

1.2008

Psychologie & Erziehung  
Psychologie & Education  
Psicologia & Educazione

Nr. 1/Jg. 34 - No 1/Vol. 34 - 2008

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**



Heterogenität  
Hétérogénéité

<b>Herausgeberin</b>	Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie SKJP
<b>Editeur</b>	Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence ASPEA
<b>Editore</b>	Associazione Svizzera di Psicologia dell'Età Evolutiva ASPEE
<b>Geschäftsstelle</b>	SKJP / ASPEA / ASPEE, Postfach 4720, 6002 Luzern
<b>Secrétariat</b>	Tel. +41 (0) 41 420 03 03 · Fax +41 (0) 41 420 03 82
<b>Secreteriato</b>	<a href="mailto:info@skjp.ch">info@skjp.ch</a> · <a href="http://www.skjp.ch">www.skjp.ch</a> · <a href="http://www.aspee.ch">www.aspee.ch</a>
<b>Redaktion</b>	<b>Marie-Claire Frischknecht</b> , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Gutenbergstr. 27c, 8640 Rapperswil SG, 055 210 52 18, <a href="mailto:mc.frischknecht@swissonline.ch">mc.frischknecht@swissonline.ch</a> (Redaktionsleitung)
<b>Rédaction</b>	<b>Walo Dick</b> , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
<b>Redazione</b>	SPD, Bielstr. 9, 4500 Solothurn, Tel. 032 627 29 61 · <a href="mailto:walo.dick@dbk.so.ch">walo.dick@dbk.so.ch</a>
	<b>Philipp Ramming</b> , Fachpsychologe für Kinder- und Jugendpsychologie FSP
	Falkenriedweg 65, 3032 Hinterkappelen, Tel. 031 901 15 24 · <a href="mailto:philipp.ramming@dplanet.ch">philipp.ramming@dplanet.ch</a>
	<b>Margret Trommer</b> , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, SPD Opfikon-Glattbrugg, Oberhauserstr. 3, 8152 Glattbrugg, Tel. 044 829 84 80, <a href="mailto:margret.trommer@opfikon.ch">margret.trommer@opfikon.ch</a>
	<b>Manuela Keller-Schneider</b> , Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, 8090 Zürich, Tel. 044 941 78 72, <a href="mailto:M.Keller-Schneider@phzh.ch">M.Keller-Schneider@phzh.ch</a>

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

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

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

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

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

**Titelfoto:** «Sichtweisen», Fotocollage von Christian Tschui

**Photo de la page de titre:** «Points de vue», montage photo de Christian Tschui

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Editorial</b> // Marie Claire Frischknecht	4
<b>Aus dem Vorstand</b> // Otto Eder <i>Nouvelles du comité</i>	6
<b>SKJP-Förderpreis</b>	8
<b>Prix d'encouragement ASPEA</b>	8

## SCHWERPUNKTTHEMA: HETEROGENITÄT

<b>Kernkultur – ein Approach für interkulturelle Verständigung und Integration</b> // Verena Tobler Linder <i>Culture principale – une approche possible pour l'entente interculturelle et l'intégration</i>	10
<b>Arbeiten im Kontext heterogener Lebenswelten</b> // Vera Haag <i>Travailler dans le contexte de mondes existentiels hétérogènes</i>	22
<b>Mehrklassenschulen und Heterogenität</b> // Werner Zollinger <i>Ecoles à plusieurs classes et hétérogénéité</i>	27
<b>Surdouance et échec scolaire</b> // Claudia Jankech <i>Hochbegabung und schulischer Misserfolg</i>	32
<b>Le développement de la personnalité: interaction entre le tempérament de l'enfant et l'environnement</b> // Sarah Dini, Vincent Quartier <i>Interaktion zwischen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes und seiner Umgebung</i>	39

## REZENSIONEN

<b>von Manuela Keller-Schneider</b>	45
<b>von Margret Trommer</b>	46

## VERBANDSTEIL

<b>Im Gespräch mit Hanna Wintsch</b> // Margret Trommer <i>Entretien avec ...</i>	52
<b>Interregionen-Konferenz (IRK)</b> // Roland Buchli <i>Conférence Interrégion (CIR)</i>	55
<b>psyCH – der studentische Dachverband</b> // Felicie Notter <i>psyCH – l'association faitière estudiantine</i>	60
<b>Herzlich willkommen – Neumitglieder SKJP</b>	62
<b>Autorität ohne Gewalt, Autorität durch Beziehung</b> // Prof. Dr. Haim Omer	62



Marie-Claire Frischknecht

## Editorial

### Liebe Leserinnen und Leser

Heterogenität ist mittlerweile zu einem Schlagwort geworden, das uns in ambivalenter Bedeutung begegnet, je nachdem inhaltlich positiv oder negativ besetzt, gilt sie als Bereicherung oder als Störfaktor.

Kinder- und Jugendpsychologinnen haben im Arbeitsalltag mit Verschiedenheit per se zu tun, wenn sie sich auf ein einzelnes Kind einlassen. Es braucht mehr als Wohlwollen und Toleranz, um das Fremde einer anderen Kultur zu verstehen. Was geschieht mit uns, wenn z.B. Eltern nicht pünktlich zu einem Gespräch erscheinen, wenn die Bildung von Mädchen nicht relevant erscheint oder wenn die Individualisierung der Bildungs- und Entwicklungsziele eines Kindes in der Schule nicht realisiert werden können?

Die Ethnologin Verena Tobler befasst sich mit interkultureller Verständigung und Integration. In ihrem Konzept der Kernkultur zeigt sie auf, wie durch Kulturdifferenz entstandene konfliktive Momente verstanden und gleichzeitig transkulturelle Gemeinsamkeiten erkannt werden können, welche uns als Ressource für eine erfolgreiche gegenseitige Verständigung dienen können.

Die Bedeutung und gegenseitige Anerkennung heterogener Lebenswelten spielt in der Entwicklungszusammenarbeit eine wichtige Rolle. Vera Haag, Projektleiterin der Novartis Stiftung für Nachhaltige Entwicklung, berichtet vom Wandel in der Entwicklungsarbeit in den letzten 50 Jahren.

**Heterogenität** wird aber auch in kleinen Zellen zu einer Herausforderung. Einen Ansatz, Verschiedenheit als Ressource zu nutzen, bietet die Mehrklassenschule von Werner Zollinger im Zürcher Oberland. **Hochbegabung** als weiteren Faktor der Andersartigkeit berücksichtigt die Schulpsychologin Claudia Jankech in ihrer Arbeit über die Problematik der Integration von Hochbegabten in Regelklassen. **Vincent Quartier** und **Sarah Dini** von der Universität Lausanne beschreiben in ihrem kurzen Ueberblick die aktuellen wissenschaftlichen Publikationen zum Thema «Interaktion zwischen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes und seiner Umwelt». **Margret Trommer** war «im Gespräch mit..... Hanna Wintsch», die mehrere Jahre in Krisengebieten fremder Kulturen gearbeitet hat, und dabei ihr Selbstverständnis von psychologischer Arbeit nicht nur reflektieren, sondern aktiv an örtliche Gegebenheiten anpassen musste. Mit diesen Beiträgen wird Ihnen von verschiedenen Blickwinkeln ein kleiner Ausschnitt zum komplexen Thema «Heterogenität» präsentiert.

Mit dem «SKJP-Förderpreis» darf ich Sie auf eine interessante Innovation des Verbandes hinweisen. Mit diesem Preis soll insbesondere dem Nachwuchs im Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Ebenfalls dem Nachwuchs gewidmet ist der Artikel von PsyCH – dem studentischen Dachverband Psychologie Schweiz.

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre..

Für das Redaktionsteam  
Marie-Claire Frischknecht

<b>Themen-Vorschau</b>	<b>P&amp;E 2.08</b>	Prävention
	<b>P&amp;E 1.09</b>	Umgang mit Ressourcen

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

# Éditorial

## Chères lectrices, chers lecteurs,

Le concept d'hétérogénéité est dans toutes les bouches, un slogan qui nous confronte avec une signification ambivalente, parfois positive ou négative selon la situation, et représente selon les cas un enrichissement, un facteur de perturbation, ou encore une menace ...

Dans leurs activités quotidiennes, les psychologues de l'enfance et de l'adolescence, se penchant sur un enfant individuel et son environnement personnel, ont chaque fois affaire à la diversité en soi. Il faut plus de bonne volonté et de tolérance pour comprendre les aspects inconnus, différents, d'une autre culture. Comment gérons-nous le fait que des parents arrivent en retard à un entretien, p. ex., ou que certains considèrent la formation des filles comme sans importance, ou encore lorsqu'il s'avère urgent d'individualiser les objectifs d'instruction et de développement d'un enfant à l'école alors que les structures existantes ne s'y prêtent guère, ou lorsque des ressources affectées à l'aide au développement sont attribuées à des projets qui ne prennent pas durablement pied ?

L'ethnologue Verena Tobler traite de la communication, de la compréhension et de l'intégration interculturelles. Dans son concept de culture principale, elle montre comment comprendre des moments conflictuels issus de la différence culturelle, et comment identifier dans le même temps les points communs transculturels susceptibles de nous servir de ressource pour une entente mutuelle réussie.

La signification et la reconnaissance mutuelle de conditions de vie hétérogènes jouent un rôle important dans la coopération au développement. Vera Haag, responsable du projet Novartis de Fondation pour le développement durable, a envoyé un article traitant de l'évolution de l'aide au développement durant ces 50 dernières années et de la compréhension actuelle du concept d'aide au développement. Les notions d'« aide

à l'entraide », de « participation » et de « qualification » sont des concepts que nous connaissons également en psychologie et qui ont engendré une fructueuse collaboration dans le domaine du développement.

Mais l'**hétérogénéité** lance également des défis dans de petites cellules. Une approche propre à tirer parti de la différence comme d'une précieuse ressource réside dans l'école à plusieurs classes de Werner Zollinger dans l'Oberland zurichois. **La surdouce** est autre facteur de différence, que la psychologue scolaire Claudia Jankech prend en considération dans son travail sur la problématique de l'intégration des surdoués en classe régulière. **Vincent Quartier et Sarah Dini**, de l'Université de Lausanne, décrivent dans une brève recension les publications scientifiques actuelles sur le thème de l'« interaction entre particularités de la personnalité de l'enfant et son environnement ». **Margret Trommer** a mené un « entretien avec ... Hanna Wintsch », psychologue qui a travaillé des années dans des cultures différentes de régions en crise, réfléchissant à sa propre conception de son activité psychologique et obligée de l'adapter activement aux circonstances locales. Ces articles vous présentent quelques petits extraits des écrits de ces auteurs sur le thème complexe de l'« hétérogénéité » envisagé de différents points de vue.

J'attire votre attention sur le « Prix d'encouragement ASPEA », une innovation intéressante de notre association. Ce prix veut notamment mettre à l'honneur la relève dans le domaine de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence en Suisse.

Egalement consacré à la relève, l'article de PsyCH – l'association faîtière estudiantine Psychologie Suisse.

Je vous souhaite une très agréable lecture !  
Meilleures salutations

Pour l'équipe de rédaction :  
Marie-Claire Frischknecht

**Thèmes des prochaines éditions** **P&E 2.08**  
**P&E 1.09**

Prévention  
Gestion des ressources

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 24. April 2007**

### **Wir leben in einer unsicheren Welt voller Chancen.**

6 Jahre habe ich als CO- Präsident die SKJP geleitet. Die Bewältigung dieser vielseitigen Aufgabe war nur mit intensiver Unterstützung durch die übrigen Vorstandsmitglieder und Dank engagierter Arbeit in den Kommissionen und den Arbeitsgruppen möglich. Unser neuer, innovativer Geschäftsstellenleiter konnte mit der Umstrukturierung auf elektronischen Geschäftsverkehr, gewinnbringenden Veranstaltungen u.a. die befürchteten Mehrkosten sehr niedrig halten. Dies wiederum löste beim Kassier einen wahren Begeisterungssturm aus.

### **Erreichte Ziele**

- Periodische Informationen aus den Regionen
- Durchführung der Jahreskolloquien in französisch und deutsch
- Aktivierung der Kontakte zur Romandie mittels gezieltem Fragebogen
- Förderungspreis SKJP
- Fachtagung «Prävention-Integration-Intervention» in Locarno
- Orientierung National- und Ständeräte zu unserer Arbeit im Bereich Gewalt in Familien und Schulen
- Homepage Schulpsychologie z. H. NEPES
- Sparanstrengungen Geschäftsstelle

Berufspolitische Stellungnahmen zu:

- Individuelles Abklärungsverfahren im Sonderpäd. Bereich z.H. der EDK
- Instrumente für die Koordination im Sonderpäd. Bereich, ICF
- Diesbezügliche Unterstützung der Waadtländer KollegInnen
- Support Motion NR Viala Amberg

### **Laufende und mittelfristige Arbeiten**

- Festlegung der Ziele in der Verbandsarbeit von SKJP und FSP
- Initiierung einer Schweizerischen Leiterkonferenz SPD/EB
- Gesamtschweizerisch koordiniertes Vorgehen bezüglich NFA
- Nachwuchsförderung und Kontakte zur PsyCH
- Statistische Eckdaten zur Kinder- u. Jugendpsychologie in Zus.arbeit UNI Basel
- Neue Adress- und Finanzverwaltung

Dank und Anerkennung gebührt den scheidenden Vorstandsmitgliedern: Franziska Zumstein, Roland Buchli, Hans-Peter Schmidlin und Marcel Zentner. Ich freue mich, euch ausgewiesene Nachfolge-KandidatInnen präsentieren zu dürfen. Der SKJP wünsche ich zu meinem Rücktritt eine dynamische, unbeschwerter Weiterentwicklung,

Co-Präsident SKJP

Otto Eder

Kriens, 20. Januar 2008

# Rapport annuel du Coprésident de l'ASPEA

à l'adresse de l'assemblée des délégués du 24  
avril 2008

## Nous vivons dans un monde peu sûr mais débordant de chances à saisir

J'ai coprésidé aux destinées de l'ASPEA pendant 6 ans, et maîtrisé les tâches multiples du coprésident grâce au soutien intensif des autres membres du comité, et à un profond engagement dans les activités des commissions et groupes de travail. Notre nouveau secrétaire dirigeant a réussi à maintenir les coûts supplémentaires que tous appréhendaient à un très bas niveau par une restructuration impliquant l'adoption de la gestion électronique des données et des communications, et par l'organisation de manifestations rentables. Le caissier est aux anges !

### Buts atteints :

- Informations périodiques en provenance des régions
  - Organisation de colloques annuels en français et allemand
  - Activation des contacts avec la Suisse romande à l'aide d'un questionnaire ciblé
  - Prix d'encouragement ASPEA
  - Réunion spécialisée « Prévention-Intégration-Intervention » à Locarno
  - Information du Conseil national et du Conseil des Etats au sujet de notre activité dans le domaine de la violence en milieu familial et scolaire
  - Homepage Psychologie scolaire z. H. NEPES
  - Efforts d'économie du Secrétariat
- Prises de position de politique professionnelle :
- Procédé d'exploration individuelle dans le domaine de la pédagogie spéciale, à l'adresse de l'EDK
  - Instruments de coordination en pédagogie spéciale, ICF
  - Soutien de collègues romand/es de ce point de vue
  - Soutien de la motion CN Viala Amberg

### Travaux en cours et à moyen terme

- Fixation des objectifs dans le cadre des activités d'association de l'ASPEA et de la FSP
- Lancement d'une Conférence suisse des directeurs SPD/ EB
- Démarche coordonnée à l'échelle nationale suisse concernant la NPF
- Promotion de la relève et contacts avec PsyCH
- Données statistiques de base de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence en collaboration avec l'Université de Bâle
- Nouvelle gestion des adresses et des finances

Nos remerciements et notre reconnaissance vont aux membres du comité sortants : Franziska Zumstein, Roland Buchli, Hans-Peter Schmidlin et Marcel Zenter. J'ai le plaisir de vous présenter, à leur succession, des candidat/es dûment qualifiés. A l'occasion de mon départ, je souhaite à l'ASPEA de poursuivre son développement avec bonheur et dynamisme.

Kriens, le 20 janvier 2008

Otto Eder

Co-président ASPEA

## SKJP-Förderpreis

**Schicken Sie jetzt und bis zum 1. Oktober 2008  
Ihre Bewerbung für den SKJP-Förderpreis**

Der SKJP-Förderpreis ist dem Nachwuchs im Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie in der Schweiz gewidmet. Mit dem Preis wird eine Kinder- und Jugendpsychologin oder ein Kinder- und Jugendpsychologe für die Qualität seiner Masters-Arbeit ausgezeichnet. Ausserdem soll aus dem Lebenslauf ein hohes Potential für eine engagierte Aktivität im Bereich der Kinder- und Jugendpsychologie erkennbar sein.

Der mit Fr. 3000.– dotierte Preis wird alle zwei Jahre an der Jahresversammlung der SKJP verliehen. Die Wahl der Preisträgerin oder des Preisträgers wird von einer Kommission getroffen, die sich aus zwei Professoren bzw. Hochschuldozenten, des Präsidenten des SKJP Vorstandes und eines Mitgliedes einer SKJP-Kommission zusammensetzt, welche sich ausdrücklich mit Fragen des Nachwuchses befasst. Im Falle von zwei gleichwertigen preiswürdigen Arbeiten kann der Preis geteilt werden.

### **Teilnahmebedingungen und Verfahren**

Der SKJP-Förderpreis wird jeweils all-zweijährlich im Sommersemester ausgeschrieben. Das Reglement kann auf der SKJP-Webpage unter "Preise" besichtigt oder beim Sekretariat der SKJP bestellt werden. Interessierte Kandidaten müssen ein Masterstudium an einer schweizerischen Universität oder Fachhochschule abgeschlossen haben.

### **Schweizerische Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie (SKJP)**

Josef Stamm  
Postfach 4720 Luzern  
Tel: 041 420 03 03

## Prix d'encouragement ASPEA

**Envoyez dès maintenant et jusqu'au 1er octobre  
2008 votre candidature pour l'obtention du Prix  
d'encouragement ASPEA.**

Le PRIX d'encouragement ASPEA est destiné à promouvoir la relève dans le domaine de la psychologie de l'enfance ou de l'adolescence en Suisse. Le Prix rend hommage à un/e psychologue de l'enfance et de l'adolescence pour la qualité de son travail de master. Il faut aussi que le curriculum du lauréat présente un potentiel élevé, visiblement prometteur d'une activité engagée dans le domaine de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence.

Ce Prix, doté de CHF 3000.–, est décerné tous les deux ans lors de l'assemblée annuelle de l'ASPEA. Le choix de la lauréate ou du lauréat est le fait d'une commission composée de deux professeurs d'université ou de haute école spécialisée, du président du comité ASPEA et d'un membre d'une commission ASPEA qui s'occupe particulièrement de questions de relève. En présence de deux travaux équivalents, le Prix peut être partagé.

### **Conditions de participation et procédure**

Le Prix d'encouragement ASPEA est publié tous les deux ans durant le semestre d'été. Le règlement y relatif peut être consulté sur le site web ASPEA, rubrique «Prix», ou commandé au secrétariat de l'ASPEA. Les candidat/es intéressé/es doivent avoir terminé des études de master à une université ou haute école spécialisée suisse.

### **Association Suisse de Psychologie de l'Enfance et de l'Adolescence (ASPEA)**

Secrétariat  
Josef Stamm  
Case postale 4720  
6002 Lucerne  
Tél. 041 420 03 03







Verena Tobler Linder

## Kernkultur – ein Approach für interkulturelle Verständigung und Integration

**Für die Verständigung mit Menschen von den weltwirtschaftlichen Rändern konzipiert, lässt sich das Konzept der Kernkultur in der Integrationsarbeit nutzen: Es nähert sich den sozialen Realitäten von Gesellschaften und Individuen zweiseitig an. Im Top-down-Ansatz wird Kulturdifferenz mit dem Wissen aus der Ökonomie, Soziologie, Ethnologie gebündelt, um Konfliktives zu verstehen und transkulturelle Gemeinsamkeiten zu erkennen. Für die Integration reicht «Verstehen» aber nicht aus. Was das Konzept im Bottom-up-Ansatz leistet, wird von Erkenntnissen aus Tiefenpsychologie und Hirnforschung gestützt: An den Bedürfnissen, Vorstellungen, Besetzungen der KlientInnen orientiert, kann «Kernkultur» als Instrument, Kulturspezifika anerkennen und über transkulturelle Gemeinsamkeiten zu Ressourcen für die Verständigung und Veränderung machen.**

*La population suisse est divisée en deux camps : les uns veulent isoler les ressortissants d'autres cultures et les*

*renvoyer en cas de conflits dans leur pays ; les autres s'efforcent de nier les différences culturelles. Cette gestion polarisante de la différence est infructueuse pour tous ceux qui oeuvrent en faveur de l'intégration ou recherchent des mesures appropriées pour la résolution des conflits.*

*Le concept de culture principale, que je présente ci-après, aide à sortir de ce piège : sis à l'interface des représentations sociales et individuelles de l'ordre, il permet de comprendre la différence culturelle et d'en tirer parti pour la compréhension et le changement. Le texte est structuré en quatre chapitres : le premier montre comment est né le concept de culture principale et comment il est construit. Le deuxième, fondé sur le premier, traite de la différence culturelle la plus conflictuelle, celle qui se situe au niveau de l'économie mondiale. Le troisième chapitre évoque la diversité des cultures principales sur place. Pour terminer, je demande quelle est l'utilité de la « culture principale » comme outil dans la pratique.*

Die Schweizer Bevölkerung ist in zwei Lager gespalten: Das eine will Menschen aus fremden Kulturen aussperren und bei Konflikten zurückschicken; das andere befreit sich, Kulturdifferenz zu verleugnen. Dieser polarisierende Umgang mit Differenz ist unfruchtbar für alle, die Integrationsarbeit leisten oder im Konfliktfall nach geeigneten Massnahmen suchen.

Das Konzept der Kernkultur, das ich im Folgenden vorstelle, hilft aus dieser Falle heraus: Am Schnittpunkt zwischen gesellschaftlichen und individuellen Ordnungsvorstellungen verortet, erlaubt es, Kulturdifferenz zu verstehen und für Verständigung und Veränderung zu nutzen. Der Text ist in vier Kapitel gegliedert: Das erste zeigt, wie das Konzept der Kernkultur entstanden und konstruiert ist. Gestützt darauf wird im zweiten Kapitel die konfliktivste Kulturdifferenz der Weltwirtschaft, im dritten die Vielfalt der Kernkulturen «vor Ort» herausgearbeitet. Zum Schluss frage ich darnach, was «Kernkultur» als Instrument für die Praxis taugt.

Wer mit «Kernkultur» arbeiten will, muss sich allerdings in drei Tugenden üben:

– **Ambiguitätstoleranz:** die Bereitschaft, kognitive Dissonanz und affektive Ambivalenz auszuhalten, denn die ungleiche Weltwirtschaft wüfzelt derzeit

Menschen aus allen Kulturen zusammen und macht so die globalen Widersprüche auch in der Schweiz spürbar.

- **Welt- und Selbstoffenheit:** die Pflicht, die Licht- und Schattenseiten im Eigenen und im Fremden zusammenzusehen und im Kulturkonflikt beidseitig «in Rechnung» zu stellen.
- **Humor:** Er schafft den Boden, auf dem die ersten zwei Tugenden gedeihen können.

## I Zur Entstehung und Konzeptualisierung von Kernkultur

«Der Grund, weshalb unser empfindendes, wahrnehmendes und denkendes Ich nirgendwo in unserem wissenschaftlichen Weltbild angetroffen werden kann, lässt sich leicht in sechs Worten ausdrücken: Weil es selbst dieses Weltbild ist.» Schrödinger

Eigentlich ist das Konzept interaktiv zu erarbeiten; in Artikelform kann ich es nur abstrakt darstellen. Um die damit verbundene Frustration zu mildern, zuerst wie das Konzept entstanden ist. Vielleicht können gewieft LeserInnen sich ja darin bereits ein wenig selbsterkennen?

### a) Wie ist das Konzept entstanden?

Anlass zum Konzept waren zunächst «Irritationen». Denn obwohl mir das als Ethnologin eigentlich untersagt war, reagierte ich bei meiner Arbeit in der Dritten Welt oft mit Ohnmacht, Angst, Wut, ja Entsetzen und Empörung – heftige Gefühle, die in mir aufstiegen, war ich mit Verhalten konfrontiert, das mir widersinnig oder unmoralisch vorkam. Erste Irritationen in Bangladesh über Flüchtlinge, die keine Latrinen benutzten, obwohl sie damit sich und andere zu Tode gefährdeten. Heftiger dann die Irritationen über jene Paschtunen, aus denen sich später die Taliban rekrutierten: ihr Umgang mit Frauen empörte mich. Schliesslich wurde mir klar: Meine Irritationen zeigen mir **nur** meine verletzten eigenen Ordnungsvorstellungen an – der Fremde war der Schlüssel zum Eigenen. Um die Welt der Fremden zu entdecken, musste ich den vertrackten Umweg über das Draussen wagen. Überzeugt, dass Kulturdifferenz **nichts** mit Rassen zu tun hat, begann ich, kulturelle Ordnungsvorstellungen im Licht der unterschiedlichen

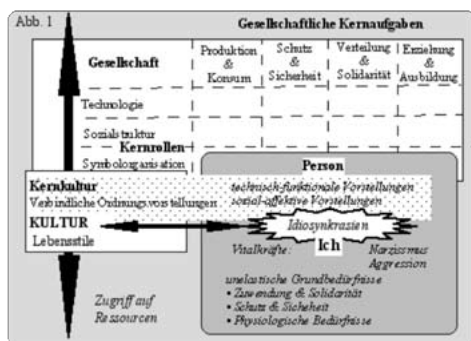
Gesellschaftsstrukturen zu untersuchen. Hier zunächst das abstrakte Endresultat:

### b) Was ist mit «Kernkultur» gemeint?

(vgl. Abb. 1):

#### 1. «Kernkultur» ist ein transkulturelles Konzept.

Aus den vielfältigen kulturellen Vorstellungen greift es nur eine Teilmenge heraus: die verbindlichen Ordnungsvorstellungen einer Gesellschaft. Sie werden im Kulturkontakt konfliktiv. Alles andere sind Lebensstile: Verhaltensmuster, die beliebig sind und als individuelle und subkulturelle Freiheiten gelten.



**2. «Kernkultur» ist ein Bottom-up- und ein Top-down-Approach.** Der Top-down-Ansatz erfasst die verbindlichen Ordnungsvorstellungen zunächst in ihrem Bezug zur Sozialstruktur. Im Bottom-up-Ansatz wird Kernkultur zum Instrument: Es geht nun darum, Ordnungsvorstellungen aus der Perspektive von Einzelpersonen zu betrachten.

Wir nähern uns den sozialen Realitäten von Individuen und Gesellschaften also zweiseitig an.

– **Von innen:** Alle Menschen sind an jenen kollektiven Ordnungsvorstellungen interessiert, die ihnen die verlässliche Befriedigung der drei unelastischen Grundbedürfnisse erlauben – physiologische Bedürfnisse, Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit, Zuwendung und Solidarität.

– **Von aussen:** In allen Gesellschaften sind jene Ordnungsvorstellungen verbindlich, die es den Mitgliedern gestatten, ihre Grundbedürfnisse einigermaßen verlässlich zu befriedigen.

Zwei Begriffe sind deshalb fürs Konzept der Kernkultur zentral:

- **Kernaufgaben:** Sie sind allerorts verbindlich organisiert, drei davon unschwer als Reflex der erwähnten Grundbedürfnisse auszumachen: Produktion und Konsum, Schutz und Sicherheit, Solidarität und Verteilung. Die vierte Kernaufgabe, Erziehung und Ausbildung, ist m. E. kein Grundbedürfnis: Es sind stets die Alten, die jene Kompetenzen an die Jungen vermitteln, welche diesen später erlauben, die restlichen drei Kernaufgaben kompetent zu erfüllen.
- **Kernrollen:** Die verbindlichen Verhaltenserwartungen, die darauf zielen, die Kernaufgaben mehr oder weniger verlässlich zu organisieren. Kernrollen enthalten technisch-funktionale und sozial-affektive Kompetenzen und sind überall eindeutig formiert, hierarchisiert, ungleich bewertet, moralisiert und – mehr oder weniger – verrechtlicht.

**3. «Kernkultur» ist ein zutiefst ökologisches Konzept:** Sozialstruktur, Kernrollen, Kernkultur hängen wesentlich vom Zugriff auf Ressourcen ab, der in einer Gesellschaft möglich ist.

Obwohl transkulturell konzipiert, ist «Kernkultur» also stets im jeweiligen Kontext zu konkretisieren. Und um die sozialen Verhältnisse im fremden Draußen vorurteilslos wahrnehmen zu können, müssen wir uns mit Ordnungsvorstellungen ausrüsten, die transkulturell gelten:

- **Personale Moral:** die Werte und Regeln, die eine Person als «gut» und «richtig», «böse» oder «falsch» erachtet. Diese Moral ist aber kernkulturell und idiosynkratisch eingefärbt (vgl. S. 9).
- **Moralität:** jene Werte und Regeln, die in einer Gesellschaft bei einer Mehrheit als das jeweils Gute und Richtige bzw. das Böse und Falsche gelten.
- **Recht:** der öffentlich gebilligte Komplex, der angibt, (1) welche Regelverletzungen sanktioniert werden, (2) welche Sanktionen dafür gelten; (3) wer diese Sanktionen verhängt.

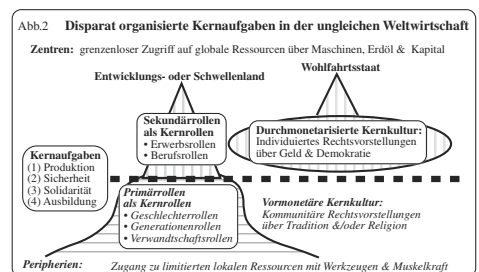
Damit sind wir nun in konstruktiver Weise für den Umgang ins fremde Draußen gerüstet.

## II Zwei disparate Kernkulturen in der Weltwirtschaft

(vgl. Abb. 2)

Im Folgenden zum Hauptwiderspruch in der Weltwirtschaft. Die Welt ist zweigeteilt: Auf der einen Seite die Gesellschaften, die es vermögen, Kernaufgaben und Kernrollen zu kapitalisieren; auf der andern die Ethnien und Verbände, in denen die Kernaufgaben und Kernrollen entweder vormonetär oder nur rudimentär über Geld organisiert sind. Am sichtbarsten werden diese zwei disparaten Kernkulturen für uns, wenn wir unser Leben im Wohlfahrtsstaat mit jenem an den Rändern der Weltwirtschaft kontrastieren. Der Widerspruch ist aber im Innern vieler nicht-westlicher Ländern viel virulenter: So, wenn sich in der Türkei, in Algerien, in Iran Modernisten und Traditionalisten bekämpfen – die Letzteren weniger am Gestern orientiert, als an den Verhältnissen «vor Ort». Oder wenn in Kenia hinter der Popanz des Zentralstaats wieder die Ethnien als tragende Bezugsgesellschaften zum Vorschein kommen.

Leider sind wir im Wohlfahrtsstaat strukturbblind<sup>1</sup>: Wir setzen den Staat mit Staatsgesellschaft gleich – ein folgenschwerer Irrtum, gibt es doch unter dem Deckel vieler formeller Staaten oft Dutzende, in Schwarzafrika Hunderte Gesellschaften, die sich ethnisch-verwandtschaftlich definieren. Sie bleiben so lange die Bezugsgesellschaft für ihre Mitglieder, als diese weder einen regulären Gelderwerb haben noch staatliche Unterstützung erhalten.



Sehen wir genauer hin. Den westlichen Kapitalzentren erlaubt die Mehrwertschöpfung auf dem Weltmarkt eine durchmonetarisierter Sozialorganisation: Nur, weil unser Wohlfahrtsstaat ein enormes Erwerbs- und Pro-

fiteinkommen aus der privatwirtschaftlich und global organisierten Produktion abschöpfen kann, vermögen wir es, auch die restlichen drei Kernaufgaben als Erwerbsarbeit und über Berufsrollen zu organisieren: Polizisten, Sozialarbeiter, Lehrerinnen werden ausgebildet und dafür bezahlt, dass sie Schutz-, Sicherheits-, Solidaraufgaben, Erziehung und Ausbildung leisten. Und wer hierzulande keine ausreichende Erwerbsgrundlage hat, wird über staatlich dekretierte Abgaben finanziert: Es gibt Existenz sichernde Invaliden-, Arbeitslosen-, Fürsorgegelder für Bedürftige.

In Schwellen- und Entwicklungsländern haben nur die Ober- und Mittelschichten ein sicheres Geldeinkommen – entweder in der Privatwirtschaft oder als Angestellte beim Staat. Für die Bevölkerungsmehrheit ist die Befriedigung der Grundbedürfnisse hingegen nicht im Rahmen der Kapitalzirkulation sichergestellt. Die Solidaraufgabe wird über die traditionellen Primärrollen organisiert: Die leiblichen Kinder sorgen für ihre Eltern; im Krankheitsfall hilft der reiche Onkel; Erwerbsarbeit ist rar und, wenn überhaupt, nur über den Schwager zu haben, der beim Staat arbeitet. Für Schutz und Sicherheit sind auf dem Land oft die Männer zuständig; in den urbanen Slums übernimmt die Mafia diese Aufgabe. In Stadt und Land hingegen kämpfen z. B. Islamisten für eine verlässliche überfamiliale Ordnung und organisieren dazu die Solidar- und Bildungsaufgaben auf religiöser Basis – oder Kirchen und Sekten springen ein.

Wir haben es mit einem weltweiten Kernrollenkonflikt zu tun: In den Kapitalzentren sind die Erwerbs- und Berufsrollen zu Kernrollen geworden; «vor Ort» sind hingegen die Verwandtschafts-, Geschlechter- und Generationenrollen jene Kernrollen, die das Überleben sichern. Nicht primär, weil sie nicht aufgeklärt sind, halten die Menschen im Draussen an ihren traditionellen Rollen fest, sondern weil sie ausserhalb der Kapitalzirkulation angesiedelt sind.

Dieser Kernkulturkonflikt ist seit einiger Zeit als globaler Rechtskonflikt<sup>2</sup> virulent:

– **In den Ethnien und Verbänden galten und gelten komunitäre Ordnungsvorstellungen:** An Primärbeziehungen und Primärrollen orientiert, sind die Interessen der Individuen den Gruppeninteressen unterordnet. Das Erfüllen der Kernrollen wird nicht bezahlt, sondern mit Ansehen, Respekt, Ehre oder dem Paradies entgolten; Säumige werden mit Verach-

tung, Isolation, Verstossung, Tötung bestraft. Und die Verbindlichkeit der Sozialordnung basiert nicht auf Geldzirkulation und formeller Demokratie, sondern sie wurzelt in Tradition und Religion.

– **In den Kapitalzentren gelten hoch individuierte Ordnungsvorstellungen:** Marx und Hayek haben's benannt: Erst Geld macht frei in westlichen Sinn. Denn moderne Demokratie und hiesiges Recht setzen voraus, dass die grosse Bevölkerungsmehrheit ein formelles Erwerbseinkommen hat: Qualifikations-, Beschäftigungs-, Einkommenshierarchien sorgen dafür, dass die am Geld orientierten Individuen ihre Pflichten selbstinteressiert erfüllen und auch entsprechend wählen; Pflichtvergessene können mit Entlassung, Bussen, Gefängnis bestraft werden.

Was die globale Kernkulturdisparität jedoch am besten erklärt, ist der Zugriff auf Ressourcen: Mit der Weltwirtschaftsordnung hat sich der Westen bislang über Geld, Erdöl, Maschinen, Produktivitätsvorsprünge einen grenzenlosen Zugriff auf die globalen Ressourcen gesichert – ein Rechtsanspruch, der aufs heftigste mit dem Recht «vor Ort» kontrastiert, wo dieser Zugriff limitiert ist und über tierische oder menschliche Muskelkraft passiert. Der Westen setzt seine Ordnungsvorstellungen derzeit global und mit Gewalt durch. Aber warum blendet er aus, dass der damit etablierte Zugriff auf Ressourcen weder gerecht noch nachhaltig ist? Warum zwingt er den Gesellschaften «vor Ort» Ordnungsvorstellungen auf, die – **ohne effektive und faire Strukturveränderung!** – in Anomie oder Krieg münden? Und was macht uns so sicher, dass die westliche Kultur mit ihrer grenzenlosen Gefrässigkeit «im Kern» zukunftstauglich ist?

### III Von der kernkulturellen Vielfalt an den weltwirtschaftlichen Rändern

Jede Dichotomisierung ist eine Vereinfachung – Ordnungsvorstellungen sind in Wirklichkeit viel nuancenreicher. Mit Westen<sup>3</sup> unterscheide ich primär komunitäre, sekundär komunitäre, individuierte Ordnungen: Idealtypen, welche die Realität ebenfalls nicht 1:1 erfassen. Mir geht es darum, die Ordnungsvorstellungen so ordnen, dass das Eigene im Fremden sichtbar werden kann – und umgekehrt. Im Folgenden

eine Skizze der kommunitären Ordnungstypen; fokussiert werden jene, die in der Schweiz am schwierigsten zu verstehen sind.

### a) Gesellschaften mit primär kommunitären Ordnungsvorstellungen

Sie sind im Raum Schwarzafrika und Melanesien zu finden. In Kleinvölkern sind die Gruppenbedürfnisse prädominant; zudem werden Gruppe, Individuum, Natur nicht klar unterschieden. Naturglaube und Ahnenreligionen herrschen vor – beides kaum hierarchisierte und wenig zentralisierte Ordnungstypen, die dafür das Kollektiv mit magischer Kraft ausstatten. Als Beispiel greife ich die in Schwarzafrika verbreiteten Hackbaugesellschaften heraus: Hier leisten Frauen die Hauptarbeit in der Landwirtschaft, geniessen eine relativ hohe Wertschätzung, ja sie haben in matrizenrierten Ethnien sogar eine privilegierte Rechtsposition. Im Tropen- und Feuchtsavannengürtel, wo keine Vorratshaltung möglich ist, wird Solidarität betont. Bis heute finden wir in weiten Teilen Afrikas die folgenden moralischen Orientierungen:

- **Levelling.**<sup>4</sup> Es ist wichtiger zu geben und so Vertrauen (crédit) bei anderen zu gewinnen, als zu nehmen. Der «Zwang zur Gabe» bringt horizontalen Ausgleich und ist vorab in den Kleinvölkern des Waldlands wichtig, die keine Führerschaft kennen oder eine solche ablehnen.
- **Unequal Reciprocity.**<sup>5</sup> Im Verhältnis zwischen Führern und Geführten fließen «die Gaben» einseitig von oben nach unten und im Tausch gegen Loyalität: der Empfänger anerkennt den Status und die Macht des Lieferanten. So gilt z. B. in den Königreichen des kamerunischen Graslands: «The truly destitutes are those without patrons».
- **Economy of Affection.**<sup>6</sup> Sie bezeichnet «die persönlichen Investitionen in reziproke Beziehungen mit anderen Individuen, um Ziele zu erreichen, die anderweitig nicht zu haben sind.»

Hyden sieht in Schwarzafrika das Reich der «informellen Institutionen», sind doch die Ordnungsvorstellungen der Kleinvölker hoch flexibel: Verwandtschaft wird oft sozial definiert; wer Werte verletzt oder Regeln bricht, wird isoliert oder verhext – in der Folge erkrankt man oder man stirbt; Normen und Strafen sind «soft» – sie werden von Heilern, Hexern, einzelnen Individuen mit

magischen Praktiken manipuliert<sup>7</sup>. Inzwischen haben sich zwar über den Natur- und Ahnenreligionen zahlreiche Grosskirchen und Sekten etabliert, doch wird das ganze Pêle-Mêle von vielen SchwarzafrikanerInnen bis heute flexibel gemixt und gemanaged: Sie sind bald das eine, bald das andere oder aber alles gleichzeitig – je nach Situation.

### b) Gesellschaften mit sekundär kommunitären Ordnungsvorstellungen

Noch haben Gruppenbedürfnisse Priorität, doch werden Selbst, Gesellschaft, Natur nun kulturell-sprachlich **und** institutionell klar unterschieden – eine Ausdifferenzierung, die den Zusammenhalt bedroht. Das Kollektiv übernimmt deshalb formelle Integrations- und Kontrollfunktionen: Die Moralität wird rigid, die Strafe hart. Zwar wird die Existenz der Individuen anerkannt, doch gilt die egozentrierte bzw. individuierte Befriedigung der Bedürfnisse als Sünde.

Sekundär kommunitäre Ordnungen lassen sich in zwei Typen gliedern:

#### 1. Gesellschaften mit sekundär kommunitären Ordnungen des Typs 1

Dazu gehören die Stammesverbände, die Vorratshaltung in Form von Getreide- oder Grosstierhaltung betreiben und die Schutz- und Solidaraufgabe vormoneitär organisieren. Wo immer Vorräte gegen feindliche Nachbarn verteidigt oder von diesen geraubt wurden, sind schlagkräftige Verbände entstanden. Selten in den fruchtbaren Ebenen anzutreffen, konnten sie sich weit ab von staatlichen Zentren bis heute halten: in den Gebirgszonen Albaniens,<sup>8</sup> Afghanistan,<sup>9</sup> Pakistans; im Hinterland der Maghrebstaaten, in den ariden Zonen der arabischen Halbinsel. Nomaden, halbnomadische Verbände,<sup>10</sup> Pflugbauern in Randzonen: Sie alle orientieren sich an einem Typ Ordnung, der traditionale Ehre-Schande-Regeln enthält. Verwandtschafts-, Generationen- und Geschlechterrollen sind über eine strenge Moralität stabilisiert; löbliche Taten und erfüllte Kernrollen werden sozial mit Ehre, personal mit Stolz, Pflichtvergessenheit hingegen wird mit Schande bzw. Scham entgolten, mit Verstossung oder Tötung bestraft.

Als Beispiel die Moralität der Paschtunen<sup>11</sup>, die in Afghanistan und Pakistan leben:

– **Blood is thicker than water:** Schutz- und Solidaraufgaben sind verwandtschaftlich organisiert. Die Ehe ist kein Bündnis zwischen zwei Individuen, sondern die Arranged Marriage ist ein Vertrag zwischen zwei Verbänden, die einander reziproke Hilfeleistungen versprechen.

– **Mutige und heldenhafte Männer; gehorsame und sittliche Frauen:** Den Männern ist die gefährliche Schutz- und Sicherheitsaufgabe zugeordnet, während Frauen in Haus und Hof leben.

– **Du sollst Vater und Mutter ehren:** Kinder werden zu striktem Gehorsam verpflichtet.

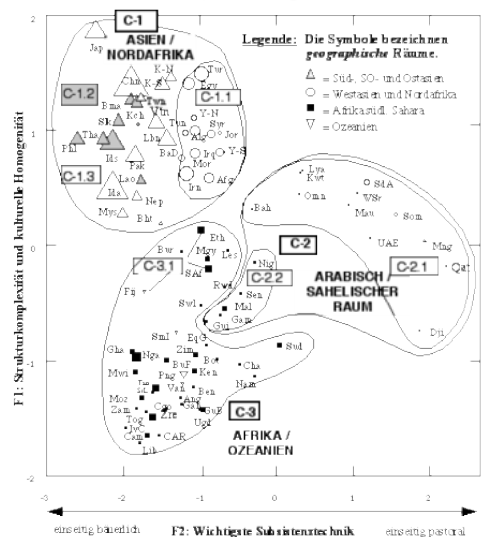
In den Stammesverbänden herrscht das klassische Patriarchat: Die polarisierten Geschlechterrollen sind hoch spezialisierte Produktionsrollen und bringen buchstäblich «Fachmännern» und «Fachfrauen» hervor.<sup>12</sup> Die Geschlechterrollen sind hierarchisiert und asymmetrisch bewertet, d. h. Männer genießen eine herausragende soziale Wertschätzung. Auch diese Ordnung ist öffentlich gebilligt: Männer haben die Hauptarbeit in der Landwirtschaft zu leisten und die alten Eltern zu versorgen sowie die unverzichtbare Schutz- und Sicherheitsaufgabe zu übernehmen. Die kluge Simone de Beauvoir<sup>13</sup> hat's jedoch erkannt: Nicht fürs Töten werden die Männer geehrt, sondern dafür, dass sie ihr Leben riskieren. Ehefrauen haben eine sehr schwache Position, doch nicht zuletzt, weil die hier mächtigen Mütter<sup>14</sup> – über den engen Bezug zu ihren Söhnen – ein gerüttelt Mass an Macht und Einfluss ausüben.

## 2. Gesellschaften mit sekundär kommunitärer Ordnung des Typs 2

Wir finden sie in Asien und in den urbanen Zentren Nordafrikas, des Nahen und Mittleren Ostens. Die alten Staaten Asiens mit grossflächiger Bewässerung und ausgebildeter Bürokratie illustrieren diesen Typ am besten: Seit Jahrhunderten wurde im Rahmen einer differenzierten Arbeitsteilung für den Staat und Markt produziert; es gab Geld, Schrift, Buchhaltung. Mit dem Staatsmonopol der Gewalt vertraut, waren die Untertanen zu Abgaben, Disziplin, Fleiss gezwungen – ein «modernes» Arbeits- und Gewalthethos war kernkulturell gefordert.

Es gibt empirisches Material, das mit diesen Ordnungstypen korrespondiert.

Abb 3 Das Kulturelle Erbe, das die heutigen Staaten mitführen



So hat z. B. Müller<sup>15</sup> (vgl. Abb. 3) für Länder, die **nicht** von Europäern dominiert werden, das Kulturelle Erbe erfasst: die vorkolonialen Produktionstechniken und der Grad an soziopolitischer Differenzierung – also präzisiert das, was u. a. das Konzept der Kernkultur erfasst. Dazu wurden Daten der Völker verwendet, die unter dem Deckel eines Staates stecken, und gleichzeitig der Grad an kultureller Homogenität bestimmt. An Müllers Resultaten ist zweierlei interessant:

1. Auf der Basis einer Faktoranalyse ordnen sich die Länder just in die drei Regionen, die mit den beschriebenen drei Typen an Kernkulturen in etwa korrespondieren.
2. Das Kulturelle Erbe korreliert mit dem unterschiedlichen Erfolg,<sup>16</sup> den diese Länder in der Weltwirtschaft haben: Auf dem Vormarsch sind jene Länder Asiens, die staatliche Organisation im Kulturellen Erbe führen; weit abgeschlagen die meisten Länder Schwarzafrikas.

Auch Immigrierte aus Asien integrieren sich im Westen relativ erfolgreich. Hingegen ergeben sich für und um Menschen aus vormonetären Kernkulturen oft typische Schwierigkeiten:

– Mit Menschen aus Schwarzafrika wird der Kontakt zunächst durch Flexibilität und Freundlichkeit erleich-

tert, die von ihnen kernkulturell mobilisiert wurde. Hingegen können Flexibilität und Diffusität, der geringe und diffuse Planungs- und Zeithorizont die Integration in den monetarisierten Arbeitsprozess erschweren. Levelling und ungleiche Reziprozität sind hinderlich, um finanzielle Autonomie und Selbständigkeit zu erreichen. Sozial konstruierte Elternschaft bringt Probleme für unsere Fürsorgeämter, die sich an Blutsverwandtschaft orientieren. Und wo Frauen die Hauptarbeit in der Landwirtschaft leisten, ist die Mutterrolle anders konzipiert: Grosseltern und ältere Kinder hüten die Kleinen. Ein afrikanisches Sprichwort besagt: Es braucht ein Dorf, um ein Kind zu erziehen.

- Bei Menschen aus traditionellen Ehre-Schande-Regionen gilt die bei den Männern kernkulturell mobilisierte Aggression als Haupthindernis fürs Zusammenleben. Für die moderne Welt sind konfliktiv: die an Blutsbanden orientierte Familiensolidarität, traditionale Geschlechter- und Generationenrollen, arrangierte Heirat, Sittlichkeitsgebote. Berufstätige Schweizerinnen erleben es z. B. als kränkend, dass Alter und Geschlecht wichtiger sind als der Berufsang. Leider sind aber viele von uns blind dafür, dass diese Menschen, kernkulturell an Zuverlässigkeit und Disziplin orientiert, günstige Voraussetzungen für die moderne Erwerbsarbeit mitbringen. Auch der kernkulturell geförderte Sinn für Pflichterfüllung, Respekt, Ehre ist eine wunderbare Ressource für die verlässliche und erfolgreiche Kooperation und Integration.

Endlich die längst fällige Warnung: «Kernkultur» fokussiert kollektive Vorstellungen und damit statistische Regelmässigkeiten, die in einer Gruppe gehäuft auftreten. Daraus kann und darf **nie** auf den Einzelfall geschlossen werden. Und umgekehrt: Aus dem Einzelfall darf nie ein gruppenspezifisches Verhalten konstruiert werden. «Kernkultur» kann so zwar die **statistisch** unterschiedlichen Erfolge von Staaten, Völkern, Personen in der Weltwirtschaft begründen, besagt aber nichts über Intelligenz, Lernfähigkeit, Integrationswilligkeit von Individuen oder Gruppen. Dennoch ist jede Problem verleugnende politische Korrektheit fehl am Platz: Wer gezielte Präventions- und Förderprogramme organisieren will, ist auf statistische Regularitäten angewiesen. Problemverleugnende Strategien wirken sich zudem integrationshemmend aus: Die Immigrierten lernen

nicht nur nicht das Richtige, sondern u. U. sogar das Falsche.

## IV Zum Bottom-up-Ansatz: Kernkultur als Instrument in der Praxis

«Kernkultur» ist ein Instrument für die gezielte Arbeit mit Personen und Gruppen. Der Bottom-up-Ansatz berücksichtigt, dass Individuen auf kollektive Verhaltenserwartungen unterschiedlich reagieren und diese zurückweisen können. Um zu zeigen, was Kernkultur für die Einzelarbeit taugt, muss ich zuerst ein ökologisches Personenmodell einführen und die Verwicklung von Kernkultur und Person noch besser beleuchten.

### a) Die Ordnungsvorstellungen im ökologischen Personenmodell

Kernkultur als Instrument stellt darauf ab, dass alle Menschen dieselben Grundbedürfnisse, «im Prinzip» dieselben Gefühls- und Intelligenzpotenziale haben, zu vergleichbaren Fertigkeiten und Leistungen fähig sind und transkulturell ein Gewissen ausbilden. Dahinter steckt ein ökologisches Personenmodell (vgl. Abb. 4): der Mensch – ein lebendiger Organismus, der auf seine vielfältigen internen und externen Existenzbedingungen agiert und reagiert.

Die Faktoren, die auf eine Person einwirken, sind folgendermassen gruppiert:

**1. Vererbtes:** psychophysische Ausstattung, Grundbedürfnisse, Vitalkraft, Geschlecht etc.

**2. Erlerntes:** kulturelle, kernkulturelle, gesellschaftliche Faktoren – bei uns: Schichtzugehörigkeit, Beruf, dann die Biographie, die Ursprungsfamilie, deren erzieherische Subkultur.

Auch Hirnforscher Singer<sup>17</sup> geht von zwei Wissensformen aus: Angeborenes Wissen stammt aus der Evolution und manifestiert sich in den genetisch dominierten Grundverschaltungen des Gehirns; erworbenes Wissen modifiziert die angeborenen Verschaltungsoptionen: «Das (...) zusätzlich erworbene Wissen über die Bedingungen der Welt, das Wissen um soziale Realitäten, findet (...) seinen Niederschlag in kulturspezifischen Ausprägungen der funktionellen Architektur der einzelnen Gehirne.»<sup>18</sup> Dabei programmieren frühe Prägungen die Vorgänge im Gehirn fast so nachhaltig



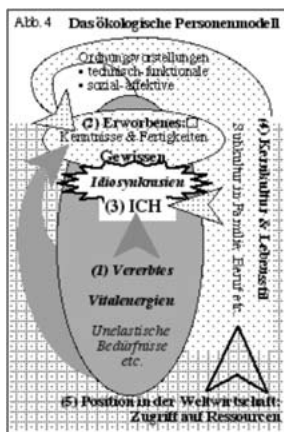
wie die genetischen Faktoren und beide manifestieren sich gleichermaßen in der Spezifikation von Verhaltensmustern.

Im Bottom-up-Ansatz sind drei weitere Faktoren auseinanderzuhalten:

**3. Idiosynkrasien:** die einzigartige Art, in der die Person Stellung bezieht zu sich selbst und zum Vererbten, sondern auch zu dem, was kulturell gelernt werden soll.

**4. Gewissen:** eine Mischung aus «Kernkultur», über Familie und Sprache meist früh gelernt, **und** Idiosynkrasien – individuelle Erfahrungen, subjektzentrierte Entschlüsse bzw. «Wahlen».

**5. Weltwirtschaftliche Position:** Die weltwirtschaftlichen Position jener Gesellschaft, in die man hineingeboren wurde bzw. in der man aktuell lebt, prägt Kernkultur und Gewissen mit.



Diese letzten drei Faktoren sind für die Arbeit mit Kernkultur als Instrument zentral:

Die Idiosynkrasien konteragieren den Wert von statistischen Regelmässigkeiten und betonen das Subjekt. Allerdings in Grenzen, denn für Subjekte stellt die ungleiche Weltwirtschaft systematisch sowohl unterschiedliche Optionen als auch Wissensanforderungen bereit. Deshalb gilt im Bottom-up-Ansatz: Ordnungsvorstellungen sind stets bei den Immigrierten persönlich und «von innen» abzuholen – **keine leichte Aufgabe**.

## b) Erkenntnisse und Lernchancen um eine verpasste Aufgabe

Die Verwicklungen von Kernkultur und Person, die ich an mir und Menschen in und aus aller Welt beobachte, hat mich auf die These gebracht, dass Moral narzisstisch und aggressiv besetzt ist – eine Besetzung, welche die Integrationsarbeit geradezu «unheimlich» behindert. Ein erstes Beispiel: In meinen Kursen stelle ich stets zuerst die Frage, welches Verhalten von Fremden am heftigsten irritiert, nachher dann die Aufgabe, in Gruppen auszutauschen und jene Verhaltensmuster zu beschreiben, die am meisten irritieren. Das Resultat ist interessant:

1. Es weist stets dasselbe Muster auf: «Beschreibungen» sind selten; sie kommen von nüchternen Personen, darunter oft Naturwissenschaftlerinnen und Handwerker. «Erklärungen» sind relativ häufig, eingebracht von empathischen Personen, darunter Psychologinnen und Sozialarbeiter. «Bewertungen bzw. Abwertungen» sind weit aus am häufigsten, geussert von aufrechten Schweizern und oft von Professionellen, die im Rechts-, Straf- oder Erziehungssektor arbeiten. «Verweigerungen» sind äusserst selten: Sie kommen regelmässig von Personen im politischen Linksaussen, welche die Aufgabenstellung als rassistisch zurückweisen.

2. Werden die konkreten Beschreibungen nachgeliefert, zeigt sich, dass die Irritationen meist Verletzungen von formellem Recht anzeigen; ein kleiner Rest handelt von verletzter Moralität: z. B. «Unpünktlichkeit» oder «grenzenloses Einfordern von Social Money».

3. Zum einen wird jetzt klar, dass das, was irritiert, nur die verletzten eigenen Ordnungsvorstellungen sind, zum andern, dass der Fremde die «leeren» Bewertungshüllen ohne eine entsprechende Konkretisierung gar nicht verstehen kann: Er merkt **nur**, dass sie abwertend sind.

4. Wir entdecken, wie wir Menschen funktionieren: Bei heftigen Emotionen abgeholt, sind wir kaum in der Lage, unvermittelt aus dem Reptilhirn ins Denkhirn zu wechseln.

5. Das Resultat zeigt, dass die meisten Individuen die Kernkultur ihrer Gesellschaft internalisieren und sie dann in Form der personalen Moral narzisstisch und aggressiv besetzen.

Gestützt wird meine These zunächst von der Psychologie. Auch Westen sieht den Narzissmus als Lebenskraft: «Libido vom Ego wird in ein Ichideal investiert, was ein gesunder Weg ist, den infantilen Narzissmus zu bewahren.»<sup>19</sup> Dieser Prozess passiert über drei Stufen:<sup>20</sup>

### 1. Internaler Narzissmus von der Geburt bis zu 2/4 Jahren: **Gut ist, was gut ist für mich.**

Der interne Narzissmus differenziert in der primären Form nicht zwischen Selbst und Anderen; in der sekundären Form werden die Andern dann als Extension und Werkzeug genutzt.

### 2. Externaler Narzissmus von 2/5 Jahren bis zur Adoleszenz: **Was gut ist, sagen die Andern.**

Objekt Konstanz und Objektliebe sind die Voraussetzungen, damit ein extern auferlegtes Set von Standards zur Quelle der Moral werden kann. Zunächst nur an Strafvermeidung und an der Suche nach Belohnung orientiert, wird später der Glaube an die internalisierte Moral unabhängig von deren hedonistischem Wert: Die Orientierung an Vorbildern wird zentral.

### 3. Synthetischer Narzissmus nach der Pubertät: **Ego- und Other-Needs werden balanciert.**

Weder das Selbst noch die Anderen werden jetzt konstant nur als Mittel zum Zweck behandelt, sondern es wird nun autonom nach einer Balance zwischen Ego und Alter gesucht.

Westen konzentriert sich aufs Ichideal und sagt wenig zur Aggression; im Gegensatz zu Freud, der in der Überichbildung auch eine «Identifikation mit dem Aggressor» ausmachte.

Pointiert äußert sich hingegen der Altruismusforscher Fehr<sup>21</sup>, der das Phänomen der «starken Reziprozität» untersucht. Von ihm als «altruistisches Verhalten im biologischen Sinn» definiert: **altruistisch**, weil weder an Gegenleistung noch Anerkennung oder Statusgewinn orientiert; **biologisch**, weil mit Aktivitäten in einem Belohnungszentrum des Gehirns verbunden. Stark reziproke Individuen bestrafen altruistisch, also selbst dann, wenn sie das etwas kostet und keine individuellen Vorteile bringt – «Rache ist buchstäblich süß», meint Fehr. M. E. übersieht er, dass ohne ein Minimum an Zuwendung keine Moral entstehen kann. Aber auch die Moral, die sich im Zeichen der Liebe herausbildet, wird im Kulturkontakt zum Problem. Ich stütze mich jetzt auf Winnicott,<sup>22</sup> Bion,<sup>23</sup> Klein,<sup>24</sup> Erdheim:<sup>25</sup> Bilder von

gut und böse werden bereits im Säugling angelegt. Er empfindet Angst und Aggression, wenn er hungrig oder friert. Hilflos, wie er ist, bewältigt er diese negativen Affekte, indem er die Mutter spaltet: in die Gute Brust, die anwesend und mit Wohlbefinden assoziiert ist, und in die Böse Brust, die abwesend und mit Angst und Aggression behaftet ist. Später wird das Bild der Nicht-Mutter zur psychischen Repräsentanz des Fremden: negativ besetzt, weil an die ursprüngliche Trennung erinnernd. Diese Fremdenrepräsentanz wird für die weitere psychische Entwicklung funktionalisiert: über sie werden laufend negative und frustrierende Aspekte um die Mutter- und Selbstrepräsentanz entsorgt. Das hat Vorteile: Die Beziehung zur Mutter und zu uns selbst ist entspannt. Der Nachteil: Der Fremde wird zum Inbegriff des Bösen, Gefährlichen, Angsterregenden. So steckt sogar im «Glanz in den Augen der Mutter» ein Schatten.

M. E. gilt transkulturell: Moral ist nötig, aber schrödig; nötig fürs gelingende Zusammenleben; schrödig, weil sie die interkulturelle Verständigung behindern kann. Denn soweit die Abwehr über Spaltung und Projektion und die narzisstisch-aggressive Energie dazu dienen, die eigene Moral als «das schlechthin Gute» zu behaupten, bringen sie dazu, das Fremde entweder zu dämonisieren **oder zu idealisieren** und machen so blind für das Eigene **und** für das Fremde.

Zwei weitere Beispiele für meine These. In zwei Tötungsfälle, die ich von innen kenne, waren Schweizer Berufsleute verstrickt, die jede Kulturdifferenz verleugneten: Die Fremden wurden als Kategorie idealisiert, hingegen als Personen pathologisiert oder dämonisiert und so ständig abgewertet und gekränkt. Wer nicht erkennen darf, dass Männer aus dem Ehre-Schande-Raum nicht keine, sondern «nur» eine andere Moral haben, lebt entweder gefährlich oder stellt selbst eine Gefahr dar. Denn wir Menschen sind nie so gekränkt, wie wenn wir in dem abgewertet werden, was wir als unsere moralische Tat erachten. Und im Kulturkontakt stehen sich ja dann derartige **zwei** Subjekte gegenüber: beide sowohl kernkulturell eingefärbt als auch mit Eigensinn und Eigeninteressen ausgestattet, und beide für beides relativ blind.

Wichtig für die Arbeit mit «Kernkultur»: Die ideale Balance zwischen ego- und alter-zentrierten Bedürfnissen wird von der Moralität einer Gesellschaft vorgegeben.

Und in der ungleichen Weltwirtschaft fallen die jeweils idealen Balancen derzeit höchst unterschiedlich aus.

(6) Das Hauptresultat der verpassten Aufgabe: Wir können den Autor der Welt- und Selbstbilder entdecken – vielleicht kein «freies Ich», aber bestimmt ein Subjekt, das auf seine vielfältigen externen und internen Gegebenheiten interessiert reagiert. Dürften wir erkennen, wie sehr narzisstische Bedürfnisse am Idealen orientieren, liesse sich ja vielleicht «das Unheimliche» als der Inbegriff jener Schatten, die wir an den Fremden delegieren, in uns selbst beheimaten?

### c) Kernkultur – als Instrument im Übergang von Wissenschaft zur Kunst.

Arbeit mit Menschen wird von der Wissenschaft zur Kunst, wenn es um Verständigung und Veränderung geht. Kernkultur stellt wissenschaftliche Erkenntnis fürs Verstehen bereit und entbietet damit die Grundlagen für wechselseitige Verständigung und gezielte Veränderung. In der Arbeit mit Einzelpersonen wird Kernkultur sowohl zum systematischen als auch als kreativen Instrument<sup>26</sup> – dazu nun zum Schluss je ein Beispiel:

#### 1. Perspektiven der interkulturellen Auseinandersetzung – zur systematischen Vorbereitung

Kernkultur stellt die Voraussetzungen für ein breites und tiefes Fallverständnis bereit. Dank der transkulturellen Konzeptualisierung werden beidseitig die individuellen, gesellschaftlichen und weltwirtschaftlichen Aspekte der Ordnungsvorstellungen systematisch reflektiert. So wird der negativen Bewertung der fremden Kernkultur die Energie entzogen und dennoch klar, welche Konzepte und Regeln fürs Zusammenleben in der Schweiz unverzichtbar sind.

– **Interkulturelle Irritationen:** Die irritierenden Verhaltensmuster des Fremden werden konkret beschrieben. Es werden jene aufgelistet, welche die hiesige Kernkultur verletzen.

– **Kernkultur der Schweiz:** Die verletzten Ordnungsvorstellungen werden als Leitziele formuliert, die der Fremde in der Schweiz zu lernen hat. Die Sozialstruktur und die sozialen Rollen, die zur individualisierten Rechtsordnung gehören, werden bewusst gemacht. Um deren Finanzierung zu klären, ist der Wohlfahrtsstaat Schweiz in der ungleichen Weltwirtschaft zu verorten.

– **Kernkultur vor Ort:** In der Vorbereitung können wir zu den kernkulturellen Ordnungsvorstellungen des Fremden nur Vermutungen anstellen: das Material kommt vom Fremden, aus dessen Umfeld, von der Wissenschaft. Die vermutete Kernkultur wird auf die Sozialstruktur und den Ressourcenzugriff bezogen, die für die Herkunftsregion des Klienten typisch sind.

– **Transkulturelle Gemeinsamkeiten – auf individueller und gesellschaftlicher Ebene:** Sie sind Voraussetzung dafür, dass die hiesige Kernkultur dem Fremden vermittelt werden kann. Am schwierigsten für Professionelle ist es, die Mechanismen zu erkennen, die allorts die Kernrollen stabilisieren und die Kernrollenperformanz steigern: Kernrollen werden überall eindeutig und verbindlich formuliert, hierarchisiert und ungleich bewertet – nur gilt das «vor Ort» für die traditionellen Primärrollen, in der Schweiz hingegen für die Erwerbs- und Berufsrollen.

– **Priorisiertes Richtziel:** Der Leitziele sind oft viele, doch kann niemand alles aufs Mal lernen: Das Richtziel zeigt jene Norm an, die prioritär vermittelt und gelernt werden soll.

Die Vorarbeit mit dem Perspektivenwechsel erlaubt später, im interkulturellen Gespräch, die richtigen Fragen zu stellen und am richtigen Ort genau hinzusehen. Alles zu verstehen, heisst nicht, alles zu akzeptieren: Verstehen ist aber die Voraussetzung für konstruktive Verständigung und gezielte Veränderung. Die Verortung in der Weltwirtschaft schafft Klarheit und nimmt die Arroganz, diesen Impetus für Abwertung: Die fremden Ordnungsvorstellungen können verstanden und die kernkulturellen Integrationserfordernisse der Schweiz klar vermittelt werden. Sogar jene Moralvorstellungen, auf die der Fremde künftig verzichten muss, weil sie hiesiges Recht verletzen, können mit Respekt und Wertschätzung behandelt werden. Gleichzeitig lernen die Fremden spiegelbildlich die moderne Kernkultur kennen und können sie – **Dank konsensueller Kommunikation und konstruktiver Emotion** – assimilieren.

In diesem Punkt stützen die Ergebnisse des Hirnforschers Roth<sup>27</sup> das Konzept der Kernkultur:

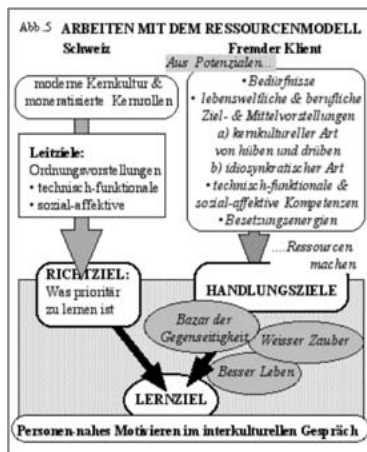
Er nennt zwei Voraussetzungen für personale Veränderung: «Sprachliche Kommunikation bewirkt nur dann Veränderungen in unseren Partnern, wenn diese sich aufgrund interner Prozesse der Bedeutungserzeugung

oder durch nichtsprachliche Kommunikation mit uns bereits in einem konsensuellen Zustand befinden. (...) Wissen kann nicht übertragen, sondern nur wechselseitig konstruiert werden.»<sup>28</sup> Und: «Wir können unsere emotionalen Verhaltensstrukturen nicht über Einsicht oder Willensentschluss ändern. (...) Dies kann nur geschehen über emotional ‚bewegende‘ Interaktion.»<sup>29</sup> «Kernkultur» erlaubt beides: wechselseitige und konsensuelle Konstruktion der Wirklichkeit **und**, weil das Konzept als Instrument die Moral des Fremden erkennen und anerkennen kann, emotionale Bewegung. Nun zum zweiten Beispiel:

## 2. Das Ressourcenmodell (Abb.5) – das personen-nahe Motivieren im Übergang zur Kunst

Damit sich der Fremde in Richtung der hiesigen Kernkultur bewegen kann, haben wir seine «Innenperspektive» zu erkunden und dabei sowohl die kernkulturellen als auch die idiosynkratischen Vorstellungen zu beachten. Mit Kernkultur als Instrument lassen sich die unelastischen Bedürfnisse ans Richtziel anbinden und die fremden Ordnungsvorstellungen als Ressourcen erschliessen. Welche, wie, wozu? um diese Fragen zu beantworten, braucht es Intuition, Empathie und die Erkenntnis, dass der Klient für seine Innenperspektive zuständig ist.

- **Besser Leben** fokussiert die physiologischen Bedürfnisse: Wünsche nach Einkommen, Konsum, einer adäquaten Ausbildung, einem befriedigenden Beruf etc. Von der Lederjacke bis zur gut verheirateten Tochter mit Einfamilienhaus und BMW – alles kann motivieren.
- **Weisser Zauber** stellt auf das hoch elastische Bedürfnis nach Status, Geltung, Anerkennung ab. Narzisstische Grössenträume lassen sich in abstrakten Wertkategorien transkulturell fassen: «ein guter Vater», «eine gute Mutter», «ein grossartiger Mann», «eine bezaubernde Frau», auch wenn diese Kategorien dann kernkulturell höchst unterschiedlich konkretisiert werden.



- **Bazar der Gegenseitigkeit** steht im direkten Bezug zur jeweiligen Kernkultur: Hier wie dort sind damit Rechte und Pflichten gebunden und wird herausragende Pflichterfüllung mit Ehre belohnt. Mit Blick auf Primärrollen sind Fremde an einer Moralität orientiert, die weit mehr auf die Pflichten achtet als die unsrige, welche vorab die Rechte der Individuen betont. Hohe Verbindlichkeit und Reziprozität stecken bei uns hingegen in den Berufsrollen.

Das interkulturelle Gespräch krönt die Integrationsarbeit – die «echte» Kunst beginnt:

Als Subjekt und bei seinen eigenen Vorstellungen und Potenzialen abgeholt, kann sich der Klient bewegen: Seine Handlungsziele, seine kernkulturellen und idiosynkratischen Vorstellungen von der Heimat, von sich selbst, von der Zukunft in der Schweiz, seine Bedürfnisse, Interessen und Besetzungen – alles kann motivieren und in der Kunst, das Richtziel und die Handlungsziele in ein geteiltes Lernziel zu integrieren, zur Ressource werden.

Damit Kernkultur zum tauglichen Instrument werden kann, haben Professionelle aber die Schatten mitzudenken, die in der eigenen Gesellschaft, Kultur, Berufsrolle, Person anfallen.

- Dazu ist Ambiguitätstoleranz nötig: Es gilt beispielsweise, die Einkommenshierarchie und Bewertungsasymmetrie um die modernen Berufsrollen zum Potenzial für die Integration zu machen **und** gleichzeitig

die Ressourcen zu mobilisieren, die der Fremde u. U. in Form von hierarchischen und asymmetrisch bewerteten Geschlechterrollen aus seiner Heimat mitbringt. Das moderne Recht wird von den meisten Immigrierten sofort assimiliert, soweit sie es für sich als «passend» erachten. So geht der Dialog oft nur noch um die Pflichten, die zu jenen Rechten gehören, die bereits assimiliert wurden. Die meisten Fremden übernehmen diese Pflichten, wenn sie ihnen sowohl wertschätzend-konsensuell als auch klar vermittelt werden. Zu dieser Klarheit gehört, dass wir die Fremden bei ihren je eigenen Konzepten abholen und gleichzeitig im Stande sind, unsere eigene Kernkultur mit ihrer monetarisierten Organisation der Kernaufgaben samt Licht- und Schattenseiten, Vor- und Nachteilen darzustellen.

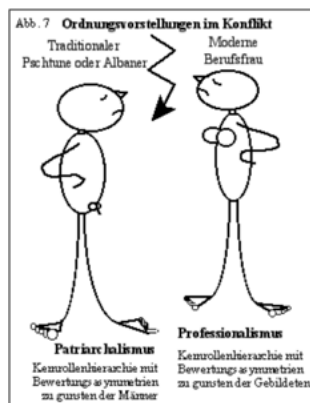
– Welt- und Selbstoffenheit darf erkennen, dass »Gerechtigkeit« in der ungleichen Weltwirtschaft kontextspezifische Bedeutungen hat und dass die fremden Andern selten keine Moral, sondern meist nur eine andere Moral haben als wir. So können Berufsfrauen, die um die Einkommensvorteile, Positionsprivilegien, Bewertungsasymmetrien in unserer Berufshierarchie wissen und die wahrhaben dürfen, wie viel Ehre sich um unsere eigene Qualifikation und Berufsposition rankt, sogar für Patriarchen jene Einfühlung und Wärme, Klarheit und Bestimmtheit aufbringen, mit denen auch vormoderne Helden zu bewegen sind.

– Die humorvolle Distanzierung von der eigenen Berufsrolle, mit der wir meist hoch und zunächst blind identifiziert sind (vgl. Abb. 7), erlaubt dann, die narzisstisch-aggressive Energie in Richtung von Neugier, Interesse, Anteilnahme zu verschieben.

Sosteht «Kernkultur» am Anfang eines grossen Abenteurers: Wer Licht und Schatten im Eigenen und im Fremden erkennen darf, realisiert, dass die Ordnungsvorstellungen «vor Ort» unter den dortigen Rahmenbedingungen so vernünftig sind wie die eigenen. Und was immer die Fremden an kernkulturellen Vorstellungen mitbringen: Sie sind moralisch alphabetisiert und just das ermöglicht ihnen, sich in die hiesige Kernkultur zu integrieren. Mehr noch: Der Blick auf vielfältigen Kernkulturen am Rande «unserer» Welt ist für die Schweiz ein Gewinn: Welche der hiesigen Sozialtätigen oder sozial Engagierten vermögen denn noch zu glauben, unsere durchmonetarisierte Kernkultur, die weder sozial noch ökologisch nachhaltig ist, sei der Weisheit letzter Schluss? **Wir haben noch viel zu lernen – et voilà la chance.**

#### Adresse

Verena Tobler Linder  
Lic. phil I  
Grossmannstr. 10  
8049 Zürich  
verenatobler@kernkultur.ch  
www.kernkultur.ch



#### Literatur

- 1 2 Tobler, V. (2004). Die kulturelle Dominanz des Westens und der Kampf der Kulturen. In VHSKZ (Hrsg), Neue Weltordnung? Neue Ungewissheiten! (101 – 126). Zürich: Chronos.
- 3 Westen, D. (1988). Self and Society. Narcissism, collectivism, and the development of morals. New York: Cambridge University Press. S. 241 – 266.
- 4 Trulsson, P. (1997). Strategies of Entrepreneurship: Understanding Industrial Entrepreneurship and Structural Chance in Northwest Tanzania. Linköping: University.
- 5 Chabal, P. (2000). Africa Works. Disorder as Political Instrument. epd-Entwicklungspolitik, 23/24.
- 6 Hyden, G. (1980). Beyond Ujamaa in Tanzania. Berkeley: University Press.

- 7 Signer, D. (2004). *ökonomie der Hexerei oder: Warum es in Afrika keine Wolkenkratzer gibt*. Wuppertal: Hammer.
- 8 Elsie, R.(2001). *Der Kanun*. Pejë: Dukagjini Publishing House.
- 9 Steul, W. (1980). Pashtunwali und Widerstand. In: Institut für vergleichende Sozialforschung (Hrsg): *Revolution in Iran und Afghanistan* (S. 251-263). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 10 Kaser, K. (1992). *Hirten, Kämpfer, Stammeshelden*. Wien: Böhlau.
- 11 Sigrist, C. (1980). Das Stammesrecht der Paschtunen. In Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung (Hrsg), *Revolution in Iran und Afghanistan* (264-279). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 12 Tobler, V. (2001). Wenn Frauen in Männerrollen steigen: von der Geschlechter- zur Berufsrollenhierarchie. In S. Brander (Hrsg), *Geschlechterdifferenz und Macht. Reflexion gesellschaftlicher Prozesse* (S. 187–207). Freiburg: Universitätsverlag.
- 13 de Beauvoir, S.(1953). *The second Sex*. New York: Scribner.
- 14 Lacoste-Dujardin, C. (1990). *Mütter gegen Frauen*. Zürich: ef-ef.
- 15 Müller, H-P. (Hrsg) (1996). *Weltsystem und kulturelles Erbe: Gliederung und Dynamik der Entwicklungsländer aus ethnologischer und soziologischer Sicht*. Berlin: Reimer.
- 16 Müller, H.-P., Ziltener, P. (2005): *Die Vergangenheit in der Gegenwart. Traditionelle Landwirtschaft, soziopolitische Differenzierung und moderne Entwicklung in Afrika und Asien: ein statistischer Ländervergleich*. In B. Heintz (Hrsg), *Weltgesellschaft* (442 – 478). Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- 17 Singer, W. (2004). Verschaltungen legen uns fest. In Ch. Geyer (Hrsg) *Hirnforschung und Willensfreiheit* (S. 30-64). Frankfurt a. M.: 18 Ibd.: S. 54 & 55.
- 19 Westen, a. a. O.: S. 132.
- 20 Ibd.: S. 154 – 162.
- 21 Fehr, E. (2004). Die Natur des menschlichen Altruismus. Rede zur Cogito Preisverleihung. Universität Zürich.
- 22 Winnicott, W. (1990). *Babys und ihre Mütter*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- 23 Bion, W. (1992) *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 24 Klein, M. (2001). *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- 25 Erdheim, M. (1988). *Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 26 Weitere Instrumente auf dem Netz unter: [www.kernkultur.ch](http://www.kernkultur.ch)
- 27 Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 28 Ibd.: S. 452 & 453.
- 29 Ibd.: S. 453.



Vera Haag

## Arbeiten im Kontext heterogener Lebenswelten

**Die Entwicklungszusammenarbeit befindet sich seit fünfzig Jahren in einem ständigen Wandel. In den Anfängen als reiner Technologietransfer gehandhabt, gibt es heute eine Vielzahl von Ansätzen und Methoden, welche die unterschiedlichen Lebenswelten mit einbeziehen und zu erfassen versuchen. Einige davon begreifen Heterogenität explizit als Chance. Die Entwicklungszusammenarbeit setzt sich hohe Ziele: eine Welt mit weniger Armut, verbesserter Zugang zu Bildungs- und Gesundheitsinstitutionen für alle, Stärkung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, und viele mehr. Es wird versucht, die Ziele zusammen mit den Regierungen und anderen Partnerorganisationen des Südens und Ostens zu erreichen. Dabei prallen nicht selten ganz unterschiedliche Welten aufeinander.**

### *Travailler dans le contexte de mondes existentiels hétérogènes*

*La coopération au développement se trouve en évolution constante depuis cinquante ans. Gérée au début comme simple transfert de technologie, elle adopte aujourd'hui un grand nombre d'approches et de méthodes qui prennent en considération et cherchent à saisir les différents mondes existentiels. Quelques-unes envisagent explicitement l'hétérogénéité comme une chance à saisir. La coopération au développement*

*visé des buts élevés : un monde moins pauvre, un meilleur accès aux institutions d'éducation et de santé, plus de démocratie et d'Etat de droit, beaucoup d'autres progrès encore. Elle cherche à atteindre les objectifs fixés en collaboration avec les gouvernements et des organisations partenaires du Sud et de l'Est. Il n'est pas rare ce faisant d'assister au choc de mondes existentiels très différents.*

Die westlichen Industrieländer unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von den so genannten Entwicklungsländern im Afrika südlich der Sahara, von Teilen Südamerikas oder Asiens. Unterschiede bestehen in Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung, die politischen Rechte, Ausbildungschancen, Zugang zu Gesundheitseinrichtungen, persönliche Sicherheit, aber auch in Bezug auf die Geschichte, Sprache, Religion und Traditionen. Hinzu kommt, dass es in jedem Land selber erhebliche Unterschiede gibt. So hat die Mittel- und Oberschicht der Hauptstädte von Entwicklungsländern weit mehr Wahlmöglichkeiten, ein höheres Einkommen und andere Werte als die ärmsten Schichten in den Slums der Vorstädte oder in ländlichen Regionen. Die internationale Zusammenarbeit setzt sich für genau diese Gruppe ein – die arme Bevölkerung in Entwicklungsländern. Seit der Entstehung hat sich die Entwicklungszusammenarbeit in Bezug auf ihre Prioritäten, ihre Werte und den Umgang mit Vielfalt und Andersartigkeit gewandelt.

### **Von den Anfängen bis heute**

Als der Westen in den 50er-/60er-Jahren mit Entwicklungszusammenarbeit begann, waren die meisten Entwicklungsländer gerade erst unabhängig geworden. Man sprach damals von «Entwicklungshilfe», die auch als Wiedergutmachung für vergangenes Unrecht aus der Kolonialzeit verstanden wurde. Die Vorstellung einer technischen und kulturellen Rückständigkeit prägte die Anfänge der Entwicklungszusammenarbeit. Die «unterentwickelten Menschen» sollten mit Kapital und moderner westlicher Technik ausgestattet werden. Der Kalte Krieg spielte dabei auch eine zentrale Rolle. Die Zugehörigkeit zum einen oder anderen politischen Lager hatte grossen Einfluss auf das Entwicklungsenagement der Industriestaaten.

Die alleinige Gültigkeit westlicher Vorstellungen von Entwicklungsprozessen wurde in den 1970er-Jahren allmählich in Frage gestellt. Es fand eine Aufwertung der Kräfte in der Dritten Welt statt, die die Entwicklungskonzepte aus eigener Initiative und aufgrund ihres eigenen Wertesystems erneuern wollten. In dieser Zeit setzte sich auch die so genannte Grundbedürfnisstrategie durch. Sie zielte darauf ab, ländliche Gebiete und Kleinbauern zu fördern, um breite Schichten am wirtschaftlichen Wachstum teilhaben zu lassen und so die Grundbedürfnisse wie Ernährung oder Gesundheit abzudecken.

In den 1980er-Jahren befanden sich viele Entwicklungsländer – aller Anstrengungen zum Trotz – in einer misslichen Lage. Sie waren überschuldet, kämpften mit einer stagnierenden Wirtschaft, mit Versorgungsproblemen und sozialen Spannungen. In dieser Zeit setzte sich die Erkenntnis durch, dass auch die volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen verändert werden müssen, dass isolierte Projekt alleine nicht ausreichen. So entstand in den 1980er-Jahren die Strategie der Strukturanpassung. Die Weltbank und der Internationale Währungsfonds machten ihre Hilfe neu von wirtschaftspolitischen Reformen in den Partnerländern abhängig. Sie forderten liberalisierte Volkswirtschaften und eine Redimensionierung des öffentlichen Sektors.

In den neunziger Jahren wurden auch die politischen Rahmenbedingungen einbezogen. «Good governance» gewann eine immer bedeutendere Rolle. Das Konzept schliesst u.a. Rechtsstaatlichkeit, effiziente Verwaltungsführung und Korruptionsbekämpfung mit ein.

Heute werden die Schwerpunkte der Zusammenarbeit im Dialog mit den Partnerländern festgelegt. Rahmen für die Verhandlungen bilden die von den Ländern erarbeiteten Armutsbekämpfungsstrategien und die entsprechenden Entwicklungsprioritäten der Länder. Infrastrukturprogramme (wie beispielsweise Brunnen- oder Strassenbauprojekte) haben relativ an Bedeutung verloren gegenüber der Förderung von Wissen und Know-how (capacity building). Entwicklungszusammenarbeit ist zu einer Vermittlungstätigkeit geworden, in der Sozialkompetenz, Dialogfähigkeit und Einfühlungsvermögen ebenso wichtig sind wie technische Fachkompetenz.

Wichtige Meilensteine der vergangenen zehn Jahre prägen die heutige Entwicklungszusammenarbeit. Im Jahr 2000 haben sich im Rahmen der Millenniums-

Deklaration 189 Staats- und Regierungschefs auf acht konkret messbare und quantifizierbare Ziele (Millennium Development Goals) geeinigt, die bis 2015 erreicht werden sollen. Dies sind: Beseitigung von extremer Armut und Hunger (die Zahl der Menschen, die von weniger als 1 US\$ pro Tag leben, soll um die Hälfte gesenkt werden), Gewährleistung von Grundschulbildung für alle Kinder, Gleichstellung der Geschlechter, Senkung der Sterblichkeit von Kindern unter fünf Jahren um zwei Drittel, Senkung der Müttersterblichkeit um drei Viertel, Bekämpfung von HIV/Aids, Malaria und anderen Krankheiten wie Tuberkulose, Gewährleistung einer nachhaltigen Umwelt sowie der Aufbau von weltweiten Entwicklungspartnerschaften.

Das UN-Millennium Project unter Jeffrey Sachs hat berechnet, dass es zur Realisierung der Millenniumsziele eine massive Erhöhung und qualitative Verbesserung der öffentlichen Entwicklungshilfe bräuchte. Diese müsste bis 2015 auf 195 Mrd. Dollar verdreifacht werden, um die Ziele tatsächlich zu erreichen.

Doch nicht nur die Quantität spielt eine Rolle, sondern auch die Qualität. Die Pariser Erklärung aus dem Jahr 2005 fordert mehr Wirksamkeit der Hilfe. Zentrale Forderungen daraus sind «ownership» (Empfängerländer sollen die Führung bezüglich ihrer Entwicklungsstrategien übernehmen und Interventionen koordinieren), «alignment» (Geber sollen ihre Unterstützung an die nationalen Entwicklungsstrategien und -prozesse der Empfängerländer anpassen), «harmonisation» (harmonisierte, transparente und effektive Interventionen seitens der Geber), verbesserte Resultate und «mutual accountability» (gegenseitige Rechenschaftspflicht).

### Was die Erfahrung lehrte

Das Fazit nach fünfzig Jahren Entwicklungszusammenarbeit ist unterschiedlich. Partnerschaftliche Ansätze, die unterschiedliche Prioritäten mit einbeziehen, haben gegenüber rein westlichen Vorstellungen von Entwicklung an Bedeutung gewonnen. Ebenso haben sich im Laufe der Zeit einige Konzepte und Prinzipien herausgebildet, die bis heute Gültigkeit haben:

– Partnerschaftlichkeit: Die Zusammenarbeit lässt sich am besten verwirklichen, wenn man starke lokale Partner hat, die eine Brücke bilden können zwischen ausländischer Unterstützung und inländischen Bedürfnissen.

- «Hilfe zur Selbsthilfe» soll Menschen nicht zu abhängigen Leistungsempfängern degradieren, sondern zu Mitträgern von Projekten machen. Das Ziel jeder Entwicklungszusammenarbeit soll sein, dass Menschen, Organisationen und politische Gemeinwesen ohne äussere Hilfe und selbstbestimmt leben und funktionieren können.
- Partizipation: Prozesse, in denen Einzelpersonen oder Gruppen an der Entscheidungsfindung beteiligt sind und Einfluss nehmen können. Insbesondere betrifft dies die Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten.
- Befähigung (empowerment) von Leuten, über ihre produktiven Ressourcen zu verfügen und damit ihre Lebensqualität zu verbessern. Dadurch sind sie besser in der Lage, Güter und Dienstleistungen zu erwerben, die sie fürs tägliche Leben brauchen sowie Einfluss auf Entscheidungen nehmen zu können, die sie selber betreffen.

### Heterogenität als Chance

Im Folgenden werden drei Ansätze und Sichtweisen beschrieben, die Unterschiedlichkeit als Chance verstehen:

#### 1. Sustainable Livelihoods

Der Sustainable Livelihoods-Ansatz wurde in den 1990er-Jahren durch das Britische Department for International Development (DFID) entwickelt. Es ist ein systemischer Ansatz, der versucht, die verschiedenen Faktoren, die die menschlichen Lebenswelten beeinflussen, zu beschreiben und Prioritäten für Handlungen zu identifizieren, welche die Bedürfnisse und Wahrnehmungen der betroffenen Leute widerspiegeln. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass Entwicklung durch äussere und innere Faktoren geprägt ist.

Der Ansatz beschreibt fünf Kapitalarten (assets), welche die Menschen zur Verfügung haben, um ihren Lebensunterhalt zu meistern: Umweltkapital (natural assets) wie Land, Luft oder Wald; Humankapital (human assets) wie Fähigkeiten oder Wissen; Sachkapital (physical capital) wie Häuser, Maschinen oder Tiere; Finanzkapital (financial assets) wie Ersparnisse oder Bankrücklagen und Sozialkapital (social assets) wie Beziehungen zu anderen Menschen, Mitgliedschaft in Gruppen oder Zugang zu Institutionen.

Je nachdem, welche Kapitalarten die Menschen besitzen und wie sie sie nutzen, leiten sie daraus ihre Lebensunterhaltsstrategien (livelihood strategies) ab. Familien mit

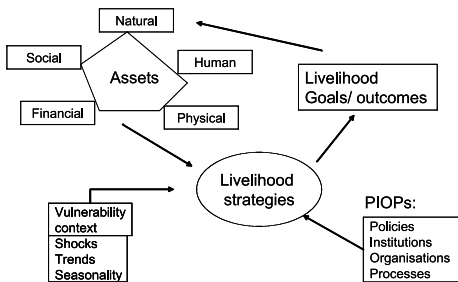


geringem Human- und Finanzkapital, die nur über Umwelt-, Sach- und Sozialkapital verfügen treffen andere Entscheidungen als Familien, die mit allen Kapitalarten gut versorgt sind. Ärmere Haushalte zeigen sich im Allgemeinen weniger innovationsfreudig, da sie das Risiko auf weniger Kapitalarten verteilen müssen.

Die Lebensunterhaltsziele (livelihood goals) beziehen sich auf die Ziele, die Menschen in ihrem Leben haben. Ziele können – je nach Region, Schicht oder Familie – ganz unterschiedlich sein: eine bessere Zukunft für die Kinder, mehr Sicherheit, stabiles Einkommen oder persönliche Selbstverwirklichung.

Externe Faktoren wie Schocks, Trends und Saisonalität sowie institutionelle Rahmenbedingungen haben auch einen Einfluss auf das Dreieck zwischen den Kapitalarten, den Lebensunterhaltungsstrategien und den Lebensunterhaltungszielen.

Figure 1: Sustainable livelihoods framework



Quelle: NADEL, ETH Zürich, Kursunterlagen, April 2007

Livelihood-Ansätze anerkennen die Verbindungen und Interaktionen zwischen dem Mikrokosmos von individuellen Lebensentwürfen mit dem sozioökonomischen, kulturellen und politischen Kontext der Meso- und Makro-Ebene. Sie erlauben eine ganzheitliche Sicht mit der gleichzeitigen Verpflichtung auf fokussierte Interventionen. Durch diesen Ansatz kann Armut in seiner Komplexität erfasst werden und gleichzeitig die Komplexität in einem Ausmass reduziert werden, um konkrete Interventionen zu planen und zu implementieren.

Die Kern-Prinzipien des Livelihood-Ansatzes sind:

- Menschen-zentriert: Armut kann nur nachhaltig reduziert werden, wenn die Unterstützung relevant ist für die Menschen, und wenn die Unterstützung Unterschiede zwischen gesellschaftlichen Gruppen anerkennt und mit ihnen arbeitet.
- Partizipativ: die betroffenen Menschen selbst sollen die Hauptakteure beim Identifizieren von Prioritäten sein.
- Mehrstufig: Es wird angestrebt, dass Aktivitäten auf dem Mikro-Level auch in einen Politikdialog münden. Auf der anderen Seite sollten die Makro-Strukturen einen für das tägliche Leben unterstützenden Rahmen bieten.
- Partnerschaftlich: Es sollte mit verschiedenen Partnern, einschliesslich des öffentlichen und privaten Sektors, zusammen gearbeitet werden.
- Nachhaltig (ökonomisch, institutionell, sozial und umwelt-spezifisch)
- Dynamische Sichtweise: Flexibilität, um auf veränderte Umweltbedingungen der Leute zu reagieren.

## 2. Bedeutung von Beziehungen und Macht

An internationalen Veranstaltungen wird regelmässig mehr Geld für die internationale Zusammenarbeit gefordert. Monetäre Unterstützung alleine macht aber noch keine gute Entwicklungszusammenarbeit aus. Wichtig sind ebenso, immaterielle, nicht klar messbare Faktoren. Die Bedeutung von Beziehungen zwischen Institutionen und Individuen werden beim Konzipieren von Projekten, der Entwicklung von Aktionsplänen oder der Identifizierung von Indikatoren oft unterschätzt. Der Aufbau von Vertrauensbeziehungen sowie gegenseitiger Respekt sind von grosser Bedeutung für das Gelingen eines Projekts.

Auch die bereits erwähnte Pariser Deklaration geht mit dem Begriff der gegenseitigen Rechenschaftspflicht (mutual accountability) auf den Beziehungsaspekt ein. «Gegenseitig» bedeutet dabei, dass Geber und Nehmer als gleichwertig angesehen werden. Aufgrund der Machtkonstellation ist dies allerdings eher ein angestrebter Zustand als eine Realität. Nach wie vor hat nämlich die Geberorganisation die Möglichkeit, die finanziellen Mittel zu kürzen, falls sie mit den erzielten Ergebnissen eines Projekts nicht zufrieden ist. Diese Möglichkeit hat das Partnerland/ die Partnerorganisation nicht, da sie vom Geld abhängig ist. So kann es passieren, dass sich die Empfängerorganisation für die

Ziele und Ideen des Gebers begeistert. Nicht in erster Linie, weil sie die Idee gut findet, sondern weil sie die Gelder für die nächste Projektphase sichern möchte.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, über Macht in der internationalen Zusammenarbeit nachzudenken: Macht bedeutet Geld, Entscheidungsbefugnisse, Einflussnahme. Sie kumuliert sich in den Institutionen der westlichen Geberorganisationen. Wenn eine Organisation einen Anspruch an eine gleichwertige Zusammenarbeit hat, sollte man sich etwa folgende Fragen stellen: Welche Prioritäten stehen bei diesem Projekt im Vordergrund: Sind es diejenigen der Geberorganisation, der Empfängerorganisation, oder ist es eine gemeinsame Priorität? Wer ist bei der Planung eines Projekts beteiligt? Wer entscheidet über die Durchführung des Projekts? Wer bestimmt den Erfolg nach der Durchführung? Wie geht man als Geberorganisation mit Meinungen und Traditionen um, die einem fremd sind?

Visionen, Werte und Ziele können sich zwischen Geber und Empfänger stark unterscheiden. Zum Beispiel können die Meinungen zur Rolle der Geschlechter sehr unterschiedlich sein. Wie weit wird eine Gleichberechtigung im lokalen Kontext angestrebt? Wird sie generell angestrebt oder nur in bestimmten Bereichen (z.B. nur in der Arbeitswelt, aber nicht zu Hause)? Dies sind heikle Themen, die reflektiert und durch die gemachten Erfahrungen immer wieder neu interpretiert werden müssen. Niemand hat zu einem bestimmten Zeitpunkt alle Informationen oder eine Musterlösung.

Bei komplexen Problemen kann die gegenseitige Rechenschaftspflicht nur funktionieren, wenn das sich verändernde politische, soziale und ökonomische Umfeld ständig hinterfragt wird, wenn verschiedene Meinungen und Gesichtspunkte in Betracht gezogen werden und auch verändert werden können. Fragen wie «Machen wir noch die richtigen Dinge?» sind dabei relevant. Ungleiche Beziehungen kann das gegenseitige Lernen behindern und dazu führen, dass sich die Machtlosen den Machthabern einfach anpassen.

### 3. Wissensmanagement und Dialog

Seit einigen Jahren wird immer mehr die Bedeutung von Wissen und gegenseitigem Lernen für eine erfolgreiche Entwicklungszusammenarbeit betont. Wissen kann in

Köpfen, in Organisationen oder Dokumenten sein. Das personen-basierte Wissensmanagement geht davon aus, dass viel Wissen – vor allem wichtiges Erfahrungswissen – nur in den Köpfen und Herzen der Menschen zu finden ist. Gegenseitiger Austausch ist daher wichtig, um voneinander lernen zu können. Aber Wissensmanagement setzt nicht nur auf der individuellen Ebene an. Es geht auch darum, auf Gruppen- oder Organisationsebene zu lernen und Wissen als Ressource zu verstehen. Der Begriff der lernenden Organisation ist eine oft verwendete Bezeichnung für Weg und Ziel des Wissensmanagements. Das vorhandene Wissen der Mitarbeitenden soll systematisch genutzt und aus vergangenen Erfahrungen – Fehlern und Erfolgen – soviel wie möglich gelernt werden (lessons learned).

Wissensmanagement und eine Kultur des Lernens sind Instrumente zur Steigerung von Qualität und Wirkung der internationalen Zusammenarbeit. Für eine nachhaltige Wirkung muss Wissen stetig weiterentwickelt werden, und der Zugang zu Wissen sollte für alle offen sein. In diesem Sinne angewendet bleibt der Wissens-Ansatz nicht auf der internen Organisationsentwicklungsebene stehen, sondern wird ein Instrument für empowerment und capacity building. Die fortschrittlichste Umsetzung erfolgt in so genannten Süd-Süd-Partnerschaften. Die Entwicklungsländer tauschen wichtige Erkenntnisse direkt untereinander aus, Geberorganisationen könnten diese Entwicklung fördern, indem sie die dafür geeigneten Plattformen bereitstellen.

Es gibt eine Vielzahl von Methoden, wie Wissen abgeholt, aufbereitet und gezielt genutzt werden kann. Zwei Beispiele sind:

- good practices: Die verschiedenen Bereiche einer Organisation lernen aus ihren Erfahrungen und nehmen neue Ideen und Entwicklungen systematisch auf.
- communities of practice: Durch Organisationen oder Personen initiierte Plattformen für den Erfahrungsaustausch und für das Lernen innerhalb einer Organisation oder zwischen verschiedenen Organisationen.

Lokales Wissen lässt sich nicht immer einfach «abholen». Auch hier gibt es bestimmte Methoden, die geeignet sind. Eine davon ist das Geschichtenerzählen (storytelling). Durch das Erzählen von Geschichten fällt es Einzelpersonen oder Gruppen leichter, auf eine Art miteinander ins Gespräch zu kommen, Erfahrungen aus-

zutauschen und Ansätze zu diskutieren, die Energien freisetzt und bleibende Bindungen schafft. Einfache Geschichten können komplexe Muster und tiefere Wahrheiten sichtbar machen.

### Schlussfolgerungen

Der Alltag der Entwicklungszusammenarbeit besteht aus multiplen, komplexen und sich stets verändernden Realitäten. Unterschiede und Widersprüche sind genau so Teil der Arbeit wie die Möglichkeit, eine gemeinsame Vision und Strategie zu entwickeln.

Die vorgestellten Ansätze versuchen dieser Komplexität Rechnung zu tragen und sind anspruchsvoll in der Durchführung. Es ist nicht immer einfach, messbare Indikatoren herauszufiltern, manchmal vielleicht nicht einmal erwünscht. Die Methoden verlangen nicht nur Fachkompetenz, sondern auch Sozialkompetenz. Kreativität ist gefragt, diese Ansätze den jeweiligen Kontexten anzupassen. Berufe der Entwicklungszusammenarbeit sind eine herausfordernde Tätigkeit mit hohen Ansprüchen an die Kompetenz und Integrität der Fachleute. Respekt und das Bemühen um Dialog bilden das Fundament einer konstruktiven Zusammenarbeit.

### Autorin

Vera Haag Arbenz, Projektleiterin

Novartis Stiftung für Nachhaltige Entwicklung

WRO-1002.11.64

4002 Basel, vera.haag\_arbenz@novartis.com

### Literaturangaben

Baumgartner, R. (2007). Working with a sustainable livelihoods approach. Nadel/ ETH Zürich

Bürgi, J. & Imfeld A. (2004). Mehr geben, weniger nehmen. Zürich: Orell Füssli

Chambers, R. (2005). Ideas for development. London: Earthscan

Chambers, R. (1997). Whose reality counts? Warwickshire: ITDG Publishing

Eyben, R. (2007). Making relationships matter for development. Rede am Symposium der Novartis Stiftung, 7.12.2007

Holenstein, A.-M. (2006, 2. Aufl.). Rolle und Bedeutung von Religion und Spiritualität in der Entwicklungszusammenarbeit. Bern: Deza

Landry, C. (2006). Kultur im Herzen des Wandels. Deza und Pro Helvetia



Werner Zollinger

## Mehrklassenschulen und Heterogenität

**Während langer Jahre wurde in unseren Schulen das Bild der Gleichheit innerhalb einer Klasse gepflegt. Pro Klasse nur Kinder des gleichen Jahrgangs: Alle 8-jährigen Kinder sind in der zweiten Klasse und lernen zur gleichen Zeit, im gleichen Tempo den Hunderterübergang. Alle Sonderfälle werden in möglichst differenzierten Sonderschulklassen zusammengefasst. In der Oberstufe werden die Sek-A-Schüler von den Sek-B- und den Sek-C- Schülern getrennt. Heute wird diese pädagogische Illusion einer homogenen Klasse unter dem Modewort «Heterogenität» in Frage gestellt. Gelebt wird diese Heterogenität seit langem in den altersgemischten Mehrklassenschulen.**

### *Ecoles à plusieurs classes et hétérogénéité*

*Pendant de longues années, on a entretenu dans nos écoles l'image de l'égalité au sein d'une classe. Dans chaque classe se trouvent uniquement des enfants du même âge – tous les enfants de 8 ans sont en deuxième classe – tous apprennent en même temps, au même rythme, le passage aux centaines. Les cas sortant du rang sont tous réunis dans des classes spéciales aussi différenciées que possible. Au niveau secondaire, on opère par catégories : A, B, C.*

*Or aujourd'hui, cette illusion pédagogique de la classe homogène est remise en question sous la devise à la mode de l'« hétérogénéité ». Un concept qui n'a strictement rien de nouveau : l'hétérogénéité est*

*connue et pratiquée de tout temps dans les écoles à plusieurs classes avec mélange des âges.*

## Heterogenität

Es ist schon erstaunlich: da ist wieder einmal ein neuer pädagogischer Modebegriff aufgetaucht – Heterogenität eben diesmal – aber niemand schaut in diejenigen Schulstuben hinein, in denen diese Heterogenität schon seit jeher gelebt wird, in die Mehrklassenschulen: Schulen, in denen Kinder verschiedener Altersstufen gemeinsam unterrichtet werden. Die Heterogenität der Schülerschaft ist an diesen Schulen eine systembedingte Selbstverständlichkeit. Keiner ist so, wie ein anderer. Fast alle sind sogar stolz darauf, nicht so zu sein, wie alle anderen. Nur in der «normalen» Schule (und in der Rekrutenschule) tun wir so, wie wenn alle Kinder in einem Klassenzimmer gleich zu sein hätten. Vielleicht haben Sie gestutzt, als sie oben lasen: «Pädagogischer Modebegriff», aber wenn ich auf der Google-Suche auf 311'000 Beiträge in deutscher Sprache stosse, dann lässt mich diese Flut von Beiträgen diesen Verdacht aufkommen. Sei dem, wie es wolle, auch ich mache mir nun ein paar Gedanken zu eben dieser Heterogenität.

## Heterogenität im Klassenzimmer der 6-Klassen-Schule auf der Strahlegg

Wie steht es darum in meinem Klassenzimmer auf der Strahlegg im Tössbergland, in meiner 6-Klassen-Schule? Zuerst einmal kommen Kinder verschiedenen Alters in unsere Schule. 6-jährige bis 12-jährige. Dann kommen Wachere und Trägere ins Zimmer, sanft weibliche und kämpferische kleine Jünglinge; die einen haben studierte Eltern, die andern ungelernte Landwirte als Väter, sie kommen aus intakten Familienidyllen und von alleinerziehenden Vätern und Müttern; das eine Mädchen kommt von einer zugezogenen Familie aus den Urner Bergen, der andere Knabe von einer Mutter aus einem deutschen Industriegebiet, die einen können sich gut konzentrieren, die anderen eben gar nicht, dann kommen noch die Schweigsamen, die Schwatzhaften, die Herrischen, die Unterwürfigen, die Vorlauten, ... Und mit all diesen beginnt nun der Unterricht um 8.15 Uhr. Um etwa halb acht Uhr kommen die ersten Kinder ins Schulzimmer hinein. Um 8 Uhr meist die letzten. In

dieser Zeit bis 8.15 Uhr packen die Kinder ihre Schulsachen aus, zeigen mir ihre Hausaufgaben und ich korrigiere und bespreche diese zusammen mit ihnen. Einige beginnen darauf mit ihren Arbeiten, andere wiederum brauchen diese Zeit, um mir etwas zu erzählen oder um mit mir ein schulisches Problem zu besprechen. Andere wiederum lassen sich gemütlich in der Sitzecke nieder um zu plaudern oder um noch ein wenig zu spielen. Die einzige Bedingung: Es muss ruhig sein. 8.15 Uhr: Ich rufe die Kinder zusammen. Wir bilden einen Kreis. Ich lese zum Beispiel für etwa 10 Minuten eine Geschichte vor, dann kehren alle zu ihren Arbeitsplätzen zurück. Die Schularbeit beginnt. Die Kinder beginnen auf Grund ihres persönlichen Lernprogramms zu rechnen oder arbeiten an ihrer Spracharbeit weiter, deren Thema sie selber ausgewählt haben. So entsteht eine – zugegeben nicht ganz leise – Zeit der individuellen Arbeit. Ich bin dazu da, Hilfe zu leisten. Bevor sie jedoch Hilfe bei mir holen, müssen sie beim ihnen zugeteilten älteren Schüler Hilfe zu holen versuchen. Dieser kann die Hilfe gewähren, darf sie jedoch auch ohne Begründung ablehnen. Selten nur wird die Hilfe verweigert, meist wird gerne geholfen und damit auch Kompetenz und Überlegenheit demonstriert. Unterbrochen oder ergänzt wird diese Zeit des individuellen Arbeitens mit gemeinsamen Unterrichtssequenzen: Turnen, Singen, Fremdsprachen, Biblische Geschichte... Zu keiner Zeit wird jedoch so getan, als sollten einige Kinder gleich weit sein. Jedes steht an seinem persönlichen Ort des Lernens. Ich achte aber darauf, dass eine Stimmung ernsthaften Lernens entstehen kann. So wie die Schülerinnen und Schüler weitgehend selber für ihr Lernen verantwortlich sind, so bin ich dafür verantwortlich, dass dieses Lernen auch stattfinden kann.

## Erwartungen

Diese Kinder kommen also alle jeden Morgen in die Schulstube hinein, und erwarten von mir etwas. Ich erwarte auch etwas von Ihnen. Auch die Eltern erwarten etwas von mir und von den Kindern. Nicht zu vergessen seien auch die Schulbehörden. Und die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Und die Bildungspolitiker und immer mehr die Bildungswissenschaftlerinnen. Was erwarten oder fordern die denn alle? Nun, die einen erwarten eine familiäre Atmosphäre, die andern ein gutes Klassenklima, wieder andere schätzen Erfolge

in der Mathematik oder eher in der Sprache. Kompetentere Kunden wünschen ein Training zur Stressbewältigung, die andern wollen die Leistungsmotivation gefördert sehen, während andere wieder Anhänger der Entwicklung von Lernstrategien sind. Daneben gelte es aber auf keinen Fall die psychomotorische Entwicklung zu vergessen. Die Musikalität verkümmern zu lassen wäre jetzt wirklich das Letzte und dass neben der Förderung der sozialen Kompetenzen auch die Kreativität im Unterricht nicht zu kurz kommen sollte, sei ja selbstverständlich. Aber in erster Linie sei ja die Schule dazu da, die intellektuellen Fähigkeiten zu fördern, oder auch die manuellen? So, nun sollte ich noch kurz prüfen, ob das Postulat der gleichmässigen Entwicklung von Kopf, Herz, Hand auch wirklich gewährleistet ist....

Das ist ja alles nicht neu. Neu aber scheint mir, dass das alles so ausformuliert wird. Und dass all diese Forderungen noch mit den neusten Resultaten aus Hirnforschung, Soziologie, Psychologie, der Pädagogik, den Gender Studies, etc. etc. untermauert werden. Das mag nötig sein. Das gibt auch Forschungsfelder frei, welche zu noch differenzierteren Resultaten und Forderungen kommen werden. Resultate und Forderungen, welche nun in den Schulalltag einfließen sollten. Und diese differenzierten Folgerungen und Ansprüche an die Schule lassen immer weniger eine Sichtweise von Schule zu, welche sich auf eine homogene Schüler-, Lehrer- und Elternschaft abstützt. Das war sicher eigentlich schon immer so, aber heute werden all diese heterogenen Ansprüche auch laut kundgetan.

### **Umgang mit Heterogenität**

Eine Zeitlang versuchten die Bildungspolitiker, dieser Vielfalt an Ansprüchen mit einer Vielfalt des Angebotes zu begegnen: Sek-A, Sek-B, Sek-C, Gymnasien der Typen A, B, C, D, E, M..., Einschulungsklassen, Sonderklassen, Klassen für Fremdsprachige..., Klassen für Hochbegabte, Niveaurourse. Erstaunlich, dass es so lange gedauert hat, bis Schulpolitiker und Bildungswissenschaftlerinnen erkannt haben, dass das Heil der pädagogischen Entwicklung nicht in einer zunehmenden Suche nach Klassenhomogenität liegt. Der Tendenz nach gäbe es am Schluss so viele Sonderklassen wie es Schülerinnen und Schüler gibt. Borges lässt grüssen, mit seiner Parabel der so genauen Landkarte, dass man am Schluss die Wirklichkeit nicht mehr

von der Landkarte unterscheiden kann. So kommen die Bildungsfachleute also zu einem Ideal der schulischen Entwicklung, welches in den Mehrklassenschulen seit langem gelebt wird. Und mir scheint, dass es erfolgreich gelebt wird. Wie haben es diese denn gemacht? Wie gingen sie mit dieser Situation um. Nun, sicher nicht indem sie die obigen Bildungsvoraussetzungen und -kriterien im Einzelnen studierten und daraus einen geeigneten Massnahmenkatalog abgeleitet hätten. Sie lebten einfach in dieser Vielfalt. Sie wussten ja, dass nicht alle Kinder aus den gleichen Familien kamen. Sie wussten um die Unterschiede der Herkunftsfamilien. Sie ahnten auch etwas von den seelischen Zuständen ihrer Schülerinnen und Schüler und sie wussten über die verschiedenen Ideale der Familien. Kurz: Sie kannten die Kinder und ihre Familien wohl besser, als es die heutigen Lehrpersonen normalerweise tun. Das heisst wohl auch, dass sie auf die Beziehungen aufbauen konnten, welche sie mit den Eltern und deren Kindern in ihren Klassen hatten. Sie konnten Vertrauen schaffen auf Grund dieser Beziehungen, welche sie hatten. Und sie kannten auch die Behördenvertreter, und wussten, wo zähes Verhandeln und wo schweigsames Nachgeben angesagt war. Sie wussten aber auch, dass ihre Schülerinnen und Schüler auch sehr heterogen die Schule verlassen werden. Und sie sahen vor allem diese Verschiedenheit nicht als Defizit, dass es zu beheben gilt, sondern sie sahen es als ein grossartiges Reservoir von Unterschieden, welche es zu respektieren, zu pflegen und auch zu nutzen galt. Gerade weil ja die Kinder nicht am selben Ort des Lernens sind, gibt es immer Wissensdifferenzen, welche genutzt werden können. Diese Differenzen brauchen aber eine gewisse Schulkultur, damit sie fruchtbar gemacht werden können.

### **Schulkultur**

Diese Schul- und Lernkultur gälte es einmal genauer zu formulieren. Es wäre gewissermassen eine Schulzimmerkultur, welche auf einer Anthropologie der Lernenden und Lehrenden fusst. Eine Schulkultur, welche die Lernenden und Lehrenden ernst nimmt. Ich kann als Lehrer keine Lernkultur installieren, ohne mich ehrlich mit meinen Stärken und Schwächen zu reflektieren. Und ebenso wenig wäre es möglich, eine solche Lernkultur einzurichten, ohne mir Gedanken zu machen über die Art und Weise der Kinder, wie sie lernen. Und so wie

ich mir kein Bild des Lehrers machen kann – ich brauche ein Bild von mir, dem hier und jetzt real existierenden Lehrer – so hilft mir auch kein Bild des Schülers, ich muss das einzelne real existierende Kind anschauen. Und im Rahmen dieser Voraussetzungen kann ich dann eine Kultur des Lernens installieren, in welcher die verschiedenen Kinder zusammen mit mir ihre Lernziele möglichst gut erreichen können.

Ungeachtet dieser persönlichen Ausprägungen von Schülern und Lehrer meine ich, dass es eine Kultur des Lernenlassens von Seiten der Lehrperson braucht. Ich brauche als Lehrer die Überzeugung, dass die Schüler lernen wollen; dass sie Lernen als etwas Spannendes erleben. Und es braucht so etwas wie die Überzeugung, dass ich bereits dann ein guter Lehrer bin, wenn ich diesen Lernprozess der Schüler nur schon nicht verhin-dere. Dazu braucht es eine Kultur der Anerkennung der geleisteten Arbeiten. Ich muss auch eine Kultur der Leistung pflegen. Ich freue mich über geleistete Arbeit. Ich fordere Leistung. Ich lasse die Schülerinnen und Schüler merken, dass es mir eine Lust bedeutet, Leistung zu erbringen. Ich arbeite ernsthaft und fordere das auch von den Schülerinnen und Schülern. Und ich nehme das alles nicht todernst, ich gehe humorvoll mit meinen eigenen Idealen um: es könnte ja alles auch anders sein. Aber ich will es nun einmal so! In einer solchen Atmosphäre, einer solchen Schulkultur, welche Arbeitsfreude, Selbständigkeit, selbstverständliche Anerkennung von Verschiedenheit und trotzdem einen humorvollen Umgang mit genau diesen Forderungen beinhaltet, kann Unterricht in heterogenen Klassen funktionieren, eingebettet in eine Schulzimmerkultur, welche einen hohen Wert auf gute Beziehungen zwischen Lehrperson, Schüler- und Elternschaft legt.

### **Aktuelle Schulrealität**

Und heute? Mir will oft scheinen, dass zwar die Anerkennung von Heterogenität gefordert wird, dass die Lehrerinnen und Lehrer gefälligst mit all den Unterschieden umgehen sollen, dass dann aber die Schülerinnen die Schule als homogene, geeinte, wirtschaftstaugliche Subjekte verlassen sollten. Nun, das ist dann doch ein wenig schwierig zu erreichen. Zumal ja auch die Klassenbestände erhöht werden. Da komme mir wirklich keiner mit so erstaunlichen Forschungsergebnissen, wel-

che beweisen sollen, dass es auf ein paar Schülerinnen mehr oder weniger nicht so drauf ankäme. Das glaubt nun wirklich niemand, der im Schuldienst steht. Das glauben nur Bildungsforscher und Schulsparpolitiker, welche der reduzierenden Wirklichkeit der Zahlen mehr Glauben schenken, als einem Besuch in der Wirklichkeit eines Schulzimmers. Es kommt eben darauf an, dass ich weniger Kinder in der Klasse habe, damit ich zu allen, Kindern und Eltern, eine Beziehung aufbauen kann. Zum heterogenen Wohl der Kinder. Damit ich eben nicht aus Zeitmangel alle – oder wenigstens viele – über den gleichen homogenen Leist schlagen muss. Und wenn ich diese individualisierte Arbeit um der Heterogenität willen gut leisten will, dann bin ich eben in der nach obigen Kriterien geleiteten Arbeit heillos überfordert, ausser es gelingt mir, mit meiner Beziehungsarbeit von Mensch zu Mensch die Individualität der einzelnen jungen Menschen wahrzunehmen und in meine Arbeit einzubeziehen. Natürlich kostet das viel Geld. Wir könnten aber auch viel sparen, indem wir viele Sonderschulungsangebote überflüssig machen.

### **Zusammenfassung**

So, nun möchte ich noch einmal zusammenfassen: Es gibt eine Lehrergruppe, welche lange Erfahrung im Umgang mit Heterogenität hat: Die Lehrerinnen und Lehrer an den Mehrklassenschulen, traditionellerweise in den Randgebieten der ländlichen Schweiz, neuerdings auch immer häufiger aus pädagogischen Überlegungen heraus in städtischen Schulen. Diese Lehrpersonen wissen schon lange, dass es nur möglich ist, auf die verschiedenen jungen Menschen einzugehen, wenn man Zeit hat, zu ihnen in Beziehung zu treten. Und dazu braucht es eben kleinere Klassen. In diesen Klassen muss eine reflektierte Kultur des Lehrens und Lernens installiert werden. Auch wenn diese Voraussetzungen erfüllt wären, so müsste man doch eben gerade auch aus dieser Anerkennung der Heterogenität heraus noch festhalten: Das Ziel einer heterogenen Klassenführung ist nicht, eine homogene Schülerschaft zu erhalten.

### **Autor**

Werner Zollinger, Primarlehrer und lic. phil. 1  
Strahlegg, 8496 Steg  
strahlegg@schulefischenthal.ch



MATTIELLO



Claudia Jankech

## Surdouance et échec scolaire

**Abstract : Cet article traite sur les enfants et adolescents surdoués qui ont consulté à notre cabinet. L'hétérogénéité est la règle. L'examen psychologique s'avère être un outil scientifique très utile pour comprendre le fonctionnement du sujet, aussi bien intellectuel qu'affectif. Cette compréhension permet d'orienter les différentes prises en charge psychothérapeutiques ou pédagogiques et à mettre en évidence d'éventuels troubles associés qui sont très tardivement détectés chez l'enfant et l'adolescent à haut potentiel intellectuel, masqués par une intelligence surdimensionnée qui leur permet une adaptation suffisante qui peut, paradoxalement les amener à l'échec. Dès lors, face à une telle variété de situations, seules les mesures adaptées au fonctionnement de l'individu singulier peuvent leur permettre de trouver la voie de l'intégration et la réussite à hauteur de leurs compétences.**

### L'examen psychologique avec l'enfant surdoué : une analyse scientifique du fonctionnement

En tant que psychologues, nous devrions revaloriser l'examen psychologique. Un bilan complet, affectif et intellectuel, permet en effet d'analyser le fonctionnement d'un sujet en mettant en évidence la gestion émotionnelle, la structure de la personnalité, le niveau intellectuel et la détection d'éventuels troubles associés. Il permet en outre l'évaluation des progrès

(Berger [1])<sup>1</sup>. Si ce constat est valable pour tous les enfants afin de favoriser une croissance psychique harmonieuse, il s'avère particulièrement fructueux avec l'enfant surdoué non reconnu car il ne parvient pas à utiliser ses compétences.

L'hétérogénéité est fréquente chez les enfants HP, inexpliquée scientifiquement mais objectivable. Les concepts de dysharmonie élaborés à partir de sujets présentant des troubles psychopathologiques ne peuvent apporter un éclairage satisfaisant : il faudrait savoir le taux de souffrance et d'inadaptation chez les sujets présentant une grande hétérogénéité dans la population qui ne consulte pas. Terrassier (2) a parlé de dysynchronie pour illustrer les décalages entre le niveau social, intellectuel et émotionnel chez le HP. Il faut ajouter le niveau attentionnel, la motricité, le langage écrit ou oral. Même le sujet brillant dans tous les domaines, y compris relationnel, n'aura jamais la maturité affective de son âge mental, il lui manquera toujours l'expérience. D'ailleurs cela devrait nous réjouir car un enfant qui aurait la maturité d'un adulte serait bien malheureux. De tels contrastes peuvent exister chez un individu très doué sur le plan moteur mais limité sur le plan intellectuel mais cela interpelle moins. Il faudrait distinguer ce qui est dû aussi à une forme d'intelligence, plus en avance que les autres (Gardner (3)).

Les enfants HP peuvent rencontrer des problèmes d'adaptation, constat qui a été fait dans les années 70 par Ajurriaguerra (4), le premier à parler de « surdoué », constat oublié par les spécialistes. L'étude longitudinale de Terman sur ce sujet (5) a mis en évidence une image exclusivement positive des « gifted » car il n'était constitué que de bons élèves (les enseignants ayant choisi les sujets de l'étude). Or, nous rencontrons bien des enfants avec des QI très élevés qui dysfonctionnent aussi bien sur le plan scolaire que relationnel, sans forcément présenter des troubles de la lignée psychotique ou des troubles de la personnalité.

1 (\*) bibliographie sur mon site : [www.jankech.ch](http://www.jankech.ch)



### **Observations faites par les neurosciences : l'enfant surdoué a un fonctionnement cérébral plus performant :**

E. Winner dans son ouvrage (6) mentionne que le seuil d'activation du cerveau est plus élevé chez les individus à l'intelligence hors norme. Selon J.C. Grubar (7), l'étude des potentiels évoqués, le surdoué transmet plus rapidement l'information au cortex. En ce qui concerne la mémoire de travail, elle serait 2,5 fois supérieure entre un sujet ayant un QI de 140 et celui avec un QI de 95, cela concerne la durée de la mémoire de stockage et la quantité d'information stockée.

La dernière recherche concerne les observations de la passation de QI sous IRM : Philipp Shaw et coll. (8) ont suivi longitudinalement 307 jeunes pendant 15 ans. Ils constatent : « les jeunes ayant un QI élevé (dans leur échantillon des QI allant de 121 à 145) se distinguent par la rapidité avec laquelle la partie pensante de leur cerveau s'épaissit puis s'amincit au cours de leur développement ». Cela signifie qu'ils ont un cerveau particulièrement plastique. Il est intéressant de constater que lors de la passation du test de QI sous IRM, les zones activées sont les zones préfrontales.

Ce fonctionnement très performant peut être en grand décalage avec le niveau de maturité affective, cette dernière étant liée à l'expérience et à la structure de la personnalité. La grande sensibilité de l'enfant HP est souvent considérée comme un manque de maturité mais serait plutôt à mettre en relation avec une « lucidité embarrassante » qui lui fait percevoir des problèmes ingérables et générateurs d'anxiété au vu de son jeune âge.

Cette hétérogénéité, entraîne souvent un regard négatif et ainsi une altération de l'image de soi, une baisse de l'estime de soi, il sera très vite taxé de « paresseux », « immature », car il est intelligent et il se comporte comme un enfant. Le bilan psychologique permet de reconnaître les compétences ainsi que les faiblesses, souvent relatives, de poser un nouveau regard sur le fonctionnement de l'enfant, plus complet et plus scientifique. Cela améliore l'estime de soi avec des répercussions importantes sur le comportement (cf. « Evaluation des mesures prises », Asep 2001) (9).

L'enfant reconnu se sent mieux. Parmi mes patients, un enfant de 10 ans avec un QI de 151 (homogène), sa maîtresse le situait dans la moyenne supérieure de la classe (il souffrait d'une dyslexie) malgré son excellence en mathématiques. Ses parents le considéraient dans la norme. Le psychologue traitant affirmait qu'il n'était pas surdoué (sans avoir pratiqué de tests). La possibilité d'être considéré en fonction de toutes ses aptitudes et particularités lui a permis de se construire une image plus cohérente de lui-même.

L'intelligence émotionnelle : un bilan psychologique correctement mené permet de mettre en évidence la gestion émotionnelle et son influence très importante sur le fonctionnement intellectuel. Comme l'a justifié le célèbre neuropsychologue américain Damasio (10) « je suis donc je pense » au lieu de « je pense donc je suis » de Descartes. En tant que psychologues cliniciens nous le savons depuis longtemps. Par exemple, nous constatons souvent que les anxieux doutent d'eux-mêmes et peuvent se trouver en échec ou ne pas utiliser leurs compétences.

Nous pouvons observer la gestion émotionnelle du sujet tout au long de l'examen psychologique. En effet, si le test de QI concerne incontestablement plusieurs formes d'intelligence (linguistique, logique, et visuo-spatiale notamment) la passation sollicite fortement les émotions. Ainsi, il est difficile pour certains enfants de gérer la situation d'examen au cours de laquelle l'examineur est constamment face au sujet, pose des questions non-préparées, utilise le chronomètre, le confronte à l'échec. Il est donc important d'observer les réactions du sujet mais aussi de faire un bilan affectif (entretien, dessin, tests projectifs) et refuser catégoriquement de passer le test de QI tout seul car nous devons resituer le fonctionnement intellectuel dans le cadre de la personnalité globale.

Si nous nous référons aux critères qui concernent la dite « intelligence émotionnelle », ils sont, à mon avis, indispensables pour s'adapter à la situation de test (maîtrise de soi, motivation, enthousiasme et persévérance) et observables tout au long du bilan psychologique, notamment lors de l'entretien clinique (conscience de soi, empathie, adéquation sociale).

Les tests projectifs sont indispensables si les parents ou les enseignants signalent des troubles relationnels, comportementaux ou tout autre symptôme invalidant et, bien sûr, si le sujet est en souffrance. Des questionnaires tels que le R-CMAS (anxiété) (11) ou le MDIC (échelle de dépression) (12) s'avèrent par ailleurs des outils fiables et rapides à utiliser, nous permettant de détecter des troubles qui ne sont pas toujours visibles, même aux épreuves projectives.

Une gestion émotionnelle difficile peut parfois, expliquer l'inadaptation scolaire. L'évolution du QI de deux filles testées 3 fois au cours de leur enfance met en évidence l'hétérogénéité des niveaux au fil du temps.

### Variation au cours du développement du QI total chez deux filles HP (tableau 1)

Il s'agit là de deux exemples parmi tant d'autres. Il semble dès lors important de rester très prudents avant de se prononcer sur le potentiel intellectuel d'un patient. En effet, le QI mesure l'utilisation de l'intelligence dans des conditions et des étalonnages standardisés. A partir de cette mesure nous inférons le potentiel, ce qui implique que le résultat peut ne pas correspondre au potentiel du sujet. Les retests sont essentiels, à condition de respecter un intervalle

de 2 ans (sauf si l'enfant change de tranche d'âge). En effet, si avec un QI égal ou supérieur à 130, nous sommes incontestablement face à un enfant très supérieurement doué, il est au contraire très difficile, dans certains cas, d'affirmer le contraire. Les données anamnestiques et l'observation de l'enfant, en famille et à l'école, sont très importantes pour faire l'hypothèse d'un décalage entre le potentiel et son utilisation. Cette hypothèse sera d'autant plus probable que la réussite aux épreuves liées à l'intelligence verbale, logique et à l'abstraction, est très supérieure. Les causes de cette mauvaise utilisation des aptitudes est à chercher dans le fonctionnement du sujet et liées à des problèmes spécifiques de type affectif ou instrumental.

### L'Échec scolaire du surdoué

Nous ne pouvons pas parler pour l'ensemble des surdoués qui représentent 2% (QI supérieur ou égal à 130) de la population et dont une grande part reste inconnue. De nombreux parents nous parlent de la fratrie de nos patients et il s'agit, très souvent, d'enfants également qui réussissent très bien mais qui ne leur posent pas de problèmes les poussant à consulter. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse qu'une grande part des HP vont bien et de ce fait ne consultent pas, il est également probable qu'une partie se trouvent

Tableau 1: Variation au cours du développement du QI total chez deux filles HP

	1er test (enfantine)	2ème test (primaire)	3ème test (secondaire)
Fille (exemple no 1)	WPPSI R : 115 global	WISC III 110	WISC IV 138
Fille (exemple no 2)	WPPSI R : 114 global (Columbia : 132)	WISC III 136	WISC IV 125 ICV 130, IRP 132 IVT 106, IMT 94

Tableau 2: Statistiques Association française des enfants précoces

Niveau scolaire	Excellents/ bons	Moyens/ médiocres	En difficulté
maternelle	100%	0%	0%
primaire	75-85%	13%	2%
Collège 5	60%	25%	15%
Collège 4	40%	32%	28%
Collège 3 (9ème)	33%	34%	33%

en grande souffrance sans que leur intelligence aie fait l'objet d'un examen.

Dans mon étude sur 90 enfants et adolescents HP de 3 à 18 ans, 12% consultaient uniquement pour connaître le niveau intellectuel de leur enfant et ne présentaient aucun trouble. Parmi cette cohorte, 56% vivaient une intégration et une réussite scolaire satisfaisantes. Les difficultés scolaires motivaient la consultation dans 39% des cas de 7 à 9 ans, 61% des 10 à 13 ans et pour 78% de nos consultants entre 14 et 18 ans.

Si nous excluons les troubles associés, la plupart des HP en échec souffrent d'inadaptation. Rappelons que l'échec, toutes cause confondues concerne 14 (9) à 16% des HP, et 1 fille sur 4 garçons (Bersier, communication en conférence à Sierre). Les variations sont dues aux âges compris dans l'échantillon. Le constat de la dégradation au cours du cursus scolaire rend très consistante l'hypothèse d'une inadaptation acquise (tableau 2).

L'échec apparaît comme un « tonnerre dans un ciel bleu ». Comment l'expliquer ? Un jeune de 13 ans, en 7ème voie baccalauréat section « économie » vient en bilan psychologique à notre cabinet l'explique clairement le motif de son échec scolaire : il se trouve « nul » en maths (une certitude pour lui) et rajoute : « ce n'est plus instinctif, je dois réfléchir ». Il est clair qu'il avait toujours réussi sans travailler, sans réfléchir, sans faire d'efforts : c'était « instinctif ». Ce qui a pour corollaire : réfléchir pour lui signifiait « être nul ».

### Comment expliquer ce phénomène ?

Citons à ce propos quelques lignes de Michel Duyme, cité par Arielle Adda (13) : « les résultats indiquent que les enfants doués utilisent les aires cérébrales pertinentes pour effectuer un exercice, tandis que les autres enfants font aussi appel à d'autres aires. Les enfants doués résolvent le problème sans apprentissage préalable important et, avec un effort mental moindre, ils arrivent à une meilleure performance ». Ces constatations concordent avec celles de Philip Shaw, qui a passé des tests de QI sous IRM à 307 jeunes suivis longitudinalement (8).

Tout se passe donc comme s'ils n'avaient pas besoin d'apprendre pour comprendre et accomplir « instinctivement » les tâches demandées. Mais le laisser fonctionner ainsi signifie lui faire croire qu'il est « tout puissant » et surtout qu'il le restera. Cette illusion lui coûtera cher. Et la chute sera rude. Cette grande aisance pourra en effet être la source de son échec futur, surtout si personne ne lui tend la main. J'ai comparé la situation à celle du Lièvre dans la célèbre fable « Le lièvre et la tortue » de La Fontaine. Le lièvre, sachant courir très vite et s'ennuyant dans la course qui l'oppose à la tortue, va se reposer et s'endormir. C'est ainsi que la tortue, persévérante, ramasse les lauriers. Et la morale de la fable : « Souvent celui qui travaille avec constance et application obtient de meilleurs résultats que, celui qui confiant en ses talents naturels, se laisse aller à la paresse ».

La sagesse des fables d'Esopé, via La Fontaine, nous éclaire donc encore aujourd'hui. Il ne s'agit pas de paresse mais plutôt d'un manque d'habitude à fournir des efforts et de réussir quand même.

Mes constatations sont issues de la clinique. Cependant des neuropsychologues tels que Grubar, ont déjà évoqué (7) ces problèmes : l'absence de sollicitations intellectuelles que vivent les HP les amène à devenir inadaptés malgré une intelligence qui devrait favoriser l'adaptation. Là réside donc le paradoxe de l'échec de ces enfants. Insuffisamment stimulés par l'entourage ils sont en nette surcapacité intellectuelle et mettent en œuvre uniquement des schèmes connus, sans efforts qui pourraient solliciter leurs aptitudes. Ils développent dès lors des « inaptitudes acquises » ou « learning helpness ».

### Pourquoi le HP s'enfoncé-t-il dans l'échec ?

Non seulement l'adolescent HP atteint par l'échec est choqué mais il développe une peur de se mettre au travail, ce qu'il est difficile de comprendre quand on le sait si performant. Cette crainte l'amène à éviter les situations d'apprentissage dans les domaines où il se sent en difficulté. Le voilà qu'il évite les obstacles qui, pour la première fois, lui ouvrent grandes les portes d'entrée dans un réel processus d'apprentissage. En effet, apprendre ce n'est pas tout savoir sans faire

d'efforts mais réfléchir, répéter, se tromper et, en tenant compte des erreurs commises, recommencer et persévérer. Il n'a jamais fait tout cela avant. En évitant l'échec, il évite encore ce processus. Comme pour une phobie, le sujet met en place un évitement. Il a donc fait un apprentissage négatif qui est inscrit dans sa mémoire. Il s'agit dès lors d'y ajouter un apprentissage positif, de la réussite.

Ces adolescents ne sont pas plus anxieux que les autres, au contraire. Avec la prise en charge pédagogique, comme celle que propose J. Claude Anthamatten (14), l'évolution est très rapide si l'enfant ne souffre pas de troubles associés et contrairement aux sujets présentant des troubles anxieux. Nous devons l'aider à réinvestir l'apprentissage. Cela ne peut être permis que par une pédagogie adaptée à leur intelligence mais aussi à leur crainte, qu'il ne faut pas sous-estimer. Sans aide l'adolescent va souvent se décourager, voire déprimer, et entrer dans un cercle vicieux : il ne travaille pas, ses notes baissent, ce qui le décourage encore d'avantage, parfois le paralyse et l'inaction sera suivie d'une baisse des résultats. Les plus solides, ceux qui ont des défenses opérantes, feront des grands discours pour justifier la situation mais éviteront, comme les autres, de se mettre réellement au travail. Il ne s'agit pas d'un manque de volonté mais d'une incapacité à entrer dans l'apprentissage.

### **Surdouance et troubles associés**

Le QI, très élevé et même homogène, peut complètement masquer des troubles très divers. Il n'est donc jamais suffisant de passer un QI, notamment si l'enfant est en souffrance, qu'il présente des problèmes de rendement scolaire, des troubles relationnels ou comportementaux ou tout autre symptôme l'ayant amené en consultation.

### **Données scientifiques :**

La prévalence de troubles psychiques est de 20% selon Abella et Manzano chez l'enfant et l'adolescent (15) (données épidémiologiques). Dans mon étude de 2001, nous avons suivi en psychothérapie 20% des HP détectés à notre consultation. Pour Escribe et collaborateurs (16) seuls 31% des HP de 10 à 15 ans de leur échantillon cible (membres l'association pour les

enfants intellectuellement précoces) ne présentaient aucun problème. Ces données, vu les échantillons très différents, ne peuvent pas être réellement comparées mais nous permettent toutefois de situer les enfants HP. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse, qui serait à confirmer par des études épidémiologiques, que la fréquence des troubles chez les enfants HP n'est pas plus élevée que pour la population dans la norme.

**I. Troubles hyperkinétiques ; le TDAH: trouble déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (ICD-10 : F90) :** Le TDAH se manifeste de manière très différente chez un enfant HP. Ce dernier sera capable de se concentrer dans des activités intéressantes. Par contre, en classe, avec un enseignement à un rythme inadapté à son niveau, il présentera des difficultés d'attention, d'organisation très importantes, et/ou des difficultés d'intégration avec ses pairs. Il est par ailleurs fréquent que son hyperactivité soit évidente en situation relationnelle, par définition moins structurée et moins focalisée. La Ritaline, dans ces cas où le comportement est le seul touché par l'hyperactivité, peut être très bénéfique. Un essai est conseillé toutefois uniquement si l'enfant est en souffrance et il s'il y a un enjeu cognitif.

**II. Les troubles des conduites (ICD-10 : F91) :** Le HP présente rarement des faibles capacités de symbolisation et par définition dispose d'une intelligence inférieure à la norme. Dans mon échantillon les parents parlent de manifestations comportementales dérangeantes telles que l'opposition, les crises de colère dans le cadre familial ou de comportement inadéquat à l'école. Ces troubles s'améliorent avec la reconnaissance de la surdouance dans 69% des cas, selon mon étude (9).

**III. Les troubles du langage : dysphasie (F80), retard d'apparition du langage, dyslexie/dysorthographe (F81) :** nous avons adressé 10% des HP détectés à notre cabinet, ont été envoyés chez la logopédiste (9).

La dysphasie est souvent diagnostiquée très précocement dans la vie de l'enfant, elle évolue souvent vers la dyslexie parfois la dysorthographe. Sur le tableau suivant nous retrouvons l'évolution

d'un garçon dysphasique qui s'est avéré surdoué une fois le trouble langagier dépassé, grâce au traitement logopédique et une psychothérapie. Encore une fois, le Columbia permettait la prédiction d'un haut potentiel. (Tableau 3)

Il est de plus en plus fréquent de recevoir des enfants HP pour difficultés scolaires dont la dyslexie ou la dysorthographe n'ont pas été détectés. Leur intelligence verbale est très élevée et l'enfant compense en apprenant par cœur, en lisant en diagonale, mettant ainsi des stratégies lui permettant d'éviter l'apprentissage de la lecture et retardant la mise en place de la rééducation. La mise en échec scolaire risque de provoquer des troubles tels que la dépression ou l'inhibition intellectuelle (17).

**Une association dévastatrice : TDAH, surdouance et dyslexie/dysorthographe :** la surdouance masque le déficit d'attention, puis la difficulté d'attention fait obstacle à l'apprentissage de la lecture, notamment si le sujet souffre de dyslexie/dysorthographe et ainsi le haut potentiel n'est plus visible. L'enfant donne une image déformée de son fonctionnement.

#### IV. Les troubles émotionnels (ICD-10 : F93)

**1) Le repli social :** L'enfant a peu de moyens d'expression et toutes les situations difficiles sont lisibles dans son attitude envers l'entourage. L'enfant qui s'agite sera vite envoyé chez un psychologue, l'enfant introverti passera inaperçu plus facilement. Pourtant il bénéficie aussi d'une reconnaissance de ses compétences non visibles en classe et parfois même pour lui. Ainsi, le comportement de l'enfant HP, qu'il soit agressif ou replié peut résulter de son inadaptation face à l'enseignement reçu et s'avère réversible dans de nombreux cas.

**2) L'inhibition intellectuelle :** Pour un enfant très supérieurement doué il s'agit d'une automutilation de son intelligence (telle que l'a décrite Gauvrit (18)). L'inhibition intellectuelle est à traiter par une psychothérapie, impérativement, pour donner la possibilité au sujet de se permettre de trouver, ou retrouver, la liberté de penser.

**3) La névrose :** diagnostic réservé aux adultes (F34, F40, F42) dans l'ICD-10. Elle est définie par le conflit intrapsychique entre les instances morales et le moi du sujet. La névrose peut être favorisée par un écart important entre maturité affective et intelligence. Le conflit intérieur entre idéal du moi, surmoi, et pulsions peut s'avérer très fort. Le contrôle excessif des mouvements pulsionnels, notamment l'agressivité, peut favoriser la formation de symptômes (phobies par exemple). L'enfant surdoué présente donc parfois un profil diagnostique proche plus proche de l'adulte.

**4) L'hyperanxiété (F93.8):** la lucidité, la précocité et la sensibilité du surdoué l'amènent à trop anticiper des difficultés sans pour autant avoir, du fait de l'immaturité naturelle de l'enfant, à maîtriser les situations comme pourrait le faire un adulte. Il peut de surcroît avoir des troubles anxieux au sens diagnostique du terme, c'est-à-dire qu'ils seront invalidants, le principal critère étant sa souffrance et l'effet du point de vue intellectuel et affectif.

#### V. Les troubles envahissants du développement (F84) :

Termann en a relevé moins de 1% dans son étude longitudinale. Le HP peut souffrir de tels troubles, qu'il peut masquer plus longtemps que l'enfant tout venant. Des tests projectifs sont souvent indispensables pour les détecter. La définition des troubles de la lignée psychotique fait l'objet de controverse : faut-il parler

Tableau 3: Variation au cours du développement du QI total chez deux filles HP

1er bilan à 4 ans 5 mois, garçon	2ème bilan	3ème bilan
<b>QI verbal ---</b>	<b>QI verbal 86</b>	<b>QI supérieur à 130</b>
<b>QI non verbal 113</b>	<b>QI Non verbal 131</b>	
<b>Columbia 131</b>	<b>Global 110</b>	

de troubles psychotiques quand la personne vit un équilibre psychique satisfaisant tout en ayant une « structure » psychotique telle qu'il est possible de mettre en évidence à travers les tests projectifs ou doit-on réserver ce diagnostic aux sujets décompensant sur le mode psychotique (perte de contact avec la réalité, grave trouble relationnel, comportements rigides, ritualisés, stéréotypés) comme l'étude de Termann.

Si les enfants surdoués peuvent présenter des troubles de cette lignée, et il n'existe aucune étude montrant un lien spécifique entre surdouance intellectuelle et psychose.

### **Pourquoi le diagnostic est particulièrement difficile avec l'enfant HP ?**

Demon expérience (400 enfants HP reçus en consultation à ce jour), les diagnostics sont établis plus difficilement et plus tardivement car l'intelligence le masque les troubles. L'enfant essaye de se conformer, contrôle exagérément ses affects, il cache des éventuels troubles (notamment ceux qui le mettent en échec ou sont perçus comme des déviations) et met en place des stratégies compensatoires. La satisfaction de l'adulte face à cette adaptation peut l'amener à penser qu'il fait ainsi plaisir et son comportement sera renforcé. Cette attitude lui permettra d'avoir des résultats scolaires au moins suffisants au cours du primaire, voire même du secondaire. Réussissant à rester en bons termes avec ses camarades, sa souffrance restera inconnue. Sentant sa souffrance invalidée il risque de se croire isolé. Finalement, l'idéalisation de l'intelligence nous amène encore et toujours à penser que le surdoué ne peut pas avoir de problèmes et l'entourage ne s'inquiètera (comme pour tous les enfants) que si son comportement est déviant ou qu'il est en échec scolaire.

### **Mesures nécessaires favorisant l'intégration sociale et scolaire**

**1. Pédagogiques :** La prise en charge pédagogique est très fructueuse, tant sur le plan scolaire que psychoaffectif car le jeune reprend le chemin de la réussite scolaire et voit l'estime de soi remonter, la motivation, le plaisir de fonctionner sur le plan intellectuel, ce qu'il a toujours apprécié.

Comme l'illustre la méthode de J.C. Anthamatten (cf. sur mon site : L'Échec scolaire du surdoué : « Une prise

en charge pédagogique »), il est indispensable de s'appuyer sur leurs compétences pour les mener à la réussite. Cette méthode s'apparente à une restauration narcissique, à une ré-médiation pédagogique, parfois même à une « réanimation intellectuelle ».

Les troubles associés (même psychopathologiques), quels qu'ils soient, n'excluent que rarement la nécessité de mettre sur pied des mesures pédagogiques. Pour certains enfants, il est indispensable de les intégrer parmi des pairs HP afin qu'ils puissent s'ouvrir. Les associations, les écoles privées ou les classes du mercredi peuvent lui permettre de s'identifier à des enfants fonctionnant comme lui.

Le saut de classe est une mesure très profitable, particulièrement en enfantine et en primaire. Les surdoués ayant raccourci un cycle et ne souffrant pas de troubles associés, se sont sentis mieux avec des enfants plus âgés (12 sur 20) ou n'ont pas vu de changement (8 sur 20), selon mon étude de 2001 (9).

**2. Psychothérapeutiques :** des psychothérapies individuelles, ou en groupe. Le regard du psychothérapeute doit être bienveillant et valorisant par rapport à la surdouance, c'est primordial, pour ne pas répéter la marginalisation ou l'incompréhension vécue dans son quotidien. Les prises en charge en groupe sont très porteuses car l'enfant HP réalise qu'il n'est pas seul à souffrir malgré des compétences excellentes, d'inadaptation et de mauvaise estime de soi.

**3. Pédago thérapeutiques :** traitement logopédique et/ou psychomoteur afin de favoriser l'investissement des apprentissages scolaires le plus tôt possible, de combler des écarts qui seront source d'échec (29% des garçons et 21% des filles HP ont une motricité moins performante, ASEP 2001 (9).

### **Conclusion :**

La solution standard n'existe pas et la décision doit être prise en tenant compte du fonctionnement mais aussi des souhaits et des limites de l'enfant. La solution de le laisser s'ennuyer à longueur de journée en classe tout en l'accablant d'activités extrascolaires s'avère souvent être une très mauvaise solution car l'enfant n'apprend pas à affronter l'apprentissage. Il n'aura pas le temps de côtoyer ses pairs durant les loisirs.

La mise en place de solutions doit s'appuyer aussi sur l'examen psychologique et l'analyse du fonctionnement, souvent hétérogène.

Accepter l'hétérogénéité, bien l'analyser et, si nécessaire, traiter les domaines en difficulté ou la gérer. Finalement, nous devons aider les pédagogues à poser un regard plus bienveillant sur les enfants différents et leur donner des outils pour comprendre leur fonctionnement. La reconnaissance reste le premier et le plus important pas vers l'intégration de tous les enfants hors norme. La volonté politique pourrait, en favorisant le changement des cursus scolaires, favoriser la différenciation dès la primaire en pratiquant l'enseignement à niveau, comme cela se pratique aux Etats-Unis. Cela favoriserait l'intégration des enfants en déficit intellectuel comme les enfants surdoués.

(L'intégralité de ces articles se trouve sur le site [www.jankech.ch](http://www.jankech.ch) ainsi que la bibliographie citée)

#### Autor

Claudia Jankech

Spécialiste FSP en psychologie et psychothérapie

Enfants et adolescents

ch. de Chantemerle 14, 1010 Lausanne

[www.jankech.ch](http://www.jankech.ch)



Sarah Dini



Vincent Quartier

## Le développement de la personnalité: interaction entre le tempérament de l'enfant et l'environnement

**Résumé : Dès sa naissance, l'enfant présente des réactions émotionnelles et des caractéristiques comportementales qui lui sont propres. Les théories sur le tempérament rendent compte de ces différences individuelles précoces, considérées**

### Imaginative Psychotherapie mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

64. Schweizer Seminare KIP in Thun (6.–9. November 2008)

Postgraduale Weiter- und Fortbildung mit Selbsterfahrung

#### Angebote zum Kennenlernen

**Theorieseminare: 6.11.2008 (14.00–19.00 Uhr)**

Indikation von KIP / Symbole früher Entwicklungsphasen

**Einführungskurs (Stufenseminar A): 7. bis 9.11.2008**

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

**Spezialseminar: 7. bis 9.11.2008**

Symbole früher Entwicklungsphasen

#### Kontinuierliche Weiter- und Fortbildung

**Diverse Theorie-, Stufen- und Spezialseminare**

**06. bis 09.11.2008**

#### KIP-COMPACT

Zweijährige Fortbildung in fester Gruppe für ausgebildete Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen mit Psychologie- oder Medizinstudium (Voraussetzung: Einführungskurs A)

Anmeldeschluss: 3. Oktober 2008

#### Sekretariat SAGKB/GSTIC:

Brigitte Weber, Postfach, Marktgasse 55, CH 3000 Bern 7  
Telefon 031 352 47 22, [info@sagkb.ch](mailto:info@sagkb.ch), [www.sagkb.ch](http://www.sagkb.ch)

**Aktuelles Seminarprogramm und weitere Informationen:**

[www.sagkb.ch](http://www.sagkb.ch)

**comme le substrat biologique de la personnalité à venir. Cette dernière va en effet se construire par l'interaction complexe entre le tempérament de l'enfant et la réponse environnementale. Ainsi, certaines dispositions comportementales du jeune enfant seront actualisées en fonction des conditions d'expression qu'offre le milieu. En favorisant le renforcement d'un certain nombre de caractéristiques innées, l'environnement participe à l'affinement et à la différenciation de traits encore diffus du tempérament en représentations cognitives et émotionnelles caractérisant la personnalité. Les avancées récentes des travaux scientifiques sur le tempérament et le développement de la personnalité permettent de mieux comprendre le jeu des influences réciproques entre comportement de l'enfant et qualité de l'environnement. Les résultats incitent chercheurs et cliniciens à adopter une position nuancée et complexe se situant hors de tout déterminisme biologique ou social.**

Le développement de la personnalité est un processus dynamique, dont l'évolution procède de la rencontre entre un individu et son environnement. Bien que défini de multiples manières, le concept de personnalité réfère à la façon dont un individu se comporte, pense ou ressent habituellement (Caspi & Shiner, 2003). L'ensemble de ces caractéristiques détermine alors l'individualité de chacun. Nombre d'auteurs (Caspi & Shiner, 2006; Rothbart & Bates, 2006) situent l'apparition de la personnalité vers l'âge de trois ans. Cependant, les conditions de cette émergence font l'objet de nombreuses interrogations. Caspi et Shiner (2006) démontrent des liens conceptuels et empiriques évidents entre les traits de personnalité et les caractéristiques individuelles du nourrisson, précisément décrites dans les nombreux travaux sur le tempérament.

### **Le tempérament : définition et taxinomies**

La définition du concept de tempérament, dès son apparition durant l'Antiquité et jusqu'à ce jour, n'a

jamais fait l'unanimité. Mais en dépit des divergences, le tempérament est majoritairement défini comme un ensemble de traits biologiques relatifs au fonctionnement émotionnel (Wachs & Kohnstamm, 2001). Depuis une trentaine d'années, le tempérament est considéré comme un processus dynamique et non plus comme un ensemble de caractéristiques immuables. Ainsi, le tempérament se caractérise par une continuité relative puisqu'il se modifie progressivement pour permettre à l'enfant d'ajuster son comportement à l'environnement qui l'entoure. Dès lors, de nouveaux traits apparaissent durant les premières années de vie, enrichissant et élargissant la définition du tempérament (Rothbart & Bates, 2006).

Constitués d'un nombre de facteurs allant de 1 à 7 (Saucier & Simonds, 2006), les modèles du tempérament oscillent le plus souvent entre trois et cinq facteurs, à l'instar du Big Three ou du Big Five pour la personnalité. Les nomenclatures actuelles s'inspirent fréquemment des travaux de Chess et Thomas (1977). Ces auteurs de référence isolent neuf composantes du tempérament ou styles comportementaux à partir de leur célèbre étude longitudinale NYLS (New York Longitudinal Study) : le niveau d'activité, la rythmicité, l'approche ou le retrait, l'adaptabilité, le seuil de réactivité sensorielle, l'intensité de la réaction, la qualité de l'humeur, la distractibilité et la durée d'attention ou de la persistance de la réponse.

Plusieurs modèles physiologiques proposent des relations de cause à effet entre le fonctionnement biologique et le comportement. Kagan et Fox (2006) considèrent le tempérament comme l'ensemble des différences individuelles dans la réactivité (positive ou négative) et dans l'autorégulation. Ils distinguent par exemple deux catégories d'enfants selon le degré d'inhibition ou d'irritabilité. Dans ce modèle, les désinhibés adoptent des stratégies d'approche pour augmenter la stimulation du milieu, tandis que les inhibés, plus irritables, adoptent des stratégies d'évitement pour diminuer la stimulation.

Le tempérament déterminerait donc non seulement le niveau de stimulation optimal pour l'organisme, mais aussi le système de régulation qui lui est associé. Par ailleurs, Rothbart et Bates (2006) envisagent



également l'inhibition comme un système de régulation physiologique et comportemental de l'émotivité, ce qui définit un modèle de 3 facteurs, à savoir l'émotivité positive et l'émotivité négative en tant que systèmes affectifs, et l'inhibition en tant que système de régulation (Clark, 2005).

## La complexification du comportement

Le tempérament est très instable durant les deux premières années de vie (Wachs & Kohnstamm, 2001 ; Kagan & Fox, 2006). Rothbart et Bates (2006) expliquent que le fonctionnement émotionnel du jeune enfant, au contact de l'environnement, se réorganise continuellement et se complexifie par la mise en place de nouveaux systèmes de comportement. Kagan et Fox (2006) montrent par exemple que l'inhibition, en tant que système de régulation émotionnelle, apparaît dès l'âge de neuf mois avec la peur de l'étranger. À partir de trois ans, un système de contrôle de l'attention se met également en place. Ainsi, l'enfant, avec l'apparition de nouvelles aptitudes neurocognitives, modifie et élabore ses tendances comportementales. Cette évolution s'avère fondamentale pour l'adaptation de l'individu à son environnement.

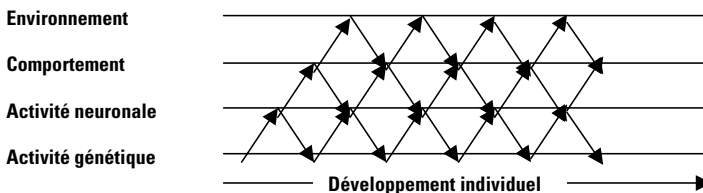
La constitution du tempérament est complexe car elle dépend de différents facteurs (allant de la génétique à l'environnement) qui ne cessent de s'influencer au cours du développement. Afin d'étudier ce jeu d'influences, les chercheurs mesurent les comportements et les réactions physiologiques en recourant à différentes méthodes complémentaires : les questionnaires

parentaux, les observations de l'enfant in vivo et les observations en laboratoire (Rothbart & Bates, 2006). Les travaux sur la génétique et les recherches sur le développement fœtal constituent deux champs d'étude particulièrement féconds.

La génétique comportementale évalue l'effet de l'héritage génétique sur les différences individuelles à un point spécifique dans le temps. À cette méthode s'ajoute la génétique moléculaire qui tente d'identifier le génome et les cheminements physiologiques responsables de cette influence génétique (Krueger, Johnson & Kling, 2006). Les résultats actuels montrent qu'environ 50% du comportement est explicable par l'héritage génétique, l'autre 50% étant attribué à l'effet de l'environnement (Rothbart & Bates, 2006). Bien que ces résultats mettent en évidence l'implication de l'environnement dans le développement des différences individuelles, ils n'expliquent pas les processus par lesquels ces changements interviennent.

Les recherches portant sur le développement fœtal, période au cours de laquelle se mettent en place les premières caractéristiques tempéramentales, dépassent cette dichotomie hérédité/environnement depuis l'introduction de l'« épigénèse probabiliste » par Gottlieb en 1992. Cette théorie postule que le développement du fœtus, puis de l'enfant, est le fruit des interactions multiples entre les caractéristiques de l'environnement, le comportement du fœtus ou de l'enfant, l'activité neuronale ou encore l'activité génétique (voir schéma 1). L'influence entre le milieu et l'héritage génétique y est par exemple considérée comme bidirectionnelle. Toutefois, cette théorie stipule que l'activité des gènes n'est modifiable par les

**Schéma 1 : L'interaction continue et la mutualité des influences génétiques, neuronales, comportementales et environnementales durant le développement individuel (Gottlieb, 1992).**



facteurs environnementaux que dans une limite fixée par le programme génétique lui-même.

La psychologie prénatale tend à soutenir l'idée que les expériences que vit le fœtus avec l'environnement intra-utérin, grâce notamment aux stimulations sensorielles, jouent un rôle fondamental dans la mise en place des caractéristiques individuelles physiologiques et peut-être même psychiques. De leur côté, les spécialistes du tempérament semblent admettre que les bases biologiques du tempérament sont dues à des variations héréditaires dans l'anatomie ou la neurochimie, ou au résultat d'événements prénataux qui ne sont pas strictement génétiques à l'origine (Kagan & Fox, 2006, p. 171). De plus, la base constitutionnelle du tempérament serait influencée tout au long du développement par l'héritage génétique, la maturation et l'expérience (Rothbart & Bates, 2006).

### **L'élaboration développementale**

Le tempérament se façonne donc dès la période prénatale, se complexifie au gré du développement et évolue grâce à l'interaction entre facteurs héréditaires, neuronaux, comportementaux et environnementaux. Caspi et Shiner (2003, 2006) qualifient cette évolution de processus d'élaboration développementale. Ce processus réfère plus précisément à l'ensemble des mécanismes de renforcement qui activent les dispositions innées du tempérament en traits de personnalité. Par exemple, le comportement de l'enfant suscite des réactions de l'entourage dont les réponses répétitives peuvent moduler le développement de représentations cognitives et affectives à la base des traits de personnalité.

Caspi et Shiner identifient six processus entre la naissance et l'adolescence, dont trois sont particulièrement à l'œuvre durant la petite enfance, à savoir les processus d'apprentissage, les processus d'incitation de l'environnement et les processus de construction de l'environnement. Les trois autres, soit les processus de comparaison, de sélection de l'environnement et de manipulation de l'environnement, nécessitent certaines capacités cognitives qui ne sont pas encore acquises lors de la petite enfance.

### **Les processus d'apprentissage**

Au cours de leur socialisation, les enfants effectuent une série d'apprentissages. En tant que prédispositions biologiques, le tempérament implique non seulement une sensibilité différente d'un enfant à l'autre aux signaux environnementaux, mais également des différences au niveau des mécanismes d'apprentissage, à savoir la discrimination, l'extinction, le renforcement et la punition. Par exemple, un enfant peu anxieux sera moins sensible à la menace d'une punition. Un autre vivra la présence de son entourage comme une récompense et développera plus facilement des compétences sociales. Une même expérience peut donc être vécue différemment selon l'enfant. Dès lors, un développement optimal dépend de l'adéquation de l'attitude parentale avec le tempérament spécifique de l'enfant. Le développement de la conscience est par exemple favorisé par la douceur de l'éducation pour des enfants inhibés ou craintifs, tandis que pour les enfants désinhibés, il l'est par la sécurité de l'attachement (Kochanska, 1991, 1997).

### **Les processus d'incitation de l'environnement**

Le tempérament de l'enfant influence les réponses de son environnement proche dès les premiers mois de vie (Bell & Champman, 1986). Par exemple, les enfants qui présentent des émotions positives (rire, vitalité) attirent leurs pairs pour jouer, ce qui contribue à développer une certaine vision de soi (Self) par un processus d'internalisation de l'image renvoyée par l'autre. Parallèlement, de nombreuses études (Chess & Thomas, 1977) montrent qu'un tempérament difficile provoque davantage de réactions de rejet de la part de l'entourage, ce qui favorise le développement d'une image de soi négative. Ce processus d'intériorisation d'une image de soi se produirait dès le milieu de l'enfance, lorsque l'enfant devient capable d'avoir une image cohérente et complexe de lui-même.

Cependant, la réaction de l'environnement ne dépend pas uniquement du tempérament de l'enfant, mais aussi des attentes, exigences et personnalités de l'entourage. Les résultats des études portant sur la réactivité parentale sont encore contradictoires et montrent d'importantes variations, particulièrement

lors des premières années de vie de l'enfant (Wachs & Kohnstamm, 2001).

### Les processus de construction de l'environnement

Suite aux processus d'apprentissage et d'incitation de l'environnement, un système de croyances et d'interprétations se met en place chez l'enfant (voir Caspi & Shiner, 2006). Ce système de traitement de l'information sociale se formerait en fonction des capacités émotionnelles de l'enfant. Par exemple, un enfant avec un tempérament impulsif ayant de la peine à maintenir son attention, aura probablement une appréhension négative face à des tâches où il est nécessaire de se contrôler et de se concentrer. Ou alors, un enfant qui percevra et interprétera facilement les requêtes des autres comme hostiles ou comme une entrave à sa liberté y réagira par de l'agressivité (Crick & Dodge, 1994). Le tempérament agit donc sur le système perceptif à la manière d'un filtre ou d'un biais de perception et influence la manière dont les expériences sont vécues par l'enfant.

L'accumulation d'expériences a ainsi pour conséquence la création d'habitudes comportementales grâce à des renforcements répétés de certaines dispositions tempéramentales (Rothbart & Bates, 2006). Ces apprentissages se traduisent sur le plan neurologique par la formation de connexions entre les réactions émotionnelles, la compréhension conceptuelle et l'utilisation de stratégies de coping de l'enfant face aux événements de vie. Par conséquent, il semble que les liens entre l'émotion et la cognition se complexifient et cristallisent des modes de comportement en un sentiment d'identité naissant.

### Le tempérament et l'environnement

Selon Clark (2005), la différenciation des traits du tempérament en traits de personnalité dépend non seulement de la maturation biologique, avec l'apparition de contrôles internes, mais aussi des expériences interpersonnelles et des événements de vie. L'environnement définit en effet les conditions d'expression des caractéristiques innées de l'enfant (Costa & McCrae, 2001). Par leurs règles éducatives

et leur attitude, les parents procurent par exemple à l'enfant son premier environnement social dans lequel il s'exerce aux relations interpersonnelles en se régulant émotionnellement et en adoptant des stratégies adaptatives.

Le contrôle externe procuré par l'environnement peut être en accord ou en contradiction avec le tempérament de l'enfant. La qualité de l'adéquation entre les exigences de l'environnement et le tempérament définit un degré d'ajustement plus ou moins bon (goodness of fit versus poorness of fit de Chess & Thomas, 1977). Plus le degré d'ajustement est bon, plus l'évolution du tempérament a de chances d'aboutir à une personnalité saine. Inversement, un moins bon degré d'ajustement peut conduire à une psychopathologie, puisque les exigences environnementales dépassent les capacités d'adaptation de l'enfant (Clark, 2005). Par conséquent, si le tempérament peut être considéré comme un facteur de protection ou un facteur de vulnérabilité, il n'en demeure pas moins qu'un développement anormal n'est pas uniquement le résultat d'un tempérament difficile, ni même de la seule influence d'un environnement défavorable, mais de l'interaction entre les deux.

### Conclusion

Il n'existe pas un modèle d'environnement idéal ni même un style éducatif optimal pour tous les enfants. Au contraire, un tempérament spécifique nécessite un environnement adapté. Ce défi est particulièrement complexe pour les parents qui, sans cesse, devront adapter leurs stratégies éducatives et relationnelles à l'enfant et donc, parfois, réagir de façon différenciée pour chacun des enfants du couple. Le bon ajustement entre les caractéristiques de l'enfant et son environnement favorise le développement d'une personnalité équilibrée. Il est par exemple démontré que l'attachement et les autres aspects relationnels ont un impact sur l'expression et l'élaboration du tempérament et qu'ils sont particulièrement importants dans le cas d'un tempérament difficile où la capacité de résilience fait souvent défaut.

En résumé, le tempérament procure un ensemble de trajectoires possibles pour le développement de la personnalité, trajectoires qui seront affinées par les processus d'adaptation à l'environnement. Toutefois, le lien développemental entre le tempérament et la personnalité n'est, à ce jour, que partiellement expliqué. Des processus complexes d'interactions et d'apprentissages sont au cœur de l'élaboration des différences individuelles et de ce qui deviendra plus tard l'identité narrative de chacun (McAdams & Adler, 2006). En définitive, le développement de la personnalité est un vaste jeu entre un organisme et son milieu, dont l'unique loi est la probabilité et dont l'objectif est l'adaptation.

### Sarah Dini

Diplômée en Psychologie

Psychologue stagiaire à l'unité de recherche du SUPEA, CHUV

Sarah.Dini@chuv.ch

Unité de recherche, av. du Bugnon 25A,

1005 Lausanne, 021 314 74 85

### Vincent Quartier

Dr en Psychologie, Maître-assistant à l'Université de Lausanne

Psychologue spécialiste de l'enfance et de l'adolescence FSP

Vincent.Quartier@unil.ch

Institut de Psychologie, Université de Lausanne,

1015 Lausanne, 021 692 32 76

### Bibliographie

Bell, R.Q., & Chapman, M. (1986). Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. *Developmental Psychology*, 22, 595-603.

Caspi, A., & Shiner, R.L. (2003). Personality differences in childhood and adolescence : measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 2-32.

Caspi, A., & Shiner, R.L. (2006). Personality development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology : Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6ème édition, pp. 300-365). New York: Wiley.

Chess, T., & Thomas, A. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel.

Clark, L.A. (2005). Temperament as a unifying basis for personality and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 505-521.

Costa, P.T., & McCrae, R.R. (2001). A Theoretical Context for Adult Temperament. In T.D. Wachs & G.A. Kohnstamm (Eds.), *Temperament in context* (pp.1-21). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-110.

Gottlieb, G. (1992). *Individual Development and Evolution*. New York ; Oxford : Oxford University Press.

Kagan, J., & Fox, N.A. (2006). Biology, Culture, and Temperamental Biases. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology : Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6ème édition, pp. 169-299). New York: Wiley.

Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1379-1392.

Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33, 228-240.

Krueger, R.F., Johnson, W., & Kling, K.C. (2006). Behavior genetics and personality development. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology : Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6ème édition, pp. 81-128). New York: Wiley.

McAdams, D.P., Adler, J.M. (2006). How does personality develop? In D. K. Mroczek & T.D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 569-492). London: Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6ème édition, pp. 99-166). New York: Wiley.

Saucier, G., & Simonds, J. (2006). The structure of personality and temperament. In D. K. Mroczek & T.D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 109-129). London: Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Wachs, T.D., Kohnstamm, G.A. (2001). The bidirectional nature of temperament-contexte links. In T.D. Wachs & G.A. Kohnstamm (Eds.), *Temperament in context* (pp. 201-222). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

# Rezensionen

Manuela Keller-Schneider:

**Edelmann, Doris (2007). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Zürich: LIT Verlag, 260 Seiten.**



Diese Studie beleuchtet den Umgang von Primarlehrpersonen mit der kulturellen Heterogenität ihrer Klassen, welche Potentiale und Herausforderungen von ihnen erkannt und welche Strategien und Routinen für die Bewältigung der Anforderungen entwickelt werden.

Der Blick wird von den Migranten auf die Migrationsgesellschaft erweitert. Befragt wurden Lehrpersonen mit und solche ohne eigenen Migrationshintergrund. Aktuelle Studien zur Unterrichtsqualität bestätigen die Ergebnisse früherer Studien, dass für die schulische Entwicklung von Kindern massgebend ist, von welcher Lehrperson sie unterrichtet werden, mit welchen Einstellungen und Haltungen diese an sie herantritt. Aus der hier dargestellten Studie geht zusätzlich hervor, dass nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Schule mit ihren von den Lehrpersonen vertretenen Werten und Normen für den schulischen Werdegang und die Identitätsentwicklung der Kinder bedeutsam ist.

Kernstück der vorliegenden Studie sind sechs Typen von Lehrpersonen, die je einen unterschiedlichen Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität zeigen. Unterschieden werden vier verschiedene Umgangsformen mit der kulturellen Heterogenität, welche im zweidimensionalen Feld mit der Art der Auseinandersetzung als Einzelstrategie oder als Teamstrategie zu sechs Typen führen:

Im Umgang der Synergiebildung wird migrationsbedingte Heterogenität als Lernpotential verstanden. Der individuell synergieorientierte Typ nutzt dieses bewusst

für die Unterrichtsgestaltung, im kooperativ-synergieorientierten Typus ist kulturell bedingte Heterogenität Teil der Schulkultur. Im sprachorientierten Umgang wird die Sprachenvielfalt als Ressource betrachtet. Im individuell sprachorientierten Typus werden bewusst Unterrichtssituationen eingebaut, in welchen die sprachliche Vielfalt zur Geltung kommt. Im kooperativen Typus wird auf Team- und Schulebene die Herkunftssprache bewusst als Ressource im Aufbau der deutschen Sprache als Zeitsprache genutzt. Im stillschweigend-anererkennenden Typ wird die sprachliche, kulturelle und religiöse Heterogenität aller Schüler/innen als gelebte Vielfalt verstanden, mögliche Differenzen und Gemeinsamkeiten bleiben unausgesprochen, in der Teamarbeit wird der kulturellen Heterogenität keine Bedeutung beigemessen. Im abgrenzenden-distanzierten Typ hat die kulturelle Herkunft keine Bedeutung, die Hintergründe der Schüler/innen bleiben unbeachtet. Die Werte und Normen werden auf die Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet. Der abgrenzend-distanzierte Typ wird nur in der individuellen Auseinandersetzung erkennbar (ob dies als Teamstrategie wirklich nicht existent ist oder nur in dieser Stichprobe von 40 Primarlehrpersonen der Stadt Zürich nicht zum Ausdruck kommt, bleibt dabei offen). Wird Heterogenität als Ressource betrachtet und entweder als kulturelle oder sprachliche Vielfalt von der Lehrperson individuell oder auf Teamebene genutzt, so wird damit für das einzelne Kind eine entwicklungsförderndere Ausgangslage geschaffen, als wenn stillschweigend eine Gleichwertigkeit (und damit auch eine Gleichschaltung) gelebt oder mit distanzierterem Nichtbeachten über spezifische Möglichkeiten und Bedürfnisse hinweggegangen wird.

In der differenzierten Typenbeschreibungen werden Aspekte zur Berücksichtigung des kulturellen Potentials, zur Bedeutung der Teamarbeit, zur Sprachförderung, Methodik und Didaktik, wie auch zur Elternzusammenarbeit, Aus- und Weiterbildung und zu Zukunftsperspektiven ausgeführt. Diese Erkenntnisse scheinen mir auch für Kinder- und Jugendpsycholog/innen von Bedeutung zu sein – können wir doch als Vertreter/innen der Perspektive des Kindes in der Schule und der Gesellschaft auch dazu beitragen, dass das schulische Umfeld auch unter der Perspektive der kulturellen Heterogenität förderorientiert genutzt und weiter entwickelt werden kann.

Margret Trommer

## Träumer oder ADS?

**Jugendliche und junge Erwachsene mit nicht hyperaktiver Aufmerksamkeits-Defizit-Störung coachen (inkl. CD mit Übungsblättern) / Verlag Am Weiher**



Die Autorin spricht in diesem Buch von ihrer reichen praktischen Erfahrung mit der Thematik und zeigt Wege auf, wie die Probleme der Betroffenen ohne Umwege über Fehldiagnosen angegangen werden können. Träumer oder ADS ist ein Arbeitsbuch, das sich sowohl an Fachleute, die Betroffene

coachten, als auch an Eltern und Betroffene selber richtet und ist dem entsprechend einfach und verständlich geschrieben.

Viel Fachliteratur widmet sich dem hyperaktiven ADS-Typ und ist in Fachkreisen sehr bekannt. Weniger geläufig ist die Tatsache, dass sich dieser Typus in der Pubertät nicht selten wandelt, und sich den Fachpersonen mehr hypoaktive Jugendliche und Erwachsene zeigen, deren Begleitung eine spezielle Herausforderung ist. In 30 Schritten zeigt Monika Brunsting auf, wie die wichtigsten Themen mit den Klienten zusammen in Angriff genommen werden können. Sämtliche Schritte sind auf der Basis der modernen Neurowissenschaften theoretisch abgestützt und die Erkenntnisse einfach und verständlich vermittelbar. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Ausmass der Schwierigkeiten eine ADS-Diagnose rechtfertigt. Wer darunter leidet und etwas dagegen zu tun bereit ist, ist mit diesem „Reiseführer“ gut bedient. Auch Eltern und Lehrpersonen als Reisebegleiter finden für schwierige Situationen Argumente und Tipps für den Umgang mit den Jugendlichen, z.B. was als Erpressung zu beurteilen ist und wo wir eher von einem Deal sprechen, die Jugendlichen motivieren und mit ihnen etwas für sie Positives aushandeln können. Dieses Buch kann Fachleute ermutigen, zum Reisebegleiter von Jugendlichen in Schwierigkeiten zu werden.

Nicht immer ist Therapie das einzig richtige Angebot. Die Autorin empfiehlt anderweitig jungen KollegInnen auch eine Coaching-Ausbildung zu prüfen. Der Bereich des nicht hyperaktiven ADS bietet ein breites Betätigungsfeld.

## Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände

**Rosmarie Welter-Enderlin, Bruno Hildenbrand (Hrsg.) / Heidelberg, Carl-Auer 2006, 271 Seiten**



Bei diesem Buch handelt es sich um den Tagungsband zum gleichnamigen internationalen Kongress vom Frühjahr 2005. Es beinhaltet Artikel von elf AutorInnen, die sich dem Thema aus wissenschaftlicher, beraterischer und therapeutischer Sicht nähern. Sämtliche Artikel sind durch entsprechende Literatur breit abgestützt.

Diese Beiträge enthalten enorm viele interessante Erfahrungen und Ideen im Zusammenhang mit dem Thema und bieten jedem Leser, ob an einer Institution oder in einer Privatpraxis tätig, neue Gesichtspunkte für die laufende Arbeit. Ich möchte den Band allen JugendpsychologInnen sehr empfehlen.

Der Inhalt gliedert sich nach einleitenden Betrachtungen von Welter-Enderlin und Hildenbrand in vier Abschnitte: I Grundlagen und Konzepte (Werner, Walsh und Welter-Enderlin), II Menschliche Problemlagen (Imber-Black, Dinkel-Sieber, Lanfranchi und Hepp), III Handlungsfelder in Beratung und Therapie (Rolland, Borst, Hildenbrand und Levold) sowie IV Resilienz unter Professionellen (Conen):

Einleitend hält Rosmarie Welter-Enderlin fest, dass bei Beginn der Kongressvorbereitungen der Resilienzbegriff, obwohl nicht neu, vielen Fachleuten fremd war

oder mit verwandten Begriffen verwechselt wurde und es zunächst darum ging, Interessen zu wecken. Bald habe sich das Blatt aber gewendet und das Thema sei in vielen Facetten aufgegriffen worden. Wenn es um die Frage der Definition geht, grenzt sie Resilienz klar gegen die bekannte und zum Schlagwort gewordenen Ressourcenorientierung ab, bei der die Haltung und das Vorgehen des Therapeuten im Vordergrund stehen und gegen Coping (Bewältigung von kritischen Ereignissen). Das Resilienzkonzept zielt auf Menschen ab, die sich in widrigen Umständen positiv entwickeln – dies meist ohne Therapie und die Autorin betont, dass Therapeuten von diesen Leuten viel lernen können. Im Zusammenhang mit Resilienz wird häufig die Frage gestellt, ob es sich dabei um eine Anlage oder um ein Produkt guter Förderung im Sozialisationsprozess handelt – oder um beides. Welter-Enderlin wirft auch die Frage auf, ob nicht gerade fähige TherapeutInnen lebendige Beispiele für dieses Konzept sind. Der Beitrag enthält zudem Definitionen von Resilienz für Kinder und Familien.

Bruno Hildenbrand vertritt die sozialwissenschaftliche Perspektive: Das in den 1990er-Jahren in der therapeutischen Literatur aufgetauchte Resilienzkonzept sei von vielen Therapeuten als Perspektivenwechsel interpretiert worden: weg von der Defizienzperspektive – hin zu den Stärken. Er verweist aber darauf, dass der Begriff bereits für die Pioniere relationell war: Stärken von Individuen und Familien könnten sich nur in Belastungen und durch Scheitern entwickeln. Auch hätten schon die Pioniere die Auffassung eines dialektischen Bildes des Zusammenhangs von Individuum und sozialem Kontext vertreten. Zudem könne sich ein Faktor in einer Entwicklungsphase als Resilienz, in der nächsten aber als Risikofaktor zeigen. Resilienz ist demnach kontextabhängig. Hildenbrand fasst zusammen, dass aus wissenschaftlicher Perspektive bei der Resilienzdiskussion der Ansatz der Wahl einzelfallbezogen und fallrekonstruktiv ist. Bei der in der Psychologie üblichen Orientierung am naturwissenschaftlichen Modell der Forschung mit grossen Fallzahlen und statistischer Repräsentativität würden die hier diskutierten Einzelfälle untergehen.

Emmy E. Werner gilt als Pionierin der Resilienzforschung mit ihrer Kauai-Langzeitstudie (Werner a. Smith 1982),

auf die sich viele der Autoren dieses Bandes abstützen. (Eine ausführliche Beschreibung derselben findet sich im P & E 1, 2006). Darin verfolgt Werner die Entwicklung von Kindern, die multiplen Stressoren ausgesetzt waren und von denen nur wenige schwere affektive Störungen oder anhaltende Verhaltensprobleme entwickelt haben. Weitere weltweit durchgeführte Studien tragen zu ihren Ergebnissen bei: Resiliente Jungen und Mädchen unterscheiden sich von ihren stark gefährdeten Altersgenossen durch drei Bündel von Schutzfaktoren, nämlich solche des Individuums (als Kinder aktiv und umgänglich mit guten praktischen Fähigkeiten und guter Lesefertigkeit), der Familie (eine enge Beziehung zu mindestens einer kompetenten und emotional stabilen Person) und des Umfelds (z.B. Lieblingslehrer, Jugendleiter). In den Lebensläufen gefährdeter Jugendlicher fand Werner mehrere mögliche Wendepunkte zu positiven Veränderungen: kontinuierliche Ausbildung, Militärdienst, stabile Partnerschaft, Hinwendung zu einer Glaubensgemeinschaft, selten Psychotherapie (v.a. bei besser gebildeten, eher introvertierten Menschen). Die Wechselwirkung zwischen genetischer Ausstattung und Umwelteinflüssen spiele für die Entwicklung von Resilienz eine signifikante Rolle. Für die Zukunft erachtet Werner eine weitere Forschungstätigkeit zur Frage nach Bewältigungsreserven von älteren Menschen als dringend.

Im Beitrag von Froma Walsh liegt der Fokus auf einem Modell familialer Resilienz (baut auf der Überzeugung auf, dass Familien gesund sind und das Potential haben, sich aus widrigen Umständen zu befreien und sich davon zu erholen) und seiner klinischen Bedeutung. Dieses Modell kommt am Chicago Center for Family Health zur Anwendung im Interventions- und Präventionsbereich. Es werden Schlüsselprozesse familialer Resilienz aufgelistet und Beispiele aus der praktischen Anwendung beschrieben. Auch in Bezug auf Familien wird von einem dynamischen Prozess ausgegangen bezüglich Resilienz, nicht nur von allgemeinen Stärken. Durch das Respektieren von Stärken können sogar „therapieresistente“ Familien zur Kooperation gewonnen werden. Verschiedene Programme kommen bei unterschiedlichen Aufgaben und Herausforderungen zum Einsatz, z.B. bei schwerer Krankheit oder Behinderung, nach Katastro-

phen, bei Problemen im Zusammenhang mit Flucht und Migration, bei Scheidung, Arbeitsplatzverlust etc. Beeindruckend ist die Schilderung der Anwendung eines Programms bei bosnischen und kosovarischen Flüchtlingsfamilien: Das Programm Coffee And Family Education & Support für Mehrfamiliengruppen mit einer Laufzeit von neun Wochen habe sich als sehr effizient erwiesen. Dabei handelt es sich um eine Behandlung von kriegstraumatisierten Flüchtlingen, die lernten, über ihre schweren Erlebnisse miteinander zu sprechen und mit Hilfe ihrer Ressourcen (Mut, Ausdauer, Religion, starke Verwandtschaftsnetze etc.) ihre Tragödien zu überwinden und ein neues Leben aufzubauen. Dazu wurden halbprofessionelle kosovarische und bosnische Co-Leiter ausgebildet. Die Effizienz dieser Programme hat zu einer dauerhaften Partnerschaft zwischen Experten für psychische Gesundheit der Universität Prishtina und Teams von US-amerikanischen Familientherapeuten geführt, um Fachleute in resilienzbasierter Familientherapie auszubilden zur Abdeckung des gewaltigen Bedarfs an Fachleuten im ehemaligen Kriegsgebiet.

Rosmarie Welter-Enderlin schliesst den konzeptuellen Teil ab mit der Resilienz bei Paaren und plädiert für die therapeutische Langzeitperspektive. Über Resilienz in lebensbedrohenden Lagen schreibt Evan Imber-Black: Wird es schlimmer, wenn man darüber spricht? Der Autor greift Aspekte des Verschweigens und der Tabuisierung und deren Folgen in Familien auf und zeigt Wege vom Schweigen zur Offenheit auf. Geheimnisse können eine vergiftende Wirkung haben. Wenn es gelingt, die Erstarrung zu lösen, ist die Entwicklung von Resilienz möglich. Im Kontext von ernsten Erkrankungen unterscheidet Imber-Black vier Kategorien von Geheimhaltung und Tabuisierung: So kann es sein, dass die Krankheit an sich zum Geheimnis wird oder nur deren Prognose, oder die Behandlungen und deren Folgen. Allenfalls können die damit verbundenen Emotionen (Wut, Angst, Schuld, Scham etc.) versteckt oder gelegnet werden und ihren Ausdruck in verhaltensbezogenen oder in somatischen Symptomen finden. Mit Hilfe von Ritualen kann in Handlungen das ausgedrückt werden, was nicht in Worte gefasst werden kann.

Silvia Dinkel-Sieber bleibt beim obigen Thema mit ihrem Beitrag „Ich bin gesund!“ Resilienz in Familien mit kranken Elternteil. Sie beschreibt darin eine Forschungsarbeit, die im Auftrag der Schweizerischen Multiple Sklerose Gesellschaft in Zusammenarbeit mit dem Marie-Meierhofer-Institut durchgeführt wurde. In Anlehnung an Werner beschreibt sie schützende Faktoren im Kind, in der Familie und in der Gemeinde und leitet daraus eine Typologie familialer Resilienz ab. Auch hoch belastete Familien können viel für ihre Kinder tun. Als entscheidender Risiko- oder Resilienzfaktor erwies sich die familiäre Organisation, speziell das Konzept bezüglich der Führung der Familie und die Verteilung der Elternaufgaben.

Auch Andrea Lanfranchi knüpft an Werner an und berichtet über Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht: Die Schule (als strukturgebende Instanz) mit ihren emotional kompetenten Lehrpersonen spielt bei psychosozial gefährdeten Kindern eine zentrale Rolle und auch Kindertagesstätten haben einen sehr wichtigen, aber noch weitgehend unerforschten Stellenwert. Bei der mit dem unsicheren Aufenthaltsstatus verbundenen Labilisierung von Beziehungen verkörpern die Lehrpersonen resp. Leiterinnen den Aspekt der sicheren Bindung in der Realität eines Lebens im Provisorium. Vertreter von Institutionen sind aufgefordert, nicht nur die individuelle Ebene des Kindes zu fokussieren, sondern speziell die Vernetzung mit relevanten Lebenswelten zu fördern.

Als spezifische Belastungen bei Migration und Flucht nennt Lanfranchi: höhere Frühgeburtenrate und erhöhtes Krankheits- und Sterberisiko, die soziale Stellung, die ungleich verteilten Bildungschancen, die Einkommens- und Wohnsituation sowie traumatische Ereignisse (Krieg, Naturkatastrophen, Unfälle) oder körperlichen und sexuellen Missbrauch. Schutz bieten z.B. kognitive Kompetenzen, Impulskontrolle und positives Selbstkonzept sowie externe Ressourcen (z.B. familienergänzende Einrichtungen).

Resilienz zu entwickeln gelingt bei möglichst guter Übereinstimmung zwischen den Grundbedürfnissen der Betroffenen und denen der Umwelt (Zürcher Fit-Konzept).

Für die systemische Praxis folgert Lanfranchi, dass vor der Psychologie oft die Soziale Arbeit kommen muss



(Entlastung entkräfteter Eltern) und dass alle relevanten Kontexte mit einbezogen werden müssen (Schule, sozialpädagogische Einrichtungen). Beratung und Therapie dürfen nicht bloss auf das Hier und Jetzt konzentriert sein, sondern müssen den ganzen Lebenslauf des Kindes oder der Familie einbeziehen.

Urs Hepps Beitrag zum Thema Trauma und Resilienz – Nicht jedes Trauma traumatisiert – lenkt zunächst von der oft angesichts von Traumata ausgelösten Mischung von Angst, Entsetzen und Faszination ab. Sowohl bei Therapeuten wie bei nicht therapeutisch geschulten Professionellen stelle sich häufig Befangenheit ein und man tue lieber nichts, als etwas Falsches. Oft würden etwas Empathie und gesunder Menschenverstand genügen, um die Situation zu meistern. Häufig fehle es an Vertrauen in die eigene Kompetenz und in die Selbstheilungskräfte der Klienten. Es gelte eine Balance zwischen Interesse und der nötigen Distanz zu finden.

Mit Trauma eng assoziiert ist Tabu, und tabuisierte Themen sind ein idealer Nährboden für Mythen, auch therapeutische z.B. die vermeintliche Wirksamkeit des Debriefings. Hepp empfiehlt den Therapeuten, sich über Ergebnisse der klinischen Forschung auf dem Laufenden zu halten und eigene Überzeugungen immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Wann aber wirkt ein potentiell traumatisches Ereignis tatsächlich traumatisierend? Dies ist abhängig vom individuellen Zusammenspiel, von der Art der Traumatisierung, den persönlichen Erfahrungen und den Begleitumständen. Individuelle innere und äussere Faktoren spielen also eine Rolle. Ein Fallbeispiel illustriert eindrücklich, dass die in der Schweiz gemachten Erlebnisse einen Bosnier stärker belasten als die Schrecken im Gefangenenlager!

Hepp beschreibt Reaktions- und Verlaufsmuster nach traumatischen Erfahrungen und stellt zum Schluss die Frage nach dem Schutz der Therapeuten vor Traumatisierung: Pausen, Supervision oder Intervision können helfen und unter Umständen die Einsicht, dass nicht jeder Therapeut für alle Therapien gleich geeignet ist.

John S. Rolland stellt in seinem Beitrag über Resilienz von Familien mit kranken und behinderten Angehörigen ein familiensystemisches Krankheitsmodell vor, das Family Systems-Illness Model, das an den Universitäten

Yale und Chicago auf der Basis von klinischer Erfahrung entwickelt wurde. Der Beitrag enthält einen Überblick über ein normatives, resilienzbasiertes, auf Prävention ausgerichtetes Modell, das für Familien hilfreich sein kann, die langfristig mit chronischen Krankheiten leben müssen. Das dreidimensionale FSI-Modell stellt Beziehungen her zwischen Krankheitstypus, Krankheitsstadium und der familialen Funktionsweise. Bei der Bewältigung chronischer Krankheiten besteht das übergreifende Ziel der Familie darin, mit den Anforderungen durch die Krankheit fertig zu werden, ohne dass die Entwicklung der einzelnen Familienmitglieder oder die des Familiensystems geopfert wird. Exploriert werden z.B. die gesundheitsbezogenen Überzeugungen der Familie, die Ursachen der Krankheit aus der Sicht der Familie (Warum gerade ich?) Das FSI-Modell gibt einen Rahmen für die ärztlich therapeutische Praxis, in dem die Herausforderungen thematisiert und die Bürde handhabbarer gemacht werden kann.

Im Beitrag über psychische Krisen und Krankheiten, Resilienz und „Sollbruchstellen“ diskutiert Ulrike Borst verschiedene Krisenbegriffe und stellt zwei Fallbeispiele vor. Dabei handelt es sich um Frauen, die eine Krise dazu benutzen, um aus der Realität auszusteigen (psychotische Phase mit Klinikaufenthalt) und die anschließende Paartherapie. Borst unterscheidet dabei akute psychische Störungen als Reaktion auf eine krisenhafte Situationen, die nicht anders als durch einen „Bruch“ gelöst werden können, und chronische psychische Störungen, die als überdauerndes Muster der Bewältigung von anhaltenden Schwierigkeiten verstanden werden können. Als Therapeutin hat die Autorin ihr Wissen über die Resilienzforschung nutzbringend eingesetzt und die im Biographieverlauf bereits bewältigten Krisen sorgfältig angeschaut und positiv konnotiert.

Im Beitrag zu Resilienz, Krise und Krisenbewältigung fokussiert Bruno Hildenbrand einen weiteren Aspekt der Lebenspraxis, nämlich die Autonomie und greift zu deren Illustration auf die Genesis zurück: Im Paradies hatten Adam und Eva keine Autonomie, mussten für ihr Leben keine Verantwortung übernehmen. Erst nach der Vertreibung kamen sie in die Lage, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und waren dabei mit Widerständen konfrontiert. Diese sind laut Hildenbrand kein schnell

zu beseitigender beklagenswerter Umstand, sondern zentraler Bestandteil der *Conditio humana*. Resilienz ist demnach kein Wesenszug von Individuen, sondern deren Handlungs- und Orientierungsmuster, die sie durch die Konfrontation und Bewältigung von widrigen Umständen erworben haben.

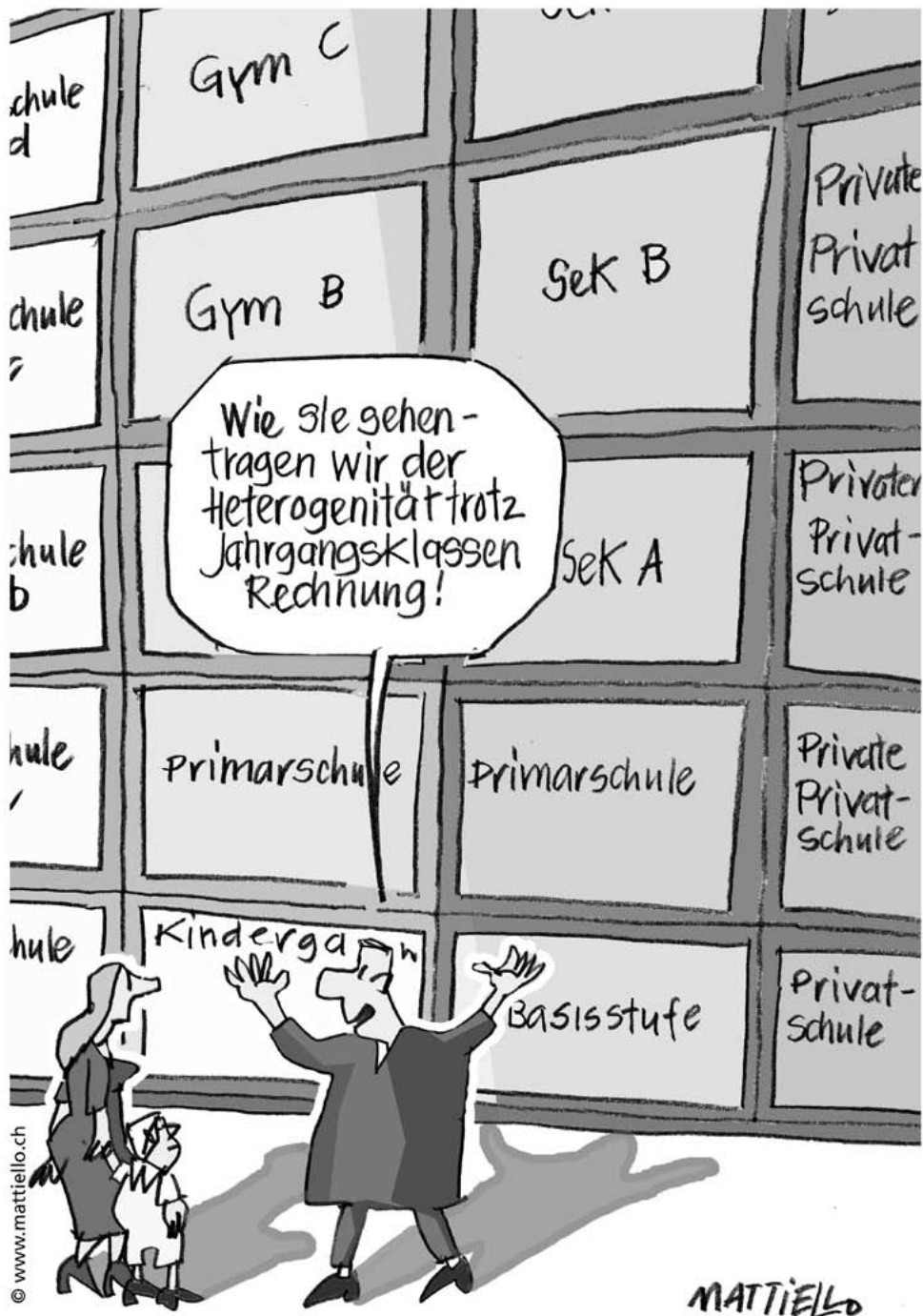
Im Abschnitt Resilienz und Familie beschreibt Hildenbrand eine Studie an jungen Erwachsenen, die in Pflegefamilien aufgewachsen sind: Trotz ihrer Herkunft aus sehr belasteten Familien und schweren Traumatisierungen führen diese heute ein weitgehend selbstständiges Leben. Die positive Entwicklung lässt auf Alternativerfahren schließen, die eine gesunde Entwicklung ermöglicht haben. Ausschlaggebend bei der Identitätsbildung seien die klar organisierte doppelte Elternschaft, das Erleben von Ein- und Ausschlussprozessen in der Triade und die Arbeitsteilung innerhalb der Paarbeziehung der Pflegeeltern (strukturgebender Vater und emotional abfedernde Mutter – oder umgekehrt) und der langfristige sichere affektive Rahmen gewesen.

Zum Schluss beschreibt der Autor die Zumutbarkeit als Mass gelungener Lebensbewältigung als zentrale Kategorie der Resilienzorientierung in Beratung und Therapie. Für Resilienz gebe es kein absolutes Mass, das „Mischungsverhältnis“ zwischen Resilienz und Belastung gelte es zu bestimmen, die Möglichkeitsspielräume auszuloten.

Tom Levoid nähert sich dem Thema Resilienz von einer sprachlichen Metaebene aus: Es schien ihm, dass das Konzept zumindest im deutschsprachigen Raum, recht abstrakt sei, was ihn zur Idee einer metaphernanalytischen Zugangsweise führte. (Metaphertheorie und –analyse ist ein interdisziplinärer Zugang, der sich aus Cognitive Sciences, Psychologie, Philosophie, Linguistik u.a. speist.) Levoid beschreibt den Gebrauch von Metaphern als mentale Operation der Übertragung struktureller, bildhafter Merkmale bestimmter Erfahrungsbereiche auf andere Erfahrungsbereiche. Zu den gebräuchlichsten Bildquellen gehören z.B. der menschliche Körper (z.B. Resilienz als Immunsystem der Seele), typische Bildempfänger seien abstrakte Erfahrungsbereiche, z.B. das emotionale Erleben. Metaphern sind offen, vielseitig und relativ unbestimmt und vermögen eine Brücke zwischen nichtsprachlichem Problemerk-

ben und einer Problemerkählung zu bauen. Durch die metaphorische Strukturierung wird das Denken gebahnt und kanalisiert, eine für psychotherapeutische Prozesse wichtige Erkenntnis. Levoid beschreibt verschiedene Interaktionsschemata zwischen Subjekt (S), Objekt (meist Problem) und Hilfe (H), deren Klärung für den beraterischen oder therapeutischen Prozess relevant ist. Anleihen bei der Physik machen uralte Gewichtsmetaphern, (z.B. Probleme als Last oder Belastung); Balancemetaphern sprechen von einem Gleichgewicht der Kräfte, Resilienz kann sich als Widerstandskraft oder Stärke zeigen. Häufige Beispiele finden sich auch für Wegmetaphern (Sackgasse, Hindernis, falsches Ziel), Resilienzmetaphern erleichtern die Reise. Resiliente Objekte sind z.B. ein Fels in der Brandung. Resilienz in Form von Abhärtung mit entsprechenden Prototypen finden sich in der Armee (Rambo) und bei vielen Zeichentrickfilmfiguren. Netzwerkmetaphern beschreiben soziale Beziehungen. Die einzige vertikale Verbindung ist in allen Kulturen diejenige zu Gott (gross, mächtig), der perfekte Ausdruck von Resilienz. Die Verbindung zu ihm lässt an dieser Kraft partizipieren. – Die Analyse der in Therapie oder Beratung verwendeten Metaphern für Selbst, Problem, Resilienz und Hilfe ist sehr lohnend, denn Metaphern können den Blick erweitern oder verengen.

Der Schluss kann jeden sich am Ende seines Lateins fühlenden Helfer optimistisch stimmen: Die Ratlosigkeit kann auch als Ressource erscheinen. Marie-Louise Conen ermuntert, was jeder Berater in psychosozialen Arbeitsfeldern gut kennt, aber lieber nicht erleben würde, nämlich die Ratlosigkeit, zum Anlass für Reflexionen zu nehmen und nicht baldmöglichst zum Verschwinden zu bringen. Sie beschreibt die Dynamiken der Helfer (hohe psychische Belastung, finanzieller Druck...?), der Klienten (Angst vor zu schnellen Veränderungen, Skepsis gegenüber den Zukunftsperspektiven...?) und der Institutionen (mangelnde Unterstützung der Mitarbeiter, fehlende Wertschätzung, wirtschaftlicher Druck, unrealistische Erwartungen an schnelle Lösungen, sog. Instantlösungen...?). Conen rät, die Ratlosigkeit als Ressource wahrzunehmen und den Machbarkeitswahn zu hinterfragen, statt in Burnout, Resignation oder innere Distanz von der Arbeit (innere Kündigung) zu gleiten.





## Im Gespräch mit Hanna Wintsch

Dezember 2007

**Meine erste Frage, wie Sie heute leben und arbeiten, kann ich teilweise gleich selber beantworten: Sie wohnen traumhaft, am Ufer der Limmat, mit Blick auf den Fluss, den Rad- und Spazierweg wenige Meter vor der Wohnung.**

Da hat sich ein Traum erfüllt, nach all den Jahren in den Kriegsgebieten. Ich bin in einem Dorf am Zürichsee aufgewachsen, zwar ohne den See zu sehen, aber es war immer ein Traum, am Wasser zu wohnen. Meine Arbeit – das ist nun ein Nachteil – ist in St. Gallen. Ich habe einen langen Arbeitsweg.

**Wie sind Sie zum Beruf «Psychologin» gekommen?**

Auf ungewöhnliche Art: Ich bin über die Musik, übers Singen zur Psychologie gekommen. Mit zwanzig habe ich Gesang studiert. Im Zusammenhang mit dem Verständnis des Körpers als Instrument, z.B. bei Atemübungen, habe ich realisiert, wie spannend und wichtig Zusammenhänge von Körper und Gefühlen sind, und so kam ich zur Psychologie. Es war von Anfang an aber klar, dass ich Kinderpsychologie als Arbeitsgebiet wählen würde. Ich hatte Psychologie, Psychopatholo-

gie des Kindes- und Jugendalters und Pädagogische Psychologie belegt. Ursprünglich war ich Primarlehrerin und konnte/musste mir mit Vikarisieren das Studium verdienen. Damals war das Studium noch viel unstrukturierter und ich habe viel nebenbei gearbeitet. Schon bald machte ich ein Praktikum im Schulpsychologischen Dienst und arbeitete dort noch vor dem Lizentiat einen Tag pro Woche. Kinder, das war immer klar, haben mich interessiert, auch solche schwierige Kinder, wie ich sie schon im Schulzimmer kennen gelernt hatte.

**Wie hat sich Ihre Arbeitstätigkeit entwickelt? Wie sind Sie zur Arbeit in den Kriegsgebieten gekommen?**

Ich habe lange in der Schulpsychologie gearbeitet, wenn auch immer in Teilzeit. Dabei hat sich der Schwerpunkt Trauer herausgebildet und wurde später im KJPD vertieft. Es war damals noch nicht so klar wie heute, dass auch Kinder trauern. Es hiess, die Kinder seien zu klein zum Trauern. Später hat sich aus der Spezialisierung der Trauer der Schwerpunkt Trauma heraus entwickelt. Retrospektiv betrachtet habe ich den Auslandseinsatz nicht aktiv geplant. Ich hatte die Dissertation abgeschlossen, zehn Jahre im KJPD gearbeitet und es stand ein Wechsel an. Die Idee, im Ausland mit benachteiligten Kindern zu arbeiten, bestand seit langem, nämlich seit ich als junge Lehrerin Kinder in meiner Klasse hatte, die benachteiligt waren. Es hat jedoch immer wieder persönliche und /oder berufliche Gründe gegen dieses Vorhaben gegeben. Und dann, mit 43 wusste ich, wenn ich es jetzt nicht mache, geht es wie mit vielen anderen Ideen, die man im Leben irgendwann hat, aber nie umsetzt. Am Anfang habe ich auch nie geahnt, dass schliesslich sieben Jahre daraus würden. Ich hatte mir nur vorgenommen, meine erworbene Fachkompetenz für ein Jahr unentgeltlich zur Verfügung stellen.

**Was für ein Arbeiten war denn das? Therapeutische?**

Zuerst war ich ein Jahr in Bosnien. Abgesehen von Palästina war ich immer erst nach einem Krieg vor Ort. In Bosnien war ich dreieinhalb Jahre nach dem Dayton-Abkommen. Ich war einer NGO (Nongovernmental-Organization) angegliedert, die mit traumatisierten Kindern arbeitete. Die Idee war, dass ich dort Ausbildung und Supervision anbieten würde. Ich habe aber bald

gemerkt, dass meine Hilfe an anderen Orten, vor allem in abgelegenen ländlichen Gebieten, noch viel dringender benötigt wurde. Deshalb entschloss ich mich, mit weiteren Organisationen zu arbeiten und habe eigene Projekte aufgebaut. Alle Projekte waren immer Therapie- und gleichzeitig auch Ausbildungsprojekte, um die Nachhaltigkeit zu sichern. Es würde ja nichts nützen, wenn ich dort Therapie mache, und wenn ich wieder weg bin, fällt alles zusammen. Meist lernten Lehrer, Psychologen, falls es welche gab, oder interessierte Laien durch teilnehmende Beobachtung und/oder ich bot spezielle Ausbildungsseminare an. Fast immer arbeitete ich mit Gruppen. Was wir uns in der Schweiz unter Therapie im Zweierkontakt vorstellen, war gar nicht möglich. Pointiert ausgedrückt: Wenn ich therapeutisch hätte so arbeiten wollen, wie ich es gelernt hatte, dann hätte ich postwendend wieder nach Hause gehen müssen. Ich musste einfach schauen, was möglich war, improvisieren, quasi den Flexibilitätstest bestehen. Vieles hing auch vom Arbeitgeber ab: In Bosnien war ich gewissermassen privat, niemand hatte mich angestellt und ich hatte auch kein Geld. Ich hatte zwar mit Organisationen zusammen gearbeitet, habe aber selber Projekte konzipiert. Später, als ich von der Universität Hamburg angefragt wurde, ein Therapieprojekt im Kosovo aufzubauen, gab es klare Rahmenbedingungen und die Finanzen waren durch den Arbeitgeber gewährleistet. In Palästina arbeitete ich für Unicef. Die Stelle war ausgeschrieben als Supervision (engl.) für die psychosozialen Projekte. Ich hatte das als Supervision im bei uns üblichen therapeutischen Sinn verstanden und konnte mir dies aufgrund meiner Erfahrungen in Bosnien und Kosovo gut vorstellen. Vor Ort stellte sich aber heraus, dass dies keine fachliche Supervision, sondern Supervision im Sinne von Vorgesetzte, ein Chefposten war, ich musste viel Administration z.B. auch Budgets machen. Das hiess ausserdem, dass mir die Mitarbeiter nur erzählten, was rund lief, denn sie befürchteten, dass sonst die finanzielle Unterstützung gestrichen würde. Es dauerte lange, bis ich Vertrauen aufbauen konnte, dies war sehr schwierig. An all diesen Orten ist das Vertrauen total zerstört. Schliesslich konnte ich aber auch bei der Unicef ein Therapie- und Ausbildungsprojekt in Nablus aufbauen. Nablus ist einer der ganz schwierigen Orte, abgeschlossen gegen aussen, oft ist Ausgangssperre, da dürfen die Menschen nicht auf die

Strasse. Es war klar, dass die Einheimischen ausgebildet werden mussten, denn häufig war Nablus von aussen nicht erreichbar.

### **Was hat Sie bewogen, wieder zurück zu kommen?**

Nach dem ersten Jahr in Bosnien wollte ich wieder zurückkommen, habe aber gemerkt, wie schwierig das ist. Es war nicht nur die Tatsache, dass man ältere Leute nicht mehr anstellen will – ich selber wollte auch vieles nicht mehr! Ich baute ein Aufnahmezentrum für unbegleitete Minderjährige auf, ähnlich einem Asylzentrum, für Kinder und Jugendliche, die allein in die Schweiz gekommen waren. Darauf wurde ich aufgrund einer Publikation von der Uni Hamburg angefragt für den Aufbau eines Therapieprojekts im Kosovo. Schliesslich kam das Engagement bei der Unicef, aber auch nicht sofort. Dazwischen entstand immer wieder ein Spannungsfeld: bleibe ich oder gehe ich wieder? Teilweise war ich längere Zeit arbeitslos in der Schweiz, weil ich nicht irgendeine Stelle wollte. Meine Integrität erlaubte mir nicht, eine Stelle anzutreten, von der ich im voraus wusste, dass ich sie verlassen würde, sobald ich etwas Besseres finden würde. Das passt nicht zu mir, wenn ich ja sage, dann ist es ja und gilt. In Palästina habe ich unter unmöglichen Bedingungen gearbeitet, nicht nur politisch, als Consultant genauso vertraglich. Schliesslich hätte ich aber in der Unicef die Leiter aufsteigen können und einen guten Posten bekommen mit besserem Lohn, Versicherungen, Krankenkasse etc. Gleichzeitig hätte das aber bedeutet, noch mehr im Büro zu sitzen und ich spürte, dass ich die direkte Arbeit mit den Menschen brauche. Zudem wusste ich, dass es je länger je schwieriger würde, mich zu reintegrieren. Hinzufügen muss ich auch, dass diese Aufenthalte viel Substanz gekostet haben. Ich merkte, dass ich mein privates Umfeld, meine Beziehungen vermisste. Mit Email wurde es zwar immer einfacher, in Bosnien gab's das damals noch nicht, auch kein Handy, Computer funktionierten dort noch kaum. All dies hat sich zwar vereinfacht, trotzdem, es ist nicht dasselbe auf Distanz. Die Beziehungen und die berufliche Reintegration waren die wesentlichen Argumente, um wieder zurück zu kommen.

### **Kann man sich denn da überhaupt wieder reintegrieren?**

Da hatte ich wirklich Bedenken, denn ich hatte das ja jeweils erlebt, wenn ich ein paar Monate in der Schweiz war und dringend eine Stelle suchte. Schliesslich hatte ich Glück und konnte im Wallis eine Mutterschaftsvertretung in einer Rehaklinik für Erwachsene übernehmen. Das war toll, die Berge, einmal nur mit Erwachsenen zu arbeiten, zum Teil auch mit sehr alten Leuten. Der Älteste war 92 und hatte noch nie zu einer Psychologin Kontakt gehabt. Überraschenderweise hätte ich anschliessend plötzlich vier Stellen haben können: Ich entschied mich für das Kinderspital St. Gallen und habe damit sicher die richtige Wahl getroffen

### **Wie arbeiten Sie denn jetzt, ganz konkret, am Kinderspital?**

Es gibt zwei Hauptschwerpunkte: Die Psychoonkologie, die Abteilung für krebskranke Kinder und ihre Bezugspersonen, und die Psychosomatik mit den Essstörungen, mehrheitlich Anorexien, die aber auch die gesamten dissoziativen Störungen umfasst. Hinzu kommt die Psychosomatik im engeren Sinne, wenn Kinder mit Bauchschmerzen oder ähnlichem kommen. Für ein Konsilium werden wir bei Notfällen und anderen schwierigen Situationen von der IPS, der Säuglingsabteilung oder Chirurgie gerufen. Hin und wieder gibt es eine Zusammenarbeit mit dem Kinderschutzzentrum, weil dieses mit dem Schlupfhuus, der Psychotherapiestation und der Anlauf- und Beratungsstelle dem Kinderspital angegliedert ist. Zudem bin ich im Care-Team und in der Kommission für Palliativcare – aber die Hauptaufgaben sind die Psychoonkologie und die Psychosomatik, verbunden mit vielen interdisziplinären Rapporten. Die Arbeit ist sehr vielseitig, das entspricht mir. Logischerweise ist sie auch sehr streng und oft hektisch.

### **Bleibt da auch Raum für Freizeit? Was tun Sie für sich?**

In St. Gallen arbeite ich 70% und wenn es hell ist, gehe ich normalerweise einen Abend pro Woche joggen. Generell gehört Sport zu den wichtigen Ausgleichstätigkeiten, ich brauche ihn zum Abreagieren, ich nenne dies Hirn lüften. Noch wichtiger als Sport sind mir Gespräche mit meinen engsten Beziehungen. Musik gehört unbedingt zu dem, was mir wesentlich ist. Natur ist eben-

falls eine reiche Regenerationsquelle. Letzten Sommer habe ich gelernt Kanu zu fahren, das macht mir grossen Spass. Dann das Übliche: Kultur und Lesen, wobei ich bewusst wieder viel mehr Belletristik lese, nicht nur Fachbücher und Zeitschriften.

### **Gibt es noch eine wichtige Frage, ein Thema über das wir nicht gesprochen haben und das Ihnen wichtig ist?**

Meine Arbeit gefällt mir. Ich denke, es ist eine Form von Integration. Im Spital kann ich einerseits viele meiner erarbeiteten Schwerpunkte wie Trauer und Trauma integrieren, andererseits ist das Spital ein multikulturelles Feld, und zwar sowohl bei den Mitarbeitenden als auch bei den Patienten. Da hilft es übrigens sehr, wenn ich die Familie in der entsprechenden Sprache begrüssen kann. Das wirkt wie eine Art Türöffner, die ganz viel ermöglicht, weil sich Patienten in ihrer Kultur ernst genommen und verstanden fühlen.

### **Wie viele Sprachen sprechen Sie denn? Haben Sie in den verschiedenen Ländern die jeweilige Landessprache gelernt?**

Bosnisch habe ich noch ‚richtig‘ gelernt, habe Unterricht genommen und viel investiert. Nachher kam ich in den Kosovo, da lernte ich schon bedeutend weniger Albanisch. Nach Bosnien ging ich noch mit der Idee, dass die Kenntnis der Sprache mir erlauben würde, ohne Dolmetscher, direkt zu arbeiten. Das war aber nur in seltenen Fällen möglich. Ich merkte dann auch, dass man schnell wieder vergisst, was man nicht braucht und hatte ohnehin überall Übersetzer. Als ich schliesslich nach Palästina kam und Arabisch lernen musste, reichte es nur noch zu Begrüssungsformeln und zum Einkaufen. Dazu kommt, dass die Unicef-Sprache Englisch ist und die Einheimischen ohnehin Übersetzer hatten. Wenn die Leute hier in ihrer Sprache begrüsst und nach ihrem Befinden befragt werden und hören, dass ich in ihrer Region war, dann sind Dinge möglich, die sonst nie möglich wären. Die Leute hören dann auf zu denken, «die ist gegen uns».

### **Welches sind ihre nächsten Projekte?**

Das Thema Trauma beschäftigt mich weiterhin, allerdings in einem weiteren Rahmen als Kriegstraumatisierung. Je nachdem können medizinische Massnahmen wie Operationen oder Intensivstation auch traumatisierend sein. In

der Onkologie kann je nach Krebsart und Alter des Kindes das Trauma für die Eltern schlimmer sein als für das Kind. Da hoffe ich, präventiv wirken zu können, indem ich die Eltern unterstütze, damit sie ihr Kind besser begleiten können. Zudem bin ich daran, eine Trauma-Ambulanz aufzubauen am Kinderspital, weil es zu wenige PsychotherapeutInnen gibt, die in Traumatherapie ausgebildet sind. Ich bin auch noch daran, ein Buch zu schreiben, aber ob es je erscheinen wird, ist völlig offen. Aber Fachartikel schreibe ich hin und wieder, publizieren hilft, die Alltagshektik zu reflektieren.

Das Multikulturelle im Arbeitsfeld, das Internationale ist mir sehr wichtig. In der Schweiz ist vieles begrenzt, durch die internationale Vernetzung bzw. den Austausch kann man viel lernen. Was auch noch zu mir gehört, ist das Unterrichten. Ich habe während mehr als 20 Jahren viel unterrichtet, sehr viele Seminare gegeben und Vorträge gehalten. Davon habe ich mich eher zurückgezogen, und setze meinen Schwerpunkt jetzt mehr bei der Supervision, in der ich TherapeutInnen oder Institutionen kontinuierlich bei der Arbeit begleiten und unterstützen kann.

**Dann danke ich Ihnen für das sehr spannende und eindrückliche Gespräch.**

Das Gespräch führte Margret Trommer

## Trouver efficacement des projets de recherche

La banque de données, contenant plus de 1800 projets de recherche en éducation, représente l'une des prestations du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) à Aarau. Vous accédez facilement à cette banque de données online, libre d'accès. Un résumé décrit chaque projet, démontrant les buts, les méthodes utilisées et présentant quelques résultats. Nous vous invitons à la découvrir !

[www.skbf-csre.ch/86.0.html?L=1](http://www.skbf-csre.ch/86.0.html?L=1)



Roland Buchli

## Interregionen-Konferenz

**Treffen vom 12. Februar 2008 in Olten**

**Das Treffen in Olten stand unter dem Zeichen der angebrochenen NFA-Zukunft und dem Austausch von wichtigen Informationen im Hinblick auf die SKJP-Tagung «NFA und Schulpsychologie» vom 25. April 2008 in Luzern. Eine intensiver Austausch und eine sinnvolle Koordination ist dringend nötig, um im föderalen System nicht in einer kantonal-babylonischen Wirrnis unterzugehen. Der Austausch in der Interregionen-Konferenz soll helfen, bei der Lösung von Problemen geeignete Gesprächspartner zu finden. Dazu stehen die regionalen Berichterstatter gerne zur Verfügung.**

### *Conférence Interrégion – Rencontre du 12 février 2008 à Olten*

*La rencontre à Olten était placée sous le signe de l'avenir NPF déjà entamé et de l'échange d'importantes informations en prévision du colloque ASPEA « NPF et Psychologie scolaire » du 25 avril 2008 à Lucerne. Un échange intensif et une coordination judicieuse sont de toute nécessité pour ne pas nous enfoncer, à l'enseigne du fédéralisme, dans un embrouillamini cantonal de dimension babylonienne. L'échange dans le cadre de la conférence Interrégion doit aider à trouver des interlocuteurs appropriés pour la résolution des problèmes. Les rapporteurs régionaux se tiennent volontiers à disposition à cette fin.*

### **Bericht aus dem Kanton Aargau**

Regionaler Berichterstatter: Edgar Schaller

**NFA-Grundlage:** Die aktualisierte kantonale «Verordnung über die integrative Schulung von Kindern und

Jugendlichen mit Behinderungen, die Sonderschulung sowie die besonderen Förder- und Stützmassnahmen (V Sonderschulung) vom 8. November 2006», ist auf den 1. Januar 2008 in Kraft gesetzt worden.

**Krisenintervention und Notfallpsychologie:** Der Kanton hat ein Konzept (Notfallhandbuch inklusive Ablaufschema) für ausserordentliche Notfälle wie Tötungsdelikte, Todesfall, Suizid oder Krisen wie Gewalt, Verdacht auf sexuellen Übergriff u.a. erarbeitet. Bei Bedarf stehen verschiedene Unterstützungsorganisationen zur Verfügung, so auch kantonale Stellen wie der Schulpsychologische Dienst (SPD) und das Inspektorat.

**Assistenz bei Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung oder einer erheblichen Beeinträchtigung:**

- Assistenz kann beantragt werden, wenn Kinder oder Jugendliche auf Grund ihrer Behinderung bzw. Beeinträchtigung nicht in der Lage sind, ohne persönliche Begleitung am Unterricht bzw. am gemeinschaftlichen Leben der Abteilung teilzunehmen. Assistenz grenzt sich ab vom Förderunterricht und von pflegerischen Verrichtungen. Sie trägt zur Selbstständigkeit des begleiteten Kindes bei und entlastet die Lehrperson.
  - Aufgabenbereiche: Kognitive Behinderung, Autismus, Gesundheitliche Beeinträchtigung, Soziale Beeinträchtigung, Körper- bzw. Sinnesbehinderungen.
- Die Assistenz erfolgt durch die zuständigen Stellen im Kanton. Die Einzelheiten sind in entsprechenden Merkblättern geregelt.

Edgar Schaller, Leiter Schulpsychologischer Dienst,  
Regionalstelle Aarau, Laurenzenvorstadt 57, 5001 Aarau,  
062 835 40 00, edgar.schaller@ag.ch, www.ag.ch/schulpsychologie

**Bericht aus den Kantonen Basel-Stadt (BS) und Basel-Landschaft (BL)**

Regionale Berichterstatlerin: Ruth Herrmann

**Sonderschulverordnung:** Momentan ist der Entwurf der neuen Sonderschulverordnung in der Vernehmlassung. Es handelt sich um eine Übergangsverordnung,

bis das kantonale Sonderschulgesetz in Kraft ist. Sie wird in enger Zusammenarbeit von Basel-Stadt und Basel-Landschaft bearbeitet. Es ist bereits heute absehbar, dass sie nach der Verabschiedung des Sonderschulkonzepts und in Koordination mit dem Bildungsraum Nordwestschweiz teilweise überarbeitet werden muss.

**Integrative Schulung:** Durch die integrative Schulung kommen die heilpädagogischen Ressourcen in die Schulhäuser und werden dort verteilt. Bisher ist dies bereits in der Orientierungsschule (5.–7. Klasse) der Fall. Der SPD wird vermehrt im Schulhaus als Fachstelle bei Entscheidungsfindungen zugezogen. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit der Schule ist momentan auf Leitungsebene wie auch in den einzelnen Schulteams in Diskussion.

**Heilpädagogischer Dienst (HPD):** Eine erste Folge des NFA ist, dass ein Teil des Heilpädagogischen Dienstes ab August 2008 zum SPD kommt. Lediglich die Frühförderung bleibt beim HPD.

**Reorganisation der Verwaltung:** Die ganzen Umstellungen als Folge des NFA fallen mit der Reorganisation der kantonalen Verwaltung zusammen. Momentan belastet die Reorganisation mit ihren Begleiterscheinungen am meisten.

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

**Bericht aus dem Kanton Bern**

Regionaler Berichterstatler: Hansruedi Brünggel

Hansruedi Brünggel war kurzfristig an der Teilnahme der IRK verhindert, weshalb kein aktueller Bericht vorliegt.

Hansruedi Brünggel, Kantonale Erziehungsberatung, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Leiter, Psychologe/Psychotherapeut FSP, Gerbelacker 1, 3063 Ittigen, hansruedi.brueנגel.eb.ittigen@bluewin.ch



## Bericht aus dem Kanton Solothurn

---

Regionale Berichterstatlerin:  
Christine Kuonen-Abgottspon

### Änderungen als Folge NFA:

- Zuständigkeit: Ab 1. Januar 2008 ist einzig der Schulpsychologische Dienst (SPD) die kantonale Abklärungs-, Diagnose- und antragsstellungsberechtigte Dienststelle.
- Sonderschulanträge: Seit 1. Januar 2008 laufen sämtliche Sonderschulanträge über den SPD zum Amt für Volksschule und Kindergarten (AVK). Zurzeit gilt noch eine «Übergangsregelung» bis Ende 2009. Es gibt viele (zu viele) noch offene und ungeklärte Fragen (Form und Inhalt der Anträge, Fachlichkeit vs. Sparsamkeit etc.). Zudem stellt sich immer wieder die Frage, wer welche Kompetenz hat und wie die neuen Aufgaben formuliert sind. Die Rollenfrage ist brisant! Deshalb findet in einer internen Arbeitsgruppe eine intensive Zusammenarbeit des SPD mit dem AVK statt.
- Zusammenarbeit mit Kinderärzten: Die SPD-Dienststelle Olten wird sich mit den Kinderärzten der Umgebung zu einem Austausch treffen (Ziel: gegenseitiges Vorstellen und Kennenlernen, Abbauen von Vorurteilen, Aufbauen einer kooperativen Zusammenarbeitsbasis).
- Sonderpädagogik-Tagung Vom 27.02.2008 bis zum 29.02.2008 findet eine innerkantonale Sonderpädagogik-Tagung in Sigriswil statt. Der SPD wird vertreten sein. Hier wird neben einer Information aus dem AVK mit den Leistungsanbietern eine Angebotsplanung erarbeitet. Das Diskutieren von kritischen Fragen wird sicherlich einen grossen Raum einnehmen.

**Auslastung des Dienstes:** Die Fallzahlen haben im vergangenen Jahr trotz sinkender Schülerzahlen um über 6 %, die Interventionen in Schulen und Schulklassen um über 10 % zugenommen.

**Integrationsprozess:** Die Schulen beginnen sich langsam mit der Integration auseinanderzusetzen. Sie löst viele Ängste aus, es kommen aber auch immer mehr positive oder mindestens gespannte/neugierige Echos (langsame Annäherung).

**Poollösung für niederschwellige Massnahmen** muss noch erarbeitet werden.

**Bibliothekswesen:** Eine Arbeitsgruppe erarbeitet ein SPD internes Bibliothek-System.

### Weiterbildung:

- Master of Advanced Studies in Developmental Diagnostics and Psychological Counseling (MAS-DDPC) der Universität Basel erfüllt die inhaltlichen Anforderungen zur Erlangung des Fachtitels Fachpsychologe/-psychologin Kinder- und Jugendpsychologie FSP.
- Kurs «Die Baumzeichnung»: Das IAP: bietet allgemein zu speziellen Themen immer wieder Kurse an, die sehr interessant sind. Im September 2007 fand ein Kurs «Die Baumzeichnung» mit Frau Marianne Klausner, dipl. Psych. FH und Psychotherapeutin, aus Winterthur statt, der sehr spannend war und wieder angeboten wird.

Christine Kuonen-Abgottspon, Louis Giroud-Strasse 37, 4600 Olten,  
062 311 28 60, christine.kuonen@dbk.so.ch

## Bericht aus dem Kanton Wallis

---

Regionale Berichterstatlerin: Rahel Clemenz

### Aktivitäten im SPD

- ICD 10 Diagnostik: Einführung der ICD 10 Diagnostik im Jahre 2008
- Suizidprävention: Kantonale Kommission (Prävention, Weiterbildung, usw.)
- Logopädie: Umsetzung der Neugestaltung der Logopädie im Rahmen des NFA

### Aktivitäten auf kantonaler Ebene

- Kantonal wird in verschiedenen internen Kommissionen und Dienststellen intensiv an der NFA-Umsetzung gearbeitet, Details liegen noch nicht vor.
- NFA Reformen – Konzepte – Projekte: Schulnahes Arbeiten, einheitlich fachliche Berichte, Zusammenarbeit mit den Schulregionen, Module an der HES-SO, Kommission – Ausbildung von Fachleuten zum Thema Suizid.

- Mitarbeit des ZET an folgenden Projekten: «Stopp Kinderpornografie im Internet», «Stark durch Erziehung» und Weiterbildung von Gesundheitsfachleuten im Bereich Kinderschutz.
- Arbeitszeitmodell zur Erfassung des Zeitaufwands bzw. zur Berechnung der Auslastung der Dienststelle: Im Wallis würde man sich gerne mit bestehenden und brauchbaren Modellen auseinandersetzen.

Rahel Clemenz, Kantonale Dienststelle für die Jugend – Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen  
Tel. 027 922 38 65, rahel.clemenz@admin.vs.ch

## Bericht aus dem Kanton Zürich

Regionaler Berichterstatler: Paul Stalder

### Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes

- Einführung neuer Konzepte: Schulleitungen, Blockzeiten, Mittagstische etc. sollen flächendeckend eingerichtet werden.
- Umsetzung der neuen Sonderpädagogik: Flächendeckende Einführung von integrativer Schulung, starker Abbau von Sonderklassen, neue Zuweisungsverfahren mit dem «Schulischen Standortgespräch». Das Problem für die Schulpsychologie ist, dass diese Bereiche geregelt und eingeführt werden, bevor ein klares Konzept von der Schulpsychologie besteht.
- Kantonalisierung der Schulpsychologie: Ein Projektentwurf liegt vor, der in einer Arbeitsgruppe besprochen werden soll. So ist zum Beispiel zu klären, ob die Schulpsychologischen Dienste auch Therapien anbieten dürfen.
- Aktuell wird eine Funktionsanalyse der Schulpsychologie erstellt. Dabei interessiert die Frage, welche Referenzberufe heranzuziehen sind und wie die Schulpsychologen und psychologinnen in den einzelnen Kantonen eingestuft sind. Es wird angeregt, dass sich der Vorstand des Fachverbands SKJP federführend damit auseinandersetzen sollte.
- «Rechtsfreie Situation»: Die Gemeinden sind vorderhand noch völlig frei, wie sie den SPD gestalten und finanzieren wollen.
- 10 Thesen zur Schulpsychologie“: In einem verband-sinternen Reflexionsprozess (Umfrage, Diskussionen

in den Dienststellen, Arbeitsgruppe, Tagung) hat sich der Verein Vereinigte Schulpsychologinnen und Schulpsychologen des Kantons Zürich VSKZ intensiv mit dem Bild der zukünftigen Schulpsychologie auseinandergesetzt. Das «Ergebnis» sind die 10 Thesen zur Schulpsychologie, welche die Schulpsychologie – wie sie der VSKZ sieht – knapp und prägnant beschreiben (siehe [www.vskz.ch](http://www.vskz.ch) unter «Schulpsychologie im Kanton Zürich»).

- Personalverband: Der VSKZ befasst sich mit dem Beitritt zum öffentlichen Personalverband.
- Aufgaben, Rollen, Funktionen und Kooperationsformen: Der VSKZ plant zusammen mit der Beratungsabteilung der Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) am 29. Mai 2008 eine gemeinsame Veranstaltung, an welcher die verschiedenen Arbeitsformen diskutiert werden sollen.

### Weitere Information aus dem Kanton Zürich:

- Nachdiplomkurs (MAS): Die Hochschule für angewandte Psychologie (HAP) konnte ihren geplanten Nachdiplomkurs (MAS) für Schulpsychologie mangels Interessenten nicht durchführen. Im Moment ist nichts Weiteres geplant.
- «Lega-Konzept»: Die Kantonsschule Oerlikon hat neuerdings ein «Lega-Konzept» (Unterlagen erhältlich unter [www.ksoe.ch/portraet/abc/l.html](http://www.ksoe.ch/portraet/abc/l.html))
- Einstufung der Schulpsychologen/-psychologinnen (siehe oben) – Frage an den Vorstand SKJP: gibt es eine schweizerische Zusammenstellung?
- Case-Management: Neue Aufgabe für die Schulpsychologie – bestehen schon (klare) Konzepte?

Paul Stalder, Schulpsychologischer Dienst Dietikon, Bahnhofstrasse 10, 8953 Dietikon, Tel. 044 744 71 26 [paul.stalder@dietikon.ch](mailto:paul.stalder@dietikon.ch)

## Bericht aus der Ostschweiz

(AI, AR, GL, GR, SG, SH, TG und FL)  
Regionaler Berichterstatler: Rolf Franke

**TG:** Der SPD des Kantons stellt Angebote (Broschüren, Merkblätter etc.) für Gruppencoaching, Klassenführung, Praxisberatung, Schulhausregeln und Klassenregeln zur Verfügung.

Im Kanton werden mit der neuen Datenbank E-case der Firma Infogate alle Leistungen der Schulpsychologie und der Schulberatung erfasst. Eine weitere Neuerung: Leistungen von Schulpsychologen werden ab einem (Gratis-) Grundangebot von sechs Stunden kostenpflichtig.

**SH:** Klare Absicht, der Integration vor der Separation auf allen Stufen den Vorzug zu geben. Die Separation soll innerhalb der Sonderschulen im Bereich der geistigen Behinderung in ein integratives Modell (aber immer noch im Rahmen einer Sonderschule) überführt werden.

Psychomotorik und ambulante Logopädie vor Ort werden flächendeckend eingeführt.

**SG:** Psychomotorik und Logopädie: Die Abklärungsstellen werden in den SPD der Stadt St. Gallen integriert. Für die Zuweisung zu pädagogisch-therapeutischen Massnahmen und Sonderschulung ist allein der SPD zuständig. Damit wird eine Trennung zwischen Abklärung und Therapie vorgenommen.

Kapazitätsanalyse im SPD St. Gallen ergibt, dass vier zusätzliche Stellen nötig sind.

Der SPD der Stadt St. Gallen führt mit der Schulsozialarbeit das Programm [www.faustlos.de](http://www.faustlos.de) durch. Die Verantwortlichen der Kindergärten und Unterstufen sind begeistert. Es geht um Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Aggression.

«Positive Schulpsychologie»: Der SPD erarbeitet mit der Uni Zürich (Prof. W. Ruch) ein Konzept.

Wunsch an die SKJP:

Die SKJP möge sich intensiv und stark einbringen bezüglich der EDK-Standards für Massnahmen und Zuweisung. Weiter möge sie Empfehlungen für Anstellungsbedingungen von Schulpsychologen und -psychologinnen erstellen und an die Kantone senden (Grundausbildung, Aufstiegsmöglichkeiten, empfohlene Zusatzausbildungen, Titel «Kinder- und Jugendpsychologe FSP», Lohn). Für die Zumessung von Massnahmen soll die SKJP ein diagnostisches Manual und diagnostische Leitlinien erarbeiten, die möglicherweise auch von den EDK-Standards abweichen.

**AR:** Im Kanton Appenzell Ausserrhodens werden in enger Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Fachstelle

des Departements Bildung Abläufe und Kriterien bei der Zuweisung zu einer integrierten Sonderschulung (ISS) im Alltag getestet, um verlässliche und gültige Eckwerte zu erhalten.

**FL:** Im Fürstentum Liechtenstein richtet sich die Pädagogische Arbeitsstelle sehr stark an der geplanten ICF-Einführung aus, was die Frage auslöst, welche Vor- und Nachteile eine Diagnostik nach ICF habe.

Rolf Franke, Leiter Schulpsychologischer Dienst,  
Waisenhausstrasse 10, 9100 Herisau, 071 354 71 01,  
[rolf.franke@ar.ch](mailto:rolf.franke@ar.ch)

## Bericht aus der Zentralschweiz

(LU, NW, OW, SZ, UR, ZG)

Regionale Berichterstatlerin: Sylvia Amstutz

- Ab 1. Januar 2008 gliedert sich die ehemalige Fachstelle für Schulberatung in die Abteilung Schulberatung der Dienststelle Volksschulbildung und in die Schulberatung für Berufsbildung und Gymnasien der Dienststelle Berufs- und Weiterbildung.
- Sonderschulkonzept seit 1. Januar 2008 in Kraft. Mehraufwand ist grösser als zunächst vermutet, da alle Fälle der Logopädie (Sprachheilschulen, Sprachheilkindergarten) und der Heilpädagogischen Dienste nun auch über den SPD laufen müssen. Die vom kantonalen Parlament beschlossene leichte Senkung der Richtzahlen (Anzahl Lernende auf eine 100%-Stelle) entspricht leider bei weitem nicht dem Aufwand für die zusätzlichen Aufgaben. Hier müssen wir noch für bessere Bedingungen kämpfen.
- Der SPD hat in Zusammenarbeit mit dem Team des Sprachheilkindergartens die Abläufe und Zuständigkeiten, die dem neuen Sonderschulkonzept angepasst werden mussten, neu formuliert.
- IDS-Normierung (Intelligence and Development Scales): Für die schulpsychologische Praxis weist das Instrument noch einige Mängel auf.
- Begabungsförderung: Das Angebot für hochbegabte Kinder, die Begabtenwerkstatt, wird per Ende Schuljahr aufgehoben (Sparpaket) und gleichzeitig in den einzelnen Schulhäusern ausgebaut.

- Das Projekt zur Integration lern- und verhaltensauffälliger Kinder in die Regelklassen (heutige Kleinklassenkinder) ist am Laufen. Bis im Frühsommer sollte in den Grundzügen erarbeitet sein, wie das künftige integrative Schulmodell aussehen soll.
- Umsetzung NFA: Schwierigkeiten/Herausforderungen bei der Umsetzung, Erprobung der neuen Abläufe, Verfahren und Zuständigkeiten, bzw. Umsetzung von Richtlinien zur Sonderschulung. Ungelöstes Problem: Schulung von schwer Verhaltensauffälligen.
- SPD Kanton Zug hat eine neue Datenbanklösung zur Administration der Klientendaten und aller damit zusammenhängenden Dokumente eingeführt.
- Im Neuorientierungsprozess beschäftigen sehr zentrale Fragen bezüglich des zukünftigen Anforderungsprofils einer Schulpsychologin oder eines Schulpsychologen, der Sicherung des Leistungsauftrages und bezüglich der Konzipierung interner Weiterbildungsmodalitäten.
- Krisenbewältigung: Ein überzeugendes Handling und eine «handfeste» Klärung der Rollenzuweisung fehlt: Was sollen/können Schulpsychologen und -psychologinnen leisten?!
- Im Kanton Schwyz gibt es einen «Entwurf für ein Übergangskonzept bis Ende 2010».
- Der Kanton Luzern hat verschiedene Konzeptpapiere ausgearbeitet: Kantonales Konzept für die Sonderschulung 2008, Abklärungsverfahren Sonderschulung, Integrative Sonderschulung; Lernende mit Verhaltensbehinderungen: Sonderschulung in privaten Regelschulen.

Sylvia Amstutz, Schulpsychologischer Dienst, Obergrundstrasse 1a,  
6002 Luzern, sylvia.amstutz@stadtluzern.ch

#### **Verantwortlich für die zusammenfassende Redaktion der Regionalbeiträge:**

Roland Buchli, Präsident Interregionenkonferenz SKJP  
Acherstattstrasse 5, 6423 Seewen SZ  
041 810 26 40, roland.buchli@psychologie.ch

Felicie Notter



## **psyCH – der studentische Dachverband**

**psyCH ist «der studentische Dachverband Psychologie Schweiz». Als Dachorganisation der lokalen Fachschaften vertritt psyCH die Interessen und Anliegen der Psychologiestudierenden auf nationaler Ebene.**

### **psyCH – l'association faïtière estudiantine**

*psyCH est «l'Association Suisse des Étudiants en Psychologie». En tant qu'organisation faïtière des associations spécialisées locales, psyCH défend les intérêts et causes des étudiants en psychologie sur le plan national.*

### **Freiwilliges Engagement, breit abgestützt**

Dahinter stehen ein hoch motivierter Vorstand und viele Helferinnen und Helfer – Studierende, die sich freiwillig in den verschiedenen Projekten engagieren. So sind seit der Gründung im Mai 2004 bereits sechs der sieben universitären Institute Mitglied von psyCH. Zudem pflegt psyCH gute Beziehungen zu den Studierenden der Fachhochschulen in Olten und Zürich. Die Finanzierung des Dachverbandes erfolgt über die



Psychologie-Fachschaften, die Föderation Schweizer Psychologinnen und Psychologen FSP sowie verschiedene weitere Berufsverbände und Sponsoren.

In den bald vier Jahren seines Bestehens hat sich psyCH zu einem gut funktionierenden Austausch- und Informationsorgan entwickelt, das den Studierenden im Alltag und bei wichtigen Weichenstellungen im Studium mit verschiedenen Dienstleistungen zur Seite steht.

### **Vernetzte Studierende – psynet, psyLingue und psyPra**

Hinter sämtlichen Aktivitäten von psyCH steht das Ziel, alle Psychologiestudierenden der Schweiz miteinander zu vernetzen. Über die Sprachgrenzen hinweg werden Projekte geplant und durchgeführt. Die schriftliche Kommunikation funktioniert dank dem Übersetzungsnetzwerk psyLingue sprachübergreifend.

Auf der Internetplattform [www.psynet.ch](http://www.psynet.ch) wird einerseits studienrelevante Information wie der Uni-Vergleich, die Sparte «Tipps und Tricks» und die Veranstaltungs-Agenda bereitgestellt. Andererseits wird auch die Möglichkeit zum Austausch im Forum geboten – wobei auch die Meinungen von Psychologie-Profis gefragt sind!

Mit der online Plattform [www.psyPra.ch](http://www.psyPra.ch) wird den Studierenden zudem der Sprung in die Praxis erleichtert. Nebst einer Übersicht über die verschiedenen Arbeitsfelder findet sich auch eine wachsende Anzahl Firmen und Institutionen, die Praktika im Bereich der Psychologie anbieten.

psyCH pflegt ausserdem gute Kontakte zu nationalen Organisationen wie der FSP und ist Mitglied bei der europäischen Studierendenorganisation EFPSA (European Federation of Psychology Students Associations, [www.efpsa.org](http://www.efpsa.org)). In Zusammenarbeit mit diesen Partnern werden jedes Jahr Vorträge und Workshops im In- und Ausland organisiert.

### **Jährliches Treffen am psyKo**

Der psyKo – der nationale Psychologiekongress für Studierende – ist das Projekt, mit dem psyCH den wissenschaftlichen und sozialen Austausch unter den Studierenden am direktesten fördert: Jährlich nehmen bis zu hundert Studierende aus der ganzen Schweiz am psyKo teil. Der Kongress bietet eine Plattform, universitäre Arbeiten einem grösseren Fachpublikum vorzustellen,

Einblicke in die facettenreichen Branchen der Psychologie zu erhalten und wertvolle Kontakte zu knüpfen. Der Kongress fand im März in Vaumarcus im Kanton Neuenburg statt: [www.psyko08.ch](http://www.psyko08.ch). Auf diese Weise erleichtert und bereichert psyCH schweizweit das Studium der rund 8'000 Psychologiestudierenden.

### **Psychologie hautnah: psyLive**

Diesen Februar hat sich psyCH mit dem neuen Projekt psyLive, einer öffentlichen Tagung an der Universität Bern, erstmals direkt an die Schweizer Bevölkerung gerichtet ([www.psyLive.ch](http://www.psyLive.ch)). Auf lebhafteste Weise sollte psyLive den Menschen psychologische Fragen näher bringen; dieses Jahr zum Thema Vorurteile. Mittels Expertenvorträgen, Postern und Informationsmaterial wurde aufgezeigt, wie Vorurteile unsere Wahrnehmung im Alltag beeinflussen, wie sie entstehen und angewendet werden. Anschauliche Beispiele und die Möglichkeit zur direkten Konfrontation mit stereotypisierten Personen machten die Tagung zum Erlebnis. Das Programm bot nebst Gastvorträgen, Filmvorführungen, Improvisationstheater und einem Konzert auch ein Podium mit prominenten Vertretern aus Politik und Gesellschaft.

## **Schneller zu Forschungsprojekten finden**

Eine der Dienstleistungen der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) in Aarau ist die Datenbank mit über 1800 registrierten Projekten der Bildungsforschung. Diese Datenbank ist allgemein, online und kostenlos zugänglich. Jedes Projekt wird mit einer Zusammenfassung beschrieben, welche in Kürze die Ziele, Methoden und einige seiner Ergebnisse vorstellt. Versuchen Sie es!

[www.skbf-csre.ch/86.0.html](http://www.skbf-csre.ch/86.0.html)



# Herzlich willkommen – Neumitglieder SKJP

**Oktober 2007–März 2008**

Claudia Graf, 3400 Burgdorf  
 Nadine Messerli, 3012 Bern  
 Barbara Aeberhard, 3014 Bern  
 Daniela Zuber, 8330 Pfäffikon ZH  
 Marion Dambach, 8952 Schlieren  
 Fabian Blättler, 2503 Biel  
 Sabine Schumacher, 3186 Düringen  
 Michelle Schenk, 3008 Bern  
 Karin Fehr, 8032 Zürich  
 Renate Baumgartner, 2502 Biel  
 Silvia Pavlik, 8038 Zürich  
 Alexandra Schmutz, 7000 Chur  
 Esther Metzinger, 4600 Olten  
 Annegret Neider-Bavand, 78464 Konstanz  
 Denise Blattner-Bolliger, 3202 Frauenkappelen  
 Denise Kumpli, 4900 Langenthal  
 Debora Hauser, 3012 Bern  
 Patricia Marti, 2575 Gerolfingen  
 Fabienne Lötscher, 3012 Bern  
 Jacques Zurcher, 1824 Caux

---

**Tagung der Kantonalen Schulpsychologinnen- und Schulpsychologen-Konferenz, 1. Dezember 2007, Hotel Seeburg, Luzern**

## Autorität ohne Gewalt, Autorität durch Beziehung

Prof. Dr. Haim Omer, Universität Tel Aviv

Der randvoll besetzte Jugendstilsaal im Hotel Seeburg zeugt vom grossen Interesse an der Thematik. Erwachsene spüren zunehmend Hilflosigkeit durch Verlust von Autorität. Eltern oder Lehrpersonen erleben verbale oder physische Gewalt durch Kinder und Jugendliche.

Schülerinnen und Schüler ohne Halt, ohne Orientierung und ohne Sinnhaftigkeit entwickeln vermehrt aggressive Bewältigungsstrategien. Dies führt bei den verantwortlichen Bezugspersonen oft zu Überforderung, Resignation und Burnout. Haim Omer bietet mit dem Konzept der verantwortlichen Präsenz, der persönlichen Positionierung und mit konstruktiven Strategien zu Konfliktlösungen einen Erklärungsansatz. So macht er Destruktivität in Konfliktsituationen verstehbar, und zeigt nachhaltige Wege zum lösungsorientierten Dialog auf.

Primär geht es im Konzept um die Skizzierung eines Rahmens, in dem sich zwischen Eltern und Kind, bzw. Jugendlichen wieder eine Beziehung entwickeln kann. Das systematische Eltern-Coaching soll zwei Aspekte sicherstellen und das pädagogische Werkzeug dazu bieten:

1. Einen Rahmen, der die Dynamik von Kind-Eltern-Beziehungen beachtet und den Eltern Handlungsspielraum ohne detaillierte Vorschriften offen lässt. Die Spontaneität des elterlichen Verhaltens darf also nicht darunter leiden.
2. Einen Rahmen, der alle Beteiligten mit guten Beschreibungen versorgt, innerhalb derer niemand als böse, dumm, krank, etc. bezeichnet wird.

### Werkzeuge

Zur Analyse eines Konflikts aus elterlicher Sicht gehören folgende drei Aspekte: das **will** ich, das **brauche** ich und das **kann** ich tun.

Oft fehlt in der Eltern-Kind-Beziehung die elterliche Präsenz. Im Fehlen von elterlicher Präsenz sehen Omer und v. Schlippe einen Faktor, der für die Entstehung von Gewalttätigkeit bei Kindern entscheidend ist. Von Präsenz reden wir, wenn Vater oder Mutter, also die Eltern wieder im Zentrum der Familie stehen und als Vater oder als Mutter so handeln, dass folgende Botschaft übermittelt wird:

- Ich bin hier! Ich bin dein Vater, deine Mutter und werde es bleiben!
- Ich werde dir nicht nachgeben, ich werde dich auch nicht aufgeben! Ich kämpfe um dich, um meine gute Beziehung zu dir!

- Ich glaube dass es richtig ist, was ich entscheide, gleichzeitig weiss ich um meine Grenzen.
- Ich bin da und ich bleibe da. Ich kämpfe um mein Kind, nie gegen mein Kind.

Es handelt sich also hier um eine Präsenz des gewaltlosen physischen und psychischen Widerstandes.

**Das Sit-in** ist eine andere Möglichkeit Konflikte anzugehen. Dazu gehören:

- Aufschub eines Gesprächs auf morgen um Distanz zu erlangen. «Ich komme darauf zurück».
- Sitzen im Zimmer des Täters, wenig sprechen, warten auf Lösungen
- Wir sind bei dir um Lösungen zu suchen... wiederholen.
- Wir können nicht anders, wir kommen morgen wieder darauf zurück
- Ich kann dich nicht kontrollieren, ich habe aber die Pflicht es dir zu sagen.
- In der Zwischenzeit telefonische Unterstützung der Eltern durch psychologische Beraterin. Wie war es für die Eltern? Was haben sie gespürt?

**Die Ankündigung** betrifft ein schriftliches Festhalten über das weitere Vorgehen.

- Wir werden Hilfe beziehen
- Mit einem Netzwerk erreichen wir mehr Präsenz
- Telefonkonferenz mit Nachbarn, Verwandten, Coach, Lehrpersonen und Freunden des Kindes
- Falls das Kind wegläuft: Freunde einbeziehen und diese fragen, ob sie wissen wo das Kind ist, sie um Rückruf bitten wenn sie Neuigkeiten erfahren
- Das Kind informieren: Ich habe keine Wahl, es ist meine Pflicht, ich muss es tun, ich muss wissen wo du bist
- Ev. auch sichtbare Präsenz auf dem Pausenplatz
- Das Kind muss wissen: ich tue es wieder.

Das Kämpfen um das Kind dient letztlich der Wiederherstellung einer Grundlage für eine bessere Beziehung zwischen Eltern und Kind.

**Allianzen mit Bezugspersonen schmieden**, denn Eltern und Lehrpersonen sitzen im selben Boot. Ganz schädlich sind Kritiken an oder Streit zwischen einzelnen

Bezugspersonen. Autorität und Achtung werden damit abgebaut. Um die Kräfte des Widerstandes zu festigen, müssen Isolation und Geheimhaltung überwunden und öffentliche Unterstützung gesucht werden.

- Eltern und Lehrpersonen müssen verlässliche Allianzen schmieden
- Ich kann im Netzwerk Hilfe holen
- Einschalten von Vermittlern (Freunde des Kindes, Verwandten)
- Damit wird der Gewalt die Nahrung entzogen, sie verliert die Legitimation
- Die Distanz unter den Partnern fällt weg
- Autorität wächst durch Nähe und Präsenz
- Autorität heisst Übernahme von Verantwortung

### **Gesten der Versöhnung als unverzichtbarer Bestandteil**

Versöhnungsgesten helfen die elterliche Beziehung zum Kind zu verbessern. Sie sind positive Inseln in einer Eskalationsspirale. Sie helfen, dem Kind deutlich zu machen, dass der Widerstand gegen das beklagte Verhalten nicht gegen das Kind als Person gerichtet ist.

Professor Haim Omer stellte sein Konzept in überzeugender und äusserst spannender Weise vor, lockerte durch Fallbeispiele den Vortrag auf und gab bereitwillig Antwort auf die vielen Fragen der Zuhörer. Es war in jeder Hinsicht eine hervorragend organisierte, hoch interessante, spannende Tagung. Dank gebührt dem brillanten Referenten, den engagierten Tagungsorganisatorinnen und vor allem dem Hauptinitiator Josef Stamm.

Otto Eder

### **Literatur**

Omer, H.; Schlippe, A. v. (2006) Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstandes. 3. Aufl. Göttingen

**ISSN 1660-1726**