

2.2008

Psychologie & Erziehung
Psychologie & Education
Psicologia & Educazione

Nr. 2/Jg. 34 - No 2/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**



Prävention
Prévention

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

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

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

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

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

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

Titelfoto: Aufnahme von Marie-Claire Frischknecht

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

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Editorial // Marie Claire Frischknecht	4
Aus dem Vorstand // Roland Buchli <i>Nouvelles du comité</i>	6
SCHWERPUNKTTHEMA: PRÄVENTION	
Prävention: Leichter gesagt als getan <i>Prévention : plus facile à dire qu'à faire</i>	8
Bewegte Kinder // Angela Nacke <i>Enfants en mouvement</i>	13
Wie wirkt Frühprävention von Gewalt? Zentrale Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen (zipps) // Manuel Eisner/Denis Ribeaud <i>Le programme zurichois d'intervention et de prévention dans les écoles (zipps) – un résumé des principaux résultats</i>	18
Frühe Förderung in der Familie bei sozialer Benachteiligung // Erika Dähler Meyer <i>Promotion précoce – au sein de la famille même – au profit des familles socialement défavorisées</i>	27
Wie kommt die Prävention zu den Eltern? // Kathie Wiederkehr <i>Comment rapprocher parents et prévention ?</i>	32
REZENSIONEN	
Rezensionen	37
VERBANDSTEIL	
Im Gespräch mit Roland Käser // Manuela Keller-Schneider <i>Entretien avec ...</i>	41
Interregionen-Konferenz (IRK) // Roland Buchli <i>Conférence Interrégion (CIR)</i>	43
Bericht von der Konferenz der Internationalen Schulpsychologie-Vereinigung ISPA // Jürg Forster <i>Compte rendu de la conférence de l'International School Psychology Association ISPA</i>	48
39. Mitgliederversammlung der SKJP // Josef Stamm	51
Herzlich willkommen – Neumitglieder SKJP	53
SKJP-Tagung «NFA und Schulpsychologie» // Josef Stamm	54
Conférence ASPEA « NPF et psychologie scolaire » // Josef Stamm	56
Tag der Logopädie 2009	58



Marie-Claire Frischknecht

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser

Das Bundesamt für Gesundheit definiert Prävention wie folgt:

«Mit Prävention sind alle Massnahmen gemeint, die ergriffen werden, um eine Krankheit, ein Gesundheitsproblem oder eine ungewollte Entwicklung zu verhindern.»

Prävention ist im Gesundheitsbereich zum Teil fest etabliert. Manchmal ist sie sichtbar erfolgreich, manchmal weniger und zuweilen scheint sie auch sonderbare Blüten zu treiben.

Bernhard Meilis Artikel weist bereits im Titel «Prävention: Leichter gesagt als getan» auf die Schwierigkeiten in diesem Bereich hin. Manuel Eisner und Denis Ribeaud berichten über die zentralen Ergebnisse bezüglich Wirksamkeit und Schlussfolgerungen des Projektes «Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen zipp».

Aus den unzähligen Projekten, welche von verschiedensten Berufsgruppen im Kinder- und Jugendbereich realisiert werden, haben wir uns auf die Frühförderung konzentriert. Erika Dähler Meyer stellt das in den Niederlanden seit Jahren zum Einsatz kommende Opstapje-Programm vor, welches in der Schweiz unter dem Namen schrittweise die schwer erreichbare Zielgruppe der sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien ansprechen soll. Mit der Frage, der An-

sprechbarkeit von Zielgruppen befasst sich auch Kathie Wiederkehr, Leiterin der Fachstelle Elternbildung Zürich. Die Ergotherapeutin Angela Nacke berichtet über das von ihr entwickelte Förderprogramm der motorischen Kompetenzen und der sensomotorischen Entwicklung.

Manuela Keller-Schneider stellt in ihren Rezensionen eine Auswahl thematisch relevanter Literatur vor. Sie war auch «im Gespräch mit Roland Käser», in dem uns ein eindrücklicher beruflicher Werdegang präsentiert wird.

Jürg Forster hat an der Konferenz der Internationalen Schulpsychologie-Vereinigung ISPA teilgenommen, welche dieses Jahr in Utrecht NL stattgefunden hat.. Interessanterweise scheinen wir unsere «Sorgethemen» wie Schulsozialarbeit, Inklusion, Integration, ungenügende schulpsychologische Versorgung, etc. weltweit mit unseren Berufskollegen zu teilen.

Auf Seite 6 begrüsst Sie erstmals Roland Buchli als unser neuer Präsident. Er wird die P&E Leserschaft regelmässig über die laufenden Geschäfte informieren.

Roland Buchli versorgt uns zudem ein letztes Mal mit den Berichten aus der Interregionalkonferenz IRK. Simon Walther, als neu gewähltes Mitglied des SKJP-Vorstandes, wird seine Arbeit in diesem Ressort weiterführen.

Schliesslich berichtet Josef Stamm von unserer Mitgliederversammlung in Luzern, welche im Zeichen mehrerer Abschiede und Neuwahlen stand.

Ein äusserst wichtiger Anlass für die Schulpsychologie war auch die von der SKJP organisierte Tagung zum Thema «NFA und Schulpsychologie».

Ich wünsche Ihnen viel Freude bei der Lektüre.

Für das Redaktionsteam
Marie-Claire Frischknecht

Themen-Vorschau

P&E 1.09 Umgang mit Ressourcen

P&E 2.09 Diskussion um «Anlage und Umwelt»

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

Éditorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

L'Office fédéral de la santé définit en substance la prévention comme un ensemble de mesures destiné à prévenir une maladie, un problème de santé ou une évolution non souhaitée.

Quand on parle de prévention, il s'avère rapidement que, dans le domaine de la santé, elle est solidement ancrée sous les formes les plus diverses. Parfois, son succès est visible, parfois moins, et elle semble même produire dans certaines circonstances d'étranges effets. A notre époque où il est courant de formuler des objectifs et de discuter de leur réalisation possible et de leur vérification, les mesures de prévention n'échappent pas, elles non plus, à un examen attentif.

L'article de Bernhard Meili souligne au niveau de son titre déjà (« La prévention : plus vite dit que fait ») les difficultés inhérentes à ce domaine. Il se pose la question de savoir qui peut profiter de quelles mesures. Manuel Eisner et Denis Ribeaud évoquent les résultats majeurs (sur le plan de l'efficacité et des conséquences) du projet « zips – Programme zurichois d'intervention et de prévention dans les écoles ».

Parmi les innombrables projets réalisés par les groupes professionnels les plus divers dans le domaine de l'enfance et de l'adolescence, nous nous sommes concentrés sur la promotion précoce. Erika Dähler Meyer présente le programme Opstapje, en usage aux Pays-Bas depuis des années, censé s'adresser progressivement en Suisse sous ce nom au groupe cible difficilement accessible des personnes socialement désavantagées et des familles étrangères à la culture. Kathie Wiederkehr, de la Fédération suisse des écoles de parents, présente d'autres projets innovateurs encore et se penche sur la question de la responsabilité des groupes cibles.

Angela Nacke a lancé en sa qualité d'ergothérapeute un programme théoriquement fondé de promotion des com-

pétences motrices et du développement sensorimoteur de l'âge du nourrisson à celui de l'enfant scolarisé. Elle nous présente aussi bien la réalisation concrète du programme que les résultats de son évaluation.

Manuela Keller-Schneider présente un choix bibliographique par thèmes. Elle mène un « Entretien avec Roland Käser » au cours duquel nous est présentée une remarquable carrière professionnelle.

Jürg Forster a participé à la conférence de l'ISPA (Association internationale de psychologie scolaire) qui a eu lieu cette année à Utrecht NL. Il est intéressant de constater que nous paraissions partager les thèmes problématiques – travail social en milieu scolaire, inclusion, intégration, services de psychologie scolaire insuffisants, etc. – avec nos collègues professionnels du monde entier.

A la page 6, Roland Buchli vous salue pour la première fois en qualité de nouveau Président. Il informera régulièrement les lectrices et lecteurs du P&E sur les affaires en cours.

Et Roland Buchli nous fournit également, pour la dernière fois, un compte rendu de la conférence Interrégion CIR. Simon Walther, membre nouvellement élu du comité ASPEA, poursuivra son travail dans le cadre de ce ressort.

Enfin, Josef Stamm fait rapport sur notre assemblée des membres à Lucerne, placée cette année sous le signe de plusieurs départs et réélections.

Un événement de toute importance pour la psychologie scolaire a été le colloque organisé par l'ASPEA sur le thème « NPF et psychologie scolaire ».

Bonne lecture !

Pour l'équipe de rédaction
Marie-Claire Frischknecht

Thèmes des prochaines éditions P&E 1.09
P&E 2.09

La gestion des ressources
Discussion sur le thème « disposition et environnement »

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



Roland Buchli
Präsident SKJP
Président de l'ASPEA

Aus dem SKJP Vorstand

«Nichts ist beständiger als der Wandel.» Mit diesen Worten hat Co-Präsident Otto Eder in der SKJP-Zeitschrift «Psychologie und Erziehung» (P&E, Nr. 2.2006) wichtige personelle Veränderungen im Vorstand kommentiert.

Schon zwei Jahre später trifft die einleitend zitierte Lebensweisheit den Vorstand erneut mit voller Wucht: Die 39. Mitgliederversammlung der SKJP/ASPEA/ASPEE in Luzern stand – statutarisch bedingt – ganz im Zeichen von Neuwahlen. Die beiden bisherigen Co-Präsidenten Otto Eder und Hans-Peter Schmidlin sowie die Vorstandsmitglieder Roland Buchli und Franziska Zumstein mussten nach 6-jähriger Amtszeit zurücktreten. Da Marcel Zentner eine Berufung zur Übernahme eines Lehrstuhls an einer Universität in Grossbritannien angenommen hatte, musste auch er – leider schon nach drei Jahren – ersetzt werden. Darüber hinaus ist Ruedi Flühler auf Ende der Legislatur als Rechnungsrevisor zurückgetreten.

Neben den bisherigen Vorstandsmitgliedern Roland Buchli (neuer Präsident), Marie-Claire Frischknecht, Doris Tschöfen und Ruedi Zogg engagieren sich neu Denise Blattner (Erziehungsberatung Langenthal), Jürg Forster (Leiter des Schulpsychologischen Dienstes der Stadt Zürich), Patricia Marti (Jugendheim Prêles) und Simon Walther (Schulpsychologischer Dienst, Regionalstelle Zurzach) im Vorstand der SKJP. Als Rechnungsführer hat sich neu, nebst Christa Schaad-Heer, Otto Eder zur Verfügung gestellt.

An dieser Stelle möchte ich den beiden bisherigen Co-Präsidenten herzlich danken: Otto Eder – verantwortlich für innere Angelegenheiten –, für sein grosses Engagement, seinen Witz und Humor, seine umsichtige und zielorientierte Führung des Vorstands – eine nicht immer leichte Aufgabe! und Hans-Peter Schmidlin – der als «Aussenminister» die SKJP-Interessen wahrgenommen hat.

Der Dank geht aber auch an Franziska Zumstein, die für das Ressort «Information und Kommunikation» zuständig war und an Marcel Zentner, der sich für den Brückenschlag zwischen der deutschen und der frankophonen Schweiz sowie für das Projekt «Förderpreis» eingesetzt hat. Er hat sich bereit erklärt, dieses Projekt gemeinsam mit Alexander Grob, Ordinarius für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie an der Universität Basel und Pasqualina Perrig, Professorin am Institut für Psychologie der Universität Bern, Abteilung Entwicklungspsychologie, wissenschaftlich weiterhin zu betreuen.

Der Vorstand wird sich in nächster Zeit vor allem mit dem Auf- und Ausbau des Kontakts zur Romandie sowie mit der Positionierung des Angebots der Kinder- und Jugendpsychologie im schulischer-erziehungsberaterischen und im ausserschulischen Bereich beschäftigen.

Im Umfeld von Schule und Erziehung wird uns die einleitend erwähnte Redewendung in den nächsten Jahren weiterhin begleiten und auf Trab halten. Ich bin froh, dass (junge) Kollegen und Kolleginnen bereit sind, Zeit zur Verfügung zu stellen, um im Vorstand, in den Kommissionen, und als Rechnungsrevisoren an den künftigen Herausforderungen aktiv mitzuarbeiten.

Roland Buchli
 Präsident SKJP

Nouvelles du comité ASPEA

«Rien n'est plus constant que le changement.» C'est par ces mots que le coprésident Otto Eder commentait, dans la revue «Psychologie et Education» (P&E, No 2.2006), d'importants changements intervenus au comité.

A peine deux ans plus tard, cet adage heurte à nouveau le comité de plein fouet : la 39ème assemblée des membres SKJP/ASPEA/ASPEE à Lucerne a été entièrement placée – en vertu des statuts – sous le signe de nouvelles élections. Les deux coprésidents Otto Eder et Hans-Peter Schmidlin ainsi que les membres du comité Roland Buchli et Franziska Zumstein étaient contraints de se retirer après 6 années de fonction. Comme Marcel Zentner a accepté de reprendre une chaire à une université de Grande-Bretagne, il a malheureusement fallu le remplacer lui aussi – au bout de trois ans seulement. De plus, Ruedi Flüehler a démissionné en tant que réviseur des comptes pour la fin de la période de fonction.

Avec les membres sortants du comité Roland Buchli (nouveau président), Marie-Claire Frischknecht, Doris Tschofen et Ruedi Zogg s'engagent désormais aussi au comité de l'ASPEA : Denise Blattner (conseil en éducation Langenthal), Jürg Forster (chef du service de psychologie scolaire de la Ville de Zurich), Patricia Marti (Foyer d'éducation de Prêles) et Simon Walther (Service de psychologie scolaire, centre régional de Zurzach). Otto Eder s'est mis à disposition en tant que caissier aux côtés de Christa Schaad-Heer.

Je tiens à remercier chaleureusement ici les deux coprésidents sortants : Otto Eder, responsable des affaires internes, de son grand engagement, son humour, le soin et l'intelligence de ses activités à la tête du comité – une tâche pas toujours facile ! – et Hans-Peter Schmidlin – qui a défendu les intérêts de l'ASPEA en qualité de «ministre des affaires extérieures».

Nos remerciements vont également à Franziska Zumstein, qui était responsable du ressort «Information et communication», et à Marcel Zentner, qui s'est engagé

pour établir un pont entre la Suisse alémanique et la Suisse romande, et pour promouvoir le projet «Prix d'encouragement». Il s'est déclaré prêt à poursuivre l'accompagnement de ce projet en collaboration avec Alexander Grob, professeur ordinaire de Psychologie du développement et de la personnalité à l'Université de Bâle, et de Pasqualina Perrig, professeur à l'Institut de Psychologie, section Psychologie du développement, de l'Université de Berne.

Le comité s'occupera avant tout ces prochains temps de l'établissement et du développement des contacts avec la Suisse romande, et du positionnement de l'offre de psychologie de l'enfance et de l'adolescence dans le domaine du conseil en éducation, en milieu scolaire comme à l'extérieur.

Dans le contexte de l'école et de l'éducation, la vérité existentielle citée en introduction nous maintiendra en haleine ces prochaines années. Je suis heureux que de jeunes collègues se déclarent prêts/es à consacrer du temps aux activités du comité et des commissions et en tant que réviseurs des comptes, et à relever ainsi activement avec nous les défis de l'avenir.

Roland Buchli
Président SKJP



Bernhard Meili

Prävention: Leichter gesagt als getan

Jedes Kind hat Anrecht auf eine möglichst gesunde Entwicklung und auf eine gerechte Chance, später als Erwachsener einen angemessenen Platz in der Gesellschaft einzunehmen. Die Gesellschaft ihrerseits hat ein Interesse an gesunden Kindern und Jugendlichen, damit diese als Erwachsene ihre produktive Rolle auch tatsächlich wahrnehmen können und nicht der Gemeinschaft zur Last fallen. Die Präventionsforschung zeigt allerdings, dass die Prävention und Gesundheitsförderung nicht bei allen Themen gleich wirksam sein können und die Erwartungen somit auch nicht zu hoch geschraubt werden sollen. Auch kann die Prävention wichtige Startbedingungen ins Leben kaum beeinflussen und wird deshalb höchstens einen kleinen Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit leisten können.

Prévention : plus facile à dire qu'à faire

Chaque enfant a droit à un développement aussi sain que possible et à une chance équitable d'occuper plus tard, à l'âge adulte, une place adéquate dans la société. La société de son côté a intérêt à compter des enfants et des jeunes en bonne santé pour que, devenus adultes, ils puissent véritablement jouer leur rôle productif, et ne tombent pas à la charge de la communauté. La recherche

sur la prévention montre toutefois que la prévention et la promotion de la santé ne peuvent revêtir la même efficacité sur tous les thèmes, et qu'il ne faut pas créer des attentes trop ambitieuses. La prévention ne peut du reste guère influencer les conditions existentielles initiales importantes, et ne pourra donc fournir tout au plus qu'une faible contribution à l'amélioration de l'égalité des chances.

In meiner langjährigen Tätigkeit im Bereich der Suchtprävention ist mir immer wieder aufgefallen, wie einstimmig Prävention von überall her gefordert wird. Manchmal hätten mir mehr Widerspruch und eine kritischere und differenziertere Haltung besser gefallen. Vielleicht würde damit weniger, aber bessere Prävention mit mehr Wirkung entstehen. Was damit gemeint sein kann, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Von Erfolgen und Misserfolgen der Prävention

Prävention ist nicht wirksam, weil sie eine gute Absicht vertritt und für die Gesundheit einsteht, sondern weil sie – im erfolgreichen Fall – die richtigen Gesundheits- und Krankheitsdeterminanten beeinflusst. Damit Prävention überhaupt eine Chance hat, wirksam zu sein, sollten also zwei Voraussetzungen gegeben sein: Sowohl die Determinanten (Risiko- und Schutzfaktoren) des Problems wie auch wirksame Massnahmen zu deren Beeinflussung sollten bekannt sein. Sind diese Voraussetzung einmal gegeben, kann die geeignete Prävention bzw. die geeignete Kombination präventiver Massnahmen umgesetzt werden (vgl. Abb. 1)

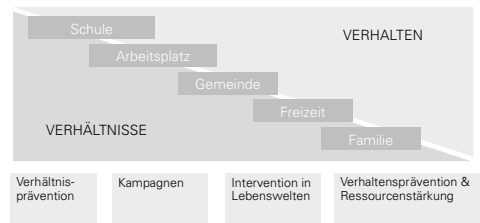


Abb. 1 Synopse der Präventionsansätze

Bei vielen übertragbaren Krankheiten sind diese günstigen Voraussetzungen für die Prävention gegeben. Ist ein wirksamer Impfschutz gefunden, kann in der Regel ein guter Schutz erreicht und die Entstehung von Epidemien verhindert werden. Für so genannte «Zivilisationskrankheiten» ist die Lage nicht so klar. Es gibt beides, Erfolgsgeschichten und Misserfolge. Ein guter Erfolg war die Prävention von Karies bei Kindern in den letzten Jahrzehnten. Drei flächendeckende Massnahmen trugen dazu bei: Obligatorische Zahnkontrolle, Zahnhigiene und die Fluoridzugabe im Kochsalz. Ein zweiter Erfolg: Die Zahl verunfallter Kinder im Strassenverkehr sank seit den 80iger Jahren drastisch (1980: 1670 schwer verletzte 0- bis 14-Jährige; 2006: 326). Die Massnahmen umfassten u.a. die flächendeckende Verkehrserziehung in der Schule, die Einführung der Gurtentrage-Pflicht, Geschwindigkeitsbeschränkungen und strassenbauliche Massnahmen. In Fachtermini ausgedrückt: Für beide Beispiele gilt, dass wichtige Risiko- und Schutzfaktoren mit einem klugen Mix an «Verhaltens- und Verhältnisprävention» wirksam beeinflusst wurden.

Bei den in der öffentlichen Wahrnehmung oft diskutierten Themen wie Alkohol, Tabak, Drogen, Gewalt und Delinquenz, aber auch bei psychischen Problemen wie Depression und Suizidalität steht die Prävention vor einer schwierigeren Aufgabe. Diese Risikoverhalten und Befindensbeeinträchtigungen haben keine eindeutigen Determinanten, und entsprechend sind wirksame Massnahmen unbekannt. Die heutigen Forschungsbefunde weisen aber in der Tendenz darauf hin, dass - immer auf der Ebene der Gesamtpopulation - strukturelle «Verhältnisprävention» mehr bewirkt als die Person orientierte «Verhaltensprävention». Dazu gehören Massnahmen in den Bereichen der Kinder-, Jugend- und Familienpolitik, wirtschafts- und preispolitische Massnahmen, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Im Fall des Substanzkonsums zeigen strukturelle Massnahmen zur Verminderung der Zugänglichkeit von Alkohol, Zigaretten und Cannabis (z.B. Preiserhöhungen, Altersbeschränkungen, Werbeverbote u.a.) ebenfalls eine bessere Wirkung als Präventionsprojekte in Schulen und Gemeinden.

Prävention für alle oder nur für Risikogruppen?

Wenn also die «universelle», auf die Gesamtpopulation bezogene Verhaltensprävention unbefriedigende Ergebnisse zeigt, sind neue Wege gefragt. Eine neuere Entwicklung in der Prävention im Kindes- und Jugendalter ist die gezielte Ausrichtung von Fördermassnahmen auf Risikogruppen und eine Fokussierung auf entwicklungspsychologische Aspekte statt auf einzelne Symptome oder Problemverhalten. Wenn man aufgrund epidemiologischer Studien weiss, dass sich z.B. gewalttätige Jugendliche auffallend gehäuft aus gewissen Schulen oder Stadtquartieren rekrutieren, macht es Sinn, dort gezielt und hoch dosiert «selektive» Prävention anzubieten. Man akzeptiert also die Tatsache, dass manche Gesundheits- und Sozialprobleme in der Gesellschaft ungleich verteilt sind. Bekannte und ausgiebig evaluierte amerikanische Präventionsprogramme wie Head Start, Big Brother – Big Sister, Perry Preschool oder Strengthening Families Program zeigen ermutigende Erfolge (1).

Typische Risikogruppen bei Kindern und Jugendlichen für Problemverhalten und spätere Integrationsprobleme sind: Kinder mit belasteten Familienverhältnissen (Alkohol, Drogen, psychische Krankheiten, Armut, Arbeitslosigkeit, Trennung usw.), Kinder mit auffälligem Verhalten, Kinder mit andauernden Schulproblemen, früher Substanzkonsum u.a. Einzelproblem-Prävention, wie wir sie vielerorts sehen (z.B. Tabak-, Alkohol-, Drogen-, Gewaltprävention) greift bei diesen Risikogruppen zu kurz. Mehr Erfolg versprechen ganzheitliche Ansätze zur Stärkung von Ressourcen und sozialen und emotionalen Kompetenzen. Dabei werden die Erkenntnisse der Resilienzforschung genutzt, die besagen, dass auch bei widrigen Umständen eine Entwicklung zum gesunden und integrierten Erwachsenen möglich ist (Welter-Enderlin (2)).

Dies ist der Ansatz des supra-f Programms, das Ende der 90iger Jahre vom Bundesamt für Gesundheit BAG initiiert und wissenschaftlich evaluiert wurde und heute an insgesamt 12 Orten in der Regelversorgung der Jugendhilfe/Prävention implementiert ist (3; 4). Das supra-f Interventionsmodell richtet sich an auffällige

und gefährdete Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren. Die bisher über 4000 teilnehmenden Jugendlichen wurden meist von der Schulleitung, aber auch vom Jugendamt oder von der Jugendanwaltschaft zur Teilnahme am Programm ermuntert oder verpflichtet. Es bietet in Teil- und Tagesstrukturen eine reiche Palette sozial-pädagogischer und psychologischer Leistungen an. Ziel ist die Sicherstellung eines regulären Schulabschlusses oder einer Anschlusslösung. Oft beobachtete «Nebeneffekte» sind eine bessere Befindlichkeit und abnehmendes Problemverhalten. Ein wichtiger Erfolgsfaktor scheint die geglückte Kombination von «Niederschwelligkeit» (jugendgerechte Ambiance) und Strukturgebung (Halt geben) zu sein.

Verschiedentlich wird die selektive Prävention kritisiert, weil sie der Diskriminierung Vorschub leiste. Diese Kritik ist insofern nicht berechtigt, als die Adressaten der selektiven Prävention in aller Regel bereits durch ihr Verhalten das Etikett «auffällig» haben. In supra-f war Diskriminierung nie ein Thema, im Gegenteil, die Programme werden von den meisten Jugendlichen als attraktiv bezeichnet.

Eine europäische Strategie zur Förderung der Gesundheit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Das WHO Regionalbüro Europa hat 2005 eine Strategie zur Förderung der Gesundheit und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vorgelegt (5). Darin werden Leitideen und vorrangige Handlungsbereiche definiert, die den Mitgliedländern zur Umsetzung empfohlen werden. Zu den Leitideen gehören:

- **Lebenslauf-Ansatz.** Die Prävention setzt bei den verschiedenen Entwicklungsphasen an, von der Geburtsphase bis in die Adoleszenz.
- **Chancengleichheit.** Die Gesundheitspolitik und die Prävention orientieren sich gezielt an den besonderen Bedürfnissen der sozial und ökonomisch Benachteiligten.
- **Sektorübergreifende Massnahmen.** Die Gesundheitspolitik und die Prävention berücksichtigen die grundlegenden Determinanten von Gesundheit und

verfolgen deshalb einen Ansatz, der auch andere als nur den Gesundheitsbereich mit einschliesst (z.B. Wirtschaft, Bildung, Sozialwesen, Umwelt)

- **Partizipation.** Wo immer möglich werden die Betroffenen (z.B. die Eltern, Kinder und Jugendliche) in die Planung, Durchführung und Kontrolle der Politiken und Massnahmen mit einbezogen.

Die sieben vorrangigen **Handlungsbereiche** sind:

- Gesundheit der Mütter und Neugeborenen
- Ernährung
- Übertragbare Krankheiten
- Unfälle und Gewalt
- Natürliche Umwelt
- Gesundheit der Jugendlichen
- Psychosoziale Entwicklung und psychische Gesundheit

Was tut sich in der Schweiz?

Die Umsetzung dieser WHO-Strategie benötigt günstige strukturelle Rahmenbedingungen. Darunter fallen u.a. die gesetzlichen Grundlagen, die Ressourcen und die Fachkompetenzen. Schweizerische Fachleute wie auch Experten der WHO und der OECD stellen gewisse Strukturschwächen der Prävention in unserem Lande fest. Dies hat den Bundesrat veranlasst, ein Präventionsgesetz erarbeiten zu lassen. Das Gesetz, das z.Z. in der Vernehmlassung steht, will die Bedeutung der Prävention und Gesundheitsförderung stärken. Dazu sind folgende Kernelemente vorgesehen:

- Eine gesetzliche Grundlage für die Prävention von nicht übertragbaren und psychischen Krankheiten
- Nationale Ziele für Prävention und Gesundheitsförderung sowie nationale Präventionsprogramme
- Klare Aufgabenteilung Bund – Kantone
- Regelung der Finanzierung
- Schaffung eines Schweizerischen Instituts für Prävention und Gesundheitsförderung

Absicht und Ausrichtung des Gesetzes sind ohne Zweifel lobenswert und verdienen breite Unterstützung. Damit die Prävention aber auch tatsächlich zu

mehr Wirkung gelangen kann, sind noch einige zusätzliche Anforderungen zu meistern, die weiter oben angedeutet wurden. Insbesondere sollte dem Transfer von Forschungsbefunden in die Praxis mehr Beachtung geschenkt werden als bisher (sog. Evidenz basierte Prävention). Darunter fällt auch die genauere Bestimmung der Zielgruppen und der Risiko- und Schutzfaktoren. Und schliesslich geht es auch um das ehrliche Eingeständnis, dass die Prävention oft nicht alle an sie gestellten Erwartungen erfüllen kann.

¹ www.samhsa.gov

² Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hrsg.). Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. (2006). Heidelberg:Carl-Auer

³ Was haben wir gelernt? Prävention bei gefährdeten Jugendlichen. (2006). Bern: BAG

⁴ www.supra-f.ch

⁵ www.euro.who.int

Autor

Bernhard Meili, Soziologe lic.phil.

Infodrog

Eigerplatz 5

Postfach 460

3000 Bern 14

031 370 08 83

b.meili@infodrog.ch





Angela Nacke

Bewegte Kinder

In unserem interdisziplinären Zentrum bieten wir verschiedene Therapien (Ergotherapie, Psychomotorik, Physiotherapie, Feldenkrais-Therapie) für Kinder an, die in ihrer Entwicklung Auffälligkeiten zeigen. Über die Jahre verzeichneten wir eine Zunahme von Kindern, deren Körpererfahrung ungenügend war und die in ihrem Bewegungsverhalten Auffälligkeiten aufwiesen. Was vor einigen Jahren bloss ein Gefühl war, wird nun durch verschiedene Studien belegt. Die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder lässt nach.

Enfants en mouvement

Dans notre centre interdisciplinaire, nous proposons différentes thérapies (ergothérapie, psychomotricité, physiothérapie, thérapie Feldenkrais) pour des enfants présentant des troubles du développement. Avec les années, nous avons observé une augmentation du nombre d'enfants dont la perception corporelle était insuffisante et qui présentaient des troubles du comportement moteur. Ce qui n'était qu'un sentiment il y a quelques années se voit confirmé aujourd'hui par différentes études. La capacité de prestation motrice des enfants diminue.

Brandt, Eggert, Jendritzki und Küppers (1997) wiesen schon vor über zehn Jahren darauf hin, dass sich die motorischen Basiskompetenzen der Kinder verschlechterten. Bei ihrer Untersuchung waren damals Kinder aus ländlichen Einzugsgebieten den Stadtkindern in

Sachen Bewegung überlegen. Heutzutage ist dieser Unterschied schon nicht mehr feststellbar. Immer mehr Kinder sind auf spezielle Förderung angewiesen. In der Schweiz geht man davon aus, dass ca. 25% aller Kinder im Laufe ihrer Schullaufbahn spezielle Fördermassnahmen erhalten, wobei sich diese allerdings nicht nur auf die Motorik beziehen.

Das Thema war und ist in den Medien präsent. So schreibt die Hannoversche Allgemeine Zeitung im August 2002: «Jedes fünfte Kind ist auffällig.» Sie bezieht sich dabei auf die Schuleingangs-Untersuchung von 11'000 Kindern. Die Kinder konnten nicht hüpfen, nicht auf einem Bein stehen etc. Interessant war auch, dass bei dieser Untersuchung 23% der Kinder eine eingeschränkte Beweglichkeit der Hüftgelenke zeigten.

Im Februar 2005 erschien in der Neuen Zürcher Zeitung ein Artikel mit dem Titel «Am Ende der Kletterstange». Der Artikel bezog sich auf die Untersuchungen an Rekruten, die aufzeigten, dass die jungen Männer nicht mehr so gut in der Lage sind, an einer Kletterstange hinauf zu klettern, gleichzeitig war die im 12-Minuten-Lauf zurückgelegte Strecke rückläufig. Hier wurde auch auf Beobachtungen von Kindergärtnerinnen zurückgegriffen, die auf die motorische Ungeschicklichkeit von Kindern hinweisen.

Sehr aktuelle Daten kommen aus Deutschland (Opper, 2007). Das Motorik-Modul ist ein Teilmodul des Kinder- und Jugendgesundheits surveys des Robert Koch-Institutes (Berlin) und wird von Prof. Klas Bös (Leiter des Instituts für Sport und Sportwissenschaft, Universität



Karlsruhe) und Dr. Annette Worth geleitet. In den Jahren 2003 bis 2006 haben Forscher des Motorik-Moduls in 167 Orten in ganz Deutschland 4'529 Kinder im Alter zwischen 4 und 17 Jahren auf ihre motorische Leistungsfähigkeit hin untersucht. Drei exemplarische Beispiele: 35% der Kinder waren nicht in der Lage, zwei oder mehr Schritte auf einem Balken rückwärts zu gehen. Auch das Balancieren für eine Minute auf einer T-Schiene gelingt 86% der Probanden nicht. Bei der Rumpfbeuge erreichen 43% nicht das Fusssohlenniveau. Bei diesem Test schneiden ausserdem die Buben deutlich schlechter ab als die Mädchen.

Eine Studie dieses Umfanges ist einmalig und wird auch zukünftig als Ausgangsbasis für weitere Beobachtungen der gesundheitlichen und motorischen Entwicklung dienen.

Was ist los?

Offensichtlich erhalten Kinder nicht die Anregungen, die sie für eine gesunde Entwicklung benötigen. Das Angebot an visuellen und auditiven Informationen ist umfassend. Aber wie sieht es mit den motorischen Betätigungsmöglichkeiten aus? Auch hier gibt es ein scheinbar reichhaltiges Angebot. «Rutscheautos» für die Kleinsten, dann sehr schnell der Übergang zu einem Dreirad, Gokart, danach ein Fahrrad, möglichst nur für kurze Zeit mit Stützrädern, Rollerblades, Skateboard etc. Es scheint, dass die Kinder schon in frühesten Zeit motorisiert sind. Aber vielleicht benötigen Kinder anderes. Ein intensivere Phase, wo sie sich mit ihrem eigenen Körper und seinen Bewegungsmöglichkeiten auseinandersetzen und dies in einem Umfeld, das vielfältig ist. Draussen – im Garten, im Wald, auf Spielplätzen, auf denen ein variationsreiches Angebot zur Verfügung steht.

Bei der bereits oben aufgezeigten Untersuchung anhand des Motorik-Moduls (Opper 2007) wurde ebenfalls das Bewegungsverhalten anhand eines Fragebogens erfasst. Die Ergebnisse zur körperlich-sportlichen Aktivität zeigen, dass 78% der hier untersuchten Kinder und Jugendlichen nicht täglich aktiv sind, wobei Buben grundsätzlich aktiver sind als Mädchen. Ca. 30% der Kinder waren sogar weniger als 3 x pro Woche körperlich aktiv.

Allgemein wird empfohlen, dass Kinder pro Tag 60 Min. einen moderaten bis intensiven motorischen Aktivitätslevel erreichen sollten.

Ein Blick lohnt sich insbesondere noch in eine frühere Entwicklungsphase: die Säuglingszeit. Auch hier fehlte manchmal an variationsreichen Bewegungsangeboten. Viele Säuglinge sitzen in dieser Lebensphase zu früh und zu lange Zeit. Dies vor allem in den sogenannten Maxi-Cosi-Sitzen oder Babywippen. In Extremfällen verbringen Säuglinge dort mehrere Stunden pro Tag. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Forcieren von Entwicklungsschritten. Möglichst frühes Sitzen, schnelles Hinstellen und das Laufen schon vor dem ersten Lebensjahr scheinen wichtige Ziele von zu ehrgeizigen oder uninformatierten Eltern zu sein. Den Kindern geht vieles an Erfahrungen verloren, Entwicklungsschritte können nicht voll ausgelebt werden. Es fragt sich auch, was dies für die emotionale Entwicklung bedeutet. Warum sollten junge Säuglinge immer wieder in Situationen gebracht werden, die sie eigentlich noch nicht bewältigen können? Warum werden Kinder hingestellt, wenn sie doch Sekunden später die Kontrolle über die Position verlieren?

Säuglinge

Alle diese Überlegungen führten zu unserem ersten Präventionsprojekt. Wir fingen bei den ganz Kleinen an. Vier Säuglinge ab dem 7. Lebensmonat mit ihren Müttern bzw. Vätern. Diese Gruppe kam alle 14 Tage zusammen. Den Kindern stand ein Angebot zur Verfügung, bei dem die verschiedenen Wahrnehmungsbereiche (Tastsinn, Gleichgewichtssinn und Körpereigenwahrnehmung) angeregt wurden. Die Kinder konnten sich sowohl grob- als auch feinmotorisch betätigen und ihre Handlungskompetenz in ihrem eigenen Entwicklungstempo erweitern. Die wichtigste Devise war, dass kein Kind in eine Position gebracht wurde, die es nicht von sich aus einnehmen konnte. Die Eltern begleiteten, motivierten, unterstützten ihre Kinder und entdeckten gemeinsam die jeweils angebotenen Handlungsmöglichkeiten. Es entstand eine speziell ruhige und konzentrierte Atmosphäre. Die Eltern nahmen die Bedürfnisse ihrer Kinder wahr und waren emotional sehr präsent. Rückblickend wurde diese Zeit von ihnen sehr geschätzt. Bei einer Reflexion mit den Eltern wurde übereinstimmend ge-

äussert, dass sie durch die Teilnahme an dieser Gruppe an Sicherheit gewonnen haben, sich sicherer sind, was ihrem Kind gut tut, wo es in seiner Entwicklung steht, was adäquate Angebote sind.

Kleinkinder

Die mit den Kleinsten begonnene Arbeit wurde fortgesetzt und findet in dieser Form bis heute in unserem Zentrum statt. Zurzeit bieten wir Gruppen für zwei verschiedene Alterstufen an. Die Jüngsten sind zwischen 2½ und 3 Jahre alt. Im letzten Schuljahr wurden Sie noch von Ihren Eltern begleitet, jetzt sind sie mit der Situation so vertraut, dass sie für zwei Stunden pro Woche selbständig tätig sein können. Ebenso ist es mit der nächsten Altersstufe der 3- bis 4-Jährigen, die auch ohne Begleitung ihrer Eltern bei uns sind. Unser Angebot beinhaltet nach wie vor die Anregung der verschiedenen Wahrnehmungsbereiche. Wir fördern die Grob- und Feinmotorik und letztendlich die Handlungskompetenz. Bei der Förderung der Motorik gehen wir systematisch vor. Grundlage ist das von uns entwickelte Förderprogramm für den Kindergarten (siehe unten). Wir adaptieren die einzelnen Förderthemen an die entsprechende Altersstufe. Ein weiteres wichtiges Thema ist die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen. Zum ersten Mal ohne die Unterstützung der Eltern. Unserer Erfahrung nach ist das ein wichtiger Schritt in der Entwicklung eines Kindes und bedarf der sorgfältigen Begleitung, sodass die ersten Gruppen-erfahrungen positiv erlebt werden können.

Kindergarten

Parallel zu dieser Arbeit wurden Projekte im Kindergarten lanciert. Im Jahr 2004 entstand eine Zusammenarbeit mit Dozenten der Pädagogischen Hochschule Zürich (Peter Diezi, Reto Luder). Im Zentrum stand die Förderung der Bewegungskompetenz im Kindergarten. In zwei Studien wurde nachgewiesen, dass gezielte theoriegeleitete Interventionen die Bewegungskompetenzen der Kinder verbessern. Es wurden verschiedene Tests im fein- und grobmotorischen Bereich durchgeführt. Anschliessend wurde mit zwei Kontroll- und einer Experimentalgruppe gearbeitet. Eine der Gruppen setzte die «normale» Kindergartenarbeit fort. Die zweite Kontrollgruppe erhielt durch die Kindergärtnerin ein unspezifisches Bewegungsprogramm, das während 20 Minuten täglich durchgeführt wurde. Die Experimentalgruppe wurde in ein spezielles (von uns entwickeltes) Förderprogramm eingeführt, das ebenfalls 20 Min. pro Tag in Anspruch nahm. Das Üben der in den Kontrolltests gemessenen Fähigkeiten war in allen Gruppen untersagt.

Wie sah und sieht dieses Förderprogramm aus?

pluspunkt BEWEGUNG®

Bei dem spezifischen Förderprogramm für die Experimentalgruppe handelt es sich um ein theoretisch fundiertes Förderprogramm der motorischen Kompetenzen und der sensumotorischen Entwicklung. Die Förderung basiert auf neurophysiologischen und neuropsychologischen Grundlagen.



Die zugrunde liegenden Prinzipien werden aus ergotherapeutischen Grundsätzen abgeleitet (vgl. Nacke 2005):

Körpersinne

Bei der motorischen Förderung wird die Bedeutung der körpernahen Sinne (taktile, propriozeptive, vestibuläre Wahrnehmung) berücksichtigt. Für die Umsetzung bedeutet dies, dass besonders bei feinmotorischen Aufgabenstellung Anregungen für die taktile Wahrnehmungsverarbeitung gegeben werden. Bei der Erarbeitung von neuen Bewegungsmustern wird besonders auf die propriozeptive Reizverarbeitung geachtet, d.h. um die Wahrnehmung der eigenen Bewegungen zu verbessern wird ein adäquater Widerstand gesetzt. Vestibuläre Reize werden gezielt gesetzt, wenn z.B. eine Aufrichtung gegen die Schwerkraft gefördert werden soll. Es wird immer berücksichtigt, dass es letztendlich um die Zusammenarbeit der verschiedenen Wahrnehmungssysteme geht.

Rumpf-nah zu Rumpf-fern

Die Förderung orientiert sich von einem rumpfnahen Ansatz zu einer mehr Rumpf-fernen Arbeit. Es steht zunächst die Arbeit an der Rumpfaufrichtung im Vordergrund. Bei der Förderung der Feinmotorik wird die Aufmerksamkeit zunächst auf die Schulter, dann den Arm als Ganzes und dann auf die Motorik der Hand gelegt.

Von viel zu wenig Unterstützungsfläche

Ein Ziel der Förderung ist es, die Gleichgewichts-anpassung der Kinder zu verbessern. Aus diesem Grund wird mit Sequenzen begonnen, die zunächst viel Unterstützungsfläche geben. Innerhalb der Förderphase werden die Ansprüche an die Gleichgewichtsreaktionen erhöht, indem die Unterstützungsfläche kleiner, bzw. instabil wird.

Bewegungserfahrungen in verschiedenen Raumdimensionen

Den Kindern werden variationsreiche Bewegungserfahrungen ermöglicht. Dabei wird auch berücksichtigt, dass diese Bewegungen in verschiedenen Raumdimensionen stattfinden. Ein einfaches Beispiel: Die Kinder bewegen sich im Bärengang vorwärts.

Zwischendurch ruhen sie sich in Rückenlage aus. Dabei werden die Arme und Beine nach oben gestreckt. Also eine Umkehrung des Bärenstandes.

Ein Förderschwerpunkt pro Lektion

Es wird jeweils ein Förderschwerpunkt pro Lektion gesetzt, d.h. auch, dass die Fördersequenz auf ein Ziel hin orientiert ist. Es wird ein Differenzierungsprozess angestrebt, der immer das Endziel im Focus behält.

Von einfachen zu komplexen motorischen Anpassungsleistungen

Die einzelnen Lektionen bzw. das gesamte Förderprogramm werden mit einfachen motorischen Anpassungsleistungen begonnen. Zunehmend werden komplexere motorische Anpassungsleistungen verlangt. Sind die Kinder in der Lage bestimmte motorische Ansprüche zu erfüllen, werden die Anforderungen gesteigert. Am Ende der einzelnen Fördersequenz sind differenzierte motorische Anpassungsleistungen möglich bzw. werden die erarbeiteten motorischen Kompetenzen in einen Handlungskontext gestellt.

Variationsreiche Erfahrungen

Den Kindern wird die Möglichkeit gegeben, die erlebten motorischen Kompetenzen variationsreich zu wiederholen. Dies findet schon innerhalb der Inputlektion statt, ist aber vor allem Bestandteil der anschließenden täglichen Arbeit im Kindergarten.

Auswertung der Studie

Die Auswertung der Posttests beider Studien (Nacke, Diezi, Luder, 2006) zeigte interessante Ergebnisse. Die mit pluspunktBEWEGUNG® geförderten Kinder zeigten Fortschritte bei komplexen motorischen Leistungen, wie z.B. beim Ball Prellen, beim rückwärts Balancieren. Gleichzeitig verbesserten sich die Leistungen in einem grafomotorischen Test. Anzeichen weisen darauf hin, dass wahrscheinlich Kinder mit schwächeren Eingangskompetenzen von diesem Angebot profitieren, was letztendlich die Zielsetzung dieser Präventions-massnahme ist. Das Programm ist geeigneter für die Förderung der Bewegungskompetenzen als eine «normale» bzw. unspezifische Förderung der Motorik im Kindergarten.

Umsetzung heute

Inzwischen wurden einige Projekte erfolgreich in der Praxis eingeführt. In fünf Schulgemeinden wurde pluspunkt BEWEGUNG® umgesetzt. Zu diesem Zweck wurden die Kindergartenlehrpersonen in einem Weiterbildungsprojekt geschult. Es wurden Input-ktionen mit Kindern durchgeführt und das theoretische Hintergrundwissen vermittelt. Nach Abschluss der Weiterbildung integriert jede Lehrperson das Förderkonzept in ihre Arbeit und ihren Alltag.

Es wurden auch Ergotherapeutinnen als Multiplikatorinnen ausgebildet, die nun ihrerseits in ihrem Umfeld Lehrpersonen schulen können.

Ganz aktuell wird an einer Integration dieses Förderkonzept für die Unterstufe gearbeitet.

Ermutigt von dem positiven Feedback der Kursteilnehmerinnen und von den sichtbaren Fortschritten der geförderten Kinder bleiben wir dran und in Bewegung!

Literatur:

- Brandt K., Eggert D., Jendritzki, H. und Küppers, B.: Praxis der Psychomotorik 1997; 2
- Nacke A. (2005). Ergotherapie bei Kindern mit Wahrnehmungsstörungen. Stuttgart: Thieme
- Nacke A., Diezi P., Luder R. (2006) Prävention in der Vorschule – Ein ergotherapeutisches Bewegungsförderprogramm auf dem Prüfstand, ergoscience 2006; 1:14-25
- Opper, J. (2007). Motorik-Modul (MoMo): Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Online unter: <http://www.motorikmodul.de/studie.html> (15.8.2008)





Manuel Eisner



Denis Ribeaud

Wie wirkt Frühprävention von Gewalt? Zentrale Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen (zipps)

Die Frühprävention von Gewalt, Substanzkonsum und anderen Formen externalisierender Problemverhaltens bei Jugendlichen erfreut sich seit Jahren steigender Beliebtheit. Allerdings besteht in der Schweiz ein gravierender Mangel an randomisierten kontrollierten Experimenten, welche die Wirksamkeit konkreter Programme praxisnah prüfen und woraus konkrete Empfehlungen abgeleitet werden können. Der folgende Beitrag vermittelt eine Übersicht über die zentralen Ergebnisse des **Zürcher Interventions- und Präventionsprogramms an Schulen (zipps)**. Dieses Projekt verbindet eine Längsschnittstudie mit über 1'300 Kindern, welche im Jahr 2004 in die erste Klasse der Primarschule eingetreten sind, mit der Realisierung von zwei universellen Präventionsprogrammen, nämlich einem Elterntraining und einem Sozialkompetenztraining in der Schule. Theoretischer Hintergrund, Forschungsdesign, Programmumsetzung, Ergeb-

nisse und Folgerungen für Praxis und Forschung werden ausführlich in Eisner et al. (2007) geschildert. Der folgende Beitrag fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen.

Le programme zurichois d'intervention et de prévention dans les écoles (zipps) – un résumé des principaux résultats

La prévention précoce de la violence, de la consommation de substances et d'autres formes de comportement externalisant des problèmes chez les jeunes est de plus en plus appréciée depuis des années. Il faut toutefois souligner un grave manque d'expériences randomisées contrôlées en Suisse qui vérifieraient l'efficacité des programmes concrets d'une manière proche de la pratique, et dont on pourrait déduire des recommandations concrètes. L'article suivant brosse un aperçu d'ensemble des résultats principaux du programme zurichois d'intervention et de prévention dans les écoles (zipps). Ce projet combine une étude longitudinale impliquant plus de 1'300 enfants entrés en 1ère année primaire en 2004 et la réalisation de deux programmes de prévention universels, à savoir un entraînement des parents et un entraînement à la compétence sociale dans les écoles. L'article ci-après résume les principaux résultats de l'étude. Les bases théoriques, le design de la recherche, la concrétisation du programme ainsi que les résultats et conclusions pour la pratique et la recherche sont décrits en détail dans Eisner et al. (2007). L'article suivant récapitule les résultats les plus importants.

1. Einleitung

Das Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen (zipps) ist ein Forschungs- und Interventionsprojekt zur Förderung der sozialen Kompetenzen von Primarschulkindern und zur Frühprävention von späterem Problemverhalten, wie es besonders während der Adoleszenz auftritt. Es handelt sich dabei um eine Längsschnittstudie kombiniert mit der randomisierten Umsetzung zweier Präventionsprogramme zur Begünstigung der Lebenskompetenzen von Primarschulkindern. Das Projekt basiert auf dem entwicklungstheoretischen

Grundsatz, dass Einflüsse aus verschiedenen Lebensbereichen im Laufe des Lebens miteinander in Wechselwirkung stehen und dabei fördernd oder hemmend auf prosoziale Kompetenzen von Kindern und Heranwachsenden einwirken können. Risikofaktoren, die mit der Familie in Zusammenhang stehen (z.B. inkonsistente Erziehung, streng disziplinierende Erziehungspraktiken, geringe Bindung zwischen Eltern und Kindern, Partnerkonflikte) gehören zusammen mit der Persönlichkeit des Kindes (z. B. Impulsivität, Risikobereitschaft, Aufmerksamkeitsdefizite) zu den empirisch am besten belegten Bedingungen für späteres Problemverhalten. Demzufolge wurden im Verlauf dieser Studie einerseits ein Programm zur Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen im Frühjahr 2005 eingeführt, andererseits ein im schulischen Lehrplan verankertes Programm zur Verbesserung der prosozialen Kompetenzen von Schulkindern im Schuljahr 2005/2006. Mittels einer Längsschnittstudie, die eine Zielstichprobe von 1'300 Kindern umfasste und drei Erhebungswellen in jährlichen Abständen vorsah, wurde die Wirksamkeit dieser Programme evaluiert.

2. Vorgehen

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Gesamtprojekt, das aus drei miteinander verknüpften Studien besteht. Die Studie *Wirksame Gewaltprävention und -intervention bei Kindern und Jugendlichen in der Stadt Zürich* zielte darauf ab, vorhandene Risiken und Ressourcen zu beurteilen, um die Stadtbehörden in Zusammenarbeit mit dem Forschungsteam bei der Auswahl von geeigneten Präventionsprogrammen zu unterstützen. Daraus erwuchsen zwei Projekte: Im Rahmen des *Zürcher Programm(s) zur Förderung sozialer Kompetenzen an Schulen - z-ok* wurden die beiden Präventionsprogramme in je ungefähr 50 zufällig ausgesuchten Schulklassen der ersten und zweiten Primarstufe realisiert. Mit dem *Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern - z-proso* wurden diese beiden Programme auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Dabei handelt es sich um eine Längsschnittstudie, welche drei jährliche Erhebungswellen persönlicher Interviews mit den teilnehmenden Kindern und

jeweils einem Elternteil umfasst, sowie halbjährliche schriftliche Beurteilungen durch Lehrpersonen.

Die zwei Projekte wurden von verschiedenen Institutionen geführt, wobei auch deren Finanzierung getrennt erfolgte. Die von Manuel Eisner geleitete Längsschnittstudie wurde finanziert vom Nationalen Forschungsprogramm 52 des Schweizerischen Nationalfonds, von der Sektion für Suchtforschung des Bundesamtes für Gesundheit, von der Abteilung für Bildungsplanung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich sowie von der Abteilung Integration und Bürgerrecht des Bundesamtes für Zuwanderung, Integration und Auswanderung. Das Projekt war dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich angegliedert. Die Programmumsetzung wurde vom Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich koordiniert und finanziert. Die beiden Projektteams hielten auch regelmässig Koordinationssitzungen ab.

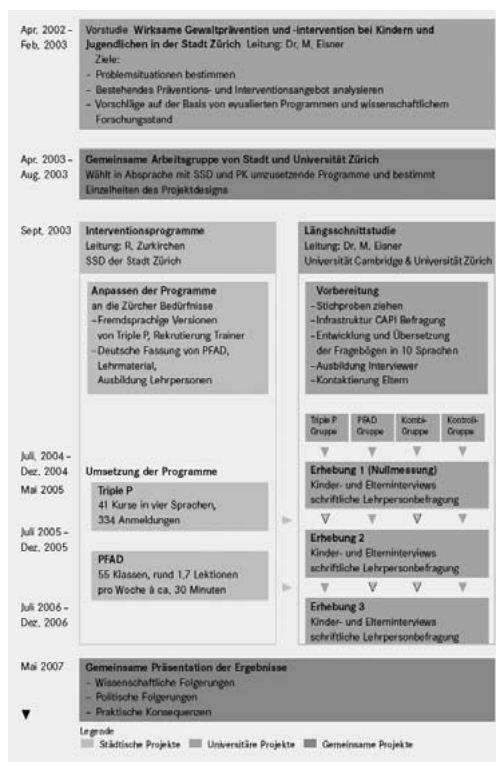


Abbildung 1: Schema des Projektablaufs

Die Interventionen, die im Rahmen des Projektes realisiert wurden, sind zwei relativ intensive Präventionsprogramme. Sie wollen im Sinne universell ansetzender Frühprävention Kinder zu Beginn der Primarschule erreichen.

Triple P ist ein mehrstufiges Programm mit dem Ziel, ernsthaften Verhaltens- und Entwicklungsschwierigkeiten, sowie emotionalen Problemen von Kindern von Geburt an bis zum zwölften Lebensjahr, vorzubeugen. Es richtet sich an Eltern und vermittelt breites Wissen und spezielle Kompetenzen rund um die Erziehung, wodurch auch das Selbstvertrauen der Eltern gestärkt wird. Es wurde von Prof. Matthew Sanders und seinen Teamkollegen vom Parenting and Family Support Centre of the School of Psychology an der Universität Queensland in Australien entwickelt (Sanders et al., 2000). Das Programm besteht aus fünf verschiedenen intensiven Stufen. Im Zürcher Modellprojekt wurde Stufe 4 umgesetzt. Darin enthalten sind vier zweistündige Kurseinheiten in Kleingruppen. Im Anschluss daran erfolgen telefonische Kontakte, welche die Eltern bei der Entwicklung ihrer Erziehungsziele unterstützen sollen. Gearbeitet wird mit einem Elternarbeitsbuch und einem Video. Das Programm wird in der Schweiz seit 2001 vom Institut für Familienforschung und -beratung der Universität Fribourg vertrieben. Im Rahmen des Zürcher Modellversuchs wurden auf verschiedenen Ebenen (Information, Kinderbetreuung, kostenloser Kurs) grosse Anstrengungen unternommen, um möglichst viele Eltern für eine Teilnahme zu gewinnen. 31% der Eltern in den Zielschulhäusern haben sich für den Kurs angemeldet, 23% haben den Kurs abgeschlossen. Mitglieder von sozial benachteiligten Minderheiten konnten trotz fremdsprachigen Kursen (Albanisch, Portugiesisch, Türkisch, Englisch) kaum für die Teilnahme gewonnen werden.

Wir haben *PATHS* (Promoting Alternative Thinking Strategies) im Deutschen als *PFAD* (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien) übersetzt. *PFAD* ist ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen und zur Verminderung von Gewalthandeln und Verhaltensproblemen von Primarschulkindern. Gleichzeitig soll die Disziplin und das Klima im Klassenzimmer verbessert werden. Es wurde von Mark Greenberg und Carol Kusché am Prevention Research Center der Pennsylvania State University

entwickelt. Es ist eines der am gründlichsten evaluierten schulbasierten Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen (Greenberg et al., 1998). *PFAD* strebt an, destruktive und aggressive Verhaltensweisen zu verringern und die prosoziale Entwicklung des Kindes zu fördern. Dazu werden Fertigkeiten und Techniken vermittelt, die zur Entwicklung von Selbstkontrolle und Empathie, aber auch zum Verstehen, zum Ausdruck und zur Regulierung von Gefühlen sowie zur wirksamen sozialen Problembewältigung beitragen. Zusätzlich beabsichtigt das Programm, das Klima im Klassenzimmer und in der Schule zu verbessern. Das Programm wurde für das Projekt neu ins Deutsche übersetzt und an die schweizerischen Verhältnisse angepasst. Der Unterricht von *PFAD* wurde in den betreffenden Klassen für verpflichtend erklärt. Über das Projektjahr hinweg wurden durchschnittlich 1.7 Unterrichtseinheiten pro Woche vermittelt und hierfür durchschnittlich rund 60 Minuten pro Woche eingesetzt.

2.1 Stichprobe

Die Grundgesamtheit der Studie sind alle Kinder, welche im Jahr 2004 in die erste Klasse der öffentlichen Primarschule in der Stadt Zürich eingetreten sind. Die Stichprobenziehung und die Zuweisung zu den Interventionsbedingungen erfolgten auf der Ebene der Schulhäuser. Zunächst wurden mit Hilfe eines geschichteten Stichprobenverfahrens 56 Primarschulen mit 113 ersten Klassen ausgewählt. Anschliessend wurden die Schulen den vier Versuchsbedingungen «Kontrollgruppe», «*PFAD*-», «*Triple P*-» und «*PFAD/Triple P*-Kombigruppe» zugewiesen. Zu diesem Zweck wurden zunächst 14 Vierergruppen von Schulen vergleichbarer Grösse und aus jeweils ähnlichem sozio-ökonomischem Umfeld gebildet. Dann wurden die Schulen innerhalb jeder Vierergruppe zufällig einer Versuchsbedingung zugewiesen.

In den ausgewählten Schulen traten 1'675 Kinder im Herbst 2004 in die erste Primarklasse ein. Für 1'366 der Kinder in der Zielgruppe stimmten die Eltern einer Teilnahme an der Studie zu. 1'240 Eltern waren auch bereit, selbst für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Dies entspricht einer Teilnehmerate von 82%, beziehungsweise 74%. Bis zur dritten Befragungswelle lag die Halterate für die Eltern bei 95% und für die Kinder bei 96%.

2.2 Datenerhebung

Bislang wurden drei Wellen von Datenerhebungen im Abstand von rund einem Jahr realisiert. Mit dem Kind selbst wurde jeweils im schulischen Kontext ein computergestütztes persönliches Interview mit einer Dauer von jeweils rund 40 Minuten geführt. Die Interviews mit der wichtigsten Erziehungsperson erfolgten meistens am Wohnort des Interviewpartners und dauerten in der Regel rund 50–60 Minuten. Um der ethnisch durchmischten Zusammensetzung der Zielbevölkerung Rechnung zu tragen, wurden die Elterninterviews in insgesamt 10 Sprachen realisiert. Ausserdem wurde etwa alle sechs Monate für jedes Kind eine schriftliche Kurzeinschätzung durch die Lehrperson vorgenommen.

Um die Effekte der beiden Interventionen zu bestimmen, wurden vorwiegend etablierte Instrumente mit bekannten psychometrischen Eigenschaften verwendet. Die Auswahl der Instrumente erfolgte so, dass für jede Massnahme sowohl interventionsnahe unmittelbare Wirkungen wie auch die erwarteten nachgelagerten Wirkungen auf das Sozialverhalten des Kindes untersucht werden konnten. Für die Bestimmung der Effekte von Triple P auf das Erziehungsverhalten wurde in den Elterninterviews der Alabama Parenting Questionnaire eingesetzt, welcher mit 42 Items fünf Erziehungsdimensionen misst (Shelton et al., 1996). Ausserdem wurde mit einer Kurzskala die Entwicklung des Familienklimas geprüft. Zur Messung proximaler Wirkungen von PFAD wurden drei Instrumente berücksichtigt: Eine leicht gekürzte Version des Fragebogens zum sozialen Problemlösen von Dodge (1986); ein neu entwickeltes Instrument zur direkten Beurteilung der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen des Kindes durch die Lehrperson; sowie ein von der Lehrperson auf Klassenebene ausgefüllter Fragebogen zu Klassenklima und Verhaltensproblemen im Schulhaus.

Zur Bestimmung des Verhaltens der Kinder wurde der Fragebogen zum Sozialverhalten von Tremblay (1991) verwendet. Er wurde sowohl bei Eltern, Kinder und Lehrpersonen in unterschiedlich angepassten Versionen eingesetzt, wobei im Rahmen dieser Studie für die Kinderbefragung eine computerbasierte multimediale Version neu entwickelt wurde. Dieser Mehrinformantenansatz stellt sicher, dass die psychosoziale

Entwicklung des Kindes aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden kann. Für die Wirkungsanalyse wurden vier Bereiche von Sozialverhalten untersucht: aggressives Problemverhalten, nicht-aggressives externalisierendes Problemverhalten, internalisierende Verhaltensprobleme sowie prosoziales Verhalten.

2.3 Auswertungsstrategie

Gemäss dem Untersuchungsdesign wurden nicht Kinder, sondern Schulen den Versuchsbedingungen zugewiesen. Diese Klumpenrandomisierung war bei der statistischen Analyse zu berücksichtigen. Zur Prüfung der erzielten Effekte wurden daher mit Hilfe der Prozedur SPSS Mixed Mehrebenenmodelle mit einem «Random Intercept» und Messwiederholung berechnet. Die kritische Grösse für die Beurteilung der Interventionseffekte war der Interaktionsterm $\text{Zeit} \times \text{Versuchsbedingung}$. Migrationsstatus (Ausländer versus Schweizer) und Klassentypus (Kleinklasse versus Regelklasse) wurden als Kovarianten eingeschlossen, weil für diese Variablen keine völlige Äquivalenz zwischen den Versuchsbedingungen bestand. Die Modelle wurden der besseren Übersichtlichkeit wegen für PFAD und Triple P getrennt berechnet. Für jede Intervention wurde zunächst eine «Intent-to-Treat»-Analyse unter Einschluss aller Teilnehmenden durchgeführt, das heisst auch jenen, die obwohl dieser Gruppe zugeteilt, nicht an Triple P teilgenommen hatten. In einem zweiten Schritt wurden Analysen durchgeführt, welche den Umsetzungsprozess berücksichtigten. Dabei wurde für Triple P der Effekt auf jene Teilnehmenden geschätzt, welche mindestens drei der vier Kurseinheiten besucht hatten («Treatment-on-Treated»-Analyse). Für PFAD wurden aufgrund verschiedener Indikatoren jene 50 Prozent der Klassen bestimmt, in denen das Programm überdurchschnittlich gut umgesetzt worden war.

Als Signifikanzschwelle für die Verwerfung der Nullhypothese wurde $p < .10$ gesetzt. Zur Beurteilung der Effektstärken wurden die Cohens d -Zwischengruppeneffekte berechnet. Sie zeigen in standardisierten Einheiten, wie stark sich die Veränderung in der Interventionsgruppe von jener in der Kontrollgruppe unterscheidet.

3. Ergebnisse

3.1 Triple P

Das wichtigste unmittelbare Ziel von Triple P ist eine Verbesserung des Erziehungsverhaltens. In diesem Bereich konnten teilweise positive Entwicklungen ausgelöst werden. Die Analysen zeigen für die Kursteilnehmenden (aber nicht für die Triple P-Gruppe insgesamt) von t_1 (erste Befragungswelle) zu t_3 (dritte Befragungswelle) einen statistisch signifikanten Rückgang von *körperlicher Züchtigung* durch die Eltern ($d = 0,21$), eine Reduktion von *impulsiven Erziehungstechniken* ($d = 0,26$) sowie eine Verbesserung des *Familienklimas* ($d = 0,21$). Diese Effekte wurden etwa 1,5 Jahre nach der Intervention gemessen und deuten auf eine langfristig positive Wirkung im Bereich des Erziehungsverhaltens hin. Die Stärke der Effekte entspricht in etwa den Wirkungen, wie sie in der Fachliteratur allgemein für Elterntrainings als universelle Präventionsmassnahme im Rahmen grosser Feldversuche berichtet werden (vgl. z.B. Durlak und Wells, 1997). Für die übrigen Aspekte des Erziehungsverhaltens, welche als Risikofaktoren für Problemverhalten wichtig sind und wo Triple P Wirkungen anstrebt, konnten keine Effekte nachgewiesen werden. Dies betrifft insbesondere die Bereiche *positive Verstärkung des Kindes*, *elterliches Engagement und Interesse* sowie *Aufsicht*.

Im Gegensatz zum Erziehungsverhalten konnten bisher keine erwünschten Wirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder nachgewiesen werden. Weder aus Sicht der Eltern noch aus derjenigen der Lehrpersonen oder der Kinder selbst ist das Ausmass von Verhaltensproblemen in der Triple P-Gruppe geringer geworden als in der Kontrollgruppe. Dies gilt sowohl für die unmittelbare Post-Messung wie für die spätere Follow-Up-Messung. Hingegen zeigte sich für eine Zielgrösse ein *unerwünschter* Effekt von Triple P. Die Lehrpersonen beobachteten bei Kindern von Eltern, die an einem Kurs teilgenommen hatten, tendenziell eine Zunahme von nicht-aggressivem Problemverhalten, während bei den Kindern der Kontrollgruppe ein Rückgang wahrgenommen wurde ($d = -0,18$).

Die Ergebnisse zeigen, dass unter den Teilnehmenden des Kurses bei drei familiären Risikofaktoren Verbesserungen beobachtet werden. Wie für universelle

Interventionen charakteristisch, sind die Effektstärken klein. Hingegen konnten in drei weiteren Teilbereichen des Erziehungsverhaltens keine Verbesserungen nachgewiesen werden. Ein möglicher Grund ist, dass in der vorliegenden Studie die Befragung der Eltern erst 4 bis 6 Monate nach den Kursen erfolgte. Allfällige sehr kurzfristige Effekte konnten daher nicht nachgewiesen werden. Ein anderer Grund könnte sein, dass manche Teilbereiche des Erziehungsverhaltens nur schwer durch ein Elterntraining beeinflusst werden können. So dürften die Qualität der Aufsicht über das Verhalten des Kindes sowie das Ausmass von elterlichem Engagement für Interessen und Aktivitäten des Kindes überdurchschnittlich stark durch äussere Bedingungen wie die Erwerbstätigkeit beider Elternteile oder geringe Bildung beeinflusst werden.

Allerdings wurden bislang keinerlei positiven Wirkungen im Verhalten des Kindes ausgelöst, weder auf externalisierenden noch auf internalisierenden Verhaltensdimensionen. Dies verdeutlicht ein wichtiges Problem der aktuellen Präventionsforschung: Besonders positive Ergebnisse stammen oft aus Studien, welche mit einer kleinen Teilnehmerzahl und/oder von den Vertreibern eines Programmes durchgeführt werden. Hingegen erweist es sich oft als schwierig, diese Befunde in praxisnahen Feldexperimenten mit einer grossen Zahl von Teilnehmenden und unabhängig von den Programmentwicklern zu replizieren (z.B. Farrington & Welsh, 2003; 2006). Politik und Praxis sollten ihre Erwartungen vermutlich eher an den meistbescheideneren Ergebnissen von grossen unabhängigen Feldversuchen als an gelegentlich sehr optimistischen Einschätzungen der Programmbetreiber orientieren.

Besondere Beachtung verdient der negative Effekt auf nicht-aggressive externalisierende Verhaltensprobleme aus der Sicht der Lehrperson. Er sollte vorsichtig bewertet werden, zumal diese Studie die erste ist, welche negative Effekte von Triple P findet. Er deutet möglicherweise darauf hin, dass Elterntrainings, welche einem stark vorschreibenden Inhalt haben, als *universelle* Prävention ungeeignet sind. So hat die Mehrheit der Kursteilnehmenden einen durchaus angemessenen Erziehungsstil und unauffällige Kinder. Bei ihnen mag ein direktives Elterntraining Veränderungen auslösen, welche beim Kind Unruhe und Stress bewirken. Solche Probleme mögen

sich in Gruppenkursen mit ihrer nicht immer kontrollierbaren Eigendynamik noch verstärken. Die *esski*-Studie von Schönenberger et al. (2006) berichtet über Ergebnisse, die in diese Richtung weisen. Sie zeigt, dass sich aus der Sicht der Kinder unmittelbar nach dem Triple P-Kurs die Beziehungsqualität zu den Eltern tendenziell verschlechtert hatte. Dies stützt die Annahme, dass sich Elterntrainings unter Umständen belastend auf die Kinder auswirken können. Wäre dies der Grund für den beobachteten negativen Effekt, dann sind verhaltenstheoretisch fundierte Gruppenkurse als *universelle* Präventionsmassnahme für Eltern von Primarschülern eher ungeeignet.

Zusätzlich ist in Betracht zu ziehen, dass unter den Kurs teilnehmenden Mittelschichteltern mit bereits früherer Nutzung verschiedener Elternbildungsangebote übervertreten waren. Möglicherweise wäre es daher sinnvoller, bei dieser Altersgruppe von Kindern die grössten Anstrengungen auf das Erreichen jener Eltern zu konzentrieren, bei denen von einer Unterversorgung ausgegangen werden kann oder bei denen Hinweise auf Erziehungsdefizite bestehen, mithin also eine *indizierte* statt eine universelle Präventionsstrategie zu verfolgen.

3.2 PFAD

Bei PFAD war das wichtigste unmittelbare Ziel eine positive Beeinflussung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder. In beiden Bereichen zeigen die Analysen Teilerfolge. So konnte dokumentiert werden, dass sich in den PFAD-Klassen bis zur Mitte der dritten Klasse aggressive Schemata des Problemlösens stärker verringerten als in der Kontrollgruppe ($d = ,17$). Hingegen konnte keine entsprechende Zunahme von sozial kompetenten Problemlösungen dokumentiert werden, wie dies eigentlich erwünscht wäre.

Ausserdem konnten positive Wirkungen aus der Sicht der Lehrpersonen dokumentiert werden. So nahmen Lehrpersonen, die PFAD unterrichteten, am Ende des PFAD-Jahres bei den Kindern häufiger positive Veränderungen hinsichtlich des *Erkennens von Gefühlen* ($d = ,27$) und des *Umgangs mit Konflikten* ($d = ,22$, nur in den Klassen mit hoher Umsetzungsqualität) wahr. Beides sind wichtige Zielgrössen von PFAD. Positive Entwicklungen wurden in erster Linie von jenen Lehrpersonen berichtet, welche PFAD motiviert und in guter

Qualität unterrichtet hatten und welche die Arbeit der Coaches als kompetente Unterstützung schätzten. Hingegen ergab sich in den Bereichen *Fairness und Regeln, anderen helfen, Aggressionen gegen andere* sowie *Klassenregeln befolgen* keine positivere Entwicklung als in der Kontrollgruppe.

Im Weiteren nahmen die Lehrpersonen in den PFAD-Klassen einen überdurchschnittlichen Rückgang von Verhaltensproblemen im Schulhaus wahr ($d = ,35$). Dies gilt besonders für Klassen, wo PFAD intensiv und in guter Qualität realisiert wurde. Hingegen konnte keine Verbesserung des Klassenklimas nachgewiesen werden.

Schliesslich wurde untersucht, inwiefern sich positive Effekte von PFAD auf das individuelle Sozialverhalten der Kinder nachweisen lassen. Betrachtet man im Sinne einer Intent-to-Treat-Analyse alle PFAD-Klassen zusammen, dann zeigen sich weder aus Sicht der Eltern, noch aus jener der Lehrpersonen oder der Kinder positive Effekte von PFAD. Immerhin kann aber ein wertvoller positiver Effekt für jene Klassen nachgewiesen werden, in denen das Programm in guter Qualität umgesetzt wurde. Und zwar beobachten die Eltern in diesen Klassen einen überdurchschnittlichen Rückgang von aggressivem Verhalten bei ihren Kindern ($d = 0,17$).

Für die unmittelbaren Zielgrössen von PFAD konnte die vorliegende Studie teilweise positive Veränderungen bestätigen, wie sie in der Forschungsliteratur berichtet werden (vgl. z.B. Lösel und Beelmann 2003). So bewirkt PFAD Verbesserungen bei jenen aggressiven kognitiven Schemata, welche mit aggressivem Verhalten in Zusammenhang stehen. Es handelt sich um einen statistisch signifikanten, aber schwachen Effekt. Hierin dürfte teilweise zum Ausdruck kommen, dass sich mentale Schemata des Problemlösens nur allmählich verändern und entsprechende Anstrengungen über mehrere Jahre erfolgen sollten. Die teilweise positiven Einschätzungen der Lehrpersonen hinsichtlich der sozialen Kompetenzen der Kinder (in den Bereichen Gefühlerkennung und Umgang mit Konflikten) sowie der von Lehrpersonen wahrgenommene Rückgang von Verhaltensproblemen auf Schulhausbene stützen diesen Befund.

Das Fehlen von Effekten in den Bereichen Selbstkontrolle und Befolgen von Regeln kann als Hinweis für künftige

Verbesserungsmöglichkeiten interpretiert werden. So sollten in der Ausbildung wie auch im Coaching jene Instrumente und Unterrichtseinheiten stärker gewichtet werden, welche auf das Einhalten von Regeln und das Üben von Selbstkontrolle ausgerichtet sind. Ausserdem wäre zu überlegen, ob in Klassen mit einem erhöhten Niveau von Problemverhalten die Lehrpersonen zusätzlich durch Techniken des Klassenmanagements unterstützt werden sollten. Techniken des Klassenmanagements haben gegenüber Lehrmitteln wie PFAD den Vorteil, dass sie ausser einer guten Ausbildung und fachlich kompetenten Begleitung keinen zusätzlichen Zeitaufwand im Unterricht erfordern.

Generell konnten in Klassen mit einer geringen Umsetzungsqualität – einer fehlenden Motivation, einer nicht optimalen Zusammenarbeit mit den Coaches, einer lückenhaften Umsetzung – kaum positive Effekte verzeichnet werden. Hieraus drängt sich der Schluss auf, dass eine für Lehrpersonen verpflichtende Realisierung von PFAD, wie sie im Rahmen des vorliegenden Versuchs geprüft wurde, nicht für eine breitere Umsetzung empfohlen werden kann. Da aber, wie oben erwähnt, gleichzeitig positive Effekte von einer in eine Schulhauskultur eingebettete schulhausweiten Realisierung zu erwarten sind, kommt einer sorgfältigen Einführung, einer ungeteilten Unterstützung durch die Schulbehörden und einer guten Begleitung der Lehrpersonen in der Umsetzungsphase eine grosse Bedeutung zu.

Das weitgehende Fehlen von Effekten aus der Ebene des Problemverhaltens ist enttäuschend. Der positive Effekt auf aggressives Verhalten aus Sicht der Eltern ist allerdings besonders wertvoll, weil die Eltern nicht aktiv an der Umsetzung von PFAD beteiligt waren und daher eher als neutrale Beobachter eingestuft werden können. Ausserdem legt er nahe, dass positive Wirkungen von PFAD mindestens teilweise aus dem schulischen Kontext ins Zuhause übertragen werden konnten.

4. Abschliessende Überlegungen

Abschliessend sollen zwei Überlegungen vorgestellt werden, welche über die hier präsentierten Ergebnisse hinausgehen. Erstens ist es wichtig, die zeitliche Perspektive der vorliegenden Studie hervorzuheben. Bislang wurden Wirkungen über bis zu 18 Monate gemessen.

In der üblichen Terminologie der Evaluationsforschung spricht man hier bereits von langfristigen Effekten. Im Kontext der Frage, ob die Prävention *jugendlichen* Problemverhaltens durch universelle Massnahmen zu Beginn der Primarschule sinnvoll ist, muss aber das Sozialverhalten der Kinder mindestens bis zu Beginn der Adoleszenz beobachtet werden. Der Forschungsstand bezüglich solch langfristiger Effekte ist widersprüchlich, nicht zuletzt weil weltweit wenige Studien universelle Präventionsmassnahmen über mehrere Jahre untersuchen können. Die meisten Studien kommen zum Schluss, dass sich die Effekte von einmaligen und wenig intensiven Interventionen im Verlauf der Zeit verwässern und nach längeren Zeiträumen keine Effekte mehr nachgewiesen werden können. Allerdings gibt es auch einzelne Studien, die sogenannte *Sleeper-Effekte* finden. In diesen Studien konnten zwar kurzfristig keine Wirkungen demonstriert werden, aber nach einer gewissen Zeitdauer wurden positive und anhaltende Wirkungen sichtbar. Dies wird damit erklärt, dass die kognitiven und sozialen Ressourcen, die durch eine erfolgreiche frühe Intervention aufgebaut wurden, über die Zeit hinweg sich selbst verstärkende positive Effekte haben können. Ob ein solches Modell verallgemeinert werden darf, kann aufgrund der aktuellen Lücken in der entsprechenden Forschung kaum beantwortet werden. Die laufende Studie wird hierzu in den nächsten Jahren einen Beitrag leisten können.

Zweitens soll die Frage des Zusammenspiels zwischen TripleP und PFAD aufgenommen werden. Im Zusammenhang mit den Auswertungen wurde überprüft, ob die Kombinationsgruppe mit Triple P und PFAD in besonderer Weise von den Interventionen profitieren konnte. Bislang zeigten aber alle diesbezüglichen Analysen, dass aus der Verbindung beider Programme keine zusätzlichen positiven Effekte resultierten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass PFAD und Triple P auf unterschiedlichen theoretischen Grundlagen beruhen, dass in der konkreten Präsentation und Umsetzung wenig Berührungspunkte bestehen, und dass die Programme zu unterschiedlichen Zeitpunkten realisiert wurden. Möglicherweise besteht hier ein Potential für weiterführende Überlegungen und eventuell bessere Effekte. In den USA setzt beispielsweise das Programm *Incredible Years* von Webster-Stratton (Webster-

Stratton & Taylor, 2001) auf ein integriertes Angebot von Sozialkompetenzprogramm in den Schulen und ein darauf abgestimmtes, vergleichsweise intensives Elternt raining. Im deutschsprachigen Raum hat kürzlich das Team um Prof. Lösel das Schule und Familie integrierende Programm *EFFEKT* (Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training) entwickelt und in einer randomisierten Studie positive Effekte auch auf der Verhaltensebene der Kinder nachgewiesen (Lösel et al., 2006). Solche kombinierte Programme haben den Vorteil, dass die theoretischen Konzepte, die Inhalte und die Symbole und Rituale aufeinander abgestimmt sind und daher eine Integration der Zielsetzungen in den Bereichen Schule und Familie erreicht werden kann. Ausserdem bestehen bei einem kombinierten Programmpaket möglicherweise mehr Ansatzpunkte, um Eltern für eine aktive Teilnahme zu gewinnen, als dies bei der vorliegenden Studie der Fall gewesen ist.

Literatur

Beelmann A, Lösel F. Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psychothema* 2006;18(3):603-10.

Dodge KA. A Social information processing model for social competence in children. In: Perlmutter M, ed. *The Minnesota Symposium in Child Psychology*. Hillsdale: Erlbaum, 1986;18:77-125.

Durlak, J, Wells, A. Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology* 1997; 25(2): 115-152.

Eisner M, Ribeaud D, Jünger R, Meidert U. Frühprävention von Gewalt und Aggression; Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojektes an Schulen. Zürich: Rüegger, 2007.

Greenberg MT, Kusché C, Mihalic SF. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS): Blueprints for violence prevention, book ten. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, 1998.

Lösel, F, Beelmann, A. Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Sciences*, 2003; 587(1): 84-109.

Lösel F, Beelmann A, Stemmler M, Jaurisch S. Probleme des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings *EFFEKT*. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie* 2006;35(2):127-39.

Sanders MR, Markie-Dadds C, Tully LA, Bor W. The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early

onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2000;68(4):624-40.

Schönenberger M, Schmid H, Fäh B, Bodenmann G, Lattmann UP, Cina A, et al. Projektbericht 'Eltern und Schule stärken Kinder' (ESSKI); Ein Projekt zur Förderung der Gesundheit bei Lehrpersonen, Kindern und Eltern und zur Prävention von Stress, Aggression und Sucht – Ergebnisse eines mehrdimensionalen Forschungs- und Entwicklungsprojekts im Bereich psychosoziale Gesundheit in Schule und Elternhaus, 2006 (erhältlich unter <http://esski.ch/html/download.htm>).

Shelton KK, Frick PJ, Wootton J. Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology* 1996;25:317-29.

Tremblay RE, Loeber R, Gagnon C, Charlebois P, Larivée S, LeBlanc M. Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1991;19(3):285-300.

Webster-Stratton C, Taylor T. Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention Science* 2001;2(3):165-92.

Korrespondenzadresse:

Manuel Eisner & Denis Ribeaud
z-proso
Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Freiestrasse 36
8032 Zürich
z-proso@paed.uzh.ch





Erika Dähler Meyer

Frühe Förderung in der Familie bei sozialer Benachteiligung

Mit dem sekundär-präventiven Frühförderprogramm schrittweise, dem Opstapje-Programm für die Schweiz, steht ein Angebot zur Verfügung, mit dem die schwer erreichbare Zielgruppe der sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien angesprochen und bei der Erziehung unterstützt werden kann. Das Programm zeichnet sich durch seine Geh-Struktur, den Einsatz von semi-professionellen Hausbesucherinnen und seinen Fokus auf die Eltern-Kind-Interaktion aus. Mit Hilfe regelmässiger Hausbesuche und Müttertreffen wird sowohl die Entwicklung der Kinder, als auch die Erziehungskompetenz der Eltern gefördert. Ziel ist es, Fehlentwicklungen in den Familien vorzubeugen, die Ressourcen der Familien zu stärken und einen nachhaltigen Beitrag zur Chancengleichheit der Kinder zu leisten.

Promotion précoce – au sein de la famille même – au profit des familles socialement défavorisées

Le programme de prévention précoce secondaire-préventif progressif – le programme Opstapje pour la Suisse – s'adresse au groupe-cible difficilement atteignable des familles socialement défavorisées et étrangères à toute instruction, pour leur fournir du soutien à l'éducation. Le programme se caractérise

par sa « go-structure » (structure de rencontre sur place), le recours à des visiteuses à domicile semi-professionnelles et une focalisation sur l'interaction parents-enfant. Par des visites régulières à domicile et des rencontres de mères, on favorise aussi bien le développement des enfants que la compétence éducative des parents. L'objectif consiste à prévenir les évolutions malheureuses dans les familles, à renforcer les ressources des familles et à fournir une contribution durable à l'égalité des chances des enfants.

Die frühe Förderung von sozial benachteiligten Familien

Erziehung: Selbstverständlichkeit und Orientierungsproblem

Der Wandel der Gesellschaft, besonders die Individualisierung und die daraus resultierende Vielfalt von Lebensentwürfen, hat die Rahmenbedingungen von Familien für die Erziehung ihrer Kinder nachhaltig verändert. Die Eltern müssen sich vielfältigen Herausforderungen stellen, wenn sie eine verlässliche Basis für das Aufwachsen ihrer Kinder schaffen wollen:

- Wegfall von traditionellen Familienstrukturen, Auflösung von Erziehungsidealen, ein Überfließen von Ratschlägen und Gegenmeinungen zur Erziehungspraxis: «alles ist möglich».
- Höhere Anforderungen im Erziehungsalltag durch enormes Konsumangebot, rasante Entwicklung der Informationsgesellschaft und fortschreitende Flexibilisierung in der Arbeitswelt.
- Nicht nur lebenslanges Lernen, sondern auch möglichst früher Beginn des Lernens, denn in den ersten Lebensjahren werden wichtige Basiskompetenzen erworben und damit das Fundament für spätere Lern-erfolge gelegt.

Erfolgreiche Erziehung ist deshalb keine Selbstverständlichkeit mehr. Erziehung erfordert vielmehr bewusste, individuelle Entscheidungen darüber, wie die nachfolgende Generation auf ihrem Weg ins Erwachsenenleben begleitet werden soll. Bei all der Reflexion soll aber nicht die natürliche elterliche Intuition verloren gehen – nicht jeder Erziehungsentscheid braucht eine statistisch begründete Basis.

Prävention: Von der Komm-Struktur zur Geh-Struktur

Die Suche nach Informationen zu Erziehungsthemen und die Nutzung von geeigneten Unterstützungsangeboten stellt aus familienpsychologischer Sicht eine wichtige Ressource und Kompetenzgut funktionierender Familien dar. Dabei werden unterschiedlichste Quellen genutzt, von familiären Netzwerken und Erziehungsratgebern in Form von Büchern oder Zeitschriften bis zu kommunalen Beratungsstellen und spezialisierten Therapieeinrichtungen.

In belasteten Familien können jedoch häufig keine Ressourcen mehr für die aktive Suche nach Informationen und die Wahrnehmung von unterstützenden Angeboten mobilisiert werden. Diese Familien nutzen daher die Angebote der Elternbildung oder Erziehungsberatung, die meistens auf einer Komm-Struktur beruhen, wenig bis gar nicht. Eltern und Kinder in schwierigen Lebenslagen – sei es Armut, schlechte Wohnverhältnisse, Partnerschaftskonflikte oder Migrationshintergrund – erhalten oft erst dann Hilfe, wenn schwerwiegende Störungen des Familienlebens bereits vorhanden sind.

Hier zeigt sich ein Präventionsdilemma: gerade Familien mit hohem Unterstützungsbedarf für die Entwicklung ihrer Kinder werden von den vorhandenen, präventiv orientierten Angeboten nicht erreicht. Die klassischen Elternkurse wie z.B. «Starke Eltern – starke Kinder», werden überwiegend von bildungsinteressierten Eltern der mittleren Einkommenschicht genutzt [Bäcker-Braun K., Pettinger R., 2001]. Auch fühlen sich sozial benachteiligte Familien durch die Art der Angebote oder die Zusammensetzung der Klientel nicht in ihrem persönlichen und kulturellen Selbstverständnis angesprochen.

In ihrer Studie «Niederschwellige Angebote der Elternbildung» [Haug-Schnabel G., Bense J., 2003] fordern die Autoren daher, zielgruppenspezifische und besonders niederschwellige Angebotsformen zu entwickeln, um auch schwer erreichbare Familien gezielt ansprechen zu können. Als besonders Erfolg versprechend werden dabei Hausbesuchsprogramme eingeschätzt, die den konsequenten Wechsel zur Geh-Struktur propagieren. Das Programm schritt:weise ist ein repräsentativer Ver-

treter des Hausbesuchs-Ansatzes und soll nachfolgend im Detail vorgestellt werden.

schritt:weise: das Opstapje-Programm für die Schweiz

Das Programm schritt:weise ist ein präventives Spiel- und Lernprogramm für eineinhalb- bis vierjährige Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien. Das Förderprogramm wurde in den Niederlanden unter dem Namen Opstapje entwickelt und wird dort seit mehr als 15 Jahren landesweit eingesetzt. In Deutschland wurde das Programm 2001 unter demselben Namen als Modellprojekt eingeführt und durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) evaluiert. Opstapje wird vom Verein a:primo an die schweizerischen Verhältnisse angepasst und seit 2007 unter dem Namen schritt:weise Städten und Gemeinden angeboten. Wie das deutsche Modellprogramm wird auch schritt:weise wissenschaftlich begleitet. Die Evaluation wird in Zusammenarbeit mit dem Marie Meierhofer-Institut (MMI) ausgeführt und durch a:primo koordiniert. Der Verein a:primo bezweckt die gemeinnützige und nachhaltige Unterstützung der frühen Förderung von sozial benachteiligten Kindern; für weitere Informationen siehe www.a-primo.ch.

Die Charakteristika von schritt:weise

Das Programm schritt:weise setzt im Kindesalter von 18 Monaten ein, wenn die kindliche Entwicklung durch zusätzliche Förderung günstig beeinflusst werden kann. Die Beziehung der Eltern zu ihrem Kind ist in dieser Entwicklungsphase in der Regel sehr eng, die Interaktionsmuster sind aber noch nicht verfestigt. Zwei Eigenschaften charakterisieren schritt:weise: seine sekundär-präventive Ausrichtung und die Geh-Struktur.

Die Massnahmen des Programms sind im Sinn der Sekundärprävention darauf ausgerichtet, Erziehungsprobleme zu vermeiden, die aufgrund der Lebensumstände der Familie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind. Dabei wird nicht nur die gezielte Förderung der Kinder über alle Entwicklungsbereiche hinweg angestrebt, sondern auch die Kompetenzentwicklung der Eltern bezüglich ihrer Erziehungsaufgaben.

Um die Zielgruppe der sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien zu erreichen, arbeitet schritt:weise mit Hausbesuchen. Diese Geh-Struktur ermöglicht es, den Eltern ein Stück weit entgegenzukommen und ihnen beispielsweise längere Anfahrten oder Probleme mit der Betreuung von Geschwisterkindern zu ersparen.

Entscheidend für einen sekundär-präventiven Ansatz ist, dass die Hausbesucherinnen semi-professionell sind und selbst aus dem Umfeld der Zielgruppe stammen. Dadurch wird die Akzeptanz der Massnahmen des Programms bei den Familien gesichert. Die Hausbesucherinnen werden durch eine sozialpädagogische Fachperson, die Koordinatorin, für ihren Aufgabenbereich geschult und fachlich begleitet. Auf diese Weise ist auch sichergestellt, dass die Familien bei Bedarf zusätzliche Hilfestellungen erhalten.

schritt:weise erstreckt sich über zwei Programmjahre, was etwa 18 Kalendermonaten entspricht. In diesem Zeitraum werden die Familien anfangs wöchentlich, später vierzehntägig für jeweils eine halbe, später eine dreiviertel Stunde zu Hause besucht. Im Wechsel dazu finden zusätzlich alle zwei Wochen Gruppentreffen in Räumen nahe des Wohnorts statt. Beide Programmbausteine tragen zur Vermittlung der Programminhalte bei. Die Anregung von neuen Verhaltensmustern findet im Kontext des realen Familienalltags statt. So kann

individuell auf die jeweilige Lebenssituation der Familie Bezug genommen werden.

Die Einsatzfelder von schritt:weise

Aufgrund der Geh-Struktur und seiner sekundär-präventiven Zielsetzung ist schritt:weise für den Einsatz in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern geeignet:

- Im Rahmen der klassischen Eltern- und Familienbildung stellt es eine neue Möglichkeit dar, bisher schwer zugängliche Zielgruppen, z.B. Familien mit Migrationshintergrund, durch ein aufsuchendes Angebot zu erreichen.
- Im Bereich der Frühförderung, die traditionell mit behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern arbeitet, erweitert es das Angebotsspektrum für Klienten, die an sich gesund, aber aufgrund sozioökonomischer Faktoren in ihrer Entwicklung gefährdet sind.
- Die Jugendhilfe erhält ein Instrument an die Hand, mit dem sie gerade diejenigen Familien in ihrer Erziehungsleistung unterstützen kann, die aufgrund verschiedenster Risikofaktoren einen besonderen Bedarf an Unterstützung haben.
- Im Gesundheitsbereich kommt der allgemein präventive Aspekt des Programms zum Tragen: Kinder aus Familien mit Risikokonstellationen sollen ganzheitlich gesund aufwachsen, im physischen, psychischen und sozialen Sinn (Definition der WHO von «Gesundheit»).



Die Einsatzfelder des Programms schritt:weise

In all diesen Einsatzbereichen verbessert schritt:weise die Chancen der Kinder, sich altersgerecht zu entwickeln und gleichberechtigt an der Gesellschaft und insbesondere am Bildungssystem teilzuhaben. Dies entlastet langfristig gesehen die Gesellschaft als Ganzes von teuren und aufwändigen Korrektur- und Rehabilitierungsmaßnahmen.

Die Zielgruppen von schritt:weise

Mit schritt:weise sollen Eltern angesprochen werden, für die es – aus unterschiedlichsten Gründen – in der aktuellen Lebenssituation schwierig ist, auf die Bedürfnisse ihrer Kinder angemessen einzugehen. Mögliche Gründe dafür können sein:

- Strukturelle soziale Benachteiligung wie Armut, Arbeitslosigkeit, ungünstige Wohnverhältnisse, Migrationshintergrund
- Belastete familiäre Lebenssituation wie Konflikte, Trennung, Scheidung, Alleinerziehen
- Individuelle Belastungen wie Überforderung, chronische Erkrankungen, psychische Probleme, Isolation, niedriges Bildungsniveau

Im Sinn der Sekundärprävention soll bei der Auswahl der Familien darauf geachtet werden, dass zwar Risikofaktoren erkennbar, jedoch noch keine schwerwiegenden Defizite oder Fehlentwicklungen aufgetreten sind. «Multi-Problem-Familien» gehören ausdrücklich nicht zur Zielgruppe des Programms. Dies würde die Leistungsfähigkeit der semi-professionellen Hausbesucherinnen deutlich überfordern. In bestimmten Fällen ist es jedoch denkbar, auch solche Familien in das Programm aufzunehmen, wenn eine gute fachliche Versorgung in den jeweiligen Problemfeldern gewährleistet ist. schritt:weise kann hier als ergänzendes Angebot mit dem Fokus auf die Eltern-Kind-Beziehung und die Entwicklungsförderung der Kinder eingesetzt werden.

Die Ziele und Vermittlungsmethoden von schritt:weise

Das wichtigste Ziel des Programms ist die Verbesserung und Intensivierung der Mutter- bzw. Vater-Kind-Interaktion. Dies erfolgt durch modellhafte Anleitung zu entwicklungsförderlichen Verhaltensweisen der Eltern und gleichzeitige Bereitstellung altersgerechter, anregender Materialien. Auf diese Weise sollen sich die Spiel- und Lernerfahrungen der Kinder erweitern und differenzieren, wodurch sie in ihrer kognitiven, motorischen und sozio-emotionalen Entwicklung gefördert werden.

Darüber hinaus sollen auch die Eltern für die Bedürfnisse ihrer Kinder sensibilisiert und in ihren erzieherischen Kompetenz gestärkt werden. Die Geschwister können ebenfalls von der verbesserten Erziehungskompetenz der Eltern profitieren. Gespräche und gemeinsames Spiel sollen in der Familie an Bedeutung gewinnen und damit zu einem positiven Familienklima führen.

Das Programm schritt:weise hat folgende Ziele:

- Fokussierung auf die Interaktion zwischen Eltern und Kind
- Modelllernen in konkreten Alltagssituationen
- Stimulation aller wichtigen Entwicklungsbereiche
- Anschauliche Wissensvermittlung über Entwicklung und Erziehung
- Ressourcen- statt Problemorientierung
- Erweiterung des sozialen Netzwerks und Förderung der Integration in lokale Strukturen

Der Einsatz von semi-professionellen Hausbesucherinnen

Die Hausbesucherinnen sind angeleitete Laienhelferinnen, welche die Familien im Wochenrhythmus besuchen, um die Lerneinheiten des Programms zu vermitteln. Dieses Konzept ist zuweilen Gegenstand von Bedenken oder Kritik aus Fachkreisen. Es wird danach gefragt, nach welchen Kriterien diese Frauen ausgewählt werden, ob «Muttersein» per se ein Qualifikationskriterium sein kann und in welcher Weise die Hausbesucherinnen geschult und unterstützt werden. Im Folgenden werden einige Punkte skizziert, welche die Qualitätssicherung bei der Umsetzung des Programms mit den teilnehmenden Familien ins Zentrum stellen.

Die Rollenerwartungen an die Hausbesucherinnen

Die Rollenerwartungen an die Hausbesucherinnen im Programm schritt:weise sind relativ eng begrenzt und eindeutig: Die Erwartungen an eine Hausbesucherin sind nicht vergleichbar mit den Anforderungen an eine selbstverantwortliche erzieherische oder sozialpädagogische Fachperson.

Aufgabe der Hausbesucherinnen ist die Vermittlung und Demonstration des Programms schritt:weise. Hierfür liegen ihnen inhaltliche und didaktische Anleitungen vor, in Form von Arbeitsblättern mit detaillierten Instruktionen für jede Übungseinheit, sowie zugehörige Lern- und Spielmaterialien. Zu den Anforderungen des Programms gehört einerseits das Spielen mit den Kindern, andererseits die Anleitung und Einweisung der Mütter in die Lernmaterialien und in ihre Rolle gegenüber dem Kind bei der Anwendung des Programms.

Die Gespräche der Hausbesucherinnen mit den Eltern beziehen sich vor allem auf deren Erfahrungen mit der Anwendung des Programms in der zurückliegenden Woche; diese Rückmeldungen werden in strukturierter Form festgehalten. Von den Hausbesucherinnen wird nicht erwartet, hierzu Stellung zu nehmen oder Ratschläge zu erteilen.

Die Auswahl der Hausbesucherinnen

Die Hausbesucherinnen werden nach ihrer sozialen Kompetenz, ihren eigenen erzieherischen Erfahrungen und ihrer Motivation von der Koordinatorin ausgewählt. Das Konzept von schrittweise sieht bei der Auswahl der Hausbesucherinnen zumeist denselben kulturellen oder ethnischen Hintergrund von Hausbesucherinnen und Programmfamilien vor, einerseits um ähnliche soziale Erfahrungen und vergleichbare soziale Identitäten voraussetzen zu können, andererseits, um soziales «Modelllernen» einsetzen zu können. Auch Schneewind gibt zu bedenken, dass «...besonders im Falle sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligter Familien [...] sich das Problem einer erhöhten Distanz gegenüber professionellen Beratungs- und Therapieangeboten [ergibt], was sich in einer Unterrepräsentanz dieses Klientels, sowie im gehäuften Abbruch von Beratungs- und Therapiekontakten äussert.» [S. 282, Schneewind K. A., 1991].

Die Schulung und Begleitung der Hausbesucherinnen

Als wichtige Bedingung für den Einsatz von semi-professionellen Hausbesucherinnen werden die vielfältigen Angebote zur Qualifizierung betrachtet. Vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit werden sie in einem Intensivkurs umfassend in das Programm und ihre spezifischen Aufgaben eingewiesen. Programmbegleitend werden im weiteren Verlauf wichtige Arbeitsbereiche im sogenannten Praxiskurs vertieft. Auch können die Hausbesucherinnen jederzeit auf die fachliche Unterstützung ihrer Koordinatorin zurückgreifen, in Form von Beratungen und Supervisionen. Diese Begleitung ist fester Bestandteil des Programms und wird in wöchentlichen Anleitungstreffen umgesetzt, die nach Bedarf sowohl als Einzelgespräch als auch im Team durchgeführt werden. Es liegt in der Verantwortung der Koordinatorin, unterstützend einzugreifen, wenn

bei einer Familie Schwierigkeiten auftreten oder wenn der Beizug anderer Fachdienste erforderlich ist.

Literaturverzeichnis

- Bäcker-Braun K., Pettinger R. (2000). *Das Eltern-Kind-Programm – ein wirkungsvoller Beitrag zur Lebensbegleitung junger Familien. Evaluation des Eltern-Kind-Programmes der Erzdiözese München und Freising*. Bamberg: Eigenverlag Staatsinstitut für Familienforschung an der Uni Bamberg.
- Haug-Schnabel G., Bensel J. (2003). *Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Recherche der FG Verhaltensbiologie des Menschen im Auftrag der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle in Hamm*. Hamm.
- Sann A., Thrum K. (2005). *«Opstapje – Schritt für Schritt» Praxisleitfaden*. München: DJI.
- Sann A. (2006). *Einsatz semi-professioneller Hausbesucherinnen im Programm «Opstapje – Schritt für Schritt» (Schulungs-CD)*. München: DJI.
- Schneewind, K. A. (1991). *Familienpsychologie*. Berlin, Köln: Kohlhammer.

Autorin

Erika Dähler Meyer, MBA/MAS WU-Wien, Sozialarbeiterin FH
 Verein a:primo
 Gottfried Keller-Strasse 75b
 8400 Winterthur
 www.a-primo.ch
 erika.daehler@a-primo.ch



Kathie Wiederkehr

Wie kommt die Prävention zu den Eltern?

Obwohl die Elternbildung in der Schweiz eine lange Tradition hat, nimmt sie im Unterstützungssystem für Eltern oft noch eine Randstellung ein. Zu Unrecht – stärkt sie doch bedarfsgerecht, niederschwellig und kostengünstig Mütter und Väter für ihren Erziehungsalltag. Mit verschiedenen innovativen Projekten versucht die Elternbildung, ihr Potential besser zu nutzen. Der Kanton Zürich nimmt dabei eine Vorreiterstellung ein und zeigt Wege auf, wie Eltern möglichst präventiv erreicht werden können.

Comment rapprocher parents et prévention ?

Malgré une longue tradition, l'éducation des parents n'occupe souvent en Suisse qu'une place marginale dans le système de soutien aux parents. C'est regrettable, car elle est propre à renforcer au quotidien les tâches éducationnelles des pères et mères – en conformité avec les besoins, selon un seuil bas et à peu de frais. Par différents projets innovateurs, l'éducation des adultes cherche à mieux exploiter le potentiel qui est le leur. Le canton de Zurich joue de ce point de vue un rôle pionnier et montre des voies pour atteindre les parents dans toute la mesure du possible au niveau de la prévention.

Elternbildung – Was ist das eigentlich?

Zur Elternbildung werden Veranstaltungen gezählt, die unter fachlicher Leitung die Erziehungskompetenz von Müttern, Vätern oder anderen Erziehenden fördern. Das Themenspektrum deckt möglichst alle Familienphasen und -themen ab: Veranstaltungen für werdende Eltern, Trotzphase, Grenzen setzen, Schulfragen, Pubertät, gesunde Ernährung, ADHS, Kommunikation, Werte, Scheidungskinder, Grosseltern und vieles mehr.

Dabei klaffen Bedarf und Bedürfnis auseinander: Wichtige Themen müssen wegen zu wenig Anmeldungen abgesagt werden. Doch kommen sie oft durch die «Hintertür» wieder zur Sprache. Auch wenn z.B. Kurse wie «Eltern sein – Paar bleiben» abgesagt werden müssen, wird das Thema in einer Müttergesprächsrunde sehr oft von den Teilnehmerinnen angeschnitten.

Eine zunehmend wichtigere Rolle nehmen die standardisierten Kurse ein. Waren vor zehn Jahren erst PEKIP und Gordon-Training in der Schweiz präsent, haben inzwischen auch Triple P, STEP und Starke Eltern – Starke Kinder® Fuss gefasst und machen bereits einen Drittel der durchgeführten Elternbildungskurse aus.

Organisiert werden die Veranstaltungen von vielen, oft ehrenamtlich tätigen Gruppierungen: Elternvereinen, Erziehungsberatungsstellen, Familienklubs, Mütterzentren, Schulen, Kirchengemeinden, Suchtpräventionsstellen oder von den Kursleiter/innen selber. Weshalb die Elternbildung meist nicht direkt im Familienunterstützungssystem verankert und finanziert ist wie bei unseren Nachbarländern, kann durch die historische Entwicklung erklärt werden. Dies bildet jedoch ein grosses Erschwernis bei der Verankerung und bedarfsgerechten Weiterentwicklung der Elternbildung.

standardisierte Elternbildungsprogramme

www.pekip.ch
www.gordontraining.ch
www.instep-online.ch
www.starkeeltern-starkekinder.ch
www.triplep.ch

Der Kanton Zürich bietet ein gutes Unterstützungssystem für alle, die sich in der Elternbildung engagieren. So wurden dort letztes Jahr 1'650 Elternbildungs-

veranstaltungen durchgeführt, was über 60% der durchgeführten Elternbildungskurse und -referate in der Schweiz ausmacht.

«Es kommen ja eh nicht diejenigen, die es nötig hätten!»

Diesen Satz bekommen die Mitarbeiter/innen der Elternbildung oft zu hören. Auch wenn es der Elternbildung – wie auch allen anderen präventiven Massnahmen – nicht gelingt, alle Zielgruppen gleichermaßen anzusprechen, stimmt er als absolute Aussage nicht. Letztes Jahr besuchten rund 30'000 Personen – davon 22% Väter – eine Elternbildungsveranstaltung im Kanton Zürich. Über die Teilnehmer/innen ist recht wenig bekannt, doch kann davon ausgegangen werden, dass sie nicht nur aus Langeweile daran teilnahmen, sondern Unterstützung beim Erziehungsalltag suchten.

Eine Lizentiatsarbeit, in der zehn Mütter mit einer Kinderschutzmassnahme zu ihrer Einstellung gegenüber der Elternbildung befragt wurden, brachte überraschende Resultate. Acht dieser Frauen waren der Elternbildung gegenüber positiv eingestellt, vier hatten bereits eine Elternbildungsveranstaltung besucht – nur bei einer Person wusste die zuständige Sozialarbeiterin davon.

Kurzfassung der Lizentiatsarbeit

Judith Binder: «Was halten Mütter in schwierigen Familiensituationen von der Elternbildung?», 2005, zu beziehen für Fr. 10.– bei der Fachstelle Elternbildung Kanton Zürich

Die Studie machte ausserdem deutlich, dass die Fachpersonen im Umfeld dieser Klientinnen eine wichtige Rolle spielen. Diese Frauen wenden sich mit ihren Sorgen u.a. an Mütterberaterinnen, Kinderärzte oder Lehrpersonen. Liegt das Elternbildungsprogramm im Wartezimmer auf, ist dies ein erster Schritt; wird es der Ratsuchenden Person persönlich überreicht, wird es eher beachtet. Wirklich wahrgenommen wird das Angebot erst, wenn die beratende Person die Eltern persönlich auf eine passende Elternbildungsveranstaltung aufmerksam macht. Dazu müssen die Fachleute diese

Angebote aber selber kennen und z.B. wissen, was Starke Eltern – Starke Kinder® ist und wie so ein Kurs abläuft.

Innovative Ansätze in der Elternbildung

Um Zielgruppen anzusprechen, die eher selten an Elternbildungsveranstaltungen teilnehmen, werden immer wieder neue Wege gesucht und innovative Projekte entwickelt. Durch die Vielzahl von Formen gelingt es, bestimmte Gruppen eher zu erreichen. Hier ein paar Ansätze in Kurzform:

- **Müttergesprächsgruppen:** z.B. immer am ersten Dienstagvormittag, mit Kinderbetreuung, ohne Voranmeldung. Da sich viele Eltern nicht mehr für eine längere Teilnahme verpflichten möchten, wird diese offene Form geschätzt. Meist nehmen die Mütter dann doch regelmässig teil.
- **Aktivitäten mit Kindern verbunden mit einem pädagogischen Teil:** z.B. Vater-Kind-Wochenende. Die spielerische Form steht im Vordergrund und bildet eine gute Basis für Gespräche über die Väterrolle.
- **Integrierte Elternbildung:** Die Eltern besprechen aktuelle Fragen unter fachlicher Leitung, während die Kleinkinder im gleichen Raum von einer Spielgruppenleiterin betreut werden; gemeinsamer Einstieg und Abschluss – besonders hilfreich, wenn sich das Kind noch nicht von der Mutter lösen kann; Eltern-Kind-Interaktionen können beobachtet und andere Ansätze erprobt werden.
- **Forumtheater:** Szenen aus dem Familienalltag werden von Schauspieler/innen dargestellt, anschliessend kann das Publikum in die Handlung eingreifen.



fen und Änderungsvorschläge ausprobieren – eine spielerische Form, die sehr gut ankommt.

- **Elternbildung am Arbeitsplatz:** z.B. «Väter im Spannungsfeld Beruf – Familie» Betriebe für solche Kurse zu gewinnen, ist immer noch recht schwierig. Ist dies jedoch gelungen, werden die Kurse fest ins Fortbildungsprogramm aufgenommen, da der Betrieb einen direkten Gewinn hat.



- **femmesTISCHE:** Diskussionsrunden in privatem Rahmen mit Fragen zur Erziehung. Eine Gastgeberin lädt sechs bis acht Personen aus ihrem Bekanntenkreis zu sich nach Hause ein. Eine Moderatorin regt mit einem kurzen Film das Gespräch unter den Beteiligten an. Auf diese Weise können Migrantinnen gut erreicht werden, da die Gesprächsrunden in der Muttersprache abgehalten werden.
- **Lernen im Park:** Ein niederschwelliges Bildungsangebot für Migrantinnen. Während der Sommermonate lernen die Mütter anhand von Situationen aus ihrem Familienalltag mit einfachen Mitteln Deutsch, während die Kinder im Park betreut werden.
- **Elternbildung in Kitas:** Im Kanton Zürich plant man Elternbildung in Kitas anzubieten; entweder als freiwillige Ergänzung der Elternarbeit oder auch als fixer Bestandteil des Konzepts, zu dem sich die Eltern bei der Platzierung ihres Kindes in der Einrichtung verpflichten.
- **Elternbildung und Schulen:** Im Kanton Zürich ist ein Projekt in Vorbereitung, um eine engere Partnerschaft zwischen den Schulen und der Elternbildung aufzu-

bauen. Die Schulen sollen dadurch Unterstützung in der Zusammenarbeit mit den Eltern erhalten.

- **Verpflichtende Elternbildung:** Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich möchte Eltern von Schüler/innen mit Verhaltensproblemen zum Besuch von Elternbildung verpflichten. Vor diesem Schritt muss jedoch versucht werden, die Eltern möglichst zur freiwilligen Teilnahme zu motivieren. Nicht nur bei Eltern von Schulkindern könnte es in bestimmten Situationen sinnvoll sein, Mütter und/oder Väter zur Teilnahme an Elternbildungsveranstaltungen zu verpflichten: z.B. im Rahmen einer Besuchsrechtsregelung den Kurs «Eltern sein – auch nach der Trennung», bei einer finanziellen Unterstützung «Auskommen mit dem Einkommen» oder als Teil einer Kinderschutzmassnahme einen standardisierten Elternbildungskurs.
- **Unterteilung grösserer Kurse:** Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes Starke Eltern – Starke Kinder® ist auf 8 bis 12 Kurseinheiten konzipiert – eine Kurslänge, die es ermöglicht, an Haltungen zu arbeiten und wichtige Bausteine der Erziehung kennen zu lernen und zu üben. Die Länge dieser Kurse schreckt jedoch viele Eltern ab. Deshalb wird nun im Rahmen eines Pilotprojekts der Kurs in einen Basis- und einen Aufbaukurs unterteilt.

Kampagne «Stark durch Erziehung»

Eine sehr gewinnende Form, Eltern auf Erziehung anzusprechen, bietet die Kampagne «Stark durch Erziehung», die der Schweizerische Bund für Elternbildung SBE vom Jugendamt der Stadt Nürnberg übernehmen durfte. Die Kampagne basiert auf den acht Kernbotschaften «Acht Sachen... die Erziehung stark machen»: Erziehung ist...

- ... Liebe schenken
- ... Streiten dürfen
- ... Zuhören können
- ... Grenzen setzen
- ... Freiraum geben
- ... Gefühle zeigen
- ... Zeit haben
- ... Mut machen



Diese Punkte sind in einer Broschüre, die in 16 Sprachen erhältlich ist, einfach und ganz konkret beschrieben. Die ermutigende Grundhaltung wird durch farbenfrohe Strichmännchen-Zeichnungen verstärkt. Diesen Illustrationen kann man u.a. auf Plakaten, Postkartensets, Aushängen in öffentlichen Verkehrsmitteln und sogar in Kinospots begegnen. Ein Quartett ermöglicht, auf spielerischer Weise über Erziehungsfragen ins Gespräch zu kommen.

Im Kanton Zürich, wo die finanziellen Mittel für diese Kampagne grosszügig gesprochen wurden, war der Erfolg überwältigend und machte deutlich, dass es durchwegs möglich ist, auch bis jetzt wenig erreichte Zielgruppen anzusprechen.

Zusammenarbeit der Elternbildung mit der Kinder- und Jugendpsychologie

Im Gegensatz zu den Nachbarländern ist das Zusammenspiel zwischen der Kinder- und Jugendpsychologie und der Elternbildung noch nicht sehr etabliert. Dabei verfolgen beide Bereiche das gleiche Ziel: Kinder zu zufriedenen, selbstbewussten und verantwortungsvollen Mitgliedern unserer Gesellschaft heranwachsen zu lassen.

Einige Anregungen, wie Psychologinnen und Psychologen mit der Elternbildung zusammenarbeiten können:

- Bieten Sie Ihr Fachwissen in Elternbildungsveranstaltungen (Kursen, Referaten, ...) an.
- Vernetzen Sie sich mit dem regionalen Elternbildungsanbieter und/oder dem Schweizerischen Bund für Elternbildung SBE (www.elternbildung.ch).
- Legen Sie das Elternbildungsprogramm Ihrer Region im Wartezimmer auf oder – noch wirksamer – weisen Sie Eltern auf geeignete Angebote hin.
- Hängen Sie die Plakate der Kampagne «Stark durch Erziehung» in Ihren Räumlichkeiten auf und geben Sie die Broschüre «Acht Sachen... die Erziehung stark machen» den Eltern ab.
- Teilen Sie uns Ihre Wünsche, Anregungen und Fragen mit.

Wir freuen uns auf eine Zusammenarbeit!

Autorin

Kathie Wiederkehr

Leiterin der Fachstelle Elternbildung

Amt für Jugend und Berufsberatung Kanton Zürich

Dörflistrasse 120, Postfach

8090 Zürich

Telefon 043 259 96 59

kathie.wiederkehr@ajb.zh.ch

www.elternbildung.zh.ch





© www.mattiello.ch

MATTIELLO

Rezensionen

Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2008). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen. Zürich & Chur: Rüegger, 260 Seiten.



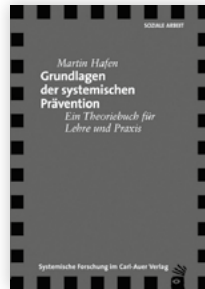
Auch wenn bei Kindern weniger von Gewalt gesprochen wird als von aggressiven Verhaltensweisen, wirken die externalisierten Verhaltensweisen für die Betroffenen des Umfeldes genauso beeinträchtigend und problematisch. Der Früherfassung von Gewalt muss Beachtung geschenkt

werden! Leicht verständlich dargestellt zeigt diese sehr spannende Studie die Wirkung von Präventionsprogrammen in der Stadt Zürich auf. Mit hilfreichen Fragen wird erfasst, wer Gewalt erleidet oder ausübt, ohne diese Handlungen als Gewalt zu deklarieren. Diese Zugänge können Hinweise geben, wie in der Kinder- und Jugendpsychologie eine Sensibilisierung bezüglich der Vorformen von Gewalt erreicht werden kann.

Für diese Studie werden aus der Vielzahl von Programmen zur Gewaltprävention zwei Programme ausgewählt und mit Familien bzw. Schulklassen der Stadt Zürich durchgeführt. Mit Prä- und Posterhebungen wird die Veränderung erfasst. Da Gewaltprävention sowohl in der privaten wie auch in der öffentlichen Erziehung ansetzt, wird ein Programm eingesetzt, das sich an die Eltern richtet, und ein Programm, mit welchem in Schulklassen gearbeitet wird. Das bekannte Triple P-Programm (Positive Parenting Program) vermittelt den Eltern Wissen und spezielle Kompetenzen rund um die Erziehung, wodurch auch ihr Selbstvertrauen gestärkt wird. In Primarklassen wird mit dem PATH oder PFAD-Programm zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz, wie auch zur Verminderung von Gewalthandlungen und Verhaltensproblemen gearbeitet. Elemente aus beiden Programmen geben Impulse, die von Kinder- und Jugendpsycholog/innen

in der Erziehungsberatung, in der Lehrersupervision oder in Schulentwicklungsprozessen genutzt werden können. Mit den Programmen sollen Risikofaktoren reduziert und Schutzfaktoren gestärkt werden. Ebenso soll die Prävention auf die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung einwirken. Die Auflistung von Risiko- und Schutzfaktoren vermittelt einen guten Überblick und kann als Strukturierungshilfen für die eigene Arbeit genutzt werden. Auch in diesem Buch wird die Schwierigkeit der Prävention hervorgehoben, dass sie sich auf die Zukunft ausrichtet und gewünschtes Verhalten ermöglichen will, bevor das zu vermeidende Problem sichtbar wird.

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



Auch wenn bei Kindern weniger von Gewalt gesprochen wird als von aggressiven Verhaltensweisen, wirken die externalisierten Verhaltensweisen für die Betroffenen des Umfeldes genauso beeinträchtigend und problematisch. Der Früherfassung von Gewalt muss Beachtung geschenkt

werden! Leicht verständlich dargestellt zeigt diese sehr spannende Studie die Wirkung von Präventionsprogrammen in der Stadt Zürich auf. Mit hilfreichen Fragen wird erfasst, wer Gewalt erleidet oder ausübt, ohne diese Handlungen als Gewalt zu deklarieren. Diese Zugänge können Hinweise geben, wie in der Kinder- und Jugendpsychologie eine Sensibilisierung bezüglich der Vorformen von Gewalt erreicht werden kann.

Für diese Studie werden aus der Vielzahl von Programmen zur Gewaltprävention zwei Programme ausgewählt und mit Familien bzw. Schulklassen der Stadt Zürich durchgeführt. Mit Prä- und Posterhebungen wird die Veränderung erfasst. Da Gewaltprävention sowohl in der privaten wie auch in der öffentlichen Erziehung

ansetzt, wird ein Programm eingesetzt, das sich an die Eltern richtet, und ein Programm, mit welchem in Schulklassen gearbeitet wird. Das bekannte Triple P-Programm (Positive Parenting Program) vermittelt den Eltern Wissen und spezielle Kompetenzen rund um die Erziehung, wodurch auch ihr Selbstvertrauen gestärkt wird. In Primarklassen wird mit dem PATH oder PFAD-Programm zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenz, wie auch zur Verminderung von Gewalt-handlungen und Verhaltensproblemen gearbeitet. Elemente aus beiden Programmen geben Impulse, die von Kinder- und Jugendpsycholog/innen in der Erziehungsberatung, in der Lehrersupervision oder in Schulentwicklungsprozessen genutzt werden können. Mit den Programmen sollen Risikofaktoren reduziert und Schutzfaktoren gestärkt werden. Ebenso soll die Prävention auf die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung einwirken. Die Auflistung von Risiko- und Schutzfaktoren vermittelt einen guten Überblick und kann als Strukturierungshilfen für die eigene Arbeit genutzt werden. Auch in diesem Buch wird die Schwierigkeit der Prävention hervorgehoben, dass sie sich auf die Zukunft ausrichtet und gewünschtes Verhalten ermöglichen will, bevor das zu vermeidende Problem sichtbar wird.

Bundschuh, K. (2007). Förderdiagnostik konkret. Theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 318 Seiten.



Förderdiagnostik geht vom grundsätzlichen Ziel aus, dass jedes Kind in die Lage versetzt werden soll, Ziele seines Lebens selbst zu entwerfen und zu realisieren. Dazu zeigt der Autor von anthropologischen und pädagogischen Prinzipien ausgehend soziologische, didaktische und therapeutische Zugänge

zur Umsetzung auf. Erkennen, Analysieren und Verstehen sind wesentliche Momente jeglicher förder-

diagnostischer Prozesse, um eigene Kräfte generieren und entfalten zu lassen. Beleuchtet wird nicht nur der aktuelle Stand, sondern auch die Bedürfnisstruktur des Betroffenen in seinem sozialen Netz, womit volitionale Aspekte der Förderung betont werden.

Im fokussierten systemischen Ansatz ist die Beschreibung der Lernwirklichkeit, der Interaktions- und Handlungsbedingungen wie auch die Beschreibung der lernprozessbezogenen Voraussetzungen bedeutsam. Diese drei Ebenen beeinflussen sich wechselseitig und ermöglichen eine Vielzahl von Interventionsmöglichkeiten. Hinweise zu den Rahmenbedingungen förderdiagnostischer Prozesse wie auch zur Förderplanung geben die Möglichkeit, das eigene Handeln fallbezogen zu verorten und mögliche blinde Flecken als Potentiale zu entdecken.

«Förderdiagnostik konkret» gibt einen facettenreichen Rahmen, das breite Feld der Förderdiagnostik unter verschiedenen Aspekten zu analysieren und das eigene Handeln darin zu positionieren – Ansätze zum konkreten Handeln müssen aber selber abgeleitet werden. Dazu gibt das Buch wertvolle und auch kritische Impulse.

Manuela Keller-Schneider

Niedermann, A., Schweizer, R. & Steppacher, J. (2007). Förderdiagnostik im Unterricht. Grundlagen und kommentierte Darstellung von Hilfsmitteln für die Lernstandserfassung in Mathematik und Sprache. Luzern: Edition SZH/CSPS, 213 Seiten



In Ergänzung zu schulpädagogischen Abklärungen diagnostizieren Lehrerinnen und Lehrer Lernstand, Lernprozesse und individuelle Entwicklungsverläufe ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Zur Anwendung gelangen Verfahren der (heil)pädagogischen Diagnostik, deren Ergebnisse der Gestaltung von Förderprozessen und indivi-

duellen Lernangeboten im Unterricht dienen. Mit einer differenzierten Einschätzung des Lernstandes und der Lernentwicklung lässt sich die Passung von Lernvoraussetzungen und Anforderungsstruktur optimaler planen und gestalten. Diesem diagnostischen Ansatz widmet sich die Publikation zur Förderdiagnostik im Unterricht von Albin Niedermann, Ruth Schweizer und Josef Steppacher.

Einleitend werden grundsätzliche Fragen der Förderdiagnostik diskutiert. In Kontrastierung zur (traditionellen) psychologisch-pädagogischen Diagnostik werden die spezifischen Merkmale zur Förderdiagnostik herausgearbeitet. Beispielsweise wird die Funktion der Förderdiagnostik im Auslösen und Begleiten von Lernprozessen beschrieben – im Gegensatz zur psychologisch-pädagogischen Diagnostik, bei welcher Zuweisungs- und Platzierungsfragen im Vordergrund stehen.

Im Folgenden wird der förderdiagnostische Ansatz in den Kontext der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) gestellt. Zu diesem Zweck wird die ICF in den Grundzügen und in der Adaptierung auf die schulischen Bedingungen nach Hollenweger und Lienhard vorgestellt. Die ICF fungiert in der Publikation als Folie zur Verortung der im zweiten und dritten Teil vorgestellten förderdiagnostischen Hilfsmittel. Diese Verknüpfung zwischen dem Begriffs-

inventar der ICF und den bekannten, schon jetzt im Einsatz stehenden Leistungstests und förderdiagnostischen Instrumenten stellt denn auch einen Gewinn der vorliegenden Publikation dar. So kann eine Lücke zwischen dem Klassifikationssystem der ICF einerseits und den entsprechenden förderdiagnostischen Hilfsmitteln, wie auch zwischen Abklärungsseite und Förderung im schulischen Kontext geschlossen werden. Nicht zuletzt wird durch diese Grundlage eine gemeinsame Sprache geschaffen, die eine Kooperation der verschiedenen Akteure erleichtert.

Mit dem prozessorientierten Modell nach Steppacher folgt ein Umsetzungsvorschlag für die (heil-)pädagogische Praxis. Es handelt sich dabei um ein Verfahren, das von der Fragestellung und dem Problemverständnis über die Förderplanung und Evaluation führt. Kernelement in diesem Problemlösezyklus ist der förderdiagnostische Runde Tisch. Eltern, Lehrpersonen, Schulpsychologen/-innen, weitere Fachleute sowie das Kind selbst tragen am Runden Tisch ihre Beobachtungen zusammen und vereinbaren die Ziele sowie Fördermassnahmen.

Für die Bereiche Sprache und Mathematik werden Testverfahren und weitere förderdiagnostische Hilfsmittel in knapper Form entlang eines einheitlichen Kriterienkatalogs vorgestellt und beurteilt. Nach ICF handelt es sich dabei um Instrumente, die dazu dienen, die Aktivitäten von Lernenden systematisch zu erfassen. Die Instrumente zu den restlichen ICF-Dimensionen werden tabellarisch aufgeführt.

Mit der Publikation liegen eine gut verständliche Einführung zur Förderdiagnostik und eine kommentierte Übersicht praxistauglicher Hilfsmittel zur Lernstandserfassung bei Schülerinnen und Schülern vor. Psychologinnen und Psychologen, die sich für die förderdiagnostische Praxis in der Schule interessieren, sei die Publikation empfohlen.

Alois Buholzer

**Blazej, Anda (2008). Was ist los mit Mama?
Bilderbuch für Eltern und Kinder zum Thema
Depression. Bern: EditionSolo.**



Sowohl Bilder wie Text dieses Bilderbuchs sind das Werk der selber betroffenen Autorin. Sie stellen ein Beispiel dar, wie mit Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren über dieses schwierige Thema gesprochen werden kann. Die einfühlsamen und eindrücklichen Illustrationen regen zum Fragen an und ermöglichen dem erwachsenen Leser, kindgerechte Antworten anzubieten. Die Geschichte stellt dar, was in einem Kind angesichts der unbekannteren Situation an beängstigenden Erlebnissen und widersprüchlichen Gefühlen vorgehen kann. Ausgehend von einer unverfänglichen Situation geraten die Leser in die Welt der Depression, die in einem Klinikaufenthalt ein erlösendes Ende findet.

Das mit Unterstützung verschiedener Hilfswerke und einem Vorwort von Prof. Marie-Louise Käsermann entstandene Buch ist geeignet für Eltern und Grosseltern, aber auch für Fachpersonen als Gesprächsgrundlage und fürs Wartezimmer. Ein frühzeitiger Kontakt mit der Thematik ist erwünscht und andere, das Kind weniger ängstigende Szenarien, ebenfalls.



Im Gespräch mit Roland Käser

Eine erste Frage, die ich gerne stelle: Warum bist du Psychologe geworden?

Als schlechter Schüler aus einfachem Hause, sensibel, mit motorischen Einschränkungen und weiteren schulischen Schwierigkeiten, bin ich Ende Schulzeit zu einem Berufsberater geschickt worden. Diese Begegnung öffnete mir Wege, wie ich sie mir nie erträumt hätte! Die testdiagnostische Abklärung hat mich nachhaltig beeindruckt! Meine spätere positive Einstellung gegenüber diagnostischen Instrumenten fand darin ihren Anfang. Mit dem Befund, ich sei trotz der schlechten Noten überdurchschnittlich begabt, motivierte mich der Berufsberater auf meinen, bis anhin nicht ausgesprochen Berufswunsch, Lehrer zu werden, hinzuarbeiten. Mein Umfeld meinte eher, dass ich spinne. Diese kleine Intervention hat bei mir sehr viel bewirkt. Das Erlebnis, wie mit psychologischen Methoden Hoffnung geweckt werden kann, prägte meinen weiteren Werdegang.

Bereits im Lehrerseminar erwachte mein Interesse an der Psychologie, ich ahnte, dass ich nach ersten Praxisjahren Psychologie studieren würde. Meine Minderwertigkeitsgefühle meiner Herkunft wegen mobilisierten bei mir Kräfte, die mir einen sehr guten Seminarabschluss ermöglichten. Mein Entschluss war klar: nach einem Jahr Unterrichten – und eben auch Geld verdienen – studierte ich Psychologie und bildete mich in Psychotherapie weiter. Wie die meisten Psychologie-Studierenden der 70er Jahre strebte ich den Psychotherapieberuf an. Schon vor dem Uni-Abschluss mietete ich einen Raum für meine zukünftige Praxis und freute mich auf meine Tätigkeit.

Dann kam es aber anders. Was hat dich denn zur Schulpsychologie gebracht?

Nach Abschluss des Studiums war ich auf eine Stelle angewiesen. Um die Lebenskosten und die Therapieausbildung finanzieren zu können – in der Zwischenzeit war ich auch Vater geworden – musste ich Geld verdienen. Stellen gab es wenige. Als ehemaliger Lehrer fand ich eine Anstellung als Schulpsychologe – und schon nach kurzer Zeit hatte ich für die Schulpsychologie Feuer gefangen! Die Vielfalt der Arbeit mit Kindern, Lehrerinnen und Lehrern, der Schule insgesamt, Teams und Behörde liessen die psychotherapeutische Arbeit in einer Praxis als eher langweilig erscheinen. Ich habe viel in Weiterbildungen investiert und mir dabei weitere Perspektiven eröffnet. Mich aus meiner sozialen Herkunft herausgearbeitet zu haben und aktiv im Beruf zu stehen, beflügelte mich – alle Türen erschienen mir offen.

Welche bedeutsamen Erlebnisse aus der Zeit als Schulpsychologe sind dir jetzt gegenwärtig?

In Effretikon, als Nachfolger eines eher «abgehobenen» Schulpsychologen, war ich als kontaktfreudiger, geerdeter Pragmatiker mit offenen Armen empfangen worden. Mein Vorgesetzter hatte zudem die Grösse, meinen Tatendrang zuzulassen und mich nicht zu bremsen. Aus der Arbeit gäbe es 1000 spannende Erlebnisse mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern etc. zu schildern! Ich habe sehr viel Goodwill und Vertrauen erhalten. In der Vielfalt der Arbeit und der Anforderungen habe ich erlebt, wie kleine Interventionen oftmals erstaunlich vieles in Bewegung bringen können – was ich allerdings oft erst in späteren Begegnungen vernahm.

Deine nicht zu bremsende Energie und dein umfassender Blick auf die Schulpsychologie bleiben mir aus ersten Begegnungen in Erinnerung. Deine Voten, den Blick nicht nur auf das Kind zu werfen, sondern ebenso das Umfeld zu erfassen, bestätigten mich als junge Schulpsychologin. Kannst du über deine Sichtweise der Schulpsychologie noch etwas sagen?

Ja, Mitte der 70er Jahre waren die schulpsychologischen Dienste als Teil des eher repressiven Gesellschafts- und Schulsystems oft der Kritik ausgesetzt.. Auch das berufliche Selbstverständnis war mehrheitlich

negativ besetzt, niemand war stolz, Schulpsychologe oder Schulpsychologin zu sein. Viele sahen in diesem Beruf eine Übergangslösung, um nachher als Psychotherapeut/in die eigentliche psychologische Arbeit ausüben zu können. Viele fühlten sich im Vergleich zu den Therapeut/innen minderwertig. Diese Situation befriedigte mich nicht, zumal ich ja sehr begeistert von der vielfältigen Arbeit war und überzeugt von den Möglichkeiten, die wir in dieser Tätigkeit hatten. Wie kann man das Selbstverständnis dieser Berufsgruppe positiv verändern? Wie kann man das grosse Potenzial von Interventionsmöglichkeiten der Fachwelt und der breiten Öffentlichkeit verständlich machen? Die Begeisterung für die Arbeit und die Überzeugung, dass es sich um eine gesellschaftlich bedeutsame Tätigkeit handelt, machten mich zu einem ‚Advokaten‘ dieser Profession. Auf internationalen Kongressen und in der ISPA bin ich auf spannende Menschen und Ansätze gestoßen, die mir Impulse zur Weiterentwicklung gaben. Auf der Suche nach einer Begrifflichkeit habe ich von der Familientherapie ausgehend mich in allgemein systemtheoretische Ansätze vertieft. Die Erkenntnis, dass der Einbezug der vielen, an einem Systemzustand beteiligten Faktoren und Akteure auch reichhaltige Chancen bedeutet, faszinierte mich. Nun konnte ich endlich beschreiben, was mich schon lange bewegte und begeisterte. Daraus entstand 1993 mein Buch «Neue Perspektiven in der Schulpsychologie».

Das Schwerpunktthema «Prävention» dieser Nummer kann so ausgelegt werden, dass sowohl direkt bei der Person selber wie auch an den zahlreichen Einflussvariablen in einem System angeknüpft werden kann. Was sagst du dazu?

Ich bin ein Realist und sehe sowohl Chancen wie auch Grenzen. Prävention im systemischen Sinn fordert einen heraus, fördernde Kräfte und Potentiale zu finden und diese zu stärken. Eine breite, auf das ganze System angelegte Prävention kann zur Förderung und Entwicklung beitragen. Es gibt aber auch nicht veränderbare Faktoren, welche die Grenzen der Prävention bedeuten. Nicht alles ist machbar, davor möchte ich den Respekt bewahren.

Du bist aber nicht Schulpsychologe geblieben – was hat dich zur nächsten Berufsstation bewogen?

Ich bin eigentlich sehr zufällig auf die Stelle als Leiter des IAP gestossen. Ich dachte, ich könnte diese Chance nutzen - fast im Sinne eines Experimentes. Ehrgeizig war ich nur in Bezug auf ethische und qualitative Ziele. Sonst habe ich eigentlich immer nur das gemacht, was mir Spass macht.

Der Wechsel bereitete mir anfänglich etwas Mühe. Ich empfand die Kontakte zu den Mitarbeitenden und Studierenden distanziert und die Mitarbeitenden waren mir gegenüber zunächst eher misstrauisch. Die Welt per Sie und in Krawatte war mir anfänglich fremd. Trotz zeitweiligem Gegenwind und gelegentlichen Ausgrenzungen faszinierten mich aber die enormen Gestaltungsmöglichkeiten in meiner neuen Tätigkeit und die einmalige Chance, bei der Neugestaltung des schweizerischen Hochschul- und Gesundheitswesens mitwirken zu können.

Kommen wir zu Schluss: Du hast dein Feuer ja auch in die Berufsverbände hineingetragen. Welche Erinnerungen sind dir wichtig?

Die Kontakte in der SKJP und auch im VSKZ waren mir sehr wichtig. Das kollegiale Zusammensein gab mir eine berufliche Heimat, um Kollegialität zu leben und Belastendes leichter zu tragen.

Welche Aufgaben der SKJP erachtest du als wichtig?

Ich habe enormen Respekt vor der heutigen Situation und den Aufgaben der daran Beteiligten! Von daher finde ich wichtig, die jungen Kolleginnen und Kollegen zu schützen und zu stützen. Eine sorgsame Einführung und ein stufenweises Übernehmen neuer Aufgaben sollen ihnen ermöglichen, kräfteschonend in die Komplexität des beruflichen Alltags einzutauchen. Als zweites möchte ich mitgeben, dass sich die SKJP offensiv neue Felder erschliessen soll, statt Energie ins Abgrenzen eigener Gärten zu stecken.

Sie soll politisch denken und adressatenbezogen, stilvoll und klar auftreten.

Dies ein paar Facetten eines langen, interessanten Gesprächs – vielen Dank!

Manuela Keller-Schneider

Roland Buchli

Interregionen-Konferenz

Treffen vom 23. September 2008 in Olten

Die NFA in Umsetzungsphase hat alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulpsychologischen Dienste (SPD) voll im Griff. Viele Fragen wurden an der Tagung aus den verschiedenen Regionen zusammengetragen – Antworten bestehen erst zum Teil in Form von Konzepten und Organisationsmodellen. Ein hoher Grad an Verunsicherung und die Sorge, wie es wohl weiter geht für das optimale Funktionieren der SPD zum Wohl betroffener Kinder/Jugendlicher, Eltern und Schulen dominierte die Tagung. Positive wie auch negative Erfahrungen wurden ausgetauscht. Zum Teil müssen bereits Korrekturen an den erst erarbeiteten Konzepten vorgenommen werden. Eines steht fest: Die Schulpsychologie ist herausgefordert, sich aktiv an Antworten auf die gestellten Fragen zu beteiligen. Tut sie es nicht, werden es andere Interessenskräfte tun.

Conférence Interrégion

Rencontre du 23 septembre 2008 à Olten

La NPF en phase d'application atteint de plein fouet tous les collaborateurs et collaboratrices des services de psychologie scolaire. De nombreuses questions ont été soulevées lors de la conférence en provenance des différentes régions – les réponses données ne revêtent souvent encore que la forme de concepts et de modèles d'organisation. Les participants se montrent très inquiets et soucieux et se demandent comment les choses vont évoluer et comment l'on parviendra encore à assurer un fonctionnement optimal des services de psychologie scolaire au profit des enfants et des jeunes concernés, des parents et de l'école. La conférence a permis les échanges d'expériences positives et négatives. De premières corrections doivent déjà être apportées aux concepts à peine ont-ils été élaborés. Un fait est certain : la psychologie scolaire est confrontée au défi

de participer activement à la recherche de réponses aux questions posées. Si elle s'abstient, d'autres groupes d'intérêts s'en chargeront.

Bericht aus dem Kanton Aargau

Regionaler Berichterstatte: Simon Walther*

Aktuelle Problembereiche:

- Arbeitsbelastung, die Ressourcenfragen und die Abläufe im Bereich Sonderschulung.
- Bildungsreform «Kleeblatt». Die SVP will den Verbleib beim alten System (mit Aufwertung der Oberstufe).
- Das Sonderpädagogische Konzept wird neu durch die Abteilung Volksschule betreut.
- Über 100 Gemeinden haben die Integrierte Schulungsform IS eingeführt, es besteht ein akuter Mangel an Fachkräften.

Weitere Informationen aus dem Kanton:

- Zentrale Vernetzung der Elternbildungsangebote durch eine private Fachstelle.
- Das kantonale Notfallteam bewährt sich.

* Ansprechperson für (Rück-)Fragen: Simon Walther, Leiter Schulpsychologischer Dienst, Regionalstelle Bad Zurzach, Promenadestrasse 6, 5330 Bad Zurzach, Tel. Nr. 062 835 41 00, simon.walther@ag.ch, www.ag.ch/schulpsychologie

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

Regionale Berichterstatte: Ruth Herrmann*

Bericht vom SPD Basel-Stadt

Aktuelle Informationen und Problembereiche:

- Psychologinnen aus dem Heilpädagogischen Dienst werden dem SPD angeschlossen.
- Projekt HarmoS und der Bildungsraum Nordwestschweiz sowie die Verwaltungsreform binden Ressourcen.
- Die Volksschule erhält neue Leitungsstrukturen
- Das Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» ist in Vernehmlassung.

Bericht vom SPD Basel-Land

Aktuelle Informationen und Problembereiche:

- Der SPD hat einen neuen Leiter (Martin Brunner) und neue Mitarbeiterinnen.
- Strategiediskussion: «Das Generalistentum um die Spezialisierung ergänzen»: Bildung von Fachgruppen zu den Themenkreisen «Abklärung und Beratung», «Schulunterstützung», «EDV und EDV-gestützte Testverfahren» und «Networking». Die Arbeit steckt in den Anfängen.
- Projekte: Bildungsraum Nordwestschweiz; HarmoS; Sonderschulkonkordat und die entsprechend nötigen Gesetzesänderungen.
- Evaluation der SAV (Schulen ans Verwaltungsnetz; Basel-Land ist Partnerkanton), Erarbeitung des bikantonalen Sonderschulkonzeptes.

* Ansprechperson für (Rück-)Fragen: Ruth Herrmann, Schulpsychologischer Dienst Basel-Stadt, Austrasse 67, 4051 Basel, Tel. Nr. 061 267 69 00, ruth.herrmann@bs.ch

Bericht aus dem Kanton Bern

Regionaler Berichterstatte: Hansruedi Brünggel*

Aktuelle Problembereiche:

- In der Erziehungsdirektion (ERZ) soll eine neue Abteilung geschaffen werden, die aus unserer Sicht durch einen/eine (Kinder- und Jugend-)Psychologen/ Psychologin FSP geleitet werden sollte.
- Verordnung über die besonderen Massnahmen (BMV): Nur noch eine Einschulungsklasse sowie eine besondere Klasse für besondere Förderung vorgesehen. Im Spezialunterrichtsbereich gibt es neu nur noch die Bereiche integrative Förderung (ambulante Heilpädagogik), Logopädie und Psychomotorik. Der Kantonsbeitrag beruht auf einem Sozialindex (inklusive Bereich Deutsch für Fremdsprachige). Zusätzlich gibt es eine besondere Anzahl Lektionen zur Förderung von Hochbegabten. Die wichtigste Frage ist: «Wer steuert die Schulen?».
- In der Praxisforschung wurde ein neues Ressort geschaffen: Familie.

- Die zur Zeit grössten Probleme aufgrund der neuen BMV:

1. Das neue Verhältnis zwischen Schulaufsicht/ Schulleitungen/Schulkommissionen.
2. Die Machtfülle der Gemeinden bei der Ausgestaltung der Schulstruktur. Die schulpsychologischen Dienste/Erziehungsberatungsstellen (SPD/EB) werden in der Folge mit sehr heterogenen schulischen Angeboten konfrontiert.

Die Gemeinden mit ihren spezifischen Gemeindestrukturen müssen nun ohne genaues Wissen des vorangegangenen Prozesses die BMV umsetzen. So ist es vorgekommen, dass schulferne Beratungsbüros von Gemeinden entsprechende Mandate erhalten haben.

* Ansprechperson für (Rück-)Fragen: Hansruedi Brünggel, Kantonale Erziehungsberatung, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Leiter, Psychologe/Psychotherapeut FSP, Gerbelacker 1, 3063 Ittigen, Tel. Nr. 031 917 10 02, hansruedi.bruenggel.eb. ittigen@bluewin.ch

Bericht aus dem Kanton Solothurn

Regionale Berichterstatte: Christine Kuonen-Abgottspon*

Aktuelle Problembereiche:

- Neuerungen im Volksschulgesetz: Zurzeit befinden wir uns in einer Übergangsphase, die durch Unklarheit geprägt ist.
- Personelle Fragen und fehlende Räumlichkeiten.
- Das nach wie vor fehlende Angebot an Fachpersonen zur Begleitung der integrierten Sonderschüler ist sehr problematisch.
- Werden wir Generalisten bleiben können oder müssen wir uns spezialisieren?

Weitere Informationen aus dem Kanton:

- Der Kanton Solothurn wechselt auf das EDV-Betriebssystem Linux.
- Unser Datenverarbeitungsprogramm (SIS) wird ersetzt werden.
- Fachstelle Kinderschutz: Wird weiter geführt, falls eine entsprechende Trägerschaft gefunden wird.

- Das heutige schulische Inspektorat und deren Aufgaben werden aufgehoben.

* Ansprechperson für (Rück-)Fragen: 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*

Aktuelle Problembereiche:

- Auf gesetzlicher Ebene geht das Walliser NFA-Konzept in die Herbstsession. Es wurden zusätzliche Stellenprozente für logopädische, psychologische und psychomotorische Fachkräfte, welche in Abklärungs- und Kontrollstellen oder mit dezentral eingeschulten Kindern arbeiten sollen, beantragt.
- Das Projekt einer Time out-Klasse für verhaltensauffällige Schüler und Schülerinnen wurde auf der Orientierungsstufe 2008/2009 gestartet. Das genaue Konzept ist in Erarbeitung. Der Einbezug und die Aufgabe der ZET-Psychologen- und Psychologinnen werden noch definiert werden müssen.
- Des Weiteren sind wir in verschiedenen Mandaten wie z.B. Aus- und Weiterbildung der schulischen Mediatoren und Mediatorinnen, Kurse-Halten an der Fachhochschule Westschweiz sowie in der Arbeitsgruppe Krise und Suizid in enger Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsnetz, und im ICF-Projekt (Entwicklung eines standardisierten Abklärungsverfahrens, Pilotphase 1) miteinbezogen. Thematisiert wird immer wieder, dass mit zu wenigen Mitarbeitern zu viel Arbeiten erledigt werden müssen.

* Ansprechperson für (Rück-)Fragen: Rahel Clemenz, Kantonale Dienststelle für die Jugend – Zentrum für Entwicklung und Therapie des Kindes und Jugendlichen (Tel. 027 922 38 65 / e-mail: rahel.clemenz@admin.vs.ch

Bericht aus dem Kanton Zürich

Regionaler Berichterstatler: Paul Stalder

Aktuelle Problembereiche:

- Diskussion über Kantonalisierung der Schulpsychologie. Die Hauptfrage ist, ob die Schulpsychologen und -psychologinnen kantonale Angestellte oder weiterhin von den Gemeinden angestellt werden.
- Umsetzung der neuen sonderpädagogischen Verordnung: Sie wird gestaffelt über drei Jahre eingeführt. Entsprechend gross ist gegenwärtig die allgemeine Verunsicherung: Die neuen Abläufe, Rollen und Zuständigkeiten sind noch nicht klar.
- Entwicklungsabklärungen: Eine Arbeitsgruppe hat ein Paper zum Thema Entwicklungsabklärungen bei ca. vierjährigen Kindern erarbeitet (www.vskz.ch – Dienstleistungen – Info-Börse allgemein). Die Kantonalisierung der Kindergärten führt vermehrt zu Fragestellungen wie vorzeitigem Kindergarten-eintritt, Rückstellung oder heilpädagogische Frühförderung.

Weitere Informationen aus dem Kanton:

Fortbildungen:

- Fortbildung mit Richard Tschannen zum Thema «Krisenintervention in der Schulpsychologie».
- Begleitung von Schulentwicklungsprojekten.

Paul Stalder, Schulpsychologischer Dienst Dietikon, Bahnhofstrasse 10, 8953 Dietikon, Tel. 044 744 71 26 paul.stalder@dietikon.ch

Bericht aus der Ostschweiz

AI, AR, GL, GR, SG, SH, TG und FL

Regionaler Berichterstatler: Rolf Franke*

Grundsätzliches

- Dauerthema: Umsetzung von sonderpädagogischen Konzepten, einheitlichen Abklärungsverfahren, zunehmende administrative Arbeiten und Rollenklärungen.

Neues aus den Regionen:**Kt. SH**

- Die Psychomotoriktherapie wird wieder als ein kantonales Angebot eingeführt.
- Konzept und Umsetzung des Konzepts 'Time out' für Kinder/Jugendliche mit besonderem Verhalten. Information: roland.achermann@ktsh.ch

FL

Die Sekundarschule (6. bis 9. Schuljahr) soll neu gestaltet werden. Die Reform sieht Profilschulen mit verschiedenen Förderschwerpunkten vor (mit der Möglichkeit der Wahl). Die dreigliedrige Sekundarstufe soll zugunsten einer differenzierenden Orientierungsstufe abgeschafft werden.

Kt. AI

- Obligatorisches erstes Kindergartenjahr vom Volk abgelehnt.
- Schulsozialarbeiterin zu 50% angestellt.

Stadt St. Gallen

- Der SPD hat vermehrt Controllingaufgaben wahrzunehmen. In der Folge hat er mit diversen Universitäten und Fachhochschulen Kontakt aufgenommen, um eine Unterstützung in Form von praxisbezogener Forschung zu klären. Viele der angefragten Institutionen haben ihr Interesse kundgetan.
- Der SPD bittet die SKJP, aktiv etwas im Zusammenhang mit dem Projekt EDK (Auftrag Schulpsychologie, ICD 10, ICF, Runde Tische) zu unternehmen. Er befürchtet Gefährdung des Expertenstatus der Schulpsychologie.

Kt. AR

- Mit Beginn des Schuljahres 2008/09 werden Kinder im Rahmen der Integrierten Sonderschulung (ISS) in den öffentlichen Schulen ihrer Wohngemeinde beschult. Das entsprechende Konzept ist in Erarbeitung.
- Vorgesehen ist die Integration der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) ins Zentrum für Schulpsychologie und Therapeutische Dienste.
- Im Kanton wurde eine Initiative zur Wiedereinführung von Noten ab der vierten Primarklasse eingereicht.

Regierung und Kantonsrat lehnen diese Initiative ab.

* Ansprechperson für (Rück-)Fragen: Rolf Franke, Leiter Schulpsychologischer Dienst, Waisenhausstrasse 10, 9100 Herisau, 071 354 71 01, rolf.franke@ar.ch

Bericht aus der Zentralschweiz**LU, NW, OW, SZ, UR, ZG**

Regionale Berichterstatte: Sylvia Amstutz*

Aktuelle Problembereiche:**Kanton Luzern**

- Abklärungsverfahren für Sonderschulmassnahmen. Siehe www.volksschulbildung.lu.ch.
- Richtzahlen gemäss Verordnung über die Schuldienste. 1500 Schüler vom Kindergarten bis zur sechsten Klasse begründen ein 100%-Arbeitspensum.
- Der Arbeitsaufwand ist massiv gestiegen (bis zur Verdreifachung). Es ergeben sich neue Fragestellungen, beispielsweise diejenige der körperlich Behinderten. (Auskunft: Peter.sonderegger@edulu.ch)
- Schulberatung für Berufsbildung und Gymnasien umfasst Beratung und Begleitung von Jugendlichen, Erziehungsberatung, Beratung/Supervision von Lehrpersonen, Coaching von Schulleitungen sowie Öffentlichkeitsarbeit. (Auskunft: josef.stamm@lu.ch)

Stadt Luzern

- Es bestehen Unklarheiten sowie Unsicherheiten bezüglich der Rollen der Beteiligten.
- Grossprojekt: Integration lern- und verhaltensauffälliger Kinder in die Regelklassen mit Aufhebung der Kleinklassen. Es scheint, dass nicht gänzlich ohne (teil-) separative Gefässe, vor allem für akut schwer verhaltensauffällige Kinder, gehen wird. – Luzern führt ein Gutscheinsystem für die Kinderbetreuung ein.

- Mit dem geplanten Integrationsmodell wird die Situation für die Kleinklassen-/Sonderschulmassnahmen immer schwieriger. Zunehmend verweigern Eltern ihre Einwilligung für Sondermassnahmen. (Auskunft: ruth.enz@stadtluzern.ch)

Aus den Schuldienstkreis Littau, Rottal, Rontal, Rothenburg

- Projekt «Friedensstifter» (Workshops für sämtliche Schulklassen).
- Hängige Asylverfahren führen zur Verunsicherung, ob die Integration angestrebt oder der Asylentscheid zuerst abgewartet werden soll. (Auskunft: franz.stalder@littau.ch)
- Vermehrte Nachfrage, Bedürfnis nach längeren Erziehungsberatungen und psychologischen Beratungen. (Auskunft: mirjam.zimmermann@edulu.ch)

Kanton Nidwalden

- Anstieg der Fallzahlen um einen Drittel – seit Inkrafttreten der NFA (neue Aufgabenbereiche).
- Projekt Schulsozialarbeit: Momentan in der Vernehmlassung. (Auskunft: Tanja.grimauco@nw.ch)

Kanton Schwyz

- Zusammenlegung des Schulpsychologischen Beratungsdienstes und des Dienstes für Sonderschulung.
- Per Ende Schuljahr 2010/11 sind die geleiteten Volksschulen flächendeckend einzuführen.
- Projektthemen: Schwer Verhaltensauffällige; schwere Kommunikationsbeeinträchtigungen; Familienergänzende Betreuung für Kinder an Heilpädagogischen Zentren; Heilpädagogische Früherziehung; Gesundheitsförderung und Prävention; Überprüfung des kantonalen Schulcontrollings. (Auskunft: Rosetta.schellenberg@sz.ch)

Kanton Zug

- Neu laufen alle Zuweisungen via Rektor der Gemeinde an die SPD. Gesamtbeurteilung durch SPD

und Antragstellung an die Stelle für Sonderpädagogik (SfS).

- Angst: Wiederaufleben der ‚alten Schulpsychologie‘ (Zuweisungsdiagnostik, Schulpsychologie als Torwächter beim Eintritt zu den verstärkten Massnahmen)? (Auskunft: Peter.mueller@dbk.zg.ch)

* Ansprechperson für (Rück-)Fragen: Sylvia Amstutz, Schulpsychologischer Dienst, Obergrundstrasse 1a, 6002 Luzern, e-Mail: 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

Jürg Forster

Bericht von der Konferenz der Internationalen Schulpsychologie- Vereinigung ISPA 8.-13. Juli 2008 in Utrecht, Niederlande

Die ISPA-Konferenz fand dieses Jahr in den Niederlanden statt. Es war bereits die dreissigste seit den ersten Kolloquien in den frühen 70er-Jahren. Das Thema **School Psychology in a Changing Society** motivierte etwa 400 Psychologinnen und Psychologen aus 41 Ländern, nach Utrecht zu fahren. Jene, die an Universitäten lehren und forschen und dort künftige Schulpsychologen und -psychologinnen ausbilden, präsentierten ihre Forschungsergebnisse und Ausbildungsgänge. Praktizierende berichteten aus ihrer Arbeit: von Projekten, von erfolgreichen Methoden und von den Herausforderungen, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind. Die gesetzliche Verankerung der Schulpsychologie und die Leistungsaufträge haben auf die praktische Tätigkeit einen entscheidenden Einfluss, aber auch die Anstellungsbedingungen. In manchen Teilen der Welt hat der gesellschaftliche Wandel dazu geführt, dass sich die Schulpsychologie neu ausrichtet.

Compte rendu de la conférence de l'International School Psychology Association ISPA, 8-13 juillet 2008 à Utrecht, Pays-Bas

La conférence ISPA a eu lieu cette année aux Pays-Bas. C'était déjà la trentième depuis les premiers colloques du début des années 70. Le thème School Psychology in a Changing Society avait incité quelque 400 psychologues de 41 pays à se rendre à Utrecht. Des enseignants et chercheurs universitaires chargés de former de futurs



psychologues scolaires ont présenté leurs résultats de recherche et cycles de formation. Des psychologues en exercice ont rendu compte de leur travail, évoqué des projets, décrit des méthodes efficaces et évoqué les défis auxquels leur pratique quotidienne les confronte. L'ancrage de la psychologie scolaire dans la loi et les mandats de prestation exercent une influence décisive sur l'activité pratique, mais aussi sur les conditions d'emploi. Dans de nombreuses régions du monde, l'évolution sociale a entraîné une réorientation de la psychologie scolaire. Es

Es ist nicht nur in der Schweiz so, dass sich das Berufsbild verändert. Auch in anderen Ländern Europas, in Australien und in Nordamerika sind ähnliche Entwicklungen im Gang:

- Professionen wie die Schulsozialarbeit oder die Schulberatung etablieren sich. Dies bringt gleichzeitig eine Entlastung für die Schulpsychologie aber auch den Bedarf nach einer Rollenklärung mit sich. Mancherorts machen klinische Psychologen und Psychologinnen Angebote für Schulen, was nicht immer gut koordiniert ist mit dem schulpsychologischen Beratungsangebot.
- **Inklusion** wird im Sinne der Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen vielerorts zum Normalfall und bedeutet für die Schulpsychologie, dass von ihr weniger Zuweisungsdiagnostik und mehr Integrationsberatung erwartet wird. Lehrpersonen sind dringend auf Unterstützung angewiesen, wenn sie sich auf eine Klasse umstellen, in der die Lernziele für mehrere Kinder angepasst werden müssen und in der auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ihren Platz

haben sollen. So haben etwa in Hong Kong die Behörden unter dem Druck überforderter Lehrpersonen einem deutlichen Ausbau der schulpсихologischen Versorgung zugestimmt, allerdings ohne dass sich dadurch die Überlastung der Dienste entspannt hätte. Die Kollegin, die an der ISPA-Konferenz darüber berichtete, kommentierte dies so: ‚Teachers shout for help, and we are the victims of our own success‘.

- Die Testdiagnostik wird mancherorts ergänzt oder gar abgelöst durch eine Förderdiagnostik, die prüft, inwiefern Schüler/-innen im Stande sind, neue Lerninhalte aufzunehmen und zu verarbeiten. Dieser Ansatz, der **Dynamic Assessment** oder **Response to Intervention** genannt wird, gewinnt vor allem in den USA an Verbreitung. Dort muss, auf Grund einer Gesetzesrevision, der Anspruch von Kindern auf Fördermassnahmen nicht mehr durch den Nachweis einer Diskrepanz zwischen Intelligenz und schulischer



Leistungsfähigkeit nachgewiesen werden. Gefordert sind nun vermehrt interaktive Formen der Abklärung, bei denen die Fachperson dem Kind Lernstrategien vermittelt und deren Umsetzung psychologisch beurteilt.

- In den meisten westlichen Ländern ist die Diagnostik von Schulschwierigkeiten eine spezifische Aufgabe der Schulpsychologie. Die schulpсихologische Abklärung von Immigrantenkinder, welche sprachlich und kulturell im Einwanderungsland noch wenig integriert sind, wird als eine anspruchsvolle und oft problematische Aufgabe angesehen, weil sie diskriminierend wirken kann. Dasselbe Problem stellt sich

bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit oder des Intelligenzpotenzials von Kindern, die einer Minderheit angehören. So ist in Kalifornien bereits 1979 die Intelligenztestung von afrikanisch-amerikanischen Schülern und Schülerinnen durch einen Gerichtsbeschluss verboten worden, der immer noch Gültigkeit hat (Larry P. v. Riles court order). Das Gericht fällte das Urteil, um der überproportionalen Zuweisung schwarzer Schülerinnen und Schüler zu Sonderklassen, aus denen kaum ein Weg in die Regelschule zurück führt, entgegen zu wirken. Eigenartigerweise blieb die Testung von Angehörigen anderer Minderheiten, denen die gebräuchlichen Intelligenztests ebenso wenig gerecht werden, erlaubt.

Das Interessanteste waren auch an der diesjährigen ISPA-Konferenz neben den Referaten, Workshops und Podiumsgesprächen die direkten Kontakte, die mit Kolleginnen und Kollegen geknüpft werden konnten. Es gibt einige Teilnehmende, die seit Jahren an die jeweils im Juli stattfindenden Konferenzen kommen. Für sie ist die ISPA zum Freundeskreis geworden. Aber auch Teilnehmende, die zum ersten Mal dabei sind, werden auf sehr unkomplizierte und freundschaftliche Weise angesprochen und einbezogen – auch jene, denen die Kommunikation auf Englisch nicht leicht fällt. Etwa 10-20 meist jüngere Kollegen und Kolleginnen aus Osteuropa, Asien oder Afrika, die sich die Kosten der Konferenz und die Reise nicht leisten können, werden jeweils über einen Fonds unterstützt, in den die Gliedverbände und Einzelmitglieder der ISPA Beiträge einzahlen. Auch der jährliche Beitrag der SKJP wird sehr geschätzt. So werden an den ISPA-Konferenzen immer wieder Begegnungen mit Kolleginnen und Kollegen aus Ländern möglich, in denen die psychologische Versorgung der Schulkinder noch im Aufbau ist. Um die ISPA auch in solchen Ländern zu einem wichtigen Forum der Schulpsychologie zu machen, wurde vor einigen Jahren eine kollektive Mitgliedschaft mit stark ermässigtem Jahresbeitrag eingerichtet. Leider ist diese Massnahme bisher noch nicht sehr erfolgreich. Die ISPA hat es noch nicht geschafft, ihr Angebot in Lateinamerika, Afrika und Asien genügend bekannt zu machen.

Einen interessanten Beitrag präsentierte an der Konferenz eine Kollegin aus Albanien, dem ärmsten Land Europas. Dort haben in den letzten 15 Jahren 120 Schul-



psychologinnen ihre Tätigkeit aufgenommen. Diesen fehlt ein eigener Arbeitsplatz, sie sind in den Schulen ständig unterwegs. Ein Problem ist, dass sie über keine in ihrem Sprachraum standardisierten Testverfahren verfügen und kaum Supervisionsmöglichkeiten haben. Umso dankbarer sind sie für den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen im Ausland, was den meisten auf Englisch oder Italienisch möglich ist. – In Russland, wo sich neben dem armen und dem reichen Teil der Bevölkerung noch kaum ein Mittelstand gebildet hat, gehören die Schulpsychologinnen zu den schlecht verdienenden Berufsleuten. Eine gut ausgebildete Kollegin aus Samara berichtete, dass sie \$ 200 im Monat verdiene und an jedem zweiten Abend als Babysitterin arbeiten gehe, um ihr Salär aufzubessern. – Von einem Kollegen war zu hören, dass sich in Irland Eltern leicht behinderter Kinder oft mit Unterstützung von Anwälten



für eine Autismus-Diagnose ihres Kindes einsetzen. Bei der Behandlung des Autismus gelte nämlich die Applied Behaviour Analysis, eine intensive Methode, als Ansatz der Wahl, und so sei eine Autismus-Diagnose einer der wenigen Wege, um einem Kind eine intensive Einzelförderung zukommen zu lassen. – Solche Gespräche fanden in **Interaction Groups** statt, in denen der informelle Austausch an jeder Konferenz gepflegt wird.

Seit Juli 2007 gibt es unter der Bezeichnung **NEPES / Network of European Psychologists in the Educational System** ein Netzwerk, das sich als Austauschplattform und als Interessenvertretung von Psychologinnen und Psychologen versteht, die in einem europäischen Land in Schulen tätig sind. Koordiniert wird NEPES von der Schulpsychologin Marianne Kant-Schaps, die in Belgien lebt und über gute Kontakte zur EU verfügt. Auch für Nicht-EU-Länder ist NEPES von Interesse. An der ISPA-Konferenz wurde die neue englischsprachige Website **www.nepes.eu** vorgestellt, welche schulpsychologisch relevante Informationen vermittelt. Sie ist für in Europa praktizierende Schulpsychologen/-innen wohl eine der wichtigsten internationalen Plattformen im Internet.

Nächstes Jahr wird die ISPA-Konferenz in **Malta** stattfinden, **am 7.–11. Juli 2009**. Das Tagungsthema lautet **School Psychology for Diversity**.

Näheres wird in den nächsten Monaten auf **www.muppmalta.org/ISPA2009** oder auf der ISPA-Website **www.ispaweb.org** zu erfahren sein. Frühzeitige Anmeldungen werden zu einem ermäßigten Tarif erfolgen können.

39. Mitglieder- versammlung der SKJP

26. April 2008, Luzern

Zur 39. Mitgliederversammlung der SKJP konnte Co-Präsident Otto Eder im Marianischen Saal des Bildungs- und Kulturdepartments des Kantons Luzern über 50 Vereinsmitglieder begrüessen. Der Luzerner Bildungs- und Kulturdirektor, Regierungsrat Toni Schwingruber, wies in einer launigen Begrüssungsansprache auf die kulturellen und bildungspolitischen Highlights des gastgebenden Kantons hin und outete sich dabei auch als profunder Kenner der Testpsychologie.

Die SKJP konnte im vergangenen Vereinsjahr 43 neue Mitglieder aufnehmen, denen 22 Austritte gegenüberstehen. Leider mussten auch 3 Todesfälle zur Kenntnis genommen werden: Heinz Ochsner (Gründungs- und Ehrenmitglied), Anita Attinger und Ruedi Schweizer. Im Laufe des vergangenen Vereinsjahr wurde erstmals die Zahl von 700 Mitgliedern überschritten. Die SKJP ist damit der am schnellsten wachsende Gliedverband der FSP. Die anwesenden Neumitglieder wurden mit einem Präsent willkommen geheissen.

Die Versammlung musste die Rücktritte von Otto Eder und Hans Peter Schmidlin (Co-Präsidenten), Roland

Buchli, Franziska Zumstein, Marcel Zentner (Vorstand) und Ruedi Flüeler (Rechnungsrevisor) zur Kenntnis nehmen. Die Verdienste der Zurücktretenden wurden gebührend gewürdigt und verdankt. Zum neuen Präsidenten wählte die Versammlung Roland Buchli. Neue Vorstandsmitglieder sind Patricia Marti, Denise Blattner-Bolliger, Jürg Forster und Simon Walther. Otto Eder bleibt der Vereinigung im Amt des Rechnungsrevisors erhalten.

Die Anerkennungskommission schlug einige Änderungen und Ergänzungen des Curriculums der postgradualen Weiterbildung, die zum Fachtitel FSP führt, vor. Diese betreffen insbesondere die Supervision, die Fallstudie und die Beurteilung der Kandidaten und Kandidatinnen durch die AK.

Unter dem Traktandum Informationen wurde der 2009 erstmals zu vergebende SKJP-Förderpreis vorgestellt. Der mit Fr. 3000.- dotierte Preis soll alle zwei Jahre für eine ausgezeichnete Master-Arbeit zu einer kinder- und jugendpsychologischen Fragestellung vergeben werden.

Unter dem Namen NEPES (Network of European Psychologists in the Educational System) ist unter dem Dach der EFPA (European Federation of Psychologists Association) ein Netzwerk der im Bildungsbereich tätigen Psychologen und Psychologinnen entstanden, das die Schulpsychologie in Europa verbinden und stärken soll.



Der Kontakt zur Romandie soll weiter intensiviert werden. Der Vorstand möchte dafür eine Person mit einem spezifischen Leistungsauftrag einsetzen.

Die Jahresberichte der Weiterbildungskommission, der Anerkennungskommission, der Redaktion des P&E, der Interregionen-Konferenz und des ISPA- und des UNICEF-Delegierten wurden genehmigt und verdankt.

Rechnung, Budget und Finanzplan wurden, mit Dank an den Kassier Ruedi Zogg, genehmigt. Der Mitgliederbeitrag bleibt unverändert.

Der an die Versammlung anschliessende Aperó, gestiftet von der Weiterbildungsgruppe des vipp, ermöglichte die Pflege kollegiale Kontakte. Ein Stadtrundgang durch Luzern und ein feines Nachtessen im Hotel ‚Des Balances‘ rundeten die gelungene Veranstaltung ab.

Josef Stamm

Zum Abschied von Otto Eder als Co-Präsident der SKJP

An der Mitgliederversammlung 2008 trat mit Otto Eder ein ‚Urgestein‘ der SKJP, statutengemäss als Co-Präsident zurück. Der langjährige Leiter des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons Luzern war ein Garant für eine pragmatische, lösungsorientierte und kundenorientierte Schulpsychologie und ein zielorientiert denkendes und effizient handelndes Mitglied verschiedenster kantonaler, regionaler und gesamtschweizerischer Gremien.

Otto Eder war Gründungsmitglied der SKJP und begann seine ‚Verbandskarriere‘ so quasi ordnungsgemäss als Rechnungsrevisor. 1999 wurde er in den Vorstand gewählt. Von 2002 bis 2008 amtierte er zwei Amtsperioden als Co-Präsident. In dieser Zeit hat Otto, gemäss seinem Naturell, wesentliche Zeichen gesetzt.

Aus der Vielzahl der Aktivitäten sei sein Engagement für das Psychologieberufe-Gesetz besonders hervorgehoben. Dank seiner vielfältigen Kontakte zu Politikern

und Bundesparlamentariern war er der Lobbyist unserer Vereinigung und konnte dadurch wesentliche Entwicklungen für unseren Berufsstand in Gang setzen.

Ein grosses Anliegen war Otto auch der Kontakt zur Romandie. Bei Treffen und in Umfragen war er immer bemüht, die Anliegen unserer welschen Kolleginnen und Kollegen kennen zu lernen, um diese in unseren Verband einbringen und vertreten zu können.

Die SKJP ist Otto Eder zu grossem Dank verpflichtet. Mit seiner zupackenden, ausdauernden und auch couragierten Art hat er Wesentliches für unseren Verband und die Psychologie als Ganzes in die richtigen Bahnen gelenkt und konsequent weiterverfolgt.

Wir wünschen Otto Eder in seinem neuen Lebensabschnitt von Herzen alles Gute, Gesundheit, Musse und Gelassenheit. Schön, dass uns Otto noch ein wenig erhalten bleibt, nämlich in der Charge in welcher er seine SKJP-Aktivitäten begann: als Rechnungsrevisor.

Josef Stamm

Zum Abschied von Hans-Peter Schmidlin als Co-Präsident der SKJP

An der Mitgliederversammlung 2008 trat HansPeter Schmidlin, von seiner Charge als Co-Präsidenten der SKJP, statutengemäss nach zwei Amtsperioden, zurück. HansPeter war früher Leiter des Heilpädagogischen Dienstes Basel und ist zurzeit Sektionschef Schulpsychologie im Kanton Aargau.

Hans-Peter Schmidlin wurde 1999 in den SKJP-Vorstand gewählt. Im Jahre 2002 übernahm er das Amt des Co-Präsidenten. In seiner Vorstandszeit leitete er die Interregionen-Konferenz, war FSP-Delegierter und Präsident des Vereins Postgraduale Weiterbildung (VPW-SKJP). In diese Präsidentschaft fiel die Auflösung dieses Untervereins der SKJP. Diese nicht immer einfache Aufgabe hat HansPeter mit der nötigen Beharrlichkeit zu einem guten Ende geführt und so die SKJP

vor möglichen finanziellen Problemen bewahrt. In der Folge präsidierte er die Weiterbildungskommission, welche die nötigen neuen Grundlagen und Strukturen für eine heute sehr gut funktionierende postgraduale Weiterbildung der SKJP schuf.

In all den vielen Gremien, in denen HansPeter mitarbeitete, war er ein äusserst sorgfältiger, kritischer und konstruktiver Mitdenker. Insbesondere in Fragen zu NFA und der Neuregelung der Sonderpädagogik war er Fach- und Ansprechperson und ein zuverlässiger Verantwortlicher für Stellungnahmen und Vernehmlassungen.

Die SKJP dankt Hans Peter Schmidlin ganz herzlich für den grossen Einsatz für unseren Verband und die Belange der Kinder- Jugendpsychologie in der Schweiz. Wir wünschen Hans-Peter für seine private und berufliche Zukunft von Herzen alles Gute.

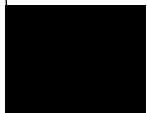
Josef Stamm

Herzlich willkommen – Neumitglieder SKJP

Mai–August 2008

Urs Schmutz, Bern
Sandra Widmer Blass, Horw
Arlett Schüller, Basel
Eleonora Gradenwitz, Zürich
Kerstin Albrecht, Dürnten
Claudia Chanton, Randa
Ulrich Hartmann, Allschwil
Julia Schütz, Luzern
Peter Sonderegger, Rothenburg
Grégory Mantzouranis, Rolle
Andréa Fuchs, Biel
Angela Gachnang, Davos Platz
Esther Siegrist, Zürich

Neurofeedback Lerntherapien Krisenintervention Schulberatung



Bruno Gasser
Beratung und Therapie



Untere Bahnhofstr. 16 Tel. 043 322 80 37 info@krisen.ch
8910 Affoltern a.A. Mob. 079 666 45 84 www.krisen.ch

Aktuell:
neue Adresse und Downloads

SKJP-Tagung «NFA und Schulpsychologie» Zwischenergebnisse aus Praxis, Politik und Wissenschaft

Am 25. April 2008 trafen sich über 100 Schulpsychologen und Schulpsychologinnen sowie heilpädagogische Fachpersonen aus allen deutschschweizer Kantonen in Luzern zur SKJP-Tagung ‚NFA und Schulpsychologie‘, die sich mit der Rolle der Schulpsychologie im Zusammenhang mit der Umsetzung der NFA im Bereich Sonderpädagogik befasste. In Referaten, Workshops und intensiven Pausengesprächen wurde das für die Schulpsychologie wichtige Thema eingehend diskutiert.

Nach der Begrüssung der Anwesenden durch den Luzerner Stadtpräsidenten Urs W. Studer stellte der stv. Generalsekretär der EDK, Olivier Maradan, den Stand der Arbeiten bzgl. der Koordinationsbestrebungen der EDK im sonderpädagogischen Bereich vor. Gemäss NFA und dem Rückzug der IV aus der Sonderschulfinanzie-

rung sind neu die Kantone für die Sonderschulung zuständig. Die EDK strebt in diesem Zusammenhang ein gesamtschweizerisches Konkordat an, welches ein verbindliches Grundangebot festlegt und einheitliche Instrumente bzgl. Qualitätssicherung, Terminologie und Abklärungsverfahren vorsieht. Leitgedanke der ganzen Konzeption ist die Integration.

Mit dem Kerngedanken der Integration befasste sich Michael Eckhart, Universität Fribourg/PH Bern. Sein Referat mit dem provokativen Titel ‚Integration als Auslaufmodell‘ brachte den Grundsatz der Integration mit dem Begriff der Inklusion in Verbindung. Während Integration auf die Identifizierung von lernbehinderten Kindern zielt und diese kindbezogen, integriert unterstützt werden, zielt die Inklusion auf klassen- oder schulhausbezogene Unterstützung. Durch reine Inklusion besteht die Gefahr, dass die Differenz ausgeblendet wird. Der Verzicht auf Identifikation von behinderten Kindern erschwert aber das Einfordern der Rechte bzw. das Aufzeigen von Benachteiligungen.

Über die laufenden Arbeiten bezüglich eines standardisierten Abklärungsverfahrens orientierte Peter Lienhard, HfH Zürich. Das ICF-gestützte Verfahren soll dazu beitragen, dass gesamtschweizerisch für alle Anspruchsberechtigten die gleichen Kriterien zur Anwendung kommen. Ein entsprechendes webbasiertes Entwicklungstool ist im Aufbau und soll in nächster Zeit in verschiedenen Kantonen konkret erprobt werden.

Daniel Oberholzer, FHNW, präsentierte in seinen Ausführungen ‚Möglichkeiten zur ICF-gestützten Prozessgestaltung im Sonderschulbereich‘. Er stellte das Konzept der funktionalen Gesundheit in den Mittelpunkt, welches die Einheit von Körper, Aktivitäten und Partizipation umfasst. Dieses Konzept kann zur Diagnose wie auch zur Prozessgestaltung im Sonderschulbereich zur Anwendung kommen und zielt auf die Entwicklung und den Erhalt individueller Kompetenzen.

Die Plenumsreferate wurden aufgelockert durch mehrere Workshops in denen die neu entwickelten Sonderschulkonzepte und Abklärungsverfahren aus den Kantonen Aargau, Appenzell A.Rh., Graubünden, Luzern, St. Gallen, Solothurn, Schwyz, Wallis und Zug vorgestellt





wurden. Dabei wurde offensichtlich, dass in all diesen Kantonen die Schulpsychologischen Dienste wesentliche Aufgaben, sowohl als Abklärungsstelle wie auch bzgl. Case-Management bei sonderpädagogischen Massnahmen, im Sinne des angestrebten Vier-Augen-Prinzips, übernehmen. Nebst den in den letzten Jahren gewachsenen schulpsychologischen Aufgaben wie Erziehungs- und Schulberatung, Krisenintervention, Konfliktmanagement und therapeutischer Begleitung von Kindern und Jugendlichen dürften die zusätzlichen Abklärungsaufgaben nicht ohne zusätzliche Ressourcen zu bewältigt sein.

Die von der Weiterbildungskommission der SKJP vorzüglich organisierte Tagung leistete einen wesentlichen Beitrag zur Positionierung der Schulpsychologie im ganzen Fragenkomplex und intensivierte die Kontakte zu den verantwortlichen Stellen. Insgesamt wurde an der Tagung deutlich, dass die EDK an einer engeren Zusammenarbeit mit den Schulpsychologi-

schen Diensten interessiert ist und sie als wesentliche Partner in der vorgesehenen Sonderschulkonzeption betrachtet.

Die SKJP dankt den Referenten für die konzentrierte Informationsvermittlung, insbesondere dem Stv. Generalsekretär der EDK, der sich die Zeit nahm, an der ganzen Tagung teilzunehmen, um ‚den Puls der Schulpsychologie zu spüren‘ und sich den Fragen und Anliegen der Teilnehmenden zu stellen. Ein grosses Dankeschön geht auch an die Workshopleiter/-innen aus den verschiedenen Kantonen, die sich alle spontan und unentgeltlich bereit erklärten, einen Beitrag zu leisten.

Josef Stamm



Conférence ASPEA « NPF et psychologie scolaire » – Résultats intermédiaires en provenance de la pratique, de la politique et de la science

Plus de 100 psychologues scolaires et spécialistes de la pédagogie curative venus de tous les cantons de Suisse alémanique se sont réunis en conférence ASPEA à Lucerne le 25 avril 2008. La conférence «NPF et psychologie scolaire» portait sur le rôle de la psychologie scolaire en rapport avec la mise en application de la NPF dans le domaine de la pédagogie spéciale. Ce thème important pour la psychologie scolaire a été traité à fond dans le cadre d'exposés, d'ateliers et d'entretiens animés à la pause.

Urs W. Studer, président de la Ville de Lucerne, salue les participants, puis Olivier Maradan, secrétaire général suppléant de la CDIP, fait le point des travaux et des efforts de coordination de la CDIP dans le domaine de la pédagogie spéciale. En vertu de la NPF et suite au retrait de l'AI du financement des écoles spéciales, les cantons sont désormais compétents pour les questions



de scolarisation spéciale. La CDIP vise à ce propos un concordat national suisse fixant une offre de base obligatoire et des instruments uniformes – notamment concernant l'assurance de la qualité, la terminologie et la procédure d'évaluation. L'idée phare de toute cette conception est l'intégration.

Michael Eckhart, de l'Université de Fribourg/HEP Berne, s'est penché sur l'idée fondamentale d'intégration. Son exposé, au titre provocateur d'«Integration als Auslaufmodell» («L'intégration, un modèle dépassé»), a confronté le principe d'intégration avec la notion d'inclusion. Tandis que l'intégration vise l'identification d'enfants retardés pour les soutenir d'une manière intégrée et conforme aux besoins de l'enfant, l'inclusion vise un soutien par rapport à la classe ou à l'école. L'inclusion pure et simple risque de voiler la différence. La renonciation à l'identification de l'enfant retardé rend plus difficile l'exigence de réalisation des droits et la mise en évidence des préjugés.

Peter Lienhard, HfH Zurich, informe sur les travaux en cours concernant un processus d'évaluation standardisé. Ce processus fondé sur l'ICF est censé contribuer à ce que les mêmes critères soient appliqués dans toute la Suisse à tous les ayants-droit. Un instrument de développement correspondant, fondé sur le web, est en voie de développement et doit être testé prochainement concrètement dans différents cantons.

Daniel Oberholzer, FHNW, a présenté dans ses développements «des possibilités d'aménagement des processus fondé sur l'ICF dans le domaine des écoles



spéciales». Il a placé au centre de ses considérations le concept de santé fonctionnelle, qui englobe en une unité cohérente le corps, les activités et la participation. Ce concept peut servir sur le plan du diagnostic comme de l'aménagement des processus dans le domaine de l'école spéciale, et il vise le développement et la sauvegarde des compétences individuelles.

Le programme d'exposés a été agrémenté par différents ateliers au cours desquels ont été présentés les concepts d'école spéciale et méthodes d'évaluation nouvellement développés en provenance des cantons suivants : Argovie, Appenzell Rh.ext., Grisons, Lucerne, Saint-Gall, Soleure, Schwyz, Valais et Zoug. Il est ressorti clairement de ces présentations que dans tous ces cantons, les services de psychologie scolaire accomplissent des tâches essentielles, aussi bien en tant qu'instances d'évaluation que de services de gestion des cas pour les mesures de pédagogie sociale au sens du principe souhaitable des 4-yeux. Il est vraisemblable que ces tâches d'évaluation ne pourront être accomplies sans ressources supplémentaire en plus des tâches de psychologie scolaire qui n'ont cessé d'augmenter ces dernières années – consultation éducative et scolaire, intervention en cas de crise, gestion des conflits, accompagnement thérapeutique d'enfants et adolescents...

La conférence remarquablement organisée par la commission de formation continue de l'ASPEA a fourni une contribution essentielle au positionnement de la psychologie scolaire dans l'ensemble du complexe de questions, et a intensifié les contacts avec les services responsables. Il s'est avéré clairement dans l'ensemble que la CDIP est intéressée à une étroite collaboration avec les services de psychologie scolaire, et les considère comme des partenaires essentiels dans le contexte de l'école spéciale telle que conçue et prévue.

L'ASPEA remercie les orateurs de leur information concentrée, en particulier le secrétaire général suppléant de la CDIP, qui a pris le temps de participer à toute la conférence «pour sentir le pouls de la psychologie scolaire» et répondre aux questions et préoccupations des participants. Un grand merci aussi

aux animateurs/trices de séminaire des différents cantons qui se sont tous déclarés spontanément prêts à fournir une contribution, à titre bénévole de surcroît.

Josef Stamm

Tag der Logopädie 2009

Sprache nicht dem Zufall überlassen

Am 6. März 2009 findet europaweit der Tag der Logopädie statt. Er steht in der Deutschschweiz unter dem Motto 'Sprache nicht dem Zufall überlassen' und weist auf die Vorteile frühzeitiger Interventionen hin.

Was würde geschehen, wenn bei Defiziten der Sprache, des Sprechens oder des Schluckens einfach zugewartet würde? Wenn beispielsweise bei Kleinkindern mit Schluckstörungen, bei Schulkindern mit Sprachentwicklungs-Verzögerungen oder bei sprachlich beeinträchtigten Erwachsenen nach einem Hirnschlag nach dem Motto «Zeit heilt Wunden» gehandelt würde?

Durch fehlende Interventionen können sich sekundäre Problematiken entwickeln, welche mehr Therapien mit einer längeren Laufzeit nötig machen. Im Dienste einer effizienten Arbeitsweise ist aber eine möglichst rasche Triage sinnvoll, um ein Zuwenig oder ein Zuviel an Therapien zu vermeiden. Bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit logopädischem Bedarf gilt es, möglichst rasch Art, Massnahme, Häufigkeit, Methode und allenfalls Dauer der benötigten Intervention festzulegen. Dadurch erhalten Betroffene eine gezielte, ihrer Problemlage entsprechende Unterstützung und ihre Lebensqualität sowie diejenige ihres Umfelds wird erhöht.

Kinder mit Sprachproblemen nicht allein lassen

Gerade bei jungen Kindern ist es wichtig, sensible Phasen, in denen Kinder besonders aufnahmefähig sind, nicht zu verpassen. Oft gilt es bei auffällig heterogenen Entwicklungsprofilen gezielt zu intervenieren. Bis zu 10% der Kinder benötigen Hilfe bei Aktivitäten wie zuhören, verstehen oder sich ausdrücken. Wie früh Sprachentwicklung beginnt, verdeutlichen Forschungen zu Vorläuferfähigkeiten bei kleinen Kindern. Neue Ansätze in Diagnose und Therapie erlauben, das Kind früher in seiner Sprachentwicklung zu unterstützen und Eltern zu entlasten.

In der Schule ist Sprache die Schlüsselkompetenz. Ein gutes Sprachverständnis ist Grundvoraussetzung zur Bewältigung der Anforderungen aller schulischen Fächer. Die Fähigkeit, artikulatorisch und inhaltlich sich sprachlich adäquat ausdrücken zu können, spielt jetzt eine immer grössere Rolle. Gute lautsprachliche Kompetenzen bedingen einen störungsfreien Schriftspracherwerb. Phonologische und artikulatorische Probleme sollten deswegen bei Schuleintritt möglichst schon behoben sein. Wie Sprachverständnis und Ausdrucksvermögen sind sie aber auch zu einem späteren Zeitpunkt noch günstig zu beeinflussen. Auch für Aktivitäten wie mitteilen, entdecken, vertrauen und vielen anderen mehr werden sprachliche Kompetenzen benötigt.

Einige Kinder brauchen besondere Hilfen, die ihnen ohne langes Zuwarten gewährt werden sollen.

Investition in die Sprache – und besonders in eine beeinträchtigte Sprache – ist eine Investition fürs Leben: Sprache ist die Basis der kognitiven Weiterentwicklung, erhöht die Chancen bei der Berufswahl und die Partizipation am gesellschaftlichen Leben.

Von Kommunikationsstörungen mitbetroffen ist stets das soziale Netz, in dem sich ein Klient oder eine Klientin bewegt. Dieses kann und muss durch Beratung und Unterstützung entlastet werden.

Zusammenarbeit und Austausch

Nur wer erkennt, kann frühzeitig intervenieren. Deshalb ist es wichtig, bei Fachleuten im Gesundheits-, Bildungs- und Sozialbereich das Verständnis für alle Ebenen der Sprache, des Sprechens und des Schluckens zu wecken oder zu erhöhen. Damit dies gelingt, sind der Austausch und die Zusammenarbeit verschiedener Fachkräfte und die Aufmerksamkeit aller notwendig. Im Miteinander verschiedener Berufsgruppen können individuelle, effiziente und wirtschaftliche Lösungen für Menschen mit Therapie- und Förderbedarf gefunden werden. Damit wird dem präventiven Gedanken Rechnung getragen.

Sprache nicht dem Zufall überlassen:

www.logopaedie.ch

ISSN 1660-1726