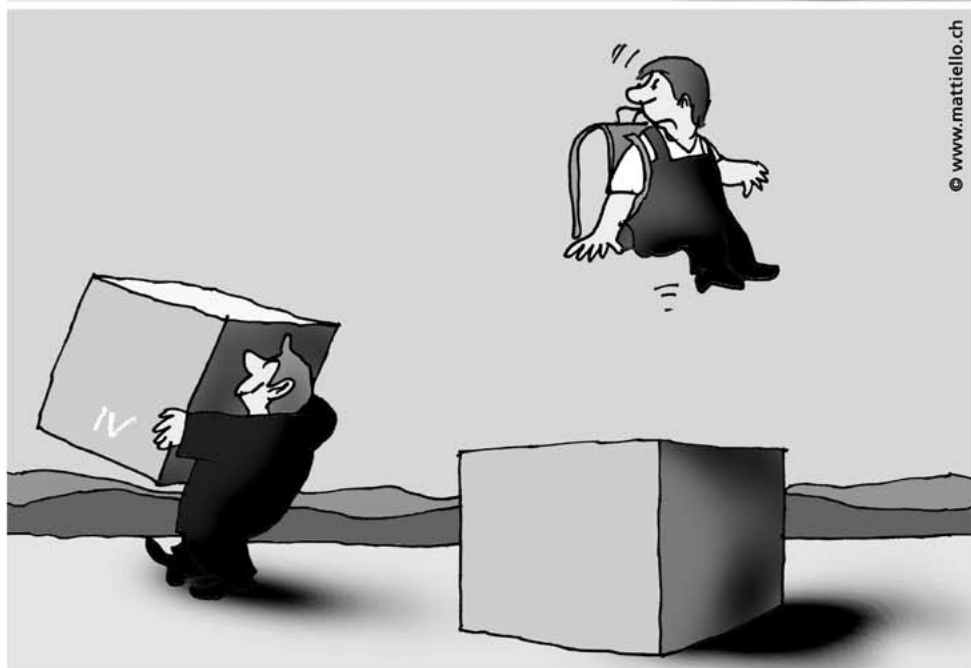
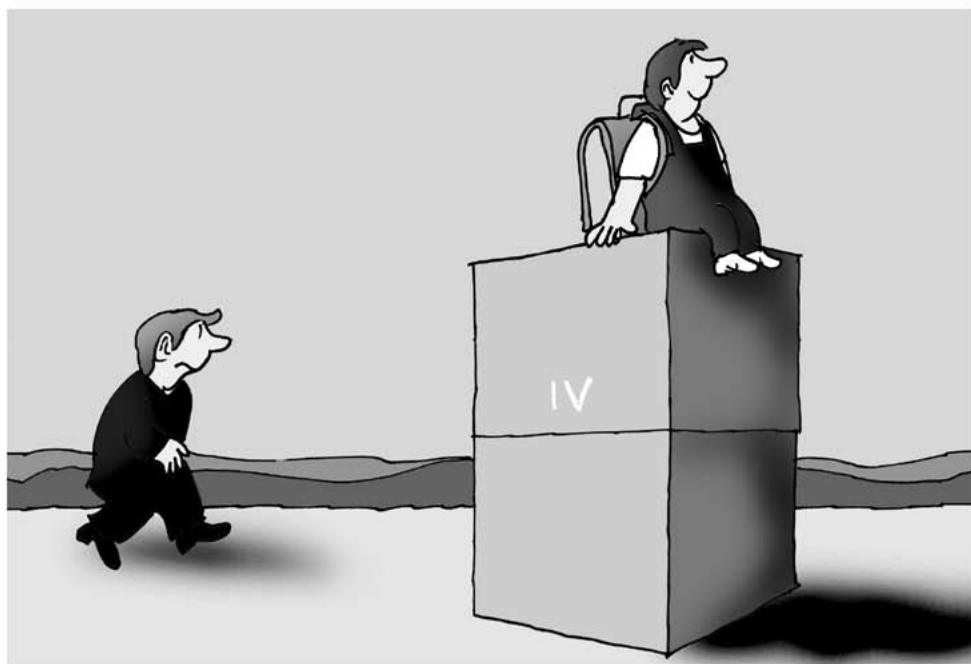
Mit diesem Beitrag soll eine breite Diskussion über die Vor- und Nachteile von Kompetenzzentren in Gang gesetzt werden und allen Beteiligten Mut gemacht werden, eine Organisationsform zu finden, die der Sache und nicht dem Erhalt von Machtstrukturen dient.

Autor

Roland Buchli, lic. phil., Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie und Sonderpädagogie, Mitglied des Vorstands SKJP und Präsident der SKJP-Interregionenkonferenz

Adresse

Achermattstrasse 5, 6423 Seewen SZ
roland_buchli@bluewin.ch



© www.mattiello.ch

MATTIELLO



Peter Diezi-Duplain, Judith Hollenweger

Endlich eine gemeinsame Sprache

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit für Kinder und Jugendliche (ICF-CY), ein Instrument der WHO, könnte in den nächsten Jahren die Arbeit der Kinder- und JugendpsychologInnen drastisch verändern. International sind Politik, Gesundheitswesen, Bildungssysteme und das Versicherungswesen daran, dieses Instrument in ihre Arbeit einzubeziehen. In der föderalistischen Schweiz könnte die ICF-CY besonders als gemeinsame Sprache helfen, anstehende Aufgaben im Bildungswesen zu vereinfachen und gleichzeitig die Effizienz zu steigern.

Enfin un langage commun

La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé pour les enfants et les adolescents (CIF-CY), instrument proposé par l'OMS, pourrait radicalement modifier l'activité des psychologues de l'enfance et de l'adolescence au cours de ces prochaines années. Les milieux politiques, les systèmes de santé, d'éducation et d'assurance sont en train d'intégrer cet instrument dans leur travail. Dans la Suisse fédéraliste, le CIF-CY devrait être particulièrement utile en tant que langage commun et aider à ce titre à simplifier les tâches qui nous attendent dans le domaine de l'éducation tout en augmentant l'efficacité des mesures prises.

1. Neue Aufgaben für die Schulpsychologie

In der Schweiz arbeiten Kinder- und JugendpsychologInnen unter verschiedensten Berufsbezeichnungen.

- ErziehungsberaterInnen (Bsp. Kt. Bern)
- Klinische Kinder- und JugendpsychologInnen (Bsp. KJPD)
- Kinder- und JugendpsychotherapeutInnen (Bsp. private Praxis, KJPD)
- SchulpsychologInnen (Bsp. kantonale, regionale, kommunale Dienste)

Arbeitgeber sind verschiedene Departemente der kantonalen oder kommunalen Verwaltungen, Zweckverbände, private Trägerschaften. Der Auftrag der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen wird in der Schweiz sehr unterschiedlich definiert. Dies zeigt sich etwa in der ungleichen Versorgungsdichte in den Kantonen. Diese schwankte im Jahr 2000 zwischen 1'400 und 4'750 Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitstelle (vgl. Milic, 2001) bei einem Durchschnitt von 2'826. Auch innerhalb des Kantons Zürich lassen sich grosse Unterschiede in der Versorgungsdichte feststellen. Ob eine 100%-Stelle für 764 oder 2'913 Schülerinnen und Schüler pro Jahr zuständig ist, hat unmittelbare Auswirkungen auf deren Arbeitsweise. Es erstaunt deshalb nicht, dass auch die Aufgabenprofile sich innerhalb des Kantons Zürich stark unterscheiden, weil die schulpsychologische Arbeit nicht kantonal geregelt ist.

Zum Thema Qualitätskontrolle kommt Milic (Milic, 2001) für den Kanton Zürich zu folgenden Schlussfolgerungen: „Die übergeordneten Ziele der schulpsychologischen Tätigkeit sind bei den meisten Diensten nicht definiert.“ Pflichtenhefte weisen Mängel auf, wie ein zu grosses und nicht realisierbares Aufgabenfeld oder fehlende Qualitätsdefinitionen. Auch fehlen gemeinsame Grundlagen, welche eine Profession auszeichnen: systematisiertes technisches und institutionelles Wissen, Ausbildung mit klaren Standards und Zielen sowie Standesregeln, welche etwa das Verhältnis zwischen Autonomie und Kollektivitätsorientierung festlegen. Ungeklärt sind insbesondere die Grundlagen im Bereich der Diagnose, Beratung und Förderung, was sich in unterschiedlichen Praktiken betreffend Zuweisungs- und Förderdiagnostik sowie dem Ausmass der schulhausnahen Arbeit zeigt. Nicht zuletzt widerspie-

gelt sich das auch in den zeitlichen Ressourcen, die gegenwärtig inklusive Schlussgespräch 4-6 oder aber 12–18 Stunden und mehr umfassen können.

Fehlende Standards führen dazu, dass Zuweisungsprozesse mehr durch Kontextvariablen bestimmt sind als durch das professionelle Urteil der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Die Evaluation der Zuweisungsverfahren zu Tagessonderschulen im Kanton Zürich etwa hat ergeben, dass der eigentliche Förderbedarf der Kinder nur bedingt ausschlaggebend für die Indikationsstellung war (Lienhard, 2002). Er konnte feststellen, dass solche Zuweisungen eher aus finanzkräftigen Gemeinden erfolgten (S. 17) und die Tragfähigkeit der Volksschule nicht mit dem gewählten Grundmodell (Kleinklassen, Integration), sondern mehr mit den fachlichen und menschlichen Qualitäten der ausführenden Lehrpersonen sowie der Professionalität der Förderplanung und der Steuerung des Angebots zu tun hatten (S. 25). Auch in Deutschland gibt es ähnliche Befunde. Eine Untersuchung von Mand (Mand, 2002) stellt fest, dass der Entscheid, ein Kind integrierten oder segregierten Schulungsformen zuzuweisen, mit keinen erkennbaren Variablen des diagnostizierten Kindes oder Jugendlichen in Verbindung gebracht werden kann; dieser Entscheid erklärt sich allein über die Einstellungen der Person, welche das Gutachten erstellt hat sowie über das vorhandene Angebot. Langfeldt hat Gutachten betreffend den dort empfohlenen Massnahmen oder Förderzielen analysiert (Langfeldt, 1998). Er hat festgestellt, dass in den von ihm analysierten Gutachten entweder gar keine oder sehr triviale Empfehlungen gemacht werden, etwa: „ein Kind mit einer Wahrnehmungsstörung benötigt ein Wahrnehmungstraining“. Die verwendete Sprache weist oft eine hohe Selbstreferenz aus, das heisst: die Diagnose bezieht sich unmittelbar auf die Massnahme und umgekehrt: „Sonderpädagogischer Förderbedarf wird als gegeben angesehen, wenn Schülerinnen und Schüler einer sonderpädagogischer Förderung bedürfen“ (Schuck, 2003).

Aus eigener Erfahrung sind wir überzeugt, dass Kinder- und JugendpsychologInnen ihre Arbeit mit tiefer Ernsthaftigkeit ausführen. Strukturelle Gegebenheiten und heterogene Ausbildungsprofile sowie eine gewisse Theoriefeindlichkeit können diese Arbeit

jedoch massiv erschweren. Im Rahmen einer SKJP-Tagung im November 2006 in Solothurn wiesen Lukas Scherer, Heinz Bösch und Paul Zeberli darauf hin, dass insbesondere zu viel Bürokratie und zu wenig Zeit für fachliche Weiterbildung während der Arbeitszeit zentrale Probleme darstellen (Scherer, Bösch, & Zeberli, 2006). Ein weiteres Problem liegt auch im Fehlen einer eigenen, professionellen Sprache, insbesondere bei der Beschreibung von schulisch relevanten Problemstellungen. In ihrer Lizentiatsarbeit zeigen Sandra Givel und Katja Stalder (Givel & Stalder, 2002) auf, dass die für uns relevanten Syndrome weder kohärent definiert werden, noch dass eindeutige diagnostische Kriterien zu deren Beurteilung vorliegen. Die Fachliteratur zu den Themen ADS, ADHD, MBD, POS etc. ist ein trauriges Abbild dieses konzeptlosen Fachdiskurses. Die traditionell defizitorientierte Diagnostik gibt zudem keine Hinweise auf eine sinnvolle Massnahmenplanung. Daraus kann abgeleitet werden, dass je nachdem, mit welcher Fachliteratur wir uns auseinandersetzen, wir auch unsere Abklärungen gestalten. Oft vertrauen wir auf eine vermeintliche Kohärenz der Definitionen einzelner Syndrome. Wie problematisch dieser Weg sein kann, zeigt die erwähnte Lizentiatsarbeit überdeutlich. Milic (Milic, 2001) stellt zudem fest: „Durch das Fehlen eines gemeinsamen Klassifikationssystems ist eine grundlegende Bedingung für die Chancengleichheit der SchülerInnen nicht gegeben.“ Wo bleiben da die Interessen der Betroffenen und ihrer Angehörigen?

Die Professionalität muss deswegen in Frage gestellt werden dürfen. Wohl wissend, dass Gerechtigkeit schwierig zu definieren und ebenso schwierig durchzusetzen ist, ist es dennoch kaum zu ertragen, dass in der Schweiz der Faktor Zufall statt professionelles Handeln bei der Zuteilung von pädagogisch-therapeutischen Fördermassnahmen oft ausschlaggebend ist. Gegenwärtig bieten verschiedene bildungspolitische Veränderungen Anlass und Chance, die Schulpsychologie neu zu positionieren und zu professionalisieren: so etwa die Neuorganisation der Finanz- und Aufgabenteilung zwischen Kantonen und Bund mit ihren Folgen für die Sonderschulfinanzierung, die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HARMOS, 2004) sowie die Kantonalisierung der Zürcher Schulpsychologie. In Anlehnung an das Referat zu

erkenntnistheoretischen Prinzipien der Systemtheorie von Lovey (Lovey, 2006), anlässlich der SKJP-Tagung im November 2006 in Solothurn, kommen wir zu vergleichbaren Schlussfolgerungen: Unser System benötigt eine Therapie und innerhalb des Systems müssen wirksame „Therapien“ zur Verfügung gestellt werden. Der Autor zitiert Einstein: „Die Theorie bestimmt, was wir sehen können.“ Wir sollten deshalb Theorien und Modelle verwenden, welche uns ein möglichst grosses und vergleichbares Blickfeld zur Verfügung stellen.

Wir gehen davon aus, dass auch die Schulpsychologie für ihre Arbeit in einem komplexen Umfeld ein kohärentes bio-psycho-soziales Modell braucht, um die Funktionsfähigkeit und die Partizipationsmöglichkeiten von Menschen möglichst umfassend beschreiben zu können. ICD-10-Diagnosen, welche sich an Ätiologie, Pathologie und Prognose von klar feststellbaren Störungen oder Krankheiten orientieren, sind allenfalls für einen kleinen Teilbereich der schulpsychologischen Arbeit von Bedeutung. Bei den meisten Kindern und Jugendlichen, welche schulpsychologische Dienstleistungen in Anspruch nehmen, liegen jedoch keine klar fassbaren Syndrome vor; vielmehr handelt es sich um komplexe Problemstellungen, die komplexe Massnahmen auf verschiedenen Ebenen erfordern. Mit der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) ein Modell und Klassifikationssystem zur Verfügung gestellt, welches Grundlage für eine gemeinsame Sprache, für die Entwicklung eines professionellen Förderplanungsmanagements und für die Klärung der Aufgabenbereiche und Schnittstellen sein kann. Das Verfahren für schulische Standortgespräche, welches im Kanton Zürich nun obligatorisch eingeführt wird, lässt sich auf die Systematik der ICF zurückführen. Es dient jedoch nicht der Analyse von Problemstellungen, sondern soll verschiedene, unterschiedlich professionalisierte Sichtweisen zu einem gemeinsamen Problemverständnis zusammenführen. Auf dieser Grundlage sollen schulhausnahe Massnahmen im Rahmen der sonderpädagogischen Pauschale zur Verfügung gestellt werden können. Nicht geregelt oder geklärt wird der vorgängig bei den verschiedenen Personen erforderliche Prozess zur Analyse der Problemstellung. Diese diagnostische Tätigkeit strukturiert sich entlang

der Professionalität und dem Auftrag der jeweiligen Fachperson. Dies gilt ebenso für die Massnahmen oder Zielvorgaben, welche im schulischen Standortgespräch vereinbart wurden. Im Folgenden soll näher ausgeführt werden, weshalb die ICF und insbesondere die nun von der WHO verabschiedete Version für Kinder und Jugendliche (ICF-CY) (WHO, 2006) bei der Professionalisierung der schulpsychologischen Arbeit eine wichtige Rolle spielen könnte.

2. ICF-CY und Schulpsychologie

Die Version für Kinder und Jugendliche der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF-CY) wurde im November 2006 von der WHO verabschiedet. Eine deutsche Übersetzung soll – falls die Finanzierung gesichert werden kann – im den nächsten Monaten an die Hand genommen werden. In der Grundstruktur ist die ICF-CY mit der ICF identisch, erweitert diese jedoch in für Kinder und Jugendliche relevanten Bereichen – etwa bezüglich Spracherwerb, Begriffsbildung oder Spielen. Die ICF-CY wurde mit einem Vorwort versehen, das auf die Besonderheiten der Kindheit und Jugend hinweist. Zu diesen zählt die Tatsache, dass die Umwelt (Schule, Elternhaus) zu einem grossen Teil von anderen Menschen gestaltet wird und so nicht nur die gegenwärtige, sondern auch die zukünftige Partizipation massgebend mitbestimmt. Die ICF besteht aus zwei Teilen: die bio-psycho-sozialen Dimensionen der Funktionsfähigkeit und Behinderung einerseits und die Kontextfaktoren andererseits. Diese beiden Teile sind in verschiedene Komponenten gegliedert: Funktionsfähigkeit und Behinderung: Körperfunktionen und -strukturen; Aktivitäten und Partizipation; Kontextfaktoren: Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren. Die genauen Definitionen und das Modell, welches die Interaktionen zwischen diesen Faktoren aufzeigt, finden sich in der Einleitung zur ICF (DIMDI/WHO, 2005). Der ICF liegt ein systemisches Verständnis zur Erklärung des Phänomens „Behinderung“ zugrunde: sie ist das Ergebnis der Interaktion zwischen Gesundheitsproblemen des Kindes und Faktoren der Umwelt; also nicht eine Eigenschaft des betroffenen Kindes oder Jugendlichen. Behinderung und Funktionsfähigkeit sind die zwei Extreme auf einem Kontinuum: Wo genau die Grenze zwischen „behindert“ und „nicht behindert“

festgelegt wird, ist abhängig von politischen Setzungen, vorhandenen Ressourcen und den Erwartungen der Umwelt. Ein Blick in die ländervergleichenden Statistiken zu Behinderungen in Bildungssystemen (z.B. OECD, 2005) zeigt, dass Länder sehr unterschiedliche Identifikationsraten aufweisen – sogar für relativ eindeutige Behinderungen wie Blindheit. Die systemische Orientierung und ihre neutrale Sprache machen die ICF zu einer für die schulpsychologische Arbeit höchst bedeutsamen Ergänzung zur syndromorientierten Sprache der ICD-10. Die Schulpsychologie arbeitet an der Schnittstelle dieser beiden Klassifikationen, welche das Herzstück der „Internationalen Familie der Klassifikationen“ der WHO bilden.

Die klar systematisierte Sprache der ICF wird von einigen Fachpersonen als durchaus akzeptabel eingeschätzt, aber als für ihre Arbeit wenig relevant erachtet. Jede Profession, jedes Team hat seine „Sprache“ entwickelt; bestimmte Begriffe sind einem so lieb geworden, dass man sich nicht von ihnen trennen mag. Vergeblich sucht man in der ICF nach Begriffen wie „Kreativität“, „Identität“, „Autonomie“ oder „Selbstständigkeit“. Wer sich auf die ICF einlässt, wird diese Begriffe „dekonstruieren“ und gleichzeitig „kontextualisieren“ müssen. Denn die ICF beschreibt direkt (z.B. Kommunikation) oder indirekt (z.B. mentale Funktionen) beobachtbare Phänomene und nicht sozio-kulturell gefärbte Konstrukte oder Charaktereigenschaften. Der Anwender oder die Anwenderin wird aufgefordert, das eigene Verständnis zu explizieren – statt der Beurteilung implizite Wertvorstellungen zugrunde zu legen. Dies soll an einem Beispiel ausgeführt werden. „X ist kreativ“ ist eine oft gehörte „Beobachtung“ – oder eben eher ein „Urteil“, das anhand von Beispielen illustriert werden muss. Kreativität ist ein Konstrukt, welches nur bedingt eindeutig definiert werden kann. Üblicherweise interpretieren wir beobachtete Verhaltensweisen oder vorliegende Produkte und vergleichen diese Erfahrung mit unseren Vorstellungen von „Kreativität“. Sollen diese kommunizierbar und somit fassbar werden für weitere Personen, ist es notwendig, diese Vorstellungen anhand von konkreten Beobachtungen zu explizieren. Dies wird mittels Schilderungen von Aktivitäten möglich. Zusätzlich kann beschrieben werden, welche Formen der Partizipation dadurch ermöglicht oder allen-

falls verunmöglicht werden. Im Kontext Schule stehen die Partizipationsmöglichkeiten und die durch sie eröffneten Fähigkeitsräume im Zentrum: Kreativität kann ein Segen oder ein Fluch sein; je nachdem wie sie für die Teilnahme an Bildungsprozessen im schulischen Kontext hinderlich oder förderlich ist. Die ICF fordert somit auf, „Diagnosen“ zu kontextualisieren:

Kreativität im Lebensbereich „Bewegung und Mobilität“ kann bedeuten: Zum Einwärmen vor der Turnstunde bewegt sich X zu Musik vielfältig und anmutig. Diese Kreativität hat eine unterschiedliche Bedeutung für die Förderung oder für allfällige Schulschwierigkeiten, als wenn das Kind in freien Texten einen Ideenraum füllen kann, der anderen Kindern im gleichen Alter nicht zugänglich ist oder wenn ein Kind Aufgaben auf ungewöhnliche Art und Weise löst und sich besonders einfallsreich verhält, wenn es darum geht, die Anweisungen der Lehrperson zu befolgen. Letzteres etwa mag zwar originell und Hinweis auf eine hohe Intelligenz sein, aber wird möglicherweise von anderen Kindern als „komisch“ und von der Lehrperson als „frech“ eingeschätzt. Auf dieselbe Art müsste auch mit Konstrukten wie „Wahrnehmungsstörung“ oder „Verhaltensauffälligkeit“, „Aggressivität“ etc. umgegangen werden. Die ICF zwingt uns dazu, den Lebenskontext mitzudenken, in welchem wir Beobachtungen machen. Dadurch trägt sie auch der Tatsache Rechnung, dass ein Kind in einer Testsituation anders reagiert als im Klassenzimmer – und dass dieser Unterschied für die Erfassung der Problemsituation zentral ist. Oder anders gesagt: die ICF bietet die Möglichkeit, sowohl die mehr oder weniger kontextfreien Fähigkeiten eines Kindes zu erfassen (Aktivitäten, Leistungsfähigkeit) und darauf vorbereitet zu sein, dass ihre Realisierung in verschiedenen Kontexten (Partizipation, Leistung) sehr unterschiedlich sein kann. Dieser Unterschied soll uns nicht beunruhigen, denn genau in diesem Spannungsfeld können wirksame Massnahmen im schulischen Kontext entwickelt werden.

Mit Blick auf die Aufgaben der Schulpsychologie könnte die ICF bei Definition der fachlichen Zuständigkeit im schulischen Kontext und der Professionalisierung eine Orientierungshilfe bieten. So wie Lehrpersonen etwa für Einschätzung und Förderung des Lebensbereichs „Lernen und Wissensanwendung“ und

die Eltern unter anderem für „häusliches Leben“ zuständig sind, könnte die Schulpsychologie ihre Zuständigkeit auf der Basis der Struktur der ICF beschreiben. Die Schulpsychologin oder der Schulpsychologe hat eine besondere Aufgabe bei der Einschätzung des Zusammenspiels zwischen Körperfunktionen (insbesondere mentale Funktionen, Sinnesfunktionen, Stimm- und Sprechfunktionen u.a.) und Aktivitäten (Lernen, allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation u.a.) sowie zwischen Kontextfaktoren (personbezogene Faktoren, Umweltfaktoren) und der Funktionsfähigkeit. Sie/er entwickelt und prüft Hypothesen und bringt die Befunde in die schulischen Standortgespräche ein, führt Gespräche mit den Eltern und integriert verschiedene Informationstypen zu einem Gesamtbild. Dabei kann er/sie die Ergebnisse von klinischen Verfahren und Tests professionell in die Sprache der ICF und in die Standortgespräche übersetzen und kennt wirksame Verfahren, welche zur Förderung oder Unterstützung eingesetzt werden können. Im Fachteam (siehe unten) spielen diese Kompetenzen der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ebenfalls eine sehr wichtige Rolle.

Schulpsychologie – der Name sagt es schon, unterscheidet sich von anderen Psychologien darin, dass sie stark auf einen Kontext Schule ausgerichtet ist: wie bei Arbeits- und Organisationspsychologen geht es nicht nur um das Verständnis des Individuums, sondern auch um die Passung zwischen Kontext und Individuum und insbesondere auch um die Anpassung des Kontextes an die Bedürfnisse der Person. Hier bietet die ICF eine einmalige Grundlage, da auf ihrer Matrix auch die Zuständigkeiten – und somit die Professionalisierungslinien für die Schulpsychologie – geklärt werden könnten. Schulpsychologie im Sinne der ICF meint „Psychologie für die Schule“. Das Schulkind in seinem Umfeld und die Institution Schule sowie alle damit verbundenen Interaktionen der Beteiligten sind Gegenstand schulpsychologischer Arbeit. Die Schulpsychologie darf sich nicht ausschliesslich um das Schulkind als Symptomträger bemühen. Dies würde unweigerlich zu einer defizitorientierten Form der diagnostischen Arbeit führen.

Eine SKJP-interne Diskussion zu den Berufsbezeichnungen und Berufsfeldern könnte interessant werden.

Wie kann vermieden werden, dass über die Berufsbezeichnung bereits eine problemorientierte Haltung suggeriert wird? Wäre die Berufsbezeichnung „Kinder- und JugendpsychologIn“ nicht korrekter, unverfänglicher? Selbstverständlich gäbe es innerhalb dieses Betätigungsfeldes SpezialistInnen. Grundsätzlich geht es darum, dass wir vermehrt darauf achten, dass unsere Theorien und Modelle kohärent mit unserem professionellen Auftritt vereinbar sind.

3. Ausblick:

Kinder- und JugendpsychologInnen im Schulfeld und im Bereich der klinischen Arbeit haben sehr komplexe Aufgaben in den Bereichen Diagnostik und Beratung. Diese wird sich mit der Umstellung auf eine ICF-basierte Förderplanung nicht vereinfachen. Sie sollten sich eingehend mit der neuen Materie beschäftigen können. Weiterbildungskurse und Zeitnischen sollten dafür geschaffen werden. Für die praktische Arbeit benötigen sie verschiedene Hilfsmittel.

– Verfahrensbezogene Hilfsmittel für das „Schulische Standortgespräch“ wurden bereits von Hollenweger und Lienhard (Hollenweger & Lienhard, 2004) für die Bildungsdirektion des Kantons Zürich entwickelt. Eine Handreichung, das Formularset sowie weitere Hilfsmittel werden in einer definitiven Form ab Frühjahr 2007 beim Lehrmittelverlag des Kantons Zürich vertrieben. (Hollenweger & Lienhard, 2007)s

– Lehrpersonen müssen zur Vorbereitung eines Standortgesprächs ihre Beobachtungen eines einzelnen Kindes oder einer Gruppe von Kindern phänomenologisch beschreiben. Damit dieser Arbeitsschritt gut gelingt, haben wir als weiteres verfahrensbezogenes Hilfsmittel die Aktivitäts- und Partizipationsanalyse (APA) entwickelt. Darin werden Datum und Kontext der Beobachtung, die Beobachtungen zu Verhaltensweisen und zur Partizipation, die Interpretationen der Beobachtungen sowie die Auswirkungen dieser Situation auf die beobachtende Person getrennt festgehalten. Diese Transparenz in der APA erleichtert das Ausfüllen der Vorbereitungsformulare zum schulischen Standortgespräch deutlich. Die APA können auch von SchulpsychologInnen während einem Schulbesuch durchgeführt werden.

- Zur Unterstützung des Förderplanungsmanagements haben wir das vom SPBD im Bezirk Hinwil entwickelte Model des Fachteams für pädagogisch-psychologische Anliegen (FT) übernommen und teilweise weiterentwickelt. Der SPD müsste im Kernteam vertreten sein. Das FT ermöglicht einem Schulteam, seine internen Anliegen professionell zu bearbeiten. Es bereitet Empfehlungen an die Eltern vor, welche im Standortgespräch vorgetragen werden. Das FT bzw. die Schulleitung verwaltet mit unternehmerischer Mitverantwortung den Pool von Ressourcen und kann diese Massnahmen oder nötige Abklärungen mit dem Einverständnis der Eltern direkt einleiten. Es ist zudem wichtig, dass Eltern bereits bei der Einschulung in den Kindergarten über die Abläufe der gemeindeinternen Förderplanung gut informiert wurden.
- Unsere Form der ICF-basierten Fachteamgespräche wurde in der „European Agency for Development in Special Needs Education“ vorgestellt und als „Best Practice Tool“ in den Länderbericht der Schweiz aufgenommen (Kummer, Luder, Hollenweger, Niedermann, & Kronenberg, 2006). Dies ermutigte uns, den kantonaler zürcherischen Weg der Implementierung der ICF in Schulsystemen weiter nach aussen zu tragen. Derzeit läuft in der Stadt Winterthur ein Pilotprojekt, in welchem wir Fachteams für psychosoziale Anliegen installieren. Dieses Projekt hat Pioniercharakter, müssen doch Fachleute aus verschiedenen Departementen der städtischen Verwaltung gemeinsam das Massnahmenplanungsmanagement gestalten. Auch hier wird die ICF als gemeinsame Sprache eingeführt.
- Interessierte Lehrpersonen und insbesondere SpezialistInnen im Schulfeld sind eingeladen, das ganze Potential der ICF-CY auszuschöpfen. Kinder und JugendpsychologInnen in den verschiedensten Institutionen, LogopädInnen, PsychomotoriktherapeutInnen und Schulische HeilpädagogInnen können über einen Internetzugang auf die Kapitel und Items der verschiedenen Komponenten zugreifen und so eine sehr differenzierte Beschreibung der funktionalen Gesundheit eines Kindes erarbeiten (WHO, 2006). Gegen Ende 2007 sollte eine deutsche Fassung der ICF-CY in Buchform erscheinen.
- Ein weiteres Hilfsmittel wird von einer Arbeitsgruppe der PHZH in Zusammenarbeit mit der Firma RehabNET AG erarbeitet. Ausgehend von einer bereits existierenden Form für den medizinischen Bereich, entwickeln sie eine servergestützte Software für den Einsatz in Bildungssystemen. Mit dem „IEP-CYCLE-Rehab-CYCLE®“ („Individual Education Plan-CYCLE“) für Bildungssysteme wird das Förderplanungsmanagement in vier Schritten durchgeführt werden können. Von der Diagnose oder Bedarfsabklärung geht es zur Indikationsstellung und Zuweisung zu Fördermassnahmen. Diese müssen in einem dritten Schritt geplant und gesteuert und im vierten Schritt bezüglich Zielerreichung überprüft werden. Das Ziel ist ein noch effektiveres Förderplanungsmanagement.
- Hilfsmittel zur Operationalisierung oder Definition der ICF-kompatiblen Konstrukte für Bildungssysteme liegen uns noch nicht vor und müssen nun gemeinsam mit dem Praxisfeld erarbeitet werden. Eine Möglichkeit wie ein solches Hilfsmittel aussehen könnte, hat die American Psychological Association mit einem Manual vorgelegt (Holloway, 2004). Darin wird die Bedeutung einzelner Items der ICF ausführlich beschrieben und mit Praxisbeispielen unterlegt. Sie bieten damit Unterstützung für eine standardisierte Anwendung mit zusätzlichen Hinweisen zur Operationalisierung.
- Ein Glossar mit differenzierten Beschreibungen der meistgebrauchten Begriffe und Konstrukte, welche in Standort- und Fachteamgesprächen ausgetauscht werden, könnte ein weiteres Hilfsmittel für diese Bereich darstellen. Diese Begriffe und Konstrukte müssten dann in die Sprache der ICF übersetzt und einzelnen Kapiteln oder gar Items der ICF zugeordnet werden.
- Auf der Ebene der Assessment-Instrumente muss überprüft werden, welche Befunde bestehender Instrumente Hinweise zu bestimmten Items der ICF-CY liefern. Das Team der Kinderrehabilitationsklinik Affoltern am Albis hat zusammen mit Teams anderer Zentren in aufwändiger Arbeit ein Funktionsassessment für relevante ICF-Items erstellt (vgl. Boksch et al., 2005). Dies müsste für unsere Belange ebenfalls geleistet werden. Sinnvoll wäre auch die Neuentwicklung von Assessmentinstrumenten, welche auf dem Hintergrund der ICF-Philosophie geschaffen werden. Für diesen Bereich der Arbeit dienten auch verschiedene Kurzfassungen der ICF, angepasst an die

unterschiedlichen, im Schulfeld tätigen Professionen. Die Erarbeitung von Core Sets für Bildungssysteme wird ebenfalls diskutiert. Dazu müssen noch viele Daten und Erfahrungen zusammengetragen werden. Es soll vermieden werden, dass solche Instrumente missbräuchlich zur defizitorientierten Förderplanung benutzt werden.

Viele Entwicklungsschritte stehen an. Die Arbeit mit diesen Verfahren kann die Prozesse der Integration bzw. Inklusion beschleunigen helfen. Unterstützen und beteiligen wir uns am laufenden Prozess und setzen wir Anliegen der Schule sowie der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen und deren Eltern noch professioneller um!

Literaturverzeichnis

Boksch, W., Dehnerdt, M., Deppe, W., Diener, W., Knecht, B., & al. (2005). Assessments in der neurologischen Rehabilitation von Kindern und Jugendlichen (pp. 83). DIMDI/WHO. (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Neu-Isenburg: MMI Medizinische Medien Informations GmbH.

Givel, S., & Stalder, K. (2002). Der Umgang mit Syndromen in diagnostischen Prozessen unter Einbezug der ICF. Unpublished Lizentiatsarbeit, Universität, Zürich.

HARMOS. (2004). Zielsetzungen und Konzeption. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). online unter: <http://www.google.ch/search?hl=de&q=harmos+weissbuch&btnG=Suche&meta=> (17.2.07)

Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2004). Informationen und Materialien zur Erprobung des Verfahrens „Schulische Standortgespräche auf der Basis der ICF“. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2007). Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Holloway, J. D. (2004). A new way of looking at health status. - APA is leading the effort to create a guide for health professionals' use of the International Classification of Functioning, Disability and Health. online unter: <http://www.apa.org/monitor/jan04/newway.html> (17.2.07)

Kummer, A., Luder, R., Hollenweger, J., Niedermann, A., & Kronenberg, B. (2006). Best Practice in Assessment Methods and Tools (Assessment Country Reports). Brüssel: European Agency for Development in Special

Needs Education. online unter: <http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/reports.shtml> (17.2.07)

Langfeldt, H.-P. (1998). Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte: eine Analyse der Begutachterpraxis im Sonderschul-Aufnahme-Verfahren. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.

Lienhard, P. (2002). Wissenschaftliche Evaluation über die Zuweisung zu Heilpädagogischen Tagessonderschulen im Kanton Zürich (Kurzversion Schlussbericht). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Lovey, G. (2006). Systemische Diagnostik - individuelle und kontextuelle Aspekte. Brig / VS: Kantonale Dienststelle für die Jugend / Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen (ZET). online unter: <http://www.skjp.ch/de/dow/downloads.html> (17.2.07)

Mand, J. (2002). Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache und auffällige Kinder und Jugendliche. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1(53), 8-13.

Milic, A. (2001). Die Schulpsychologischen Dienste im Kanton Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

OECD. (2005). Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators. Paris: OECD.

Scherer, L., Bösch, H., & Zeberli, P. (2006). Blitzlicht auf die heutige Schulpsychologie in der Schweiz. Solothurn: SKJP. online unter: <http://www.skjp.ch/de/dow/downloads.html> (17.2.07)

Schuck, K. D. (2003). Sonderpädagogischer Förderbedarf oder: Stellen wir die richtigen Fragen im Prozess von Diagnose und Förderung? In G. Riecken, A. Fritz & C. Hofmann (Eds.), Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. (pp. 54-76). Lengerich, Berlin: Pabst Science Publishers.

WHO. (2006). International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth World Health Organisation.

Autoren

Peter Diezi-Duplain, lic.phil.
Pädagogische Hochschule Zürich
Rämistrasse 59, 8090 Zürich
+41 (0)43 305 56 88
peter.diezi@phzh.ch

Judith Hollenweger, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Zürich
Departement Forschung und Entwicklung
Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich
+41 (0)43 305 51 54
judith.hollenweger@phzh.ch

von P. Diezi-Duplain

Zusammenfassung verschiedener Praxiserfahrungen

Als Familientherapeut habe ich mit Eltern zu tun, welche ICF-basierte Standortgespräche erlebt haben. Deren Rückmeldungen waren durchaus positiv. Das Gesprächsklima wurde sehr konstruktiv erlebt, in nützlicher Frist seien sinnvolle und überprüfbare Massnahmen beschlossen und dann umgesetzt worden. Sie als Eltern mussten sich selber differenziert mit ihrem Kind auseinandersetzen.

Als Schulpsychologe hatte ich in den Jahren 2001-02 indirekt mit der ICF zu tun. Sie war für mich ein fremdes Hilfsmittel. Ich befürchtete, meine diagnostischen Kompetenzen würden dadurch eingeschränkt.

Erst als Dozent an der PHZH, als ich mich 2003 eingehend mit der ICF auseinandersetzen durfte, erkannte ich die innere Kohärenz und die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der ICF als Philosophie und als Klassifikation für das Schulfeld.

Récapitulation de différentes expériences pratiques

En tant que thérapeute familial, j'ai affaire à des parents qui ont fait l'expérience des entretiens individuels basés sur la CIF. Leurs échos ont été très positifs. Le climat des entretiens a été ressenti comme constructif, des mesures judicieuses et vérifiables mises au point et réalisées dans des délais utiles. Eux-mêmes en tant que parents ont été incités de ce fait à se préoccuper de manière différenciée de leur enfant.

Schulgemeinden im Kanton Zürich konnten freiwillig an der Erprobung des Verfahrens „Schulische Standortgespräche“ (Hollenweger & Lienhard, 2004) mitwirken. Sie erhielten die Unterlagen auf einer CD und konnten zudem eine unentgeltliche halbtägige Weiterbildung anfordern. Diese Erprobungsphase wurde evaluiert.

Zusätzlich erhalten wir regelmässig Rückmeldung von ehemaligen Studierenden und Lehrpersonen aus dem Praxisfeld. Sie berichten, mit welcher Skepsis sie mit diesem Verfahren zu arbeiten begonnen hätten. Dieses Verfahren ermögliche ihnen jedoch jetzt ein umfassenderes Verständnis der Situation der Kinder und daraus könnten praktikable, sinnvolle Förderpläne abgeleitet werden. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit werde sachlicher geführt. Die ICF werde zudem als gemeinsame Sprache verstanden und verwendet. Es gibt auch kritische Rückmeldungen. Das Verfahren sei entweder zu zeitaufwändig oder zu wenig differenziert. Es wird auch berichtet, Eltern seien mit dem Verfahren überfordert. Selbstverständlich gehen wir für die Einführung des neuen Verfahrens davon aus, dass gerade fremdsprachige Eltern mit wenig Deutschkenntnis, durch die Lehrpersonen oder DolmetscherInnen und übersetzte Formulare Unterstützung erhalten.

Seit dem Sommersemester 2003 ist die Einführung des Verfahrens zur Vorbereitung eines schulischen Standortgesprächs eine Pflichtveranstaltung für alle Studierenden an der PHZH. Sie können das Verfahren praktisch anwenden und setzen sich achtungsvoll mit den Rollen aller Beteiligten auseinander. Sie gestalten kreative Förderpläne. Traditionelle Stütz- und Fördermassnahmen werden selektiv eingeplant und dem Gedanken der Inklusion wird vermehrt Rechnung getragen. Dem binnendifferenzierten Unterricht wird ein grosser Stellenwert eingeräumt. Sorgen bereitet ihnen die spätere Umsetzung im Praxisfeld, denn sie wissen nicht, ob ihre Kompetenzen die nötige Beachtung erhalten und ob sie als BerufseinsteigerInnen die nötige Zeit für die geplanten Förderprozesse aufwenden können. Sie erhoffen sich Unterstützung durch schulische HeilpädagogInnen und SchulpsychologInnen.

Aus diesen Erfahrungen leiten wir ab, dass die Umsetzung unseres Verfahrens in Bildungssystemen möglich ist. Alle Beteiligten müssen jedoch zur Einführung und Umsetzung die nötigen zeitlichen und personellen Ressourcen erhalten.



MATTIELLO



Manfred Pfammatter-Imboden

Schulische Standortgespräche nach ICF – ein Erfahrungsbericht

Im Folgenden berichte ich über die Erfahrungen des LehrerInnenteams an der Oberstufenschule Lengg in Zürich über die Durchführung der schulischen Standortgespräche nach ICF (Internationale Klassifikation der Funktionalität und Behinderung). Das Verfahren der schulischen Standortgespräche wurde im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich von Frau Prof. Dr. Judith Hollenweger und Dr. Peter Lienhard entwickelt. Die Oberstufenschule Lengg beteiligte sich an der Erprobung und war Mitglied der Projektgruppe, die mithilfe, das Verfahren weiterzuentwickeln.

Entretiens scolaires individuels selon la CIF – un compte rendu d'expérience

Je relate ci-après les expériences de l'équipe d'enseignant/es de l'école secondaire Lengg à Zurich concernant la réalisation des entretiens scolaires individuels selon la CIF (Classification internationale du fonctionnement et du handicap). Le déroulement des entretiens scolaires individuels a été développé par Mme prof. Judith Hollenweger et Peter Lienhard sur mandat du Canton de Zurich. L'école secondaire Lengg a participé à l'essai-pilote et faisait partie du groupe de projet qui a aidé à développer le procédé.

ICF – Erprobung an der OSS Lengg – Evaluation

An der OSS Lengg war die Förderdiagnostik und -planung immer ein wichtiges Thema. Zu Beginn meiner Arbeit an der OSS Lengg hat jede Lehrperson auf eigene Faust und nach eigenem Gutdünken die Förderdiagnostik und -planung gestaltet.

Im Jahre 2002 haben wir uns als Team der Frage nach einer verbindlichen Ausgestaltung für die ganze Schule intensiv gewidmet. Dabei wurden verschiedene Systeme studiert und evaluiert. Die Einladung, an der Erprobung des ICF mitzumachen, nahmen wir als Team gerne an. Zwei Lehrpersonen wurden als Vertreter unserer Schule delegiert und nahmen an der Informationsveranstaltung teil. Im Selbststudium haben wir uns mit dem Verfahren vertraut gemacht und ICF bei den künftigen Standortgesprächen angewandt. Gleichzeitig haben wir an den Projektgruppentreffen unsere Erfahrungen mit den anderen Teilnehmenden ausgetauscht und so aktiv an der Weiterentwicklung und Verbesserung der Unterlagen mitgearbeitet.

Anwendung der ICF an der OSS Lengg

Alle Standortgespräche mit unseren SchülerInnen der Oberstufe werden inzwischen nach ICF durchgeführt. Zweimal pro Jahr finden solche Standortgespräche statt, jeweils Oktober/November und April/Mai.

Die im August neu eintretenden SchülerInnen werden im ersten Schulquartal bis zu den Herbstferien genau beobachtet. Alle an der Bildung und Erziehung beteiligten Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiterinnen machen sich Notizen. Anlässlich eines Elternabends werden die Eltern in das Thema ICF eingeführt. Gleichzeitig wird mit ihnen und allfälligen aussenstehenden Beteiligten das erste Gespräch vereinbart. Das erste Standortgespräch läuft nach Variante 1 (Gemeinsames Verstehen und Planen) der in der Handreichung beschriebenen Vorgaben ab.

Ca. 14 Tage vor dem Gesprächstermin erhalten alle Beteiligten die Unterlagen zu den Standortgesprächen. Dies hat den Vorteil, dass sie sich auf das Gespräch vorbereiten können. Bei den Standortgesprächen nach ICF ist eine gemeinsame Sprache zu den verschiedenen

Lebensbereichen wie Allgemeines Lernen, Kommunikation, usw. gegeben.

Es ist selbstverständlich, dass die Jugendlichen unserer Schule an den Gesprächen teilnehmen. Die Klassenlehrperson sammelt von allen Mitarbeitenden der Schule die Unterlagen und trägt die Resultate zusammen. Um die Gesprächsgruppe, nicht zu gross werden zu lassen, nimmt von der OSS Lengg nur die Klassenlehrperson teil. Die übrigen Mitarbeitenden kommen nur in Ausnahmefällen zu den Gesprächen. Die Klassenlehrperson muss also gleichzeitig Moderator, Protokollant und Gesprächsteilnehmer sein.

Das Gespräch verläuft nach den Vorgaben des Instruments und dessen Unterlagen.

Zusammenführen

Alle Beteiligten nehmen zu ihren Einschätzungen kurz Stellung. Zum Vergleich und besseren Verständnis werden die Vorbereitungsblätter über- oder nebeneinander hingelegt (siehe Abbildung 1 und 2).

Auswählen

Gemeinsam wird nun festgelegt, auf welche zwei Schwerpunkte man sich im kommenden Halbjahr konzentrieren will. Mit Vorteil werden nicht nur problematische Bereiche gewählt, ganz im Sinne von Stärken stärken, Schwächen schwächen (siehe Abbildung 3).

Verstehen

Die Teilnehmenden suchen nach Gründen, wie die ausgewählten Themata im Spannungsfeld wirken / sich auswirken (siehe Abbildung 4). Förderziele, die sich aus dem gemeinsamen Suchen ergeben, werden laufend auf dem Protokollformular festgehalten (siehe Abbildung 5).

Planen

Die vereinbarten Ziele werden nun nochmals überprüft und für alle verständlich formuliert (siehe Abbildung 5).

Umsetzen

Die gemeinsam vereinbarten Förderziele und Massnahmen werden ab sofort von den verantwortlichen Personen umgesetzt.

Die zu erreichenden Förderziele bilden den Ausgangspunkt für das nächste Standortgespräch, das nach der Variante 2 (Gemeinsame Überprüfung) gestaltet wird (siehe Abbildung 6).

Das 2. Gespräch läuft nach dem gleichen Muster der in der Handreichung beschriebenen Vorgaben (siehe Abbildung 7) ab. Allerdings werden an der OSS Lengg die Einschätzungen der Mitarbeitenden elektronisch vorgenommen, um einerseits den Papierverschleiss möglichst klein zu halten; zum anderem haben alle Mitarbeitenden so laufend die Möglichkeit, Beobachtungen und Einschätzungen vorzunehmen und diese sind zentral gesammelt.

Diese Beobachtungen und Einschätzungen kann die Klassenlehrperson jeweils in die monatlich stattfindenden Einzelgespräche mit den SchülerInnen einfließen lassen.

ICF in Verknüpfung mit Lernbericht an der OSS Lengg

Mit den Zeugnissen erhalten die SchülerInnen und ihre Elten jeweils noch einen Lernbericht. Die Berührungsbereiche sind dem ICF-Formular angeglichen (siehe Abbildung 8). Auf diesem Weg erhalten SchülerInnen und Eltern ein weiteres Mal Rückmeldungen zu den ICF relevanten Themen, speziell auch zu den vereinbarten Förderzielen.

ICF – Vor-/Nachteile

Die schulischen Standortgespräche nach ICF bieten einige markante Vorteile:

- Der Ablauf der Standortgespräche ist strukturiert und zielgerichtet.
- Dank Gesprächsprotokollen ist ICF für alle verbindlich.
- ICF verfolgt einen konsensorientierten Ansatz.

- Alle Beteiligten sind gleichwertig und können sich einbringen.
- Alle Beteiligten bereiten sich für die Gespräche vor
- Die Unterlagen sind in diverse Sprachen übersetzt worden.

Auf folgende Nachteile ist hinzuweisen:

- Das Ausfüllen der Unterlagen verbraucht viel Papier.
- Die Gespräche benötigen viel Zeit, da sie nach einem festgesetzten Raster durchgeführt werden.
- Zu Beginn der Arbeit mit ICF gibt es einen höheren Aufwand bei der Vorbereitung

Fazit

- ICF schafft eine gemeinsame Sprache.
- ICF schafft Verbindlichkeit (Vorbereitung/Protokolle).
- ICF beinhaltet partnerschaftliches, konsensorientiertes Handeln.
- ICF ist aus unserer Schule nicht mehr wegzudenken.

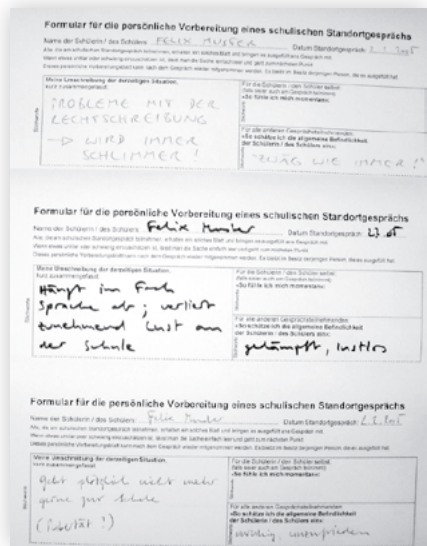


Abbildung 1

Schlussbemerkung

Das Verfahren für die Durchführung der schulischen Standortgespräche nach ICF darf seit dem Schuljahr 2006/2007 im Kanton Zürich erprobt werden. Ab Frühjahr 2007 wird vom Lehrmittelverlag des Kantons Zürich eine CD mit allen Materialien und Hintergrundinformationen zum Verkauf angeboten werden.

Literaturverzeichnis:

Hollenweger, J. Lienhard, P. (2004) Handreichung für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Autor

Manfred Pfammatter-Imboden
Guggenbühl 3
8911 Rifferswil
mani.rifferswil@bluewin.ch oder manfred.pfammatter@ossli.ch

	1	2	3	4	5
Allgemeines Lernen genau zuhören und zuzuhören können; sich Dinge merken können; aufmerksam sein; üben können; gute Lösungen suchen und finden	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Mathematisches Lernen Kopfrechnen, schriftliches Rechnen; Rechnungen in Sätzen verstehen und lösen können; den Rechenplan, der in der Klasse durchgenommen wird, verstehen und beherrschen	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lesen und schreiben lesen / laut vorlesen; verstehen, was gelesen wird; Schriftlichkeit; Rechtschreibung; schriftliche Ausdrucksfähigkeit	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Umgang mit Anforderungen auftragene Aufgaben selbständig erledigen; in der Gruppe eine Aufgabe lösen; Verantwortung übernehmen; Tagesaufgaben einhalten; Umgang mit Hausaufgaben; Freude und Frustration	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Kommunikation verstehen, was andere sagen und meinen; ausdrücken können, was man ausdrücken will; Dinge anderen gut erklären können; Gespräche und Diskussionen führen	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Bewegung und Mobilität Körperkoordination; grobmotorische Geschicklichkeit (z.B. im Sport); feinmotorische Geschicklichkeit (z.B. beim Basteln)	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Für sich selbst sorgen auf die Ernährung achten; auf die Körperpflege achten; sich vor gefährlichen Situationen schützen; keine schädlichen Substanzen einnehmen	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Umgang mit Menschen Anderen Respekt, Wärme, Toleranz entgegenbringen; mit Kritik angemessen umgehen können; mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen können; Freunde finden und behalten	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Freizeit, Erholung und Gemeinschaft familiäres Leben; Teilnehmen an Aktivitäten von Vereinen, Clubs, Organisationen; Spielen (allein oder in Gruppen); spezielle Freizeitaktivitäten; Hobbies; musizieren; kreativ tätig sein	Stärke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Problem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Abbildung 2

Allgemeines Lernen genau zuhören und zuschauen können; sich Dinge merken können; aufmerksam sein, über können; gute Lösungen suchen und finden	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Mathematisches Lernen Kopfrechnen, schriftliches Rechnen; Rechnungen in Sätzen verstehen und lösen können; den Rechenstoff, der in der Klasse durchgenommen wird, verstehen und beherrschen	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lesen und schreiben lesen / auf vorlesen verstehen, was gelesen wird; Schreibfertigkeit, Rechtschreibung, schriftliche Ausdrucksfähigkeit	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Umgang mit Anforderungen aufgelegte Aufgaben selbstständig erledigen; in der Gruppe eine Aufgabe lösen; Verantwortung übernehmen; Tagesablauf einhalten; Umgang mit Hausaufgaben; Freude und Frustration regulieren	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Kommunikation verstehen, was andere sagen und meinen; ausdrücken können, was man ausdrücken will; Dinge anderen gut erklären können; Gespräche und Diskussionen führen	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Bewegung und Mobilität Förpferkordination; grobmotorische Geschicklichkeit (z.B. im Sport); feinmotorische Geschicklichkeit (z.B. beim Basteln)	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Für sich selbst sorgen auf die Ernährung achten; auf die Körperpflege achten; sich vor gefährlichen Situationen schützen; keine schädlichen Substanzen einnehmen	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Umgang mit Menschen Anderen Respekt, Wärme, Toleranz entgegenbringen; mit Kritik angemessen umgehen können; mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen können; Freunde finden und behalten	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Freizeit, Erholung und Gemeinschaft familiäres Leben; Teilnehmen an Aktivitäten von Vereinen, Clubs, Organisationen; Spielen (allein oder in Gruppen); spezielle Freizeitaktivitäten; Hobbies; musizieren; kreativ tätig sein	Stärke 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Problem 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	ICF 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Abbildung 3



Abbildung 4

Kurzprotokoll des schulischen Standortgesprächs → Alle Beteiligten erhalten eine Kopie dieses Bogen

Schülerin: Klasse: Datum:

Förderziele und allfällige Massnahmenvorschläge

Abbildung 5

Verantwortlichkeiten		
was?	wer?	allfälliger Termin?
<p>Falls die Schülerin / der Schüler nicht teilgenommen hat. Wer informiert sie / ihn?</p>		

Abbildung 6

Formular für die persönliche Vorbereitung eines schulischen Standortgesprächs
 mit dem Schwerpunkt der gemeinsamen Überprüfung der Förderziele,
 die anlässlich des letzten Standortgesprächs vereinbart worden sind

Name der Schülerin / des Schülers: Datum des Standortgesprächs:

Alle, die am schulischen Standortgespräch teilnehmen, erhalten ein persönliches Blatt und bringen es ausgefüllt ins Gespräch.
 Wenn etwas unklar oder schwierig einschätzbar ist, bespricht man die Sache vorher mit den Kollegen / nach dem Punkt.
 Dieses persönliche Vorbereitungsgespräch nach dem Standortgespräch regeln können werden. Es besteht aus drei, möglichen Phasen, die es ausfüllt sind.

Meine Einschätzung der derzeitigen Situation,
kurz zusammengefasst:

Für die Schülerin / den Schüler selbst:
 (Wie fühle ich mich momentan?)
 »Sie fühle ich mich momentan«:

Für alle anderen Gesprächsteilnehmenden:
 »Sie schätzen wir die allgemeine Befindlichkeit der Schülerin / des Schülers ein«:

Persönliche Einschätzung, inwieweit die Förderziele des letzten Standortgesprächs erreicht werden konnten:

Förderziele, die am letzten Standortgespräch vereinbart worden sind	Einschätzung erreicht / teilweise erreicht / nicht erreicht

Formular Förderziele und Förderpläne (Stand) ist eine Reproduktion der im "Handbuch" Leitfaden der Förderung der Schülerin / des Schülers, © P&E/ICF, der Förderziele (2008/09)



Markus Hartmeier

NFA, ICF, ICD und andere Buchstabensalate – genüsslich angerichtet

Summary

Der NFA stellt eine Chance dar für einen neuen Umgang der Schule mit unvermeidlichen Schul-schwierigkeiten. Der Philosophie der EDK, die für die Umsetzung des NFA entwickelt wurde, kann sich die Schulpsychologie ohne weiteres anschliessen. Es ist etwas spät, um bei diesem Thema noch massgeblich mitarbeiten zu können, da vieles schon vorgedacht ist. Der Autor plädiert umso mehr, sich zu engagieren, nicht zuletzt um Risiken zu minimieren und Fehlentwicklungen in der Umsetzung zu vermeiden und weil die Schulpsychologie selbst in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zunimmt.

NPF, ICF, ICD et autre salade d'abréviations

La NPF représente une chance offerte à l'école de manier mieux et différemment les difficultés qui ne manqueront pas de se présenter. La psychologie scolaire peut sans autre se rallier à la philosophie de la CDIP, développée pour l'application de la NPF. Il est un peu tard il est vrai pour participer de manière déterminante aux préparatifs en la matière, car la réflexion est déjà très avancée. L'auteur n'en plaide qu'avec plus d'insistance pour un engagement, non seulement dans l'espoir de minimiser les risques et de prévenir les développements erronés dans le cadre de l'application, mais aussi parce que la psychologie scolaire acquiert elle-même de plus en plus d'importance sociale.

Abbildung 7

Umgang mit Anforderungen	Stärke	I.D.	Problem
individuelle Förderziele verfolgen			
Regeln und Abmachungen einhalten			
aufgetragene Aufgaben selbstständig erledigen			
in der Gruppe eine Aufgabe lösen			
Freude und Frust regulieren			
mit Gegenständen und Material sorgfältig umgehen			
Hausaufgaben machen			
beim Arbeiten zügig vorankommen			
Ausdauer haben			
Ordnung halten			
Umgang mit Anforderungen aufgetragene Aufgaben selbstständig erledigen; in der Gruppe eine Aufgabe lösen; Verantwortung übernehmen; Tagessabau einhalten; Umgang mit Hausaufgaben; Freude und Frust regulieren	Stärke		Problem

Abbildung 8

Es ist 5 vor 12. Wenn um 12 Uhr das Essen auf dem Tisch stehen soll, müssen wir uns beeilen. Der NFA beinhaltet einige Chancen, die nicht verpasst werden sollten und einige Risiken, zu deren Minimierung sich das Engagement lohnt. Trotzdem - alles schön der Reihe nach. Zuerst: Was ist im Angebot?

Warenkunde

Im Bereich der Schule ist mit dem Neuen Finanzausgleich (NFA) der Ausstieg der IV aus der Finanzierung und Regelung der Sonderpädagogik ebenso gemeint wie die Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme. Gesteuert wird das Teilprojekt des NFA von der EDK. Die Steuergruppe wird präsiert von Olivier Maradan, stellvertretender Generalsekretär EDK. Für die fachliche Abstützung dieses Projekts ist die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) mit Dr. Beatrice Kronenberg als Direktorin beauftragt. Sie ist ebenfalls in der Projektsteuergruppe. Die Schulpsychologie (also auch die SKJP) hat weder zur EDK noch zur Steuergruppe des Projektes NFA offizielle institutionalisierte Verbindungen..

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO ist entstanden aus der Erkenntnis, dass Krankheit und Defizite gesellschafts- und wirtschaftspsychologische Konstruktionen sind. Paradoxerweise sind in unterentwickelten Staaten bedeutend weniger Leute krank als in hoch entwickelten Ländern. ICF berücksichtigt dies und wird getragen von der Idee der Salutogenese und der intersubjektiven Einschätzung der Beeinträchtigung und deren Ausgleich. ICF verbreitete sich in der Medizin und hierzulande vor allem in Kreisen der Heilpädagogik. ICF unterstützt die Idee der Partizipation bei der Festsetzung von Massnahmen zur Einschränkung der Auswirkungen von Behinderung.

Die International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) wurde ebenfalls von der WHO entwickelt. ICF steht in direktem Zusammenhang mit ICD, teilweise als Weiterentwicklung, als Ersatz, als Anwendung.

Marktangebot

Beim Einkaufsummellen lassen wir uns inspirieren vom Angebot und entwickeln Ideen. Wir achten beim Einkauf

darauf, auf zeitgemässe und zukunftssträchtige Produkte zu setzen. Im Zusammenhang mit den Änderungen, die der NFA mit sich bringt, wird die Schulpsychologie eine ganz neue Bedeutung erhalten. Die Schulpsychologie wird zuständig für das Gatekeeping zu Fördermassnahmen auch im Vorschulalter (ab Geburt), denn daraus zieht sich die IV zurück und der Kanton wird zuständig. Die Kantone benötigen eine anerkannte Fachstelle, die die Qualität und das Knowhow, aber auch die Anerkennung und Unabhängigkeit besitzt. Dies könnte dazu führen, dass die Schulpsychologischen Dienste (evtl. auch KJPDs oder andere Instanzen) kantonale Aufträge erhalten. Eigentlich gehen diese weit über die Schule hinaus. Konsequenterweise würde man sie neu nennen: Kinder- und Jugendpsychologische Dienste.

Diese neuen Aufgaben bedingen auf jeden Fall, dass die Kinder- und Jugendpsychologen/innen Generalisten sind, welche beurteilen, Massnahmen zuweisen bzw. ablehnen, evaluieren und interdisziplinär zusammenarbeiten. Solche Dienste bestehen aus den Generalisten, die das Gatekeeping managen und aus diagnostischen Spezialisten (Logopädie, Psychomotorik, Früherziehungspädagogik etc.). Regionale oder kantonale diagnostische Zentren also.

Da ist höchste fachliche Kompetenz nötig. Dafür sind die Schulpsychologischen Dienste bestens vorbereitet. Die neue Philosophie bezüglich Förderung und Förderbedarf (Weniger ist mehr) muss jedoch erst noch erarbeitet sowie wissenschaftlich vertieft werden.

Solche Zentren überwachen die Wirkung der Massnahmen (individuelle Variable), optimieren diese und haben das Monitoring und Controlling über die Wirksamkeit (systemische Variable) inne. Damit diese Aufgabe bewerkstelligt werden kann, sind Forschungsaufträge über die Wirksamkeit von Massnahmen nötig.

Kochen und Essen

Nun können wir zum Einkauf, zur Verarbeitung, zum Kochen und Anrichten schreiten, wollen wir doch die Mahlzeit möglichst bekömmlich servieren.

Mit dem NFA sind neue Umgangsformen mit Behinderung vorgesehen, die weniger entmischend, also sozial benachteiligend wirken. Zudem werden die Gelder für Massnahmen, die zur Verfügung stehen, begrenzt

sein. Diese Grundphilosophie kann aus schulpсихологischer Erfahrung sicher unterstützt werden.

Zur Zeit sind allerdings ganz andere gesellschaftliche Prozesse in Gang. Förderung wird zum Lifestyleprodukt. Statt dass man auf Selbstwirksamkeit setzt, verbreitet sich eine Anspruchshaltung.

Zudem, so konstatiert Winfried Kronig (2007), stellt selbst erfolgreiche Förderung keinen Schutz gegen Separation dar. Ähnliche, der pädagogischen Emanzipation diametral entgegen gesetzte Prozesse setzen sogar das quasi-gerechte Leistungsprinzip ausser Kraft.

Was tut Not: Eine neue psychologische Vorstellung, die sich weniger daran orientiert, akribisch alles festzustellen, was kaputt ist, woran es mangelt und dies Therapie zuzuführen, sondern die sich vielmehr auf das Normalisierungsprinzip abstützt und Copingprozesse anregt. Das Knowhow in der Schule im Umgang mit Schulschwierigkeiten darf nicht an Fachstellen delegiert werden, sondern muss wieder dort, wo die Musik spielt gelernt, angewendet und eingeübt werden.

Die Schule muss wieder verstehen: Fehlentwicklungen gehören untrennbar zu jeder Art von Lernen und Fortschritt. Weg von der Tyrannei des gelingenden Lebens. Wir brauchen lernende Schulen (Senge 2003). Wir selbst müssen Lernende werden.

Nachspeise

Wenn wir jetzt noch Hunger haben, können wir uns die Süßspeise zu Gemüte führen, dass mit dieser Entwicklung auch eine Ausweitung des Tätigkeitsfeldes der Schulpsychologie einher geht, welche selbstverständlich auch neue Stellen nach sich zieht. Dies ist allerdings sicher nicht in allen Kantonen der Schweiz gleich zu betrachten und Berufspolitik soll dabei auch nicht das primäre Ziel sein.

Zusätzlich: Wenn wir uns diesmal für diese Entwicklung einsetzen, so ist eine gesellschaftliche Stärkung der Psychologie in diesem Bereich ein mögliches Supplement.

Verdauen

Manche dieser Speisen mögen jetzt etwas schwer auf dem Magen liegen, andere gut verdaulich sein. Was sollten wir tun? Lassen wir uns das Fazit nochmals durch den Kopf gehen:

1. Wir müssen eine institutionalisierte Zusammenarbeit mit der EDK etablieren.
2. Wir müssen sofort mit der SZH Kontakt aufnehmen, um das Umsetzungsprojekt mitzugestalten.
3. Wir sollten die neuen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendpsychologie die mit dem NFA kantonalisiert werden, beanspruchen, neue geeignete Strukturen dazu fördern und mit den Kantonen in Verhandlung treten.
4. Diagnostische Zentren scheinen ein Zukunftsmodell darzustellen. Kinder- und Jugendpsychologie hat die Fachkompetenz, um die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu organisieren. Wir sollten uns dafür einsetzen.
5. Wir müssen verhindern, dass ICD als Diagnosesystem eingeführt wird. Es ist zeitaufwändig und wegen der zunehmenden Komplexität wenig trennscharf. Diagnoseklassifikationssysteme verleiten leider grundsätzlich dazu, die Krankheitsvermutung über die Gesundheitsvermutung zu setzen, da dies ‚sicherer‘ ist.
6. Das ICF ist bisher den Beweis in der Praxis schuldig geblieben, dass es wirklich in der Lage ist, gute Dienste bei der Zuweisung und Ablehnung von Fördermassnahmen zu leisten. Neben der unterstützenswürdigen Grundphilosophie hat ICF in erster Linie eine Kultur der Partizipation und der Runden Tische nach sich gezogen, wo fast basisdemokratisch der Förderbedarf bestimmt wird. Es ist aber erwiesen, dass Expertensysteme am ehesten in der Lage sind (Häfeli 2005), solche Aufgaben zu erfüllen. Auch die Einführung des ICF scheint Stellen zu generieren.
7. Wir können es uns nicht leisten, bei der Umsetzung des NFA aussen vor zu bleiben und zuzuschauen. Wir sollten die Chancen des NFA packen, um – auch in unserem eigenen Interesse – dessen Umsetzung mitzugestalten.
8. Betonen wir, dass es sich um eine verantwortungsvolle Aufgabe handelt die hohe Fachkompetenz erfordert. Dabei sollten auch Fragen der Ausbildung, Weiterbildung und Entlöhnung eine Rolle spielen.
9. Wir müssen uns die Kunst der positiven Diagnostik wieder aneignen.

Abwasch

Leider gehört nach einem ausgiebigen Essen auch der Abwasch dazu. Erst da merkt man, wie viel Geschirr zu reinigen ist. Aber, wo gekocht und gegessen wird, entsteht dreckiges Geschirr. Ich überlasse den Abwasch gerne dem geneigten Leser, der geneigten Leserin – selbstverständlich mit der damit verbundenen Manöverkritik.



Alexander Grob

Literatur

Häfeli, K., Walther-Müller, P. (Hg., 2005): Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebotes im interkantonalen Vergleich, Luzern, SZH (sog. WASA-Studie: Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich)

Kronig, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs, Bern, Haupt

Senge, P.M. et. al. (2003): Schools that learn, London, Nicolas Brealey

Autor

Markus Hartmeier, MSc UZH, Fachpsychologe FSP
 Leiter des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt St.Gallen
 p: Washingtonstr. 39a, 9400 Rorschach
 markus.hartmeier@psychologie.ch

Kinder- und Jugendpsychologie im Schulbereich

Kinder und Jugendliche bewegen die Welt der Erwachsenen immer wieder. Sie wecken Emotionen, besonders dann wenn es sich um Fragen wie Rechte von Kindern handelt, Kindwohl, Normüberschreitungen gegenüber Kindern, Normverletzungen durch Kinder und Jugendliche, Fragen zur Angemessenheit von Forderungen an Kinder und Jugendliche im erzieherischen, schulischen, beruflichen oder sozialen Bereich. Im Kern sind dies Fragen zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sind unmittelbar Betroffene und die Öffentlichkeit gleichermaßen mit diesen Fragen befasst.

Psychologie de l'enfance et de l'adolescence dans le domaine scolaire

Les enfants et adolescents apportent constamment du mouvement dans l'univers des adultes. Ils suscitent des émotions, particulièrement à l'évocation des thèmes suivants : droits de l'enfant, bien de l'enfant, transgressions de normes dans le comportement à l'égard d'enfants, infractions aux normes par des enfants et adolescents, caractère équitable des exigences à l'égard des enfants et adolescents dans le domaine éducatif, scolaire, professionnel ou social. Ce sont en fait sans exception des questions ayant trait au développement des enfants et adolescents. En rapport avec

le traitement réservé aux enfants et adolescents, ces questions concernent dans une même mesure les personnes directement impliquées et l'opinion publique.

Aktuelle Fragen zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Man denke zuerst an Fragen von Eltern: Kann mein Kind den Kindergartenweg alleine gehen oder mute ich ihm zuviel zu? Wann ist der richtige Zeitpunkt des Schuleintritts für mein Kind? Wird mein Kind in seiner Klasse genügend gefördert? Wieso rechnet mein Kind immer noch mit Fingern? Darf ich von einem Zweitklässler verlangen, dass er täglich eine halbe Stunde liest? Was kann ich tun, wenn mein Kind bei den Hausaufgaben regelmässig weint, diese nicht zu Ende bringt, ich aber nicht weiss, wieso? Wie soll ich mich verhalten, wenn sich die 11jährige Tochter im Zimmer einschliesst und ich stundenlang nicht weiss, was sie tut? Muss mir ein Kind der Sekundarstufe die Hausaufgaben zur Kontrolle zeigen? Wie kann ich dem Lehrer mitteilen, dass ich meine, er sei zu streng mit meinem Kind? Gehört mein Kind zu jenen, die andere plagen? Kann es sein, dass mein Kind geplatzt wird?

Man denke aber ebenso an Fragen in bildungs- und schulpolitischen Diskussionen: Wie viele Sozialpädagoginnen pro Gruppe braucht es in einer Kindertagesstätte, damit Kinder angemessen betreut sind? Sind altdurchmischte Gruppen in Kindertagesstätten ein Muss? Wann ist es angebracht, einem Kind vorschulische Förderung zukommen zu lassen? Zu welchem Zeitpunkt soll die Zweitsprache eingeführt werden? Wie gut muss ein Kind die Unterrichtssprache beherrschen, damit es in seiner Klasse integriert ist? Sind integrierende oder differenzierende Formen der Schule langfristig förderlich für die Entwicklung eines Kindes? Welche therapeutischen Leistungen darf ein Kind von der öffentlichen Hand bei welcher Indikation erwarten? Wie kann ein Klima von Fürsorge und Achtung in einem Schulhaus gefördert werden?

Und schliesslich sei an die breite öffentliche Diskussion erinnert: Wie ist der Einfluss von Fremdbetreuung im Kleinstkindalter auf den Entwicklungsverlauf? Wirken Schulen und die Schulen unterstützenden Dienste

effizient? Welche alternativen Formen schulischer Unterstützung bei Hochbegabung sind angemessen? Welchen Belastungen sind Lehrer heute ausgesetzt, dass einige im Verlaufe ihrer Berufstätigkeit an Burn-out leiden? Geben Eltern ihren Kindern zunehmend weniger Leitlinien vor? Wie kann man Gewalt in der Schule und der Freizeit begegnen?

Die Liste an brisanten Fragen kann fast beliebig verlängert werden. Wenn Personen im Alltag sich über diese Fragen unterhalten, kommen die meisten bereitwillig zu Antworten, von deren Richtigkeit sie überzeugt sind. Gelegenheiten gibt es viele, um sich zu diesen Inhalten auszutauschen: Dann wenn sich Eltern beim Einkaufen treffen, das Kind von einem Schulausflug abholen, Verwandte nach dem Befinden des Kindes in der Schule nachfragen, Freunde zu Besuch sind etc. Auch am Stammtisch und in der Kaffeepause am Arbeitsplatz werden Lösungen zu diesen Fragen selbstverständlich angeboten. In kommunalen, kantonalen und nationalen Gremien werden diese Fragen auf politischer Ebene debattiert. Dabei gehen nicht selten die Emotionen hoch. Die Antworten erscheinen vielfach unmittelbar einleuchtend und überzeugend. Deren Richtigkeit für und Umsetzbarkeit im Alltag sind jedoch nur selten gegeben. Wissenschaftliche Belege zu Ursachen und Folgen werden vielfach nicht beigezogen oder fehlen.

An diesem Punkt ist die Kinder- und Jugendpsychologie gefordert. Sie kann und muss hier ihre Zuständigkeit verlangen und beweisen. Die zentrale Frage ist, woher die Kinder- und Jugendpsychologie das Wissen nimmt und den Anspruch stellt, begründete Antworten auf diesen Komplex von Fragen zu geben. Ich meine, dass sie sich zum einen auf gesellschaftlich geteilte Vorgaben und zum anderen auf das Grundlagen- und Anwendungswissen ihres Fachbereichs beziehen kann.

Normative Vorgaben

Zuerst zu den gesellschaftlich geteilten normativen Vorgaben. Die Bundesverfassung besagt, dass Kinder und Jugendliche Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf die Förderung ihrer Entwicklung haben (Artikel 11; Absatz 1). Damit hat der Staat eine zweifache Aufgabe: Er muss Kinder und Jugendliche

gegenüber Eingriffen in und Übergriffen auf die physische und psychische Integrität schützen. Aber ebenso ist es Pflicht des Staates, die Entwicklung Minderjähriger aktiv zu fördern. Letzteres geschieht beispielsweise durch vorschulische und schulische Einrichtungen, medizinische, psychologische und soziale Dienste, Gesundheitsförderungsprogramme und die Förderung von Forschung im Dienste und zum Wohle von Kindern und Jugendlichen.

Die in der Bundesverfassung formulierten Anliegen haben eine Entsprechung auf internationaler Ebene. Die 1989 abgeschlossene und in der Schweiz seit 1997 in Kraft stehende Kinderrechtskonvention besagt beispielsweise, dass das Kind Anrecht auf einen angemessenen Lebensstandard gemäss seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung hat (Artikel 27). Dabei ist es prioritär Aufgabe der Eltern oder anderer für das Kind verantwortlicher Personen, im Rahmen ihrer Fähigkeiten und finanziellen Möglichkeiten die für die Entwicklung des Kindes notwendigen Lebensbedingungen sicherzustellen. Der Staat trifft hingegen geeignete Massnahmen, um den Eltern und anderen für das Kind verantwortlichen Personen bei der Verwirklichung dieses Rechts zu helfen. Ebenso besagt die Kinderrechtskonvention, dass das Kind ein Recht auf Bildung hat (Artikel 28). Um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden Bildungseinrichtungen gefördert, insbesondere unentgeltliche Grundschulen, weiterführende allgemein und berufsbildende Schulen, der Zugang zu Hochschulen gemäss individuellen Fähigkeiten, Bildungs- und Berufsberatung, sowie Massnahmen zur Förderung des Schulbesuches. Für die Kinder- und Jugendpsychologie ist der Absatz zur Bildungsberatung und Massnahmen zur Förderung des Schulbesuches besonders handlungsrelevant.

In den kantonalen Schulgesetzen werden in den Präambeln Ziele der Bildung formuliert. Einige seien stellvertretend erwähnt: Achtung und Wertschätzung von Mitmensch, Gesellschaft und Umwelt, der Erwerb von emotionalen und kognitiven Kompetenzen, Kennenlernen und Sich-einfinden in der Welt des Wissens und der Arbeit, selbstständiges und verantwortungsbewusstes Lernen und Handeln und insbesondere auch Kompeten-

zen für lebenslanges Lernen aufbauen und Entfaltung der schöpferischen Kräfte.

Kurz: Kinder- und Jugendpsychologen richten das Handeln nach den Vorgaben zum Schutz und zur Förderung von Kindern und Jugendlichen gemäss Bundesverfassung und Kinderrechtskonvention sowie den Bildungszielen in den Schulgesetzen.

Entwicklungspsychologische Vorgaben

Damit die normativen Vorgaben im Alltag adäquat umgesetzt werden können, bedienen sich Kinder und Jugendpsychologen der Erkenntnisse der einschlägigen Grundlagen- und angewandten Forschung. Es gibt heute einen kaum mehr überschaubaren Wissensfundus zu den zentralen Fragen der Entwicklung des Kindes. Dieser gibt Antworten auf Fragen wie das Zusammenspiel zwischen Anlagen und Umwelt auf die Individualentwicklung ausfällt, wie Individuen ab der frühesten Kindheit die eigene Entwicklung mitgestalten, inwiefern und unter welchen Bedingungen Entwicklung kontinuierlich in kleinsten Schritten oder diskontinuierlich in abrupten Veränderungssprüngen verläuft, wie es zu nachhaltig positiven und negativen Veränderungen des Verhaltens kommt, ab wann man von einer Entwicklungsauffälligkeit sprechen muss, wie sich der sozio-kulturelle Kontext auf die Individualentwicklung auswirkt, warum Kinder so verschieden sind, wie Kindeswohl langfristig gefördert werden kann etc. Grundlagen- und Umsetzungswissen zur Beantwortung dieser Fragen eignen sich Studierende im Studium an.

Es sei an dieser Stelle betont, dass heute die Auffassung geteilt wird, dass Entwicklung nicht ein Prozess ist, der ausschliesslich vom Individuum gesteuert wird, sondern immer im Kontext erfolgt. Die Kontexte ihrerseits stehen in Wechselwirkung zueinander. In diesem Sinne berücksichtigt die Entwicklungspsychologie folgende Faktoren: der bio-psycho-soziale Status des Kindes, Aufgaben und Erwartungen, welche das Kind an sich selber richtet, ausgesprochene und nicht ausgesprochene Erwartungen, mit denen das Kind von seiner Umgebung, d.h. der Familie, Gleichaltrigen, Schule, Freizeit etc., konfrontiert ist, die familiäre Situation, die Beziehung zu Gleichaltrigen, das Lern- und Bildungsum-

feld sowie strukturelle Vorgaben. Diese Faktoren haben für das komplexe Entwicklungsgeschehen lebensalter-spezifisch unterschiedliche Gewichtung.

Auftrag an die Kinder- und Jugendpsychologie

Welchem konkreten Auftrag müssen sich demnach Kinder und Jugendpsychologen im Schulbereich verpflichten? Bezug nehmend auf die bisherigen Ausführungen und auf das Leitbild der NWEDK, die Richtlinien der Fachgesellschaften steht für Kinder- und Jugendpsychologen im Zentrum, sich für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen in einem umfassenden Sinn einzusetzen. Das bedeutet, dass die berufliche Tätigkeit darauf auszurichten ist, Kinder und Jugendliche gemäss ihren Möglichkeiten zu fördern und zu fordern, ihre Entwicklungspotentiale zu erkennen und ihnen Unterstützung zu bieten, wie sie diese optimieren können. Dieser Auftrag kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn die komplexe Wechselwirkung zwischen Individuum, sozialer Umgebung und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angemessen berücksichtigt wird. Die konkreten Lösungsschritte von Problemen und die Förderung von Potentialen haben wenn immer möglich unter Einbezug der Beteiligten kooperativ zu erfolgen. Anders formuliert: Eigenverantwortung gemäss den Möglichkeiten der Beteiligten hat einen übergeordneten Stellenwert, ebenso wie das Bewusstsein, dass das Wohlergehen nicht auf eine einzige Person ausgerichtet, sondern im gesamten Handlungsfeld verankert ist.

Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass sämtliche berufliche Tätigkeiten — psychologische Diagnostik, Beratung, Intervention, Prävention — von Kinder- und Jugendpsychologen auf Grundlage wissenschaftlich fundierten Wissens zu erfolgen haben. Die Qualität beruflichen Handelns ist stets transparent auszuweisen und gegenüber fachlicher Überprüfung zu öffnen.

Aufgaben und Zuständigkeiten

Zu den Aufgaben der Kinder- und Jugendpsychologen zählt die psychologische Beurteilung von Kindern und Jugendlichen im familialen, erzieherischen, schulischen und sozialen Umfeld. Beurteilung meint die

fachgerechte Feststellung des Entwicklungsstandes und Leistungsvermögens in einem ganzheitlichen Sinn. Dazu zählt gleichermaßen der Entwicklungsstand im psychomotorischen, kognitiven, motivationalen, sozio-emotionalen und moralischen Bereiche. Bezug nehmend auf die Ausgangsfragestellung und die normativen Vorgaben schliesst sich an die umfassende Abklärung des Entwicklungsstandes und des Leistungsvermögens in der Regel eine Beratung von Kindern und Jugendlichen, Familien, Lehrkräften, Erziehungspersonen oder Behörden an. Längerfristige Interventionen bei Kindern, Jugendlichen und Familien erfolgen insbesondere bei schulischen, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen. Zu den Aufgaben der Kinder- und Jugendpsychologen gehört ebenso die Triagefunktion zu medizinischen, schulischen, erzieherischen oder anderen institutionellen Sondermassnahmen.

Ein zunehmend wichtig werdender Bereich stellt die Unterstützung von Schulbehörden bei der Früherkennung und Prävention schulischer, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen dar, Engagement in der Schulentwicklung und Coaching von Lehrkräften in schwierigen Berufsphasen. Schliesslich sollten sich Kinder- und Jugendpsychologen in Zukunft auch auf die Unterstützung von Behörden zwecks Initiierung struktureller Massnahmen im erweiterten schulischen Umfeld ausrichten.

Ausbildung von Kinder- und Jugendpsychologen

Diese weitreichenden und vielfältigen Aufgabenfelder erfordern eine qualitativ hochstehende allgemeine graduale Ausbildung in Psychologie sowie eine fachspezifische postgraduale Weiterbildung. Die Schweizer Hochschullandschaft befindet sich im Zuge der Bologna-Reform im Umbruch. Die Lizentiatsstudiengänge wurden und werden von Bachelor- und Masterstudiengängen in Psychologie abgelöst. Um als Kinder- und Jugendpsychologe tätig zu sein, bedarf es auf der Mastersebene eines Abschlusses in Psychologie (Master of Science in Psychology oder Master of Arts in Psychology, vormalig Lizentiat mit Hauptfach Psychologie). Darüber hinausgehend bestimmt die Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP,

welche postgradualen Zusatzleistungen erbracht werden müssen, um den Fachtitel FachpsychologIn für Kinder- und Jugendpsychologie FSP zu erlangen. In diesem Jahr wurde an der Universität Basel ein berufsbegleitender postgradualer Studiengang eingerichtet (www.mas-ddpc.unibas.ch), der einerseits zum universitären Titel Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling (MAS DDPC) führt und andererseits die inhaltlichen Anforderungen der SKJP erfüllt, ohne Zusatzleistungen den Fachtitel FachpsychologIn für Kinder- und Jugendpsychologie FSP zu erlangen. Der Fachtitel kann aber auch weiterhin über den berufsbegleitenden Besuch spezifischer Module angestrebt werden.

Welches sind die Kernkompetenzen von Kinder- und Jugendpsychologen? Sie müssen sich über Expertise in Theorie und Praxis in den folgenden vier Bereichen ausweisen: (1) Psychologische Diagnostik, (2) Beratungskompetenzen in Erziehungs- und schulischen Fragen, (3) umfassende Kenntnisse zur Regelentwicklung und Problemen der Entwicklung bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie (4) Kenntnisse zu Institutionen und Organisationen im medizinischen, sozialen, pädagogischen und rechtsstaatlichen Umfeld. Es ist darüber hinausgehend wünschenswert, wenn sich FachpsychologInnen für Kinder- und Jugendpsychologie je nach beruflicher Tätigkeit über einschlägige Zusatzqualifikationen ausweisen, beispielsweise indem sie sich auf einen Lebensabschnitt spezialisieren (Kleinkindalter, Einschulungsphase, etc.), auf spezifische Entwicklungsfunktionen (kognitive Lernprozesse, sozio-emotionales Verhalten etc.), auf externalisierende Entwicklungsprobleme (Gewalt, Delinquenz etc.), internalisierende Entwicklungsprobleme (Angst, Depression) oder Fragen von Chancengleichheit und Integration etc.

Zur Standardausbildung in psychologischer Diagnostik zählen Problemanalyse in schwierigen Situationen, Entwicklungsdiagnostik, Lern- und Leistungsdiagnostik, nicht standardisierte Verfahren der Exploration und Urteilsfindung, Familiendiagnostik und Gutachten. Im Bereich der psychologischen Beratung werden ressourcenorientierte und zielorientierte Beratungskompetenzen aufgebaut. Die Expertise in Beratung muss syste-

mische ebenso wie individuumszentrierte Perspektiven aufweisen. Die Beratungskompetenzen müssen für die Problembereiche adäquat sein, d.h. für die Lern- und Verhaltens-, Erziehungs-, Eltern- und Schulberatung sowie für die Intervention bei Krisen. Schliesslich gehört in diesen Teil der Ausbildung die Entwicklung eines produktiven und offenen Verhältnisses gegenüber Supervision und Intervision. Zur Expertise im Bereich Regelentwicklung und Probleme der Entwicklung im Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalters zählen Kenntnisse zu den Phasen der Familienentwicklung, Früherkennung von Entwicklungsstörungen, Förderung von positiver Entwicklung, Prävention in Schule und Familie, Gefahren und Herausforderungen bei normativen Entwicklungsübergängen. Schliesslich umfassen Institutionen- und Organisationskenntnis ebenso die rechtlichen Grundlagen des Tätigkeitsfeldes (Schule, Familie, Kind), gesetzliche und praktische Fragen zum Kindeswohl und Kinderschutz sowie Kenntnisse zu den Institutionen der psychosozialen Versorgung. In diesem Bereich sind weiter auch Qualitätssicherung und –kontrolle in Diensten der Erziehungsberatung und Schulpsychologie anzusiedeln, sowie die Öffnung gegenüber und ein elaboriertes Verständnis zum Umgang mit interner und externer Evaluation.

Zum Schluss

Die hier geschilderten Aufgaben beziehen sich auf ein grosses, anspruchsvolles und dynamisches Berufsfeld, welches für die Zukunft der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen von höchster Bedeutung ist. Der Motor für das Handeln und das Selbstverständnis in diesem Tätigkeitsfeld muss das Wohl von Kindern und Jugendlichen sein. Ich würde wünschen, dass Kinder- und Jugendpsychologen dieser Aufgabe in offener und proaktiver Haltung begegnen und das Handeln auf wissenschaftlich geprüfte Sachverhalte abstützen.

Autor

Prof. Dr. Alexander Grob,
Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie,
Fakultät für Psychologie, Universität Basel
Missionsstrasse 60/62, 4055 Basel
alexander.grob@unibas.ch



Manuela Keller-Schneider

Beiträge von Kinder- und Jugendpsycholog/innen zur integrativen Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Rezensionen ausgewählter Neuerscheinungen

Wie im Themenschwerpunkt dieses Heftes beschrieben verändert sich die Rolle der Kinder- und Jugendpsycholog/innen in ihrem Beitrag zur schulischen Förderung einzelner Kinder. Tendenziell sollen mit Standortbestimmungen und Erhebungen von Lern- und Leistungspotentialen Entwicklungen der Schülerinnen und Schülern fokussiert und gefördert werden, bevor sich Eskalationen zeigen. Dadurch wird die Rolle besonders der Schulpsycholog/innen, allgemein aber auch der Kinder- und Jugendpsycholog/innen verändert – auf ihr Fachwissen jedoch kann nicht verzichtet werden. Wie zeigt sich ihr Beitrag?

- Das Fachwissen über Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten kann Grundlagen in Standortbestimmungen geben, um differentialdiagnostisch weitblickend Phänomene wahrzunehmen und mehrperspektivisch zu bearbeiten.
- Diese Impulse sollen didaktisch umsetzbare Hinweise beinhalten, damit auch im Regelunterricht darauf eingegangen werden kann.
- Neben dem Fokussieren der Defizite und des zu Fördernden sollen Grundhaltungen und Grundwerte nicht

- ausser Acht gelassen werden. Förderung kann ebenso betrieben werden, indem Potentiale gestärkt werden. Der Beobachtungsbogen des ICF gibt Impulse, Grundlagen und Grundhaltungen können durch den Beitrag der Kinder- und Jugendpsycholog/innen ergänzt werden.
- Zur Prävention schulischer Verhaltensauffälligkeiten können und sollen ebenfalls Impulse dazu eingebracht werden, wie Schüler/innen und Schulen in ihrem Selbstwert gestärkt werden können, damit die Passung besser gelingt.

Zu diesen vier Aufgaben der Kinder- und Jugendpsycholog/innen bei integrativen Schulungsformen sollen folgende Rezensionen von Neuerscheinung Beiträge liefern.

Impulse zu Fachwissen und neuer Fachliteratur

In Standortgesprächen zu integrativen Fördermassnahmen sind fachspezifische Impulse der Spezialist/innen als Ergänzungen und Erweiterungen des sonderpädagogischen Wissens der Beteiligten gefragt. Folgendes Werk gibt dazu einen Überblick und systematische Impulse.



Rausch, Adly (2006). Problembelastete Schülerinnen und Schüler. Begriffe – Umfeld – Handlungsmöglichkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2006, 288 Seiten.

In einem über alle Kapitel gleich gehaltenen und klar strukturierten Aufbau gibt der Autor einen sehr informativen und sensibilisierenden Überblick über verschiedene Syndrome, die im schulischen Kontext zu Schwierigkeiten führen. Folgende Störungen werden beleuchtet: Essstörungen (Anorexia und Adipositas, auch im Zeitkontext beleuchtet), hyperkynetische Störungen und Störungen im Sozialverhalten, Zwangsstörungen, Lese-Rechtschreibstörungen, Stottern, Emotionale Störungen wie Angst, Epilepsien, Suizidalität und Suchtverhalten. Mit aktueller Literatur gestützt gelingt es dem Autor sehr gut, im Sinne einer zusammenfassenden Gesamtschau und auf der Grundlage einer vorgängigen Begriffsklärung einen Einblick in Charakteristika, Phänomenologie, Epidemiologie, Diagnostik und Erklärungsansätze, Intervention, Prävention und pädagogisch orientierte Hilfestellungen zu geben. Dieses Buch kann sehr gut auch als Nachschlagewerk dienen, um sich die Hauptaspekte und Handlungsmöglichkeiten erneut zu vergegenwärtigen, oder auch um aktuelle Literatur im Kontext des Textes kurz dargestellt zu finden.

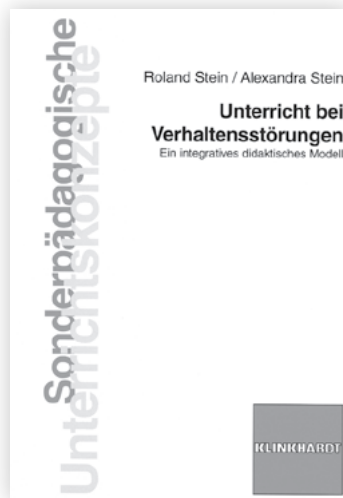
Herausgreifen möchte ich ein paar Hinweise aus dem Kapitel «Störungen des Sozialverhaltens», welches in andern Werken weniger als Störung an und für sich, sondern oft als Folge einer Störung beschrieben wird. In der Begriffsklärung wird betont, dass die Zuschreibung dem individuellen normativen Bezugssystem entstammt. Dies ermöglicht, erweitert durch mehrperspektivische Erklärungsansätze, einen breiten Interpretationsspielraum und somit auch verschiedene Handlungsmöglichkeiten - für die Arbeit der Kinder- und Jugendpsycholog/innen ein Hinweis darauf, verschiedene Interventionen in Betracht zu ziehen und die Umsetzung in den Standortgesprächen zu thematisieren. Vom gestörten und somit auch störenden Verhalten als feststellende Beschreibung ausgehend, dabei zwischen aggressivem Verhalten und aggressiven Emotionen zu unterscheiden, gibt verantwortlichen Personen Hinweise zur Triage von Interventionen.

Auch wenn die Ausführungen für Kinder- und Jugendpsycholog/innen nicht wirklich Neues zeigen, geben sie doch die Möglichkeit, in kurzer Zeit sich einen strukturierten Überblick zu verschaffen und je nach

Rolle im Helfersystem auch strukturierte Hinweise an Lehrpersonen, Eltern und Behördemitgliedern zu geben. Diese Funktion von Kinder- und Jugendpsycholog/innen gewinnt mit zunehmender Integration und den mit NFA gekoppelten Umwälzungen an Bedeutung – dafür erscheint mir das Buch sehr lohnenswert!

Didaktische Konsequenzen des kinder- und jugendpsychologischen Fachwissens:

Störungen und Schwierigkeiten im Verhalten differenziert zu erkennen ist erst dann nutzbringend, wenn neben sonderpädagogischen Massnahmen, auch Impulse für den Regelklassenunterricht gegeben werden können. Folgendes Werk bietet dazu hilfreiche Impulse:



Stein, R. & Stein, A. (2006).

Unterricht bei Verhaltensstörungen.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, 280 Seiten.

Der Begriff der Verhaltensstörung wird als Störung des Person-Umwelt-Bezuges, in Abgrenzung zur Verhaltensauffälligkeit als Merkmal einer Person, verstanden. Die Thematik der Störung ist damit nicht nur eine sonderpädagogische Frage, sondern reicht in den alltäglichen Regelklassenunterricht hinein. Störung im hier verstandenen Sinn ermöglicht Intervention und

Prävention sowohl auf individueller wie auch auf systemischer Ebene anzusetzen.

Im Hauptteil stellen die Autor/innen auf den schulischen Alltag bezogene zentrale Modelle der Didaktik und Unterrichtskonzeptionen dar und beleuchten sie fokussiert auf sonderpädagogisch nutzbare Möglichkeiten. Dabei wird Störung als Potential verstanden, um didaktische und methodische Aspekte des Unterricht, in welchem sich Störungen zeigen, zu überprüfen und zu optimieren. Verhaltensauffällige Schüler/innen geben als Indikatoren mit ihrem Verhalten dazu Anlass, potentielle und sichtbare Störungen des Person-Umwelt-Bezuges grundsätzlich zu erkennen. Dies ermöglicht ein Überprüfen, ob das Vorgehen im Unterricht didaktisch sinnvoll und auf die Voraussetzungen der Schüler/innen angepasst ist. Ursachen der Verhaltens-Störung werden sowohl im Umfeld - z.B. im Unterricht oder in institutionellen Gegebenheiten - wie auch bei der verhaltensauffälligen Person und deren Interaktionen gesucht.

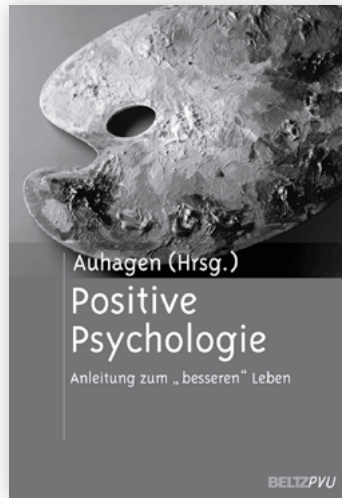
Diese systembezogene und somit auch Ressourcen suchende Sichtweise von Verhaltensstörung ermöglicht, Integration sowohl bezüglich Lernen und Entwicklung, wie auch bezüglich Planung, Durchführung, Begleitung und Überprüfung, Auswertung von Lernprozessen unter der Berücksichtigung des individuellen Erlebens und Verhaltens zu betrachten.

Im letzten Teil wird ein Modell entwickelt, welches Impulse zur Unterrichtsgestaltung bei Verhaltensstörung skizziert. Dabei werden Wege gesucht, wie diese Passung für alle Lernenden optimiert werden kann. Dies könnte auf den ersten Blick als überwiegend pädagogisch bezeichnet werden, die dazu geforderte Grundhaltungen basieren jedoch auf psychologischem Bewusstsein, zu welchem Kinder- und Jugendpsycholog/innen in schulnahen Tätigkeitsfeldern wie z.B. der Schulpsychologie durchaus Impulse geben können – die in diesem Buch dargestellten Grundlagen und Nutzungsmöglichkeiten geben dazu hilfreiche Impulse.

Stärken von Potentialen

Die Positive Psychologie versteht sich ganz allgemein als positiver Gegenpol zu den defizitorientierten

Ansätzen. In dieser Ressourcen stärkenden Grundhaltung kann sie bezüglich der Verhaltensstörung hilfreiche Impulse geben. In schulischen Begleit- und Standortgesprächen ist von grosser Wichtigkeit, Potentiale zu erkennen, zu nennen und zu stärken. Hinweise auf grundsätzlicher Ebene gibt folgendes Buch:



Auhagen, A.E. Positive Psychologie.
Weinheim, Basel: Beltz 2004.

Ausgehend von der Überzeugung, dass die Fokussierung auf Positives – als Ergänzung zu psychopathologischen Blickrichtungen – konstruktive Wirkung auf die Entwicklung des Menschen hat, strebt die Positive Psychologie ein Vermehren und Schaffen positiver Aspekte und Qualitäten an, wie auch ein Mindern von Negativem durch Intervention und Prävention. Diese Absichten fordern einen Blick aus der Metaperspektive. Stärken, Ressourcen und Potentiale könne nur erkannt werden, wenn Abstand zu alltäglichen Situation und Schwierigkeiten eingenommen wird. Darauf hinzuweisen und darauf hin zu arbeiten kann als Aufgabe der Kinder- und Jugendpsycholog/innen gesehen werden.

Im zweiten Kapitel werden verschiedene Konzepte der positiven Psychologie dargestellt, wie Optimismus, Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeitserwartungen und positiv konnotierte Bewältigungsreaktionen, mit

Impulsen zur Förderung und zum Training. Dahinter verbirgt sich ein Menschenbild mit der Grundhaltung, dass Entwicklungen plastisch und nicht determiniert verlaufen. Dies impliziert starken Aufforderungscharakter an die Arbeit der Kinder- und Jugendpsycholog/innen, diese nährenden und aufbauenden Aspekte neben den beanspruchenden, belastenden in den Gesprächen ebenfalls zu beleuchten. Die Grundhaltungen und Formulierungen, welche sich im ICF-Bogen unter dem Aspekt der Funktionsfähigkeit zeigen, basieren teilweise auf positiven Ansätzen.

Das Buch zeichnet zentrale Aspekte und Grundhaltungen auf und führt diese in Teilbereichen weiter. Die Titel der einzelnen Kapitel muten auf den ersten Blick etwas abgehoben an, da sie oft eine positive Umdeutung einer negativ wirkenden Beeinträchtigung darstellen. So wird bspw. Gelassenheit als Gegenpol zu Stress, Sinnerfahrung als Nutzen von Aufgabenbewusstsein und Verzeihen als Resultat eines Konfliktlösungsprozesses dargestellt. Diese hilfreiche Umdeutung gibt den Blick frei für zentrale Grundhaltungen und Grundanforderungen, die ein Erziehungssystem den daran Beteiligten schuldet. Da bei den im Alltag mit dem Kind eng arbeitenden Personen (Lehrpersonen und angrenzende Fachstellen) der Blick auf Ressourcenförderung durch die täglichen Schwierigkeiten auch mal versperrt sein kann, ist es Aufgabe der Kinder- und Jugendpsycholog/innen, den Blick auf die Metaebene zu lenken und Stärken als zu fördernde Ressourcen zu diskutieren. Als Fachbuch, das mit etwas Zurücklehnen gelesen wird, bietet es hilfreiche Gedankenanstöße.

Selbstwertüberzeugung – Personmerkmal oder förderbar?

Mit der Wende vom defizitorientierten zum Ressourcen stärkenden Blickwinkel soll als nächstes ein Werk zu Selbstwirksamkeitserwartung dargestellt, welche in einem angemessenen Mass unabdingbare Voraussetzung für schulisches Lernen darstellt.



Schütz, A. Je selbstsicherer desto besser?

Weinheim und Basel: BeltzPVU 2005, 141 Seiten.

Zur Selbstwertschätzung, seiner Wirkung und Abhängigkeit, wie auch der Stabilität und Entwicklung, gibt das Buch sehr wertvolle, forschungsgestützte Hinweise. Geschlechtsspezifische wie auch kulturspezifische Aspekte werden aufgezeichnet und geben Möglichkeiten der Reflexion und Relativierung, um nicht in ein mechanistisches Denken zu verfallen.

Das Kapitel Selbstwertschätzung und soziale Beziehungen lenkt auf die Interdependenz von Aussen- und Innensicht, wie auch auf Absicht und Wirkung, welche nicht immer deckungsgleich wahrgenommen werden. Darin zeigen sich oft Verhaltensschwierigkeiten, die erst im sozialen Bezug auffällig werden und somit nicht selten von verschiedenen Beteiligten auch unterschiedlich wahrgenommen werden.

Nach Impulsen zur Förderung der Selbstwertschätzung werden auch Grenzen der positiv wirkenden Selbstwerteinschätzung beleuchtet und negative Wirkungen überhöhter Selbstwirksamkeitserwartung aufgezeigt. Betont wird die zentrale Bedeutung, Selbstwirksamkeitserwartung an beobachtbaren und beurteilbaren Kriterien abzuschätzen und nachvollziehbar äussern zu lassen, so dass eigene Wirkung mit eigener Aktivität verbunden wird. Selbstwirksamkeit soll somit fassbar

gemacht und als Kontingenzerfahrung zugänglich gemacht werden und nicht mit dem so sein, im Sinne einer unveränderbaren Charaktereigenschaft, gekoppelt werden.

Um Kinder- und Jugendpsycholog/innen in der Aufgabe zu stärken, in Gesprächen und auf die Fokussierung veränderbarer Aspekte des Selbstkonzeptes hin zu arbeiten, gibt das Buch sinnvolle und prägnante Hintergründe und Impulse.

Walter, J. & Wember, F.B. (Hrsg.). Sonderpädagogik des Lernens. (Handbuch Sonderpädagogik Bd. 1). Göttingen: Hogrefe, welches ebenfalls zu diesem Thema Hinweise geben könnte, erscheint erst im Mai 2007 und wird somit in der nächsten Ausgabe vorgestellt.

Mit dieser Auswahl von Neuerscheinungen sollen Impulse zur Rolle und Aufgabe der Kinder- und Jugendpsychologie in schulnahen Feldern auch nach der Einführung des NFA und dem ICF als Diagnostikinstrument gegeben werden.

Margret Trommer-Melliger

Bewegen macht Sinn

Lernen im Unterricht durch Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung

Wahrnehmung und Bewegung sind, wie wir wissen, Grundbausteine der kindlichen Entwicklung und bilden die Grundlagen des Lernens. Durch die Zusammenarbeit von drei Fachfrauen aus der Ergotherapie mit der Pädagogischen Hochschule ist ein sehr attraktives Arbeitsmittel für Lehrpersonen der Vorschul- und der Primarschulstufe entstanden. Es soll diesen ermöglichen, dem heutzutage gravierenden Mangel an Bewegungserfahrungen vieler Kinder entgegenzutreten. Eine theoretische Einführung in das Wahrnehmungssystem, (mit Betonung der Körpersinne) ist leicht verständlich. Ein weiteres Ziel besteht darin, zu einer planvollen Professionalisierung der Lehrer/innenausbildung beizutragen, und sich dabei auf ein Miteinander

von theoretisch-wissenschaftlichen und berufspraktischen Elementen zu stützen.

Der Hauptteil des Buches besteht aus einer Sammlung von Unterrichtsvorschlägen aus sechs Themenbereichen: Buchstaben, Zahlen, Natur, Gestalten, Sport und Auflockerung. Sie basieren auf ergotherapeutischem Wissen und beziehen aktuelle Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften mit ein. Die Unterrichtsideen erlauben eine theoriegeleitete Förderung der Bewegungskompetenz. Da sie auf der Grundlage von neurophysiologischem und neuropsychologischem Gedankengut aufgebaut sind, können sie zu einer besseren Vernetzung von Nervenzellen im Gehirn führen und dadurch einen gewichtigen Beitrag zur Prävention von Entwicklungsstörungen im motorischen Bereich leisten und später nichtmotorische Bereiche (Erwerb der Kulturtechniken) positiv beeinflussen. Durch diese Unterrichtsbausteine soll Unterricht wirksamer werden. Da die Transferleistung auf nichtmotorische Bereiche schwer nachzuweisen sei, werden nur Förderanschläge präsentiert, bei denen eine direkte Wirkung auf geförderte Inhalte gemessen werden kann.

Die Schlussbetrachtungen von Peter Diezi-Duplain situieren die Arbeit im Rahmen der ICF und legen dar, auf welche zukünftige Rollenverteilung im schulischen Feld an der Pädagogischen Hochschule hingearbeitet wird. Sie ermöglichen den Schulpsychologen einen interessanten Blick hinter die Kulissen. Ein Buch, das alle im Bereich Vor- und Primarschule beraterisch und präventiv tätigen Fachpersonen interessieren muss.

Deborah Herren, Bettina Meuly, Angela Nacke, Peter Diezi-Duplain (2007): *Bewegen macht Sinn*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, ISBN 978-3-03755-063-2. Fr. 40.--



Im Gespräch mit... Alfred Dalliard

33 Jahre als Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie FSP im Dienste der Oberwalliser Kinder

Alfred Dalliard hat am 1. September 1973 an der Regionalstelle in Brig des kantonalen Dienstes für Erziehungsberatung, Kinder- und Jugendpsychiatrie seine Arbeit als Psychologe aufgenommen. Er hat eine stattliche Zahl von Kindern und Jugendlichen, von Eltern und von Lehrern und Lehrerinnen beraten und begleitet. Die klinische Arbeit mit ratsuchenden Mitmenschen war das Herzstück seiner beruflichen Arbeit. Am 31. Oktober 2006 ging er in den wohlverdienten Ruhestand. In diesem Bericht stellen wir Alfred Dalliards geleistete Tätigkeit und seine Erfahrungen bei der Entwicklung des kantonalen Zentrums für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen (ZET; ehemaliger Dienst für Erziehungsberatung) vor und vertiefen einige Themen wie z.B. seine Mitarbeit bei der SKJP durch ein persönliches Interview.

Alfred Dalliard – 33 ans psychologue de l'enfance et de l'adolescence et psychothérapeute FSP au service des enfants du Haut-Valais

Alfred Dalliard entamait le 1er septembre 1973 son activité de psychologue auprès de l'antenne de Brigue du Service cantonal de conseil en éducation, Psychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. Il a conseillé et accompagné au long de ces années de très nombreux enfants et adolescents, parents et enseignants. Au cœur de son activité clinique se trouvaient des êtres humains à la recherche de conseils. Alfred Dalliard a pris une retraite méritée le 31 octobre 2006. Nous présentons dans ce rapport l'activité d'Alfred Dalliard et ses expériences dans le cadre de l'évolution du Centre cantonal de développement et de thérapie de l'enfant et de l'adolescent (Kantonales Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen ZET; anciennement Dienst für Erziehungsberatung), et nous approfondissons quelques thèmes, tels que par exemple sa collaboration avec l'ASPEA, dans une interview personnelle.

Alfred Dalliard stammt aus dem Weindorf Salgesch. Er hat an der Universität Freiburg eine Ausbildung in klinischer Heilpädagogik und ein Zweitstudium in angewandter Psychologie abgeschlossen. In Bern absolvierte er eine Lehranalyse, besuchte Seminare im Rahmen der psychoanalytischen Gruppe Bern und hat verschiedene Ausbildungen in Systemtherapie bei Gottlieb Guntern besucht. Später hat er verschiedene Weiterbildungen im In- und Ausland absolviert. Erinnerung sei an Ausbildungen in München, Stuttgart und einem Weiterbildungsaufenthalt in Indien. Als klinischer Heilpädagoge hat er bereits 1968 in der Heilpädagogischen Tagesschule in Rapperswil gearbeitet und als Psychologe an der IV-Regionalstelle in Fribourg.

Am 7. Mai 1980 wurde er vom Staatsrat des Kantons Wallis zum Psychotherapeuten befördert.

Neben der klinischen Arbeit als Kinder- und Jugendpsychologe weisen verschiedene Projekte des Kantons Wallis im Bereiche der Gesundheitsförderung und Prävention ebenfalls die Handschrift von Alfred Dalliard auf. Im Besonderen ist die schulische Mediation zu erwähnen. In der Lehrerfortbildung, der Elternbildung

und der Ausbildung von PsychologInnen war sein Einsatz für die kantonale Dienststelle für die Jugend von grosser Bedeutung. Alfred Dalliard war mehrere Jahre als Vertreter des Kantons Wallis in der Interregionalkonferenz der SKJP tätig.

In diesem Fachgremium wurden vor allem neue Entwicklungen und Erfahrungen im Bereiche der Kinder- und Jugendpsychologie besprochen und gemeinsame Projekte koordiniert.

Wie Alfred seine 33 Dienstjahre als Kinder- und Jugendpsychologe und Psychotherapeut persönlich, in einer kantonalen Institution und auf schweizerischer Ebene erfahren hat, werden wir im folgenden Interview erfahren.

Du hast 33 Jahre lang im Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie gearbeitet. Wie war die Kinder- und Jugendpsychologie vor 33 Jahren, wie hast du deren Entwicklung persönlich und im kantonalen Dienst miterlebt?

Ich sehe verschiedene Aspekte, die sich in dieser Entwicklung verändert haben und zum Tragen gekommen sind.

Einer davon ist die Testabklärung: Ursprünglich arbeitete ich kindbezogener und sowohl die Auswahl und als auch die Menge der Tests spielte dabei eine grössere Rolle. Ich brauchte auch schon damals unter anderem den HAWIK, DRT und Kramer. Einige Tests wurden dann immer weniger gebraucht. Dies hing aber nur teilweise mit den Trends der Testabklärung zusammen. Denn aufgrund meiner eigenen Erfahrungswerte konnte ich mit der Zeit auf einige Tests verzichten, was testpsychologisch wahrscheinlich nicht immer korrekt war.

Ende 70iger Anfangs der 80iger Jahre erlebte ich, dass die Testologie sehr kritisch betrachtet wurde und dadurch die Tests sehr zurückhaltend verwendet wurden. Diese testkritische Phase ging wieder vorbei und die Testabklärungen wurden wieder zum festen Bestandteil unserer Arbeit.

Im Bereich der Erziehungsberatung habe ich in den 70iger Jahren „antiautoritär“ gearbeitet. In dieser Zeit wurde mehr auf die Gefühle und Stimmungen des Kindes eingegangen. Dadurch waren die Kinder oft recht verwöhnt. Dies hatte zur Folge, dass durch die Entwicklung der letzten Jahre bei der Erziehung in der

Grenzsetzung und in einer konsequenten Haltung Akzente gesetzt werden. Der „Aufbau der Autorität“ (im autoritativen Sinn) spielt im Gegensatz zu den 70iger Jahren heute wieder eine wesentliche Rolle.

Im Therapiebereich stand in meinen Arbeitsanfängen das Kind stärker im Mittelpunkt. Je nach psychotherapeutischer Richtung oder Schule wurde mit dem Kind schon damals unterschiedlich psychologisch gearbeitet.

Die Dienststelle wurde Ende der 70iger Jahre von der systemischen Sichtweise beeinflusst. Ich erlebte dabei, dass in eine neue Therapieform, wie hier in die Systemtherapie, sehr hohe Erwartungen gesetzt wurden. Dadurch zählte zunächst nur noch die systemische Arbeit. Mit der Zeit schwächte sich die starke systemische Ausrichtung wieder ab. So steht heute das Kind wieder mehr im Mittelpunkt, wobei die systemische Sichtweise mit einbezogen wird.

Unter anderem gab es auch bestimmte Themen, die im Verlauf meiner 33 Arbeitsjahre immer mehr ins Spiel kamen: Gewalt, Missbrauch von Kindern, im speziellen der sexuelle Missbrauch und eine Zunahme der Scheidungsfälle.

Das ZET ist eine kantonale Dienststelle. Welches sind die Vorteile der Kantonalisierung? Wie ist die Rolle der Schulpsychologie darin zu beurteilen?

Durch die Kantonalisierung ist ein Dienst weniger starken Schwankungen unterworfen. Das heisst, die Strukturen sind beständiger und es gibt folglich weniger Veränderungen. In einem kantonalen Dienst arbeiten mehrere Fachpersonen des gleichen Bereichs und verschiedener Fachgebiete interdisziplinär zusammen. Hier bei uns im ZET sind dies LogopädInnen, Psychomotorik-TherapeutInnen und PsychologInnen. Dies ermöglicht einerseits einen intensiven Austausch innerhalb der einzelnen Fachbereiche. Andererseits kann vom Wissen der anderen Fachpersonen der Dienststelle direkt profitiert werden. Dadurch ist auch eine gewisse Arbeitsteilung möglich: nicht jeder muss alles machen.

Zusätzlich kann eine kantonale Dienststelle kritische Angriffe von aussen besser auffangen und die Mitarbeiter sind dabei nicht auf sich alleine gestellt.

Die Rolle der Schulpsychologie in einem kantonalen Dienst hängt stark von der Dienstpolitik ab. Diese bestimmt, wie weit man sich in diesem Bereich bewegen kann. Unser Vorteil ist, dass wir einen Psychologen-Psychotherapeuten als Dienstchef haben, der sich politisch durchsetzen kann. Deshalb kennt er unsere Anliegen und unsere Arbeit

Im Rahmen des SKJP warst du ein Vertreter in der Interregionenkonferenz (IRK). Was hat dir diese Funktion gebracht?

Dies hat mir die Möglichkeit gegeben, mich mit den BerufskollegInnen schweizweit auszutauschen, was für mich eine Bereicherung war. Ich habe zudem mitbekommen, was in anderen Kantonen läuft. Ich habe auch gemerkt, dass die Zusammenarbeit in unserem kantonalen Dienst wesentlich einfacher ist, weil die verschiedenen Fachdisziplinen unter einem Dach arbeiten und strukturell nicht getrennt sind.

Ich war insgesamt 17 Jahre bei der IRK. Mich hat die lange Dauer selber überrascht, als ich die Mitgliedsjahre ausgerechnet habe. Ich konnte dort gute Erfahrungen sammeln und finde es eine gute Einrichtung für die gesamte SKJP.

Dadurch hast du viel vom Prozess der Kinder- und Jugendpsychologie erfahren. Wie kann die Kinder- und Jugendpsychologie von morgen durch die SKJP gestärkt werden?

Das ist eine schwierige Frage. Wenn ich eine Antwort kennen würde, dann hätte ich sie schon lange dem SKJP-Vorstand mitgeteilt. (Alfred schmunzelt).

Ich finde, dass die postgraduale Weiterbildung auf gutem Wege ist. Man soll einfach achtsam sein, dass diese nicht zu überladen wird. Denn der Bereich der Psychotherapie erhält bei den meisten Arbeitsanstellungen ein immer grösseres Gewicht.

Mit Alfred hat gesprochen für das ZET Rahel Clemenz

SKJP-Tagung 17.11.2006 Solothurn

«Schulpsychologie in der Schweiz und in Finnland – Zwischen Diagnostik und Prozessbegleitung»

Rund 180 Fachpersonen reisten am 17. November 2006 nach Solothurn zur SKJP-Tagung „Schulpsychologie in der Schweiz und in Finnland“ und informierten sich über die vielfältigen Formen der kinder- und jugendpsychologischen Arbeit. Neben mehreren spannenden Referaten und einem Schlusspodium zu den Themen Schulpsychologie, Diagnostik und Ausbildung bot ein Marktplatz vor, während und nach den Vorträgen Gelegenheit zum Austausch und zur Diskussion. An den zur Verfügung stehenden 26 Marktständen präsentierten sich die verschiedenen schulpsychologischen Dienststellen und andere Anbieter aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie mit ihrer „Philosophie“, mit ihren jeweiligen Arbeitsschwerpunkten, ihrem Kerngeschäft, ihrer Organisationsform und –struktur und mit vielen besonderen Dienstleistungen, Flyern und Broschüren.

Colloque ASPEA, 17.11.2006 Soleure

«Psychologie scolaire en Suisse et en Finlande – entre diagnostic et accompagnement de processus»

Le 17 novembre 2006, quelque 180 spécialistes ont fait le déplacement à Soleure pour assister au Colloque ASPEA „Psychologie scolaire en Suisse et en Finlande“. Les participants se sont informés sur les formes très diverses que revêtent les activités de psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Au programme figuraient plusieurs exposés captivants et une table ronde finale sur les thèmes de la psychologie scolaire, du diagnostic et de la formation, ainsi qu'une „Place du marché“ – un

lieu d'échange et de discussion avant, pendant et après les exposés. Aux 26 stands de ce marché se présentaient les différents services de psychologie scolaire et autres fournisseurs du domaine de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Ils y exposaient leur philosophie, leurs priorités pratiques, leur activité principale, leur forme et structure d'organisation, mettant par ailleurs à disposition de nombreux services, flyers et brochures.

In seinem Einstiegsreferat warf Geri Müller, Nationalrat und Schuldirektor in Baden, die Frage auf, für wen die Schulpsychologie gedacht sei: „Ist es wirklich so, dass es so ist, wie der Name vermuten lässt, Psychologie für die Schule ist? Und nicht etwa für das Kind oder für die Eltern oder Lehrer?“ Herr Müller gab auch gleich die Antwort auf seine Frage, indem er klar dafür plädiert, dass Schulpsychologie im Sinne eines Controlling-Organs für die Schule arbeiten soll. Und er appelliert an jede Schulpsychologin und jeden Schulpsychologen: „Werden Sie revolutionär! Setzen Sie wieder etwas in Gang! Treten Sie vor die Gemeinde, erzählen Sie von Ihren Beobachtungen. Zeigen Sie die schwierigen Doppeldeutigkeiten in denen ein Kind lebt. Werben Sie für das Verständnis des Kindes! Fördern Sie Partizipation und teilen Sie der Ausbeutung der Kinder eine Absage. Sie wissen viel, Sie beobachten täglich. Behalten Sie es nicht für sich, seien Sie so lieb und erzählen Sie alles den Lehrpersonen, den Schulpflegern und den Schulvorständen. Der Zustand der Schule ist kein Staatsgeheimnis! Die Kinder verdienen es.“

Ein „Blitzlicht auf die heutige Schulpsychologie in der Schweiz“ warfen Heinz Bösch, Lukas Scherer und Paul Zeberli anhand einer Umfrage bei 666 SKJP-Mitgliedern. Trotz der geringen Rücklaufquote (ca. 11 %) wagten die drei eine Auswertung und zogen daraus den folgenden Schluss: „Schule bleibt Schule! Kinder bleiben Kinder und die Fragestellungen haben sich auch nicht grundlegend verändert!“ Als Vision für die Zukunft wünschen sich viele Schulpsychologinnen und Schulpsychologen weniger Fallzahlen, weniger Bürokratie, mehr interdisziplinäre Zusammenarbeit, mehr Beratung, Prozessbegleitung und präventive Massnahmen.

In seinem Vortrag zur „Systemischen Diagnostik“ bat uns Gilbert Lovey aus Martigny eine systemische Brille aufzusetzen und die Wirklichkeit mit diesem Filter zu betrachten. Aus systemischer Sicht zeigt sich ein Symptom als Ergebnis einer Wechselwirkung von individuellen und kontextuellen Variablen. Während bei einer individuumszentrierten Diagnostik die Kognition, der affektive Bereich und das Verhalten beurteilt werden können, bietet die kontextorientierte Diagnostik Aufschluss über Hierarchien und Beziehungsnetze. Die systemische Diagnostik hingegen erlaubt eine Evaluation der Wechselwirkung zwischen Individuum und Kontext. Lovey stellt zum Schluss die Frage: Braucht es eine Therapie innerhalb des Systems oder braucht es eine Therapie des Systems? Und er schliesst mit der Bemerkung, dass es beides braucht. Aus strategischen Gesichtspunkten sei es aber notwendig, dass die Sichtweise desjenigen Systems respektiert werden muss, welches die Anmeldung des Kindes macht, und die Antworten in der Sichtweise des anmeldenden Systems erfolgen.

Prof. Dr. Alexander Grob, Universität Basel, referierte zum Thema „Aus- und Weiterbildung von Kinder- und JugendpsychologInnen“ und stellte uns den neuen europa-kompatiblen Rahmenstudienplan für Psychologie vor. Ihre Grundausbildung erwerben die Studierenden durch einen dreijährigen Bachelorstudiengang in Psychologie, welcher ein propädeutisches Jahr sowie zwei Aufbaujahre beinhaltet (180 ECTS). Der Abschluss „Bachelor of Science in Psychology“ erlaubt den prüfungsfreien Zugang zu einem Masterstudium Psychologie an jeder Schweizer Universität. Das Masterstudium dauert zwei Jahre (120 ECTS). Im Anschluss ans Masterstudium können verschiedene universitäre postgraduale Studiengänge belegt werden mit Bezug zur Kinder- und Jugendpsychologie. Ab dem Frühlingssemester 2007 bietet die Universität Basel einen entsprechenden viersemestrigen postgradualen Studiengang an (www.mas-ddpc.unibas.ch). Diese berufs begleitende postgraduale Weiterbildung in Entwicklungsdiagnostik und psychologischer Entwicklungsberatung richtet sich nach dem Weiterbildungsreglement der Universität Basel und den Rahmenbedingungen der Föderation der Schweizer PsychologInnen (FSP). Sie

führt zu einem zum „Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling“ der Universität Basel und zum anderen erfüllt sie die inhaltlichen Anforderungen zur Erlangung des „Fachtitels Fachpsychologe/in Kinder- und Jugendpsychologie FSP“. Die Weiterbildung orientiert sich an den sich wandelnden Problemstellungen und Bedürfnissen praktisch tätiger Kinder- und JugendpsychologInnen mit Tätigkeitsschwerpunkten in der Schulpsychologie, der Erziehungs- und Entwicklungsdiagnostik sowie Erziehungsberatung. Neben der individuellen Abklärung von Kindern und Jugendlichen, der Zuweisung zu Fördermassnahmen und psychologischer Entwicklungsberatung haben SchulpsychologInnen heute zunehmend Aufgaben im Bereich der Schulentwicklung zu übernehmen. Dazu gehört die Beratung von Lehrpersonen und Schulleitungen sowie das Planen und Durchführen von Interventionen. Die Weiterbildung MAS DDPC vermittelt gleichermaßen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien sowie neue praktische Kompetenzen für die oben genannten Arbeitsfelder.

In ihren lebhaften und informativen Ausführungen brachte uns Arja Sigfrids, Schulpsychologin aus Vaasa, das finnische Schul- und Bildungssystem näher. Nach zwei Jahren in Kindergarten oder Vorschule treten die finnischen Kinder mit sieben Jahren in die Schule ein. Wie in der Schweiz dauert die obligatorische Schulzeit in Finnland neun Jahre. Fast alle Jugendlichen besuchen nach der obligatorischen Schulzeit eine dreijährige weiterführende Schule, welche den Zugang zur Universität oder zu den verschiedenen Fachhochschulen ermöglicht. In Finnland ist die schulische Integrierte Programm. Schulabbrüche oder Repetitionen gibt es kaum. Sonderpädagogische Fördermassnahmen werden, wenn immer möglich, im Rahmen der Regelklasse angeboten. Gelingt es nicht, ein Kind im Rahmen der Regelklasse angemessen zu fördern, sei es aufgrund von Minderbegabung, Krankheit, Entwicklungsstörungen oder anderen psychischen und physischen Auffälligkeiten, muss eine medizinische und/oder schulpsychologische Abklärung durchgeführt werden. Rund 350 Psychologinnen und Psychologen arbeiten in Finnland mit Schülerinnen und Schülern; 250 davon sind von der Schule direkt angestellt. Die anderen arbeiten in Sozial- und Erziehungsberatungsstellen, in Gesundheits-

zentren oder in gemeindeeigenen Institutionen. Die Grundausbildung dauert für alle Psychologinnen und Psychologen in Finnland fünf Jahre plus sechs Monate Praxis. Wer mehr über die schulpsychologische Arbeit und das finnische Bildungssystem erfahren will, hat Gelegenheit sich anlässlich des nächsten ISPA-Kongresses im Sommer 2007 in Finnland zu informieren.

Am Schlusspodium diskutierten alle vorgenannten Vortragenden sowie Schulpsychologin und Vorstandsmitglied SKJP Marie-Claire Frischknecht unter der fachkundigen Leitung von André Schibli, Programmleiter Radio Kanal K. Aarau und Dozent im Institut für Angewandte Medienwissenschaft ZHW über viele schulrelevante Themen (z.B. Tagesschule, Tagesstrukturen, Einstellung der Bevölkerung, Integration, staatliche Vorschulbetreuung, Grundausbildung ohne Selektion etc.) und die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten im schulpsychologischen Alltag in Finnland und der Schweiz.

Die Zusammenkunft machte deutlich, dass die Vernetzung der verschiedenen privaten und öffentlichen Institutionen der Kinder- und Jugendpsychologie sowie der Austausch zwischen Praxis und Lehre/Forschung von grosser Bedeutung sind. Die SKJP will sich auch künftig für diesen Austausch aktiv engagieren.

Links

Referate und Bilder der Tagung finden Sie unter den folgenden Links:
www.skjp.ch/de/dow/downloads.html
www.skjp.ch/de/akt/galerie_2/index_000.html

Autorin

Marlis Eeg-Blöchliger, lic. phil
 Speerstrasse 9, CH-9030 Abtwil
marlis.eeg@sg.ch

Tagung am 1. Juni 2007 Universität Fribourg/ Schweiz

Prävention Bei Familien: Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele für Erziehung und Elternschaft

Elternkurs zur Stärkung von Erziehungskompetenzen im Rahmen der selektiven und indizierten Prävention.
Prof. Dr. Sabine Walper, Universität München

Vorbereitung auf die Elternschaft mit den Programmen ‚Wir werden Familie‘ und ‚Auf den Anfang kommt es an‘.
Prof. Dr. Barbara Reichle, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Die Wirksamkeit des Triple P Elterntrainings nach 3 Jahren.
Prof. Dr. Kurt Hahlweg, Universität Braunschweig

Eltern und Schule stärken – Mehrebenenintervention und ihre Wirksamkeit. Prof. Dr. Urs Peter Lattmann, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz / Dr. phil. Annette Cina Jossen, Universität Fribourg

Triple P in der Schweiz: Ergebnisse zur Wirksamkeit
Prof. Dr. Guy Bodenmann, Universität Fribourg

Kompetenztraining für Eltern sozial auffälliger Kinder: Ergebnisse zur Wirksamkeit.
Prof. Dr. Gerhard Lauth, Universität Köln

Über positive und negative Wirkungen von Bezahlung der Eltern im Rahmen der Prävention.
Prof. Dr. Nina Heinrichs, Universität Braunschweig

Information/Anmeldung

Institut für Familienforschung und -beratung
Universität Fribourg, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg

Tel: + 41 (0) 26 300 73 59

E-Mail: olga.steffen@unifr.ch

Online-Anmeldung: www.unifr.ch/iff

Lernschwierigkeiten verlangen nach einer
eher nicht nur das Lernen selbst, sondern
Persönlichkeitskompetenz des Lernenden
neuen Erkenntnissen aus Theorie und Praxis und stellt einen ganzheitlichen Ansatz zur Überwindung
von Lernschwierigkeiten dar. Interessent/innen aus psychologischen, pädagogischen oder medizinischen
Berufen haben die Möglichkeit zur berufsbegleitenden **Ausbildung in**



nachhaltig wirksamen Unterstützung, welche die Erweiterung der Handlungs- und zum Ziel hat. Die Lerntherapie basiert auf

Lerntherapie

11. Kurs: Beginn Frühjahr 2008

EDUQUA zertifiziert

Es stehen Ihnen folgende ausgewiesene Fachpersonen zur Verfügung:

A. Berger, Dr. Monika Brunsting, Dr. R. Buchmann, Prof. Dr. K. Bundschuh, FH Silvia Callegari,
Prof. Dr. M. Cierpka, dipl. Math. ETH Monika Doebeli, lic. phil. Marlis Eeg, Prof. Dr. D. Hell,
lic. phil. Esther Hürlimann, Prof. Dr. Nitza Katz, Dr. U. Kraft, FH Margareta Kümin, Dr. M. A. Metzger,
dipl. LT Rita Muster, Prof. Dr. I. Nezel, PD Dr. Astrid Riehl-Emde, Prof. Dr. M. Schuster,
Prof. Dr. P. Wanzenried

**INSTITUT FÜR
LERNTHERAPIE**
www.lerntherapie.edu

Stadthausgasse 23
CH-8200 Schaffhausen
Tel./Fax 052 625 75 00
E-Mail: ilt@lerntherapie.edu

ISSN 1660-1726